

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Aprender Português de Negócios: análise da situação atual e
esboço de uma solução didática *online***

Ana Rita Rodrigues de Jesus Leduc

Mestrado em Português Língua Não-Materna

Lisboa, 2014

Ana Rita Rodrigues de Jesus Leduc
Aprender Português de Negócios: análise da situação atual e esboço de uma solução didática online

UNIVERSIDADE ABERTA



Aprender Português de Negócios: análise da situação atual e esboço de uma solução didática *online*

Ana Rita Rodrigues de Jesus Leduc

Mestrado em Português Língua Não-Materna

Dissertação orientada pela Professora Doutora Helena Bárbara Marques Dias

Lisboa, 2014

RESUMO

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito do mestrado em Português Língua Não-Materna, tem como objetivos principais verificar a situação atual dos cursos de Português de Negócios e posteriormente criar uma solução didática *online*. Para atingir estes objetivos, foi necessário (1) analisar a estrutura e conteúdos de cursos gratuitos de Português de Negócios na *Internet*; (2) averiguar as motivações, preferências e sugestões do público-alvo no que diz respeito a cursos de Português de Negócios; (3) avaliar até que ponto a dimensão intercultural está presente nos cursos de Português de Negócios analisados e (4) determinar a viabilidade e necessidade da criação de um curso de Português de Negócios *online* formulado segundo critérios linguísticos e interculturais. Procedeu-se também a uma reflexão aprofundada sobre *i*) o interesse recente na aprendizagem de PLE, *ii*) o ensino a distância e o *e-learning*, *iii*) o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos, *iv*) a abordagem intercultural nos cursos de línguas e *v*) as características principais de um curso *online*.

Como consequência da realização das etapas mencionadas, foi possível criar uma proposta didática inovadora composta por um conjunto de *input* autêntico e atividades que visam colmatar a lacuna existente no que é apresentado gratuitamente na *Internet*, incorporando princípios de uma aprendizagem contextualizada e intercultural e, sobretudo, traduzindo as necessidades atuais do público-alvo de Português de Negócios.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Estrangeira; Português de Negócios; Línguas Para Fins Específicos; *E-learning*; Interculturalidade.

ABSTRACT

The following research study, which is part of the Master's Programme on Portuguese as a Non-Native Language, intends to assess the current situation of Business Portuguese courses and to create authentic content for an online Business Portuguese course. In order to achieve these goals, it was necessary to (1) analyse the structure and contents of free Business Portuguese courses on the Internet; (2) learn about the target learners' motivations, preferences and suggestions in what concerns Business Portuguese courses; (3) evaluate the presence of an intercultural approach on the Business Portuguese courses that were part of our analysis; and (4) to determine the viability and the need to create an online Business Portuguese course formulated according to linguistic and intercultural criteria. A deep analysis of the theory around online Business Portuguese courses was carried out addressing themes such as *i*) the recent interest in Portuguese language; *ii*) distance teaching and e-learning; *iii*) teaching foreign languages for specific purposes; *iv*) the intercultural approach on language courses; and *v*) the main characteristics of an online course.

It was possible then to develop a prototype unit of an online Business Portuguese course integrating authentic teaching materials. This unit works as a viable learning option on the Internet, enhancing the sociocultural and the intercultural context of language learning and, most importantly, translating the current needs of those who learn Business Portuguese.

KEYWORDS: Portuguese as a Foreign Language; Business Portuguese; Language for Specific Purposes; E-learning; Interculturality.

Ana Rita Rodrigues de Jesus Leduc
Aprender Português de Negócios: análise da situação atual e esboço de uma solução didática online

Ao meu marido, grande impulsionador deste projeto

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Helena Bárbara Marques Dias por me ter orientado de forma tão paciente, compreensiva, disponível e agradável e pelas constantes palavras de apoio e incentivo.

A todos aqueles que pediram aos seus alunos para participarem no meu inquérito ou que me ajudaram na divulgação do mesmo, tornando possível a realização de uma parte essencial do meu trabalho.

Os meus colegas de Mestrado em Português Língua Não-Materna – Ana Paula Gonçalves, Carla Wess, Luísa Dutra, Patrícia Trowbridge e Sara Mota.

Dra. Mónica Pereira, tutora e coordenadora do curso de Português para Negócios do Camões, IP

Dr. Rafael Tavares – Learn Portuguese with Rafa

Manon Gaucher

Shane Zerbe e os meus colegas no Sandford Language Institute (Dublin), Paulo Santiago, Rita Jorge e Susana Amaro

Renaud Puyou – Languages Unlimited, Dublin

Atlas Languages, Dublin

Susanna Florissi – Torre de Babel Idiomas e Fale Português

Professora Ana Martins

Professor Orlando Kelm – University of Texas

Professora Mary Risner – University of Florida

Nola Senna – University of Illinois

Professor Bai Jialin - Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute

Professora Yang Jing - Guangdong University of Foreign Studies

Professora Wei Ming - ERWAI / Beijing International Studies University – BISU

Department of Romance Languages and Literature – Boston College, Massachusetts

Professor Paulo Ferreira – University of South Africa

Dra. Soraia Lourenço - Camões, I.P. em Zagreb, Croácia

Dr. Joaquim Ramos - Camões, I.P. em Praga, República Checa

Dr. Francisco Nazareth - Camões, I.P. em Sófia, Bulgária

Dra. Patrícia Infante da Câmara - Camões, I.P. em Budapeste, Hungria

Dra. Maria Júlia Dias – FLEP

Dra. Alexandra Borges – CIAL

Worldpuzzle, Lisboa

Linguagest, Lisboa

Embaixada de Portugal em Pequim

Embaixada de Portugal na Cidade da Praia

Embaixada de Portugal em Paris

Embaixada da Noruega em Lisboa

Embaixada de Timor-Leste em Lisboa

Os alunos de Português de Negócios que participaram no meu inquérito.

Ao Joe Fox e ao Hans Apfel, por terem participado nas entrevistas.

Às minhas amigas Andreia Canas, Inês Santos e Marília Correia, por me terem ajudado desde o início do Mestrado e com quem partilhei ideias, preocupações e alegrias.

Aos meus pais, a quem devo tudo o que sou hoje, por me terem apoiado sempre.

Ao meu irmão, pelo apoio e por ter desenhado a imagem para o módulo-modelo.

Ao meu marido, pelo amor, compreensão, companheirismo, por acreditar sempre em mim e por ter criado as condições necessárias para que eu pudesse desenvolver o meu estudo de forma tranquila. Obrigada, és o meu porto de abrigo.

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	i
ABSTRACT.....	iii
AGRADECIMENTOS	vii
ÍNDICE DE QUADROS	xiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xv
ÍNDICE DE FIGURAS	xvii
LISTA DE ABREVIATURAS	xix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1.1 O Interesse pela Língua Portuguesa	7
1.2 Ensino a Distância e <i>E-learning</i>	10
1.2.1 Surgimento e evolução do Ensino a Distância.....	10
1.2.2 O <i>E-learning</i>	12
1.2.3 O Português de Negócios e o <i>E-learning</i>	14
1.3 Ensino de Línguas Estrangeiras e Português para Fins Específicos	15
1.3.1 Aparecimento de Ensino de Línguas para Fins Específicos	15
1.3.2 Diferença entre Ensino de Língua Estrangeira e Língua Estrangeira para Fins Específicos.....	19
1.3.3 Análise de Necessidades	21
1.3.4 Materiais a utilizar em cursos de língua para fins específicos.....	24
1.3.5 O papel do professor de línguas para fins específicos	25
1.3.6 A avaliação nos cursos de línguas para fins específicos.....	27
1.3.7 Ensino de línguas para o mundo dos negócios	28
1.4 A Abordagem Comunicativa Intercultural.....	32
1.4.1 Diferentes métodos do ensino de línguas estrangeiras	32
1.4.2 A abordagem comunicativa e a competência intercultural	33
1.4.3 A competência intercultural no mundo dos negócios	35
1.5 Características de um Curso de Línguas <i>Online</i>	38
1.5.1 Criação de um curso <i>online</i>	40
1.5.2 Características essenciais de um curso <i>online</i>	42
CAPÍTULO II - ANÁLISE DE SITES	49

2.	ANÁLISE DE SITES	51
2.1.	Metodologia	51
2.1.1.	Período de recolha e análise de dados	51
2.1.2.	Alvo do Estudo	52
2.2.	Apresentação e discussão dos resultados referentes à análise de <i>sites</i> de cursos online gratuitos de Português de Negócios	53
2.2.1.	Aspeto 1: Origem dos <i>sites</i> analisados	53
2.2.2.	Aspeto 2: usabilidade geral	54
2.2.3.	Aspeto 3: usabilidade pedagógica.....	61
2.3.	Conclusões	73
CAPÍTULO III - INQUÉRITO SOBRE CURSOS DE PORTUGUÊS DE NEGÓCIOS		75
3.	INQUÉRITO SOBRE CURSOS DE PORTUGUÊS DE NEGÓCIOS.....	77
3.1.	Metodologia	77
3.1.1.	Delimitação do universo de estudo.....	77
3.1.2.	Elaboração do questionário.....	78
3.1.3.	Aplicação do inquérito.....	78
3.1.4.	Testagem do questionário	79
3.1.5.	Período de recolha e análise de dados	79
3.2.	Apresentação e discussão de resultados	79
3.2.1.	Perfil sociocultural dos inquiridos	79
3.2.2.	Línguas Estrangeiras estudadas	81
3.2.3.	Curso de Português de Negócios: informação básica.....	82
3.2.4.	Curso de Português de Negócios: motivações	84
3.2.5.	Curso de Português de Negócios: estrutura e características.....	86
3.2.6.	Curso de Português de Negócios: expectativas	90
3.2.7.	Curso de Português de Negócios: sugestões.....	92
3.2.8.	Curso de Português de Negócios <i>online</i> : características	94
3.2.9.	Curso de Português de Negócios <i>online</i> : opinião dos inquiridos	97
3.2.10.	Curso de Português de Negócios <i>online</i> : vantagens e desvantagens	98
3.2.11.	Comentários adicionais.....	100
3.3.	Conclusões	100
CAPÍTULO IV - A PROPOSTA DIDÁTICA.....		103
4.	A PROPOSTA DIDÁTICA	105

4.1. Apresentação da Proposta	105
4.2. Público-alvo	106
4.3. Competências a desenvolver	106
4.4. Estrutura da Proposta Didática	107
4.5. Organização do módulo-modelo	109
4.6. Apresentação do módulo-modelo	114
4.6.1. As diferentes partes do módulo-modelo	114
4.6.2. Os exercícios que complementam o <i>input</i>	117
CONCLUSÕES FINAIS	123
BIBLIOGRAFIA	127
ANEXOS	137
ANEXO I	139
ANEXO II	143
ANEXO III	147

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1: Etapas de processamento psicolinguístico e cognitivo (Nunan, 2004) associadas a tecnologias.....	39
Quadro 1.2: <i>The Checklist for Pedagogical Usability</i>	44
Quadro 2.1: Nomes e ligações dos <i>sites</i> analisados.....	52
Quadro 2.2: Posição dos sites selecionados na pesquisa <i>Google</i>	56
Quadro 4.1: Organização do módulo-modelo.....	110
Quadro 4.2: Objetivos de aprendizagem dos exercícios do módulo-modelo	111
Quadro 4.3: Atividades <i>Absorb, Do</i> e <i>Connect</i> segundo Horton (2011) e exemplos no módulo-modelo.....	113

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1: Entidades criadoras dos <i>sites</i> analisados	53
Gráfico 2.2: Interação entre <i>site</i> e utilizadores e entre utilizadores.....	58
Gráfico 2.3: Conteúdo de Português de Negócios nos <i>sites</i>	62
Gráfico 2.4: Presença de material autêntico nos <i>sites</i>	65
Gráfico 2.5: Tarefas propostas pelos <i>sites</i>	67
Gráfico 2.6: Interação nas atividades.....	69
Gráfico 2.7: <i>Feedback</i> das atividades desempenhadas pelos aprendentes	70
Gráfico 2.8: <i>Feedback</i> por parte do aluno	71
Gráfico 2.9: Presença da vertente intercultural nos <i>sites</i>	73
Gráfico 3.1: Idade dos inquiridos	80
Gráfico 3.2: Nível de aprendizagem a PLE	81
Gráfico 3.3: Local de aprendizagem de Português de Negócios	83
Gráfico 3.4: “Por que motivo estuda/estudou Português de Negócios?”	84
Gráfico 3.5: “Costuma ir a Portugal ou a países lusófonos em trabalho?”.....	85
Gráfico 3.6: Atividades mais comuns nas aulas de Português de Negócios.....	87
Gráfico 3.7: Abordagem de tópicos culturais no curso	89
Gráfico 3.8: Grau de satisfação dos inquiridos relativamente ao curso de Português de Negócios	92
Gráfico 3.9: "Gostaria de mudar algo no curso de Português de Negócios que frequenta/frequentou?"	93
Gráfico 3.10: "Conhece algum <i>site</i> de aprendizagem de Português de Negócios?"	94
Gráfico 3.11: Contacto direto com falantes nativos exceto o professor	96
Gráfico 3.12: "Gostaria de fazer um curso de Português de Negócios <i>online</i> ou de continuar um curso que já tivesse frequentado?"	97
Gráfico 3.13: Itens a incluir na configuração de um curso de Português de Negócios <i>online</i>	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura III.1 Cumprimento entre empresários internacionais..	153
Figura III.2 A multiculturalidade.	154

LISTA DE ABREVIATURAS

CI – Competência Intercultural

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

DVD – Digital Video Disc

ELBT – Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

FAQs – Frequently Asked Questions

LE – Língua Estrangeira

LP – Língua Portuguesa

L2 – Língua Segunda

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PLE – Português Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SMS – Short Message Service

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC – Trabalho Para Casa

UE – União Europeia

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

INTRODUÇÃO

A crescente internacionalização da Língua Portuguesa (LP) e o desenvolvimento económico de países lusófonos, como o Brasil e Angola, despoletaram um interesse importante na aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE), nomeadamente na sua especialização empresarial.

As negociações a nível internacional, muitas vezes feitas em inglês, fazem com que a comunicação entre países de línguas diferentes se torne impessoal e distante ou até ineficaz, quando os países em questão têm o inglês como língua estrangeira. Há, assim, cada vez mais pessoas que desejam aprender a língua do país com quem vão fazer negócio numa tentativa de estreitar relações e de promover uma negociação bem-sucedida. É o caso dos profissionais estrangeiros que aprendem Português de Negócios, não só para desenvolverem competências linguísticas em português, mas também para se especializarem na sua área de atuação, o mundo dos negócios, de modo a compreenderem e a serem compreendidos da forma mais eficaz possível. Contudo, para que tal aconteça, há que prestar especial atenção à vertente sociocultural da língua, crucial para uma comunicação bem-sucedida, já que permite a utilização adequada do código linguístico de acordo com o seu contexto, regras e padrões sociais. Esta vertente assume particular importância nos cursos de Português de Negócios, uma vez que dela dependem o desempenho do profissional estrangeiro em transmitir as suas ideias em português, bem como o sucesso da comunicação a nível internacional com países lusófonos.

Por outro lado, é importante referir que, hoje em dia, as pessoas demonstram grande interesse em aprender línguas através de cursos na *Internet*, por lhes poupar tempo e dinheiro em deslocações e por, deste modo, poderem ter mais controlo sobre a sua aprendizagem. Assim acontece com os alunos de Português de Negócios que desenvolvem interesse em cursos *online*, não só pelas razões acima referidas, mas também por poderem frequentar estes cursos enquanto estão no seu local de trabalho (empresa) ou a viajar e por poderem obter resultados imediatos, tão exigidos na formação na área dos negócios.

Deste modo, o presente trabalho reflete sobre *i)* o ensino e a aprendizagem de Português de Negócios no contexto atual, *ii)* o peso do desenvolvimento da vertente intercultural nos cursos de língua, *iii)* os cursos de língua ministrados a nível *online* e, por fim, *iv)* a

viabilidade e necessidade da criação de uma solução didática que una todos estes pontos e os conjugue em harmonia.

Posto isto, formulamos os seguintes problemas:

- Até que ponto conseguimos obter resultados positivos numa procura de cursos de Português de Negócios na Internet?
- De que forma os cursos ou material didático de Português de Negócios encontrados correspondem a um *site* inteiramente dedicado a esta especialidade ou apenas uma secção de conteúdos?
- Qual a situação atual dos cursos de Português de Negócios, a nível *online* e presencial, segundo a perspetiva dos alunos?
- Em que medida o material didático utilizado nos cursos de Português de Negócios é suficiente para uma aprendizagem bem-sucedida?
- Até que ponto os cursos de Português de Negócios têm uma abrangência intercultural?
- De que modo a abrangência intercultural acima referida determina o sucesso dos cursos de Português de Negócios?
- Até que ponto há um interesse significativo por parte dos alunos de Português de Negócios em frequentar cursos *online*?
- De que forma é viável e/ou necessário criar uma solução didática *online* para o Português de Negócios de forma a abranger requisitos linguísticos e interculturais?

Assim, o presente trabalho rege-se pelo objetivo geral de analisar a situação atual no que diz respeito aos cursos de Português de Negócios e posteriormente criar uma solução didática *online*, formulada segundo critérios linguísticos e interculturais.

De forma a poder cumprir o objetivo geral supracitado, guiámo-nos pelos seguintes objetivos específicos: *i)* analisar a situação atual dos cursos gratuitos de Português de Negócios na *Internet*; *ii)* enumerar os pontos positivos e negativos dos *sites* analisados; *iii)* averiguar as razões pelas quais o público-alvo deseja aprender Português de Negócios e quais as metas que deseja atingir com esta aprendizagem; *iv)* inquirir o público-alvo acerca do que mais gosta e do que gostaria de melhorar nos cursos de Português de Negócios que frequenta ou frequentou; *v)* avaliar até que ponto a dimensão intercultural está presente nos cursos de Português de Negócios analisados; *vi)* criar uma solução didática *online* para o Português de

Negócios que o coloque no centro de um curso de PLE e não apenas como uma secção dispensável.

É igualmente importante referir as motivações que estão por detrás da realização do presente trabalho, fortemente ligadas à atividade de professora de PLE no estrangeiro.

Durante o tempo em que desempenhei funções como professora de PLE para adultos em escolas de línguas em Dublin, Irlanda, fui várias vezes chamada para fazer cursos de Português de Negócios junto de empresas ou através de aulas particulares. Na época (2006-2012), não encontrando no mercado um manual especializado para o efeito, decidi procurar na *Internet* algum material que me pudesse auxiliar nessas aulas de objetivo tão específico: o mundo dos negócios em português. Para meu descontentamento, o único material que encontrei limitou-se a algumas secções de vocabulário relativo ao mundo empresarial. Para além disso, verifiquei também que não havia qualquer referência a tópicos culturais que tão importante se revelam na aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente na aprendizagem de uma língua estrangeira para fins específicos.

Havia, assim, uma lacuna no que dizia respeito a cursos completos e eficazes dedicados ao Português de Negócios, traduzindo-se em consequências negativas não só para quem queria aprender, mas também para quem ensinava e procurava material didático. Daí o meu interesse em criar uma solução *online* que colmatasse esta falha.

Acreditamos, deste modo, que o presente trabalho desempenha um papel importante no desenvolvimento de cursos de Português de Negócios por contemplar os seguintes passos:

- Refletir sobre a posição do Português de Negócios nos cursos de PLE num contexto onde se observa um desenvolvimento económico importante de países de língua oficial portuguesa e conseqüente interesse pela aprendizagem de PLE na sua vertente empresarial;
- Analisar a situação atual dos cursos de Português de Negócios na *Internet*;
- Averiguar as motivações dos alunos de Português de Negócios, o que mais apreciam e o que modificariam no curso que frequentam a nível *online* ou presencial;
- Salientar a importância da integração de uma vertente intercultural na elaboração de cursos de Português de Negócios, já que a utilização de PLE no mundo dos negócios vai para além do desenvolvimento das competências linguísticas;

- Formular uma solução didática *online* que integre um conteúdo de Português de Negócios sólido, atual e adaptado às necessidades do público-alvo, de forma a ser acessível e útil tanto a professores como a alunos.

No primeiro capítulo exploramos, então, a base teórica que enquadra o presente trabalho, abordando cinco temas principais que se interligam quando falamos de cursos de Português de Negócios *online*: *i*) o interesse pela aprendizagem de PLE nos dias de hoje; *ii*) o Ensino a distância e o *e-learning*; *iii*) o ensino de línguas para fins específicos, nomeadamente do português; *iv*) a abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras; e *v*) as características de um curso *online*.

No segundo capítulo analisamos *sites* de aprendizagem de PLE, no sentido de sabermos como estão estruturados e se contemplam conteúdos de Português de Negócios.

No terceiro capítulo aplicamos um inquérito *online* a alunos de Português de Negócios, que frequentam cursos *online* ou presenciais, com o intuito de identificar os pontos fortes desses cursos e os pontos a serem melhorados.

No quarto capítulo elaboramos um módulo-modelo de um curso de Português de Negócios *online*, incorporando toda a teoria pertinente e as conclusões a que chegámos através da análise de *sites* e da aplicação do inquérito.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 O Interesse pela Língua Portuguesa

A LP tem despertado um crescente e positivo interesse nos últimos tempos devido a características que lhe atribuem uma posição privilegiada, por ser falada por cerca de 250 milhões de pessoas, ser língua oficial de oito países espalhados geograficamente pelo mundo (Ana Paula Laborinho *apud* Reto, 2012: 17) e ser a quinta língua mais utilizada na *Internet* (Camões, I.P., 2013).

Para além disso, a LP tem-se afirmado como língua de comunicação internacional devido a três razões principais.

Em primeiro lugar, pela influência dos países de língua oficial portuguesa nos seus respetivos continentes e no mundo. Segundo Luís Reto (2012: 24), enquanto Angola se impõe em África como uma economia em crescimento, Cabo Verde assume uma posição privilegiada como paradigma de “boa governação e de placa giratória” e Moçambique conquista o seu lugar através do seu peso geográfico e populacional. Por sua vez, o Brasil ganha destaque, quer a nível demográfico possuindo cerca de 200 milhões de habitantes, quer a nível económico ao constituir “a mais importante potência regional na América Latina”, segundo o mesmo autor (Reto, 2012: 24). Na verdade e de acordo com Mário Filipe (2006: 61), a importância demográfica, económica e geográfica do Brasil “será um fator determinante no futuro da Língua Portuguesa enquanto língua internacional”, despoletando desde já um crescimento na aprendizagem de PLE, não só no seu continente mas a nível mundial, nomeadamente na *Internet* através da proliferação de cursos de PLE *online*.

Em segundo lugar, salienta-se a valorização do multilinguismo na União Europeia (UE) através da criação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) em 2001 pelo Conselho da Europa. O objetivo principal deste documento é “conseguir maior unidade entre todos os estados-membros com a adoção¹ de uma ação¹ comum na área da cultura” (Conselho da Europa, 2001: 20), funcionando não como algo impositivo mas como um “instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem” de línguas na Europa (*Idem*: 7). Para tal, a utilização do QECR visa: *i*) provar que a diversidade linguística e cultural não constitui “um obstáculo à comunicação” mas um meio de empatia e fortalecimento de relações de tolerância e a aceitação entre os estados-

¹ Citação adaptada ao Acordo Ortográfico de 1990.

membros; *ii*) “promover a mobilidade” numa Europa “multilingue e multicultural”; e *iii*) preconizar a cooperação e harmonia de políticas culturais a nível europeu alicerçadas na valorização de todas “as línguas nacionais e regionais, especialmente aquelas que são menos ensinadas” (Conselho da Europa, 2001: 22).

Em terceiro lugar, é importante referir os esforços dos governantes de Portugal e dos restantes países-membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) no incentivo da utilização do português como língua de comunicação internacional. No que diz respeito à ação dos últimos governos portugueses, note-se que o XVII Governo Constitucional (2005-2009), através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 188/2008 (8525), defende que é sua função não só afirmar e promover a língua e a cultura portuguesas no mundo mas também liderar um esforço conjunto de Portugal e os países da CPLP na implementação de uma ação que incentive “a utilização da LP como língua de comunicação internacional com um potencial económico”. Por sua vez, o XVIII Governo Constitucional (2009-2011) adota uma “política de língua unificada e eficaz, como eixo fundamental do desenvolvimento cultural, económico e social dos Portugueses.” Exemplo desta política é a promoção da aplicação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, visando a unificação da grafia da LP e a sua consequente “universalização” (RCM n.º 8/2011: 488). Já o XIX Governo Constitucional (2011-hoje), condicionado pelo “cumprimento dos objetivos de redução da despesa pública a que o País está vinculado”, procede à criação do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., fruto da fusão entre o Instituto Camões, I.P. e o Instituto de Apoio ao Desenvolvimento, I.P., e principal agente de difusão internacional da língua e da cultura portuguesas (DL n.º 21/2012: 506). Note-se que o governo mencionado elege como objetivo principal e “prioritário uma maior internacionalização da economia nacional”, nomeadamente por meio de atração de investimento estrangeiro e promoção do investimento e comércio externo portugueses (RCM n.º 63/2013: 6100). O foco na internacionalização da economia portuguesa vai ao encontro do objetivo principal do presente trabalho, o cumprimento da necessidade de cursos *online* de Português de Negócios. Na verdade, o desenvolvimento económico “em português” fomenta o interesse pela aprendizagem da LP e esta, por sua vez, possibilita o aumento de oportunidades de negócio. Para além de tudo o que já foi referido, Helena Anacleto-Matias (2008: 2) acrescenta que o ensino de PLE tem um papel importante na defesa do multiculturalismo: por um lado, porque comunicar numa língua estrangeira implica sempre compreender a cultura em que essa

comunicação se insere e, conseqüentemente, promover o multiculturalismo; por outro lado, devido à posição “geoestratégica cultural e diplomática de Portugal”, o PLE pode atuar como “ponte entre culturas”. A autora refere que Portugal pode ser “um parceiro de negociações comerciais, culturais e diplomáticas entre o Ocidente e o Oriente, pela sua vocação histórica de contactos com essas regiões do mundo” (Anacleto-Matias, 2008: 2).

No que concerne à ação da CPLP, as linhas de atuação têm sido estabelecidas através de sucessivos encontros entre os países-membros. Os pontos estabelecidos no Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa elaborado em 2010 por ocasião da 1ª Conferência da Língua Portuguesa são: o esforço para “possível introdução do português como ‘língua de documentação’ das Nações Unidas, a “iniciativa da adoção do português como língua de trabalho na Conferência Geral da UNESCO e a afirmação da utilização do português nas organizações onde já desempenha o papel de língua oficial ou de trabalho (2ª Conferência da LP, 2013). A VII Reunião de Ministros da Educação da CPLP (2012:2) realizada em Luanda salienta o reconhecimento de que o Acordo Ortográfico de 1990 constitui uma “ferramenta que representa uma verdadeira contribuição para a promoção e defesa da LP no espaço da CPLP e no Mundo”, referindo também que as línguas nacionais dos Estados-membros devem ser alvo de uma cooperação que as valoriza. Por sua vez, a IX Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP (2012: 2) realizada em Maputo assenta no “compromisso de desenvolver mecanismos de cooperação com o objetivo² de promover iniciativas económicas, sociais e culturais com o fim principal da erradicação da pobreza e a promoção do desenvolvimento sustentável” e com o intuito de promover o crescimento económico na era da globalização. Por último, a 2ª Conferência da Língua Portuguesa realizada em Lisboa aponta para as seguintes conclusões: *i*) assegurar que os objetivos formulados no Plano de Ação de Brasília sejam cumpridos; *ii*) melhorar “a qualidade das revistas científicas editadas por países da CPLP”; *iii*) lançar um plano que possibilite a “transferência tecnológica entre os vários países da CPLP para a afirmação da LP em todas as variedades nacionais junto dos agentes económicos”; *iv*) pôr em prática as políticas de internacionalização da LP através de cumprimento de objetivos realistas por parte de políticos e diplomatas da CPLP; e *v*) investir de forma agressiva e eficaz na

² Citação adaptada ao Acordo Ortográfico de 1990.

formação de professores e outros agentes de internacionalização do ensino de português (2ª Conferência da LP, 2013).

1.2. Ensino a Distância e *E-learning*

1.2.1. Surgimento e evolução do Ensino a Distância

Assim, por todos os elementos que foram referidos até agora, o foco passa a ser então na LP e no PLE, nomeadamente no Português de Negócios, cuja aprendizagem está intimamente ligada ao mundo dos negócios “em português”. Na verdade, hoje em dia, cada vez mais pessoas aprendem português por acreditarem que tal lhes poderá ser útil e trazer vantagens quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Luís Reto (2012: 63), através da sua análise a resultados de um inquérito ministrado a alunos de PLE no estrangeiro, concluiu que a principal razão apresentada para o estudo do português “foi o seu potencial de utilização futura no trabalho ou em negócios”. Reto acrescenta que o papel das empresas é igualmente importante neste assunto, já que incentivam a aprendizagem de línguas estrangeiras aos seus funcionários e recompensam aqueles que o fazem (Reto, 2012: 63).

A aprendizagem de línguas estrangeiras e de PLE em particular não se limita às escolas de línguas ou aos professores que oferecem aulas particulares. Na verdade, os cursos de PLE *online* têm proliferado e até as escolas de línguas e institutos têm vindo a adotar a modalidade *e-learning*, que consiste num modelo de Educação a Distância que implica o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como principal base de comunicação.

Na verdade, o Ensino a Distância pode parecer algo recente devido à sua aliança atual com as novas tecnologias, contudo, foi no século XIX que este tipo de Ensino surgiu, passando por várias fases até aos dias de hoje.

De acordo com Maria João Gomes (2008: 186), a primeira geração de Ensino a Distância começou entre as décadas de 1830 e 1840, altura em que se tomou conhecimento de alguns cursos por correspondência na Suécia e na Inglaterra. A comunicação entre professor e aluno e entre os alunos era quase nula e o facto de a troca de materiais ser feita por correspondência dificultava a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

A segunda geração de Ensino a Distância é a do Tele-ensino, começando a manifestar-se a partir da década de 1970: destaca-se a utilização de emissões radiofónicas e televisivas para partilha de material pedagógico e do telefone como meio principal de comunicação entre

professor e aluno; a interação entre alunos mantém-se, todavia, inexistente (Gomes, 2008: 188).

A terceira geração, de acordo com Jorge & Morgado (2010: 4) situa-se na década de 1980 e oferece a “integração das telecomunicações e outros meios educativos, nomeadamente o computador pessoal”. Tal viabilizou uma comunicação mais frequente entre professor e aluno e entre alunos, designadamente através do *email*.

A quarta geração do Ensino a Distância surge na década de 1990 com a evolução da *Internet* e do seu sucesso junto dos seus utilizadores. Esta nova geração corresponde à geração da aprendizagem em rede e do *e-learning*, onde a publicação e partilha de material é feita de forma fácil e rápida através da *Internet*, proliferando “serviços como os blogues, os *wikis* e os *podcastings*” (Gomes, 2008: 191). A comunicação entre professor e aluno é muito frequente e a interação entre alunos passa a ser significativa, levando à “construção de comunidades de aprendizagem em rede, assentes na construção social de saberes em ambientes de aprendizagem colaborativos” (Jorge & Morgado, 2010: 4).

A quinta geração surge em 2004 com “o aparecimento dos telemóveis de terceira geração com tecnologia *UMTS (Universal Mobile Telecommunications System)*”, possibilitando o acesso a ficheiros áudio, vídeo, fotografias, *email* e *SMS* de uma forma móvel e flexível (Gomes, 2008: 193). Aretio (*apud* Gomes, 2008: 193) considera que esta nova geração de Ensino a Distância é a geração do *mobile-learning (m-learning)*, constituindo a “associação entre a aprendizagem e as tecnologias móveis” e “a possibilidade de aprender através da *Internet*, mas com máxima portabilidade, interatividade e conetividade”³.

Por fim, Gomes (2008:198) refere o que poderá constituir a sexta geração de Ensino a Distância: a integração da criação de mundos virtuais na educação.

Concluimos, desta forma, que a Educação a Distância, embora não exija o recurso à tecnologia, beneficia fortemente dela: segundo Gomes (2008: 182), dá-se a “mediatização dos conteúdos de ensino e aprendizagem”, nomeadamente na forma como os materiais didáticos são criados, distribuídos e apresentados aos alunos, agora utilizando recursos

³ Tradução livre da autora. No original: “(...) hoy se habla de otros modelos emergentes que más bien suponen concepciones que basan su denominación en la asociación existente entre el aprendizaje y estas tecnologías móviles. (...) Estamos ante el *m-learning (mobile learning)* que significa literalmente aprendizaje móvil, es decir, posibilidad de aprender a través de *Internet*, pero com máxima portabilidad, interactividad y conectividad” (Aretio, 2004 *apud* Gomes, 2008: 193).

tecnológicos; ocorre também a “mediatização da interação educacional”⁴, pelo que a interação entre professor e aluno e entre alunos é feita através do recurso às tecnologias de informação; por fim, observa-se a “mediatização dos serviços” das instituições, já que a disponibilização da maioria dos serviços é feita *online*.

1.2.2. O E-learning

Susana da Silva (2011: 1) refere que numa sociedade onde a mobilidade no mundo do trabalho e o domínio das TIC são essenciais, o ensino deve estar à altura destas exigências sociais. Assim, há “necessidade de adotar novas metodologias baseadas na interatividade, numa aprendizagem multimédia, adequando, desta forma, o ensino às necessidades atuais do cidadão que é, cada vez mais, um cidadão do mundo” (Silva, 2011: 1). O *e-learning* faz face a estas necessidades da sociedade atual, unindo as TIC à Educação e proporcionando uma aprendizagem focada na construção do conhecimento em sociedade e de forma colaborativa (Ribeiro, 2007:13).

Assim sendo, as vantagens da Educação a Distância recorrendo às TIC – o *e-learning* – são as seguintes:

- Democratização do ensino, pelo que todos podem usufruir dele, mesmo aqueles que estão condicionados geográfica e temporalmente;
- Custo reduzido em relação às deslocações e ao material didático, já que o aluno pode aceder às aulas e a todo o material *online*;
- Aumento da flexibilidade espaço-temporal, pelo que o aluno pode aceder à informação onde e quando quiser, podendo esta flexibilidade aumentar desde logo a produtividade e motivação do aluno, uma vez que não está condicionado às aulas presenciais;
- Produção e distribuição rápidas da informação;
- Possibilidade de adaptação do ritmo do aluno, gerando independência na aprendizagem.

Para além das vantagens já enumeradas, as TIC e os Novos Média podem servir, segundo Silva (2011: 24) de mediadores na aprendizagem de línguas em situações como: *i*) o acesso a recursos de aprendizagem digitais; *ii*) “a utilização da tecnologia como um ambiente de

⁴ Citação adaptada ao Acordo Ortográfico de 1990.

aprendizagem” focado nas línguas estrangeiras; *iii*) a comunicação remota facilitada com elementos na língua-alvo. De acordo com Silva (2011: 45), os computadores passam então “a ser encarados como modernos laboratórios de línguas”, possibilitando a utilização de equipamentos eletrônicos familiares aos alunos para estabelecer a interação e a comunicação com pessoas em localizações remotas, desenvolvendo assim as competências linguística e intercultural.

Para Ribeiro (2007: 20), a interação em ambientes *e-learning* tem sido alvo de vários estudos, especialmente no que diz respeito à interação assíncrona, por se tratar da “forma de interação mais comum nos modelos de *e-learning* implementados”. A interação assíncrona apresenta vários pontos positivos como *i*) a flexibilidade temporal de acesso à informação e resposta a mensagens, *ii*) a facilidade em modificar e melhorar respostas já submetidas e *iii*) a possibilidade de armazenar, e posteriormente consultar, mensagens importantes (Ribeiro, 2007: 20). No entanto, este tipo de interação não permite um *feedback* imediato, o que pode afetar a fluência da interação. Daí que Salmon (2000) tenha sugerido um modelo de interação nos fóruns de discussão de forma a alcançar uma interação bem-sucedida. As 5 etapas que compõem o modelo de Salmon referidas por Ribeiro (2007: 21) são as seguintes:

1. “Acesso e comunicação”: o professor saúda e motiva os alunos.
2. “Socialização *online*”: os alunos socializam, estabelecendo laços afetivos que podem ser úteis para futuras interações.
3. “Partilha de informação”: o professor motiva os alunos a participarem na discussão e os alunos partilham informações.
4. “Construção de conhecimento”: os alunos interagem uns com os outros trocando ideias e pontos de vista.
5. “Desenvolvimento. Os alunos tornam-se responsáveis pela sua aprendizagem e necessitam de um menor apoio do professor, aproximando-se do tão desejado ensino sócio-construtivista” (Ribeiro, 2007: 21).

Para além disso, podemos identificar quatro tipos de interação num ambiente de *e-learning*: por um lado, temos as interações aluno-recursos digitais, aluno-professor e aluno-aluno, defendidas por Mason (1994) e Kearsley (1996) (*apud* Ribeiro, 2007: 18); por outro lado, Hilmam *et al* (1994) acrescentam a estes 3 tipos a interação aluno-*interface*, “que pressupõe a utilização da tecnologia necessária para a aprendizagem *online*, desde o computador até ao acesso à *Internet*” (*Idem*: 18) para estabelecer uma interação e comunicação.

Silva cita Albano (2010), que sublinha, no entanto, que não basta utilizar a tecnologia na sala de aula sem nos preocuparmos com a forma como ela se insere nos objetivos educativos (Silva, 2011: 13). Silva conclui que “para que o processo da introdução das TIC seja bem-sucedido, é necessária uma nova forma de relação educativa, perspectivada numa relação com o saber e partindo de uma constituição de objetos de aprendizagem que dinamizem e deem sentido às aprendizagens” (Silva, 2011: 13). O *e-learning* deve, então, refletir um ensino que deixa de ver o professor como única fonte de conhecimento na “sala de aula” para passar a centrar-se no aluno e na partilha de conhecimento entre este e os seus colegas (Rodrigues, 2003); o professor passa a ter a função de “facilitador de aprendizagem”⁵ (French *et al*, 1999: 9) e o aluno torna-se responsável pela maior parte da sua aprendizagem, passando a ser autodirecionado e deixando de ser um mero recetor passivo de conhecimento (French *et al*, 1999: 10).

1.2.3. O Português de Negócios e o *E-learning*

O *e-learning* proporciona experiências e atividades que o ensino tradicional não pode fornecer, especialmente no que concerne às línguas estrangeiras. Windeatt *et al* (2000) e Li & Hart (2002) (*apud* Ribeiro, 2007: 23) acreditam que a *Internet* possibilita o desenvolvimento de competências importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira pelo facto de:

- Constituir uma “base de dados rica de material autêntico” atualizada constantemente (Ribeiro, 2007: 23);
- Preparar o ambiente adequado e flexível à aprendizagem interativa;
- Incentivar a partilha de informações, a troca de pontos de vista e o desenvolvimento de trabalho colaborativo;
- Funcionar como um lugar onde a língua estrangeira que se aprende surge num contexto natural (*Idem*: 23).

Ribeiro (2007: 12) cita Goldman Sachs (2000), que defende que “o *e-learning* representa o casamento da *Internet* com a Educação”, pelo que “o mercado empresarial e o ensino superior e secundário são os setores mais promissores”. De facto, no caso da aprendizagem

⁵ Tradução livre da autora. No original: “*He or she [the teacher] will not be an actor of transmission or just consumption, but will become a facilitator of learning and research as a whole process*” (French *et al*, 1999: 9).

de Português de Negócios, a aprendizagem autodirecionada e baseada na *Internet* traz grandes vantagens para as empresas, defende B. Howell (*apud* French *et al*, 1999: 11): em primeiro lugar, o facto de os funcionários de uma empresa estarem dispostos a frequentar um curso demonstra que se interessam por melhorar o seu desempenho, são flexíveis e ajudam a aumentar o potencial da empresa em geral; em segundo lugar, o funcionário pode fazer um curso, estudar ou estagiar na própria empresa ou logo após o trabalho; em terceiro lugar, os cursos *online* representam um custo mais baixo para as empresas, pois retiram as despesas das viagens, alojamento e alimentação; e, por fim, os cursos de *e-learning* são adaptados às necessidades dos formandos, guiando-os numa aprendizagem autodirecionada e ao mesmo tempo ensinando-os a estudar eficazmente de forma autónoma.

De entre as desvantagens mais frequentemente apontadas estão, segundo António Rodrigues (2003: 2), a necessidade de maior esforço de automotivação, disciplina e auto-organização por parte do aluno, a possibilidade de dificuldades técnicas que poderão afetar o acesso a materiais e instruções didáticas e a socialização limitada do aluno com o professor e os seus colegas. Dias (2008: 92), por sua vez, faz alusão a Cinthia White (2003), que alerta para “a aprendizagem que o estudante terá de desenvolver para trabalhar com a diversidade de tecnologias, com a comunidade de estudantes interligada em rede e com o acesso a novos espaços de aprendizagem”.

1.3. Ensino de Línguas Estrangeiras e Português para Fins Específicos

1.3.1. Aparecimento de Ensino de Línguas para Fins Específicos

De acordo com vários autores, o ensino de línguas para fins específicos é algo que existe há muito tempo sendo, contudo, difícil apontar a data exata do seu surgimento. Segundo Dudley-Evans e St. John (*apud* Silva, 2007: 14), o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos já era ministrado durante os Impérios Grego e Romano, sobretudo para fins académicos e para estabelecer relações entre os povos conquistadores e os conquistados. Strevens (*apud* Silva, 2007: 14), por sua vez, assinala o começo do ensino de línguas para fins específicos no século XVI, quando se praticava a aprendizagem de línguas indígenas com intuítos de missão religiosa e quando foram encontrados livros de um curso de inglês para fins específicos. Howatt (*apud* Cunha 2004: 191) confirma a existência de cursos de

Inglês de Negócios em Inglaterra no século XVI para fazer face às necessidades de adaptação profissional a Protestantes que se estabeleciam no referido país nessa altura.

Em Portugal, o ensino de inglês para fins específicos terá surgido, segundo Cunha (2004: 191), em 1759 durante o Governo de Marquês de Pombal, através de uma aula de comércio criada para os comerciantes portugueses se comunicarem com comerciantes de outras nacionalidades. Babo (1999: 242) refere que, de acordo com Gisèle Khan, foi publicado, em 1927, um manual de francês para “militares indígenas nas colónias francesas”.

No entanto, é um conflito a nível mundial que modifica a forma como o mundo vê a língua inglesa e, conseqüentemente, o seu papel a nível internacional. Cunha (2004: 191) explica que durante a 2ª Guerra Mundial houve um grande desenvolvimento da Tecnologia e da Ciência, originando uma maior procura de inglês para fins específicos ligado a estas duas áreas. Com o final da guerra, a união entre o desenvolvimento tecnológico e o comércio internacional faz com que o inglês assuma um papel fulcral a nível da comunicação mundial: *i)* é elevado a língua-franca universal; *ii)* é “a língua nativa dominante” de países onde habita grande parte da população mundial; *iii)* é a língua das publicações em geral e, sobretudo, das publicações científicas; e *iv)* constitui a “língua mundial do comércio, da marinha mercante, do tráfego aéreo, das conferências internacionais, da diplomacia, das comunicações, da economia e da contabilidade” (Cunha, 2004: 192).

Cunha sublinha que, na década de 1950, Morris (1950) chamava a atenção para um ensino de inglês que levasse em conta as necessidades e os objetivos específicos dos alunos. Saber falar inglês deixava de ser apenas uma característica de prestígio social para passar a representar uma importância a nível prático para o mundo da Tecnologia, da Ciência e dos Negócios (Cunha, 2004: 192).

