Universidade do Minho
Instituto de Educação

Gracinda Maria Coutinho da Rocha Duarte Morais

Um estudo documental sobre o Ensino de *Português Língua Não Materna (PLNM)*

fevereiro de 2023

Língua Portuguesa
Gracinda Maria Coutinho da Rocha Duarte
UMINHO | 2022

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Gracinda Maria Coutinho da Rocha Duarte Morais

Um estudo documental sobre o *Ensino de Português Língua Não Materna*

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências de Educação
Área de Especialização em Didática e Supervisão

Trabalho efetuado sob a orientação de
Doutora Maria Alfredo Moreira

Fevereiro, 2023

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

AGRADECIMENTOS

Um gesto de gratidão a todos os que insistiram e me incentivaram a questionar, investigar e rejuvenescer, descobrindo percursos de vida!

Ao meu marido, Manuel: pelo insistente e carinhoso desafio para este projeto!

Aos nossos filhos, Paulo, Rita, Helena: pela Felicidade e carinho com que acolheram e incentivaram a mãe!

– "Mãe! Não tens de estudar?!" / "Mãe, tu consegues!"

À minha orientadora, Doutora Maria Alfredo Moreira: pelo profissionalismo e conhecimento partilhados! Pela paciência, convicção e Amizade evidenciadas!

À Família!...

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade do Minho, 31 de Janeiro de 2023
Nome completo: Gracinda Maria Coutinho da Rocha Duarte Morais

Assinatura: _____

Um Estudo Documental sobre o *Ensino de Português Língua Não Materna*

RESUMO

As mudanças e heterogeneidade da sociedade portuguesa e europeia colocam constantes desafios às escolas e aos professores. Vivemos num mundo global onde a instabilidade social se reflete na educação e no perfil linguístico e cultural das escolas. São famílias e grupos de alunos estrangeiros que chegam ou regressam a Portugal, de diversos países, falando diferentes línguas maternas e enfrentando dificuldades de comunicação com colegas, professores e espaço social. O acolhimento e integração de alunos que não têm o Português como Língua Materna (PLM) desenrola-se num sistema complexo e heterogéneo, reconhecido e explorado pela Didática de Línguas.

Este estudo apresenta uma análise documental da legislação e normativos, nacionais e europeus, que orientam o ensino do Português Língua Não Materna (PLNM). Foram analisados documentos como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), o Portefólio Europeu de Línguas (PEL), a legislação nacional e um projeto editorial. Os resultados indicam que acolher e valorizar diversidade linguística nas escolas portuguesas é uma prioridade, bem como a descoberta de conceitos e perfis linguísticos e o (re)conhecimento valorativo de "plurilinguismo" e "multilinguismo". A formação de professores é assumida como uma carência, cuja resposta poderá pertencer a todos os responsáveis pela Educação (inter)nacional, envolvendo todos os professores de todas as disciplinas.

Palavras-chave: Ensino; Português Língua Não Materna; integração; plurilinguismo; multiculturalismo; diversidade linguística.

A documental study on *Teaching the Portuguese as a non-native language*

ABSTRACT

The changes and heterogeneity of Portuguese and European society propose constant challenges to schools and teachers. We live in a global world where social instability is reflected in education and in the linguistic and cultural profile of schools. Families and groups of foreign students arrive or return to Portugal, from different countries, speaking different mother tongues and facing communication difficulties with colleagues, teachers and social space. The welcoming and integration of students who do not have Portuguese as their Mother Tongue (PLM) takes place in a complex and heterogeneous system, recognized, and explored by Language Didactics.

This study presents a documentary analysis of national and European legislation and regulations that guide the teaching of Portuguese Non-Mother Language (PLNM). Documents such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the European Language Portfolio (ELP), national legislation and an editorial project were analyzed. The results indicate that welcoming and valuing linguistic diversity in Portuguese schools is a priority, as well as the discovery of linguistic concepts and profiles and the evaluative (re)cognition of "plurilingualism" and "multilingualism". Teacher training is assumed to be a need, the answer to which may belong to all those responsible for (inter)national education, involving all teachers of all subjects.

Keywords: Teaching; Portuguese Non-Mother Language; integration; plurilingualism; multiculturalism; linguistic diversity

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS III

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE IV

RESUMO V

ABSTRACT VI

ÍNDICE VII

LISTA DE QUADROS X

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS XI

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO 5

1. PORTUGAL NA EUROPA: UM ESPAÇO MULTILINGUE E INTERCULTURAL 5

1.1. NOTA METODOLÓGICA 9

1.2. OBJETOS DE ANÁLISE 11

2. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS NACIONAIS: ANÁLISE DIACRÓNICA DA LEGISLAÇÃO 13

2.1. AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE) E O PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (PASEO) 16

2.2. CONTEXTO DE PANDEMIA, COVID 19: "MEDIDAS INOVADORAS" 18

2.3. 2022: CLIMA DE VIOLÊNCIA E GUERRA NA UCRÂNIA.....18

3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS EUROPEIAS 19

3.1. O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA (QECR) 19

3.2. O PORTFÓLIO EUROPEU DAS LÍNGUAS (PEL) (1º CICLO; 2º E 3º CICLO; ENS. SEC.) 22

3.3. QUAREPE: QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO 23

3.4. CARTA EUROPEIA DO PLURILINGUISMO 24

4.4 CURRÍCULO EUROPEU PARA O ENSINO INCLUSIVO DA LINGUAGEM ACADÉMICA (EILA) 26

3.5. EM PORTUGAL: ORGANISMOS E POLÍTICAS EDUCATIVAS.....29

3.5.1. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....29

3.5.2. O INSTITUTO CAMÕES.....29

3.5.3. PLNM NO CURRÍCULO NACIONAL – PERFIS LINGUÍSTICOS 30

3.5.4. PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS QUE NÃO TÊM O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA.....31

CAPÍTULO II – (DES)COBRINDO CONCEITOS E PERFIS LINGUÍSTICOS 36

4. CONCEITOS DE LÍNGUA E PERFIS LINGUÍSTICOS.....36

4.1. MULTILINGUISMO E PLURILINGUISMO.....39

4.1. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA ESCOLA – UMA PROBLEMÁTICA GLOBAL.....41

CAPÍTULO III - ANÁLISE DE RECURSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....42

5. PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO DE MANUAIS: CONSIDERAÇÕES GERAIS.....42

6. ANÁLISE DOS MANUAIS.....43

CAPÍTULO IV- UM PERFIL DE PROFESSOR DE ALUNOS DE PLNM EM (RE)CONSTRUÇÃO: CARACTERIZAÇÃO E FORMAÇÃO.....48

7. ENQUADRAMENTO EDUCACIONAL.....48

CAPÍTULO V – REFLEXÃO FINAL.....53

REFERÊNCIAS.....55

ANEXOS.....59

ANEXO I – QUADRO NORMATIVO ANALISADO.....60

ANEXO II – QUADRO DESCRITIVO DOS MANUAIS ANALISADOS.....65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: estudo documental em didática das línguas e supervisão pedagógica. 11
Quadro 2 - Documentos orientadores de PLNM 12
Quadro 3 – PLNM: quadro legislativo e normativo 64
Quadro 4 – Análise de recursos PLNM 65

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ACPA - *Áreas de Competências do Perfil dos Alunos*

AE – *Aprendizagens Essenciais*

AEL – Ano Europeu das Línguas

CAPLE - Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira

CE – Conselho da Europa

CEC EILA - Currículo Europeu para o Ensino Inclusivo da Linguagem Académica (EILA): Um instrumento para a formação inicial e contínua de professores e educadores

EUCIM-TE - Currículo Europeu para o Ensino Inclusivo da Linguagem Académica (EILA): Um instrumento para a formação inicial e contínua de professores e educadores

CEP – Carta Europeia do Plurilinguismo

DGLFLF- – Délégation générale de la langue française et aux langues de France

DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DT – Diretor de turma

FPJS - Formação de Professores para a Justiça Social

GN – Grupo de Nível

IC - Instituto Camões

ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional

LP – Língua Portuguesa

ME - Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OEP - Observatório Europeu do Plurilinguismo

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PASEO – Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEL - Portfolio Europeu das Línguas

PLA – Português Língua de Acolhimento

PLE – Português Língua Estrangeira

PLH – Português Língua de Herança.

PLM /L1 - Português Língua Materna

PLNM/ L2 – Português Língua Não Materna

PLS – Português Língua Segunda

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação (2001)

QuaREPE – Quadro Europeu de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro Portugal, 2011)

SACPLE - Sistema de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

INTRODUÇÃO

> "Languages are a fundamental aspect of people's
> lives and the democratic functioning of society."
>
> Council of Europe language policy portal (coe.int)

Em 2013, conclui, com sucesso o primeiro ano do curso de Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas, na Universidade do Minho. Ponderando sobre a possibilidade de redigir tese, no ano letivo seguinte, a (in)constância de objetivos de vida superou a possibilidade de dedicar mais tempo e atenção a um estudo ambicionado, mas não realizado. … Os anos sucedem-se… e o contexto social intensifica a mobilidade de pessoas, línguas e culturas.

Na Europa, em Portugal, a escola acolhe percursos académicos inseparáveis de mudanças familiares, sociais ou geográficas. Uns alunos (re)vivem experiências de regresso familiar ao país de origem; outros, porém, afastam-se dos espaços onde nasceram e cresceram, tentando que as mudanças sociopolíticas aconteçam em clima de segurança e prosperidade. Infelizmente, em pleno século XXI, residem, também em Portugal, centenas de refugiados de guerra, vítimas da catastrófica invasão da Ucrânia pela Rússia… ou de outros conflitos "instalados" entre países, grupos políticos e religiosos. Estados de cruéis guerras, assassinas e destruidoras, que separam famílias e fazem sangrar corações. Manchado de potenciais obstáculos ou possíveis desafios estratégicos, este contexto de mobilidade da sociedade portuguesa motiva também um maior interesse pela aprendizagem e comunicação em língua portuguesa. São aprendentes de diferentes línguas e culturas de origem, que, por "curiosidade", exigências de trabalho e/ou alteração de residência, valorizam a comunicação em língua portuguesa.

Ensinar Português a alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) torna-se um desafio estratégico re(i)novador de pesquisas, leituras, experiências e práticas promotoras de conhecimento e sucesso académico (inter)disciplinar. São contextos de instabilidade e mudança que implicam transformações pedagógicas promotoras de um perfil renovado de professor: reflexivo, cultural, crítico, investigador, gestor construtor, mediador intercultural (Grosso, 2013: 15), que coloca a "supervisão ao serviço da dignidade docente" com impacto "na aprendizagem dos alunos" (Moreira, 2015) e com base no "pressuposto de que a finalidade do ensino da língua é tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua em causa" (Conselho da Europa, 2001a: 13).

Como professora, sinto-me, assim, mergulhada nesta heterogeneidade linguística e cultural, cuja base de conhecimento motiva o estudo do tema proposto: Um estudo documental sobre o Ensino de Português Língua Não Materna.

Sendo docente do ensino básico e secundário, pretendi construir uma análise transversal de documentos legislativos e orientações curriculares do ensino e aprendizagem de alunos de PLNM/PLS. Especificando, o estudo procurou concretizar os seguintes objetivos:

1. Identificar e analisar os documentos legislativos e orientadores, que sustentam a implementação do PLNM em contexto escolar, reconhecendo a dimensão multicultural da sociedade portuguesa e europeia.
2. Constatar de que forma as orientações normativas europeias foram incorporadas nas políticas educativas nacionais, procedendo a um estudo de natureza qualitativa e recorrendo à análise documental.
3. Conceber um perfil de professor de PLNM do séc. XXI, projetado no seguimento de orientações de referência, nacionais e europeias.

A dissertação, para além desta introdução, divide-se em 5 (cinco) capítulos e dois anexos. As páginas iniciais introduzem globalmente o estudo e fundamentam a sua estruturação. Seguem-se os 5 (cinco) capítulos de desenvolvimento do estudo de análise documental. O trabalho inclui ainda uma secção destinada aos anexos referidos ao longo do relatório.

No capítulo I é efetuada a contextualização legal e normativa da temática proposta, partindo, especificamente, de documentos legislativos e normativos curriculares em vigor. São abordadas bases didáticas de PLNM, salientando especificidades de perspetivas e recomendações nacionais e europeias referentes ao ensino e aprendizagem de PLNM. Esta parte da dissertação começa por desvendar o "tecido" plurilinguístico e pluricultural da sociedade e da escola em Portugal, entendido como parte integrante de um espaço europeu de globalização e mobilidade. Enquadrando o presente estudo nos objetivos delineados, esta reflexão centra-se, pois, no levantamento da e análise de documentos legislativos e normativos curriculares nacionais e europeus, referentes à implementação e monitorização de PLNM na escola. Como documentos de destaque, saliento o QECR, concebido pelo Conselho da Europa (CE) em 2001, enquadrado no projeto "Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural". Em "nota à edição portuguesa", Boal (2001) escreve: *"*Este Quadro constitui, juntamente com a Portfolio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa." (p. 7). Numa abordagem de estratégias utilizáveis pelos aprendentes "para ativar competências gerais e comunicativas" (Conselho da Europa, 2001a: 17), este documento

refere *atividades, processos* e *temas* resultantes de *domínios* da vida social, que são usadas para uma posterior análise de recursos de estudo de PLNM.

Este capítulo oferece ainda uma reflexão sobre a importante função desempenhada por organismos políticos institucionais em Portugal, designadamente, o Ministério da Educação (ME), ou o Instituto Camões (IC).

O capítulo II dedica especial atenção à distinção dos conceitos de *língua materna* e *língua não materna: língua segunda; língua estrangeira; língua de herança.* Compreender estes conceitos faz-nos perceber a referência a diversos tipos de falantes de Português Língua Não Materna (PLNM). Por outro lado, importa aceitar que esta distinção propõe questões linguísticas, culturais e pedagógicas que constituem alvo de investigação.

O capítulo III expõe e argumenta a seleção de um conjunto de 6 (seis) manuais, *Português XXI*, de Ana Tavares, especificamente pensados e destinados a alunos de PLNM, enquadrados no desenvolvimento de competências linguísticas e culturais correspondentes aos níveis de proficiência linguística diagnosticados: A1, A2, e B1. Apresenta ainda uma proposta complementar de estudo referente à *Gramática Aplicada – Português para Estrangeiros (Níveis A1, A2 e B1)*.

O capítulo IV assume a importância da conceção do perfil do professor de PLNM. Neste âmbito, parte-se da análise do contexto de formação de professores, encarando desafios formativos (re)construtores de escolas inclusivas, numa perspetiva de educação intercultural. Perante a necessidade de investir na formação de professores para a diversidade linguística na sociedade e nas escolas, assume-se que ”os direitos humanos incluem direitos linguísticos” (Alarcão, 2014: 10), razão pela qual uma formação nesta área deve incluir as questões de justiça social.

O capítulo V regista uma reflexão final materializada em conclusão.

Esta investigação direciona-se para o levantamento e análise de documentos legislativos, referentes à implementação e monitorização do Português como Língua Não Materna (PLNM). Neste âmbito, proponho uma abordagem exploratória da legislação e documentos orientadores de base, que sustentam o ensino e a aprendizagem de Português Língua Não Materna. Assim, este estudo poderá tornar-se um desafio explorador e (trans)formador, possibilitando o (re)conhecimento reflexivo do quadro legislativo e diretrizes didáticas, inerentes à operacionalização da disciplina de PLNM na escola. Documento básico de formação em línguas, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* do Conselho da Europa informa:

> "numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura." (Conselho da Europa, 2001a: 19)

Ultrapassando "as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas" (idem, p. 19), o este desafio de investigação reforçará a formação contínua assumida em processo de docência e em contexto de educação para a diversidade linguística.

Articulando teorias e estratégias de aprendizagem, acrescento que os recursos e manuais escolares deverão surgir como estímulos de desenvolvimento de competências comunicativas, culturais e sociais.

Embora se trate de um tema algo abrangente, pretendo especificar limites, identificando e caraterizando o campo e pesquisa, ou seja, documentos normativos, recursos escolares e contexto de estudo. Espero, pois, que este trabalho constitua uma partilha formativa desafiante.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

1. PORTUGAL NA EUROPA: UM ESPAÇO MULTILINGUE E INTERCULTURAL

"A diversidade linguística é uma realidade cujo respeito é um valor fundamental da União Europeia."

In Parlamento Europeu (2022).

Um olhar reflexivo sobre a sociedade contemporânea determina compreender que Portugal é atualmente um país de receção de imigrantes e possível regresso de emigrantes que, nos anos 60 do século XX, fluiriam para a Europa e para África. Sobretudo, após a revolução do 25 de Abril de 1974, Portugal recebeu um considerável número de cidadãos portugueses que, então, regressavam dos referenciados PALOP. Nos anos 80, muitos imigrantes de Cabo-Verde chegaram ao continente português e, sobretudo a partir dos anos 90, com maior visibilidade nos dias de hoje, elevado número de brasileiros escolheram Portugal como país de residência e trabalho. Recentemente, assistimos a um fluxo de chineses e falantes de línguas eslavas especialmente, russos e ucranianos. Recorde-se que a recente invasão da Ucrânia pela Rússia e a instalação de um clima de guerra, forçou o "afastamento" de ucranianos, deslocando-se da Ucrânia para a Europa ocidental e, especificamente, Portugal. Este facto condicionou a atualização de documentos legais, em Portugal, visando o apoio à aprendizagem da língua portuguesa, como objeto de estudo, língua de estudo e língua de socialização de refugiados.

Preenchendo este "tecido" de mobilidade global, as mudanças económicas e sociopolíticas desenvolvem também a atenção dispensada à Língua Portuguesa em diversos países. Apesar de o documento "Indicadores de Integração de Imigrantes – relatório estatístico anual 2021"[1], coordenado por Catarina Reis Oliveira (2021) salientar que "em Portugal não existe informação estatística e administrativa que apure com rigor e integralmente o fenómeno da imigração" (p.11), a observação atenta, apesar de impressionista, permite constatar que, em Portugal, o número de estudantes estrangeiros nas escolas e universidades tem vindo a aumentar, significativamente.

