

**Proposta de Produção de Unidade Didática para Manual de  
Português Comercial**

**Vanda Cristina Varela Magarreiro**

**Dissertação de Mestrado em  
Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira**

**Julho 2014**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da professora Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale

**Proposta de Produção de Unidade Didática para Manual de Português**  
**Comercial**

**Vanda Cristina Varela Magarreiro**

**2014**

*Sem uma língua comum não se podem concluir os negócios.*

**Confúcio**

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram na realização deste trabalho.

À professora Ana Maria Martinho, minha orientadora, pelos sábios conselhos e pronta disponibilidade em todos os momentos.

À minha família presente, nas pessoas da minha avó, da minha tia e madrinha e do meu irmão, pela confiança que sempre depositaram em mim.

Às minhas filhas, a quem “roubei” algumas horas de brincadeira.

Aos meus pais e avô.

## **Resumo**

Num cenário de crescente mobilidade social, cultural e linguística, urge cada vez mais dotar os aprendentes de línguas estrangeiras de competências linguísticas alargadas e, nomeadamente, de competências comunicativas especializadas. Em parte devido à relevância do Brasil no cenário económico mundial, a Língua Portuguesa tem vindo a ganhar importância enquanto língua de transação económica.

Assim, a escolha do Português Comercial como tema de trabalho resulta não só da tomada de consciência de novas realidades, mas igualmente da verificação da quase total inexistência de material didático de suporte ao processo ensino-aprendizagem de Português LE, em contexto formal ou informal, de relações comerciais e de negócios.

Palavras-Chave: Português Língua Estrangeira (PLE), Português Comercial (PFC/PC), Manual de PLE

## **Abstract**

In a growing social, cultural and linguistic mobility setting, it is extremely urgent to help foreign language learners acquiring extended language skills and, in particular, specialized communication ones. Partly due to the importance of Brazil in the global economic scenario, the Portuguese language has increased its importance as business language.

Thus, the option for Business Portuguese as the major theme of our research arises not only from the awareness of these new realities, but also from the confirmation of the almost total lack of teaching materials to support the teaching and learning of Portuguese LE process, either formal or informal, as far as commerce and business relations are concerned.

Keywords: Portuguese Foreign Language (PFL), Business Portuguese, PFL Course Book

## **Siglas e Abreviaturas**

BE – *Business English*

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EAP – *English for Academic Purposes*

EBP – *English for Business Purposes*

EFL – *English as a Foreign Language*

EGBP – *English for General Business Purposes*

ELT – *English Language Teaching*

EOP – *English for Occupational Purposes*

ESBP – *English for Specific Business Purposes*

ESP – *English for Specific Purposes*

EPE – Ensino de Português no Estrangeiro

LE – Língua Estrangeira

LFE – Língua para Fins Específicos

LM – Língua Materna

LNМ – Língua não Materna

L2 – Língua Segunda

PFC/ PC – Português para Fins Comerciais/ Português Comercial

PFE – Português para Fins Específicos

PFO – Português para Fins Ocupacionais

PLE – Português Língua Estrangeira

PL2 – Português Língua Segunda

PLNM – Português Língua não Materna

PLM – Português Língua Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>2</b>  |
| <b>I – LÍNGUAS E TRABALHO</b> .....   | <b>4</b>  |
| 1.    POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EUROPEIAS.....   | 4         |
| 1.1. <i>Documentos estruturantes</i> .....  | 4         |
| 1.2. <i>As línguas ao serviço da mobilidade profissional</i> .....                                | 13        |
| 1.3. <i>Certificação de qualificações e competências</i> .....                                    | 18        |
| <b>II – ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS –<br/>LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS</b> ..... | <b>20</b> |
| 2.1. <i>Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras</i> .....                                     | 20        |
| 2.1.1. <i>O Português como Língua Estrangeira (PLE)</i> .....                                     | 23        |
| 2.2. <i>Línguas para Fins Específicos (LFE)</i> .....   | 25        |
| 2.2.1. <i>O Inglês para Fins Específicos (ESP)</i> .....  | 25        |
| 2.2.1.1. <i>O Inglês para Fins Comerciais (EBP/BE)</i> .....                                      | 27        |
| 2.2.2. <i>Português para Fins Específicos (PFE)</i> .....   | 32        |
| 2.2.2.1. <i>Português para Fins Comerciais (PFC/PC)</i> .....                                     | 32        |
| 2.2.3. <i>O Professor de Línguas para Fins Específicos</i> .....                                  | 36        |
| <b>III - UNIDADE DIDÁTICA</b> .....   | <b>39</b> |
| 3.1. <i>Manual de Português Comercial</i> .....   | 39        |
| 3.2. <i>Unidade Didática – Viajar</i> .....   | 45        |
| <b>CONCLUSÃO</b> .....  | <b>51</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b> .....   | <b>53</b> |
| <b>APÊNDICES</b> .....  | <b>60</b> |
| <b>ANEXOS</b> .....   | <b>66</b> |

## Introdução

Partindo de uma simples observação do contexto social, não só europeu, mas também mundial, ao longo dos últimos anos, temo-nos vindo a deparar com uma sociedade em contínua e frenética transformação. Embora marcada por uma inegável diversidade cultural e linguística, fruto da crescente mobilidade geográfica, profissional e social, aquela é, regra geral, cada vez mais global.

O Português é hoje uma língua falada por 240 milhões de pessoas; idioma oficial em oito países; uma das cinco mais faladas no mundo. Em parte devido à relevância do Brasil no cenário económico mundial, tem vindo a ganhar visibilidade e importância enquanto língua de transação económica, ao mesmo tempo que foi conquistando um lugar significativo nas plataformas de comunicação global, facto que se revela vantajoso para a difusão e a promoção da língua e da cultura.

Perante a constatação destes aspetos, urge, pois, reequacionar o lugar da Língua Portuguesa no mundo, bem como o seu valor e repensar estratégias de reforço da utilização do Português como idioma de comunicação internacional.

Enquanto docentes de PLM e observadoras da realidade circundante, são muitas as questões que nos têm despertado a atenção para o estudo da Língua Portuguesa, não só como Língua Segunda (L2), mas, acima de tudo, como Língua Estrangeira (LE). Para além da problemática da imigração associada ao PL2 e ao PLE, vão surgindo na atualidade algumas novas áreas de interesse que permanecem sem uma resposta adequada às reais necessidades dos aprendentes. Verificámos, pois, que os aprendentes de línguas estrangeiras devem ser dotados de competências linguísticas alargadas e, nomeadamente, de competências comunicativas especializadas.

Visto que a mobilidade profissional é cada vez mais uma realidade necessária, fruto das mudanças do mercado de trabalho, a escolha do Português Comercial como tema de trabalho resulta, então, não só da tomada de consciência desta nova realidade, mas igualmente da verificação da quase total inexistência de material didático de suporte ao processo de ensino-aprendizagem do Português LE, em contexto formal ou informal, de relações comerciais e de negócios. A produção de uma unidade didática para manual de Português Comercial que agora se apresenta pretende constituir um contributo para o enriquecimento de uma área ainda por explorar no âmbito do PLE.

Deste modo, organizámos o nosso estudo em três capítulos. No primeiro, começaremos por analisar os documentos estruturantes que orientam as políticas linguísticas europeias, como resultado dos esforços empreendidos pelos vários grupos de trabalho do Conselho da Europa e da União Europeia. É de salientar que, para além da já antiga gradual tomada de consciência da importância da língua para fins comunicativos e de mobilidade geográfica, os textos mais recentes revelam uma preocupação crescente com a aprendizagem de línguas desde a infância até ao fim da vida, por parte dos mais variados grupos sociais e profissionais e aplicada de forma concreta a todas as esferas de ação humana.

Num segundo momento, e tendo por base a nossa experiência enquanto docentes de LM e de LE (Inglês), será feito um breve estudo do trabalho desenvolvido ao longo dos anos no caso do ensino-aprendizagem das línguas para fins específicos, mais concretamente do Inglês para Fins Específicos (ESP). Por se tratar da planificação e criação de um manual de Português Comercial, abordaremos de forma mais concreta o caso do Inglês Comercial (EBP). Verificaremos, então, em que medida poderão ser úteis para o PLE as referidas propostas didáticas do âmbito do Inglês enquanto língua estrangeira e de comunicação para fins comerciais e de trabalho.

O último capítulo corresponderá à elaboração da sinopse de um manual de Português Comercial e, especificamente, de uma das suas unidades didáticas. Pretende-se que este seja um instrumento inovador e que possibilite a aprendizagem da Língua Portuguesa utilizada em contextos reais de comunicação empresarial, comercial e de negócios, visando, assim, contribuir para o incremento do estudo e divulgação do Português para Fins Específicos.

## I – Línguas e Trabalho

Ao longo deste primeiro capítulo, faremos uma breve resenha dos documentos políticos que contribuíram para o reconhecimento e destaque do valor da língua e da sua consequente aprendizagem por parte das nações europeias. Para além de integrarem o património de cada país, as línguas e o conhecimento de línguas estrangeiras são hoje armas contra a exclusão social, facilitadoras da mobilidade geográfica e profissional. A certificação das competências linguísticas dos falantes deve constar, pois, do seu CV, de modo transparente e o mais claro possível, propiciando o reconhecimento das mesmas no espaço europeu e não só, de modo a permitir a circulação de todos.

### 1. Políticas Linguísticas Europeias

#### 1.1. Documentos estruturantes

“Le plurilinguisme et l’éducation plurilingue n’ont pas pour objet l’enseignement simultané de plusieurs langues, l’enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l’enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble” (Béaco e Byram, 2007, p. 18).

Refletir em torno do ensino da língua significa, hoje, marcar um encontro com a diversidade. Prefixos como “inter”, “multi” ou “pluri” associam-se não só ao termo língua, como também ao termo cultura. A atual política linguística europeia assume-se como prova desta constatação, na medida em que espelha a tomada de consciência da importância do cruzamento e intercâmbio entre línguas e culturas para a construção de uma Europa mais competitiva e empenhada económica, cultural e socialmente.

Se adotarmos uma perspetiva cronológica, verificamos que a documentação produzida por vários organismos e instituições, em especial pelo Conselho da Europa, sublinha, num primeiro momento, a valorização da Língua Materna como elemento identificativo de um povo, inerente à individualidade de cada um, ao mesmo tempo que identifica e constata a relevância da diversidade linguística no que diz respeito ao diálogo plurilinguístico e pluricultural. Efetivamente, o plurilinguismo constitui-se hoje como princípio das políticas linguísticas veiculadas pelo Conselho da Europa, entendido em

duas aceções: como *competência* e como *valor*. A primeira diz respeito à capacidade intrínseca do indivíduo para aprender e utilizar mais do que uma língua; a segunda refere-se à aceitação positiva da diversidade, ou seja, à tolerância linguística como valor educativo. (Béacco & Byram, 2007, p. 18)

“Le plurilinguisme est à considérer sous ce double aspect: il constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est le fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle” (idem, p.18).

Ao fazermos uma breve resenha das políticas linguísticas europeias, verificamos que as noções do que hoje designamos por plurilinguismo, pluriculturalismo e multilinguismo surgem, ainda que de forma embrionária, como aspetos a ter em conta logo nos primeiros textos europeus relativos ao ensino das línguas.

Um dos primeiros exemplos desta preocupação com a língua e a cultura é a *Convenção Cultural Europeia* que, emanado do Conselho da Europa, em 1954, vem defender o incremento do estudo das línguas, da história e do património cultural comum europeu. Todavia, é sobretudo durante a década de 90 que assistimos ao esboçar de uma política linguística europeia que pensa estas questões de forma nova. Quer isto dizer que a língua passa a ser entendida como um direito; algo a preservar e defender, ao mesmo tempo que lhe é reconhecido um papel fundamental ao nível da construção de uma cidadania democrática e participante.

Os termos interculturalismo e multilinguismo surgem logo no preâmbulo da *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias*, promulgada pelo Conselho da Europa, datada de 1992. Para além de assumir a proteção de e o incentivo a uma tradição que corre o risco de se ver ultrapassada pela hegemonia de uma dada língua oficial, o documento sublinha a necessidade da aprendizagem dos vários sistemas linguísticos em convívio num determinado espaço sem prejuízo das línguas oficiais, o que revela já o respeito por e a promoção da diversidade.

Por sua vez, um dos objetivos do *Tratado de Maastricht* (1992), redigido e aprovado no âmbito da constituição da União Europeia, era precisamente “desenvolver uma dimensão europeia da educação, em particular através do ensino e disseminação das

línguas entre os estados membros.” Tal demonstra o reconhecimento da função privilegiada da língua no que diz respeito ao ensino e como instrumento facilitador da comunicação entre os vários estados.

O plurilinguismo, definido como o domínio de três línguas comunitárias e entendido como condição promotora do acesso a novas possibilidades profissionais e pessoais, surge igualmente no *Livro Branco sobre a Educação e Formação* (1995), publicado pela União Europeia. O referido documento apresenta o ensino-aprendizagem como um processo contínuo ao longo da vida e a educação e a formação como armas de luta contra a exclusão social.

Assinada um ano depois, em Barcelona, a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996) defende a diversidade linguística e cultural como base de sustentação para o universalismo. Entendem os signatários do documento que aqueles direitos devem ser considerados numa ótica global, visando o combate a tendências homogeneizadoras e de exclusão social.

No primeiro artigo, reconhece-se, de imediato, a função da língua enquanto “meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros”. O artigo 2.º refere outro dos aspetos que consideramos pertinentes e que queremos realçar: “os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos”. No artigo 7.º, ao afirmar-se que “Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade”, contempla-se a relação inequívoca entre língua e cultura, sendo a primeira um meio de revelação de identidades. Igualmente interessante é o preconizado no ponto 3 do artigo 23º, relativo ao ensino. “O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.”

De facto, este texto de 1996 mostra ser já bastante sensível a questões que ainda hoje estão em debate e que se tornaram preocupações centrais no que diz respeito às políticas linguísticas europeias e ao ensino das várias línguas. Apesar de ter sido um documento elaborado com o principal objetivo de apoiar e proteger as línguas ameaçadas de extinção, não deixa de ser curioso que este faça já referência ao interesse pela aprendizagem e pelo uso da língua (que mais se adequar ao desenvolvimento pessoal de cada um) como uma ferramenta de auxílio à mobilidade social.

Por sua vez, o documento *Recommandation n.º R (98) do Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes* vem sugerir que sejam tomadas medidas concretas no âmbito da aprendizagem de línguas, visando o plurilinguismo em contexto europeu. Aspira-se, deste modo, à construção de uma Europa interativa, multilingue e multicultural, alicerçada na compreensão mútua, na tolerância e no respeito pelo outro. Os novos desafios prendem-se com a formação de cidadãos europeus capazes de responder aos reptos da mobilidade e da cooperação internacional nas áreas da educação, cultura, ciências, comércio e indústria.

É fundamental destacar, neste texto, a preocupação com a competência comunicativa dos falantes em várias línguas. Ou seja, recomenda-se que a diversidade linguística e cultural seja uma realidade nas escolas e nos sistemas educativos, não só desde tenra idade, mas que também se constitua como prioridade no que diz respeito à educação de adultos e ao longo da vida. Por outro lado, e atendendo à especificidade do nosso estudo, urge destacar também a preocupação da aprendizagem das línguas atendendo ao mundo do trabalho e à mobilidade profissional. Há que pensar um processo de ensino-aprendizagem das línguas, na sua diversidade, capaz de permitir o desenvolvimento de competências profissionais e culturais, ao mesmo tempo que promova o desenvolvimento pessoal dos indivíduos. Tais pressupostos são recuperados por outros documentos, especialmente pelo QECR, um documento do Conselho da Europa, publicado em 2001.

Na transição para o século XXI, as conclusões patentes na *Estratégia de Lisboa* (2000), emanada no âmbito da União Europeia, vêm reforçar as novas tendências políticas. O objetivo estratégico traçado, então, pressupõe o reforço do emprego, a reforma económica e a coesão social assentes numa economia do conhecimento. A tónica desloca-se para o investimento na pessoa, passando, natural e inclusivamente, pelo investimento na “educação e formação para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento” (p. 10). As novas competências básicas a adquirir ao longo da vida, visando a melhoria da qualidade do emprego, contemplariam não só as TIC, como também as “línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e competências sociais” (p. 10).

Criado pelo Conselho da Europa, em 2000, o *Portefólio Europeu de Línguas* constitui-se como um instrumento de registo das competências linguísticas adquiridas pelo indivíduo nos vários contextos de aprendizagem formal e não formal. Para além de

permitir uma constante atualização das aprendizagens realizadas ao longo da vida (aspeto a ganhar relevância no que toca à Educação preconizada para o século XXI), o passaporte promove a mobilidade social e profissional dos cidadãos europeus, (outro dos aspetos que temos vindo a salientar.)

Perante o cenário descrito, e em resposta às novas exigências, o Centro de Línguas Vivas do Conselho da Europa elabora o *Quadro Europeu Comum de Referência*, em 2001. Trata-se de uma base de trabalho comum que funciona como documento orientador para a criação de programas de línguas no contexto europeu. A novidade do texto, entre outros aspetos, prende-se com a transparência e o reconhecimento dos diplomas obtidos em contextos de aprendizagem diferentes enquanto elementos facilitadores da mobilidade europeia, o que permitirá a melhoria da qualidade da comunicação e o incremento do diálogo e da colaboração entre os europeus.

A revolução de Copérnico que o QERC preconiza diz respeito, acima de tudo, ao papel ativo do aprendente na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento da sua personalidade no seu todo. No QECR vamos encontrar a descrição exaustiva de

“aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua” (p. 19).

Deste modo, o Conselho encoraja todos os profissionais envolvidos na organização da aprendizagem das línguas a concentrarem esforços, visando as características e necessidades do novo aprendente plurilingue que se move num contexto multilingue e pluricultural, em constante processo de aprendizagem ao longo da vida.

Em 2002, o *Plano de Ação da Comissão para as Competências e Mobilidade* (fruto dos trabalhos da Comissão Europeia em torno dos novos mercados de trabalho europeus) surge com o objetivo de criar mercados de trabalho europeus mais abertos e acessíveis a todos. Uma Europa socialmente coesa, mais competitiva e assente numa dinâmica economia do conhecimento, tal como preconizado pela *Estratégia de Lisboa*, “requer uma força de trabalho qualificada e flexível” (p. 5). Entre os objetivos do plano destacamos a expansão da mobilidade profissional associada ao desenvolvimento das

competências de formação adequadas ao mercado de trabalho, contando estas com as competências linguísticas e transculturais (p. 6). As indicações veiculadas em termos dos sistemas de ensino e de formação vão ao encontro da adaptação destes às necessidades do mercado de trabalho e de uma economia do conhecimento. “É necessário desenvolver perfis de competências em TIC e *EBusiness* a fim de se colmatar as insuficiências nas profissões e nos setores das TIC” (p. 10).

