



CATOLICA

CEPCEP • CENTRO DE ESTUDOS DOS POVOS
E CULTURAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA

LISBOA

Em Português

Identidades, Literatura, Media, Ciência

Congresso de Lisboa

Coordenação

Fernando Ilharco
Marília dos Santos Lopes
Isabela Barros
Roberta Caiado

Em Português

Identities, Literatura,
Media, Ciência

Congresso de Lisboa

Coordenação

Fernando Ilharco

Marília dos Santos Lopes

Isabela Barros

Roberta Caiado



CATOLICA

CEPCEP - CENTRO DE ESTUDOS DOS POVOS
E CULTURAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA

LISBOA

Título Em Português. Identidades, Literatura, Media, Ciência.
Congresso de Lisboa

Coordenação Fernando Ilharco
Marília dos Santos Lopes
Isabela Barros
Roberta Caiado

Descrição Obra realizada na sequência do Congresso Internacional *Em Português. Falar, Viver e Pensar no Século XXI*, Lisboa, novembro de 2023

Conceção gráfica CEPCEP

Organização e edição Maria Cristina Pereira

Data Novembro 2024

ISBN 978-972-9045-42-4

DOI <https://doi.org/10.34632/5vk9-5r16>

CEPCEP – Universidade Católica Portuguesa
Palma de Cima 1649-023 Lisboa
Tel. (351) 217 214 133
cepcep.fch@ucp.pt

O *feedback* aluno-professor como ferramenta para a criação de materiais de PLE¹

CARLOTA PIMENTA*

JOÃO BROGUEIRA*

TERESA JORGE FERREIRA*

Manuais de PLE e contexto de ensino

O manual didático é um elemento central no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Em particular nos níveis elementares, constitui um roteiro para a aprendizagem e um repositório de referências, que é especialmente valioso para os aprendentes distantes dos países onde se fala a língua estrangeira. Numa análise de quatro manuais para o ensino de português como língua estrangeira, Ana Nunes e Maria Isabel Matos, concluem que «[c]onceber um modelo de ensino (desejavelmente centrado no aprendente) equivale a definir objetivos de ensino-aprendizagem que vão ao encontro das expectativas e necessidades do público-alvo» (Nunes & Matos 2021: 21). As autoras destacam também a importância de o material didático ter potencial para envolver genuinamente os alunos e revestir-se de autenticidade, para dar a conhecer toda a riqueza da língua.

No entanto, os manuais didáticos estão também sujeitos a critérios de racionalidade económica. O mercado editorial português, em particular no que se refere aos métodos de ensino de português língua estrangeira (PLE), caracteriza-se por uma dimensão reduzida e falta de dinamismo. Como consequência, os métodos tendem a ser generalistas nas temáticas e nas abordagens, distanciando-se da atualidade e de contextos socioculturais demasiado específicos. Visam, deste modo, assegurar uma maior longevidade dos materiais didáticos e também simplificar a sua distribuição à escala global.

Em Portugal, o mercado editorial para manuais didáticos de PLE está bastante concentrado. Os métodos de PLE atualmente existentes são publicados por um número reduzido de editoras. No que respeita à adoção destes métodos nos países da Rede de Ensino Português no Estrangeiro, a Lidel e a Porto Editora são líderes destacadas. Os manuais existentes destinam-se ao mercado global e abordam vários públicos-alvo em simultâneo,

¹ O presente artigo apresenta a experiência de criação de materiais próprios de ensino de português língua estrangeira (PLE) na Católica Lisbon School of Business & Economics (CLSBE) da Universidade Católica Portuguesa, para a qual foi fundamental o *feedback* aluno-professor.

* Investigadores da Universidade Católica Portuguesa

designadamente aprendentes de PLE em Portugal (imersão) e no estrangeiro. Há alguma especialização nos métodos dirigidos a crianças, jovens e métodos dirigidos a falantes de espanhol, por exemplo.

A reduzida dimensão do mercado editorial limita naturalmente a atualização dos manuais de PLE. Assim, os domínios temáticos abordados ficam cristalizados por um período superior ao desejável e, em alguns casos, observa-se uma rápida desatualização dos exemplos fruto da evolução social e tecnológica. Não é invulgar observar temas desnecessariamente polémicos para determinados públicos-alvo, como as touradas, e ausência de temas relevantes e apelativos, como a mobilidade e a sustentabilidade. Além disso, como observou Cristina Miguel num estudo sobre as relações entre géneros nos manuais de PLE, «nenhum dos manuais respeita o princípio da igualdade e não discriminação dos sexos. A presença feminina e masculina em cada um deles não é igual nem nos textos nem nas imagens» (Miguel 2012: 93). Voltaremos a debruçar-nos sobre estes temas mais adiante no nosso artigo.