[1] Os dados estatísticos e administrativos de 32 fontes nacionais e 16 internacionais, sistematizados e analisados neste Relatório Estatístico Anual – Indicadores de Integração de Imigrantes de 2021 (cerca de três centenas de indicadores), têm como anos de referência 2019 e 2020. Fixaram-se estes dois anos para assegurar a comparabilidade da informação e melhor identificar tendências na situação dos estrangeiros residentes em Portugal, por comparação aos nacionais, em diferentes dimensões analíticas da integração.

No mesmo documento, relativamente à questão "Integração de imigrantes: é possível medi-la?", pode ler-se:

> Tornou-se, pois, consensual ao longo das décadas a ideia de que a integração é um processo multidimensional, embora essas dimensões tenham variado desde Landecker. Esta visão enquadrou também o debate europeu em torno dos designados indicadores de integração de imigrantes clarificados em 2010 na Declaração de Zaragoza e organizados em quatro dimensões – emprego, educação, inclusão social e cidadania ativa. (p. 12)

Efetivamente, este *processo multidimensional* pressupõe a garantia de que tanto a legislação (inter)nacional, como as transformações sociais promovam o acesso pleno e igual de todas as crianças à educação. Eleger a educação inclusiva de qualidade compromete o investimento ativo em experiências e atitudes positivas em relação aos aprendentes envolvidos, fatores estes indissociáveis do reconhecimento da relação permanente entre língua e cultura. Tal como a sociedade portuguesa, também o perfil linguístico das escolas se alterou nitidamente nos últimos anos. Para isso, contribuiu também a chegada a Portugal de muitos alunos estrangeiros, provenientes de um amplo conjunto de países e com diversas línguas maternas, enfrentando dificuldades de comunicação com colegas, professores e espaço social. Esta consciência de globalização multilingue e multicultural não pode deixar indiferente a educação. Efetivamente, o acolhimento e integração de alunos que não têm o PLM abrange um sistema complexo e heterogéneo, plenamente reconhecido e explorado pela Didática de Línguas.
Numa publicação intitulada *Enquadramento e funcionamento da disciplina de PLNM no sistema educativo português* (2017), Conceição Pereira (2017) regista:

> Poderá argumentar-se que o conceito de PLNM comporta todos os falantes que têm outras línguas maternas que não o português e que habitam em qualquer país onde o português é língua de socialização, ou mesmo aqueles que aprendem português como língua estrangeira no seu país. (p. 95)

No entanto, a mesma investigadora adverte:

> Todavia, alargar o conceito de modo a abranger todo este universo de falantes poderá induzir em erro, pois, por exemplo, para um professor é importante conhecer o contexto em que o falante aprende (ou aprendeu) português, na medida em que as metodologias, os temas a tratar, as motivações, entre outros aspetos, são necessariamente diversos, atendendo a cada universo de aprendentes do português e à sua origem e características específicas. (p. 95)

O processo de escolarização (inter)nacional assume, atualmente, uma dimensão multicultural relevante, exigindo da escola e da comunidade empenho em projetar um sistema

educativo atento à diferença, flexibilidade e integração. Neste contexto social heterogéneo e dinâmico, as comunidades de aprendizagem trazem consigo vivências e percursos que (re)constroem e gerem repertórios linguístico-comunicativos. Ao nível de um processo de escolarização integradora, importa explorar estratégias e recursos imprescindíveis a uma efetiva aquisição e mobilização de conhecimentos e competências de intercompreensão. Como afirma Ofélia Garcia, "a globalização implica uma complexidade linguística crescente, com a movimentação de pessoas, informação, serviços e bens que a acompanham." (Garcia, 2014: 61). Compreende-se que essa "complexidade linguística" envolve também uma complexidade cultural. Reconhecendo a complexidade linguística e cultural que envolve o mundo em globalização, importa "valorizar a diversidade linguística", contribuindo para "desenvolver competências comunicativas e interculturais" (Conselho da Europa, 2001a).

Perante este (novo) desafio, urge interrogarmo-nos sobre algumas questões básicas:

- Como adequar programas, estratégias e materiais à realidade escolar, (inter)nacional?
- Como (re)dimensionar a formação específica e contínua de professores?
- Que perfil de professor para uma abordagem de conteúdos comunicativos, linguísticos e culturais?
- Que formação de professores para a diversidade linguística e cultural?

A preocupação do Conselho da Europa tem sido direcionada para a diversidade e identidade culturais e para a promoção do entendimento entre os povos. Recorde-se, por exemplo, a especial atenção referente a temáticas da aprendizagem de línguas. Neste âmbito, um grupo de especialistas tem vindo a desenvolver, desde 1995, dois documentos de importância fundamental para a promoção, coerência e transparência na oferta em matéria de Línguas vivas na Europa: o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001a) e o *Portfolio Europeu de Línguas* (Conselho da Europa, 2001b). Verifica-se, pois, que o multilinguismo e o plurilinguismo são conceitos substancialmente estruturados na agenda política Europeia.

É também considerada a implementação de programas educacionais, no sentido de os países membros realizarem objetivos de: facilitar a livre circulação na Europa; aumentar o conhecimento e compreensão mútuos entre os povos da Europa; aumentar o nível de cooperação europeia em quantidade e qualidade; suprimir preconceitos e intolerância entre culturas e falantes de diferentes línguas; reforçar as estruturas e práticas democráticas. Para tal,

> Os enunciados das finalidades e dos objetivos da aprendizagem e do ensino das línguas deveriam ser baseados quer numa apreciação das necessidades dos aprendentes e da sociedade quer nas tarefas,

> atividades e processos que os aprendentes necessitam de levar a cabo para satisfazer essas necessidades, quer, ainda, nas competências e estratégias que eles necessitam de desenvolver/construir para o conseguir. (Conselho da Europa, 2001a: 185)

A estas questões subjaz uma reflexão sobre a importância da aquisição e desenvolvimento da linguagem académica para a promoção da aprendizagem (inter)disciplinar e a construção do sucesso académico de todos os alunos, em todas as disciplinas. É inegável que a língua adquire uma importância central para a aprendizagem em contextos escolares (Duarte & Roth, 2014):

> Se as escolas conseguirem promover adequadamente a aquisição do registo da linguagem académica, o problema do insucesso das crianças imigrantes será reduzido a longo prazo. O fomento de competências da linguagem académica, tanto na língua de escolarização, como nas línguas maternas dos alunos, torna-se, assim, um fator de justiça social. (Duarte & Roth, 2014: 108).

Complementando esta perspetiva, acresce compreender que, em contexto académico, o conteúdo (inter)disciplinar a apreender articula o imprescindível apoio linguístico. Este "Scaffolding" abarca ferramentas auxiliares do processo de desenvolvimento de aprendizagem e novas competências dos aprendentes. Neste âmbito, quer a interação colaborativa, quer a aplicação de estratégias de trabalho associadas a recursos de aprendizagem autónoma da língua poderão ser percursos a desvendar.

Sequencialmente, importa referir a questão dos direitos linguísticos associada à justiça social, relacionando o direito à integração como fator de cidadania dos alunos de PLNM. Afirmam Andrade, Martins, & Pinho (2014: 177) relativamente à "educação para diversidade linguística e cultural: sentidos e finalidades":

> A valorização das línguas é, assim, uma questão de justiça social e linguística, vista como a possibilidade de diferentes falantes terem as mesmas oportunidades e serem reconhecidos como merecedores dos mesmos bens materiais e simbólicos, o que tem de conduzir a medidas a favor da preservação do seu património cultural e linguístico."

A legislação que regulamenta o PLNM, assim como os documentos orientadores e vinculadores do ensino e aprendizagem desta disciplina escolar serão objeto de análise neste estudo exploratório.

Nesta perspetiva, torna-se pertinente *"desvendar"* facetas regulamentares do ensino e aprendizagem da disciplina de PLNM. Em diversas dimensões e contextos educativos, o PLNM constitui uma atraente área de pesquisa, cuja pertinência e validade poderão conduzir ao

(re)conhecimento de teorias e orientações legais, sem dispensar a análise e implementação de estratégias, recursos e materiais (manuais, gramáticas…) em contexto de escolarização.

Em síntese, como professora-investigadora em formação, encaro este estudo como um investimento pedagógico (re)construtor, apoiado "na construção e alargamento de um conhecimento que decorre e é reinvestido na prática diária, promovendo a autonomia e emancipação profissionais" (Moreira, 2010: 118).

1.1. NOTA METODOLÓGICA

Analisar documentos legislativos, recursos, potencialidades e limitações de contextos de ensino e aprendizagem de PLNM contribuirá para estimular processos de desenvolvimento da atividade docente, monitorizados pela valorização reflexiva, indissociável de uma investigação (trans)formadora. Projetando, pois, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, foram delineados os seguintes objetivos para o estudo:

1. Identificar e analisar os documentos legislativos e orientadores, que sustentam a implementação do PLNM em contexto escolar, reconhecendo a dimensão multicultural da sociedade portuguesa e europeia.
2. Constatar de que forma as orientações normativas europeias foram incorporadas nas políticas educativas nacionais, procedendo a um estudo de natureza qualitativa e recorrendo à análise documental.
3. Conceber um perfil de professor de PLNM do séc. XXI, projetado no seguimento de orientações de referência, nacionais e europeias.

A análise da legislação vinculativa do PLNM, bem como documentos orientadores da implementação desta disciplina no currículo escolar são o ponto de partida. Além disso, desejo que esta pesquisa perspetive o desenvolvimento profissional, a reflexão e a possibilidade de melhoria de práticas, desafiando e (trans)formando a implementação da disciplina de PLNM na escola. Neste sentido, o estudo seguiu uma metodologia de análise documental de natureza descritiva e interpretativa, tendo em consideração a natureza do assunto a estudar, sem assumir qualquer pretensão de generalizar conclusões.

O estudo decorreu em diferentes momentos: o primeiro focado na análise reflexiva de documentos reguladores nacionais e europeus, seguindo uma visão descritiva e uma abordagem qualitativa. Neste sentido, o conhecimento de decretos legislativos e documentos orientadores (Anexo 1) suportam análises temáticas que marcam a escola e a sociedade contemporâneas. Num segundo momento, analisaram-se os manuais mais adotados de PLNM (Anexo 2). A

seleção e observação destes recursos didáticos segue critérios de oportunidade, contexto e exigência de conhecimento da investigadora.

A segunda fase identifica-se com a recolha de dados documentais sobre a (re)construção pedagógica e formação de um perfil do professor de PLNM.

Numa primeira abordagem ao tema, e tendo em consideração a natureza e atualidade do assunto, bem como a escassez formativa verificada nesta área emergente, foram contactados trinta e dois Centros de Formação do Norte do país, no sentido de verificar o agendamento de ações/cursos/oficinas de formação para professores de alunos de PLNM. O objetivo era estudar as ofertas formativas, se viriam ou não ao encontro do perfil do professor de PLNM preconizado na literatura de referência. Apenas quatro destes centros responderam à minha solicitação via email. Nenhuma das respostas foi afirmativa.

Quadro *1* evidencia a metodologia adotada no estudo, especificando as componentes específicas do procedimento: objetivos, estratégias e método de investigação.

Objetivos do estudo	Estratégias de investigação	Tipo de informação
1. Identificar e analisar os documentos legislativos e orientadores, que sustentam a implementação do PLNM em contexto escolar, reconhecendo a dimensão multicultural da sociedade portuguesa e europeia. 2. Constatar de que forma as orientações normativas europeias foram incorporadas nas políticas educativas nacionais, procedendo a um estudo de natureza qualitativa e recorrendo à análise documental. 3. Conceber um perfil de professor de PLNM do séc. XXI, projetado no seguimento de orientações de referência, nacionais e europeias.	○ Estudo dos documentos legislativos e orientadores da implementação do PLNM em Portugal. ○ Análise de manuais escolares ○ Conceção de um perfil atual para o professor PLNM	○ Análise de publicações regulamentares referentes ao PLNM, em Portugal e na Europa: legislação em vigor/ documentos regulamentares. ○ Análise de: conteúdos temáticos; textos; atividades; funções do professor e do aluno; objetivos e tarefas pedagógicas.

Quadro 1 - Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: estudo documental em didática das línguas e supervisão pedagógica.

Através desta investigação, pretendo explorar o contexto didático de implementação da disciplina/apoio de PLNM no ensino básico e secundário. Como professora investigadora, acredito que a validação deste projeto o tornará pedagogicamente reflexivo e motivador de (trans)formação educativa.

1.2. OBJETOS DE ANÁLISE

Estimular e sustentar a comunicação em várias línguas na escola e na sociedade pressupõe um conhecimento básico de documentos legislativos orientadores do ensino (inter)disciplinar de PLNM. Constituirão a base de estudo os documentos regulamentares que passo a apresentar, registando, sumariamente, os seus principais objetivos no

Quadro *2*.

Legislação / Documentos orientadores	Assuntos / Objetivos
Portfolio Europeu de Línguas (Council of Europe, 2001).	Concebido pelo Conselho da Europa, o Portefólio Europeu de Línguas [PEL] é um documento de autoavaliação, que permite ao aprendente fazer a autorregulação das suas aprendizagens, sejam adquiridas em contexto formal ou não formal, e registar todas as experiências linguísticas e interculturais. Instrumento de aplicação dos princípios do QECR. *O PEL* é composto por três partes: **Passaporte de Línguas** - registo das competências linguísticas, qualificações e experiências interculturais do seu portador; **Biografia de Línguas** - documenta a história pessoal da aprendizagem linguística; **Dossier** - contém vários tipos de trabalhos executados durante o processo de aprendizagem e certificados obtidos.
Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (2001)	*O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*: Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR), de 2001, é um documento do Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural.
QuaREP – Quadro de Referência para o ensino do Português no Estrangeiro (coord. Grosso et al: 2011)	*Documento orientador do ensino do Português no estrangeiro;* resultado do estudo dos públicos e contextos do Ensino Português no Estrangeiro
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro	*O Programa do Governo assume como objetivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um*

	processo de educação e formação ao longo da vida, objetivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.
Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador (Julho, 2005)	*Programa para a integração dos alunos que não têm o Português como língua materna. Apresenta: princípios básicos e objetivos estratégicos; m*edidas de acolhimento e de escolarização; apoio a programas de aprendizagem da língua materna e cultura de origem.
Despacho Normativo nº7/2007	Estabelece, no âmbito da organização e gestão do currículo nacional, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna.
Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico e Ensino Secundário I Português Língua Não Materna (PLNM), Nível A1, Nível A2 e Nível B1	Reconhecendo a diversidade linguística na escola portuguesa, este documento valoriza a avaliação diagnóstica dos alunos que **não** têm o **Português** como **língua materna.** O conhecimento do nível de proficiência do aluno e das dificuldades que manifestam permitirá adequar o ensino do Português às suas necessidades, contribuindo também para a sua integração escolar.
Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, 2018	Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
PASEO – *Perfil do aluno à saída da Escolaridade Obrigatória*	*O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e* ofertas *educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.* Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho

Quadro 2 - Documentos orientadores de PLNM

A existência de uma evidente diversidade linguística em escolas portuguesas servirá de base de estudo, possibilitando analisar e adequar o percurso de ensino do Português aos perfis e necessidades dos alunos.

2. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS NACIONAIS: ANÁLISE DIACRÓNICA DA LEGISLAÇÃO

O reconhecimento do direito à língua oficial do país em que habitam os filhos dos imigrantes é um facto na maior parte dos países europeus, que não só reconhecem o direito à aprendizagem diferenciada da sua língua, como promovem o seu ensino (v. Anexo 1). A integração dos alunos que têm o PLNM nas escolas portuguesas encontra a sua base inicial em dois despachos normativos: o nº 7/2006 de 20 de Janeiro (Ensino Básico) e o nº 30/2007 de 16 de Julho (Ensino Secundário). Estes despachos regulamentam os direitos dos alunos e os deveres da instituição de acolhimento, referindo medidas como: obrigatoriedade de um teste de diagnóstico (escrito e oral); testes intermédios; carga horária; utilização do portfolio. Estes normativos foram, no entanto, antecedidos por dois documentos estruturantes do ensino e aprendizagem do PLNM: em 2005, o documento orientador principal intitulado *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador* e *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Posteriormente, em abril de 2008, foi homologado o documento orientador *Orientações programáticas de Português Língua Não Materna – Ensino Secundário*. Antecedido (em 2006) de instruções e exemplos de tarefas a desenvolver, o teste diagnóstico legislado foi concebido pelo ILTEC, em parceria com a DGIDC, e validado em 2009. Estes documentos valorizam a "sociedade multicultural" portuguesa, assumindo o "reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional" como "princípio fundamental "e apelando à "construção de projetos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo" (Ministério da Educação, 2006 e 2007). Manifesta-se, deste modo, a intenção de legislar a atenção a dedicar às necessidades de um grupo específico de aprendentes "acolhidos" pelo sistema educativo português, considerando a importância do (re)conhecimento das suas particularidades, enquanto falantes e aprendentes do PLNM.

Posteriormente, o Despacho 12/2011 regista alterações ao funcionamento do PLNM, considerando o término da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, deliberado

pelo Decreto-Lei 94/2011. Assim, os alunos inseridos nos níveis de proficiência linguística A1, A2 (iniciação) e B1 (intermédio) passariam a ter a mesma carga horária de Língua Portuguesa (cinco tempos de 45 minutos), sob a condição de existir o número mínimo de dez alunos por nível (antes poderia ser apenas um aluno). Estes alunos, que antes assistiam às aulas de Língua Portuguesa, deixam de frequentar esta disciplina, pois o PLNM funciona em simultâneo.

