



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

A Implementação do Ensino de Usos Pragmáticos da
Língua nas Aulas de PLNM a Alunos do Ensino Secundário
em Macau com o Apoio de Manuais

Relatório de Estágio Apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em
Português Língua Estrangeira/Língua Segunda

Un Lam Chong (Jessica)

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

SETEMBRO 2025



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

A Implementação do Ensino de Usos Pragmáticos da
Língua nas Aulas de PLNM a Alunos do Ensino Secundário
em Macau com o Apoio de Manuais

Local de Estágio: Macau

Relatório de Estágio Apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em
Português Língua Estrangeira/Língua Segunda

Un Lam Chong (Jessica)

Sob a Orientação da
Prof.^a Doutora **Maria Filomena Capucho**

Agradecimentos

No percurso de elaboração deste relatório, apercebi-me novamente que a capacidade individual é limitada. Gostaria de expressar a minha sincera gratidão a todas as pessoas que me acompanharam nesta jornada académica e tornaram possível a concretização deste trabalho.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Maria Filomena Capucho, pela disponibilidade, orientação, acompanhamento, empatia, e espírito positivo durante todo o processo de trabalho. Fico extremamente grata pelos seus ensinamentos na disciplina de Didática do Português. As atitudes e experiências que aprendi consigo sempre me motivaram nos momentos cansativos e difíceis no meu percurso profissional como docente de português.

A seguir, agradeço ao meu supervisor do estágio da Universidade de São José, Professor Aníbal Carlos Castro Ferreira de Mesquita Borges, por ter dedicado o seu tempo e conhecimentos com paciência em todas as nossas reuniões, e à professora Ng da Escola de Talentos Anexa à Escola Hou Kong, pelo seu apoio constante e por me motivar na minha prática pedagógica. Os vossos comentários e sugestões contribuíram significativamente para o melhoramento das minhas futuras lecionações.

Aos professores de português que disponibilizaram o seu tempo para responder ao questionário, agradeço a vossa colaboração. As vossas contribuições foram fundamentais para enriquecer este estudo.

À Professora Ana Margarida Abrantes, expresso a minha profunda gratidão pelo constante acompanhamento, apoio e valiosos ensinamentos ao longo do meu percurso académico na UCP, tanto na licenciatura como no mestrado.

A todos os docentes e colegas dos cursos de licenciatura e de mestrado, agradeço a partilha de conhecimentos, experiências e a amizade construída ao longo deste percurso. O vosso apoio e incentivo foram fundamentais para o meu desenvolvimento académico.

Às minhas queridas tias Amy e Maggie, agradeço profundamente o apoio emocional, as palavras de encorajamento e jantares acolhedores que me deram força e motivação nos momentos desafiantes e de incerteza. Ao meu primo Stephen, obrigada por me ouvires e acompanhares em todos os momentos. O teu humor tem o poder de transformar os momentos mais pesados em instantes de leveza. À minha fiel amiga de quatro patas, cadela Cha Cha, cuja presença tranquila e carinhosa ao meu lado durante a escrita do relatório foi uma fonte de conforto e motivação.

À querida Giovanna, minha amiga fiel em tantos momentos da vida, expresso a minha gratidão também pelo crescimento e memórias que construímos juntas.

Aos meus queridos colegas de apartamento em Lisboa e em Braga, que mesmo vivendo agora em diferentes cantos do mundo, permanecem presentes na minha vida. As saudades são muitas, e maior ainda é a esperança de um reencontro próximo.

Aos meus pais, agradeço o amor incondicional e o apoio constante. Sem vocês, esta jornada académica em Portugal não passaria de um sonho distante.

Por fim, gostaria de estender os meus agradecimentos a todos aqueles que, de forma consciente ou inconsciente, contribuíram para esta jornada ao longo do ano. Cada conversa espontânea, cada partilha de experiências e cada encontro casual revelaram-se fontes de inspiração. Das interações mais breves às mais profundas, cada momento trouxe a sua própria luz a este trabalho. A todos, o meu sincero agradecimento.

Resumo

Este estudo investiga a possibilidade de implementar o ensino dos usos pragmáticos do português com o apoio de manuais didáticos nas aulas de Português Língua Não Materna (PLNM) em Macau, onde a exposição à língua portuguesa é limitada no quotidiano. A investigação baseia-se numa experiência de estágio pedagógico numa escola secundária local com alunos do 7º e 8º anos, complementada por um questionário realizado a professores de Português Língua Estrangeira/Português Língua Segunda (PLE/PLS) sobre as suas práticas no ensino da pragmática com os manuais atuais.

Os resultados demonstram que, apesar dos desafios encontrados, como a insuficiência de conteúdos e exercícios adequados relacionados com a pragmática nos manuais didáticos e as limitações temporais das aulas, é possível integrar o ensino da pragmática desde os níveis iniciais, aproveitando momentos certos para introduzir naturalmente elementos pragmáticos durante a exploração de diferentes temas. O questionário revela que a maioria dos professores implementa atividades relacionadas com a pragmática nas suas aulas, compensando as lacunas dos manuais através de recursos complementares e atividades de simulação para diversos contextos.

Embora o estudo se centre numa experiência específica e apresente limitações quanto à dimensão da amostra, oferece reflexões relevantes sobre os desafios e possibilidades do ensino da pragmática com manuais atuais no contexto de Macau, sugerindo possíveis caminhos para investigações futuras na área do ensino dos usos pragmáticos da língua portuguesa.

Palavras-Chave:

Ensino de Português Língua Não Materna; Ensino da Pragmática; Manuais Didáticos; Macau; Ensino Secundário.

Abstract

This study investigates the possibility of implementing the teaching of pragmatic usage of Portuguese with the support of didactic textbooks in Portuguese as a Non-Native Language (PNNL) classes in Macao, where exposure to the Portuguese language is limited in daily life. The research is based on a pedagogical internship experience in a local secondary school with 7th and 8th-grade students, complemented by a questionnaire administered to Portuguese as a Foreign/Second Language (PFL/PSL) teachers about their practices in teaching pragmatics with current textbooks.

The results demonstrate that, despite the challenges encountered, such as the insufficiency of appropriate content and exercises related to pragmatics in didactic textbooks and time constraints in classes, it is possible to integrate the teaching of pragmatics from beginning levels by taking advantage of proper moments to introduce naturally pragmatic elements during the exploration of different topics. The questionnaire reveals that most teachers implement activities related to pragmatics in their classes, compensating for the textbooks' gaps through complementary resources and simulation activities for various contexts.

Although the study focuses on a specific experience and presents limitations regarding sample size, it offers relevant reflections on the challenges and possibilities of teaching pragmatics with current textbooks in the context of Macao, suggesting possible paths for future research in teaching pragmatic uses of the Portuguese language.

Keywords:

Teaching Portuguese as a Non-Native Language; Teaching of Pragmatics; Textbooks; Macao; Secondary Education.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice.....	v
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Tabelas.....	ix
Índice de Quadros	ix
Introdução	1
1. Âmbito de Investigação	1
2. Objetivos do Trabalho.....	2
3. Metodologia de Investigação	3
4. Estrutura do Relatório	4
Capítulo I: Ensino de português em Macau	6
1.1 Presença Portuguesa em Macau.....	6
1.2 Políticas e Leis Governamentais no Ensino de Português	7
1.3 Realidade de PLNM em Macau	9
1.4 Exigências de competências académicas básicas da língua portuguesa (segunda língua) no ensino secundário geral em Macau	10
Capítulo II: Abordagem pragmática.....	16
2.1 O que é a competência pragmática?.....	17
2.2 O ensino de usos pragmáticos em PLNM.....	19
2.3 O papel do manual nas aulas de PLNM.....	21

Capítulo III: Contextualização do Estágio	24
3.1 Perfil da Escola	24
3.2 Calendário Académico 2024/2025	27
3.3 Horário Escolar (Secção Secundária)	27
3.4 Aulas de S1 (8ºano).....	28
3.4.1 Aulas de Português.....	28
3.5 Perfil da professora da escola	29
3.6 Perfil da professora-estagiária.....	30
3.7 Ambiente da Sala de Aula	30
3.8 Perfil Geral das Turmas	32
3.9 Plano da unidade temática do Português	34
Capítulo IV: Prática Pedagógica	39
4.1 Aula Introdutória.....	39
4.2 Primeira Aula Observada	43
4.3 Segunda Aula Observada	46
4.4 Terceira Aula Observada	50
4.5 Reflexão Crítica	53
Capítulo V: Realidade do Ensino de Usos Pragmáticos de Português.....	59
5.1 Instrumentos e Procedimentos para Recolha de Dados	59
5.2 Informações Demográficas dos Participantes	60
5.3 Perfil das Turmas dos Participantes	62
5.4 Perspetivas dos Professores sobre o Ensino e a Aprendizagem da Pragmática	63
5.5 Ensino da Pragmática do Português.....	68

5.6 Desafios no Ensino de Pragmática.....	70
5.7 Reflexão	71
Capítulo VI: Considerações Finais	72
6.1 Respostas às questões de investigação.....	72
6.2 Conclusão.....	74
Referências Bibliográficas	77
Anexos	82
Anexo I. Capa e Índice do Manual	82
Anexo II. Exercícios no Quizizz da Aula Introdutória	85
Anexo III. Plano da 1ª Aula Observada	87
Anexo IV. PowerPoint da 1ª Aula Observada	91
Anexo V. Ficha da 1ª Aula Observada	93
Anexo VII. PowerPoint da 2ª Aula Observada	99
Anexo VIII. Página 48 do Manual	100
Anexo IX. Ficha da 2ª Aula Observada	101
Anexo X. Instruções do Jogo das Cartas	102
Anexo XI. Plano da 3ª Aula Observada	103
Anexo XII. PowerPoint da 3ª Aula Observada	106
Anexo XIII. Página 49 do Manual	107
Anexo XIV. Jogo de Tabuleiro: Desafios de Cores	108
Anexo XV. Questionário	110

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo da Taxonomia de Bloom Revisto por Conklin (2005)

Figura 2: Escola de Talentos Anexa à Escola Hou Kong (Interior)

Figura 3: Sala de aula

Figura 4: Moedas

Figura 5: Roda de Perguntas

Figura 6: Tabela da Conjugação do verbo “Ser”

Figura 7: Exercícios da Conjugação do Verbo “Ser”

Figura 8: Monitorização da atividade no Quizizz

Figura 9: Tabela do Uso do Verbo “Ser”

Figura 10: Introdução do Tema “Ser” e “Estar”

Figura 11: Exercícios de Conjugação do Verbo “Estar”

Figura 12: Conjugação do Verbo “Estar” no Quizizz

Figura 13: Configurações de Tipos de Questões na Quizizz

Figura 14: Tabela do Uso do Verbo “Estar”

Figura 15: Atividade de Ser ou Estar

Figura 16: Exemplos Fora do Uso Geral de Ser e Estar

Figura 17: Diferenças Entre “Ser” e “Estar”

Figura 18: Diferenças entre “um” e “uma”

Figura 19: Exercício 1 da Ficha de Trabalho

Figura 20: Atividade de Diálogo em Pares da 2ª Aula Observada

Figura 21: Correção do Exercício no WordWall

Figura 22: Jogo das Cartas (Tens...?)

Figura 23: Slides sobre Cores

Figura 24: Exercício de Anagrama

Figura 25: Atividade de Diálogo em Pares (De que cor é...?)

Figura 26: Jogo de Tabuleiro: Desafios de Cores

Índice de Tabelas

Tabela 1: Informações Demográficas dos Participantes

Tabela 2: Importância do Ensino da Pragmática

Tabela 3: Competência para Ensinar Pragmática

Tabela 4: Momento Ideal para o Ensino da Pragmática

Tabela 5: Eficácia do Uso de Manuais Didáticos

Tabela 6: Ensino da Pragmática do Português

Tabela 7: Desafios no Ensino da Pragmática

Índice de Quadros

Quadro 1: Horário Escolar

Quadro 2: Horário das aulas de português

Quadro 3: Plano da Unidade

Quadro 4: Estrutura do Questionário

Quadro 5: Lista dos Manuais Didáticos

Lista de Siglas

CDL — Centro de Difusão de Línguas

DSEDJ — Direção dos Serviços de Educação e de Desenvolvimento da Juventude

ECAB — Exigências de Competências Académicas Básicas

LE — Língua Estrangeira

PLE — Português Língua Estrangeira

PLNM — Português Língua Não Materna

PLS — Português Língua Segunda

QECR — Quadro Europeu Comum de Referência

RAEM — Região Administrativa Especial de Macau

Introdução

1. Âmbito de Investigação

É reconhecido que o português é uma das línguas oficiais de Macau; no entanto, no dia-a-dia, o uso da língua é restrito a “uma minoria”, principalmente aos portugueses que vivem em Macau (Oliveira & Silva, 2023). Macau, estabelecida pelo Governo Central da China como plataforma que desempenha no aprofundamento das relações económicas entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Escaleira, 2017), torna-se um centro essencial de ensino e formação bilingue chinês-português. Há um crescente interesse da população local em aprender o português, evidenciado pelo aumento de inscrições nos cursos de português. Este interesse crescente pode ser explicado por diversos fatores, sendo o principal a perspetiva de desenvolvimento profissional. Acredita-se que o domínio simultâneo de chinês e português tem um potencial para conseguir bons empregos ou para alcançar posições bem remuneradas na função pública.

No âmbito do *Plano Quinquenal de Desenvolvimento (2016-2017)* do Governo de Macau, observa-se uma expansão significativa do ensino da língua portuguesa, com um número crescente de escolas locais, instituições e centros de línguas a oferecerem cursos de português. O ensino do português passa a ser como um projeto com prioridade no desenvolvimento de currículo escolar. Esta mudança é particularmente notável na transição do português de disciplina opcional para disciplina obrigatória em várias escolas locais.

No entanto, existe uma diferença significativa entre a promoção da língua e a sua implementação prática no quotidiano. A verdadeira aquisição de uma língua não ocorre quando os aprendentes a utilizam apenas como meio para passar num exame, mas sim quando são capazes de pensar e comunicar na língua em contextos reais (Água-Mel, 2014). Um dos maiores desafios no ensino do português em Macau reside, assim, precisamente na criação de contextos autênticos de utilização da língua no dia-a-dia.

Esta realidade destaca a importância do desenvolvimento da competência pragmática no ensino do português em Macau. A competência pragmática, que engloba a capacidade de usar a língua de forma apropriada em diferentes contextos sociais e

culturais (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003), torna-se especialmente relevante num ambiente onde as oportunidades do uso prático da língua são limitadas. Neste contexto, o presente relatório propõe-se a investigar o ensino de usos pragmáticos da língua portuguesa em Macau, focando-se especificamente no papel dos manuais didáticos e nas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para desenvolver a competência pragmática dos alunos.

2. Objetivos do Trabalho

O presente relatório pretende analisar a eficácia do ensino do uso pragmático de português com o apoio de manuais didáticos nas aulas de Português Língua Não Materna (PLNM), a partir da experiência do estágio pedagógico na Escola de Talentos Anexa à Escola Hou Kong, no âmbito do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (PLE/PLS) na Universidade Católica Portuguesa e na Universidade de São José em Macau.

O estudo foca-se no ensino de português a alunos com idades entre os 12 e 14 anos, aprendentes de PLE/PLS de nível básico (A1/A2). O objetivo principal deste estudo é investigar até que ponto é possível desenvolver a competência pragmática dos alunos de uma forma eficaz e prática nas aulas, aproveitando os recursos disponíveis nos manuais didáticos utilizados na escola. Pretende-se, assim, explorar estratégias e metodologias que permitam integrar o desenvolvimento da competência pragmática no ensino regular da língua portuguesa, tendo em consideração as características específicas deste grupo etário e o seu nível de proficiência linguística.

Para adicionar uma perspetiva objetiva ao trabalho, é realizado também um questionário a professores na área do ensino de PLE/PLS, visando compreender, de forma mais abrangente, a realidade do ensino dos usos pragmáticos da língua através dos manuais didáticos com aprendentes de diferentes perfis e necessidades. Este componente do estudo permite não só contextualizar a experiência específica do estágio pedagógico, mas também obter uma visão mais ampla das práticas e desafios enfrentados por diferentes profissionais no ensino da pragmática a alunos de PLNM.

Com vista a alcançar estes objetivos, o presente estudo orienta-se pelas seguintes questões de investigação:

1. Qual é o papel do ensino da pragmática na perspetiva dos professores de PLE/PLS?
2. De que modo é possível implementar o ensino da pragmática nas aulas de PLE/PLS a alunos do ensino secundário em Macau?
3. Até que ponto é eficaz a utilização dos manuais didáticos atuais no ensino/aprendizagem dos usos pragmáticos de PLNM?

O trabalho contribui para proporcionar resultados ou perspetivas que poderão ser relevantes para a elaboração futura de atividades pedagógicas ou materiais didáticos mais adequados ao ensino/aprendizagem dos usos pragmáticos da língua num ambiente onde a exposição natural à língua é limitada.

3. Metodologia de Investigação

O presente estudo utiliza o método investigação-ação. A investigação-ação tem como principal finalidade aproximar o ideal (as formas mais eficazes de fazer as coisas) e o real (as formas como as coisas são efetivamente feitas) na situação social (Burns, 2009).

O estudo começa com uma investigação do contexto histórico e atual do ensino do português em Macau, incluindo políticas linguísticas, legislação relevante e iniciativas governamentais para a implementação do ensino da língua portuguesa. A seguir, realiza-se uma revisão da literatura sobre a definição da competência pragmática, a sua importância no desenvolvimento da competência comunicativa global e o papel dos manuais didáticos no ensino de PLNM. Este enquadramento teórico estabelece uma visão ideal sobre como o ensino dos usos pragmáticos do português poderia ser implementado no contexto de Macau.

Na prática, realizamos um estágio pedagógico numa escola secundária em Macau para observar a eficácia do uso de manuais didáticos no ensino da pragmática na realidade. O público-alvo é constituído por alunos com idade entre os 12 e 14 anos, de

nível inicial de português (A1/A2). Durante o estágio, procedemos ao registo das características, progresso na aprendizagem e necessidades de cada turma. Posteriormente, elaboramos e implementamos três planos de aula com o objetivo de compreender a eficácia do ensino dos usos pragmáticos do português com apoio do manual didático no quotidiano real de docente.

As fases da investigação-ação, segundo Kemmis e McTaggar (1988, citado por Burns, 2009, p. 10), são as seguintes:

1. Desenvolver um plano de ações criticamente fundamentados para melhorar a situação existente;
2. Implementar o plano;
3. Observar os efeitos das ações fundamentadas no contexto em que ocorre;
4. Refletir sobre estes efeitos como base para um planeamento posterior das ações criticamente fundamentadas.

Sendo assim, após a prática pedagógica, iremos observar e refletir sobre os efeitos de planos para explorar o que pode ser melhorado para orientar os alunos a desenvolver a sua competência pragmática no contexto do ensino secundário em Macau.

Para adicionar uma perspetiva mais objetiva e prática ao estudo, realizamos também um questionário para recolher opiniões de professores na área do ensino de PLE/PLS sobre o assunto, complementando assim a experiência pessoal relativa ao ensino dos usos pragmáticos do português com recurso ao manual didático.

4. Estrutura do Relatório

O relatório é dividido em seis capítulos. O primeiro capítulo estabelece o contexto do português em Macau, desde a chegada dos portugueses em Macau descrita nos documentos históricos e o estatuto do português após a transferência de 1999 até à função real da língua no dia-a-dia e as políticas educativas propostas pelo Governo da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM), permitindo compreender, a partir

de perspectivas histórica e política, a realidade do ensino e aprendizagem de língua no território.

O segundo capítulo constrói o conhecimento teórico da abordagem pragmática e o papel do manual na sala de aula. Sobretudo, define o que referimos como competência pragmática e os aspetos pragmáticos da língua, e analisa até que ponto é importante o ensino do uso pragmático da língua para aprendentes de português e como é que o manual pode facilitar o ensino deste aspeto nas aulas. Esta parte teórica é feita de forma progressiva com a revisão da leitura de vários estudos, visando a fornecer uma base conceptual rigorosa e crítica para a prática do estágio pedagógico.

O terceiro capítulo oferece uma descrição detalhada da escola do estágio e do seu ambiente escolar, baseando nas informações encontradas no sítio oficial e na nossa observação e experiência prática durante o estágio. Encontra-se também uma caracterização pormenorizada das turmas, do ambiente e organização das salas de aula, bem como o plano de unidade ao trimestre em que decorreu o estágio.

No quarto capítulo, encontram-se os três planos de aulas, a sua lecionação prática e as reflexões sobre a eficácia do ensino do uso pragmático do português nas aulas de PLE/PLS. São também discutidas algumas das dificuldades encontradas durante a implementação dos planos de aula, analisando os desafios e adaptações necessárias na prática.

O quinto capítulo apresenta um questionário realizado a professores de PLE/PLS em Macau, com o objetivo de compreender a realidade do ensino dos usos pragmáticos da língua através dos manuais didáticos. Através da análise das respostas obtidas, o capítulo resume as opiniões de professores sobre o ensino da pragmática, o papel de manuais didáticos e principais desafios encontrados.

O capítulo final propõe-se a responder às questões de investigação inicialmente formuladas, procedendo a uma reflexão crítica que contempla tanto as limitações do estudo com as suas implicações pedagógicas no desenvolvimento contínuo desta área do estudo.

Capítulo I: Ensino de português em Macau

1.1 Presença Portuguesa em Macau

A data do início da presença portuguesa em Macau não é tão clara como se poderia supor. Embora o primeiro contacto português documentado com a China tenha ocorrido em 1513, quando Jorge Álvares chegou à ilha de Tamão (atual território de Hong Kong), o estabelecimento efetivo em Macau aconteceu posteriormente. Segundo as obras históricas de Ljungstedt (1992) e Montalto (1984), é geralmente aceite o ano de 1557 como a data do estabelecimento permanente dos portugueses em Macau, que viria a tornar-se um importante entreposto comercial e centro religioso no Império Chinês durante a Dinastia Ming.

Relativamente à presença portuguesa em Macau, as autoridades Ming mostraram tolerância devido a duas principais razões: por um lado, uma perspetiva pragmática direcionada aos benefícios comerciais, nomeadamente através da cobrança de direitos alfandegários, e, por outro, considerações estratégicas relacionadas com a defesa costeira, visto que os portugueses poderiam auxiliar no combate à pirataria e às atividades rebeldes que ameaçavam a região (Fok, 1991). Entretanto, esta tolerância nunca foi oficialmente admitida de forma clara.

Portugal não foi reconhecido como vassalo da China dos Ming, e Macau nunca foi cedido a Portugal como colónia. É, portanto, obviamente incorreta a declaração, por parte dos Portugueses, de que o imperador da China lhes ofereceu Macau. Apesar de aqui se terem "instalado" há cerca de 400 anos, nunca o direito de soberania sobre Macau lhes foi reconhecido oficialmente. (Miu Bing, 1994, p. 89)

Por esta razão, Miu Bing (1994) argumenta que Macau representa um caso “anómalo” no contexto colonial português, distinguindo-se das outras colónias portuguesas pelo facto de a sua ocupação e colonização não terem resultado de processos habituais de agressão ou violência. Esta singularidade é ainda evidenciada pelo facto de os portugueses terem de pagar uma renda anual de 500 taéis às autoridades chinesas pelo direito de utilização do território, como documentado por Ljungstedt em 1832 no seu estudo *An Historical Sketch*, uma situação que reafirma o carácter excepcional da presença portuguesa em Macau e questiona a própria natureza da soberania portuguesa sobre o território.

A assinatura da Declaração Conjunta Sino-Portuguesa de 1987 provocou uma atenção renovada pela história de Macau, tanto da parte chinesa como portuguesa. Este

período foi marcado por uma proliferação significativa de obras históricas sobre esses 400 anos de presença portuguesa em Macau. Do lado chinês, destacam-se publicações como *Aomen Shilue* e *Aomen Sibainian*, ambas publicadas em 1988, enquanto do lado português, surge em 1992 a obra *Os Extremos Conciliam-se*, do Padre Benjamim António Videira Pires, apresentando perspectivas distintas sobre a história e a cultura de Macau. Este acordo, assinado em 13 de abril de 1987, estabeleceu não apenas a transferência da soberania de Macau para a China em 20 de dezembro de 1999, mas simboliza também um processo singular de descolonização, considerando que a própria natureza da presença portuguesa em Macau sempre se caracterizou como uma forma atípica de administração colonial, sem evidências concretas de uma colonização verdadeira (Miu Bing, 1994).

Com a concretização desta transferência em 1999, o território passou a ser designado como Região Administrativa Especial de Macau (RAEM). A Declaração Conjunta Sino-Portuguesa e a *Lei Básica* garantiram que Macau “gozará de um alto grau de autonomia, exceto nas relações externas e na defesa, que são da competência do Governo Popular Central” nos próximos cinquenta anos.

Esta presença portuguesa secular em Macau moldou profundamente a identidade do território, conferindo-lhe características multiculturais únicas que persistem até hoje. Como observa Mendes (2013), esta identidade multicultural, moldada desde a chegada dos portugueses no século XVI, permitiu que Macau se transformasse numa verdadeira “ponte entre Oriente e Ocidente”. Mesmo após o retorno à soberania chinesa, o território manteve as suas especificidades lusófonas, sendo estrategicamente posicionado como uma “plataforma oficial de ligação entre a China e o mundo lusófono”, um papel que Macau consegue desempenhar precisamente devido à sua singular herança histórica e cultural.

1.2 Políticas e Leis Governamentais no Ensino de Português

Relativamente ao estatuto da língua português em Macau após a transferência a nível jurídico, ele foi salvaguardado pela *Lei Básica* da RAEM, cujo Artigo 9.º estabelece o português como língua oficial do território, a par do chinês, garantindo o seu uso “nos órgãos executivo, legislativo e judiciais da região”. Oficialmente, a língua portuguesa vai manter o seu lugar nas políticas da RAEM a partir da data da transferência de soberania durante 50 anos, ou seja, até 2049.

Por um lado, o Decreto-Lei n.º 455/91 afirma que a língua portuguesa é dada um estatuto oficial, idêntico ao da língua chinesa. Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 101/99/M reforça a posição do português, consagrando:

...as línguas portuguesa e chinesa como línguas oficiais de Macau, bem como o princípio da sua igual dignidade, alicerçando a disciplina que, nos domínios legislativo, administrativo e judiciário, prevê e assegura a coexistência e o uso de ambas em condições de plena igualdade, e, ao mesmo tempo, garante expressamente a liberdade individual em matéria de expressão linguística.

No que diz respeito ao ensino das línguas, a RAEM divulgou a *Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior* (2006), definindo as condições que as escolas devem cumprir na escolha de língua veicular. Especialmente, o artigo 37º estipula:

- 1) As escolas oficiais devem adotar uma das línguas oficiais como língua veicular e proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender a outra língua;
- 2) As escolas particulares que adotam outras línguas como língua veicular devem proporcionar aos alunos a oportunidade de aprenderem, no mínimo, uma das línguas oficiais.

A nível de políticas educativas, a atenção dispensada no ensino de língua portuguesa é evidenciada no *Plano Quinquenal de Desenvolvimento da RAEM (2016-2020)* publicado pelo Governo de Macau. A partir do ano letivo 2016-2017, o ensino do português passa a ser como um “projeto com prioridade de apoio” no plano de desenvolvimento das escolas locais. De acordo com o Plano, o Governo pretende implementar as diversas medidas, tais como a definição de um número mínimo de horas para as escolas particulares com cursos de português, o aumento de escolas com a disciplina de português e de número de turmas de português para as escolas regulares, e a criação de apoio financeiro para os estudantes que optem por continuar os estudos em Portugal ou pretendam frequentar cursos de língua portuguesa ou de tradução das línguas chinesas e portuguesa.