Apresentada em 2003, a Comunicação da Comissão da União Europeia *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Ação 2004-2006* destaca como preocupação fundamental o desenvolvimento das competências linguísticas do novo cidadão europeu, uma vez que

“os povos da Europa estão a formar uma União única a partir de muitas nações, comunidades, culturas e grupos linguísticos diferentes; é uma União construída em torno do intercâmbio, em condições de igualdade, de ideias e de tradições, e está alicerçada na aceitação mútua de povos com uma história diferente, mas que têm um futuro comum” (p. 3).

O plano identifica três grandes domínios de intervenção, traçando objetivos para cada um dos mesmos: promover a aprendizagem de línguas ao longo da vida; melhorar o ensino das línguas; criar um ambiente favorável às línguas.

Efetivamente, o documento herda e compila as orientações que também já encontrámos nos textos anteriores e vem propor um programa linguístico coletivo que dê resposta concreta aos desafios de uma Europa competitiva, coesa, embora múltipla e plural; promotora da igualdade de oportunidades em contextos marcados pela diferença; espaço de livre circulação, intercâmbio, partilha e diálogo.

Para além do que ficou exposto no ponto anterior, a propósito do *Plano de Ação* (2003), há também a referir que neste documento é já conferida importância ao domínio das línguas num contexto de interculturalidade no que diz respeito à mobilidade profissional. “A União Europeia funda-se na liberdade de circulação dos seus cidadãos, de capitais e de serviços. Os cidadãos que possuam boas competências linguísticas podem tirar maior partido da liberdade de trabalhar ou estudar em outro Estado-Membro” (p. 3).

Paralelamente a este aspeto, realçamos a visibilidade que é dada às competências linguísticas e interculturais como fundamentais, não só aos cidadãos europeus, mas também às empresas que pretendem atingir o mercado global.

“A Comissão está a trabalhar no sentido de desenvolver o espírito empresarial e as competências dos cidadãos da EU. (...) Estes objetivos serão mais facilmente atingidos se a aprendizagem de línguas for promovida com eficácia na União Europeia, zelando por que os cidadãos e as empresas da Europa possuam as competências linguísticas e interculturais indispensáveis a uma presença forte no mercado global” (p. 3).

Dois anos depois, *Um Novo Quadro Estratégico para o Multilinguismo*, de 2005, uma comunicação da Comissão Europeia, constitui-se como o primeiro documento político sobre e a favor do multilinguismo, entendido este como termo que abrange os dois aspetos já distinguidos no QECR como plurilinguismo e multilinguismo. Para os autores do *Quadro Estratégico*, falar de multilinguismo no contexto do documento elaborado equivale a ter em conta não só a capacidade individual para falar várias línguas (plurilinguismo), como também “o ambiente social num espaço geográfico onde se praticam várias línguas” (multilinguismo). Deste modo, vem explicitar-se a importância do multilinguismo como contributo para a consolidação de uma Europa inclusiva, que assume como valores o respeito pelo indivíduo, a tolerância e a aceitação do outro, a abertura a novas culturas, a par do respeito pela diversidade linguística.

Os objetivos do referido *Quadro Estratégico* – “incentivar a aprendizagem das línguas e promover a diversidade linguística na sociedade; promover uma economia multilingue sólida; facultar aos cidadãos o acesso à legislação, aos procedimentos e à informação da UE nas suas próprias línguas.” (p. 3) – espelham o incentivo à promoção de todas as práticas multilingues nos vários setores da vida europeia: profissional, cultural, político, científico e social. Dada a sua relevância, o multilinguismo passa a ser uma pasta autónoma a partir de janeiro de 2007 e adquire importância em termos políticos resultante da globalização, da imigração e crescente mobilidade no espaço europeu, a par do alargamento do mercado único. Visto que os estados membros se tornaram espaços multilingues e multiculturais, é fundamental dotar os cidadãos das competências linguísticas facilitadoras da comunicação e do diálogo intercultural.

Recordemos também que, em 2005, o *Novo Quadro Estratégico para o Multilinguismo* apontava claramente para a valorização do desenvolvimento das competências linguísticas enquanto fundamentais para a nova e competitiva Europa do mercado global.

“A União Europeia está a desenvolver uma economia altamente competitiva. As aptidões para a comunicação intercultural desempenham um papel cada vez mais importante nas estratégias mundiais de comercialização e de venda. Para fazer negócios com empresas de outros Estados-Membros, as empresas europeias precisam de dispor de competências nas línguas da União Europeia e, bem assim, nas línguas dos nossos demais parceiros comerciais em todo o mundo. Esta exigência é especialmente pertinente para as empresas de média dimensão, de crescimento rápido e geradoras de emprego, que são os principais agentes da inovação, do emprego e da integração social e local na União. Contudo, há alguns indícios de que as empresas europeias perdem negócios porque não sabem falar as línguas dos seus clientes “ (p. 9).

Precisando a UE de uma mão de obra mais móvel, o desafio residirá na criação de estratégias e programas com vista ao desenvolvimento de competências em várias línguas como uma das formas de fazer aumentar as oportunidades no novo mercado de trabalho (idem, p.10).

Continuando na mesma linha e abordando outros aspetos relevantes relativos à aprendizagem, em 2008, é publicada a Comunicação *Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum*, fruto dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Alto Nível para o Multilinguismo, criado pela Comissão Europeia. Da leitura do documento conclui-se que, ao mesmo tempo que se constitui como uma fonte de riqueza, a diversidade linguística europeia coloca desafios aos quais é preciso responder. O multilinguismo deve ser integrado num alargado conjunto de políticas europeias que contemplem: a aprendizagem ao longo da vida; o emprego; a inclusão social; a competitividade; a cultura; a juventude; a sociedade civil; a investigação e os meios de comunicação social. As vantagens do multilinguismo vão mais além da superação de barreiras linguísticas e culturais. Elas contemplam as questões de coesão social e prosperidade, na medida em que as competências linguísticas concorrem para o êxito das empresas, para a plena inclusão e bem-estar de todos.

Em 2009, o *Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação*, aprovado pelas instâncias políticas da União Europeia, prevê o desenvolvimento de sistemas de educação e formação que garantam a “realização pessoal, social e profissional de todos os cidadãos” e “uma prosperidade económica sustentável e a empregabilidade, promovendo simultaneamente os valores democráticos, a coesão social, a cidadania ativa e o diálogo intercultural” (p. 2). A mobilidade, a empregabilidade e a aprendizagem de línguas surgem como domínios prioritários que requerem esforços especiais.

É curioso verificar que as preocupações linguísticas não deixam de estar presentes nos vários documentos citados, aliando-se as competências plurilingues do cidadão europeu à nova realidade do mercado de trabalho de forma cada vez mais sólida. Juntam-se a estas as preocupações com o ensino profissional no espaço europeu, reconhecendo-se que as línguas estrangeiras podem e devem servir de forma cada vez mais específica as necessidades de novas áreas de formação.

O *Comunicado de Bruges* (2010), assinado pelos ministros europeus do Ensino e Formação Profissionais, dos parceiros sociais europeus e da Comissão Europeia, vem chamar a atenção das autoridades para o reforço que deve ser dado ao ensino e formação profissionais na Europa, contemplando os *curricula*, naturalmente, as competências interculturais e a aprendizagem das línguas, tal como tem vindo a ser uma constante nas restantes recomendações analisadas. Destaca-se neste documento a ênfase que é dada ao ensino das línguas estrangeiras no âmbito da formação profissional específica enquanto vital para a mobilidade internacional.

A resolução de 2012 do Parlamento Europeu, *Educação, Formação e Europa 2020*, mantém as recomendações que têm vindo a ser elencadas nos documentos comentados. Embora já tenham sido empreendidos muitos esforços no sentido de dotar os cidadãos europeus de uma formação mais sólida, completa e ao longo da vida, a comissão conclui que os resultados alcançados estão ainda longe do desejável. A educação continua a ser encarada como fundamental e uma arma contra a pobreza e a exclusão social.

Assim sendo, apesar da crise económica, os estados membros são aconselhados e incentivados a criar medidas que deem especial atenção à educação e formação de todos, desde a infância até ao fim da vida, tanto em contexto formal, como informal. Áreas como a “educação, formação, juventude, aprendizagem ao longo da vida, investigação,

inovação e diversidade linguística e cultural” (p. 3) são entendidas como investimentos de futuro e contributos para o equilíbrio económico.

Quanto às questões que se prendem com a aprendizagem das línguas, os pontos 34, 35, 36, 37 e 38 reforçam o valor do multilinguismo. Reitera-se que todos os cidadãos devem saber utilizar duas línguas para além da materna, cuja aprendizagem deve ser feita desde tenra idade, não esquecendo as línguas regionais e minoritárias, pois estas permitem a mobilidade social, o acesso a novos mercados de trabalho e promovem a coesão europeia enriquecida pelo intercâmbio cultural.

Atendendo ao que fica exposto, constatamos que as línguas estão no centro dos projetos europeus. Há, pois, um sério compromisso da Europa com o multilinguismo.

## **1.2. As línguas ao serviço da mobilidade profissional**

Efetivamente, tal como temos vindo a verificar, a aprendizagem das línguas estrangeiras para fins específicos, e mais concretamente para fins profissionais, começa a revelar-se pertinente e uma necessidade. Contudo, trata-se de um tema que foi sendo deixado para segundo plano até muito recentemente. É só na primeira década do século XXI que começa a ganhar uma efetiva visibilidade como consequência dos muitos trabalhos e projetos levados a cabo pelas várias instâncias europeias.

De acordo com Extramiana (201?), numa primeira fase, o tratamento destas questões estava associado aos contextos de imigração. Conhecer a língua do país de acolhimento era entendido como uma ferramenta essencial e significava integração. A educação de uma população adulta imigrante, muitas vezes informal, conduzia à utilização de novos métodos, objetivos e conteúdos. Neste contexto, é então criado, em 1959, França, um Centro de Investigação e Estudo do Francês como Língua Estrangeira (CREDIF). De acordo com os estudos e trabalhos empreendidos neste âmbito (profícuos nos anos 80), verificou-se que o ensino da língua destinado a este grupo específico de adultos deveria ser funcional, logo, distinto do do currículo comum, tendo por base a comunicação vocacional e visando objetivos distintos e concretos (p. 4). Do caso Francês, alarga-se ao Inglês. O termo “Industrial English” surge precisamente no seguimento da criação de uns módulos de língua para operários indianos a trabalhar na indústria nos subúrbios londrinos (Jupp & Hodling, 1975, apud Extramania).

É um facto inegável que a área profissional tem um grande peso em termos sociais. MCall (2003) identifica o espaço de trabalho como o meio social privilegiado no qual os indivíduos se movem durante a vida adulta. Neste contexto, a língua é, pois, fundamental, na medida em que serve dois propósitos: profissional (cujo uso se liga às tarefas e aos objetivos concretos de um dado trabalho) e social (ao nível do estabelecimento de laços entre os indivíduos e grupos). “In reality, all workplace communication has a work-related aspect to it, and all communication of any kind is socially-oriented” (p. 235).

Esclarece ainda o mesmo autor que, nas sociedades bi ou multilingues, o uso de diferentes línguas em contexto laboral pode constituir-se como fator de promoção ou de exclusão de um dado grupo linguístico. (Aspeto por nós já referido no capítulo anterior.) O acesso aos cargos de topo no seio de uma determinada hierarquia laboral está intimamente ligado ao grau de competência linguística dos falantes. O poder no campo profissional exige “a high degree of language competence” (idem. p. 249). Daí que a população imigrante que pretende ingressar numa específica área profissional tenha de procurar desenvolver as suas competências linguísticas (nem sempre com a aprovação da população não imigrante).<sup>1</sup>

Na atual sociedade do conhecimento, proliferam as atividades que requerem o desenvolvimento de competências de natureza intelectual. É nesta conjuntura que o crescimento económico e o mundo do trabalho, a par de outros aspetos como a aprendizagem ao longo da vida, têm vindo a surgir recentemente articulados com o processo de aquisição de competências linguísticas. Segundo Béacco e Byram (2007), o conhecimento de línguas estrangeiras, que esteve durante muito tempo associado ao “capital cultural dos indivíduos”, passa agora a ser também entendido como parte do seu “capital económico” - “les langues sont perçues comme utiles aux activités professionnelles et elles ont une valeur sur le marché de l’emploi” (p. 50). Referem os autores que o domínio ou não de determinadas competências linguísticas pode constituir-se como um fator de inclusão ou exclusão, na medida em que pode ser um dos critérios de recrutamento profissional.

---

<sup>1</sup> O texto de MCall foca questões que se prendem com as implicações sociais do uso e do domínio em contexto profissional das diferentes línguas em convívio numa mesma comunidade por parte dos falantes.

É igualmente verdade que os contextos profissionais marcados por uma mescla de nacionalidades, trabalho de equipa e a resolução de muitos desafios técnicos e pessoais se tornam ricos e exigentes. A observação desta realidade deixa bem clara a necessidade de modelos com vista à promoção das competências linguística e intercultural dos aprendentes. Glaser, Guilherme et al (2007) destacam a importância destas, realçando a competência intercultural como elemento-chave para uma comunicação efetiva e bem-sucedida nas várias situações criadas pela crescente mobilidade profissional. Os novos mercados de trabalho exigem que o profissional se torne cada vez mais “interculturalmente móvel e competente” (p. 16). De acordo com os autores do projeto ICOPROMO da Comissão Europeia, o desenvolvimento da competência intercultural envolve um processo de constante avaliação e reformulação dos valores e conhecimentos adquiridos acerca dos outros e do mundo e, para tal, concorrem cinco outras competências: “awareness of the self and the other”; “communicating across cultures”; “acquisition of cultural knowledge”; “sense-making”; “perspective-taking” (pp. 30-35).

*The European Business Platform for Multilingualism* (2009) é o primeiro grupo de trabalho da Comissão Europeia a desenvolver ações de promoção da aprendizagem das línguas para a competitividade e o emprego. Assim sendo, estabeleceu como objetivo fazer o levantamento das necessidades das competências linguísticas no que ao comércio internacional diz respeito, conducente à criação de serviços e instrumentos a ser utilizados pelas empresas, visando a melhoria da comunicação multilingue comercial. O projeto CELAN, da responsabilidade da Plataforma, foi então concebido para alcançar os desafios a que esta se propunha dar resposta, contando com três etapas: “(i) research into companies’ linguistic and language-related needs; (ii) research into language industry products, tools and services that can enable employers and employees to overcome language and language related-needs; (iii) solutions for business multilingual needs” (p. 10). Extremamente inovador, o projeto é atrativo para todos os que se movem na área comercial.

Para o desenvolvimento deste e de outros projetos europeus contribuíram os dados recolhidos, por exemplo, pelo estudo ELAN de 2006 (relativo à utilização de LE por pequenas e médias empresas nas suas transações comerciais), cujos resultados nos alertam, entre outros fatores, para o domínio, por parte das empresas, de um cada vez mais variado leque de línguas entendido como elemento-chave para o crescimento e sucesso económico das mesmas. De facto, a Europa perdeu um volume considerável de

negócios por falta de competências linguísticas das empresas. O Inglês, tida como a língua dos negócios por excelência, vê-se agora acompanhada pelo Espanhol, o Árabe, o Mandarim, o Japonês ou o Russo. Só recrutando trabalhadores que demonstrem competências linguísticas em vários idiomas, de preferência nos idiomas dos potenciais clientes, podem as empresas aspirar ao crescimento e a um estabelecimento eficiente e efetivo nos novos mercados, muitas vezes localizados em países culturalmente muito distintos. É precisamente esta a razão que pode levar as empresas a procurar os seus colaboradores entre a população local, falantes nativos, estudantes ou mesmo imigrantes, pois estes atuam como mediadores culturais para as empresas que pretendem entrar e fixar-se em novos mercados. O conhecimento da cultura do outro é crucial para o estabelecimento de relações comerciais de longa duração.

A mesma ideia surge no relatório do Business Forum for Multilingualism, *Languages Mean Business* (2008). Nas palavras do Visconde Etienne Davignon, “in a Union where diversity is cherished, a língua franca can never be enough to satisfy every communication need” (p. 3). Embora o Inglês continue a liderar entre as línguas de negócios, a diversidade linguística da Europa deve ser encarada como uma vantagem competitiva. O multilinguismo é, de facto, um recurso oculto.

O projeto PIMLICO (2010) surge no âmbito dos trabalhos empreendidos pelo Business Forum for Multilingualism e parte das conclusões do estudo ELAN. Da leitura do relatório conclui-se que as empresas que adotam estratégias linguísticas conseguem aproveitar as oportunidades no máximo de mercados possíveis. Aspectos comuns a essas empresas são as “capacidade funcional numa série de línguas”; “elevada competência no idioma Inglês”; “capacidade de operar a nível global e de adaptação a requisitos linguísticos variáveis”; o “uso de agentes locais para dar resposta a questões de tipo linguístico e cultural”; a “tendência predominante de internacionalização sustentada por uma estratégia de Recursos Humanos” (p. 3).

Estes e outros aspetos são analisados e ponderados no relatório do grupo de trabalho *Languages for Jobs* (2011) da responsabilidade da Comissão Europeia, na medida em que é fundamental que a Europa das línguas e dos mercados comuns responda de forma adequada aos novos desafios do mundo do trabalho, antecipando o futuro. É já um facto reconhecido que o mercado de trabalho europeu está a procurar trabalhadores com competências linguísticas e comunicativas em LE. Há, pois, que tomar medidas concretas promotoras de uma ajustada e sustentada mobilidade profissional. Neste

sentido, criado em 2010, o grupo de peritos *Languages for Jobs* reuniu-se com o objetivo de estudar boas práticas e produzir recomendações a aplicar pelos vários estados membros. Tal requer o estabelecimento de um diálogo próximo entre um variadíssimo conjunto de agentes sociais e a assunção de parcerias. Desta lista devem fazer parte não só as instituições de ensino superior, como também as instituições de formação profissional, empresas, empregadores e órgãos de decisão (p. 5). As alterações resultantes de todo este processo implicam o desenvolvimento e a disseminação de novos métodos de ensino de línguas: centrados no aprendente; orientados para a prática; mais aplicados aos contextos profissionais.

De acordo com as informações recolhidas pelo grupo de trabalho, a par das exigências específicas a cada profissão, as competências linguísticas fazem parte do perfil de competências a ter em conta aquando da análise dos CV dos candidatos. Os empregadores adotam inclusivamente estratégias de recrutamento que resultam do facto de operarem nas sociedades multilingues do mercado global (p. 13). Um candidato adequado é aquele que revelar também consciência cultural, competência intercultural, flexibilidade e capacidade para trabalhar em equipas multilingues e multiculturais.

