

2º CICLO DE ESTUDOS
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA / LÍNGUA SEGUNDA

**O ensino de Português como Língua de
Acolhimento em instituições sociais de apoio
a imigrantes
O caso do Centro Comunitário São Cirilo**

Geisa Bezerra

M

2020



Geisa Bezerra

**O ensino de Português como Língua de
Acolhimento em instituições sociais de apoio
a imigrantes
O caso do Centro Comunitário São Cirilo**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Estrangeira / Língua Segunda, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho e coorientada pela Professora Doutora Flávia Girardo Botelho Borges.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020

Geisa Bezerra

O ensino de Português como Língua de Acolhimento em instituições sociais de apoio a imigrantes

O caso do Centro Comunitário São Cirilo

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Estrangeira / Língua Segunda, orientada pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho e coorientada pela Professora Doutora Flávia Girardo Botelho Borges.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

"porque tive fome, e me destes de comer; tive sede, e me destes de beber; era estrangeiro, e me acolhestes".

Mateus, 25:35

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo.....	10
Abstract	11
Índice de figuras	12
Índice de gráficos	13
Lista de abrevituras e siglas.....	14
Introdução.....	15
Capítulo 1 – Opções metodológicas.....	18
1.1 Pesquisa qualitativa.....	18
1.2 Entrevista semiestruturada	19
Capítulo 2 – Fundamentação teórica	22
2.1 Política linguística.....	22
2.2 Política linguística em Portugal	35
Capítulo 3 – Discussão dos conceitos de Educação Formal, Educação Informal e Educação Não Formal	42
3.1 Diferenças entre os processos de Educação Formal, Educação Informal e Educação Não Formal	42
3.2 A Educação Não Formal em instituições sociais	42
3.3 E ensino de Português Língua de Acolhimento como ferramenta de inclusão social para a autonomia cidadã.....	46
3.4 O professor de Português Língua de Acolhimento como mediador sociocultura.	48
Capítulo 4 – Prática pedagógico didática	51
4.1 Descrição do contexto do Estágio Pedagógico: O Centro Comunitário São Cirilo	51
4.2 Contexto geral das aulas de Português Língua de Acolhimento no Centro Comunitário São Cirilo	55
4.2.1 Contexto das aulas presenciais	59
4.2.2 Análise e interpretação das entrevistas semiestruturadas.....	66
4.2.3 Contexto das aulas online e adequação à Educação Não Formal.....	75
Conclusão	80
Referências bibliográficas	83

Anexos.....	90
Anexo 1.....	91
Anexo 2.....	92
Anexo 3.....	93
Anexo 4.....	95
Anexo 5.....	97
Anexo 6.....	100
Anexo 7.....	102
Anexo 8.....	104
Anexo 9.....	108
Anexo 10.....	110

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 28 de setembro de 2020

Geisa Bezerra

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus, que até aqui me sustentou, e me permitiu que eu concluísse esta importante etapa da minha vida em meio a tempos tão difíceis.

À professora Ângela Carvalho, cuja humanidade, orientação e parceria foram fundamentais para que este trabalho fosse realizado.

À professora Flávia Botelho da UFMT, por sua rica contribuição como coorientadora.

Ao Centro Comunitário São Cirilo, por me conceder a oportunidade de realizar este estágio como professora voluntária de Português aos imigrantes, em especial à Dra. Paula Correia, responsável pelo Gabinete de Animação e Voluntariado, por sua atenção cuidadosa.

À minha mãe Ivanir e ao meu pai José Eraldo, por sempre terem me apoiado nos meus sonhos e projetos, e por terem me ensinado a importância de estudar.

Às minhas queridas sobrinhas Alícia e Sophia, por existirem e fazerem meus dias mais felizes.

Aos amigos e familiares que me acompanharam nessa jornada.

Por fim, agradeço a todos os alunos e alunas que cruzaram meu caminho como professora, especialmente aos estudantes estrangeiros, com os quais aprendo constantemente sobre o ensino de PLE.

Resumo

O presente trabalho visa relatar a experiência de Estágio Pedagógico de ensino de Português enquanto Língua de Acolhimento realizada no Centro Comunitário São Cirilo, na cidade do Porto (Portugal). O objetivo é compreender como o ensino de Português como Língua de Acolhimento pode contribuir para a inserção dos imigrantes na sociedade, apoiando-os no seu processo de aquisição de sua autonomia cidadã.

Para se chegar a este resultado, o trabalho percorrerá o campo das políticas linguísticas e dos modelos de Educação Formal, Informal e Não Formal, a fim de se compreender o impacto de suas metodologias na prática educacional de instituições sociais. Em contrapartida, utilizaremos da práticas vivenciadas pela professora e entrevistas semiestruturadas realizadas para, em confronto com a literatura consultada, obter um panorama do que poderá ser o ensino da língua portuguesa para imigrantes em instituições sociais.

Palavras-chave: português língua de acolhimento, imigração, instituições sociais, educação não formal, português língua segunda.

Abstract

This work main to report the experience of the pedagogical internship of teaching Portuguese as a Host Language, at the São Cirilo Community Center, in the city of Porto (Portugal). The goal is to understand how the teaching of Portuguese as Host Language in social institutions can contribute to the welcoming into the society, supporting them in their process of integration.

To achieve this result, the work will cover the field of linguistic policies and models of Formal, Informal and Non-Formal Education, in order to understand the impact of their methodologies on the educational practice of social institutions. On the other hand, we will use the practices experienced by the teacher and the semi-structured interviews then carried out to, in comparison with the consulted literature, obtain an overview of what the teaching of portuguese language for immigrants in social institutions can be.

Key-words: portuguese host language, imigration, social institutions, non-formal education, portuguese as second language.

Índice de Figuras

Figura 1 – Figura ilustrativa com os números dos apoios realizados pelo CCSC desde a sua inauguração.....	53
Figura 2 – Figura ilustrativa das atividades de inserção do CSSC.....	54

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Número de alunos no decorrer das aulas presenciais.....60

Gráfico 2: Percentual de alunos na turma em relação aos motivos de migração a Portugal.....61

Lista de abreviaturas e siglas

ACM	ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES
CAPLE	CENTRO DE AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
CCSC	CENTRO COMUNITÁRIO SÃO CIRILO
CIPLE	CERTIFICADO INICIAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
DAPLE	DIPLOMA AVANÇADO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
EF	EDUCAÇÃO FORMAL
EI	EDUCAÇÃO INFORMAL
ENF	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
IEFP	INSTITUTO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
LIAM	LINGUISTIC INTEGRATION OF ADULTS IMIGRANTS
PL	POLÍTICA LINGUÍSTICA
PLA	PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
PLNM	PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA
PLS	PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA
PPT	PROJETO PORTUGUÊS PARA TODOS
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA
UP	UNIVERSIDADE DO PORTO

Introdução

A sociedade global está cada vez mais caracterizada pela crescente demanda de pessoas que deixam seus países de origem para viver em um país estrangeiro por inúmeras e diferentes razões. Fatores como trabalho, estudo, relações familiares, a busca por uma vida com mais qualidade e, até mesmo, questões de segurança e sobrevivência, levam todos os dias milhares de pessoas a emigrar. A chegada no novo país é repleta de desafios, e, dentre eles, a língua é um fator crucial para que o indivíduo se integre à comunidade local e consiga se estabilizar.

Contudo, é importante salientar que a história da humanidade é marcada por constantes migrações. Assim, mais do que pensar nas dificuldades por que passam essas pessoas, é válido ressaltar que os fluxos migratórios influenciam significativamente o crescimento e desenvolvimento das sociedades. Por conseguinte, faz-se necessário que haja uma constante reflexão no seio da sociedade a respeito do papel desses países acolhedores ao oferecer políticas públicas que visem a integração dessas pessoas.

A escolha do tema desta dissertação de mestrado está intimamente relacionada à minha experiência de trabalho como professora voluntária de português para imigrantes estrangeiros no Centro Comunitário São Cirilo, na cidade do Porto, Portugal. Consequentemente, também se relaciona ao contexto de Educação Não Formal para o ensino da língua portuguesa para imigrantes adultos em instituições sociais.

Pensar em educação remete-nos, de imediato, à instituição Escola. Do mesmo modo, automaticamente relacionamos a ideia de educação ao modelo de Educação Formal. Em outras palavras, vincular o conceito de educação às normas regulatórias de ensino e à conquista de certificados limita-nos a pensar a educação como unicamente a que se faz no ambiente escolar, podendo desconsiderar o aprendizado que o indivíduo traz consigo, seus saberes adquiridos no decorrer da vida e suas experiências de aprendizagem partilhadas em comunidade.

Acredito que pensar em educação na contemporaneidade é compreender que toda a sociedade é responsável por compartilhar conhecimento em prol da justiça e da cidadania. Contudo, é preciso que esse ideal de educação como responsabilidade apenas da escola seja desmistificado. Vale ressaltar que, em momento algum,

intenciona-se diminuir a importância da Escola e do modelo de Educação Formal. Muito pelo contrário, a Educação Formal oferecida pelas escolas é fundamental e essencial para a formação dos indivíduos e ao desenvolvimento da sociedade. O fato é que outros modelos de educação existem e também têm sua importância. Portanto, falar dos processos de Educação Não Formal e Educação Informal se faz necessário para a propagação de um conceito muito mais amplo sobre educação e sobre seu papel para a formação da cidadania.

Nesse sentido, esse trabalho buscará responder qual é o papel do ensino de Português enquanto Língua de Acolhimento¹ no contexto de Educação Não Formal nas instituições sociais semelhantes ao Centro Comunitário São Cirilo; quais são as motivações de ensino, suas metodologias e práticas que em conjunto, resultarão num processo de ensino-aprendizagem significativo mediante o contexto heterogêneo em que se situam os grupos de estudantes.

Ressaltamos, também, que cada indivíduo enquanto sujeito social é um ser político, na medida em que pratica ações sociais e tem a língua como a principal ferramenta para a prática desta ação. Portanto, perpassaremos, também, pelo campo das políticas linguísticas como ferramenta de inclusão e cidadania, e como, em situação de imigração, a língua é a peça chave para que os indivíduos encontrem seu lugar no mundo e participem ativamente na sociedade na qual vivem.

Sendo assim, este relatório se divide em 4 capítulos. O primeiro capítulo apresentará a metodologia de pesquisa qualitativa utilizada, o qual contém a pesquisa bibliográfica e a entrevista semiestruturada como os passos metodológicos específicos a serem seguidos. O capítulo 2 fará um percurso pelos principais conceitos da política linguística e pelas medidas de política linguística adotadas pelo governo português no que diz respeito ao ensino de português língua segunda. O capítulo seguinte abordará as diferenças dos modelos educacionais (Educação Formal, Educação Informal e Educação Não Formal), de modo a compreender porque a Ensino Não Formal é o ideal para o ensino de Português Língua de Acolhimento em instituições sociais. Por fim, o capítulo 4 se ocupará da parte prática deste relatório; nele, serão apresentados os resultados do

¹ O Conceito de Língua de Acolhimento será melhor explicado no Capítulo 4.

estágio pedagógico realizado no Centro Comunitário São Cirilo e como, durante o prática de estágio, se consolidou este formato de ensino como a melhor maneira de se trabalhar o Português Língua de Acolhimento em instituições sociais. Também neste capítulo analisaremos as entrevistas semiestruturadas, pondo-as em confronto com a revisão da literatura, a fim de se obter um balanço entre a teoria e a prática.

Por fim, encerraremos com algumas conclusões em relação aos conceitos e práticas abordados no decorrer do relatório.

Capítulo 1 – Opções metodológicas

1.1 Pesquisa qualitativa

Há tempos que o ensino e a aprendizagem de línguas têm sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. Neste estudo, encaramos a língua como um meio para a aquisição da cidadania de indivíduos imigrantes. Uma vez que se conhece o contexto das turmas de estudantes, marcadas por fortes características de heterogeneidade em diferentes aspetos, intenciona-se compreender como deve ser promovido o ensino da língua-alvo em meio às particularidades apresentadas, de modo que se atinja os objetivos propostos pela instituição oferece o ensino de português para imigrantes estrangeiros.

A escolha do tema desta dissertação de mestrado resultou da minha experiência de trabalho como professora voluntária de português enquanto língua de acolhimento para imigrantes estrangeiros no CCSC. Por ser um tema de caráter social, a pesquisa terá uma abordagem metodológica qualitativa bibliográfica, em conjunto com a entrevista semiestruturada para compreender os fenômenos da língua como fator de acolhimento e as questões políticas e sociais que a envolvem, considerando os perfis heterogêneos do público aprendente, os desafios por quais passam os aprendentes, os professores, e as instituições sociais que oferecem este serviço à comunidade.

As primeiras técnicas de pesquisa sociais tiveram início no final do século XIX, quando alguns antropólogos realizaram inúmeros estudos sobre as sociedades tradicionais. Mas é no século XX, com o surgimento do departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade de Chicago, em 1930, que ocorreram estudos de problemas sociais concretos, os quais se referiam a problemas de imigração, delinquência, criminalidade, conflitos étnicos, etc. Dá-se, aí, o surgimento do interesse pelos fenômenos comportamentais da sociedade (Quaresma & Boni, 2005).

Inicialmente, as pesquisas qualitativas tiveram como material de pesquisa os documentos pessoais, tal como cartas e diários. A finalidade da pesquisa, segundo Selltitz (1987), consistia em descobrir respostas para algumas questões mediante a aplicação de métodos científicos (Quaresma & Boni, 2005). O meio social é o objeto principal da pesquisa qualitativa, correspondendo ao local onde se produz sentido e valores; ele é

visto como sujeito que cria e atribui significado subjetivo. É de interesse dos investigadores qualitativos encontrar significação dos dados pesquisados, interpretá-los e apresentá-los por meio de tabelas, imagens e textos (Teixeira, 2011).

A pesquisa bibliográfica é o ponto de partida de uma investigação científica em pesquisa qualitativa. O passo a passo da pesquisa é dado em dois momentos: o primeiro momento deve ser marcado por um levantamento de dados e autores que se justifiquem ser estudados. Num segundo momento faz-se a análise dos dados, fatos e fenômenos recolhidos. Caso seja necessário comprovar os dados levantados na pesquisa bibliográfica com outras fontes informativas, deve-se buscar, por meio de entrevistas, novos dados e relatos que fortaleçam o que se levantou na pesquisa bibliográfica. As entrevistas deverão ser realizadas pelo pesquisador ao fazer contatos com pessoas que possam fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis (Quaresma & Boni, 2005).

Assim, utilizaremos da pesquisa bibliográfica para buscar compreender qual o contexto de ensino em instituições sociais como o CCSC, bem como qual o papel das instituições sociais deste tipo de ensino para com a integração e inserção dos imigrantes na comunidade local.

1.2 A entrevista semiestruturada

Segundo Duarte (2004), a realização de entrevistas não configura um passo obrigatório da pesquisa qualitativa. Entretanto, é através da entrevista que os pesquisadores buscam obter maiores informações, dados objetivos e subjetivos, já que as entrevistas são fundamentais quando se têm por intenção mapear motivações, significados, crenças, valores. Para Duarte, uma entrevista bem realizada possibilita que o pesquisador saia da esfera técnica do assunto estudado, e faça uma análise mais completa e aprofundada, adentrando no universo humano a respeito do assunto em questão. A autora ainda afirma que, uma vez que sejam bem realizadas, as pesquisas:

permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem

no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (2004, p. 215).

Quanto à interpretação dos dados, o pesquisador precisa estar atento às interferências de sua subjetividade e tomar extremo cuidado em não incluir pareceres pessoais junto ao material coletado.

As entrevistas semiestruturadas compõem-se por perguntas abertas e fechadas, o que permite que o informante tenha a possibilidade e liberdade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas que seguem uma linha diretiva muito semelhante ao de uma conversa informal. Após a recolha dos dados, há de se fazer um tratamento das informações obtidas, “procedimento fundamental e indispensável, na medida em que possibilita uma clarificação daquilo que será esperado em termos de resultados da investigação” (Teixeira, 2011, p. 64).

Uma das vantagens da entrevista semiestruturada é que ela sempre produz uma melhor amostra da população de interesse, isto porque, uma vez que os entrevistados aceitaram falar sobre o assunto, a garantia da informação é certa, ao contrário dos questionários enviados por correio que muitas vezes não tem alto grau de devolução. Outra vantagem é a sua contribuição para uma cobertura mais profunda sobre assuntos determinados. A interação entre entrevistador e entrevistado favorece as respostas espontâneas, bem como permite que o entrevistador toque em assuntos mais delicados e complexos. Sendo assim, estes tipos de entrevistas colaboram muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos.

Há de se considerar que o planejamento da entrevista é fundamental para um bom resultado. O entrevistador deve transmitir, sobretudo, confiança ao entrevistado, de modo que ele se sinta confortável e seguro para responder ao que lhe for solicitado.

As entrevistas semiestruturada representam uma importante fonte de informação para compreendermos o ponto de vista dos envolvidos no trabalho de ensino de português do CCSC, no que diz respeito aos objetivos, expectativas, dificuldades e desafios que a instituição enfrenta para alcançar uma realização satisfatória do trabalho. Para isto, a

pesquisa foi direcionada a três pessoas: a dois membros da organização do CCSC, nomeadamente à Dra. Paula Correia, responsável pelo gabinete de animação do CCSC, e à Dra. Rita Santos, psicóloga e gestora do projeto de vida dos utentes internos; a entrevista também foi realizada com uma aluna do curso de português. Esta estudante foi escolhida, em particular, por ser uma das utentes internas da instituição, ou seja, vive atualmente nas dependências do centro, pois encontra-se em Portugal em situação de vulnerabilidade social².

Na entrevista buscou-se compreender quais as expectativas e dificuldades tidas pela estudante em relação à aprendizagem da língua-alvo e à sua importância em seu processo migratório. A intenção é que a análise das entrevistas apresente uma visão ampla do que a instituição CCSC espera conseguir com o ensino de PLE para com os estrangeiros, qual o papel da língua na formação da cidadania e autonomia do imigrante, bem como o que se espera do professor de língua portuguesa com sua contribuição junto à missão do centro. Também é esperado verificar se os objetivos e expectativas da instituição estão em sintonia com as expectativas da aluna enquanto imigrante e utente do centro.

Em suma, as opções metodológicas abordadas neste capítulo servirão como ferramentas de aprofundamento nos assuntos que serão abordados nos capítulos seguintes. A leitura da bibliografia relacionada às Políticas Linguísticas e aos conceitos educacionais, juntamente com os documentos orientadores para o ensino de Português como Língua de Acolhimento compõem a base estrutural teórica que dará suporte à análise dos dados. Deste modo, à luz das leituras mencionadas, as entrevistas semiestruturadas serão analisadas e relacionadas às práticas pedagógicas de ensino de português experimentadas no estágio pedagógico.

² O capítulo 4 deste trabalho relata, de maneira mais detalhada, os serviços oferecidos pelo CCSC e o público atendido.

Capítulo 2 - Fundamentação teórica

2.1 Conceito de Política Linguística

O processo de integração dos imigrantes em país de acolhimento carece de políticas públicas que promovam medidas integrativas. Este capítulo tem por finalidade apresentar um breve panorama do que se compreende por política linguística, como ocorreram os processos de implementação de algumas políticas e o que se espera desse campo na atual conjuntura mundial, especialmente no que se aplica às questões de imigração e suas implicações.

Para compreender as relações entre língua e política, convém mencionar que os organismos língua e linguagem correspondem a dois instrumentos fundamentais para o processo de construção da história da humanidade. A palavra é o instrumento pelo qual o homem pode transmitir seus feitos, suas ideias e pensamentos. Estudar a língua e a linguagem é, portanto, estudar a humanidade e sua evolução por meio das palavras. Correa (2009) utiliza-se da definição de Calvet (2004) ao afirmar que a linguística é o estudo das comunidades humanas através da língua.

Por Política Linguística compreendemos o conjunto de tomadas de decisões e de ações realizadas sobre as línguas. Em outras palavras, são políticas públicas implementadas para que ocorram mudanças linguísticas em uma sociedade. É de competência do Estado, em conjunto com linguistas, a realização do planejamento linguístico, promovendo atividades com o intuito de concretizar mudanças sistemáticas na língua para o bem de uma nação.

A lei é um dos principais instrumentos utilizados pelo estado para a intervenção numa língua. Silva (2013), cita Kaplan e Baldauf Jr. (1997) ao definir política linguística como: um conjunto de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas que visam implementar, na sociedade, grupo ou organização sociopolítica, as mudanças linguísticas planejadas. Somente quando tal política existe é que algum tipo de avaliação efetiva do planejamento [linguístico] ocorre (Silva, 2013, p. 291).

O binômio Política Linguística versus Planejamento Linguístico, precedidos pelo termo “engenharias da língua”³ surgiu em meados do século XX (1960-1970) e aponta o início das discussões acerca deste assunto. Ambos (Política e Planejamento) correspondem a aspectos distintos de um mesmo processo sistematizado de mudança linguística. Grande parte das pesquisas iniciais em política linguística concentravam-se no estudo para a resolução de problemas linguísticos de nações pós-coloniais da Ásia e África. “In one fell swoop, language went from a key anchor of the right of peoples to self-determination to something to be dictated by the state for the sake of the greater good” (Spolsky, 2012, p. 37)⁴.