A nível legislativo e de políticas educativas, como destaca Escaleira (2017), embora exista um enquadramento legal que estabelece o português como língua oficial e um compromisso governamental em promover o seu ensino e difusão através de iniciativas sistemáticas, é fundamental criar condições que estimulem na população local um interesse genuíno pela aprendizagem da língua e cultura portuguesas, como Grosso (2007, citado por Escaleira, 2017, p. 56) menciona, a necessidade de

“desenvolver e enraizar junto da população a motivação para aprender a língua e a cultura portuguesa” para que possam comunicar nesta língua.

1.3 Realidade de PLNM em Macau

Em Macau, o interesse pelo português está intrinsecamente ligado ao seu valor económico e às perspetivas profissionais que oferece. Um momento significativo nesta valorização ocorreu em 2003, com a realização da I conferência ministerial do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa. Neste evento, o Governo Central da China estabeleceu Macau como plataforma que desempenha no aprofundamento das relações económicas entre a China e os Países de Língua Portuguesa através do “Plano de Ação para a Cooperação Económica e Comercial” (Escaleira, 2017).

No seguimento destas medidas, a língua portuguesa passou a ser cada vez mais valorizada pelo seu potencial económico (Escaleira, 2017), resultando num aumento da procura de profissionais bilingues. Acredita-se que o domínio simultâneo de chinês e português tem o potencial para conseguir bons empregos ou para alcançar posições bem remuneradas na função pública. Como resultado, houve um crescente interesse pelos cursos de português em todo o território, quer em Macau, quer na China Continental.

Apesar do estatuto oficial do português e do seu reconhecido valor económico-político em Macau, a realidade quotidiana revela um cenário distinto. Embora exista um crescente interesse da população local em aprender o português, como evidenciado pelo aumento de inscrições nos cursos de português, observa-se simultaneamente uma menor utilização da língua portuguesa tanto na esfera pública como na privada (Rego, 2023). Oliveira & Silva (2023) argumentam também que o uso de português é restrito a “uma minoria”, principalmente aos portugueses que vivem em Macau. A cena demonstra uma disparidade entre o interesse e a utilização efetiva da língua.

Este cenário paradoxal pode ser explicado, segundo Água-Mel (2014), pela própria natureza do ensino da língua portuguesa em Macau. A autora argumenta que o falhanço do ensino da língua portuguesa no território deve-se fundamentalmente a uma abordagem pedagógica centrada num “registo quase exclusivamente escrito”, cujo principal objetivo é capacitar os alunos para a obtenção de notas satisfatórias em exames oficiais ou escolares que privilegiam as competências de compreensão e da produção escrita, negligenciando assim a componente comunicativa. Esta situação

reflete-se também nos serviços públicos; como observa Moody (2008), a manutenção do português não serve efetivamente um propósito comunicativo, funcionando simplesmente como um meio de demonstrar que os funcionários possuem as qualificações necessárias para ocupar os cobijados cargos na função pública.

Entretanto, esta componente comunicativa é fundamental porque, como defende a Água-Mel (2014, p. 25), a verdadeira aquisição de uma LE só ocorre quando o aprendente consegue pensar nessa língua - "um exercício que requer muito mais do que aprender listas de vocabulário e fórmulas gramaticais ou práticas de tradução gramatical que excluem a contextualização cultural". A aprendizagem da LE requer não apenas uma motivação necessária para passar num exame, mas também um conhecimento das culturas associadas à língua e uma genuína vontade de comunicar, tanto oralmente como por escrito com outros falantes (*idem*, 2014).

A importância da prática real da língua portuguesa é também destacada por Miguel de Senna Fernandes, presidente da Associação dos Macaenses, que reconhece o aumento do interesse pelo português, refletindo no crescente número de inscrições nos cursos, mas questiona a efetividade das políticas de implementação da língua, afirmando:

Há uma diferença entre a promoção da língua e a sua implementação prática no dia a dia. Eu não vejo essa implementação e é preciso criar esses contextos. [...] para ser a plataforma sino-lusófona, basta o mero conhecimento superficial da língua? (Rego, 2023, para. 5)

Os seus argumentos destacam a necessidade de criar contextos reais de utilização do português. As suas questões sobre se o conhecimento superficial é suficiente para Macau funcionar como uma “plataforma” alinham-se com a perspetiva de Água-Mel (2014), que defende que a verdadeira aquisição de uma LE vai além do mero conhecimento gramatical e vocabular, exigindo uma compreensão cultural e uma genuína capacidade de pensar e comunicar na língua-alvo.

1.4 Exigências de competências académicas básicas da língua portuguesa (segunda língua) no ensino secundário geral em Macau

Antes de analisarmos as exigências de competências académicas básicas (ECAB), é importante esclarecer o que se entende por “segunda língua” neste contexto. Ainda não há um consenso quanto ao que designa a “segunda língua” e a “língua

estrangeira” (VanPatten & Lee, 1990, citado por Leiria, 2004). Segundo Stern (1983),

“é hoje consensual que, o termo língua segunda deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto o termo língua estrangeira deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico”. (citado por Leiria 2004, p. 1)

Neste caso, o uso do termo *segunda língua* no despacho de ECAB (2017) pode ser usado para reforçar o papel oficial da língua portuguesa em Macau - “uma função reconhecida”no território; ou é usado para designar a aprendizagem de outra língua depois da *primeira* (i.e. o chinês), como refere Richards (1978):

O termo segunda língua [...] tem sido cada vez mais usado em linguística aplicada para referir a aprendizagem de qualquer língua depois da *primeira*, independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende ou ao país em que essa língua está a ser aprendida. (citado por Leiria, 2004, p. 7)

Podemos imaginar também que a RAEM usa o termo “*segunda língua*”, a fim de estabelecer um objetivo de aprendizagem em relação aos aprendentes da língua portuguesa em Macau: os aprendentes devem conseguir adquirir competências da língua portuguesa como segunda língua. Para compreender melhor como este objetivo se materializa na prática educativa, é fundamental analisar as exigências de competências académicas básicas (ECAB) estabelecidas pela RAEM. Estas ECAB fornecem um quadro das expectativas governamentais em cada nível de ensino. Conforme o artigo 3.º do Regulamento Administrativo n.º 10/2015 (2015), as ECAB são definidas como “As competências essenciais definidas pelo governo e exigidas aos alunos após terminarem a aprendizagem de cada nível de ensino, incluindo conhecimentos, habilidades, capacidades, emoções, atitudes e valores fundamentais.”

No mesmo documento (2015), menciona-se também que as ECAB servem para construir “critérios para a gestão e avaliação dos currículos, elaboração e seleção dos materiais didáticos, orientação e regulação do ensino, bem como para a avaliação da qualidade pedagógica das escolas”.

No caso específico do ensino secundário, as ECAB estabelecem objetivos organizados em cinco âmbitos de aprendizagem: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e competência intercultural. De acordo com as *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa como segunda língua* (2016), os

alunos do ensino secundário geral, com idades entre os 12 e os 15 anos, devem atingir o nível A2 (nível elementar) do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para as línguas no final deste ciclo de estudos. De modo geral, define-se que um utilizador da língua portuguesa do nível A2 deve ser capaz de:

- 1) Compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante);
- 2) Comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais;
- 3) Descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas. (QECR, 2001)

A seguir, apresentamos alguns itens das ECAB no quadro abaixo como um exemplo para ilustrar as competências destacadas pela RAEM da língua portuguesa (segunda língua) no ensino secundário geral.

Âmbito de aprendizagem A: Compreensão oral (8 itens)	
A-3	Compreender e reagir a instruções e orientações claras sobre tarefas a realizar, principalmente nos domínios educativo e privado, relacionados com temas conhecidos ou de interesse para o aluno;
A-5	Compreender frases e textos curtos relativos a informações sobre si próprio, sobre os amigos, a família, os tempos livres, o estudo e o lugar onde vive, desde que o interlocutor fale claramente e coopere na interação;
A-8	Compreender textos orais sobre ações habituais e temas conhecidos relativamente ao passado, desde que o interlocutor fale de forma clara.

Âmbito de aprendizagem B: Expressão oral (12 itens)	
B-6	Usar expressões correntes, para cumprimentar ou para se despedir de alguém, de

	acordo com a situação de comunicação;
B-8	Interagir em situações em que precise de atuar, desde que o interlocutor fale de forma pausada e clara;
B-11	Fazer perguntas e responder a questões simples e concretas sobre assuntos da vida cotidiana tais como: família, amigos, casa, vida escolar, gostos e atividades de tempos livres.

Âmbito de aprendizagem C: Compreensão escrita (8 itens)	
C-3	Compreender o essencial de mensagens breves - postais, bilhetes, mensagens ou correio eletrónico e avisos;
C-5	Ler textos curtos para obter informações específicas sobre um assunto já conhecido;
C-8	Compreender textos informativos centrados em revistas, jornais, televisão, avisos escolares, transportes e serviços médicos.

Âmbito de aprendizagem D: Expressão escrita (10 itens)	
D-1	Dar informações sobre si próprio, a família, os amigos e pessoas conhecidas, utilizando expressões e frases simples;
D-6	Responder afirmativa ou negativamente, por escrito, de forma adequada, a convites e pedidos;
D-8	Fazer uma breve descrição de acontecimentos presentes ou passados da sua experiência pessoal.

Âmbito de aprendizagem E: Competência intercultural (5 itens)	
E-1	Relacionar datas e locais com marcas da cultura portuguesa em Macau;
E-2	Identificar património emblemático português e de outras culturas;
E-3	Comparar a gastronomia, a música e o artesanato de Portugal com os de Macau.

(itens retirados do *Boletim Oficial da RAEM-I Série -Suplemento* (2017), nº 26, pp. 749-753. Disponível em: https://www.dsedj.gov.mo/crdc/edu/BAA_junior/despsasc-56-2017-anexo_iv.pdf)

Aproveitamos a taxonomia de Bloom para a análise das ECAB. A taxonomia, desenvolvida por Benjamin Bloom e os seus colaboradores em 1956, é um modelo que classifica os objetivos pedagógicos segundo a sua complexidade cognitiva. Há seis categorias na taxonomia: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (Bloom, 1956). No modelo revisto por Anderson et al. (2001), essas categorias foram substituídas pelas palavras de ação, nomeadamente, lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Posteriormente, Conklin (2005) apresentou um modelo novamente revisto, incluindo aspetos como conhecimento factual, conceitual, procedimental e metacognição como ilustrado na Figura 1.

The Cognitive Process Dimensions						
The Knowledge Dimensions	Level 1 <i>Remember</i>	Level 2 <i>Understand</i>	Level 3 <i>Apply</i>	Level 4 <i>Analyze</i>	Level 5 <i>Evaluate</i>	Level 6 <i>Create</i>
A. Factual Knowledge						
B. Conceptual Knowledge						
C. Procedural Knowledge						
D. Metacognitive Knowledge						

Figura 1: Modelo da Taxonomia de Bloom Revisto por Conklin (2005)

Examinamos os verbos utilizados nas ECAB, como "compreender", "identificar" e "fazer", observa-se que estas competências linguísticas e comunicativas

se focam principalmente nos níveis elementares da competência dos alunos. Como podemos verificar na figura 1, "lembrar", "compreender" e "aplicar" constituem as capacidades cognitivas dos níveis mais baixos de conhecimento, ou seja, de menor complexidade.

Segundo Conklin (2005, p. 155),

Bloom's classic work is a hierarchy, and as a hierarchy its higher levels are built on each level below. [...] at the lower end of the hierarchy, one level serves as the basis of what happens above it. The top three levels (e.g. analyze, evaluate and create) of the taxonomy require that learners know, understand, and use what they know before thinking in the higher domain.

Esta ênfase nas capacidades cognitivas básicas corresponde ao próprio conceito de competências "básicas" da língua portuguesa definido pelo governo de Macau, como evidenciado nas *Orientações Curriculares* (2016, p. 10):

Considerando os perfis terminais do ensino primário, no final do ensino secundário geral os alunos devem ter adquirido, como competências básicas em português, um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores, e de saber fazer, que lhes permita compreender e usar a língua portuguesa em situações de comunicação que envolvam contextos do quotidiano, ou a localização de informações em materiais autênticos do dia-a-dia ou necessários ao desenvolvimento dos seus estudos.

Certamente, na aprendizagem de uma língua, espera-se que os alunos desenvolvam uma competência que vai além da mera memorização. Além de aplicarem os conhecimentos adquiridos na sala de aula, pretende-se que desenvolvam a capacidade de pensar e usar a língua de forma adequada em cada contexto. Assim sendo, na próxima secção, abordaremos a importância da pragmática no ensino da língua portuguesa no desenvolvimento global da competência comunicativa dos alunos.

Capítulo II: Abordagem pragmática

Atualmente, embora haja um crescente interesse da população de Macau em aprender e falar português, o contexto em que o português se usa no cotidiano mantém-se escasso. Para a implementação prática da língua, é preciso criar esses contextos (Rego, 2023). Uma comunicação, obviamente, não existe fora do contexto. Então, numa sala de aula, como podemos ajudar os aprendentes a adquirir competência comunicativa, face à realidade onde o português não é efetivamente usado no dia-a-dia em Macau? Se calhar, este paradoxo exige uma abordagem pedagógica que compense esta falta de exposição natural ao português, ou seja, um foco no desenvolvimento da competência pragmática dos aprendentes.

A competência pragmática pode não ser familiar para muitos, uma vez que raramente recebe a mesma atenção nos programas de formação de professores em contraste com outras componentes linguísticas. (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003) Contudo, para adquirir a competência comunicativa, esta competência é indispensável. Segundo o QECR (2001), a competência comunicativa em língua estrutura-se em três componentes fundamentais: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada componente ajuda-nos a compreender o conhecimento declarativo (i.e. saber), as capacidades e a competência de realização (i.e. saber-fazer). Neste sentido, o domínio da competência pragmática é importante para que os falantes saibam a língua e a saibam usar em cada contexto comunicativo.

Para desenvolver esta competência, é necessária uma abordagem pragmática no ensino da língua. Enquanto a competência pragmática representa a capacidade do falante em usar a língua adequadamente, a abordagem pragmática constitui o caminho metodológico para alcançar essa competência. Conforme Cohen (2014, p. 3):

The notion of pragmatics has numerous meanings depending on the context. When we say that someone is taking a “pragmatic approach” to something, for example, the implication is that the person is being practical. Yet, the word assumes a more specialized meaning in applied linguistics.

Se considerarmos que o termo “pragmática” implica algo prático, podemos inferir que uma abordagem pragmática tem como o objetivo de colocar o uso da língua em prática num contexto comunicativo e aumentar a exposição natural da língua sempre que é possível e adequado.

2.1 O que é a competência pragmática?

A competência pragmática, na sua essência, tem a ver com um aspeto muito prático da aprendizagem de uma língua - como usamos a língua num mundo verdadeiro? Não se trata apenas de compreender a gramática ou o vocabulário de uma língua, mas de saber como se usa de maneira adequada a cada situação.

De modo geral, a área da pragmática é abrangente. Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor (2003, p. 1) afirmam que, no âmbito dos estudos e do ensino de línguas segundas e estrangeiras, a pragmática abrange "[...] speech acts, conversational structure, conversational implicature, conversational management, discourse organization, and sociolinguistic aspects of language use, such as choice of address forms". É de salientar que uma das noções importantes da pragmática é o uso funcional da língua. Taguchi & Roever (2017, p. 7) defendem que a competência pragmática é: “the ability to choose appropriate linguistic forms to achieve communicative goals in context.” A ideia destes objetivos comunicativos, na realidade, provém do livro de Austin (1962) *How to Do Things with Words*. O autor propõe que falar é realizar ações. Ao falarmos, não estamos apenas a produzir frases, mas realizamos ações através da língua que têm consequências reais no mundo (i.e. Atos de fala).

Outro aspeto da competência pragmática que é sempre mencionado é a capacidade de compreender as mensagens do que é dito ou escrito num contexto. Nas palavras de Yule (1996, citado por Cohen 2014, p. 5), ter competência pragmática significa

“being able to go beyond the literal meaning of what is said or written, in order to interpret the intended meanings, assumptions, purposes or goals, and the kinds of actions that are being performed.”

Esta definição propõe que um falante com esta competência é capaz de descobrir o significado implícito de mensagens no momento em que a comunicação ocorre. Isto também implica que a compreensão literal de mensagens não chega para realizar uma comunicação eficaz.

Então, qual é a diferença entre o significado literal e o significado implícito? Vejamos o exemplo da frase “Estou limpo” dado por Gouveia (2007, p. 385). A frase, no seu significado literal, refere-se simplesmente ao estado físico de limpeza (por exemplo, depois de tomar banho). Contudo, esta mesma frase pode adquirir significados completamente diferentes dependendo da situação em que é utilizada. Por

exemplo, num casino, “Estou limpo” significa “perdi todo o meu dinheiro”. Já numa esquadra da polícia, a mesma frase pode significar “não tenho antecedentes criminais”. Estes significados implícitos, diferentes do significado convencional (i.e. o significado convencional no contexto linguístico), que podem apenas ser interpretados de forma correta quando compreendemos a situação em que a mensagem é dita ou escrita, são conhecidos por significados contextuais.

Gouveia (2007, p. 383) defende que, para aceder ou descodificar o significado de certas mensagens, é preciso, além do mero domínio da competência linguística, uma compreensão do contexto social onde se expressam essas mensagens:

Todo o falante reconhece, mais ou menos empiricamente, que sempre codifica ou interpreta uma frase da sua língua faz uso de determinados conhecimentos que lhe são facultados pela situação em que a frase é usada, pois tem como dado adquirido que a comunicação linguística não existe fora de um contexto particular, motivado pela interação social. São estes conhecimentos, entre outros, que lhe permitem aceder mais facilmente ao significado de certas mensagens, para cuja descodificação não basta apenas a excelência da sua competência linguística.

Na verdade, vários fatores que estão presentes apenas na produção da língua constroem o nosso conhecimento sobre o contexto. Gouveia (2007) destaca alguns aspetos centrais da pragmática que podem influenciar a nossa interpretação de mensagens e a nossa interação com uns aos outros:

- 1) O que é dito;
- 2) O modo como é dito;
- 3) A intenção com que é dito;
- 4) O posicionamento físico;
- 5) Os papéis sociais;
- 6) As identidades;
- 7) As atitudes;
- 8) Os comportamentos e as crenças dos participantes;
- 9) As relações entre os participantes.

Observa-se que a maioria destes fatores varia cada vez que o contexto muda, assim como a pessoa com quem interagimos. Isto revela que o mundo real de comunicação inclui vários momentos de incerteza e imprevisibilidade, exigindo assim a capacidade de os aprendentes de compreender o contexto e saber usar a língua de forma adequada no momento da interação.

Até agora, podemos resumir que o contexto serve como base no desenvolvimento da competência pragmática, pois é através dele que os falantes aprendem a adequar o uso da língua em cada situação real. Portanto, o objetivo pedagógico de desenvolver a competência pragmática dos aprendentes não é pedir-lhes a memorização de diálogos prontos e regras gramaticais, mas é como facilitar a sua capacidade de encontrar uma linguagem adequada num contexto social e comunicativo (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003).

Num contexto como o de Macau, o desenvolvimento desta competência é necessário por haver poucas oportunidades de prática autêntica da língua. Para compensar a falta de exposição natural à língua, numa sala de aula, as oportunidades de praticar a língua numa variedade de contextos sociais tornam-se não apenas desejáveis, mas cruciais. Desejamos que, como Água-Mel (2014) sublinha, a exposição à língua falada não se limite exclusivamente às trocas artificiais encenadas entre professor e alunos. A seguir, analisaremos os efeitos do ensino explícito e implícito de aspetos pragmáticos em PLNM, considerando alguns estudos empíricos que demonstram como a instrução formal influencia a competência pragmática dos aprendentes não-nativos de português.

2.2 O ensino de usos pragmáticos em PLNM

Sabemos que o domínio de usos pragmáticos é essencial no desenvolvimento global da competência comunicativa, mas a sua ensinabilidade tem sido alvo de debate na literatura. Conforme Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor (2003, p.1): “Pragmatic rules for language use are often subconscious, and even native speakers are often unaware of pragmatic rules until they are broken (and feelings are hurt or offense is taken).”

Os autores salientam que a competência pragmática é adquirida de forma inconsciente por falantes nativos, acrescentando ainda que mesmo um aprendente com uma competência gramatical avançada não demonstrará necessariamente uma competência pragmática equivalente. Então, se até os falantes nativos não têm consciência destas regras pragmáticas, utilizando-as de forma automática, coloca-se então a questão: até que ponto será possível e eficaz o ensino destes usos pragmáticos numa aula de PLNM?

Rose (2005), após uma análise de diversos estudos sobre o efeito da instrução da pragmática em língua segunda, concluiu que existe evidência considerável de que

vários usos pragmáticos são efetivamente ensináveis. Entre estes incluem-se diversos elementos discursivos, pragmáticos e sociolinguísticos, tais como marcadores e estratégias discursivas, rotinas pragmáticas, atos de fala, características gerais do discurso e compreensão pragmática. Além disso, os estudos demonstram que os aprendentes que recebem a instrução explícita apresentam melhores resultados do que aqueles que não a recebem. O autor acrescenta que a instrução não é “necessária” no sentido em que os elementos pragmáticos podem ser adquiridos sem instrução formal. De facto, os aprendentes podem desenvolver competência pragmática através da exposição e uso significativo da língua-alvo fora da sala de aula. Contudo, os resultados da sua análise indicam que sem instrução em pragmática, os aprendentes não alcançam um nível suficiente de competência pragmática (Rose, 2005; Bardovi-Harlig, 2001).

Numa perspetiva mais prática, Kanik et al. (2023) adotaram uma abordagem diferente no seu estudo. Em vez de se focar na questão da ensinabilidade da pragmática, investigaram se esta é efetivamente ensinada num contexto internacional do ensino de inglês como língua estrangeira. Os resultados deste estudo merecem especial atenção, pois embora o português seja considerado língua segunda em Macau, na realidade, devido à já referida falta de exposição autêntica à língua no dia-a-dia, o contexto de aprendizagem aproxima-se mais ao de uma língua estrangeira. No seu estudo, foram observadas 28 sessões de aula lecionadas por 17 professores de sete perfis culturais diferentes, com o objetivo de analisar a inclusão de elementos pragmáticos nas suas aulas. Os resultados revelaram que a pragmática ocupou apenas 8.5% do tempo total de observação e, quando abordada, era tratada de forma incidental, seja em momentos favoráveis para enfatizar um aspeto pragmático ou quando o manual incluía uma secção ou tarefa relevante para a pragmática. Como afirmam os autores, isto demonstra que a pragmática não é enfatizada num contexto de língua estrangeira por professores em ambiente escolar internacional. Os autores destacam que esta falta de ênfase no ensino da pragmática pode dever-se à ausência deste componente nos programas de formação de professores. Um dos professores entrevistados no estudo até comentou que “*but I do not know if it is there to teach pragmatics*”.

Podemos assim concluir que, embora a pragmática seja considerada importante, o facto de não ser algo facilmente identificável contribui para a dificuldade do seu ensino efetivo. De facto, para ensinar pragmática de forma eficaz, é necessária uma consciência por parte dos professores relativamente às convenções e contextos pragmáticos. Neste sentido, é relevante analisar o papel do manual didático no ensino de línguas, uma vez que este desempenha uma função facilitadora ao apresentar as regras convencionais dos diferentes aspetos da língua, incluindo os usos pragmáticos.

2.3 O papel do manual nas aulas de PLNM

Como discutido anteriormente, o ensino da pragmática apresenta desafios particulares em sala de aula, desde a própria natureza implícita até à necessidade de uma formação específica dos professores nesta área. Em Macau, observa-se um crescente número de novos aprendentes de português, especialmente em níveis de iniciação. Neste contexto, o manual didático constitui um dos materiais de apoio mais importantes durante as aulas de língua, dado que os aprendentes iniciantes requerem uma aprendizagem mais estruturada e sistemática dos conteúdos com vista a atingirem níveis mais avançados de proficiência linguística. Neste sentido, se os manuais didáticos conseguirem apresentar informações pragmáticas de forma clara e oferecer atividades práticas de maneira sistemática, podem de certo modo auxiliar os aprendentes na construção da sua competência pragmática.

Na verdade, não foram encontrados muitos estudos sobre o conteúdo pragmático em manuais de PLS ou PLE. Contudo, no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira ou de inglês como língua segunda, já existe um corpo significativo de investigação dedicada à análise dos conteúdos pragmáticos nos manuais didáticos. Estes resultados poderão fornecer algumas perspetivas úteis para o ensino de usos pragmáticos de PLNM com o manual em sala de aula na escola secundária em Macau.

No estudo de Nu & Murray (2020), uma série de manuais de inglês como língua estrangeira destinada a estudantes secundários vietnamitas foi utilizada como corpus para investigar a presença de conteúdo pragmático. Estes materiais têm como objetivo facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em inglês. Os resultados revelaram que esta série de manuais apresenta um nível bastante reduzido de informação pragmática explícita, estando presente em apenas 5,5% das páginas dos livros dos alunos e sendo completamente inexistente nos manuais do professor. Além disso, verificou-se que a apresentação explícita de diferentes elementos potencialmente direcionados para a aprendizagem da pragmática era bastante rara.

O estudo aponta para a necessidade de complementar estes manuais de inglês com materiais e atividades adicionais, de considerar a pragmática como parte integrante do processo de conceção dos manuais, e de desenvolver a capacidade dos professores para incorporarem a pragmática nas suas práticas em sala de aula.

Existe outro estudo que trata das representações pragmáticas em manuais de inglês como língua estrangeira. A investigação de Tran & Yeh (2020) foca-se na representação dos atos de fala num manual de uma série de manuais de inglês como

língua estrangeira utilizada nas escolas secundárias vietnamitas. Os resultados revelaram uma variedade de atos de fala introduzidos nos conteúdos, mas também evidenciaram que a sua distribuição não seguia uma sequência específica e que o número de atos de fala variava ao longo das 12 unidades. A informação metapragmática apresentava-se demasiado simplificada, com pouca atenção à delicadeza pragmática e uma adaptação sociocultural limitada. Em geral, os diálogos encontrados nos manuais servem mais para ilustrar padrões léxico-gramaticais ao nível da frase do que para elaborar as práticas sociais e situacionais dos atos de fala introduzidos.

Algumas implicações pedagógicas foram sugeridas no estudo de Tran & Yeh (2010) para melhorar o manual de inglês como língua estrangeira, nomeadamente: 1) para compensar as problemáticas representações pragmáticas identificadas no texto, deve-se destacar o papel dos professores e das atividades de aprendizagem; 2) os autores dos manuais devem dar mais atenção à autenticidade e às dimensões sociais dos exemplos de conversação; 3) a investigação baseada em corpus que explore estratégias pragmáticas em situações reais deve ser desenvolvida e adaptada na conceção dos manuais; 4) as estratégias linguísticas para realizar atos de fala devem refletir o modo natural das convenções pragmáticas do inglês vietnamita, em vez de seguirem as intuições de autores locais ou nativos de língua inglesa.