Howatt (*apud* Silva, 2007: 14) marca a década de 1960 como o início do ensino de inglês para fins específicos. De facto, a década em questão testemunhou vários acontecimentos que favoreceram o desenvolvimento do ensino de inglês para fins específicos, dos quais destacamos três principais:

- A expansão da língua inglesa e a conseqüente procura como língua por excelência da Tecnologia e dos Negócios;
- Os novos estudos no campo da Linguística que deixavam de centrar toda a sua atenção no aspeto formal da linguagem para dar agora mais ênfase ao aspeto comunicativo: por um lado, descobre-se que a linguagem varia de contexto para

contexto; por outro, constata-se que a par da competência linguística também existe uma competência comunicativa a desenvolver por parte do aluno, originando a necessidade de criar cursos para grupos específicos de alunos (Hutchinson & Waters, 1987: 7);

- De acordo com Babo (1999: 6), é nesta década e na seguinte que se dão na Europa grandes fluxos migratórios de pessoas com “motivações fortes e necessidades concretas e específicas, inerentes ao exercício de uma profissão e/ou estadias prolongadas num país estrangeiro”. Assim, surge uma maior preocupação em desenvolver o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos no sentido de fazer face a uma nova demanda.

Com o desenvolvimento do ensino de línguas para fins específicos, esta abordagem divide-se em dois tipos: o ensino de línguas para fins académicos, que contempla um público-alvo em situações educacionais, incidindo normalmente na leitura de textos, compreensão oral e investigação e nível académico; e o ensino de línguas para fins ocupacionais, referindo-se à aprendizagem de línguas para um contexto profissional, como é o caso dos cursos de línguas para negócios, para fins jurídicos e para o contexto médico.

Com efeito, nas décadas de 1960/1970, os cursos de inglês para fins específicos centram-se na linguagem escrita, baseando-se em listas de vocabulário e expressões mais utilizadas em situações de trabalho (Cunha, 2004: 193). Gomez (*apud* Cunha, 2004: 193) ressalta a importância dos cursos de inglês para fins específicos para a interação entre falantes de L2 no mundo dos negócios e da tecnologia, já que o inglês atuava como meio de comunicação entre falantes de países onde não se falava inglês.

Cunha (2004: 193) refere que nos anos 70/80 a aprendizagem de inglês para fins específicos centra-se na linguagem oral, incidindo sobretudo em saudações, apresentações e diálogos.

Nos anos 80 centra-se na comunicação de situações de negócios, como as conversas telefónicas e as reuniões.

Nos anos 80/90, o ensino de inglês para fins específicos começa a focar-se na vertente da negociação, reuniões e discussões de negócios (Cunha, 2004: 193).

Numa realidade mais recente, Vian Jr. afirma que os funcionários das empresas de um mundo fortemente globalizado e altamente tecnológico, têm necessidade de aprender inglês, não só para comunicar com empresas de países de língua inglesa, mas também para

estabelecer contacto com empresas de países com uma língua diferente da sua (Vian Jr., 2003: 2). O mundo empresarial serviu-se, então, dos cursos de língua estrangeira mas estes revelavam-se demasiado longos e com objetivos extremamente gerais. Vian Jr. (2003: 2) sublinha que, na esfera dos negócios, “a necessidade de comunicação é imediata” e as empresas exigem resultados igualmente imediatos: os funcionários têm de receber estrangeiros, falar ao telefone, receber e enviar *emails*”, entre muitas outras tarefas. Assim sendo, o ensino de línguas para fins específicos, incidindo sobre as necessidades específicas e objetivos concretos bem delineados, corresponde ao que o mundo dos negócios deseja.

No caso do ensino do português para fins específicos, Moutinho, Martins & Nunes (2011: ponto 3) referem que esta “é uma área de ensino e de investigação com uma história relativamente recente” e que precisa de ser mais desenvolvida em termos de estudo e de investimento.

Leiria (2004: 13) refere que tal não acontece, por exemplo, com o inglês para fins específicos, que detém uma grande variedade de materiais didáticos e uma grande quantidade de estudos e pessoas interessadas no tema. A acrescer a este ponto, o português europeu para fins específicos atrai grupos de alunos extremamente heterogéneos e que mudam frequentemente, influenciados por acontecimentos sociais, políticos e económicos. Para Leiria (2004: 13), essa “volatilidade de públicos interessados” põe em causa o investimento na conceção de materiais didáticos e dificulta a adequação rápida às necessidades imediatas do público-alvo daqueles que desenham cursos de português para fins específicos.

Segundo os autores Moutinho, Martins & Nunes (2011: ponto 1), com o português a adquirir importância a nível internacional, o aumento do número de interessados é evidente, principalmente a China, “um dos parceiros económicos privilegiados dos países de expressão portuguesa (PALOP)”. A necessidade de fluência em português nas áreas da “diplomacia, administração, direito internacional, engenharia e educação” levam à procura de cursos de português para fins específicos. Contudo, devido à pouca quantidade de materiais didáticos de português para fins específicos acima mencionada, os profissionais são forçados a fazer as suas próprias investigações no ensino de outras línguas para fins específicos e a usar “as suas próprias abordagens e métodos” (Moutinho, Martins & Nunes, 2011: ponto 3). Tornam-se, assim, pioneiros no ensino de português para fins específicos na

sua respetiva área de atuação, quer seja em Direito Macaense, em Negócios ou em Diplomacia.

De acordo com Moutinho, Martins & Nunes (2011: ponto 3), os cursos para fins específicos devem assentar não só na análise de necessidades concretas do público-alvo, mas também incentivar os alunos a “comunicar em português de acordo com uma determinada finalidade”, encarando esta aprendizagem como “um caminho para se chegar a um objetivo”.

1.3.2. Diferença entre Ensino de Língua Estrangeira e Língua Estrangeira para Fins Específicos

Poderia pensar-se que o material e a abordagem didática que é utilizada no ensino de uma língua estrangeira seria apropriado para o ensino de uma língua estrangeira para fins específicos. No entanto, no ensino de línguas para fins específicos a adaptação às necessidades reais da aprendizagem é um ponto fulcral, ao passo que no ensino de línguas o objetivo é expor o aluno ao máximo de situações de caráter geral na língua-alvo.

Tomemos, então, o exemplo do inglês, visto este constituir a língua global do século XXI e, conseqüentemente, ser alvo de mais estudo e investigação. Vilaça (2010: 4) refere que na aprendizagem do inglês há um foco no desenvolvimento das “habilidades linguísticas” do aprendente – ler, escrever, falar e ouvir - com especial incidência na fala, mesmo que esta não seja a área mais importante a desenvolver para o estudante. O vocabulário tem de ser o mais genérico possível, de forma a cobrir o maior número de situações na língua-alvo. As atividades são normalmente elaboradas à volta de situações da vida quotidiana e os temas tendem a ser mais abrangentes, aumentando a fluência do aprendente (Vilaça, 2010: 4).

O ensino do inglês para fins específicos é, por sua vez, uma modalidade de ensino baseada na “necessidade e na especificidade”, pelo que “o aluno estuda inglês com um foco específico nas suas necessidades presentes ou futuras”, preparando-se para tarefas específicas na língua-alvo (Vilaça, 2010: 5). Neste tipo de cursos, exige-se resultados imediatos pelo que a sua duração é muitas vezes curta, levando Holmes (1981: 4) a dizer que os cursos de inglês para fins específicos “raramente terminam, eles geralmente param”⁶.

Vilaça (2010: 6) estabelece, então, o contraste entre ensino de inglês e ensino de inglês para fins específicos: “enquanto o *General English* (“inglês geral”, traduzido literalmente) engloba, de forma abrangente, o desenvolvimento das quatro capacidades linguísticas por

⁶ Tradução livre da autora. No original: “*Due to the constraints imposed by the situation, courses rarely finish; they usually stop!*” (Holmes, 1981: 4).

meio de estudos estruturais, lexicais e comunicativos gerais, no ESP (*English for Special Purposes* – inglês para fins específicos), o ensino prioriza capacidades e conhecimentos delimitados com base no levantamento das necessidades dos alunos”. Hutchinson & Waters (1987: 19) definem o inglês para fins específicos como uma abordagem à aprendizagem de línguas focada nas necessidades do aprendente. Os autores acrescentam que é uma abordagem ao ensino de línguas na qual todas as decisões referentes ao desenho do curso, desde o conteúdo escolhido ao método utilizado, dependem da razão pela qual o aprendente está a frequentar o dado curso.

Isabel Leiria (2004: 4) salienta que, na maioria das vezes, o público-alvo dos cursos de línguas para fins específicos divide-se em dois grupos: aqueles que aprendem a língua por motivos académicos, pelo que, de um modo geral, são pessoas com um nível de escolarização bastante elevado; e aqueles que aprendem a língua por razões profissionais, que muitas vezes são detentores de “hábitos de aprendizagem” muito distintos. Um-os geralmente o facto de serem adultos, conhecerem bem a sua língua-materna e possivelmente outras línguas, serem extremamente motivados e poderem dedicar algum tempo à aprendizagem da língua fora do contexto da aula (Leiria, 2004: 4).

Há características fundamentais no ensino das línguas para fins específicos, apontadas por Ramos (*apud* Beato-Canato, 2011: 856) e Robinson (*apud* Silva, 2007: 19), que têm de ser tidas em consideração na conceção de cursos e na produção de materiais e que se distinguem dos restantes ambientes de ensino:

- Os objetivos e o planeamento do curso são elaborados com foco total nas necessidades e prioridades do aprendente;
- A centralização em temas e na linguagem da especialidade na qual o aprendente pretende ganhar fluência linguística;
- A profissão ou a área de estudo dos alunos adultos insere-se na especialidade cujos conhecimentos o aluno pretende desenvolver na língua-alvo;
- A forma como o curso está organizado incentiva a autonomia de aprendizagem do aluno, já que geralmente é um curso de uma duração mais curta e visa preparar o aluno para circunstâncias concretas da sua vida de trabalho ou estudo;
- A maioria dos alunos não é iniciante na língua-alvo.

Debruçando-se sobre o vocabulário de áreas específicas, Isabel Leiria (2004: 5) defende que este tipo de vocabulário, “dada a sua necessidade de rigor, ao contrário do léxico básico

comum que é polissêmico, é obrigatoriamente monossêmico e monorreferencial, embora se renove e modifique muito rapidamente”. Trata-se, por conseguinte, de um vocabulário altamente objetivo, detentor de poucas exceções e repleto de “empréstimos ou termos de base erudita (latina ou grega)” (Leiria, 2004: 5).

1.3.3. Análise de Necessidades

A análise de necessidades em cursos de língua consiste no levantamento de informações que servirá de base para o desenho de um curso destinado a um grupo específico de alunos. Essas informações normalmente integram objetivos imediatos, a médio e a longo prazo. Porém, a análise de necessidades não é apenas essencial para desenvolver novos programas de aprendizagem; pode igualmente revelar-se útil para cursos já estabelecidos, no sentido de averiguar o que está a funcionar bem e o que necessita de ser alterado no curso. Tal como referem Iwai *et al* (1999: 10), baseando-se em Richards 1990 e Savignon 1997:

“Fazer um levantamento de informações junto dos alunos sobre um curso que está a ser planeado ou que já está estabelecido através de uma análise de necessidades é fundamental para o *design*, a implementação, a avaliação e a revisão de um curso.”⁷
(Iwai *et al*, 1999: 10)

Na realidade e segundo Iwai *et al* (1999: 7), a análise de necessidades é feita desde a existência do ensino e dos professores. Analisar o que os alunos já sabem e o que ainda precisam de aprender é algo que os professores têm feito desde sempre. Só assim um curso pode ser bem-sucedido, atingindo os respetivos objetivos de aprendizagem. No entanto, a análise de necessidades conduzida de maneira formal é recente no ensino de línguas.

No caso do inglês para fins específicos, o início da análise de necessidades foi marcado por Munby, em 1978, com o seu livro *Communicative Syllabus Design* e a criação de *communication needs processor*. Segundo Songhori (2008: 4), este modelo de Munby estabelece as necessidades-alvo dos alunos e o nível que se pretende obter, investigando a situação-alvo, ou seja, a situação na qual o aluno vai precisar de utilizar a língua para fins específicos. Assim, o modelo de Munby é composto por vários elementos que devem ser

⁷ Tradução livre da autora. No original: “*Obtaining input from the students about a planned or existing program through a needs analysis is fundamental to the design, implementation, evaluation, and revision of the program*” (Iwai *et al*, 1999: 10).

recolhidos e vários parâmetros que devem ser seguidos através da análise de necessidades (Songhori, 2008: 5). Vários investigadores basearam-se nos estudos deste autor para desenvolver os seus próprios modelos de análise de necessidades, como é o caso de Hutchinson & Waters (1987). Estes dois autores defendem que a análise da situação-alvo consiste simplesmente em colocar certas questões sobre tal situação-alvo e as atitudes perante esta situação dos vários intervenientes no processo de aprendizagem (Songhori, 2008: 7). Exemplos dessas questões são:

- Porque é que o aluno precisa de aprender a língua?
- Como é que a língua vai ser utilizada?
- Qual o conteúdo-base que o curso deve cobrir? (área de atuação do aluno)
- Onde é que a língua vai ser utilizada?
- Quando é que a língua vai ser utilizada?⁸

(Hutchinson & Waters *apud* Songhori, 2008: 8)

Para além disso, Hutchinson & Waters (1987) distinguem necessidades da situação-alvo de necessidades da aprendizagem: o primeiro termo refere-se ao que o aluno precisa de saber para operar na situação-alvo; o segundo termo, por sua vez, refere-se ao que o aluno precisa de fazer para aprender a língua (Astika, 1999:6). Na mesma linha de ideias encontra-se Widdowson (1981), que fala em necessidades orientadas por um objetivo – *goal-oriented needs* – e necessidades orientadas por um processo – *processoriented needs*. Segundo Astika (1999: 6), tanto Hutchinson & Waters como Widdowson se referem a objetivos de um programa, dizendo respeito ao objetivo principal de um curso, e objetivos pedagógicos, referindo-se a objetivos que dizem respeito à forma como o aluno aprende a língua.

De acordo com Betina von Staa (2003: 45), Hutchinson & Waters dividem as necessidades da situação-alvo em:

- Necessidades – *necessities* – o que o aluno deve saber para conseguir utilizar a língua de forma bem-sucedida na situação-alvo;

⁸ Tradução livre da autora. No original: “1. *Why is language needed?* 2. *Why will the language be used?* 3. *What will the content areas be?* 4. *Where will the language be used?* 5. *When will the language be used?*” (Hutchinson & Waters *apud* Songhori, 2008: 8).

- Lacunas – *lacks* – a diferença entre o que o aluno sabe e aquilo que deve saber para atuar confortavelmente na situação-alvo;
- Desejos – *wants* – o que o aluno quer aprender ou o que o aluno sente que precisa de aprender.

Para von Staa (2003: 45), os dois autores em questão mostram que não é suficiente o professor saber o que vai ensinar ao aluno; de facto, o professor deve saber o que o aluno ainda precisa de aprender para atingir o nível-alvo e deve igualmente prestar atenção ao que o aluno acha que deve aprender. O que acontece é que os desejos dos alunos muitas vezes divergem das expectativas dos professores e das empresas onde os alunos trabalham. Daí que Berwick (1989), citado por von Staa (2003: 48), categorize as necessidades como “sentidas” (pelo aluno) e “percebidas” (pelo professor): o aluno vai tentar comunicar as suas necessidades ao professor para que este as consiga perceber. Haverá então duas perspetivas das mesmas necessidades. Dudley-Evans & St John (2005) (*apud* Silva, 2007: 25), por sua vez, elaboraram uma lista de elementos essenciais à averiguação das necessidades do aluno na aprendizagem de uma língua para fins específicos, a saber: *i*) informação sobre as tarefas e circunstâncias profissionais específicas onde o aluno vai precisar de usar a língua-alvo; *ii*) informação a nível pessoal, como a sua língua e cultura de origem, línguas que aprendeu anteriormente, razões, expectativas e motivações para fazer o curso; *iii*) informação sobre conhecimentos que o aluno tem na língua-alvo e as respetivas falhas; *iv*) o que o aluno tem de desenvolver para melhorar o seu nível na língua-alvo e atingir os objetivos linguísticos e comunicativos no contexto profissional específico que escolheu; *v*) qual o objetivo a atingir com o curso; e, por fim, *vi*) a caracterização do meio onde o curso vai ser ministrado.

Conclui-se, assim, que enquanto professores e pesquisadores devemos encarar a análise de necessidades como um processo contínuo e que deverá sempre levar em consideração a perspetiva dos alunos. Ao desenvolvermos um curso para fins específicos não devemos restringir-nos à informação que nos é fornecida pelos alunos ou por quem estabelece os objetivos pretendidos (a empresa onde o aluno trabalha, por exemplo); no caso de ensino de línguas de Negócios, devemos tentar obter informações sobre a empresa onde o aluno trabalha, por exemplo através do *site*, caso haja, de forma a conhecer o melhor possível o contexto profissional do aluno. Só assim conseguiremos, por um lado, saber com exatidão qual a situação-alvo a alcançar a qualquer momento do desenrolar do curso e, em segundo

lugar, entender o que o aluno deseja e necessita de forma a encarar o curso com motivação e empenho.

1.3.4. Materiais a utilizar em cursos de língua para fins específicos

Baseando-se em Tomlinson (1998), Harsono (2007: 171) defende que devemos seguir certos princípios fundamentais para o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas em geral:

- Os materiais didáticos devem ter um impacto positivo nos alunos, despertando a curiosidade destes e, assim, prendendo a sua atenção nas atividades;
- Devem fazer com que os alunos se identifiquem com o material e se sintam à vontade com ele;
- Devem ajudar a desenvolver a autoconfiança do aluno na aprendizagem e a autonomia para estudar e aprender sozinho;
- Devem ser relevantes e úteis para a área de atuação do aluno, por exemplo, textos sobre Negócios se o aluno trabalhar numa empresa;
- Devem possibilitar o contacto dos alunos com a língua em situações autênticas (Harsono, 2007: 171);
- Devem criar oportunidades ao aluno para utilizar a língua-alvo que aprendeu em situações da vida real, de forma a desenvolver em pleno a sua competência comunicativa;
- Devem levar em conta que os alunos têm estilos diferentes de aprendizagem e que possuem níveis diferentes de motivação (Harsono, 2007: 172).

No caso do ensino de línguas para fins específicos, um dos grandes problemas dos professores é o facto de os manuais especializados serem escassos ou de não serem adequados para esta abordagem de ensino. Assim sendo, o professor tem de fazer face a este obstáculo, recorrendo a duas soluções: em primeiro lugar, o professor pode usar um manual e avaliá-lo, ou seja, verificar se funciona na aula de língua para fins específicos; em segundo lugar, depois de fazer esta avaliação, o professor pode usar o material bom desse manual, suprimir o conteúdo que acha menos bom e adicionar material criado por ele próprio (Harsono, 2007: 174). Ao desenvolver material didático de língua para fins específicos, o professor deve considerar em primeiro lugar, as necessidades dos alunos (Harsono,

2007:176); e, em segundo lugar, seguir os princípios defendidos por Tomlinson (1998) apresentados anteriormente (Harsono, 2007:177).

Ainda no que diz respeito ao tipo de materiais que deve ser utilizado no ensino de línguas para fins específicos, Leiria (2004) defende que, em primeiro lugar, os alunos têm de dominar a gramática e o léxico básicos da língua-alvo, prestando especial atenção ao facto de o léxico especializado ser similar na maioria das línguas, mas conter ao mesmo tempo muitas exceções, como é o caso dos chamados ‘falsos-amigos’. Em segundo lugar, as atividades “devem estabelecer claramente o seu objetivo: treinar a descodificação ou melhorar a produção”. Em último lugar, o professor deve incidir no vocabulário básico até o aluno se sentir completamente confortável a usá-lo; só nessa altura se deve passar ao “processamento de material linguístico novo e menos estável” (Leiria, 2004:14).

Em suma, o professor deve recorrer a materiais autênticos que motivem e suscitem interesse no aluno, como por exemplo, imagens, vídeos e documentos áudio, focando sempre a atenção em materiais que desenvolvam a competência comunicativa do aluno, para que ele se sinta preparado para comunicar em situações reais do seu dia-a-dia. Holmes (1981: 9) resume as três frentes de objetivos em que um curso de língua para fins específicos deve operar: *i)* as estratégias com o intuito de desenvolver a aprendizagem ou a leitura; *ii)* a língua, quer a nível formal, quer a nível funcional; e *iii)* a comunicação, que faz a interligação entre as duas frentes anteriores por meio de situações autênticas.

1.3.5. O papel do professor de línguas para fins específicos

Uma vez que a formação de professores de língua continua a focar-se mais no geral do que no ensino de línguas para fins específicos, o professor tem um papel muito importante e uma responsabilidade acrescida nos cursos de língua para fins específicos.

O papel do professor é orientar o conhecimento que os alunos já têm do tema para gerar comunicação na aula (Bojović, 2006: 490). Para que o professor possa desempenhar com sucesso o seu papel, tem de: *i)* criar materiais didáticos apelativos e adequados às necessidades específicas dos alunos; *ii)* dedicar uma boa parte do seu tempo a pesquisar, pois o ensino para fins específicos é uma área pouco divulgada; *iii)* estar constantemente a avaliar as necessidades dos alunos, o desempenho destes, o curso e os materiais didáticos utilizados (Bojović, 2006: 491).

De acordo com Moutinho, Martins & Nunes (2011: ponto 3), o professor de línguas para fins específicos é “um profissional conhecedor do contexto linguístico da especialidade”. Contudo, não domina totalmente a área de atuação dos alunos, por isso muitas vezes faz o seu próprio estudo do tema, informando-se e investigando. Os autores acrescentam que, nos dias de hoje, mesmo que o professor não se sinta muito à vontade com o tema ou especialidade, os alunos podem contribuir com os seus conhecimentos (que decerto terão, pois se trata da sua área de atuação profissional) para o enriquecimento da aula. Bojović (2006: 493) salienta que os professores de inglês para fins específicos não são especialistas na área de atuação dos seus alunos, mas sim especialistas do ensino de inglês. A autora resume o papel do professor de inglês para fins específicos da seguinte forma:

“Os professores de Inglês para Fins Específicos não são especialistas nessas áreas específicas mas no ensino de inglês, o foco da sua atuação é ensinar inglês para uma profissão específica e não ensinar essa mesma profissão em inglês. Eles ajudam os alunos, que sabem mais da sua especialidade do que os professores, a desenvolverem as competências essenciais para compreenderem, usarem e/ou apresentarem informação autêntica nas suas profissões.”⁹

(Bojović, 2006: 493)

Holmes (1981:4) refere que o professor tem o desafio importante de elaborar material didático adaptado às necessidades dos alunos de uma especialidade pretendida. Muitas vezes, tal quer dizer que o professor tem de adaptar material didático de cada vez que tem um conjunto de alunos diferente, ocupando-lhe uma grande parte do seu tempo. O autor defende que o ideal seria o professor poder contar com a colaboração de um especialista na elaboração de material (Holmes, 1981:4), como por exemplo a ajuda de engenheiros informáticos no caso das aulas se tratarem de aulas de Português de Negócios numa empresa de serviços informáticos. No entanto, de acordo com Bojović (2006: 493), o professor deve ser capaz de ministrar cursos a campos profissionais totalmente diferentes sem ter de passar meses a preparar-se. Segundo a perspetiva da autora, o professor de línguas para fins específicos deve servir-se simplesmente de ferramentas, modelos e princípios de criação de

⁹Tradução livre da autora. No original: “*ESP teachers are not specialists in the field, but in teaching English, their subject is English for the profession but not the profession in English. They help students, who know their subject better than the teachers do, develop the essential skills in understanding, using, and/or presenting authentic information in their profession*”. (Bojović, 2006: 493)

cursos para elaborar novos materiais. Estes devem ser sempre autênticos, atuais e relevantes para o contexto profissional do aluno.

Em suma, a formação do professor de línguas para fins específicos é crucial para que este esteja bem preparado para conduzir as suas aulas e também para que se sinta confiante em relação ao que está a ensinar aos seus alunos.

No que diz respeito ao papel do professor de línguas para fins específicos no contexto das empresas, Vian Jr (2008:153) aponta para o facto de o professor de Inglês de Negócios ter de prestar especial atenção às diferenças de hierarquia entre os seus alunos, uma vez que “cargos diferentes exigem conhecimentos e conteúdos diferenciados e até mesmo foco em habilidades distintas” (*Idem*: 151). Para além disso, o professor deve estar bem informado sobre o contexto da aprendizagem, pois é ele que vai servir de “elo entre a empresa, os alunos e as aulas que vai ministrar” (Vian Jr, 2008: 153).

1.3.6. A avaliação nos cursos de línguas para fins específicos

Por último, no que concerne à avaliação, Moutinho, Martins & Nunes (2011: ponto 3) defendem que a avaliação contínua é a melhor forma de dar ao professor a informação necessária acerca do desempenho dos alunos, assim como mostrar aos alunos se estão a atingir os objetivos que fixaram no início do curso. Para Holmes (1981:11), a avaliação pode ser feita através da aplicação de testes de diagnóstico e de questionários, permitindo saber se os objetivos estão a ser cumpridos, se os alunos estão a ter um bom desempenho e se é necessário modificar ou adaptar algo no curso.

A autoavaliação assume também um papel preponderante nos cursos de línguas para fins específicos já que o aprendente está geralmente bem ciente das suas necessidades e do que pretende atingir. Segundo Hutchinson & Waters (1987) (*apud* Vian Jr, 2008: 143) é a consciencialização de necessidades, quer por parte do professor, quer por parte dos alunos, que diferencia o ensino de línguas para fins gerais e o ensino de línguas para fins específicos. Assim, a organização de um curso de línguas para fins específicos está sujeita a uma avaliação rigorosa das necessidades e prioridades do aluno para poder atingir o objetivo de fornecer ao aluno as ferramentas necessárias para ser autónomo linguística e socialmente em situações reais da língua-alvo no seu contexto profissional ou académico. Trata-se de organizar um curso de língua à medida das necessidades do aluno ou como refere Silva (2007: 19) citando Robinson (1991) em relação ao inglês para fins específicos, “o que

interessa a nós, professores de inglês instrumental, não é tanto ensinar inglês para fins específicos, mas ensinar inglês para pessoas específicas”¹⁰.

1.3.7. Ensino de línguas para o mundo dos negócios

Succi Jr. (2003: 25), referindo Ellis e Johnson (1994), explica a evolução do ensino de Inglês de Negócios. Sendo um dos tipos de inglês para fins específicos, o Inglês de Negócios surgiu formalmente nos anos 1960, tendo-se centrado no vocabulário especializado do mundo empresarial nessa década e no início da década seguinte.

Nos anos 1970, “buscou-se dar ênfase às capacidades (escrita, fala, compreensão oral e leitura) dentro de contextos específicos” de inglês para fins específicos. Nos anos 1970/1980, incidiu-se nas funções da linguagem e na importância do contexto.

Nos anos 1980/1990, sobressai “ o desenvolvimento de competências de comunicação em situações profissionais” de caráter geral (Succi Jr., 2003: 25).

Segundo Vian Jr. (2008: 141), a partir da 2ª metade da década de 1990 o ensino de Inglês de Negócios começou a focar a sua atenção no desenvolvimento de competências mais específicas, como enviar *emails* e *faxes*. A visão do inglês como língua internacional dos negócios, falada por e principalmente entre falantes de L2, originou uma maior incidência sobre “situações de inter-relação cultural e de interação social, levando-se em conta a diferença cultural” (Vian Jr., 2008: 141).

No século XXI, observa-se um crescente foco na tecnologia, pelo que muitos materiais virtuais são incorporados nos cursos de Inglês de Negócios. Saber enviar *emails*, conduzir uma conversa via *Skype* e negociar contratos através de uma videoconferência passam a fazer parte da vida quotidiana do aprendente e, conseqüentemente, do conteúdo das aulas de Inglês de Negócios. Para além disso, o material didático passa a ser cada vez mais específico, como é o caso de cursos de Inglês de Negócios apresentados em módulos individualizados para o desenvolvimento de competências específicas, como participar em reuniões, fazer apresentações, fazer telefonemas e negociar ¹¹(Vian Jr., 2008: 141). Testemunha-se também

¹⁰ Tradução livre da autora. No original: “*What we are really involved in as ESP practitioners is not so much teaching English for specific purposes but teaching English to specified people*” (Robinson, 1999 *apud* Silva, 2007: 19).

¹¹ Vian Jr (2008: 141) faz referência à série *Longman Business English Skills*, editada por Nina O’Driscoll, Mark

um aumento de cursos de línguas de Negócios *online*, fazendo face a uma procura por cursos que sejam flexíveis, em termos de tempo e espaço, e que permitam ao aluno uma aprendizagem autocontrolada e automotivada.

No caso do Português de Negócios, como de resto temos vindo a sublinhar, os estudos são poucos, os cursos *online* e o material gratuitos são escassos. Contudo, os cursos de Português de Negócios na *Internet* sob pagamento e os materiais didáticos à venda vão surgindo de forma lenta, deixando antever um potencial até agora pouco explorado. Exemplo disso é: i) o curso de *Português para Negócios*¹² integralmente *online* ministrado pelo Camões I.P. desde 2008; ii) o manual de Português para Negócios (variante brasileira) *Panorama Brasil*¹³, editado em 2006 e recentemente disponibilizado em módulos digitais individuais; e iii) os manuais *Estratégias*¹⁴ e *Português para o Mundo dos Negócios*¹⁵, ambos em fase de preparação pela editora Lidel.

Depois de apresentarmos a breve história da evolução do Inglês de Negócios, passemos à sua caracterização.

De acordo com Sylvie Donna (2000: 2), os cursos de Inglês de Negócios são geralmente frequentados por adultos que trabalham num determinado tipo de negócio, seja este uma multinacional, uma pequena empresa privada ou uma empresa que pertence ao Estado. Os alunos de Inglês de Negócios podem ter empregos variados e ocupar posições hierárquicas distintas dentro da empresa onde trabalham (*Idem*: 3). A autora refere que quando os alunos trabalham numa empresa multinacional, normalmente pretendem aprender Inglês de Negócios para falar ao telefone, fazer relatórios, enviar e responder a *faxes* e a *emails*, ler livros ou jornais da sua área de atuação, entre outras tarefas. Por outro lado, se os alunos

Ellis e Adriam Pilbeam, que integra oito módulos dedicados a desenvolver competências em inglês no contexto profissional, a saber: *Making contact, Exchanging information, Telephoning, Socializing, Presenting facts and figures, Meetings and discussions, Giving presentations e Negotiating*.

¹² Formação a Distancia: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. *Português para Negócios* – Coordenação e tutoria: Dra. Mónica Pereira. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/cursos/portugues-para-negocios.html#.VBBxNvldU00> [Consult. 10.09.2014]

¹³ PONCE, Harumi de, BURIM, Sílvia & FLORISSI, Susanna (2006) *Panorama Brasil*. Editora Galpão. *E-book* em módulos individuais disponível em: <http://www.editoragalpao.com.br/ebooks.php> [Consult. 10.09.2014]

¹⁴ DIAS, Ana & SOUSA, Renato Borges de (dir) (em preparação) *Estratégias*. Lidel. Disponível no catálogo *online* da editora em: http://www.lidel.pt/dcs0/Catalogo_PLE_2014.pdf [Consult. 10.09.2014]

¹⁵ MELO, Maria Adelaide & LIMA, Maria do Céu Sá (em preparação) *Portugues para o Mundo dos Negócios*. Lidel. Disponível no catálogo *online* da editora em: http://www.lidel.pt/dcs0/Catalogo_PLE_2014.pdf [Consult. 10.09.2014]

quiserem aprender Inglês de Negócios para fazerem negócios com empresas estrangeiras, o seu objetivo é, na maioria das vezes, saber o que fazer em viagens de negócios e ser capaz de comunicar na língua-alvo para falar ao telefone, enviar *faxes* e negociar contratos (Donna, 2000: 4).

Assim sendo, o aluno de Inglês de Negócios tem de aprender a interagir na língua inglesa em situações profissionais diversas e, ao mesmo tempo, procurar adotar o comportamento mais adequado ao contexto cultural e social em que se encontra (Vian Jr., 2003: 6). Por exemplo, numa reunião de negócios entre empresas de países diferentes, é importante que os intervenientes saibam como fazer saudações, como se apresentar, que assuntos são considerados tabu (política, religião), a questão da pontualidade, entre outros elementos da cultura do país onde a referida reunião acontece.

Donna (2000: 3) chama a atenção para o facto de, muitas vezes, os alunos se mostrarem demasiado confiantes e críticos no que concerne as aulas de Inglês de Negócios, uma vez que conhecem bem o funcionamento do campo onde trabalham. Perante isto, o professor deve demonstrar que a aprendizagem vai ser um trabalho de parceria, em que a contribuição do aluno enquanto conhecedor da sua área profissional é fulcral para o sucesso da aprendizagem (*Idem*: 3). Como prova da cooperação professor-alunos, o professor de Inglês de Negócios deve estabelecer objetivos claros aos alunos e informá-los de qualquer mudança na organização do curso, para que eles próprios possam tomar decisões e adaptar objetivos. Para além disso, o professor pode explicar aos alunos que tipo de técnicas pretende utilizar para ensinar determinados itens; quando os alunos participam diretamente na dinâmica do curso e quando compreendem as técnicas utilizadas vão sentir-se mais envolvidos no processo e, conseqüentemente, mais cooperantes e motivados (Donna, 2000: 5).

A autora refere que o Inglês de Negócios exige resultados imediatos por estar diretamente ligado ao trabalho do aluno, influenciando, muitas vezes, o sucesso deste ou a obtenção de uma promoção (Donna, 2000: 6). Para poder saber o que está em jogo para os alunos, o professor deve elaborar uma análise de necessidades, que pode ser feita através do preenchimento de questionários ou através de entrevistas. Quando possível, as entrevistas devem ser feitas aos alunos, à pessoa que normalmente organiza as formações na empresa e aos gerentes; tal vai possibilitar um acesso a informações mais precisas e a perspectivas diferentes. O professor estará então numa posição na qual poderá satisfazer todos os intervenientes, sabendo as necessidades e exigências de todos (Donna, 2000: 13). Donna

salienta que “o sucesso de um curso de Inglês de Negócios consiste em determinar o conteúdo mais adequado para cobrir as necessidades de aprendizagem do aluno no mais curto espaço de tempo”¹⁶ (Donna, 2000: 4).

Após a análise de necessidades, o professor deve aplicar testes de diagnóstico para saber o nível linguístico dos alunos: escrever cartas, *faxes*, memorandos e reclamações são exemplos de exercícios que podem ser apresentados em testes de diagnóstico de Inglês de Negócios (Donna, 2000: 20).

No que diz respeito à planificação de cursos de Inglês de Negócios, Donna refere que os planos são muito importantes, pois “para pessoas que trabalham em empresas este é um dado adquirido”¹⁷ (Donna, 2000: 27). A autora aconselha o professor a fazê-lo de forma a refletir as necessidades dos alunos, certificando-se que:

- O plano vai ao encontro da análise de necessidades feita previamente;
- É realista em relação ao que pode ser atingido num determinado espaço de tempo;
- O material que produz vai funcionar como uma pequena amostra do seu profissionalismo e da forma como organiza os seus cursos, já que vai passar de pessoa para pessoa na empresa onde o curso é ministrado;
- Usa uma linguagem simples nos planos de curso para que os alunos compreendam todos os itens e se sintam motivados;
- Pede *feedback* e usa essa informação quer na planificação do curso, quer nos planos de aula;
- Entrega o plano de curso a todos os interessados: os alunos, os gerentes e a pessoa encarregue de organizar as formações na empresa;
- Informa os interessados sempre que fizer alterações ao plano de curso inicial (Donna, 2000: 34).

Relativamente aos materiais a utilizar nas aulas de Inglês de Negócios, Donna segue os pontos de utilização de materiais para o ensino de línguas para fins específicos (ver ponto 1.3.4), focando-se no equilíbrio entre o material didático e as necessidades dos alunos, na apresentação cuidada de material apelativo e no material atualizado e fácil de usar (Donna,

¹⁶ Tradução livre da autora. No original: “*The most successful courses are the ones which identify appropriate content and which fulfil students’ needs most completely in the shortest possible time*” (Donna, 2000: 4).

¹⁷ Tradução livre da autora. No original: “*Business English students often expect courses to be planned carefully because they work in a world where planning and accountability are taken for granted*” (Donna, 2000: 27).

2000: 34). Em forma de conclusão, a autora refere que é essencial levar em conta a reação dos aprendentes às aulas, optando por material didático e técnicas que normalmente obtenham um *feedback* positivo por parte dos alunos (Donna, 2000: 39).

1.4. A Abordagem Comunicativa Intercultural

1.4.1. Diferentes métodos do ensino de línguas estrangeiras

O ensino das línguas estrangeiras passa por várias fases e guia-se por métodos distintos ao longo dos séculos. Muitas das teorias e dos métodos coexistiam harmonicamente, servindo aos profissionais que abraçavam as novas tendências didático-pedagógicas e aos que preferiam seguir as correntes mais antigas.

É no século XVIII que se começa a ensinar as línguas estrangeiras modernas seguindo o método de ensino das línguas clássicas, como o grego e o latim, o Método de Gramática-Tradução. No século XIX, este método, que focava nas regras gramaticais, nas conjugações, na tradução e no vocabulário, torna-se padrão em todo o mundo. A língua dominante na sala de aula era a língua-mãe do aluno (Afonso, 1996: 16). Gradualmente começam a surgir teorias que discordam do Método de Gramática-Tradução, alegando que a aprendizagem de línguas vivas não pode ser feita nos mesmos moldes que a aprendizagem de línguas mortas (Afonso, 1996: 19). A língua falada passa a ganhar mais importância, dando origem ao surgimento do Método Direto.

Este dava primazia à utilização da língua-alvo no processo de aprendizagem, utilizando a “língua do quotidiano para que o aprendente se” sentisse “à vontade em situações do dia-a-dia” e se familiarizasse com “o modo de pensar e de sentir dos falantes da língua-alvo” (*Idem*: 20). A gramática mantinha o seu lugar na aprendizagem mas havia um foco maior na fonética (Afonso, 1996: 21).

Com a Segunda Guerra Mundial e o final desta, há uma grande procura de pessoas que saibam falar línguas estrangeiras, daí o aparecimento do Audiolinguismo (*Idem*: 22). Este método, para além de privilegiar a língua falada e a compreensão oral, “fazia a separação das quatro capacidades de base pela seguinte ordem: ouvir, falar, ler e escrever” (Afonso, 1996: 23).

Nos anos 1950, ao mesmo tempo que o Audiolinguismo se firmava nos Estados Unidos da América, surgia em França o método Audiovisual, que se baseava no uso dos meios visuais e auditivos (*Idem*: 24).

Nos anos 1970, o desenvolvimento de várias teorias educativas deu origem à Abordagem Comunicativa. Esta, segundo Hymes (*apud* Dias 2008: 62) “valorizava fatores¹⁸ pragmáticos e sociolinguísticos e, naturalmente, considerava a fluência no uso da língua como mais importante do que a correção¹⁹, pondo a tónica no contacto que o aprendiz deveria manter com a língua alvo tal como era usada pelos falantes nativos”.

1.4.2. A abordagem comunicativa e a competência intercultural

Esta abordagem tem ganho valor no mundo de hoje, um mundo cada vez mais globalizado e multicultural. Na verdade, numa sociedade onde coexistem tantas culturas diferentes e tantas formas diferentes de viver e de encarar o mundo, o ser-humano precisa de desenvolver uma postura de conhecimento, tolerância e diálogo - a competência intercultural (CI).

Anacleto-Matias (2008: 5) cita Jandt (2003) referindo que “uma comunicação intercultural não consiste apenas na “comunicação entre indivíduos”, mas na “comunicação entre grupos”. Um exemplo do que é referido é a Europa que, mesmo sendo constituída por muitos países distintos, mantém uma unidade e uma identidade europeia que os une a todos (Anacleto-Matias, 2008: 5).

Assim, no caso da Europa, onde tantas línguas se cruzam e onde a multiculturalidade é omnipresente, observa-se um grande desenvolvimento das políticas linguísticas e da criação de mecanismos que possam promover a CI. Um exemplo disso é a criação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) em 2001, que afirma que é através do “conhecimento das línguas vivas europeias que se conseguirá facilitar a comunicação e a interação²⁰ entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação” (QECR, 2001: 20). O QECR funciona, assim, como guia europeu para o ensino de línguas, orientando-o na sua vertente linguística bem como na sua vertente cultural (*Idem*: 19), desenvolvendo no aluno a sua CI. Susana da Silva (2011: 34) refere que, no mundo de hoje, os professores se deparam não só com grupos de alunos de *background* cultural diferente, mas também com “cenários pluriculturais dentro de um mesmo grupo de alunos”. Daí que o desenvolvimento da CI seja de extrema importância, fomentando a “compreensão, interação, tolerância, respeito, empatia e flexibilidade” (Silva,

¹⁸ Citação adaptada ao Acordo Ortográfico de 1990.

¹⁹ Citação adaptada ao Acordo Ortográfico de 1990.

²⁰ Citação adaptada ao Acordo Ortográfico de 1990.

2011: 35). Tal vai ao encontro do que é defendido por Byram (2008: 78, 153), que considera que a integração da CI nas aulas de língua estrangeira é crucial, pelo que o ensino de línguas não se limita à preparação de competências linguísticas, mas procura desenvolver também as competências comunicativas, sendo um processo complexo que permite aos alunos o acesso a novas experiências e à respetiva reflexão crítica. De acordo com Byram (2008:105), os objetivos gerais do desenvolvimento da CI nas aulas de línguas são: desenvolver nos alunos competências para a comunicação com pessoas de outras sociedades, promovendo atitudes positivas e respeito em relação ao Outro; sensibilizar os alunos para a importância da língua como fenómeno pessoal e social; e promover a identidade internacional num mundo cada vez mais globalizado. Por sua vez, Peter Doyé (*apud* Byram, 2008: 82) refere os objetivos específicos desta competência no ensino de línguas: relativizar a oposição entre ‘NÓS’ vs. ‘ELES’; apresentar novas perspetivas e meios de descentralização; modificar estereótipos; desfazer preconceitos; evitar discriminação; e adquirir tolerância. Para tal, os alunos têm de ter a perceção total dos costumes e crenças do Outro, da mesma maneira que este os percebe; a partir daí, terão as condições necessárias para desenvolverem a sua própria opinião (Byram, 2008: 72).

Littlewood (1981: 4) defende que o comunicador mais eficiente numa língua estrangeira não é aquele que é o melhor a manipular as estruturas da língua, mas é aquele que normalmente consegue analisar a situação em que se encontra como um todo e é capaz de selecionar formas que o ajudarão a transmitir a sua mensagem eficientemente. Em suma, Littlewood (1981: 4) defende que o aprendente tem de adquirir “um repertório linguístico e um repertório de estratégias para situações concretas”²¹.

No entanto, a adoção da abordagem comunicativa não tem sido fácil. Astika cita Holliday (1994), que refere que muitos professores de inglês em países onde esta língua é língua estrangeira acham a abordagem comunicativa difícil de seguir por se sentirem muitas vezes limitados em termos de tempo, orçamento, infraestruturas e material didático (Astika, 1999: 5). Para além disso, a autora afirma que há um equívoco relativamente à forma como alguns professores encaram a abordagem comunicativa, pensando que esta se limita à comunicação oral em sala de aula (1999: 5). Na verdade, a abordagem comunicativa é muito mais ampla, como podemos constatar através das palavras de Holliday (1994) (*apud* Astika, 1999: 5):

²¹ Tradução livre da autora. No original: “*In the same way as for comprehension, then, the learner needs to acquire not only a repertoire of linguistic items, but also a repertoire of strategies for using them in concrete situations*” (Littlewood, 1981: 4).