Tais pesquisas fundamentavam-se sob a luz da Linguística Estrutural, e preocupavam-se com os aspectos internos da língua, com sua forma. Para estes estudiosos, o caminho a se seguir para a resolução dos problemas linguísticos enfrentados por esses países era o da lógica e da racionalidade, e deveriam isentar-se dos aspectos afetivos. Considerava-se a lógica e a racionalidade como meios necessários para o alcance da modernização de uma sociedade.

Dessa lógica, depreende-se que, para as circunstâncias da época, a modernização estava diretamente relacionada à uniformização da língua em sociedades plurilingues. Fazia-se necessário uma língua padrão para que o governo pudesse gerir seu sistema político e todo o processo burocrático e comportamental que isso envolve. Para Souza Neto (2018, p. 34) “a planificação linguística é um instrumento que visa à melhoria das línguas, uniformizando-as, uma vez que o monolinguismo, para a época, seria uma forma de progresso e garantiria um avanço político”.

O processo de resolução dos “problemas linguísticos” presentes nessas nações determinava que, dentre as línguas faladas, uma deveria ser escolhida para se tornar

³ Autores como Baldauf Jr. (2004) e Ricento (2000) estabelecem o final da Segunda Guerra Mundial como marco histórico para a realização de práticas de “engenharia da língua” que precederam a criação da disciplina de “Política e Planejamento Linguístico” que, por sua vez, surgiu no final dos anos 60, período que coincide com o declínio do sistema colonial europeu e com o processo de criação de novos estados-nação (e.g. Argélia, Nigéria) (Soares, 2014, p. 103).

⁴ “De uma só vez, a linguagem passou de uma âncora chave do direito dos povos à autodeterminação, a algo a ser ditado pelo Estado em prol de um bem maior”. (Tradução minha)

oficial. Esse processo foi denominado por Kloss⁵ como *Planejamento de Status*⁶, que condizia ao que cerne à posição e prestígio de uma língua. Neste caso, a língua então escolhida deveria seguir o modelo correspondente das nações europeias dominantes, monolíngues e monoculturais, e seria então elevada à condição de língua nacional ao submeter-se a um processo de modernização. (Silva, 2013)

Diante do exposto, concluímos, então, que a Política linguística é fundamentada pela possibilidade de manipular ou planejar as línguas naturais (Silva, 2013). Planejar uma língua é manipulá-la para o bem de uma sociedade. Entretanto, essa manipulação, também chamada de intervenção, caracteriza-se por atividades de cunho normativo e prescritivo, determinadas por questões político-ideológicas que envolvem certo controle democrático.

As críticas a essa ideologia tiveram início nas décadas de 1980 e 1990. Novos estudiosos de orientação pós-estruturalista afirmavam que as políticas linguísticas, fundamentadas na premissa de que a heterogeneidade constituiria um obstáculo ao desenvolvimento social, eram políticas negligenciadoras da característica plurilíngue dessas nações, pois impunha a esses países o modelo ocidental monolíngue como condição para a implementação dos países africanos e outros. Para estes estudiosos, a ideologia do monolíngüismo causava desunião e desconsiderava a língua como um direito das sociedades minoritárias, bem como desconsiderava os aspectos culturais e étnicos desses povos.

Argumentava-se, também, que a diversidade linguística não deveria significar um “problema”, “na medida em que as comunidades minoritárias devem ter o direito de utilizar e cultivar suas línguas maternas sem sofrer nenhum tipo de constrangimento” (Silva, 2013, p. 297). O fato é que, sendo a língua um meio de interação para as relações humanas e sociais, apenas atender às imposições do estado não é o bastante para responder às necessidades de comunicação de uma sociedade. “Ações planejadas sobre

⁵ Para um melhor aprofundamento do assunto ver Spolsky (2012).

⁶ “O planejamento de status está relacionado ao papel da língua, às funções que ela vai exercer, seu status social e suas relações com as outras línguas (como língua nacional, língua oficial, meio de instrução, etc.). Por sua vez, o planejamento de corpus diz respeito às intervenções na forma ou variedade da língua que vai ser escolhida como modelo para a sociedade e promovida como tal (criação de um sistema de escrita, neologia, padronização)” (Correa, 2009, p. 74).

a(s) língua(s) requerem a consideração da situação social linguística inicial – satisfatória ou não – e a condição que se deseja alcançar” (Correa, 2009, p. 74).

Tomemos como exemplo o caso da política linguística implantada em Angola, Guiné e Moçambique no período colonial português (1926-1975). A criação do *Estatuto do Indigenado* favoreceu a publicação de diversos decretos que definiria o “Estatuto Político, Social e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique”.

Nesse período, o povo angolano, o qual nos referiremos por colonizados, vivia um momento permeado por conflitos identitários decorrentes da política colonialista implantada então pelo decreto do Estatuto do Indigenado. Os colonizados, mesmo vivendo em sua terra de origem, ansiavam por obter os direitos de um cidadão português e sentir-se parte da cultura que lhes era imposta e colocada como ideal. A língua portuguesa foi um dos critérios adotados por Portugal a fim de reorganizar suas relações com as colônias no período Ultramar do Estado Novo (1926-1975) (Severo et. al, 2016).

O Estatuto do Indigenado, (1926 e sua revisão de 1929), e o Decreto-Lei 39.666 (1954) são documentos que apresentam as determinações jurídicas que introduziram em Angola a categorização de sujeitos para “indígenas-civilizados”. Cabe lembrar que, de acordo com o Art. 2º, capítulo 1 do Decreto-Lei acima mencionado:

Consideram-se indígenas das referidas províncias os indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses.

O termo “assimilados”, dentro de uma tradição administrativa da colonização portuguesa estabelecida em suas colônias, corresponde a uma construção jurídica, um título desejado por muitos colonizados a fim de obterem os mesmos direitos de um cidadão, e que lhes era concedido com a obtenção do Bilhete de Identidade (Nascimento, 2016). Vejamos a descrição do autor no que diz respeito à categoria dos assimilados:

“os assimilados” podem ser entendidos dentro de uma tradição administrativa da colonização portuguesa que estabelecia nas suas colônias, grupos locais

(nativos ou não) falantes das línguas locais e entendiam, ao menos em parte, seus códigos sociais e culturais, para assim facilitarem a atuação de Portugal [...] os assimilados foram africanos que se utilizaram das prerrogativas legais e conseguiram, entre os anos de 1926 a 1961, o estatuto de cidadão, que [lhes] possibilitavam trabalhar nos órgãos da administração portuguesa, ter autonomia para deslocar-se dentro da colônia, solicitar carteira de motorista, ter direito a voto e o mais importante, fugir do trabalho obrigatório (Nascimento, 2016, pp. 105-106).

Segundo Nascimento, a categorização dos assimilados legalizava definitivamente a discriminação racial na colonização portuguesa, uma vez que todo branco era por natureza cidadão e em situação de legalidade, enquanto nativos tinham de solicitar sua cidadania através de um processo administrativo árduo, e que sem o qual lhe eram tirados seus direitos básicos. “Sem ela, o nativo via limitado o seu acesso ao trabalho, à saúde, à educação, à propriedade territorial ou, mesmo, a uma simples carta de condução veicular” (Nascimento, 2016, p. 109). De acordo com o Decreto Lei nº 39.666 de 20 de maio de 1954, pode perder a condição de indígena e adquirir a cidadania o indivíduo que prove satisfazer cumulativamente aos requisitos seguintes:

- a) Ter mais de 18 anos
- b) Falar a língua portuguesa.
- c) Adotar a monogamia.
- d) Exercer profissão, arte ou ofício que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo. Ou possuir bens suficientes para o mesmo fim.
- e) Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
- f) Não ter sido notado como refratário ao serviço militar nem dado como desertor.

O panorama exposto deixa claro de que maneira essa política do assimilado influenciou no que chamamos de conflito identitário. Para o então indígena, tornar-se um

assimilado era sinônimo de abandonar seus costumes de origem e abraçar uma cultura dominante que lhe era imposta, mas necessária para sua dignidade.

Observemos que, no item que dispõe sobre a língua, é exigido aos assimilados “Falar corretamente a língua portuguesa”. Logo, a política linguística imposta pelo Estatuto do Assimilado coloca o domínio da língua como condição fundamental para a obtenção de direitos civis. A política linguística do Estatuto do Indigenado aclamava o bom conhecimento da língua portuguesa como instrumento de ascensão na sociedade colonial, bem como proibia que os componentes da categoria assimilados falassem as línguas locais. (Severo et.al, 2016, p. 200).

Sendo a língua um elemento de identidade, a condição imposta de uso perfeito da língua aos colonizados nos faz compreender que há uma imposição de identidade ao “outro”. Ao mesmo tempo em que desconsidera a língua do colonizado, esta política põe em confronto no indivíduo assimilado sua identidade étnica, suas relações com sua língua e sua cultura de origem:

Em linhas mais gerais a leitura e discussão da legislação portuguesa durante o período salazarista, nos leva a entender o colonialismo enquanto um agente construtor de visões de mundo, que negocia/impõe identidades para os “outros” e que nos leva a afirmar que tais classificações nos ajudam mais a entender como a Europa gostaria de ser vista e representada, do que a realidade social das colônias africanas (Nascimento, 2016, p. 123).

Um outro exemplo de política linguística que nos serve de exemplo neste estudo trata-se do Diretório dos Índios, estabelecido no Brasil, em 1755, sob as ordens do rei de Portugal, D. José I. Garcia (2007) afirma que o objetivo principal do Diretório era integrar os índios à sociedade portuguesa, de modo que não houvesse mais diferença entre as duas raças (brancos e índios), a ponto de, no futuro, não se pudesse distinguir uns dos outros. Num momento em que a maioria da população local era constituída por índios nativos, medidas como o casamento entre índios e brancos facilitaria a implantação e predomínio da cultura portuguesa na região. Por meio dessa miscigenação dos povos, diminuir-se-iam e até se extinguiriam as diferenças físicas, neste caso por meio da miscigenação biológica. Contudo, outras implementações políticas serviram como dispositivos de homogeneização cultural.

Dentre os dispositivos para a homogeneização cultural, enquadra-se a política linguística de proibição do uso das línguas indígenas e também da *língua geral*, essa última nascida das trocas estabelecidas entre os idiomas dos índios e do povo europeu que se encontrava na colônia. “O decreto proibia o uso de outras línguas e exigia a língua portuguesa como o único idioma a ser utilizado nas transações oficiais e comerciais com a Colônia, incluindo-se o ensino do idioma luso aos índios” (Silva, 2015, p. 40).

A política linguística do Diretório do Indígena era uma das formas de política de demarcação e dominação territorial, uma vez que havia uma disputa de fronteiras entre Espanha e Portugal no norte do Brasil, hoje conhecida como região amazônica. Com isso, Portugal tratou de fazer com que os índios falassem português, pois, por meio da língua conceber-se-ia que o povo daquela determinada extensão territorial era súdito da coroa portuguesa.

A Espanha procedeu do mesmo modo, garantindo o domínio de suas terras por meio da imposição do espanhol. Garcia (2007) aponta que e “o princípio do *uti possidentis* adotado no Tratado de Madri previa que, na demarcação dos limites territoriais, caberia a cada Coroa ibérica as terras por elas efetivamente ocupadas. (2007, p. 27). Deste modo, a língua portuguesa era uma prova de que aquele território era propriedade do reino de Portugal, uma vez que a língua portuguesa “interferiria na identidade dos índios, na intenção de transformá-los em portugueses, o que, por sua vez, comprovaria a efetiva ocupação lusitana daquelas terras” (2007, p. 27).

Os dois documentos legisladores acima mencionados, respectivamente a Política do Assimilado e o Diretório dos Índios, são dois modelos autênticos de política linguística de imposição colonial, ora para a oficialização da língua, ora por motivos de disputa territorial e dominação ocupacional. Todavia, em ambos os casos as decisões tomadas não consideraram o processo de interação que caracteriza o uso de uma língua, tendo como resultado o que chamamos de intervenções de gestão *in vitro*, o qual definiremos a seguir.

São chamadas de *gestão in vitro* e *gestão in vivo* as duas formas de se promover ações de intervenção sobre uma língua. Essas ações correspondem, respectivamente, às intervenções que procedem das práticas sociais e às intervenções sobre essas práticas. Correa (2009) alerta-nos que os instrumentos de planejamento linguístico aparecem

como uma tentativa de adaptação e de utilização *in vitro* em fenômenos que sempre se manifestaram *in vivo*. Em outras palavras, são práticas de planejamento linguístico, executadas sobre o uso corrente da língua (*in vivo*), porém com ações planejadas para situações linguísticas que ainda não se realizam no mundo real (*in vitro*). Este impasse coloca a política linguística frente a problemas de coerência entre os objetivos de poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo (Correa, 2009, p. 74).

É preciso que as práticas planejadas condigam com o que há de real na língua viva, caso contrário, os falantes submetidos às mudanças propostas terão dificuldade em executar essas políticas de planejamento e continuarão com suas práticas antigas, as quais lhes fazem sentido.

Atualmente, o campo de estudos da Política linguística tem uma visão mais abrangente e heterogênea do assunto. Em entrevista à revista *Revel*, o linguista Gilvan Muller Oliveira (2016) descreve o cenário atual da Política linguística. Para o linguista, a perspectiva de *Língua como Direito* e de *Língua como Recurso* orientam grande parte das medidas planejadas e adotadas no campo da linguística. Oliveira define que as políticas linguísticas são uma faceta das políticas públicas dos países, das organizações internacionais, das corporações e instituições, e nesse sentido são um fazer permanente do homem, sempre adaptadas à sua época, aos interesses geopolíticos, econômicos e culturais em jogo numa determinada fase histórica.

Para melhor visualizar o cenário descrito no parágrafo anterior, apresentamos as concepções de Ruíz (1988) mencionadas por Silva (2013) em sua pesquisa sobre Política Linguística. A pesquisa expõe as concepções de *Língua como Problema*, *Língua como Direito* e *Língua como Recurso* (as duas últimas também abordadas por Oliveira, 2016). O termo *Língua como Problema* corresponde à visão de que os problemas linguísticos enfrentados por uma sociedade se devem pela heterogeneidade linguística, ou seja, as diferenças linguísticas seriam um obstáculo para o desenvolvimento de uma sociedade⁷. Já o termo *Língua como Direito* pressupõe que a língua e suas especificidades devem ser

⁷ Podemos afirmar que a percepção de Língua como Problema é a mesma compreensão da Linguística estrutural por Políticas Linguísticas nas décadas de 1960 e 1970.

trabalhadas como um direito das comunidades minoritárias, considerando que uma língua representa um papel fundamental em diferentes funções sociais e identitárias dos indivíduos. Por fim, a ideia de *Língua como Recurso* seria uma forma de pensar a política linguística como um caminho a ser percorrido por entre as outras duas orientações (problema e direito), no objetivo de se alcançar um mesmo fim: que as práticas de planejamento linguístico se deem por uma perspectiva social em função da solução dos obstáculos decorrentes de problemas linguísticos numa comunidade.

Num mesmo caminho, porém, com alguns percursos diferentes, Silva (2013) apresenta a perspectiva de Spolsky (2004), reformulando o conceito de política linguística pelos termos *Representações, práticas e gerenciamentos*.

As representações se referem às ideologias sobre a língua(gem) que subjazem às políticas, enquanto as *práticas* linguísticas se relacionam à ecologia linguística de uma região e focalizam as práticas que, de facto, ocorrem na comunidade, independentemente da política linguística oficial. Essas práticas podem confirmar a política linguística oficial ou contrariá-la. O *gerenciamento* linguístico, por sua vez, refere-se às ações específicas que objetivam manipular o comportamento linguístico de uma dada comunidade (p. 312).

No sentido de implementar uma política linguística na Comunidade Europeia, foi criado pelo Conselho da Europa, em 2001, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* (QECR). Trata-se de um documento orientador para o ensino de línguas estrangeiras que abarca os conteúdos, conhecimentos e capacidades que devem ser adquiridos pelo aprendente. Por meio de uma abordagem intercultural, o QECR prevê que se desenvolva no aprendente o sentido de identidade que se forma do contato com as diferenças de língua e cultura na aprendizagem de uma língua estrangeira (Conselho da Europa, 2001).

A visão do QECR quanto à política do ensino de línguas na Comunidade Europeia parte da complexidade da linguagem humana, buscando analisar a “competência em língua nas suas diferentes componentes” (QECR, 2001, p. 19). O documento prevê que a língua não represente uma barreira de comunicação entre os povos europeus de línguas e culturas distintas, propondo uma política linguística que, através do conhecimento das línguas vivas, se incentive a interação e mobilidade entre Europeus, em que sejam

diminuídas as questões de preconceito e discriminação, bem como se facilite o diálogo entre os países. (Conselho da Europa, 2001).

As medidas de caráter geral propostas pelo Conselho de Ministros sob a Recomendação Nº. R (82) 18, visam satisfazer as necessidades comunicativas da comunidade europeia, concedendo o apoio necessário a professores e aprendentes de línguas estrangeiras no processo de ensino e aprendizagem, bem como promover a criação e desenvolvimento de pesquisas nas áreas de educação de línguas. Com isso, espera-se que, havendo uma maior facilidade de comunicação entre os membros de línguas maternas diferentes, se dissemine a promoção e a proteção à diversidade linguística e cultural da Europa, o respeito às identidades e diferenças culturais e, conseqüentemente, o combate ao preconceito e à discriminação (Conselho da Europa, 2001).

Já o Preâmbulo R (98) 6 reafirma que a política linguística do QECR visa capacitar os europeus a comunicarem-se entre si no contexto de uma Europa multilíngue e multicultural, de modo que os europeus estejam preparados para os desafios da mobilidade internacional, seja nos âmbitos social e cultural, mas também nos domínios do comércio e da indústria. Este ponto é de relevante importância ao pensarmos na demanda de europeus que saem de seus países de origem para trabalhar em outros países da Comunidade Europeia onde se fala uma língua diferente. Não obstante às questões de mobilidade e trabalho, os objetivos políticos também se focam em promover o respeito e tolerância às diferenças, à não marginalização dos que não conseguem comunicar-se de maneira satisfatória e, ainda, promover o conhecimento de culturas europeias menos ensinadas.

Em 2018, o Conselho da Europa publicou o *Companion Volume With New Descriptors*. Trata-se de um documento atualizador do QECR e que, neste trabalho, possui grande relevância, principalmente por conter em sua plataforma de recursos um guia para o trabalho de línguas estrangeiras em contexto imigratório, o “Linguistic Integration of Adults Imigrantes (LIAM)”, no qual constam documentos oficiais e diretrizes específicos ao assunto.

A avaliação da proficiência, segundo o QECR, corresponde a avaliar “o que se pode fazer ou o que se sabe fazer em relação à aplicação do assunto ao mundo real” (Conselho da Europa, 2001, p. 252). Para tanto, pressupõe-se que ser proficiente numa língua significa

saber usar os elementos linguísticos de forma adequada em diferentes contextos linguísticos e sociais.

Scaramucci (2012) aponta que o conceito de proficiência, por uma perspectiva contemporânea, é relativo. Para a autora, há proficiências distintas, cujas especificidades se dão de acordo com a natureza da linguagem em contexto específico de uso.⁸

Segundo o documento atualizador do QECR, a aquisição da proficiência é vista como um processo circular, em que o aprendente, ao realizar atividades que contemplem a língua em uso real, desenvolve competências e adquire estratégias (Council of Europe, 2018). Essa abordagem confirma os pressupostos de Scaramucci (2012), visto que o conceito de proficiência, então, relaciona-se com o saber fazer; em outras palavras, a proficiência se dá em saber como usar a língua em determinados contextos e circunstâncias, utilizando-se das ferramentas e estratégias aprendidas e desenvolvidas.

Partindo do ideal exposto no QECR, que valoriza a abordagem intercultural do ensino de línguas de modo a contribuir para um desenvolvimento desejável do sentido de identidade deste aprendente, compreendemos que cada indivíduo, enquanto agente social, se relaciona com diferentes grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem sua identidade. Neste sentido, depreendemos que os testes de proficiência devem considerar os aspectos linguísticos, culturais e identitários do indivíduo. Neste sentido, convém mencionar que ainda há países onde existem práticas de políticas de língua cujos exames de proficiência representam barreiras para a regularização dos imigrantes em países de acolhimento.⁹

Os exames de proficiência são um exemplo de política linguística adotada pelo Estado para a regularização dos imigrantes em residência no país. Ocorre que, na maioria dos

⁸ A autora também ressalta a perspectiva estruturalista de proficiência linguística, onde o conceito de proficiência significa o domínio absoluto da língua e de seus elementos de funcionamento. Para a autora, esta abordagem gera empecilhos para definição de metas e objetivos para o ensino de uma língua estrangeira (Scaramucci, 2012).

⁹ King e Rambow (2012) exemplificam os casos de países como a Bélgica e a Holanda, onde se aplicam testes de proficiência para fins de residência e cidadania que dificultam o processo de aquisição da documentação. "Such tests are based on highly problematic assumptions that, for instance, all members of a nation will speak that national language fluently and natively, and hold specific knowledge about that nation" (p. 413)

casos, os exames representam um obstáculo para esses imigrantes, isso porque desconsideram os fatores interculturais¹⁰, conforme dita o QECR, ou de *simultaneidade*¹¹ e *hibridismo*¹², conceitos que marcam a fusão dos conhecimentos, práticas e vivências dos estudantes relacionadas às sua cultura e língua de origem em conjunto com o aprendizado da língua alvo, num processo em que se recorre a vários recursos de fundo para entender o mundo (King & Rambow, 2008).