A partir destes dois estudos, podemos observar que a falta de conteúdo pragmático é bastante comum nos manuais de inglês como língua estrangeira. Evidentemente, a falta de informação pragmática no manual significa que, se um professor quiser incorporar usos pragmáticos da língua nas aulas, necessitará de tempo extra para encontrar materiais e atividades complementares. Esta situação pode reduzir a probabilidade de incorporar efetivamente os usos pragmáticos da língua em sala de aula, dada a dificuldade inerente a este processo. Como Ishihara (2014, p. 145) afirma:

...it takes time and effort for teachers to find empirically based information either in published research studies or elsewhere, and then to create materials. Given the busy lives that teachers lead, this process may not always be realistic. It would be convenient to use textbooks that offer materials on pragmatics ready to be taught without the need for modification.

Ribeiro (1991, p. 273) define os manuais como:

Os livros ou textos concebidos com a finalidade de apresentar os princípios e conteúdos fundamentais de uma qualquer matéria a ensinar e que se utiliza como suporte do processo de ensino e como veículo de aprendizagem quer em situações de ensino

presencial quer à distância.

Na perspectiva de Choppin (1992, citado por Leong, 2020, p. 37), os manuais são definidos como “o suporte de conhecimentos escolares e valores socioculturais, os transmissores do saber de uma disciplina, com a particularidade de poderem ser usados individual ou colectivamente”.

Desta forma, os manuais, como uma das principais fontes utilizadas pelos professores em sala de aula, têm um papel determinante no ensino: a escolha adequada ou não de um manual certamente afeta tanto a eficácia do ensino dos usos pragmáticos da língua por parte do professor, quanto o processo de construção do conhecimento pragmático por parte dos alunos.

Capítulo III: Contextualização do Estágio

O estágio foi realizado no âmbito do 2º ano do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda, organizado pela Universidade de São José em Macau, em colaboração com a Faculdade de Ciências Humanas de Lisboa e a Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais de Braga da Universidade Católica Portuguesa. Realizou-se na Escola de Talentos Anexa à Escola Hou Kong em Macau. Teve a duração de cerca de 3 meses, de 12 de fevereiro a 28 de abril de 2025.

A professora estagiária teve como responsabilidade central: 1) Planear e dar aulas às turmas de S1 (7ºano); 2) Observar aulas tanto de S1 (7ºano) como de S2 (8ºano), e 3) Apoiar a professora da escola em diversas tarefas, desde a correção de trabalhos e aulas de substituição até à ajuda individual a alunos, incluindo a preparação para exames oficiais de português e os ensaios para o concurso de recitação.

O estágio teve uma duração total de 123,6 horas, incluindo diversas atividades. Na componente de observação, acompanhei 122 aulas, cada uma com duração de 40 minutos, sendo 58 aulas na turma S1 (7ºano) e 64 aulas na turma S2 (8º ano). No que diz respeito à prática letiva, lecionei um total de 21 aulas: 13 aulas à turma S1 (7º ano) e 8 aulas à turma S2 (8ºano). Dediquei também 14 horas ao acompanhamento dos ensaios para o concurso de recitação e utilizei o tempo restante para apoiar os alunos individuais na preparação para os exames de CAPLE.

3.1 Perfil da Escola



Figura 1 - Escola de Talentos Anexa à Escola Hou Kong (Exterior)

A Escola de Talentos Anexa à Escola Hou Kong situa-se na Taipa, na Rua de Seng Tou. Foi fundada pela Escola Hou Kong em 2010, para acompanhar o desenvolvimento da sociedade de Macau e responder à necessidade de formação de talentos da RAEM. É uma escola que oferece um percurso educativo contínuo, desde o jardim de infância (3 anos), o ensino primário (1º- 6ºano) até ao ensino secundário (7º-12.º), abrangendo 15 anos de escolaridade. Atualmente, a escola inclui cerca de 70 turmas, mais de 2200 alunos e mais de 200 membros do corpo docente e administrativo.

Princípios e Objetivos Educativos

A Escola tem o objetivo educativo de “priorizar a educação civil, promovendo desenvolvimento harmonioso de talentos de elites com uma visão internacional” e tenta adicionar características de “educação bilíngue”, “educação artística” e “espírito olímpico” no seu funcionamento. ¹

“Educação Bilíngue”

A Escola contrata professores estrangeiros e nativos de inglês e mandarim para reforçar o ensino destas línguas. No jardim infantil, são implementados cursos temáticos em mandarim e inglês, administrados em conjunto por professores de inglês e chinês. Na secção primária, as disciplinas de inglês e estudo do meio são lecionadas totalmente em inglês. No ensino secundário, as disciplinas de ciências e geografia são ensinadas em inglês. As restantes disciplinas são lecionadas principalmente em cantonês ou mandarim.

“Educação Artística”

O currículo escolar integra uma educação musical progressiva ao longo do percurso: Do K3 ao P3 (último ano do jardim infantil ao 3º ano do primário) é oferecido o curso de piano; do P4 ao P6 (4º-6º anos do primário) há cursos de instrumentos de cordas; no ensino secundário existem disciplinas optativas de instrumentos de sopro, entre outras. Além disso, oferece diversos cursos artísticos, cultivando nos alunos o conhecimento artístico e a capacidade de expressão artística.

“Espírito Olímpico”

A escola incentiva os alunos a participarem em diferentes tipos de competições,

¹ Introdução da Escola de Talentos Anexa à Escola Hou Kong na sua página oficial. Disponível em: <https://www.houkong.edu.mo/psa/about> (10 de setembro de 2025)

com o objetivo de cultivar a sua perseverança e desenvolver o seu máximo potencial de forma harmoniosa.

Espaço da Escola

A Escola é composta por três edifícios:

. Edifício A:

É destinado ao jardim de infância. No rés-do-chão, encontra-se uma sala de dança, uma sala de piano, e um recreio interior onde as crianças têm as suas aulas de educação física.

. Edifício B & C:

Os edifícios estão interligados. São destinados à secção primária (1.º-6.º anos) e à secção secundária (7.º-12.º anos).

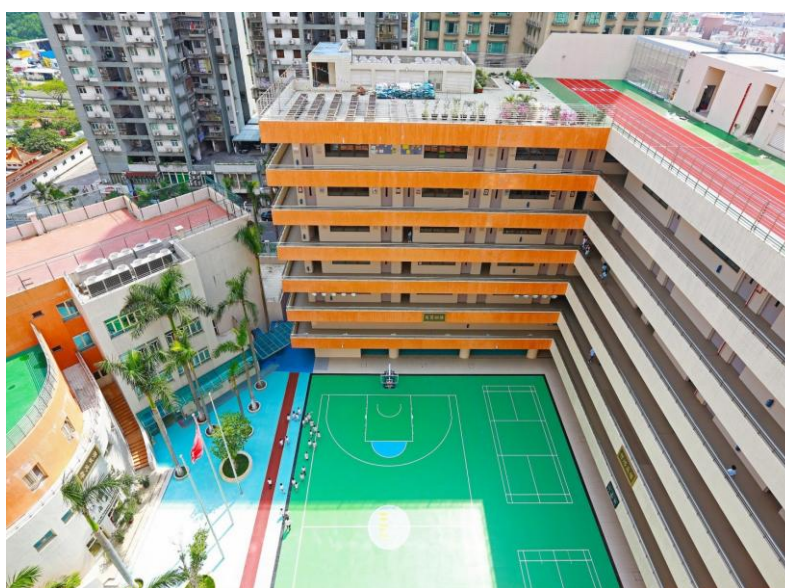


Figura 2 - Escola de Talentos Anexa à Escola Hou Kong (Interior)

No rés-do-chão, encontra-se uma piscina interior, um recreio e uma cantina. No primeiro andar, situa-se uma biblioteca, um laboratório, uma sala de rádio e um gabinete para os docentes da secção primária. No andar acima, estão as salas de aulas do 5º e 6º anos. O terceiro andar contém as salas de aula para os estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos. No quarto andar, há uma sala de dança, uma sala de música e uma sala de artes visuais. No sexto andar, há uma sala de exposição de caligrafia e um auditório onde os alunos

têm as suas reuniões semanalmente junto com docentes e diretores escolares. Do quarto andar até o sexto andar, encontram-se salas de aulas para os alunos do ensino secundário e gabinetes para os docentes da mesma secção. No último piso dos edifícios, há um ginásio exterior, um terraço e um jardim.

3.2 Calendário Académico 2024/2025

O presente ano letivo decorre de 3 de setembro de 2024 a 11 de julho de 2025, organizado em quatro trimestres:

1º trimestre: 3 de setembro a 9 de novembro de 2024

2º trimestre: 10 de novembro de 2024 a 25 de janeiro de 2025

3º trimestre: 12 de fevereiro a 13 de abril de 2025

4º trimestre: 14 de abril a 11 de julho de 2025

A última semana de cada trimestre está reservada para período de exames, garantindo uma avaliação sistemática do progresso dos alunos.

3.3 Horário Escolar (Secção Secundária)

O dia dos alunos começa às 8h00. Às segundas-feiras de manhã, os alunos assistem a uma cerimónia de levantamento de bandeira. Depois da cerimónia, os alunos voltam para a sala com o seu docente da turma, e continuam a sessão de leitura de manhã. Durante esta sessão, o docente da turma transmite aos alunos as notícias novas da escola e o resto do tempo é para os alunos fazerem leituras. A primeira aula começa às 8h25 e a última termina às 16h30. Entre a terceira e a quarta aula, os alunos têm 25 minutos de intervalo. Cada aula tem a duração de 40 minutos. Em total, os alunos têm 8 aulas por dia. A seguir, mostro como referência o horário escolar da secção secundária (8º-12º anos).

		Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Leitura	8:10-8:20					
1	8:25-9:05					

2	9:10-9:50		Reunião Semanal			
	9:50-10:15	Intervalo				
3	10:15-10:55					
4	11:00-11:40					
5	11:50-12:30					
		Almoço				
6	14:10-14:50					
7	15:00-15:40					
8	15:50-15:30					
9	16:40-17:00		Atividades Extracurriculares			

Quadro 1: Horário Escolar

3.4 Aulas de S1 (8ºano)

As aulas são diversificadas nesta escola. Usamos como exemplo o horário dos alunos de S1. Os alunos de S1 têm 15 disciplinas diferentes: Chinês, Português, Inglês, Leitura em Inglês, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Visual, Música, Educação Física, Educação Cívica, Caligrafia, Tecnologia, e Inteligência Artificial.

3.4.1 Aulas de Português

A disciplina de português é considerada obrigatória para S1 (8ºano) e S2 (9ºano). A partir de S3, as aulas de português tornam-se opcionais e apenas ocorrem no sábado de manhã, lecionadas pela professora da escola. A seguir, apresento o horário de aulas de português da professora de escola:

		Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Leitura	8:10-8:20					
1	8:25-9:05					
2	9:10-9:50					
	9:50-10:15	Intervalo				
3	10:15-10:55	S1B	S1D			
4	11:00-11:40	S1B	S1D	S1C	S2E	S2B
5	11:50-12:30			S1C	S2E	S2B
		Almoço				
6	14:10-14:50		S1E		S2D	S2A
7	15:00-15:40	S1A	S1E	S2C	S2D	S2A
8	15:50-16:30	S1A		S2C		

Quadro 2: Horário das aulas de português

Tanto o S1 como o S2 estão divididos em 5 turmas. As turmas são designadas por A, B, C, D, e E. Por exemplo, a primeira turma de S1 é designada por S1A, a segunda turma de S1 é designada por S1B, seguindo todas este tipo de codificação. Cada turma tem duas aulas consecutivas de português. Ou seja, 80 minutos de aula de português por semana.

3.5 Perfil da professora da escola

Durante o estágio, a professora estagiária foi acompanhada por um docente da escola que atuou como sua orientadora pedagógica. A professora Ng, jovem docente com três anos de experiência nesta instituição, é a única professora de português da

escola. Nativa de Macau, tem o cantonês como língua materna e domina o português e o inglês, possuindo ainda conhecimentos básicos de alemão e coreano.

Licenciou-se na área de Língua Portuguesa, na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa. Depois da sua licenciatura, continuou o seu mestrado em Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda na mesma instituição. Durante o segundo ano do seu mestrado, realizou um estágio numa das escolas secundárias em Macau. Antes de trabalhar na atual escola, acumulou experiência profissional como docente de português no Instituto Português no Oriente (IPOR) durante um ano.

3.6 Perfil da professora-estagiária

A professora estagiária possui um percurso académico semelhante ao da docente da escola. Licenciou-se em Línguas Estrangeiras Aplicadas-Tradução na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, prosseguindo depois para o mestrado em Português como Língua Estrangeira/Língua Segunda na mesma instituição. Durante o segundo ano do mestrado, frequentou aulas na Universidade de São José em Macau, e, ao mesmo tempo, realizou o seu estágio na Escola de Talentos Anexa à Escola Hou Kong. Ao concluir o seu mestrado, acumulou já um ano de experiência prática em ensino de português, dando aulas (online e presenciais) a alunos individuais do ensino primário e secundário em paralelo com os estudos.

3.7 Ambiente da Sala de Aula

Dado que a maior parte das práticas pedagógicas deste estágio se concentra nas turmas de S1 (7ºano), esta parte irá priorizar as cinco turmas deste nível, com referências eventuais às turmas de S2 (8ºano), sempre que for relevante.

Cada turma de S1 (7ºano) e de S2 (8ºano) é constituída por 30 a 33 alunos, com idade entre os 12 e os 14 anos. Tratando-se de aprendentes iniciantes de português, a maioria dos alunos é natural de Macau e tem o cantonês como língua materna, enquanto uma minoria vem da China Continental e fala mandarim. De modo geral, os alunos demonstram um bom domínio de inglês. Considerando que estas três línguas - cantonês, mandarim e inglês - são frequentemente usados no contexto escolar pelos alunos, a professora da escola aproveita e recorre a todas elas nas aulas de português para facilitar a compreensão dos alunos.

A organização dos lugares em grupos é uma estratégia pedagógica nesta escola. Tomamos como exemplo a turma S1A. A S1A tem 31 alunos, e está dividida em 6 grupos. Cada grupo tem 5 membros, havendo um grupo com 6 membros. Como apresentado na Figura 3, o lugar de cada aluno é baseado na divisão do grupo, ou seja, os membros de cada grupo sentam-se na mesma zona. Esta divisão de grupo foi cuidadosamente planeada desde o 1º trimestre do ano letivo pela docente da turma para criar um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde se pretende desenvolver um sentido de comunidade dentro da turma e facilitar o apoio mútuo entre os alunos.

Relativamente ao equipamento da sala de aula, cada sala está equipada com dois quadros pretos (um em cada lateral) e um ecrã interativo no central, que funciona como um tablet, permitindo à professora apresentar conteúdos multimédia, corrigir exercícios em tempo real e aceder a recursos online. Complementando estes recursos básicos, a escola disponibiliza iPads para atividades pedagógicas com os alunos mediante requisição prévia: a professora da escola solicita os dispositivos aos técnicos informáticos, que entregam no início da aula um carrinho de carregamento móvel com um número de iPads, correspondente ao total de alunos da turma. De modo geral, a escola promove o uso pedagógico da tecnologia e concebe-a como ferramenta de apoio à aprendizagem e ensino.

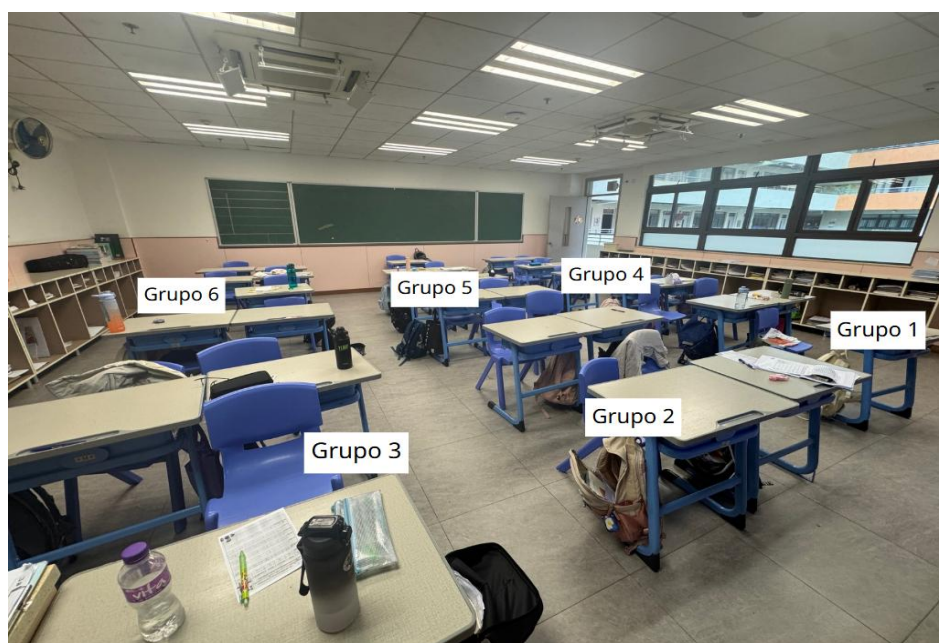


Figura 3: Sala de aula

Para incentivar e monitorizar a participação ativa dos alunos, a escola implementou um sistema de moedas (Figura 4) para cada disciplina. Nas aulas de português, cada grupo recebe moedas identificadas com o seu número correspondente

(ex. o grupo 1 utiliza moedas marcadas com “1”). Sempre que um membro responde corretamente durante a aula, o líder do grupo entrega-lhe uma moeda. No final da aula, o líder calcula tanto o número individual de moedas obtidas por cada membro (que serve como base para a avaliação da participação) como o total acumulado pelo grupo (que funciona como meta coletiva). Quando a turma atinge determinados objetivos pré-estabelecidos (como X moedas no trimestre), os alunos são recompensados com bombons, atividades especiais (ex. sessões de filmes) ou outros pedidos razoáveis (ex. escolha livre de lugares na sala). Este sistema tem demonstrado bons resultados tanto nas turmas de S1 (7ºano) como nas de S2 (8ºano), revelando-se uma ferramenta motivadora para a participação dos alunos.



Figura 4: Moedas

3.8 Perfil Geral das Turmas

Ao longo destes três meses de observação e atividades pedagógicas, apercebi-me que cada turma possui uma atmosfera distinta, apesar de partilharem idades semelhantes, tamanhos de turma equivalente e a mesma estratégia pedagógica (i.e. sistema de moedas/grupo).

Inicialmente, os alunos da S1A eram extremamente tímidos, apenas os mais avançados ousavam responder nas aulas. Contudo, à medida que criámos uma relação mais próxima e os alunos se familiarizaram comigo e com o estilo de ensino, a sua participação aumentou de modo progressivo. No final do estágio, a turma tornou-se

mais confiante e energética, a ponto de, por vezes, necessitarem de orientação pontual para manter o seu foco nas aulas. De modo geral, a S1A era uma turma disciplinada e ativa. Durante os dois primeiros trimestres do ano letivo, esta turma obteve consistentemente as melhores médias em português.

A turma S1B distingue-se pelo seu dinamismo e participação entusiástica. Enquanto a maioria dos alunos demonstraram motivação em aprender o português, alguns mostraram dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas por causa da distração. Os alunos gostavam de atividades interativas, mas por vezes a turma era barulhenta. O entusiasmo excessivo resultava por vezes em discussão sem controlo, causando alguns desafios na transmissão de conteúdos.

A S1C é uma turma particularmente entusiasmada pela aprendizagem de línguas. Ao longo das observações, notei que os alunos demonstravam não apenas interesse pelo português, mas também uma notável fluência no uso do inglês de forma espontânea, tanto nas atividades em sala como nos intervalos. O que mais impressionava nesta turma era o equilíbrio entre a sua energia e a atenção para ouvir. Os alunos participavam ativamente nas aulas e mantinham um ritmo de aprendizagem consistente. O ambiente desta turma era em geral acolhedor.

A S1D apresenta-se como a turma mais desafiadora em termos da gestão de sala de aula. Enquanto os alunos mais avançados participavam pouco nas aulas, muitas vezes influenciados pelo ambiente barulhento desta turma, os menos focados falavam em excesso, interrompiam o fluxo das atividades e trocavam de lugar sem autorização. Esta dinâmica criava um clima pouco favorável à aprendizagem e ao ensino, exigindo da professora um esforço significativamente maior do que nas outras turmas para manter a ordem da turma e cumprir os objetivos pedagógicos.

A S1E destacava-se pelo seu clima alegre e acolhedor, onde os alunos demonstravam respeito pela professora e entusiasmo nas atividades. O mandarim emergiu como a língua comum da turma, especialmente útil para integrar o aluno recém-chegado da China Continental, que ainda não dominava cantonês nem inglês. Nas aulas dadas pela professora da escola, a percentagem do uso de mandarim como a língua de ensino era maior do que nas outras turmas.

Em relação às turmas de S2 (8ºano), os alunos deste nível demonstraram maior maturidade e capacidade de concentração, permitindo novas tentativas de atividades mais diversas e complexas. Os alunos deste nível eram mais autónomos e mostraram maior respeito para a professora, resultando em menos desafios da gestão de sala de aula em comparação com o S1 (7ºano). Mesmo assim, houve também alguns alunos

que eram menos motivados nas aulas e interrompiam por vezes as atividades de aulas.

Estes retratos das turmas evidenciam como cada grupo, mesmo dentro do mesmo nível de ensino, desenvolve uma identidade única. Longe de constituir uma hierarquia de turmas “melhores” ou “piores”, estas diferenças pretendem revelar a realidade da vida diária que um professor encontra. Daí emergiu para mim uma competência fundamental dos docentes: a capacidade de “ler a sala”, ou seja, perceber em tempo real quando adaptar o ritmo, a maneira de transmitir o conteúdo e o tipo de interação com os alunos sem abandonar os objetivos pedagógicos.

3.9 Plano da unidade temática do Português

O ponto de partida para o ensino de Português no S1 e S2 é o manual *Amigos Pelo Mundo 1* (2022), coordenado por Ana Tavares e elaborado por Carla Sofia Amado, Catarina de Sousa, Fátima Silva, Isabel Pereira da Costa e Raquel Rosa². Concebido segundo as diretrizes da Referência do Instituto Camões e do QEQR, este manual de nível A1 tem como objetivo principal acompanhar os aprendentes na consolidação das competências comunicativa, lexical, gramatical e intercultural e na transição para o nível A2. Organizado em 9 unidades temáticas (e uma unidade introdutória), o manual aborda contextos relevantes para jovens aprendentes, como viagens a Portugal, reencontros familiares e experiências culturais em países lusófonos, sendo particularmente designado para contextos diversificados de ensino, incluindo Português como Língua de Herança e Português Língua Não Materna, quer como Língua Segunda, quer como Língua Estrangeira.

Sendo um manual recentemente publicado (2022), o *Amigos Pelo Mundo 1* foi integrado no currículo escolar há apenas um ano e meio. Durante o período do estágio, as turmas do S1 (7ºano) trabalhavam os conteúdos da Unidade 2 (A Minha Escola), enquanto o S2 (8ºano) explorava a Unidade 4 (As Minhas Rotinas). Na prática pedagógica observada, a professora da escola utilizava o manual como um ponto de partida, servindo-lhe de referência para a criação de materiais complementares adaptados ao contexto da sua sala de turma, desde apresentações em PowerPoint, fichas de trabalhos até jogos pedagógicos relativos que enriqueciam os temas propostos no manual.

Tomando como exemplo concreto o plano da unidade do 3º trimestre do S1,

² Ver Anexo I. (Capa e Índice do Manual)

passamos agora a detalhar: (1) os conteúdos temáticos a abordar em cada semana e (2) os objetivos da aprendizagem estabelecidos.

O plano da unidade (Quadro 3), com duração total de 10 semanas, foi estruturado de forma a garantir o progresso equilibrado entre todas as turmas do mesmo nível. A professora da escola organizou o conteúdo por temas semanais, dedicando as semanas 22 a 29 ao desenvolvimento dos seguintes tópicos: números (0-69), horas, ser e estar, dias da semana, disciplinas, material escolar, cores e elaboração de um horário ideal. As duas últimas semanas foram reservadas para a avaliação do português (semana 30) e avaliação intermédia (semana 31), sendo esta última o período de exames de outras disciplinas, durante o qual não se realizaram aulas de português.

Plano da unidade do terceiro trimestre do 7º Ano			
(Ano Letivo 2024/2025)			
Unidade 2	Conteúdos Globais		
	Objetivos Comunicativos	Conteúdos Lexicais	Conteúdos Gramaticais
	A Minha Escola	<ul style="list-style-type: none"> . Dizer as horas. . Dizer a data. . Expressar preferências. . Descrever um horário escolar. . Apresentar um horário escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> . Números de 0 a 69 . Disciplinas . Os dias da semana . Cores . Material escolar
Conteúdos Semanais			
Semanas	Temas	Objetivos	

22	Os Números de 0-69	<ul style="list-style-type: none"> . Rever os números 0-20. . Conhecer os números 21-69. . Identificar os números através do jogo <i>bingo</i>.
23	As Horas	<ul style="list-style-type: none"> . Perguntar as horas. . Dizer a hora conforme o relógio.
24	Os Dias da Semana	<ul style="list-style-type: none"> . Reconhecer os dias da semana. . Memorizar os dias através de uma canção.
25	Ser Vs Estar	<ul style="list-style-type: none"> . Reconhecer o uso geral de <i>ser</i> e <i>estar</i>. . Diferenciar entre o uso de <i>ser</i> e <i>estar</i> em situações diversas.
26	As Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer as disciplinas no horário escolar. . Falar das disciplinas de que gosta e não gosta.
27	O Horário Escolar	<ul style="list-style-type: none"> . Fazer perguntas sobre horários. . Descrever um horário escolar. . Criar um horário ideal.
28	O Material Escolar	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar o nome do material escolar. . Rever a conjugação do verbo <i>ter</i>. . Pedir emprestado materiais escolares a colegas.
29	As Cores	<ul style="list-style-type: none"> . Identificar as cores. . Fazer perguntas sobre as cores dos objetos. . Dizer as cores em género correto.

30	Avaliação do Português: Apresentação do horário ideal
31	Semana de Exames Intermédios
Exigências das Competências Académicas Básicas (ECAB) ³	
<p>A: Compreensão Oral</p> <p>A-1: Compreender palavras e frases isoladas e curtas de uso corrente, relativas a si próprio ou a necessidades concretas conhecidas, desde que o discurso usado seja claro e simples;</p> <p>A-3: Compreender e reagir a instruções e orientações claras sobre tarefas a realizar, principalmente nos domínios educativo e privado, relacionados com temas conhecidos ou de interesse para o aluno;</p> <p>A-5: Compreender frases e textos curtos relativos a informações sobre si próprio, sobre os amigos, a família, os tempos livres, o estudo e o lugar onde vive, desde que o interlocutor fale claramente e coopere na interação;</p> <p>B: Expressão Oral</p> <p>B-1: Identificar-se, falar da família, dos amigos, do local onde vive e estuda, usando frases simples e curtas;</p> <p>B-9: Realizar tarefas breves e rotineiras, que impliquem trocas simples de informação, no presente ou no passado;</p> <p>B-11: Fazer perguntas e responder a questões simples e concretas sobre assuntos da vida quotidiana tais como: família, amigos, casa, vida escolar, gostos e atividades de tempos livres;</p> <p>C: Compreensão Escrita</p> <p>C-2: Compreender palavras e textos relacionados com situações frequentes do quotidiano;</p> <p>C-4: Compreender e seguir instruções para a realização de tarefas escolares;</p> <p>D: Expressão Escrita</p> <p>D-1: Dar informações sobre si próprio, a família, os amigos e pessoas conhecidas, utilizando expressões e frases simples;</p>	

³ Ver o 3.º artigo do *Boletim Oficial da RAEM-I-Série*, n.º 25, pp. 580-583. Disponível em: <https://bo.io.gov.mo/bo/i/2015/29/regadm10.asp?printer=1>

D-9: Escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata;

E: Competência Intercultural

E-1: Relacionar datas e locais com marcas da cultura portuguesa em Macau;

*As ECAB são as competências essenciais definidas pelo governo de Macau e exigidas aos alunos após terminarem a aprendizagem do ensino secundário, incluindo conhecimentos, habilidades, capacidades, emoções, atitudes e valores fundamentais.