De entre as medidas propostas, destacam-se uma correta avaliação das necessidades linguísticas do mercado de trabalho; o aumento do leque de línguas a utilizar em contexto profissional a outras que não só o inglês; o alargamento do ensino profissional para adultos como forma de assegurar a mudança de carreira e a aprendizagem ao longo da vida; a promoção da mobilidade de professores e alunos; a obtenção de diplomas e certificados que provem competências adquiridas em contextos profissionais específicos; a validação de aprendizagens realizadas fora do contexto formal e os incentivos às empresas que facilitem o desenvolvimento das competências linguísticas dos seus trabalhadores.

### 1.3. Certificação de qualificações e competências

Criada em 1989, pelas universidades de Cambridge e Salamanca, a ALTE (Association of Language Testers in Europe) nasce da constatação das necessidades das novas sociedades europeias marcadas pela globalização, pelo multilinguismo e pela crescente mobilidade social. Visto que tal realidade desemboca, naturalmente, no desenvolvimento e expansão do ensino das línguas, era essencial criar um sistema de avaliação e certificação justo, rigoroso; reconhecido noutros pontos do mundo; que permitisse a comparação de qualificações adquiridas noutras línguas; adequado às exigências das novas comunidades; evitando, ao mesmo tempo, o conflito entre as línguas mais faladas e as consideradas minoritárias, protegendo-as.<sup>2</sup>

Os esforços da ALTE, norteados pelos objetivos proclamados, vêm contribuir para a transparência e o rigor das qualificações na área das línguas, são uma mais-valia, ao mesmo tempo que promovem e protegem a mobilidade profissional e geográfica dos indivíduos das sociedades multilingues e pluriculturais. São eles os seguintes:

- “-To promote the transnational recognition of language certification in Europe;
- To establish and maintain common levels of language proficiency in Europe;
- To establish and maintain common standards for all stages of the language testing process;
- To collaborate on joint projects and in the exchange of ideas and know-how;
- To seek and maintain recognition of its activities by national governments;
- To establish and maintain a code of practice for its Members.”

(<http://www.alte.org/docs/constitution-2012.pdf>)

Segundo o *Language for Jobs*, falamos a este nível de documentos como o *Europass*, por exemplo. É constituído por cinco documentos que permitem a clarificação e o registo das competências e qualificação dos indivíduos de modo coerente: o *Europass CV*; o *Europass Language Passport*; o *Europass Mobility*; o *Europass Certificate Supplement*; e *Europass Diploma Supplement*, e serve múltiplos propósitos (prosseguimento de estudos, procura de emprego ou procura de uma experiência fora do país de origem).

---

<sup>2</sup> A este propósito consultar o site: <http://www.alte.org/>.

Outros exemplos dos esforços empreendidos são o *European Qualifications Framework* (EQF) e o *European Credit System for VET* (ECVET). Os documentos *Europass* deverão remeter para o o correspondente nível de EQF.

Por sua vez, o *Certilíngua*, enquanto programa internacional que reconhece a excelência das competências plurilíngues europeia e internacional, vem certificar altos níveis de competência em duas línguas estrangeiras modernas; competências linguísticas de âmbito geral; capacidade para agir no contexto europeu e internacional.

Em suma, numa Europa da diversidade e da mobilidade, é fundamental que exista um sistema de reconhecimento e validação das competências linguísticas suficientemente transparente. Só desta forma a mobilidade de alunos, professores e trabalhadores decorrerá verdadeiramente de modo eficaz.

## **II – Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Línguas para Fins Específicos**

Ao longo deste segundo capítulo, faremos, inicialmente, uma breve análise dos estudos empreendidos no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (LE), seguindo-se uma curta nota sobre o ensino da língua portuguesa enquanto tal (PLE). Num segundo momento, focar-nos-emos no caso das línguas para fins específicos (LFE), conferindo especial destaque ao caso do Inglês (ESP) (que se vem assumindo há várias décadas como a língua franca da Europa e do mundo), e em especial ao Inglês Comercial (EBP/BE). Por fim, antes de nos debruçarmos sobre o papel do professor de LFE, traçaremos a situação atual do Português como LFE, em especial no que diz respeito ao Português Comercial (PFC/PC).

### **2.1. Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**

Desde que o homem se começou a deslocar, cedo percebeu quão importante era comunicar. O entendimento entre povos era vital, quer por questões de dominação e segurança, quer por razões comerciais. Ao conquistarem os Sumérios, os Arcádios aprenderam a sua língua por imersão. O mesmo aconteceu entre romanos e gregos (Biasotto, 2014; Tavares, 2008). É curioso verificar que, para além da língua, os romanos aprenderam e absorveram também a cultura helénica, o que revela desde cedo o reconhecimento da importante ligação que se estabelece entre os dois aspetos que temos vindo a estudar. A língua é, efetivamente, o suporte da cultura, da filosofia, da religião, da administração e da comunicação. Curioso não deixa de ser também que Germain (1993)<sup>3</sup> tenha apresentado a Didática como uma área de trabalho que conta com 5000 anos de história (Biasotto, 2014).

Refere ainda Tavares (2008) que os primeiros manuais bilingues datam do início do século III, valorizando a área lexical em detrimento da gramática. Já os primeiros manuais considerados de língua estrangeira (que traduzem o léxico e as frases do

---

<sup>3</sup> Dada a natureza do presente estudo, não nos é possível refletir pormenorizadamente em torno das cinco fases em que Germain divide a história da didática. A este respeito ver Germain, C. 1993. *Evolution de l'Enseignement des Langues: 5000 ans d'Histoire*. Paris: Clé International.

quotidiano), destinados ao ensino da língua francesa e da língua inglesa, aparecem nos séculos XV/XVI. Nos séculos seguintes, XVI e XVII, vão ficar para esta História os nomes de Asham, Montaigne, Locke e Coménio, cujas opções metodológicas viriam a desembocar nalguns dos métodos ainda atualmente em uso. A longa História da Didática começa a desenhar-se mais claramente.

A Asham associa-se o método da tradução, que pressupõe, por parte do aluno, a conversão de textos em LE para a LM e a respetiva retroversão. A aprendizagem segundo este método torna-se repetitiva e não visa a comunicação efetiva. Inovador, Montaigne integra no ensino-aprendizagem da LE o conhecimento da cultura do outro e o método de contacto direto com os falantes nativos. Locke, a quem associamos o método natural, realça a comunicação como objetivo último da aprendizagem de uma LE. Por último, Coménio coloca a tónica na LM enquanto essencial para que, numa segunda fase, se adquira a LE. O uso efetivo e concreto das LE, a prática através de muitos exemplos, estará na base de todo o processo (idem). Ao recuperarmos o elenco dos vários métodos adotados ao longo dos tempos, verificamos que a Didática tem percorrido um longo percurso e é, de facto, tomando as palavras de Alarcão (Bizarro, 2008), uma disciplina “altamente contextualizada” (p. 10), de cariz social e com um potencial socializante. As suas fronteiras com as outras áreas do saber são de difícil delimitação.

Embora sendo o mais antigo, o método natural ainda hoje é utilizado nas salas de aula. Pressupõe um contexto de imersão linguística e de contacto com os falantes nativos (população imigrante). O método tradicional (gramática-tradução) caracteriza-se pelo recurso sistemático à LM e ao esclarecimento explícito de regras, contando com pouca participação do aluno (Biasotto, 2014). Defendido por Asham, o método da leitura e tradução (próximo do tradicional) ainda pode ser encontrado em alguns manuais pensados para a autoaprendizagem. Por sua vez, o método direto dos finais do século XIX vem beber aos princípios de Locke e Montaigne. Aponta para a utilização exclusiva da LE na sala de aula, com recurso à imagem ou à mímica, privilegiando a interação e a oralidade. Apesar de extremamente exigente para o professor, será, talvez, o método adequado aos grupos cuja LM não seja comum (Tavares, 2008).

De origem americana, o método áudio-oral, de meados do século XX, surge da necessidade da aprendizagem da língua num curto espaço de tempo. Assim, ainda que sejam percorridos os quatro *skills* (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita), os aspetos mais valorizados prendem-se com a oralidade e a

pronúncia, com base na repetição de enunciados/diálogos produzidos por falantes nativos. Como resposta francesa à ameaça da hegemonia da língua inglesa, após a segunda guerra mundial, nasce o método audiovisual. Mais uma vez, neste caso, é privilegiado o domínio da oralidade, agora associando imagem e som. Como desvantagem, indica-se o facto de este método reduzir a comunicação espontânea, pois tem por base situações comunicativas específicas.

A partir dos anos 70, a abordagem comunicativa, resultante dos trabalhos de Hymes, Canale & Swain e Bachman, coloca o aprendente no centro de todo o processo ensino-aprendizagem, entendido este como algo interno, criativo e ativo por parte daquele que aprende. A tónica desloca-se para a competência comunicativa que contempla as dimensões linguística e estratégica, bem como mecanismos psico e fisiológicos (Bachman, 1990, como citado em Tavares, 2008). Esta abordagem rompe com as anteriores e revela que o ensino-aprendizagem estava a ser entendido de forma parcial, não atendendo verdadeiramente à grande complexidade própria do ato de comunicação. Para além dos aspetos linguísticos que compõem a competência gramatical<sup>4</sup>, muitos são os outros fatores a ter em conta, nomeadamente as formas extralinguísticas que dizem respeito ao comportamento social, sustentado pela cultura e pelo respetivo código de valores, bem como à intenção comunicativa ou aos interesses, necessidades dos aprendentes. Visto que o aluno é colocado na posição central, exige-se-lhe que tenha um papel mais ativo e autónomo na construção do conhecimento. Os exercícios passam de repetitivos a interativos. Pretende-se que o resultado seja a utilização concreta e espontânea da língua em situações reais de comunicação. O papel do professor em todo o processo também sofrerá alterações, tal como veremos adiante, a propósito do Inglês para Fins Específicos (ESP).

---

<sup>4</sup> A este propósito, veja-se em detalhe o preconizado no QECR, pp. 156-184. A competência comunicativa engloba competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. A competência gramatical é uma das seis subdivisões de que falamos ao referirmo-nos a competências linguísticas.

### 2.1.1. O Português como Língua Estrangeira (PLE)

A história do ensino do Português no estrangeiro remonta aos anos 50, 60 e 70 do século XX, período correspondente à grande vaga de emigração portuguesa motivada por questões quer políticas quer económicas. A Lei Orgânica de 1973, emanada da Direção-Geral do Ensino Básico, formaliza a promoção do ensino da língua aos filhos dos emigrantes portugueses, porém, nem sempre respondendo adequadamente às necessidades do público-alvo, uma vez que “na prática e em regra, sempre se procedeu à pura transposição do programa seguido em Portugal” (Costa, 1993, como citado em Tavares, 2008, p. 27). A reflexão em torno do ensino do Português parte, assim, do contexto de emigração e alarga-se a outras e múltiplas realidades, tal como à da crescente imigração, por exemplo, e a outras ainda agora em busca de respostas adequadas. É precisamente nesta linha de trabalho que se insere o presente estudo, na medida em que aborda o ensino do PLE num contexto muito específico e ainda lacunar.

Enquanto realidade muito heterogénea, verificamos que o ensino do Português (PLNM) é hoje perspectivado de duas formas, ou seja, como PL2 ou PLE<sup>5</sup>, dado que são os contextos concretos e as situações particulares que determinam a natureza da abordagem específica (Carvalho, 2013). De modo geral, o conceito de L2 pode aplicar-se (para além do que ficou dito relativamente à emigração) aos contextos em que os aprendentes de uma LM que não o Português têm de aprender por ser a língua da escolarização e da socialização (o caso dos imigrantes). Recentemente, alargou-se este conceito aos casos dos falantes de países de língua oficial portuguesa que, na maior parte das situações, não têm o Português como LM. Perante as dificuldades com as quais tanto aprendentes como ensinantes se têm vindo a deparar ao longo dos últimos anos, em termos legais, verificou-se um esforço para dar resposta às novas preocupações e necessidades reais das escolas portuguesas. O Decreto-Lei n.º 6/2001 prevê que as escolas proporcionem atividades curriculares específicas para a aprendizagem do Português como L2 para os alunos falantes de outras línguas maternas. Sucede-se a este a produção, por parte da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), de

---

<sup>5</sup> No âmbito do presente estudo, não se procede à distinção entre LE e L2. Partimos do pressuposto de que são termos já consagrados na literatura da especialidade. Ver, por exemplo, Ançã, M. H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. In *Noesis*. n.º 51, 14-16. Lisboa.

documentos visando apoiar o ensino do PL2, nomeadamente o *Documento Orientador sobre o Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Programa para a Integração dos Alunos que não têm o Português como Língua Materna* (2005) e as *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna – Ensino Secundário* (2008).<sup>6</sup>

Por seu turno, o PLE (objeto de estudo da presente reflexão) prende-se com os contextos em que a língua portuguesa é claramente utilizada como língua estrangeira, o que contempla variadíssimas situações. Neste caso, o *Quadro de Referência do Ensino do Português como Língua Estrangeira* (QuaREPE), aprovado pela Portaria n.º 914/2009, de 17 de agosto, constitui-se como documento base para a construção, avaliação e escolha de programas e materiais pedagógicos e certificação dos cursos de PLE, obedecendo à sua matriz europeia: o QEER.

Se continuarmos a desenhar o relativamente breve percurso do PLE, não poderemos ignorar a importância dos manuais escolares de PLE, uma vez que a conceção destes revela a evolução das metodologias e da didática das línguas estrangeiras no caso concreto do português. Esta relevância é confirmada, entre outros aspetos, pelo Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro, ao definir como manual “um instrumento de trabalho”, destinado ao aluno, promotor do seu desenvolvimento e da aquisição de conhecimentos. Gérard e Roegiers (1998), por sua vez, definem-no como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia” (p.47). Logo, trata-se de um poderoso meio para chegar ao outro e, como tal, deve responder a uma série de preocupações tão específicas quanto específica for a própria situação educativa.

Embora possamos encontrar cada vez mais materiais didáticos de auxílio ao ensino-aprendizagem do PLE, tais como manuais e gramáticas destinados a distintas faixas etárias, níveis de ensino e públicos-alvo, a verdade é que ainda há muito a fazer, facto resultante, entre outros, das transformações sociais, culturais e políticas elencadas no capítulo I.

---

<sup>6</sup> Neste caso, deve igualmente ser tida em conta a restante legislação que regulamenta o funcionamento da disciplina e da avaliação do PLNM nas escolas portuguesas. (Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de fevereiro; Despacho Normativo n.º 30/2007 de 10 de agosto; Portaria n.º 914/2009 de 17 de agosto; Despacho Normativo n.º 12/2011 de 22 de agosto; Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho)

## **2.2. Línguas para Fins Específicos (LFE)**

### **2.2.1. O Inglês para Fins Específicos (ESP)**

Enquanto área de interesse, o estudo das LFE é já amplamente reconhecido em vários contextos e em vários espaços europeus, tendo vindo a ganhar destaque à medida que o mundo dos negócios e das transações comerciais se torna cada vez mais global. Porém, é imprescindível que nos debruçemos sobre o caso do inglês, dada a relevância dos esforços empreendidos nesta área desde o final da década de 1960, assim como o papel que a língua inglesa desempenha no espaço financeiro e comercial da atualidade. Para Dudley-Evans & St John (2011), as LFE têm uma longa história. Os seus primórdios remontam aos Impérios Grego e Romano.

De acordo com os autores supracitados, o ensino do Inglês para Fins Específicos (ESP) tem sido visto como uma área separada dentro do Ensino da Língua Inglesa (ELT). Graças à sua natureza, desenvolveu uma metodologia própria que passa pela pesquisa de conteúdos de várias áreas e pela linguística aplicada. Para os autores, a característica-chave do ESP é precisamente o conhecimento recolhido das outras disciplinas. A sua tónica recai sobre os resultados práticos. As principais preocupações do ESP prendem-se, ainda hoje, com “needs analysis, text analysis, and preparing learners to communicate effectively in the tasks prescribed by their study or work situation” (p. 1).

No caso do inglês, o ESP tornou-se uma atividade rica e inovadora, desde finais da década de 1960, pois estava ancorada ao ensino do inglês como L2. Numa fase inicial, associava-se o ESP ao Inglês para Fins Académicos (EAP), ao passo que o Inglês para Fins Ocupacionais (EOP), apesar de desempenhar um papel importantíssimo, ficava em segundo plano. É o recente *boom* da internacionalização dos negócios que leva a um enorme investimento nesta área, desempenhando atualmente o Inglês para os Negócios (EBP/BE) o setor que conta com o maior número de publicações dentro do ESP (Dudley-Evans & St John, 2011).

Para Hutchinson e Waters (2010), o ESP é visto como uma abordagem e não como produto. A tónica reside na razão pela qual o aprendente precisa de conhecer e usar uma dada língua estrangeira, o que destaca a primazia da necessidade, da finalidade. As necessidades de um determinado falante num dado contexto, sendo ele estudante ou

trabalhador, são as razões, os propósitos, os fins específicos aos quais a metodologia da língua estrangeira deve atender. O ESP é “an approach to language teaching which is directed by specific and apparent reasons for learning” (p. 19).

Por sua vez, Stevens, em 1988, (como citado por Dudley-Evans & St John, 2011) define ESP tendo por base quatro características absolutas e duas variáveis. As absolutas são que o ESP consiste no ensino de língua – 1) pensado para ir ao encontro das necessidades do falante; 2) com conteúdos relativos a disciplinas, atividades e ocupações concretas; 3) focado na linguagem mais apropriada a essas mesmas áreas, quer em termos de sintaxe, léxico ou discurso; 4) em contraste com a língua em geral. Quanto às características variáveis, o ESP –1) pode restringir-se à aprendizagem de competências muito específicas (leitura, por exemplo); 2) pode ou não obedecer a uma metodologia pré-estabelecida.

Já Robinson, em 1991, (como citado por Dudley-Evans & St John, 2011) também aceita a primazia das necessidades linguísticas. A definição proposta baseia-se em dois critérios centrais. O ESP é “normally goal-directed” e “develop from needs analysis” (p. 3).

Por último, tomaremos a definição proposta por Dudley-Evans e St John (2011). Os autores recorrem a características absolutas e variáveis, tal como Stevens.

“Absolute characteristics:

- ESP is designed to meet specific needs of the learner; - ESP makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves; - ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.

Variable characteristics:

- ESP may be related to or designed for specific disciplines; - ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English; - ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level; - ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners.”

(Dudley-Evans e St John, 2011, pp. 4-5)

Em consonância com o que temos vindo a estudar nos documentos produzidos pelas várias instituições europeias, relativos ao processo ensino-aprendizagem das línguas ao serviço de uma Europa mais competitiva, consideramos pertinente que figure neste capítulo também a definição de LFE proposta pelo já citado relatório *Languages for Jobs* (2011), herdeira de uma reflexão teórica que se vem afirmando neste campo. Os autores do referido documento concordam que o termo se refere ao método de ensino traçado para alcançar as necessidades específicas do aprendente (principalmente profissionais). Integra sempre aprendizagem de língua; aprendizagem da disciplina (conteúdo/área) e dá grande ênfase ao produto prático de aprendizagem da língua. Tal como se constata, a definição é coincidente com as anteriores, o que prova já o consenso alcançado entre os que se debruçam sobre estes assuntos.