Como esclarece o ofício da DGIDC OFCIRC/DGIDC/2011/GD/7, a disciplina de PLNM passa a substituir as aulas de Língua Portuguesa. O mesmo ofício esclarece que, caso o número de alunos num dos níveis não corresponda ao mínimo de dez, os dois níveis podem funcionar em conjunto, ou seja, A1, A2 (iniciação) e B1 (intermédio). Também no ensino secundário, com base no Despacho 7/2006, o ofício OFC-DGIDC/2011/GD/8 permite a criação de grupos de nível, ou níveis, de dez alunos, para o enquadramento legal do PLNM. Esta decisão projeta, no entanto, dificuldades, pois o reduzido número de alunos por nível impede a formação de grupos de nível, condicionando a criação e gestão de grupos com diferentes níveis de proficiência. Por outro lado, a conjugação de horários de professores e alunos, de diversas turmas, constitui também uma barreira, marcada pela heterogeneidade e funcionamento do grupo. Salvaguardando exceções, a DGIDC acrescenta que a escola deverá "no âmbito da sua autonomia, proporcionar atividades de apoio de PLNM" (DGIDC, 2011), sem necessidade de um número mínimo de alunos, nem horário compatível com o do aluno, encarando esta "atividade extracurricular" como preenchimento de "tempos não letivos" dos professores. Efetivamente, a atribuição de "aulas de apoio" volta a responder ao reconhecimento legal das necessidades dos alunos estrangeiros que integram o sistema educativo português. No entanto, como salienta Pereira (2017):

> a conotação de aulas de apoio é diferente de aula de PLNM, mesmo que o apoio seja de PLNM, pois, para todos os efeitos, as aulas de apoio são destinadas à superação de dificuldades e corre-se o risco de acentuar um equívoco que, apesar de todos os esclarecimentos e documentos orientadores, ainda é comum em muitas escolas que é considerar os alunos de PLNM como "alunos com dificuldades." (p.99)

Na sua publicação "Enquadramento e Funcionamento da Disciplina de PLNM no Sistema de Ensino Português" (Pereira, 2017), a investigadora alerta para a necessidade de ser dedicada:

> uma atenção redobrada ao modo como o PLNM funciona nas escolas básicas e secundárias, pois corre-se o risco de retroceder relativamente às boas práticas que iam permitindo, cada vez mais, uma maior e melhor integração dos alunos que, na escola portuguesa, não têm o português como língua materna". (p. 99)

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, deliberando "os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens". Considerando que "a sociedade enfrenta atualmente novos desafios", este normativo visa garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). O Artigo 4.º define os princípios orientadores, defendendo a:

> "c) Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão."

Do ponto de vista legal, verifica-se, assim, a preocupação de documentar a "garantia de uma escola inclusiva", encarando a "flexibilidade" e a "abordagem multinível" como possível resposta à "heterogeneidade dos alunos".

A Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, veio regulamentar e materializar "a execução dos princípios consagrados no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo regras e procedimentos inerentes à conceção e operacionalização do currículo das ofertas educativas do ensino básico, designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados." Especificamente, o seu artigo 12.º regista que "as referentes matrizes curriculares podem integrar na disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM)", os alunos abrangidos pelas situações em que:

a) A sua língua materna não seja o português;
b) Não tenham tido o português como língua de escolarização e para os quais, de acordo com o seu percurso escolar e o seu perfil sociolinguístico, a escola considere ser a oferta curricular mais adequada.

A Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto regulariza procedimentos similares nos cursos científico-humanísticos, enquanto a Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto confirma a mesma aplicação aos cursos artísticos especializados de nível secundário, nas áreas da dança, da música, do canto e do canto gregoriano. A regulamentação da frequência do PLNM nos cursos profissionais de nível secundário de dupla certificação, escolar e profissional enquadra-se na Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto.

2.1. AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (AE) E O PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (PASEO)

Em julho de 2018 são publicadas as *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), referentes ao Ensino Básico e Ensino Secundário - Português Língua Não Materna (PLNM), níveis A1, A2 (iniciação) e B1 (intermédio).

Conforme regista a introdução deste documento: *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o perfil dos alunos – Ensino Básico e Ensino Secundário / PLNM A2:*

> O Português Língua Não Materna (PLNM) constitui uma componente do currículo que visa o desenvolvimento de competências essenciais para uma inclusão plena nas atividades do currículo escolar, por alunos cuja língua materna não é o português.(…) (Republica Portuguesa, Educação: 2018p. 1)

> (…) A intervenção pedagógica é realizada em contexto de imersão, no contexto específico da escolarização. São fundamentais, neste âmbito, as dimensões interculturais e pluriculturais de ensino e de aprendizagem da língua, bem como a dimensão interdisciplinar e transdisciplinar das atividades e projetos, envolvendo produção e interação orais e escritas em contextos informais e formais. (Idem: p.2)

Esta publicação perspetiva a "aquisição da língua portuguesa nas múltiplas competências inerentes ao processo" de "inclusão plena nas atividades do currículo escolar" e "para a integração social/escolar dos alunos". Apelando a uma intervenção pedagógica "realizada em contexto de imersão, no contexto específico da escolarização" todos estes documentos salientam nas páginas iniciais:

> São fundamentais, neste âmbito, as dimensões interculturais e pluriculturais de ensino e de aprendizagem da língua, bem como a dimensão interdisciplinar e transdisciplinar das atividades e projetos, envolvendo produção e interação orais e escritas em contextos informais e formais. (Idem, p.2)

Conforme referências do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001a), cada documento regista finalidades adequadas aos níveis etário e de proficiência linguísticas dos alunos, designadamente:

No nível A1 (iniciação), as finalidades estão relacionadas com o quotidiano, pressupondo-se que os alunos possam "compreender", "produzir" e" comunicar" "o conteúdo de breves mensagens sobre a vivência quotidiana". Considerando a compreensão e produção de "breves textos escritos", salienta-se que:

O grau de conhecimento e de explicitação metalinguística deve, neste nível, e tendo em conta a faixa etária dos estudantes, restringir-se às necessidades decorrentes da abordagem dos conhecimentos gramaticais." Por outro lado, o PLNM integra a abordagem da língua portuguesa como língua veicular de acesso aos currículos das restantes disciplinas. Neste sentido, as atitudes a desenvolver prendem-se com um incentivo à interação com os seus pares e com os docentes em contexto sociocultural e transdisciplinar. (Ministério da Educação, *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o perfil dos alunos – Ensino Básico e Ensino Secundário* / PLNM A1; p2)

No nível A2 (iniciação):

os alunos deverão ser capazes de compreender os aspetos essenciais de uma sequência falada e de um diálogo, de formular questões e problemas, de explicar conceitos, de extrair informação relevante de géneros textuais diversificados, de responder a questionários no âmbito das diferentes disciplinas e de produzir textos originais, individualmente ou em grupo. (Ministério da Educação, *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o perfil dos alunos – Ensino Básico e Ensino Secundário* / PLNM A2; p2)

As recomendações referentes ao grau de conhecimento e de explicitação metalinguística, neste nível, reforçam as do nível A1.

No nível B1 (intermédio):

são aperfeiçoadas a competência lexical, a gramatical, a sociolinguística, a pragmática e a discursiva, com o objetivo de os alunos alcançarem uma proficiência linguística que lhes permita a inclusão plena em contexto escolar e na sociedade. Através do seu percurso escolar, os alunos interiorizam e respeitam a diversidade cultural, interpretando, criticamente, discursos informais, obras literárias, bem como documentos da atualidade em diferentes suportes. (Ministério da educação, *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o perfil dos alunos – Ensino Básico e Ensino Secundário* / PLNM B1; p2)

Também as recomendações referentes ao grau de conhecimento e de explicitação metalinguística, neste nível, enfatizam as dos níveis A1 e A2, reiterando que:

o PLNM integra a abordagem da língua portuguesa como língua veicular de acesso aos currículos das restantes disciplinas. Neste sentido, as atitudes a desenvolver prendem-se com um incentivo à interação com os seus pares e com os docentes em contexto sociocultural e transdisciplinar. (p.2)

Relativamente à operacionalização das Aprendizagens Essenciais (AE), as "ações estratégicas de ensino" são orientadas para os descritores do PASEO, em articulação com a promoção de Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA). Os domínios de aprendizagem deverão dinamizar estratégias de desenvolvimento da **Oralidade** (compreensão, produção, interação), **Leitura, Escrita**, **Gramática** e **Interação Cultural**.

2.2. CONTEXTO DE PANDEMIA, COVID 19: "MEDIDAS INOVADORAS"

Considerando as mudanças e a acentuada instabilidade da sociedade portuguesa em contexto de pandemia, Covid 19, o Relatório Estatístico Anual do Observatório das Migrações, de 2021, coordenado por Catarina Reis Oliveira refere que "Em 2020 o número de estrangeiros a aprender português foi de 13 mil". Esta situação coincidiu com a atualização de "medidas inovadoras" (pág. 5), destacando o referido relatório o despacho de regularização extraordinária e temporária, publicado logo no início do confinamento, em março de 2020. Segundo a mesma fonte, esta publicação "permitiu a cidadãos estrangeiros com processos pendentes de título de residência no SEF os mesmos direitos sociais, económicos e de saúde que qualquer residente no país." (pág. 5). O mesmo documento revela também que "esta visão estratégica" mereceu destaque da OCDE, acrescentando que, em 2020:

> a criação do Português Língua de Acolhimento (PLA), passando a permitir a aprendizagem da língua a quem tem os processos pendentes no SEF ou o NISS. De igual modo, foram flexibilizados os horários e alargada a oferta de cursos, que passaram também a ser lecionados nos Centros Qualifica, para possibilitar simultaneamente o reconhecimento, validação e certificação de competências." (pág.6).

2.3. 2022: CLIMA DE VIOLÊNCIA E GUERRA NA UCRÂNIA

Em 2022, o clima de violência e guerra instalado na Ucrânia, fruto da invasão deste país pela Rússia, forçou a retirada de milhares de migrantes e refugiados, recém-chegados a Portugal e à Europa, em geral. Em 16 de fevereiro de 2022 a publicação do despacho n.º 2044/2022 vem estabelecer as "normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português." Entre os principais objetivos estratégicos de relevo, destaca-se:

- Apoio à aprendizagem da língua portuguesa, como objeto de estudo e como língua de escolarização.
- Assegurar, em tempo útil, condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.
- Vinculação a um grupo/turma;
- Realização de atividades para cumprimento do tempo equivalente ao tempo total previsto da matriz curricular-base do respetivo ano de escolaridade.
- Neste âmbito, o mesmo despacho esclarece que "compete às escolas:
- "decidir as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar."
- "promover a integração progressiva do aluno na totalidade do currículo do respetivo ano de escolaridade."

- "numa primeira fase da integração no sistema educativo português, a frequência das atividades letivas que a escola considere adequadas às suas especificidades."

Conforme documenta o primeiro parágrafo do recente despacho n.º 2044/2022, numa escola inclusiva, a política educativa deve garantir a igualdade de oportunidades e promover o sucesso educativo de todos os alunos, ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória.

Reconhecendo a incorporação dos normativos europeus em documentos regulamentares nacionais e assumindo certas similitudes nos objetivos educativos previstos, a europeização das políticas educativas nacionais não impõe, no entanto, a sua homogeneização ou uniformização, assumindo que a recontextualização implica ter em conta as especificidades nacionais.

3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS EUROPEIAS

3.1. O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA (QECR)

A edição portuguesa do *Quadro Europeu Comum de Referência (*QECR), elaborado pelo *Conselho da Europa* (2001a)[2], no âmbito do Projeto "Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural" consiste, com o *Portfolio Europeu das Línguas*, num instrumento linguístico essencial para a conciliação do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na Europa e noutros países não europeus. Integrada no Projeto "Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural" e adaptado à realidade portuguesa pelo Grupo de Trabalho, especificamente organizado, esta obra manifesta-se como um "guia indispensável para os professores que ensinam as línguas estrangeiras e a língua portuguesa" (nota à edição portuguesa, p. 7), coincidindo também com a celebração do Ano Europeu das Línguas – AEL 2001. Assumido como recurso flexível e inovador, o QECR apresenta níveis de proficiência linguística, com descritores de desempenho simplificados e esclarecedores de objetivos, conhecimentos e capacidades inerentes a cada domínio (publico, privado, educativo e profissional).

Sem dispensar a atenção merecida desta publicação internacional, registarei, seguidamente, um breve percurso (in)formativo sobre o conteúdo global de cada capítulo constituinte.

([2]) O Conselho da Europa é uma organização internacional fundada a 5 de maio de 1949, a mais antiga instituição europeia em funcionamento. Os seus propósitos são a defesa dos direitos humanos, o desenvolvimento democrático e a estabilidade político-social na Europa. Tem personalidade jurídica reconhecida pelo direito internacional e serve cerca de 800 milhões de pessoas em 47 Estados-Membros, incluindo os Estados-Membros que formam a União Europeia. (Informação retirada da página oficial)

O capítulo 1 divulga os critérios subjacentes ao QECR, explicando que este documento do CE deverá ser: *exaustivo, transparente e coerente*. Assim, por *exaustivo,* entende-se, simplesmente, que neste documento deverá constar "tudo o que for necessário para descrever os objetivos, os métodos e os produtos" (Conselho da Europa, 2001a, p. 13). O capítulo 2 ilustra, resumidamente, o esquema de parâmetros, categorias e exemplos, enquanto o capítulo 3 revela os níveis comuns de referência linguística, permitindo avaliar/acompanhar os progressos dos aprendentes, tendo em conta os descritores de cada nível. Nesta sequência, os capítulos 4 e 5 referem competências (conhecimentos, capacidades, atitudes) construídas pelos utilizadores/aprendentes da língua, enquanto experientes da língua e comunicadores em diversos contextos, condições e limites da vida social. Compreende-se, pois, que este documento salvaguarde que se trata de sugestões, pois "*nem as categorias nem os exemplos pretendem ser exaustivos. Se se desejar descrever um domínio de especialidade, poderá necessitar-se de subcategorizar ainda mais a classificação apresentada."* (p. 13)

Por outro lado, importa ainda reter que *"*a taxonomia apresentada nos Capítulos 4 e 5 do Quadro de Referência não deve ser vista como um sistema fechado, mas sim aberto, susceptível de evolução à luz da experiência adquirida." (p.14).

O QECR apresenta uma estrutura de implementação e avaliação de competências de produção, compreensão e interação e descreve a competência linguística, oral e escrita. Assumindo dificuldades de tradução de algumas designações do Conselho da Europa (p. ex., Waystage, Vantage), a divisão proposta pelo QECR parte de três níveis gerais: **A** (Utilizador *Elementar*), **B** (Utilizador *Independente*) e **C** (Utilizador *proficiente*). Espera-se que "esta apresentação global e simplificada" facilite "a comunicação entre utilizadores não especialistas" e ofereça " algumas linhas de orientação aos professores e aos conceptores de currículos". (p. 48).

O esquema seguinte ilustra esta divisão complementada com uma proposta de subdivisão:

A: Utilizador elementar---- A1 (Iniciação); A2 (Elementar)

B: Utilizador independente----- B1(Limiar); B2 (Vantagem)

C: Utilizador proficiente -------C1 (Autonomia); C2 (Mestria)

O capítulo 6 centra-se nos processos e metodologias de aprendizagem e de ensino das línguas. Aborda ainda "relações entre aquisição e aprendizagem"; "natureza e desenvolvimento da competência plurilingue".

O capítulo 7 particulariza "o papel das tarefas na aprendizagem e no ensino das línguas".

Por sua vez, o capítulo 8 abrange as "implicações da diversificação linguística na conceção do currículo". Explora ainda os conceitos de *plurilinguismo* e o *pluriculturalismo;* "objetivos de

aprendizagem diferenciados; princípio de conceção de um currículo; cenários curriculares; aprendizagem contínua das línguas; competências modulares e parciais". (p. 18)

As diversas finalidades e tipos de avaliação correspondentes são explícitos no capítulo 9, bem como a pertinência de adaptar critérios de exaustividade, precisão e possibilidade operatória.

Nas páginas finais, a Bibliografia Geral sugere publicações importantes do Conselho da Europa, selecionada para consulta dos utilizadores do Quadro de Referência. Seguem os apêndices A, B, C e D, cujo conteúdo passo a sintetizar:

- apêndice A – explica os métodos e critérios de elaboração dos descritores de proficiência linguística;
- apêndice B – expõe, globalmente, o projeto implementado na Suíça, cujo modelo exemplificou os descritores do QECR;
- apêndice C – divulga os descritores para a autoavaliação de níveis adotados pelo Projeto DIALANG (Sistema de Avaliação na Língua) da Comissão Europeia para a Internet;
- apêndice D – apresenta os descritores "É capaz de" (Can Do) numa sequência de níveis estruturados pela ALTE (*Association of Language Testers in Europe* – Associação de Examinadores de Línguas na Europa).

A leitura atenta do *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) apresenta-se, assim, como suporte básico de estudo do docente de línguas. Neste documento regulamentar, o Conselho da Europa (CE) enaltece o elevado mérito da aprendizagem das línguas, evidenciando o seu apoio a este objetivo, ciente de que a eficácia da informação e da comunicação promove a cidadania democrática:

> O Conselho da Europa apoia também métodos de ensino e de aprendizagem que ajudem os jovens e também os aprendentes mais velhos a construírem as atitudes, os saberes e as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e na ação e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros. Neste sentido, o trabalho contribui para promover uma cidadania democrática. (Conselho da Europa, 2001a:12)

Enfatizando estes valores de "cooperação", "comunicação" e "cidadania democrática", o QECR esclarece que "pretende ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa. (p. 19).

Em síntese, a base de uma Educação para Todos transparece no seguinte registo:

> O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (p. 19).

Neste documento, o Conselho da Europa enaltece a aprendizagem das línguas, assumindo a diversidade linguística e cultural como "uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver" (p.20), considerando que "essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos (p.20). Nesta perspetiva, escreve Pereira (2017): "a diversidade deve ser encarada de um modo positivo, pois deve ser vista como fator de riqueza cultural e social". (Pereira, 2017: 97)

3.2. O PORTFÓLIO EUROPEU DAS LÍNGUAS (PEL) (1º CICLO; 2º E 3º CICLO; ENS. SEC.)

Elaborado pelo Conselho da Europa, o *Portfolio Europeu de Línguas* abarca o *conceito* de "*Biografia Linguística",* dado que este documento possibilita que cada cidadão registe os contactos efetuados com as várias línguas. Quer o documento destinado à Educação Básica (10–15anos), quer o semelhante destinado ao Ensino Secundário (+16 anos/adultos) reservam espaços destinados a registar: identificação do seu detentor; Biografia das Línguas; aprendizagens realizadas, em contexto educativo ou em outro; competências e percursos referentes às diversas línguas. É, assim, um documento que o cidadão vai construindo, num sentido *de formação pessoal contínua, sendo o mesmo reconhecido na UE.*

Em 2004, a Decisão n.º 2241/2004/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, instituiu um conjunto de cinco documentos: *Europass, ou o Portfolio Europass, o qual inclui o Passaporte de Línguas Europass (ou Carteira Europeia de Línguas),* documento inspirado no *Passaporte Europeu de Línguas,* mas simplificado.