Os autores afirmam que há uma discrepância entre o que se pratica no ensino de língua e o que se cobra nos testes, resultando numa política linguística incoerente que dificulta e exclui, enquanto favorece o Estado e a sua manipulação: while immigrants tend to develop bilingual, multilingual and hybrid varieties, these language tests are based on monolingual constructs and norms” (King & Rambow, 2008 *apud* Shaomy, 2009, p. 51).

Adequar os testes de proficiência à realidade linguística dos imigrantes também é uma preocupação do Conselho da Europa. O documento *Integration tests: helping or hindering integration?* (Council of Europe, 2014) deixa claro que os testes de proficiência não podem corresponder a medidas de gerenciamento migracional. A resolução aponta que os testes devem condizem à realidade linguística dos imigrantes, e que tais práticas não podem desconsiderar as questões humanitárias que envolvem o trabalho com imigrantes, como idade e realidade familiar. De acordo com o documento:

¹¹Simultaneidade é a experiência e a construção de uma vida que incorpora instituições, rotinas e atividades através das fronteiras nacionais (ibid.: 1003). O conceito de simultaneidade parte do entendimento de que 'a incorporação de migrantes em uma nova linguagem e conexões transnacionais com uma pátria ou com redes dispersas de familiares, compatriotas ou pessoas que compartilham uma identidade religiosa ou étnica podem ocorrer ao mesmo tempo e se reforçarem. (ibid.: 1003). Trabalhos recentes no campo da linguística aplicada se concentraram nas maneiras pelas quais os indivíduos representam e promovem experiências de simultaneidade na e através da narrativa (King e Rambow, 2008, p. 402).

¹² O hibridismo enfatiza as atividades culturais como 'repertórios de prática' (Gutiérrez e Rogoff 2003), bem como a noção de que existem discursos e conhecimentos concorrentes que podem ser empregados em qualquer contexto específico (De la Piedra 2009). O foco no hibridismo também põe em questão muitas das dicotomias estabelecidas (ou seja, país de origem versus país anfitrião; alfabetização acadêmica versus cotidiana); em vez de definir binários, a "teoria da hibridação postula que as pessoas em uma determinada comunidade recorrem a vários recursos ou fundos para entender o mundo" (King & Rambow, 2008, p. 403).

The Parliamentary Assembly is concerned that current integration tests in Europe are not as effective as they should be. In the first place, the level of knowledge required sometimes exceeds what is reasonably attainable by many immigrants or candidates for immigration, leading to the exclusion of many people who would otherwise have no problems integrating. This raises human rights issues, notably with regard to the right to family life and protection from discrimination. It is particularly problematic in the case of family reunification and when dealing with people who are illiterate or with low levels of education, old people, refugees and others. Furthermore, where integration tests are a barely veiled migration management measure, they inhibit and are detrimental to integration and they should be discontinued. (Council of Europe, 2014, p. 1)¹³

Assim, compreendemos que a política linguística de testes de proficiência deve ser baseada em fatores humanísticos, considerando o processo no qual a língua é aprendida e quais são as ferramentas de aprendizagem que realmente funcionam. Em especial no caso de imigrantes, que adotaram o país para viver, querem dominar a língua, mas trazem consigo bagagens culturais e afetivas. Esses imigrantes carregam, também, a bagagem do processo híbrido que estão a construir na aprendizagem da nova língua. Por esta abordagem e utilizando novamente do pensamento de Spolsky, compreendemos que a política linguística deve condizer com as práticas, e não as contrariar. Dar-se-ia, assim, o uso da língua como recurso, propondo um ensino e uma avaliação da língua de forma justa, que considera a diversidade e a variedade linguística e cultural das comunidades minoritárias.

¹³ A Assembleia Parlamentar está preocupada com o facto de os atuais testes de integração na Europa não serem tão eficazes como deveriam ser. Em primeiro lugar, o nível de conhecimento exigido por vezes excede o que é razoavelmente atingível por muitos imigrantes ou candidatos à imigração, levando à exclusão de muitas pessoas que, de outra forma, não teriam problemas de integração. Isso levanta questões de direitos humanos, especialmente no que diz respeito ao direito à vida familiar e à proteção contra a discriminação. É particularmente problemático no caso de reagrupamento familiar e no trato com pessoas analfabetas ou com baixos níveis de escolaridade, idosos, refugiados e outros. Além disso, onde os testes de integração são uma medida de gerenciamento de migração mal velada, eles inibem e são prejudiciais à integração e devem ser descontinuados. (Tradução minha)

2.2 Política Linguística em Portugal

A história da política linguística em Portugal tem seu marco com fim do Estado Novo, também conhecido como ditadura salazarista. Consta-se que, neste período, cerca de 99% da população de Portugal era monolíngue, ou seja, falavam e escreviam em português. Pinto (2010) relata que apenas 0,04% da população, situada no extremo nordeste de Portugal, falava o mirandês, porém, escrevia em português. O autor ainda afirma que a população de emigrantes estrangeiros triplicou nos primeiros 15 anos após o 25 de abril. Em 1979, a maior parte da população estrangeira em Portugal era composta de africanos, em situação legal ou clandestina, oriundos dos países do grupo Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). A maioria era provinda de Cabo Verde¹⁴, e tinham o cabo-verdiano como língua materna, idioma que tem sua base lexical derivada do português, mas com pouquíssima tradição escrita.

A década de 1980 também é marcada pelo regresso de muitos emigrantes portugueses, cujos filhos não tinham o português como língua dominante, mas sim o idioma dos países dos quais regressavam, como o africânder, o alemão, o espanhol, o francês (Pinto, 2010). Na mesma década iniciou-se também uma forte imigração de brasileiros, com variedades distintas do português brasileiro.

O ano 2000 alterou o panorama de estrangeiros em Portugal. Nessa década houve um processo imigratório em grande quantidade de pessoas oriundas de países do leste europeu, predominando os estrangeiros advindos da Moldávia, Romênia, Rússia e Ucrânia. Segundo Martins (2014), os imigrantes provindos do Leste europeu possuíam grau de instrução muito superiores à média portuguesa. Entretanto, embora fossem uma mão de obra qualificada, trabalhavam na construção civil, limpeza e na agricultura, devido às dificuldades da língua.

O cineasta Sérgio Tréfaut retrata em sua longa metragem *Viagem a Portugal* a história real de Tania e Kita, um casal de ucranianos formados em medicina pela universidade de Donesk, na Ucrânia, e que vêm a Portugal em busca de uma vida melhor. O filme apresenta as dificuldades enfrentadas por Tania para adentrar no país. Situações de

¹⁴ “Calcula-se que entre 1963 e 1973 terão vindo legalmente para Portugal 104.767 cabo-verdianos” (Martins, 2014, p. 26).

preconceito e discriminação são explicitamente apresentadas em decorrência do desconhecimento da língua portuguesa. Ademais, faz-se um relato breve da situação profissional do casal, ambos médicos que não puderam exercer a profissão.

Somando aos imigrantes provenientes da República Popular da China, o panorama ficou então caracterizado por uma grande diversidade linguística e cultura. Em 2006, a comunidade estrangeira mais representativa em Portugal era composta de cabo-verdianos, brasileiros e ucranianos, respetivamente (Grosso & Tavares, 2008).

De acordo com dados informados pelo jornal Público, Portugal, atualmente, conta com uma população de aproximadamente 10.296.000 habitantes. Com um aumento de 100.000 imigrantes, entre 2015 e 2019, o país conta hoje com uma população de 580.000 imigrantes residentes. Considerando que o saldo entre nascimentos e mortes continua negativo pelo 11º ano consecutivo, é o fenómeno migratório que permitiu à população de Portugal crescer pela primeira vez em 10 anos.

A partir deste levantamento concluímos que a população imigrante em Portugal tem papel relevante no desenvolvimento social e económico da nação. Segundo dados divulgados pelo Fundo Monetário Nacional (FMI), “A migração pode trazer ganhos para os países acolhedores e providenciar oportunidades para uma vida melhor para os imigrantes” os países acolhedores de migrantes devem [adotar] políticas que fomentem a integração, nomeadamente ao nível da aprendizagem da língua ou da desburocratização dos processos que facilitem a entrada no mercado de trabalho”.

De facto, a língua é um dos obstáculos para que muitos imigrantes se integrem na sociedade acolhedora, principalmente no mercado de trabalho. A língua, enquanto objeto de comunicação, é peça fundamental no processo que permitirá que o imigrante recomece sua vida e se integre na nova comunidade. Sem o domínio da língua, o fator *estranho* predomina; o ser estranho num país estranho determinará as condições de segregação, a falta de oportunidades e o acesso à condição de cidadão que goza de seus direitos e deveres.

Isto posto, reafirmamos a importância de um estado-nação que se empenhe no trabalho de criação e manutenção de políticas públicas de língua, a fim de fomentar o

desenvolvimento econômico e social de seu país acolhedor, bem como com o objetivo de fornecer condições de acesso à língua aos imigrantes que se encontram no país.

As informações levantadas nos parágrafos anteriores apresentam um cenário português cuja população nativa envelhece em paralelo a um crescente grupo de estrangeiros imigrantes. Esses imigrantes representam uma parcela significativa da população residente, e contribuem com seu trabalho e sua diversidade cultural para o crescimento e desenvolvimento de Portugal. Entretanto, a língua é, e sempre será, em qualquer circunstância de imigração, um fator diferencial e de importância relevante para que esses imigrantes consigam se integrar à sociedade, desenvolver suas aptidões e, com isso, alcançar autonomia e poder contribuir com o processo de desenvolvimento da sociedade em que se encontra. Do contrário,

a língua, ou o seu não saber, torna-se instrumento de discriminação e segregação do estrangeiro ou daquele que é diferente, podendo mesmo constituir um fator ainda mais determinante que o da cor da pele ou da religião no ato discriminatório, porque pode ferir, ofender e maltratar (Pinto, 2007, p. 3).

A necessidade de se institucionalizar o Português Língua Não Materna (PLNM) em Portugal aparece nos últimos 25 anos do século XX. Principalmente com a chegada dos imigrantes oriundos do Leste europeu, com destaque especial aos ucranianos, Portugal se viu na necessidade de oferecer o ensino da língua portuguesa a esses imigrantes, e compreendeu também que devia recorrer a metodologias específicas da didática do PLNM para a execução desta tarefa (Pinto, 2007).

Este capítulo não pretende trazer toda a trajetória da política linguística em Portugal, mas apresentar um breve histórico das medidas implantadas pelo governo português nos últimos 15 anos para o apoio e difusão do PLNM, considerando os últimos anos como o período de maior crescimento da população imigrante no território português.

De início, cada escola era responsável por buscar estratégias de apoio aos alunos estrangeiros. Algumas escolas disponibilizavam o que se chamava de Apoio Pedagógico Acrescido, que correspondia a um total de cinquenta minutos semanais, como reforço para aqueles estudantes que mais tinham dificuldade com a língua. Tendo em vista que grande desses alunos eram provenientes do Leste europeu, cujas línguas maternas eram

totalmente diferentes do português, esses cinquenta minutos semanais não eram suficientes. Outras escolas eram mais estruturadas, e contavam com um número maior de aulas semanais (Pinto, 2007).

O Despacho normativo *número 7 de 2006*, datado de 06 de fevereiro e o *número 30 de 2007*, de 10 de agosto, ambos do Ministério da Educação, tornaram oficial o ensino de PLNM no Ensino Básico e Secundário para os alunos inseridos nos respetivos cursos. O primeiro documento determina às escolas a “responsabilidade em proporcionar atividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos no ensino básico cuja língua materna não é o português”, de modo que o ensino atenda aos níveis de proficiência linguística dos alunos, tendo em conta as orientações nacionais para o ensino de PLNM e as necessidades individuais dos estudantes. O segundo documento propõe as mesmas medidas de inclusão da língua e “aplica-se aos alunos dos cursos científico-humanísticos e dos cursos tecnológicos do ensino secundário”.

O desconhecimento da língua portuguesa resulta num quadro de necessidades de carácter linguístico, curricular e de integração que formam uma barreira no processo de aprendizagem destes alunos. Deste modo, consideramos as medidas de extrema relevância, especialmente no caso dos alunos estrangeiros, uma vez que a língua é o pilar que os permitirá ter um melhor acompanhamento das outras disciplinas que compõem o currículo escolar, tanto no ensino básico, como no secundário.

Para o desenvolvimento desta medida, foram elaborados pelo Ministério da Educação três documentos orientadores cujo objetivo é nortear o trabalho dos professores e educadores nestas práticas de política linguística. Em 2005 foram criados os documentos *Orientações Nacionais: Perfis Linguísticos da População escolar que frequenta as escolas portuguesas e Português Língua Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador*; em 2008, foi criado o documento *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário*. Quanto ao público aprendiz de PLNM atendido pelas medidas acima citadas, consta no Documento Orientador (2005, p. 5) que:

São abrangidos pelas medidas constantes deste documento os alunos filhos de cidadãos nacionais em situação de retorno a Portugal, bem como os alunos

inseridos no sistema educativo provenientes de diferentes grupos minoritários, e os filhos de pais de origem africana, brasileira, timorense ou outra nascidos em Portugal, sempre que se verifique que sua competência linguística não lhes permita uma integração total no currículo regular.

Referente ao conteúdo dos documentos, os manuais apresentam as diretrizes para a planificação do trabalho com PLNM segundo os níveis de proficiência linguística, a linha de funcionamento dos trabalhos, a construção de material didático e papel do professor; as orientações visam desenvolver as competências linguísticas e pragmáticas relacionadas à língua, a fim de promover a integração efetiva dos alunos no currículo nacional e em qualquer nível e modalidade de ensino, independente da língua de origem, cultura, condição social, origem e idade (Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador, 2005).

No âmbito das políticas linguísticas adotadas pelo governo de Portugal para a difusão da língua portuguesa entre os imigrantes adultos, o programa PPT (Português para Todos) destaca-se por ser um programa de ensino gratuito, de cursos de formação certificados de português, gerido pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.). Os cursos são oferecidos por instituições oficialmente certificadas, possibilitando ao imigrante obter o nível de proficiência A2 e B2. A obtenção do nível A2 permite o acesso à nacionalidade, à autorização de residência permanente e/ou ao estatuto de residente.

O programa também oferece cursos de português técnico direcionados aos sectores do comércio, hotelaria, cuidados de beleza, construção civil e engenharia civil, que visam potenciar também um melhor acesso e integração no mercado de trabalho.

Os cursos que integram o Programa PPT são cofinanciados pelo Fundo Social Europeu (FSE) e encontram-se regulamentados pelas Portarias n.º 1262/2009 de 15 de outubro e n.º 216-B/2012 de 18 de julho.

Tanto os cursos de nível A2 quanto os cursos de nível B2 são implementados pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), nas escolas da rede pública e pelos Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, I.P.). Ambos (A2 e B2) têm duração de 150 horas. A distribuição do tempo de cada curso, bem como a organização da quantidade de semanais são de responsabilidade das escolas em que serão

ministrados os cursos. Já os cursos de português técnico têm uma carga de 25 horas, que são concluídas de acordo com a organização de cada centro de emprego e formação profissional.

Ainda no que consta como recurso específico aos estudantes estrangeiros em contexto de imigração, o Programa PPT conta com uma Plataforma de Português Online e uma Plataforma de Recursos Pedagógicos. A primeira corresponde a uma ferramenta que permite ao utilizador praticar a língua por meio de atividades linguísticas de compreensão oral, leitora e de produção escrita, orientadas pelas diretrizes dos referenciais para os níveis A2 e B2 do QECR, e está organizada em 24 módulos temáticos funcionais, apresentados nos formatos texto, áudio, vídeo e imagem, e disponível em português, inglês, árabe e espanhol. Já a segunda é destinada a professores formadores com recursos pedagógicos complementares.

Quanto ao exame avaliador de proficiência em português para estrangeiros, Portugal conta com o CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira), organizado e aplicado pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Trata-se do único exame certificador das competências escritas e orais em português como língua estrangeira (PLE). O exame é aplicado em postos do LAPE (Local para Aplicação e Promoção de Exames), localizados em Portugal e mais 34 países.

O CAPLE subdivide os exames relativamente aos níveis do QECR: ACESSO – Certificado de Acesso ao Português; CIPLE - Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira; DEPLE - Diploma Elementar de Língua Estrangeira; DIPLE - Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira; DAPLE - Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira; DUPLE - Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira e TEJO - Certificado de Competências em Português Língua Estrangeira. O CIPLE é o exame que corresponde à classificação de nível A2 do QECR.

Como dito anteriormente, o certificado A2 permite que o imigrante obtenha residência em Portugal, sendo assim, condiz a uma ferramenta política de planeamento linguístico importante no contexto português. O CIPLE é composto por 3 partes: Compreensão de Leitura e Produção e Interação Escritas, Compreensão do Oral e Produção e Interações Oraís.

Para um estrangeiro, possuir um certificado de exame de proficiência CAPLE significa ter acesso a possibilidades relacionadas a estudos, carreira académica, trabalho em diferentes domínios de atividade e aquisição da cidadania portuguesa.

Capítulo 3 - Discussão dos Conceitos de Educação Formal, Educação Informal e Educação Não Formal

3.1 As diferenças entre os processos de Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal.

Face ao cenário político educacional no qual este relatório está contextualizado, cabe definir o contexto de ensino em que se insere o ensino de PLE nas instituições de ensino como o Centro Comunitário São Cirilo. Antes de dar esta definição, é interessante que façamos a distinção entre as formas de ensino que hoje classificadas em *Ensino Informal*, *Ensino Formal*, e *Ensino Não Formal*.

Neste trabalho, trataremos o termo *Ensino* por *Educação*, uma vez que refere às práticas metodológicas de ensino e contextos em que são praticados. Desta forma, respetivamente, nos utilizaremos das siglas EI, EF e ENF ao referirmo-nos aos contextos educacionais em pauta.

Tratamos por Educação Informal (ou ensino informal) todo o aprendizado ocorrido através dos meios de convívio sociais em que participamos no decorrer da vida. Incluem-se nestes meios a família, as crenças, a cultura em si. A EI opera em ambientes espontâneos onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados (Gohn, 2006). É na EI que se dá o processo de formação identitária do indivíduo.

Já a EF corresponde ao ensino realizado nas escolas, instituições de ensino reconhecidas e normatizadas pelo estado. Seus objetivos são claros e específicos, há uma hierarquia a ser obedecida e burocracias a serem seguidas como, por exemplo, o cumprimento de uma grade curricular pré-determinada que precisa ser cumprida numa sequência de tempo pré-definida. Há avaliações e emissão de graus e certificados.

No que diz respeito à ENF, a qual trataremos com mais atenção neste trabalho, constatamos que esta modalidade educacional se aproxima do caráter formal dos processos escolares, entretanto, difere da EF por não ter a obrigatoriedade de seguir uma legislação oficial, nem há um espaço de tempo específico para cumprimento dos seus objetivos. Os objetivos vão sendo alcançados à medida que ocorre o processo de

ensino-aprendizagem. Canário (2006, p. 159), afirma que “a educação não formal corresponde, de uma forma genérica, pela aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja, que não obedecem aos requisitos do modelo escolar”.

Outro fato importante é que a ENF não pressupõe ambientes normatizados para a sua prática. Não há regras e padrões comportamentais definidos previamente. Geralmente acontece fora da escola, em locais informais como igrejas, ONGs e instituições sociais; locais onde há processos interativos intencionais (Gohn, 2006). Entretanto, ela também pode acontecer dentro da escola, mas fora dos padrões normativos estabelecidos por lei. Cursos livres, e outros projetos que contam com participação da comunidade e que resultam num processo educativo significativo, por exemplo, incluem-se no modelo de educação não formal.

A intencionalidade dos processos educativos da ENF diferente da intencionalidade da EF. Para Gohn (2006) a intencionalidade da ENF se dá na ação; é no ato participativo que acontece o processo de ensino aprendizagem, onde se aprende ao mesmo tempo que se transmite, resultando numa troca de saberes. Caels (2016) complementa esta ideia com a premissa de que o foco do processo de aprendizagem é centrado no formando no decorrer do processo participativo. Assim, na ENF os resultados não são esperados, pois acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum dos indivíduos. Em outras palavras, sua organização é diferente das formas convencionais de ensino.

Gohn (2016, p. 60) salienta que a ENF “lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, pelo fato de não ter um currículo definido *a priori*, quanto a conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas”, de modo que se ultrapassa os processos de escolarização convencionais. Para a autora, o processo de ensino aprendizagem da ENF está ligada ao comportamento dos indivíduos em diferentes espaços da vida.

3.2 A Educação Não Formal em Instituições Sociais

A ENF começa a ter visibilidade a partir da segunda metade do século XX. Emerge da necessidade de haver práticas educativas orientadas para adultos, num momento em que se almejava o crescimento socioeconómico e se via no investimento educativo a principal alavanca para o desenvolvimento (Canário, 2006). Com isso, cresce a oferta de

uma educação dirigida para adultos, e as organizações com princípios de apoio ao desenvolvimento humano-social tem papel relevante nesse processo.

A UNESCO destaca-se pelo trabalho de referência a nível internacional para com a alfabetização de adultos, a partir da década de 70 (Canário, 2006). Seu trabalho com a educação visa a valorização e desenvolvimento do ser humano através dos processos educativos. Esta concepção de educação como um processo não limitado a espaço de tempo, lugar e modos é expressa de forma clara pela UNESCO na Conferência de Nairobi, em 1976:

“ (...) O conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento sócio económico e cultural equilibrado e independente”.