Quadro 3: Plano da Unidade

Devido ao número desigual de aulas entre as turmas ao longo do trimestre, os temas de “cores” e “materiais escolares” foram desenvolvidos de forma mais abrangente no início do 4º trimestre, não constando, portanto, nos critérios de avaliação do 3º trimestre.

Este plano tem o objetivo de abordar de modo sistemático os conteúdos propostos da Unidade 2 do manual. Entretanto, a prática do plano exigiu adaptações devido a feriados que afetaram o número de aulas por turma. A professora da escola demonstrou flexibilidade pedagógica, modificando o ritmo de ensino conforme as necessidades específicas de cada turma.

Capítulo IV: Prática Pedagógica

De acordo com a abordagem pragmática apresentada anteriormente, e tendo em consideração o plano da unidade do 3º trimestre da escola, foram desenvolvidos três planos de aula durante o estágio pedagógico. Estas propostas didáticas visam avaliar até que ponto é possível implementar uma focalização sobre os aspetos pragmáticos do português nas aulas de português de nível A1 com o apoio de manual. As aulas foram planificadas de forma a proporcionar momentos de prática comunicativa autêntica, permitindo aos aprendentes utilizarem a língua portuguesa em situações contextualizadas. Cada uma destas aulas foi observada pelo supervisor da USJ, sendo que, após cada aula, se realizou uma reunião formal entre a professora-estagiária e o supervisor para discutir os aspetos positivos e identificar pontos a melhorar nas aulas seguintes.

4.1 Aula Introdutória

Lecionei uma aula introdutória (40 minutos) subordinada ao tema “Ser”, no dia 3 de março em 2025, nas cinco turmas do S1. Esta aula teve como objetivo principal permitir-me conhecer melhor os alunos e compreender as dinâmicas de cada turma.

No início da aula, pedi aos alunos que escrevessem o seu nome num papel e que o colocassem na mesa. Em seguida, realizou-se uma atividade de quebra-gelo, chamada “Duas Verdades e Uma Mentira”. Nesta atividade, partilhei três afirmações sobre mim própria, usando os conhecimentos prévios dos alunos em português (i.e. línguas, gostos, e profissões), sendo duas verdadeiras e uma falsa. Os alunos tentavam adivinhar, contando os votos para cada afirmação. No final, revelei qual era a mentira.

Atividade: Duas Verdades e Uma Mentira

1. Eu sou estudante.
2. Eu gosto de jogar futebol.
3. Eu falo um pouco de alemão.

Esta atividade demonstrou ser bastante fácil preparar e adaptar, tendo feito algumas alterações nas afirmações apresentadas para cada turma, o que permitiu manter a atividade interessante e adequada ao contexto de cada turma.

Para rever os conteúdos anteriores, de uma forma interativa, criei uma roda no sítio de WordWall. Nesta roda (Figura 5), encontram-se as perguntas relacionadas com informações pessoais. Esta atividade serviu, por um lado, para praticar como pedir e dar informações pessoais num contexto comunicativo e, por outro lado, possibilitou-

me conhecer os alunos através das suas respostas. As questões incluem temas como nome, idade, nacionalidade, naturalidade e línguas faladas. Aproveitei também para incluir dois tópicos recentemente abordados nas aulas anteriores (i.e números, e horas), para verificar a compreensão dos alunos.

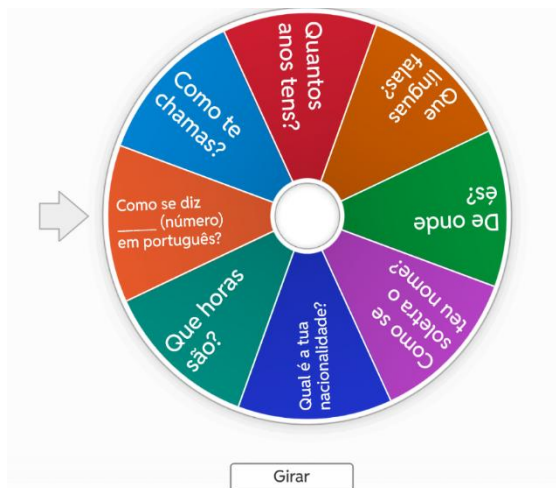


Figura 5: Roda de Perguntas

Após a experiência prática, apercebi-me de que esta atividade poderia não ser a mais adequada para uma turma com cerca de 30 alunos. Seria recomendável reformular a atividade para ser realizada em pares, permitindo que os alunos façam perguntas e resumam as informações do seu colega. Desta forma, os alunos poderiam estar mais ativamente envolvidos em ouvir as respostas dos outros e ter uma verdadeira troca espontânea de informações.

<p>Instruções:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalha com um colega. 2. Faz as perguntas pela ordem apresentada. 3. Toma notas das respostas do teu colega. 4. Apresenta um breve resumo sobre o teu colega. 5. Trocam de papéis e repetem a atividade. 	<p>Perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como te chamas? 2. Como se soletra o teu nome? 3. Quantos anos tens? 4. Qual é a tua nacionalidade? 5. De onde és? 6. Que línguas falas?
---	---

Ao introduzir o tema da aula “Ser”, perguntei se os alunos se lembraram do significado do verbo, e onde o viram. A seguir, apresentei a tabela da conjugação do verbo e orientei a leitura de cada conjugação com os alunos (Figura 6).

Ser		
Eu	sou	de Macau.
Tu	és	da China.
Ele/Ela/Você	é	do Japão.
Nós	somos	da Coreia.
Eles/Elas/Vocês	são	do Brasil.

Figura 6: Tabela da Conjugação do verbo “Ser”

Depois da leitura, passámos para exercícios práticos, onde os alunos tinham de conjugar o verbo “ser” na forma correta em diferentes frases no PPT (Figura 7). Aproveitei as frases encontradas no Manual como referência, mas adaptei-as, criando novos exemplos mais próximos da realidade dos alunos, tornando assim o exercício mais relevante para o seu contexto diário. Durante esta atividade, os alunos participaram ativamente, levantando a mão para responder quando sabiam as respostas.



Figura 7: Exercícios da Conjugação do Verbo “Ser”

No entanto, apercebi-me de que esta dinâmica acabava por envolver principalmente os alunos que já se sentiam mais confiantes com a matéria. Assim, para garantir a participação de toda a turma na prática da conjugação do verbo “ser”, criei uma lista de frases na plataforma Quizizz⁴, onde os alunos precisavam de escolher o verbo conjugado de forma adequada para cada situação. Os alunos acederam a esta

⁴ Veja o exercício completo no Anexo II.

plataforma através dos seus iPads, o que facilitou a participação individual. Durante a atividade, pude monitorizar e controlar o ritmo de atividade entre as frases, permitindo que todos os alunos realizassem os exercícios simultaneamente (Figura 8).

Uma das vantagens desta ferramenta foi a correção imediata que os alunos recebiam após cada resposta. No final da atividade, a Quizizz apresentou um resumo com o número de respostas corretas de cada aluno e a média geral da turma, permitindo assim uma avaliação rápida do nível de compreensão da turma. Contudo, na primeira utilização desta ferramenta, deparei-me com alguns problemas técnicos que exigiram mais tempo do que o previsto para serem resolvidos, o que acabou por afetar a fluidez planeada da atividade.

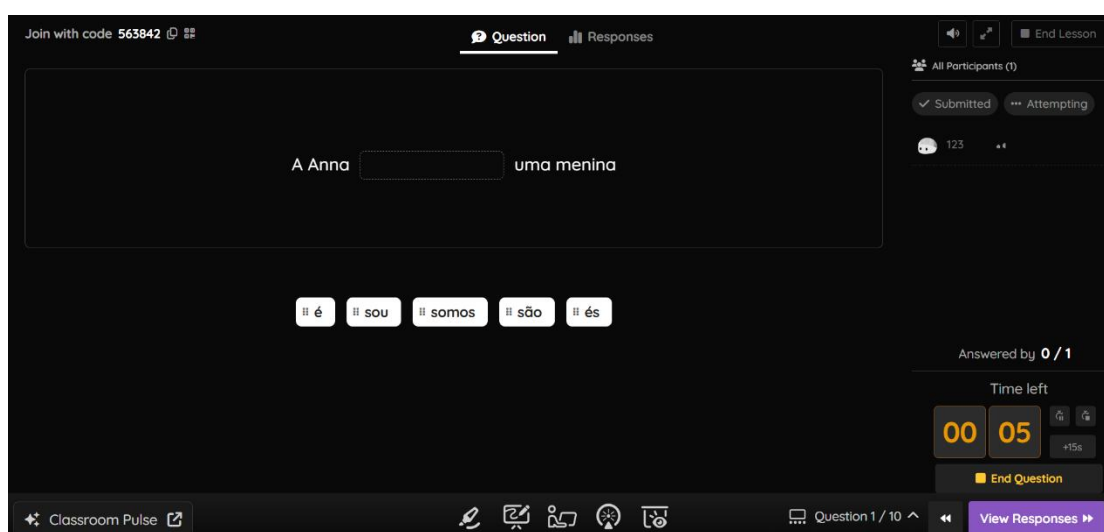


Figura 8: Monitorização da atividade no Quizizz

Para concluir a aula, criei uma tabela no PPT para resumir o uso do verbo “ser”, baseado nas frases que já ocorreram nesta aula (Figura 9) e explicando que este verbo é geralmente usado para características permanentes. Pedi também aos alunos que a copiassem no seu caderno como referência para a próxima aula.

USAMOS “SER” PARA FALAR SOBRE...

Características Permanentes (長期特質)

SER	
Nome (Name)	Eu sou a Anna.
Sexo (Gender)	Ela é uma menina.
Nacionalidade	Ele é chinês.
Datas e Horas	Hoje é sexta-feira. É uma hora.
Profissão	Nós somos professores.

Figura 9: Tabela do Uso do Verbo “Ser”

4.2 Primeira Aula Observada

A primeira aula observada ocorreu no dia 17 de março, das 15:00 às 15:40. O tema foi “Ser e Estar”⁵. A aula começou com uma revisão da conjugação do verbo “ser”, usando os slides de PPT apresentados no dia 3 de março. De seguida, fiz uma breve introdução ao verbo “estar”, através de um exercício de tradução, pedindo aos alunos que traduzissem duas frases para o português: “*I am from Macau*” e “*I am fine*” (Figura 10). Este exercício permitiu aos alunos identificar que em português existem dois verbos diferentes que correspondem ao “*to be*”.



Figura 10: Introdução do Tema “Ser” e “Estar”

Na parte seguinte da aula, apresentei uma tabela com a conjugação do verbo “estar”, incentivando a participação dos alunos através de um exercício onde eles levantavam o braço para responder (ex. a professora dizia “Eu...” e os alunos completavam com “estou”). Semelhante à aula anterior, preparei um exercício com várias frases, onde se usa o verbo “estar” para os alunos praticarem a conjugação do verbo (Figura 11).



Figura 11: Exercícios de Conjugação do Verbo “Estar”

⁵ Encontra-se o Plano e o PPT da primeira aula observada no Anexo III e IV.

Para convidar todos os alunos a participarem na prática da conjugação do verbo “estar”, preparei previamente um exercício interativo com 8 perguntas de escolha múltipla sobre o verbo “estar” na plataforma Quizizz⁶. Cada aluno utilizou o seu iPad para aceder à plataforma e participar no exercício. Para facilitar a compreensão das frases, incluí uma imagem ilustrativa para cada situação, antecipando possíveis dificuldades com vocabulários desconhecidos (Figura 12). Projetei o progresso da atividade no ecrã da sala, permitindo que todos acompanhassem a atividade.

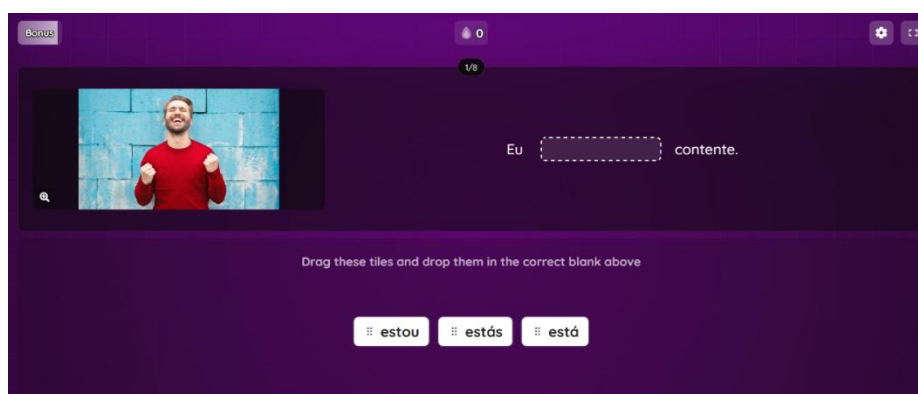


Figura 12: Conjugação do Verbo “Estar” no Quizizz

Durante a atividade, a Quizizz forneceu a correção imediata aos alunos sobre as suas respostas e, no final, apresentou uma pontuação média da turma, que variou entre 60% e 75% nas cinco turmas. Observei que, embora os alunos demonstrassem interesse inicial pela atividade, o entusiasmo diminuiu após três ou quatro perguntas, sugerindo que o formato repetitivo das questões pode ter afetado a sua motivação. Para futuras aplicações, seria recomendável diversificar os tipos de exercícios numa atividade semelhante para manter o envolvimento dos alunos (Figura 13).

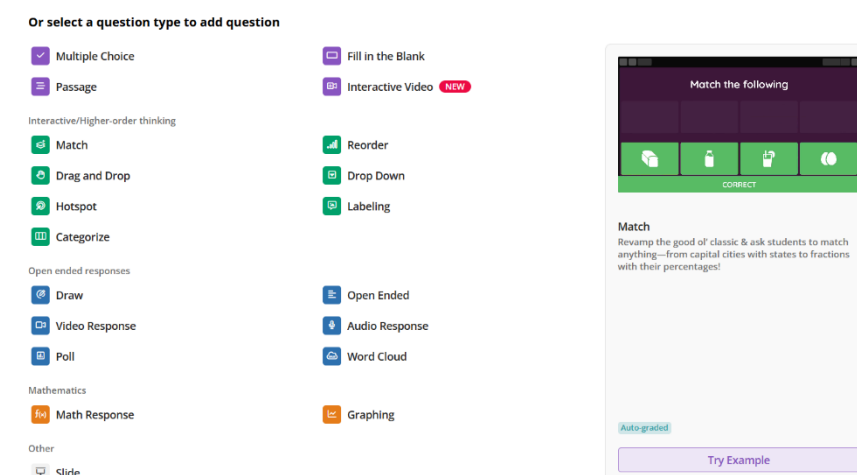


Figura 13: Configurações de Tipos de Questões na Quizizz

⁶ Veja os exercícios completos no Anexo V.

Após o exercício na Quizizz, apresentei uma tabela resumindo os diferentes usos do verbo “estar”, explicando que este verbo é geralmente usado para características temporárias (Figura 14).

USAMOS “ESTAR” PARA FALAR DE...

Características Temporárias (短期特質)

ESTAR	
Emoções (Emotions)	Eu estou contente.
Posição (Position)	Ela está sentada.
Localização (Location)	Ele está em casa.
Tempo (Weather)	Hoje está frio.

Figura 14: Tabela do Uso do Verbo “Estar”

A seguir, realizei uma atividade em grupo: Ser ou Estar. Os alunos tinham de escolher entre “ser” e “estar” em diferentes frases e escrever uma razão pela qual escolheram. Cada grupo recebeu um pequeno quadro e uma caneta para escrever e apresentar as suas respostas (Figura 15). Esta atividade era mais flexível, dado que permitia a discussão entre colegas num ambiente mais relaxado, e resultou num alto nível de participação e envolvimento dos alunos durante toda a atividade.

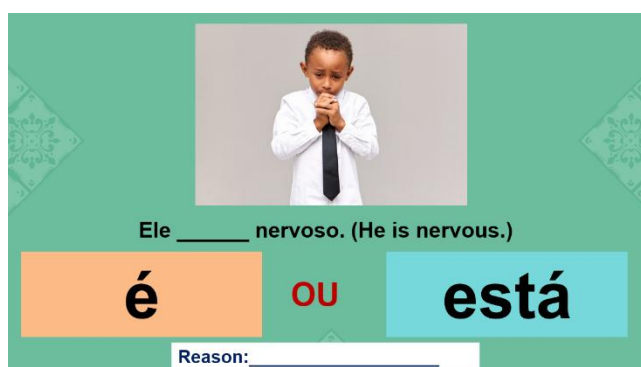


Figura 15: Atividade de Ser ou Estar

Durante a atividade, aproveitei também para esclarecer que em algumas situações podemos usar tanto “ser” como “estar”, mas devemos estar atentos porque o significado pode mudar dependendo do verbo escolhido. Dei exemplos práticos como “tu és linda” (i.e. uma característica permanente – tu és sempre bonita) vs “tu estás linda” (i.e. um estado temporário – tu estás bonita neste momento), explicando que ambas as formas estão corretas, dependendo da mensagem que o falante quer transmitir (Figura 16). Com esta explicação, procurei estimular nos alunos uma compreensão mais profunda da língua, enfatizando a importância de entenderem o contexto real de uso, em vez de simplesmente memorizarem regras gramaticais.

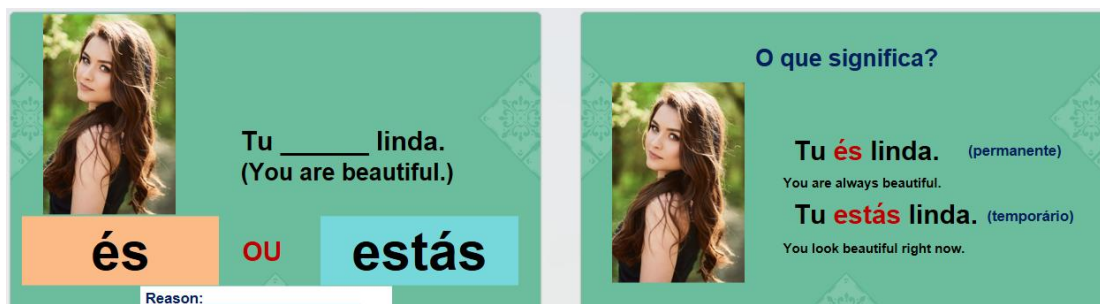


Figura 16: Exemplos Fora do Uso Geral de Ser e Estar

No fim da aula, resumi com os alunos a diferença principal entre o verbo “ser” e “estar” num *slide* de PPT (Figura 17).



Figura 17: Diferenças Entre “Ser” e “Estar”

4.3 Segunda Aula Observada

A segunda aula observada ocorreu no dia 7 de 2025 das 15:00 às 15:40. O tema da aula foi “Material Escolar”. Iniciei a aula com um sumário apresentado no PPT, estabelecendo os objetivos da aula:

1. Identificar e dizer o nome de materiais escolares.
2. Categorizar o género de materiais escolares.
3. Pedir emprestado materiais escolares num contexto informal.

Para introduzir o tema do material escolar, peguei no caderno de um aluno e fiz a pergunta “O que é isto?”. Os alunos precisavam de adivinhar o que significava a pergunta e encontrar a resposta no seu manual, na página 48. Este momento serviu para ligar o novo vocabulário com objetos reais e familiares aos alunos. Aproveitei este

momento inicial para explicar a diferença entre “um” e “uma”(Figura 18), escrevendo exemplos no quadro (i.e. “É um caderno” vs “É uma régua”). Dei então um momento aos alunos para descobrirem por si mesmos o padrão de uso de "um" e "uma". Expliquei então uma regra geral da língua portuguesa: as palavras que terminam em “o” são geralmente masculinas, enquanto as que terminam em “a” são normalmente femininas.



Figura 18: Diferenças entre “um” e “uma”

De seguida, os alunos realizaram um exercício de correspondência na ficha de trabalho, onde precisavam de associar 10 imagens de materiais escolares aos seus nomes (Figura 19). Para este exercício, podiam consultar as respostas, através do manual. Durante a correção do exercício, li o nome de cada objeto com os alunos e depois pedi-lhes para dizerem o nome com a frase: É um/uma _____.

1. O que é? Faz a correspondência entre a imagem e o nome.

a caneta	o caderno	o lápis	o corretor	a régua
a cola	a borracha	a fita-cola	a tesoura	o estojo

a. 	b. 	c. 	d. 	e. 
f. 	g. 	h. 	i. 	j. 

Figura 19: Exercício 1 da Ficha de Trabalho

Reforcei a prática oral através de um exercício em pares, onde os alunos praticaram o diálogo “O que é isto?/É um/uma...”, usando o vocabulário da página 48 do manual (Figura 20). A seguir, orientei uma atividade interativa, selecionando grupos de alunos de forma aleatória para apresentar um diálogo diante da turma. Depois de

cada grupo terminar a sua apresentação, incentivei os restantes alunos a baterem palmas, como forma de reconhecimento e apoio aos colegas, criando assim um ambiente positivo e encorajador na sala de aula.



Figura 20: Atividade de Diálogo em Pares da 2ª Aula Observada

O segundo exercício da ficha de trabalho⁷ focou-se na identificação do género dos materiais escolares, sendo que realizei a correção através da ferramenta WordWall (Figura 21), tornando a atividade mais dinâmica. Os alunos que se voluntariavam para responder dirigiam-se ao ecrã interativo na frente da sala para seleccionar suas respostas, permitindo que toda a turma acompanhasse a correção simultaneamente.



Figura 21: Correção do Exercício no WordWall

A atividade final da aula foi um jogo de cartas em grupo (5-6 alunos), onde dediquei mais tempo para que os alunos praticassem o vocabulário num contexto informal e comunicativo (Figura 22). Distribuí a cada grupo um baralho de 20 cartas

⁷ Veja a ficha completa no Anexo IX.

com imagens de objetos escolares. Antes de o jogo começar, pedi a cada aluno que escrevesse numa folha de papel os nomes de quatro objetos que gostaria de pedir emprestado. Os alunos baralharam as cartas e distribuíram-nas equitativamente por cada membro do grupo. A seguir, os alunos tinham de pedir emprestados os objetos desejados uns aos outros, em português, usando a estrutura “Tens um/uma...?”, recebendo respostas como “Sim, aqui está.” ou “Desculpa, não tenho.”. O primeiro aluno a conseguir as quatro cartas de objetos da sua lista seria o vencedor⁸.



Figura 22: Jogo das Cartas (Tens...?)

Como esta era a última atividade da aula, permiti que os grupos jogassem várias rodadas, dando assim mais oportunidades para todos praticarem o vocabulário e as estruturas gramaticais, num ambiente natural e relaxante. No início do jogo, alguns grupos mostraram-se um pouco confusos com as instruções, mas, à medida que começaram a jogar e se familiarizaram com a dinâmica, o jogo fluiu naturalmente e as interações tornaram-se mais espontâneas. Foi interessante observar como os alunos se envolveram motivados pelo jogo. Mesmo os alunos que normalmente eram tímidos em falar, começaram a participar ativamente.

Concluí a aula com um momento de reflexão, onde convidei os alunos a partilharem o que aprenderam, escrevendo os pontos principais num *slide* de PPT.

⁸ As instruções mais detalhadas encontram-se no Anexo X.

4.4 Terceira Aula Observada

A última aula observada foi realizada no dia 28 de abril de 2025, das 15:00 às 15:40, com o tema “As Cores”. No início da aula, apresentei um sumário numa imagem de PPT, explicando brevemente o que seria abordado durante a aula:

1. Rever o vocabulário relativo a materiais escolares.
2. Identificar e dizer as cores com o género correto.
3. Fazer perguntas sobre as cores de objetos.

A seguir, introduzi o tema das “Cores”, de forma interativa. Peguei numa caneta e perguntei aos alunos: “O que é isto?”, esperando que respondessem “É uma caneta”. Depois, perguntei “De que cor é a caneta?”, incentivando-os a procurar a resposta na página 49 do manual⁹. Mostrei depois a pergunta e a resposta (i.e. A caneta é azul.) no PPT.

Depois de introduzir o tema, mostrei as 12 cores através de *slides* no PPT (Figura 23), guiando os alunos na leitura de cada cor. Fiz uso de recursos visuais encontrados na *internet* para ajudar os alunos a estabelecerem a ligação entre cada nome e a respetiva cor.

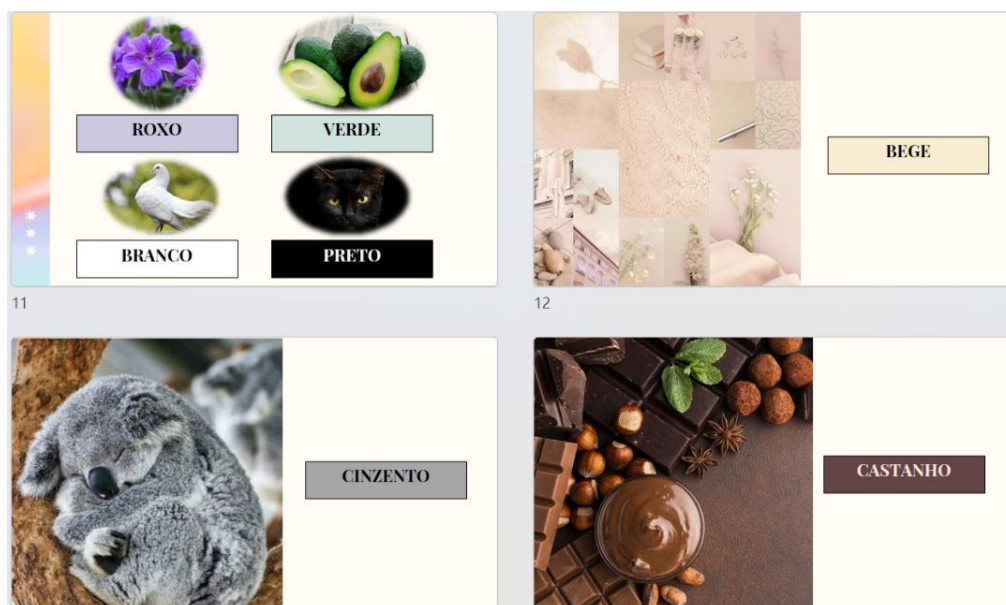


Figura 23: *Slides* sobre Cores

⁹ Veja a página 49 do manual no Anexo XIII.

A primeira atividade foi um exercício de anagrama no Wordwall, onde os alunos precisavam de reorganizar letras para formar das cores (Figura 24). Apresentei o exercício no ecrã interativo e convidei alunos de forma aleatória para realizar o exercício. Optei por realizar esta atividade de forma coletiva no ecrã, em vez de utilizar fichas de trabalho individuais, para manter o foco de todos os alunos e envolvê-los nesta atividade de forma simultânea.