O aumento da circulação de estudantes internacionais em Portugal, quer temporária por intermédio dos programas de mobilidade quer de longa duração para fazer ciclos completos de estudos no nosso país, tem criado um público-alvo para os cursos de português, em imersão, com características muito específicas e diversas no que respeita a preferências de aprendizagem e temáticas. Além desta diversidade, verifica-se também uma rápida evolução relativamente a gostos e sensibilidades psicossociais, que frequentemente colidem com manuais que ecoam conjunturas ou temas distantes dos jovens adultos aprendentes de português.

A Católica Lisbon School of Business & Economics (CLSBE) da Universidade Católica Portuguesa é paradigmática desta evolução. Nesta unidade do *campus* de Lisboa, 70% dos alunos de mestrado são internacionais e existem alunos de 76 nacionalidades. Além disso, a faculdade tem acordos bilaterais de intercâmbio com 149 universidades de todo o mundo. No conjunto dos quatro *campi* da Universidade Católica Portuguesa, existem 2087 alunos internacionais, 763 protocolos de mobilidade e 108 nacionalidades de estudantes, espelhando o forte esforço de internacionalização da instituição.

Apesar de homogéneo em termos etários, o perfil dos alunos dos cursos de PLE na CLSBE é muito diverso em termos socioculturais. Os cursos versam principalmente os níveis elementares de PLE (A1 e A2) e são frequentados por jovens adultos inscritos em programas de licenciatura e mestrado. Os estudantes são originários de todos os continentes, têm as mais diversas origens linguísticas e culturais e, naturalmente, passaram por diferentes tradições e metodologias de aprendizagem de línguas estrangeiras. A língua veicular da CLSBE é o inglês.

Os cursos de PLE são oferecidos a título curricular e extracurricular. Alguns alunos frequentam-nos para cumprir requisitos das variantes internacionais de determinados cursos, devendo apresentar provas de proficiência numa 3.^a língua além do inglês e da sua língua materna. A larga maioria, porém, matricula-se nos cursos de PLE para seu proveito pessoal e valorização profissional.

A motivação para aprender uma língua estrangeira radica numa série de fatores. Segundo Noels *et al.* (1999: 24), esses fatores podem revestir uma natureza intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca está associada ao prazer e à satisfação que determinada atividade proporciona ao aprendente, ao passo que a motivação extrínseca está normalmente associada a objetivos ou benefícios de ordem prática, como a integração na comunidade de acolhimento ou a aprovação numa determinada disciplina. A experiência com os alunos da CLSBE aponta, num primeiro momento, sobretudo para motivações extrínsecas como os fatores que os levam a inscrever-se no curso de PLE, ambicionando adquirir competências comunicativas básicas para poderem enriquecer a sua experiência em Portugal, formar amizades com portugueses e, também, para ficarem a conhecer melhor o país e a sua cultura. Um número reduzido de alunos frequenta os níveis elementares tendo em vista um intercâmbio internacional no Brasil.

Assim, cientes destes desafios e das limitações dos manuais disponíveis no mercado, os docentes de PLE da Universidade Católica Portuguesa ao serviço da CLSBE têm vindo a desenvolver materiais didáticos próprios, contando com o apoio de outras áreas de estudos, nomeadamente para a expansão de conteúdos multimédia. Têm como objetivo criar materiais didáticos num formato mais apelativo e especializado num público-alvo homogéneo em termos etários, mas heterogéneo nas suas origens, interesses e sensibilidades. Considerando a incontornável ubiquidade dos dispositivos digitais, os materiais estão a ser criados num formato digital que permita agilidade na sua disponibilização aos alunos, bem como facilidade na sua atualização. A metodologia e a estruturação dão continuidade ao modelo iniciado no *Ora Viva!* da autoria de Ana Margarida Abrantes (2019) e o carácter diferenciador é vincado pela interatividade na conciliação da estrutura curricular com os interesses manifestados pelos alunos.

Feedback aluno-professor na criação de materiais didáticos

No ano letivo de 2021/2022, começaram a ser criadas unidades didáticas para a segunda parte da disciplina semestral “Portuguese Extensive Course – level A1” da CLSBE, as quais foram disponibilizadas em formato digital aos alunos dos vários grupos e alteradas ao

longo dos semestres. Atualmente, os títulos são os seguintes: “Unidade 6 – Levanto-me sempre cedo!”, “Unidade 7 – Gostas desta camisa?”, “Unidade 8 – Dói-me a garganta”, “Unidade 9 – O fim de semana foi bom?” e “Unidade 10 – Visita Lisboa!”. No processo de construção e revisão destes materiais, o *feedback* dos alunos foi e continua a ser fundamental.