### 2.2.1.1. O Inglês para Fins Comerciais (EBP/BE)

Por se tratar esta de uma área de alguma complexidade, de modo a esclarecer os conceitos com os quais trabalharemos de seguida, optámos por introduzir no início deste subcapítulo a figura proposta pelos autores cujo trabalho tem servido de suporte para a nossa análise.

| <b>English for Specific Purposes (ESP)</b>    |   |                                       |   |  |  |                                 |                    |
|---|---|---------------------------------------|---|--|--|---------------------------------|--------------------|
| <u>English for Academic Purposes (EAP)</u>    |   |                                       |   | <u>English for Occupational Purposes</u> |  |                                 |                    |
|   |   |                                       |   | English for Professional Purposes        |  | English for Vocational Purposes |                    |
| English for (Academic) Science and Technology | English for (Academic) Medical Purposes | English for (Academic) Legal Purposes | English for Management, Finance and Economics | English for Medical Purposes             | <b>English for Business Purposes (EBP)</b> | Pre-Vocational English          | Vocational English |

Figura 1 (Dudley-Evans e St John, 2011, p. 6)

Tal como se pode ler na tabela anterior (figura 1), falar de EBP não significa falar de EAP. O primeiro inscreve-se na área de EOP por dizer respeito ao inglês usado num contexto laboral, profissional, distinguindo-se, portanto, do English for Management,

Finance and Economics, integrado no EAP, inglês trabalhado academicamente pelos alunos de finanças, banca ou contabilidade nas várias disciplinas da especialidade.

De acordo com os autores citados, considerando o ensino generalista do inglês (ELT), verifica-se que o ESP esteve sempre na vanguarda, uma vez que foi progredindo de currículos baseados na gramática, funcionais, +

para uma abordagem mais alargada e apoiada nas tarefas. Mais concretamente ainda, de entre as várias áreas do ESP, o EBP tornou-se, sem dúvida, na mais marcante, fruto das rápidas transformações económicas do mundo de hoje. É a área mais ativa e em contínuo crescimento no que toca ao ESP (Dudley-Evans e St John, 2011).

Nas décadas de 60-70, os cursos eram programados conferindo especial atenção à língua escrita. Havia que saber escrever vários tipos de cartas, desde a carta de reclamação ao mero pedido de informações. Ao aprendente solicitava-se que reproduzisse textos em linguagem formal com recurso a vocabulário específico. Esta abordagem não se afasta da tradição a que já nos referimos em subcapítulos anteriores, relativamente aos métodos de ensino-aprendizagem de LE. Era dada especial atenção à língua e esquecido o seu uso. Nos anos 70-80, a tónica desloca-se para a oralidade e são propostos exercícios que envolvem o diálogo, a interação e o *role play*, primeiramente suportados pela gramática, seguidos de exercícios de construção funcional. *The Bellcrest File* (1972) é o manual que se constitui como marco na história dos materiais pedagógicos de EBP por assinalar o início das abordagens baseadas nos quatro *skills*. Nos anos 80, são produzidos materiais que têm, então, por base situações de comunicação empresarial, como por exemplo conversas telefónicas. Na década seguinte, os manuais passam a integrar aspetos do campo da socialização, tais como reuniões, discussões ou a apresentação de factos e gráficos, em linguagem mais ou menos informal (*idem*).

Atualmente constata-se que os cursos de EBP podem ser programados para aprendentes que ainda não entraram no mundo do trabalho ou para aprendentes com experiência concreta no mundo laboral. Mais importante do que utilizar a língua para comunicar de forma correta e rigorosa, é aprendê-la para comunicar de forma eficaz e eficiente. Cada vez mais é dado ênfase ao real contexto dos negócios e às relações estabelecidas nesta esfera de ação humana. De facto, o nível de língua dos falantes em tudo varia e depende do estatuto profissional, do cargo ou mesmo das relações de poder que se estabelecem. (Como já anteriormente foi destacado pelo texto de MCall (2003)).

A elaboração de materiais didáticos deve atender a uma multiplicidade de fatores, entre eles os diferentes públicos-alvo aos quais se destinam ou a duração do próprio curso: intensivo ou de longa duração. Se, numa fase inicial, se estruturavam os cursos valorizando, por exemplo, ou a oralidade ou a escrita, numa perspetiva meramente linguística, hoje em dia, percebeu-se que muitos são os fatores de extrema importância aos quais tem de se atender. Todos os *skills* são fundamentais, bem como todo o contexto alargado e plural que envolve a situação de comunicação em si. Há que escrever *emails*, por exemplo, para encetar um negócio ou tentar conquistar um potencial cliente, não esquecendo que o interlocutor é um outro que pode ser múltiplo. Tem uma cultura própria e rege-se por um código de valores particular.

Numa tentativa de definição do conceito EBP, em 1986, Pickett (como citado por Dudley-Evans e St John, 2011) sublinha a dupla face de que este se reveste. O BE situa-se entre a comunicação com o público (aproximando-se aqui do Inglês L1) e da comunicação dentro de e entre empresas (próximo, neste caso, da língua especializada dentro de determinadas áreas de negócios). Todavia, esta definição não parece responder eficazmente à realidade atual, pois são múltiplas as situações de comunicação. As escolhas linguísticas estão dependentes de vários aspetos, tais como a natureza das interações, os tópicos abordados e as relações profissionais que se estabelecem entre os utilizadores.

Segundo os autores, chega-se, assim, à distinção entre um EBP para fins gerais (EGBP) e um EBP para fins específicos (ESBP). No primeiro caso, fala-se de cursos para um público-alvo que ainda não ingressou no mundo do trabalho ou para aqueles que se encontram nos primeiros degraus da carreira profissional. Neste sentido, aproxima-se muito de um Inglês como Língua Estrangeira. (English Foreign Language – EFL). As questões de língua são tratadas em contextos comerciais. Os cursos são extensivos, pensados para aulas de uma ou duas horas por semana, distribuídas por vários meses, ministrados em escolas de línguas, para grupos formados de acordo com o nível de língua e não de grupo profissional. Os materiais adotados trabalham, nas várias unidades, os quatro *skills*, aos quais se acrescentam as questões específicas de gramática e alargamento lexical (idem, p.55). Após uma apresentação do tema, feita através de exercícios de audição e/ou leitura, segue-se o tratamento lexical e gramatical. Por fim, atividades de produção destinadas ao desenvolvimento da fluência. Os contextos-temas privilegiados prendem-se com reuniões-marcação de encontros profissionais, apresentação de si

próprio e da companhia ou viagens, por exemplo. Na opinião de Dudley-Evans e St John, estes cursos de EGBP, tendo por base o contexto comercial e empresarial, permitem ao aprendente adquirir e desenvolver mais a língua inglesa do que em cursos de ESBP, na medida em que as atividades são pensadas de acordo com a dinâmica do ensino-aprendizagem de uma LE (neste caso, EFL), baseando-se em exercícios de resposta fechada (certo/errado), evitando-se respostas demasiado abertas e imprevisíveis.

Quanto ao ESBP, é importante referir que os cursos se destinam a “job-experienced learners who bring business knowledge and skills to the language-learning situation” (idem, p. 56). São cursos mais específicos, que se concentram em situações comunicativas muito concretas e que tocam áreas particulares do mundo dos negócios e das empresas, focando apenas dois ou três *skills*, entre eles a escrita. São cursos intensivos, destinados a pequenos grupos (6-8) que funcionam, por vezes, no local de trabalho, conduzidos por membros da própria empresa ou por entidades exteriores. Os conteúdos trabalhados emergem das situações profissionais concretas do aprendente, focam contextos e realidades particulares. O objetivo é que os destinatários do curso venham a produzir enunciados fluentes e mais espontâneos.

Em qualquer um dos casos, é fundamental que se parta da análise das necessidades concretas dos destinatários, o que pode ser feito através de um breve diálogo inicial ou de outras técnicas como o questionário ou uma ficha de interesses a aplicar na fase pré-curso ou mesmo nas primeiras aulas-sessões. É fulcral conhecer o grupo de trabalho.

Quando se fala de EBP, há que ter em conta: as relações sociais, culturais e de poder que se estabelecem no seio da comunidade linguística e que determinam o nível de língua utilizado; géneros discursivos próprios do EBP (por exemplo tipos de cartas); situações comunicativas chave e incontornáveis (comunicação telefónica, apresentações, socialização, participação em reuniões e negociação). Por sua vez, as áreas linguísticas nucleares (gramática, léxico...) a trabalhar nos cursos de EBP ainda não são perfeitamente identificáveis, pelo que têm vindo a ser selecionadas intuitivamente ou dependendo da natureza dos documentos escolhidos (Dudley-Evans e St John, 2011; Frendo, 2007).

Outro dos aspetos a salientar prende-se com as questões culturais. Os vários autores citados estão de acordo relativamente ao peso que a cultura tem no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua, inclusivamente no caso das LFE.

“A sensitivity to cultural issues and an understanding of our own and others’ values and behaviours is important in ESP. Language reflects culture and culture can shape language. When we and our learners are aware of the issues we may avoid misunderstandings and conflict which can unintentionally arise from an appropriate use of language” (Dudley- Evans e St John, 2011, p. 66).

Frendo (2007), por sua vez, defende que o BE é “about communication and doing business in English”; logo, os aprendentes “need to develop linguistic, discourse, and intercultural competence” (p. 14).

De facto, confirma-se, assim, o que temos vindo a afirmar em termos de políticas linguísticas e dos novos desafios didáticos motivados pelo real em constante mutação. De um ensino baseado na língua, passa-se também, no caso concreto do EBP, para uma perspetiva que se preocupa, não só com o contexto específico do mundo dos negócios, mas também com a dimensão multicultural de que tal ambiente é palco.

“There is a more general recognition that language teaching needs to take on board the business context within which communication takes place. In the more closely linked business world that has resulted from developments in technology such as telecommunications, computer networking, e-mail and video conferencing, it is vital for people to communicate effectively across borders and to bridge cultural gaps. Cross-cultural communication requires awareness and sensitivity to the diversity of values and customs around the world” (Dudley- Evans e St John, 2011, p. 30).

Visto que o mundo não para, parece-nos ser este âmbito de estudo e trabalho uma área de grande potencial capaz de lançar continuamente novos desafios.

## **2.2.2. Português para Fins Específicos (PFE)**

### **2.2.2.1. Português para Fins Comerciais (PFC/PC)**

Foi precisamente porque reconhecemos a pertinência e o interesse desta área de estudo que nos deparámos com algumas necessidades no que ao ensino do PLE diz respeito. Há ainda matérias por teorizar e às quais responder de forma estruturada, mais propriamente no que se prende com o Português para Fins Específicos. Deste modo, procurámos verificar os esforços empreendidos nesta área.

Segundo Tavares (2008), os manuais existentes no mercado são, na sua maioria, generalistas, “não se dirigem a um público-alvo específico, mas a um público heterogéneo, tanto no que diz respeito ao nível etário, como ao nível cultural e linguístico” (p. 35). Há, realmente, uma lacuna clara no que diz respeito aos manuais contextualizados, dirigidos a públicos específicos e que podem depender de motivações linguísticas, culturais ou profissionais. O português tem vindo a ser cada vez mais procurado por aprendentes oriundos de múltiplas áreas profissionais que exigem ora o contacto frequente com os falantes nativos, ora a permanência no país por um período de tempo, ora ainda a visita para a formalização de contactos, estabelecimento de laços ou de negócios. De entre estes domínios específicos, salientamos as áreas jurídica, médica, da comunicação social, da banca, da hotelaria, da construção, do secretariado e a área comercial.

A análise da situação concreta do caso do Português Comercial (PC) mostrou-nos que este é, de facto, à semelhança de outras áreas específicas, um campo de trabalho que exige uma resposta adequada, contextualizada e permanentemente atualizada, para a qual contribuem de modo obrigatório os saberes disciplinares das áreas científicas com as quais se relaciona. Há, pois, que ir respondendo a algumas das provocações que a Didática das Línguas nos lança. É da relação interdisciplinar que se vai “construindo o saber didático, um saber dinâmico, contextualizado, significativo, fruto da interação entre a observação, o pensamento, a ação e a avaliação” (Alarcão, 2008, p. 13).

Assim sendo, partimos da observação da realidade circundante e das necessidades da sociedade atual e apurámos que não existe nenhum manual de apoio a esta área específica no mercado nacional. A única exceção é o *Manual de português técnico*

*aplicado à área do comércio* (2009), editado pelo IEFP, no âmbito do programa Português Para Todos, que oferece cursos de Português Técnico, nas áreas do Comércio, Hotelaria, Cuidados de Beleza, Construção Civil e Engenharia Civil, com vista à inserção dos (as) imigrantes no mercado de trabalho.

Se seguirmos o caminho já traçado por outras línguas, o caso do inglês, tal como vimos anteriormente, na nossa opinião, o referido manual insere-se na esfera global do PFE, no que podemos designar como Português para Fins Vocacionais. Optando pela classificação proposta por Dudley-Evans e St. John, presente na figura 1<sup>7</sup>, diremos que se inscreve no aglutinador PFE, no âmbito do Português para Fins Ocupacionais (PFO), particularmente na área de Português para Fins Vocacionais (PFV). Assim, arriscamos proceder à seguinte classificação: PFE → PFO → PFV.

Posto isto, julgamos que o manual em causa não é um verdadeiro manual que designaremos como Português Comercial. Não o é, pois destina-se muito concretamente à “integração dos públicos imigrantes no mercado de trabalho do setor do comércio” (IEFP, 2009, p. 4) e “integra os termos técnicos aplicados à área do comércio, particularmente às saídas profissionais de empregado comercial, técnico de vendas, operador de armazenagem, vitrinista, técnico de *marketing* e técnico de logística” (idem, p. 4). É muito pouco abrangente, tem um público-alvo muito específico e um foco orientado para saídas profissionais muito particulares. Logo, tal como o título esclarece de imediato, é um manual técnico, aplicado a uma área singular (comércio), e não um manual de Português Comercial.

Os objetivos elencados resumem-se quase na globalidade à identificação e reconhecimento de vocabulário técnico, sem grandes preocupações com o desenvolvimento das competências comunicativas dos aprendentes. A este propósito, veja-se o exemplo da planificação da unidade temática 1 (Anexo 1). As fichas de trabalho propostas são constituídas, praticamente na totalidade, por exercícios de aplicação do léxico adquirido, através da legendagem de figuras (Ficha de trabalho 1 – Anexo 2) ou de preenchimento de espaços em diálogos lacunares (Ficha de trabalho 9 – Anexo 3). As indicações metodológicas pressupõem o novo papel do ensinante como facilitador e gestor das aprendizagens dos formandos, peças centrais em todo o processo, que veem os seus interesses, necessidades e ritmos de trabalho individuais respeitados. Todavia, apesar

---

<sup>7</sup> Página 27 do presente estudo.

do que se apresenta, não consideramos que, à luz do QECR, a competência comunicativa do aprendente seja uma verdadeira preocupação do manual em causa.

Outro dos resultados da nossa pesquisa é o manual *Português empresarial y comercial: curso inicial de português comercial* (2007), que não analisaremos aqui por não se tratar de uma publicação nacional, bem como por não termos tido acesso à mesma na íntegra. Todavia, trata-se de uma referência que nos parece pertinente por confirmar a importância do português como língua franca de negócios, tal como tem vindo a ser demonstrado. A sua elaboração obedece já ao preconizado pelo QECR, fazendo a autora menção ao carácter específico do seu manual. Da leitura (necessariamente incompleta) que pudemos fazer do índice (Anexo 4), conseguimos identificar os grandes temas e preocupações já reconhecidos nos manuais de BE consultados. Arriscamos concluir, embora sem o podermos afirmar com toda a certeza por desconhecimento da realidade do percurso da didática das línguas do país vizinho, que a elaboração deste manual poderá ter seguido os manuais de especialidade de outras línguas (inglesa e francesa) com tradição nesta área, circulando em mercados mais concorridos. Isto se aceitarmos para este caso o que Tavares refere acontecer no caso português (2008).

A restante oferta encontrada está a cargo de um número muito reduzido de escolas livres de línguas que não nos facultaram a consulta dos programas dos módulos específicos ministrados para que os pudéssemos analisar. Este é o caso do CIAL<sup>8</sup>, centro de línguas a laborar em Lisboa, onde funcionam cursos de PLE, de carácter geral ou para fins específicos. Estes últimos destinados à banca, direito, hotelaria, informática, interpretação, medicina, português comercial, seguros e tradução.

Optámos por incluir em anexo (Anexos 1,2,3) documentos extraídos do primeiro manual referido, por nos parecerem ilustrar o oposto do que entendemos ser um manual de Português Comercial. Apesar de tudo, são relevantes, na medida em que se constituem como exemplos dos esforços empreendidos nesta área muito concreta do ensino-aprendizagem das línguas para fins específicos. Considerámos também pertinente a inclusão do anexo 4 (extraído do manual *Português empresarial y comercial: curso inicial de português comercial*), por ilustrar o caminho que pretendemos seguir. Parece-

---

<sup>8</sup>Para mais informações, consultar a página: <http://www.cial.pt/pt/portugues-lingua-estrangeira/cursos.html>.

nos resultar de um trabalho já mais aturado nesta área específica das línguas ao serviço dos negócios e das empresas.

Nesta área, não podem também ser ignorados os contributos do Instituto Camões. O *Lextec - Léxico Técnico do Português* (2009) pode constituir-se como uma excelente base de trabalho para quem deseje produzir materiais didáticos no campo do PFE. Este inclui um glossário de expressões linguísticas próprias de domínios específicos e respetivas definições; uma base de documentos autênticos que ilustram os contextos de uso das expressões em questão; uma rede conceptual que estabelece relações entre expressões específicas com o mesmo significado e destas com outras de significado mais geral.<sup>9</sup>

Ora, face ao que apresentámos, podemos concluir que, reconhecida como “arte de ensinar” (Afonso, 2010, p.23), a Didática tenha no mundo de hoje, inegavelmente, muitos desafios em mãos no que toca ao PLN, PL2 e PLE. De acordo com Alarcão (Bizarro, 2008), esta sofre os desafios: da “globalização” (económica e cultural); do “renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais”; da “era informática”; dos “novos públicos na aprendizagem de línguas” (fruto da mobilidade); da “centralidade do aluno”; da “aproximação entre o mundo académico e o mundo profissional na constituição do saber”; da “interdidaticidade”; e da “consolidação da didática como campo disciplinar específico” (pp. 10-11). Estes reptos fluem precisamente da natureza da própria disciplina, pois

“partindo de uma análise pedagógica concreta e dos fatores que a determinam, a didática contextualiza a prática pedagógica repensando as dimensões técnica e humana. Analisa as diferentes metodologias explicitando o contexto em que foram geradas, a visão de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam. Mas, ao analisar e refletir sobre essas práticas, trabalha-as continuamente na sua relação teoria-prática, inovando, melhorando, alterando. A transformação social é fundamental no desenvolvimento das teorias, porquanto exige novas práticas para que o ensino não deixe de ser eficaz” (Afonso, 2010, p. 23).