No âmbito dos "descritores disciplinares" e dos "descritores linguísticos" registados no *Portfolio* Europeu de Línguas, também a referência orientadora de objetivos e competências (inter)disciplinares deverá basear-se nas *Aprendizagens Essenciais* (2018) em articulação com o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* – PASEO (2017).

3.3. QUAREPE: QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO

Aprovado em 2005, o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE) tem sido um importante documento orientador para elaboração de programas, de materiais didáticos, entre outros aspetos fundantes do processo de ensino e aprendizagem de PLE como, por exemplo, a avaliação. O QuaREPE (Grosso et. al: 2011, p. 7) é destinado aos alunos dos sistemas escolares do ensino não superior, a viver em países cuja língua oficial não é o português, servidos ou não pela atual rede de cursos de Língua e Cultura Portuguesas(LCP). Conscientes da heterogeneidade dos contextos de ensino e aprendizagem, os organizadores desse quadro de referência propõem perspetiva flexível para atingir um público diversificado. São três os princípios estruturantes deste trabalho: inclusão e sustentabilidade; transparência, abertura e coerência; e autonomia do ensino e da aprendizagem.

De acordo com o primeiro princípio fundante, a inclusão se refere a integração do QuaREPE em outros sistemas educativos (currículo escolar), pois esse procedimento é decisivo para sua sustentabilidade. Em relação ao segundo princípio, o QuaREPE (Grosso et. al: 2011, p. 9) explica que o seu reconhecimento decorrerá da sua transparência, da sua abertura à colaboração de intervenientes vários e da coerência na aplicação das orientações. Em relação ao terceiro princípio, o desenvolvimento da autonomia é estimulado no processo de desenvolvimento das suas competências em português, através do envolvimento da comunidade familiar e social mais próxima (Grosso et. al 2011, p. 9), em articulação com momentos sistemáticos de autoavaliação. São considerados potenciais utilizadores deste documento orientador: • professores; • organizadores de cursos; • conceptores de currículos; • autores de materiais pedagógicos; • examinadores; • encarregados de educação; • autoridades educativas (locais, regionais e nacionais) dos sistemas educativos dos países onde existe oferta do EPE. Resumidamente, podemos evidenciar que uma das finalidades desse quadro de referência é promover a difusão da língua e cultura portuguesa para formação cidadã consciente, visando agir em sociedade. Outro aspeto de igual importância consiste na preocupação em proporcionar oportunidades para que os professores desenvolvam uma prática reflexiva em relação ao dizer e fazer pedagógicos. Neste âmbito, Flávia Vieira defende uma "visão democrática da educação", onde "a reflexão profissional assume um objetivo politico: a *autonomia do educador e dos educandos."* (Vieira, 2010:16). A mesma investigadora salienta ainda que: "Acreditar no poder transformador da reflexão implica compreendê-la como *prática histórica e ideologicamente situada, passível de reproduzir ou transformar a ordem social dominante*."

(Vieira, 2010: 17) Concordaremos, pois com a importância de o professor problematizar as "*justificações e implicações das suas opções"* como percurso de "(re)construção do conhecimento e da ação do professor."(idem).

Quanto à avaliação da aprendizagem, o QuaREPE (Grosso et.al: 2011) baseia-se no *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), fundamentando as competências comunicativas avaliadas nos conceitos estabelecidos pelo QECR de A1 a C1.

Além dessas orientações, o QuaREPE (Grosso et.al: 2011) disponibiliza um manual com atividades para cada nível de proficiência. Esse material é dividido em temas e/ou subtemas em que tarefas significativas.

Em relação aos temas e subtemas, esse manual traz de modo organizado o trabalho a seguir: os aprendentes realizarão tarefas nos domínios em que ocorre a comunicação. A realização de tarefas significativas permite um modelo flexível e dinâmico capaz de abranger diferentes competências e respeitar o desenvolvimento psicocognitivo, implicando materiais modulares, flexíveis e criativos e contribuindo para uma aprendizagem pró-activa em português (Grosso et al: 2011, p. 17).

3.4. CARTA EUROPEIA DO PLURILINGUISMO

Em 24 e 25 de novembro de 2005 a realização das *Primeiras Jornadas Europeias de Plurilinguismo* originou o *Observatório Europeu do Plurilinguismo*, como "estrutura de mutualização entre todos os parceiros do plurilinguismo." (cit. in CEP, p. 1)

Perspetivando, agrupar num mesmo movimento os responsáveis decisores, investigadores e membros da sociedade civil, estas Jornadas colocam as questões linguísticas inerentes aos desafios políticos, culturais, económicos e sociais, enquanto viabilizavam atingir o nível das instituições europeias em cada um dos Estados membros. Além disso, possibilitaram a redação de uma *Carta Europeia do Plurilinguismo*, então disponibilizada para consulta e petição. que terminou sua base de consulta e se encontra hoje em fase de apoio à petição. Prevê-se que aquando da ocorrência das Segundas Jornadas Europeias, esse texto seja associado às diferentes instâncias europeias e nacionais, podendo anexar projetos de textos legislativos ou regulamentares. É previsível a tradução em todas as línguas da União Europeia, podendo o alcance deste documento ultrapassar o âmbito da União Europeia, uma vez que reafirma direitos universais. O *Observatório Europeu do Plurilinguísmo* (OEP) conta com o apoio do Ministério da Cultura francês e da *Agence Universitaire de la Francophonie*, DGLFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France).

Passo a citar informação referente, publicada em 14 de janeiro, de 2023, em La délégation générale à la langue française et aux langues de France (culture.gouv.fr)

> La délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) est chargée d'animer et de coordonner la politique linguistique de l'État, en l'orientant dans un sens favorable au maintien de la cohésion sociale et à la prise en compte de la diversité de notre société.[1]

Serviço interministerial, associado ao ministério da Cultura, a DGLFLF mobiliza para a sua ação um conjunto de parceiros, públicos e privados, implicados na promoção do francês e da diversidade linguística. No plano internacional, este organismo inscreve a sua ação em redes de cooperação, francófonas e europeias, bem como em dispositivos bilaterais, segundo uma perspetiva de boas práticas e perícias sobre políticas linguísticas. *(tradução minha)*

A CEP considera o *plurilinguismo* como a "utilização de várias línguas por um indivíduo" distinguindo esta noção de *multilinguismo*, "que significa a coexistência de várias línguas num grupo social". (CEP: 2005 – 2019). Acrescenta que:

> uma sociedade plurilíngue é maioritariamente composta por indivíduos capazes de se exprimirem, em diversos níveis de competências, em várias línguas, ou seja, por indivíduos multilíngues e plurilíngues, enquanto que uma sociedade multilíngue pode ser formada, em sua maioria, por indivíduos monolingues, ignorando a língua do outro. (CEP: 2005, p.1)

Legitimando o plurilinguismo como "vetor essencial da cidadania democrática", a carta realça os "valores de tolerância e de aceitação das diferenças e das minorias" e a "diversidade cultural" como "um componente fundamental da identidade europeia". Salienta que a "língua permanece sendo o acesso privilegiado a qualquer cultura" e que a "a tradução não substitui o recurso direto às formas de expressão na língua de origem", pois "por ser portadora de cultura, a língua dá acesso a diversas visões do mundo. "Assim, a competência plurilíngue constitui a base da *intercompreensão,* quer ao nível informativo, quer ao nível emocional. Rejeita orientar o destino das línguas "por objetivos utilitaristas" e defende a "superioridade de um plurilinguismo baseado nas línguas de cultura" em vez do "monopólio de uma única língua de comunicação instrumentalizada." À semelhança de preocupação mundial com a *biodiversidade,* também a "diversidade linguística e cultural deve impor-se como prioridade." Esta declaração destaca ainda os princípios do *plurilinguismo* registados em "declarações e manifestos" nacionais e internacionais publicados. (Idem: p. 2)

4.4 CURRÍCULO EUROPEU PARA O ENSINO INCLUSIVO DA LINGUAGEM ACADÉMICA (EILA)

"Em Lisboa, no ano de 2000, representantes dos Estados Membros anunciaram como ambicioso objetivo para a União Europeia: tornar-se 'a economia mais competitiva e dinâmica no mundo com base no conhecimento, capaz de um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e uma maior coesão social'." (CEP: 2005 – 2019:7)
Compreende-se, pois, que "a coesão social é de facto uma parte essencial do pacote de políticas para uma vibrante economia de conhecimento". Neste âmbito, destaca-se o projeto EUCIM-TE com o objetivo da "criação de um Currículo Europeu para a educação do professor/educador, permitindo a futuros profissionais lidar com a diversidade linguística dos seus alunos. De acordo com o documento em análise (p.7) os estudos salientam dificuldades ao nível desempenho em alunos provenientes de minorias linguísticas:

> Os indicadores geralmente tidos como pontos de referência para os sistemas de educação (por exemplo, o PISA [Programa Internacional de Avaliação de Alunos] ou o PIRLS [Estudo sobre o Progresso Internacional da Literacia de Leitura] sugerem que os sistemas de educação europeus estão a ficar aquém dos objetivos no que diz respeito às suas populações linguísticas minoritárias."

O mesmo texto acrescenta que:

> A mesma carência pode afetar também uma segunda geração de alunos provenientes de minorias linguísticas, muitas vezes graças à aprendizagem inadequada da língua materna, ou a uma falta de capacidade das escolas para lidar com o número crescente de famílias bilingues ou multilingues. (Idem: p.7)

Nesta sequência, o EILA (p. 8) alerta para a consciência e responsabilidade de que:

> Estudos encomendados pela OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico) e pela UE mostraram uma correlação positiva entre a média do êxito educacional de um país e a sua produtividade económica, mas mostraram também que desigualdades educacionais mensuráveis acarretam custos sociais e monetários em matéria de piores condições de saúde e aumento da criminalidade, as quais necessitam de medidas corretivas (…).

Conceitualizando o currículo "como um texto com várias camadas", o projeto EUCIM-TE revela aceitar também a definição avançada por Stenhouse (1975):

> Um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e traços essenciais de uma proposta educacional para que esteja aberta ao escrutínio crítico e à capacidade efectiva de a passar à prática (…).

O currículo apresenta-se ainda "alicerçado em constatações empíricas e modelos teóricos tão diversos como a investigação na aquisição de língua (primeira e segunda), análise linguística (com especial enfoque na gramática sistémica funcional), sociolinguística, análise de discurso crítico e a didática da língua nas escolas." Por outro lado o EILA regista que "a análise substancial das circunstâncias linguísticas e demográficas em oito Estados Membros" implica atualização de políticas para o ensino de línguas nas escolas, bem como "o nível apoio declarado que é dado aos professores e educadores que desejam enfrentar os novos desafios da diversidade linguística e das necessidades, não apenas das crianças de minorias linguísticas, mas também das monolingues com acesso reduzido ao registo académico." São conclusões sociolinguísticas que interpretam a "vitalidade das línguas adicionais e ao reconhecimento do multilinguismo social na Europa contemporânea." (Idem: p.12)

Princípios subjacentes: os princípios essenciais que suportam o currículo do EILA foram considerados cuidadosamente pelos dinamizadores do currículo do EUCIM-TE, sendo usadas para desenvolver o seu conteúdo.
Sintetizando, passo a registar os tópicos referidos:

- *Reconhecimento do bi/multilinguismo e da educação bilingue*
  "O CEC reconhece a importância da língua materna dos estudantes como um meio para a aprendizagem de uma língua nova ou adicional". A educação bilingue é desejável como apoio aos desenvolvimentos pessoal, linguístico e educacional (instrução).

- *O Currículo como conversação*
  "Uma especificação do currículo precisa de encontrar o equilíbrio correto entre (1) identificação dos conhecimentos, capacidades, disposições e atitudes – ou seja, as competências – que são necessárias, e (2) o reconhecimento da importância dos processos, interações e negociações, não apenas na implementação de um currículo

‘pronto, mas na adaptação de um currículo recomendado que seja sensível ao contexto local concreto e que seja valorizado pelo corpo docente.” (Idem: p. 13)

- *Inclusão*

  “O EILA afasta-se de uma abordagem ‘compartimentada’ ao ensino da segunda língua para uma prática inclusiva de ensino ‘integrado’ de linguagem académica” (Idem: p. 14)

- *Criação de significado*

  “O projecto EUCIM-TE adoptou um modelo explícito, tanto de linguagem, como de aprendizagem de linguagem. O ponto de partida do EILA é uma compreensão da linguagem como um recurso para um propósito. Vista na sua óptica, a linguagem tanto constrói como interpreta o significado do conteúdo no currículo.” (Idem: p. 15)

- *Multimodalidade*

  “A criação de significado e a aceitação de significado na comunicação social (incluindo a comunicação na escola) fazem uso de recursos simbólicos, que incluem tanto os verbais como os não-verbais (incluindo gestos e expressões corporais) comunicação, material visual/áudio, representações gráficas e acções. Por outras palavras, a comunicação é multimodal.” (Idem, p. 15)

Contextos de uso e possibilidades

O âmbito de abordagem do EILA visa a perspetiva comunicativa, sendo também sensível ao contexto. Integrada no CEC, esta referência surge para ser suficientemente aberta na estrutura, de forma “a acomodar as necessidades de diferentes sistemas de educação nacionais, ela encoraja a adaptação para ir de encontro às condições locais e nacionais.”

Perspetivando a valorização de formadores e do processo de aprendizagem, CEC EILA está planeado para ser integrado em todos os níveis da formação de professores:

- formação inicial no ensino superior;
- formação inicial em contexto escolar;
- desenvolvimento profissional contínuo/formação contínua.

A estrutura e organização destes níveis são diferentes países da UE. Assim, o currículo visa as “competências básicas, que devem depois ser implementadas de acordo com as circunstâncias

e necessidades locais e nacionais. (Idem, p.16). As continuidades *horizontal* e *vertical* devem ser consideradas. Os objetivos educacionais gerais e os métodos associados ao EILA convergem.

3.5. EM PORTUGAL: ORGANISMOS E POLÍTICAS EDUCATIVAS

Passo a registar informações-síntese sobre duas das principais instituições de nacionais responsáveis por orientações normativas e didáticas do ensino e aprendizagem do PLNM.

3.5.1. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

O **Ministério da Educação** (**ME**) é o departamento do Governo de Portugal cuja missão é "definir, coordenar, executar e avaliar as políticas nacionais dirigidas à educação, com as políticas de qualificação profissional". Atualmente, no XXIII Governo, o Ministério da Educação é dirigido pelo Ministro João Marques Costa[3].

> De forma a promover o sucesso educativo dos alunos migrantes recém-chegados ao sistema educativo português, o Ministério da Educação e Ciência encontra-se a implementar políticas educativas de apoio à aprendizagem da língua portuguesa, enquanto objeto de estudo e como língua de escolarização, através da oferta da área curricular de Português Língua Não Materna (PLNM), desde o 1.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário[4].

O ME pretende, assim, "assegurar a igualdade de oportunidades a todos alunos com outra língua materna que não o português, através da criação de condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade." (idem)

3.5.2. O INSTITUTO CAMÕES

O Camões, I.P. é um instituto público, integrado na administração indireta do Estado, dotado de autonomia administrativa, financeira e património próprio. Organismo de referência na coordenação e articulação da política externa do governo, o Camões, I.P. projeta-se nas áreas da cooperação internacional e promoção da língua e cultura portuguesas.

---

[3] Ministério da Educação (Portugal) – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org)
[4] https://eportugal.gov.pt/servicos/pedir-informacao-sobre-a-disciplina-de-portugues-lingua-nao-materna#

A sua Missão assenta nos seguintes objetivos:

- propor e executar a política de cooperação portuguesa;
- Coordenar as atividades de cooperação desenvolvidas por outras entidades públicas;
- Propor e executar a política de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas no estrangeiro;
- Assegurar a gestão da rede de ensino português no estrangeiro, a nível básico, secundário e superior;
- Apoiar a colocação de docentes locais através de parcerias com instituições de ensino superior e organizações internacionais;
- Promover a internacionalização da cultura portuguesa.

O Camões, I.P. dispõe de um código de ética assente nos princípios da igualdade, imparcialidade, isenção, transparência, integridade e criteriosa afetação dos recursos públicos.

3.5.3. PLNM NO CURRÍCULO NACIONAL – PERFIS LINGUÍSTICOS

Editado pelo Ministério da Educação (ME) e pela (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), o documento *Perfis Linguísticos* (Leiria *et al*., 2006) é enquadrado nas Orientações Nacionais que regulam "a atuação da escola junto das minorias linguísticas no que respeita à língua portuguesa." (Leiria *et al.*, 2006: 7). As páginas iniciais traçam o quadro sociolinguístico das escolas portuguesas, alertando para a atual situação de heterogeneidade, marcada pelos fluxos migratórios de África (PALOP), mas também, mais recentemente, brasileiros, imigrantes de Leste Europeu e China.

Efetivamente, esta heterogeneidade linguística e cultural preenche as escolas portuguesas, impulsionando a necessidade de identificar nacionalidades e caraterizar "perfis linguísticos" e socioculturais dos diversos grupos de aprendentes. Além disso, é salientada a importância de "conhecer, valorizar e ter na devida consideração a diversidade linguística que lhes é peculiar" (p. 9). São então registados os conceitos base e siglas a identificar: língua materna (L1); língua não materna (L2); língua segunda (LS) e língua estrangeira (LE).

Considerando as nacionalidades, estes alunos podem ser aprendentes de português L1/LM; LS (sendo a L1 uma língua africana ou uma língua crioula de base lexical portuguesa, sendo o português língua oficial do seu país), ou como LE.