Existem diversos estudos sobre *feedback* relacionados com o ensino, que se têm centrado sobretudo no *feedback* professor-aluno. Refira-se o trabalho de John Hattie e Helen Timperley, “The power of feedback” (2007), que começa por apresentar uma definição ampla do conceito: «feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding» (Hattie & Timperley 2007: 81).² Ainda que o artigo explore o *feedback* professor-aluno, reconhecendo que ele acontece em geral depois de serem transmitidas instruções para a aquisição de conteúdos e competências – «it occurs typically after instruction that seeks to provide knowledge and skills or to develop particular attitudes» (Hattie & Timperley 2007: 102) –,³ sublinha-se aqui a ligação estabelecida entre *performance* e *feedback* e acrescenta-se que a mesma funciona nos dois sentidos, professor-aluno e aluno-professor.

Numa obra dedicada ao *feedback* aluno-professor, Benedikt Wisniewski e Klaus Zierer (2021) assinam o capítulo “Functions and Success Conditions of Student Feedback in the Development of Teaching and Teachers”, sublinhando que o objetivo do *feedback* é o desenvolvimento pessoal e profissional – «feedback has the aim of personal professional development» (Wisniewski & Zierer 2021: 1) –,⁴ pelo que deve ser distinguido de apreciações, avaliações e classificações que tenham outros objetivos (Wisniewski & Zierer 2021: 3). Não obstante, considera-se que estes instrumentos são também formas de *feedback* aluno-professor que podem ser usados para o desenvolvimento do ensino.

Já o estudo “Eficácia das técnicas de ensino de línguas estrangeiras: fornecimento de *feedback* como forma de corrigir erros de escrita” (Rets *et al.* 2022) trabalha especificamente o *feedback* corretivo escrito no ensino de línguas estrangeiras no sentido professor-aluno, mas oferece um enquadramento geral sobre diversos tipos de *feedback*, incluindo o desempenho dos alunos como forma de *feedback* aluno-professor:

² Tradução nossa: «o conceito de *feedback* é definido como a informação fornecida por um agente (por exemplo, professor, colega, livro, familiar, o próprio, experiência) sobre aspetos da compreensão ou da *performance* de alguém».

³ Tradução nossa: «ocorre tipicamente depois de instruções que procuram transmitir conhecimentos ou competências ou desenvolver determinadas atitudes».

⁴ Tradução nossa: «o *feedback* tem como pretensão o desenvolvimento pessoal profissional».

O *feedback* atua em duas direções: na do professor e na do aluno. O *feedback* que atua na direção do professor fornece [...] informações sobre o nível de desempenho dos alunos [...]. Isso possibilita avaliar oportunamente a situação metodológica [...], a seleção de exercícios [...] e a sequência da organização de todo o trabalho educativo com os alunos [...] (Rets *et al.* 2022: 3).

Na verdade, o desempenho dos alunos é uma via importante do *feedback* aluno-professor, que permite uma avaliação eficaz da metodologia seguida, mas não é obviamente a única possível.

Considerando o exposto, o conceito de *feedback* aluno-professor aqui usado consiste na informação recolhida junto dos alunos sobre a *performance* dos professores tendo como objetivo o desenvolvimento do ensino. Ora, na disciplina “Portuguese Extensive Course – level A1”, o *feedback* aluno-professor foi explorado como ferramenta para a criação de materiais didáticos considerando quatro vias principais:

- (i) desempenho dos alunos na realização de tarefas;
- (ii) reações na sala de aula às atividades propostas;
- (iii) questionários realizados junto dos alunos no início e durante cada semestre;
- (iv) avaliação final realizada pelos alunos em relação à disciplina.

Em relação ao ponto (i), criou-se um sistema de registo de comentários entre os professores envolvidos, para reunir e organizar informação sobre o desempenho dos alunos em relação a tarefas específicas. Considerando este registo, alguns exercícios foram alterados e novamente testados.

Uma estratégia semelhante foi usada em relação ao ponto (ii), mas no seguimento da promoção intencional do diálogo professor-aluno sobre a prática pedagógica ao longo das aulas. O facto de os alunos classificarem exercícios como “fáceis” ou “difíceis” ou de avaliarem atividades como “divertidas” levou a alterar ou a manter propostas anteriores.

Quanto ao ponto (iii), implementou-se no Moodle, no início de cada semestre, um questionário com a pergunta “Quais são as suas atividades preferidas na sala de aula?”, havendo várias opções de resposta: ler, ouvir, escrever, falar, fazer exercícios de vocabulário, fazer exercícios de gramática, fazer jogos de representação, ver vídeos, ouvir música, debater, traduzir, jogar jogos, outras. Foi também dada aos alunos a oportunidade de enviar sugestões sobre atividades ou interesses específicos.