---

<sup>9</sup> Consultar <http://instituto-camoes.pt/lextec/>.

Face a estes dados estimulantes, resta-nos reagir, tentando responder a alguns dos desafios lançados.

### **2.2.3. O Professor de Línguas para Fins Específicos**

No relatório final *European profile for language teacher education: A frame of reference* (2004), Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, e McEvoy delineiam o perfil europeu do professor de línguas estrangeiras, passando pela estrutura dos programas de formação (“structure”); pela definição de competências e conhecimentos (“knowledge and understanding”); pelas estratégias e saber-fazer (“strategies and skills”); e pelos valores (“values”) que devem suportar essa formação.

Assim, quanto à estrutura, de entre as propostas indicadas, destacamos a necessidade de um currículo que integre saber académico e experiências práticas de ensino; experiências concretas em ambientes interculturais e multiculturais, com a criação de laços entre os formandos das outras línguas; o estabelecimento de parcerias no estrangeiro, envolvendo visitas e intercâmbios ou mesmo períodos de trabalho e estudo; um regime de avaliação que promova a mobilidade e um sistema de acreditação reconhecido. No que diz respeito às competências e conhecimentos, salientamos que a formação do professor de línguas estrangeiras europeu deve contemplar diferentes metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem; o estudo e aplicação das TIC, quer para fins de utilização em sala de aula, quer para fins que se prendem com o trabalho pessoal; a aplicação de vários procedimentos de registo da progressão e avaliação dos alunos; e a avaliação de programas e currículos adotados. As estratégias e o saber-fazer, por sua vez, remetem para o desenvolvimento de competências que se prendem com a adaptação das técnicas de ensino aos vários contextos de aprendizagem e às necessidades individuais dos alunos; com métodos de aprender a aprender; com a observação de pares e a autoavaliação a partir da utilização do *Portefólio Europeu das Línguas*<sup>10</sup>. Por último, relativamente aos valores, ressaltamos a importância que é conferida à formação nos e para os valores sociais e culturais; na diversidade de línguas e culturas; na cidadania europeia e na aprendizagem ao longo da vida. (Kelly et al., 2004, pp. 4-7).

---

<sup>10</sup> Documento já analisado no capítulo I, p. 7.

Posto tudo o que tem vindo a ser analisado, concluímos que o professor de línguas deverá, em todos os casos, possuir um conjunto de características pessoais que levem os aprendentes a considerar a aula ou os cursos espaços agradáveis e as aprendizagens motivadoras e interessantes. O professor de LFE não é exceção. É desejável que seja comunicativo, acessível, flexível, com grande capacidade de adaptação a novas situações e sempre disponível para aprender. São estas também as características essenciais ao novo professor preconizadas pelos documentos europeus em que nos apoiámos. O seu papel é de mediador, orientador ou facilitador das aprendizagens. Ao aluno exige-se a cooperação e o envolvimento na aprendizagem, pois falamos de um processo de ensino-aprendizagem centrado no aprendente. Segundo o QECR (2001), “o ensino de línguas como profissão é uma «parceria para a aprendizagem»” (p. 197). Espera-se que o professor tome decisões concretas acerca das tarefas a realizar pelos aprendentes, que os acompanhe, supervisione e facilite a progressão das aprendizagens.

Ora, são estas as características que se esperam igualmente do professor de LFE e, em concreto, do professor de BE. Harding (2007) identificou cinco papéis-chave atribuídos ao professor de ESP:

“teacher or language consultant; course designer and materials provider; researcher – not just gathering material, but also understanding the nature of material of the ESP specialism; collaborator – working with subject teachers and subject teaching; evaluator – constantly evaluating the materials and the course design, as well as setting assessment tests and achievement tests” (p. 7).

Frendo (2007) entende este professor como “trainer”, “coach” e “consultant”, na medida em que ajudará o aprendente a ter um bom desempenho linguístico e pragmático; conduzi-lo-á a um autoconhecimento dos seus pontos fortes e fracos e a planificar a sua ação de acordo com os mesmos; e é um especialista da língua que pode ter acumulado outro conhecimento mais específico à área em questão, respetivamente.

Dudley-Evans e St John (2011), por seu turno, referindo-se concretamente ao professor de EBP, realçam que este não tem necessariamente de ter trabalhado na área dos negócios. Basta que esteja disposto a aprender através da leitura e do estudo, a falar com as pessoas (observando-as inclusivamente no local de trabalho), a assistir a conferências e colóquios e a fazer bom uso da experiência acumulada ao longo dos vários

cursos lecionados. Os autores chamam a atenção para o facto de um bom comunicador nesta área ter de adquirir também competências linguísticas e sociais e ser eficiente em termos de relacionamento interpessoal. Sublinham as questões interculturais como parte integrante das componentes a ter em conta aquando da planificação dos cursos. As cinco áreas apresentadas pelos autores são as seguintes:

“- a knowledge of the communicative functioning of English in business contexts; - an understanding of the business people’s expectations and learning strategies; - an understanding of the psychology of personal and interpersonal interactions in cross-cultural settings; - some knowledge of management theories and practice; - first-class training skills.” (idem, p. 61)

Fazendo-se, mais uma vez, a transposição do caso do inglês para o português, pensamos que o perfil traçado é o adequado à realidade portuguesa, visto que o professor de PLE ou de PFE, ou mais concretamente ainda de PC, deve ser, acima de tudo, um professor europeu virado para o mundo.

### III - Unidade Didática

O terceiro e último capítulo do nosso estudo é dedicado à proposta de construção de uma das unidades didáticas de um futuro manual de Português Comercial. Começaremos por apresentar as questões mais genéricas relativas à conceção do manual, passando, seguidamente, à criação da unidade propriamente dita.

#### 3.1. Manual de Português Comercial

“A inserção dos países em espaços económicos comuns e a comunicabilidade que daí advém, bem como a crescente movimentação dos cidadãos pelo mundo, quer em termos profissionais quer de lazer, justificam em qualquer sociedade uma aprendizagem aprofundada de línguas e das culturas que lhes estão associadas. O modo *como* este ensino/aprendizagem se deve realizar, o *que* ele deve tratar e a *quem* se destina são as perguntas elementares de que a Didática se ocupa procurando dar-lhes uma resposta” (Afonso, 2010, p. 24).

As palavras de Afonso (2010) acima transcritas resumem, curiosamente, a conjugação de aspetos que nortearam a presente reflexão. A unidade que se apresenta parte, pois, da “observação” de que nos falava Alarcão (2008, p. 13) a propósito da Didática das línguas. Olhámos à nossa volta e confirmámos a necessidade da existência de um manual de PLE que respondesse a uma série de preocupações da sociedade atual: os “espaços económicos comuns”; a globalização que requer “comunicabilidade”; a realidade da “movimentação dos cidadãos” por motivos profissionais e outros; a mescla de culturas, línguas e de códigos de valores no mesmo espaço. Passámos, então, ao “pensamento” e, conseqüentemente, à “ação”, ainda citando Alarcão (2008). Tentámos responder às perguntas desafiantes da Didática em relação ao caso do Português Comercial (PFC/PC): “quem” são os aprendentes que procuram o PFC?; “que” lhes ensinar?; “como” lhes ensinar esses “ques” de forma eficaz, eficiente, respeitando a cultura e os valores do outro, as suas necessidades, promovendo o desenvolvimento das suas competências comunicativas? Foi o que tentámos fazer.

A unidade didática que se planifica faz parte integrante do projeto de elaboração de um manual de PFE, mais propriamente de um manual que designaremos como

*Português Comercial*. Optámos por seguir as indicações constantes do QECR, bem como as do QuaREPE, mais concretamente adaptadas ao EPE, que seguem de muito perto as instruções do documento anterior.

Por se tratar de uma primeira tentativa de responder a um espaço ainda por preencher, decidimos começar por conceber um instrumento adaptado ao nível elementar, em concreto, ao nível A2 do QECR (correspondente ao A2 do QuaREPE). Recordemos, neste ponto, uma das variáveis da proposta de definição de ESP de Dudley-Evans e St John (2011), citada no capítulo anterior, e que refere o facto de os cursos serem especialmente programados para “intermediate or advanced students” (p. 4), assumindo que se parte já de um conhecimento básico da língua. Contudo, os autores destacam a possibilidade de estes cursos serem destinados também a “beginners”<sup>11</sup>. Desta forma, optámos por criar um manual que não se integrasse no nível A1 do QECR, ainda assim correspondendo a um nível inicial, por nos parecer que, na generalidade dos casos, os alunos que procuram uma língua para fins específicos já têm da mesma algum conhecimento. O nível da A2 tem ainda como vantagem permitir ao professor um acompanhamento mais próximo dos alunos que sejam, efetivamente, de nível A1, sem comprometer demasiado o funcionamento da aula.

Assim, de modo geral, pretende-se que no final do curso, o aluno-formando, enquanto utilizador elementar A2, tenha um desempenho de acordo com o preconizado:

“É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas” (QECR, p. 49).

Seguindo as orientações definidas no capítulo anterior relativas à produção de materiais para este tipo de manual, destina-se a um público adulto já inserido no mercado de trabalho, à procura de emprego, ou que pretende entrar no mundo dos negócios, pelo

---

<sup>11</sup> Ver página 26 do presente texto.

que deverá já ter tido algum contacto com a língua portuguesa e/ou possuir os conhecimentos equivalentes ao nível de iniciação A1, nível de sobrevivência do Conselho de Europa.

Dada a atual conjuntura marcada pela mobilidade geográfica e profissional, como vimos, prevê-se que possa ser utilizado como instrumento de trabalho auxiliar numa turma heterogénea, constituída por elementos pertencentes a diferentes faixas etárias, de várias nacionalidades, embora integrados sensivelmente no mesmo nível comum de referência. Apesar de se constituir como uma tarefa muito difícil, esta realidade torna a escolha dos materiais e a planificação das atividades ainda mais aliciante. Para além da especificidade inerente aos conteúdos, há que ter em conta não só a faixa etária dos aprendentes, bem como todo o contexto multilingue e pluricultural em que decorrerão as aprendizagens.

Atendendo à crescente importância do português como língua de transação económica e de negócios falada nos vários continentes, pretende-se que o manual possa ser mais um recurso a adotar nos espaços onde se ensina e aprende a língua portuguesa, especialmente para fins específicos. Ou seja, os cursos poderão decorrer no espaço lusófono, em contextos de imersão linguística, adequando-se a uma população imigrante já instalada; a aprendentes com residência temporária para fins profissionais, a alunos de várias nacionalidades a estudar nos países do espaço lusófono. Todavia, também poderá ser um instrumento a utilizar noutros países onde o Português é ensinado como LE.

Os cursos poderão ser ministrados nas mais variadas instituições de ensino e formação: superior, escolas de línguas, centros de emprego, associações de desenvolvimento local, associações de apoio à população imigrante, na própria empresa ou local de trabalho, entre outras. (Tal como referido anteriormente por Dudley-Evans and St John, 2011).

Visto que “língua, cultura e sociedade são indissociáveis” (QuaREPE, p. 11), a construção dos exercícios visa o desenvolvimento sustentado não só de competências linguísticas, como também de competências socioculturais que revelem uma tomada de consciência intercultural. Os conteúdos de natureza cultural abordarão os mais variados temas e assuntos, de modo a abranger todo o espaço lusófono. Quer isto dizer que, por exemplo, ao ser afluída a temática da música, esta possa passar pelo fado ou pela morna, por exemplo. Pensamos que desta forma podemos contribuir para que os estereótipos sejam anulados e ultrapassados.

Outro dos aspetos que consideramos fundamentais para a elaboração do manual é que este possa responder de forma adequada, não só à especificidade própria de um instrumento de trabalho para fins muito concretos, mas também às orientações veiculadas pelos recentes documentos emanados das instituições europeias. Assim, no final de cada unidade, surgirá um conjunto de exercícios que contemplam o multilinguismo e o pluriculturalismo. Retomando o exemplo da temática da música, esta pode ser abordada na perspetiva pluricultural, congregando todo um conjunto de tradições num exercício de alargamento lexical ou de uma dada construção frásica.

O objetivo final do manual é ativar as competências comunicativas do aprendente. Segundo o QuaREPE,

“a ativação das competências comunicativas depende do uso de estratégias adequadas aos contextos de uso da língua e realiza-se no desempenho das atividades linguísticas de receção, produção, interação e mediação, oralmente e por escrito, de textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos.

A seleção dos domínios (privado, público, educativo, profissional) nos quais os aprendentes atuam, ou poderão atuar no futuro, tem implicações diretas na seleção das situações de comunicação, nos temas, textos, tarefas e atividades com os quais os aprendentes se vão deparar e conseqüentemente na elaboração de materiais” (p. 15).

Ora, partindo dos vários domínios definidos no QEER e, conseqüentemente, no QuaREPE, o manual de *Português Comercial* centrar-se-á prioritariamente no domínio profissional, que, apesar de requerer um conhecimento mais sólido da língua, responde às finalidades do projeto. Por sua vez, no seio deste domínio surgirão os temas, “à volta dos quais se desenvolvem os atos de comunicação” (p. 16). A escolha destes, com a possibilidade de se multiplicarem em subtemas, depende das áreas de interesse a explorar. No caso do manual de *Português Comercial*, e visto ainda não existir nenhum programa concreto, correspondem às dez unidades de trabalho constantes do índice inicial (indicado seguidamente).

Tal como acabámos de referir, dado não existir nenhum programa de Português Comercial, tentaremos, através do nosso mero contributo, avançar com uma proposta que segue de perto, segundo já assinalámos, as indicações constantes no QEER e no

QuaREPE, ao mesmo tempo que fomos beber aos Programas de EPE da responsabilidade do Instituto Camões (2012). Na nossa opinião, e porque em última análise se trata de ensino e aprendizagem de LE, certas competências gerais devem necessariamente ser coincidentes, pelo que seguiremos algumas das propostas do último documento referido.

Com base neste, traçaremos parte das competências gerais que consideramos adequadas a um programa de Português Comercial. Ao concluir com sucesso as atividades propostas no manual, o aprendiz estará apto a passar ao nível de proficiência seguinte, ou seja, B1.

Quanto aos temas, sugerimos que, para este nível, sejam abordados aqueles que atribuímos como título a cada uma das dez unidades do manual (indicadas seguidamente). Como competências gerais para o nível A2 de Português Comercial, propomos as que se seguem abaixo indicadas.

| <b><u>Programa de Português Comercial - Nível A2</u></b>  |
|---|
| <u>Competências Gerais</u>  |
| <p><i><u>1 – Compreensão, produção e interação oral</u></i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os temas e os assuntos em interações orais do quotidiano, em geral, e do mundo do trabalho, em particular.</li> <li>- Identificar os tópicos informativos essenciais em programas de televisão e de rádio.</li> <li>- Compreender, de forma geral, diferentes tipologias de textos gravados: anúncios, informativos, enunciados espontâneos feitos em lugares públicos.</li> <li>- Reconhecer a intenção comunicativa de perguntas, pedidos e instruções.</li> <li>- Estabelecer contactos sociais mediante o respeito das normas e convenções sociolinguísticas.</li> <li>- Utilizar as formas de tratamento adequadas aos interlocutores e aos vários contextos, nomeadamente formais e de negócios.</li> <li>- Interagir em conversas de rotina, de forma fluente, sobre temas relativos ao domínio profissional, em concreto das empresas e do mundo dos negócios.</li> <li>- Compreender conversas em Português sobre temas da atualidade geral e da sua área profissional.</li> <li>- Relatar acontecimentos e atividades próprias do mundo dos negócios e da vida das empresas.</li> <li>- Descrever pessoas e ambientes profissionais.</li> <li>- Participar numa reunião de trabalho e de negócios.</li> <li>- Expor informação de carácter geral e comercial com recurso a suporte de imagem.</li> </ul> |

## 2 – Leitura

- Identificar o assunto de pequenos textos de carácter utilitário.
- Reconhecer a intencionalidade comunicativa de pequenos diálogos versando sobre assuntos do quotidiano e do dia a dia da empresa e do mundo do trabalho.
- Distinguir informação essencial de informação acessória.

## 3 – Escrita

- Responder a questionários acessíveis.
- Redigir textos biográficos, conjugando informação pessoal e profissional.
- Redigir textos sobre experiências pessoais e profissionais.
- Escrever textos decorrentes da observação do contexto de trabalho.

## 4 – Gramática (Léxico)

- Usar vocabulário frequente sobre dados pessoais e situações do quotidiano laboral.
- Reconhecer e usar conetores de contraste e de sequência temporal nas frases.
- Utilizar construções frásicas e gramaticais correntes.

A construção do manual obedece a uma planificação para 70 horas, distribuindo-se por duas sessões semanais de uma hora, sendo, pois, destinado a um curso extensivo e não intensivo. Ainda segundo Dudley-Evans and St John, (2011) relativamente ao caso do EBP, tal como vimos no capítulo anterior, os cursos de carácter mais geral (EGBP) têm normalmente uma duração de vários meses, numa lógica de duas horas semanais, e são pensados para grupos mais alargados.

As dez unidades funcionam como um todo, embora permitindo uma gestão livre por parte dos utilizadores, representando as várias fases e as experiências vividas por um grupo de indivíduos de diferentes nacionalidades em visita a Portugal para fins comerciais. Esse será o mote para a introdução dos temas ou unidades. O índice obedecerá à seguinte ordem: Unidade 1 – Apresentações; Unidade 2 – Viagens; Unidade 3 – Refeições e lazer; Unidade 4 – Resolução de Problemas; Unidade 5 – Marcação de eventos ou Agendamentos; Unidade 6 – Empresas e Vida na Empresa; Unidade 7 – Compras e vendas; Unidade 8 – Comunicações; Unidade 9 – Empregos e Procura de Empregos; Unidade 10 – O mundo do trabalho.

Em cada unidade, embora não obedecendo sempre à mesma sequência, os aprendentes serão desafiados a realizar tarefas que visam o desenvolvimento das competências de compreensão, produção e interação oral; leitura; escrita; conhecimento da língua (gramática) e léxico, sempre relativas ao contexto específico do Português Comercial, tendo por base materiais autênticos (programas de rádio e televisão, filmes,

jornais económicos) de registo oral e escrito. No final de cada bloco, haverá uma minificha de verificação das aprendizagens realizadas, que o aluno poderá realizar autonomamente como forma de autoavaliação. As soluções encontrar-se-ão nas páginas finais do manual.