(Canário, 2006, p. 161)

Muito mais do que uma educação que prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, a educação não formal busca sua formação cidadã, em função de uma sociedade mais justa e igualitária: “Entendemos a educação não formal como aquela voltada para o ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres” (Gohn, 2006, p. 32).

A autora ainda ressalta que a ideia jamais é de a ENF substituir a EF, mas sim complementá-la, principalmente porque aborda temas transversais que envolvem a luta social, o combate a discriminação e o respeito às diferenças. Gohn (2006, p. 32) ainda caracteriza a ENF como sendo:

- a) Educação para a cidadania;
- b) Educação para a justiça social;
- c) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.);

- d) Educação para a liberdade;
- e) Educação para a igualdade;
- f) Educação para a democracia;
- g) Educação contra discriminação;
- h) Educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais.

Por não ter a obrigatoriedade de acontecer em um local específico, a ENF ocorre, principalmente, no centro das ONGs e nos programas de inclusão social, de modo que a formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais (Gohn, 2016, p. 61).

Esses espaços propõem e permitem que indivíduo se veja e se situe como cidadão, expondo suas dúvidas, ideias e práticas sociais. Esse processo resulta numa troca de experiências e promove a aprendizagem mutuamente.

Partindo do exposto, a questão da metodologia aplicada parte da experiência em si. Entretanto, por não possuir um padrão definido previamente a se seguir (como acontece no modelo de EF), muitas vezes, o “como ensinar” corresponde a uma lacuna em aberto. O que se sabe é que a EF tem como método básico a vivência e reprodução do conhecido. Em termos práticos, trata-se da “reprodução da experiência segundo os modos e as formas como foram apreendidas e codificadas” (Gohn, 2016, p. 64).

Canário também aponta a perspectiva tratada na obra de Abraham Pain, de 1990, que compreende o processo educativo com base em seus *efeitos*: “Entende-se por efeitos educativos a concretização de mudanças duráveis de comportamentos e atitudes, decorrentes da aquisição de conhecimentos na ação e da capitalização de experiências individuais e coletivas” (Canário, 2006, p. 163). Essa ótica corresponde à aprendizagem por meio da consciência das suas práticas e atitudes, e está mais relacionada ao conceito de EI. Entretanto, encaixa-se também nos métodos de ENF, uma vez que, por meio da conscientização das suas práticas e atitudes o sujeito adquire o conhecimento.

Nesse sentido, a metodologia corresponde a um processo de troca de saberes em que se envolvem conteúdos, conceitos e experiências adquiridos através das práticas

situacionais consideradas importantes à formação cidadã do indivíduo, e que, num mesmo processo, se relacionam e contribuem a aspetos identitários e à valorização das questões humanitárias.

O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo (Gohn, 2016 p. 64).

A ENF ocorre sob um processo singular em que não há uma exigência de se seguir um plano linear de ensino, como uma grade curricular. O desenrolar do processo, caracterizado pelo diálogo, dita o movimento das aulas e dos conteúdos a serem seguidos que serão organizados e aplicados pelo professor/formador de acordo com as necessidades dos estudantes e da turma.

3.3 O ensino de Português como Língua de Acolhimento em instituições sociais como ferramenta de inclusão social para a autonomia cidadã

O ensino de PLNM em IS portuguesas surgem da necessidade de apoiar o desenvolvimento da língua em imigrantes adultos que não mais se encontram em idade escolar, e que necessitam dominar a língua tanto quanto os alunos inseridos nas escolas de ensinos básico e secundário das escolas portuguesas. Em termos pragmáticos, o ensino da língua em IS visa alcançar as necessidades comunicativas por quais passam essas pessoas.

A comunicação na língua da comunidade dará, ao aprendiz, condições de acesso ao trabalho, à cultura, ao lazer, às práticas sociais e comunitárias, à compreensão dos seus direitos e cumprimento dos seus deveres como cidadão. Em outras palavras, o domínio da língua-alvo em situação de imigração vai muito além do uso de um novo código linguístico. É, sim, a garantia de autonomia, no qual o imigrante toma consciência das realidades sociais, culturais e econômicas nas quais se encontra (Martins, 2014).

A língua, enquanto potencializadora do desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional, permite a abertura entre ambas as partes, a compreensão, a interação. O seu desconhecimento cria fragilidades,

dependências e desigualdades porque é preciso compreender, falar, ler e escrever para ter um emprego, para pedir autorização de permanência no país, para compreender e participar na vida social, cultural, política... em situações tão importantes como as de acompanhar o percurso escolar dos filhos, consultar informações, encontrar alojamento ou ascender aos cuidados de saúde (Martins, 2014, p. 22)

Por se tratar de um local aberto ao público imigrante, as IS são espaços abertos às diferenças; são espaços onde se encontram pessoas de diferentes nacionalidades, culturas, religiões, idades, crenças e visões de mundo distintas. Também suas razões para a aprendizagem da língua divergem umas das outras. No entanto, a língua é ainda o ponto em comum entre essas pessoas, e é a língua que fará acontecer o conhecimento do Outro, e promoverá o respeito e a tolerância a partir das práticas de ensino-aprendizagem que serão compartilhadas.

O trabalho das IS na difusão da língua portuguesa implica, principalmente, realizar a integração da sociedade em seus contextos pluriculturais, visando a promoção da interculturalidade. Para isso, é necessário que haja um programa de ação que tenha a educação como um instrumento de difusão dos valores de convivência entre os povos, etnias e diferentes culturas, promovendo, assim, o diálogo, a tolerância e a solidariedade.

No âmbito dos projetos educacionais relacionados às questões de integração dos imigrantes, Portugal conta com o documento *Guia para o Ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento no Contexto de Educação Não Formal (ENF)*, de 2016, de autoria de Fausto Caels e editado pelo Alto Comissariado para a Imigração (ACM, I.P). O documento tem como objetivo principal a definição de orientações técnicas para o desenho e implementação das três vertentes de ações na ENF e é destinado às entidades promotoras das ações de ENF e aos responsáveis para a realização destas ações (professores, formadores, educadores, etc.).

O guia é organizado em duas partes: a primeira parte, denominada *Considerações gerais*, esclarece o conceito ENF para o contexto de ensino de Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA), e traça o perfil do professor/formador, identificando as qualificações e competências necessárias para a realização deste trabalho.

A segunda parte apresenta as *Três Vertentes* formativas de ensino de PLA em ENF: (1) Ações de Alfabetização, (2) Ações de Iniciação ao Português e (3) Ações de Língua Portuguesa com vista à certificação. Cada item conta com uma apresentação geral do assunto em questão, e aponta aspetos organizacionais e pedagógicos pertinentes para o desenvolvimento dos trabalhos listados. É importante salientar que este documento não se finda em si mesmo, nem corresponde a um manual de trabalho, mas sim é um documento com direcionamentos para o trabalho com o ensino de PLA em contexto de ENF com importantes reflexões e referências bibliográficas que servirão de apoio ao professor e às instituições que ofereça este serviço à comunidade imigrante.

3.4 O professor de Português Língua de Acolhimento como mediador sociocultural

O papel e perfil do professor/formador de PLA em contexto de ENF compreende uma série de elementos que, em conjunto, constituirão as competências necessárias para o desenvolvimento deste trabalho. O professor, também podendo ser nomeado por formador, mais do que ensinar a língua, tem a missão de ensinar com fins de emancipar os aprendentes, tornando-os aptos a conviver em sociedade e exercer sua cidadania de forma autônoma.

O ensino de PLA na ENF requer competências e conhecimentos especializados por parte do professor. De acordo com o *Guia para o Ensino de Português enquanto Língua de Acolhimento no contexto da Educação não Formal (ENF)* (Caels, 2016), os professores de PLA devem ter formação específica em Língua Portuguesa e preferencialmente ter experiência de trabalho com o público imigrante. O documento ainda ressalta que os profissionais devem passar por formação pedagógica contínua, cujo eixo centraliza-se na formação em português.

O ensino da língua portuguesa dar-se-á numa fusão de saberes e saberes-fazeres compartilhados no decorrer processo de ensino-aprendizagem. As competências são construídas a partir das vivências em sala de aula, portanto, é importante que o professor saiba gerir os imprevistos de diversidade linguística e cultural que surgem no decorrer das aulas. De acordo com Gohn (2016, p. 68)

O Educador Social que participa de projetos sociais em uma comunidade, nos marcos de uma proposta socioeducativa, participa do processo de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com saberes novos que se incorporam. Um grupo que conta com o trabalho de Educadores Sociais poderá desenvolver práticas de educação não formal significativa, qualificada.

Para isso, é fundamental que o professor tenha a consciência de que o aprendiz é o protagonista do processo e participa continuamente da tomada de decisões a respeito dos conteúdos. Estas decisões devem ocorrer por meio de um processo diagnóstico realizado pelo professor e da demanda apresentada pelos aprendizes, considerando as necessidades individuais e da turma de estudantes. O processo diagnóstico inicial corresponde a um ponto de partida para o ensino de PLA, porém, acontece por etapas, podendo ser revisto e renovado no decorrer do curso.

Além dos aspectos linguísticos, competências multiculturais terão de fazer parte do trabalho do professor. A capacidade de gerir diferentes culturas, no intuito de que todas as culturas e aspectos sociais sejam legitimados em promoção do respeito e da igualdade, justifica a denominação de professor/formador como professor mediador sociocultural. A característica de trabalho transcultural do professor/formador envolve muito mais do que abordar a interculturalidade; o ensino de PLA deve transcender as barreiras das diferenças e fazer uma ponte entre a vida que o aluno tinha antes de migrar, em conjunto com sua nova vida no país de acolhimento (Caels, 2016). Esta abordagem transcultural tem papel fundamental na reconstrução da identidade cultural, tanto do estudante como do professor, uma vez ambos estão envolvidos num processo de reconstrução identitária.

A gestão dos conteúdos e competências relacionadas aos aspectos linguísticos e culturais precisam ser adequadas ao ensino de PLA em contexto de ENF. Para isso, cabe ao professor compreender que seu papel vai além da ação de ensinar a língua. É de sua competência, também, mover-se de empatia pela realidade dos aprendizes, conhecer e considerar suas histórias de vida, a fim de motivá-los no desejo de aprender a língua e a cultura da comunidade (Caels, 2016). Deste modo, o professor promoverá em seus

aprendentes o sentido de pertença à comunidade acolhedora, facilitando sua autonomia para a o exercício da cidadania.

Capítulo 4 - Prática Pedagógico-didática

4.1 Descrição do contexto de Estágio Pedagógico: o Centro Comunitário São Cirilo

O segundo ano do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira da FLUP determina a realização de um Estágio Pedagógico no qual o mestrando dará início à sua prática pedagógica como professor de PLNM. Uma vez que este trabalho aborda o ensino de português para imigrantes de acordo com o modelo de ENF, este estágio foi realizado numa instituição não governamental de apoio a imigrantes que oferece, dentre outros serviços, aulas de português para estrangeiros gratuitamente.

O Centro Comunitário São Cirilo (CCSC) é uma instituição social pertencente à Companhia de Jesus, localizada na Rua Barão Forrester, nº 968, na cidade do Porto, Portugal, tendo sido idealizada entre os anos de 2002 e 2004 e inaugurada oficialmente em 4 de janeiro de 2010. Legalmente, o centro atua como IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) e teve como objetivo inicial integrar e acolher os muitos imigrantes que chegavam a Portugal e que se encontravam em situação de vulnerabilidade econômica e social. Frente à crise dos anos seguintes, o Centro Comunitário São Cirilo passou a atender, também, cidadãos portugueses em situação de vulnerabilidade. Com isso, a missão atual do Centro o define como "uma comunidade de inserção focada na capacitação para a autonomia de pessoas e famílias, estrangeiras e nacionais, em idade ativa e em situação de fragilidade social, promovendo a sua integração através de projetos de vida construídos com os próprios".¹⁵

Caracterizado por uma comunidade de inserção, o centro busca capacitar seus utentes para a autonomia social através da integração laboral. Diferentemente dos centros de acolhimento temporário, que visam sobretudo satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência, o trabalho do CSSC é orientado por uma ideologia de "projeto de vida", sendo assim, este trabalho complementa o trabalho dos demais centros de acolhimento

¹⁵ Página oficial do CCSC. Disponível em: <http://www.saocirilo.pt/> [consultado em 24/03/2020]

temporário, uma vez que prepara seus utentes para uma vida de trabalho e integração social.

Regidas pelos valores de Acolhimento, Autonomização, Dignidade, Humana, Liberdade, Comunidade e Transparência, as atividades do CCSC têm por finalidade, de acordo com o artigo 2º do seu Estatuto:

contribuir, num espírito de solidariedade humana, social e cristã, para a integração e promoção social dos imigrantes, e, quando tal se justifique e dentro das suas áreas vizinhas, dos habitantes mais desfavorecidos e dos que forem vítimas de qualquer tipo de discriminação, perseguição, exclusão ou violência.¹⁶

Quanto à estrutura organizacional da instituição, fazem parte do corpo social do centro: Direção, Conselho Social e Conselho de Curadores. Estas pessoas são nomeadas pelo Provincial da Província Portuguesa da Companhia de Jesus, mediante aprovação pelo Ordinário Diocesano. Para a prossecução das atividades realizadas no centro, são contratados colaboradores, bem como aceites voluntários que se aderem ao projeto.

A manutenção dos custos do CSSC provém de um acordo com o Estado, que, entretanto, cobre apenas 60% dos custos. As demais despesas são cobertas por outros projetos de doações. Dentre eles citamos as doações arrecadadas pelos chamados “Amigos do Centro”, conjunto de doadores regulares que doam a quantia que lhe convier e as Empresas Mecenaz, empresas parceiras que, no âmbito da responsabilidade social queiram apoiar o projeto do centro.

Outras empresas enquadram-se no nomeado Apoio ProBono. São empresas que apoiam o projeto do CCSC em géneros e serviços. Também são aceites doações ocasionais e donativos por via dos tribunais (alguns tipos de multas e coimas), previstas pelo art. 281 nº 2 al. c) do Código de Processo Penal, conforme confere o estatuto de IPSS.

Os utentes do CSSC (pessoas beneficiadas pelos serviços oferecidos pela instituição) são atendidos por meio de duas vertentes diferentes: os serviços para utentes internos e os serviços para utentes externos.

¹⁶ O Estatuto do Centro Comunitário São Cirilo. Disponível em: http://www.saocirilo.pt/?page_id=1302 [consultado em 24/03/2020]

Os utentes internos são imigrantes estrangeiros em situação de vulnerabilidade social que recebem apoio do centro em diferentes aspetos: moradia temporária, alimentação, serviços de saúde, serviços de recolocação profissional, bem como todos os demais serviços oferecidos pelo centro. Para essas pessoas o CCSC conta com um alojamento com 18 camas que permite acolher famílias ou pessoas individuais. O tempo máximo previsto para a permanência desses utentes internos é de 9 meses. Nesse período, o trabalho do CSSC visa acolher essas pessoas e dar autonomia para que reorganizem suas vidas e se integrem à sociedade.

A outra vertente dos serviços oferecidos pelo CSSC recebe o nome de “atendimento regular”. É direcionado aos utentes internos, a estrangeiros que não residem no centro e também à comunidade portuguesa em situação de vulnerabilidade social (pessoas despejadas das suas casas, sem-abrigo que querem sair da rua e encontrar trabalho, estrangeiros que perdem o emprego e sem retaguarda familiar de suporte, etc).

São oferecidos serviços de aconselhamento psicológico, atendimento médico, jurídico, social, relacionados a assuntos psicológicos ou procura de emprego. Tais serviços são realizados por uma equipe técnica especializada e o atendimento é gratuito. Também há apoio em almoços e cabazes alimentares, balneário e banco de roupas.

Figura 1 – Figura ilustrativa com os números dos apoios realizados pelo CCSC desde a sua inauguração



Fonte: Página oficial do CCSC. Disponível em: <http://www.saocirilo.pt/>
[consultado em 30/08/2020]

Outros serviços relacionam-se a formações transversais em português, alfabetização, inglês, informática, cidadania, relações interpessoais, procura de emprego, apresentação pessoal, etc. Há também aulas de dança, ioga, tai chi, pintura, informática, visitas a museus e workshops de cozinha de diferentes países, muitas vezes realizados pelos próprios utentes do centro.

A função principal do Centro, além de visar melhorar as condições de acolhimento e de integração de todos aqueles que escolhem Portugal como destino seguro, longe das perseguições e das constantes violações dos direitos fundamentais a que estão sujeitos no país de origem, é a de agrupar uma série de atividades que permitam a informação, formação e organização dos tempos livres dos imigrantes, mas também um ponto de apoio e de divulgação da temática da integração social. Procura, deste modo, ser um espaço aberto em que o diálogo seja possível entre aqueles que necessitam de ajuda e a sociedade de acolhimento (Querido, 2011, p. 64).

Figura 2 – Quadro ilustrativo das atividades de inscrição do CCSC.



ATIVIDADES DE INSCRIÇÃO

Fonte: página oficial do CCSC: <http://www.saocirilo.pt/> [Consultada em 19/09/2020].

Tendo em vista a estrutura organizacional e os serviços oferecidos pelo CCSC, detalharemos, a seguir, o contexto de ensino de PLA na instituição, o perfil dos estudantes, os objetivos que se pretendem alcançar e os desafios enfrentados ao se oferecer este serviço.

4.2 Contexto geral das aulas de Português enquanto Língua de Acolhimento no Centro Comunitário São Cirilo

As aulas de PLA oferecidas pelo CCSC enquadram-se no modelo de ENF e sob o contexto de formação transversal, considerando que a instituição tem por objetivo emancipar estrangeiros para que obtenham autonomia que lhes permita integrar-se à sociedade portuguesa.

As aulas são ministradas por professores voluntários. Os alunos são separados em turmas de nível I, para alunos iniciantes, e de nível II, para aqueles estudantes que já estão mais familiarizados com o idioma e o usam há mais tempo. Uma vez que o ensino de PLA está enquadrado como ENF, não há uma obrigação de nomear os níveis de proficiência da língua conforme regem os documentos regulatórios (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), por isso, aqui, referimo-nos aos estudantes como pertencentes aos níveis I ou II.

O público estrangeiro que procura o CCSC para a aprendizagem de português é vasto e diferenciado. Preferencialmente, o curso é oferecido aos utentes internos do centro, imigrantes recém-chegados em Portugal que precisam aprender o Português para se integrar socialmente, especialmente para a busca de emprego. Ademais, o centro também atende a utentes externos, imigrantes recém-chegados ou não em Portugal, mas que querem aprender a língua para integrar-se à comunidade, seja por motivo de trabalho, estudo, ou mesmo para socialização pessoal. Há também estudantes do programa Erasmus, estrangeiros que estão em Portugal a estudar e querem aprender melhor o português.

O que podemos constatar é que o CSSC não admite critérios entre estrangeiros que queiram frequentar as aulas de Português, seja a nível financeiro, social ou educacional. Para isso, basta que o aluno seja alfabetizado¹⁷, esteja a viver em Portugal e queira aprender a língua. Para os utentes analfabetos são oferecidas aulas de alfabetização, mas trata-se de outro contexto de ensino-aprendizagem, com aulas privadas entre professor e aluno, e também ministradas por professores voluntários.

¹⁷ A alfabetização é verificada em entrevista entre o utente e um profissional do CCSC.

Uma vez que o público que frequenta as aulas de PLA no CCSC é heterogêneo quanto a nacionalidade, idade, situação social, literacia e razões de busca para a aprendizagem da língua portuguesa, convém comentar que nem todos os estudantes são enquadrados no que se denomina *imigrantes*. Segundo Martins (2014, p. 27)

Por “imigrante” entendemos o indivíduo que, deslocando-se do país onde residia, ingressou noutra país diferente do da sua nacionalidade, estabelecendo aí a sua residência temporária ou permanente. Não pertencem, a este universo os estrangeiros visitantes ou turistas, os estudantes internacionais, os trabalhadores sazonais.

Isto posto, compreendemos que o grupo de estudantes de língua portuguesa do CCSC não é composto totalmente de imigrantes. Todavia, a categoria de “imigrantes” condiz à maioria e apresenta em si grande heterogeneidade. E é essa heterogeneidade que permite a partilha e difusão das culturas e costumes distintos, promovendo o respeito e a tolerância entre as tão diferentes realidades.

A frequência às aulas não é obrigatória, contudo, espera-se que o estudante frequente o curso com regularidade, a fim de acompanhar o andamento da turma, evoluir no aprendizado, e também não ocupar a vaga de uma outra pessoa que está a aguardar na fila de espera. O que ocorre é um controle de faltas injustificadas, podendo haver o cancelamento da vaga ao estudante que não apareça em aulas consecutivas e nem se manifeste para justificar sua ausência, podendo, assim, ceder o lugar a um novo aluno. Portanto, em decorrência destas substituições acontecerem com regularidade, há uma alta taxa de rotatividade de alunos nas turmas. Isso se dá devido aos diferentes contextos de vida dos estudantes, resultando num processo dinâmico de constantes mudanças. Tomemos como exemplo o caso dos estudantes imigrantes que logo conseguem emprego e não podem mais frequentar as aulas. Para eles, neste momento, o trabalho é mais importante, para não dizer fundamental, uma vez que precisam de meios de subsistência para se manter e permanecer no país. Estes alunos certamente terão de abandonar o curso para trabalhar e garantir seu sustento.