No 1.º semestre de 2023/2024, estes foram os resultados do questionário inicial aplicado a três grupos diferentes:

Tabela 1

	Grupo 1 20 alunos	Grupo 2 18 alunos	Grupo 3 17 alunos
Ler	50%	61%	59%
Ouvir	80%	61%	53%
Escrever	25%	33%	35%
Falar	85%	83%	82%
Fazer exercícios de vocabulário	40%	22%	59%
Fazer exercícios de gramática	35%	17%	41%
Fazer jogos de representação	30%	17%	29%
Ver vídeos	20%	17%	47%
Ouvir música	25%	28%	18%
Debater	15%	28%	18%
Traduzir	40%	61%	35%
Jogar jogos	45%	22%	41%
Outras	5%	0%	0%

As percentagens de votos mostram que existe à partida um interesse grande por exercícios de oralidade: “falar” é a preferência na maioria dos grupos, mas há exceções noutros grupos em que “ver vídeos”, por exemplo, aparece em primeiro lugar, apesar de neste semestre não se destacar.

Ainda que não seja habitual verificar-se uma grande mudança nas preferências indicadas no início e no fim de cada semestre, no 2.º semestre de 2022/2023 houve uma variação que merece destaque. Inicialmente, “jogar jogos” não aparecia no questionário, mas devido às reações na sala de aula essa opção foi acrescentada ao questionário final. Comparando as preferências registadas no início e no final do semestre, nota-se que se manteve o interesse por “falar”, mas que “jogar jogos” subiu para a atividade preferida na sala de aula:

Tabela 2

	Grupo 1 (início) 6 alunos	Grupo 1 (fim) 7 alunos
Ler	17%	57%
Ouvir	0%	43%
Escrever	0%	29%
Falar	67%	71%
Fazer exercícios de vocabulário	33%	71%
Fazer exercícios de gramática	33%	57%
Fazer jogos de representação	17%	14%

	Grupo 1 (início) 6 alunos	Grupo 1 (fim) 7 alunos
Ver vídeos	33%	14%
Ouvir música	17%	14%
Debater	0%	14%
Traduzir	17%	29%
Jogar jogos	–	86%
Outras	0%	14%

No 2.º semestre de 2022/2023, também foi incluída no Moodle uma secção específica para comentários sobre os materiais: “Quais são as suas sugestões para os materiais das aulas de português? O que achou da estrutura e do conteúdo das unidades?”. Algumas das sugestões, por exemplo, foram no sentido de incluir mais áudios de apoio às unidades (por exemplo, “Maybe more listening exercises because Portuguese people tend to speak very fast”).⁵ Na verdade, houve um esforço dos docentes para usar materiais autênticos (por vezes difíceis de adaptar aos níveis iniciais) ou para fazer autonomamente gravações (nem sempre com uma boa qualidade de som), uma vez que as gravações em estúdio ainda estão em preparação.

Estes questionários, quer sejam ou não usados por todos os professores envolvidos nas aulas desta disciplina, são úteis para ir criando e adaptando materiais de acordo com os interesses específicos de cada grupo.

Concluído cada semestre, os professores recebem também o resultado da avaliação TES – Teaching Evaluation System, gerida pelos serviços da Universidade e realizada numa das últimas aulas de cada semestre, correspondente aqui ao ponto (iv) da tipologia de *feedback* apresentada acima.

Nesta avaliação, realizada em inglês, solicita-se aos alunos que atribuam pontuações relativas à sua própria autoavaliação (assiduidade, participação, *etc.*), ao professor (conhecimentos, capacidade de comunicação, disponibilidade, *etc.*), à disciplina (estrutura, conteúdos, utilidade dos materiais, *etc.*) e à carga de trabalho exigida (número de horas semanais de trabalho). As classificações numéricas, geralmente elevadas, permitem confirmar o sucesso desta experiência a estruturar unidades didáticas, a selecionar conteúdos e a criar materiais apelativos.

⁵ Tradução nossa: “Talvez mais exercícios de compreensão auditiva, porque os portugueses tendem a falar muito depressa”.