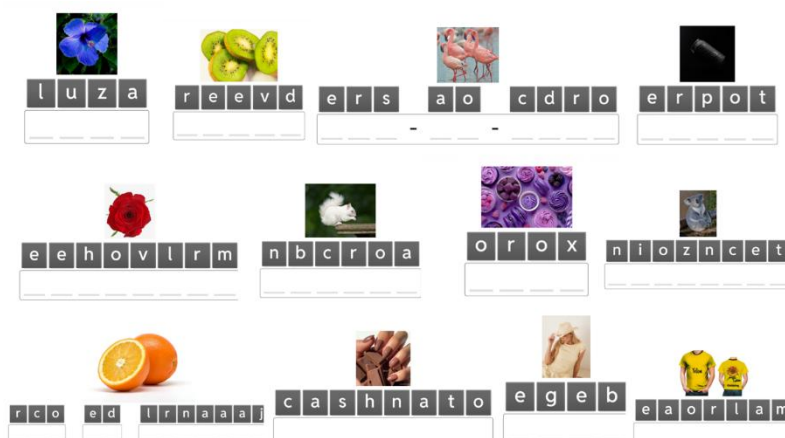


Figura 24: Exercício de Anagrama

Na segunda atividade, fiz uma revisão do vocabulário dos materiais escolares com os alunos para que conseguissem fazer perguntas e dar respostas sobre as cores dos objetos, usando frases como “De que cor é a borracha?” – “A borracha é cor-de-rosa”. Aproveitei o momento para explicar também a concordância entre a cor e o objeto (ex. o afia é amarelo vs a caneta é amarela). Os alunos praticaram o diálogo mostrado no PowerPoint em pares (Figura 25). A seguir, selecionei três grupos para apresentar este diálogo à turma.



Figura 25: Atividade de Diálogo em Pares (De que cor é...?)

A última atividade desta aula foi um jogo de tabuleiro em grupo, chamado Desafios de Cores¹⁰. Os alunos lançaram um dado, avançaram casas e responderam a perguntas que havia nas cartas sobre cores (Figura 26). O primeiro aluno a chegar à última casa venceu o jogo. O objetivo deste jogo era promover interação natural entre alunos, enquanto praticavam o que aprenderam. Enquanto jogavam, circulei pela sala para assistir, corrigir erros e garantir que os alunos participassem ativamente. Embora a atividade tenha conseguido envolver os alunos, acabou por gerar um ambiente demasiado descontraído e causar alguma dificuldade em gerir a turma. Para futuras aplicações, é conveniente realizar um jogo mais simples ou menos estimulante para garantir o foco na aprendizagem de língua.

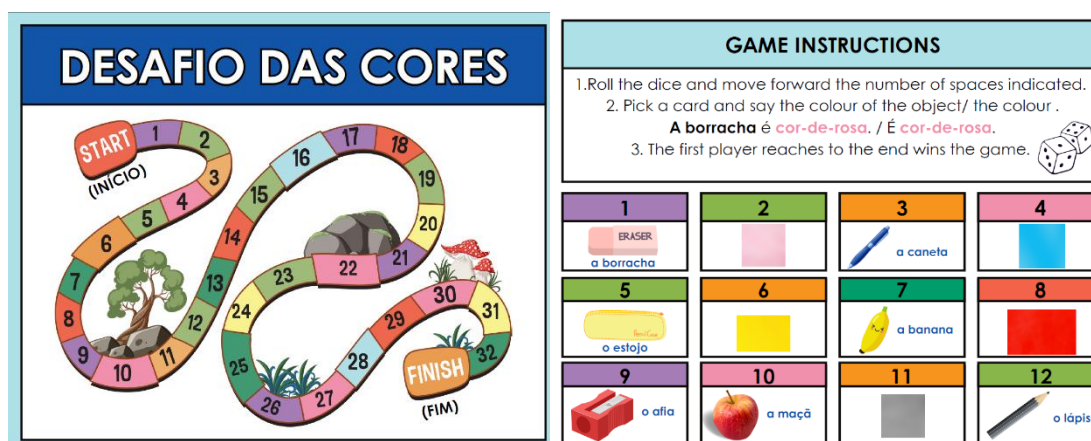


Figura 26: Jogo de Tabuleiro: Desafios de Cores

No fim da aula, fiz um breve resumo, perguntando aos alunos o que tinham aprendido e resumindo os pontos principais num *slide* de PPT.

¹⁰ Veja o jogo no Anexo XIV.

4.5 Reflexão Crítica

A planificação e lecionação prática de aulas deu-me oportunidades de compreender até que ponto é possível implementar o ensino de usos pragmáticos do português a alunos do ensino secundário de nível A1, utilizando o manual escolar como recurso principal.

Durante a prática pedagógica, encontrei-me com vários desafios no planeamento de aulas. Sobretudo, a maior dúvida era isto: Quais são os aspetos pragmáticos do português que devem ser abordados em cada aula? A pragmática abrange vários aspetos da língua, por exemplo, cumprimentos, cortesia, formalidade, e língua, entre outros. Entretanto, como é que introduzimos cada destes temas de forma natural, e ao mesmo tempo, inseri-lo no conteúdo que deve ser lecionado segundo o currículo escolar. Antes da minha primeira aula, tinha expectativas demasiado ambiciosas sobre o que podia ser feito em apenas 40 minutos. Na prática, percebi que um tema principal por semana seria mais adequado, considerando o tamanho da turma e a necessidade de assegurar a qualidade do ensino.

A aula introdutória e a primeira aula observada:

Um outro desafio prático que encontrei durante o meu ensino foi encontrar formas de incorporar aspetos pragmáticos do português durante as aulas de gramática. A dificuldade encontra-se em criar uma ligação entre os conhecimentos gramaticais e o seu uso real em diferentes contextos comunicativos. Assim, além de apresentar a conjugação dos verbos e explicar a distinção geral entre o estado permanente (i.e. ser) e o estado temporário (i.e. estar), é preciso ilustrar como estas escolhas verbais refletem diferentes intenções comunicativas. Inicialmente, tinha a expectativa de abordar todo este conteúdo numa única aula. No entanto, após observar algumas aulas da professora da escola e lecionar às turmas, percebi que o processo de aprendizagem é progressivo e exige prática constante. É natural que os alunos esqueçam o que acabaram de aprender, portanto, numa perspetiva realista, seria mais eficaz dedicar uma aula inteira à introdução clara do verbo “ser”, incluindo a sua conjugação e o uso geral. Na semana seguinte, seria necessária uma revisão do verbo “ser” antes de introduzir o novo verbo “estar”, para então guiar os alunos na comparação dos dois verbos e na distinção dos seus usos de forma geral. A implementação desta abordagem progressiva exige uma

sequência clara dos conteúdos, atividades pedagógicas bem definidas e uma visão clara dos objetivos de aprendizagem. Contudo, considerando a carga de trabalho diário de um professor, manter este nível de planejamento detalhado pode tornar-se desafiante e utópico a longo prazo.

Na prática do ensino, tentei incluir alguns exemplos reais que fogem às regras gramaticais gerais. Durante as minhas aulas sobre “ser” e “estar”, apresentei, por exemplo, a expressão “estar morto”, que indica um estado teoricamente permanente mas usa “estar”. Contudo, a experiência mostrou-me que, para alunos de nível inicial, estas exceções poderiam confundir os alunos em relação às regras gerais que acabavam de aprender. Por isso, na minha aula observada, optei por não incluir estes casos particulares, focando-me estabelecer primeiro uma compreensão sólida das regras básicas.

Com o passar do tempo e um maior entendimento da dinâmica de cada turma, percebi que, embora seja importante ensinar o uso pragmático da língua, este não precisa necessariamente de ser o foco principal das aulas de português. Os alunos precisam de desenvolver diversas competências linguísticas para construir uma base sólida de comunicação. Desta forma, uma abordagem mais eficaz seria capturar e aproveitar momentos oportunos de ensino para introduzir naturalmente alguns elementos pragmáticos da língua. Um exemplo concreto ocorreu durante uma atividade de distinção entre “ser” e “estar” na primeira aula observada, onde apresentei a frase “tu és/estás linda”. A ambiguidade da escolha gerou discussão entre os alunos, com diferentes grupos defendendo diferentes opções. Este momento proporcionou uma oportunidade perfeita para explicar como ambas as formas podem estar corretas, dependendo da intenção comunicativa do falante: “és linda” transmite uma característica permanente, sugerindo que a beleza é um estado constante da pessoa, enquanto “estás linda” indica um estado temporário, referindo-se a um momento específico. Esta instrução, embora subtil, conseguiu demonstrar como as escolhas gramaticais carregam diferentes implicaturas conversacionais de forma explícita, que constituem um dos principais aspetos pragmáticos da língua.

Outra observação relevante está relacionada com o perfil dos alunos desta faixa etária. Por um lado, demonstram energia e entusiasmo, características que tornam

facilmente o ambiente da turma mais dinâmico e divertido. No entanto, quando confrontados com explicações teóricas prolongadas, notei uma perda significativa de interesse e motivação. Esta realidade motivou-me a realizar as atividades didáticas, procurando momentos de interação que não só mantivessem o interesse dos alunos, mas também incorporassem naturalmente aspetos pragmáticos da língua.

A segunda aula observada:

Na planificação da minha segunda aula observada sobre “material escolar”, já sabia que os alunos precisavam de aprender o vocabulário e distinguir o género dos objetos, mas o desafio estava em criar um contexto que simulasse situações reais de uso deste conhecimento. Decidi então criar uma atividade onde os alunos tinham de pedir material emprestado aos colegas, que é uma situação comum no dia-a-dia escolar. A preparação para esta atividade final exigiu um trabalho sistemático durante a primeira metade da aula: começámos com exercícios de correspondência entre imagens e nomes de materiais escolares para consolidar o vocabulário e exercícios de categorizar o género de cada objeto, passámos por uma breve revisão da conjugação do verbo “ter”, e praticámos a construção de perguntas e respostas através de diálogos orientados (Ex. Tens uma caneta? Sim, aqui está./Desculpa, não tenho.).

No final da aula, desenvolveu-se um jogo de cartas chamado “Tens...?”. Esta atividade pedagógica revelou-se adequada e eficaz por simular um contexto real de comunicação. No jogo, cada carta representava um material escolar, e os alunos precisavam de utilizar os diálogos aprendidos para pedir emprestados os materiais desejados aos colegas do seu grupo. Os alunos tinham um objetivo comunicativo claro: conseguir pedir emprestados objetos escolares aos colegas através de perguntas explícitas. A razão pela qual criei esta atividade na forma de jogo, em vez de uma simples prática de diálogos em pares, baseou-se no facto de que, através do jogo, são dados aos alunos oportunidades de praticar o mesmo diálogo no seu ritmo. Além disso, quanto mais os alunos se familiarizassem com o diálogo, mais naturalmente conseguiram reagir neste contexto comunicativo. Se pensarmos na comunicação real, muitas vezes esta exige uma reação espontânea ao que acabámos de ouvir. É precisamente isto que pode ser alcançado através de um jogo onde os alunos utilizam a língua de forma espontânea e inconsciente.

Relativamente à instrução dos aspetos pragmáticos da língua, reconheço que existem espaços a melhorar na segunda aula. Apercebi-me de que, durante a aula, limitei-me a apresentar apenas uma forma de pedir emprestado materiais escolares e de responder a estes pedidos. Idealmente, deveria ter oferecido aos alunos um leque mais variado de opções para construírem perguntas e respostas com o mesmo objetivo comunicativo, com a consideração de diferentes níveis de cortesia. Contudo, esta abordagem poderia revelar-se demasiado exigente para esta faixa etária e nível de proficiência inicial, sendo provavelmente necessária uma aula adicional para explorar adequadamente estas nuances do mesmo tema. Porém, considerando o volume de conteúdos que devem ser abordados durante este trimestre, bem como o tempo limitado de exposição à língua portuguesa que os alunos têm na escola e no seu dia-a-dia, talvez não seja razoável explorar cada tema de forma tão aprofundada.

A terceira aula observada:

Na terceira aula observada, o tema centrou-se nas cores. Seguindo a experiência adquirida nas aulas anteriores, tinha uma ideia mais clara sobre o que poderia ser realizado numa aula de 40 minutos. A aula começou com a introdução de 12 cores, sendo cada uma acompanhada por uma imagem visual relevante para manter a atenção dos alunos. Em seguida, introduzi a pergunta para questionar sobre a cor de um objeto e como responder a ela. Para consolidar o conhecimento lexical dos alunos da aula anterior, estabeleci ligações entre as cores e os objetos escolares. Em pares, os alunos necessitavam de utilizar a pergunta aprendida para questionar o colega sobre a cor de determinado material escolar. Após a atividade em pares, foi introduzido um jogo relacionado com as cores dos objetos escolares. Neste jogo, cada grupo recebeu um conjunto de cartas, peças, um dado e um tabuleiro. Cada aluno tinha de lançar o dado e mover a sua peça de acordo com o número obtido. Em seguida, devia retirar uma carta e dizer a cor do objeto mostrado na carta utilizando a estrutura "(algo) é...(cor)". Foi-lhes dado cerca de 10 minutos para jogarem, permitindo assim que cada aluno tivesse a oportunidade de falar em português sobre cores em várias voltas. A aula terminou com um breve resumo dos conteúdos abordados.

De facto, a terceira aula observada não estabeleceu uma forte ligação com o ensino dos aspetos pragmáticos do português. A aula em si serviu essencialmente para os

alunos memorizarem 12 palavras de cores através da prática de um diálogo estruturado e da reutilização de conhecimentos semelhantes através de um jogo. Refletindo sobre esta aula, reconheço que poderia incluir mais exemplos quotidianos relacionados com as cores, como por exemplo em pedidos: “Passa-me o lápis azul, por favor.” e “Empresta-me a tua T-shirt branca.”, ou em descrições e identificações de objetos: “O meu telemóvel está na mesa. É aquele cinzento.” Para uma inclusão natural da instrução dos usos pragmáticos do português, é necessário pensar em formas como apresentamos cada tópico, procurando contextos reais de comunicação onde o vocabulário aprendido possa ser naturalmente integrado. Apesar de esta tarefa nem sempre ser simples de realizar diariamente, nada é mais importante do que conseguir facilitar a aprendizagem da língua de forma a que os conhecimentos adquiridos possam ser imediatamente aplicados no dia-a-dia dos alunos.

O Uso do Manual na Instrução dos Usos Pragmáticos

O índice do manual enfatiza os objetivos comunicativos de cada unidade, o que oferece uma visão clara do que os alunos devem conseguir realizar em diversos contextos comunicativos. Para o ensino do uso pragmático do português, isto facilita a definição dos resultados de aprendizagem para cada trimestre. Tomando como exemplo a Unidade 2 A Minha Escola do manual, são apresentados os objetivos com a consideração de atos de fala:

- 1) Expressar opiniões e preferências;
- 2) Dizer as horas;
- 3) Descrever os espaços da escola;
- 4) Descrever atividades desportivas.

Os temas abordados nas aulas observadas são “Ser e Estar”, “Material Escolar” e “Cores”. Estes temas não se ligam diretamente com esses objetivos comunicativos, mas são essenciais como uma parte de conteúdos lexicais e gramaticais. A aula introdutória e as três aulas observadas são uma tentativa de criar possibilidades de os expandir também para a área pragmática do português. Na prática de planificação destas aulas,

o manual serviu como uma fonte de inspiração para criar atividades que exploram os aspetos pragmáticos da língua. O manual é designado para aprendentes iniciais, portanto cada tema não é explorado de forma profunda, sendo assim necessário encontrar materiais complementares para enriquecer cada tema.

Um elemento que sinto estar em falta nesta unidade seria a inclusão de diálogos mais longos e autênticos que estivessem diretamente ligados aos conteúdos lexicais e gramaticais. Considero que isto poderia dar aos alunos uma ideia mais clara sobre quando e onde o vocabulário e as frases aprendidas na unidade podem ser efetivamente aplicados numa conversa real. As práticas conversacionais encontradas neste capítulo seguem geralmente um padrão específico. Tomando como exemplo a expressão de preferências sobre disciplinas escolares, apresenta-se aos alunos uma única forma de perguntar sobre as disciplinas preferidas dos outros (i.e. Qual é a tua disciplina preferida?) e a uma forma de responder à pergunta (i.e. A minha disciplina preferida é....). Posteriormente, utilizam o mesmo conjunto de pergunta e resposta na prática com os colegas. A introdução de diálogos mais extensos e autênticos seria benéfica pois permitiria aos alunos observar como estas estruturas são naturalmente integradas numa conversa, e pensar em outras possíveis variações nas formas de expressão, encontrando de forma gradual o seu estilo de comunicar em situações reais.

Considero bastante desafiante criar semanalmente atividades conversacionais do zero onde os alunos possam praticar a língua de uma forma que se aproxime da maneira como os falantes nativos a utilizam no seu dia-a-dia, especialmente quando o próprio manual não fornece muitos diálogos autênticos do quotidiano ou mesmo áudios que apresentem interações naturais entre dois ou mais falantes portugueses. Obviamente, estas são apenas algumas das minhas reflexões pessoais sobre a instrução dos usos pragmáticos do português com este manual.

No capítulo seguinte, iremos analisar opiniões de outros docentes de PLE/PLS relativamente à importância, necessidade e ensinabilidade dos usos pragmáticos da língua nas aulas de PLE/PLS com o apoio de manuais diferentes.

Capítulo V: Realidade do Ensino de Usos Pragmáticos de Português

O presente capítulo é dedicado a um questionário realizado a professores de português em Macau. Começa por apresentar o procedimento do questionário, seguindo-se um perfil geral dos participantes neste estudo e a análise dos resultados. Tem como objetivo recolher opiniões de professores na área do ensino de PLE/PLS, visando compreender, de um ponto de vista prático, a realidade do ensino dos usos pragmáticos da língua através dos manuais didáticos.

5.1 Instrumentos e Procedimentos para Recolha de Dados

O questionário tem como objetivo de recolher opiniões de professores na área do ensino de PLE/PLS, em Macau, sobre a sua experiência prática no ensino dos usos pragmáticos do português com recurso a manuais didáticos. O questionário foi distribuído entre maio e julho através de correio eletrónico e redes sociais, tendo sido enviado a centros de línguas que oferecem cursos de língua portuguesa e a professores que lecionam aulas de português em grupos ou individualmente, tanto presenciais como à distância. No total, foram recebidas 18 respostas.

Este questionário é adaptado dos questionários de Vu (2017) e Pojprasat & Watcharapunyawong (2022). Estrutura-se em duas partes principais: a primeira é dedicada ao perfil geral dos inquiridos e a segunda centra-se na recolha de opiniões sobre o ensino e a aprendizagem dos usos pragmáticos do português com apoio de manuais.

Estrutura do Questionário
Parte I: Perfil dos Participantes
<ul style="list-style-type: none">▪ Género, Idade, Nacionalidade▪ Língua(s) Materna(s) e Outras Línguas Faladas▪ Formação Académica e Área de Especialização▪ Experiência no Ensino de PLE/PLS▪ Perfil Geral das Turmas▪ Níveis de Português Lecionados▪ Manuais Utilizados▪ Experiência de Aprendizagem do Português no Estrangeiro▪ Formação em Aspetos Pragmáticos da Língua Portuguesa
Parte II: O Ensino da Pragmático do Português

A. Perspetivas sobre o Ensino e a Aprendizagem da Pragmática do Português

- Importância do Ensino dos Usos Pragmáticos
- Competência para Ensinar Pragmática
- Momento Ideal para o Ensino da Pragmática
- Eficácia do Uso de Manuais Didáticos no Ensino

B. Ensino dos Usos Pragmáticos do Português

- Conteúdos Pragmáticos Abordados nas Aulas
- Métodos de Ensino
- Atividades Práticas Com o Apoio do Manual

C. Desafios no Ensino da Pragmática

Quadro 4: Estrutura do Questionário

5.2 Informações Demográficas dos Participantes

Entre os 18 participantes no estudo, 15 são professoras e 3 são professores. A idade dos participantes varia entre os 20 e os 60 anos. A maioria dos participantes (72,2%) são professores com idades entre os 20-30 anos, enquanto os restantes participantes distribuem-se da seguinte forma: 31-40 anos (11,1%), 41-50 anos (11,1%) e 51-60 anos (5,6%). Todos os participantes são de Portugal ou de Macau. Dois terços são professores de Macau, tendo o cantonês como língua materna. Estes professores de Macau também falam mandarim, inglês e português como línguas estrangeiras/segundas. O terço restante é constituído por professores nativos de Portugal, que têm o português como língua materna e, na sua maioria, dominam o francês, sendo que alguns também têm conhecimentos básicos de mandarim.

Relativamente à formação académica dos professores, mais de metade possui licenciatura (55,6%), e os restantes (44,4%) são detentores de mestrado, não havendo nenhum com doutoramento. As áreas académicas incluem: Tradução (33,3%), Ensino de Português Língua Segunda/Estrangeira (27,8%), Estudos de Língua e Cultura Portuguesas (27,8%), Interpretação (5,6%) e Línguas e Relações Empresariais (5,6%). Quase todos os professores licenciados encontram-se atualmente a frequentar mestrados em diferentes áreas: Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda (5), Linguística (3), Tradução (1) e Literatura (1). Uma professora com mestrado está a realizar o doutoramento em Literatura.

Experiência	Menos de 5 anos	5-10 anos	11-20 anos	Mais de 20 anos
-------------	-----------------	-----------	------------	-----------------

de ensino	77,8%	5,6%	5,6%	11,1%
Cidade/País	Macau	Portugal	Online	
	72,2%	11,1%	38,9%	
Local de Ensino	Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior	Centro de línguas
	5,6%	27,8%	27,8%	33,3%
	Online	Autónomo(a)		
	27,8%	22,2%		

Tabela 1: Informações Demográficas dos Participantes

No que diz respeito à experiência profissional, observa-se uma predominância de docentes com menos de 5 anos de experiência (77,8%), contrastando com uma pequena percentagem de professores mais experientes (11,1% com mais de 20 anos de serviço).

Quanto à distribuição geográfica e modalidade de ensino, verifica-se uma concentração significativa em Macau (72,2%), seguida de Portugal (11,1%), sendo também notável a presença do ensino online (38,9%). É interessante notar que os professores que lecionam online são todos jovens e nativos de Macau, alguns dos quais lecionam simultaneamente aulas presenciais de português, o que evidencia uma diversidade nas formas de ensino e uma maior liberdade na escolha do local geográfico de ensino.

Os contextos de ensino dos participantes apresentam uma distribuição relativamente equilibrada entre centros de línguas (33,3%), ensino secundário (27,8%), ensino superior (27,8%) e plataformas digitais (27,8%), além de professores autónomos (22,2%). Observa-se que alguns participantes atuam em múltiplos contextos de ensino simultaneamente (ex. Centro de línguas e Ensino Superior, Online e Autónomo/a), o que explica o total das percentagens exceder 100%.

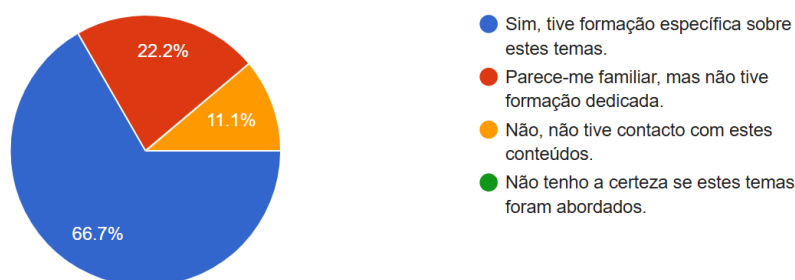
Quanto à experiência de aprendizagem no estrangeiro, 61,1% dos professores estudaram fora, maioritariamente em Portugal (12), havendo um docente que teve experiência de aprendizagem também em França, Sérvia, Namíbia e Macau.

Dos professores inquiridos, 12 afirmaram ter formação específica em aspetos pragmáticos¹¹, 4 indicaram familiaridade com o tema mas sem formação dedicada, e

¹¹ Por "aspetos pragmáticos", entende-se como usamos a língua na vida real, incluindo: atos de fala, registo de linguagem, implicaturas conversacionais, cortesia, entre outros.

apenas 2 relataram não ter tido contacto com estes conteúdos.

Gráfico 1: Formação em Pragmática dos Participantes



5.3 Perfil das Turmas dos Participantes

Em relação à faixa etária dos alunos, observa-se uma concentração significativa em três grupos principais: adolescentes entre 11-18 anos (61,1%), jovens adultos entre 26 e 40 anos (66,7%) e adultos entre 26-40 anos (38,9%). Um fenómeno interessante observado é que, com exceção dos professores do ensino secundário, cujos alunos se concentram principalmente na faixa etária dos 11 aos 18 anos, todos os outros docentes lecionam para alunos de diferentes faixas etárias, desde crianças até idosos.

Quanto ao tamanho das turmas, verifica-se que metade dos professores (50%) leciona em grupos pequenos de 1 a 10 alunos, seguido por turmas de 21 a 30 alunos (33,3%) e grupos de 11 a 20 alunos (27,8%). Uma parcela menor dos professores (11,1%) trabalha com turmas de mais de 30 alunos.

Relativamente aos níveis de proficiência, observa-se uma maior concentração nos níveis básicos A1 (16) e A2 (11), seguido pelos níveis intermédios B1(10) e B2 (6), com uma presença significativamente menor nos níveis avançados C1(5) e C2 (1). Vários professores lecionam simultaneamente diferentes níveis, seja numa combinação de níveis básicos (A1/A2), níveis básicos e intermédios (A1/A2 e B1/B2), ou mesmo abrangendo todos os níveis (A1/A2, B1/B2 e C1).

A seguir, apresento a lista de manuais principais utilizados pelos participantes nas suas aulas de PLE/PLS como referência da eficácia do ensino dos usos pragmáticos na Parte 2 do questionário.

Manuais Utilizados nas Aulas de PLE/PLS
1. Passaporte para Português (7)
2. Passo a Passo em Português (7)

3. Vamos Falar Português (3)
4. Aprender Português (3)
5. Dar à Língua (1)
6. Manuais Publicados pelo Centro de Difusão de Línguas de Macau (1)
7. Ora Viva! (1)
8. Português XXI (1)
9. Português para Ensino Universitário (1)
10. Falar pelos Cotovelos (1)
11. Por Falar Nisso (1)
12. Exames de Português Caple-UL (1)
13. ABC em Português 1 A.1 (1)
14. Vamos Lá Começar! (1)
15. Vamos Lá Continuar! (1)
16. Amigos pelo Mundo (1)

Quadro 5: Lista dos Manuais Didáticos

5.4 Perspetivas dos Professores sobre o Ensino e a Aprendizagem da Pragmática

Um questionário em escala Likert com 14 afirmações foi elaborado para investigar as opiniões dos professores relativamente à importância do ensino dos usos pragmáticos da língua, a competência para ensinar pragmática, o momento ideal para o ensino da pragmática e à eficácia do uso de manuais didáticos no ensino. A média (M) e o desvio padrão (DP) são utilizados para facilitar a análise dos resultados das afirmações.

Importância do Ensino da Pragmática do Português

As afirmações 1, 2 e 8 investigam até que ponto é importante o ensino da pragmática nas aulas de PLE/PLS nas perspetivas dos professores. Se o conhecimento pragmático é tão importante como o conhecimento linguístico? Se o ensino do mesmo é essencial para melhorar a competência comunicativa dos alunos? Se este conhecimento ajuda realmente os alunos a saberem como usar a língua de forma natural?