Esse fenômeno é natural no contexto de ENF: não haver uma formalidade de tempo, uma ordem cronológica e uma intencionalidade exata fazem com que o ensino de PLA

em instituições sociais não sigam uma linha simétrica do ensino da língua, não aplique testes de proficiência ou exames oficiais. Gohn afirma que

como há intencionalidade nos processos e espaços da educação não formal, há caminhos, percursos, metas e objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente... o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos são as marcas que singularizam a educação não formal (2016, p. 65).

Daí a dificuldade de se pensar num curso de língua estrangeira com metodologia convencional para pessoas cuja vida enfrenta desafios diários, que comprometem sua assiduidade ou sua continuidade nas aulas. Esse cenário de inconstância nos propõe que, considerando todos os indivíduos como atores sociais e que cumprem a todo o momento as suas práticas sociais, são as atividades aplicadas de acordo com as situações reais de comunicação que devem determinar o ensino de PLA aos alunos do CCSC. Deste modo, cumpre-se o que diz o QECR, de que “A abordagem orientada para a ação leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social” (Conselho da Europa, 2001, p. 29).

Uma vez que não se sabe por quanto tempo esse aluno poderá permanecer no curso, qual será sua frequência, nem como é possível sua rotina de estudos fora da sala de aula, sabemos que o que foi aprendido lhe servirá em algum momento de sua vida como cidadão. Portanto, cada palavra ou expressão aprendida tem seu papel na formação desta pessoa. Mais do que palavras e frases, também os gestos, as implicações dos atos de fala, os valores da cultura local. Tudo tem de estar contextualizado, embutido diretamente nas situações de vida que esse estudante passou ou virá a passar. Como dito no QECR:

Não se trata de já alcançar a maestria em uma, duas ou mesmo em três línguas [...] tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas (Conselho da Europa, 2001: 24).

Tendo em conta o contexto heterogêneo no qual são compostos os grupos de estudantes e suas motivações para a aprendizagem de português, deparamo-nos com um conflito no que concerne aos conceitos de Língua Segunda (LS) e Língua de Acolhimento (LA). Grosso (2010) convida-nos a refletir sobre a plurissignificação do conceito de LS, já que o termo pode se referir tanto a língua estrangeira, como a língua em contexto de imersão, ou mesmo língua de escolarização.

Deste modo, em função da heterogeneidade dos grupos, e ao fato do CCSC não atender apenas imigrantes em situação de vulnerabilidade social, ocorre-nos dizer que o ensino de português esteja enquadrado como língua segunda, uma vez que um dos conceitos de língua segunda é a aprendizagem de uma língua não materna em contexto de imersão. Entretanto, faz-se importante a conscientização de que o foco principal do centro é atender aos imigrantes que estão a viver nas dependências da instituição, os chamados utentes internos. Logo, trata-se de imigrantes adultos que estão de fato a viver em situação país de acolhimento e precisam da língua para sua integração e autonomia como cidadãos no país. Assim, compreendemos que o ensino de português oferecido pelo CCSC acontece em contexto de acolhimento e, portanto, ensina-se PLA. Grosso (2010) ressalta que “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou língua segunda” (p. 68), e que

O conceito de língua de acolhimento geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por outras necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de interação (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (p. 74).

Assim, daremos seguimento ao relatório expondo a prática pedagógica de ensino de PLA no CCSC, considerando a língua como um importante meio de inserção, adaptação e apoio aos imigrantes que são acolhidos pela instituição.

O Estágio Pedagógico realizado no CCSC dividiu-se em dois momentos diferentes: um primeiro momento em que as aulas foram ministradas de maneira presencial, nas dependências do CCSC, e um segundo momento, cujas aulas foram dadas de modo online por intermédio da plataforma Zoom. Esta mudança aconteceu em decorrência da quarentena imposta a todos os espaços escolares da sociedade¹⁸ por conta da pandemia de coronavírus.

4.2.1 Contexto das aulas presenciais

Este relatório tratará de relatar a experiência de um estágio pedagógico de PLA no CCSC, numa turma de iniciação. No ato da inscrição do curso, os organizadores realizam uma entrevista com cada estudante, em que são coletadas informações relevantes para o trabalho do professor, tais como idade, línguas maternas, línguas segundas, profissão e razões para frequentar o curso de português. Assim, a turma inicialmente era formada por oito estudantes (um australiano, uma cazaquistanesa, três chinesas, uma ucraniana, uma tailandesa e uma timorense). A idade média dos estudantes era de 30 anos, tendo a aluna mais velha 63 e a mais nova 25. As línguas maternas desses estudantes subdividiam-se em chinês, inglês, russo, tétum e tailandês. Com exceção da aluna cazaquistanesa, todos os demais estudantes tinham o inglês como língua segunda.

O perfil desta turma foi sofrendo modificações ao longo do curso, devido à alta taxa de rotatividade dos estudantes decorrentes de razões pessoais, profissionais ou sociais. As razões de desistência dos estudantes são muitas, podemos mencionar estudantes que desistiram sem justificativa, outros que desistiram por terem conseguido trabalho, e também podemos mencionar o caso de duas estudantes chinesas que desistiram de frequentar o curso em decorrência do preconceito que estavam sofrendo nos espaços públicos em decorrência da pandemia de coronavírus, até então centralizada na China.

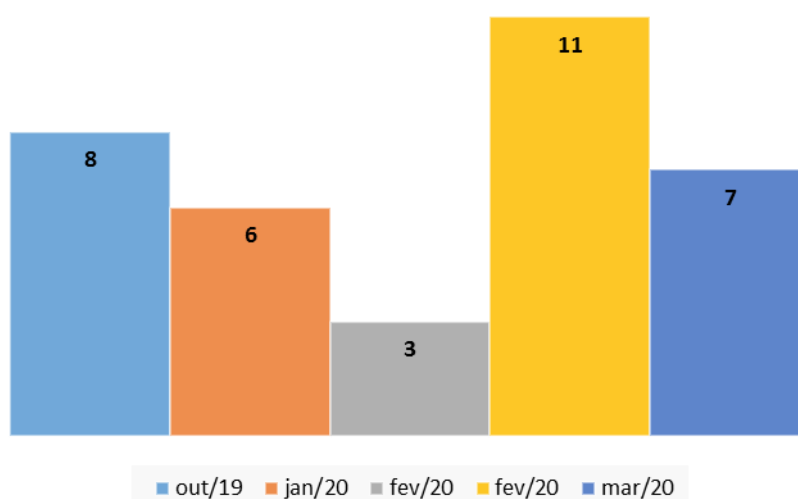
Portanto, devido a essas mudanças, no início do mês de fevereiro de 2020, a turma passou a ser composta por um camaronês, uma cazaquistanesa, uma chinesa, dois indianos, uma marfinense, uma maliense, uma marroquina, duas tailandesas, uma

¹⁸ As medidas de isolamento social foram impostas não só aos estabelecimentos educacionais, a quase todos os órgãos da sociedade. Apenas os serviços essenciais mantiveram-se em funcionamento presencial, porém com rígidas medidas restritivas.

timorense, uma sul-coreana e uma venezuelana. Nesse momento, as línguas maternas subdividiam-se em árabe, chinês, coreano, espanhol, francês, hindi, tétum, tailandês e russo. Sete alunos possuíam o inglês como LS e quatro possuíam o francês. A faixa etária dos estudantes era diversificada, a média de idade dos alunos era de 30 e 40 anos, tendo a estudante mais nova 16 anos e a mais velha 65.

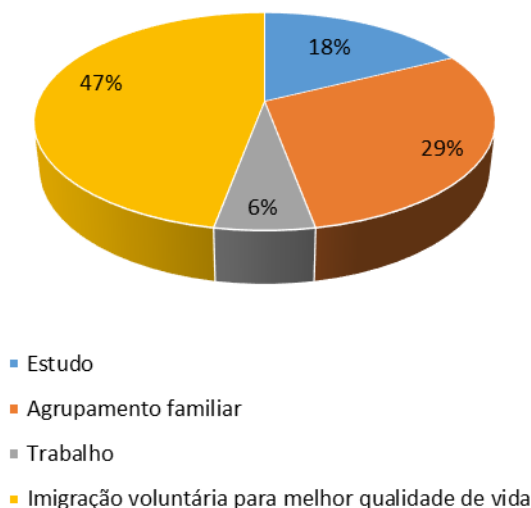
É importante ressaltar que esta rotatividade aconteceu de forma progressiva no decorrer do curso e é uma característica do ENF em instituições sociais. O gráfico abaixo ilustra como ocorreram as mudanças desde o início das aulas presenciais (outubro de 2019) até o fim das aulas online (setembro de 2020):

Gráfico 1: Número de alunos no decorrer das aulas presenciais.



As aulas presenciais do CCSC tiveram início no mês de outubro de 2019 e aconteciam todas as terças-feiras, no horário das 10h30 às 12h30, nas dependências do centro. Todos os estudantes estavam a viver em Portugal e a aprender a língua em contexto de imersão. Entretanto, seus motivos distinguiam-se uns dos outros: alguns estavam em Portugal para estudar pelo programa Erasmus, outros para acompanhar um familiar e outros vieram motivados a buscar uma vida melhor, considerando as más circunstâncias de vida oferecidas em seus países de origem. O gráfico a seguir demonstra que a maior parte dos estudantes era composta por imigrantes em busca de melhor qualidade de vida.

Gráfico 2: Percentual de alunos na turma em relação aos motivos de migração a Portugal.



A heterogeneidade também se marcava como forte característica quanto às suas habilitações literárias. Duas estudantes, por exemplo, sequer haviam completado o segundo ciclo do ensino básico, enquanto outras duas já cursavam o doutoramento. Os demais estudantes ou possuíam secundário completo ou licenciatura.

Este contexto heterogêneo mostrava que, conseqüentemente, a relação com os estudos também se divergia de acordo com as motivações. Os aprendentes que estavam em Portugal para estudar pelo programa Erasmus, por exemplo, já possuíam uma prática de estudos regular, facilitando, assim, sua desenvoltura nas aulas. Já os estudantes em situação de imigração, e que estavam no país em busca de uma vida melhor, certamente enfrentava problemas e barreiras pessoais e sociais urgentes, e assim colocavam os estudos num plano secundário. Cabe dizer que alguns estudantes pouco frequentaram as aulas e logo desistiram do curso.

Este cenário condiz exatamente com o que David Little salienta em seu documento *The linguistic integration of adult migrants and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, ao descrever a situação de muitos adultos imigrantes quando da aprendizagem da língua de acolhimento:

Some will no doubt be more successful learners than others, but all will have been shaped by the same kind of previous experience. This assumption cannot

be made of a randomly assembled group of adult migrants. They may come from different countries and speak different languages, and they may belong to a wide range of ethnicities and have widely differing attitudes, values and beliefs. They may also have very different educational backgrounds, and [...] some of them may not be functionally literate in their language of origin. In other words, there may be a serious mismatch between the very varied competences adult migrants bring with them and the competences they are expected to develop as part of their proficiency in the language of their host community. This adds significantly to the learning effort required of them, and it poses a serious challenge to the pedagogical skills of teachers (Little, 2012, p. 6)¹⁹

Considerando as discrepâncias no processo de aprendizagem da língua de estudante para estudante, e para que a aprendizagem da língua fosse alcançada por todos os estudantes de maneira abrangente e homogênea, compreendemos que as aulas de PLA no CCSC tinham de ser planejadas em função de atender ao propósito da instituição (ensino da língua para inclusão, trabalho e cidadania), e às necessidades de comunicação dos estudantes em situações reais de comunicação. Para isso, fazia-se necessário conhecer minimamente as necessidades comunicativas dos estudantes, a fim de que eles as utilizassem em sua prática diária na sociedade de acolhimento, e considerando, no entanto, suas limitações e dificuldades.

Little enfatiza a importância de se compreender os contextos e restrições desses estudantes no intuito de que a língua lhes seja um apoio e não um problema. O autor reforça que

¹⁹“Alguns sem dúvida serão alunos mais bem-sucedidos do que outros, mas todos terão sido moldados pelo mesmo tipo de experiência anterior. Essa suposição não pode ser feita com um grupo de migrantes adultos reunidos aleatoriamente. Eles podem vir de países diferentes e falar línguas diferentes, e podem pertencer a uma ampla gama de etnias e ter atitudes, valores e crenças muito diferentes. Eles também podem ter históricos educacionais muito diferentes e [...] alguns deles podem não ser funcionalmente alfabetizados em sua língua de origem. Em outras palavras, pode haver uma incompatibilidade séria entre as competências muito variadas que os migrantes adultos trazem consigo e as competências que se espera que desenvolvam como parte de sua proficiência na língua da comunidade de acolhimento. Isso aumenta significativamente o esforço de aprendizagem exigido deles e representa um sério desafio para as habilidades pedagógicas dos professores”. (Tradução minha).

Adult migrants generally attend language courses on a part-time basis; language learning may not be among their highest priorities, especially if they have families to care for; and the educational culture of their country of origin may be very different from that of their host country. What is more, many adult migrants received little or no education in their country of origin and thus have very limited literacy skills in their first language. Account must be taken of these factors if language requirements and language courses are not to become insuperable obstacles. (Little, 2012, p. 6)²⁰

De facto, há de se considerar os diferentes contextos de vida dos estudantes no contexto de ENF. Em relação aos estudantes desta turma à qual nos referimos, era nítido que alguns possuíam uma prática de estudos mais frequente, enquanto outros, por razões culturais ou pessoais, não as possuíam, em especial os estudantes que estavam em busca de trabalho para se estabilizar no país. Também eram notáveis as diferenças de hábitos de estudos dos estudantes, considerando suas habilitações literárias e sua cultura de origem. Assim, faz-se óbvio que não era possível trabalhar com uma prática de ensino onde se pressupõem que todos os estudantes disponibilizarão do mesmo tempo para estudar ou mesmo que pensarão neste assunto fora da sala de aula. Deste modo, a aula em si e o processo participativo dos estudantes é que fará o trabalho de incentivo para a aprendizagem da língua.

Por se tratar de uma turma de iniciação, as primeiras aulas tiveram como conteúdo básico as principais estruturas da língua para um estrangeiro recém-chegado no país, como conhecer o alfabeto e os números em português, saber fazer uma apresentação pessoal e apresentar o outro, conhecer as principais formas de tratamento, as nacionalidades e o uso de verbos no presente do indicativo. A aplicação deste conteúdo teve por finalidade estruturar minimamente o conhecimento da língua portuguesa, de

²⁰“Os migrantes adultos geralmente frequentam cursos de línguas em regime de meio período; o aprendizado de línguas pode não estar entre suas maiores prioridades, especialmente se eles têm famílias para cuidar; e a cultura educacional de seu país de origem pode ser muito diferente daquela do país de acolhimento. Além disso, muitos migrantes adultos receberam pouca ou nenhuma educação em seu país de origem e, portanto, têm habilidades de alfabetização muito limitadas em sua primeira língua. Esses fatores devem ser levados em consideração para que os requisitos de idiomas e os cursos de idiomas não se tornem obstáculos insuperáveis” (Tradução minha)

maneira que se conseguisse dar seguimento às demais aulas baseadas nas situações de comunicação que viriam a seguir.

É importante salientar que as aulas foram ministradas por uma professora estagiária de nacionalidade brasileira. Ser uma falante do português do Brasil não representou um problema para o ensino de PLA numa instituição em Portugal, entretanto, por não ser uma falante nativa do português europeu, a professora teve o cuidado de manter-se atenta aos detalhes da variante europeia nos materiais por ela produzidos e nas práticas em sala de aula. As formas de tratamento, os aspetos de formalidade e informalidade e a escolha do vocabulário adequado são exemplos de aspetos linguísticos levados em conta, tanto na preparação das aulas como nas práticas pedagógicas, a fim de que os estudantes tivessem acesso ao conhecimento do que lhes era importante para o momento atual de suas vidas em Portugal.

Nas aulas presenciais, foi dada preferência à aplicação de atividades que envolvessem audição, repetição em voz alta e atividades interativas, como a conversa informal em dupla. Tal estratégia teve o propósito de atender ao que consta no descritor de desempenho do QECR referente a alunos de nível de iniciação (A1):

É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correções. É capaz de fazer e responder perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhes são muito familiares. (Conselho da Europa, 2001, p. 114)

Os materiais preparados para as aulas em contexto presencial foram baseados, principalmente, no manual *Português XXI Livro do Aluno 1 - Nível A1* (Tavares, 2019), visto que o livro cobre as estruturas gramaticais e as áreas lexicais básicas para que os estudantes conseguissem inicialmente se expressar.

A estratégia de enviar tarefas para serem realizadas em casa regularmente também foi utilizada neste período das aulas presenciais, mas, com o tempo, percebeu-se que somente alguns estudantes as realizavam. Isso comprometia o andamento da aula seguinte, já que era previsto iniciar a aula com a correção desses exercícios.

Vale dizer que essa estratégia estava sendo utilizada com base num modelo de EF, onde há regularidade de tempo, espaço e determinação curricular dos conteúdos ensinados, em outras palavras, estava havendo um equívoco na prática educacional. Na ENF as tarefas para casa não são passíveis de serem cobradas com regularidade, considerando que os contextos de vida dos estudantes são extremamente heterogêneos; muitos não tem tempo de estudar fora das aulas, por razões de trabalho ou outras quaisquer. Outros têm tempo e não as realizam.

Em suma, podemos afirmar que as aulas presenciais no CCSC tiveram uma dinâmica baseada no EF, com atividades mais convencionais, nas quais o foco do ensino eram mais conteúdos e atividades escritas, mesmo quando se trabalhava a competência comunicativa em sua vertente oral. Os anexos 1, 2, 3 e 4 referem-se a atividades aplicadas nas aulas presenciais. Os anexos 1, 2 e 3 tratam-se de exercícios de escrita (preenchimento de espaços com verbos, formação de frases interrogativas e negativas, apresentações) nos quais foram trabalhadas as competências leitora, gramatical, produção escrita. De certo modo, também a competência oral, mais precisamente relacionada aos aspetos fonéticos dos estudantes, foi trabalhada, aquando da correção dos exercícios, orientando-se aos erros de pronúncia. Foram exercícios convencionais mas de pouca interação oral.

O anexo 4 corresponde a uma atividade em que os estudantes já tinham mais autonomia para expor suas opiniões, tanto pela competência escrita quanto pela competência oral. Por meio de um trabalho em que tinham de pensar em adjetivos para o seu país de origem e também para o país de acolhimento, utilizou-se da escrita e da troca de ideias entre os participantes da aula para trabalhar a língua. Nesta atividade houve mais interação no decorrer da mesma, no próprio processo participativo. Podemos dizer que esta última atividade já estava correspondendo a uma transição do modelo de ensino que a professora estava adotando nas aulas, passando de um modelo mais convencional (EF) para um modelo onde os estudantes são os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem (ENF).

Assim, a partir das leituras realizadas sobre o modelo de ENF, a professora compreendeu que a dinâmica das aulas no CCSC deveria seguir estratégias diferentes: a aprendizagem deveria ser focada na aula, na demanda de aprendizagem que se dava no processo de

troca entre professor e aluno, de modo que o que se aprendesse na aula pudesse ser praticado pelo aluno também no seu dia a dia, pela prática de uso da língua. Relembrando a afirmação de Canário (2006, p. 159) “a educação não formal corresponde, de uma forma genérica, pela aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja, que não obedecem aos requisitos do modelo escola”.

Pensando no trabalho do professor como mediador sociocultural e do papel da ENF em ensinar as coisas que não são ensinadas, podemos voltar ao caso das alunas chinesas que desistiram de frequentar as aulas. Este episódio pôde ser considerado um exemplo típico em que a professora se utilizou de um fato ocorrido com os próprios formandos no decorrer do processo participativo para se abordar as questões relativas ao combate ao preconceito e à difusão do respeito e da tolerância com os demais estudantes, uma vez que o combate a xenofobia é uma das medidas de caráter geral do *Preâmbulo R (98)* do QECR (Conselho da Europa, 2001, pp. 22).

No início do mês de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas por tempo indeterminado em decorrência da pandemia²¹, retornando de modo online em maio de 2020. Neste intervalo, a professora dedicou-se ao aprofundamento das leituras e à análise da entrevista.

4.2.2 Análise e interpretação da entrevista semiestruturada

Conforme mencionado no capítulo 1 deste trabalho, utilizamos da entrevista semiestruturada como fonte de dados para analisar o posicionamento da instituição CCSC (organizadores e beneficiários) quanto ao ensino de PLA. Assim, buscaremos confrontar os dados obtidos com os pressupostos teóricos levantados na bibliografia consultada, em especial no documento *Guia para o Ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento no contexto da ENF*, na intenção de compreender se o ensino de PLA no CCSC está de acordo com a missão da instituição e segue a linha de pensamento dos pressupostos de embasamento teórico.

²¹ Por imperativos de avaliação e por não saber quando se retomariam as aulas no CCSC, no mês de maio de 2020, ministrei quatro aulas de PLE na turma de A1.2 na FLUP.