Além destas pontuações, os alunos podem também incluir comentários sobre a disciplina ou sobre o professor. Tem havido apreciações gerais sobre o curso, mas também sugestões mais concretas sobre tipos de exercícios. Tendo em conta os comentários escritos desde que foram implementados estes novos materiais, mostram-se em seguida alguns exemplos de atividades incluídas nas unidades que dão resposta aos interesses manifestados pelos alunos:

Tabela 3

Comentário	"There could be more speaking exercises." ⁶
Exemplos de exercícios	"Complete a tabela com o seu horário habitual. Depois, converse com um(a) colega sobre a rotina de cada um(a)." "Simule em pares um diálogo numa loja de roupa ou numa sapataria." "[...] Depois, converse com um(a) colega e descreva um(a) amigo(a) ou familiar. Faça desenhos para ilustrar as descrições que vai ouvir." "Agora construa diálogos semelhantes [no médico, no dentista, na farmácia, na receção do consultório] e pratique com um(a) colega." "Converse com um(a) colega. O que fez nas últimas férias? Como esteve o tempo nessa altura? [...]"
Comentário	"maybe you can add more presentations" ⁷
Exemplos de apresentações	"Pensa fazer alguma viagem por Portugal? Se sim, que lugares quer visitar? Que meios de transporte pretende utilizar?" "Descreva o que aconteceu num feriado no seu país. Se tiver algum colega da sua nacionalidade na turma, pode trabalhar em grupo. [...]" "Faça uma breve apresentação oral aos seus colegas sobre a sua cidade/vila/aldeia."
Comentário	"Gostei muito de fazer jogos para praticar o 'speaking'. Então a minha sugestão é de aumentar o número destas atividades."
Exemplos de jogos	"A falar até à meta! Jogue em grupos de 3-4 estudantes. Depois de lançar o dado, avance até à casa correspondente e faça uma frase com as palavras indicadas. [...]" "Que parte do corpo é esta? Desenhe no quadro ou no papel uma das partes do corpo humano que aprendeu a dizer em português. Os seus colegas têm de adivinhar de que parte do corpo se trata." "Quem é quem? Jogue em grupos de 3-4 estudantes. a) Escolha uma personagem e faça uma descrição para um(a) colega adivinhar quem é. Tente adivinhar as outras personagens. [...]"

⁶ Tradução nossa: "Poderia haver mais exercícios de oralidade".

⁷ Tradução nossa: "Talvez possam incluir mais apresentações".

Feedback aluno-professor sobre conteúdos culturais

Um dos aspetos valorizados pelos alunos nas avaliações finais do curso é o facto de este oferecer “uma boa introdução a Lisboa e Portugal”. Ao exprimirem a sua opinião sobre as aulas, os estudantes referem ter “gostado principalmente de aprender sobre Portugal” e que “adquirir conhecimentos gerais sobre as tradições do país é muito bom”. Sendo a língua «um aspeto fundamental da cultura», além de um «meio de acesso a manifestações culturais» (Conselho da Europa 2001: 25), a dimensão da cultura é inseparável da aprendizagem de uma língua, por isso a escolha de conteúdos culturais foi uma preocupação que esteve presente desde o início na elaboração dos materiais para este curso.

Tal como sublinha Ana Tavares, a programação dos cursos deve ter em conta a transmissão de «conhecimentos culturais adequados aos interesses e às características de um determinado público de aprendentes» (Tavares 2008: 23). Assim, também neste domínio se considerou importante ter o *feedback* dos estudantes para conhecer os temas que são do seu interesse, enquadrando-se esta preocupação nos pontos (i) e (ii) dos tipos de *feedback* acima referidos, centrados no desempenho dos alunos e nas suas reações às atividades propostas.

Durante três semestres nos anos letivos 2022-2023 e 2023-2024, desenvolveu-se com algumas turmas de PLE, quatro delas de mestrado e duas de licenciatura, uma atividade que envolveu os estudantes na escolha e apresentação de temas relacionados com Portugal e a cultura portuguesa. Participaram 115 alunos de diversas nacionalidades com uma faixa etária entre os 20 e os 30 anos. Seguindo um calendário previamente estabelecido, cada estudante apresentou, nos primeiros minutos de cada aula, um tema à sua escolha, baseado na sua própria experiência no país. Além de promover a aprendizagem da língua, o objetivo desta atividade passou também por fomentar a partilha de experiências entre os discentes e por desenvolver a sua autonomia, tornando-os agentes ativos na aquisição do conhecimento e contribuindo para a sua motivação na aprendizagem.

Como já referido, uma característica das aulas de PLE na Universidade Católica Portuguesa é a aprendizagem da língua portuguesa em ambiente imersivo, o que abre portas a uma série de atividades possíveis, que não seriam naturalmente viáveis num ensino de PLE fora do país e que se procurou explorar nos materiais desenvolvidos. Por exemplo, a proposta de um pedipaper fotográfico, retratando frases do imperativo em diferentes espaços da cidade, é uma das atividades que tem suscitado o interesse e a participação ativa dos estudantes. A proposta das apresentações dos alunos sobre temas culturais procurou tirar igualmente proveito desta situação privilegiada de aprendizagem da língua, convidando os

estudantes a partilhar em sala de aula as suas experiências linguísticas e culturais no ambiente em que estão imersos.