Assim, a abordagem ‘comunicativa’ não quer dizer ter alunos a praticarem a comunicação em pares ou em grupos. Significa tomar decisões apropriadas ao contexto educacional sobre se fazemos ou não trabalhos a pares ou em grupo, com que frequência o devemos fazer, e sobre qual será o foco da aula – falar, ler, escrever, gramática, pronúncia, etc...sendo que nenhum destes elementos precisa de ser eliminado numa abordagem comunicativa.²²

(Holliday, 1994 *apud* Astika, 1999: 5)

Maria José Grosso (1993: 848) refere que “ensinar/aprender uma língua é um ato²³ educativo, dialógico por definição, que tem em vista o interagir em situações de comunicação” e o desenvolver de uma postura de compreensão e tolerância em relação ao Outro. Scaramucci (*apud* Ferreira, 2010: 99) salienta que os materiais utilizados segundo a abordagem comunicativa do ensino de línguas devem incluir conteúdos autênticos, de forma a representarem situações comunicativas da comunidade de falantes da língua-alvo, inseridas no seu “contexto social, cultural e político”.

Deste modo, a abordagem comunicativa defende que a aprendizagem de uma língua deve ser centrada não na matéria a ensinar, mas nas necessidades comunicativas dos aprendentes. Trata-se, pois, de “aprender a significar nessa nova língua”, estar em interação com o Outro e “crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende (Almeida *apud* Ferreira, 2010: 97).

1.4.3. A competência intercultural no mundo dos negócios

Cunha (2004: 194) chama a atenção para o facto de em Portugal a formação de professores de línguas estrangeiras em áreas específicas ter sido constantemente ignorada e desvalorizada. De acordo com a autora, se há uma maior procura de aprendizagem de línguas para fins específicos, então a oferta deveria também aumentar e os professores deviam ser preparados de forma adequada às suas funções. Nas palavras da autora, “se é necessário encarar a LI [Língua Inglesa] de uma forma diferente, tendo, cada vez mais em vista a

²²Tradução livre da autora. No original: “‘Communicative’ does not therefore mean having students practicing communication in pairs or groups. It means making decisions appropriate to the educational environment, about whether or not, or how often to have pair or group work, and about the lesson's focus - on speaking, reading, writing, grammar, pronunciation, etc... none of which need be precluded in a communicative approach.” (Holliday, 1994 *apud* Astika, 1999: 5).

²³ Citação adaptada ao Acordo Ortográfico de 1990.

inserção dos alunos no futuro mercado de trabalho, haverá que contemplar a formação dos docentes nesses domínios específicos” (Cunha, 2004: 194).

Cunha salienta que, para que os professores possam preparar os alunos numa perspetiva comunicativa e intercultural, cobrindo as suas necessidades de aprendizagem e contemplando a adaptação bem-sucedida dos alunos ao mercado de trabalho estrangeiro, é importante seguir vários parâmetros (Cunha, 2004: 195). Deste modo, a autora enumera as competências que um graduado do curso de Contabilidade e Administração deve desenvolver ao se deslocar a um país estrangeiro para estagiar ou trabalhar:

- “Defender-se com êxito numa entrevista, visando um futuro emprego ou uma promoção;
- Utilizar o vocabulário específico em situações ligadas ao sector;
- Ser entendido em situações básicas do quotidiano (ex: pedir ajuda ou informações sobre hotéis, direções ou outras);
- Negociar, tendo em consideração que um encontro ou uma reunião de negócios terão objetivos diversos (ex: troca de informação, tomada de decisões, ou apresentação de um indivíduo ou de um grupo);
- Os aspetos culturais dos negociadores são passíveis de influenciar a negociação, pelo que haverá a necessidade de os estudar previamente, numa perspetiva comparativa, a cultura do “eu” e do “outro”;
- Intervir em reuniões, colóquios ou seminários, com comunicações ou apenas como participante;
- Tirar notas/apontamentos;
- Apresentar relatórios de atividades desenvolvidas ou a desenvolver, tendo em conta que necessário, por exemplo, contornar os problemas financeiros, sempre que existam, tentando viabilizar futuras soluções;
- Aplicar e investir os lucros resultantes de uma qualquer operação financeira, de modo a que, tanto a empresa como os trabalhadores usufruam de tal aplicação;
- Apresentar propostas de trabalho tendo em vista melhorar o trabalho de equipa (Cunha, 2004: 195).

Segundo Vian Jr (2003: 6), a produção oral tem ganho destaque no ensino de línguas para fins específicos, sobretudo no que diz respeito ao Inglês de Negócios. Contudo, no ramo

empresarial, os profissionais necessitam não só do domínio linguístico, mas também de um conhecimento cultural e social do ambiente em que se inserem. O autor salienta que, para que tal aconteça, urge desenvolver atividades em sala de aula que espelhem o mais claramente possível “o uso da língua em situações reais, indo além da prática de formas linguísticas, criando-se nos aprendizes uma motivação extralinguística, ou seja, o ensino ligado à ação” (Vian Jr., 2003: 7). Ricardo Salomão (2006: 284) sublinha que, no mundo dos negócios, “dominar uma língua pode ser (...) apenas metade da batalha”, já que “a consciência das diferenças culturais pode ser crucial” para o sucesso das relações comerciais entre empresários internacionais.

A este respeito, Orlando Kelm (2002: 635) faz alusão a Wright & Borst (2001), que defendem que o mundo dos negócios dos dias de hoje valoriza candidatos que apresentem competências cognitivas genéricas, que sejam flexíveis, que estejam dispostos a aprender e, sobretudo, que desenvolvam a CI, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas. Assim, o ensino de línguas na área dos negócios tende a acompanhar esta perspectiva. Kelm (2002:636) defende que a aprendizagem de línguas estrangeiras para fins específicos dá agora mais atenção aos Cinco Cs (*Five Cs*)²⁴ estipulados em 1996 pelo documento *World Readiness Standards for Foreign Language Learning* (ACTFL, 1996: 1) em conjunto com outras entidades americanas ligadas ao ensino de línguas estrangeiras. Este documento estabelece um padrão de conteúdos a desenvolver no ensino de línguas estrangeiras, atuando nas cinco áreas seguintes: *i*) Comunicação, incidindo sobre a capacidade de comunicar em mais do que uma língua para que o aprendente se possa movimentar em diversas situações e consiga atingir objetivos; *ii*) Culturas, focando na capacidade de interagir com os outros de forma com entendimento e desenvolvendo a competência intercultural; *iii*) Conexões (traduzido literalmente do inglês *Connections*), estabelecendo relações com outras disciplinas, de forma a adquirir informação e pontos de vista diferentes para poder atuar em situações académicas e profissionais; *iv*) Comparações, focando na capacidade que o aprendente tem de comparar a sua língua com outras línguas e a sua cultura com outras culturas, desenvolvendo a sua competência intercultural; e *v*)

²⁴ *The Five Cs: communication, cultures, connections, comparisons and communities* (ACTFL, 1996: 1).

Comunidades, incentivando o aprendiz a comunicar e interagir de forma intercultural de forma a poder integrar comunidades multilingues quer no seu país, quer no estrangeiro.

1.5. Características de um Curso de Línguas *Online*

Betina von Staa (2003: 55) cita Morrison & Khan (2003), que defendem que um programa de *e-learning* bem-sucedido exige um processo constante de planeamento, *design*, desenvolvimento, avaliação e implementação. Só assim se poderá criar um ambiente *online* que promova de forma ativa a aprendizagem. Os autores acrescentam que um sistema de *e-learning* deve ser útil e importante para todos os envolvidos na sua construção e participação (von Staa, 2003: 55). Assim, para o aprendiz, o sistema de *e-learning* é importante quando é de fácil acesso, bem desenhado, centrado no aprendiz, económico, eficaz, flexível e quando possui um ambiente de aprendizagem acessível (*Idem*: 55).

Morrison & Khan (2003) (*apud* von Staa, 2003: 56) acrescentam que para que todos os participantes do sistema de *e-learning* se adaptem a ele, necessitam de abraçar uma nova mentalidade que deixa de ver a sala de aula física e os métodos nela utilizados como a única ideia de ensino-aprendizagem; de acordo com as palavras dos próprios autores, com o sistema de *e-learning* passamos a estar perante um sistema aberto “que expande as fronteiras da Aprendizagem para um formato aberto e flexível onde os aprendizes decidem onde e quando querem aprender”²⁵.

Dias e Bidarra (2010: 2) referem que a aprendizagem bem-sucedida de uma língua não materna implica uma “exposição à língua-alvo, quer pela quantidade e qualidade de amostras em contexto (*input*), quer através de momentos de interação, oral e escrita”. Para alcançar este objetivo, os autores sugerem que se alie o Ensino de Língua Baseado em Tarefas (ELBT) e as Novas Tecnologias: por um lado, o ELBT pretende espelhar ao máximo tarefas da vida quotidiana do aprendiz nas atividades a desenvolver em L2, fazendo com que este aplique soluções que conhece na língua materna à resolução de problemas na língua-alvo; por outro lado, surge o espaço *online* como um ambiente *i*) onde o aprendiz pode desenvolver a sua aprendizagem em contextos autênticos e ligados à sua vida quotidiana e *ii*) onde essa

²⁵ Tradução livre da autora. No original: “*The latter [traditional classroom based instruction] takes place in a closed system (i.e., within the confines of a given classroom, school, textbook, or field trip), whereas e-learning takes place in an open system (i.e., it extends the boundaries of learning to an open and flexible format where learners decide where and when they want to learn)*” (Morrison & Khan, 2003 *apud* von Staa, 2003: 56).

aprendizagem pode ser feita de forma autónoma, contudo integrando uma vertente colaborativa na construção do conhecimento (Dias e Bidarra, 2010: 2).

Dias e Bidarra (2010: 6) apresentam, então, a aplicação de média digitais às fases de processamento cognitivo e psicolinguístico propostas por Nunan (2004), como podemos observar no Quadro 1.1:

Quadro 1.1: Etapas de processamento psicolinguístico e cognitivo (Nunan, 2004) associadas a tecnologias

Fases	Etapas dentro da fase	Ferramentas necessárias
A. Processamento (compreensão)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ler ou estudar um texto 2. Ler ou ouvir um texto e dar uma resposta não verbal, ou física 3. Ler ou ouvir um texto e apresentar uma resposta não verbal, não física 4. Ler ou ouvir um texto e dar uma resposta verbal 5. Pesquisar informação na net 6. Retirar informação pertinente sobre um assunto concreto 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Media Player</i> • <i>YouTube</i> • <i>Picasa</i> • <i>Audacity e MovieMaker</i> • <i>Google e Bing</i> • <i>Facebook, Twitter, Hi5</i> • <i>Hot-Potatoes</i> • <i>Blogs, Slideshare, Scribd e Web sites</i> • <i>Delicious, Diigo</i>
B. Produção	<ol style="list-style-type: none"> 7. Ouvir frases ou fragmentos de diálogos e repeti-los, ou repetir a versão completa de cada ‘deixa’ 8. Ouvir as deixas e completar transformando e/ou substituindo o espaço 9. Ouvir ‘deixas’ e responder adequadamente 10. Escrever informação para partilhar 11. Falar sobre a informação obtida 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Audacity</i> • <i>e-mail e fórum</i> • <i>Wiki e Google Docs</i> • <i>Facebook, Twitter, Hi5</i> • <i>Processador de texto</i> • <i>Blogs, Slideshare, Scribd e Web sites</i> • <i>YouTube</i> • <i>Hot-Potatoes</i>
C. Interacção	<ol style="list-style-type: none"> 12. Resolução de problemas /preencher informação 13. Simulação / discussão 14. ‘Dramatização’ 15. Justificar as escolhas e seleccionar uma de acordo com determinados critérios 16. Produção de texto conjunto 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ligação à Internet em banda larga</i> • <i>Skype e Google Talk</i> • <i>MessengerMSN (Chat)</i> • <i>Wiki e Google Docs</i> • <i>Second Life, ABNet</i>

Fonte: Dias e Bidarra (2010: 6)

As ferramentas sugeridas por Dias e Bidarra (2010:7) servem, assim, de apoio à aprendizagem de línguas *online*, contudo obedecendo sempre a objetivos pedagógico-didáticos específicos. Os alunos podem utilizar estas ferramentas de forma a alargar a sua aprendizagem a espaços fora das plataformas de *e-learning* e aproximando-se de realidades e situações que cada vez mais fazem parte das suas vidas quotidianas, como é o caso do uso do *email*, do *Facebook*, do *Skype* e do *Youtube* (Dias e Bidarra, 2010: 5). Deste modo e segundo as palavras dos autores, “os alunos, individualmente ou em grupo, podem criar, editar, publicar, partilhar, comunicar, desde que haja tempo e oportunidade, para alcançarem o conhecimento pretendido” (*Idem*: 5).

1.5.1. Criação de um curso *online*

De acordo com William Horton (2011: 2), para criar um bom sistema de *e-learning* devemos incidir no *design* e no desenvolvimento. O *design* tem a ver com a tomada de decisões importantes do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, daí o autor referir o *design* instrucional (*instructional design*); o desenvolvimento, por sua vez, consiste na construção do sistema de *e-learning* (Horton, 2011: 2).

Desta forma, o *design* instrucional define: *i*) o objetivo principal do projeto de *e-learning*; *ii*) o objetivo de aprendizagem desse mesmo projeto, ou seja, o que se pretende ensinar, a quem se pretende ensinar e as características principais do público-alvo; *iii*) os tópicos a cobrir no curso; *iv*) os testes a aplicar para verificar se a aprendizagem está a ser desenvolvida de forma adequada e se, em geral, os objetivos de aprendizagem estão a ser atingidos; *v*) as atividades que vão compor o curso; e *vi*) os média adequados às atividades escolhidas (Horton, 2011: 9).

O autor alerta para o facto de ser importante proceder a uma análise de necessidades do público-alvo, bem como averiguar as condições de aprendizagem dos aprendentes, como onde e quando vão estudar e se as competências desenvolvidas no curso podem aplicar-se diretamente ao trabalho dos aprendentes (Horton, 2011: 14).

Horton defende que para alcançarmos os objetivos de aprendizagem devemos recorrer a 3 tipos de atividades: *Absorb*, *Do* e *Connect*, as quais resolvemos traduzir como atividades de Absorção, de Ação e de Ligação (Horton, 2011: 51).

Numa atividade de Absorção, o aprendente absorve informação, lendo textos, vendo filmes, ouvindo uma narração ou fazendo visitas de estudo *online*. Neste tipo de atividades, o aprendente revela-se fisicamente passivo, mas mentalmente ativo (Horton, 2011: 51).

Nas atividades de Ação, os aprendentes são incitados a fazer algo com o que já aprenderam, transformando, assim, a informação recebida em conhecimento e competências (Horton, 2011: 129). Exemplos de atividades de Ação são: *i*) atividades práticas fora da sala de aula, *ii*) atividades de descoberta (laboratórios virtuais e estudos de caso), *iii*) jogos (quizzes e jogos de palavras) e *iv*) simulações (*Idem*: 130).

Por sua vez, as atividades de Ligação obrigam o aprendente a estabelecer uma relação entre o que aprenderam e o seu trabalho e vida pessoal. Este tipo de atividade integra tarefas como refletir, fazer e responder a perguntas, contar histórias na 1ª pessoa, fazer atividades que se apliquem diretamente ao emprego do aprendente (listas, sumários), pesquisar e fazer trabalhos (Horton, 2011: 166).

O tema dos testes de avaliação em *e-learning* é também abordado por Horton no seu livro *E-Learning by Design* (2011). Na verdade, Horton defende que é essencial sabermos porque vamos testar os conhecimentos dos alunos, que objetivo de aprendizagem queremos testar, que tarefas vamos aplicar e que recursos devemos utilizar para tal (Horton, 2011: 215). No caso concreto de um teste em *e-learning*, devemos prestar especial atenção a 3 pontos principais: em primeiro lugar, às perguntas apresentadas, que devem ser simples e ter uma linguagem clara e precisa; em segundo lugar, à forma como combinamos diferentes tipos de perguntas; e, por último, ao *feedback*, que deve ser direto e significativo (*Idem*: 263). No entanto, a possibilidade de testar os conhecimentos dos aprendentes de maneira menos formal, como através de trabalhos ou *portfolios*, é uma opção que não deve ser descartada (Horton, 2011: 281).

Horton refere igualmente as salas de aula virtuais, que consistem em salas de aula onde se recorre a ferramentas digitais de colaboração para recriar a estrutura e as experiências de aprendizagem de uma sala de aula física (Horton, 2011: 539). De acordo com o autor, há 2 tipos de programas de sala de aula virtual: *i*) o *webinar*, uma reunião individual feita *online*; e *ii*) os cursos virtuais, que são programas completos de aprendizagem de interação síncrona e assíncrona (*Idem*: 540). Por fim, o autor chama a atenção para o facto de ser importante selecionar com cuidado as ferramentas digitais de colaboração na sala de aula virtual (Horton, 2011: 543). Segundo o autor, estas ferramentas, apesar de se tratarem de “tecnologia, são utilizadas por seres humanos; assim sendo, os fatores mais importantes na

escolha de ferramentas digitais de colaboração são fatores humanos”²⁶ (Horton, 2011: 543). Devemos, assim, levar em consideração a fluência linguística dos aprendentes, os sotaques, as competências digitais e as competências técnicas de cada aprendente antes de escolhermos as ferramentas digitais que vamos utilizar no curso. Deste modo, poderemos adaptar o curso às características do aprendente e alcançar o sucesso (Horton, 2011: 544).

1.5.2. Características essenciais de um curso *online*

1.5.2.1. Usabilidade geral e *design*

Ao delinear um plano de curso de Português de Negócios *online* é essencial determinar não só os objetivos a nível didático-pedagógico e a nível intercultural, mas também no que diz respeito à usabilidade do *site* ou plataforma de aprendizagem. Não basta um *site* ter toda a informação que o utilizador procura, essa informação tem de estar apresentada de forma a que o utilizador a possa encontrar sem dificuldades. Brinck, Gergle & Wood (2002: 2) definem usabilidade como o que faz com que um sistema seja funcionalmente correto, possa ser usado de forma eficiente, seja fácil de aprender e possua um funcionamento fácil de seguir e de lembrar.

A questão da usabilidade ocupa um lugar de destaque na criação de *sites* de vendas online, os *sites* de *e-commerce*. Na verdade, se um *site* de vendas não estiver bem desenhado e se não for de acesso e uso fácil, o utilizador não vai querer prosseguir com a compra e provavelmente não voltará a acedê-lo, para além de poder fazer publicidade negativa ao *site* em questão. De acordo com Jacob Nielsen (2001), no caso dos *sites* educativos, a situação é semelhante, pelo que a usabilidade definirá se o *site* cumpre o seu papel de ensino e de aprendizagem e se o aprendente vai voltar a usá-lo. Com a proliferação de plataformas de *e-learning* à qual se assiste atualmente, a discussão sobre usabilidade tem-se intensificado.

Para Kukulska-Hulme & Shield (2004: *Developing the concept of ‘pedagogical usability’*), o *design* não se deve sobrepor ao conteúdo, não pode ser apelativo do ponto e vista visual e difícil de usar ou ler; deve, sim, possuir um *software* que promova a aprendizagem rápida, a baixa percentagem de erro nas atividades e nos exercícios e que facilite a produtividade. Os autores defendem que a usabilidade de um *site* de *e-learning* é composta por 3 níveis distintos, porém interdependentes: a usabilidade geral, a usabilidade pedagógica e a

²⁶ Tradução livre da autora. No original: “*Collaboration tools are technology, but human beings operate them. The most important factors in your choice of collaboration tools are human factors*” (Horton, 2011: 543).

usabilidade técnica (Kukulska-Hulme & Shield, 2004: *Developing the concept of 'pedagogical usability'*). Lim & Lee (2007:68) definem dois dos níveis acima referidos da seguinte maneira: “a usabilidade geral é a capacidade que um produto ou sistema tem de satisfazer as necessidades e especificações dos seus utilizadores”²⁷; por sua vez, usabilidade pedagógica “observa se as ferramentas, o conteúdo, a interface e as tarefas de ambientes de aprendizagem *online* facilitam a aprendizagem do aluno através de vários contextos de aprendizagem e de acordo com objetivos pedagógicos selecionados”²⁸. Kukulska-Hulme & Shield (2004: 3) referem que a usabilidade técnica diz respeito a todas as questões de cariz técnico que viabilizam ou não a usabilidade entre o computador e os seus utilizadores. Deste modo, os recursos de ensino-aprendizagem têm de ser apresentados de forma pedagógica para que os aprendentes atinjam os objetivos pedagógicos – a usabilidade pedagógica condiciona a usabilidade do contexto do *site*. Por sua vez, a usabilidade pedagógica depende dos princípios de usabilidade geral, como a forma de organização e estrutura do *site*, por exemplo. Por fim, os dois níveis de usabilidade dependem da usabilidade técnica, pois só farão sentido se o acesso ao *site* se concretizar (Kukulska-Hulme & Shield, 2004: *Developing the concept of 'pedagogical usability'*).

Álvaro Rocha (2003: 4), no seu estudo “Qualidade dos Portais *Web* das Instituições Portuguesas do Ensino Superior: Avaliação Inicial” segue vários parâmetros de análise de usabilidade geral de *sites*, os quais consideramos fundamentais:

- A atualização de conteúdos;
- As línguas de navegação do *site*;
- A informação básica e fundamental da página principal do *site*, como os contactos, a data de atualização do *site*, a data de *copyright*, os direitos de autor da conceção do *site* e dos conteúdos);
- A indexação nos motores de pesquisa, mostrando a frequência com que é acedido pelos utilizadores;
- Interação com os utilizadores, quer seja através de *email*, *blog* ou rede social;

²⁷ Tradução livre da autora. No original: “*Usability is the ability of a product or system to effectively and efficiently fulfill the needs and specifications of users*” (Lim & Lee, 2007:68).

²⁸ Tradução livre da autora. No original: “*Pedagogical usability can be used to denote 'whether the tools, content, interface and tasks of the web-based learning environments support various learners to learn in various learning contexts according to selected pedagogical objectives'*” (Lim & Lee, 2007:68).

- Elementos que facilitam a navegação no *site*, como a existência de um motor de pesquisa interna, um mapa do portal, uma página de Ajuda e *FAQs* (*Frequently Asked Questions*), menu sempre visível e *breadcrumb trail*;
- Tempo de carregamento.

Bottentuit Junior (2010: 6) refere 2 elementos igualmente importantes na análise da usabilidade geral de *sites*: o tipo de acesso à informação do *site*, podendo ser livre ou sob registo, gratuito ou sob pagamento; e o *design* do *site* e como este afeta a forma como o utilizador recebe e percebe a informação disponibilizada.

No que diz respeito à usabilidade pedagógica, Laurillard (2002) (*apud* Kukulska-Hulme & Shield, 2004: *introduction*) salienta a interface do utilizador, o *design* de atividades de aprendizagem e a verificação do cumprimento de objetivos. A autora define de forma concisa o objetivo da usabilidade pedagógica, referindo que o objetivo é desenhar uma interface que nunca interfira com a tarefa que se está a desempenhar²⁹.

É esta subtileza de funcionamento que Lim & Lee (2007: 68) preconizam ao elaborarem uma lista de elementos de usabilidade pedagógica a ter em conta aquando da criação ou utilização de um *site* de e-learning, servindo assim como guia a programadores, professores e alunos. Apresentamos, assim, a *checklist* referida no Quadro 1.2:

Quadro 1.2: *The Checklist for Pedagogical Usability*

Instruction	Should be grounded in an appropriate learning theory and a valid approach
	Should have clear goals/objectives
	Should have appropriate procedures
	Should provide explicit guidance
	Should provide clear demonstration/presentation
	Should provide individualized and customized instruction
	Should be learner-centered, active learner involvement
	Should use easy and comprehensible words
	Should reduce cognitive load
	Scaffolding (learners' previous knowledge) should be available

²⁹ Tradução livre da autora. No original: “*The aim is to design an interface that never intrudes with the task at hand*” (Laurillard, 2002 *apud* Kukulska-Hulme & Shield, 2004: 2).

	A variety of teaching techniques should be available
	Other learning resources/help should be available
Contents	The target area should be properly introduced
	Different language areas should be introduced in an integrated and balanced way
	Organizations of content should be clear, consistent, and coherent
	Should provide appropriate sequence of content
	Should draw the learner's attention to linguistic features (either explicit or embedded grammar instruction)
	Should provide an appropriate vocabulary level
	Should provide interesting and new information
	Should provide a variety of topics appropriate to the learner's level
	Target culture should be included (adequate cultural representation)
	A wide range of communicative functions (situations) should be available
	Delivery modes (text, image, animation, audio, etc.) should be used
	Should be authentic
	Should be relevant to the purpose and learner level
	Should be contextualized (presented in authentic contexts)
	Should be applicable to other contexts or real situations
Tasks	Should offer proper workload
	Should be suitable for the learner level
	Should be balanced in the language skills
	A variety of types of activities should be used
	Should be purposeful
	Should be challenging and teaching something new
	Should be relevant to the content and reinforce the content
	Should offer flexible opportunities for drill and practice and open-ended practice
	Should be authentic
	Should be easy to apply to other contexts or real situations

Learner Variables	Should include personal information	Age, proficiency levels, topic appropriateness
		Gender
	Should consider cognitive domains	Language aptitudes
		Learning styles
		Previous knowledge level
	Should consider affective domains	Personalities
		Motivation
		Self-directed
		Self-efficacy
		Anxiety level
Should consider metacognitive domains	Different learning strategies, self-study skills	
Interactions	Learner-computers interaction (technical usability) should be available	
	Direct interaction between a learner and an instructor should be available	
	Direct interaction among learners should be available	
Evaluations	Self-evaluation should be available	
	Appropriate and timely feedback from the instructor should be available	
	Should be suitable for the learning unit (content and task)	
	Should serve diagnostic and placement functions	
	Should be reflected in the next learning unit (cyclic)	

Fonte: Lim & Lee, 2007: 68

Deste modo, de acordo com a lista apresentada por Lim e Lee (2007: 68), os pontos principais de usabilidade pedagógica a seguir são:

- A função do *site* deve ser definida de forma clara e objetiva (*Idem*: 71);
- As instruções dadas pelo professor num curso *online* devem ser claras, de forma a evitar mal-entendidos, uma vez que a interação entre professores e alunos é, na maior parte das vezes, não presencial e assíncrona; para além disso, as instruções dadas aos alunos devem basear-se em teorias de aprendizagem apropriadas e obedecendo a um objetivo pedagógico bem definido;
- O conteúdo do site deve ser autêntico e estar de acordo com o objetivo proposto (Lim & Lee, 2007: 72);
- As tarefas devem ser elaboradas para apoiar e complementar o conteúdo ensinado e de forma a promover uma aprendizagem autodirecionada e autorregulada (*Idem*: 72);
- As atividades propostas devem ser autênticas, variadas e incluindo, se possível, exercícios de aprendizagem colaborativa; deste modo, o aluno terá um contacto importante com diferentes estratégias de aprendizagem e estará a preparar-se eficazmente para transferir o que aprende para situações da vida real;
- As variáveis do aprendente devem ser levadas em conta na criação do curso de *e-learning*; elementos como a idade, o sexo, o nível de capacidade e conhecimentos anteriores, o estilo de aprendizagem, a personalidade, a atitude perante a língua-alvo, o nível de autodireção, o nível de ansiedade e a estratégias de aprendizagem diferem de aprendente para aprendente;
- A interação deve ser feita a 3 níveis: aluno/computador, professor/aluno, aluno/aluno. A teoria construtivista defende que uma maior interação e comunicação trazem qualidade à aprendizagem, daí que a interação social seja fulcral para a aprendizagem de línguas. O professor dá instruções ao aluno, apoia-o, avalia-o e dá-lhe *feedback*; da mesma forma, o aluno pode fazer perguntas ao professor. A interação entre alunos é igualmente positiva, promovendo a comunicação na língua-alvo e *feedback* mútuo;
- A avaliação deve fornecer informação sobre a situação atual do aluno em termos de aprendizagem e qual foi a evolução desde o início do curso; através da avaliação, o professor pode verificar se curso está a seguir os objetivos propostos e, caso seja necessário, fazer os devidos ajustes (Lim & Lee, 2007: 74).

1.5.2.2. Usabilidade intercultural

Kukulska-Hulme & Shield (2004a: 5) mencionam a importância da usabilidade intercultural no desenvolvimento de *sites* educativos, pelo que existem elementos culturais a ter em conta na criação destes, como é o caso das cores a serem escolhidas para o *design* do *site* ou da linguagem a ser utilizada. Na verdade, o conteúdo do *site* educativo deve integrar o máximo de elementos da língua-alvo possível para que o aprendiz possa adaptar-se paulatinamente a essa nova cultura. Furstenberg *et al* (2001) (*apud* Kukulska-Hulme & Shield, 2004a: 6) defendem que a *Internet* e os meios eletrónicos devem ser utilizados para desvendar certos aspetos de uma cultura estrangeira que não são facilmente visíveis, fornecendo aos aprendizes as ferramentas necessárias para que estes desenvolvam o seu conhecimento intercultural.

Assim, a usabilidade de um *site* de aprendizagem deve assentar nos seguintes pontos: deve ser criado por uma equipa diversificada e multidisciplinar constituída por professores, *designers* gráficos e programadores; deve aceitar o *feedback* do utilizador e até aproveitá-lo para melhorar a usabilidade do *site*, criando-o segundo o ponto de vista do utilizador; fazer com que a usabilidade integre cada parte do processo de criação do *site*; e, por fim, deve basear-se na interface do utilizador, no *design* e nas atividades de aprendizagem de conteúdo pedagógico, didático e intercultural.

CAPÍTULO II - ANÁLISE DE SITES

2. ANÁLISE DE SITES

2.1. Metodologia

O presente estudo foi realizado através da identificação, seleção e análise dos *sites* de aprendizagem gratuita de PLE mais acedidos na *Internet*. A seleção foi feita a partir de entradas resultantes da pesquisa no *Google.com*, *Google.co.uk*, *Google.ie* e *Google.fr*, sob as palavras-chave *learn business portuguese online*, *business portuguese* e *apprendre le portugais des affaires en ligne*. Assim, foram escolhidos 14 *sites* de entre as 20 primeiras entradas de cada versão do *Google* supracitada. Decidimos incluir na nossa pesquisa todos os *sites* de aprendizagem *online* gratuita de PLE, oferecendo estes ou não especialização em Português de Negócios, por dois motivos importantes: em primeiro lugar, porque se nos restringíssemos a uma análise de *sites* de aprendizagem gratuita de Português de Negócios, teríamos um número bastante reduzido de dados; e, por outro lado, acreditamos que, ao incluir *sites* de PLE que não oferecem uma secção de Português de Negócios gratuita, estamos a espelhar fielmente o que acontece com todas as pessoas que procuram este tipo de serviço. Na verdade, estas pessoas são aquelas que consideramos beneficiarem mais com o presente estudo.

Para conduzir a nossa análise abordámos três aspetos fundamentais: *i*) origem dos *sites*, *ii*) usabilidade geral e *iii*) usabilidade pedagógica. Para além de averiguar a origem das entidades criadoras dos *sites*, servimo-nos também das listas de usabilidade geral e usabilidade pedagógica apresentadas no Enquadramento Teórico (ver ponto 1.5.2). Os critérios utilizados relativamente aos dois aspetos da usabilidade foram: última atualização; línguas de navegação; contactos; autodescrição; indexação no motor de busca; interação; motor de pesquisa interna; mapa do portal; *bread crumb trail*; menu; páginas de Ajuda e *FAQS*; tempo de carregamento; acesso; *design*; notícias, eventos ou agenda; público-alvo e especificidades; objetivo; conteúdo; instruções; tarefas/atividades; ajuda; teoria de base das atividades; interação nas atividades e *feedback*; avaliação; e vertente intercultural.

Por fim, note-se que fizeram somente parte da referida seleção os *sites* que permitiram um acesso parcial ou integral de forma gratuita a fim de facilitar a nossa análise.

2.1.1. Período de recolha e análise de dados

A identificação, seleção e análise dos *sites* de aprendizagem gratuita de PLE decorreu entre o dia 11 de Dezembro de 2013 e o dia 2 de Fevereiro de 2014.

A interpretação dos resultados obtidos através da análise dos *sites* supracitados deu-se entre o dia 3 de Fevereiro de 2014 e o dia 16 do mesmo mês.

2.1.2. Alvo do Estudo

O quadro a seguir apresentado fornece o nome de cada *site* analisado e a respetiva ligação.

Quadro 2.1: Nomes e ligações dos *sites* analisados

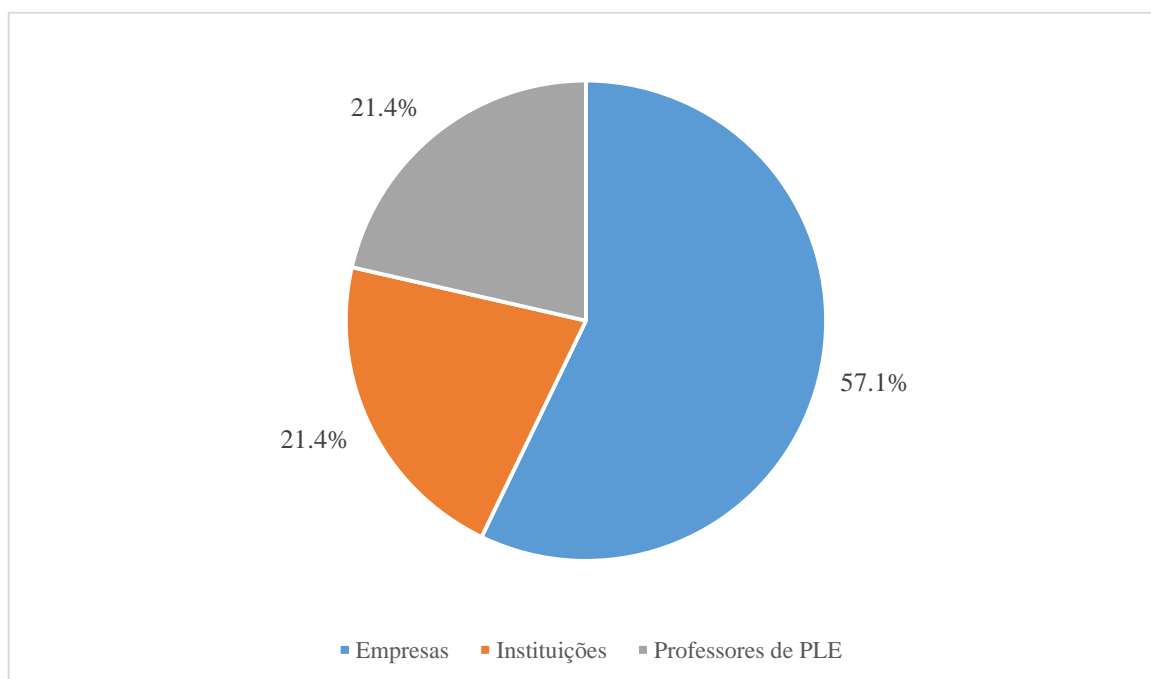
NOME DO <i>SITE</i>	LIGAÇÃO
Babbel	http://www.babbel.com/learning-portuguese-online
BBC – Talk Portuguese	http://www.bbc.co.uk/languages/portuguese/talk/
Busuu	www.busuu.com
Falando de Negócios - Universidade do Texas	http://www.laits.utexas.edu/orkelm/falando/busport.htm
Easy Portuguese	http://www.easyportuguese.com/
Say it in Portuguese – A Conversation Guide – Instituto Camões (IC)	http://cvc.instituto-camoes.pt/guiadebolso/index.html
Learning Portuguese Online	http://learningportugueseonline.com/
Learn Portuguese Now	http://www.learn-portuguese-now.com/
Learn Portuguese With Rafa	http://www.learn-portuguese-with-rafa.com/portuguese-business.html
Linguasnet	http://www.linguasnet.com/lessons/home_pt.html
Livemocha	http://www.livemocha.com/learn-portuguese-brazil
Rocket Languages	http://www.rocketlanguages.com/portuguese/
Street Smart Brazil	http://streetsmartbrazil.com/webclasses
Tudo Bem Portuguese	http://www.tudobemportuguese.com/lesson/10/business

2.2. Apresentação e discussão dos resultados referentes à análise de *sites* de cursos online gratuitos de Português de Negócios

2.2.1. Aspeto 1: Origem dos *sites* analisados

Os *sites* analisados remetem para entidades distintas: empresas privadas; instituições apoiadas por governos, universidades ou conselhos nacionais ou internacionais; e entidades particulares, como professores de PLE organizando cursos de forma independente. O gráfico 2.1 reflete a percentagem que cada uma destas entidades detém no todo dos *sites* em análise.

Gráfico 2.1: Entidades criadoras dos *sites* analisados



Na verdade, mais de metade dos *sites*, mais precisamente 57.1%, pertencem a entidades empresariais, como é o caso de: *Livemocha*, *Tudo Bem Portuguese*, *Babbel*, *Busuu*, *Easy Portuguese*, *Learn Portuguese Now*, *Rocket Languages* e *BBC-Talk Portuguese*. Os *sites* *Falando de Negócios* (Universidade do Texas), *IC-Say it in Portuguese* (Instituto Camões) e *Linguasnet* constituem *sites* de origem institucional e detêm uma percentagem de 21.4%. Os *sites* associados a professores de PLE que operam de forma independente representam igualmente 21.4% dos *sites* analisados.

2.2.2. Aspeto 2: usabilidade geral

2.2.2.1. Última atualização

Os resultados mostram que 78.6% dos *sites* analisados apresentam informação acerca de atualização de direitos de autor (*copyright*) e do conteúdo que fornece, seja no curso, *blog* ou fórum adjacentes. No entanto, apenas metade dos 14 *sites* possui atualizações efetuadas no ano de 2014, a saber: *Babbel*, *BBC-Talk Portuguese*, *Busuu*, *IC-Say it in Portuguese*, *Livemocha*, *Street Smart Brazil* e *Rocket Languages*. Segundo Álvaro Rocha (2003: 4), “a frequência de renovação e atualização de conteúdos mostra o dinamismo de um Portal *Web*”³⁰, o que nos leva a concluir que 50% dos *sites* analisados estão aquém das expectativas dos utilizadores.

2.2.2.2. Línguas de navegação

O facto de o objeto do nosso estudo ser um grupo de *sites* de aprendizagem de PLE leva-nos facilmente a crer que estes estejam acessíveis em várias línguas, de forma a abranger o máximo de utilizadores possível. Ora, o que, na verdade, constatamos é que menos de metade dos *sites* analisados se apresenta em várias línguas, representando 42.9%. Neste caso, para além do português que é a língua que se pretende aprender, as línguas de acesso mais oferecidas são: o inglês, com 13 dos 14 *sites* a oferecerem uma versão inglesa; o espanhol e o francês, presentes em 5 dos 14 *sites* analisados; o italiano, integrando uma versão em 3 *sites*; o alemão, o árabe, o japonês, o russo e o turco, presentes cada uma destas línguas em 2 do número total de *sites*; e o chinês, o polaco e o romeno a aparecerem apenas uma vez. Destacamos os *sites* *Babbel*, *Busuu*, *Linguasnet*, *Livemocha* e *Tudo Bem Portuguese* como aqueles que oferecem maior variedade de línguas de navegação. Ressaltamos, contudo, que a razão pela qual tal acontece pode dever-se ao facto de as línguas de navegação corresponderem igualmente a línguas de aprendizagem nos *sites* referidos.

Assim, ficamos com um total de 57.1% dos *sites* analisados que apresentam versões em apenas uma única língua, limitando o seu acesso a utilizadores que dominem essa língua. É o caso de *BBC-Talk Portuguese*, *Easy Portuguese*, *Learning Portuguese Online*, *Learn Portuguese Now*, *Learn Portuguese With Rafa*, *Street Smart Brazil* e *Rocket Languages*, que contêm apenas uma versão, a inglesa; e um *site* que se apresenta unicamente em português,

³⁰ Citação adaptada ao Acordo Ortográfico de 1990.

o Falando de Negócios, podendo este facto ser explicado por se tratar de um curso para nível intermédio.

2.2.2.3. Contactos

A existência de uma secção de Contactos é um ponto fundamental para o bom funcionamento e a promoção de qualquer *site*. A disponibilização de um contacto permite ao utilizador o acesso a um meio para expor as suas dúvidas, pedir informações e, em muitos *sites* de aprendizagem, fazer a sua inscrição nas aulas. Assim, não surpreende que a maioria dos *sites* analisados (85.7%) apresentem meios de contacto, como *email*, morada e telefone. No entanto, chamamos a atenção para o facto de alguns dos referidos *sites* não oferecerem um contacto direto ao utilizador. Neste caso, o utilizador deve preencher um impresso com os seus dados, fornecendo o seu endereço de *email* para que seja contactado posteriormente pelo *site*. Exemplos deste tipo de procedimento são: *Learn Portuguese With Rafa*, *Street Smart Brazil*, *Learn Portuguese Now* e *Linguasnet*.

Apenas 14.3% dos *sites* em análise não fornecem nenhum tipo de contacto: *Easy Portuguese* e Falando de Negócios.

2.2.2.4. Autodescrição

A autodescrição de um *site* é como um cartão-de-visita para o utilizador. Normalmente é o tipo de informação que se encontra na página principal e que funciona desde logo para cativar potenciais utilizadores e esclarecer aqueles que procuram outro tipo de serviço. Sem uma autodescrição, o utilizador pode perder demasiado tempo à procura de informações sobre o *site*, podendo mesmo desistir e prosseguir para outro *site*.

Através da nossa análise, observamos que apenas 1 dos 14 *sites* analisados (7.1%) não apresenta qualquer autodescrição, o *Easy Portuguese*.

2.2.2.5. Indexação no motor de busca

Segundo Rocha (2003: 7), “um Portal *Web* que não seja referenciado nos principais motores de pesquisa é quase como se não existisse”, encontrando a maioria dos “utilizadores da *Internet* os *sites* que lhes interessam por intermédio dos melhores e mais conhecidos motores de busca”. Daí que seja fundamental um *site* estar indexado, identificado e descrito nos motores de busca da forma mais simples e objetiva possível. Assim, quando o utilizador

inserir as palavras-chave da sua procura no motor de busca, este vai indicar os *sites* que melhor se encaixam na descrição, aparecendo nas primeiras entradas da lista de resultados. Para a nossa análise, foram selecionados 14 *sites* que estavam entre as primeiras 20 entradas do *Google.com*, *Google.co.uk*, *Google.ie* e *Google.fr*, entre referências a outros meios de aprendizagem de PLE, como cursos de *DVD* ou *sites* de escolas físicas de línguas (não virtuais). Apresentamos, de seguida, a ordem pela qual os *sites* selecionados para o nosso estudo apareceram nas versões do *Google* supracitadas a 11/02/2014.