A entrevista foi feita em duas partes. A primeira parte foi direcionada a duas pessoas responsáveis pela organização do curso de PLA no CCSC, Dra. Paula Correia, responsável pelo gabinete de animação do CCSC, e Dra. Rita Santos, psicóloga e gestora do projeto de vida dos utentes internos. Trata-se de um único guião foi que foi respondido pelas duas entrevistadas num único documento, ou seja, as respostas das perguntas são de autoria das duas pessoas em conjunto. A segunda parte da entrevista foi direcionada a uma das alunas do curso de PLA e utente interna da instituição CCSC. Trata-se de uma imigrante do sexo feminino proveniente da Costa do Marfim. A estudante tinha 21 anos, possuía o 6º ano de escolaridade (do 2ª ciclo do Ensino Básico) e migrou a Portugal em busca de melhores condições de vida junto com sua família (marido e um filho de 3 anos). Salvaguardaremos a identidade da mesma por razões de sigilo e exposição. A razão de se escolher esta aluna para responder às perguntas diz respeito à sua condição de utente interna do CCSC: uma imigrante em situação de vulnerabilidade social, participante de todos os projetos oferecidos pelo centro para obtenção da autonomia e inserção e integração na sociedade acolhedora.

A ideia é confrontar a fala da estudante com os resultados analisados na entrevista com as organizadoras da instituição, e avaliar se o ensino de PLA oferecido pelo CCSC atende à visão de um estudante enquanto imigrante no país de acolhimento. A entrevista está incorporada a este relatório no documento anexo 5.

Os guiões de perguntas foram enviados à Dra. Paula Correia no dia 16 de abril de 2020, e as respostas às questões foram recebidas, também por email, no dia 15 de maio de 2020.

A primeira parte da entrevista, direcionada às organizadoras do projeto, é composta das seguintes perguntas:

- 1) Como o ensino de PLA se enquadra na missão do CCSC?
- 2) Qual a função das aulas de PLA para os utentes do CCSC?
- 3) Quais as dificuldades enfrentadas pela instituição no ensino de PLA?
- 4) O que se espera dos professores voluntários de PLA no contexto de ensino do CCSC?

Para analisar a resposta da primeira pergunta é importante lembrarmos o CCSC é uma comunidade de inserção que tem por missão apoiar os imigrantes a adquirirem sua autonomia cidadã, capacitando-os para a vida em sociedade. Para isso, o centro traça um projeto de vida com cada utente, onde, dentre outros serviços, a aprendizagem da língua tem papel para a concretização do projeto de vida desses imigrantes.

De acordo com a resposta da primeira pergunta, a função principal das aulas de português como língua de acolhimento no CCSC está ligada à aprendizagem da língua como forma de integração dos imigrantes no contexto e na cultura portuguesa, e também como forma de inserção no mercado de trabalho.

É importante salientarmos que o Conselho da Europa determina o ensino e aprendizagem da língua como uma das Políticas de Integração para adultos Imigrantes. Conforme os “Princípios Orientadores” do projeto LIAM, faz-se necessária a implementação de programas de idiomas que forneçam uma resposta clara às necessidades linguísticas dos migrantes para a vida social, pessoal e profissional.

Ainda no que consta sobre o ensino da língua para a integração dos imigrantes no mercado de trabalho, Caels (2016, p. 36) destaca a importância de “ações que preparem os/as formandos/as para o mercado de trabalho e/ou que melhorem as competências linguísticas de quem já está empregado”.

De fato a inserção no mercado de trabalho para imigrantes que não dominam a língua portuguesa é um empecilho que se faz desafiador dia após dia, já que a inserção no mercado de trabalho é um fator primordial para a autonomização do imigrante. Portanto, faz-se necessário que essas habilidades e competências sejam adquiridas o mais rápido possível.

No caso do ensino de PLA realizado no CCSC, não há um curso de português para fins profissionais específicos, entretanto, uma vez que o imigrante domine minimamente as competências linguísticas de comunicação trabalhadas nas situações de comunicação propostas nas aulas, e esteja envolvido nas atividades propostas pelo centro, como oficinas de arte e culinária, por exemplo, outras competências linguístico comunicativas estarão sendo trabalhadas a favor de um melhor desenvolvimento profissional deste aprendente, mesmo que não se trate de um curso profissionalizante.

Quanto à segunda pergunta, a resposta indica que a função das aulas de PLA para os utentes está relacionada com a aprendizagem da língua enquanto um meio de o imigrante conhecer a sua comunidade e adquirir competências na área de cidadania em termos de direitos e deveres, como, por exemplo, saber preencher documentos, saber utilizar corretamente os serviços públicos e explicar-se em português.

As competências relacionadas à cidadania aplicam-se diretamente no que vimos no capítulo sobre Política Linguística por *língua como recurso*. Para um imigrante que está em busca de sua autonomia cidadã no país de acolhimento, aprender a língua portuguesa é a principal porta para a compreensão dos seus direitos e deveres como cidadão. É, também, por intermédio da língua, que este imigrante terá a possibilidade de compreender e fazer-se compreender no novo mundo que se abre à sua volta, tendo a possibilidade de desempenhar, com competência, suas ações sociais e sua cidadania.

As competências mencionadas pelas entrevistadas encaixam-se no que Caels (2016) aponta como um dos temas gerais para iniciação do ensino de PLA. Segundo o autor, as ações subdividem-se em cinco temas: “a) Viver em Portugal, b) Literacia, c) Família e educação, d) Participação social, e) Emprego e Formação Profissional” (38). O tema *a) Viver em Portugal*, orienta o ensino de PLA em

Ações que visam facilitar o acesso a serviços (semi)-públicos relevantes no dia a dia dos imigrantes (e.g. sistema de saúde, segurança social, finanças, registo civil, bancos, transportes públicos).

Pode pensar-se, ainda, neste âmbito, em ações que apoiem os imigrantes no alcance de objetivos sociais específicos, como, por exemplo, a obtenção da carta de condução. (Caels, 2016, p. 38)

Compreendemos e concordamos com Caels (2016) que trabalhar estas competências no início do curso de português é fundamental para a iniciação da vida social do imigrante, já que, sem saber minimamente sobre os documentos que precisa dispor, os locais onde são adquiridos estes documentos e como adquiri-los, torna-se inviável a inserção desses indivíduos na vida social e, principalmente no mercado de trabalho.

Na terceira pergunta as entrevistadas listam dois pontos distintos correspondentes às dificuldades enfrentadas pela instituição no ensino de PLA. O primeiro diz respeito à

ausência de certificados para a autorização de residência. O segundo ponto colocado como uma dificuldade enfrentada pela instituição relaciona-se com a heterogeneidade dos grupos de estudantes. Segundo as entrevistadas, as gritantes diferenças culturais e de habilitações literárias são fatores que impedem que o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem da língua portuguesa, não ocorram de modo abrangente, tornando-se difícil atender às necessidades individuais dos estudantes.

A característica heterogênea das turmas de português do CCSC é próprio do contexto de ENF. Trata-se de um cenário desafiador que envolve um constante processo reflexivo por parte dos professores e envolvidos no trabalho. Considerando os preceitos do ENF, devemos salientar que, para que o alcance do ensino da língua seja mais abrangente, o ensino deve ser focado na aula e nos envolvidos. Caels (2016, p.10) afirma, quanto às abordagens pedagógicas no ensino de PLA na ENF, que “o eixo central destas abordagens reside no seu enfoque no aprendente (ao contrário, por exemplo, do enfoque num currículo, pré-definido e uniforme, como acontece frequentemente na Educação Formal)”.

Deste modo, trabalhar a língua por intermédio de situações reais de comunicação é a prática pedagógica de ensino de PLA que propiciará um ambiente de aprendizagem no qual as necessidades individuais dos estudantes se apresentem no decorrer das situações comunicativas.

Considerando que o foco do processo de aprendizagem é centrado no formando no decorrer do processo participativo, é importante que o professor tenha sensibilidade para notar as dificuldades que se apresentam no processo e as use para reformular a aula e os planejamentos seguintes, a fim de atender a demanda de aprendizagem dos estudantes, seja individualmente ou coletivamente.

A quarta e última pergunta direcionada às duas pessoas da instituição diz respeito ao que se espera dos professores voluntários no ensino de PLA no CCSC. As entrevistadas afirmam que é importante que os voluntários sejam ou tenham sido professores profissionalmente, e que tenham o domínio da língua portuguesa. Também que tenham facilidade com as tecnologias e com a organização do material de ensino, e que tenham, experiência com grupos.

Essas informações demonstram que o CCSC se preocupa em ter profissionais capacitados para o ensino da língua portuguesa, indo de encontro que determina o documento orientador para o ensino de PLA em contexto de ENF: “espera-se que o/a formador/a esteja profissionalmente qualificado para assegurar o ensino do PLA no contexto de ensino de ENF, sendo que estas qualificações podem decorrer tanto da sua formação académica, como da sua experiência de ensino” (Caels, 2016, p.11).

As entrevistadas também mencionam que o CCSC espera que os professores voluntários promovam um ensino integrador, se identifiquem com a causa da instituição e com o voluntariado que estão a realizar e que se adaptem aos desafios enfrentados no contexto de ensino da instituição. Isto posto, compreendemos que o professor precisa estar ciente de que está a fazer um trabalho voluntariado, numa instituição social cujo contexto de ensino se enquadra no modelo de ENF. Consideramos importante que os professores conheçam os conceitos básicos da ENF, a fim que suas práticas pedagógicas possam condizer à realidade em questão.

Caso o professor não esteja familiarizado com o que se espera do ensino de PLA em contexto de ENF, seu trabalho, muito provavelmente, seguirá os princípios convencionais da EF, em que, por exemplo, o conteúdo curricular é predefinido e o estudante não participa dos processos de elaboração dos conteúdos. Essa prática poderá resultar numa aula centrada no professor e no conteúdo, e não no aprendiz e no processo, e não promoverá um ensino integrador.

Ser um professor motivador e paciente, livre de preconceitos e juízos de valor é um fator necessário, fundamental e indiscutível no ensino de PLA. Para isso, citamos um parágrafo introdutória da página oficial do projeto LIAM, no qual se define o objetivo principal do Conselho da Europa para com o ensino de línguas a imigrantes:

The Council of Europe’s primary aim is to create a common democratic and legal area throughout the continent, ensuring respect for human rights, democracy and the rule of law. All the Council of Europe’s actions are shaped by these values and by an enduring concern with social inclusion, social cohesion and respect for diversity; hence its interest in the linguistic integration of adult migrants.

O professor, neste caso, precisa, antes de tudo, conscientizar-se de que seu trabalho se enquadra como um elemento de inserção e apoio ao imigrante no país de acolhimento. O aprendente, neste momento, precisa de um professor que, mais do que ensinante, seja um mediador, que o conduza à aprendizagem, à vida em sociedade, ao prazer pelos estudos.

Entretanto, faz-se saber que os aprendentes, em sua diversidade étnica e cultural podem apresentar históricos educacionais distintos, ou mesmo não serem funcionalmente alfabetizados (Little, 2012). O autor aponta que motivar os imigrantes a manter-se aprendendo é uma tarefa difícil e desafiadora, pois pode haver uma incompatibilidade séria entre as variadas competências que os migrantes adultos trazem consigo e as competências que se espera que desenvolvam como parte de sua proficiência na língua da comunidade de acolhimento. De todo o modo, uma vez que o professor voluntário se disponha a realizar um trabalho cuja causa seja a inserção do migrante na comunidade de acolhimento, faz-se necessário, por parte do professor enquanto mediador sociocultural, incentivar no estudante o hábito de estudo, mostrando-lhe a importância da língua na sua vida no país acolhedor e de como aprender lhe trará benefícios para sua cidadania.

Ser um professor motivador também implica conhecer os aprendentes, suas razões de migração, suas expectativas e objetivos futuros no país de acolhimento. É somente conhecendo os estudantes de maneira individual que o professor terá condições de motivá-los e orientá-los da importância da aprendizagem da língua para as suas ações futuras.

Com isso, compreendemos que a motivação significa dar esperanças a um indivíduo que, muitas vezes, já as perdeu em razão de problemas enfrentados no decorrer de sua história. O professor, ao exercer seu papel de mediador sociocultural, há de ter a consciência de que a maioria dos estudantes que buscam o apoio de uma instituição social, seja para a aprendizagem de língua ou para outros serviços, o busca por necessidades de vida que, em muitos casos, são decorrentes de más experiências em seu país de origem. Dentre as diferentes razões que levam um indivíduo a emigrar, razões relacionadas à pobreza, violência, guerras, intolerância e conflitos de caráter social ou pessoal são frequentes nas vidas dos imigrantes que buscam algum tipo de

apoio. Portanto, identificar-se com a causa da instituição e com o voluntariado que se está a realizar são fatores que determinarão as condições de trabalho e os resultados no ensino de PLA realizados em instituições sociais.

Em continuidade à análise da entrevista, analisaremos a segunda parte realizada, então, com uma estudante e utente interna do CCSC, a fim de confrontar a fala da estudante com os resultados analisados na entrevista com as organizadoras da instituição, e avaliar se o ensino de PLA oferecido pelo CCSC atende à visão de um estudante enquanto imigrante no país de acolhimento. Para a estudante foram feitas seis perguntas descritas a seguir:

- 1) Nome, idade, sexo, nacionalidade, escolaridade.
- 2) Acha que é importante ter aulas no CCSC? Se sim, por quê?
- 3) Considera que os conteúdos das aulas são importantes para a vida de um imigrante?
- 4) Quais as dificuldades que encontra para aprender português?
- 5) De 1 a 5, classifique a importância dos itens abaixo para o aprendizado do português no contexto de imigração:
 - Conteúdo das aulas;
 - Tempo das aulas;
 - Preparo e competências do professor;
- 6) Tem algumas sugestões para as aulas de português?
- 7) Gostava de fazer coisas diferentes nas aulas de português? Se sim o quê?

Na resposta da segunda pergunta, a estudante relata que as aulas de português oferecidas pelo CCSC são importantes. Para a aluna, é preciso aprender a língua portuguesa para resolver seus problemas, ter acesso aos serviços e falar com os portugueses. Isso mostra a importância de se trabalhar a competência comunicativa e as competências na área de cidadania logo nos níveis iniciais, conforme mencionamos na análise anterior. Fica clara a preocupação da estudante em se ver autônoma para resolver seus problemas, buscar seus direitos, cumprir seus deveres e conseguir participar ativamente da comunidade na qual se insere.

Com relação aos conteúdos ministrados em aula questionados na terceira pergunta, a aluna considera que os mesmos são importantes para ajudar a compreender a língua e

conhecer o grupo. Deste modo, compreendemos que comunicar-se com os colegas do grupo já é uma forma de inserção; as situações de comunicação trabalhadas em aula permitem a troca de conhecimentos e experiências, e correspondem, em muitos casos, às primeiras comunicações no país de acolhimento por intermédio da língua falada no país.

Na quarta pergunta, relacionada às dificuldades que encontra para aprender português, a estudante destaca os aspetos morfológicos, sintáticos e fonéticos da língua (construção das frases, sotaque, conjugação verbal). Conforme foi mencionado na descrição da entrevistada, devemos considerar que se trata de uma estudante de baixo nível de literacia (Caels, 2016), que provavelmente já possui dificuldades funcionais em sua língua materna e, portanto, terá mais dificuldades na compreensão das estruturas linguísticas de uma língua estrangeira.

Como respostas das perguntas 5, 6 e 7, a estudante apresenta sugestões de melhoria para as aulas. Ela sugere que se façam mais exercícios práticos, como conhecer as divisões do Centro, os nomes dos mobiliários, objetos, etc. Esta sugestão reforça as dificuldades de literacia da aluna, uma vez que a própria estudante aponta por metodologias pedagógicas simples, mas não menos funcionais. Um dos Princípios-chave para o ensino não formal do PLA “[propõe tornar] as aprendizagens de literacia (mais) concretas” (Caels, 2016, p. 19), como, por exemplo, relacionar textos com objetos, espaços reais frequentados pelos estudantes, etc.

Há de se lembrar que este tipo de situação é comum no ensino de língua estrangeira para imigrantes adultos, já previstos pelo Conselho da Europa (2018). Este fato também se relaciona diretamente com a preocupação da instituição São Cirilo ao abordar que as diferenças de nível de instrução representam uma barreira para o ensino da língua forma abrangente.

O Guia para o ensino de PLA em contexto da ENF orienta afirma como “sendo essencial que se proponham programas, ritmos e metodologias de aprendizagem adequados aos diferentes perfis de literacia” (Caels, 2016, p.17). Em confronto com esta determinação, cabe salientar que o CCSC procura organizar as turmas tendo em conta fatores como a disponibilidade dos estudantes, suas necessidades individuais e o nível de fluência da

língua no qual se encontram. Ainda assim a instituição considera desafiador responder às necessidades individuais dos estudantes.

Deste modo, no intuito de amenizar essas discrepâncias e promover a aprendizagem, compete ao professor buscar adequar a oferta formativa com uma seleção prévia dos materiais didáticos que serão utilizados em aula, a fim de que atendam à demanda dos estudantes de modo mais uniforme e abrangente. Segundo Caels (2016, p. 17), “trata-se de uma tarefa exigente, que representa um acréscimo significativo nas responsabilidades do/as formadores/as e que deve ser valorizada pelas entidades promotoras”.

A aluna também propôs que as aulas ocorressem duas vezes por semana, e que as atividades focassem mais no falar e no escrever. Em relação ao tempo de aula, o contexto de ENF não prevê um tempo determinado específico como a EF, entretanto, compreendemos que ter aulas de uma língua estrangeira apenas uma vez na semana é pouco tempo para uma aprendizagem mais efetiva, entretanto, o aumento dos dias das aulas requer a presença do professor voluntário mais de uma vez na semana, o que, tratando-se de um trabalho não remunerado, nem sempre se faz possível. Já em relação à sugestão dos professores insistirem mais no falar e escrever, novamente se enfatiza a importância de se desenvolver minuciosamente a competência comunicativa na sua vertente oral dos aprendentes, tópico que já abordado neste relatório.

Após a análise das entrevistas e o confronto dos posicionamentos da instituição e da estudante com os conceitos apreendidos sobre o ensino de PLA em contexto de ENF, as aulas foram retomadas sob uma nova perspectiva. Na seção seguinte apresentaremos como se procedeu esta transformação e quais os resultados obtidos.

4.2.3 Contexto das aulas online e adaptação ao ENF

Após o período de setenta e cinco dias sem aulas presenciais, o CCSC passou a oferecer aulas de português a distância aos estudantes que tivessem interesse em participar desta modalidade. No caso da turma em questão, apenas quatro estudantes optaram por participar. Assim, a turma passou a ser composta por uma chinesa, duas tailandesas e uma venezuelana, com aulas todas as terças-feiras das 11h às 12h30. A professora

optou por utilizar a plataforma Zoom de videoconferências, por já ter trabalhado com esta plataforma e conhecer suas funcionalidades para o ensino a distância.

Durante o período em que as aulas estavam suspensas, a professora pôde fazer uma análise mais profunda das leituras que compuseram a fundamentação teórica deste relatório e das entrevistas realizadas. Esta análise trouxe uma melhor concepção de como devem funcionar as aulas de PLA em contexto de ENF, e, principalmente por se ter o parecer dos envolvidos no processo obtidos pelas entrevistas, foi possível se reavaliar as práticas pedagógico-didáticas que estavam sendo praticadas. A partir desta reavaliação, professora pôde reestruturar e readequar as novas práticas, tendo por base os preceitos do ENF para o ensino de PLA.

Desde já salientamos que as práticas implementadas nas aulas online foram embasadas nos conceitos do ensino de PLA em contexto de ENF, considerando as particularidades do CCSC e da modalidade de ensino a distância, cuja relevância faz-se notar considerando a atual necessidade de isolamento social por razões sanitárias.

As aulas online tiveram início no dia 19 de maio de 2020 e terminaram em 08 de setembro de 2020. Conforme mencionado anteriormente, neste período, a transição das práticas de EF para ENF ocorreu de forma mais concreta. Pode-se afirmar que aulas foram mais produtivas, contou com uma maior participação das estudantes e priorizou trabalho da competência oral.

Em decorrência do demasiado tempo sem aulas, e considerando que as estudantes tiveram poucas oportunidades de praticar a língua no dia a dia devido à situação de isolamento social, as primeiras aulas ocuparam-se de revisar os conteúdos, competências e habilidades trabalhados nas aulas presenciais. Após este período de revisão, deu-se sequência às aulas priorizando trabalhar os conteúdos por simulações de situações de comunicação que pudessem ser aplicadas à realidade das estudantes, com ênfase no trabalho da competência oral.

Os materiais preparados para as aulas online foram inspirados no manual *Caderno de Formação: Propostas de Atividades e Exercícios* (Helena, & Bayan, 2015), que faz parte do Recurso Pedagógico do Programa Português para Todos promovido pelo Alto Comissariado das Imigrações (ACM), e também no livro *O Português para Falantes de*

Outras Línguas – O utilizador elementar no país de acolhimento (Grosso et al., 2008). Ademais, as planificações contemplaram a diversidade de materiais autênticos e a flexibilização dos conteúdos.

Por haver um número reduzido de estudantes, as aulas caracterizaram-se por maior proximidade entre os envolvidos, o que propiciou, mesmo que a distância, um ambiente favorável para as relações entre professor-aluno e aluno-aluno. Essa proximidade também permitiu que a professora avaliasse, continua e formativamente, o desempenho das estudantes, e que o *feedback*, tanto por parte do professor, como por parte das estudantes, fosse praticado no decorrer das aulas.

Outro ponto importante a ser mencionado é que não houve avaliação formal aplicadas no decorrer do estágio (tanto presencial como online), uma vez que não se marca a obrigatoriedade de exames e testes no modelo de ENF.