As caraterísticas de cada grupo de aprendizagem são dados importantes a considerar por todos os professores destes alunos, sobretudo no que se refere a fatores como: motivação, idade, oportunidade de aprendizagem, proximidade ou distanciamento da LM em relação ao

Português. A realização de um teste de diagnóstico de modo a associar cada aluno ao seu grupo de nível de proficiência é fundamental. O teste avalia todas as competências (oralidade e escrita), atendendo especialmente ao nível de compreensão oral, pois este critério é salvaguardado: "independentemente de questões relacionadas com a distribuição dos alunos por grupos e disponibilidade de meios, deverá ser observado em qualquer caso" (idem, p. 25). A legislação condiciona a constituição de grupos com o mínimo de dez alunos, possibilitando a criação de grupos heterogéneos, quer no que se refere à compreensão oral, quer a outra competência. Relativamente à avaliação das aprendizagens, é muito importante que este seja formativa, flexível e integradora. A inclusão no "currículo normal" deve ser ponderada, visto que "o aluno só deverá ser retirado deste currículo específico quando a sua competência ao nível da compreensão oral lhe permitir seguir as aulas do currículo geral" (Leite *et al.*, 2006: 26). Por outro lado, esse processo de integração diz, especificamente, respeito à disciplina de Português, como conhecimento transversal à aprendizagem de todas as disciplinas. Caso os alunos atinjam o nível B2 de proficiência linguística, a legislação considera a sua integração na disciplina de Português. Neste caso, os estudantes continuam a frequentar PLNM, como apoio de noventa minutos por semana, sendo avaliados e classificados nas disciplinas referidas. Em PLNM, é registada a avaliação qualitativa. Os aprendentes de níveis B2 e C1, quer por terem classificação positiva na avaliação externa, quer na interna, são também avaliados externamente, ou seja, em exames nacionais, tal como os seus colegas língua materna.

3.5.4. PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS QUE NÃO TÊM O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA

O *Documento Orientador - Programa de Integração dos Alunos que não têm o Português como Língua Materna*, sob a responsabilidade de: Ministério da Educação (Perdigão *et al.*, 2005). Este documento reconhece as "mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas", perspetivando a "diversidade" como fator de "coesão e de integração". (p.3). Assumindo que este documento "enuncia Linhas Orientadoras, com carácter de obrigatoriedade" (idem, p.4), este programa surge "de acordo com os princípios da reorganização e gestão curricular, estipulados no art.º 8º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (ensino básico) e no art.º 5º do decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março (ensino secundário)", (p. 3). Neste sentido, é salientado que:

> A heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística dos alunos representam uma riqueza que necessita de condições pedagógicas e didáticas inovadoras e adequadas para a aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência. (idem, p. 3)

Neste sentido, os objetivos destas orientações convergem com os fundamentos básicos do QECR, ao valorizar "um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interação entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação" (Conselho da Europa, 2001a: 20). Por outro lado, quer as orientações nacionais, quer os normativos europeus salientam a importância da "cooperação" no sentido de coordenar e implementar medidas de acolhimento e escolarização. Assim, o QECR regista, no anexo da Recomendação Nº. R (82) 18, medidas de caráter geral precedentes às medidas de acolhimento referidas no Documento Orientador de 2005, cuja principal função consiste em "agilizar e tornar mais eficaz a integração destes alunos" (Perdigão *et al.*, 2005: 11). Passo a especificar as medidas de acolhimento previstas, pelo Ministério da Educação, no referido *Programa para a integração dos alunos que não têm o português como língua materna* (Perdigão *et al.*, 2005).

- **Medida 1 - organização do processo individual do aluno**, a completar " pelo professor titular de turma/diretor de turma (DT)/ assessor com documentos produzidos pela equipa multidisciplinar e multilingue", designadamente: língua materna ou outras línguas; nível de proficiência linguística; diagnóstico do perfil escolar do aluno; outras informações sobre a prévia escolarização do aluno, cujo contributo poderá "contribuir para o conhecimento do aluno e melhorar a eficácia da sua integração" (p.11) .
- **Medida 2 – Criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue,** "que tenha por missão estudar, propor e desenvolver estratégias adequadas às situações concretas" (p.12), produzindo "mudança". Formada pelo "professor titular de turma/DT/assessor, professor(es) tutor(es), professores de línguas e de outras disciplinas"; psicólogos, mediadores, representantes da comunidade educativa. Conforme refere o documento em estudo: "O trabalho da equipa poderá incidir numa só escola ou nas escolas que constituem um agrupamento." (p. 12)
- **Medida 3 – Teste diagnóstico de língua portuguesa** - Através do Instituto Camões foi estabelecido um protocolo entre o Ministério da Educação, a Universidade de Lisboa e o Ministério dos Negócios Estrangeiros, sendo reconhecido o Sistema de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (SACPLE). Cabe ao Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) a responsabilidade da "avaliação e a certificação de Português para falantes de outras línguas"(p.14). O material, produzido pelo CAPLE e disponibilizado pela DGIDC, poderá ser usado pelas escolas/agrupamento de escola, para "diagnosticar/avaliar o nível de proficiência linguística dos alunos em

Língua Portuguesa nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita."(p.14)

Todos os estudantes inseridos pelo sistema educativo nacional, cuja língua materna não é o português, ficam abrangidos pelas medidas regulamentadas, prevendo-se o seu acompanhamento de acordo com o nível de proficiência linguística, após a "aplicação do teste diagnóstico, realizado e avaliado na escola" (p. 14). De acordo com as orientações definidas, estes alunos deverão ser "integrados em turmas regulares e heterogéneas, de acordo com os critérios pedagógicos estabelecidos superiormente e pela escola," beneficiando da "participação dos colegas no processo de acompanhamento, numa lógica de aprendizagem cooperativa." (p. 14)

Relativamente às **medidas de escolarização**, deverá atender-se às seguintes propostas:

- **Medida 1 – Elaboração de orientações Nacionais**, refere-se à elaboração de Orientações Nacionais do primeiro ao décimo segundo ano, devendo incluir "princípios, objetivos e competências linguísticas a desenvolver"(p.15), correspondentes a vários níveis etários e fases de escolarização e tendo presente "o caráter transversal da língua portuguesa"(p.15). Também as "sugestões organizativas e metodológicas" e "sugestões de atividades na aula, na escola e na comunidade" devem ser articuladas com as Aprendizagens Essenciais (AE), pressupondo a" definição de critérios e indicadores de avaliação" (p. 15). Salienta-se ainda que:

  O carácter transversal da língua portuguesa como língua de escolarização deve ser uma preocupação partilhada pelos professores de todas as disciplinas, conforme previsto no art.º 6º do Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (ensino básico) e no art.º 8º do Despacho Normativo n.º 338/93, de 21 de Outubro (ensino secundário). (p. 15)

- **Medida 2 – Grupos de nível de proficiência: criação e funcionamento** Precedendo o enquadramento legislativo nacional do ensino/aprendizagem do Português, língua estrangeira, este projeto didático tem como referência normativa as orientações estruturadas pelo Conselho da Europa, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação (QECR),)* de 2001. Elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural, este documento complementa o objetivo do *Portfólio Europeu das Línguas.* Assim, ambos definem seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador *elementar*, o utilizador *independente* e o utilizador *proficiente*.

Esta proposta visa "facilitar a adaptação do aluno ao sistema educativo nacional, desenvolvendo mecanismos de acompanhamento sistemático, bem como assegurar, o mais cedo possível, a integração total no currículo regular." (p. 16)

Confirmando as orientações do QECR, são previstos três níveis: Iniciação (A1, A2), Intermédio (B1) e Avançado (B2, C1). Cabe, pois, à escola inserir os alunos em grupos de nível, conferidos a professores de Português ou Língua Portuguesa, o qual "deverá articular com os restantes elementos do Conselho de Turma, com um elemento da equipa multidisciplinar e multilingue e com o DT" (pp. 16,17). São ainda fixadas as normas para transição de nível, podendo o aluno "transitar de nível em qualquer altura do ano"(p.17). "Os grupos de nível não deverão ser constituídos por mais de 10 alunos" (p.17), devendo a planificação de aprendizagem respeitar "as características individuais dos alunos e do grupo que os integram, bem como as orientações nacionais para o Português Língua não Materna"(p.17). A seleção e adequação de materiais didáticos cabe a todos os docentes do Conselho de Turma, privilegiando "a construção de glossários temáticos para cada disciplina"(p.19). Quanto à carga horária semanal do grupo de nível (GN), esta deverá ser fixa e incluída no horário do aluno. O portfolio, para registo das competências adquiridas em língua portuguesa, deverá acompanhar o aprendente, tornando-se "um instrumento de comunicação reconhecível entre professores, pais e alunos, facilitando a continuidade das aprendizagens noutra escola ou noutro nível de ensino." (p. 17)

- **Medida 3 – Avaliação das aprendizagens** A avaliação de todos os alunos integra o processo de ensino e aprendizagem, sendo um instrumento regulador e certificador das aprendizagens e competências adquiridas. A avaliação deve seguir as orientações do QECR. Por outro lado, a avaliação dos alunos de PLNM é, segundo este documento orientador, para o ensino básico e secundário regulamentada por: "Despacho Normativo n º 1/2005, de 5 de Janeiro – ensino básico; Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro – ensino básico; Despacho Normativo n º 338/93, de 21 de Outubro, com alterações introduzidas pelos Desp. Normativo n º 45/96, de 31 de Outubro e n º 11/2003, de 03 de Março; Portarias n º 550-A/2004, n º 550-B/2004 e n º 550-D/2004, de 21 de Maio – ensino secundário".

No ensino recorrente é regulamentada por: " Portaria n.º 432/89, de 14 de Junho (1 º ciclo); Despacho n.º 26/SERE/89, de 3 de Junho (2 º ciclo); Despacho Normativo n.º36/99, de 22 de Julho (3 º ciclo e ensino secundário por unidades capitalizáveis); Portaria n.º 550 – E/2004, de 21 de Maio (ensino recorrente por módulos capitalizáveis)."

Recorde-se que este processo de avaliação engloba a aplicação inicial de um teste de diagnóstico; definição de critérios de avaliação específicos e adaptação do projeto curricular de turma (PCT) às necessidades do aluno. A operacionalização de testes intermédios, "elaborados na base de um esquema programático multidisciplinar", deverão "avaliar continuamente o progresso dos alunos em Português" (p. 18), na sua transversalidade.

Relativamente à avaliação externa, os alunos de PLNM que se encontrem nos níveis de iniciação (A1, A2) ou intermédio (B1) realizam, no 9.º ano de escolaridade, a prova final de PLNM. No 12.º ano, os alunos integrados no currículo regular poderão realizar o exame final nacional, enquanto aqueles que, de acordo com a avaliação interna, se situem nos níveis de *iniciação* ou *intermédio* poderão ser dispensados de exame nacional. Existe ainda a possibilidade de os aprendentes de PLNM realizarem um teste/exame de língua portuguesa (ALTE), que lhes concederá um certificado em PLNM. Perante a impossibilidade de ser atribuída a "classificação ou menção no final dos 1 º e 2 º períodos, a avaliação dos alunos, exceto os alunos do ensino recorrente deverá traduzir-se numa apreciação descritiva das competências, em língua portuguesa, tendo como referência o ponto de partida" (p.20). Saliento que "neste processo, o Portfolio constitui um instrumento fundamental de registo inicial, das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados".

CAPÍTULO II – (DES)COBRINDO CONCEITOS E PERFIS LINGUÍSTICOS

4. CONCEITOS DE LÍNGUA E PERFIS LINGUÍSTICOS

O conceito de Português Língua Não Materna (PLNM) diverge de Português Língua Materna e refere-se, quer ao idioma utilizado por uma comunidade estrangeira de falantes do português, quer à disciplina escolar que integra o currículo do Ensino Básico do Sistema Educativo Português desde o ano letivo de 2006-2007 e do ensino secundário após 2007-2008.

A coletividade de falantes de PLNM compreende todos os alunos que não têm o português como língua materna e que estudam em escolas portuguesas entre o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico e o décimo-segundo ano. Assim, a noção de PLNM inclui todos os falantes de outras línguas maternas distintas do português, vivendo num país onde a língua portuguesa é língua de socialização ou de escolarização. Contudo, a elasticidade deste conceito deverá motivar o professor a conhecer o contexto em que o falante aprende (ou aprendeu) português, pois, como aconselha a medida 4 do documento orientador (Perdigão *et al.*, 2005: 21), além da formação académica, deve o professor de PLNM *"ser capaz de partir de saberes, experiências e interesses que os alunos transportam, envolvendo os pais ou familiares, se necessário*". (Perdigão *et al.*, 2005: 21)

Será, pois, pertinente abordar alguns conceitos relacionados com o PLNM, designadamente, *Língua Materna/ Língua Oficial; Língua Estrangeira; Língua Não Materna; Língua Segunda; Língua de Herança; Língua de Acolhimento.*

O documento *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesa* (2006) considera os seguintes conceitos:

a) **língua materna** (L1) – Língua materna (LM) ou também **língua primeira** (L1) remete para especificidades bibliográficas significativas. 'Mater' lexema associado a *casulo, seiva intensa* que irriga e faz *resplandecer, ramificar, fortalecer*. Também a **língua**, quando oferecida e participada pela criança permite ao falante ser portador da história e cultura de um povo, de um país. Considerada o cais, o porto de abrigo, língua materna poderá designar-se como:

> a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida. (Leiria et. al, 2006: 5)

Noutra perspetiva, Jim Cummins (cit. in Pereira, 2017: 3) acrescenta que "as línguas maternas das crianças são frágeis e facilmente perdidas nos primeiros anos da escola". Assim, para Mª do Céu Jesus (Jesus, 2012) é possível que língua adquirida em segundo lugar se torne na principal, considerando a hipótese de a criança de idade compreendida entre um e três anos desenvolver duas línguas de nível idêntico. Futuramente, caberá ao falante e à sociedade envolvente sancionar ou aceitar o que ele assume como sua *língua materna*, se é apenas uma delas ou se são as duas, se é a que adquiriu em primeiro lugar ou a que adquiriu posteriormente.

Deverá pertencer a cada um de nós compreender o historial do falante da língua considerada materna, reconhecendo o seu valor intrínseco:

> A língua materna de cada indivíduo contribui poderosamente para se reconhecer a si próprio e para ser reconhecido pelo outro. É na realidade um fator de identificação cultural, mas no uso, e pelo uso, que dela faz o indivíduo no contexto em que está inserido e não apenas por pertencer a uma das várias comunidades que utilizam a mesma língua. (Conselho da Europa, 2001a: 20).

b) **língua não materna** - todas as outras situações e, embora na prática seja, ao nível do indivíduo, difícil estabelecer fronteiras entre elas. (Leiria et. al, 2006: 5)

Este conceito abrange as seguintes terminologias:

b.1) **língua segunda** (LS/PL2) - classifica a "aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial. Indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, ela é também a língua, ou uma das línguas, da escola." (Leiria *et. al*, 2006:5)

Exemplo de LS é a língua portuguesa usada nos PALOP e em Timor (não sendo língua materna para a maior parte da população, o seu uso é requerido a muitos cidadãos, que a adquirem em alguma fase do seu desenvolvimento).

Mira Mateus *et al.* referem Portugal como país tradicionalmente monolingue, mas com forte imigração nos últimos anos. Assim, o Português é considerado **língua segunda** para os alunos que aprendem na escola a língua de acolhimento, apesar de procedentes de outras sociedades, línguas e culturas. (Mira Mateus, 2009, p. 128)

Cristina Flores, uma das coordenadoras do livro *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* no artigo intitulado *Português Língua Não Materna: Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística* (Flores, 2013) refere os exemplos de Elenna (20 anos, vinda da Moldávia com 14 anos) e Bárbara (40 anos, alemã, residente em Portugal há 14 anos). Considerando a aprendizagem da Língua Portuguesa" já em idade adolescente ou adulta", Flores referencia Romaine, (1989), classificando Elena e Bárbara de "falantes bilingues tardias

ou aprendentes tardias (late bilingual/L2 learner"), uma vez que adquiriram a sua segunda língua, o português, já em idade adolescente ou adulta" (p. 40). A mesma investigadora refere ainda a dificuldade de "os bilingues tardios" atingirem "uma proficiência nativa em todos os domínios do sistema linguístico, apresentando défices a nível da fonologia (Bialystok & Hakuta, 1994; Flege, 1987; Oyama, 1976, cit. in Flores, 2013: 41) e da morfossintaxe (Hyltenstam & Abrahamsson, 2003; Johnson & Newport, 1989; Meisel, 1991; Newport, 1990, cit. in Flores, 2013: 41). Esclarece, por outro lado, que os falantes bilingues tardios evidenciam "grande tendência para a fossilização de conhecimento linguístico", transferindo marcas linguísticas da sua L1 em detrimento de "propriedades gramaticais da sua L2". Realçando a importância e necessidade de "uma exposição intensiva à L2", Cristina Flores valoriza também o "ensino da gramática, assimilada através da repetição contínua de exercícios gramaticais." (Martins & Pereira, 2011, cit. in Flores, 2013: 42).

b.2) **língua estrangeira** (LE) – Segundo Leiria, I., Queiroga, M. J. & Soares, N. V. (2006: 5), esta designação refere-se *à aprendizagem e uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sociopolítico*. Exemplo de LE é a aprendizagem do português por estudantes em universidades estrangeiras. Apesar de não ser unânime a distinção entre LS/L2 e LE, mesmo a literatura que assume diferenciação de conceitos "não é unanime quanto aos critérios que estão na base desta diferenciação" (Ellis, 1985, cit. in Flores, 2013: 43).