Quadro 2.2: Posição dos *sites* selecionados na pesquisa *Google*

Nº	Google.com “learn business portuguese online” e “business portuguese”	Google.co.uk “learn business portuguese online” e “business portuguese”	Google.ie “learn business portuguese online” e “business portuguese”	Google.fr “apprendre le portugais des affaires en ligne”
1	Tudo Bem Portuguese	Livemocha	Livemocha	Linguasnet (através de ABC-Apprendre- http://www.abc-apprendre.com/langues/portugais.php)
2	Learn Portuguese With Rafa	Tudo Bem Portuguese	Tudo Bem Portuguese	BBC-Talk Portuguese (através de ABC-Apprendre)
3	Learning Portuguese Online	Busuu	Busuu	IC-Say it in Portuguese (através de ABC-Apprendre)
4	Livemocha	Babbel	Babbel	Babbel
5	Babbel	Learning Portuguese Online	Learning Portuguese Online	Busuu
6	Busuu	Street Smart Brazil	Street Smart Brazil	Livemocha
7	Street Smart Brazil	Learn Portuguese With Rafa	Rocket Languages	
8	Rocket Languages	Rocket Languages	Learn Portuguese With Rafa	
9	Easy Portuguese	Easy Portuguese	Easy Portuguese	
10	Learn Portuguese Now	Learn Portuguese Now	Learn Portuguese Now	

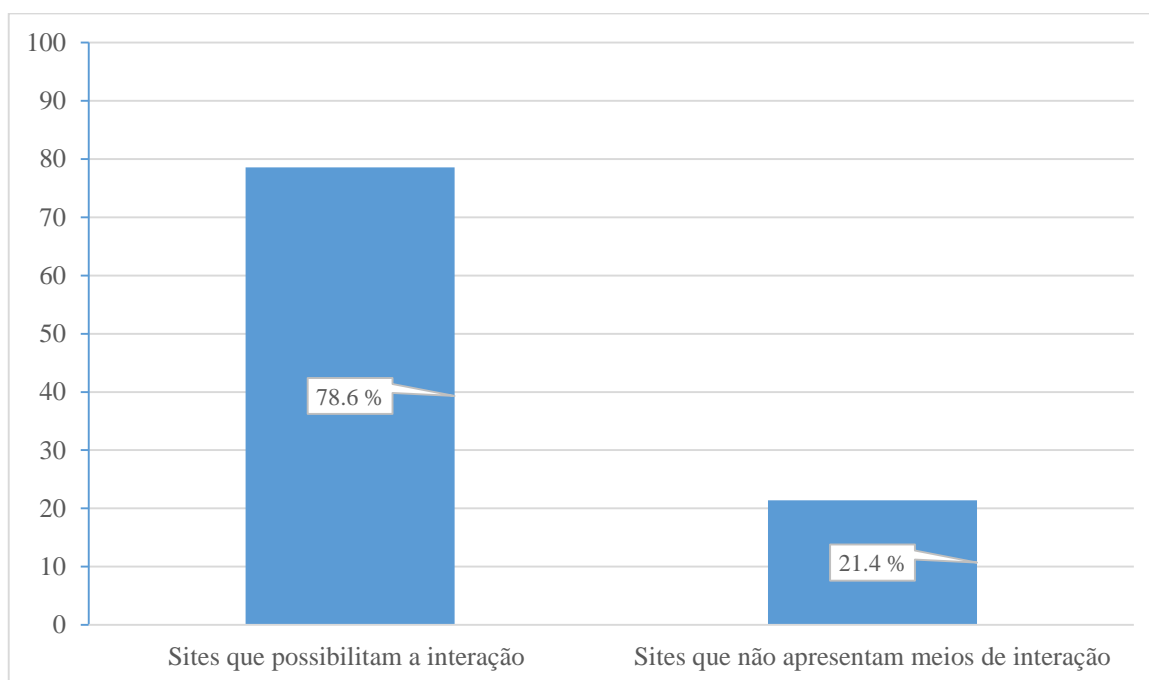
11	Falando de Negócios (através de NOBLE - http://nble.org/business-languages/business-portuguese/)	Falando de Negócios (através de NOBLE)	Falando de Negócios (através de NOBLE)	
----	---	--	--	--

2.2.2.6. Interação

Rocha (2003: 8) refere que “a interação com os utilizadores é uma das formas de os fidelizar e de garantir que os portais não são meramente informativos e unidirecionais”, assegurando ao mesmo tempo a comunicação entre o *site* e os utilizadores. Segundo o nosso estudo, 78.6% dos *sites* analisados possibilita a interação, como pode ser observado no gráfico 2.2. Esta interação acontece quer entre utilizadores através de *facebook*, *twitter*, *blog*, *youtube* e *Google+*, quer entre o *site* e os seus utilizadores através de *email* e todos os outros recursos já mencionados. Chamamos a atenção para o *site Babel*, que possui grupos de *chat* em 9 línguas e nos quais observámos uma intensa interação entre utilizadores.

Por sua vez, os *sites Easy Portuguese*, *Falando de Negócios* e *Learning Portuguese Online*, que constituem 21.4% dos *sites* analisados, não apresentam nenhum meio de interação com os utilizadores, tornando-se apenas *sites* de consulta. Salientamos que o *site Learning Portuguese Online*, por permitir o acesso a aulas gratuitas através de vídeos *youtube*, possibilita também o comentário desses mesmos vídeos por parte dos utilizadores-aprendentes; contudo, tal não pode ser feito no próprio *site*, tendo o utilizador de aceder ao *site* do *youtube* para fazer comentários. Por esta razão, optámos por inserir o *Learning Portuguese Online* no grupo dos *sites* que não possibilitam a interação com utilizadores.

Gráfico 2.2: Interação entre *site* e utilizadores e entre utilizadores



2.2.2.7. Motor de pesquisa interna

Num *site* atualizado regularmente, a quantidade de informação aumenta, tornando-se difícil para o utilizador encontrar aquilo que procura de forma rápida e eficaz. Ora, a existência de um motor de pesquisa interna revela-se fundamental, ajudando o utilizador a ir diretamente à secção que procura. Contudo, verificámos que apenas metade dos *sites* que foram alvo do nosso estudo (50%) possuem um motor de pesquisa interna. Tal significa que em 7 dos 14 *sites* analisados a navegação vai tornar-se mais difícil e o utilizador poderá desperdiçar algum tempo procurando algo nos menus do *site*.

2.2.2.8. Mapa do portal

O mapa do portal tem sensivelmente a mesma função do motor de pesquisa, ou seja, encontrar informação de forma rápida e eficaz. Contudo a forma como essa informação é apresentada revela-se diferente. Enquanto o motor de pesquisa faz uma busca específica do que o utilizador pretende encontrar, o mapa do portal possibilita ao utilizador um panorama geral de toda a informação contida no *site*. No entanto, constatamos que apenas 2 dos 14 *sites* em análise disponibilizam este tipo de serviço, representando somente 14.3% da

totalidade dos *sites*, como é o caso dos sites *IC-Say it in Portuguese* e *Rocket Languages*. Em 85.7% dos *sites* analisados esta ferramenta não se encontrava presente.

2.2.2.9. Bread crumb trail

O recurso *bread crumb trail* desempenha um papel importante na qualidade da navegação de um *site* na medida em que, segundo Bottentuit Júnior (2010: 9), possibilita “que o utilizador dê saltos em diferentes níveis de informação agilizando o acesso e criando desta forma um trilho do percurso”. Relativamente a esta ferramenta, observou-se que 64.3% dos *sites* analisados não a possuem, sendo que apenas 35.7% optam por incluí-la, como os sites *BBC-Talk Portuguese*, *IC-Say it in Portuguese*, *Livemocha*, *Rocket Languages* e *Street Smart Brazil*.

2.2.2.10. Menu sempre visível

Um menu sempre visível permite um acesso permanente a todas as páginas de um *site*, constituindo, assim, uma mais-valia para a qualidade de acesso e navegação. Dada a sua relevância, observámos que a maioria dos *sites* analisados possuem esta funcionalidade, representando 71.4%. Apenas 28.6% dos *sites* não optaram por incluir este aspeto, provocando um entrave à navegação fácil e eficaz, já que o utilizador tem de sair da página onde está sempre que quer aceder ao menu principal. É o caso dos *sites Babel*, *Easy Portuguese*, *Learning Portuguese Online* e *Tudo Bem Portuguese*.

2.2.2.11. Páginas de Ajuda e FAQs

A secção de Ajuda e *FAQS* de um *site* educativo tem como função prestar apoio a questões técnicas e dúvidas a nível dos cursos que estão a ser ministrados por meio de um conjunto de perguntas mais frequentes.

Através do nosso estudo, verificámos que 57.1% dos *sites* não fornecem este tipo de serviço ao utilizador; por outro lado, os *sites Babel*, *Busuu*, *IC-Say it in Portuguese*, *Livemocha*, *Rocket Languages* e *Tudo Bem Portuguese* (42.9%) valorizam esta funcionalidade, dedicando-lhe uma secção nas suas páginas principais.

2.2.2.12. Tempo de carregamento

O tempo de carregamento de páginas de *sites* determina muitas vezes a afluência de acessos, já que se uma página demorar demasiado tempo a carregar o potencial utilizador vai desistir de o aceder naquele momento e pode nunca mais tentar fazê-lo. Segundo Rocha (2003: 10),

o tempo de carregamento “tem vindo a ser considerado um critério determinante na apreciação e na conceção de Portais Web”.

De acordo com o nosso estudo, apenas 2 dos 14 *sites* analisados demoraram entre 3 e 5 segundos a carregar, constituindo 14.3% – *Livemocha* e *Tudo Bem Portuguese*. Nos restantes 12 *sites* observou-se um tempo de carregamento equivalente a 1 segundo, representando estes 85.7%.

2.2.2.13. Acesso

O acesso a um *site* gratuito pode ser imediato ou sob registo. Quando o acesso é imediato, o utilizador pode aceder diretamente ao conteúdo do *site*; por outro lado, se o acesso implicar registo, o utilizador vai ter de adquirir um nome de utilizador, normalmente o endereço de *email*, e uma palavra-passe, à sua escolha ou facultada pelo *site*; depois de completados estes passos, o utilizador terá acesso ao conteúdo do *site*.

Após a nossa análise, constatou-se que 78.6% dos *sites* selecionados permitem o acesso imediato ao seu conteúdo. Por sua vez, os *sites* que pedem o registo do utilizador representam 21.4% dos *sites* analisados, como é o caso dos *sites Babbel, Busuu e Livemocha*.

Note-se que nem todos os *sites* que fazem parte da nossa pesquisa permitem um acesso total aos seus conteúdos; na verdade, todos eles são gratuitos ou parcialmente gratuitos, muitas vezes apenas possibilitando o acesso a um número limitado de aulas ou materiais. Posto isto, verificámos que metade dos *sites* oferece um acesso gratuito limitado, como os *sites Babbel, Busuu, Learning Portuguese Online, Learn Portuguese With Rafa, Livemocha, Street Smart Brazil* e *Tudo Bem Portuguese*; a outra metade dos *sites* possui conteúdos de acesso total: *BBC-Talk Portuguese, Easy Portuguese, Falando de Negócios, IC-Say it in Portuguese, Learn Portuguese Now, Linguasnet* e *Rocket Languages*.

2.2.2.14. Design

Neste ponto, a nossa análise de *sites* não visa apurar a qualidade do *design* mas sim o ponto de vista do utilizador em relação à forma como o *site* está apresentado: se o *design* é moderno, se as cores são apelativas, se há uma boa proporção texto-imagens e se à primeira vista o *site* é fácil de usar.

Assim, constatou-se que 64.3% dos *sites* analisados são detentores de um *design* moderno, caracterizado por cores vivas e apelativas, ícones e imagens modernos. Por sua vez, 35.7%

dos *sites* revelaram possuir uma aparência mais sóbria e com pouca cor, tornando-se menos atrativos.

Relativamente à relação texto-imagem, observou-se que em 64.3% dos *sites* analisados há uma boa proporção entre texto e imagem, fazendo com que o conteúdo seja apelativo e vibrante para quem o utiliza; por sua vez, 35.7% dos *sites* apresentam textos e imagens em medida desproporcional, tornando o conteúdo de certa forma monótono, por apresentar muito poucas imagens ou muito pouco texto.

Destacam-se os *sites* *Babbel*, *BBC-Talk Portuguese*, *Busuu*, *Learning Portuguese Online*, *Linguasnet*, *Livemocha*, *Street Smart Brazil* e *Tudo Bem Portuguese*, por se apresentarem de forma moderna e apelativa e ao mesmo tempo possuírem um equilíbrio entre texto e imagem. Por último, verificou-se que todos os *sites* analisados são fáceis de usar, salientando-se, porém, que o *site* *Livemocha* parece inicialmente difícil de operar e que o *site* *Street Smart Brazil* é visualmente confuso.

2.2.2.15. Notícias e eventos

Muitos *sites* possuem alguma forma de partilha de notícias e eventos, não só para divulgação do próprio *site* mas também para fidelização dos utilizadores. Os recursos mais encontrados são a *newsletter*, que é enviada regularmente ao utilizador via *email*, o *blog* e o fórum, onde o utilizador pode participar, e a secção de notícias, acedida diretamente no *site*.

De acordo com o nosso estudo, 78.6% dos *sites* analisados utilizam estes recursos; 21.4% não o fazem, como é o caso dos *sites* *Falando de Negócios*, *Learning Portuguese Online* e *Tudo Bem Portuguese*.

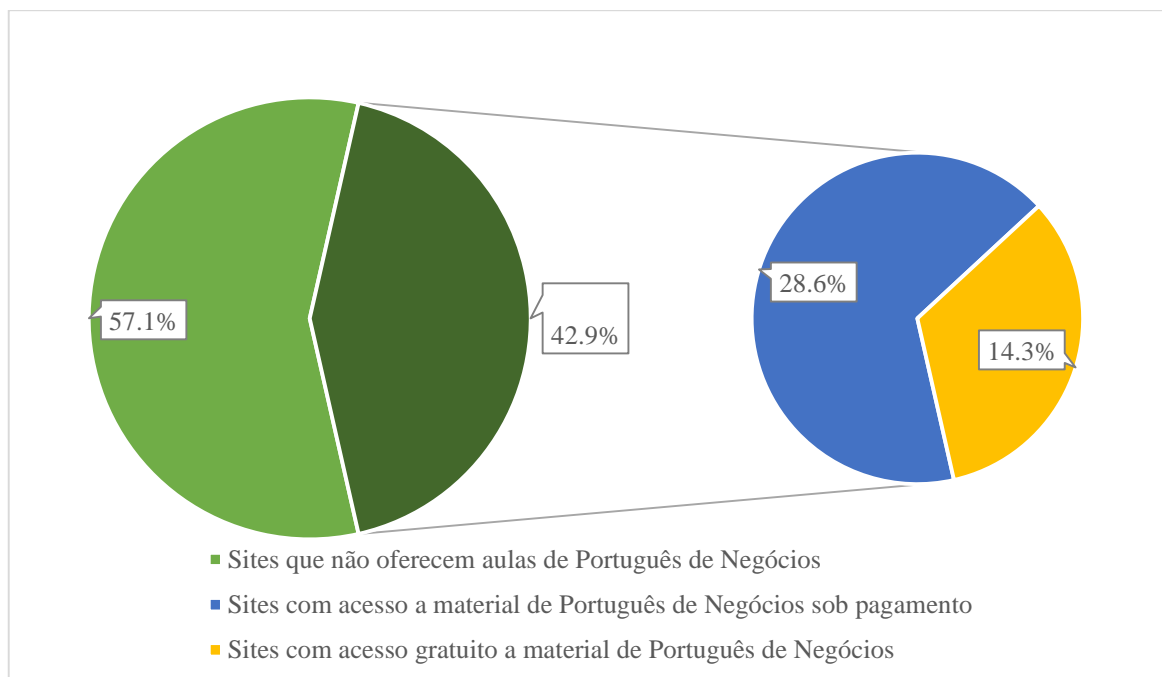
2.2.3. Aspeto 3: usabilidade pedagógica

2.2.3.1. Público-alvo e especificidades

De entre os 14 *sites* analisados, observámos que apenas 5 se dedicam à variante de Português europeu, representando 35.7%: *BBC-Talk Portuguese*, *IC-Say it in Portuguese*, *Learn Portuguese With Rafa*, *Linguasnet* e *Livemocha*. Note-se que em alguns *sites* as duas variantes são postas à disposição, podendo o utilizador escolher aquela que mais lhe convém. Assim, 64.3% dos *sites* centram-se na variante de Português brasileiro, alguns deles referindo por vezes as diferenças entre as duas variantes, como é o caso dos *sites* *Babbel* e *Tudo Bem Portuguese*.

Note-se que somente 42.9% dos *sites* estudados colocam à disposição do utilizador aulas ou material de Português de Negócios, sendo que 28.6% desse número exigem um pagamento e apenas 14.3% são gratuitos. Deste modo, apenas 2 dos 14 *sites* analisados oferecem um curso gratuito de Português de Negócios, ambos predominantemente focados na variante de português brasileiro: *Easy Portuguese*, apresentando somente uma lista de vocabulário de negócios; e *Falando de Negócios*, oferecendo uma grande quantidade de material relativo a negócios, vídeos e exercícios relacionados.

Gráfico 2.3: Conteúdo de Português de Negócios nos *sites*



No que diz respeito ao nível de aprendizagem contemplado pelos cursos dos *sites* analisados, constatámos que quase todos eles abrangem o nível inicial (*beginners*), seja de forma exclusiva ou em conjunto com outros níveis, constituindo 92.9%. Apenas o *site* Falando de Negócios se dedica exclusivamente ao nível intermédio.

Por fim, relativamente às especificidades do público-alvo a ter em conta aquando da criação do *site* educativo, observámos três aspetos de relevância.

Em primeiro lugar, constatámos que a maioria dos *sites* analisados está vocacionada para utilizadores que estejam familiarizados com o fenómeno das redes sociais, como o *facebook* e o *twitter*, por exemplo, uma vez que a interação *site-utilizador*, o *feedback* por parte dos utilizadores e a partilha de notícias e eventos se desenvolvem através destes meios. Os *sites Easy Portuguese*, *Falando de Negócios* e *Learning Portuguese Online* são os únicos que não dispõem deste tipo de opções.

Em segundo lugar, ficou patente o interesse da maioria dos *sites* em relação ao desenvolvimento da automotivação, autodisciplina e autocontrolo dos utilizadores-aprendentes; na verdade, em todos os *sites* que oferecem exercícios com *feedback*, há uma preocupação em incentivar e recompensar os utilizadores-aprendentes pelo seu esforço e desempenho. Deste modo, destacamos os *sites Busuu* e *Livemocha* por possuírem nos seus cursos um sistema de atribuição de fichas de carácter lúdico (em forma de fruta, estrela, etc.): de cada vez que o aluno tem resultados positivos ao fazer os exercícios; as referidas fichas contribuem de forma positiva na automotivação do aluno, bem como na sua autoconfiança durante o curso.

Em terceiro lugar, salientamos uma funcionalidade que, de entre os 14 *sites* estudados, apenas o site *Busuu* utiliza: o estabelecimento do objetivo de aprendizagem. Através de uma barra cronológica, o aluno escolhe em quanto tempo pretende atingir o seu nível de aprendizagem alvo. Na nossa perspetiva, esta opção contempla os alunos que possuem um estilo de aprendizagem dependente de um objetivo bem delineado e, por outro lado, apoia os alunos que têm dificuldades em estabelecer objetivos de aprendizagem.

2.2.3.2. Objetivo

O objetivo de um curso *online* é normalmente descrito na secção de apresentação do respetivo *site* sob o título *About us* ou Sobre nós. Aqui, são geralmente apresentados os criadores do *site*, as razões pelas quais o fizeram e os objetivos que pretendem atingir.

Depois de termos analisado a totalidade dos *sites*, verificámos que apenas um deles, *Easy Portuguese*, não possui qualquer tipo de autodescrição nem menciona objetivos.

Os restantes 13 *sites* apresentam claramente os objetivos dos cursos que ministram:

- *Babbel e Tudo Bem Portuguese*: aplicações de ensino de línguas para internet e telemóveis;
- *BBC-Talk Portuguese*: introdução à aprendizagem do português em 11 lições, através de vídeos e explicações gramaticais;
- *Busuu*: aprendizagem de línguas numa comunidade inovadora *online*;
- *Falando Português*: apoio a todos os que aprendem português de negócios de níveis intermédio e avançado, através da partilha de material e exercícios;
- *IC-Say it in Portuguese*: introdução à aprendizagem do português por meio de um guia de conversação para o nível inicial;
- *Learning Portuguese Online*: aprendizagem de português através um método criado pela professora Luciana Ribas, baseado na oralidade e na conversação;
- *Learn Portuguese With Rafa*: aprendizagem de português através um método criado pelo professor Rafael Tavares;
- *Learn Portuguese Now*: aprendizagem de português *online* e de forma gratuita;
- *Linguasnet*: “curso linguístico multimédia e interativo, especialmente elaborado para melhorar as competências fonéticas e orais”;
- *Livemocha*: aprendizagem de línguas baseada na aprendizagem colaborativa, conjugando um pouco do método tradicional, a prática feita *online* e o contacto com falantes nativos;
- *Rocket Languages*: Aprendizagem de línguas *online* no mínimo de tempo possível, usando um método eficaz;
- *Street Smart Brazil*: aprendizagem de português *online* baseada na comunicação e conhecimentos culturais.

2.2.3.3. Conteúdo

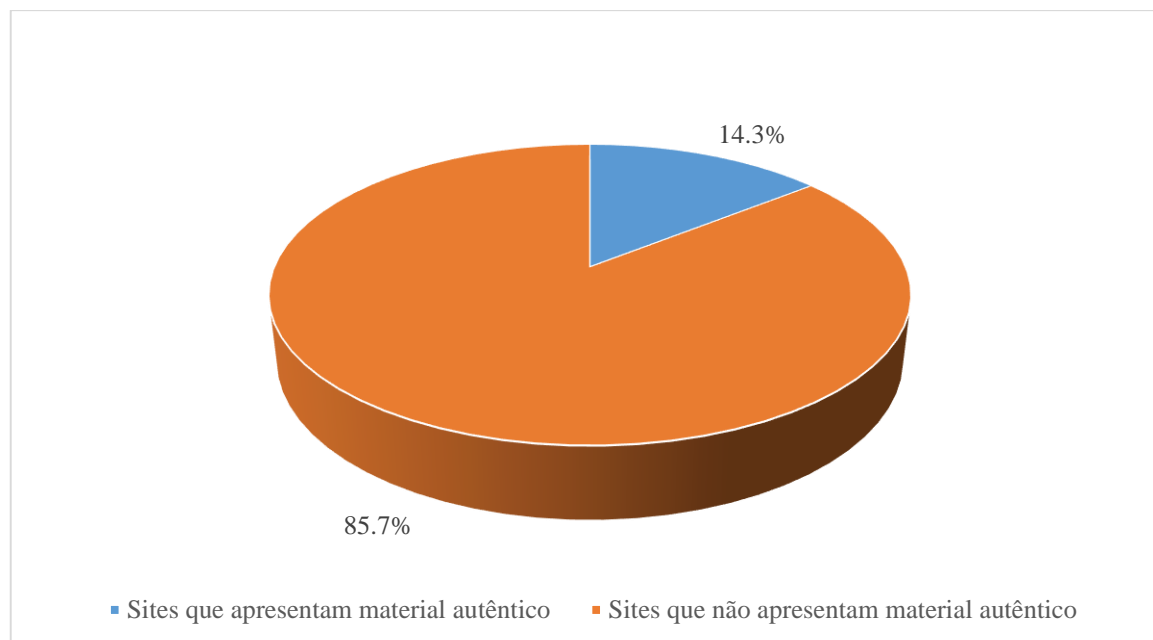
A diversidade de conteúdos e a sua frequente atualização são aspetos importantes num *site* vocacionado para o ensino e a aprendizagem de línguas, podendo inclusivamente constituir um fator de fidelização dos utilizadores.

Após a nossa análise, verificámos que 71.4% dos *sites* oferecem conteúdo audiovisual, recorrendo a vídeos, esquematização do vocabulário principal de cada aula, exercícios escritos e orais e jogos.

28.6% dos *sites* fornecem conteúdo somente para compreensão escrita e oral, como é o caso de *Easy Portuguese*, *IC-Say it Portuguese*, *Learn Portuguese Now* e *Rocket Languages*, onde o conteúdo é maioritariamente de consulta.

Observámos também que, de entre os 14 *sites* analisados, apenas 2 apresentam material autêntico, *Falando de Negócios* e *Street Smart Brazil*, representando 14.3%, como podemos ver no gráfico 2.4.

Gráfico 2.4: Presença de material autêntico nos *sites*



De acordo com Araújo (2009: 444), “material autêntico significa o uso na sala de aula de textos, vídeos, fotografias e outras fontes usadas na comunicação genuína da vida real e que

não foram especialmente preparadas para propósitos pedagógicos”. Destacamos, assim, o material do Professor Orlando Kelm, da Universidade do Texas, constituído por uma série de entrevistas em português a alunos da área dos Negócios. Laura Ferreira (2009: 106), no seu artigo “A presença da tarefa comunicativa em *sites* para o ensino de PLE”, defende que o material referido não pode ser considerado autêntico, uma vez que “os textos foram fabricados para atender a propósitos de se ensinar Português para estrangeiros, assim como são os diálogos de um livro didático”. No entanto, na nossa opinião, os vídeos e respetivos textos compiladas pelo Professor Kelm são textos autênticos: por um lado, são entrevistas reais a alunos de diferentes secções da área dos Negócios, como a economia, a bolsa e a banca, sendo que estes alunos não seguem nenhum guião preparado para orientar um fim pedagógico; por outro lado, os textos que correspondem aos vídeos das entrevistas não são de nenhuma forma limados para obedecer a uma estrutura textual paradigmática, sendo transcritos *ipsis verbis*, contendo inclusivamente marcas de oralidade espontânea, como pausas, hesitações, correções e repetições.

2.2.3.4. Instruções

Este ponto é de extrema importância, visto estarmos a falar de atividades efetuadas *online*, na maior parte das vezes feitas entre computador e aluno e com escasso contacto com quem as elaborou, como referido no Enquadramento Teórico.

Verificámos que as instruções referentes às atividades propostas em 78.6% dos *sites* analisados são claras e sucintas, não dando margem para dúvida nos exercícios. A restante percentagem de 21.4% corresponde aos *sites* que não propõem quaisquer exercícios, como *Easy Portuguese*, *IC-Say it in Portuguese* e *Learning Portuguese Online*.

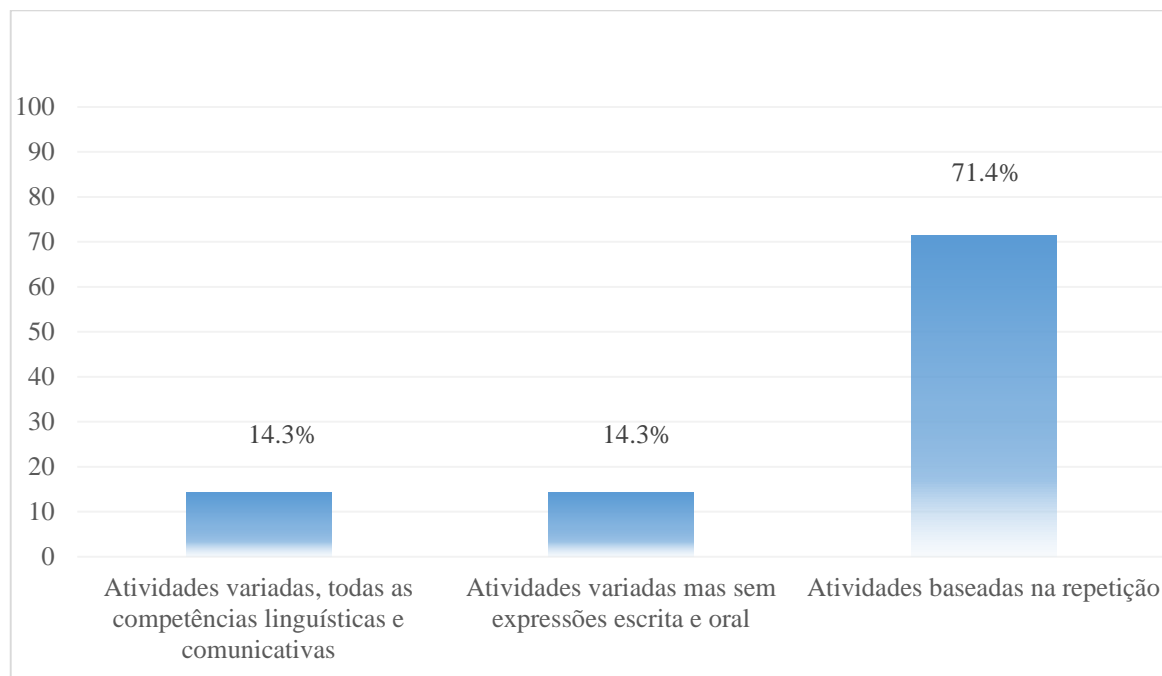
2.2.3.5. Tarefas

No que diz respeito às tarefas presentes nos *sites* analisados, observámos que 14.3% apresentam atividades diversificadas, abordando as competências a desenvolver num curso de língua estrangeira quanto a compreensão e produção oral e escrita. Trata-se dos *sites* *Busuu* e *Livemocha*. Estes oferecem exercícios que implicam compreensão oral e escrita, com verificação através de escolha múltipla, produção escrita (com apoio de dicionário e lista de vocabulário) e produção oral, interagindo com um falante nativo utilizador que não seja o professor.

14.3% dos *sites* analisados propõem atividades semelhantes às referidas acima, contudo excluindo exercícios de produção escrita e oral. É o caso dos *sites* Falando de Negócios e *Linguasnet*, que apresentam sobretudo exercícios de interpretação de texto em escolha múltipla, leitura de listas de vocabulário, exercícios de repetição e jogos.

A restante percentagem de 71.4% corresponde aos *sites* que apresentam atividades de cariz repetitivo, abrangendo um ou outro conjunto dos seguintes domínios: ler e interpretar, ler e escrever, ler e memorizar, ouvir e repetir, e ouvir e escrever. Referimos 3 destes *sites*: o *Easy Portuguese*, onde as tarefas se resumem a ler e ouvir palavras pertencentes a listas de vocabulário e a fazer *quizzes* em folha Excel; o *site Learning Portuguese Online*, cujo serviço gratuito cobre apenas vídeos explicativos; e o *site IC-Say it in Portuguese*, que disponibiliza apenas listas de palavras e expressões úteis à conversação, divididas por temas. É importante ressaltar que a prática da expressão oral é muitas vezes proposta pelos *sites*, mas sob pagamento, já que não é fácil manter um professor à disposição a tempo inteiro. O gráfico 2.5 apresenta as 3 percentagens supracitadas.

Gráfico 2.5: Tarefas propostas pelos *sites*



2.2.3.6. Ajuda

A ajuda durante os exercícios revela-se importante devido à ausência anteriormente referida de contacto direto e síncrono entre professor e aluno na maioria dos *sites*. O sucesso de um curso *online*, para além de um conteúdo variado e rico, exige também clareza de instruções, exercícios bem elaborados e, se possível, um sistema de ajuda incorporado nos exercícios, como pistas ou soluções quando os exercícios não são de escolha múltipla.

Observou-se, deste modo, que 64.3% dos *sites* analisados não dispõem de ajuda durante as aulas ou exercícios.

35.7% dos *sites* oferecem este tipo de apoio ao utilizador: o *site Babel* fornece informações extra a nível gramatical e de uso da língua durante os exercícios através de janelas *pop-up*; o *site Busuu* põe à disposição do utilizador um dicionário virtual e listas de vocabulário como ferramentas de apoio aos exercícios de expressão escrita; o *site Tudo Bem Portuguese* propõe tradução de palavras; e, por fim, o *site Linguasnet* dispõe de soluções para os exercícios.

2.2.3.7. Teoria de base das atividades

De entre os 14 *sites* analisados, foi difícil identificar aqueles que assumem a teoria comunicativa/construtivista como base da totalidade das suas atividades.

Os *sites Busuu* e *Livemocha* preconizam uma abordagem comunicativa: disponibilizam uma variedade de atividades que podem ser desenvolvidas de acordo com o ritmo e a ordem que o utilizador pretender; incentivam a aprendizagem colaborativa; e possibilitam a prática da interação oral com falantes nativos também utilizadores; contudo, não oferecem material autêntico.

Por outro lado, o *site Falando de Negócios* parece apresentar uma estrutura de base behaviorista, através da qual a interação não é muito importante e quem controla é quem elabora as atividades, como podemos ver nos exercícios de escolha múltipla altamente padronizados e nas listas de vocabulário. Porém, este *site* oferece uma grande quantidade de material autêntico de Português de Negócios.

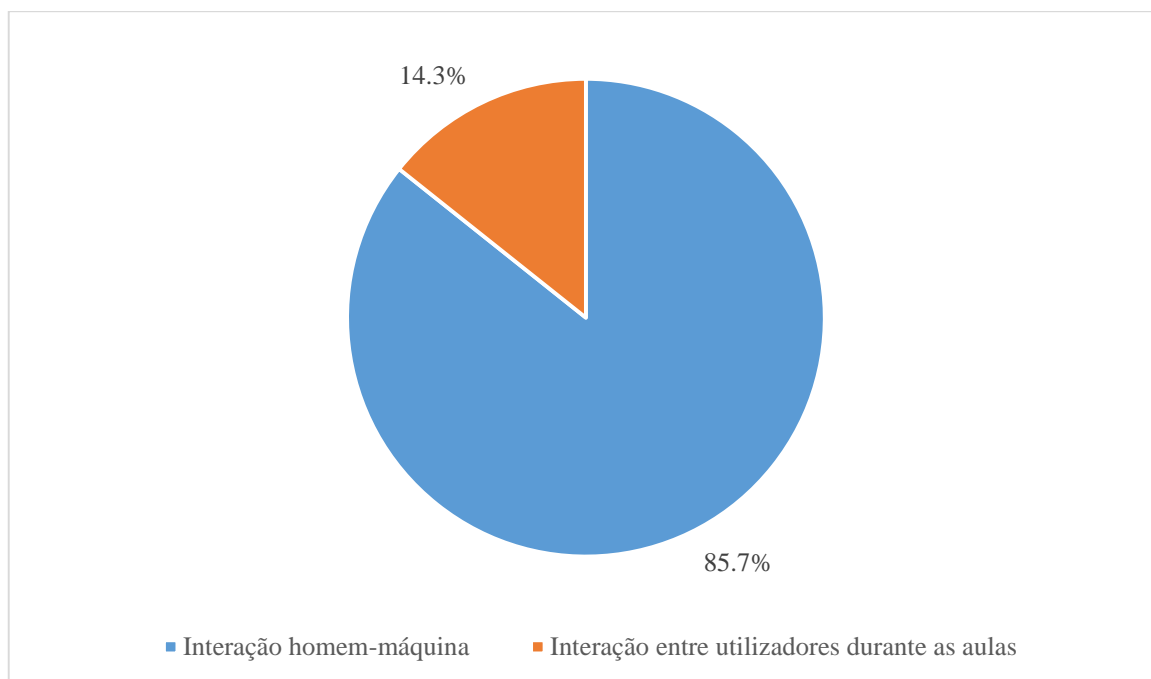
Outro exemplo é o *site Linguasnet*, que possui uma estrutura de atividades bastante estandardizada, como a apresentação de uma lista de vocabulário, um texto, exercícios de interpretação, exercícios compreensão oral e repetição, e jogos. No entanto, possibilitar que o utilizador faça as atividades pela ordem que quiser e quantas vezes desejar, promove uma aprendizagem independente, automotivada e autocontrolada, elementos típicos da abordagem comunicativa/construtivista (ver ponto 1.2.2).

Sendo assim, podemos concluir que a maioria dos *sites* analisados (85.7%) se rege pela teoria estrutural de base behaviorista, contendo, no entanto, elementos baseados na teoria comunicativa/construtivista; 14.3% dos *sites* – *Busuu* e *Livemocha* - contêm uma predominância de atividades de base comunicativa/construtivista.

2.2.3.8. Interação nas atividades e *feedback*

A interação nas atividades propostas é maioritariamente feita a nível homem-máquina (85.7%), como nos mostra o gráfico 2.6. Os *sites Livemocha* e *Busuu* (14.3%) são os únicos a possibilitarem a interação entre utilizadores durante as aulas na prática da oralidade com falantes nativos.

Gráfico 2.6: Interação nas atividades

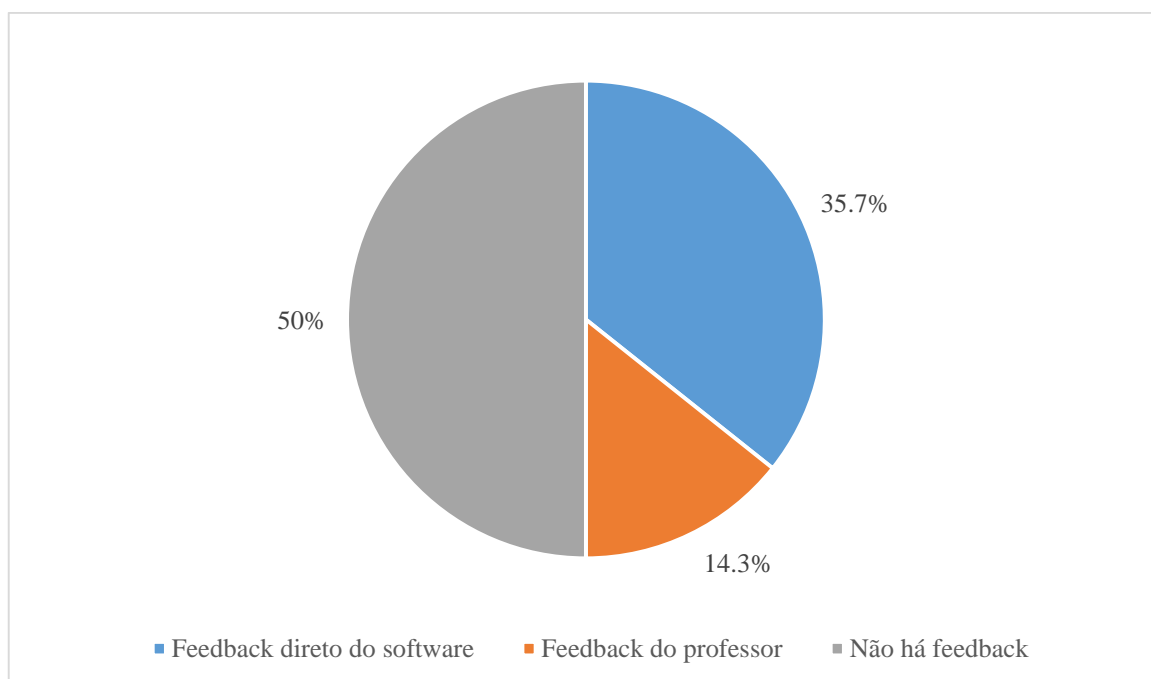


O gráfico 2.7 ilustra os resultados relativamente ao *feedback* das atividades desempenhadas pelos aprendentes. Observámos que 35.7% dos *sites* fornecem *feedback* direto do *software* em relação à correção dos exercícios. O *feedback* pode ser feito a nível qualitativo (*muito bem, acertou*), quantitativo (*score* por meio de números) ou ambos. Referimo-nos aos *sites Babel, Falando de Negócios, Linguasnet, Rocket Languages* e *Tudo Bem Portuguese*.

Apenas em 14.3% dos *sites* analisados o *feedback* é feito por um professor, quer seja por meio de pagamento ou não, ou pelos colegas, geralmente nativos (que fazem outro curso de línguas no mesmo *site*) que se predispõem a ajudar quem está a aprender a sua língua. Mais uma vez, destacam-se os *sites* *Livemocha* e *Busuu*, onde o *feedback* é intenso e constante entre as 3 partes (aluno-computador, aluno-professor e aluno-aluno), promovendo assim a aprendizagem colaborativa.

Nos *sites* que correspondem à restante percentagem de 50%, não se verificou qualquer *feedback* relativamente à verificação de exercícios: por um lado, porque em alguns *sites* os exercícios foram concebidos para serem feitos pelo aluno de forma autónoma e sem necessidades de resposta do *software*, geralmente baseados na repetição; por outro lado, devido ao facto de alguns dos *sites* não apresentarem exercícios, fornecendo somente material de consulta.

Gráfico 2.7: *Feedback* das atividades desempenhadas pelos aprendentes

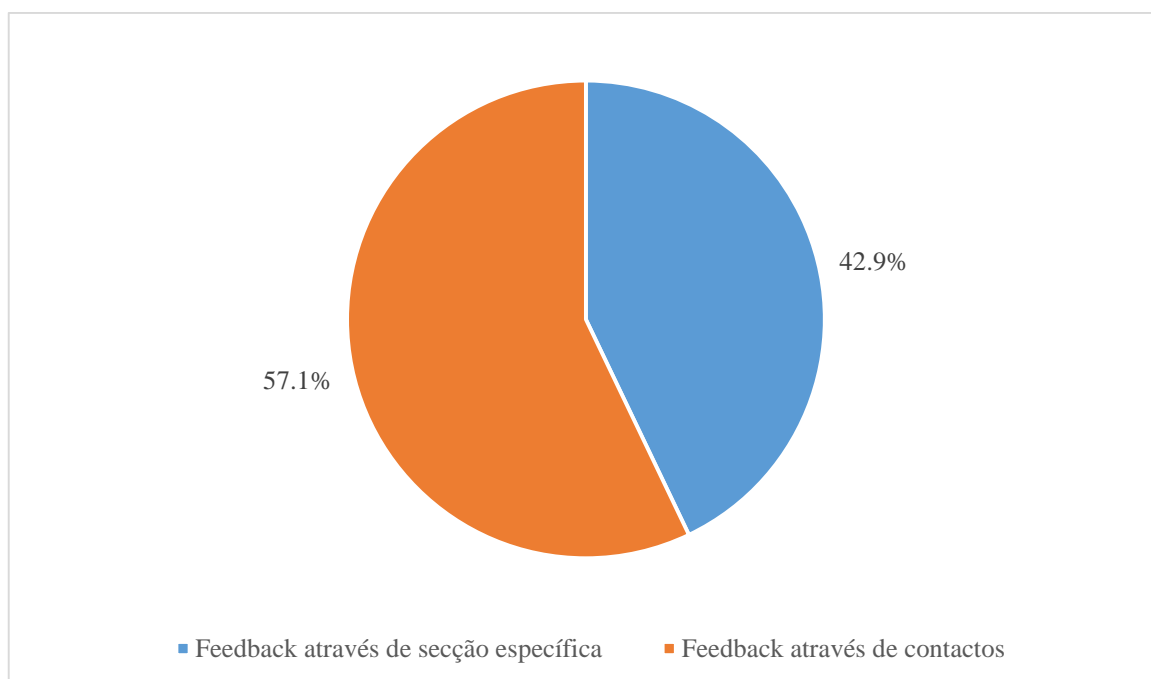


No caso de os alunos quererem expressar a sua opinião relativamente à forma como o curso está estruturado, verificámos que 42.9% dos *sites* analisados permitem e inclusivamente incentivam este tipo de *feedback* através de uma secção específica, como podemos ver no gráfico 2.8. No *site* *Busuu* existe a secção de Sugestões, no *Linguasnet* há um questionário

de opinião, no *Livemocha* há um botão de ‘gosto’ e ‘não gosto’, no *Learn Portuguese With Rafa* é possível fazer comentários logo a seguir às aulas apresentadas, no *Rocket Languages* há uma secção de *Reviews* e no *Street Smart Brazil* os comentários devem ser feitos na secção de contactos.

Nos *sites* que não foram referidos, que correspondem a 57.1%, o utilizador pode emitir a sua opinião em relação ao curso através dos meios de contacto e de interação disponíveis, não existindo, no entanto, uma secção predestinada para tal função.

Gráfico 2.8: *Feedback* por parte do aluno



2.2.3.9. Avaliação

Relativamente à avaliação, constatámos que em 28.6% dos *sites* esta é feita de forma quantitativa no final de cada etapa do curso; é, portanto, apresentado um total de pontos, o *score*, correspondente ao número de exercícios com resultados positivos. Exemplos desta forma de avaliação são os *sites* *Babbel*, *Busuu* e *Livemocha*.

Em 71.4% dos *sites* analisados não verificamos qualquer tipo de avaliação final.