Além da não obrigatoriedade das avaliações formais, em função das grandes mudanças sofridas pelo curso, principalmente em consequência da pandemia, compreendeu-se que, por ter havido essa instabilidade no andamento do curso, mais até do que o esperado num curso de ENF, não havia espaço para testes no contexto em questão. Assim, as aulas foram focadas nas situações de comunicação e na oralidade, a fim de que as estudantes pudessem aproveitar o máximo das aprendizagens para o contexto real de suas vidas. Deste modo, a professora realizou as avaliações contínua e formativamente, dando feedback às estudantes quanto às suas evoluções no processo de ensino-aprendizagem e aos pontos que precisavam ser melhorados. Este processo ocorria no desenrolar das aulas, no decorrer do processo participativo, a fim de que as necessidades apresentadas por cada estudante pudessem servir de objeto de aprendizagem coletiva. Em outras palavras, esse processo de avaliação formativa servia como ponto de partida para a readequação das atividades propostas pela professora, de modo que os conteúdos abordados alcançassem as necessidades individuais das estudantes, ao mesmo tempo em que se adaptava às necessidades do grupo, no intuito de que todos aprendessem por meio de todas as situações propostas.

Outro ponto que marcou positivamente as aulas online foi o trabalho com as ferramentas tecnológicas. O uso do sistema de gestão de aprendizagem Google Classroom serviu para compartilhamento dos materiais com antecedência e a criação

de um grupo de WhatsApp foram ferramentas que permitiram uma comunicação imediata e prática, e desenvolveu o sentido de pertença das estudantes ao grupo e uma maior confiança na professora.

Diferentemente das aulas presenciais, neste momento as tarefas para casa não eram parte fundamental do processo de ensino aprendizagem. Constatou-se que vale muito mais um trabalho de bom proveito em sala de aula, onde o aluno se identifique com o conteúdo por meio das situações reais de comunicação, do que com uma quantidade de trabalhos para casa que, muitas vezes ele não terá tempo de fazer. O aluno da ENF tem o momento da aula para aprender, portanto, a aula em si é a principal ferramenta de ensino-aprendizagem. É na aula que o professor deve focar seu trabalho, pois é nela que a aprendizagem acontece.

Este parecer não significa que as tarefas para casa foram totalmente abolidas definitivamente das aulas online; esporadicamente via-se a necessidade de dar continuidade a um assunto abordado na aula e percebia-se o interesse das estudantes em continuar o exercício de forma autônoma. Deste modo, em alguns momentos em que esta oportunidade se fez pertinente, algumas tarefas para casa foram propostas e realizadas com êxito e entusiasmo pelas aprendentes, e resultaram significativamente no processo de aprendizagem.

Os anexos de número 6 ao 10 correspondem à uma sequência de atividades realizadas nas aulas online no período de 21 de julho a 25 de agosto de 2020. Nesta sequência, trabalhou-se o tema “alimentação” em situações de aprendizagem como ida ao supermercado e ao restaurante. Foram utilizados textos autênticos, como ementa e folhetos de supermercado, para contextualizar as situações de comunicação e os conteúdos que deviam ser abordados. A oralidade foi trabalhada de forma intensiva; além do rico conteúdo lexical coletado dos materiais, o propósito era que as estudantes também trouxessem suas experiências linguísticas para a aula, uma vez que estão a viver em Portugal e a estudar a língua em contexto de imersão. Essa estratégia buscava transformar as situações comunicativas propostas o mais real e significativas possível e servissem de imediato à vida das estudantes.

É importante salientar que, apesar da insistência em se trabalhar a oralidade e as situações comunicativas de forma prática, os conteúdos gramaticais não deixaram de

ser abordados, o mesmo se diz em relação às atividades escritas; não trazer atividades que contemplassem a competência escrita e os conteúdos gramaticais para as aulas consistiria na omissão de uma parte fundamental do funcionamento da língua. O que houve foi uma melhor percepção do funcionamento do ensino de PLA em contexto de ENF, no qual a oralidade deve ser privilegiada e, a partir dela, as demais competências são contempladas. Portanto, alguns exercícios gramaticais foram aplicados, porém com relação intrínseca às situações comunicativas propostas, permitindo que o uso da língua seja a base da compreensão do seu funcionamento.

Conclusão

Escrever sobre migrações, em qualquer um dos seus aspetos, será sempre um assunto delicado, que requer atenção do pesquisador sobre questões relacionadas aos fatores humanitários. As políticas de acolhimento são medidas, acima de tudo, humanitárias. Nesse cenário, o ensino de PLA se comporta como uma das medidas acolhedoras aos imigrantes que trazem consigo diferentes contextos de vida e diferentes razões de terem deixado seus países de origem no intuito de recomeçar uma nova trajetória num país cuja língua lhe é desconhecida e representa um desafio para sua integração na sociedade.

A escrita deste relatório implicou conhecer minimamente o percurso das políticas linguísticas adotadas nos últimos 60 anos. De forma resumida, verificou-se que políticas linguísticas são ações de intervenção numa comunidade. Atualmente, prevê-se que essas intervenções sejam decorrentes das práticas linguísticas para atender à sociedade de forma não excludente, numa perspetiva da língua como direito das sociedades minoritárias.

A política linguística adotada pela Europa em conformidade ao QECR é um exemplo de ações de intervenção inclusivas e de incentivo a uma sociedade pluricultural e diversificada. No que se refere ao ensino de PLA para imigrantes adultos fora de idade escolar, o Conselho da Europa ainda dispõe do Projeto LIAM, que considera as implicações por que passa um imigrante no país de acolhimento para com a aprendizagem da língua-alvo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Portugal possui uma política linguística de imigração integradora por meio de ações como o programa PPT e o documento orientador *Guia para o Ensino de Português enquanto Língua de Acolhimento no contexto de Educação Não Formal (ENF)*. Podemos afirmar que tanto um como outro são fontes de orientação riquíssimas para o apoio de professores e instituições que oferecem o ensino de PLA para adultos com o perfil referido.

O Estágio Pedagógico realizado no CCSC correspondeu a uma experiência que possibilitou a compreensão das reais circunstâncias e desafios que se enfrenta no ensino de PLA em instituições sociais. Confrontar as duas modalidades de ensino, presencial e

online, bem como compreender os equívocos nas primeiras práticas aplicadas, permitiu o confronto entre os dois momentos e determinou que mudanças fossem feitas. Tais mudanças ocorreram por meio de um aprofundamento das leituras realizadas, da análise das entrevistas e da reflexão sobre as práticas em sala de aula.

A partir das leituras foi-se verificando que algumas características são próprias do contexto de ENF: turmas heterogêneas em relação a faixa etária, literacia, línguas maternas e línguas segundas, alta rotatividade dos estudantes e diferentes razões de migração. Todos esses aspectos são desafios constantes para um professor de PLA em instituições sociais, portanto, faz-se necessário saber que tais dificuldades sempre existirão, que as aprendizagens não se darão de maneira igual para todos os estudantes e que eles não se comportarão de maneira parecida no que diz respeito à aprendizagem da língua. Entretanto, o professor enquanto mediador movido de empatia tem de compreender a importância de mostrar a este aluno que aprender será uma das portas para sua cidadania e autonomia no país de acolhimento. Infelizmente, nem sempre as condições permitirão que o professor alcance a todos os indivíduos, estes, muitas vezes, possuem problemas que ultrapassam suas motivações.

A transição dos métodos, primeiramente baseados num modelo convencional de EF para práticas pedagógicas orientadas pelo contexto de ENF, desencadeou uma transformação a nível das práticas pedagógicas. Trabalhar com situações reais de comunicação típicas do contexto de vida dessas pessoas e dar preferência por textos autênticos permitiu que as estudantes das modalidade online tivessem maior interesse nos conteúdos e se envolvessem com as aulas; tornou-se perceptível que as estudantes sentiam-se familiarizadas aos conteúdos que estavam sendo trabalhados, já que eram muito próximos de suas rotinas diárias. Deste modo, a competência oral foi desenvolvida de maneira muito natural e produtiva.

Pelo descrito, acreditamos que é legítimo concluir que o ensino de PLA em instituições sociais como o CCSC deve ter por base o modelo de ENF. A metodologia deve partir da experiência em si, da problematização da vida cotidiana e das trocas de saberes e experiências que são partilhadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. A língua deve ser encarada e assumida como fator chave para o alcance da cidadania, da

autonomia e inserção dos imigrantes na sociedade acolhedora, requerendo uma ação pedagógica em conformidade com este paradigma.

De certeza que há ainda muito a ser estudado e pesquisado neste tema. Por se tratar de uma prática que tem o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, e considerando a heterogeneidade dos grupos de estudantes, é de interesse geral compreender de que maneira seria possível, em termos metodológicos, diminuir essas barreiras das diferenças de literacia, por exemplo, dentro da prática pedagógica. Outro assunto que interessa, especialmente no contexto em que nos encontramos no ano de 2020, é saber como as ferramentas tecnológicas podem auxiliar os professores e estudantes de PLA, considerando a falta de acesso à internet e a pouca literacia tecnológica de alguns estudantes, mas que, entretanto, mantêm o hábito de uso das redes sociais.

Em relação às limitações para a realização deste estudo, verificou-se que ainda são poucos os documentos disponibilizados relacionados às políticas linguísticas e ao ensino de línguas em contexto de imigração. Os documentos e determinações do projeto LIAM, por exemplo, corresponderam a uma fonte importantíssima de informação e orientações, porém ainda não estão disponibilizados em português, e só foram encontrados na fase final de elaboração deste relatório.

Enfim, muitas são as possibilidades para se dar continuidade em trabalhos futuros aos assuntos relacionadas a este tema. As questões imigratórias são de caráter emergencial e as pesquisas acadêmicas de certo trarão grandes contributos para, aos poucos, caminharmos a uma sociedade ideal, em que a língua seja encarada não como problema para a comunidade imigrante, mas sim como um direito e um caminho agradável para a sua inserção e integração no país de acolhimento.

Referências Bibliográficas

- ACM. Alto Comissariado para as Migrações. Disponível em: <http://www.acm.gov.pt/acm>. Último acesso em 23/09/2020.
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2(1), 68–80. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Último acesso em 26/09/2020
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Mediações*, 2(2), 10–25. Disponível em: <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68>. Último acesso em 22/03/2020
- Cabete, M. A. C. S. da S. (2010). *O processo de ensino-aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento*. (Dissertação de Mestrado - Universidade de Lisboa). Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf. Último acesso em 10/05/2020
- Caels, F. (2016). *Guia para o ensino de Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA) no contexto da Educação Não Formal (ENF)* (I. P. Alto Comissariado para as Migrações (ACM, Ed.). Lisboa. Disponível em: https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222893/Guia_ENF_vf_portal.pdf/524f6621-ace4-4da2-b769-7bf0c6341e2a. Último acesso em 10/05/2020
- CAPLE. Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira. Disponível em: <https://caple.lettras.ulisboa.pt/>. Último acesso em 20/07/2020
- CCSC. Centro Comunitário São Cirilo. Disponível em: <http://www.saocirilo.pt/>. Último acesso em 30/06/2020
- Council of Europe. *Language Policy Unit (Strasbourg) - Project LIAM*. Disponível em: www.coe.int/lang-migrants. Último acesso em 08/09/2020

- Council of Europe. *Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)*. Disponível em: www.coe.int/lang-migrants. Último acesso em 08/09/2020
- Council of Europe. (2014). Integration tests: helping or hindering integration? *Resolution 1973 (2014) Final Version*. Disponível em: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewPDF.asp?FileID=19772&lang=en>. Último acesso em 05/09/2020
- Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Disponível em <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-cefr-descriptors>. Último acesso em 24/09/2020
- Conselho da Europa. (2001). *Conselho da Europa. Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa: Porto. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>. Último acesso em 24/09/2020.
- Correa, D. (2009). Política linguística e ensino de língua. *Calidoscópico*, 7(1), 72–78. Disponível em <https://doi.org/10.4013/cld.2009.71.07>. Último acesso em 13/03/2020
- Decreto Lei nº 39.666 de 20 de Maio. Diário do Governo nº 110/1954 - Série I. Ministério do Ultramar. (pp. 560-565). Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/635399>. Último acesso em 27/08/2020.
- Despacho Normativo nº 7/2006 de 06 de Janeiro. Diário da República nº 26/2006 - Série I B. Ministério da Educação (pp. 903 - 905). Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/despnorm/7/2006/02/06/p/dre/pt/html>. Último acesso em 24/09/2020.
- Despacho Normativo nº 30/2007 de 10 de Agosto. Diário da República nº 154/2007 - Série I B. Ministério da Educação. (pp. 22853 - 22854). Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/3189842>. Último acesso em 24/09/2020.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar Em Revista*, (24), 213–225. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Último acesso em 30/03/2020

- Garcia, E. F. (2007). O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. *Tempo*, 12(23), 23–38. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1413-77042007000200003>. Último acesso em 27/08/2020.
- Gesta, R. D. V. B. (2018). *O recurso à sociedade hospedeira como complemento do manual nas aulas de Português Língua Segunda: estudo de caso no nível A2* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Disponível em https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/F9UQ672GTNDVMVM4XEEGB8PT26B1AH.pdf. Último acesso em 11/03/2020
- Gohn, G. (2014). Educação Não Formal , Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar Em Educação, Número 1*(IIª Série), 35–50. Disponível em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>. Último acesso em 26/03/2020
- Gohn, G. M. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Anais Do Primeiro Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 1, 27–38. Disponível em <file:///C:/Users/Geisa/Downloads/Dialnet-EducacaoNaoFormalNasInstituicoesSociais-5840270.pdf>. Último acesso em 22/03/2020
- Gohn, M. D. G. (2016). Educação Não Formal Nas Instituições Sociais. *Revista Pedagógica*, 18(39), 59. Disponível em <https://doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>. Último acesso em 22/03/2020
- Grosso, M. J. (2007). Língua não materna - uma problemática conceptual. *Revista Proformar*. Disponível em http://proformar.pt/revista/edicao_22/pag_4.htm. Último acesso em 04/07/2020
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9, 61–77. Disponível em <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>
- Grosso, M. J., Tavares, A., & Tavares, M. (2008). *O Português para falantes de Outras Línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento* (M. da Educação, Ed.). Disponível em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas.pdf. Último acesso em 07/02/2020

Helena, B., & Bayan, J. (2015). *Caderno de Formação: Propostas de Atividades e Exercícios* (A.-A. C. para as Migrações, Ed.). Lisboa. Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/-/como-posso-frequentar-um-curso-de-lingua-portuguesa-para-estrangeiros->. Último acesso em 24/09/2020

King, K. A., & Rambow, A. C. (2012). Transnationalism, migration and language education policy. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy*, 399–417. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Leiria, I., Queiroga, M. J., & Soares, N. V. (2005). Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas. *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf. Último acesso em 08/07/2020

Leiria, I., Martins, A., Cordas, J. Mouta, M., Henriques, R. (2008). *Orientações Pragmáticas de Português Língua Não Materna (PLNM)*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_orient_programat_plnm_versaofinalabril08.pdf. Último acesso em 09/07/2020

Lima, L., Pacheco, J. A., Esteves, M., & Canário, R. (2007). *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Disponível em http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf. Último acesso em 10/07/2020

Little, D. (2012). The linguistic integration of adult migrants and the Common European Framework of Reference for Languages. Disponível em <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/background-documentd-and-studies>. Último acesso em 24/09/2020.

Maia, A. (2020, junho 15). Portugal como masi população pela primeira vez em dez anos - graças à imigração. *Sociedade. Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/06/15/sociedade/noticia/portugal-populacao-primeira-dez-anos-1920589>. Último acesso em 08/07/2020]

- Martins, M. (2014). *O ensino não formal na aprendizagem de português língua estrangeira em contexto de acolhimento: um estudo de caso* (Universidade de Lisboa). Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15883>. Último acesso em 22/03/2020.
- Ministério da Educação (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf. Último acesso em 08/07/2020
- Nascimento, W. N. (2016). Os “assimilados” na legislação colonial portuguesa em Angola (1926-1961). *Áfricas: Política, Sociedade e Cultura*, 105–126. Rio de Janeiro: Edições Áfricas.
- Oliveira, G. M. de. (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 52(2), 409–433. <https://doi.org/10.1590/s0103-18132013000200010>. Último acesso em 14/03/2020
- Oliveira, G. M. de. (2016). Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVel*, 14(26), 382–399. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Último acesso em 14/03/2020
- Pereira, A. R. C. (2017). *Ensino de PLE em contexto de migração: reflexões sobre experiências de ensino e aprendizagem no CNAIM*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto). Disponível em https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/BUSJEXAE13S9XXN BATR5LY87N88UA4.pdf. Último acesso em 11/03/2020
- Pinto, A. D. (2007). A Institucionalização do Português Língua Não Materna em Portugal. *Revista Proformar Online*, 21. Disponível em http://proformar.pt/revista/edicao_21/pag_6.htm. Último acesso em 02/04/2020
- Pinto, P. F. (2010). *O Essencial sobre Política de Língua*. Lisboa: I. N.-C. da Moeda.

Portaria nº 1262/2009 de 15 de Outubro. Diário da República nº 200/2009 - Série I. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/port/1262/2009/10/15/p/dre/pt/html>. Último acesso em 24/09/2020.

Portaria nº 216-B/2012 de 18 de Julho. Diário da República nº 138/2012 - Série I. Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/656133/details/maximized>. Último acesso em 24/09/2020.

PPT. Programa Português para Todos. Disponível em <https://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos>. Último acesso em 30/08/2020

Querido, E. (2011). A Integração transitória de imigrantes residentes no Centro Comunitário São Cirilo - Apoio a imigrantes. (Universidade do Porto, Porto, Portugal). Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/57050>. Último acesso em 10/03/2020

Réaume, D., & Pinto, M. (2012). Philosophy of language policy. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 37–58). Cambridge, UK: Cambridge University Press

Reis, P. (2020, junho 19). FMI: imigrantes desempenham papel-chave nas economias mais desenvolvidas. *Mundo. Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/06/19/mundo/noticia/fmi-imigrantes-desempenham-papelchave-economias-desenvolvidas-1921257> . Último acesso em 24/09/2020

Scaramucci, M. V. R. (2012). O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. *Revista Digilenguas*, 12(Vii), 48–67. Disponível em <https://editorial.fl.unc.edu.ar/book-review/digilenguas-12/>. Último acesso em 19/08/2020

Schoffen, J. R., & Martins, A. F. (2016). Políticas Linguísticas e Definição de Parâmetros para o Ensino de Português como Língua Adicional: Perspectivas Portuguesa e Brasileira. *Revel*, 14(26), 271–306. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/c35e818efe36c34dda7b55fdcf72b0fe.pdf>. Última

consulta em 20/08/2020

Severo, C. G., Silveira, A. C., Eloize, C., Oliveira, H. T., Goulart, C. Edevaldo, & Demétrio, A. C. V. (2016). Políticas Linguísticas e Língua Portuguesa: por uma abordagem crítica. In: *Estruturalismo, pós-estruturalismo e outras discussões: a X Semana Acadêmica de Letras da UFSC*, (pp. 197-205). Florianópolis: CRV

Silva, M. E. M. e. (2015). *Interfaces entre ações oficiais e as políticas linguísticas para a promoção internacional do Português* (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará). Disponível em <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2013.0625>. Último acesso em 05/07/2020

Silva, Elias Ribeiro da. (2013). A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 289-320. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200007>. Último acesso em 24/09/2020

Sopage, S. (2020, janeiro 15). Portugal tem mais de meio milhão de imigrantes. *Política. Público*. Disponível em: Sopage, S. (2020, janeiro 15). *Política. Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/01/15/politica/noticia/portugal-meio-milhao-imigrantes-1900431>. Último acesso em 24/09/2020

Spolsky, B. (2012). What is language policy? In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 4–15). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tavares, A. (2019). *Português XXI Nível A1* (4ª Ed.). Lisboa: Lidel.

Teixeira, S. M. (2011). *Sem-Abrigo - O Acompanhamento Institucional e a sua Repercussão no Quotidiano*. (Universidade do Porto), Porto, Portugal. Disponível em https://catalogo.up.pt/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/SKX26S3HSEQ5M38VB1URED5N3XY74E.pdf. Último acesso em 26/09/2020

Tréfaut, S. (2011). *Viagem a Portugal*. Portugal.

Anexos

Anexo 1



Curso de Português Língua Estrangeira.
Professora estagiária: Geisa Bezerra



1) Complete com os verbos apresentados no tempo presente do indicativo.

1. Tu _____ enfermeira? (ser)
2. Ana _____ três irmãos. (ter)
3. Eu _____ Luisa e meu filho _____ Paulo. (chamar-se)
4. Eles _____ na Índia, mas _____ chineses. (morar / ser)
5. Nós _____ brasileiros, mas _____ em Portugal. (ser / morar)
6. Maria _____ na França e sua irmã _____ na Inglaterra. (morar)
7. Meus pais _____ quatro lindos gatos. (ter)
8. João _____ professor de piano. (ser)
9. Eu e duas amigas _____ na mesma casa. (morar)
10. Helena não _____ advogada, _____ médica. (ser)

2) Complete o texto com os verbos *ter*, *ser*, *morar* e *chamar-se* no tempo presente do indicativo.

Inês _____ 28 anos, _____ rececionista e _____ em Madrid. Seus pais _____ Vera e Alberto, eles _____ reformados e _____ em Madrid também. Vera e Alberto _____ mais dois filhos, Paulo e Daniel. Paulo _____ estudante e _____ 20 anos. Daniel _____ engenheiro e _____ 24. Eles _____ juntos em Portugal e _____ um cão que _____ Bob.