Afirmação	Discordo Totalmente	Discordo	Neutral	Concordo	Concordo Totalmente	M	DP
	n	n	n	n	n		

	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)		
1*	0	0	1 (5.6%)	4 (22.2%)	13 (72.2%)	4.7	0.6
2**	0	0	2 (11.1%)	5 (27.8%)	11 (61.1%)	4.5	0.7
8***	0	0	1 (5.6%)	8 (44.4%)	9 (50%)	4.4	0.6

*1. O conhecimento sobre como usar a língua é tão importante quanto o conhecimento linguístico (pronúncia, gramática e vocabulário).

**2. Considero que o conhecimento pragmático é importante para melhorar a competência comunicativa dos alunos em português.

***8. Considero que o conhecimento pragmático é importante para que os alunos saibam usar a língua de forma mais natural e adequada.

Tabela 2: Importância do Ensino da Pragmática

Baseando nesses resultados, observa-se uma tendência geral muito positiva. Em todas as três afirmações, nenhum participante discordou que a pragmática é importante. (i.e. 0% em “Discordo Totalmente” e “Discordo”). As médias são muito altas (i.e. 4,7, 4.5 e 4.4 numa escala de 5). Os desvios padrão são baixos (0.6-0.7), indicando consistência nas respostas.

Em geral, os professores valorizam igualmente os conhecimentos pragmáticos e linguísticos e reconhecem claramente o papel da pragmática na competência comunicativa e no uso natural da língua. Isto implica um ambiente favorável para o desenvolvimento de metodologias didáticas focadas no ensino dos usos pragmáticos do português.

Competência para Ensinar Pragmática

As afirmações 4, 11 e 12 visam compreender três aspetos fundamentais relacionados com a competência de docente no ensino da pragmática: 1) o nível de confiança dos professores na transmissão do conhecimento pragmático aos alunos; 2) a percepção sobre como o seu próprio nível de conhecimento pragmático influencia a capacidade de ensino; e 3) a necessidade de contacto real com falantes nativos de português para uma implementação eficaz do ensino desta dimensão.

Afirmação	Discordo Totalmente	Discordo	Neutral	Concordo	Concordo Totalmente	M	DP
-----------	------------------------	----------	---------	----------	------------------------	---	----

	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
4*	5 (27,8%)	10 (55.6%)	3 (16.7%)	0	0	1.9	0.7
11**	2 (11.1%)	3 (16.7%)	4 (22.2%)	8 (44.4%)	1 (5.6%)	3.2	1.1
12***	2 (11.1%)	2 (11.1%)	2 (11.1%)	5 (27.8%)	7 (38.9%)	3.7	1.4

*4. Não sei como transmitir aos alunos conhecimentos culturais e o uso adequado da língua.

**11. O meu nível de conhecimento pragmático afeta a minha capacidade de ensinar aspectos pragmáticos de forma eficaz.

***12. O contacto real com falantes nativos de português é essencial para o meu ensino de conhecimentos pragmáticos na sala de aula.

Tabela 3: Competência para Ensinar Pragmática

Relativamente à afirmação 4, é notável que 83,4% dos professores (i.e. 55,6% discordam e 27,8% discordam totalmente) sentem-se confiantes na sua capacidade de transmitir conhecimentos culturais e uso adequado da língua.

A afirmação 11 apresenta resultados mais dispersos (DP=1.1), com 50% dos professores a concordarem de alguma forma que o seu nível de conhecimento pragmático influencia a sua capacidade de ensino (44.4% concordam e 5.6% concordam totalmente). Quando analisamos mais detalhadamente os resultados da afirmação 11, observamos que os professores que discordam da afirmação são maioritariamente professores nativos de português (4). Este padrão indica que os professores nativos parecem acreditar que o seu conhecimento pragmático intuitivo da língua é suficiente, não afetando significativamente a sua capacidade de ensino dos aspetos pragmáticos.

Quanto à afirmação 12, esta apresenta a maior variabilidade nas respostas (DP=1.4), mas com uma média de 3.7. Uma maioria de 66.7% dos professores (27.8% concordam e 38.9% concordam totalmente) considera essencial o contacto com falantes nativos para o ensino de conhecimentos pragmáticos. Não há um consenso absoluto sobre a indispensabilidade do contacto com falantes nativos no ensino da pragmática (11.1% tem uma posição neutral e 22.2% discordam).

Os resultados relativos à competência para ensinar pragmática revelam três tendências significativas. Primeiro, existe uma clara confiança dos professores na sua capacidade de ensinar aspetos pragmáticos. Segundo, quanto à influência do nível de conhecimento pragmático na capacidade de ensino, observa-se uma divisão interessante:

enquanto 50% dos professores concordam que este conhecimento afeta a sua prática pedagógica, os professores nativos tendem a discordar, sugerindo que confiam no seu conhecimento pragmático intuitivo da língua. Terceiro, embora 66.7% dos professores considerem importante o contacto com falantes nativos para o ensino de conhecimentos pragmáticos, a presença de opiniões divergentes (22.2% discordam e 11.1% mantêm-se neutros) indica que este contacto, apesar de valorizado, não é visto como indispensável, sugerindo que o ensino eficaz da pragmática pode ser alcançado através de diversos meios pedagógicos.

5.4.3 Momento Ideal para o Ensino da Pragmática

As afirmações 7 e 13 destinam-se a compreender se os professores consideram que o conhecimento pragmático deve ser ensinado apenas quando os alunos atingem um nível mais avançado de proficiência linguística e se o nível de proficiência dos alunos afeta a quantidade de conhecimento pragmático que os professores conseguem transmitir nas aulas.

Afirmação	Discordo			Concordo		M	DP
	Totalmente			Totalmente			
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
7*	3 (16.7%)	7 (38.9%)	5 (27.8%)	3 (16.7%)	0	2.5	1.0
13**	2 (11.1%)	0	4 (22.2%)	9 (50%)	3 (16.7%)	3.6	1.1

*7. Os professores devem ensinar conhecimentos pragmáticos apenas quando os alunos atingem determinado nível de proficiência linguística.

**13. O nível de proficiência em português dos alunos afeta a quantidade de conteúdo pragmático que posso ensinar.

Tabela 4: Momento Ideal para o Ensino da Pragmática

Os resultados da afirmação 7 mostram que uma maioria de 55.6% dos professores rejeita a ideia de que o ensino da pragmática deve ser restrito a determinados níveis de proficiência. 27.8% dos professores mantêm uma posição neutral sobre esta questão. De facto, dos cinco professores que mantêm uma posição neutral, quatro são professores locais de Macau. Além disso, 16.7% dos professores que concordam com a afirmação são também professores locais de Macau. Esta tendência pode indicar a

dificuldade em abordar aspetos pragmáticos da língua nos níveis iniciantes no seu ensino prático na perspetiva de aprendentes chineses. Nenhum professor concordou totalmente com esta posição.

Quando observamos a afirmação 13, encontramos que 66.7% dos professores reconhecem que o nível de proficiência dos alunos influencia a quantidade de conteúdo pragmático que podem ensinar. A média de 3.6 indica uma tendência dos professores em admitir a complexidade acrescida no ensino de conteúdos pragmáticos quando os alunos apresentam um baixo nível de proficiência linguística.

Em síntese, os professores adotam uma posição equilibrada nesta questão: por um lado, não defendem que se deva aguardar por um determinado nível de proficiência para iniciar o ensino da pragmática; por outro lado, reconhecem que o nível de proficiência dos alunos é um fator determinante que influencia a quantidade de conteúdo pragmático que pode ser efetivamente lecionado.

5.4.4 Eficácia do Uso de Manuais Didáticos

As afirmações 10 e 14 examinam a perspetiva dos professores sobre a eficácia dos manuais didáticos no ensino da pragmática.

Afirmação	Discordo		Neutral	Concordo		M	DP
	Totalmente			Totalmente			
	n (%)	n (%)		n (%)	n (%)		
10*	1 (5.6%)	10 (55.6%)	2 (11.1%)	4 (22.2%)	1 (5.6%)	2.7	1.5
14**	0	1 (5.6%)	4 (22.2%)	8 (44.4%)	5 (27.8%)	3.9	0.8

*10. Considero que os manuais utilizados na escola contêm informação pragmática adequada e suficiente.

**14. Quando os manuais que utilizo fornecem uma grande variedade de informação pragmática, o meu ensino do uso pragmático do português pode ser muito mais eficaz.

Tabela 5: Eficácia do Uso de Manuais Didáticos

Na afirmação 10, a maioria dos professores (61.2%) considera que os manuais

atuais não contêm informação pragmática adequada e suficiente. Apenas 27.8% dos professores consideram o conteúdo pragmático dos manuais adequado, enquanto 11.1% mantêm uma posição neutral. O desvio padrão elevado (1.5) indica uma variabilidade considerável nas respostas.

Em contraste, na afirmação 14 (M=3.9, DP=0.8), uma clara maioria (72.2%) reconhece que manuais com mais informação pragmática tornariam o ensino mais eficaz. Apenas 5.6% discordam desta afirmação, com 22.2% mantendo uma posição neutral. O desvio padrão baixo (0.8) indica maior consenso entre os professores nesta questão.

Concluimos que existe uma insatisfação geral com o conteúdo pragmático dos manuais atuais. Além disso, os professores reconhecem claramente a importância de materiais didáticos adequados para um ensino eficaz do uso pragmático da língua.

5.5 Ensino da Pragmática do Português

Esta parte do questionário busca uma compreensão de como os professores abordam o ensino da pragmática, desde a seleção de conteúdos até à implementação prática em sala de aula, com particular atenção à forma como os manuais escolares são utilizados e complementados no processo do ensino.

Conteúdos Pragmáticos Abordados nas Aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cortesia, Formalidade e Registo da Linguagem (16) ▪ Atos de Fala (16) ▪ Conhecimento Cultural (15) ▪ Implicaturas Conversacionais (14)
Métodos de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usar materiais complementares (15) ▪ Dar exemplos do quotidiano (14) ▪ Dar instruções explícitas sobre conhecimento cultural e uso apropriado da língua (11) ▪ Implementar tarefas e atividades (9) ▪ Usar manuais didáticos (9) ▪ Orientar discussões (7)
Atividades Práticas Com o Apoio do Manual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise de diálogos (15) ▪ <i>Role-play</i> de situações (14) ▪ Criação de situações práticas (13)

-
- Comparação de registos (8)
 - Discussão crítica (5)
 - Exercícios de reescrita (4)
-

Tabela 6: Ensino da Pragmática do Português

Em termos de conteúdos pragmáticos abordados, observa-se uma distribuição bastante equilibrada, com especial destaque para a Cortesia, Formalidade e Registo da linguagem e os Atos de fala, ambos referidos por 16 professores. O Conhecimento Cultural e as Implicaturas Conversacionais também apresentam uma presença significativa (15 e 14 professores, respetivamente). Esta distribuição sugere que a pragmática não é uma área desconhecida para os professores, e que os conteúdos pragmáticos são diariamente abordados nas aulas.

Quanto aos métodos de ensino, os resultados revelam uma clara preferência por recursos além dos manuais didáticos. A grande maioria dos professores (15) recorre a materiais complementares e exemplos do quotidiano (14) para ensinar a pragmática, seguidos por instruções explícitas sobre conhecimento cultural e uso apropriado da língua (11). O uso de manuais didáticos (9) e a orientação de discussão (7) são menos frequentes. O facto de a metade de professores não usar os manuais como recurso principal indica que esses podem não ser considerados suficientes para o ensino eficaz da pragmática, portanto é necessário que os professores busquem materiais mais contextualizados e autênticos que vão além dos manuais convencionais.

No que diz respeito à prática de ensino da pragmática com o apoio do manual, observa-se que a maioria dos professores opta por atividades como análise de diálogos (15), *role-play* de situações (14) ou criação de outros contextos práticos (13). No entanto, atividades que exigem maior análise crítica e competência linguística, como a comparação de registos da linguagem (8), discussão crítica (5) e exercícios de reescrita (4), são significativamente menos frequentes. Esta tendência parece indicar uma preferência dos professores por atividades mais controladas e estruturadas, possivelmente por serem mais fáceis de implementar e avaliar. Além disso, o padrão sugere que os manuais didáticos poderiam incluir mais atividades guiadas que promovam oportunidades para os alunos aprenderem pragmática de forma mais crítica.

5.6 Desafios no Ensino de Pragmática

Na análise dos desafios no ensino da pragmática em português, os dados revelam uma hierarquia clara de dificuldades enfrentadas pelos professores. A falta de materiais estruturados emerge como o principal obstáculo (15), seguida pelos conflitos entre normas pragmáticas do português e línguas maternas (10). Em menor escala, aparecem as dificuldades em explicar o uso real da língua (5), enquanto a falta de interesse dos alunos foi mencionada por apenas um professor.

Desafios no Ensino da Pragmática	1. Falta de Materiais Estruturados (15)
	2. Conflitos entre Normas Pragmáticas do Português e Línguas Maternas (10)
	3. Dificuldades em Explicar o Uso Real da Língua (5)
	4. Falta de Interesse por Parte dos Alunos (1)

Tabela 7: Desafios no Ensino da Pragmática

Quando questionados sobre quais recursos seriam mais úteis para compensar a falta de materiais estruturados, dois terços dos professores (66.7%) expressam preferência por manuais que apresentem exemplos reais do uso da língua. Os recursos restantes, como guias de contrastes culturais, atividades prontas para uso em sala de aula e vídeos de falantes nativos, recebem menor atenção, com 13.3%, 13.3% e 6.7% dos votos, respectivamente.

Apesar dos desafios identificados, especialmente a falta de materiais estruturados, é notável que 94.4% dos professores (17 de 18) afirmam que incluem atividades para desenvolver a competência pragmática em suas aulas. Relativamente ao método prático que consideram eficaz, a maioria indica o *role-play* de situações reais como a atividade preferida (61.1%), seguida pela análise de diálogos (22.2%) e discussão de contrastes culturais (11.1%). Um único docente indica não incluir o ensino pragmático em suas aulas, justificando especificamente a falta de materiais adequados como obstáculo.

Os dados sobre a utilidade dos manuais didáticos no ensino da pragmática em PLE/PLS revelam que a maioria dos professores (61.1%) considera estes recursos úteis,

embora incompletos. Alguns (22.2%) os considera essenciais, enquanto 11.1% avaliam que têm pouca relevância, principalmente por não refletirem situações reais. Apenas 5.6% dos professores indicam não utilizar manuais para o ensino da pragmática. Apesar da maioria dos professores considerar os materiais didáticos disponíveis como insuficientes, observa-se uma notável capacidade de adaptação pela parte dos professores, que busca ativamente recursos complementares e implementa diversas atividades práticas para o ensino da pragmática.

5.7 Reflexão

A importância do ensino de usos pragmáticos de português é reconhecida pelos professores. A inclusão do ensino da pragmática nas aulas (94.4%) demonstra que é possível em grande medida implementar atividades que ajudam alunos a desenvolver a sua competência pragmática. Esta tarefa apresenta-se como desafiante, uma vez que 61.1% dos professores consideram os manuais atuais úteis mas incompletos no que diz respeito a atividades estruturadas e adequadas para este fim.

Entre os 16 manuais mencionados pelos professores, nenhum parece ser suficientemente completo para o ensino da pragmática. Esta realidade evidencia uma lacuna significativa entre a necessidade pedagógica e os recursos didáticos disponíveis. Mesmo assim, o ensino de pragmática é possível. As lacunas dos manuais didáticos são frequentemente compensadas através da utilização de recursos complementares, da realização de atividades de *role-play* baseadas em situações reais e exercícios de análise de diálogos, demonstrando a capacidade adaptativa dos professores em superar as limitações dos materiais disponíveis.

Uma limitação deste questionário foi não ter solicitado aos professores exemplos detalhados de atividades que consideram eficazes no ensino da pragmática. Tais exemplos poderiam constituir um valioso repositório de práticas pedagógicas eficazes e servir como base para o desenvolvimento de novos materiais didáticos mais adequados ao ensino dos usos pragmáticos da língua.

Capítulo VI: Considerações Finais

O presente relatório foi elaborado com base na revisão bibliográfica apresentada nos capítulos I & II, na experiência pessoal do estágio pedagógico e na recolha de opiniões de professores de PLE/PLS através de questionário e sua análise. Seguidamente, iremos responder às questões de investigação inicialmente propostas, discutindo as suas limitações e implicações pedagógicas. Adicionalmente, são apresentadas recomendações para investigações futuras na área do ensino dos usos pragmáticos da língua portuguesa.

6.1 Respostas às questões de investigação

1. Qual é o papel do ensino dos usos pragmáticos de português na perspetiva dos professores de PLE/PLS?

Neste estudo, a competência pragmática é compreendida como a capacidade de utilizar a língua de forma apropriada em diferentes contextos sociais e culturais. Os elementos relacionados com a pragmática são vastos, pelo que nos focámos principalmente em alguns dos usos pragmáticos mais comuns do português, tais como a cortesia, a formalidade, o registo da linguagem, os atos de fala, o conhecimento cultural e as implicaturas conversacionais.

A partir das respostas ao inquérito, observámos que os professores valorizam igualmente os conhecimentos pragmáticos e linguísticos e reconhecem claramente o papel da pragmática na competência comunicativa e no uso natural da língua. Contudo, na prática, a partir da observação realizada durante o estágio numa escola secundária, verifica-se que a pragmática não constitui claramente o foco principal do plano curricular. Os elementos pragmáticos acima mencionados são geralmente abordados de forma ocasional nas aulas, sem uma intenção clara de enfatizar a importância da sua aplicação num contexto social e cultural.

Esta situação implica a necessidade de um melhor alinhamento entre o reconhecimento teórico da importância da pragmática e a sua leção prática. De modo a potencializar os conhecimentos pragmáticos na realidade, o ensino dos usos pragmáticos deveria ser mais intencional e sistemático nas aulas de PLE/PLS. Para tal,

poderá ser necessária uma integração mais clara do ensino dos elementos pragmáticos no plano curricular formal.

2. De que modo é possível implementar o ensino da pragmática nas aulas de PLE/PLS a alunos do ensino secundário em Macau?

Como resultado *do Plano Quinquenal de Desenvolvimento (2016-2017)* do Governo de Macau, o ensino do português passou a ser um projeto prioritário no desenvolvimento do currículo escolar nas escolas secundárias em Macau. Recentemente, o português é considerado uma das disciplinas obrigatórias na maioria das escolas secundárias. Na escola onde realizei o estágio pedagógico, o português é obrigatório para os alunos do 7º e 8º ano, tendo cada turma duas aulas por semana (40 minutos/aula). Considerando que o uso do português é bastante limitado no quotidiano, a frequência das aulas não é suficiente para preparar os alunos para atingirem o nível A2 no período de dois anos. Por esse motivo, torna-se importante maximizar as oportunidades de exposição dos alunos a contextos linguísticos autênticos, de modo a familiarizá-los com o uso prático da língua na realidade.

Existindo tão poucos pontos em comum entre o cantonês e o português, para o nível inicial de português, as aulas são geralmente orientadas para o vocabulário e a gramática. É bastante desafiante ensinar os usos pragmáticos da língua quando os alunos ainda não conseguem ler a maioria das palavras numa frase. Para além dos requisitos que devem ser cumpridos em cada semestre, conforme estabelecido no plano curricular escolar, a implementação do ensino da pragmática é limitada.

A partir da análise dos resultados do inquérito, metade dos professores considera que não se deva aguardar por um determinado nível de proficiência para iniciar o ensino da pragmática, embora o nível de proficiência dos alunos seja um fator determinante que influencia a quantidade de conteúdo pragmático que pode ser efetivamente lecionado. Isto sugere que, apesar das limitações e dificuldades atuais, ainda é possível ensinar a pragmática do PLNM em turmas de nível inicial, mas os professores têm de encontrar o equilíbrio relativamente à quantidade de conteúdos pragmáticos que os alunos são capazes de compreender e aplicar em cada nível.

3. Até que ponto é eficaz a utilização dos manuais didáticos atuais no ensino/aprendizagem dos usos pragmáticos de PLN?

No contexto de Macau, os manuais são considerados como o principal recurso nas aulas de PLE/PLS, uma vez que geralmente oferecem tópicos pedagógicos sequenciais com exercícios sistemáticos, o que facilita a elaboração do plano curricular. Contudo, a maioria dos manuais atuais de PLE/PLS não são suficientes por si só para desenvolver a capacidade linguística global dos alunos. Especialmente no que diz respeito ao ensino dos usos pragmáticos do português, muitos professores inquiridos referem que não existem exercícios sistemáticos e adequados suficientes para treinar a competência pragmática dos alunos.

Os manuais são úteis na medida em que fornecem aos professores uma ideia clara sobre os tópicos que devem ser abordados em cada aula; no entanto, são, de certa forma, incompletos. Para ensinar os usos pragmáticos do português, os professores necessitam de fazer um esforço adicional para maximizar o aproveitamento dos materiais existentes e pensar em exercícios complementares para compensar as lacunas dos manuais. Embora seja possível fazê-lo, como muitos professores inquiridos já o fazem, é inegável que não é uma forma eficiente de o fazer, tendo em conta a carga de trabalho diária de um professor, pelo que a incompletude dos manuais pode, de alguma forma, afetar a frequência com que os professores conseguem abordar a pragmática nas aulas.

6.2 Conclusão

O presente relatório procura refletir sobre o ensino dos usos pragmáticos do português nas aulas de PLN, utilizando os manuais didáticos como recurso principal. O objetivo do estudo é avaliar até que ponto é possível ensinar a pragmática no contexto de Macau, onde o uso real da língua é limitado no quotidiano. Com base nos resultados obtidos através da experiência do estágio pedagógico e do questionário aos professores de PLE/PLS, descobrimos que o ensino da pragmática, embora desafiante, é exequível e pode ser implementado nas aulas desde os níveis iniciais.

A experiência prática é realizada com alunos do 7º e 8º anos numa escola secundária em Macau. Vários desafios foram encontrados no início do estágio, por

exemplo, como incorporar os aspetos pragmáticos do português de forma natural numa aula que se alinhe com o currículo escolar? Que quantidade de conteúdo pragmático deve ser abordada com alunos de nível inicial? No entanto, estas dúvidas dissiparam-se ao longo da interação real com os alunos. De facto, pode não ser realista utilizar a maior parte do tempo para abordar usos pragmáticos numa aula de PLE/PLS, pois existem outros elementos da língua que são essenciais para o nível inicial, mas ainda é possível aproveitar os momentos oportunos de ensino para introduzir naturalmente alguns elementos pragmáticos da língua ao longo do ensino de diferentes tópicos principais. Durante o estágio, realizaram-se principalmente aulas gramaticais e lexicais com a intenção de desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Em cada aula, o tempo dedicado ao conteúdo pragmático variou, mas ainda foi possível implementar algumas explicações ou práticas relacionadas com o conteúdo pragmático da língua.

Outra razão pela qual o ensino da pragmática do português pode ser desafiante é a falta de conteúdo pragmático encontrado no manual utilizado durante o estágio. É evidente que não há informação pragmática explícita suficiente e exercícios adequados no manual, portanto, é necessário procurar materiais complementares ou desenvolver uma atividade pedagógica complementar com os materiais existentes para compensar esta necessidade. No entanto, considerando a carga de trabalho diária de um professor, isto certamente afeta a frequência com que o ensino do uso pragmático do português pode ser realizado a longo prazo. Nota-se que esta lacuna de exercícios pragmáticos sistemáticos e apropriados nos manuais é relatada pela maioria dos professores de PLE/PLS no questionário, o que implica que poderá existir uma necessidade comum de incorporar o uso pragmático da língua na futura elaboração de manuais didáticos.

O questionário de pequena escala foi realizado com 18 professores de PLE/PLS com o objetivo de recolher diferentes opiniões relacionadas com o ensino da pragmática com o apoio de manuais didáticos. Surpreendentemente, quase todos os professores inquiridos implementam atividades relacionadas com a pragmática nas suas aulas, embora admitam que os manuais didáticos atuais são incompletos em termos de conteúdo pragmático. Habitualmente compensam estas lacunas através da utilização de recursos complementares ou da realização de atividades de simulação de contextos reais. Além disso, parece existir um consenso de que o nível de proficiência linguística dos

alunos pode influenciar a quantidade de conteúdo pragmático que pode ser incluído nas aulas, mas não é necessário aguardar pelo momento ideal para iniciar o ensino da pragmática. A dimensão do inquérito é bastante reduzida, portanto não é suficiente para identificar recursos ou estratégias comuns utilizadas pelos professores para ensinar pragmática nas aulas. Para obter resultados mais representativos, seria necessário realizar entrevistas aprofundadas para recolher exemplos concretos de atividades bem-sucedidas no ensino da pragmática.

Este estudo concentra-se fortemente numa experiência pessoal no ensino da pragmática com um manual principal numa escola secundária em Macau. Os grupos-alvo são apenas alunos do 7º e 8º anos. Além disso, a observação e a prática foram todas realizadas num período limitado durante o estágio pedagógico. Portanto, os recursos e estratégias utilizados durante o estágio podem não ser apropriados para outras faixas etárias ou noutros contextos de ensino. Este estudo é apenas uma tentativa de implementar o ensino do uso pragmático do português com materiais existentes. Considerando que a professora estagiária ainda é nova na área do ensino de PLS/PLE, as reflexões do estudo contribuem apenas para uma melhor compreensão dos desafios e possibilidades do ensino da pragmática em escolas secundárias em Macau.

Para investigações futuras, podemos explorar, de forma mais concreta, que tipos de materiais complementares poderiam ser incluídos na elaboração de manuais para melhor desenvolver a competência pragmática dos alunos. Durante a análise dos resultados do questionário, notou-se também que os professores nativos tendem a demonstrar maior confiança do que os professores não-nativos na sua capacidade de ensino da pragmática. No contexto de Macau, muitos dos professores atuais de português são professores não-nativos, que também podem enfrentar desafios como a exposição limitada ao uso natural e autêntico da língua no quotidiano, ou possível incerteza relacionada com aspetos pragmáticos da língua. Seria igualmente interessante investigar as diferentes formas como professores nativos e não nativos abordam a pragmática nas suas aulas de PLE/PLS.

Referências Bibliográficas

Textos Legais Consultados:

Declaração Conjunta Do Governo Da República Portuguesa e Do Governo Da República Popular Da China Sobre a Questão De Macau. (1988). Boletim Oficial da Região Administrativa Especial de Macau, nº. 23/1988. Disponível em: <https://bo.io.gov.mo/bo/i/88/23/out01.asp> (acedido a 11 de setembro, 2025)

Decreto-lei n.º 101/99/M do Governo da RAEM. (1999). Boletim Oficial da Região Administrativa Especial de Macau - I Série, nº. 50-13-12-1999. Disponível em: <https://images.io.gov.mo/bo/i/99/50/dl-101-99.pdf> (acedido a 11 de setembro, 2025)

Despacho n.º 56/2017 do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura. (2017). Anexo IV Exigências das competências académicas básicas de Língua Portuguesa no ensino secundário complementar (segunda língua). Boletim Oficial da RAEM: I Série, nº 26/2017. Disponível em: <https://bo.io.gov.mo/bo/i/2017/26/despsasc.asp> (acedido a 11 de setembro, 2025)

DSEDJ. (2016). *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa como segunda língua: Nível de Ensino Secundário Geral.* Disponível em: https://www.dsedj.gov.mo/crdc/guide/data/junior/Portuguese2_guide_p.pdf (acedido a 11 de setembro, 2025)

Governo da RAEM. (2016). *Plano Quinquenal de Desenvolvimento da Região Administrativa Especial de Macau (2016-2020).*

Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China. (1999). Disponível em: <https://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/leibasicapt/> (acedido a 11 de setembro, 2025)

Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior. (2006). Boletim Oficial da Região Administrativa Especial de Macau: I Série nº. 52-26-12-2006. Disponível em: <https://images.io.gov.mo/bo/i/2006/52/lei-9-2006.pdf> (acedido a 11 de setembro, 2025)

Regulamento Administrativo n.º 10/2015 do Governo da RAEM. (2015). Exigências das competências académicas básicas da educação regular do regime escolar local. Boletim Oficial da RAEM. Disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/2015/29/regadm10.asp?printer=1> (acedido a 11 de setembro, 2025)

Artigos, jornais e livros:

Água-Mel, C. (2014). O ensino do Português em Macau: Por que razão aprender só a escrever não chega?. In Grosso, M. J. & Godinho, A.P.C. (Eds.), *O Português na China-ensino e investigação* (pp. 22-40). Lidel.