2.2.3.10. Vertente Intercultural

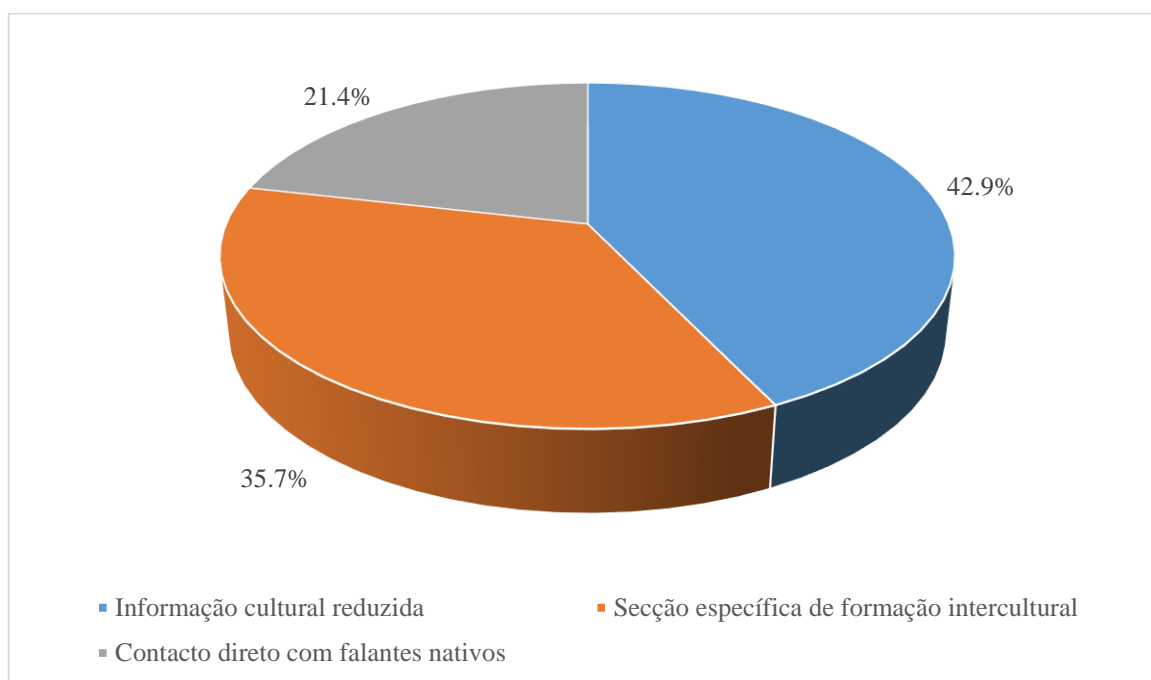
Ao analisarmos a presença da vertente intercultural em cada um dos *sites* estudados, constatámos que em 42.9% a abordagem intercultural se reduz a pequenas informações culturais nos textos usados durante as aulas, listas de dicas de etiqueta social e a partilha de expressões idiomáticas da cultura-alvo. Tal foi observado nos *sites Easy Portuguese, IC-Say it in Portuguese, Learning Portuguese Online, Linguasnet, Rocket Languages e Tudo Bem Portuguese*.

Observámos também que em 3 dos *sites* analisados, representando 21.4%, é possibilitado o contacto com colegas utilizadores nativos, constituindo um treino intercultural. É o caso dos *sites Babbel, Busuu e Livemocha*, salientando-se, no entanto, que no primeiro *site* a interação entre utilizadores nativos e não nativos acontece numa secção distinta da aula (*group chat*) e não é supervisionada ou monitorada por nenhum professor.

Por fim, 35.7% dos *sites* dedicam uma secção específica à Formação Intercultural: o *site BBC-Talk Portuguese* apresenta uma secção de cultura em cada aula; o *site Falando de Negócios* põe à disposição do utilizador textos autênticos sobre tópicos interculturais; o *site Learn Portuguese Now* oferece uma secção de cultura brasileira no seu menu; o *site Learn Portuguese With Rafa* fornece tópicos de informação cultural relativos a Portugal e ao Brasil; e o *site Street Smart Brazil* dispõe de aulas de formação intercultural ministradas por um professor e sob pagamento.

O gráfico 2.9 pretende espelhar os resultados neste ponto de análise.

Gráfico 2.9: Presença da vertente intercultural nos sites



2.3. Conclusões

O nosso estudo analisou cursos de PLE disponíveis de forma gratuita na *Internet*, com o objetivo de caracterizar a situação do ensino de Português de Negócios *online*, apontando ao mesmo tempo as principais falhas e possíveis melhorias.

A nossa análise mostra que a maioria dos sites de PLE existentes na Internet apontam para entidades privadas como empresas, sendo os restantes criados por professores de PLE a título particular ou pertencentes a instituições. Os dois primeiros tipos de sites referidos são geralmente gratuitos de forma limitada e quase sempre exigem registo como condição de acesso, enquanto os sites institucionais tendem a oferecer um conteúdo totalmente gratuito e de acesso imediato. Não é com surpresa que constatamos que apenas 2 dos 14 sites analisados põem à disposição dos utilizadores um curso de Português de Negócios inteiramente gratuito, ambos na variante de português brasileiro.

Relativamente às questões de usabilidade geral, podemos concluir que a maioria dos sites apresenta informações vitais à navegação na sua *homepage*, como a data da última atualização, os contactos e a autodescrição; os resultados também foram positivos na maioria dos sites no que diz respeito à existência de um menu sempre visível, ao tempo de carregamento, ao acesso imediato aos conteúdos, à partilha de notícias e eventos, à

preocupação com um design moderno, de cores alegres e ícones apelativos, e à boa proporção texto-imagem.

Por outro lado, muitos dos *sites* analisados necessitam de incluir na sua página principal um motor de pesquisa interna, um mapa do portal, um *bread crumb trail* e uma secção de Ajuda e *FAQS*.

No que concerne aos critérios de usabilidade pedagógica, pudemos observar que a maior parte dos *sites* se especializa no nível inicial de aprendizagem e em cursos de PLE que promovem a automotivação e o autocontrolo, para um público com alto nível de familiarização com as redes sociais. Estes *sites* oferecem um conteúdo audiovisual, instruções bem adequadas às tarefas que propõem e uma componente intercultural que ocupa um lugar expressivo.

No entanto, constatamos que a grande maioria dos *sites* analisados se guia pela teoria de base behaviorista, não utilizando material autêntico como base das tarefas. Estas, por sua vez, são centradas na repetição e não abrangem todos os domínios de aprendizagem. Outras lacunas observadas a nível pedagógico na maioria dos *sites* são: a falta de apoio durante os exercícios e de uma avaliação final; a predominância da interação homem-máquina por oposição à interação aluno-professor ou aluno-aluno; e a ausência de interesse pelo *feedback* do utilizador em relação ao curso ministrado.

Posto isto, podemos formular as seguintes conclusões:

- Observa-se que dos *sites* analisados são os de cariz institucional que possibilitam um acesso mais facilitado e que disponibilizam uma maior quantidade de conteúdo gratuito;
- Está patente que os *sites* de PLE disponíveis na Internet necessitam de prestar mais atenção às questões de usabilidade geral, pois só assim os utilizadores vão poder utilizá-los de forma rápida e eficaz, encontrando o que procuram sem obstáculos e tornando-se utilizadores assíduos;
- Reconhece-se um interesse significativo pelo desenvolvimento da competência intercultural nos cursos dos *sites* supracitados, contudo há pouco recurso a material autêntico e à interação entre alunos e professor, alunos e alunos;
- Verifica-se uma escassez de cursos gratuitos *online* especializados em Português de Negócios.

CAPÍTULO III - INQUÉRITO SOBRE CURSOS DE PORTUGUÊS DE NEGÓCIOS

3. INQUÉRITO SOBRE CURSOS DE PORTUGUÊS DE NEGÓCIOS

3.1. Metodologia

3.1.1. Delimitação do universo de estudo

O estudo foi realizado através da aplicação de um questionário a 32 adultos de várias nacionalidades, todos alunos de Português de Negócios. No entanto, 3 dos inquéritos aplicados estavam parcialmente preenchidos, por isso optámos por utilizar apenas os dados adquiridos através dos questionários preenchidos na totalidade.

Inicialmente, o objetivo era que o inquérito fosse somente aplicado a alunos de Português de Negócios em Portugal e na República da Irlanda, pelo que contactámos escolas de línguas nestes dois países. Contudo, uma vez que a participação se revelou escassa, decidimos alargar o inquérito a outros países dentro e fora da Europa. Para tal, entrámos em contacto com as seguintes entidades pedindo que colaborassem no nosso estudo:

- Universidades que lecionam o curso de Português de Negócios;
- Embaixadas estrangeiras em Portugal e embaixadas de Portugal dentro e fora da Europa;
- Centros de língua do Camões, I.P. dentro e fora da Europa;
- Escolas de língua que ministram cursos de Português de Negócios em Portugal e na República da Irlanda;
- Instituições e entidades nacionais e internacionais que desenvolvem trabalho no âmbito do Português de Negócios.

A partir daí, a participação foi mais bem-sucedida, pelo que destacamos a forte participação de alunos de universidades chinesas.

A escolha de alunos de Português de Negócios como público-alvo do nosso inquérito recai em dois motivos principais: em primeiro lugar, por constituírem a melhor forma de avaliação da situação atual do ensino de Português de Negócios, uma vez que sabem dizer se as suas necessidades de aprendizagem estão a ser levadas em conta; em segundo lugar, por serem eles os maiores interessados na identificação dos pontos positivos e das fraquezas do ensino atual de Português de Negócios e numa posterior proposta inovadora.

Salientamos que, embora tenhamos conseguido a participação de alunos de perfis socioculturais distintos, não encaramos o presente estudo como representativo da situação atual do ensino de Português de Negócios a nível mundial. Encaramos, sim, o inquérito aplicado como um exemplo do que se passa nos cursos de Português de Negócios à escala internacional e julgamos ser de extrema importância por duas razões essenciais: por um lado, para mostrar algumas tendências e para nos alertar sobre possíveis lacunas que possam existir no ensino de Português de Negócios; por outro lado, para servir de base para a elaboração de um curso *online* que possa fazer face a essas lacunas e que constitua uma alternativa sólida, bem fundamentada e, sobretudo, que espelhe as necessidades, desejos e preferências do público-alvo.

3.1.2. Elaboração do questionário

O questionário foi elaborado no intuito de recolher informação sobre (Anexo I):

- Perfil sociocultural do indivíduo (questões 1 a 4)
- Línguas estrangeiras estudadas (questões 5 a 7)
- Curso de Português de Negócios: informação básica (questões 8 a 10)
- Curso de Português de Negócios: motivações (questões 11 a 14)
- Curso de Português de Negócios: estrutura e características (questões 15 a 24)
- Curso de Português de Negócios: expectativas (questões 25 a 27)
- Curso de Português de Negócios: sugestões (questões 28 e 29)
- Curso de Português de Negócios *online*: características (questões 30 a 38)
- Curso de Português de Negócios *online*: opinião dos inquiridos (questão 39)
- Curso de Português de Negócios *online*: vantagens, desvantagens e sugestões (questões 40 a 42)
- Comentários adicionais (questão 43)

3.1.3. Aplicação do inquérito

O presente estudo realizou-se através da aplicação de um inquérito *online* anónimo e com a duração de aproximadamente 10 minutos. Os questionários foram preenchidos através de um *software* de realização de inquérito que permite o preenchimento do questionário *online*, envia simultaneamente os resultados e as atualizações dos mesmos ao investigador e possibilita o processamento de resultados.

Escolhemos a *Internet* como meio de preenchimento do questionário por dois motivos: por um lado, por ser o método mais fácil e prático, quer para o investigador, quer para os inquiridos, quebrando possíveis barreiras de tempo e de espaço; por outro lado, por proporcionar aos inquiridos a imparcialidade e o anonimato desejados. Note-se que inicialmente o questionário foi elaborado para ser aplicado em português (Anexo I), mas foi alterado posteriormente para uma versão em inglês de forma a abranger o máximo de inquiridos possíveis a nível internacional e com níveis distintos de português (Anexo II); para além disso, o *software* de realização de inquéritos utilizado estava apenas disponível em inglês, pelo que optámos por uma versão nesta língua de forma a facilitar a posterior análise de dados.

3.1.4. Testagem do questionário

Procedeu-se à testagem do questionário através da aplicação do mesmo a 3 indivíduos, também alunos de Português de Negócios, contudo não integrando a amostra que respondeu ao inquérito. A testagem do questionário foi feita entre o dia 18 de Abril e 4 de Maio de 2014. Daí resultaram algumas alterações ao questionário inicial, entre elas: *i*) a utilização de listas de respostas-modelo pré-definidas e sugeridas pelo *site* de inquéritos relativamente à nacionalidade, profissão e grau de satisfação dos inquiridos; *ii*) a modificação da ordem através da qual algumas questões eram apresentadas no questionário, de forma a facilitar posteriormente a análise de resultados; e *iii*) a inclusão de uma questão final de comentários adicionais e sugestões, a fim de possibilitar o *feedback* direto por parte dos inquiridos.

3.1.5. Período de recolha e análise de dados

A aplicação do inquérito decorreu entre o dia 15 de Maio de 2014 e o dia 25 de Junho do mesmo ano. Os dados recolhidos nos questionários foram analisados e interpretados entre os dias 23 e 30 de Junho. Aproveitamos para assinalar que, muitas vezes, o total das percentagens apresentadas na análise de dados não perfaz exatamente 100% devido a arredondamentos ou ao facto de existirem várias opções de resposta.

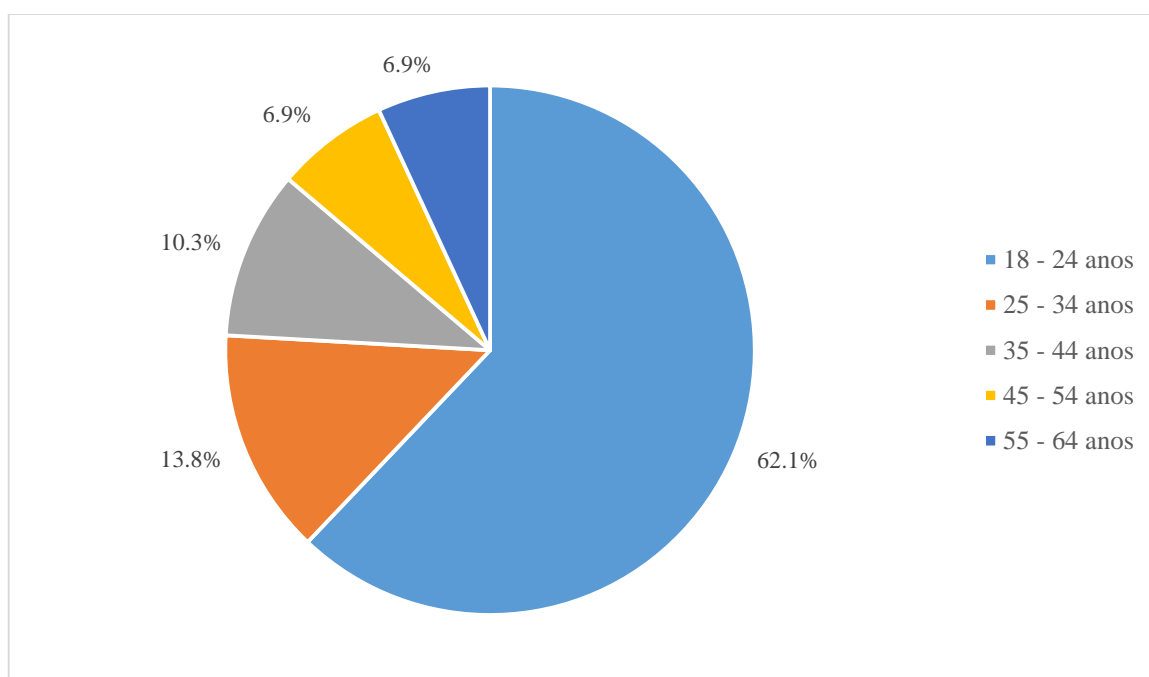
3.2. Apresentação e discussão de resultados

3.2.1. Perfil sociocultural dos inquiridos

Do total de 29 alunos inquiridos de Português de Negócios, 58.6% são do sexo feminino enquanto 41.4% pertencem ao sexo masculino.

Relativamente à idade dos inquiridos e como podemos observar no Gráfico 3.1, verificámos que: 62.1% têm entre 18 e 24 anos, 13.8% têm entre 25 e 34 anos, 10.3% têm idades compreendidas entre os 35 e 44 anos, 6.9% situam-se na faixa etária dos 45-54 anos e os inquiridos de idade entre os 55 e 64 anos constituem apenas 6.9% do total da amostra. Concluímos, então, que o grupo predominante da amostra são os jovens que têm entre 18 e 24 anos. Tal não surpreende, já que a maioria das pessoas que estuda Português de Negócios o faz para ter mais oportunidades no mercado de trabalho ou para melhorar a sua situação profissional atual, enquadrando-se sempre estes dois grupos na população ativa.

Gráfico 3.1: Idade dos inquiridos



De entre os 29 inquiridos, 13 são chineses (44.8%), 4 são belgas (13.8%), 3 são espanhóis (10.3%), 2 são húngaros (6.9%), 2 são irlandeses (6.9%), 1 é americano (3.4%), 1 é colombiano (3.4%), 1 é equatoriano (3.4%), 1 é francês (3.4%) e 1 é português (3.4%). Tais resultados refletem, de certa forma, a importância e a crescente procura de cursos de Português em países como a China, incidindo sobretudo na vertente dos negócios com Portugal e países lusófonos. Salientamos também que os inquiridos de nacionalidade chinesa pertencem à faixa etária mais jovem (18-24 anos), demonstrando que há um interesse e um

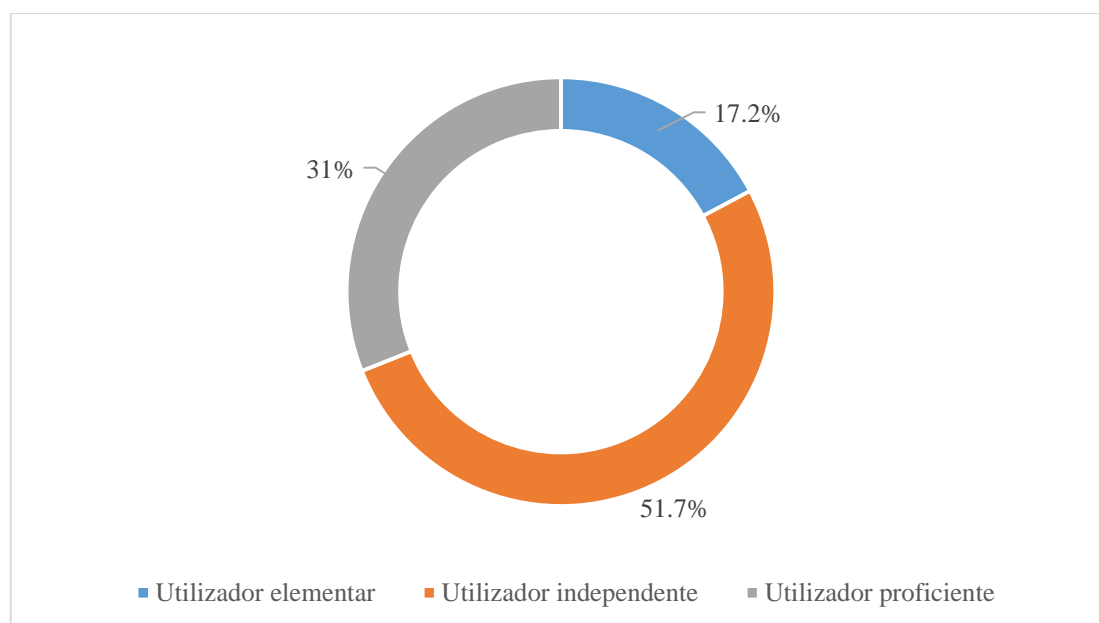
investimento grande na aprendizagem do Português de Negócios desde o início do percurso académico universitário.

Relativamente à profissão dos inquiridos, verificámos que a percentagem mais elevada corresponde à profissão de estudante (44.8%). Depreendemos, deste modo, que os mesmos 13 inquiridos que são estudantes correspondem aos 13 inquiridos chineses de idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos. 10.3% dos inquiridos trabalham no setor do Atendimento ao Cliente. Por sua vez, os setores da Ciência/Tecnologia/Programação, da Gestão e de Operações/Logística recolheram cada um 6.9% das respostas, bem como a opção “Outro”. Por fim, os setores da Contabilidade/Finanças/Banca, das Compras, da Educação, da Construção e das Vendas/Marketing obtiveram cada um 3.4% das respostas.

3.2.2. Línguas Estrangeiras estudadas

Quando questionados acerca do seu nível de aprendizagem a PLE, 51.7% dos inquiridos responderam ser utilizadores independentes (níveis B1/B2), como está patente no Gráfico 3.2; já 31% afirmaram ser utilizadores proficientes (C1/C2) e 17.2% entendem ser utilizadores elementares (A1/A2).

Gráfico 3.2: Nível de aprendizagem a PLE



Relativamente à aprendizagem de outras línguas estrangeiras, a esmagadora maioria dos inquiridos (96.6%) respondeu que sim enquanto apenas uma pessoa (3.4%) afirmou nunca ter estudado outra língua estrangeira para além do português.

De entre os 29 inquiridos, 79.3% afirmaram ter aprendido inglês como língua estrangeira, 34.5% aprenderam francês, 31% aprenderam espanhol, 20.7% estudaram alemão e 13.8% aprenderam italiano. Línguas como o holandês, o flamengo, o grego e o latim, o polaco e o vietnamita foram igualmente mencionadas, obtendo cada uma 3.4% das respostas. Note-se que as línguas estrangeiras enumeradas podem ter sido estudadas em conjunto, pelo que as percentagens apresentadas perfazem mais do que 100%. Por exemplo, dos 29 inquiridos, 7 aprenderam inglês e francês e 6 estudaram inglês e espanhol ou inglês e alemão.

Perante estes resultados, podemos depreender o seguinte: em primeiro lugar, a maioria dos inquiridos possui conhecimentos de Português de nível intermédio ou avançado; em segundo lugar, a maior parte dos inquiridos aprendeu inglês como língua estrangeira numa determinada altura da sua vida, quer tenha sido durante o seu percurso académico ou posteriormente, reiterando assim a importância do inglês como língua internacional. Assim, os resultados deste ponto de análise confirmam o que Leiria (2004) defende, ou seja, o público-alvo de cursos de Português de Negócios é altamente escolarizado, já aprendeu outras línguas estrangeiras e não é iniciante a Português (ver ponto 1.3.2).

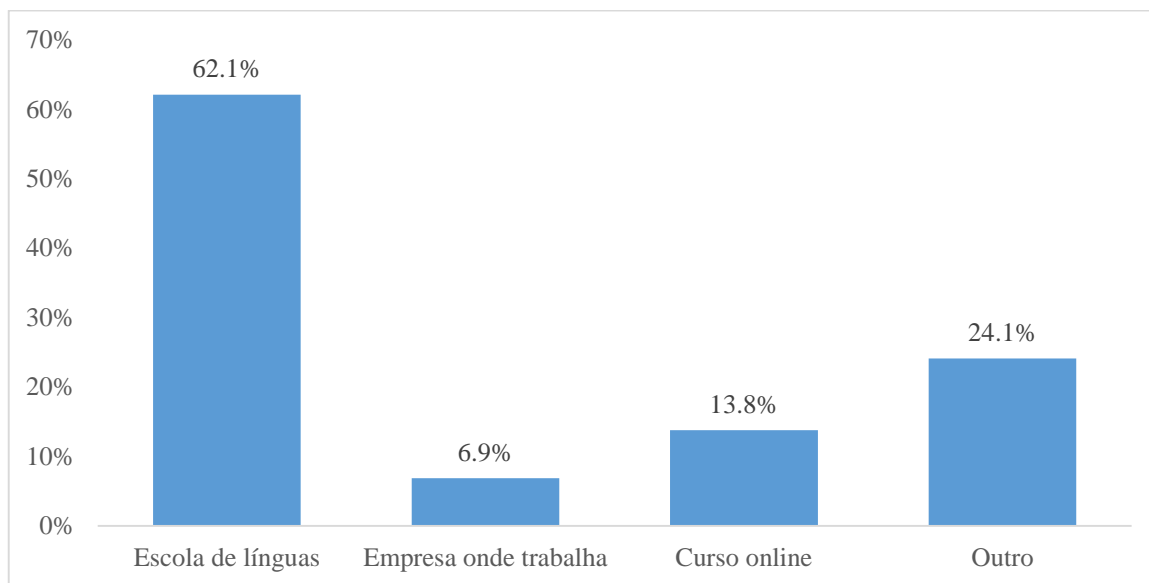
3.2.3. Curso de Português de Negócios: informação básica

Perante a pergunta “Há quanto tempo estuda/Durante quanto tempo estudou Português de Negócios?”, 44.8% dos inquiridos responderam “de 1 a 6 meses”, 20.7% responderam que estudam ou estudaram Português de Negócios há mais de 3 anos, 17.2% alegaram estudar Português de Negócios durante 6 meses a 1 ano, 10.3% estudaram Português de Negócios durante 1 ou 2 anos e apenas 6.9% estudaram Português de Negócios durante menos de 1 mês.

Relativamente ao local onde os inquiridos aprendem ou aprenderam Português de Negócios, o Gráfico 3.3 mostra-nos que 62.1% frequentou uma escola de línguas para tal efeito, 13.8% fizeram-no através de um curso *online* e apenas 6.9% aprenderam Português de Negócios na empresa onde trabalham. Por sua vez, 24.1% dos inquiridos, ou seja, 7 pessoas, recorreram

à opção “Outro” para responder a esta questão. De entre essas 7 pessoas, 6 decidiram especificar as suas respostas, pelo que apenas 1 pessoa aprendeu português em Lisboa através do programa de intercâmbio Erasmus e na sua universidade de origem. As restantes 5 pessoas aprenderam ou estão a estudar Português de Negócios nas universidades que frequentam.

Gráfico 3.3: Local de aprendizagem de Português de Negócios



No que diz respeito à frequência das aulas de Português de Negócios, os inquiridos responderam da seguinte forma: 69% têm aulas 1 vez por semana, 24.1% têm aulas 2 vezes por semana e apenas 6.9% afirmaram ter aulas todos os dias.

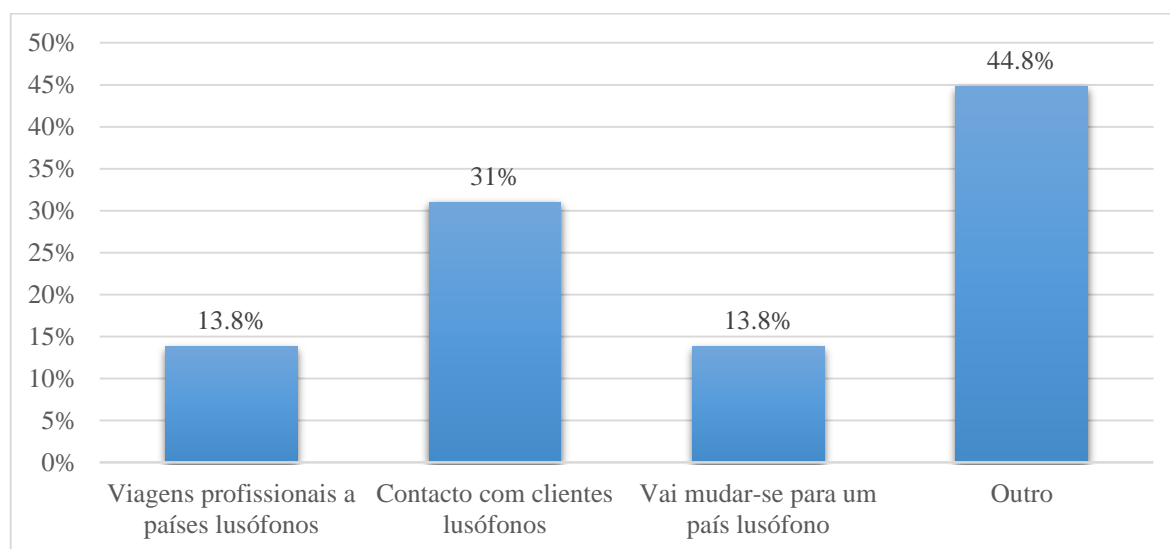
Os resultados parecem mostrar que há um grande número de inquiridos que estuda Português de Negócios há relativamente pouco tempo ou que estudou Português de Negócios durante um curto espaço de tempo. Podemos concluir, embora de forma especulativa, que a existência de cursos recentes de Português de Negócios se deve ao facto de a língua portuguesa adquirir, atualmente, destaque a nível internacional; por outro lado, a questão da curta duração dos cursos de Português de Negócios enquadra-se perfeitamente no perfil deste tipo de curso, ou seja, um curso geralmente desenvolvido durante um curto espaço de tempo com uma exigência de resultados imediatos. Concluimos igualmente que o local preferido

pelos alunos para aprenderem Português de Negócios é a escola de línguas, mas observamos também que muitos frequentam estes cursos em universidades. Pode ser um sinal revelador de que o Português de Negócios estará a ganhar importância em cursos de Língua Portuguesa ou como parte de cursos de Gestão, Contabilidade e Negócios. Por fim, o facto de a maioria dos inquiridos ter aulas apenas 1 vez por semana confirma o que acontece na maior parte dos cursos de língua, que geralmente têm frequência semanal.

3.2.4. Curso de Português de Negócios: motivações

No que diz respeito às motivações que levam os inquiridos a aprender Português de Negócios, a razão apontada por 31% deste grupo é o contacto com clientes lusófonos, enquanto 13.8% dos inquiridos referem que fazem viagens regulares a países de expressão portuguesa. 13.8 % dizem aprender Português de Negócios por pretenderem mudar-se para um país lusófono. Surpreendentemente, a opção “Outro” foi selecionada 44.8% dos inquiridos, como podemos observar no Gráfico 3.4 a seguir apresentado.

Gráfico 3.4: “Por que motivo estuda/estudou Português de Negócios?”



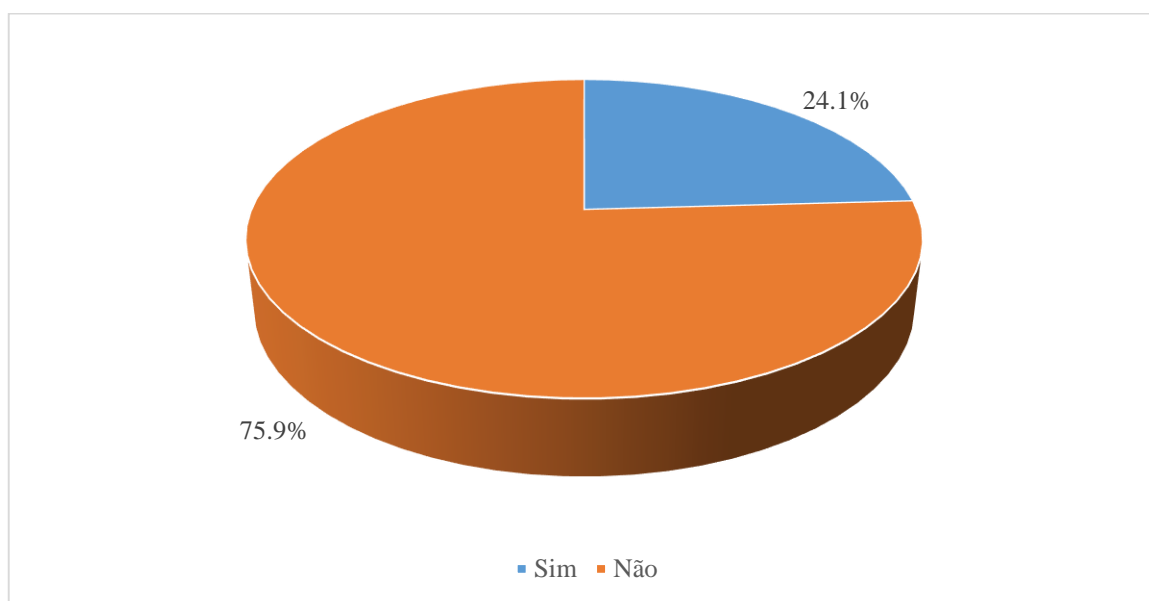
Das 13 pessoas que a percentagem de 44.8% representa, 1 não especificou a sua resposta; 5 referiram estudar Português de Negócios por lhes abrir novas oportunidades em termos de carreira; 4 indicaram que o curso universitário que frequentam tem como disciplina obrigatória o Português de Negócios; 1 indivíduo aprende Português de Negócios para

melhorar os seus conhecimentos linguísticos; outro invoca um projeto empresarial como razão para aprender Português de Negócios; e, por fim, outro afirma ocupar o posto de gerente numa empresa em Portugal, daí estar a aprender Português de Negócios.

Quando inquiridos sobre qual o país lusófono que exercia mais influência na decisão de aprender Português de Negócios, verificámos, de entre um total de 29 inquiridos, as seguintes respostas: Brasil - 11, Portugal - 8, Brasil e Portugal - 5, Brasil, Portugal e Angola - 1, Angola - 1, Moçambique - 1, Brasil, Portugal e Angola - 1, Brasil, Angola e Moçambique - 1. Apenas um indivíduo não respondeu.

Na questão seguinte e de acordo com o Gráfico 3.5, 75.9% afirmaram que não se deslocam a Portugal ou a países lusófonos em trabalho, enquanto 24.1% (7 inquiridos) responderam que se deslocam a esses países por motivos profissionais.

Gráfico 3.5: “Costuma ir a Portugal ou a países lusófonos em trabalho?”



Dos 7 inquiridos que responderam afirmativamente à pergunta “Costuma ir a Portugal ou países lusófonos?”, 3 deslocam-se 1 vez por ano, 1 desloca-se várias vezes por ano, 1

desloca-se a cada 4 meses, 1 vai a Portugal ou a países lusófonos 1 vez por mês e 1 inquirido vai 1 vez por semana.

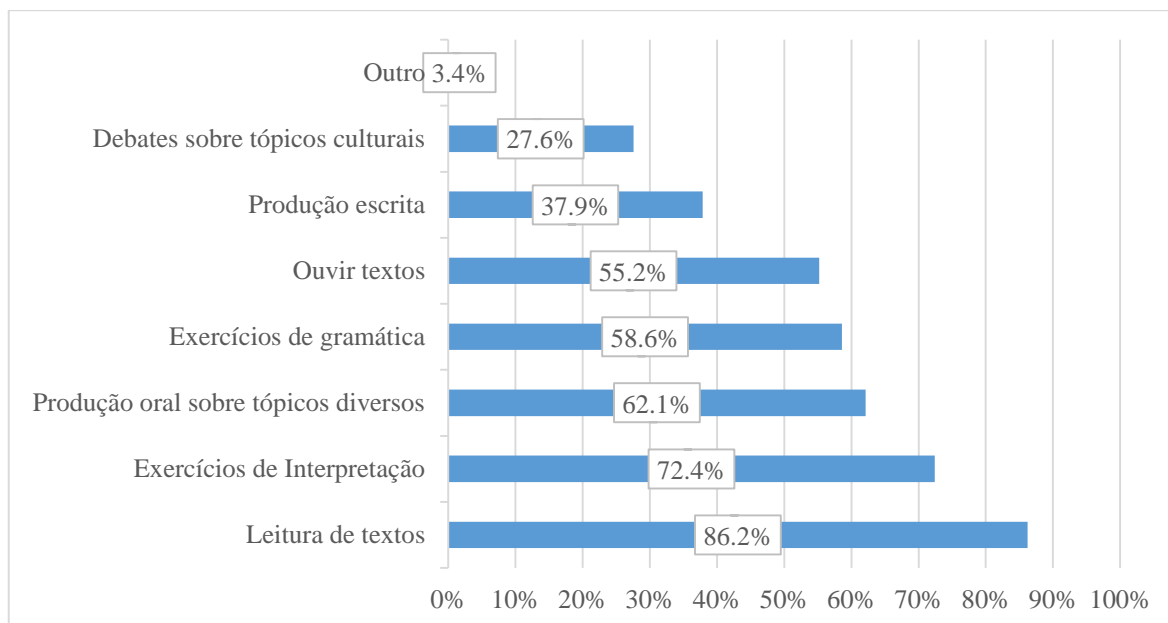
Observamos, então, que a maioria das razões apontadas para a aprendizagem de Português de Negócios se divide entre o contacto com clientes lusófonos (31%) e as perspetivas positivas que essa aprendizagem oferece em termos de carreira (44.8%). Tal apenas confirma o perfil da maioria dos inquiridos: no geral, uns são profissionais que lidam com o mercado lusófono (44.8% = 31% + 13.8%) e outros são estudantes universitários de cursos relacionados com a área dos negócios ou a Língua Portuguesa (44.8%). Para além disso, constatámos que os países lusófonos que impulsionam de forma mais veemente o estudo de Português de Negócios são o Brasil e Portugal. Por fim, verificámos que a maioria dos inquiridos, embora mantenha algum tipo de ligação profissional ou académica com um país lusófono, não se desloca a esse país com frequência. Arriscamo-nos, deste modo, a concluir que a maioria dos inquiridos que mantém relações profissionais com países lusófonos não cultiva um contacto presencial com estes países, preferindo porventura meios como o telefone, a correspondência e a *Internet*.

3.2.5. Curso de Português de Negócios: estrutura e características

Relativamente aos tópicos mais abordados nos cursos de Português de Negócios frequentados pelos inquiridos, os mais referidos foram: Banca e Finanças (58.6%), Vendas (44.8%), Governo (41.4%) e Turismo e Hotelaria com 31% das respostas. A Agricultura e a Informática obtiveram 24.1% de respostas cada, a Saúde recolheu 20.7% de respostas e o Direito 17.2%. A opção “Nenhum dos tópicos referidos” foi a menos selecionada, com 10.3% de respostas. Ressalta-se que os inquiridos podiam escolher mais do que um tópico.

O Gráfico 3.6 apresenta-nos a percentagem de respostas no que diz respeito às atividades das aulas de Português de Negócios. Os 3 grandes pilares em termos de resultados correspondem à Leitura de textos (86.2%), aos Exercícios de Interpretação (72.4%) e à Produção oral sobre tópicos diversos (62.1%). A atividade Exercícios de Gramática recolheu 58.6% de respostas, seguida de Ouvir textos com 55.2%, Produção escrita com 37.9% e Debates sobre tópicos culturais com 27.6%. Apenas uma pessoa escolheu a opção “Outro”, referindo atividades de tradução e interpretação, obtendo 3.4% de respostas.

Gráfico 3.6: Atividades mais comuns nas aulas de Português de Negócios



Sobre o tipo de material didático utilizado nos cursos de Português de Negócios, verificámos que a questão com a mais elevada percentagem de respostas foi Textos de um manual com 72.4%. Em seguida ficaram Artigos de Jornais com 58.6% e Exercícios com 55.2%. Materiais como Vídeos e Imagens obtiveram igualmente uma percentagem significativa de respostas – 41.4% cada uma. 10.3% das respostas foi para a opção “Outro”, pelo que estas respostas foram especificadas pelos inquiridos como material áudio, letras de canções e CDs.

Quando inquiridos sobre a percentagem de tempo de aula dedicada à atividade de produção oral, os 29 indivíduos da amostra responderam da seguinte forma: 11 referiram 0-20%; 8 indivíduos apontaram para os 20-40%; 5 indivíduos escolheram a percentagem 40-60%; 3 pessoas responderam 60-80%; e, por fim, apenas 2 pessoas referiram 80-100%.

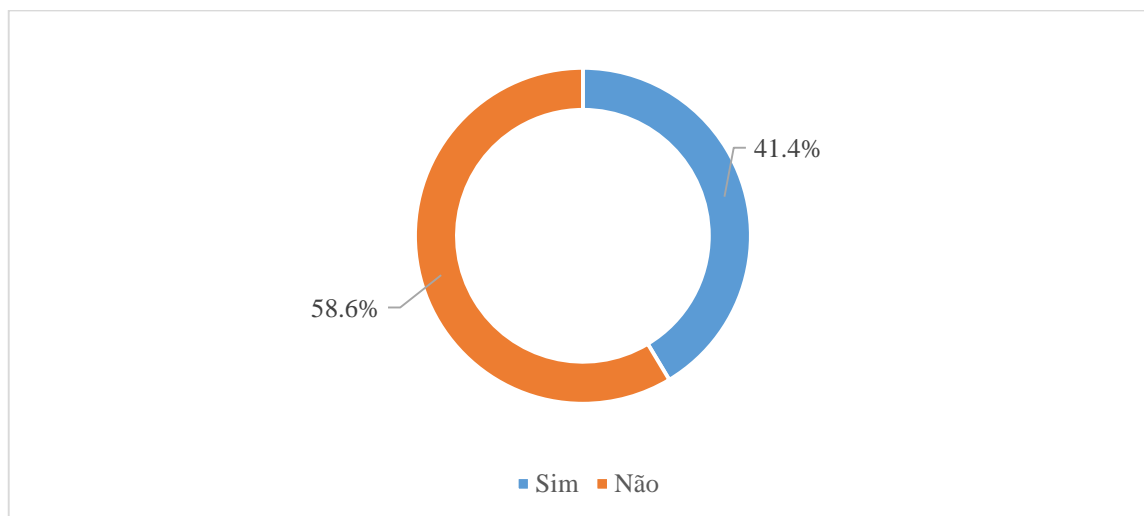
A questão seguinte pretendia descobrir que tipo de interação era utilizada nos cursos de Português de Negócios para exercitar a produção oral. Assim sendo, constatou-se que 96.6% dos inquiridos referiram “Responder a perguntas do professor”, 51.7% indicaram “Interagir com os colegas”, 13.8% referiram “Interagir com falantes nativos sem ser o professor” e 3.4% escolheram a opção “Outro”, fazendo referência a monólogos.

Relativamente à aplicação de testes de avaliação em cursos de Português de Negócios, 75.9% dos inquiridos responderam afirmativamente; pelo contrário, 24.1% dos inquiridos alegaram não existir qualquer tipo de teste de avaliação no curso que frequentam ou frequentaram.

Àqueles inquiridos que responderam que sim à questão anterior, foi pedido que indicassem a frequência com que os testes de avaliação eram feitos no curso de Português de Negócios. 50% dos inquiridos responderam que os testes são feitos somente no final do curso, 22.7% alegaram fazê-lo 1 vez por mês. A mesma percentagem de 22.7% indicaram fazer testes 1 vez por semana e 4.6% escolheram a opção “Outro”, especificando com a resposta “Duas vezes por semestre”.

O Gráfico 3.7 apresenta-nos as respostas em relação à abordagem de tópicos culturais no curso de Português de Negócios. Sendo assim, verificámos que 41.4% dos inquiridos responderam que sim, enquanto 58.6% afirmaram não serem abordados tópicos culturais no curso que frequentam ou frequentaram.

Gráfico 3.7: Abordagem de tópicos culturais no curso



Pedimos, então, que os indivíduos, que responderam afirmativamente à questão anterior, especificassem os tópicos culturais abordados nos seus cursos. A menção aos Hábitos Alimentares na cultura-alvo estava presente em várias respostas, bem como a História e a Rotina Quotidiana. Outros tópicos apontados foram: Saudações, Viagens, Arte, Música, Livros, Comportamento das pessoas na cultura-alvo, Desporto e Leis. Foram igualmente referidos tópicos culturais relacionados com o mundo dos negócios: Hábitos sociais numa empresa, Formas de Tratamento e os clientes brasileiros em atividades comerciais e a sua maneira de pensar diferente da dos chineses. Por último, foram indicados tópicos que relacionam a Hungria a Portugal: as diferentes formas de ver o mundo para húngaros e portugueses, diferença de atitudes, os problemas sociais mais urgentes na Hungria e em Portugal, as mudanças políticas e o seu impacto na sociedade.

A questão seguinte visava descobrir se, no curso de Português de Negócios frequentado pelos inquiridos, era pedido a elaboração de trabalhos de casa: 93.1% responderam que sim e 6.9% responderam que não.