Analisados os materiais selecionados pelos discentes nas suas apresentações, concluiu-se que o maior número incidiu sobre sugestões de restaurantes (46), seguido de escolhas relativas a praias (40) e monumentos (33). Paisagens naturais (28) foram as seleções que em quarto lugar mais interessaram os alunos, seguindo-se recomendações de comidas e bebidas típicas portuguesas (27) e partilhas sobre cidades (25). Um número inferior de experiências recaiu sobre desportos (19), miradouros e jardins (18), exposições e espetáculos (16), músicas (12), feiras e mercados (12), símbolos e tradições portuguesas (10) e transportes (10). Da lista de descobertas em Portugal, acontecimentos históricos (4) e vídeos e séries portuguesas (2) foram os menos escolhidos. Como é natural, a maior parte dessas experiências teve lugar em Lisboa (40), a cidade onde os alunos vivem e estudam, e as duas cidades que se seguiram na lista de seleções foram o Porto (18) e Sintra (14).

Conhecer os temas que os estudantes livremente escolheram nas suas apresentações é uma orientação na avaliação dos conteúdos selecionados nas unidades, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades dos alunos. Seguindo o modelo do livro *Ora Viva* (Abrantes 2019), cada unidade dos nossos materiais termina com uma secção “Para ler” ou “Para ver”, que geralmente aprofunda um aspeto cultural relacionado com o tema de cada unidade, e com uma secção “Jogo”, que inclui uma atividade lúdica, que pode incidir também sobre algum aspeto cultural. Da análise feita, verificou-se como muitos dos temas propostos pelos docentes nos materiais foram ao encontro dos temas apresentados pelos discentes. Assim, por exemplo, na Unidade 7, dedicada ao tema das compras e do vestuário, um texto sobre a tradição do traje académico coincidiu com um dos interesses manifestado pelos estudantes, o qual se procurou aprofundar com a referência a outras tradições académicas, incluindo a praxe, a tuna e o fado de Coimbra. Também na Unidade 8, que aborda o tema das deslocações e transportes, um texto e um vídeo propostos sobre a Estrada Nacional 2 têm suscitado especial curiosidade por parte dos alunos, apresentando-se como uma oportunidade para aprofundar os temas das viagens no país e dos transportes selecionados nas apresentações dos discentes.

Além de confirmar algumas escolhas feitas, o contributo dos estudantes veio conduzir também a algumas mudanças pontuais que se julgaram vantajosas. Uma delas baseou-se, por exemplo, na preferência dos alunos por sugestões de restaurantes e alimentação, que nos levou a substituir na Unidade 6, dedicada ao dia a dia, um texto sobre boas rotinas por um texto sobre a dieta mediterrânica.

Porém, nem só de compatibilidade ou alinhamento de interesses se revestiu este trabalho de análise das apresentações dos discentes e da sua relação com os materiais em questão. Além das preferências dos estudantes, algumas atividades menos escolhidas e algumas lacunas nas suas apresentações suscitaram reflexão por parte dos docentes. Verificou-se, por exemplo, que, apesar de os alunos tomarem por vezes a iniciativa de perguntarem por filmes com legendas para praticar a compreensão oral, foi quase residual o número de estudantes que escolheu abordar este tema. Uma interpretação possível para este facto poderá prender-se com a dificuldade de acesso ou o desconhecimento deste conteúdo. Esta constatação veio confirmar a opção inicial dos docentes por, no seu papel e responsabilidade de «facilitadores de aprendizagem» (Bizarro 2008: 84), incluir na Unidade 10 algumas sugestões de filmes e séries portuguesas como forma de orientar os alunos na seleção de recursos para praticar a língua enquanto aprendem sobre a cultura do país.