Naturalmente, o manual pretende ser um recurso, quer para os professores, quer para os alunos, não se impondo, de todo, como obrigatória a sua exploração integral. A escolha dos exercícios e das unidades a trabalhar dependerá dos interesses do grupo (a aferir nas primeiras aulas ou previamente), do seu funcionamento e da própria estrutura do curso.

Prevê-se que tenha cerca de 150 páginas. Nas páginas finais, encontrar-se-á um pequeno apêndice gramatical, um apêndice destinado ao suporte da produção escrita dos documentos mais utilizados no contexto comercial (cartas, *emails*, descrições) e um glossário com o vocabulário específico abordado nas várias unidades.

Do manual, entendido como projeto, constarão os seguintes elementos-satélite: a) manual do aluno (base de trabalho em sala de aula); b) caderno de atividades (livro extra, adquirido isoladamente, com exercícios complementares, visando facilitar a diferenciação pedagógica, o respeito por diferentes ritmos de trabalho e a autonomia das aprendizagens); c) caderno do professor (com indicações metodológicas, propostas de planos de aula, soluções dos exercícios do livro do aluno e as transcrições dos documentos áudio e vídeo); CD de recursos áudio e vídeo.

### **3.2. Unidade Didática – Viajar**

A unidade que escolhemos para desenvolver – *Viajar* – segue a primeira relativa às apresentações. De acordo com o que definimos no ponto anterior como linha orientadora do manual, todas as unidades se encontram ligadas entre si, pois existe um fio condutor conferido por uma pequena narrativa, suficientemente aberta de modo a não condicionar a sequência obrigatória das unidades. Com esta estratégia pretende-se que as aprendizagens sejam significativas, contextualizadas, que captem a atenção dos aprendentes, promovendo a aprendizagem da língua. A grande finalidade do curso é que os aprendentes fiquem aptos a responder a um variado número de solicitações de natureza elementar, em português, sempre atendendo à utilização muito concreta da língua

portuguesa para os fins específicos da comunicação de negócios e empresarial. Esta especificidade parte do levantamento das reais necessidades dos vários alunos. O professor poderá, inclusivamente, começar a primeira sessão aplicando um questionário destinado à identificação e compilação dos objetivos que nortearam a escolha daquele curso por parte dos aprendentes.

Recuperando Pickett (1986, como citado por Dudley-Evans e St. John, 2011), já citado no capítulo anterior no caso do inglês, o BE, por se posicionar entre a comunicação de carácter mais geral e a comunicação no seio da empresa e do mundo comercial, vai permitir uma aprendizagem da língua próxima do EFL. O contexto e as áreas temáticas farão a diferença. Este facto apresenta-se-nos como vantajoso, pois permite ao aprendente obter conhecimentos linguísticos passíveis de serem utilizados em múltiplos contextos futuros.

O programa que elaborámos para este curso de PFC segue as orientações anteriormente indicadas. Parece-nos relevante, e ao mesmo tempo inevitável, que a planificação para um curso desta natureza, ainda mais quando pensado para um nível elementar da língua, não se aproxime do preconizado para a LE de carácter geral. A sua especificidade enquanto PFC resultará, como vimos, da pesquisa e do tratamento de conteúdos próprios das atividades e ocupações concretas, bem como das necessidades dos falantes.

### Planificação da Unidade

| <u>Macro-competências</u>   | <u>Descritores de desempenho</u>  | <u>Conteúdos temáticos e lexicais</u>  | <u>Conteúdos gramaticais</u>   | <u>Recursos</u>   |
|---|---|--|--|---|
| Compreensão oral<br>Produção e Interação oral<br>Leitura e Compreensão escrita<br>Produção escrita<br>Gramática | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir e dar informações relativas a horários e datas;</li> <li>- Reservar alojamento por telefone;</li> <li>- Especificar os meios de transporte que utiliza;</li> <li>- Compreender enunciados vários;</li> <li>- Escrever mensagens breves;</li> <li>- Redigir um <i>email</i> breve no domínio profissional.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Viagens</li> <li>- Preparação da viagem e reservas;</li> <li>- Meios de transporte;</li> <li>- Alojamento;</li> <li>- Direções;</li> <li>- Horários.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preposições: <i>para, a, de, em, por;</i></li> <li>- verbos regulares no presente do indicativo em -ar e -ir: <i>viajar e partir</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Manual</li> <li>PC</li> <li>CD áudio</li> <li>Projektor</li> <li>Internet</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <b>Exemplos de realizações linguísticas</b> | A que horas parte?...<br>De manhã, à tarde ou à noite?...<br>Apanho o avião...<br>Vou sempre de metro...<br>Queria marcar um hotel...<br>Desculpe, não entendo. Pode repetir?...<br>Tem o seu passaporte?...<br>É possível falar com?... |
|---|--|

Trata-se, então, de um conjunto de seis estrangeiros de nacionalidades diferentes, com profissões distintas, embora todas elas respeitantes ao mundo do comércio e das empresas. Encontram-se os seis em viagem de negócios a Portugal e são recebidos por uma grande empresa nacional do ramo do calçado, com fábricas em Portugal, em franca expansão e com contactos nos vários cantos do mundo. Os profissionais permanecerão em Portugal durante um período de um mês e meio com o pretexto de estabelecer contactos comerciais e aprender a arte do fabrico do calçado nacional. Durante esse tempo, contactarão com os profissionais das várias áreas da empresa; visitarão as fábricas e as lojas; viajarão por algumas cidades emblemáticas de Portugal, vivendo também momentos de lazer e de descontração. Farão compras e frequentarão restaurantes. Em simultâneo, devolverão as informações recolhidas neste período de estágio às empresas dos seus países de origem. E, claro está, desenvolverão competências linguísticas em contexto multilíngue e pluricultural, visto serem todos eles oriundos de países diferentes em convívio num país estrangeiro. Haverá um grupo de três anfitriões que conduzirá as atividades e as rotinas durante a estadia dos visitantes.

Assim, as personagens da nossa narrativa, cujas atividades de apresentação surgirão na unidade UM (aqui não trabalhadas), serão as seguintes:

\*Visitantes:

- Ling Lee – 45 anos, chinês, área dos recursos humanos;
- Jorge Freitas – 39 anos, brasileiro, área de *marketing*;
- Anne Freulig – 41 anos, alemã, secretária de direção;
- Valdir Sharapov – 50 anos, russo, secção financeira;
- Linda Edwards – 44 anos, norte-americana, secção de *design*;
- Sachita Pooja – 49 anos, indiana, gabinete técnico.

\*Anfitriões:

- João Martins – 46 anos, português, secção comercial;
- Maria Sequeira – 38 anos, portuguesa, administração;
- Luís Pereira – 50 anos, português, área de recursos humanos.

O registo de língua adotado adequa-se ao domínio selecionado (profissional), à faixa etária e à maturidade dos aprendentes. Recorre-se a uma linguagem corrente, variada, autêntica e acessível, embora aplicável a contextos, porventura, de maior formalidade. Evitam-se as expressões demasiado coloquiais.

As atividades estão programadas de modo a que em todas as unidades os aprendentes trabalhem equilibradamente as várias competências: oralidade, leitura, escrita e gramática (léxico). Todavia, destacam-se as que se prendem com a oralidade, por serem muito dinâmicas e permitirem o estabelecimento de laços entre os intervenientes e a criação de um bom ambiente de trabalho. Tal não implica que se siga sempre a mesma sequência. Contudo, as tarefas iniciais serão prioritariamente reservadas à compreensão, produção e interação orais.

Atividades:

Atividade 1 (Oralidade) – Diálogo inicial que desbloqueará a comunicação através da troca de ideias e de experiências concretas de cada aprendente no que diz respeito ao mundo das viagens, tipos de viagens já realizadas, viagens de sonho, locais de destino...

A partir de uma exploração oral de imagens de espaços e ambientes portugueses (rurais, urbanos, praia, campo, montanha), o professor introduzirá realizações linguísticas, tais como: “*Com que frequência viaja?; Viaja em negócios?; Onde gostaria de ir em negócios? E em lazer?; Em Portugal, onde gostaria de ir?*”... Devem seguir-se alguns registos no quadro e no caderno como pequenos apontamentos (Apêndice 1).

Atividade 2 (Escrita – Vocabulário) – Seguir-se-á um exercício de vocabulário relativo aos meios de transporte. Os aprendentes devem estabelecer correspondências entre imagens e pequenos enunciados contendo léxico básico relativo aos vários meios de transporte a escolher e utilizar aquando de uma viagem de negócios. O professor

repetirá oralmente o vocabulário e os alunos reescrevê-lo-ão, de modo a familiarizarem-se com os sons, o alfabeto e a ortografia do português (Apêndice 2).

Atividade 3 (Oralidade) – Os aprendentes deverão escutar um registo áudio de diálogos e pequenos textos de atos comunicativos reais ocorridos nos contextos específicos que se associam aos vários meios de transporte. (Os registos áudio devem ser gravados nos locais, absorvendo a atmosfera própria dos ambientes. Tal auxiliará o aluno a resolver o exercício mais facilmente, pois não nos podemos esquecer de que se trata de um exercício para aprendentes de nível elementar). Depois da audição dessas realizações linguísticas, deverão estabelecer as respetivas correspondências com as fotografias dos locais aludidos e selecionar o vocabulário correto de entre as opções fornecidas (Apêndice 3).

Atividade 4 (Oralidade) – Após a audição de uma conversa telefónica estabelecida com o intuito de marcar uma viagem de avião para negócios de uma das personagens da nossa narrativa, os alunos deverão responder oralmente a um pequeno conjunto de questões sobre a mesma.

Atividade 5 (Escrita) – Os alunos assistirão a um pequeno vídeo referente à marcação do hotel de outra das personagens do manual. Seguidamente, deverão ordenar frases de acordo com a situação a que assistiram, respeitando a coesão e a coerência textuais.

Atividade 6 (Gramática) – Os exercícios de gramática que se seguem são de ligação e de completamento de espaços. Serão abordados os conteúdos relativos às preposições: *para, a, de em, por* (parte 1 [Apêndice 4]) e à conjugação dos verbos de tema em -a (parte 2), tomando como exemplo o verbo *viajar*. Os exemplos utilizarão parte do novo léxico e das construções frásicas adquiridas.

Atividade 7 (Oralidade/Escrita) – A pares, os aprendentes deverão produzir dois pequenos textos que correspondam ao momento da partida e da chegada do voo. Depois da fase da escrita, terão de o dramatizar oralmente perante a turma.

Atividade 8 (Leitura/Escrita) - Os alunos lerão um texto relativo à descrição de um hotel localizado em Lisboa, acompanhado de uma das fotografias extraídas da página do *site*, contendo informação de pormenor. Deverão, posteriormente, responder, por escrito, a um breve conjunto de questões mobilizando a informação constante dos dois documentos.

Atividade 9 (Gramática) – Os alunos realizarão exercícios de preenchimento de espaços dedicados ao estudo dos verbos regulares no presente do indicativo em -ir, como o verbo *partir*.

Atividade 10 (Escrita) – Escolhido o hotel, há que redigir um *email* a solicitar informações adicionais relativas aos preços e à disponibilidade. Os aprendentes deverão utilizar para tal a linguagem específica a este tipo de comunicação escrita, embora fazendo uso ainda e apenas de construções frásicas elementares.

Unidade 2 A) – Em grupo, num pequeno trabalho de projeto, os membros da turma deverão planificar uma viagem a outro país. Para tal, devem recorrer à *internet* de modo a pesquisar todas as informações úteis e necessárias a quem viaja pela primeira vez para um país desconhecido. Não pode ser o país de nenhum dos membros do grupo! O objetivo é mobilizar os conhecimentos adquiridos no nível A1, trabalhar a pluriculturalidade e desenvolver as competências sociais e de cidadania democrática. No final, a pesquisa deve ser apresentada à turma, oralmente, acompanhada de imagens e pequenos textos.

Autoavaliação – No termo da unidade, os alunos poderão realizar uma minificha de avaliação, composta por exercícios de resposta curta, de rápida resolução. As soluções encontram-se no final do manual. Tal permitirá aos alunos ou formandos ir gerindo individualmente as suas aprendizagens, verificando áreas fortes, áreas fracas, aquisições já feitas e aquelas que exigem ainda trabalho adicional.

Atividades extra - No caderno do professor, encontram-se sugestões de atividades lúdicas e extra-aula. Neste caso, propõe-se que os alunos façam, em grupo com o professor, uma pequena viagem por Lisboa, utilizando vários meios de transporte. Pretende-se, através desta atividade, promover a criação de laços; a troca de experiências culturais e pessoais em contexto multilingue e pluricultural; e, naturalmente, a aplicação e integração das aprendizagens realizadas.

A proposta que apresentamos é sempre passível de alterações e reformulações, especialmente após um período de experiência com um grupo real. Contudo, pensamos que se trata de uma metodologia apelativa, com o objetivo de tornar as aulas dinâmicas, vivas, espaço de trocas saudáveis de múltiplas experiências linguísticas e culturais.

## Conclusão

O desafio que norteou a planificação e a elaboração do trabalho que se conclui começou com o nosso labor escolar, não só como docentes de LM, mas também de LE (Inglês). Ao longo dos anos, temos vindo a usufruir do trabalho com alunos oriundos de diferentes meios sociais e de zonas geográficas muito díspares, pertencentes a várias faixas etárias e detentores de matrizes culturais distintas. Toda esta experiência foi determinante para que procurássemos aprofundar novas áreas de interesse em expansão e desenvolvimento no âmbito do nosso campo profissional.

Atentos a tudo isto, ao mesmo tempo que nos mantínhamos a par do que se passava ao nosso redor em termos sociais, verificámos que o PLNM se constitui hoje como uma profícua área de estudo, ávida de novos contributos em termos de trabalho de pesquisa e de construção de materiais didáticos, promotores de uma rigorosa, atual e cada vez mais pertinente e necessária expansão da língua nacional enquanto valor capitalizável. Neste sentido, começámos por identificar uma área claramente deficitária no que diz respeito aos materiais didáticos de apoio ao ensino e aprendizagem do PLE. Aliando a nossa experiência de trabalho com adultos ao nosso papel enquanto docentes de LE, encontrámos no Português Comercial um campo por explorar e que permite à Língua Portuguesa projetar-se no mercado global.

Principiámos o nosso estudo por fazer uma resenha das políticas linguísticas europeias, fruto de uma aturada investigação levada a cabo pelos vários gabinetes das instâncias europeias. De facto, como espaço comum, a Europa é o contexto privilegiado para o convívio de línguas e culturas. Da constatação dessa riqueza, entendida hoje como um recurso escondido e valioso, nasce um compromisso inegável com o multilinguismo e o pluriculturalismo.

Verificámos que, neste cenário plural, cresce a mobilidade geográfica e, mais recentemente, profissional dos indivíduos. Aliada às necessidades económicas e da sociedade do conhecimento, tal conduz a uma reavaliação do papel das línguas e da importância da sua aprendizagem, espelhada pelos documentos analisados. Espera-se hoje que o cidadão europeu seja competente em termos linguísticos, culturais e sociais, de modo a ficar apto a enfrentar múltiplos desafios profissionais.

Então, conscientes de que as línguas podem ser alvo de utilizações muito específicas, mais concretamente para fins comerciais e de negócios, dedicámos um segundo capítulo ao estudo do ensino e aprendizagem das línguas para fins específicos, apoiando-nos no caso com mais tradição nesta área: o Inglês. A análise dos trabalhos levados a cabo neste campo e, mais concretamente no caso do Inglês Comercial, permitiu-nos estabelecer paralelos com o português, de modo a sustentarmos de forma mais sólida a construção da unidade didática de um possível manual de Português Comercial.

Com base nestas indicações, seguindo de muito perto os documentos veiculados pelos organismos europeus e alguma documentação já produzida nesta área em Portugal, começámos por elaborar um programa de *Português Comercial* para um curso de nível A2, destinado a aprendentes adultos já integrados ou em fase de inserção no mercado de trabalho. A partir deste, planificámos a segunda unidade didática (de um total de dez), que designámos por *Viajar*. Criámos um conjunto de atividades e tarefas com vista ao desenvolvimento equilibrado dos quatro *skills*, apoiados por exercícios de alargamento lexical e de conhecimento gramatical, obedecendo ao preconizado no QEQR. Damos primazia ao contexto específico do mundo dos negócios e das empresas, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos futuros utilizadores do manual. Procurámos também levar em consideração as recomendações europeias do respeito pelas culturas e línguas do outro, esboçando tarefas de promoção do saudável intercâmbio entre falantes de línguas diferentes num espaço comum que conduzam ao estabelecimento de laços entre todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante todos os esforços empreendidos, estamos certos de que o nosso trabalho está ainda incompleto; muito há a fazer. De entre as limitações com as quais nos deparámos, conta-se a extensão do nosso estudo, o que não nos permitiu alargar a área de investigação, nem mesmo recolher materiais autênticos em contextos reais de trabalho. Pensamos, todavia, ter conseguido chamar a atenção de futuros investigadores para a pertinência desta questão. Uma porta está aberta.

## Bibliografia

### Autores

- Afonso, C. (2010). *Didática de Línguas Estrangeiras: Objetivos, conteúdos e metodologia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2008). Desafios atuais ao desenvolvimento da didática de línguas em Portugal. In Bizarro, R. (org.). *Ensinar e aprender línguas e culturas hoje: que perspectivas?*. (pp. 10-14). Porto: Areal Editores.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá., M. H, Melo-Pfeifer, S. & Santos, M. L. S. (2010). Intercompreensão e Plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma didática de línguas?. *Intercompreensão – Revista de Didática de Línguas: Abordagens plurais e multimodais*. 15: 9 - 26. Disponível em:  
<http://www.ua.pt/cidfff%5Clale/ReadObject.aspx?obj=12619> (Acedido em agosto 2013).
- Amor, E. (2006). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Béacco, J.-C., Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conselho da Europa.
- Béacco, J.-C. Byram, M., Coste, D., Fleming, M. (2009). *Plateforme de ressources et de compétences pour l'éducation plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conselho da Europa.
- Biasotto, M. (2014). Ensino de língua estrangeira: que caminhos trilhar?. *Interletras*. volume 3. nº 19. 1-14. Disponível em:  
<http://www.interletras.com.br/conteudo/artigos/9.pdf> (Acedido em junho de 2014).
- Bizarro, R. (org.). (2008). *Ensinar e aprender línguas e culturas hoje: que perspectivas?* Porto: Areal Editores.
- Bizarro, R., Moreira, M. A. & Flores, C. (coord.) (2013). *Português língua não materna: Investigação e ensino*. Lisboa: Lidel.