Perante os resultados apresentados, podemos concluir que:

- Os tópicos mais abordados pertencem à esfera das empresas, como a Banca e Finanças e as Vendas, e a área do Governo;

- As atividades mais utilizadas são a leitura de textos, os exercícios de interpretação, os exercícios de gramática e a produção oral sobre tópicos variados, denotando uma recorrência a práticas tradicionais;
- Os materiais utilizados são variados, sendo preferidos os textos de um manual e os artigos de jornal e transparecendo uma preferência por material escrito;
- As percentagens de tempo dedicadas à produção oral mais referidas pelos alunos foram 0-20% e 20-40%, evidenciando que a produção oral ocupa, na maioria dos casos, menos de metade do tempo de aula;
- A interação oral na sala de aula de Português de Negócios da maioria dos inquiridos resume-se a responder às perguntas do professor;
- Nos cursos de Português de Negócios frequentados pela maioria dos inquiridos são feitos testes de avaliação, normalmente no final do curso;
- Mais de metade dos inquiridos afirma que não são abordados tópicos culturais no curso de Português de Negócios, o que nos leva a concluir que este item ainda não conquistou o espaço que lhe compete nos cursos de Português de Negócios. Dos inquiridos que apontaram para a abordagem de tópicos culturais nos seus cursos, a maioria refere tópicos de caráter geral, como a Rotina Quotidiana e os Hábitos Alimentares, que não incidem particularmente na esfera dos negócios;
- A esmagadora maioria dos inquiridos afirma que os seus cursos incluem trabalhos de casa, confirmando o que já tínhamos constatado anteriormente: a grande parte dos cursos de Português de Negócios têm uma frequência semanal, pelo que os trabalhos de casa ocupam um lugar importante no reavivamento da matéria dada e na prática de exercícios.

3.2.6. Curso de Português de Negócios: expectativas

As expectativas dos inquiridos relativamente aos cursos de Português de Negócios incidem sobretudo no sucesso da comunicação e negociação com clientes lusófonos (75.9%), na elaboração de memorandos, *emails* e relatórios (72.4%), na comunicação por telefone (58.6%) e na capacidade de compreender a cultura-alvo e de lidar com possíveis conflitos culturais (55.2%). As opções com um número mais baixo de respostas, porém ainda significativo, foram: fazer pesquisas e analisar informação em português (51.7%) e fazer apresentações em português (51.7%). Apenas 6.9% dos inquiridos optaram pela resposta “Outro” mas não quiseram especificar.

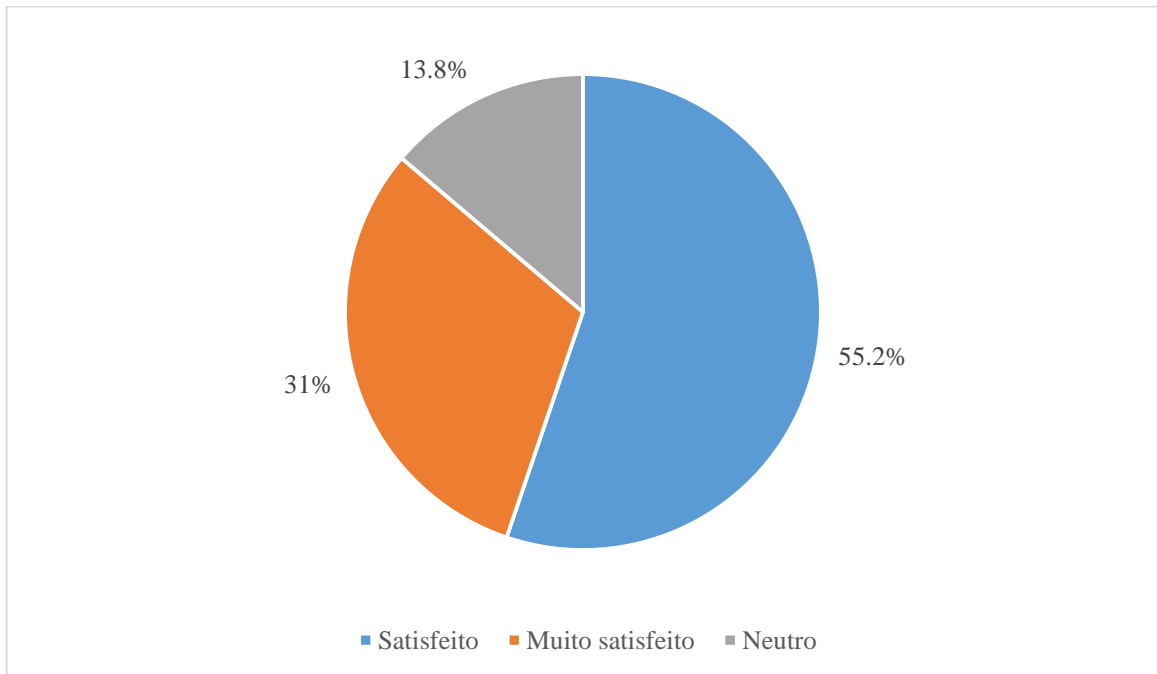
Notoriamente, os alunos pretendem atingir objetivos práticos, como serem capazes de elaborar material escrito, e atingir resultados imediatos, como serem capazes de conduzir uma conversa profissional com clientes de língua portuguesa.

No que diz respeito aos tópicos que os inquiridos acham mais importantes num curso de Português de Negócios, as respostas foram as seguintes: 86.2% referiram Banca e Finanças, 79.3% indicaram Vendas, 69% escolheram Turismo e Hotelaria e 51.7% referiram Governo. Entre os temas com uma percentagem menor ficaram a Informática com 48.3%, o Direito com 37.9%, a Saúde com 27.6% e a Agricultura com 24.1%. Dos 6.9% que optaram pela resposta “Outro”, as sugestões dadas foram “Gestão de Recursos” e “Operações”.

As respostas referentes a Banca e Finanças e Vendas estão em consonância com os temas mais desejados em cursos de língua ligados ao mundo dos negócios. Contudo, a escolha do tema do Turismo causa-nos alguma surpresa, principalmente num grupo de inquiridos cuja maioria afirmou não se deslocar ao país lusófono com o qual mantém uma relação comercial. Resta-nos especular sobre este facto, referindo que os inquiridos talvez achem enriquecedor conhecer melhor o país lusófono que lhes interessa do ponto de vista do Turismo para, assim, poderem saber mais sobre a cultura-alvo.

O Gráfico 3.8 elucida-nos acerca da questão “Qual o seu grau de satisfação relativamente ao curso de Português de Negócios que frequenta/frequentou?”: 55.2% dos inquiridos afirmaram estar satisfeitos, 31% disseram estar muito satisfeitos e 13.8% assumiram uma postura neutra. Nenhum dos inquiridos optou pela resposta “Insatisfeito” ou “Nada Satisfeito”.

Gráfico 3.8: Grau de satisfação dos inquiridos relativamente ao curso de Português de Negócios

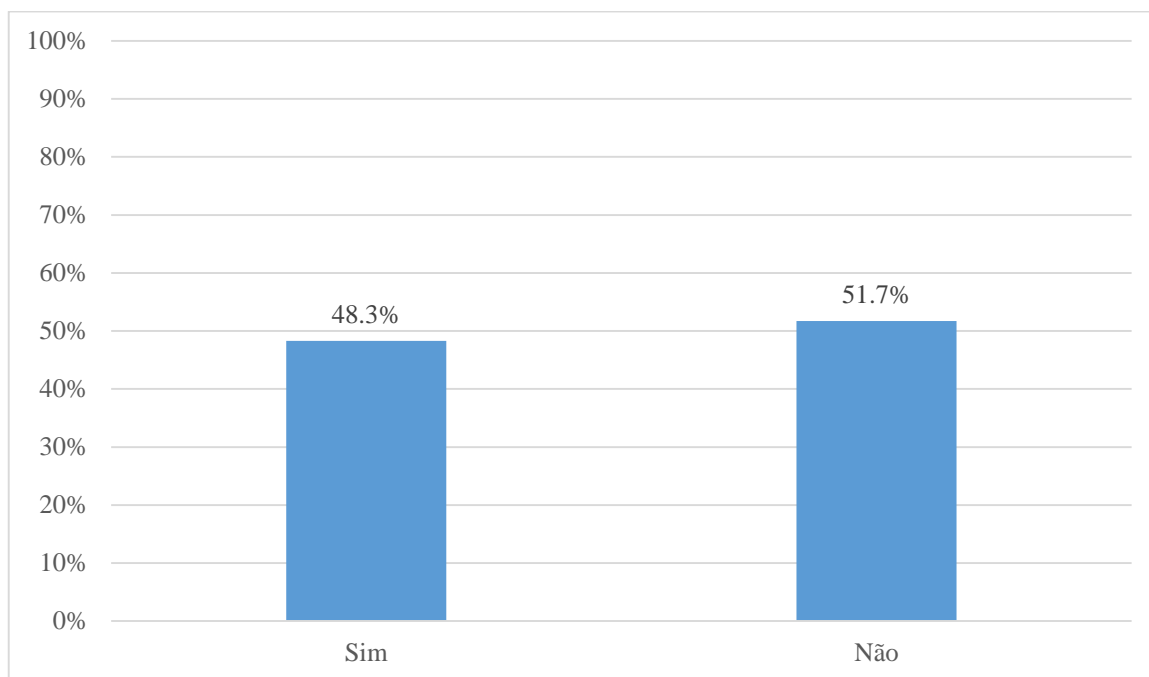


De um modo geral, os inquiridos assumem-se satisfeitos ou muito satisfeitos com o curso que frequentam ou frequentaram, pelo que podemos concluir que os objetivos do curso estão a ser ou foram atingidos.

3.2.7. Curso de Português de Negócios: sugestões

Apesar de 86.2% dos inquiridos se declararem satisfeitos ou muito satisfeitos com o curso de Português de Negócios que frequentam ou frequentaram, o Gráfico 3.9 testemunha que 48.3% afirmam que gostariam de mudar algo no referido curso. Por outro lado, 51.7% dizem que não fariam nenhuma modificação.

Gráfico 3.9: "Gostaria de mudar algo no curso de Português de Negócios que frequenta/frequentou?"



Quando pedimos para os inquiridos especificarem o que mudariam no curso de Português de Negócios, 12 alunos de entre 29 responderam da seguinte forma: 5 defenderam que o curso deveria incidir mais sobre a interação oral, nomeadamente com os colegas e com falantes nativos; 4 inquiridos sugeriram que se focasse mais o curso na área dos negócios e do comércio, como por exemplo, recorrendo à prática de técnicas de persuasão e de negociação de contratos; 1 inquirido achou que a Informática deveria ser incorporada nas atividades do curso; 1 outro inquirido sugeriu que o curso tivesse uma duração maior; 1 inquirido gostaria de ver mais debates sobre negócios em países lusófonos serem desenvolvidos na sala de aula; e, por fim, 1 dos inquiridos recomenda mais foco em organizações e sistemas internacionais, na forma como estes funcionam e como influenciam a vida das pessoas no país-alvo, dando o exemplo da *Troika*.

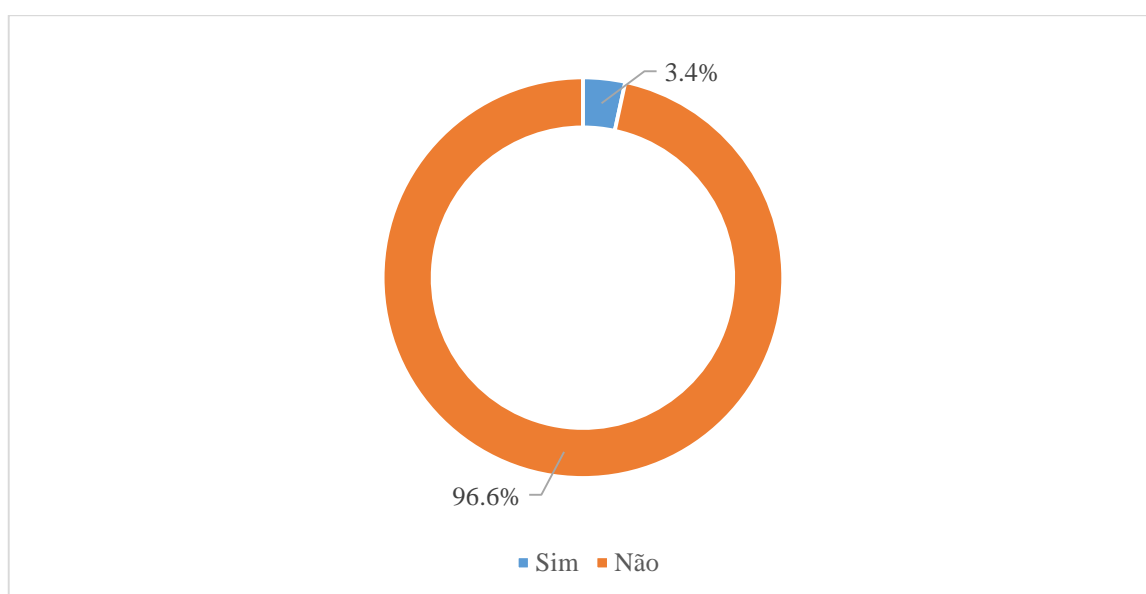
Posto isto, observa-se que cerca de metade dos alunos de Português de Negócios inquiridos afirmam estarem satisfeitos com o curso que frequentam ou frequentaram (ver Gráfico 3.8), porém sugerem várias modificações e melhorias (ver Gráfico 3.9). Os inquiridos desejam que haja uma maior incidência na prática da interação oral com foco específico na esfera dos

negócios. Na verdade, os inquiridos pretendem que as competências que forem desenvolvidas no curso possam ser aplicadas em situações reais de negociações de contratos e comunicação com os clientes do país-alvo.

3.2.8. Curso de Português de Negócios *online*: características

Quando inquiridos sobre se conheciam algum *site* de aprendizagem de Português de Negócios, 96.6% dos inquiridos responderam que não, tal como podemos contatar no Gráfico 3.10. Apenas 3.4% responderam afirmativamente.

Gráfico 3.10: "Conhece algum *site* de aprendizagem de Português de Negócios?"



O único indivíduo que afirmou conhecer *sites* de aprendizagem de Português de Negócios, que corresponde a 3.4% do total da amostra, deu como exemplo o *site* do Camões, I.P.

A partir daqui, esperaríamos a contribuição de apenas um indivíduo, já que as 7 questões seguintes contemplam apenas cursos *online* de Português de Negócios. No entanto, recebemos a participação de 2 indivíduos, pelo que podemos depreender que um dos inquiridos não compreendeu de forma correta a pergunta relativa aos *sites* de aprendizagem de Português de Negócios (ver Anexo I, questão n.º 30). Numa situação normal, teríamos anulado essa resposta, por não se encontrar em consonância com o que tinha sido respondido

anteriormente. Contudo, dado o número reduzido de participação nesta secção do inquérito resolvemos levar em conta todas as respostas.

As atividades escolhidas e consideradas mais comuns em *sites* de aprendizagem de Português de Negócios foram: ler e interpretar textos, ouvir textos, verificar listas de vocabulário, fazer exercícios de gramática e escrever textos. As atividades vistas como raras nos referidos *sites* de aprendizagem foram *i)* ver vídeos de explicações gramaticais e *ii)* falar com nativos. A opção que não foi escolhida por nenhum dos inquiridos foi a de repetir palavras em voz alta.

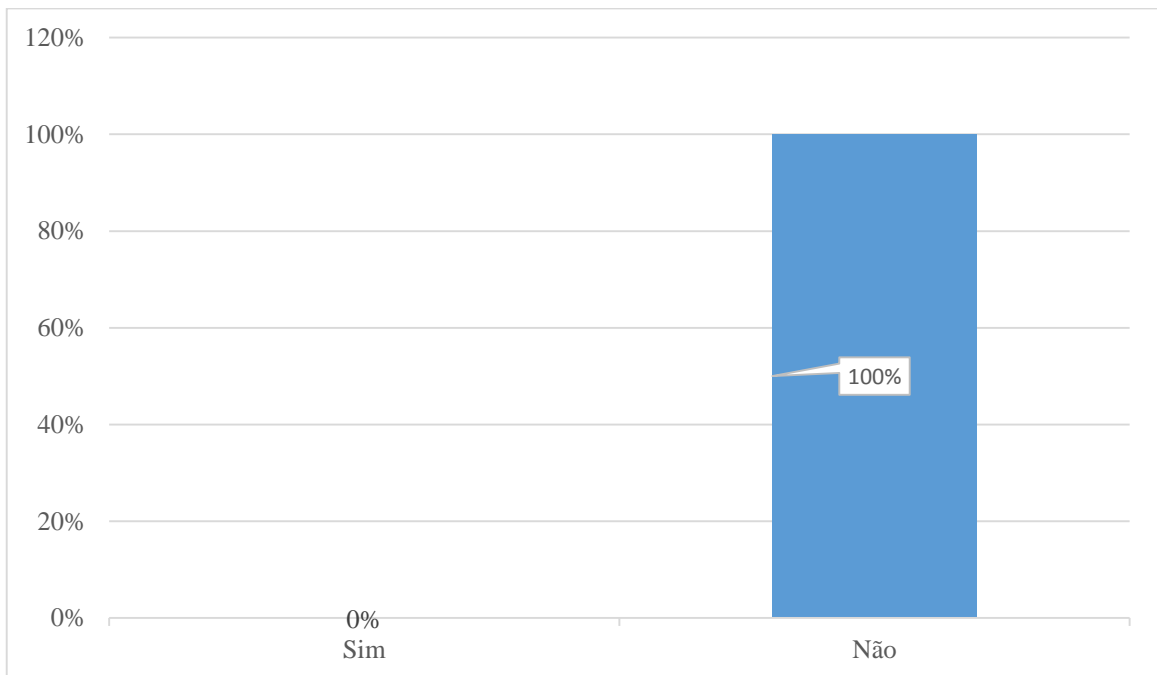
Relativamente à abordagem de tópicos culturais em cursos de Português de Negócios *online*, as opiniões dividiram-se: 50% dos inquiridos disseram que sim enquanto 50% responderam negativamente.

Como exemplo de tópicos culturais abordados nos referidos cursos *online* foram apresentados os seguintes: Turismo, História, Gastronomia e Vinhos, Viagens e Meios de Comunicação.

Em relação à existência de contacto direto com o professor nos *sites* de aprendizagem de Português de Negócios, 50% dos inquiridos responderam afirmativamente; contudo, os restantes 50% responderam que não.

Quanto ao contacto direto dos alunos com falantes nativos sem ser o professor, as respostas foram unânimes: 100% dos inquiridos afirmaram que nos *sites* de aprendizagem de Português de Negócios que conhecem não existe um contacto direto com falantes nativos, excetuando o professor.

Gráfico 3.11: Contacto direto com falantes nativos exceto o professor



No que diz respeito ao tipo de acesso aos referidos cursos *online*, 100% dos inquiridos respondeu que este era feito sob pagamento.

Quando questionados sobre o que adicionariam aos cursos de Português de Negócios *online* que conhecem, os inquiridos responderam que gostariam que houvesse mais interação oral, que os cursos disponíveis na Internet melhorassem um pouco o seu nível de exigência e que deixassem de contemplar apenas níveis elementares passando a funcionar também em níveis de língua mais avançados.

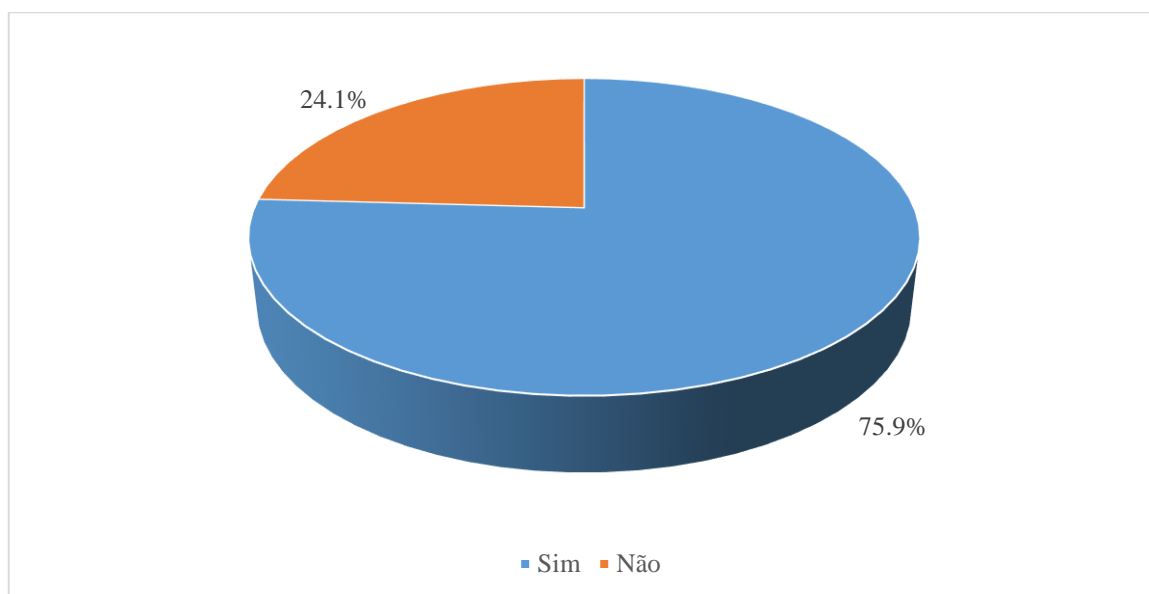
De um modo geral, podemos concluir que os cursos de Português de Negócios *online* são frequentados mediante pagamento, oferecem atividades didáticas convencionais e, embora contemplem tópicos culturais, nenhum parece ser específico do mundo dos negócios. A interação nesse tipo de cursos parece ser feita entre professor e alunos mas nunca entre alunos e entre estes e outros falantes nativos.

3.2.9. Curso de Português de Negócios *online*: opinião dos inquiridos

Note-se que, a partir deste ponto, voltamos a ter a participação dos 29 inquiridos.

Quando colocados perante a questão se gostariam de fazer um curso de Português de Negócios *online* ou de continuar um curso que já tivessem frequentado, 75.9% dos 29 inquiridos responderam afirmativamente; 24.1% responderam que não.

Gráfico 3.12: "Gostaria de fazer um curso de Português de Negócios *online* ou de continuar um curso que já tivesse frequentado?"



Torna-se evidente nesta resposta que a maioria dos inquiridos deseja fazer um curso de Português de Negócios *online*, contudo a maioria afirmou anteriormente que frequentou cursos numa escola de línguas (ver Gráfico 3.3). Ora, tal discrepância leva-nos a crer que, se existe uma vontade por parte dos inquiridos de aprender Português de Negócios *online* mas não o fazem, tal deve-se provavelmente ao facto de entenderem que não existem cursos desse tipo na *Internet*, levando em conta que a maioria dos inquiridos não tinha conhecimento de nenhum (ver Gráfico 3.10).

3.2.10. Curso de Português de Negócios *online*: vantagens e desvantagens

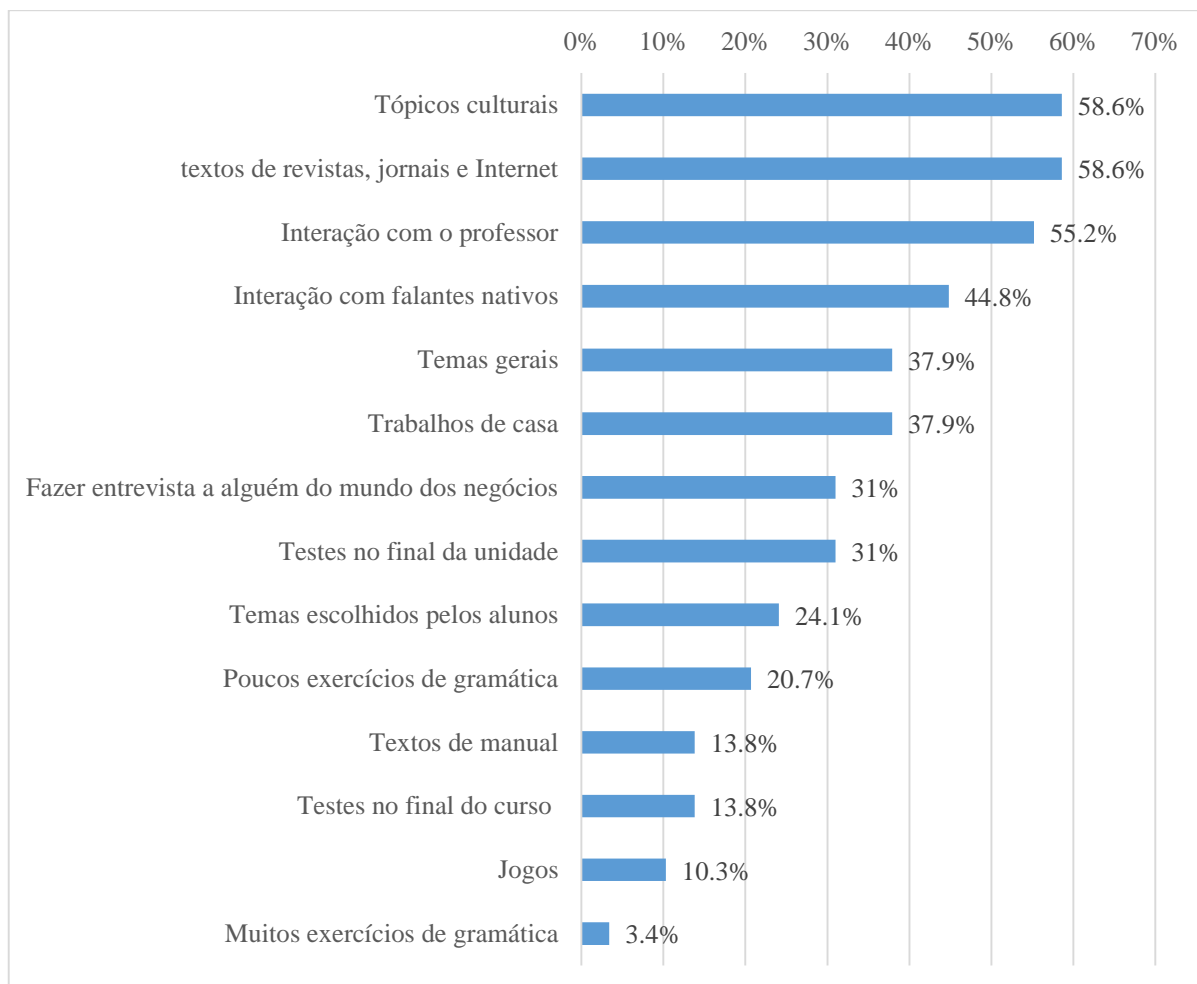
No que diz respeito às principais vantagens de um curso de Português de Negócios *online*, as 3 mais escolhidas foram: “pode gerir o seu tempo e o seu ritmo de aprendizagem” (89.7%), “pode fazer o curso no seu local de trabalho” (44.8%) e “é mais barato do que numa escola” (41.4%). As opções menos votadas foram: “pode fazer o curso enquanto viaja” (34.5%), “não tem de se deslocar a uma escola” (31%) e “as pessoas tímidas sentem-se mais à vontade num curso *online*” (24.1%).

Quando pedimos para os inquiridos indicarem as 3 desvantagens principais dos cursos de Português de Negócios *online*, estes escolheram: “requer autodisciplina e automotivação” com 82.8%; “a interação *online* pode causar mal-entendidos” com 75.9%; e “requer uma boa ligação à Internet” com 41.4%. As opções menos seleccionadas foram: “o aluno pode sentir-se isolado” com 27.6%; “pode causar um adiamento constante de realização de tarefas” também com 27.6%; e “requer familiaridade com as Novas Tecnologias” com 13.8%. Para além disso, 10.3% dos inquiridos seleccionaram a opção “Outro”, pelo que deram outros exemplos de inconvenientes de se fazer um curso de Português de Negócios *online*: por um lado, porque se pode tornar aborrecido e, por outro, a falta de contacto pessoal e interação direta.

A última pergunta do nosso questionário visava saber que pontos os inquiridos incluiriam caso pudessem configurar um curso de Português de Negócios *online*. De acordo com o Gráfico 3.13 apresentado abaixo, as respostas mais escolhidas foram as seguintes: tópicos culturais com 58.6%; textos de revistas, jornais e *Internet* igualmente com 58.6%; interação com o professor com 55.2%; interação com falantes nativos com 44.8%; abordagem de temas gerais com 37.9%; interação com os colegas com 37.9% e trabalhos de casa igualmente com 37.9%; fazer uma entrevista a alguém do mundo dos negócios com 31% e aplicação de testes de avaliação no final de cada unidade ou tópico também com 31%.

As respostas menos seleccionadas foram as seguintes: temas escolhidos pelos alunos com 24.1%; poucos exercícios de gramática com 20.7%; textos de um manual e testes no final do curso, cada uma destas opções com 13.8% de respostas; jogos com 10.3% e muitos exercícios de gramática com 3.4%.

Gráfico 3.13: Itens a incluir na configuração de um curso de Português de Negócios *online*



Observamos, deste modo, que os inquiridos dão grande importância à abordagem de tópicos culturais e à interação com falantes nativos, bem como à utilização de material autêntico, como artigos de revistas jornais e *Internet*. Algo que chamou a nossa atenção foi a percentagem significativa de 31% atribuída a “fazer uma entrevista a alguém do mundo dos negócios”, mostrando que os inquiridos se interessam por aprender através do contacto com situações reais e pessoas que operam no contexto real do ambiente empresarial. Denota-se, então, que os inquiridos valorizam o desenvolvimento da competência comunicativa e que pretendem aprender Português de Negócios segundo uma perspetiva prática, contextualizada e ligada a situações reais e autênticas.

3.2.11. Comentários adicionais

No final do nosso questionário reservámos uma parte a sugestões e comentários por parte dos inquiridos em relação a cursos de Português de Negócios em geral e ao inquérito aplicado. Apenas um indivíduo resolveu fazer uma sugestão, pedindo a colaboração a falantes nativos que atuassem como voluntários em cursos de Português de Negócios, tornando a interação e a comunicação mais autênticas.

3.3. Conclusões

Como podemos, então, caracterizar a situação atual dos cursos de Português de Negócios de acordo com a perspetiva dos alunos inquiridos espalhados pelo mundo? Cientes do valor relativo, porém contributivo, das informações recolhidas através do inquérito aplicado, referimos que os cursos de Português de Negócios ministrados um pouco por todo o mundo, de forma presencial e *online*, apresentam aspetos positivos e aspetos menos positivos.

De um modo geral, os aspetos positivos identificados dizem respeito *i)* à abordagem bem-sucedida de tópicos relativos ao mundo dos negócios, *ii)* à utilização de materiais didáticos diversificados e *iii)* à incidência na prática de exercícios que visam aumentar e consolidar os conhecimentos dos alunos, quer seja através de desenvolvimento de exercícios na aula, da execução regular de TPC ou da aplicação de testes no final do curso.

Os aspetos menos positivos contemplam, sobretudo, o reduzido tempo da aula dedicado à interação oral e a falta de investimento em temas culturais pertencentes à esfera dos negócios. Para além disso, concluímos que, embora o material didático utilizado nos cursos de Português de Negócios seja variado, este consiste maioritariamente em material escrito, dificultando o acesso a um *input* de outra natureza por parte dos alunos durante a aula.

No que toca especificamente aos cursos de Português de Negócios *online*, constatámos que uma grande parte dos inquiridos não tem conhecimento de qualquer *site* de aprendizagem de PLE para o ramo empresarial, demonstrando, contudo, um interesse em frequentar um curso desse tipo. Concluímos, assim, que há uma óbvia falta de informação sobre cursos *online* de Português de Negócios, porém um elevado potencial que, na nossa perspetiva, deveria ser explorado.

Por último, salientamos as sugestões dadas pelos inquiridos no sentido de melhorar a qualidade dos cursos de Português de Negócios, como é o caso de uma maior variedade em

termos de material didático, um aumento da interação com nativos e um foco maior na abordagem de temas culturais relacionados diretamente com os negócios.

De facto, foi uma análise superficial inicial de cursos de Português de Negócios na *Internet* e a constatação de possíveis lacunas que nos levaram à condução do presente estudo e, especificamente, à aplicação do inquérito em questão. As nossas desconfianças foram, assim, confirmadas e é com base nas conclusões acima apresentadas que passamos ao próximo capítulo do presente trabalho. Os resultados da aplicação do inquérito a alunos de Português de Negócios expostos no presente capítulo serviram, assim, como ponto de partida para o esboço de uma proposta didática *online* que visa não só preencher as lacunas existentes como proporcionar uma abordagem mais ousada e inovadora.

CAPÍTULO IV - A PROPOSTA DIDÁTICA

4. A PROPOSTA DIDÁTICA

4.1. Apresentação da Proposta

Ao longo do presente trabalho temos vindo a constatar que, embora o Português de Negócios seja ensinado em todo o mundo quer presencialmente, quer através de cursos *online*, nem sempre a forma como estes cursos são desenhados é homogénea. E, se por um lado se espera que os cursos de Português de Negócios sejam todos diferentes por terem como prioridade satisfazer as necessidades específicas do público-alvo a quem se destinam, por outro lado verificamos que há uma lacuna no que diz respeito a alguns elementos didáticos fulcrais. É o caso da interação oral e da componente cultural nos cursos de Português de Negócios.

Deste modo, pretendemos apresentar uma proposta didática para ser utilizada *online* e que contemple elementos importantes para a aprendizagem de línguas que têm sido fortemente ignorados, como pudemos constatar através da análise de sites (Capítulo II) e dos resultados da aplicação de um inquérito a alunos de Português de Negócios (Capítulo III) expostos anteriormente no presente trabalho.

Salientamos, no entanto, que a nossa proposta consiste apenas na apresentação de linhas orientadoras didático-pedagógicas que apoiam a elaboração de uma unidade de um curso de Português de Negócios. Uma vez que não inclui elementos de um curso *online* concretizado, a presente proposta funciona como um esboço, podendo ser adaptada de acordo com as necessidades específicas dos alunos e do professor.

A proposta didática, direcionada para o Português de Negócios, obedece a alguns critérios de aprendizagem de uma língua estrangeira para fins específicos, a saber:

- Contacto com informação da área dos negócios em português e proveniente de situações autênticas;
- Interação oral com falantes nativos sem ser o professor, revelando um foco maior na produção oral;
- Interação com os colegas de curso mesmo fora do tempo de aula em tarefas de foro colaborativo, maioritariamente em atividades assíncronas;
- Foco na vertente cultural da aprendizagem de uma língua estrangeira através do desenvolvimento da competência intercultural dos alunos;
- Suporte gramatical nas atividades;

- Incidência em situações e informações que permitam aos alunos estabelecer uma ligação direta entre as atividades do curso e as suas tarefas profissionais.

4.2. Público-alvo

O público-alvo da nossa proposta são os alunos de nível intermédio, que corresponde ao nível B2 do QECR.

Escolhemos desenhar um curso para este nível por verificarmos que a maioria dos alunos de Português de Negócios pertence a níveis intermédios (B1/B2) ou avançados (C1/C2) (ver ponto 3.2.2).

4.3. Competências a desenvolver

De acordo com o QECR e com as atividades que pretendemos desenvolver na unidade a apresentar, o aluno de nível B2, no contexto do “**compreender**”, deve ser capaz de:

- Ler a maioria dos tipos de texto, incluindo textos de imprensa como “artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos” (QECR, 2001: 53);
- Compreender “exposições longas (...) desde que o tema seja (...) relativamente familiar”;
- Compreender a maior parte dos programas informativos e filmes “desde que seja utilizada a língua-padrão”;
- Compreender documentos formais no contexto profissional desde que a linguagem seja suficientemente explícita (*Idem*: 53);

No que diz respeito ao “**falar**”, o aluno deve ser capaz de:

- Se “expressar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interação normal com falantes nativos” (QECR, 2001: 54);
- Participar numa discussão apresentando argumentos e pontos de vista desde que os assuntos abordados façam parte da sua área de interesse e conhecimento (*Idem*: 54);

Relativamente ao “**escrever**”, o aluno deve ser capaz de:

- “Escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os “seus “centros de interesse” (QECR, 2001: 55);
- Produzir textos para o contexto profissional, como notas, mensagens, cartas profissionais, *faxes*, *emails*, atas, relatórios e memorandos;
- Produzir textos relatando acontecimentos ou experiências na 1ª pessoa (*Idem*: 55).

Para além disso, pretendemos que, através do módulo que apresentamos, o aluno de nível B2 desenvolva competências do foro intercultural, a saber:

- “A capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira” (QECR, 2001: 151);
- “A sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas”;
- A flexibilidade necessária para atuar como mediador intercultural entre a sua cultura de origem e a cultura estrangeira, gerindo “situações de mal-entendidos e conflitos interculturais” e tornando-se imune a estereótipos (QECR, 2001: 151).

4.4. Estrutura da Proposta Didática

Ao longo do presente trabalho temos vindo a insistir na importância de uma análise de necessidades como base para uma elaboração de qualquer curso de línguas, especialmente para cursos de línguas para fins específicos. Posto isto, a elaboração da nossa proposta assentou nas necessidades específicas do público-alvo do nosso inquérito. Na verdade, o conjunto de 29 indivíduos inquiridos, embora não represente todos os alunos de Português de Negócios espalhados pelo mundo, indica, de certa forma, o que alunos deste tipo de curso consideram mais importante abordar nos seus cursos de forma a construírem conhecimentos que podem ser diretamente aplicados na sua vida profissional.

Deste modo, baseados nos resultados do inquérito aplicado a alunos de Português de Negócios, selecionámos os seguintes temas para a nossa proposta:

- Tema 1: O perfil profissional
- Tema 2: Planeamento e organização empresarial
- Tema 3: Criação de uma empresa num país lusófono
- Tema 4: Como vender um produto
- Tema 5: A reunião de negócios
- Tema 6: Encontros com clientes internacionais
- Tema 7: Viagens de negócios a países lusófonos
- Tema 8: As Novas Tecnologias nos negócios
- Tema 9: Um bom líder vs. Um bom empregado
- Tema 10: Histórias de sucesso nos negócios

Cada tema corresponde a um módulo semanal, ao qual devem ser atribuídas aproximadamente 8 horas de trabalho, incluindo uma aula *Skype* de 1 hora. O tempo de trabalho a conferir a cada módulo semanal pode, no entanto, ser inferior ou superior a 8 horas, dependendo do ritmo de execução de tarefas por parte dos aprendentes, quer a nível individual, quer a nível colaborativo.

Para cada módulo estipulámos os seguintes critérios, que devem ser seguidos escrupulosamente, de forma a não comprometerem uma aprendizagem baseada sobretudo na interação oral em Português de Negócios:

- Existe uma interação oral com os colegas de curso uma vez por semana e sem a moderação do professor; os alunos, em conjunto, desempenham uma tarefa atribuída pelo professor contactando via *Skype* e praticando a sua expressão oral;
- Da interação oral semanal entre alunos acima referida sairá sempre um documento útil à temática dos negócios como, por exemplo, uma carta, um *email* ou uma ata; os alunos usarão a ferramenta *Google Docs*, ou uma outra ferramenta com o mesmo intuito, para produzir colaborativamente um documento;
- Há uma aula *Skype* uma vez por semana, na qual os alunos interagem com o professor e com os colegas de curso;
- Durante o curso, há um total de cinco interações com falantes nativos, que não o professor, ou estrangeiros que mantenham relações comerciais com o mercado económico lusófono;
- Cada módulo termina sempre com as indicações da tarefa de Trabalho para Casa (TPC), que estará sempre ligada ao começo da aula *Skype* nessa semana;
- No final do curso há um teste de conhecimentos.

Para a apresentação de um módulo-modelo escolhemos o tema “Encontros com clientes internacionais” por várias razões: *i)* por ser um tema pouco abordado nos cursos de Português de Negócios; *ii)* por entendermos que este é um tema de máxima importância para o desenvolvimento da competência intercultural do aluno de Português de Negócios e para o seu desempenho profissional no geral, já que o aluno lida com culturas diferentes da sua no seu dia-a-dia de trabalho; *iii)* por ser um tema interessante para um curso de Português de Negócios, visto que os alunos deste tipo de curso provêm frequentemente de culturas distintas, o que poderá gerar uma interação saudável e enriquecedora; *iv)* por ser um tema

de importância geral do ponto de vista social, cultivando nos alunos um sentido de abertura, respeito e tolerância, essencial para interações multiculturais não só a nível internacional, mas também na própria sociedade.

Daí termos optado pelo máximo de interações possíveis com falantes nativos ou estrangeiros no decorrer do curso. Assim, os aprendentes terão um contacto frequente quer com falantes da cultura-alvo, quer com falantes estrangeiros que foram bem-sucedidos no processo de contacto e adaptação à cultura-alvo.

Assim sendo, o nosso objetivo é que o aprendente possa:

- Contactar com o *input* produzido em situações autênticas, quer por falantes nativos, quer por falantes não-nativos que poderão estar ou já ter estado numa situação semelhante à do aprendente;
- Interagir diretamente com falantes nativos e não-nativos, de forma a exercitar a sua produção oral;
- Ter acesso a um *input* variado e relativo ao mundo dos negócios em português, de maneira a que possa transpor todas as informações, e conhecimentos daí advindos, para a sua realidade profissional concreta;
- Desempenhar tarefas que foquem o exercício de estruturas linguísticas, como o vocabulário, a gramática e a pronúncia e prosódia;
- Ter orientação síncrona e assíncrona por parte do professor, bem como um *feedback* no final dos exercícios.

4.5. Organização do módulo-modelo

O módulo-modelo é constituído por várias partes, cada uma delas com um propósito específico. Cada parte contém um elemento central em volta do qual se desenrolam outras atividades. A primeira parte do módulo é constituída por apenas um tipo de *input*, uma atividade de compreensão e uma atividade de escrita. O *input* pode ser um texto, um vídeo, um elemento áudio ou uma imagem. A estrutura da primeira parte é mantida em todas as partes, pelo que a cada nova parte que aparece vamos adicionando um novo elemento a esta estrutura fixa, como uma atividade de léxico na segunda parte, até chegarmos à quarta parte com exemplo de *input*, atividades de compreensão, escrita, léxico, gramática e pronúncia e prosódia. A parte final destina-se sempre a uma atividade de TPC a ser apresentada na aula *Skype* semanal. De forma a ser mais fácil visualizar o que referimos, apresentamos de seguida um quadro onde expomos todas as partes do nosso módulo-modelo.