Amado, C. S., De Sousa, C., Silva F., Da Costa, I. P. & Rosa, R. (2022). *Amigos pelo Mundo 1 (nível A1)*. Coord. Tavares, A.. Lidel.

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Atay, D. (2005). Raising the pragmatic consciousness of Turkish prospective EFL teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, (20), 48-61.

Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics?. In Rose, K.R., Kasper, G. (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. (pp. 13-32), Cambridge University Press.

Bardovi-Harlig, K., & Mahan-Taylor, R. (2003). *Introduction to teaching pragmatics*, Office of English.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: The cognitive domain*, David McKay Co Inc.

Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education, *The Cambridge guide to second language teacher education*. (pp. 289-297), Cambridge University Press.

Conklin, J. (2005). The quest for strengths: The dawn of a talent-based approach to K-12 education (Review). *Educational Horizons*, 83(3), 154-159.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições Asa.

Escaleira, M. de L. N. (2017). Língua Portuguesa na Região Administrativa Especial de Macau: Políticas e Programas do Ensino do Português como Língua Estrangeira. *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 8.

Espadinha, M. A., & Silva, R. (2009). O português de Macau. *Comunicação apresentada no II Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa (SIMELP)*. Universidade de Évora.

Fei C. K.(1988). *Aomen Sibainian*. Shanghei People's Press.

Filipe, J. S. (2024). “DSEDJ revela que mais de 3 mil alunos aprendem português”. Disponível em: <https://hojemacau.com.mo/2024/09/25/dsedj-revela-que-mais-de-3-mil-alunos-aprendem-portugues/> (acedido a 30 de novembro de 2024).

Fok, K. C (1991). "The Ming Debate on how to accommodate the Portuguese and the Emergence of the Macao Formula". *Revista de Cultura* n.º 13/14.1991.

Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto Editora.

Gouveia, Carlos A. M. (2007). Pragmática. In C.A.M. Gouveia, E. Ribeiro Pedro, I. Duarte, I. & Hub Faria (Eds.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (2nd ed., pp. 383-419). Editorial Caminho.

Grosso, M. J. (2007). *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Universidade de Macau.

Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2014). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Routledge.

Journal Tribunal de Macau (2023). “Mais quatro escolas básicas vão leccionar o português”. Disponível em: <https://jtm.com.mo/local/mais-quatro-escolas-basicas-vaoleccionarportugues/> (acedido a 30 de novembro de 2024).

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3ª. ed.). Deakin University Press.

Krashen, Stephen D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino, Idiográfico. *Revista do Centro Virtual do Instituto Camões* 3, 1-11.

Leong, I. T. (2020). *O Papel dos Manuais de PLE (Nível de Iniciação A1/A2) no Ensino de Português A Alunos do Ensino Secundário em Macau: Considerações para Elaboração de Futuras Publicações para Este Contexto de Ensino* [Relatório do

mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/39293>

Ljungstedt, A.(1992). *An Historical Sketch of the Portuguese Settlementsin China*. Viking Hong Kong Publications.

Mendes, C. A. (2013). Macau 500 anos depois: a plataforma da China para o mundo lusófono. *Revista Oriente*, 22, 44-59.

Miu Bing, C. (1994). Macau: Um Período “Pré-Pós-Colonial”, <https://www.icm.gov.mo/rc/viewer/30019/1720> (acedido a 29 de novembro de 2024).

Montalto de Jesus, C. A. (1984). *Historic Macao*. Oxford University Press.

Moody, A. (2008). “Macau Englishes: status, functions and forms”. *English Today* 95. Vol. 24(3), 3-15.

Oliveira, M. I., & Silva, K. M. (2023). A Literatura de Língua Portuguesa Em Macau. *Educação e Cultura em Debate*, 9(1), 18-43.

Pereira, A. B. (2010). Manuais escolares: estatuto e funções. *Revista Lusófona de educação*, (15), 191-194.

Pires, B. A. V. (1992). *Os Extremos Conciliam-se*. Instituto Cultural de Macau.

Pojprasat, S., & Watcharapunyawong, S. (2022). Factors affecting teachers’ pragmatic knowledge incorporation into Thai EFL classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(9), 197-216.

Rego, G. (2023). “Como está o português em Macau?”. Disponível em: <https://www.plataformamedia.com/2023/06/09/como-esta-o-portugues-em-macau/> (acedido a 10 de setembro de 2025).

Ribeiro, A. C. (1991). Manuais Didáticos, Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa, in *Actas, Português Como Língua Estrangeira*. Direcção dos Serviços de Educação. Fundação Macau. Universidade da Ásia Oriental. Instituto Português do Oriente, 73-288.

Richards, Jack C. (1978). *Introduction: Understanding Second & Foreign Language Learning*. Jack C. Richards (Eds.), 1-14.

- Roever, C. (2021). *Teaching and Testing Second Language Pragmatics and Interaction: A Practical Guide*. Routledge.
- Rose, K. R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33(3), 385-399.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Taguchi, N., & Roever, C. (2017). *Second Language Pragmatics*. Oxford University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4(2), 91-112.
- Ton Nu, A. T., & Murray, J. (2020). Pragmatic Content in EFL Textbooks: An Investigation into Vietnamese National Teaching Materials. *Tesl-Ej*, 24(3), 1-28.
- Tran, T. M. T., & Yeh, A. (2020). Keeping it real: Vietnamese-English pragmatic representations in EFL Textbook. *International Journal of Language and Literary Studies*, 2(1), 1-20.
- Vu, N. M. (2017). *Teaching pragmatics in English as a Foreign Language at a Vietnamese university: Teachers' perceptions, curricular content, and classroom practices* [Doctoral dissertation, University of Sydney]. Repositório Institucional da University of Sydney. <http://hdl.handle.net/2123/16157>
- Yuan B.J. & Yuan G. X. (1988). *Aomen Shilue*. Zhong Liu Press.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.

ÍNDICE

	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTEÚDOS LÉXICAIS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS
UNIDADE 0 A lusofonia	<ul style="list-style-type: none"> Cumprimentar, despedir-se, agradecer Perceber as instruções na aula de português Fazer perguntas úteis na aula de português 	<ul style="list-style-type: none"> Países de língua portuguesa Vocabulário da sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> O alfabeto
UNIDADE 1 Os meus amigos	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar-se, cumprimentar, agradecer Pedir e dar informações pessoais (nome, idade, nacionalidade, número de telemóvel, e-mail) 	<ul style="list-style-type: none"> Nome e apelido Nacionalidades Naturalidade Línguas Países Números até 20 Profissões 	<ul style="list-style-type: none"> Pronomes pessoais Verbos <i>ser</i> e <i>ter</i> no Presente do Indicativo Verbos terminados em <i>-ar</i> no Presente do Indicativo Interrogativos: <i>Como? Qual? Onde? Quem? De onde? Quantos?</i> Artigos definidos Formação do plural Masculino e feminino Preposições <i>em</i> e <i>de</i> (contrações com o artigo definido) Sílabas tónicas Regras e sons: sílaba tónica e tipos de acento
UNIDADE 2 A minha escola	<ul style="list-style-type: none"> Exprimir opiniões e preferências Dizer as horas Ler um horário escolar Localizar objetos e pessoas num espaço Descrever os espaços da escola Descrever atividades desportivas 	<ul style="list-style-type: none"> Cores Disciplinas Material escolar Números de 20 a 60 Horas Partes do dia Dias da semana Atividades desportivas Numerais ordinais 	<ul style="list-style-type: none"> Verbo <i>estar</i> no Presente do Indicativo Preposição <i>a</i> Usar os artigos indefinidos Usar as locuções prepositivas Verbos terminados em <i>-er</i> no Presente do Indicativo Regras e sons: ditongos orais e nasais; uso de <i>til</i> e <i>cedilha</i>
UNIDADE 3 A minha família	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar a família Descrição física e psicológica Indicar posse de algo Identificar estados do tempo Descrever o vestuário 	<ul style="list-style-type: none"> Família Descrição física e psicológica Meses do ano Vestuário Estações do ano Estado do tempo Partes do corpo humano Números até 100 	<ul style="list-style-type: none"> Possessivos Verbos terminados em <i>-ir</i> no Presente do Indicativo Verbos irregulares no Presente do Indicativo: <i>ir, cair, fazer e haver</i> Regras e sons: <i>nh</i> e <i>lh</i>; letra <i>S</i>
UNIDADE 4 As minhas rotinas	<ul style="list-style-type: none"> Manter uma conversa sobre a rotina diária Trocar e pedir informações sobre as atividades do dia a dia e situações temporais (horas, partes do dia e frequência) Falar sobre as refeições Falar sobre os tempos livres Dar e pedir opiniões e fazer apreciações Falar de ações que decorrem no momento da enunciação 	<ul style="list-style-type: none"> Alimentação: refeições, alimentos e bebidas Atividades dos tempos livres Números até 1500 	<ul style="list-style-type: none"> Verbos irregulares no Presente do Indicativo: <i>ver, ler, sair e dormir</i> Verbos reflexos Pronomes reflexos Preposições usadas para horas, partes do dia e refeições Perifrástica <i>estar + a + infinitivo</i> Expressão verbal <i>costumar + infinitivo</i> Regras e sons: nasais

	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS
UNIDADE 5 A minha cidade	<ul style="list-style-type: none"> Identificar espaços na cidade Falar de ações num futuro próximo Perguntar e dar informações sobre localizações Pedir e dar informações sobre a cidade Identificar os tipos de casa e partes da casa Identificar o mobiliário e os utensílios das partes da casa Fazer comparações Localizar pessoas e objetos 	<ul style="list-style-type: none"> Locais na cidade Lojas e serviços públicos Divisões da casa Mobiliário e utensílios da casa Direções Numerais ordinais 	<ul style="list-style-type: none"> Verbos irregulares no Presente do Indicativo: <i>vir, subir</i> Ir + a/para. Futuro próximo: ir + infinitivo Preposições e locuções prepositivas: de lugar Comparação Verbos e preposições de movimento Adjativos: grau superlativo de superioridade e de inferioridade Regras e sons: Letras C e Q; V e F.
UNIDADE 6 Os meus tempos livres	<ul style="list-style-type: none"> Falar dos tempos livres Indicar preferências Falar de séries/filmes preferidos Indicar desportos praticados Falar de gostos musicais Fazer um convite 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades de tempo livre Meios de transporte Séries e filmes Desportos Música 	<ul style="list-style-type: none"> Verbos irregulares no Presente do Indicativo: <i>deixar, poder, pedir, saber</i> Pronomes pessoais de objeto indireto Com + preposição Há / desde Regras e sons: sílaba tónica acentuação; letra G
UNIDADE 7 As minhas festas	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer e falar de celebrações Convidar amigos para uma festa 	<ul style="list-style-type: none"> Festas e celebrações Festas de aniversário Dia das Bruxas Dia de Ação de Graças O Natal 	<ul style="list-style-type: none"> Verbos irregulares no Presente do Indicativo: <i>trazer, perder, pôr, dar, querer</i> Indefinidos (variáveis e invariáveis) Regras e sons: letra H; ch, nh e lh
UNIDADE 8 Os meus planos	<ul style="list-style-type: none"> Falar de férias Falar de atividades ao ar livre Preparar uma visita turística Falar sobre as previsões do estado do tempo Dar ordens, instruções e conselhos 	<ul style="list-style-type: none"> Férias Visitas turísticas Atividades ao ar livre Regiões de Portugal Indicações geográficas Pontos cardiais 	<ul style="list-style-type: none"> Imperativo (formal e informal) Adjativos: comparativo de igualdade Verbos e preposições Regras e sons: letra X; sinal gráfico hífen (-)
UNIDADE 9 As minhas férias	<ul style="list-style-type: none"> Falar sobre ações e acontecimentos presentes e passados Relatar o que se fez nas férias Descrever experiências fora do contexto escolar Escrever mensagens e e-mails Elaborar um cartaz 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulário relacionado com as férias Aprofundamento de vocabulário relacionado com o verão Férias na praia, no campo e na cidade Aprofundamento do vocabulário relacionado com a vida na cidade e em casa 	<ul style="list-style-type: none"> Verbos regulares no Pretérito Perfeito do Indicativo Verbos irregulares no Pretérito Perfeito do Indicativo: <i>ser, ir, ter, estar</i> Palavras e expressões de valor temporal: <i>on tem, no mês passado, no fim de semana passado, etc.</i> Regras e sons: letra R

Festas e celebrações

- O Carnaval em Portugal
- Tradições da Páscoa
- Os Santos Populares em Portugal
- O São Martinho

Anexo II. Exercícios no Quizizz da Aula Introdutória

QUIZZ Worksheets

Verbo Ser

Total questions: 10

Worksheet time: 3mins

Name

Class

Date

1. A Anna (a) _____ uma menina

Choose from the below words

2. Vocês (a) _____ chineses?

Choose from the below words

3. (a) _____ duas e meia. (14:30)

Choose from the below words

4. Nós (a) _____ alunos.

Choose from the below words

5. De onde (a) _____ ? (Tu)

Choose from the below words

6. Eu (a) _____ a Anna.

Choose from the below words

Sou

És

É

Somos

São

7. Qual (a) _____ o teu número de telemóvel?

Choose from the below words

Sou

És

É

Somos

São

8. Ela (a) _____ portuguesa.

Choose from the below words

Sou

És

É

Somos

São

9. Lisboa (a) _____ a capital de Portugal.

Choose from the below words

Sou

És

É

Somos

São

10. O Pedro (a) _____ japonês.

Choose from the below words

Sou

És

É

Somos

São

Anexo III. Plano da 1ª Aula Observada



ESTÁGIO PEDAGÓGICO (UCPM SEC) Escola de Talentos Anexa à Escola Hou Kong (ETAEHK) / cooperação com a Universidade de São José (USJ) Ano lectivo 2024 / 2025

1.ª aula observada com supervisor da USJ, Professor Aníbal Borges

Plano de Aula

Escola	Disciplina	Unidade	Tema	Turma	Data	Hora	Professora
ETAEHK	Português	U2: A minha escola	<i>Ser e Estar</i> em Português	S1A	17/MAR/2025	15:00-15:40 (40 minutos)	Jessica, Chong Un Lam

Objetivos (cf. Taxonomia de Bloom):

Lembrar e Compreender:

1. Rever a conjugação e o uso geral do verbo “ser” no Presente do Indicativo (i.e. falar de características permanentes).
2. Reconhecer a conjugação e o uso geral de “estar” (i.e. falar de características temporárias).

Aplicar:

3. Conjugar o verbo “estar” no Presente do Indicativo em várias situações.

Analisar:

4. Diferenciar entre o uso de “ser” e “estar” em diferentes frases.

Conhecimentos prévios dos alunos:

1. Os alunos tiveram uma aula sobre o verbo “ser” no dia 3 de março em 2025. No final da aula, foram capazes de conjugar oralmente o verbo “ser”, em frases simples, como: Eu sou de Macau.; Ela é professora de português.
2. Os alunos compreendem o vocabulário usado nos contextos seguintes:
Nome (ex.: Como te chamas? / Eu chamo-me...)
Saudação (ex.: Olá, bom dia, boa tarde, como estás?)
Idade (ex.: Eu tenho 20 anos.)

Línguas (ex.: Eu falo chinês, inglês e um pouco de português.)

Nacionalidade (ex.: Eu sou chinês/chinesa.)

Dias da semana (ex. Segunda-feira, terça-feira, ...)

Horas (ex.: Que horas são? / São três horas.)

3. Os alunos mostram diferenças no nível de proficiência em português. Alguns alunos conseguem acompanhar quase tudo nas aulas. Outros demonstram dificuldades e esquecem os temas já aprendidos. (ex. 20 em português, é?)

Antecipação de dificuldades a resolver:

1. Alguns alunos esquecem-se da conjugação do verbo “ser” e das situações em que se usa.
2. A pronúncia de cada conjugação do verbo “estar” pode ser difícil para os alunos.
3. As frases em que se usa o verbo “ser” ou “estar” incluem palavras que os alunos ainda não aprenderam (ex. contente, triste, linda, feriado, etc.).
4. Os alunos que estão mais motivados a aprender o português, conseguem acompanhar bem o conteúdo da aula. Os alunos que têm menos interesse, podem sentir-se um pouco perdidos na aula.

Recursos:

PPT, Manual, Computador, Mini-quadros, iPad e Caneta

Duração	Desenvolvimento da aula
5 min.	– Revisão do verbo “ser” Utilizar o PPT do dia 3 de março para rever a conjugação do verbo “ser” e o uso do verbo “ser” em frases diferentes.
2 min.	– Introdução do verbo “estar” <u>Atividade: Como se dizem estas frases em português?</u> <ul style="list-style-type: none">• Perguntar aos alunos como se diz <i>I am from Macau</i> em português.• A seguir, a professora-estagiária pede aos alunos que digam a frase <i>I am fine</i> em português. Ao comparar as duas frases, a professora-estagiária lembra os alunos de que, em português, há dois verbos que se usam para dizer “to be”.
4 min.	– Conjugação do verbo “estar” <ul style="list-style-type: none">• Mostrar uma tabela da conjugação do verbo “estar”. Os alunos levantam o braço para responderem (ex. A professora pergunta Eu...? O aluno levanta o braço e responde “Eu estou”).• Pedir aos alunos que copiem a tabela no seu caderno de português.

5 min.	<ul style="list-style-type: none"> – Exercícios <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar, através do PPT, as várias situações em que se usa o verbo “estar”. Os alunos levantam o braço para responderem.
8-10 min	<ul style="list-style-type: none"> – Jogo (exercícios) do verbo “Estar” no Quizizz Plataforma: https://quizizz.com/?lng=en <ul style="list-style-type: none"> • Cada aluno utiliza o iPad para entrar no jogo que a professora-estagiária já preparou na plataforma do Quizizz. • No Quizizz, há 8 perguntas de escolha múltipla (ex. Eu estou/estás/está contente). O aluno que der mais respostas corretas ganha o jogo. • Durante o jogo, a professora-estagiária articula o processo de jogo no computador. Todo o processo é projectado no ecrã da sala. – Correção dos exercícios <ul style="list-style-type: none"> • A professora-estagiária corrige, através do PPT, as 8 frases do jogo.
5 min.	<ul style="list-style-type: none"> – O uso de “Estar” <ul style="list-style-type: none"> • Resumir com os alunos, através de uma tabela, as situações já apresentadas em que se usa o verbo “estar”. • A professora-estagiária explica que, de um modo geral, usa-se “estar” para falar sobre características temporárias. Por exemplo, “Eu estou contente”. Um dos usos de “estar” é falar sobre as emoções. • A seguir, a professora-estagiária pede aos alunos que respondam, através da tabela, aos restantes usos do verbo. • Pedir aos alunos que copiem a tabela no seu caderno de português.
5-7 min.	<ul style="list-style-type: none"> – Ser ou Estar <u>Atividade: Escolher Ser ou Estar</u> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo recebe um quadro para escrever a sua resposta. • Em cada slide de PPT, a professora-estagiária apresenta uma frase em que cada grupo (5-6 alunos) tem de decidir se a resposta é “ser” ou “estar”. Por exemplo: Ele é / está nervoso. Se o grupo entender que a resposta é “É”, escreve esta resposta no quadro. • Depois de escrever a resposta, cada grupo mostra o seu quadro à professora-estagiária. Os grupos que obtiverem a resposta correta ganham pontos.
2 min.	<ul style="list-style-type: none"> – Sumário Para acabar a aula, a professora-estagiária estabelece, através de um slide de PPT, as diferenças entre <i>ser</i> e <i>estar</i>.

Avaliação:

1. Observação Direta

. Durante as atividades da aula, a professora-estagiária pode observar a participação ativa dos alunos e se têm dificuldades em responderem.

2. Pontuação no Quizizz

. A plataforma regista automaticamente no final de exercícios a nota média dos alunos nas 8 perguntas de escolha múltipla.

3. Participação em Grupo

. Durante a atividade “Escolher Ser ou Estar”, a professora-estagiária pode caminhar pela sala para observar e ouvir como os grupos chegam à escolha entre “ser” ou “estar”.

Notas:

- Nesta escola, cada turma do S1 está dividida em 5-6 grupos, dependendo do número de alunos, com o objetivo de cultivar um espírito de grupo e facilitar o processo de aprendizagem.
- Algumas atividades podem demorar mais ou menos tempo do que esperado, dependendo da motivação dos alunos. Assim, caso o tempo de aula não seja suficiente para realizar todas as atividades previstas, a professora-estagiária irá adaptar ou reduzir algumas delas durante a aula.

Contextualização da aula seguinte:

Os alunos estão a aprender o conteúdo da Unidade 2: A Minha Escola do manual neste trimestre. Em uma das aulas seguintes, eles serão introduzidos ao tema: preposições e locuções prepositivas (ex. O Rui está em frente da Raquel.), e por isso, saber diferenciar entre o uso de “ser” e “estar”, conjugar o verbo “estar” e compreender quando o utiliza será útil para facilitar a aprendizagem do próximo tema.

Anexo IV. PowerPoint da 1ª Aula Observada

1 **Português**

2 **01**
Conjugação do Verbo "SER"

SER	
Eu	SOU
Tu	ÉS
Ele/ela/Você	É
Nós	SOMOS
Elela/ela/Vocês	SÃO

3

4 **Exercícios**
Eu sou da China.

5 Tu és estudante.

6 Ele é português.

7 É uma hora.

8 Hoje é segunda-feira.

9 Nós somos bons amigos.

10 Vocês são portugueses?

11 **USAMOS "SER" PARA FALAR DE...**
Características (Personalities) (R. 81-82)

SER	
Nome (Name)	Eu sou a Anna.
Sexo (Gender)	Ela é uma menina.
Nacionalidade (Nationality)	Ele é chinês.
Data e Hora (Date and Time)	Hoje é segunda-feira. É uma hora.
Profissão (Job)	Nós somos professores.

12 **Como se dizem estas frases em português?**

SER
Eu sou de Macau.

ESTAR
Eu estou bem.

13 **04**
Conjugação do Verbo "Estar"

ESTAR	
Eu	estou
Tu	estás
Ele/ela/Você	está
Nós	estamos
Elela/ela/Vocês	estão

14 **Emoções**
Ela está zangada.

15 **Emoções**
Eu estou contente.

16 **Emoções**
Tu estás triste.

17 **Emoções**
Você está calma.

18 **Estão confusos?**
Nós estamos confusos.

19 **Posição**
Eu estou sentado.
Ele está de pé.

20 **Localização**
Tu estás na escola.
Eu estou em casa.

21

Tempo/Clima



Hoje está frio.

22



Quizizz: Verbo "ESTAR"

Quizizz
Any device to open: <https://www.quizizz.com>
The code to enter the game will be given to you soon.

23

Correções do Quizizz

1. Eu _____ (estás / estou / está) contente.
2. Tu _____ (estou / está / estás) triste.
3. Ele _____ (estão / está / estamos) de pé.
4. Você _____ (estão / estou / estás) sentado.
5. Elas _____ (estão / está / estás) em casa.
6. Nós _____ (está / estás / estamos) na escola.
7. Hoje _____ (estás / estou / está) calor.
8. Hoje _____ (estás / está / estou) húmido.

24

USAMOS "ESTAR" PARA FALAR DE...

Características Temporárias (TEMPORARY)

ESTAR	
Emoções (Emotions)	Eu estou contente.
Posição (Position)	Ele está sentado.
Localização (Location)	Ela está em casa.
Tempo (Weather)	Hoje está frio.

25



05

Ser Ou Estar



26

Ser Ou Estar

1. For each situation, each group needs to write down your answer and raise it on the board.
2. Group Points
Answer correct =1 point
Reason correct =2 points



27




Ele _____ nervoso. (He is nervous.)

é OU **está**

Reason: _____

28




O Cristiano Ronaldo _____ um jogador português.
(Cristiano Ronaldo is a Portuguese football player.)

é OU **está**

Reason: _____

29



Hoje _____ feriado. (Today is holiday.)

é OU **está**

Reason: _____

30



Tu _____ linda.
(You are beautiful.)

és OU **estás**

Reason: _____

31

O que significa?



Tu **és** linda. (permanente)
You are always beautiful.

Tu **estás** linda. (temporária)
You look beautiful right now.

32





Eu _____ de pé.

sou OU **estou**

Reason: _____

33

Reason: _____



Ela _____ na escola.

é OU **está**

34

06

Sumário



35

Ser VS Estar

Ser → Características Permanentes (PERMANENT)

Exemplo: Eu **sou** a Anna. (Name)

Estar → Características Temporárias (TEMPORARY)

Exemplo: Ela **está** nervosa. (Emotion)

36



OBRIGADA



37

Anexo V. Ficha da 1ª Aula Observada

QUIZZ Worksheets

Verbo Estar


Total questions: 8

Worksheet time: 3mins

Name

Class

Date


1.  Eu (a) _____ contente.

Choose from the below words

Estou

Estás

Está


2.  Tu (a) _____ triste.

Choose from the below words

Estás

Está

Estou

3.  Ele (a) _____ de pé.

Choose from the below words

Está

Estão

Estamos

4.  Você (a) _____ sentado.

Choose from the below words

Está

Estou

Estás


5.  Elas (a) _____ em casa.

Choose from the below words

Estão

Está

Estás


6.  Nós (a) _____ na escola.

Choose from the below words

Estamos

Está

Estás

7.  Hoje (a) _____ calor.

Choose from the below words

Está

Estou

Estás

8.  Hoje (a) _____ úmido.

Choose from the below words

Está

Estou

Estás

Anexo VI. Plano da 2ª Aula Observada



ESTÁGIO PEDAGÓGICO (UCPM SEC)

Escola de Talentos Anexa à Escola Hou Kong (ETAEHK) /
cooperação com a Universidade de São José (USJ)

Ano lectivo 2024 / 2025

2.ª aula observada com supervisor da USJ, Professor Aníbal Borges

Plano de Aula

Escola	Disciplina	Unidade	Tema	Turma	Data	Hora	Professora
ETAEHK	Português	U2: A minha escola	Material Escolar	S1A	7/ABRIL/2025	15:00-15:40 (40 minutos)	Jessica, Chong Un Lam

Objetivos (cf. Taxonomia de Bloom):

Lembrar, Compreender, Aplicar e Analisar:

1. Identificar o nome de materiais escolares.
2. Categorizar o género de materiais escolares (i.e., o/a; um/uma).
3. Dizer o nome de materiais escolares com o género correto.
4. Usar o vocabulário escolar num contexto informal.
(i.e., pedir emprestado materiais escolares a colegas, durante o jogo de cartas).