- Carvalho, J. (2013). Didática do Português língua não materna - língua segunda/língua estrangeira: entre a generalização e a especificação. In Bizarro, R., Moreira, M. A. & Flores, C. (coord.). *Português língua não materna: Investigação e ensino*. (pp. 146-154). Lisboa: Lidel.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em:  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf) (Acedido em agosto de 2013).
- Dudley-Evans, T., St John, M. (2011). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. (13th edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Extramiana, C. (201?). *Learning the language of the host country for professional purposes. Outline of issues and educational approaches*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em:  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/LIAM\\_LangueProf\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Tools/LIAM_LangueProf_EN.pdf) (Acedido em agosto de 2013).
- Frendo, E. (2007). *How to teach business English*. Essex: Pearson Longman.
- Gérard, F., Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Glaser, E., Guilherme, M., Méndez García, M. & Mughan, T. (2007) *Intercultural Competence for Professional Mobility*. Series: Languages for Social Cohesion. Strasbourg: Council of Europe Publishing, European Centre for Modern Languages. Disponível em: [http://www.ecml.at/mtp2/publications/B3\\_Icopromo\\_E\\_internet.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/publications/B3_Icopromo_E_internet.pdf) (Acedido em agosto de 2013).
- Grosso, M. J. (coord.), Tavares, A. & Tavares, M. (2008). *O Português para falantes de outras línguas: O utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: DGIDC, ANQ, IEFP.
- Harding, K. (2007). *English for specific purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T., Waters, A. (2010). *English for specific purposes: a learning-centred approach*. (25nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference. Final report*. Disponível em: [http://edz.bib.unimannheim.de/daten/edzb/gdbk/04/spr/European\\_profile\\_frame\\_en.pdf](http://edz.bib.unimannheim.de/daten/edzb/gdbk/04/spr/European_profile_frame_en.pdf) (Acedido em junho de 2014).
- Mcall, C. (2003). Language dynamics in the bi-and multilingual workplace. In R. Bayley & S. Schecter, *Language socialization in bilingual and multilingual societies* (pp. 235-250). GB: Cromwell Press.
- Osório, P., Meyer, R. M. (2008). *Português língua segunda e língua estrangeira: Da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*. Lisboa: Lidel.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, M. C. V. da (2008). *Diversidade cultural na Escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Tavares, A. (2008). *Ensino/aprendizagem do Português como língua estrangeira. Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel.
- Tavares, C. (2007). *Didática do Português: língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.

### **Instituições**

- Comissão Europeia (1992). *Tratado de Maastricht*. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html> (Acedido em agosto de 2013).
- Comissão Europeia (2001). *Espaço europeu da aprendizagem ao longo da vida*. Disponível em: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11054\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_pt.htm) (Acedido em agosto de 2013).
- (2003). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Plano de Ação 2004-2006*. Disponível em: [55](http://eur-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

- lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2003/com2003\_0449pt01.pdf (Acedido em agosto de 2013).
- (2005). *A new framework strategy for multilingualism*. Disponível em:[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11084\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_en.htm) (Acedido em agosto de 2013).
- (2006a). *Effects on the European Union economy of shortages of foreign language skills in enterprise: ELAN study*. Disponível em:[http://ec.europa.eu/languages/languages-mean-business/files/elan-full-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/languages-mean-business/files/elan-full-report_en.pdf) (Acedido em agosto de 2013).
- (2006b). *Key competences for lifelong learning: a European reference framework*. Disponível em:  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm) (Acedido em agosto de 2013).
- (2007). *Grupo de alto nível sobre o multilinguismo – relatório final, resumo*. Disponível em:  
[http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_pt.pdf) (Acedido em agosto de 2013).
- (2008). *Languages mean business. Companies work better with languages. Recommendations from the business forum for multilingualism*. Disponível em:  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/documents/key\\_docs/languages/davignon\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/documents/key_docs/languages/davignon_en.pdf) (Acedido em agosto de 2013).
- (2008). *Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum*. Disponível em:  
<https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000041001-000042000/000041390.pdf> (Acedido em agosto de 2013).
- (2010). *An Agenda for new skills and jobs. Communication 682 final*. Disponível em:<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0682:FIN:EN:PDF> (Acedido em agosto de 2013).
- (2011). *Promoting, Implementing, Mapping Language and Intercultural Communication Strategies in Organisations and Companies [PIMLICO]*. Disponível

em:[http://ec.europa.eu/languages-mean-business/evidence-from-research/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages-mean-business/evidence-from-research/index_en.htm) (Acedido em agosto de 2013).

Conselho da Europa (1954). *Convenção cultural europeia*. (1954). Disponível em:

<http://www.gddc.pt/siii/docs/dec717-1975.pdf>. (Acedido em agosto 2013).

Conselho da Europa (1992). *Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias*.

Disponível em:

[http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter\\_pt.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_pt.pdf).

(Acedido em agosto de 2013).

Conselho da Europa (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação, ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva*. Disponível em:

[http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index\\_pt.htm#1995](http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_pt.htm#1995) (Acedido em agosto de 2013).

----- (1998). *Recommandation n.º R (98)6*. Disponível em: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>. (Acedido em agosto 2013).

----- (2000). *Estratégia de Lisboa – conclusões do Conselho da Europa de Lisboa*. Disponível em:

[http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/pt/ec/00100r1.p0.htm](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100r1.p0.htm) (Acedido em agosto de 2013).

----- (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

----- (2002). *Plano de ação da comissão para as competências e a mobilidade*. Disponível em:<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52002DC0072&from=PT> (Acedido em agosto de 2013).

----- (2009). *Quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação*. Disponível em:

[http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=378&Itemid=51](http://www3.uma.pt/liliana/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=378&Itemid=51). (Acedido em agosto 2013).

----- (2010). *Comunicado de Bruges sobre o reforço da cooperação europeia no ensino e formação profissionais para o período de 2011-2020*. Disponível em:

[http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_pt.pdf).

(Acedido em agosto de 2013).

----- (2011). *Languages for jobs: providing multilingual communication skills for the labour market*. Disponível em:

[http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf) (Acedido em agosto de 2013).

Instituto Camões. (2012). *Ensino português no estrangeiro: Programa Nível A2*.

Disponível em:

[http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/programa\\_epe\\_a2.pdf](http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/programa_epe_a2.pdf) (Acedido em dezembro de 2013).

Ministério da Educação. QuaREPE. 2009. Disponível em:

<http://www.dgidc.minedu.pt/index.php?s=directorio&pid=67> (Acedido em março de 2012).

Unesco. (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. (1996). Disponível em:

<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/pdfs/declaracao.pdf>. (Acedido em agosto de 2013).

Unesco. (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. (Acedido em agosto de 2013).

## **Manuais**

Albino, S. (2009). *Falas Português? B1*. Porto: Porto Editora.

Cotton, D., Falvey, D., Kent, S. (2012). *Elementary market leader: business English course book*. (3rd ed.). Essex: Pearson Education Limited.

Grant, D., McLarty, R. (2002). *Business basics*. Oxford: Oxford University Press.

Ricardo, A., Sousa, D. (2009). *Manual de português técnico aplicado à área do comércio*. Lisboa: IEFP.

González, M. M. (2007). *Portugués empresarial y comercial: Curso inicial de português comercial*. (2ª ed.). Vigo: Ideaspropias Editorial. Parcialmente disponível em: [http://www.ideaspropiaseditorial.com/documentos\\_web/documentos/978-84-9839-093-3.pdf](http://www.ideaspropiaseditorial.com/documentos_web/documentos/978-84-9839-093-3.pdf) (Acedido em junho de 2012).

### Legislação

Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de novembro de 1990. *Diário da República n.º 273/90 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro de 2001. *Diário da República n.º 15/2001 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho de 2012. *Diário da República n.º 129/2012 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 7/2006 de 6 de fevereiro de 2006. *Diário da República n.º 26/2006 – I Série B*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 30/2007 de 10 de agosto. *Diário da República n.º 154/2007 – 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 12/2011 de 22 de agosto de 2011. *Diário da República n.º 160/2011 – 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 914/2009 de 17 de Agosto de 2009. *Diário da República n.º 158/2009 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 188/2008 de 27 de novembro de 2008. *Diário da República n.º 231 – I Série*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

# Apêndices



## Ficha de trabalho



### Vamos viajar?

Observe as imagens que se seguem.



**Alentejo**

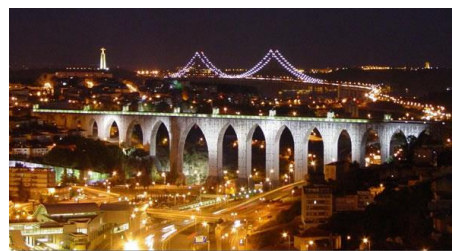


**Serra da Estrela**



**Praia da Rocha**

**PORTUGAL**



**Lisboa**



**Rio Douro**

### **Repita e utilize!**

- . Gosta de viajar? Adoro viajar! / Gosto de viajar? Não gosto nada de viajar...
- . Com que frequência viaja? Costuma viajar? Viaja em negócios?...
- . Como prefere viajar? Em negócios? Em lazer?...



**Ficha de trabalho**



**Meios de transporte**

1. Estabeleça as correspondências entre os enunciados da coluna A com os meios de transporte da coluna B.

1.1. Reescreva cada um dos meios de transporte.

**A**

**B**

1) Ling Lee, vamos de **autocarro**?

a)



2) E que tal se apanhássemos o **metro**?

b)



3) Eu prefiro ir de **táxi**.

c)



4) A que horas parte o **avião**?

d)



5) Jorge, onde está o teu **carro**?

e)



6) A Sachita prefere viajar de **barco**.

f)



1.1. Reescreva cada um dos meios de transporte.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_
- f) \_\_\_\_\_



**Ficha de trabalho**



**Atente nos enunciados que irá ouvir.**

1. Associe cada um dos enunciados aos locais adequados.
- 1.1. Preencha os espaços em branco com o vocabulário adequado.

terminal de metro

paragem de autocarro

estação de comboio

cais de embarque

pista de aterragem

praça de táxis



A) \_\_\_\_\_



B) \_\_\_\_\_



C) \_\_\_\_\_



D) \_\_\_\_\_



E) \_\_\_\_\_



F) \_\_\_\_\_



### Ficha de trabalho (continuação)



#### Transcrição dos enunciados (atividade 3).

- A) – Lá vem ele! Temos de entrar rapidamente! Saímos na estação da Baixa-Chiado.
- B) – Boa tarde, a que horas é o último embarque para a outra margem?
- C) – Desculpe, bom dia. Está livre? Somos três com bagagem.
- D) – Acho que temos de apanhar o 37 e não o 15. Tens o teu passe?
- E) – Há muito tempo que não apanhava transportes em Santa Apolónia... Qual é a nossa carruagem?
- F) – Bem, está na hora do embarque. Não deve demorar muito a descolar.

Nota: Os registos áudio devem ser gravados nos locais, absorvendo a atmosfera própria dos ambientes. Tal auxiliará o aluno a resolver o exercício mais facilmente, pois não nos podemos esquecer de que se trata de um exercício para aprendentes de nível elementar.



### Ficha de trabalho (Preposições)



**1 - Ligue as frases que se seguem, de modo a construir enunciados corretos.**

| A                                    | B   |
|--------------------------------------|---|
| 1) Ontem, o Valdir foi a pé          | a) de carro ou de comboio?                      |
| 2) Cuidado! Não passes               | b) para o Porto ainda hoje.                     |
| 3) Nós voamos                        | c) do hotel até ao escritório.                  |
| 4) Eles estão atrasados. Ainda estão | d) a Portugal? Gostámos muito de te ter cá!     |
| 5) Sachita, quando regressas         | e) em reunião de gabinete técnico.              |
| 6) Queres viajar                     | f) por essa rua. É longe dos serviços centrais. |

1 - \_\_\_\_\_ 2 - \_\_\_\_\_ 3 - \_\_\_\_\_ 4 - \_\_\_\_\_ 5 - \_\_\_\_\_ 6 - \_\_\_\_\_

**2 - Nas frases que se seguem, complete os espaços em branco com as preposições adequadas.**

Para      a      de      em      por



- 1) – Não esperem por mim. Vou mais tarde \_\_\_\_\_ autocarro.
- 2) – O Valdir vai hoje \_\_\_\_\_ Coimbra \_\_\_\_\_ comboio \_\_\_\_\_ visitar a fábrica de calçado.
- 3) – A nossa nova diretora financeira mora \_\_\_\_\_ Lisboa, perto das novas instalações.
- 4) - Já telefonaste \_\_\_\_\_ o hotel?
- 5) - \_\_\_\_\_ onde vamos para a loja da fábrica? Este caminho é mais curto.
- 6) – Apanho primeiro o avião \_\_\_\_\_ Bruxelas e sigo depois \_\_\_\_\_ a Alemanha.
- 7) – Eu prefiro viajar \_\_\_\_\_ barco, mas é mais demorado.

# **Anexos**



## 4. CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO


### UNIDADE TEMÁTICA 1 *Stocks e Merchandising*

Programa PORTUGAL ACOLHE  
Português Técnico

Área de Formação  
Comércio




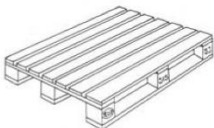
#### Objectivos Específicos

- Identificar os principais termos técnicos relativos aos conceitos e equipamentos de armazém e às tarefas associadas à actividade de armazenagem.
- Reconhecer a terminologia técnica associada à gestão de stocks e à elaboração de encomendas.
- Reconhecer a terminologia técnica associada ao espaço físico de um ponto de venda e aos aspectos complementares ao seu funcionamento.
- Reconhecer a terminologia técnica associada aos diferentes tipos de acções de promoção num ponto de venda.

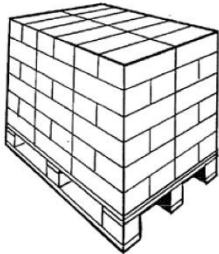
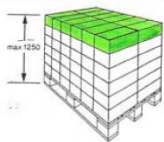
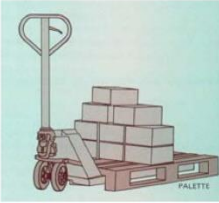
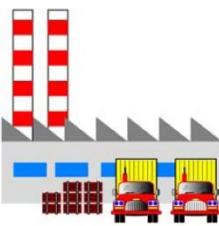
| Subunidades Temáticas |   | Conteúdos programáticos   |
|-----------------------|---|---|
| Ref.                  | Designação /<br>Objectivos Específicos  |   |
| 1.1.                  | <p><b>Armazém</b></p> <p>Identificar os principais termos técnicos relativos aos conceitos e equipamentos de armazém e às tarefas associadas à actividade de armazenagem.</p> | <p><b>Armazém</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de instalações e equipamentos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Armazém</li> <li>- Embalagem</li> <li>- Caixa</li> <li>- Palete</li> <li>- Empilhador</li> <li>- Porta paletes</li> <li>- Contentor</li> <li>- Roll cage</li> <li>- Estantes</li> </ul> </li> <li>• Identificação da organização e fluxos do armazém                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recepção de mercadorias</li> <li>- Expedição</li> <li>- Armazenamento</li> <li>- Recolha / picking</li> <li>- Zona de devoluções</li> <li>- Conferência de produtos</li> <li>- Cross-docking</li> </ul> </li> </ul> |
| 1.1                   |   | Termos Técnicos   |
|                       |    | * Armazém   |







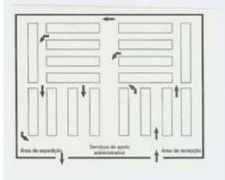
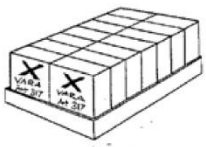
| 1.1   | Termos Técnicos  |  |
|---|--|--|
|    | * <b>Camião</b>  |  |
|    | * <b>Caixa de transporte</b><br>* <b>Embalagem</b>                 |  |
|   | * <b>Conferência de produtos</b>                                   |  |
|  | * <b>Codificação de produtos</b><br>* <b>Código de barras</b>      |  |
|  | * <b>Arrumar</b><br>* <b>Entregas</b><br>* <b>Embalagem frágil</b> |  |
|  | * <b>Empilhador</b><br>* <b>Monta-cargas</b>                       |  |


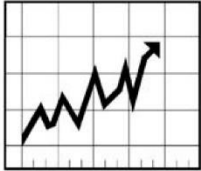

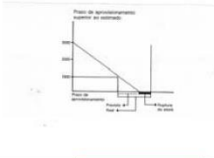

| 1.1   | Termos Técnicos  |  |
|---|--|--|
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Armazenar mercadoria</li> </ul>   |  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Transporte</li> <li>* Cargas</li> <li>* Descargas</li> </ul>  |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Roll-cage</li> <li>* Contentor</li> </ul>   |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Palete</li> <li>* Euro-paleta ( 1,20 m x 0,80 m )</li> <li>* Paleta industrial (1m x 1,20m)</li> <li>* Estrado</li> </ul> |  |



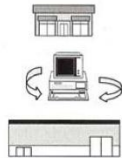


| 1.1   | Termos Técnicos   |  |
|---|---|--|
|    | * <b>Palete cheia</b>                                   |  |
|   | * <b>Altura da palete</b><br>* <b>Fiada (cor verde)</b> |  |
|  | * <b>Porta-paletes</b>                                  |  |
|  | * <b>Zona de expedição de mercadorias</b>               |  |