No que respeita a algumas lacunas que sobressaíram nas apresentações dos estudantes, sublinhe-se ainda a pouca expressão de acontecimentos ou figuras históricas ou aspetos culturais mais específicos, fora dos lugares mais comuns. Interpretou-se estes silêncios como necessidades dos alunos e oportunidades de aprendizagem. Assim, sublinhando-se o «papel crucial» (Tavares 2008: 22) dos professores, que, com base na experiência adquirida, procuram antecipar as necessidades dos discentes, reforçou-se a intuição inicial de integrar conteúdos culturais mais específicos, de forma a suprir algumas lacunas que se vieram a confirmar nas apresentações dos estudantes. Assim, por exemplo, a Unidade 7, sobre o vestuário, revelou-se uma oportunidade para apresentar aos alunos o museu do Traje e a Unidade 9, sobre férias e feriados, mostrou-se o lugar apropriado para incluir um texto sobre Aristides de Sousa Mendes e um jogo sobre figuras históricas portuguesas com base nos feriados nacionais civis apresentados nessa unidade. Além destes recursos no final de cada unidade, direcionados mais especificamente para o aprofundamento de temas culturais, a preocupação em incluir aspetos que permitam um conhecimento de Portugal e da sua cultura manifestou-se também na própria escolha dos temas e conteúdo dos textos e dos exercícios no corpo de cada unidade. Assim, por exemplo, a Unidade 9, dedicada à narração de eventos passados, permitiu abordar, por um lado, o tema das férias e viagens, com referências a Natureza, monumentos e museus, tradições e atividades de norte a sul do país e nas ilhas; e, por outro lado, feriados religiosos e civis e acontecimentos históricos portugueses. Na Unidade 10, que introduz o modo Imperativo, procurou-se incluir igualmente sugestões de atividades culturais em Lisboa e arredores, bem como referências a outros acontecimentos históricos, símbolos e tradições portuguesas.

A análise das apresentações dos estudantes confirmou como também no corpo das unidades muitas das nossas opções foram ao encontro dos interesses dos alunos além de motivar igualmente alguns ajustes. A este propósito refira-se, por exemplo, como a preferência dos alunos pelo tema dos transportes, aliado ao dos símbolos e tradições portuguesas, nos motivou a contemplar, no corpo da Unidade 7, um texto sobre o elétrico 28 que não estava previsto na primeira versão dos materiais e que se revela ainda pertinente para aprofundar o tema das cidades, igualmente da escolha dos estudantes. Adicionalmente, outros elementos culturais e lúdicos foram sendo introduzidos pelos docentes nas aulas, dependendo dos interesses e necessidades dos alunos.

Linhas orientadoras na criação de materiais didáticos

Apresentada a dinâmica de *feedback* desenvolvida com os alunos e as suas implicações na elaboração dos materiais didáticos dirigidos a este público específico, termina-se com uma sistematização das linhas orientadoras que guiaram este trabalho de criação de materiais, nomeadamente no que respeita às escolhas temáticas.

Uma preocupação transversal na seleção de temas e conteúdos das unidades foi procurar equilibrar os diferentes tipos de sugestões culturais e as referências a diferentes lugares do país, aproximando este tema da realidade dos estudantes. Assim, por exemplo, apesar de Lisboa ter uma expressão significativa nestes materiais, por ser o lugar onde os alunos estudam e vivem, procurou-se diversificar as referências a outras cidades, acolhendo as suas diferentes tradições e costumes, bem como a realidade dos jovens portugueses que se deslocam de outras cidades do país, nomeadamente das ilhas ou do interior, para a capital ou para outras cidades universitárias durante os seus anos de frequência da Universidade.

No que respeita ao ensino-aprendizagem de línguas vivas, recorde-se que um dos três princípios básicos enunciados no preâmbulo R (82) 18 do Conselho de Ministros do Conselho da Europa tem em vista «promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíproca na Europa» e «eliminar os preconceitos e a discriminação» (Conselho de Europa 2001: 20). Em sintonia com este objetivo, sublinhou-se a integração da diversidade linguística, cultural e religiosa nas aulas e nos nossos materiais. Assim, por exemplo, apostou-se no desenvolvimento de atividades de expressão oral que incluíssem a partilha sobre acontecimentos históricos, manifestações culturais e tradições religiosas dos países de origem dos estudantes.

Uma atenção especial ao acolhimento da diversidade e à eliminação de preconceitos e discriminação manifestou-se ainda de forma muito prática na seleção das fotografias ilustrativas dos textos e exercícios, em especial as relativas a vestuário e descrições físicas e psicológicas, e na construção de diálogos, evitando estereótipos e respeitando a justiça e a igualdade de dignidade entre homens e mulheres. Este último tema esteve também especialmente presente na elaboração de um jogo sobre os protagonistas dos acontecimentos históricos dos feriados civis portugueses, no final da Unidade 9. O facto de o jogo inicialmente proposto apresentar um conjunto de imagens constituído apenas por elementos do sexo masculino, baseado nos protagonistas citados nos textos sobre esses feriados, revelou-se um fator de desmotivação na realização desta atividade lúdica nas aulas por parte dos docentes, levando à consideração de outras soluções, entre as quais i) alargar o âmbito inicial do jogo, incluindo outros contextos culturais ou históricos que permitissem mais facilmente equilibrar as referências a figuras femininas e masculinas ou ii) integrar esta reflexão sobre o tema na própria atividade, assumindo a evidência histórica de um painel fotográfico constituído exclusivamente por figuras masculinas e convidando os alunos a propor personagens femininas portuguesas, consciencializando-os para a evolução das mentalidades.