Valorizando o "contexto no qual a L2 é adquirida" como fator de distinção de conceitos, os autores em (Leiria *et. al*, 2006:5) registam a possibilidade de aplicação do conceito de PLE "apenas aos casos dos alunos que aprendem o português em contexto de instrução formal e não têm qualquer contacto com esta língua fora da sala de aula." Por outro lado, esta investigadora distingue a "aquisição da L2 em contexto naturalístico, isto é, através da imersão no meio ambiente dessa língua." Neste caso, a língua "é um meio de comunicação imprescindível à socialização do falante." Também os termos "aprendizagem" (aplicado a LE) e "aquisição" (referente a (L2) completam esta diferenciação (Ellis, 1985 e Klein, 1986, cit. in Flores, 2013: 43).

b.3) **língua de herança –** Flores. C. (2013) contextualiza esta designação como a L1, referente à "primeira língua adquirida, ao longo do desenvolvimento da criança emigrante," acrescentando, no entanto, que "a língua falada em contexto familiar rapidamente se torna língua minoritária." Esta investigadora recorda o termo *Heritage speaker*, usado por Cummins (Flores, 2013: 37), designando "os falantes de segunda e terceira geração de emigrantes residentes no Canadá, um termo que não carrega a conotação negativa de aquisição incompleta ou imperfeita da língua." Acrescenta que a expressão "falantes de herança" se refere aos

"falantes de segundas e terceiras gerações de emigrantes portugueses", cuja "língua falada" "se afasta da língua materna". Baseada em estudos linguísticos, cuja "base de estudos é o falante monolingue", Flores revela, na mesma fonte (p.38) a existência de diferenças fonológicas entre a "língua de herança" e a "língua minoritária", assim como distinções nos domínios *da morfologia nominal* e verbal, *da sintaxe e do léxico*.

Constata-se, pois, que o predomínio de uma língua sobre outra viabiliza transferências marcantes de uma língua para outra. Por outro lado, o conceito de PLNM abre também perspetivas de estudo linguístico às quais a investigação procura delinear respostas.

Importa, ainda, salientar que os alunos de PLNM constituem um grupo heterogéneo sob diversos pontos de vista: etário, linguístico e cultural. Além disso, do ponto de vista linguístico, os estudantes que têm o *português como língua segunda* são falantes, cuja origem remete para diferentes línguas maternas, umas mais próximas, outras mais diferenciadas do português. Estes falantes evidenciam diversos graus de transferência de saberes linguísticos e de experiências comunicativas, indissociáveis de distintos estádios de aquisição e de uso dentro e fora da escola, designadamente, em domínios privado, público e educativo.

b.4) Língua de Acolhimento (PLA) – Os cursos de PLA destinam-se a cidadãos migrantes, com idade igual ou superior a 18 anos, independentemente da situação face ao emprego, cuja língua materna não é a portuguesa." Ministrados através dos Centros Qualifica, estes cursos "visam promover o desenvolvimento das competências sociais e profissionais dos cidadãos estrangeiros com situação regularizada ou em processo de regularização, habilitando-os para integrarem ações de formação em língua portuguesa e português técnico e para a certificação dos conhecimentos adquiridos, potenciando a sua empregabilidade e o reforço das oportunidades para sua integração socioprofissional e cultural." Os aprendentes devem adquirir competências básicas, intermédias ou avançadas, de acordo com o QECR (CESAE Digital, 2021).

4.1. MULTILINGUISMO E PLURILINGUISMO

O diagnóstico do mundo global em que existimos permite-nos (con)viver com um panorama de diversidade linguística, que importa (re)conhecer e estimar. Propõe-se, então, considerar os conceitos de "plurilinguismo" e "multilinguismo". Segundo referências do QECR, "o conceito de "plurilinguismo" constrói uma "competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das Línguas e na qual as línguas de inter-relacionam e interagem." O CE valoriza a aprendizagem das línguas e entende a designação de

"multilinguismo" como "o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade" (Conselho da Europa, 2001a: 23). O mesmo documento esclarece que:

> Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua (ou de um dialeto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto escrito ou até oral numa língua previamente "desconhecida", reconhecendo palavras de um repositório internacional comum, apesar da sua forma disfarçada. (idem)

Na ausência de um mediador, a comunicação pode ser estabelecida através de "diferentes línguas ou dialetos, explorando formas paralinguísticas (a mimica, os gestos, as expressões faciais, etc.) e simplificando radicalmente o seu uso da língua." (idem: 23, 24)

O QECR recomenda "que a oferta das línguas em instituições de ensino deve ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue." (idem: 24)

Esta questão tem vindo a ser atentamente estudada por investigadores, quer no âmbito da *Linguística*, quer em contexto educacional, especificamente em projetos integrados na Didática das Línguas (DL). Dedicando especial atenção à temática do "papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com história(s) migratória(s)", Rosa Maria Faneca (2018) publica, em Cadernos do LALE – série reflexões 8, um registo intitulado *Competência plurilingue e pluricultural.* Partindo da conceptualização proposta por Andrade e Araújo e Sá et al. (2003), apresenta-se a competência plurilingue como:

> um constructo complexo, articulado em torno de quatro dimensões: uma dimensão afetiva, uma dimensão linguístico-comunicativa, uma dimensão de repertório de aprendizagem e uma dimensão realizada com a gestão da interação. (p. 21)

Salientando que "o reportório plurilingue de cada sujeito é influenciado pela diversidade das suas vivências" (Blommaert & Backus, 2012; Thamin & Simon, 2010, cit. in Faneca, 2018, p. 21), a investigadora remete para uma "perspetiva iminentemente individual e cognitivista", enfatizando a "mobilização" e a "interação entre os conhecimentos linguísticos e comunicativos prévios dos alunos e na gestão dos seus repertórios afetivos, cognitivos e de aprendizagem." Assim sendo, este repertório plurilingue não é estável, antes evolui consoante as circunstâncias de vida, designadamente as mobilidades geográficas, familiares e profissionais (p. 21).

Considerando que "les compétences linguistiques du plurilingue dans ses langues ne sont parconséquent ni nécessairement égales ni totalement semblables àcelles des monolingues" (Coste, Moore, & Zarete, 2009, p.19, cit. in Faneca: 2018, p. 22), Faneca valoriza o desenvolvimento de "um conjunto de multicompetências que permitem " aos "sujeitos plurilingues" " agir em circunstências diversas e particulares." (Faneca: 2018, p.22).

4.1. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA ESCOLA – UMA PROBLEMÁTICA GLOBAL

Conforme tem vindo a ser constatado, a maioria dos países da Europa e do mundo tem vindo a conviver com a heterogeneidade cultural e linguística da população estudante. As politicas de educação monolingue revelam-se desintegradas e inadequadas. Concebendo a competência plurilingue e pluricultural como bases da intercompreensão (IC), importa conceber "as línguas como objetos de valor, não apenas económico, mas também social, cultural, politico e identitário (…)". Nesta perspetiva Mª Helena Araújo e Sá observa que:

> a IC concorre para colocar o seu ensino/aprendizagem ao serviço das grandes finalidades da educação (coesão social, cidadania, diálogo intercultural, paz), e, nesta medida, "pourrait bien être la clé qui permett d'ouvrir tous les espaces de reencontre (… entre individus et collectivités de toutes tailles, entre personnes et ciltures de tous les niveaux de socialization" (Tyvaert,2008:275, cit. in Sá: 2010, p. 49).

Esta perspetiva pluralista da sociedade contemporânea em que vivemos, motiva reflexão e responsabilidade social.

Em Portugal, o Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (2003-2005), da responsabilidade do ILTEC em colaboração com a Direção Geral de Desenvolvimento Curricular (Ministério da Educação), projetaram também o seu contributo neste sentido.

Algumas medidas de apoio educativo são sugeridas neste documento:

- Pedagogia diferenciada na sala de aula;
- Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento de alunos;
- Programas de compensação em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo;
- Programas de ensino específico da língua portuguesa para alunos de países estrangeiros.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DE RECURSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

5. PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO DE MANUAIS: CONSIDERAÇÕES GERAIS

De acordo com as orientações da Direção-Geral de Educação projetadas para o ano letivo de 2022/2023, a adoção de manuais escolares deverá seguir critérios de apreciação e seleção. Visando obter certificação, são consideradas quatro componentes de análise globais, designadamente:

- Organização e Método;
- Informação e comunicação;
- Caraterísticas Materiais
- Adequação ao Projeto Educativo da Escola.

A análise de cada uma das componentes deve ser traduzida numa menção qualitativa de Muito Bom, Bom, Suficiente ou Insuficiente.

Validando que o uso do manual facilita o acesso equitativo de todos os alunos aos recursos didático-pedagógicos ao contribuir para o desenvolvimento das competências e aprendizagens do currículo, importa também garantir a qualidade pedagógica e científica dos recursos a adotar. No caso do PLNM, espera-se que o projeto didático acreditado seja elaborado de acordo com o QECR e o *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro (QuaREPE, 2005)* mobilizando conhecimentos e competências linguístico-culturais, que aliás devem também preencher o perfil do professor. Completam esta sinopse os conteúdos do currículo nacional/Aprendizagens Essenciais certificados(as) para cada um dos níveis de proficiência.

Todos os projetos em análise se enquadram nos objetivos e terminologia do QECR, segundo a qual o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem compreende os seguintes níveis de proficiência linguística: Iniciação (A1); Elementar (A2); Utilizador Limiar (B1); Independente Vantagem (B2); Utilizador Proficiente Autonomia (C1) e Proficiente Mestria (C2).

Considerando, ainda, a disciplina de PLNM, importa ter presente que as orientações da política linguística europeia se focam, sobretudo, numa perspetiva comunicativa.

> As tarefas da sala de aula quer sejam 'autênticas', quer essencialmente 'pedagógicas', são comunicativas, na medida que exigem dos aprendentes que compreendam, negoceiem e exprimam sentido, de modo a atingir um objetivo comunicativo. (Conselho da Europa, 2001a: 218)

Este desenvolvimento da competência comunicativa envolve a valorização do sistema linguístico e da "construção" da gramática de forma complementar, orientações que o atual mercado de manuais tende a adotar. Por outro lado, abordando vertentes de contextualização e intercompreensão, os manuais mais recentes transferem situações verosímeis de uso da língua, (re)criando a realidade (multi)cultural como estrutura motivadora da interação entre aprendentes. Como refere Ana Tavares em "Ensino/Aprendizagem do Português como Língua estrangeira – Manuais de Iniciação" (Tavares, 2008: 23), "O facto de estudarmos uma língua implica que vamos, ao mesmo tempo, conhecer uma nova cultura, que poderá ser mais ou menos próxima da nossa e sobre a qual já poderemos ter algumas representações, embora, por vezes não passem de arquétipos."

Outros fatores relevantes a ter em conta na escolha do manual é a sua adequação ao publico aprendente a que se destinam. Neste âmbito, cumpre recordar a referência aos níveis etário e de proficiência linguística dos alunos, bem como o contexto sociocultural envolvente. Deve, no entanto, ser salvaguardada a possibilidade de o manual não corresponder ao perfil individual do aluno, pois este recurso de estudo é modelado para a generalidade dos alunos. Além disso, atendendo ao "perfil do professor de Português Língua Não Materna" registado na medida 4 do Documento Orientador (Perdigão *et. al*, 2005) deve (também) o ensinante "Estar disponível para preparar atividades que proporcionem aos alunos uma troca de informações e respetivas conclusões relativamente às culturas em presença, a partir do que ouviram ou do que leram" (p. 22).

Atendendo às considerações apresentadas, a análise seguinte centra-se em exemplos de manuais e gramática especificamente direcionados para o ensino/aprendizagem de PLNM. Partindo do quadro em anexo (Anexo 2), que identifica os manuais analisados, a presente reflexão visa explorar a contextualização de estratégias e atividades pedagógicas, em complementaridade com a integração de competências culturais na aprendizagem da língua.

6. ANÁLISE DOS MANUAIS

Incluem os recursos didáticos selecionados para esta análise a coleção de manuais *Português XXI*[1], de Ana Tavares (Tavares, 2021) (ver Anexo 2). Relativamente aos critérios de seleção, esta opção prende-se com o facto de a minha experiência profissional e as pesquisas realizadas mostrarem que este é o manual mais adotado, que em Portugal, quer em contexto europeu. Por outro lado, trata-se de um manual que abrange desde níveis elementares até aos proficientes, correspondentes aos níveis A1, A2 e B1, tendo em principal consideração a

maioria dos alunos PLNM, bem como a recente adequação a aprendentes do ensino secundário e profissional.

Relevando informações de apresentação do manual, ele é apresentado do seguinte modo:

> Português XXI é um método destinado a um público adolescente e adulto heterogéneo, estrangeiro, que tenha como objetivo aprender a língua de forma ativa e participativa. Este curso está estruturado em três níveis - A1, A2 e B1 -, proporcionando uma aprendizagem progressiva e funcional das diferentes competências linguísticas e comunicativas. O método adotado visa essencialmente motivar o aluno para a comunicação.

A primeira edição de *Português XXI, nível A1* data de 2003, sendo revista em 2004, ano da publicação do correspondente de nível A2 (com edição revista em 2008). Em setembro de 2005, surge a publicação de *Português XXI*, nível B1. Publicados pela LIDEL, este projeto editorial inclui o *Livro do Aluno; Caderno de Exercícios* e o *Livro do Professor*. Importa acrescentar que os níveis de proficiência linguística se baseiam em referências do QECR, prevalecendo o estímulo da oralidade de "aulas mais interativas". Por outro lado, é aconselhado o uso do caderno de exercícios para trabalho complementar do aluno, na sequência de "áreas gramaticais e lexicais" estudadas em aula.

Relativamente aos assuntos abordados em cada nível, também estes se aproximam da seleção temática registada na escala global do QERC Exemplificando: os manuais de nível A1 e A2 convergem na categoria temática inicial - 1. *Identificação e caraterização pessoal*, ramificando em subtemas direcionados para: (A1) dar/pedir informações de caráter pessoal, geral ou profissional; descrever; relatar factos passados e da vida quotidiana; fazer planos; dar opinião; expressar-se nos vários espaços comerciais. O manual de nível A2 visa desenvolver competências de compreensão, leitura e escrita centrando-se em apresentar aspetos da vida cultural e social em contexto "real". Pretende-se promover no aluno capacidades de interagir, intervindo em conversas sobre temas da atualidade (ex. pequenos artigos de jornal, publicidade) assuntos de rotina, opiniões e sentimentos. A partir de textos/situações modelo, o aprendente poderá ser envolvido/envolver-se em diálogos ocasionais de compra de produtos em espaços comerciais, bem como reconhecer, compreender e redigir (simples) textos escritos: mensagens, postais, cartas, receitas de culinária.

Em 2018 foi reeditado, *Português XXI 3* – Nova Edição (Pack Livro do Aluno + Caderno de Exercícios – Nível B1, de Ana Tavares, editor: Lidel (Tavares, 2021). Apesar de manter a estrutura e conteúdos da edição anterior (2013), esta publicação adapta-se melhor à atualidade, com novo design, novas fotos e novas gravações áudio. Este terceiro nível do projeto continua

a incentivar a aprendizagem interativa da língua portuguesa, valorizando a compreensão e a expressão oral e escrita.

Este método, estruturado em 3 níveis, tem como objetivo a aprendizagem da língua portuguesa, de forma ativa e participativa, apresentando uma grande preocupação pelo desenvolvimento da compreensão e da expressão oral do aluno, estimulando o debate e a troca de opinião, sem esquecer a importância da compreensão e da expressão escrita.

Tal como os outros manuais do projeto em observação, o **Livro do Aluno** apresenta 12 Unidades com atividades linguísticas, comunicativas e a nível fonético, relevando aptidões de compreensão oral e escrita. Uma Unidade de Revisão conclui e consolida cada grupo de 3 Unidades de aprendizagens. O áudio aperfeiçoa a capacidade de compreensão e pronúncia. O **Caderno de Exercícios** possibilita também a revisão autónoma de áreas gramaticais e lexicais apreendidas. O final do livro regista soluções da maioria dos exercícios.

Quanto às áreas temáticas, as propostas direcionam-se para a vida social e cultural, enfatizando: intervenções comunicativas, argumentadas e contextualizadas; diversos textos de imprensa; folhetos publicitários; entrevistas; relatos de experiências; opiniões e sentimentos. Os temas da atualidade são, assim, base de leituras, diálogos, compreensão, interpretação e expressão oral e escrita.

Em 2021, o manual Português XXI vai, novamente, ao encontro da realidade escolar, desta vez com uma edição especificamente dedicada ao ensino Secundário e Cursos Profissionais. As componentes do método igualam os precedentes, mantendo o Livro do Aluno; Caderno de Exercícios e Livro do Professor como componentes de cada nível de proficiência linguística (A1, A2, B1). Segundo os autores, "cada nível está programado para 120 horas de trabalho", a repartir entre a aula e a autonomia do estudo em casa.

O projeto é composto por: Livro do aluno, com 12 unidades, intercaladas por uma Unidade de Revisão e consolidação, de 3 em 3 unidades; Caderno de Exercícios, com soluções da maioria dos exercícios; Livro do Professor, incluindo as soluções dos exercícios do Livro do Aluno. Em todos os níveis de proficiência, são disponibilizados, como auxílio, recursos e materiais extra. Além de um glossário revisto, a nova edição do *Português XXI* - A1, A2, B1 – apresenta um "design moderno e mais apelativo" com fotos e imagens recentes e contemporâneas.

Preparado para a era digital, nesta edição, Ana Tavares apresenta ainda a alternativa EBook) Português XXI-Plnm - Pack (Livro Do Aluno+Caderno De Exercícios), correspondentes aos níveis A1, A2, B1. Segundo fonte de apresentação, o **eBook** apresenta

"funcionalidades semelhantes a um PDF, para leitura na aplicação Bookshelf". Disponibiliza também um separador com ficheiros áudio e folha para resposta aos exercícios.

Relativamente aos temas explorados, é notável o olhar sobre a sociedade e a escola em que vivemos, sem deixar de atender, especificamente, ao publico a quem se direciona: alunos do ensino secundário e profissional. Nesta perspetiva, no nível 1, os textos promovem informações, conversas do âmbito pessoal; pedir/dar informações; descrever, relatar factos; dar opiniões; expressar-se nos vários estabelecimentos comerciais. Progredindo, para o nível elementar (PLNM, nível A2), este recurso de aprendizagem dispõe de atividades e estratégias para aprofundar conhecimentos e desenvolver a comunicação (oral e escrita) em língua portuguesa. As áreas temáticas fidelizam as sugestões do QECR, focando, por exemplo, competências de: apresentar/descrever pessoas, lugares, atividades/acontecimentos passados ou quotidianos; fazer exposições curtas; apresentar e justificar opiniões; redigir/apresentar biografias simples; poemas simples (de forma pausada); ler/ ouvir/ compreender o conteúdo importante de notícias (simples e com imagem); etc.