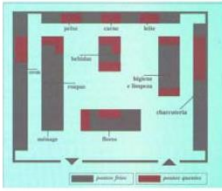


| 1.1   | Termos Técnicos   |  |
|---|---|--|
|    | <ul style="list-style-type: none"><li>* Zona de recepção de mercadorias</li></ul>   |  |
|    | <ul style="list-style-type: none"><li>* Estanteria</li><li>* Estantes</li></ul>   |  |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>* Cross-docking - conceito de armazém como ponto de transição de mercadoria, sem necessidade de armazenar, para imediata expedição dos produtos para as lojas</li></ul> |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>* Portas de recepção de mercadoria</li><li>* Portas de expedição de mercadoria</li></ul>  |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>* Lay-out de armazém</li></ul>  |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>* Embalagem de transporte</li><li>* Unidade mínima de compra (u.m.c.)</li><li>* Shrink</li></ul>  |  |

| Subunidades Temáticas |  | Conteúdos programáticos   |
|-----------------------|--|---|
| Ref.                  | Designação / Objectivos Específicos  |   |
| 1.2.                  | <p><b>Encomendas</b></p> <p>Reconhecer a terminologia técnica associada à gestão de stocks e à elaboração de encomendas.</p> | <p><b>Encomendas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informações de <i>stock</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Stocks</i></li> <li>- <i>Stock</i> médio</li> <li>- Planeamento de encomendas</li> <li>- Prazo de entrega / <i>lead time</i></li> <li>- Encomenda mínima</li> <li>- Pico de vendas</li> <li>- Ruptura de <i>stocks</i></li> </ul> </li> <li>• Aprovisionamento</li> </ul> |
| 1.2                   |  | Termos Técnicos   |
|                       |    | <p>* <b>Stock</b></p> <p>(quantidade de produtos disponível num determinado espaço - loja, armazém - num determinado momento temporal)</p>  |
|                       |   | <p>* <b>Pico de vendas</b></p> <p>(período em que vende mais um produto)</p>  |
|                       |   | <p>* <b>Rotura/ruptura de stock</b></p> <p>(falta de produto num determinado momento)</p>   |
|                       |   | <p>* <b>Stock de segurança</b></p> <p>(nível de stock que a empresa deve ter de forma a evitar roturas/Rupturas de stocks, tendo em conta os consumos previstos e os prazos de entrega por parte do fornecedor)</p>   |
|                       |   | <p>* <b>Stock médio</b></p> <p>(valor calculado para um determinado período de tempo, que resulta do total de <i>stock</i> existente a dividir pelo número de dias do referido período)</p>   |

| 1.2  | Termos Técnicos   |  |
|--|---|--|
|   | <p>* <b>Planeamento de encomendas</b><br/>(calendário com os dias de encomendas aos fornecedores, de acordo com a respectiva importância)</p>     |  |
|   | <p>* <b>Prazo de entrega (lead-time)</b><br/>(tempo de entrega da mercadoria após a encomenda feita)</p>  |  |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Encomenda</b></p> <p>Quantidade _____</p> <p>Valor mínimo: 2</p> </div> | <p>* <b>Encomenda mínima</b><br/>(valor mínimo para uma encomenda ser aceite pelo fornecedor - valor total da encomenda ou valor por produto)</p> |  |
|   | <p>* <b>Aprovisionamento</b><br/>(acto de gerir os stocks através do processo de encomendas e controlo dos stocks em armazém e/ou loja)</p>       |  |



| Subunidades Temáticas |  | Conteúdos programáticos  |
|-----------------------|--|--|
| Ref.                  | Designação / Objectivos Específicos  |  |
| 1.3.                  | <p><b>Espaço de venda</b></p> <p>Reconhecer a terminologia técnica associada ao espaço físico de um ponto de venda e aos aspectos complementares ao seu funcionamento.</p> | <p><b>Espaço de venda</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação do espaço de venda               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrada</li> <li>- Balcão</li> <li>- Caixas de saída / check-out</li> <li>- Linear</li> <li>- Topo de gôndola</li> <li>- Ilhas</li> <li>- Frentes / facings</li> <li>- Organização de loja / lay-out</li> <li>- Corredores</li> <li>- Montra</li> <li>- Secções</li> <li>- Circulação / fluxos de loja</li> <li>- Pontos frios / zonas frias</li> <li>- Pontos quentes / zonas quentes</li> <li>- Apresentação de produtos horizontal</li> <li>- Apresentação de produtos vertical</li> <li>- Níveis de exposição (olhos, mãos e chão)</li> </ul> </li> <li>• Sinalética               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etiqueta de preço</li> <li>- Cartaz promocional</li> <li>- Pendurante</li> <li>- Cartaz de preço</li> </ul> </li> </ul> |
| 1.3                   |  | Termos Técnicos  |
|                       |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* <b>Lay-out loja</b><br/>(forma de colocação das prateleiras, ilhas e das secções numa loja)</li> <li>* <b>Circulação / fluxos de loja</b><br/>(movimento de clientes na loja)</li> <li>* <b>Pontos quentes / zonas quentes (cor vermelha)</b><br/>(locais em que a exposição é privilegiada e de fácil visualização dos produtos)</li> <li>* <b>Pontos frios / zonas frias (cor verde)</b><br/>(locais de exposição de produtos, sem grande destaque)</li> <li>* <b>Corredores</b><br/>(zonas livres entre as prateleiras de passagem de clientes)</li> </ul>   |



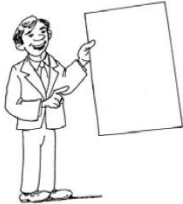


| 1.3   | Termos Técnicos   |  |
|---|---|--|
|    | * <b>Topo de gôndola (vista lateral)</b>  |  |
|    | * <b>Ilha promocional</b><br>(produtos expostos no meio de um corredor na loja, com carácter pontual, ligado a uma temática, época sazonal)<br>* <b>Ilha de produtos</b><br>(produtos expostos no meio de um corredor na loja, com carácter permanente)                               |  |
|    | * <b>Secções</b><br>(grupo de produtos com características comuns reconhecidos pelo público (talho, peixaria, frutaria, ...))   |  |
|  | * <b>Preço especial</b><br>(preço com desconto e abaixo do preço normal)<br>* <b>Destaque</b><br>(espaço privilegiado dado a um produto, no linear ou no topo)<br>* <b>Topo de gôndola (visto de frente)</b>  |  |
|  | * <b>Exposição de produtos na vertical</b>  |  |
|  | * <b>Exposição de produtos na horizontal</b>  |  |
|  | * <b>Linear</b><br>(exposição dos produtos na prateleira)<br>* <b>Frentes de produtos / facings</b><br>(n.º visível de embalagens/caixas, garrafas colocadas na prateleira)<br>* <b>Níveis de exposição de produtos</b><br>(olhos - 3. verde; mãos - 2. amarelo e chão - 1. vermelho) |  |






| 1.3   | Termos Técnicos   |  |
|---|---|--|
|    | <ul style="list-style-type: none"><li>* <b>Montra</b><br/>(local de exposição virado para o exterior da loja, visível pelo público.)</li><li>* <b>Exposição na montra</b><br/>(produtos colocados no espaço da loja com determinada comunicação para o público)</li></ul> |  |
|    | <ul style="list-style-type: none"><li>* <b>Etiqueta de preço</b></li><li>* <b>Cartaz de preço</b></li><li>* <b>Informação de preço</b></li></ul>  |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>* <b>Cartaz</b></li><li>* <b>Pendurante - cartaz com fixação no tecto ou em local afim</b></li></ul>  |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>* <b>Etiqueta de preço</b></li></ul>  |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>* <b>Cartaz de pé</b></li></ul>   |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>* <b>Entrada de loja</b></li></ul>  |  |



| Subunidades Temáticas |  | Conteúdos programáticos  |
|-----------------------|--|--|
| Ref.                  | Designação /<br>Objectivos Específicos   |  |
| <b>1.4.</b>           | <b>Acções promocionais</b><br><br>Reconhecer a terminologia técnica associada aos diferentes tipos de acções de promoção num ponto de venda. | <b>Acções promocionais</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tipos de promoções<ul style="list-style-type: none"><li>- Degustação</li><li>- Reduções de preços</li><li>- Amostras / brindes</li><li>- Oferta de produtos</li><li>- Folhetos promocionais</li><li>- P.L.V. (publicidade no ponto de venda)</li></ul></li><li>• Intervenientes e meios<ul style="list-style-type: none"><li>- Promotor/a</li><li>- Repositor/a</li><li>- Bancada</li></ul></li></ul> |
| <b>1.4</b>            |  | Termos Técnicos  |
|                       |   | * <b>Promotora</b>   |
|                       |   | * <b>Degustação</b>  |
|                       |   | * <b>Promotor</b>  |



| 1.4   | Termos Técnicos   |  |
|---|---|--|
|    | <ul style="list-style-type: none"><li>* <b>Bancada</b><br/>(mesa ou balcão de apoio para colocar os produtos, folhetos informativos, brindes e outros objectos de apoio a uma acção de formação)</li><li>* <b>Oferta de produtos</b><br/>(acto de dar produtos ou brindes numa compra ou numa acção de venda)</li><li>* <b>Ofertas/brindes</b><br/>(produtos a serem dados ao cliente, na compra de um ou mais produto à venda numa loja)</li></ul> |  |
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>* <b>Reposição</b><br/>(acto de colocar produtos nas prateleiras/topos/ilhas, de forma a manter um nível adequado de produtos numa prateleira, topo de gôndola e ilha e evitar roturas de stocks)</li></ul>   |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>* <b>Folhetos promocionais</b></li></ul>  |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>* <b>Repositor(a)</b><br/>(pessoa que repõe os stocks nas prateleiras/topos/ilhas)</li></ul>  |  |

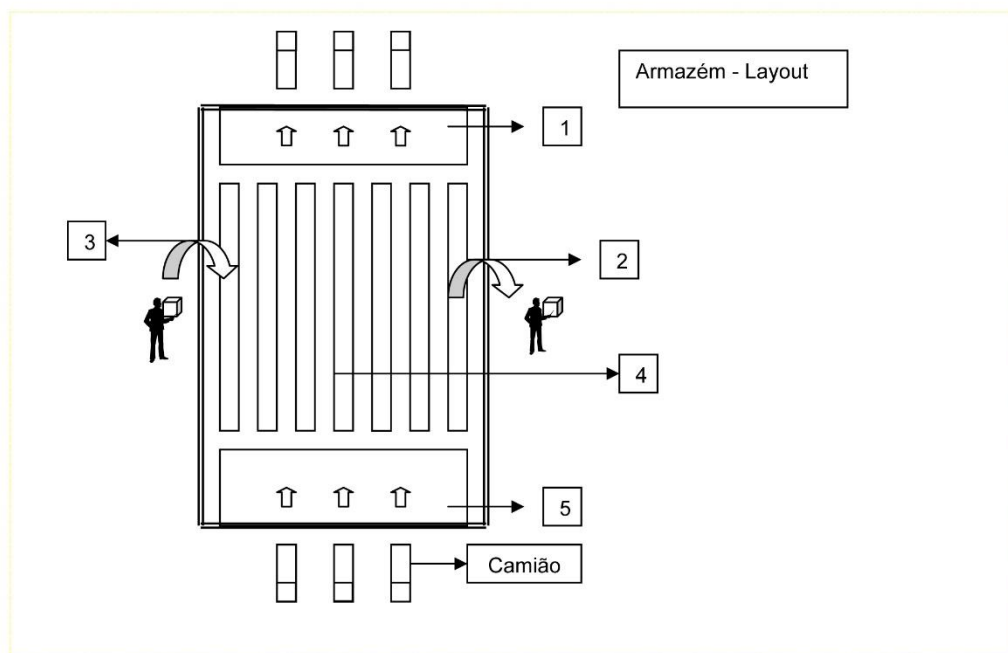
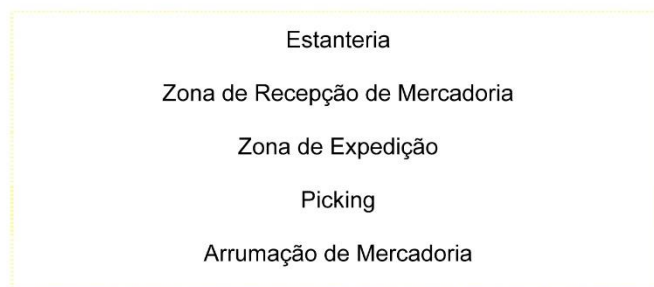
**Anexo 2 – Ficha de Trabalho 1** (Ricardo, A., Sousa, D. (2009). *Manual de português técnico aplicado à área do comércio*. Lisboa: IEFP.)



## 5. FICHAS DE TRABALHO

### FICHA 1

1. A partir dos termos técnicos constantes no quadro seguinte preencha a legenda do desenho desta ficha.





### Legenda

|    |  |
|----|--|
| 1. |  |
| 2. |  |
| 3. |  |
| 4. |  |
| 5. |  |

**Anexo 3 – Ficha de Trabalho 9** (Ricardo, A., Sousa, D. (2009). *Manual de português técnico aplicado à área do comércio*. Lisboa: IEFP.)



---

**FICHA 9**

---

Complete o texto apresentado com as palavras que se encontram dentro do rectângulo.

tem / mais alguma coisa / tenho / queria / esta / que canetas / queria



**NA PAPELARIA**

**César:** - Boa tarde. .... canetas?

**Empregado:** - Sim, ..... quer?

**César:** - ..... uma caneta verde e duas azuis.

**Empregado:** - ..... uma caneta aqui que é melhor do que ..... ali, mas é mais cara.

**César:** - Não faz mal. .... essa aí verde e aquela azul.

**Empregado:** - .....?

**César:** - Não, é tudo.

**Anexo 4 – Índice do Manual - Português empresarial y comercial: Curso inicial de português comercial. (2ª ed.).** Vigo: Ideaspropias Editorial.

ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| PRÓLOGO .....   | 1  |
| 1 Para começar.....   | 3  |
| 1.1. Introdução.....  | 3  |
| 1.2. O alfabeto. Explicação .....                               | 3  |
| 1.3. Pronuncia e exemplos .....                                 | 4  |
| 1.4. Verbos ser,estar, ter y haver. Presente do indicativo..... | 6  |
| 1.5. Números.....   | 7  |
| 1.6. Nacionalidades.....  | 10 |
| SOLUÇÕES 1.....   | 12 |
| 1.7. Resumo de conteúdos.....                                   | 14 |
| AUTO-AVALIAÇÃO 1.....   | 15 |
| SOLUÇÕES .....  | 16 |
| 2 Saúdos e apresentações.....                                   | 17 |
| 2.1. Introdução.....  | 17 |
| 2.2. Saúdos e apresentações .....                               | 17 |
| 2.3. Dias da semana .....                                       | 20 |
| 2.4. Profissões.....  | 20 |
| 2.5. Artigos determinados e indeterminados .....                | 22 |
| 2.6. Género e número de substantivos e adjectivos.....          | 23 |
| SOLUÇÕES 2.....   | 31 |
| 2.7. Resumo de conteúdos .....                                  | 34 |
| AUTO-AVALIAÇÃO 2.....   | 35 |
| SOLUÇÕES.....   | 37 |
| 3 Estadia em Portugal.....                                      | 39 |
| 3.1. Introdução.....  | 39 |
| 3.2. Conversação num hotel .....                                | 39 |
| 3.3. Pedir e dar informação pessoal .....                       | 40 |
| 3.4. Pronomes pessoais sujeito .....                            | 42 |
| 3.5. Verbos regulares: presente do indicativo.....              | 42 |
| 3.6. Adjectivos possessivos .....                               | 44 |
| 3.7. Adjectivos e pronomes demonstrativos.....                  | 45 |
| 3.8. Num restaurante .....                                      | 47 |
| SOLUÇÕES 3.....   | 51 |
| 3.9. Resumo de conteúdos .....                                  | 55 |
| AUTO-AVALIAÇÃO 3.....   | 56 |
| SOLUÇÕES.....   | 57 |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 4 | Onde fica? .....   | 59  |
|   | 4.1. Introdução.....   | 59  |
|   | 4.2. Meios de transporte .....                               | 59  |
|   | 4.3. Localização .....                                       | 60  |
|   | 4.3.1. Verbos de localização .....                           | 62  |
|   | 4.4. Horas e partes do dia .....                             | 63  |
|   | 4.5. Pronomes reflexivos .....                               | 67  |
|   | 4.6. Verbos irregulares .....                                | 69  |
|   | SOLUÇÕES 4.....  | 75  |
|   | 4.7. Resumo de conteúdos .....                               | 79  |
|   | AUTO-AVALIAÇÃO 4.....  | 80  |
|   | SOLUÇÕES.....  | 81  |
| 5 | Nas lojas .....  | 83  |
|   | 5.1. Introdução.....   | 83  |
|   | 5.2. Nas compras.....  | 83  |
|   | 5.3. Graus do adjectivo e expressões comparativas.....       | 87  |
|   | 5.3.1. Comparativo.....                                      | 87  |
|   | 5.3.2. Superlativo.....                                      | 91  |
|   | 5.3.3. Expressões comparativas .....                         | 93  |
|   | 5.4. Pronomes interrogativos.....                            | 94  |
|   | 5.5. Mais alguns verbos irregulares .....                    | 97  |
|   | SOLUÇÕES 5.....  | 99  |
|   | 5.6. Resumo de conteúdos .....                               | 106 |
|   | AUTO-AVALIAÇÃO 5.....  | 107 |
|   | SOLUÇÕES.....  | 109 |
| 6 | Na empresa.....  | 111 |
|   | 6.1. Introdução.....   | 111 |
|   | 6.2. Conversação telefónica .....                            | 111 |
|   | 6.3. Modelos de cartas .....                                 | 112 |
|   | 6.3.1. Pedido de artigos .....                               | 112 |
|   | 6.3.2. Envio de artigos.....                                 | 114 |
|   | 6.4. Verbos regulares e irregulares: presente (Repasso)..... | 115 |
|   | 6.5. Género e número (Repasso).....                          | 118 |
|   | 6.6. Adjectivos e pronomes indefinidos .....                 | 120 |
|   | 6.7. Pronomes complemento directo e indirecto.....           | 123 |
|   | SOLUÇÕES 6.....  | 131 |
|   | 6.8. Resumo de conteúdos .....                               | 140 |
|   | AUTO-AVALIAÇÃO 6.....  | 141 |
|   | SOLUÇÕES.....  | 142 |

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 7 | A viagem .....   | 143 |
|   | 7.1. Introdução.....   | 143 |
|   | 7.2. Expressar gostos e preferências.....                                    | 143 |
|   | 7.3. Passado: pretérito perfeito simples.....                                | 147 |
|   | 7.4. Perífrases de futuro .....  | 150 |
|   | 7.5. Adjectivos e pronomes indefinidos .....                                 | 152 |
|   | 7.6. Advérbios.....  | 154 |
|   | 7.7. Pronomes com preposição.....  | 156 |
|   | SOLUÇÕES 7.....  | 160 |
|   | 7.8. Resumo de conteúdos .....   | 167 |
|   | AUTO-AVALIAÇÃO 7.....  | 168 |
|   | SOLUÇÕES.....  | 169 |
| 8 | Experiências profissionais.....  | 171 |
|   | 8.1. Introdução.....   | 171 |
|   | 8.2. Pretérito imperfeito: regular/irregular .....                           | 172 |
|   | 8.3. Contraste entre pretérito imperfeito e pretérito perfeito simples ..... | 174 |
|   | 8.4. Experiências profissionais: curriculum vitae .....                      | 176 |
|   | 8.5. Evolução da nossa empresa o ano passado .....                           | 177 |
|   | 8.6. Vocabulário económico .....   | 178 |
|   | SOLUÇÕES 8.....  | 179 |
|   | 8.7. Resumo de conteúdos .....   | 182 |
|   | AUTO-AVALIAÇÃO 8.....  | 183 |
|   | SOLUÇÕES.....  | 184 |
| 9 | Os negócios .....  | 185 |
|   | 9.1. Introdução.....   | 185 |
|   | 9.2. A nossa ganga .....   | 185 |
|   | 9.3. Futuro simples.....   | 186 |
|   | 9.4. Mais perífrases de futuro.....  | 188 |
|   | 9.5. Imperativo.....   | 189 |
|   | 9.6. Negociar pressupostos e fechar uma negociação.....                      | 190 |
|   | SOLUÇÕES 9.....  | 194 |
|   | 9.7. Resumo de conteúdos .....   | 199 |
|   | AUTO-AVALIAÇÃO 9.....  | 200 |
|   | SOLUÇÕES.....  | 201 |
|   | RESUMO .....   | 203 |
|   | EXAME .....  | 205 |
|   | BIBLIOGRAFIA.....  | 209 |