Quadro 4.1: Organização do módulo-modelo

MÓDULO-MODELO		
PARTES	INPUT	EXERCÍCIOS
PARTE I	<i>Input 1 - Entrevistas</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreensão ➤ Escrita
PARTE II	<i>Input 2 - Imagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreensão ➤ Escrita + escrita colaborativa ➤ Léxico
PARTE III	<i>Input 3 – Texto especializado</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreensão ➤ Escrita ➤ Léxico ➤ Gramática
PARTE IV	<i>Input 4 – Vídeo</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreensão ➤ Escrita ➤ Léxico ➤ Gramática ➤ Pronúncia e Prosódia
PARTE V	TPC	

Ao elaborarmos o módulo-modelo, seguimos as linhas orientadoras apresentadas por Dias e Bidarra (2010), principalmente no que diz respeito à utilização de ferramentas de aprendizagem para servir objetivos pedagógicos específicos. A cada exercício apresentado no nosso módulo-modelo corresponde um objetivo de aprendizagem distinto, como podemos observar no quadro 4.2:

Quadro 4.2: Objetivos de aprendizagem dos exercícios do módulo-modelo

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
Compreensão da leitura	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender o funcionamento de uma entrevista ➤ Compreender informação sobre as relações entre empresas portuguesas e representantes de empresas estrangeiras ➤ Compreender a influência da cultura de origem no comportamento profissional de um indivíduo ➤ Identificar cumprimentos em ambientes multiculturais ➤ Saber definir choque cultural ➤ Conhecer as diferentes fases do choque cultural ➤ Saber a diferença entre palavras que representam aspetos positivos e negativos do processo de choque cultural
Compreensão oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender a informação apresentada num vídeo ➤ Identificar vantagens da aprendizagem de línguas estrangeiras
Produção escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fazer um resumo dos aspetos importantes a levar em consideração quando se faz negócio com empresas portuguesas ➤ Descrever na 1ª pessoa uma situação de contacto com uma cultura diferente ➤ Elaborar um documento colaborativo sobre cuidados a ter quando se contacta profissionalmente com uma cultura diferente da nossa de forma a não afetar as nossas oportunidades de negócio ➤ Descrever uma situação de choque cultural

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Completar um <i>email</i> de informação para uma escola de línguas ➤ Preparar perguntas para uma entrevista a um empresário português que tem negócios em Moçambique; selecionar questões pertinentes de modo a obtermos o tipo de informação que nos interessa.
Produção oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entrevistar um convidado na aula <i>Skype</i>, colocando questões pertinentes ao tema da aula e encadeando a informação de forma adequada
Interação oral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cumprimentar os colegas e despedir-se ➤ Trocar informações e pontos de vista sobre o tema dos negócios internacionais e a interculturalidade ➤ Discutir em conjunto as diferentes opções de resposta ao exercício ➤ Moderar a discussão caso seja necessário ➤ Chegar a um consenso ➤ Interagir com o convidado da aula <i>Skype</i> ao longo da entrevista
Interação escrita	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escrever um documento (ata) em conjunto com os colegas ➤ Escrever perguntas para uma entrevista

Para além disso, seguimos também as orientações dadas por William Horton (2011) no que concerne ao desenho de um curso *online*. Para tal, servimo-nos de atividades de Absorção (*Absorb*), Ação (*Do*) e Ligação (*Connect*) referidas pelo autor, as quais apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 4.3: Atividades *Absorb, Do* e *Connect* segundo Horton (2011) e exemplos no módulo-modelo

Tipos de Atividades	Exemplos
Atividades de Absorção	<ul style="list-style-type: none">➤ Ler uma entrevista➤ Observar uma imagem➤ Ler um texto especializado➤ Ver um vídeo
Atividades de Ação	<ul style="list-style-type: none">➤ Simular uma reunião multicultural
Atividades de Ligação	<ul style="list-style-type: none">➤ Fazer perguntas➤ Contar histórias na 1ª pessoa➤ Elaborar uma ata em conjunto com colegas➤ Fazer uma pesquisa na <i>Internet</i>➤ Interagir com pessoas de culturas diferentes

Relativamente ao *input* geral do curso, este é composto por textos autênticos ou que são a representação de situações autênticas e textos especializados e documentos retirados da *Internet*, imprensa, televisão ou rádio. No caso do módulo-modelo, o *input* linguístico consiste *i)* numa entrevista em formato escrito, fruto de uma situação autêntica de conversação, *ii)* uma imagem sobre negócios internacionais, *iii)* um texto especializado sobre choque cultural e *iv)* um vídeo sobre a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras ao qual se pode aceder no *Youtube*.

No módulo-modelo observamos uma estrutura fixa, que está presente em todos os módulos do curso e que inclui momentos fulcrais da aula, a saber:

- A introdução do tema da aula através da apresentação de entrevistas a profissionais estrangeiros que mantêm relações comerciais com empresas portuguesas; aqui, o

aprendente desenvolve um primeiro contacto com o tema “Encontros com clientes internacionais” e com as respetivas ideias principais e palavras-chave;

- O exercício colaborativo com os colegas de curso sobre o tema da aula; nesta atividade, o aprendente vai: *i)* interagir sincronamente com os colegas via *Skype* ou outro *software* que permita a comunicação de voz, vídeo e mensagem instantânea pela Internet; *ii)* fazer uso da sua capacidade de moderação, caso seja necessário; *iii)* chegar a um consenso com os colegas; e *iv)* elaborar assincronamente um documento com as conclusões obtidas na discussão com os colegas, sendo que esse documento deve pertencer à lista de documentos mais utilizados no mundo dos negócios;
- O TPC, que constitui sempre uma tarefa para ser apresentada na aula *Skype*, de preferência algo que possa ser usado oralmente, fazendo assim a ponte entre o que se aprendeu durante a aula assíncrona e a aula *Skype* com o professor;
- A aula *Skype*, onde o aprendente vai poder interagir com os colegas de curso, o professor e convidados, que podem ser falantes nativos da língua-alvo ou estrangeiros.

4.6. Apresentação do módulo-modelo

O módulo-modelo é composto por cinco partes distintas, como podemos observar no Quadro 4.1 disponibilizado anteriormente, porém todas se relacionam com o tema geral da aula, Encontros com clientes internacionais. Cada parte, por sua vez, obedece a um subtema dentro do tema geral, apresentando, assim, uma coerência quer a nível interno, quer a nível externo.

4.6.1. As diferentes partes do módulo-modelo

Na Parte I, apresenta-se duas entrevistas a profissionais estrangeiros que trabalham com empresas portuguesas (ver Anexo III). Ressalta-se que as referidas entrevistas foram fruto de conversas informais, que foram posteriormente transcritas, tratando-se assim de interações autênticas. A intenção da apresentação destes textos é abordar a importância de uma pesquisa aprofundada sobre o país estrangeiro com o qual vamos estabelecer relações empresariais. Informações sobre o país-alvo em geral, sobre a estrutura das empresas, sobre a vertente social dessas empresas e sobre a etiqueta cultural são elementos essenciais para se poder fechar negócios de forma bem-sucedida. Neste caso, o exemplo de país-alvo foi Portugal, mas a aula pode facilmente ser adaptada à informação de outro país lusófono.

Na parte II, o *input* apresentado corresponde a uma imagem, um *cartoon* sobre negócios internacionais. Mais especificamente, a imagem aborda a questão dos cumprimentos entre pessoas de culturas diferentes. Na verdade, este é um assunto que pode gerar situações embaraçosas se os intervenientes não estiverem suficientemente informados acerca dos protocolos sociais a que cada cultura obedece. Na imagem apresentada (ver Anexo III), criada especialmente para este módulo-modelo, podemos observar um empresário ocidental que se prepara para cumprimentar uma empresária oriental com um beijo na face; a empresária reage com surpresa e estranhamento face ao comportamento do parceiro de negócios, adotando uma postura de defesa e até mesmo uma certa rejeição. Gera-se uma situação desajustada, embaraçosa e de desconforto para ambos. O objetivo desta imagem é chamar a atenção dos aprendentes de Português de Negócios para a possibilidade de situações como esta acontecerem no contexto dos negócios internacionais. Para além disso, pretendemos que os aprendentes compreendam que quando estamos num país estrangeiro, devemos esperar o cumprimento do anfitrião, para depois o cumprimentarmos da mesma maneira. Caso estejamos em terreno neutro, a opção mais segura é fazermos uma saudação o mais discreta possível. Cumprimentos exuberantes e expansivos, por mais que estes sejam aceitáveis na nossa cultura, numa cultura diferente da nossa podem causar mal-entendidos, ferir suscetibilidades e, sobretudo, pôr em risco oportunidades de negócio. Para poderem refletir sobre este assunto, discutir ideias e chegar a uma conclusão em conjunto, os aprendentes são convidados a elaborar um documento colaborativo sobre a boa conduta em reuniões de negócios internacionais. O professor cria um documento através da ferramenta *Google Docs* e adiciona os *emails* dos alunos; estes poderão assim participar na elaboração do documento em conjunto e comunicar através de mensagens escritas na parte lateral da ferramenta. Posteriormente, é-lhes pedido que confrontem as suas conclusões com um texto de duas profissionais portuguesas especialistas em protocolo internacional. Este assunto será também abordado na aula *Skype*.

Na parte III, é apresentado um texto especializado em choque cultural por Elisabeth Marx, consultora de renome internacional (ver Anexo III). A inclusão deste texto no módulo-modelo teve por objetivo expor os alunos a uma explicação especializada de uma experiência que decerto já todos viveram, o choque cultural. A apresentação das diferentes fases deste processo de adaptação a uma cultura estrangeira tem como intuito informar e preparar os

alunos para as suas viagens ou estadias mais prolongadas noutros países. Desta forma, os aprendentes poderão não só identificar as fases características do choque cultural no seu próprio comportamento, relativizando reações menos positivas, como poderão também identificá-las no comportamento dos seus colegas, tranquilizando-os e ajudando-os a ultrapassar os obstáculos. Depois de lerem o texto “O que é o choque cultural?” e fazerem um exercício de compreensão da leitura, pede-se aos aprendentes que escrevam um texto de um máximo de 150 palavras referindo se já alguma vez passaram por um processo de choque cultural (ver Anexo III). São dados dois temas aos aprendentes para que escolham aquele que mais se adapta às suas vivências.

Na parte IV, é apresentado aos aprendentes um vídeo *Youtube* sobre a importância de aprender línguas estrangeiras (ver Anexo III). Ao assistirem ao vídeo espera-se que os aprendentes compreendam que a aprendizagem de línguas estrangeiras tem inúmeras vantagens, entre as mais importantes o acesso a uma carreira profissional mais bem-sucedida, quer a nível do funcionamento interno de uma empresa, quer a nível internacional. Em seguida, e dentro deste mesmo assunto, é pedido aos aprendentes que completem um *email* de informação a uma escola de línguas (ver Anexo III). Através desta atividade, os aprendentes estarão a praticar a elaboração de *emails*, assim como o preenchimento de documentos com informações que dizem respeito ao percurso de aprendizagem de línguas e os motivos que os levaram a estudá-las.

Na parte V, que corresponde à última atividade da aula, os aprendentes são convidados a preparar um conjunto de perguntas dirigidas a um empresário português com relações empresariais com Moçambique que estará na aula *Skype* para ser entrevistado (ver Anexo III). Desta forma, os aprendentes vão praticar a seleção de informação adequada para colocar questões pertinentes e, ao mesmo tempo, vão centrar-se no tipo de informação que necessitam de saber caso mantenham relações empresariais com um outro país lusófono. Na verdade, a entrevista a ser feita pelos aprendentes na aula *Skype* pode perfeitamente fazer parte das tarefas da sua vida profissional a um dado momento, já que inquirir profissionais do ramo que lidam com países lusófonos é uma forma eficiente de se prepararem para uma mudança profissional desse tipo. Assim, o que os aprendentes parecem aprender passivamente ao lerem a entrevista na parte I da aula (ler – *Absorb*), passa a ser transformado

em conhecimento e aplicado de forma prática e ativa (fazer perguntas – *Do*) na sua vida profissional (aplicar conhecimento ao dia-a-dia de trabalho – *Connect*).

Por último, é importante ressaltar que, embora os *inputs* apresentados nas cinco partes do módulo-modelo tenham como objetivo uma sensibilização para assuntos fulcrais na vida profissional de um aprendente de Português de Negócios, esses mesmos *inputs* possuem uma dimensão geral, podendo ser aplicados a situações mais gerais da vida dos aprendentes. Quer seja uma entrevista a um profissional que lida com o mercado lusófono, uma imagem sobre cumprimentos internacionais, um texto especializado em choque cultural, quer se trate de um vídeo sobre a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, as ideias que transparecem de todos estes *inputs* é que, nos dias de hoje e num mundo cada vez mais globalizado, o importante é cultivarmos *i*) a procura de informações especializadas e válidas para o que pretendemos fazer, *ii*) a tolerância e o respeito por outras culturas, *iii*) o desenvolvimento de competências que nos diferenciem num mundo onde o *multitasking* impera e, acima de tudo, *iv*) a flexibilidade para nos adaptarmos com facilidade às mudanças do presente e do futuro.

4.6.2. Os exercícios que complementam o *input*

Os exercícios elaborados à volta do *input* de cada parte do módulo-modelo visam *i*) desenvolver a compreensão da leitura ou a compreensão oral desse mesmo *input*, *ii*) praticar a escrita na língua-alvo contemplando o tema do módulo-modelo, *iii*) alargar o vocabulário temático, *iv*) praticar o funcionamento de estruturas gramaticais e *v*) treinar a pronúncia e a prosódia da língua-alvo.

Os exercícios selecionados para o módulo-modelo foram exercícios de verdadeiro ou falso, correspondência de partes de frases, preenchimento de quadros, preenchimento de espaços, conclusão de frases cujo início é dado, escolha múltipla e palavras cruzadas. Estes tipos de exercícios foram escolhidos não só por serem de execução relativamente rápida, mas também porque são os mais exequíveis num curso *online*. Na verdade, estes exercícios podem ser facilmente executados por um *software* e corrigidos facilmente à medida que o aprendente os vai completando, já que só existirá uma resposta possível. Assim, o *feedback* é imediato, o que manterá o aluno interessado, focado e motivado.

4.6.2.1. Os exercícios de compreensão

No módulo-modelo, os exercícios de compreensão surgem logo após o *input* apresentado, de modo a otimizar a interpretação da informação disponível. Cada parte do módulo-modelo tem um tipo de exercício de compreensão diferente para que os aprendentes tivessem acesso a formas diversificadas de exercitar a compreensão. Observando o Anexo III, os tipos de exercícios utilizados foram os seguintes:

- Exercício de verdadeiro ou falso, no qual os aprendentes terão de indicar se as afirmações sobre a informação contida nos textos é verdadeira ou falsa (Parte I, 1.1);
- Exercício de junção de partes de frases, no qual os aprendentes terão de fazer corresponder partes de frases de modo a formarem frases completas e que se coadunem com o que é representado na imagem (Parte II, 2.1);
- Exercício de preenchimento de um quadro, no qual os aprendentes terão de fazer um levantamento de dez palavras que se encaixem nas colunas de fatores positivos e fatores negativos, de entre a informação contida no texto (Parte III, 3.1);
- Exercício de escolha múltipla, no qual os aprendentes terão de escolher a resposta adequada de entre três respostas possíveis, de forma a contemplarem o que foi transmitido pelo vídeo (Parte IV, 4.1).

4.6.2.2. Os exercícios de escrita

Os exercícios de escrita do módulo-modelo contemplam sobretudo o treino de práticas essenciais para o dia-a-dia do profissional que estuda Português de Negócios. Como podemos seguir no Anexo III, os exercícios de escrita disponibilizados são os seguintes:

- Exercício de levantamento da informação mais importante dos textos (entrevistas), de modo a integrar uma síntese do que é essencial saber para desenvolvermos negócios bem-sucedidos com empresas portuguesas (Parte I, 1.2);
- Exercício de escrita no qual os aprendentes terão de explicar na 1ª pessoa se já viveram uma situação semelhante à representada na imagem; deste modo, os aprendentes treinam o relato de experiências em 1ª pessoa e “fazem a ponte” entre o que estão a aprender e acontecimentos da sua vida pessoal ou profissional (Parte II, 2.2);
- Exercício escrito colaborativo, no qual os aprendentes terão de elaborar uma ata em conjunto com os colegas; deste modo, os aprendentes praticam a escrita de uma ata,

bem como a elaboração de documentos em conjunto com outras pessoas (Parte II, 2.3);

- Exercício de escrita no qual os aprendentes terão de escrever um texto de um máximo de 150 palavras; o exercício dá a liberdade aos aprendentes de escolherem entre dois temas (Parte III, 3.2);
- Exercício de escrita que consiste em completar um *email* sobre o percurso de aprendizagem de línguas estrangeiras do aprendente e o motivo pelo qual escolheu aprender outros idiomas; este exercício ajuda os aprendentes a exercitar a escrita de *emails* no qual irão fornecer informações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras (Parte IV, 4.2);
- Exercício escrito no qual os aprendentes terão de criar cinco perguntas para serem utilizadas numa entrevista a ser feita na aula *Skype* a um empresário português que lida com empresas moçambicanas; este exercício exige que o aluno aplique todo o conhecimento que adquiriu na aula assíncrona (Parte V, 5).

4.6.2.3. Os exercícios de léxico

Os exercícios de léxico apresentados no módulo-modelo estão diretamente ligados ao tema da aula, “Encontros com clientes internacionais”, abordando especificamente os subtemas da interculturalidade e da internacionalização de empresas. O objetivo destes exercícios é alargar o vocabulário que os aprendentes conhecem sobre o tema e subtemas referidos. Como podemos verificar no Anexo III, os exercícios de léxico são os seguintes:

- Exercício lexical que consiste no preenchimento de um quadro com três colunas correspondentes a Nome, Verbo e Adjetivo; é fornecida uma das categorias e espera-se que os aprendentes consigam preencher as restantes, que são sempre vocábulos da mesma família daquele já disponibilizado (Parte II, 2.5); os dez vocábulos já preenchidos no quadro foram retirados do texto “Como fazer negócios com outras culturas”, fazendo assim a ponte entre o que o aprendente já conhece e as palavras relacionadas com o tema da interculturalidade e dos negócios internacionais;
- Exercício lexical que consiste no preenchimento de espaços de um texto com uma lista de palavras dada (Parte III, 3.3); o texto é sobre a interculturalidade no mundo dos negócios e o exercício visa aumentar o vocabulário do aluno sobre este tema;
- Exercício lexical apresentado sob forma de palavras cruzadas, mas que implica que os aprendentes façam uma pesquisa sobre empresas portuguesas internacionais, para

que possam completar este exercício (Parte IV, 4.3); esta atividade está diretamente ligada ao *input* da quarta parte do módulo-modelo, que aborda a importância da aprendizagem de línguas para o sucesso profissional a nível internacional.

4.6.2.4. Os exercícios de gramática

Os exercícios de gramática do módulo-modelo incidem, sobretudo, na conjugação verbal do Imperfeito do Conjuntivo. Tal deve-se ao facto de terem sido atribuídos exercícios de flexão verbal específicos a cada módulo ao longo do curso estruturado. Uma vez que o módulo-modelo corresponde ao sexto módulo do curso de Português de Negócios, foi estipulado que cobriria exercícios gramaticais com o Imperfeito do Conjuntivo, sendo precedido por um módulo com exercícios gramaticais com o Presente do Conjuntivo e sucedido por um módulo com mais exercícios com o Imperfeito do Conjuntivo e com o Futuro do mesmo modo verbal. Na verdade, a prática de estruturas gramaticais com o uso do Imperfeito do Conjuntivo permite ao aprendente transmitir a sua mensagem em português de forma mais elaborada, recorrendo ao cenário das hipóteses e de situações condicionais. O aprendente vai, assim, estar preparado para expor os seus pontos de vista e para participar em trocas comunicativas de forma confiante e fluente, requisito essencial no mundo dos negócios.

Os exercícios gramaticais presentes no módulo-modelo são os seguintes:

- Exercício gramatical no qual se fornece aos aprendentes uma frase com o verbo principal no Presente do Conjuntivo. O que se pede é que os aprendentes reescrevam as frases substituindo o verbo que está no Presente do Conjuntivo pela forma verbal correspondente no Imperfeito do Conjuntivo; na maioria das alíneas, o verbo introdutório da frase original que está no Presente do Indicativo é substituído pelo Imperfeito do Indicativo para auxiliar os aprendentes neste exercício gramatical, como podemos ver no Anexo III (Parte III, 3.4);
- Exercício gramatical no qual os aprendentes devem completar as frases apresentadas com a forma correta do verbo entre parênteses (Parte IV, 4.4); as catorze frases diferentes fornecidas visam cobrir a maior quantidade de expressões e situações nas quais se recorre ao uso do Imperfeito do Conjuntivo.

4.6.2.5. Os exercícios de pronúncia e prosódia

Os exercícios de pronúncia e prosódia estão presentes no conjunto de exercícios do módulo-modelo por ser o tipo de exercício que deve fazer parte da secção assíncrona do curso, em

vez de estar apenas presente na secção síncrona, a aula *Skype*. Desta forma, os aprendentes podem praticar a sua pronúncia repetindo o que ouvem no *input* dado e igualmente prestando atenção à prosódia, ou seja, à entoação pausas ou hesitações dadas às palavras. Os aprendentes têm, assim, um primeiro treino de pronúncia e prosódia na aula assíncrona, que poderá ser retomado e aprofundado na aula *Skype*.

O exercício escolhido para o módulo-modelo consiste na repetição em voz alta de quatro palavras do contexto dos negócios internacionais retiradas do vídeo apresentado na Parte IV, como podemos ver no Anexo III (Parte IV, 4.5). Em caso de dúvida sobre a pronúncia destas palavras, os aprendentes poderão aceder ao vídeo quantas vezes desejarem para ouvirem novamente as palavras referidas ou expor as suas preocupações ao professor durante a aula *Skype*.

CONCLUSÕES FINAIS

O mundo globalizado atual promove intensamente o domínio das TIC, a mobilidade e o contacto com outras culturas, pelo que estes três elementos estão cada vez mais presentes quer na vida quotidiana, quer na vida profissional das pessoas.

O presente trabalho visou fazer uma reflexão sobre *i)* o que está gratuitamente ao nosso dispor na *Internet* relativamente à aprendizagem de Português de Negócios, *ii)* sobre o que um grupo de alunos desta modalidade considera essencial nos seus cursos e *iii)* sobre o que estes cursos devem indubitavelmente abordar, de forma a preparar os aprendentes para o mercado global.

Como tivemos oportunidade de constatar através da nossa análise de *sites*, que teve como alvo cursos gratuitos de Português de Negócios, os resultados que obtivemos foram reveladores. Na verdade, a maioria dos *sites* que surge na nossa pesquisa contempla apenas a aprendizagem de PLE, não mencionando sequer o Português de Negócios ou remetendo esta especialidade para listas de vocabulário. Deparamo-nos, assim, com material didático reduzido e totalmente fora do contexto de interação no mundo empresarial. Contexto esse que consideramos determinante para a aprendizagem bem-sucedida de Português para a área dos negócios.

Posteriormente, ao inquirirmos um grupo de alunos de Português de Negócios, observámos que, em cursos um pouco por todo o mundo, a interação e o desenvolvimento da competência intercultural são dois itens fortemente negligenciados. Chegámos, assim, à conclusão de que, embora os alunos se assumissem satisfeitos com os cursos que frequentam ou frequentaram, a forma como os cursos eram desenvolvidos e postos em prática não poderiam levar a uma aprendizagem rica e plena em conteúdos de Português de Negócios. Por um lado, todo o conhecimento que era adquirido a nível linguístico não era posto em prática através da interação com os colegas, professores ou profissionais nativos que pudessem validar as competências desenvolvidas. Por outro lado, o material didático utilizado não atribuía a atenção necessária a situações autênticas ou cenários interculturais, limitando, assim, o desempenho dos aprendentes quando em contacto com pessoas de outras culturas.

Para além disso, a maioria dos alunos inquiridos que frequentava cursos presenciais indicou que estaria interessada em frequentar um curso de Português de Negócios *online*, pelas suas vantagens em termos de redução de tempo de deslocação às aulas, flexibilidade no acesso e autocontrolo no processo de aprendizagem.

Desta opinião do público-alvo inquirido, da constatação de que os cursos e material didático de Português de Negócios disponibilizados gratuitamente na Internet não constituem fonte competente para alunos e professores, concluímos que não só seria viável criar uma solução didática *online*, mas seguramente necessário fazê-lo.

Criámos, assim, um conjunto de *input* autêntico e atividades que pudessem colmatar a lacuna existente no que é apresentado gratuitamente na Internet, que incorporassem princípios de uma aprendizagem contextualizada e bem-sucedida e que, principalmente, traduzissem as necessidades atuais do público-alvo de Português de Negócios.

A atividade dos professores de Português para Fins Específicos em geral e de Português de Negócios em particular não tem sido fácil, já que o material gratuito atualizado é escasso e poucos estudos têm sido feitos sobre esta matéria. Por esta razão consideramos o presente trabalho um contributo importante para a área, ainda que muito reduzido para tudo o que falta fazer.

Por outro lado, julgamos ter apresentado uma solução inovadora para as questões que levantámos, na medida em que *i*) tenta centrar as atividades criadas no contacto com outras culturas e no conseqüente desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, tão crucial para a sua aprendizagem, e *ii*) atribui máxima importância e destaque à interação oral com professor, colegas e falantes nativos, a qual acreditamos ser decisiva para se poder comunicar com sucesso no mundo dos negócios.

Por fim, referimos o potencial do desenvolvimento de trabalhos futuros nesta área, não só aprofundando o que já foi feito, mas tomando outras perspetivas, que podem revelar-se úteis para a criação de cursos de Português de Negócios.

Ao longo do presente trabalho, salientámos várias vezes a importância da análise de necessidades do público-alvo para que o desenho de um curso seja bem-sucedido, pelo que

a aplicação de inquéritos a escolas de línguas que ministrem cursos de Português de Negócios e a empresas é um exemplo de algo que pode ser feito para fornecer outros pontos de vista sobre o assunto.

Uma análise profunda a cursos de Português de Negócios frequentados ou acedidos sob pagamento e às motivações do seu público-alvo seria um desenvolvimento igualmente importante, já que concederia ao estudo por nós realizado uma dimensão mais abrangente. Em suma, o presente trabalho representa apenas o início de um processo que não só deve ser aprofundado abrangendo várias perspetivas, como deve passar pela adaptação do módulo-modelo apresentado e restantes módulos sugeridos a um curso *online* real, pela testagem do mesmo e pela conseqüente aplicação. Segundo Holmes (1981), “o desenho de um curso deve ter estrutura mas também deve ter flexibilidade; o desenho de um curso é inspirado pela teoria mas julgado pela prática”³¹.

³¹ Tradução livre da autora. No original: “A course design should have structure but also flexibility; a course design should be inspired by theory but judged by practice” (Holmes, 1981: 22).

BIBLIOGRAFIA

ACTFL - American Council on the Teaching of Foreign Languages (1996) *Standards for Foreign Language Learning*. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: <http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/WorldReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>

AFONSO, Clarisse da Costa (1996) *Landeskunde e o Ensino do Alemão como Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado*. Universidade Nova de Lisboa. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: <http://run.unl.pt/bitstream/10362/2425/1/TESEMestrado.pdf>

ANACLETO-MATIAS, Helena (2008) *O Papel do Ensino do Português como Língua Estrangeira na Defesa do Multiculturalismo*. Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Instituto Politécnico do Porto. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/821>

ARAÚJO, Antonia Dilamar (2009) “Computadores e ensino de línguas estrangeiras: uma análise de sites instrucionais” in *Linguagem em (Dis)curso*. Vol.9. N.º3. Set/Dez 2009. Palhoça, SC. P. 441-461. [Consult. 04/02/2014]. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0903/090301.pdf>

ASTIKA, Custi (1999) “The Role of Needs Analysis in English for Specific Purposes” in *TEFLIN JOURNAL*. Vol 10, No 1. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: <http://journal.teflin.org/index.php/teflin/article/viewFile/27/194>

BABO, Maria Ausenda Mendonça Monteiro (1999). “A Língua Estrangeira para Fins Específicos: Uma Língua Mutilada?” in *Actas do 4º Encontro Nacional do Ensino de Línguas Vivas no Ensino Superior de Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques (2011). “O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva” in *Revista brasileira de*

linguística aplicada. Vol.11, n.4, pp. 853-870. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n4/a03v11n4.pdf>

BOJOVIĆ, Milevica (2006) “Teaching Foreign Language for Specific Purposes: Teacher Development” in *31st Annual ATEE Conference*. October 2006. Portoroz, Slovenia. [Consult. 06.11.2014]. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pef.uni-lj.si%2Fatee%2F978-961-6637-06-0%2F487-493.pdf&ei=taRbVMm6L8yqyAS3_4CICw&usg=AFQjCNGz07ET3Ct2NNcswUItM2aAZ9OUXg&sig2=4603DjxPnJQO8q0YL71a-Q

BOTTENTUIT JUNIOR, J.B. (2010) “Análise da qualidade e usabilidade dos sites e portais das instituições de ensino superior da cidade de São Luís – MA” in *Hipertextus – Revista Digital*. Nº5. Agosto 2010. [Consult. 04/02/2014]. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume5/Joao-Batista-Bottentuit-Junior.pdf>

BRINCK, T., GERGLE, D., & WOOD, S.D. (2002). *Usability for the Web: Designing Web Sites that Work*. San Francisco: Morgan Kaufmann. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: http://books.google.pt/books?id=yaj3PqRx8YgC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

BYRAM, Michael (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, Clevedon / New York / Ontario: Multilingual Matters.

CAMÕES, Instituto da Cooperação e da Língua. (2013) *II Conferência internacional sobre o futuro da língua portuguesa no sistema mundial*. Camões – Encarte no JL. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: http://cdn.rede-camoes.com/images/pdf_encarte/encarte195.pdf

CONSELHO DA EUROPA (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.

1ª Conferência da Língua Portuguesa (2010) *Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa*. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: <http://www.conferencialp.org/documentos>

2ª Conferência da Língua Portuguesa (2013) *Conclusões da 2ª Conferência Internacional Sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial*. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: <http://www.conferencialp.org/>

CPLP (2010) *VII Reunião de Ministros da Educação da CPLP- Declaração Final*. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: <http://www.cplp.org/id-345.aspx>

CPLP (2012) *IX Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP – Resolução sobre uma Cooperação Económica e Comercial Sustentável na CPLP*. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: <http://www.cplp.org/Default.aspx?ID=316&Action=1&NewsId=2193&M=NewsV2&PID=304>

CUNHA, Maria Ivone Cardoso (2004) “Perspectivas para o Ensino do Inglês para Fins Ocupacionais” in GREENSFIELD, John (org) *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

DECRETO-LEI n°21/2012. *D.R. I Série* 21 (2012-01-30) 506-510. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/01/02100/0050600510.pdf>

DIAS, Helena Bárbara (2008) - *Português Europeu Língua não Materna a Distância: (Per)Cursos de Iniciação Baseados em Tarefas*. Tese de Doutoramento, especialização em Língua Portuguesa -Comunicação e Tecnologias. Lisboa: Universidade Aberta. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3281/1/Tese_Doutoramento_Helena_Dias.pdf

DIAS, H.B.M. & BIDARRA, José (2010) *Inovar a Aprendizagem online do Português L2: Novos media digitais e o desenvolvimento de tarefas*. Primeiras Jornadas TicLínguas – 20 de dezembro 2010 - Braga: Universidade do Minho. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2716/1/Inovar-texto_final.pdf

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013). [Consult. 21.10.2014]. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>

DONNA, Sylvie (2000) *Teach Business English*. Cambridge University Press.

FERREIRA, Laura (2009) “A presença da tarefa comunicativa em sites para o ensino de PLE”. *Ao pé da letra – revista dos alunos de graduação em Letras, versão online*. Universidade Federal de Minas Gerais. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: <http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/Volume%2012.1/Vol-12-1-Laura-Marcia-Ferreira.pdf>

FILIPE, Mário (2006). *Promoção da Língua Portuguesa no Mundo – Hipótese de Modelo Estratégico*, Tese de Doutoramento, n/p, Universidade Aberta.

FRENCH, Deanie *et al* (1999) *Internet Based Learning: na introduction and framework for higher education and business*. Stylus Publishing, LLC. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: http://books.google.co.uk/books?id=sYNWtoec0O8C&printsec=frontcover&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

GOMES, M. J. (2008). “Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância”, *Revista portuguesa de pedagogia*. Universidade de Coimbra, Ano 42-2: 181-202. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1243>

GROSSO, Maria José (1993) “Ensino/aprendizagem do Português como Língua Estrangeira – da teoria à prática”. *Administração*, n.º22, vol. VI, 1993-4.º, 847-855. SAFP – Serviços de Administração e Função Pública de Macau. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CDkQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.safp.gov.mo%2Fsafppt%2Fdownload%2FWCM_003954&ei=TcMRVL7sMpTear_ZgPgO&usg=AFQjCNEHC70MrEk0xbv_3wWVX1ANaku4dw&sig2=p4yk9eb3R9VL_Qi-HIP3xA&bvm=bv.74894050,d.bGQ

HARSONO, Y.M. (2007) “Developing Learning Materials for Specific Purposes” in *TEFLIN Journal*. Vol. 18. No 2. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: <http://journal.teflin.org/index.php/teflin/article/view/191/109>

HOLMES, J. (1981) *What do we mean by ESP?* Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental. Working Paper 2. São Paulo, PUC-SP. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/cepril/workingpapers/wp02.PDF>

HORTON, William (2011) *E-Learning by Design* (2nd Edition). San Francisco: Pfeiffer.

HUTCHINSON, Tom & WATERS, Alan (1987) *English for Specific Purposes*. Cambridge

IWAI, T., KONDO, K., LIM, D.S.J., RAY, G.E., SHIMIZU, H., & BROWN, J.D. (1999) *Japanese Language Needs*. Ms National Foreign Language Research Center, Honolulu, HI: University of Hawai'i at Manoa. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW13.pdf>

JORGE, Nelson & MORGADO, Lina (2010). “Contextos de Aprendizagem 2.0 - a utilização de ferramentas web 2.0 para uma aprendizagem em contexto”. in *IE Communicationes - Revista Iberoamericana de Informática Educativa*. N°12 Julho-Dezembro 2010. pp.3-13. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1725/1/nelsonjorge_linamorgado.pdf

KELM, Orlando R. (2002) "Opportunities in Teaching Portuguese for Special Purposes: Business Portuguese" in *Hispania*, Vol. 85, No. 3, Special Portuguese Issue (Sep., 2002), pp. 633-643. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.

KUKULSKA-HULME, A. & SHIELD, L. (2004) “The keys to Usability in e-Learning Websites” in *Networked Learning Conference 2004*. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/individual_papers/kukulska_shield.htm

KUKULSKA-HULME, A. & SHIELD, L. (2004a) “Usability and Pedagogical Design: are Language Learning Websites Special?” in *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA)*. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/03/40/PDF/KukulskaHulme-Agnes-2004.pdf>

LEIRIA, Isabel (2004). “O geral e o particular no ensino das línguas para fins específicos. O caso do português europeu língua não-materna”. Comunicação in *Encontro Regional da APL “O ensino das línguas e a linguística”*, 27 e 28 de setembro de 2004. ESSE: Setúbal. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.clul.ul.pt%2Ffiles%2Frita_goncalves%2Fo_geral_e_o_particular_no_ensino_das_linguas_para_fins_especificos.pdf&ei=McYRV O60ENDo7Ab3r4DIBw&usg=AFQjCNHVbd7kiQp9OeNYxuTonkBgbI-P4Q&sig2=DirR6MHHOomi8mjbzJWSJw&bvm=bv.74894050,d.ZGU

LIM, C.J. & LEE, S. (2007) “Pedagogical Usability Checklist for ESL/EFL E-learning Websites” in *Journal of Convergence Information Technology*. Vol.2. N°3, Setembro de 2007. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?rep=rep1&type=pdf&doi=10.1.1.217.6338>

LITTLEWOOD, William (1981) *Communicative Language Teaching: An Introduction*. New York: Cambridge University Press. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: http://books.google.pt/books?id=C699JJZEEeAC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

MARX, Elisabeth (2001) *Breaking through culture shock: what you need to succeed in international business*. London: Nicholas Brealey (1999).

MOUTINHO, Ricardo, MARTINS, Custódio & NUNES, Mário Pinharanda (2011) “O ensino de português para fins jurídicos em Macau” in *Revista SIPLE*. Maio de 2011, Ano 2, nº 1. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=174:o-ensino-do-portugues-para-fins-juridicos-em-macau&catid=57:edicao-2&Itemid=92

NIELSEN, Jacob (2001) “Just how important is usability in e-learning” in *E-learning Post*. Janeiro de 2001. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: http://www.elearningpost.com/articles/archives/jakob_nielsen_on_e_learning/

RETO, Luís (2012). *Potencial Económico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Texto Editores

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS nº 188/2008. *D.R. I Série* 231 (2008-11-27) 8525-8528. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2008/11/23100/0852508528.pdf>

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS nº 8/2011. *D.R. I Série* 17 (2011-01-25) 488-489. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2011/01/01700/0048800489.pdf>

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS nº 63/2013. *D.R. I Série* 199 (2013-10-15) 6100. [Consult. 12.09.2014]. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2013/10/19900/0610006100.pdf>

RIBEIRO, Sandra (2007) *Concepção e implementação de um modelo de e-learning no ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4765/1/2007001183.pdf>

ROCHA, A. (2003) “Qualidade dos Portais Web das Instituições Portuguesas do Ensino Superior: Avaliação Inicial” in *Atas do Challenges 2003 - III Conferência Internacional sobre Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação/5º SIIIE (Simpósio Internacional em Informática Educativa)*, Braga. Portugal. [Consult. 04/02/2014].

Disponível

em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fbdigital.ufp.pt%2Fbitstream%2F10284%2F3419%2F3%2FArtigo-amrocha.pdf&ei=jRATVomGDLPy7AaO5YCoDQ&usg=AFQjCNE6mhyfE7ep_QLQBpYAVzlr8Mgzdw&sig2=HU26ogPoehY9s_-1V3fF2A&bvm=bv.75097201,d.ZGU

RODRIGUES, António C. (2003) “A Escola e a Sociedade da Informação - Que Pedagogias para o Século XXI” in *Ezine Ágora*. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/acr/materiais/ead/elearn1.htm>

SALOMÃO, Ricardo (2006) *Línguas e culturas nas comunicações de exportação: para uma política de línguas estrangeiras ao serviço da internacionalização da economia portuguesa*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta.

SILVA, Maria Ângela (2007) *Inglês para a área do Turismo: análise de necessidades do mercado e de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510559_07_cap_02.pdf

SILVA, Susana Margarida da (2011) *Desenvolvimento da Competência Comunicativa em Línguas Estrangeiras: um Estudo sobre a Aplicação das TIC numa Parceria Multilateral de Cinco Escolas Europeias*. Dissertação de Mestrado em Tecnologias e Metodologias em *e-Learning*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8777/1/ulfc104222_tm_Susana_Silva.pdf

SONGHORI, Mehdi Haseli (2008) “Introduction to Needs Analysis” In *English For Specific Purposes World*. Edição 4. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: http://www.esp-world.info/articles_20/doc/introduction%20to%20needs%20analysis.pdf

SUCCI JR., Osvaldo (2003) A utilização da Linguística de *Corpus* e da Gramática de Padrões na análise de alguns adjetivos presentes em um livro didático de Inglês de Negócios. Dissertação de Mestrado. SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Consult. 11.09.2014]. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html

VIAN JR., Orlando (2003) O Ensino de Inglês Instrumental para Negócios, a Linguística Sistêmico-Funcional e a Teoria de Gênero/Registro” in *The ESpecialist*, São Paulo, vol. 24, nº 1 1-16. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9411/6981>

VILAÇA, Márcio L. C. (2010) “English for specific purposes: fundamentos do ensino do inglês para fins específicos” in *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. N°XXXIV. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/download/1715/808>

Von STAA, Betina (2003) *Elaboração e avaliação de design de curso instrumental on-line de escrita acadêmica em inglês*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. [Consult. 11.09.2014]. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO - Estudo sobre cursos de Português de Negócios

O presente questionário pretende reunir informações relativamente às motivações e expectativas daqueles que aprendem ou aprenderam Português de Negócios. Esta pesquisa acontece no âmbito da dissertação de mestrado em Português Língua Não Materna – Universidade Aberta, de Ana Rita Rodrigues de Jesus Leduc, sob a orientação da Professora Doutora Helena Bárbara Marques Dias, tendo como tema: *Aprender Português de Negócios: análise da situação atual e esboço de uma solução didática online*. Este questionário demora aproximadamente 10 minutos a ser concluído. As respostas dadas são anónimas e confidenciais, pelo que os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente ao objetivo acima referido. Obrigada.