A análise de *Português XXI (PLNM, nível B1*) evidencia uma abordagem centrada em exercitar a compreensão e expressão oral do aluno, "estimulando situações reais de fala". A valorização da compreensão e da expressão escrita tem "quase sempre como base textos autênticos retirados da imprensa escrita". A variedade e interesse dos temas desperta o conhecimento de vivências atuais: ecologia e problemas ambientais; emigração e imigração; emprego e desemprego; planos e ambições; a procura da felicidade; os sem-abrigo; as novas tecnologias e as crianças; as mensagens SMS; organizações de trabalho voluntário; a União Europeia; ícones de Portugal; o envelhecimento da população; o sucesso da imprensa gratuita; etc. Repare-se que são temas da vida social e cultural portuguesa, publicados na imprensa e (in)formadores de opiniões críticas e argumentáveis. Por outro lado, estes manuais abrangem objetivos, conhecimentos e competências enquadrados no documento "*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória"*[5] (2018), em articulação com os normativos analisados no nesta dissertação.

Em suma, *Português XXI* (A1; A2; B1) apresenta-se como seguindo um método que monitoriza a aprendizagem ativa e participativa da língua portuguesa, incentivando o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral do aluno. Visa estimular o debate e a troca de opinião, sem esquecer a relevância da compreensão e da expressão escrita, aprofundando conhecimentos em língua portuguesa.

Articulando teorias e estratégias de aprendizagem, os manuais escolares deverão surgir como estímulos de desenvolvimento de competências comunicativas, culturais e sociais.

Todavia, devem ser usados com flexibilidade, adaptáveis aos aprendentes, contextos e práticas de estudo:

> Podemos afirmar que, em geral, o ensino que se serve do manual de forma flexível e sem uma dependência total, mas com a sua adaptação permanente a um determinado contexto e a um publico específico, depende essencialmente do grau de competência e do desenvolvimento profissional do professor. (Tavares, 2008, p. 51)

Neste âmbito, Ana Tavares cita Ribeiro (1991, p.281, cit. in Tavares, 2008, p.51), registando três posturas praticáveis pelo professor face ao manual, conforme o nível de dependência:

a) Como fonte de inspiração para o ensino conduzido pelo professor;
b) Como guia orientador da aprendizagem do aluno,
c) Como fonte de orientação determinante do ensino e da aprendizagem.

(Ribeiro, 1991, p. 281, cit. in Tavares, 2008, p.51)

A mesma autora salienta ainda o "objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes de uma língua estrangeira aprendizagem", designadamente:

> transmitir as regras gramaticais da língua-alvo colocando-as ao serviço da comunicação, tendo sempre presente o contexto sociocultural e selecionando e adaptando os conteúdos de acordo com o fator tempo e com as necessidades do publico aprendente. (Tavares, 2008, p. 51)

CAPÍTULO IV- UM PERFIL DE PROFESSOR DE ALUNOS DE PLNM EM (RE)CONSTRUÇÃO: CARACTERIZAÇÃO E FORMAÇÃO

O Professor de Português Língua Não Materna (PLNM), ou Professor de Português Língua Estrangeira (PPLE), ensina o idioma português a alunos estrangeiros, ou seja, a aprendentes cuja língua materna não seja o Português. Parte-se do reconhecimento de que o ensino de alunos PLNM carece de uma abordagem pedagógica diferenciada em todas as disciplinas do currículo escolar. Importa também concordar que estes alunos constituem:

> um grupo heterogéneo e com níveis de progressão diversos em vários domínios: no domínio etário, o que normalmente implica uma discrepância entre os planos cognitivo e linguístico, no domínio linguístico, na medida em que abrange alunos com diferentes línguas maternas (…); no domínio cultural com implicações a diversos níveis, nomeadamente no que se refere aos hábitos de aprendizagem e diferentes representações e expectativas face à escola. (Carvalho, 2013: 148,9)

7. ENQUADRAMENTO EDUCACIONAL

Contextualizado no Processo de Bolonha em Portugal, fundamentado pela Declaração de Bolonha (19 de junho de 1999, em Bolonha, Itália), o Decreto-Lei nº 43/2007, considera a qualificação do desempenho docente como estando associado a uma "necessidade de adaptação às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional." O mesmo documento legislativo regista ainda a atribuição de:

> (…) especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade de que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.

Suportando estes objetivos, os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, designadamente, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, fundamenta também a avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Neste documento, o Programa do Governo:

> assume como objetivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objetivo que implica conceder uma particular

atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.

A sociedade portuguesa apresenta, atualmente, uma dimensão multicultural relevante, exigindo da escola e da sociedade empenho em perspetivar um sistema educativo atento à diferença, flexibilidade e integração. A existência de uma evidente diversidade linguística em escolas portuguesas traz desafios a um projeto de inclusão e qualificação das crianças no sistema educativo português, possibilitando analisar e adequar o percurso de ensino do Português aos perfis e necessidades dos alunos.

Nesta perspetiva, surge ainda reconhecida a valorização da relação entre ensino e investigação, sem desprestigiar "especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais" (Decreto-Lei n.º 6/2001). Considerando o professor como agente de "adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade", o referido decreto-lei projeta a profissão docente no contexto de uma sociedade dinâmica em plena (re)qualificação tecnológica, educacional e sociocultural.

Este contexto social pressupõe a garantia de que a legislação nacional implique o acesso pleno e igual a todas as crianças à Escola e à Educação. De facto, eleger a educação inclusiva de qualidade compromete o investimento ativo em experiências e atitudes positivas em relação aos aprendentes envolvidos, fatores indissociáveis do reconhecimento da relação entre língua e cultura.

Neste contexto educacional, pressupõe-se que os professores "estudem" e implementem propostas adequadas à diversidade linguística e cultural, encarando-a como fator positivo. Saliento que o Conselho da Europa (2001a) adota como como um dos seus objetivos principais "suscitar a tomada de consciência de uma identidade cultural europeia e de desenvolver a compreensão mútua entre povos de culturas diferentes." (Conselho da Europa, 2001a) Face a estas diretrizes, "os professores têm um papel crucial no combate a formas de discriminação e de exclusão nas escolas", promovendo o "desenvolvimento de práticas de qualidade" e renovando "as expectativas que têm face aos seus alunos". (Moreira, 2015, p. 48, 49)

Um dos desafios do "Programa para a Integração dos alunos que não têm o Português como Língua Materna" (Perdigão *et al.*, 2005) consiste na implementação de medidas de escolarização, particularizando a medida 4 como: "Definição do perfil do professor de Português Língua Não Materna" (idem, p. 20). Este texto começa por enfatizar o "ensino intercultural", assumindo a "língua e a cultura portuguesa" como "exemplo de riqueza

sociocultural" e fator de "construção da própria identidade". Defende ainda que "ensinar uma língua" é também ensinar:

- "A comunicar adequadamente tendo em consideração a situação de comunicação e caraterísticas pessoais, nomeadamente etárias e culturais dos interlocutores;"
- "A ser recetivo à descoberta do outro, evitando preconceitos e ideias preconcebidas;"
- "A relacionar-se com a diferença de forma empenhada e positiva." (idem, p. 20,21)

Relativamente à formação exigida ao professor de alunos de PLNM, é fundamental a formação académica, científica e pedagógica. O seu conhecimento deve contemplar a "área da Língua Portuguesa ou Português e/ou incluir formação científica e pedagógica numa língua estrangeira, bem como formação científica e pedagógica em Português Língua não Materna/Língua Estrangeira." Este perfil pressupõe ainda como caraterísticas do professor de PLNM (Perdigão *et. al*, 2005: 21, 22):

"• Evidenciar interesse, empenho e capacidade de comunicação com alunos com características enunciadas acima;
• Ser capaz de partir dos saberes, experiências e interesses que os alunos transportam, envolvendo os pais ou familiares se necessário;
• Utilizar metodologias – trabalho em grupo, simulações, representações – para dinamizar atividades em que se aprende a ter em conta o ponto de vista do outro;
• Ajudar os alunos a compreender e a conhecer melhor com quem comunicam, de modo a construir as representações na colaboração e no enriquecimento provenientes das várias diferenças;
• Ser flexível nas expectativas que tem dos alunos, tendo capacidade para modificar os seus próprios juízos a partir de um conhecimento ajustado à realidade."

Isto significa que este docente:

"• Deve ter uma atitude aberta, tolerante e construtiva perante outras identidades sociais, comportamentos e valores;
• Ser recetivo a novas aprendizagens;
• Estar disponível para preparar atividades que proporcionem aos alunos uma troca de informações e respetivas conclusões relativamente às culturas em presença, a partir do que ouviram ou do que leram;
• Disponibilizar informação factual;
• Incentivar a comparação das várias culturas, hábitos, vivências." (Perdigão *et. al*, 2005: 22)

Perante estas referências pedagógicas, vários autores e investigadores se debruçam sobre a formação de professores para a diversidade linguística e cultural. Dulce Pereira perspetiva um perfil de professor de PLNM enquadrando o desenvolvimento e a formação profissional

docente “adaptada a cada contexto educativo”, “uma formação local contínua e renovada que motive a reflexão e a descoberta conjunta de formas de garantir uma escola inclusiva, socialmente justa” (Pereira, 2014: 88). Esta investigadora recomenda o “diagnóstico sociolinguístico” como “instrumento precioso” revelador das “línguas presentes na sala e na escola”, bem como de “laços” criados entre professores e alunos. (p. 89), estimulando a circulação de saberes. Margaret Hawkins, da Universidade de Wisconsin-Madison, alerta para o” desequilíbrio entre o que os alunos trazem para a escola e o que necessitam para aí ter sucesso”. Para ultrapassar estas diferenças no ensino de alunos de L2, (Hawkins, 2014: 195) salienta o dever de:

- “reconhecer, valorizar, integrar e aproveitar o que os alunos sabem e trazem consigo;
- dar importância a práticas eficazes de participação na aula;
- envolver os alunos em tarefas colaborativas autênticas, acompanhadas do respetivo apoio;
- ligar os mundos de casa e da escola
- compreender as inter-relações existentes entre as línguas, as literacias, as culturas e a construção de identidades;
- valorizar, apoiar e utilizar as línguas maternas dos alunos;
- explorar as crenças atitudes e valores dos professores.”

Na sequência dos atributos supracitados, fortalecemos a consciência de que saber ensinar PLNM implica formação e estratégias especializadas. Aliás, orientações da OCDE defendem uma formação inicial e continuada, investindo em “desenvolver habilidades para práticas reflexivas e para o desenvolvimento de pesquisas em serviço” (OCDE, 2006: 99).

A “ausência de um perfil de formação inicial de professores de PLNM, bem como a escassez de políticas de orientação plurilingue” (Moreira & Vieira, 2014) constitui uma situação preocupante, uma vez que:

> No ensino oficial do PLNM, o Português é visto como uma língua veicular para todas as áreas e disciplinas escolares, o que significa que esse ensino deverá ser enquadrado por uma abordagem inter e transdisciplinar que seja eficaz do ponto de vista do diagnóstico das necessidades dos alunos e da transferência de saberes adquiridos. (p. 218)

Face a este desafio, espera-se que todos os professores assumam a indispensável função de colaboradores interventivos no “desenvolvimento da escola enquanto “comunidade aprendente” (OCDE, 2005, p.3, cit. in Moreira & Vieira, 2014).

Em síntese, o perfil de competências do professor do século XXI deverá abranger conhecimentos, capacidades e atitudes construtores de uma "pedagogia da equidade", em que a "competência cultural" se articule com competência científica, linguística e social.

CAPÍTULO V – REFLEXÃO FINAL

Num mundo global de mobilidade e transformações sociais, a educação em Portugal reflete a heterogeneidade europeia em expansão. Reconhecida e valorizada pelo Conselho da Europa, a diversidade linguística e cultural solicita também pesquisas e reflexões promotoras de (possíveis) respostas ao plurilinguismo e multiculturalismo na escola.

A experiência docente impõe questões merecedoras de respostas atualizadas… Ser professora de grupos de alunos de minorias linguísticas, na escola e na sala de aula, motiva a procura de respostas adequadas a exigências da diversidade linguística e cultural. Importa, pois, (re)pensar contextos re(i)novados; adaptar estratégias de ensino-aprendizagem e materiais didáticos; (re)ver currículos para todos os alunos. Porém, este estudo aumenta também a responsabilidade de refletir sobre a "inclusão" que (re)construímos, (re)vendo politicas educativas de referência e documentos didáticos diversos.

Leituras e interpretações de documentos normativos e orientadores juntam-se a estudos de referência bibliográfica complementar…

O resultado é este trabalho de dissertação que, finalmente, cumpre o segundo ano de Mestrado em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas!

Os anos passam… Ser professora condiciona rotinas e desgastes profissionais…ainda que combatidas com dedicação, leituras e formação didática!

A necessidade de alterar atividades laborais é um imperativo! Voltar à universidade do Minho foi/é "uma golfada de ar fresco"!... Horas de pesquisa e estudo aprofundando conhecimento pedagógico, proporcionando referências teóricas a utilizar na preparação reflexiva de estratégias didáticas re(i)novadoras e transformadoras.

Espero que este estudo possa constituir uma base estratégica no âmbito da didática das línguas e, especificamente, na área do ensino de PLNM. Gostaria também de investir em projeto(s) pedagógico(s), no âmbito da formação de alunos e professores.

Perante o trabalho desenvolvido, questiono-me sobre como superar a desmotivação pessoal e profissional do(a) professor(a), mesmo quando envolvido numa atitude investigativa como estratégia de formação e inovação de práticas? Efetivamente, mesmo tentando assumir uma atitude positiva face á adversidade, os obstáculos e barreiras parecem cercar um espaço marcado por "isolamento" e "solidão"! No entanto, cada dia amanhece com novas experiências, leituras, descobertas e (des)motivações!

Inspirada numa publicação da minha orientadora de dissertação de mestrado, doutora Maria Alfredo Moreira, decidi partir de narrativas profissionais recolhidas no meu quotidiano de professora de Português Língua Materna e Língua Não Materna. Na verdade, ensinar alunos cuja língua materna não é o Português é uma atividade que desde há anos preenche e transforma a minha vida docente! Neste percurso, surgiu a minha dedicação a alunos estrangeiros, acreditando numa educação transformadora e transformada por desafios da sustentabilidade (UNESCO, 2005: 6-17, cit. in Moreira, 2015).

Tudo vale a pena, pois como refere o provérbio: *"Todos os seres humanos sorriem no mesmo idioma!"*. Fica o testemunho de uma ex-aluna de PLNM, que, acolhida com trabalho e dedicação, evidencia a superação de dificuldades, representando um caso de sucesso educativo.

Evolução da língua portuguesa como língua não materna

«Ao longo da vida existem objetivos pessoais que cada um almeja conquistar. Um objetivo meu foi aprender a língua portuguesa, dado que a minha língua materna é a língua inglesa. O processo de aprendizagem de uma nova língua é complicado, longo e com bastantes obstáculos pelo caminho, no entanto com dedicação, esforço e ajuda posso referir que a evolução tem sido muito positiva.

Nos meus anos de Secundária, do 10.º ao 12.º ano, tive a sorte de ter a aula de apoio de português língua não materna, o que me ajudou a evoluir bastante e complementar os meus estudos na língua. Com a ajuda da docente, (…), consegui progredir na língua, compreendendo o seguimento de frases, entendendo a composição temporal dos verbos, apreender a utilização das vírgulas que usamos, entre outros. As vantagens deste apoio foram o aperfeiçoamento e constante treino da língua, com o objetivo de me tornar fluente tanto a comunicar como a escrever. Confidencio que no passado era complicado ter aulas de apoio, dado que via amigos fazer outras atividades nessas 2 horas, no entanto, olhando hoje para trás, sei que fiz a escolha certa em frequentar sempre.

Hoje posso referir que fui uma estudante que veio do Canadá, aprendi a língua portuguesa, prossegui com os meus estudos na universidade num curso de línguas e estou a terminar a tese de mestrado. Nunca almejei, nem sonhei, atingir voos tão altos, mas com dedicação e constante vontade de aprender consegui, sendo que esta vontade ainda se mantém, dado que estamos constantemente em processos de aprendizagem.

Agradeço a todos os envolvidos que me ajudaram no meu percurso,(…) no apoio de língua não materna e que é uma maior valia a todos os estudantes que necessitam.»

REFERÊNCIAS

Alarcão, I. & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez … a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento.* Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., & Pinho, A. S., (Orgs) (2010). *Línguas e Educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projecto*. Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I., Martins, F., & Pinho, A. S. (2014). Abordar as línguas nos primeiros anos de escolaridade: que possibilidades de educação para a valorização da diversidade linguística. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus Menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 175-192). Edições Pedago.

Bizarro, R., Moreira, M. A., & Flores, C. (2013). Reptos à investigação e Ensino em Português Língua Não Materna. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (Orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lidel.

Carvalho, J. A. B. (2013). Didática do português língua não materna: língua segunda/língua estrangeira: entre a generalização e a especificação. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (Orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 146 – 153). Lidel.

Castro, C. & Melo-Pfeifer, S. (2010). *Aprender Português Depois De (Muitas) Outras Línguas Estrangeiras: Implicações Pedagógico-Didácticas No Ensino Do Ple Junto De Um Público Adulto.* Cidtff – Universidade de Aveiro.

CESAE Digital (2021). Centro de desenvolvimento de competências Digitais. Consultado em Outubro 31, 2022, em https://www.cesaedigital.pt/

Conselho da Europa (2001a). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.

Conselho da Europa (2001b). Portefólio Europeu de Línguas – Ensino Secundário. Consultado em Outubro 31, 2022, em *http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio_europeu_de_linguas_secundario.pdf*

Direção de Serviços de Língua e Cultura, *Referencial Camões PLE*. Edição: Camões, Instituto da Cooperação e da língua I.P. (2017)

Duarte, J., & Roth, H. J. (2014). Diversidade linguística em escolas bilingues: um contributo para a justiça social? In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 99-112). Edições Pedago.