Por fim, uma preocupação transversal na seleção de temas e conteúdos dos materiais para as turmas de PLE na CLSBE manifestou-se na consciencialização dos estudantes para temas prementes no mundo atual, que, como se referiu anteriormente, nem sempre são tidos em conta na elaboração de materiais didáticos de PLE. Cientes de que «as migrações são um dos mais relevantes fenómenos sociais contemporâneos», trazendo consigo «novos desafios e novas questões políticas, económicas, sociais e culturais», e que «desigualdades, relações de poder desiguais, expressões de racismo, xenofobia e mitos sobre a imigração» se refletem «dentro e fora das salas de aula» (Piedade & Lopes 2022: 9), considerou-se indispensável integrar este tema, o que foi feito através de um texto sobre Aristides de Sousa Mendes e o Dia da Consciência, convidando os alunos a uma reflexão sobre a atualidade do tema. Um outro tema que se julgou imprescindível abordar foi o da sustentabilidade ambiental, procurando aproximá-lo da realidade dos estudantes, incluindo, por exemplo, o testemunho real de jovens que desempenham um papel ativo nesta área, em parceria com artistas e organizações ambientais portuguesas, e convidando os discentes a partilhar a sua própria experiência e iniciativas semelhantes existentes nos seus países de origem.

Concluindo, ao longo do presente texto, pretendeu-se dar a conhecer o mecanismo de *feedback* aluno-professor usado na criação de materiais de PLE na CLSBE, demonstrando como

este tem contribuído para o desenvolvimento de um método dirigido a um público jovem adulto, exigente e cosmopolita. Ao criar materiais adaptáveis às necessidades e aos interesses dos alunos, procura-se dar resposta não só à multiplicidade de tipos e origens de aprendentes e de manuseio eletrónico dos manuais, como também acompanhar tendências relativas a temas e abordagens pedagógicas, com vista a potenciar a aprendizagem.

Referências bibliográficas

- ABRANTES, Ana Margarida (2019). *Ora Viva! Curso rápido de iniciação ao português língua estrangeira/Portuguese crash course for beginners*. Lisboa: Lidel.
- BIZARRO, Rosa (2008). “O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos”. In *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?* Lisboa: Areal.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Lisboa: ASA.
- HATTIE, John & TIMPERLEY, Helen (2007). “The Power of Feedback”. In *Review of Educational Research*, março de 2007, Vol. 77, N.º 1, pp. 81-112. American Educational Research Association. <https://doi.org/10.3102/0034654302984>.
- MIGUEL, Cristina Alexandra Mata Martins (2012). *O conhecimento sociocultural nos manuais de português língua estrangeira: as relações entre géneros*. Tese de mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira/Língua Segunda). Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6949>.
- NOELS, Kimberly A.; CLÉMENT, Richard & PELLETIER, Luc G. (1999). “Perceptions of teachers’ communicative style and students’ intrinsic and extrinsic motivation”. In *Modern Language Journal*, 83(1), 23–34. Hoboken: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00003>.
- NUNES, A. & MATOS, M. I. (2021). “Análise de quatro manuais atualmente disponíveis para o ensino de português como língua estrangeira”. In *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, 39, 104–128. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. <https://doi.org/10.31492.2184-2043.rilp2021.39/pp.103-128>.
- PIEDEDE, Joana Simões & LOPES, Sofia (2022). *Migrações e Interculturalidade: conhecer para intervir em sala de aula. Recursos pedagógicos para formadores/as e professores/as*. Lisboa: APEDI-ACM.
- RETS, Nataliya; PIVNEVA, Svetlana; PASIUKOVA, Olga; ZOLOTAREVA, Svetlana; ABALYAN, Zhanna & KHUTOVA, Elmira (2022). “Eficácia das técnicas de ensino de línguas estrangeiras: Fornecimento de feedback como forma de corrigir erros de escrita”. In *Revista EntreLínguas*, V. 8, N.º Esp. 1. Araraquara: Editora Ibero-Americana de Educação. <https://doi.org/10.29051/el.v8iesp.1.16934>.
- TAVARES, Ana (2008). *Ensino / Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de Iniciação*, dir. Maria José Grosso. Lisboa: Lidel.
- WISNIEWSKI, Benedikt & ZIERER, Klaus (2021). “Functions and Success Conditions of Student Feedback in the Development of Teaching and Teachers”. In Wolfram Rollett, Hannah Bijlsma, Sebastian Röhl, *Student Feedback on Teaching in Schools. Using student perceptions for the development of teaching and teachers*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0>.