<p>1. Sexo <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino</p> <p>2. Idade <input type="checkbox"/> 18 - 24 anos <input type="checkbox"/> 25 - 34 anos <input type="checkbox"/> 35 - 44 anos <input type="checkbox"/> 45 - 54 anos <input type="checkbox"/> 55 - 64 anos <input type="checkbox"/> 65 anos ou mais</p> <p>3. Nacionalidade: _____</p> <p>4. Profissão: _____</p> <p>5. Qual o seu nível a Português Língua Estrangeira? <input type="checkbox"/> Utilizador elementar – A1/A2 <input type="checkbox"/> Utilizador independente – B1/B2 <input type="checkbox"/> Utilizador proficiente – C1/C2</p> <p>6. Estudou outras línguas estrangeiras? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>7. Se sim, quais e durante quanto tempo? Língua 1: _____ Duração _____ Língua 2: _____ Duração _____ Língua 3: _____ Duração _____</p>	<p>8. Há quanto tempo estuda/Durante quanto tempo estudou Português de Negócios? <input type="checkbox"/> Menos de 1 mês <input type="checkbox"/> 1 – 6 meses <input type="checkbox"/> 6 meses - 1 ano <input type="checkbox"/> 1 – 2 anos <input type="checkbox"/> 2 – 3 anos <input type="checkbox"/> Mais de 3 anos</p> <p>9. Onde estuda/estudou Português de Negócios? <input type="checkbox"/> Escola de Línguas <input type="checkbox"/> Empresa onde trabalha <input type="checkbox"/> Curso <i>online</i> <input type="checkbox"/> Outro: _____</p> <p>10. Quantas vezes tem/tinha aulas de Português de Negócios? <input type="checkbox"/> 1 vez por semana <input type="checkbox"/> 2 vezes por semana <input type="checkbox"/> Todos os dias <input type="checkbox"/> Outro: _____</p> <p>11. Por que motivo estuda/estudou Português de Negócios? <input type="checkbox"/> Viagens profissionais regulares a países lusófonos. <input type="checkbox"/> Contacto com clientes lusófonos. <input type="checkbox"/> Vai mudar-se para um país lusófono. <input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
---	--

<p>12. Especifique o país lusófono com o qual lida: _____</p> <p>13. Costuma ir a Portugal ou a países lusófonos a trabalho?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p>14. Se sim, indique com que frequência vai a Portugal ou a países lusófonos a trabalho.</p> <p><input type="checkbox"/> 1 vez por semana</p> <p><input type="checkbox"/> 1 vez por mês</p> <p><input type="checkbox"/> Várias vezes por ano</p> <p><input type="checkbox"/> 1 vez por ano</p> <p>15. Quais destes temas são/eram abordados no seu curso de Português de Negócios?</p> <p><input type="checkbox"/> Agricultura</p> <p><input type="checkbox"/> Banca e Finanças</p> <p><input type="checkbox"/> Direito</p> <p><input type="checkbox"/> Governo</p> <p><input type="checkbox"/> Informática</p> <p><input type="checkbox"/> Saúde</p> <p><input type="checkbox"/> Vendas</p> <p><input type="checkbox"/> Turismo e Hotelaria</p> <p>16. Que atividades faz/fazia no seu curso?</p> <p><input type="checkbox"/> Leitura de textos</p> <p><input type="checkbox"/> Ouvir textos</p> <p><input type="checkbox"/> Exercícios de Interpretação</p> <p><input type="checkbox"/> Exercícios de gramática</p> <p><input type="checkbox"/> Produção escrita</p> <p><input type="checkbox"/> Produção oral sobre tópicos diversos</p> <p><input type="checkbox"/> Debates sobre tópicos culturais</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p> <p>17. Que tipo de material é/era o centro das atividades da aula?</p> <p><input type="checkbox"/> Textos didáticos de manual</p> <p><input type="checkbox"/> Artigos de jornal</p> <p><input type="checkbox"/> Vídeos</p> <p><input type="checkbox"/> Imagens</p> <p><input type="checkbox"/> Exercícios</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>	<p>18. Qual é/era a percentagem da aula dedicada à produção oral (de 0 a 100%)?</p> <p>_____</p> <p>19. Em que consiste/consistia a atividade de produção oral na aula?</p> <p><input type="checkbox"/> Responder às perguntas do professor</p> <p><input type="checkbox"/> Interagir com os colegas</p> <p><input type="checkbox"/> Interagir com falantes nativos (sem ser o professor)</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p> <p>20. Há/havia testes de avaliação?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p>21. Se sim, com que frequência?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 vez por semana</p> <p><input type="checkbox"/> 1 vez por mês</p> <p><input type="checkbox"/> No final do curso</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p> <p>22. Falam/falavam de tópicos culturais nas aulas?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p>23. Se sim, quais? _____</p> <p>24. Há/havia trabalho para casa?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p>25. O que espera poder fazer após um curso de Português de Negócios?</p> <p><input type="checkbox"/> Escrever memorandos, <i>emails</i> e relatórios em português</p> <p><input type="checkbox"/> Fazer pesquisas e analisar informação em português</p> <p><input type="checkbox"/> Fazer apresentações em português</p> <p><input type="checkbox"/> Ter conversas telefónicas em português</p> <p><input type="checkbox"/> Comunicar e negociar com clientes portugueses ou de países lusófonos</p> <p><input type="checkbox"/> Compreender a cultura-alvo para ser capaz de comunicar e lidar com possíveis conflitos culturais</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
--	--

<p>26. Selecione os 5 temas mais importantes num curso de Português de Negócios.</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Agricultura<input type="checkbox"/> Banca e Finanças<input type="checkbox"/> Direito<input type="checkbox"/> Governo<input type="checkbox"/> Informática<input type="checkbox"/> Saúde<input type="checkbox"/> Turismo e Hotelaria<input type="checkbox"/> Vendas <p>27. Qual o seu grau de satisfação relativamente ao curso de Português de Negócios que frequenta/frequentou?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Nada satisfeito<input type="checkbox"/> Insatisfeito<input type="checkbox"/> Neutro<input type="checkbox"/> Satisfeito<input type="checkbox"/> Muito satisfeito<input type="checkbox"/> Não aplicável <p>28. Modificaria algo relativamente ao seu curso de Português de Negócios?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Sim<input type="checkbox"/> Não <p>29. Se sim, o que mudaria? _____</p> <p>30. Conhece algum <i>site</i> que ministre cursos de Português de Negócios <i>online</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Sim<input type="checkbox"/> Não → <u>passa à pergunta n° 39</u> <p>31. Se sim, indique que <i>sites</i> conhece.</p> <p>32. Selecione as 5 atividades mais comuns desses cursos <i>online</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Ler e interpretar textos<input type="checkbox"/> Ouvir textos<input type="checkbox"/> Verificar listas de vocabulário<input type="checkbox"/> Repetir palavras em voz alta<input type="checkbox"/> Fazer exercícios de gramática<input type="checkbox"/> Ver vídeos de explicações gramaticais<input type="checkbox"/> Escrever textos<input type="checkbox"/> Falar com nativos	<p>33. Esses cursos <i>online</i> abrangem tópicos culturais?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Sim<input type="checkbox"/> Não <p>34. Se sim, quais? _____</p> <p>35. Nesses cursos <i>online</i> tem contacto direto com um professor?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Sim<input type="checkbox"/> Não <p>36. Interage com falantes nativos (sem ser o professor)?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Sim<input type="checkbox"/> Não <p>37. O acesso a esses cursos <i>online</i> é:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Gratuito<input type="checkbox"/> Sob pagamento<input type="checkbox"/> Parte gratuita e parte sob pagamento<input type="checkbox"/> Outro: _____ <p>38. Que itens gostaria de acrescentar a esses cursos de forma a satisfazerem as suas necessidades de aprendizagem? _____</p> <p>39. Gostaria de fazer ou de continuar um curso de Português de Negócios <i>online</i> que já tenha feito?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Sim<input type="checkbox"/> Não <p>40. Selecione 3 vantagens principais de um curso de Português de Negócios <i>online</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> É mais barato do que numa escola.<input type="checkbox"/> Não tem de se deslocar a uma escola.<input type="checkbox"/> Pode fazer o curso no local de trabalho.<input type="checkbox"/> Pode fazer o curso enquanto viaja.<input type="checkbox"/> As pessoas tímidas sentem-se mais à vontade num curso <i>online</i>.<input type="checkbox"/> Pode gerir o seu tempo e o seu ritmo de aprendizagem.<input type="checkbox"/> Outro: _____
---	--

<p>41. Selecione 3 desvantagens principais num curso de P. de Negócios <i>online</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> Requer uma boa ligação à Internet.</p> <p><input type="checkbox"/> Requer familiaridade com as Novas Tecnologias.</p> <p><input type="checkbox"/> Requer autodisciplina e automotivação.</p> <p><input type="checkbox"/> A interação <i>online</i> pode causar mal-entendidos.</p> <p><input type="checkbox"/> O aluno pode sentir-se isolado.</p> <p><input type="checkbox"/> Pode causar um adiamento constante da realização de tarefas.</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p> <p>42. Se pudesse configurar um curso de Português de Negócios <i>online</i>, que pontos incluiria?</p> <p><input type="checkbox"/> Temas mais gerais</p> <p><input type="checkbox"/> Temas escolhidos pelos alunos</p> <p><input type="checkbox"/> Temas culturais:</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Pontualidade</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Assiduidade</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Hierarquia</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Produtividade</p> <p style="padding-left: 40px;"><input type="checkbox"/> Horário laboral</p>	<p><input type="checkbox"/> Textos didáticos</p> <p><input type="checkbox"/> Textos retirados de revistas, jornais, <i>Internet</i></p> <p><input type="checkbox"/> Muitos exercícios de gramática</p> <p><input type="checkbox"/> Poucos exercícios de gramática</p> <p><input type="checkbox"/> Interagir com o professor</p> <p><input type="checkbox"/> Interagir com os colegas</p> <p><input type="checkbox"/> Interagir com falantes nativos</p> <p><input type="checkbox"/> Entrevista <i>online</i> a uma pessoa do mundo dos negócios</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalho para casa no final da aula</p> <p><input type="checkbox"/> Vídeos, filmes</p> <p><input type="checkbox"/> Música</p> <p><input type="checkbox"/> Jogos</p> <p><input type="checkbox"/> Testes no final de cada unidade</p> <p><input type="checkbox"/> Teste no final do curso</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p> <p style="text-align: right;">Fim do questionário. <i>Obrigada!</i></p>
---	--

ANEXO II

QUESTIONNAIRE - Research on Business Portuguese Courses

This research study aims to gather information about the motivations and expectations of those who study or studied Business Portuguese. This study is part of a Masters' Thesis on Portuguese as a Non-Native Language- Universidade Aberta (Portugal), by Ana Rita Rodrigues de Jesus Leduc, with the theme: *Aprender Português de Negócios: análise da situação atual e esboço de uma solução didática online*. This questionnaire will take approximately 10 minutes to complete. The answers are anonymous and confidential and the information gathered will only serve the purpose mentioned above. Thank you for your collaboration.

<p>1. Gender <input type="checkbox"/> Female <input type="checkbox"/> Male</p> <p>2. Age <input type="checkbox"/> 18 - 24 years old <input type="checkbox"/> 25 - 34 years old <input type="checkbox"/> 35 - 44 years old <input type="checkbox"/> 45 - 54 years old <input type="checkbox"/> 55 - 64 years old <input type="checkbox"/> 65 years or older</p> <p>3. Nationality: _____</p> <p>4. Profession: _____</p> <p>5. What level are you in Portuguese? <input type="checkbox"/> Basic user - A1/A2 <input type="checkbox"/> Independent user - B1/B2 <input type="checkbox"/> Proficient user - C1/C2</p> <p>6. Did you learn other foreign languages? <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No</p> <p>7. If you answered yes, please specify. Language 1: _____ Duration: _____ Language 2: _____ Duration: _____ Language 3: _____ Duration: _____</p> <p>8. How long have you been/were you studying Business Portuguese for? <input type="checkbox"/> Less than 1 month <input type="checkbox"/> 1 – 6 months</p>	<p><input type="checkbox"/> 6 months - 1 year <input type="checkbox"/> 1 – 2 years <input type="checkbox"/> 2 – 3 years <input type="checkbox"/> More than 3 years</p> <p>9. Where do/did you learn Business Portuguese? <input type="checkbox"/> Language School <input type="checkbox"/> Company where you work <input type="checkbox"/> Online course <input type="checkbox"/> Other (please specify): _____</p> <p>10. How often do/did you have Business Portuguese classes? <input type="checkbox"/> Once a week <input type="checkbox"/> Twice a week <input type="checkbox"/> Every day <input type="checkbox"/> Other (please specify): _____</p> <p>11. Why are/were you Learning Business Portuguese? <input type="checkbox"/> Regular business trips to Portuguese speaking countries. <input type="checkbox"/> Contact with Portuguese speaking clients. <input type="checkbox"/> You are moving to a Portuguese speaking country <input type="checkbox"/> Other (please specify): _____</p> <p>12. Please specify the Portuguese speaking country you deal with: _____</p>
--	---

<p>13. Do you usually go to Portugal or Portuguese speaking countries for work?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>14. If you answered yes, please say how often you go to Portugal or to Portuguese speaking countries for work.</p> <p><input type="checkbox"/> Once a week</p> <p><input type="checkbox"/> Once a month</p> <p><input type="checkbox"/> Several times a year</p> <p><input type="checkbox"/> Once a year</p> <p><input type="checkbox"/> Other (please specify): _____</p> <p>15. Which of these topics are/were covered in your Business Portuguese course?</p> <p><input type="checkbox"/> Agriculture</p> <p><input type="checkbox"/> Banking and Finance</p> <p><input type="checkbox"/> Government</p> <p><input type="checkbox"/> Health</p> <p><input type="checkbox"/> I.T.</p> <p><input type="checkbox"/> Law</p> <p><input type="checkbox"/> Sales</p> <p><input type="checkbox"/> Tourism</p> <p>16. What activities do/did you do in the in your Business Portuguese classes?</p> <p><input type="checkbox"/> Reading texts</p> <p><input type="checkbox"/> Listening to texts</p> <p><input type="checkbox"/> Comprehension exercises</p> <p><input type="checkbox"/> Grammar exercises</p> <p><input type="checkbox"/> Writing texts</p> <p><input type="checkbox"/> Speaking about suggested topics</p> <p><input type="checkbox"/> Debating on cultural topics</p> <p><input type="checkbox"/> Other (please specify): _____</p> <p>17. What type of material are/were your Business Portuguese classes based on?</p> <p><input type="checkbox"/> Texts from a textbook</p> <p><input type="checkbox"/> Newspaper articles</p> <p><input type="checkbox"/> Videos</p> <p><input type="checkbox"/> Images/ Pictures</p> <p><input type="checkbox"/> Exercises</p> <p><input type="checkbox"/> Other (please specify): _____</p>	<p>18. In your classes _____% of the time is/was dedicated to speaking activities.</p> <p>19. What are/were you asked to do in the course to practise your speaking?</p> <p><input type="checkbox"/> Answer teacher's questions</p> <p><input type="checkbox"/> Interact with your colleagues</p> <p><input type="checkbox"/> Interact with native speakers (excluding the teacher)</p> <p><input type="checkbox"/> Other (please specify): _____</p> <p>20. Do/did you have evaluation tests in your Business Portuguese course?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>21. How often?</p> <p><input type="checkbox"/> Once a week</p> <p><input type="checkbox"/> Once a month</p> <p><input type="checkbox"/> At the end of the course</p> <p><input type="checkbox"/> Other (please specify): _____</p> <p>22. Are/were cultural topics covered in the course?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>23. If you answered yes, please specify: _____</p> <p>24. Do/did you get homework?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>25. What are your expectations towards what you will be able to do at the end of a Business Portuguese course?</p> <p><input type="checkbox"/> Write memos, emails and reports in Portuguese</p> <p><input type="checkbox"/> Do research and analyse information in Portuguese</p> <p><input type="checkbox"/> Do presentations in Portuguese</p> <p><input type="checkbox"/> Conduct phone conversations in Portuguese</p> <p><input type="checkbox"/> Communicate and negotiate with Portuguese speaking clients</p>
---	---

<p><input type="checkbox"/> Understand the target culture to be able to communicate and deal with possible cultural conflicts</p> <p><input type="checkbox"/> Other (please specify): _____</p> <p>26. Select 5 topics that you think are very important to be covered in a Business Portuguese course:</p> <p><input type="checkbox"/> Agriculture</p> <p><input type="checkbox"/> Banking and Finance</p> <p><input type="checkbox"/> Government</p> <p><input type="checkbox"/> Health</p> <p><input type="checkbox"/> I.T.</p> <p><input type="checkbox"/> Law</p> <p><input type="checkbox"/> Sales</p> <p><input type="checkbox"/> Tourism</p> <p><input type="checkbox"/> Other (please specify): _____</p> <p>27. Overall, how satisfied are/were you with the course you attend/attended?</p> <p><input type="checkbox"/> Very dissatisfied</p> <p><input type="checkbox"/> Dissatisfied</p> <p><input type="checkbox"/> Neutral</p> <p><input type="checkbox"/> Satisfied</p> <p><input type="checkbox"/> Very satisfied</p> <p><input type="checkbox"/> Not applicable</p> <p>28. Would you change something about your Business Portuguese course?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>29. If you answered yes, please specify: _____</p> <p>30. Do you know of any website where we can learn Business Portuguese <i>online</i>?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>31. If you answered yes, please specify: _____</p> <p>If you answered no, please <u>go to question 39.</u></p>	<p>32. Select 5 of the most common activities that you can find on those websites:</p> <p><input type="checkbox"/> Reading and comprehension exercises</p> <p><input type="checkbox"/> Listening activities</p> <p><input type="checkbox"/> Checking vocabulary lists</p> <p><input type="checkbox"/> Repeating words aloud</p> <p><input type="checkbox"/> Doing grammar exercises</p> <p><input type="checkbox"/> Watching videos that explain grammar topics</p> <p><input type="checkbox"/> Writing texts</p> <p><input type="checkbox"/> Interacting with native speakers</p> <p>33. Do those online courses cover cultural topics?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>34. If you answered yes, please specify the cultural topics covered in those websites: _____</p> <p>35. In those online courses do you have direct contact with a teacher?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>36. In those online courses do you have direct contact with native speakers other than the teacher?</p> <p><input type="checkbox"/> Yes</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p>37. What type of access do those online courses provide?</p> <p><input type="checkbox"/> Free</p> <p><input type="checkbox"/> Under payment</p> <p><input type="checkbox"/> Partly free and partly under payment</p> <p><input type="checkbox"/> Other (please specify): _____</p> <p>38. What would you add to those courses so that they could meet your needs? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	---

39. Would you like to attend or continue a Business Portuguese course online that you've attended before?

- Yes
- No

40. Please select 3 main advantages of *online* Business Portuguese courses.

- It is cheaper than courses in schools.
- No commuting.
- You can do the course while at work.
- You can do the course while travelling.
- It suits reserved people who feel more comfortable attending an online course.
- You can manage your own time and learning pace.
- Other (please specify): _____

41. Please select 3 main disadvantages of *online* Business Portuguese courses.

- It requires a reliable Internet connection.
- It requires familiarity with New Technologies.
- It requires self-discipline and self-motivation.
- The lack of face-to-face interaction can cause misunderstandings.
- It can help develop a sense of isolation.
- It can help develop a sense of procrastination.
- Other (please specify): _____

42. If you could design the structure of a Business Portuguese course online, what items would you definitely consider?

- Generic topics
- Topics chosen by the students
- Cultural topics
 - Punctuality
 - Assiduousness
 - Hierarchy
 - Productivity
 - Work schedule
- Texts from a textbook
- Texts from magazines, newspapers, Internet
- Many grammar exercises
- Few grammar exercises
- Interaction with the teacher
- Interaction with colleagues
- Interaction with native speakers
- Online interview to a Business person
- Homework
- Videos, movies
- Songs
- Games
- Tests at the end of each unity/topic
- Tests at the end of the course
- Other (please specify): _____

43. If you have any additional comments about this survey as a whole, please enter them here: _____

End of questionnaire. *Thank you!*

ANEXO III

PORTUGUÊS DE NEGÓCIOS **NÍVEL INTERMÉDIO – B1/B2**

ENCONTROS COM CLIENTES INTERNACIONAIS



Ana Rita Rodrigues de Jesus Leduc
2014

ENCONTROS COM CLIENTES INTERNACIONAIS

1. A Ana encontrou-se com dois profissionais estrangeiros num café em Lisboa e tentou saber mais sobre a experiência deles no mundo dos negócios em Portugal.

Leia a entrevista feita a **Joe Fox**, um analista numa empresa pública irlandesa que trabalha com empresas portuguesas.

Ana: Olá Joe, como está?

Joe Fox: Estou bem, obrigado.

Ana: O Joe trabalha com empresas portuguesas. O que faz exatamente?

Joe Fox: Ora bem...Eu ajudo empresas irlandesas ou empresas sediadas na Irlanda a exportar e vender mais, a fabricar mais produtos e serviços novos. A empresa para a qual trabalho apoia empresas irlandesas em empreendimentos conjuntos ou *joint ventures* com empresas de outros países europeus. Ajudamos as empresas irlandesas a terem representantes noutros países. Para além disso, também trabalho com instituições de tecnologias, ajudando a encontrar subsídios para essas instituições.

Ana: Com que tipo de empresas portuguesas trabalha? Pequenas ou grandes empresas?

Joe Fox: Eu trabalho mais com pequenas e médias empresas, PMEs. Tentámos fazer uma *start-up* mas o processo era muito lento e burocrático em Portugal.

Ana: Como caracteriza essas empresas portuguesas relativamente à sua estrutura? Só os gerentes mais importantes é que tomam decisões? Há uma grande hierarquia?

Joe Fox: Sim, sim, só os gerentes tomam decisões. É um sistema muito centralizado, muito patriarcal. Há também uma grande hierarquia, as pessoas que ocupam cargos de menos importância não têm qualquer poder de decisão.

Ana: De acordo com a sua experiência com empresas portuguesas, os portugueses costumam ser diretos nas reuniões de negócios ou demoram algum tempo a tomar decisões?

Joe Fox: Hum...As empresas portuguesas normalmente demoravam algum tempo a tomar uma decisão mas, no nosso caso, era positivo. Estavam em causa oportunidades de negócio, por isso quanto mais tempo demorassem a tomar a decisão mais tempo tinham para ponderar sobre o assunto e mais facilmente teríamos uma resposta positiva.

Ana: E relativamente à pontualidade?

Joe Fox: Os portugueses são pontuais nas reuniões de negócios mas demoram muito a responder aos *emails*. Mas a questão da pontualidade nunca foi um problema para mim porque os irlandeses não costumavam ser pontuais. Agora são mais pontuais por causa da influência que as empresas americanas têm no mercado irlandês.

Ana: E em relação a prazos, as empresas portuguesas costumam respeitar prazos?

Joe Fox: Sim, costumam cumprir os prazos estipulados.

Ana: E como é a comunicação entre o Joe e as empresas portuguesas? É uma comunicação formal? Como são os cumprimentos?

Joe Fox: Normalmente comunicamos em inglês. Os portugueses têm um nível muito bom de inglês, melhor do que em Espanha e Itália. Nas empresas portuguesas as pessoas cumprimentam-se com um aperto de mão.

Ana: E, em geral, são formais ou informais?

Joe Fox: No início são formais mas depois vêem que não sou nada formal, então tornam-se menos formais (risos).

Ana: E as mulheres nos negócios? É comum ver-se mulheres em cargos mais altos em empresas portuguesas?

Joe Fox: Quando eu comecei a trabalhar com empresas portuguesas, em 2008, havia menos mulheres. Agora há mais mulheres, mas em setores específicos. Por exemplo, os setores da carne, da cerveja e do vinho são setores mais masculinos. Os setores das bebidas energéticas, produtos médicos e farmacêuticos ou setores de produtos novos no mercado são setores mais femininos, onde há mais mulheres.

Ana: E como é que as mulheres são tratadas nas empresas?

Joe Fox: Há uns anos atrás, as empresas eram dominadas por homens, agora depende da empresa. Se a empresa é grande há mais condições para as mulheres de um modo geral.

Ana: Qual é a indumentária mais adequada no mundo dos negócios em Portugal?

Joe Fox: Num primeiro encontro é importante vestir-se de maneira formal, de fato e gravata. Depois, o *smart casual* é o mais utilizado, mas convém ver como os outros se vestem. *Smart casual* para jantar é sempre o mais seguro.

Ana: É normal fazer-se refeições de negócios em Portugal? Almoço ou jantar? Bebe-se álcool nessas ocasiões?

Joe Fox: Sim, é normal mas hoje em dia isso é feito mais ao almoço. Jantamos mais para celebrar algo. O almoço é mais utilizado para discutir negócios porque a essa hora todos precisamos de comer, então aproveitamos para socializar. Geralmente não bebemos álcool à hora de almoço e comemos uma sopa e pão ou sandes. Hoje em dia, o almoço é algo mais rápido não precisamos de ter uma refeição muito elaborada. Aproveitamos essa ocasião para estreitar relações, explicar algo de maneira menos formal ou encontrarmo-nos com alguém que vamos apresentar ao grupo ou ao cliente. O importante no mundo dos negócios de hoje é ser flexível, esse é o nosso maior trunfo.

Ana: Obrigada, Joe.

Joe Fox: Foi um prazer.

Leia agora a entrevista feita a **Hans Apfel**, um engenheiro alemão que mora em Portugal e trabalha com uma empresa portuguesa.

Ana: Olá Hans.

Hans: Olá.

Ana: Há quanto tempo mora em Portugal?

Hans: Moro em Portugal, no Estoril, há 2 anos.

Ana: Como e porque é que veio viver para Portugal?

Hans: A empresa canadiana para a qual trabalho propôs-me ir trabalhar para Portugal ou Malta. Como eu já conhecia Portugal, já tinha vindo cá de férias, optei por me mudar para cá.

Ana: Qual é a sua profissão? O que faz exatamente no seu cargo?

Hans: Trabalho para uma empresa canadiana fabricante de aviões, que tem uma empresa-cliente em Portugal. Sou engenheiro de apoio técnico para essa empresa em Portugal, o que quer dizer que se eles tiverem algum problema, eu ajudo-os e digo-lhes o que devem fazer.

Ana: Essa empresa à qual presta apoio técnico é portuguesa? Que tipo de empresa é?

Hans: É a filial portuguesa de uma grande empresa americana. Tem cerca de 1200 funcionários.

Ana: Como caracteriza a estrutura dessa empresa? Quem toma as decisões mais importantes?

Hans: Eu considero-a uma empresa europeia, porque tem apenas clientes europeus, embora seja monitorizada e fortemente influenciada pela empresa-mãe americana. Em relação às decisões mais importantes, apenas os gerentes mais importantes as podem tomar.

Ana: Os funcionários dessa empresa são portugueses ou de outras nacionalidades?

Hans: Mmm...Eu diria que 90% dos funcionários são portugueses, 10% são europeus.

Ana: Nas reuniões de negócios, esses funcionários costumam ser diretos ou têm dificuldade em tomar decisões?

Hans: Nas reuniões de negócios há sempre uma introdução, normalmente uma pequena conversa onde se fala sobre futebol, o tempo, pesca...Em geral, desportos. Depois passa-se à reunião propriamente dita e aí a tomada de decisões não é fácil. Geralmente têm tendência para complicar coisas que são fáceis, têm medo de não estar a fazer a coisa certa, então hesitam muito. A meu ver, são muito diferentes da maneira de agir dos alemães. Os alemães não pensam demasiado, tomam as decisões e pronto.

Ana: E o que nos pode dizer em relação à pontualidade nessa empresa portuguesa?

Hans: Os portugueses são pontuais quando se trata de reuniões coletivas; quando se encontram com apenas uma pessoa não são pontuais.

Ana: E os prazos são cumpridos?

Hans: Normalmente, não. Mas não fico chocado nem desiludido com isso. Já vivi e trabalhei em muitos países, então estou habituado a adaptar-me aos costumes locais.

Ana: E a comunicação entre o Hans e os funcionários da empresa portuguesa, é uma comunicação formal? Os funcionários usam títulos e tratam o Hans por Engenheiro Hans?

Hans: Não, não há títulos e a comunicação não é nem muito formal nem informal.

Ana: Há mulheres nessa empresa portuguesa? Ocupam cargos importantes?

Hans: Eu diria que 25% dos funcionários são mulheres e ocupam cargos bastante altos.

Ana: Qual é a indumentária adequada nessa empresa?

Hans: É o que chamamos de *business casual*. Não precisamos de usar fato e gravata mas devemos vestir-nos de maneira adequada. Às sextas-feiras podemos adotar um estilo mais descontraído, o *casual Friday*

Ana: Obrigada, Hans, por ter respondido às minhas perguntas. É um contributo precioso para conhecermos o funcionamento das empresas em Portugal.

Hans: De nada, Ana. Gostaria apenas de acrescentar que tem sido uma experiência muito positiva viver em Portugal. No trabalho, as pessoas são sempre simpáticas, nunca tive problemas nenhuns. Quando precisam da minha ajuda pedem orientação e são honestos, não tentam enganar-me. Noutros países onde trabalhei, algumas pessoas não eram muito confiáveis, mentiam frequentemente e inventavam histórias. A única coisa triste que está a acontecer em Portugal é o facto de muitas famílias portuguesas estarem a deixar o país para irem para países mais prósperos fora da Europa, como a Arábia Saudita, onde há mais oportunidades de emprego e os salários são mais apelativos.

1.1. Indique se as seguintes afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F) de acordo com a informação apresentada nos textos.

- a.** A empresa onde o Joe trabalha apoia empresas portuguesas a lançarem-se no mercado irlandês. V/F
- b.** Segundo o Joe, um dos maiores problemas nas empresas portuguesas é a falta de pontualidade dos funcionários. V/F
- c.** O Joe acha que as mulheres portuguesas ocupam cada vez mais cargos importantes nas empresas, contudo há setores onde há uma predominância masculina. V/F
- d.** A refeição de eleição para discutir negócios em Portugal é o jantar. V/F
- e.** Para o Joe, a melhor abordagem a seguir para ser bem-sucedido no mundo empresarial de um modo geral é a da flexibilidade e a da adaptabilidade. V/F
- f.** O Hans presta apoio técnico a uma empresa portuguesa sediada no Canadá. V/F
- g.** Segundo o Hans, nas reuniões de negócios com empresas portuguesas, em primeiro lugar fala-se de negócios e depois fala-se de desportos. V/F
- h.** De acordo com o Hans, as empresas portuguesas demoram bastante tempo a tomar decisões. V/F
- i.** Para o Hans, um quarto dos funcionários da empresa portuguesa para a qual ele trabalha são mulheres. V/F
- j.** O Hans gosta muito de viver e trabalhar em Portugal e acha que os portugueses são agradáveis e honestos. V/F
- k.** De acordo com o Joe e com o Hans, o sistema empresarial português é fortemente hierárquico e burocrático. V/F
- l.** O Joe acha que as empresas portuguesas não costumam cumprir prazos enquanto o Hans acredita que os prazos são sempre respeitados nessas empresas. V/F
- m.** Para o Joe e o Hans, a indumentária mais adequada para o mundo dos negócios em Portugal é o estilo desportivo. V/F

1.2. Antes de organizar ou participar numa reunião com clientes internacionais deve informar-se sobre os aspetos culturais que podem influenciar o sucesso das negociações. Faça uma lista de aspetos a levar em consideração numa negociação com empresas portuguesas de acordo com a informação presente na entrevista apresentada e no que já sabe sobre Portugal.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

2. Observe a imagem seguinte.



Figura III.1 Cumprimento entre empresários internacionais. Ilustração de João Jesus.

2.1. Escolha a resposta que melhor descreve a imagem e complete a tabela.

- a. Trata-se de um encontro entre empresários...
- b. O empresário ocidental prepara-se para cumprimentar a empresária oriental com um beijo na cara. A empresária reage com...
- c. O cumprimento é feito de forma...
- d. Em encontros com clientes internacionais, devemos sempre esperar que...

- I. ...surpresa e estranhamento.
- II. ...quem nos recebe cumprimente primeiro.
- III. ...de culturas diferentes.
- IV. ...desajustada e embaraçosa.

a	
b	
c	
d	

2.2. Já alguma vez viveu uma situação semelhante? Se sim, conte como foi. Se não, explique o que costuma fazer para cumprimentar pessoas de culturas diferentes da sua.

2.3. O que sugere para evitar situações como a representada na imagem?

- i) Discuta com os seus colegas no *Skype* as melhores recomendações para os profissionais que frequentam reuniões de negócios internacionais.
- ii) Depois crie uma ata especificando o que foi discutido e a que conclusões chegaram em conjunto. Use o *Google Docs* para construir um texto em conjunto com os seus colegas de forma assíncrona. Cada um pode usar uma cor diferente para as suas contribuições.
- iii) Se os seus colegas de curso forem de uma cultura diferente da sua, simule o comportamento adequado a ter numa reunião multicultural sempre que interagir com eles.

2.4. Confronte agora o texto que criou em conjunto com os seus colegas com o seguinte texto de Cristina Fernandes e Susana Casanova, especialistas em protocolo.



Crónicas



Protocolo

Cristina Fernandes e Susana Casanova

Especialistas em protocolo

Como fazer negócios com outras culturas

Saber agir em ambiente multicultural é, na actual conjuntura, imprescindível. Assim, esta capacidade envolve um conjunto de aptidões que, se devidamente desenvolvidas, vão ajudar executivos e líderes a melhor exercerem a sua influência negocial sobre outros indivíduos, grupos e empresas, tornando-se profissionais globais.

Algumas dessas características são:

- Reconhecer, entender e adaptar-se a sinais culturais distintos, sejam estes subtis ou óbvios, confortáveis ou desconfortáveis, para que a eficiência não seja comprometida durante o processo negocial.
- Avaliar não só os aspectos culturais visíveis (o que as pessoas fazem e dizem, como se expressam, a forma como se vestem, o modo como se relacionam) como também os menos facilmente apercebidos (atitudes e crenças, valores partilhados, herança histórica).
- Entender que todas as culturas são diferentes entre si, que essas diferenças não são despreciadas e que devem ser sempre respeitadas.
- Desenvolver a propensão para olhar e analisar sob diferentes prismas, estando aberto e receptivo a novas aprendizagens.
- Ser flexível, versátil e não agir de acordo com padrões estereotipados ou preconceituosos.
- Reconhecer oportunidades de negócio, ser capaz de gerir e motivar pessoas de diferentes nacionalidades, raças, etnias, tendo por base a compreensão de como pensam e do que as motiva, eventualmente antecipando-se às suas reacções.
- Adaptar a estratégia negocial ao mercado em questão.
- Ajustar as expectativas e atitudes às circunstâncias.

Em suma, é necessário:

- Focalização no comportamento humano e inteligência emocional e social.
- Desenvolvimento de relações de confiança.
- Adopção de diferentes registos comunicacionais de acordo com o contexto.
- Compreensão das diferentes abordagens culturais ao factor tempo.
- Ser tolerante e paciente.
- Ser equilibrado e ter uma vida equilibrada.

Boa sorte e bons negócios!

Cristina Marques Fernandes
<http://protocolopt.blogspot.com>

2.5. Complete o seguinte quadro de palavras derivadas.

Nº	NOME	VERBO	ADJETIVO
1		reconhecer	
2		adaptar	
3		avaliar	
4			partilhado
5			respeitado
6	negócio		
7	compreensão		
8	reação		
9			tolerante
10			equilibrado

3. Leia o seguinte texto sobre choque cultural.

O que é o choque cultural?

O choque cultural – a experiência de se sentir estrangeiro – faz parte “dos ossos do ofício” no mundo globalizado dos negócios dos dias de hoje.

*O choque cultural resume-se a uma **variedade de reações experienciadas quando vivemos noutros países**, como por exemplo: confusão, ansiedade, frustração, emoção, comportamento social inadequado, incapacidade de tomar decisões, isolamento e depressão.*

O choque cultural faz parte de um processo bem-sucedido de adaptação a uma cultura estrangeira, cujas fases foram estipuladas por Oberg em 1960:

- ❖ ***Fase de lua-de-mel:** tudo o que encontramos na nova cultura é positivo (Marx, 2001: 7);*
- ❖ ***Fase de choque cultural:** percebemos que algo não está bem e somos invadidos por um sentimento de estranhamento, desorientação e, muitas vezes, irritação;*
- ❖ ***Fase de recuperação:** aceitamos que temos um problema e decidimos resolvê-lo;*
- ❖ ***Fase de ajustamento:** começamos a adaptar-nos à nova cultura, tentando encontrar um meio-termo entre as nossas expectativas exageradas e a realidade em que nos encontramos).*

Texto traduzido e adaptado de *Breaking through culture shock: what you need to succeed in international business* por Elisabeth Marx (2001)

Glossário:

*Ossos do ofício: conjunto de problemas ou desvantagens inerentes a uma função ou a uma atividade.

*Estranhamento: ato de estranhar; estranheza.

*Estranhar: ¹ achar estranho, achar extraordinário; ² não conhecer, não estar familiarizado com; ³ não reconhecer.

in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2013:
<http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>

3.1. Encontre no texto 5 palavras que tenham uma conotação positiva e 5 palavras que representem ideias negativas.

Palavras positivas	Palavras negativas

3.2. Num pequeno texto com um máximo de 150 palavras aborde um dos temas seguintes:

- Conte como foi a experiência de viver num país estrangeiro, mencionando se vivenciou um choque cultural e as suas diferentes fases. Não se esqueça de referir a duração da sua estadia, os lugares que visitou, as pessoas que conheceu e a sua rotina diária.
- Qual foi a viagem que fez a um país totalmente diferente do seu do ponto de vista cultural? Conte como foi a experiência, mencionando se vivenciou um choque cultural e as suas diferentes fases. Não se esqueça de referir a duração da sua estadia, os lugares que visitou, as pessoas que conheceu e a sua rotina diária.

3.3. Complete o texto seguinte com as palavras dadas.

Abertos	Cooperação	Crenças	Diferença	Global Interagir
Intercultural	Medo	Mudanças	Multicultural	Novas
Tecnologias Perspetivas	Resolução de Problemas	Respeito	Tolerância	



Figura III.2 A multiculturalidade.

Nos dias de hoje, a comunicação entre países é uma comunicação (1) _____, principalmente devido às (2) _____ que proporcionam um contacto mais rápido e mais frequente entre países separados por grandes distâncias. Consequentemente, o mercado de trabalho revela-se um espaço (3) _____, onde diversas culturas se encontram.

Por vezes, estar em contacto com pessoas que têm (4) _____ e (5) _____ diferentes das nossas pode causar (6) _____ e desconfiança. A solução é aceitarmos que existem outros pontos de vista válidos e encararmos o Outro com (7) _____ e (8) _____.

Na verdade, no mundo do trabalho, as pessoas que estão expostas a ambientes multiculturais lidam mais facilmente com a (9) _____ e são mais (10) _____ à diversidade. Num local de trabalho multicultural, os profissionais adaptam-se mais rapidamente às (11) _____ do mercado, são mais ativos na (12) _____ e promovem mais fortemente a (13) _____.

Quando culturas distintas deixem apenas de coexistir e passam a (14) _____ passamos a estar num ambiente de convivência sã e troca de experiências – uma sociedade (15) _____.

Imagem retirada de: <http://caroleamanda-pedagogia.blogspot.pt/2009/10/o-que-e-multiculturalidade.html>

3.4. Escreva de novo as frases seguintes substituindo o Presente do Conjuntivo pelo Imperfeito do Conjuntivo.

a. É bom que eu **possa** apanhar o meu voo a tempo.

Era bom que _____

b. Prefiro apanhar voos que não **sejam** muito cedo.

Preferia _____

c. Gosto que um funcionário do hotel me **venha** esperar ao aeroporto.

Gostava que _____

d. Vou visitar uns monumentos, embora não **tenha** muito tempo.

Ia _____

e. O meu chefe quer que eu **faça** relatórios todos os dias quando estou em viagem.

O meu chefe queria _____

f. Oxalá eu **consiga** falar com os gerentes da nossa empresa parceira de negócios.

Oxalá _____

g. Gosto que os nossos parceiros internacionais nos **visitem** com regularidade.

Gostava _____

4. Assista ao vídeo *A importância de saber línguas* (<https://www.youtube.com/watch?v=KLLLYU8hxL0>) e depois complete o seguinte exercício.

4.1. Escolha a palavra correta para completar as seguintes frases de acordo com a informação contida no vídeo.

- a. A terceira língua mais falada no mundo é o mandarim/hindi/inglês.
- b. No mundo empresarial de hoje, saber falar línguas estrangeiras é importante não só a nível da própria empresa mas também a nível da negociação local/nacional/internacional.
- c. Embora a língua estrangeira dominante nos negócios seja o inglês, línguas como o mandarim, o espanhol, o alemão e o árabe estão a perder/recuperar/ganhar importância.
- d. Para empresas em que a sede e as filiais estão em países diferentes uma boa intercomunicação/ relação/representação é essencial para o sucesso nos negócios.
- e. Hoje em dia, a melhor forma de estar preparado para os novos desafios profissionais nas empresas é através da informação/ formação/internacionalização.
- f. De acordo com o vídeo, os dois grandes pilares do sucesso no mercado de trabalho são as línguas estrangeiras e a formação/informática/ negociação.
- g. Para trabalhar numa grande empresa portuguesa é aconselhável saber falar duas/três/quatro línguas diferentes do português.
- h. A vertente técnica da formação linguística para empresas centra-se nas técnicas de negociação/ informação/ marketing.
- i. A vertente social da formação linguística para empresas contempla o lado prático/cultural/internacional da aprendizagem de línguas.
- j. A formação é sempre adaptada à qualidade/área/localização de cada empresa.
- k. Em África, as línguas dominantes de negociação são o inglês, o francês, o árabe e o mandarim/espanhol/português.

- 4.2. Vai inscrever-se num curso *online* de Português de Negócios. De forma a poder adaptar o curso às necessidades dos alunos, a escola pede-lhe que forneça algumas informações sobre o seu percurso de aprendizagem de línguas.

De: Escola de Línguas

Para: Aluno de Português de Negócios

Assunto: Informações para o curso

Mensagem:

Caro Cliente,

Temos o prazer de lhe informar que a sua candidatura ao curso de Português de Negócios e o respetivo pagamento foram aceites.

De forma a podermos agrupar os alunos de acordo com as suas necessidades e objetivos, gostaríamos de lhe pedir que nos fornecesse algumas informações relativamente a:

- *Línguas estrangeiras que estudou e durante quanto tempo*
- *Principais razões pelas quais deseja aprender Português de Negócios*
- *Qual o seu horário disponível para a aula semanal via Skype*

Agradecemos a sua colaboração e esperamos vê-lo nas nossas aulas em breve.

Cumprimentos,

Ana Rocha

Escola de Línguas

Complete o seguinte *email* de resposta dirigido à escola de línguas.

De: Alno de Português de Negócios

Para: Escola de línguas

Mensagem:

Estimada Ana Rocha,

Agradeço-lhe _____

Relativamente às línguas estrangeiras que estudei, informo que _____

Gostaria de aprender Português de Negócios para _____

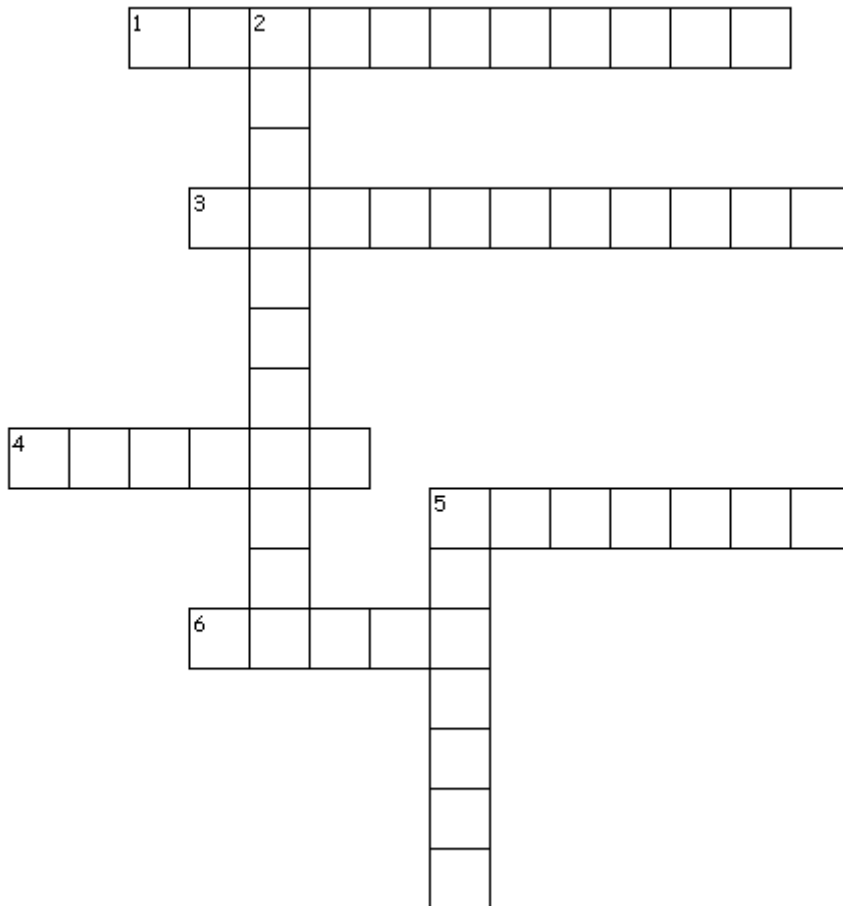
Por último, informo que estarei disponível para as aulas Skype às _____, das ___h às ___h.

Atenciosamente,

Aluno de Português de Negócios

4.3. As pistas das seguintes palavras cruzadas apresentam nomes de empresas portuguesas que se desenvolveram a nível internacional. Faça uma pesquisa rápida na Internet e complete as palavras cruzadas indicando em que área estas empresas operam.

Empresas Portuguesas Internacionais



Horizontal

1. Jerónimo Martins
3. Galp
4. Sovena
5. Amorim
6. Portucel Soporcel

Vertical

2. Critical Software
5. Fly London

4.4. Complete as frases seguintes com o Imperfeito do Conjuntivo.

- a. Era importante que tu _____ (aprender) a falar mandarim.
- b. A China é um mercado económico importante e, por isso, queríamos que (você) _____ (frequentar) um curso pós-laboral de mandarim.
- c. Se ela _____ (ter) mais tempo livre, ela aprendia alemão.
- d. Se nós _____ (falar) várias línguas estrangeiras, aumentávamos o número de pessoas no mundo com quem podíamos comunicar.
- e. Talvez eu _____ (dever) tirar férias para ir ao Japão praticar o meu japonês.
- f. Não pensei que _____ (haver) tantas razões para aprender línguas estrangeiras.
- g. Ela comprou vários livros de autores clássicos franceses para que _____ (poder) estudar literatura francesa.
- h. Podíamos comprar um dicionário monolíngue, desde que ele _____ (trazer) dinheiro.
- i. Eu comecei a falar inglês antes que eles _____ (se sentir) postos de parte.
- j. O Eduardo decidiu ir fazer voluntariado para um país em que a língua oficial _____ (ser) o alemão.
- k. Eles falam italiano como se _____ (ter) nascido na Itália.
- l. Este curso é tão difícil. Oxalá eu _____ (conseguir) chegar ao nível seguinte antes do Natal.
- m. Quem me dera que tu me _____ (ajudar) nos exercícios mais complicados.
- n. Aprender línguas estrangeiras é importante não só para melhorar o nosso futuro profissional mas também para compreendermos melhor e aceitarmos outras culturas e outros pontos de vista. Tomara que todos os países _____ (compreender) isto!

4.5. As palavras desta sessão são:



Diga estas palavras em voz alta para treinar a pronúncia. Se tiver dúvidas acerca da pronúncia destas palavras veja novamente o vídeo sobre a importância das línguas.

5. Na próxima aula *Skype*, vamos entrevistar um empresário português que se desloca frequentemente a Moçambique. Prepare 5 perguntas para lhe fazer relativamente ao mundo empresarial daquele país.

- a. _____?
- b. _____?
- c. _____?
- d. _____?
- e. _____?