EUCIM-TE - Projeto*: Currículo Europeu para O Ensino Inclusivo da Linguagem Académica - Formação de Professores* Número do projecto: 141836-LLP-1-DE-COMENIUS-CMP Sub-programa: Lifelong Learning: Comenius. Coordenadores do projecto: Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, Dr. Joana Duarte; Organização do coordenador do projeto: University of Cologne, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät. (O documento original está redigido em língua inglesa. A tradução portuguesa é da responsabilidade dos membros da equipa portuguesa (Maria Alfredo Moreira; Cristina Flores; Orlando Grossegesse)

Europeia, U. (2004) - Comissão Europeia *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística* - Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias (2004)

Europeia, U. (2022), *Carta Europeia do Plurilinguismo Jornadas Europeias de Plurilinguismo, 2005-2019* - Observatório Europeu do Plurilinguismo (OEP).

Faneca, R. M. (2018). Faneca, R. M. (2018), *O papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com história(s) migratória(s): um estudo de caso nas escolas do centro de Portugal*. Universidade de Aveiro.

Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna. Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In Bizarro, R., Moreira, M. A., & Flores, C. (Orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 35 – 46). Lidel.

Flores, C., Moreira, M. A., & Grossegesse, O. (2010). Currículo Europeu para o Ensino Inclusivo da Linguagem Académica (EILA). https://hdl.handle.net/1822/20804

García, O. (2014). Educação, multilinguismo e translanguaging no século XXI. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 53-75). Edições Pedago

Gaspar, M. I. (Coord.), Carlos, A, Lamy, F., Seabra, F.; Massano, L., Silva, P., Eira, R., Galante, S., Henriques, S., (2019). *Supervisão: modelos e processos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://issuu.com/catolicaportoeducacao/docs/e-book_supervis_o_vf

Grosso, M. J. (2010). *Língua de acolhimento, língua de integração.* Universidade de Lisboa.

Grosso, M. J. (2013). *Nota Prévia*. In: *Português Língua Não Materna: Investigação E Ensino*, Bizarro, R. P., & Moreira, M. A. (Eds.) Lidel Edições Técnicas, Lda.

Grosso, M. J. (2013). Nota Prévia. In Bizarro, R., Moreira, M. A., & Flores, C. (Orgs.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lidel.

Grosso, M. J.; Soares, A.; Sousa, F. & Pascoal, J. (2011). Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro: documento orientador. Lisboa: DGIDC.

Grosso, M. J.; Soares, A.; Sousa, F. & Pascoal, J. (2011). Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro: tarefas, actividades, exercícios e recursos para a avaliação. Lisboa: DGIDC.

Hawkins, M. R. (2014). Decisão dialogada: a construção de um discurso de justiça social na formação dos professores de línguas. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus Menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores*, (pp. 193-214). Edições Pedago.

Jesus, M. D. C. F. D. (2012). *Estudo de caso: o uso da língua portuguesa por jovens provindos de outros países no domínio privado, público e educativo*. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna). Universidade Aberta, Lisboa.

Leiria, I, Queiroga, M. J. & Soares, N. V. (2006). *Perfis Linguísticos*. Consultado em Outubro 31, 2022, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos .pdf).

Moreira, M. A. (2010). Práticas de colaboração universidade-escola: A investigação-acção na formação de supervisores. In *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*, (pp. 115-135). Edições Pedago.

Moreira, M. A., Bizarro, R., & Flores, C. (coord.) (2013); Grosso, Maria José (direção) *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* - LIDEL

Moreira, M., & Vieira, F. (2014). Formar professores para a diversidade linguística nas escolas portuguesas: necessidades, possibilidades e intervenção. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 215-236). Edições Pedago.

Moreira, M. A. (2015). Supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, *9*(3), 48-63.

OCDE (2006). *Panorama da Educação: Indicadores da OCDE*. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2006. Consultado em Outubro 31, 2022, em https://www.oecd.or g/education/skills-beyond-school/37393599.pdf

Parlamento Europeu (2022). Fichas temáticas sobre a União Europeia. Consultado em Outubro 31, 2022, em https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/142/politica-linguistica

Perdigão, M., Soares, A., Duarte, R., Guerra, F., André, T., Fischer, G. & Ribeiro, J. (2005). Programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna. Consultado em Outubro 31, 2022, em *https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf*

Pereira, C. (2017). Enquadramento e funcionamento da disciplina de PLNM no sistema educativo português. *Revista de Estudos de Cultura*, 93-108.

Pereira, D. (2014). Para uma cultura linguística da escola. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus Menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores*, (pp. 77-98). Edições Pedago.

Tavares, A. (2021). *Português XXI.* LIDEL.(níveis: A1, A2; B1)

Tavares, A. P., & Grosso, M. J. (2008). *Ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira: manuais de iniciação*. Lidel.

Teixeira, M., Santos, L., Silva, I., & Mesquita, E. (2013). *Encontros da Língua Portuguesa: Ensinar e Aprender Português num mundo plural.* Escola Superior de Educação de Santarém & Universidade Federal da Uberlândia.

ANEXOS

ANEXO I – QUADRO NORMATIVO ANALISADO

Documentos Normativos (fonte)	**Síntese / objeto**	**Indicadores específicos referenciados**					
			Princípios e objetivos estratégicos	**Medidas de acolhimento e escolarização**	**Destinatários**	**Perfil do professor**	**Recursos e materiais**
Despacho Normativo nº7/2007	Estabelece (…) princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das atividades curriculares e extracurriculares específicas (…) no domínio do ensino de PLNM						
Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho	Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua **conceção, operacionalização** e **avaliação** das aprendizagens, garantindo que todos os alunos alcancem as **competências** previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).		Garantia de escola inclusiva, promotora de igualdade e não discriminação. A diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos. Assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.	***Acesso ao currículo por todos os alunos num quadro de igualdade de oportunidades.*** **Artigo 19.º - Prioridades e opções curriculares estruturantes** Promoção de experiências de comunicação em línguas portuguesa e estrangeiras (oral, escrita, visual e multimodal). **Artigo 21.º Dinâmicas pedagógicas** "b) Implementação das medidas multinível, universais, seletivas e adicionais, ajustadas à aprendizagem e inclusão.	Todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam.	**Artigo 21.º Dinâmicas pedagógicas** "2— Cabe às equipas educativas e aos docentes definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas às especificidades da turma ou grupo de alunos."	**Artigo21.º Dinâmicas pedagógicas** c) Rentabilização eficiente de recursos e oportunidades da escola e da comunidade. d**)Adequação, diversidade** e **complementaridade** das estratégias de ensino e aprendizagem; informação descritiva sobre desempenhos dos alunos."

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho	1 - Estabelece "os princípios e as normas que garantem a **inclusão**, enquanto processo que visa **responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos** e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos **processos de aprendizagem** e na **vida da comunidade educativa.**"		. **Artigo 5.º - Linhas de atuação para a inclusão** 2 — As linhas de atuação para a inclusão **vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional** baseado num modelo de **intervenção multinível** (…)3 — As linhas de atuação para a inclusão devem integrar: **medidas universais, seletivas e adicionais** que respondam à diversidade das necessidades.	**Artigo 5.º - Linhas de atuação para a inclusão** 1 — As escolas devem incluir (…) "uma cultura de escola onde **todos encontrem oportunidades para aprender** e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, **valorizando a diversidade e promovendo a equidade** e a não discriminação (...)"	**Todos e cada um dos alunos.**	**Não refere informações específicas.**	**Não refere informações específicas.**
Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto **Artigo 12.º Português Língua Não Materna**	- Regulamenta e materializa "a execução dos princípios consagrados no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo regras e procedimentos inerentes à conceção e operacionalização do currículo das ofertas educativas do ensino básico (ensino básico geral e os cursos artísticos especializados) As referentes matrizes curriculares podem integrar a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM)(…)		**Língua materna de alunos de sistemas de ensino estrangeiros:** - reconhecer e valorizar a língua materna (LM) do aluno e o reforço das aprendizagens da língua portuguesa (LP)-PLNM. Permitida dispensa da frequência de uma língua estrangeira (2.º e 3.º ciclos).	**Artigo 12.º Português Língua Não Materna** 1. s matrizes curriculares podem integrar a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), 2 — Para o desenvolvimento da disciplina de PLNM são constituídos, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os seguintes níveis de proficiência linguística: a) Iniciação (A1, A2); b) Intermédio (B1); c) Avançado (B2, C1).	**Alunos recém - integrados** no sistema educativo, provenientes de sistemas educativos estrangeiros, cuja **língua materna não é o português**; **não tenham tido o português como língua de escolarização.** . O**ferta curricular mais adequada ao perfil escolar e sociolinguístico do aluno.**	**Não refere informações específicas.**	**Não refere informações específicas.**
Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto	1.Regulamenta os **cursos científico -humanísticos**, a que se refere a alínea a) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (…) 2 —Regras e procedimentos da **conceção e operacionalização** do currículo dos referidos cursos, bem como da **avaliação e certificação das**		**Artigo 11.º Português Língua Não Materna** 1 — No ensino secundário, as matrizes curriculares podem integrar Português Língua Não Materna (PLNM). — Para o desenvolvimento da disciplina de PLNM são constituídos, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas **(),** os seguintes níveis de Línguas,	**Artigo 11.º Português Língua Não Materna** - Cabe à escola proceder a uma avaliação do conhecimento da língua portuguesa, quando o aluno ingressa no sistema educativo, visando o **posicionamento no nível de proficiência linguística**. 4 — A avaliação é realizada de acordo com os	**Alunos numa destas situações:** a) A sua língua materna não seja o português; b) Não tenham tido o português como língua de escolarização e para	**Não refere informações específicas.**	**Não refere informações específicas.**

	aprendizagens, tendo em vista o PASEO.		os seguintes níveis de proficiência linguística: a) Iniciação (A1, A2). <u>- Garantir a integração dos alunos na turma.</u> **Artigo 12.º Língua materna de alunos de sistemas de ensino estrangeiros** Reconhecimento da língua materna do aluno; b) Reforço da aprendizagem do Português, designadamente como PLNM; c) Dispensa da obrigatoriedade de iniciar uma segunda língua estrangeira, visando o reforço do previsto na alínea anterior; d) Continuidade da aprendizagem da língua estrangeira do sistema de ensino de origem do aluno (LE I), desde que esta seja oferecida no sistema educativo português. e) Possibilidade do aluno iniciar, no 10.º ano de escolaridade, uma nova língua estrangeira (LE II), desde que esta não coincida com a sua língua materna.	descritores do **CEFR** e com base em modelo de teste disponibilizado pela Direção -Geral da Educação 5 — Os alunos que sejam posicionados no nível de Iniciação (A1, A2) ou no nível Intermédio (B1) frequentam a disciplina de PLNM como equivalente à disciplina de Português: nos termos seguintes: a) grupos no mínimo de **10 alunos** (se necessário, grupos de alunos dos níveis A1, A2 e B1). b) Na sua turma, em Português, quando se mostre inviável a aplicação do previsto na alínea anterior: - Os alunos de PLNM são organizados por grupos de nível de proficiência linguística e não por ano de escolaridade, devendo seguir as Aprendizagens Essenciais de PLNM do respetivo nível, com adequação do processo de ensino, aprendizagem e avaliação à sua faixa etária. 8 — Promover a equidade e a igualdade de oportunidades, poderá a escola, em articulação com os pais ou encarregados de educação, disponibilizar **respostas educativas** que facilitem o acesso ao currículo, através de: a) Mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; b) Adaptações ao processo de avaliação: i) Interna; ii) Externa.	os quais, de acordo com o seu percurso escolar e o seu perfil sociolinguístico, a escola considere ser a oferta curricular mais adequada. **Alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional.** -Alunos posicionados no nível de proficiência linguística de Iniciação (A1, A2), -Alunos posicionados no nível Avançado (B2, C1) frequentam a disciplina de Português.		

Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto	Regulamenta a oferta dos **cursos artísticos especializados de nível secundário** (dança, música, canto e canto gregoriano), tomando como referência a matriz curricular -base constante do decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho.		Confirma as regulamentações referenciadas na **Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto.**	Confirma as regulamentações referenciadas na P**ortaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto.**	Confirma os alunos de PLNM, referidos na **Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto.**	**Não refere informações específicas.**	**Não refere informações específicas.**
Portaria n.º 232-A/2018 de 20 de agosto	- Regulamenta os **cursos artísticos especializados de nível secundário** a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Design de Comunicação; Design de Produto; Produção Artística; Artes Visuais; Comunicação Audiovisual). —Define ainda as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dos cursos previstos no número anterior, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o PASEO.		Confirma as regulamentações referenciadas na **Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto.**	Confirma as regulamentações referenciadas na **Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto.**	Confirma os alunos de PLNM, referidos na P**ortaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto.**	**Não refere informações específicas.**	**Não refere informações específicas.**
Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto	1. Regulamenta os cursos profissionais de nível secundário de dupla certificação, escolar e profissional, a que se referem a alínea a) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, alterado pelo Decreto -Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro (…). 2. Define as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dos cursos previstos no número anterior, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o perfil profissional		Confirma as regulamentações referenciadas na **Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto.**	Confirma as regulamentações referenciadas na **Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto.**	Confirma os alunos de PLNM, referidos na P**ortaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto.**		

	associado à respetiva qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), conferente do nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e correspondente nível do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), bem como o PASEO.						
Despacho n.º 2044/2022	Estabelece normas destinadas a garantir o **apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português.**		. Apoio à aprendizagem da língua portuguesa, como objeto de estudo e como língua de escolarização. . Assegurar, em tempo útil, condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo. **. Vinculação a um grupo/turma;** **.Realização de atividades para cumprimento do tempo equivalente ao tempo total previsto da matriz curricular -base do respetivo ano de escolaridade.** **.**Promover a **integração progressiva do aluno na totalidade do currículo** do respetivo ano de escolaridade.	**Oferta da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM).** É permitida, numa primeira fase da integração no sistema educativo português, a **frequência das atividades letivas** que a escola considere **adequadas às suas especificidades**. Compete às escolas decidir as **medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão** a mobilizar. .Reforçar a aprendizagem da língua portuguesa e o seu desenvolvimento enquanto língua de escolarização. Desenvolvimento de atividades de aprendizagem de PLNM, de acordo com as respetivas Aprendizagens Essenciais, em que se integra a abordagem da língua portuguesa como língua veicular de acesso aos currículos das restantes disciplinas. Desenvolver outros projetos de intervenção aprovados pela escola.	Alunos migrantes recém-chegados; refugiados, que não tenham o Português como língua materna ou que não tenham tido o Português como língua de escolarização. Alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) de nível de iniciação,	Estreita articulação com o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ou com o CT nos restantes anos. **.** Contribui para conceber recursos didáticos**;** glossários temáticos para as diferentes componentes curriculares e de formação.	

Quadro 3 – PLNM: quadro legislativo e normativo

ANEXO II – QUADRO DESCRITIVO DOS MANUAIS ANALISADOS

Titulo do manual	Autores	Data de (re)edição	Editor	Nº de páginas	Componentes do método (material complementar)	Área de aplicação (informações introdutórias)	Destinatário (Informações Introdutórias)	Organização Interna
Português XXI 1 - Nível A1 - Livro do aluno	Ana Tavaresa (*)		LIDEL - Edições técnicas, Lda	336	Livro do aluno com CD audio; Caderno de Exercícios; Livro do Professor	Apresentação do manual e publico destinatário. Breve esclarecimento sobre estratégias de trabalho, objetivos e		
Português XXI - Nível A2 - Livro do Aluno	Ana Tavares	2018	LIDEL - Edições técnicas, Lda	200	Livro do aluno com CD audio; Caderno de Exercícios; Livro do Professor	Apresentação do manual e publico destinatário. Breve esclarecimento sobre estratégias de trabalho, objetivos e abordagem temática.	" Destina-se a alunos principiantes ou falsos principiantes"	12 unidades; 4 unidades de revisão; glossário
Português XXI - Nível B1 - Livro do aluno			LIDEL - Edições técnicas, Lda		Livro do aluno com CD audio; Caderno de Exercícios; Livro do Professor	Apresentação do manual e publico destinatário. Breve esclarecimento sobre estratégias de trabalho, objetivos e abordagem temática.	Adolescentes e adultos aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE)	12 unidades; 4 unidades de revisão; glossário
		2018				Apresentação do manual e publico destinatário. Breve esclarecimento sobre estratégias de trabalho, objetivos e abordagem temática.	Aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Segunda (PL2), segundo anorma do Português Europeu.	12 unidades; 4 unidades de revisão; glossário
Português XXI - PLNM - Nível A1 - Livro do Aluno	Ana Tavares	2021	LIDEL, Edições técnicas, Lda	244			Público adolescente e adulto, de Português Língua Não Materna, nível A1. (secundário e profissional).	12 unidades; 4 unidades de revisão; glossário
Português XXI - PLNM - Nível A2 - Livro do Aluno	Ana Tavares	2021	LIDEL, Edições técnicas, Lda	292			Público adolescente e adulto, de Português Língua Não Materna, nível A2.(secundário e profissional).	12 unidades; 4 unidades de revisão; glossário
Português XXI - PLNM - Nível B1 - Livro do Aluno	Ana Tavares	2021	LIDEL, Edições técnicas, Lda	216			Público adolescente e adulto, de Português Língua Não Materna, nível B1. (secundário e profissional).	12 unidades; 4 unidades de revisão; glossário
Gramática Aplicada - Português para Estrangeiros (Níveis A1, A2, B1 - (QECR)	Carla Oliveira; Luísa Coelho	2014	Texto Editora	128	A coleção "Aprender Português" foi desenvolvida com o intuito de ajudar aqueles que pretendem aprender o português como segunda língua ou língua não materna. Composta por manuais, cadernos de exercícios e gramáticas divide-se em 3 níveis de aprendizagem - Inicial, Intermédio e Avançado.	Ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Segunda (PL2) (níveis - A1, A2 e B1).	Aprendentes da Língua Portuguesa, cujo nível de proficiência linguística corresponde aos nível A1, A2, B1.	Apêndices Gramaticais - regras de acentuação; uso dos sinais de pontuação; formação de palavras por derivação e composição; conjugação dos verbos regulares (1.ª, 2.ª e 3.ª conjugações) e verbos auxiliares.

Quadro 4 – Análise de recursos PLNM