Anexo 2



Curso de Português Língua Estrangeira.
Professora estagiária: Geisa Bezerra



1) Faça perguntas (frases interrogativas) como no exemplo:

Ex: *Quantos anos tens?* (Tenho 25 anos)

- a) _____ (Sou do Porto)
- b) _____ (Ela mora em Coimbra)
- c) _____ (Eles são brasileiros)
- d) _____ (Ela é a minha professora de português)
- e) _____ (Temos dois filhos)

2) Complete com as formas dos verbos *ter*, *ser* ou *estar* na forma negativa:

Responda às perguntas na forma negativa como no exemplo:

Ex: A irmã do João tem filhos?

Não, ela não tem filhos.

- a) Vocês estão cansados?

- b) O Manoel é advogado?

- c) A sua casa é grande?

- d) As meninas estão no jardim?

- e) Tens família em Portugal?

- f) O seu dicionário está aqui?

- g) És portuguesa?

Anexo 3



Curso de Português Língua Estrangeira.
Professora estagiária: Geisa Bezerra



1) Complete com as nacionalidades e com a língua que é falada:

Exemplo: O Peter é da Irlanda.
Então, ele é irlandês e fala inglês.

1. A Maria é de Portugal.
Então, _____ e _____

2. O Luigi e a Paola são de Roma.
Então, _____ e _____

3. A Mónica é de Timor Leste.
Então, _____ e _____

4. A Li é da China.
Então, _____ e _____

5. O Miguel é de Espanha.
Então, _____ e _____

6. O Juan é do México.
Então, _____ e _____

7. A Inês é de Lisboa.
Então, _____ e _____

8. O Marcelo é do Rio de Janeiro.
Então, _____ e _____

9. A Susan e o Thomas são de Nova Iorque.
Então, _____ e _____

10. A Norma e a Eva são da Polónia.
Então, _____ e _____

11. A Mayuma é de Tóquio, no Japão.
Então, _____ e _____

12. A Helena e a Sofia são da Grécia.
Então, _____ e _____

2) Escreva apresentações sobre as imagens abaixo:

A -



Senhora Sayuri (30) anos

Akemi- 2 anos

Japão

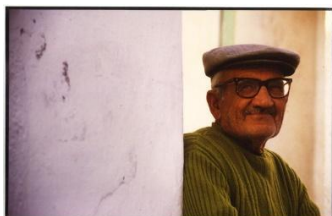
B -



Senhor António (32) anos

Angola

C -



Senhor Lorenzo (75) anos

Itália

Fontes das imagens:

<https://www.freeimages.com/pt/photo/asian-mother-and-child-1525341>

<https://www.freeimages.com/photo/young-man-dancing-1439767>

<https://www.freeimages.com/photo/old-man-1440497>

Anexo 4



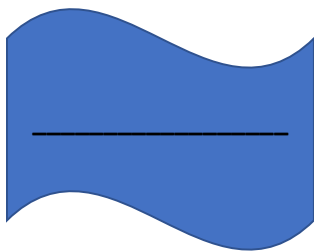
Curso de Português Língua Estrangeira.
Professora estagiária: Geisa Bezerra



Nome: _____ Data: _____

RETRATO DO SEU PAÍS E DE PORTUGAL

- 1) Escreva 5 adjetivos que estão dentro do quadro para cada nuvem, ou seja, 5 para seu país e outros 5 para Portugal.





1) Agora, para cada país, escreva mais 3 adjetivos, que não estejam na caixa do exercício anterior:





2) Escreva 3 frases para cada país, usando os adjetivos dos exercícios anteriores.

Anexo 5



Mestrado em Português Língua Estrangeira / Língua Segunda
Aluna: Geisa Bezerra
Professora Orientadora: Dra. Ângela Carvalho

As seguintes perguntas compõem parte de uma pesquisa qualitativa para o Relatório Final de Estágio do Mestrado em PLE/PLS, cujo tema é O ensino de Português Língua Segunda em Instituições sociais de apoio a imigrantes: O caso do Centro Comunitário São Cirilo.

1ª Parte: Perguntas direcionadas às Sras. Paula Correia e Rita Santos, responsáveis por parte da organização do projeto que envolve o ensino de Português a estrangeiros no CCSC:

1 - Como o ensino de PLE se enquadra na missão do CCSC?

O ensino de Português enquadra-se na missão na medida em que o Centro é uma comunidade de inserção e procura dar apoio na autonomização dos utentes através da capacitação e concretização do projeto de vida traçado com cada o utente.

Neste caso concreto, a aprendizagem da língua fará parte do seu projeto de vida de migrantes não falantes da língua portuguesa.

2 - Qual a função das aulas de PLE para os utentes do CCSC?

As principais funções são a aprendizagem da língua como forma de integração no contexto e na cultura portuguesa e como forma de inserção no mercado de trabalho.

Mas aprendizagem da língua vai mais além. Desenvolve outro tipo de competências, sobretudo ao nível da interação, por ser possível conhecer outras pessoas, sobretudo para quem não tem qualquer vínculo ou rede informal de apoio.

É também um meio de conhecer a sua comunidade em país estrangeiro e adquirir competências na área da cidadania em termos de direitos e deveres, como por exemplo, saber preencher documentos, saber utilizar corretamente os serviços e explicar-se em português.

3 - Quais as dificuldades enfrentadas pela instituição no ensino de PLE?

A ausência de certificado para a autorização de residência.

Que o ensino consiga ser abrangente, na medida em que as turmas de português não são homogêneas. São alunos de países e culturas diferentes, assim como o nível de instrução também pode variar.

Ainda assim, o Centro procura, na organização das turmas ter em conta da disponibilidade do aluno, as suas necessidades e colocá-lo de acordo com o nível: Alfabetização, português I, português I/II e

português II. Mas ainda assim é sempre um desafio conseguir responder às necessidades da cada um e também fazer o aluno perceber a importância de estudar e falar português em outros contextos.

- 4 - O que se espera dos professores voluntários de Língua Estrangeira no contexto de ensino do CCSC?
- Preferencialmente que sejam ou tenham sido professores de profissão e que dominem a língua portuguesa.*
- Que tenham facilidade com as tecnologias (não é obrigatório) e com a organização de material para o ensino.*
- Que tenham experiência com grupos, que estejam atentos às necessidades dos alunos e sejam sensíveis à diversidade e às questões culturais.*
- Que tenham capacidade em lidar com pessoas de diferentes países, línguas e níveis de instrução. Que proporcionem um ensino integrador, tendo em conta o grupo e as necessidades de cada um.*
- Que sejam motivadores e pacientes. Que percebam os desafios diários de dar aulas e que se adaptem à rotatividade de alunos.*
- Que não sejam nem preconceituosos nem façam juízos de valor.*
- Que tenham um papel integrador do aluno no Centro e no contexto.*
- Que se identifiquem com a causa do Centro e com o voluntariado que estão a realizar.*

2ª Parte: Perguntas direcionadas a uma das utentes do CCSC que usufruiu do projeto de ensino de Português da instituição:

- 1 - Nome, idade, sexo, nacionalidade, escolaridade.

██████████, 21 anos, Feminino, Costa do Marfim, 6º ano.

- 2 - Acha que é importante ter aulas de Português no CCSC? Se sim, por quê?

Sim, é importante saber português. Se vivo em Portugal devo falar português. Se necessito de alguma fazer alguma coisa como é que faço se não falar português? É mais fácil resolver todos os problemas e ter acesso a serviços se falar a língua.

E saber português é importante para falar com os portugueses e com pessoas de outras comunidades.

- 3 - Considera que os conteúdos das aulas são importantes para a vida de um imigrante?

Sim, porque me ajudam a compreender a língua e a conhecer o grupo.

4 - Quais são as dificuldades que encontra para aprender português?

A construção das frases, o sotaque, a conjugação dos verbos e a gramática. Se não soubermos a bases não se aprende a língua.

5 - De 1 a 5, classifique a importância dos itens abaixo para o aprendizado de português no contexto de imigração:

- Conteúdo das aulas: 4
- Tempo das aulas: 3 - *porque deveria ser mais tempo.*
- Preparo e competências do professor: 5 – *porque explicava bem e fazia acompanhamento adequado.*

6 - Tem algumas sugestões para as aulas de português?

*2 vezes por semana (uma vez individual e uma em grupo)
Insistir mais no falar e no escrever, porque essas são sempre as maiores dificuldades.*

7 - Gostava de fazer coisas diferentes nas aulas de português? se sim o quê?

Mais diálogos e ajudar para escrever e mais participação dos alunos. Mais exercícios práticos, porque nos ajudar a aprender.

Também seria bom ver as divisões do Centro e ir conhecer os nomes dos espaços, mobiliário e objetos e claro escrever.

Anexo 6

PALAVRAS INTERROGATIVAS



Usamos as palavras interrogativas para fazer perguntas. Eles podem ser variáveis ou invariáveis:

VARIÁVEIS	INVARIÁVEIS
Qual Quais Quanto (s) Quanta (s)	Como? O que? Onde? Por que? Quando Quem?

O que queres?

O que é *que* queres?

https://br.freepik.com/vetores-gratis/amigos-conversando-por-videochamada_7714776.htm#query=pessoas%20conversando%20video&position=3

Exercícios.

1) Complete com: **quando, quais, quantas, como, onde, qual, quem, o que, que.**

- a) _____ é aquele rapaz? / - *Ele é meu irmão.*
- b) _____ é que a menina está a ler? / - *Estou a ler um romance.*
- c) _____ pessoas moram na sua casa? / - *Na minha casa moram cinco pessoas.*
- d) _____ é que vocês moram? / - *Nós moramos em Matosinhos.*
- e) _____ é que se sentes hoje? / - *Sinto-me muito bem.*
- f) _____ são as cores da bandeira de Portugal? / - *As cores da bandeira de Portugal são verde, vermelho e amarelo.*
- g) _____ é que estás a fazer? / - *Estou a esperar o autocarro.*
- h) _____ é que nós vamos viajar? / - *Vamos viajar na próxima semana.*
- i) _____ horas são agora? / - *Agora são 12h45.*
- j) _____ é o seu desporto favorito? / - *O meu desporto favorito é o futebol.*

2) Entreviste o seu colega. Faça 4 perguntas para ele sobre. Utilize as palavras interrogativas e os exemplos o exercício anterior como modelo.

Anexo 7



Curso de Português Língua Estrangeira.
Professora estagiária: Geisa Bezerra



Leia a seguinte ementa:

EMENTA - Take-Away-3 Agosto 2020 **Restaurante Borges**

ENTRADAS

Amêijoas À Bulhão Pato (dose)	15,00€
Chamuças, Rissóis e Rolinhos chouriço (unidade)	1,00€
Patê Sapateira (dose)	5,00€

SOPAS

Creme de Legumes	2,50€
Creme de Camarão	4,50€

PEIXES

Polvo à Lagareiro	14,50€
Linguadinhos Fritos c/Açorda	13,50€
Arroz de Marisco (2 pax)	49,00€
Açorda de Gambas (1 ou 2 pax.)	15,00€ 29,00€
Filetes de Peixe-Galo c/Arroz de Tomate	15,00€

CARNES

Escalopes do Lombo au Champignon	22,00€
Medalhões do Lombo no Espeto c/Bacon	22,00€
Secretos de Porco Preto Grelhado	15,00€
Bife do Lombo à Portuguesa	21,00€
Bife da Vazia Grelhado	15,00€

SOBREMESAS

Bolo de Bolacha	3,50€
Torta de Laranja	4,00€
ChesseCake	4,50€
Merengado de Limão	4,50€

Todos os preços incluem I.V.A à taxa legal em vigor

ENCOMENDAS 214432659/938499790

Taxa de entrega 3,50€, gratuita a partir de 25€

Horário: 12/15h - 19/21h Seg. a Sab. | 12/15h Domingo

RESTAURANTE BORGES - RUA CURRY CABRAL, N4, 2770-049, PAÇO DE ARCOS



Imagem: <https://www.facebook.com/1426171780983617/photos/a.1695000357434090/2624387421162041/?type=3&theater>
Conteúdo inspirado em: Caderno de Formação ACM – Ato Comissariado para as imigrações.

A. Leia as frases e assinale: Verdadeiro (V) ou Falso (F):

- () 1. O restaurante chama-se Borges.
- () 2. É um restaurante de comida chinesa.
- () 3. Há creme de legumes.
- () 4. Há 5 pratos de carne na ementa.
- () 5. O restaurante não serve pratos de peixe.
- () 6. Uma dose do Patê sapateira custa 5 euros.
- () 7. Há frutas da época para sobremesa.
- () 8. Há dois pratos de carne que têm o mesmo preço.
- () 9. A sopa mais barata é o Creme de camarão.
- () 10. A sobremesa mais barata é o bolo de Bolacha.
- () 11. O Arroz de Marisco serve duas pessoas.
- () 12. O acompanhamento dos Filetes de Peixe-galo é Arroz de tomate.

B. Responda:

1. Que sopa prefere?

2. Qual é a data desta Ementa?

3. Qual é a taxa de entrega para serviço Take-Away?

Anexo 8



Curso de Português Língua Estrangeira.
Professora estagiária: Gêisa Bezerra



No Supermercado

Perguntas que fazemos no supermercado:

1 - Quanto custa o limão?

2 - Qual é o preço das batatas?

3 - Têm pão quente?

4 - Este bolo é de hoje?

5 - Onde são os congelados?

6 - Quero um saco, por favor.

Folheto Continente (frutas e legumes)



Fonte das imagens: www.pingodoce.pt
www.lidl.pt/folhetos
www.continente.pt

Folheto LiDL – (carnes e outros vegetais)



Folheto Pingo Doce – (padaria e comida fresca)



1) Faça uma leitura dramatizada do diálogo 1 e 2 com seu colega.

Diálogo 1: NA MERCEARIA

A: Bom dia, menina Lúcia.

B: Bom dia, D. Ana. Posso ajudar?

A: Sim, queria 2 Kg de arroz, um saco de feijão e uma garrafa de azeite.

B: Vai querer mais alguma coisa?

A: Sim, queria também duas latas de tomate pelado.

B: Aqui está tudo.

A: Quanto é, por favor?

B: São 9 euros e 32 cêntimos.

A: Posso pagar com o multibanco?

B: Sim, claro.

A: Por favor, Querida uma fatura com o número de contribuinte 243 333 218.

Obrigada e até amanhã.

B: Até amanhã, D. Ana.

Diálogo 2: NO SUPERMERCADO

A: Olá, boa tarde.

B: Boa tarde. Posso colocar as coisas no balcão?

A: Sim, claro. Vai precisar de saco?

B: Sim, quero dois favor.

A: Sim, senhora. São então onze euros e vinte cêntimos.

B: Aqui está. Mas só tenho esta nota de cinquenta euros.

A: Não tem nenhuma nota mais pequena?

B: Peço desculpa,mas não tenho.

A: Não tem importância. Vai querer contribuinte na fatura?

B: Não preciso. Obrigada.

A: Aqui está o seu troco e obrigada. Tenha uma boa tarde!

B: Muito obrigada e bom trabalho.

2) Complete o diálogo: “Na mercearia”, depois, faça a leitura em voz alta.

A: _____.

B: _____?

A: Queria _____, _____ e _____.

B: Deseja mais alguma coisa?

A: Sim, queria _____. É fresco?

B: Sim, é de _____. Temos com creme e com chocolate.

A: Quero _____ e _____.

B: São _____. Como vai pagar?

A: Vou pagar com _____.

B: E quer contribuinte na _____?

A: _____.

B: Aqui está. Muito obrigada.

A: _____.

Anexo 9



Curso de Português Língua Estrangeira.
Professora estagiária: Geisa Bezerra



GRAMÁTICA

1 - Presente do Indicativo- Verbos irregulares

	Fazer	Trazer	Poder	Querer	Pedir	Pôr
Eu	faço	trago	posso	quero	peço	ponho
Tu	fazes	trazes	podes	queres	pedes	pões
Ele/Ela/ Você	faz	traz	pode	quis	pede	põe
Nós	fazemos	trazemos	podemos	queremos	pedimos	ponemos
Eles/Elas/ Vocês	fazem	trazem	podem	querem	pedem	põem

A - Complete as frases com os verbos no Presente do Indicativo.

- 1 - Ela _____ (fazer) muito bem aqueles doces.
- 2 - A Ana e o João _____ (trazer) sempre legumes do mercado para as refeições.
- 3 - Eu não _____ (poder) fazer este prato sozinho. Preciso de ajuda.
- 4 - Nós _____ (querer) jantar num restaurante mexicano no próximo sábado.
- 5 - Todos os domingos de manhã, minha mãe _____ (pôr) uma mesa linda para o pequeno almoço.
- 6 - Nós _____ (pedir) conselhos sempre que _____ (fazer) um prato novo.
- 7 - Às vezes, ele _____ (trazer) pastéis de nata para casa.
- 8 - Eu _____ (pedir) sempre pão bem cozido, quando vou à padaria.
- 9 - O Abdul e o Sandé _____ (querer) comprar um bolo de aniversário para a prima que _____ (fazer) anos hoje.
- 10 - A Domingas e a Irina _____ (poder) almoçar na cantina da empresa onde trabalham.
- 11 - O Kamal e o José são bons amigos. Eles _____ (fazer) anos no mesmo dia!
- 12 - Eu _____ (pôr) água na panela para a sopa.

B. Escolha a opção correta.

1 - Aos sábados, eu e o meu marido, depois do pequeno almoço, **fazemos / faço** compras no supermercado. **Trago / Trazemos**, normalmente, legumes e frutas, porque há sempre promoções.

2 - Eu **compras / compro** o pão, todas as manhãs, na padaria ao lado de casa.

3 - A minha filha **gostas / gosta** de ir a este minimercado, que **fica / ficamos** na rua onde **mora / moras**.

4 - Ela **costumas / costuma** comprar peixe no mercado, porque é muito fresco.

5 – A Manuela e a prima **prefiro / preferem** ir, ao domingo, no Mercado do Bolhão. Elas **gostam / gostas** de almoçar num restaurante português onde há um prato de bacalhau muito bom.

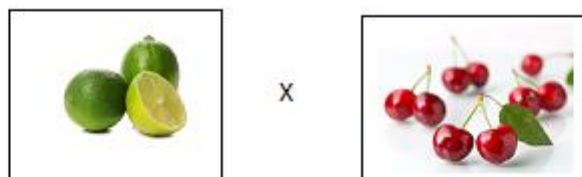
Anexo 10



Curso de Português Língua Estrangeira.
Professora Geisa Bezerra



Graus dos adjetivos – Comparativos.

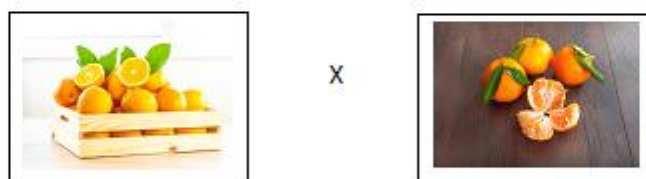


O limão é **mais** azedo **do que** a cereja.

A cereja é **mais** doce **do que** o limão.

O limão é **menos** doce **do que** a cereja.

O limão é (~~mais grande~~) **maior do que** a cereja
A cereja é **mais pequena / menor do que** o limão



A laranja é **tão** doce **como** a tangerina.

A laranja é **tão** saborosa **como** a tangerina.



A cereja é (mais boa) **melhor do que** o limão.

O limão é (~~mais mau~~) **pior do que** a cereja.

Grau Comparativo

<i>bom</i>	<i>melhor</i>
<i>mau</i>	<i>pio</i>
<i>grande</i>	<i>maior</i>
<i>pequeno</i>	<i>Mais pequeno / menor</i>

A - Observe as imagens e faça comparações. Siga o exemplo e use as palavras da caixa.



X



**grande – pequeno – pesado – leve
doce – vermelho – suculento - duro**

Exemplo:

1. O morango é **mais** leve **do que** a melancia.
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

B - Leia as frases e assinale: Verdadeiro (V) ou Falso (F).

- A perna de peru é mais cara do que a pescada média
- O leite é mais barato do que o queijo.
- O queijo é mais caro do que a perna de peru.
- O pão de forma é mais caro do que o pão de centeio.
- A pescada média é tão cara como o queijo.
- O pão de centeio é mais barato do que o leite.



C – Faça frases comparativas entre o seu país de origem e Portugal. Siga o exemplo e use as palavras da caixa:

pequeno – grande – quente – frio – tranquilo – agitado
rico – pobre – bonito – feio – bom – mau

1. O Brasil é *maior do que* Portugal.
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Fontes das imagens:

- https://br.freepik.com/fotos-gratis/frutas-frescas-de-limao-isoladas_8759417.htm#page=1&query=lim%C3%A3o%20&position=16
- https://br.freepik.com/fotos-gratis/grande-cereja-no-fundo-ranco_1192804.htm#page=1&query=cereja&position=37
- https://br.freepik.com/fotos-gratis/laranjas-frescas-frutas-na-mesa_4011198.htm#query=laranja&position=22
- https://br.freepik.com/fotos-gratis/um-pedaco-grande-de-carne-frita-gordurosa-para-bife-com-batatas_7874423.htm#page=1&query=carne%20gordurosa&position=0
- https://br.freepik.com/fotos-gratis/salmaa-grelhado-com-salada_7677646.htm#page=3&query=peixe+assado&position=48
- https://br.freepik.com/fotos-gratis/melancia-doce-com-recorte-sobre-fundo-verde_4399606.htm#page=3&query=melancia&position=24
- https://br.freepik.com/fotos-gratis/morangos-frescos-na-mesa-de-madeira_4283034.htm#page=1&query=morango&position=19