Conhecimentos prévios dos alunos:

1. Os alunos já conhecem alguns nomes de materiais escolares (ex. livro, caderno), mesmo que não estejam conscientes disso.
2. Os alunos já aprenderam a conjugação do verbo “ter” (ex. eu tenho 12 anos.), “ser” (ex. Hoje é segunda-feira.) e “estar” (ex. ela está de pé.).
3. Os alunos já aprenderam os números 0-60, mas não estão completamente conscientes em que situação se usa “um” ou “uma”, “dois” ou “duas”.

Antecipação de dificuldades a resolver:

1. A pronúncia de alguns nomes de materiais escolares pode ser difícil para os alunos.
2. Os alunos confundem o género de alguns materiais escolares (ex. **a mochila**; **o afia** [afiador]).
3. Alguns grupos não compreendem totalmente as regras do jogo e jogam as cartas à sua maneira.

Recursos:

PPT, Manual, Ficha, Quadro, Cartas de materiais escolares.

Duração	Desenvolvimento da aula
2 min.	<p>1. Sumário da aula</p> <p>A professora-estagiária mostra aos alunos, através do PPT, o que vai ser feito na aula.</p>
3 min.	<p>2. Introdução do tema</p> <p>A professora-estagiária pega no caderno de um aluno e pergunta à turma: “O que é isto?”.</p> <p>Os alunos tentam adivinhar o que significa a pergunta e tentam encontrar a resposta no Manual (p. 48).</p> <p>De seguida, a professora-estagiária escreve a pergunta e a resposta (i.e., “É um caderno”.) no quadro, para que os alunos as copiem para o seu caderno. A professora-estagiária aproveita para explicar também a diferença entre “um” e “uma” (ex. Dizemos “É <u>um</u> caderno.”, mas, no caso de uma “régua”, diz-se “É <u>uma</u> régua.”).</p>
8 min.	<p>3. Exercício 1: Encontrar o nome de cada objeto escolar</p> <p>No exercício 1 da ficha, encontram-se 10 imagens de materiais escolares. Os alunos precisam de fazer a correspondência entre a imagem e o nome. Podem consultar a resposta através do Manual.</p> <p>Correção do Exercício 1:</p> <p>A professora-estagiária lê o nome de cada objeto com os alunos e depois pede-lhes para dizerem o respectivo nome com a frase seguinte: “É um/uma _____”.</p>
5 min.	<p>4. Hora da prática: O que é? É um/uma...</p> <p>A professora-estagiária orienta os alunos na leitura do vocabulário da página 48 do Manual. Os alunos praticam a pronúncia de cada palavra em pares (i.e., uma pessoa pergunta: O que é?, e outra pessoa responde “É um/uma...”). De seguida, a professora-estagiária escolhe grupos de alunos de forma aleatória para apresenta o diálogo na frente da sala. (i.e. um aluno aponta para a imagem de um objeto no slide de PPT e o outro aluno responde).</p>

6 min.	<p>5. Exercício 2: Qual é o género destes materiais escolares?</p> <p>No exercício 2 da ficha de trabalho, os alunos precisam de identificar os materiais escolares através do seu género (i.e., masculino ou feminino), podendo consultar a resposta através do iPad ou do Manual.</p> <p>Correção do Exercício 2:</p> <p>A professora-estagiária corrige o exercício através da ferramenta <i>Wordwall</i>.</p>
14 min.	<p>6. O jogo: Tens...?</p> <p>Preparação:</p> <p>É dada a cada grupo (4-5 alunos) uma lista de materiais escolares (num total de 20 objetos). Cada membro escolhe 4 objetos que pretende pedir emprestado e escreve o nome num papel.</p> <p>Depois, cada grupo recebe um baralho de cartas (num total de 20 cartas). Cada carta representa um objeto escolar. Os alunos baralham as cartas e distribuem-nas equitativamente por cada membro do grupo.</p> <p>Como jogar:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cada membro tem de pedir o objeto a outro colega, em português: Exemplo: “Pedro (Nome de colega), tens uma caneta?”. – O colega responde: “Sim, aqui está.” Ou, “Desculpa, não tenho.” <p>Se a resposta for sim, a carta é dada ao colega. Se a resposta for não, o próximo membro começa a pedir emprestado a outro colega.</p> <p>O primeiro membro que conseguir pedir emprestado os 4 objetos desejados, diz “Ganhei!”, e vence o jogo.</p>
2 min.	<p>7. Conclusão da aula</p> <p>A professora-estagiária pergunta aos alunos o que eles aprenderam durante a aula e pede que escrevam o conteúdo da aula num slide de PPT.</p>

Avaliação:

1. Correção da ficha.
2. Observação direta.

Durante as atividades da aula, a professora-estagiária circula pela sala para identificar dificuldades na pronúncia das palavras e verificar se os alunos compreendem o conteúdo e seguem as instruções.

Contextualização da aula seguinte:

Os alunos estão a aprender, neste trimestre, o conteúdo da “Unidade 2: A Minha Escola” do Manual. A aula servirá como base para construir o vocabulário relacionado com

material escolar. Originalmente, e como parte da avaliação da disciplina, os alunos deviam preparar uma apresentação do que têm na sua mochila. No entanto, devido à limitação de tempo, neste trimestre, a atividade de apresentação não será realizada. Ainda assim, o conhecimento sobre materiais escolares permanece essencial, pois estes termos são frequentemente utilizados em contexto de sala de aula e em interações no espaço da escola.

Notas:

A turma S1A tem 31 alunos. A turma está dividida em 6 grupos (i.e., cada grupo tem 5 membros, havendo um grupo com 6 membros). O lugar de cada aluno é baseado na divisão do grupo (i.e., os membros do grupo 1 sentam-se na mesma zona).

Anexo VIII. Página 48 do Manual



11. Vamos aprender palavras novas! Observa a tabela.

 a borracha	 a cadeira	 a caneta (de feltro)	 a capa
 a cola	 a disciplina	 a escola	 a fita-cola
 a folha	 a mesa	 a mochila	 a página
 a pasta	 a régua	 a secretária	 a tesoura
 a turma	 o afia	 o caderno	 o/a colega
 o corretor	 o desenho	 o estojo	 o lápis (de cor / / de cera)
 o livro	 o manual	 o pincel	 os trabalhos para casa (TPC)



Anexo IX. Ficha da 2ª Aula Observada

Objetos Escolares

Nome: _____ Turma: S1__ Data: _____

1. O que é? Faz a correspondência entre a imagem e o nome.

a caneta	o caderno	o lápis	o corretor	a régua
a cola	a borracha	a fita-cola	a tesoura	o estojo

a. 	b. 	c. 	d. 	e. 
f. 	g. 	h. 	i. 	j. 

2. Qual é o género destes objetos? Categoriza os objetos de acordo com o seu género.

Masculino (ex. <u>o</u> lápis)	Feminino (ex. <u>a</u> caneta)

agrafador
 folha
 pasta
 afia
 quadro
 calculador
 mochila
 livro
 lápis de cor
 x-ato

Anexo X. Instruções do Jogo das Cartas

Instructions

1. Write down four school objects you would like to borrow from your classmates on a paper. (The four things each member write should be different.)



2. Shuffle the object cards and divide it equally to each member.
3. One member starts to borrow an object from your group, using the following sentence:
_____ (Name of your classmate), tens um/ uma _____?
(_____, do you have a...?)
4. You can either reply:
Sim, aqui tem. (Yes, here it is.)
OR
Desculpa, não tenho. (Sorry, I don't have it.)
5. Each member can only borrow one object each round. The first member that gets all the 4 object cards needs to say "Ganhei!" (I won) and wins the game.

Anexo XI. Plano da 3ª Aula Observada



ESTÁGIO PEDAGÓGICO (UCPM SEC) Escola de Talentos Anexa à Escola Hou Kong (ETAEHK) / cooperação com a Universidade de São José (USJ)

Ano lectivo 2024 / 2025

3.ª aula observada com supervisor da USJ, Professor Aníbal Borges

Plano de Aula

Escola	Disciplina	Unidade	Tema	Turma	Data	Hora	Professora
ETAEHK	Português	U2: A minha escola	As cores	S1A	28/ABRIL/2025	15:00-15:40 (40 minutos)	Jessica, Chong Un Lam

Objetivos (cf. Taxonomia de Bloom):

Lembrar, Compreender e Aplicar:

1. Rever o vocabulário relativo a materiais escolares.
2. Identificar as cores em português.
3. Fazer perguntas sobre as cores de objetos.
4. Usar o género correto na identificação das cores.

Conhecimentos prévios dos alunos:

4. Os alunos aprenderam o vocabulário relativo a materiais escolares na aula de 7 de abril.
5. Os alunos sabem conjugar o verbo “ser”. (ex. Ela é professora.)
6. O nome das cores é um tema novo para os alunos.

Antecipação de dificuldades:

1. Os alunos esquecem-se do vocabulário relativo a materiais escolares.
2. A escrita correta de algumas cores pode ser confusa. (ex. com hífen ou sem hífen: **cor de laranja** e **cor-de-rosa**)
3. Os alunos não dizem a cor de objetos com o género correto. (i.e. dizem “A borracha é branco” em vez de “branca”.)

4. Alguns alunos estão menos motivados para acompanhar a aula.

Recursos:

PPT, Manual, Quadro e Jogo de Tabuleiro (Cartas, Dados e Peças).

Duração	Desenvolvimento da aula
2 min.	8. Sumário da aula A professora-estagiária mostra aos alunos, através do PPT, o que vai ser feito na aula.
3 min.	9. Introdução do tema A professora-estagiária pega numa caneta e pergunta aos alunos: O que é isto? A professora-estagiária espera pelas respostas: “É uma caneta”. A professora-estagiária pergunta a seguir “De que cor é a caneta?”. Os alunos tentam adivinhar o que significa a pergunta e tentam encontrar a resposta no Manual (p. 49). Depois, a professora-estagiária mostra e explica a pergunta e a resposta (i.e., “A caneta é azul”.) no PPT, para que os alunos as compreendam e copiem para o seu caderno.
7 min.	10. Conhecer as Cores. A professora-estagiária apresenta as cores nos slides do PPT e orienta os alunos na leitura das 12 cores da página 49 do Manual.
8 min.	11. Atividade 1: Reorganizar as letras para formar os nomes corretos das cores. No Wordwall, a professora-estagiária baralha os nomes das 12 cores. Os alunos precisam de reorganizar as letras na ordem correta. A professora-estagiária convida alunos de forma aleatória para arrastar as letras no Wordwall. Sítio: https://wordwall.net/pt/resource/90470208
8 min.	12. Atividade 2: De que cor é ...? A professora-estagiária revê o vocabulário relativo a materiais escolares com os alunos. Depois, utiliza o vocabulário da página 48 do Manual (i.e. materiais escolares) para mostrar como dizer as cores de objetos, por exemplo: <p style="text-align: center;">De que cor é a borracha? A borracha é <u>cor-de-rosa</u>.</p> Hora da prática: Em pares, os alunos dizem as cores de outros objetos da mesma página, usando o mesmo diálogo. De seguida, a professora-estagiária aponta para a imagem de um objeto num slide de PPT e escolhe alguns alunos, de forma aleatória ou voluntária, para praticarem o diálogo na turma.
10 min.	13. Jogo: Desafios das cores

	<p>A professora-estagiária explica o Jogo: Cada um dos grupos (5-6 alunos), cada grupo recebe um tabuleiro de jogo, uma pilha de cartas, um dado e peças.</p> <p style="text-align: center;">Como Jogar?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lançar o dado e avançar o número de casas indicado. 2. Em seguida, tirar uma carta e dizer a cor ou a cor do objeto, por exemplo: A borracha é cor-de-rosa ou É cor-de-rosa. <p>*O primeiro jogador a chegar ao final vence o jogo. Depois da explicação, os alunos jogam em grupos, enquanto a professora-estagiária circula pela sala para ajudar e orientar, caso seja necessário.</p>
2 min.	<p>14. Conclusão da Aula</p> <p>A professora-estagiária pergunta aos alunos o que eles aprenderam durante a aula e conclui o conteúdo da aula num slide de PPT.</p>

Avaliação:

1. Observação direta.

A professora-estagiária observa a participação dos alunos em cada atividade. Durante a aula, a professora-estagiária circula pela sala para identificar as dificuldades e apoiar os alunos.

Contextualização da aula seguinte:

Neste novo trimestre, os alunos continuam a aprender o resto do conteúdo da “Unidade 2: A Minha Escola” do Manual. Esta aula serve para consolidar o conhecimento prévio dos alunos e construir o vocabulário relacionado com as cores. No final deste trimestre, os alunos precisam de preparar uma apresentação oral, usando os conteúdos aprendidos nas aulas.


Notas:

A turma S1A tem 31 alunos. A turma está dividida em 6 grupos (i.e., cada grupo tem 5 membros, havendo um grupo com 6 membros). O lugar de cada aluno é baseado na divisão do grupo (i.e., os membros do grupo 1 sentam-se na mesma zona).


Anexo XII. PowerPoint da 3ª Aula Observada


1 **AS CORES**


2 Nesta aula, vamos...
 01 Revise the names of school objects
 02 Know the colours in Portuguese
 03 Ask the colours of different objects
 04 Tell the colours


3 De que cor é a caneta?

 A caneta é azul.


4 01 As cores


5 


6  AZUL


7 AMARELO 


8 VERMELHO 


9  COR-DE-ROSA

10 COR DE LARANJA 

11 
 ROXO VERDE
 BRANCO PRETO


12  BEGE


13  CINZENTO


14  CASTANHO


15 WORDWALL
<https://wordwall.net/pt/resource/90470208>


16 02 De que cor é...?

17 De que cor é o afa?
 O afa é amarelo.

 o afa

18 De que cor é a régua?
 A régua é vermelha.

 a régua

19 

20 
 De que cor é a Lata? C. amarelo

21 03 O Jogo 

22 DESAFIO DAS CORES 10:00
 Step 1: Color the snake
 Step 2: Pick a card
 Step 3: Say the colour
 A. Amarelo e o Cor de Verde
 B. Cor de Verde

Anexo XIII. Página 49 do Manual



A. Observa a mochila da Anna e completa as frases.

lápiz de cor calculadora cadernos livros afia lápis de cera
estojo lápis canetas mochila canetas de feltro borracha



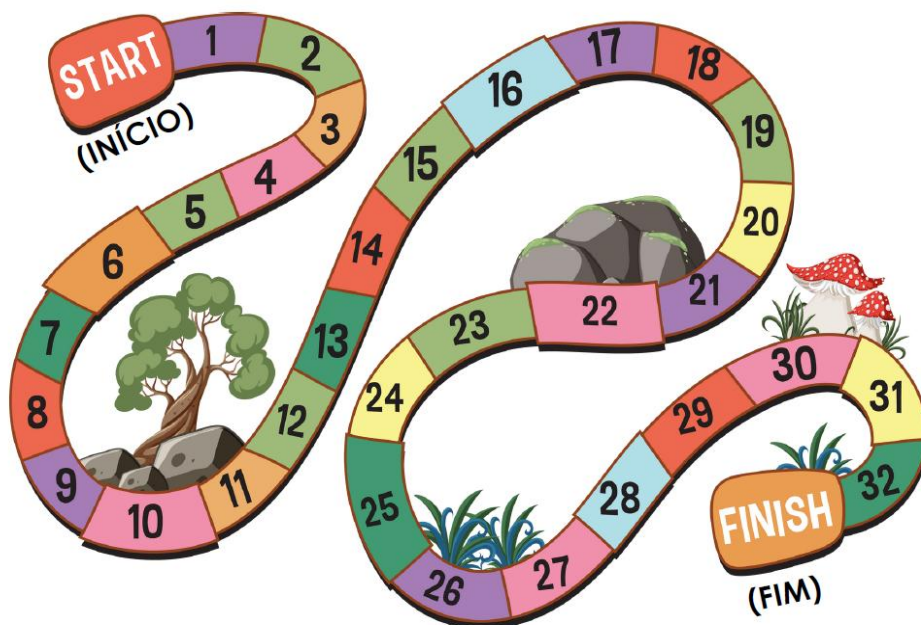
1. A Anna tem uma _____ onde leva os _____ e os _____ para a escola.
2. A Anna leva também um _____ com um _____, uma _____, _____ e _____.
3. Para a aula de Educação Visual, a Anna leva _____, _____ e _____ de muitas cores!
4. Ela não leva a _____, porque não tem aula de Matemática às quarta-feiras.

12. As cores



Anexo XIV. Jogo de Tabuleiro: Desafios de Cores

DESAFIO DAS CORES















GAME INSTRUCTIONS

1. Roll the dice and move forward the number of spaces indicated.
2. Pick a card and say the colour of the object/ the colour .

A borracha é cor-de-rosa. / É cor-de-rosa.

3. The first player reaches to the end wins the game.



<p>1</p>  <p>ERASER a borracha</p>	<p>2</p> 	<p>3</p>  <p>a caneta</p>	<p>4</p> 
<p>5</p>  <p>Pencil Case o estojo</p>	<p>6</p> 	<p>7</p>  <p>a banana</p>	<p>8</p> 
<p>9</p>  <p>o afia</p>	<p>10</p>  <p>a maçã</p>	<p>11</p> 	<p>12</p>  <p>o lápis</p>

13  a folha	14 	15  a cadeira	16 
17  a árvore	18  a tesoura	19 	20  o gato
21 	22  o chocolate	23  a cola	24 
25  a mochila	26 	27  o caderno	28  a neve
29  a laranja	30  a cenoura	31 	32  a régua

Anexo XV. Questionário

Questionário sobre o ensino do uso pragmático da língua nas aulas de PLNМ a alunos do ensino secundário em Macau com o apoio de manuais

Sou aluna do Mestrado em Português como Língua Estrangeira/Segunda, na Universidade Católica Portuguesa e na Universidade de São José em Macau. Estou a fazer um relatório de estágio como trabalho de conclusão do curso. Este questionário pretende recolher opiniões de professores na área do ensino de PLE/PLS sobre a eficácia da implementação dos usos pragmáticos da língua, aproveitando os manuais utilizados nas aulas.

O questionário está estruturado em duas partes: a primeira parte dedicada ao perfil geral dos inquiridos e a segunda concentrada na recolha de opiniões sobre o ensino e a aprendizagem dos usos pragmáticos de PLE/PLS com o apoio de manual. A informação recolhida será tratada de forma anónima, garantindo a confidencialidade dos dados

Agradeço antecipadamente a sua participação e atenção a este questionário. A sua contribuição é extremamente importante para o meu estudo. Para quaisquer esclarecimentos ou dúvidas sobre o questionário, estou disponível através do email: chong.un.lam@usj.edu.mo.

0. De acordo com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD) e as normas éticas aplicáveis, concorda com o tratamento dos seus dados pessoais exclusivamente para fins académicos, garantindo-se o anonimato e a não divulgação a terceiros sem o seu consentimento explícito?

- Concordo totalmente com o uso dos meus dados para esta finalidade.
 - Discordo totalmente com o uso dos meus dados, mesmo para fins académicos.
-

Parte I: Perfil Geral

1. Género:

Masculino

Feminino

2. Idade:

20-30 anos 31-40 anos 41-50 anos 51-60 anos acima de 60 anos

3. Nacionalidade:

Chinesa

Portuguesa

4. Língua(s) materna(s):

cantonês

mandarim

inglês

português

5. Língua(s) materna(s):

cantonês

mandarim

inglês

português

Outras: _____

6a. Formação Académica: (o grau mais alto obtido até ao momento)

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Pós-Doutoramento

6b. Em que área? (o grau mais alto obtido)

6c. Está a fazer mestrado, doutoramento ou pós-doutoramento?

Sim

Não

6d. Em que área?

7. Há quanto tempo ensina o PLE/PLS?

Menos de 5 anos

5-10 anos

11-20 anos

Mais de 20 anos

8a. Onde ensina?

Macau

Portugal

Online

8b. Local de Trabalho:

- Ensino Básico Ensino Secundário Ensino Superior
- Centro de línguas Online Professor(a) de português autónomo

8c. Qual é a idade dos alunos?

- 0-10 anos 11-18 anos 19-25 anos 26-40 anos 41-60 anos
- Em cima de 60 anos

8d. Número dos alunos na sua sala:

- 1-10 alunos 11-20 alunos 21-30 alunos Mais de 30 alunos

9. Que nível de português ensina (A1-C2):

- A1 A2 B1 B2 C1 C2

10. O(s) nome(s) dos manuais nas suas aulas de PLE/PLS:

11a. Realizou os seus estudos no estrangeiro ou teve experiência na aprendizagem do português fora do seu país?

- Sim Não

11b. Se sim, escolhe/escreve também o país ou países.

- Portugal Brasil Outros : _____

12. Durante o seu percurso académico, teve formação em aspetos pragmáticos da língua portuguesa?

- Sim, tive formação específica sobre estes temas.
- Parece-me familiar, mas não tive formação dedicada.
- Não, não tive contacto com estes conteúdos.
- Não tenho a certeza se estes temas foram abordados.

Parte II:

A: Perspetivas sobre o Ensino e a Aprendizagem da pragmática do português

Por favor, selecione apenas uma das opções.

1: Discordo Totalmente; 2: Discordo; 3: Nem concordo Nem discordo; 4: Concordo; 5: Concordo Totalmente

1	O conhecimento sobre como usar a língua é tão importante quanto o conhecimento linguístico (pronúncia, gramática e vocabulário).	1 2 3 4 5
2	Considero que o conhecimento pragmático é importante para melhorar a competência comunicativa dos alunos em português.	1 2 3 4 5
3	Os alunos beneficiam mais quando desenvolvem consciência sobre contextos culturais e uso adequado da língua do que ao aprenderem conhecimentos pragmáticos específicos.	1 2 3 4 5
4	Não sei como transmitir aos alunos conhecimentos culturais e o uso adequado da língua.	1 2 3 4 5
5	Quero que os meus alunos falem português como falantes nativos.	1 2 3 4 5
6	Acho que o ensino comunicativo do português é menos importante do que o ensino da gramática e do vocabulário.	1 2 3 4 5
7	Acredito que os professores devem ensinar conhecimentos pragmáticos apenas quando os alunos atingem determinado nível de proficiência linguística.	1 2 3 4 5
8	Considero que o conhecimento pragmático é importante para que os alunos saibam usar a língua de forma mais natural e adequada.	1 2 3 4 5
9	O conteúdo pragmático nos manuais é relevante para as necessidades dos meus alunos.	1 2 3 4 5
10	Considero que os manuais utilizados na escola contêm informação pragmática adequada e suficiente.	1 2 3 4 5
11	O meu nível de conhecimento pragmático afeta a minha capacidade de ensinar aspectos pragmáticos de forma eficaz.	1 2 3 4 5

12	O contacto real com falantes nativos de português é essencial para o meu ensino de conhecimentos pragmáticos na sala de aula.	1	2	3	4	5
13	O nível de proficiência em português dos alunos afeta a quantidade de conteúdo pragmático que posso ensinar.	1	2	3	4	5
14	Quando os manuais que utilizo fornecem uma grande variedade de informação pragmática, o meu ensino do uso pragmático do português pode ser muito mais eficaz.	1	2	3	4	5

B. Ensino dos Usos Pragmáticos do Português

Por favor, responda às seguintes questões de escolha múltipla.

15a. Quais destes aspetos pragmáticos costuma abordar nas suas aulas?

- Informação pragmática geral (aspectos relacionados com cortesia, formalidade e registo da linguagem)
- Atos de Fala (ex. fazer pedidos, aceitar/ recusar convites, dar sugestões, etc.)
- Implicaturas conversacionais
- Conhecimento cultural

15b. Se escolher mais do que uma opção na 15a. , por favor classifique as suas respostas.
(Apenas Respostas Escolhidas)

e.g. 5= O mais frequentemente ensinado;... 1=O menos frequentemente ensinado.

- ___ Informação pragmática geral
- ___ Atos de Fala
- ___ Implicaturas conversacionais
- ___ Conhecimento cultural

16a. Como ensina o conhecimento cultural e o uso apropriado da língua?

- Uso manuais didáticos.

- Uso materiais complementares (ex. jornais, revistas, vídeos, áudios).
- Oriento discussões.
- Implemento tarefas e atividades.
- Dou instruções explícitas sobre conhecimento cultural e uso apropriado da língua.
- Dou exemplos do cotidiano.

16b. Se escolher mais do que uma opção na 17a. , por favor classifique as suas respostas.
(Apenas Respostas Escolhidas)

e.g. 5= O mais frequentemente ensinado;... 1=O menos frequentemente ensinado.

- ___ Uso materiais didáticos.
- ___ Uso materiais complementares
- ___ Oriento discussões.
- ___ Implemento tarefas e atividades.
- ___ Dou instruções explícitas sobre conhecimento cultural e uso apropriado da língua.
- ___ Dou exemplos do cotidiano.

17a. Que tipo(s) de atividades utiliza para ensinar aspetos pragmáticos da língua com o apoio do manual escolar? (ex. Cortesia, Formalidade, Registo da linguagem, Atos de Fala, Implicaturas conversacionais, Conhecimento Cultural, etc.)

- Análise de diálogos do manual (ex.: identificar cumprimentos, pedidos ou estratégias de cortesia em textos do livro)
- Role-play de situações do manual (ex.: simular uma conversa formal/informal proposta no livro)
- Comparação de registos (ex.: contrastar linguagem do manual com exemplos reais ou adaptá-la a outros contextos)
- Exercícios de reescrita (ex.: transformar um texto direto em indireto, ou

informal em formal, segundo o modelo do manual)

Criação de situações práticas (ex.: propor cenários adicionais aos do manual para praticar atos de fala)

Discussão crítica (ex.: discutir a adequação dos exemplos do manual a contextos reais)

17b. Se escolher mais do que uma opção na 18a. , por favor classifique as suas respostas. (Apenas Respostas Escolhidas)

e.g. 5= O mais frequentemente ensinado;... 1=O menos frequentemente ensinado.

___ Análise de diálogos do manual

___ Role-play de situações do manual

___ Comparação de registos

___ Exercícios de reescrita

___ Criação de situações práticas

___ Discussão crítica

C: Desafios e Estratégias no Ensino da Pragmática

1a. Quais destes desafios encontra ao ensinar o uso pragmático da língua?

Falta de materiais estruturados (ex.: manuais não sistematizam conteúdos pragmáticos)

Dificuldades em explicar o uso real da língua

Conflitos entre normas pragmáticas do português e línguas maternas (ex.: cumprimentos em PT vs. cantonês)

Outros: _____

1b. Se seleccionou "Falta de materiais estruturados", que tipo de recurso seria útil?

Manual com exemplos reais do uso da língua

Guia de contrastes culturais

Atividades prontas (ex. análise de diálogos)

Outros: _____

2a. No seu ensino, inclui atividades para desenvolver a competência pragmática dos alunos?

Sim

Não

2b. Se sim, qual o método mais eficaz que recomenda a outros professores?

Role-play de situações reais

Análise de diálogos

Discussão de contrastes culturais

Outros: _____

2c. Se não, porquê?

Falta de formação

Falta de materiais adequados

Dificuldade em avaliar

Outros: _____

3. Acha que os manuais didáticos são necessários ou algo complementar para o ensino de usos pragmáticos de PLE/PLS?

São essenciais.

São úteis, mas incompletos.

Têm pouca relevância (ex. não refletem situações reais).

Não uso manuais para este tópico.