

2.º Ciclo
Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

O recurso à sociedade hospedeira como complemento do manual nas aulas de Português Língua Segunda: estudo de caso no nível A2

Rafaela Dalbony Vieira de Bettencourt
Gesta

M

2018



Rafaela Dalbony Vieira de Bettencourt Gesta

**O recurso à sociedade hospedeira como complemento do manual
nas aulas de Português Língua Segunda:
estudo de caso no nível A2**

Relatório de Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2018

O recurso à sociedade hospedeira como complemento do
manual nas aulas de Português Língua Segunda:
estudo de caso no nível A2

Rafaela Dalbony Vieira de Bettencourt Gesta

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/
Língua Estrangeira, orientado pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de
Carvalho

Membros do Júri

Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira de Carvalho
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

Ao meu avô e à minha irmã!

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo	10
Abstract	11
Índice de tabelas	12
Lista de abreviaturas e siglas	13
Introdução	14
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	16
1.1. O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas	16
1.2. Manuais didáticos	24
1.2.1. Perspetiva diacrónica do manual didático	24
1.2.2. Tipos de manuais	30
1.2.3. Análise crítica do manual <i>Português XXI</i>	34
1.3. O recurso à sociedade hospedeira	48
1.4. Direitos Humanos na Prática	55
Capítulo 2 – Prática Letiva	58
2.1. Enquadramento	58
2.1.1. Contexto e perfil do público-alvo	58
2.2. Descrição das atividades realizadas	61
2.2.1. Direitos Humanos na Prática	62
2.2.2. Atividade Cultural	69
2.3. Considerações finais	72
Conclusão	74
Referências bibliográficas	76
Anexos	80
Anexo 1	80
Anexo 2	82
Anexo 3	83
Anexo 4	84
Anexo 5	85
Anexo 6	86
Anexo 7	87

Declaração de honra

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

Porto, 11 de setembro de 2018

Rafaela Dalbony Vieira de Bettencourt Gesta

Agradecimentos

À Professora Doutora Ângela Carvalho pela orientação, pelo apoio, pelo incentivo, pela força, por acreditar e por me fazer acreditar, pela referência pessoal e profissional que é.

A todos os professores que despenderam do seu tempo para me ensinarem o que sei hoje.

Às colegas de estágio pela entreatajuda, companheirismo e amizade.

Aos colegas de turma que tanto me ajudaram. Sem eles não teria sido possível acompanhar todos os conteúdos devido aos horários de trabalho.

Ao Secretariado de Migrações da Casa Diocesana de Vilar, à Dra. Maria e à Professora Márcia pela cooperação, pelo auxílio, pela alegria e pela oportunidade.

Aos meus alunos que foram incansáveis, compreensivos e empenhados.

À minha irmã pela lutadora que é e que, todos os dias, mesmo sem saber, me ensina a ultrapassar dificuldades e a tentar ser sempre melhor.

À minha madrinha pelo apoio incessante, pela motivação, pelo tempo e por todo o amor dispensado. Por ser o exemplo que é!

À minha estrela, o meu avô, que me ensinou e me guia diariamente. Pelo exemplo que foi, por me ter criado, por me ter permitido ser e ter o que hoje sou e tenho. Por todo o amor, todo o carinho, todas as discussões, toda a rabugice e todas as memórias.

À minha família pela loucura, pelo apoio e por todos os “ajuntamentos”!

À Ana Sofia Ferreira, como prometido: pela amizade e pelo auxílio.

Ao Tobias e à Happy pelo auxílio no desenvolvimento da competência organizacional derivado da ingestão de inúmeros materiais de trabalho.

À minha Tuna Feminina da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a minha família azul, por me mostrarem o verdadeiro significado de amizade, pela “ramboia”, pelo auxílio e pela presença na travessia deste percurso.

Resumo

A realidade social portuguesa tem vindo a sofrer inúmeras alterações ao longo dos tempos, sendo que uma das principais causas se encontra relacionada com a significativa vaga de imigração constatada. De facto, com o número crescente de cidadãos oriundos de diversas partes do mundo portadores de uma língua materna que difere do português, torna-se premente a necessidade de proporcionar uma integração ampla destes cidadãos, possibilitando-lhes o acesso à cidadania e ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste relatório de estágio propõe-se o tratamento de temáticas como: o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, a análise do manual *Português XXI 2*, os Direitos Humanos e o papel da sociedade hospedeira face ao processo de integração de indivíduos adultos e não nativos, interligando-as de modo a proporcionar um desenvolvimento mais amplo não só das competências comunicativas na língua-alvo, mas também das competências essenciais ao exercício dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

Assim, o processo de integração dos imigrantes adultos e não nativos na sociedade portuguesa apresenta-se como central. De facto, será possível constatar a presença desta preocupação tanto no enquadramento teórico como na descrição das atividades realizadas com um grupo específico de aprendentes.

Palavras-chave: português língua segunda; manual didático; sociedade hospedeira; direitos humanos; ensino de línguas baseado em tarefas.

Abstract

The Portuguese social reality has been suffering numerous changes along the years, being one of the main causes related to the significant wave of immigration established. In fact, with the growing number of citizens from various parts of the world speakers of a native language that differs from the Portuguese, it becomes urgent the need to provide a broad integration of these citizens, allowing them access to the citizenship and to their personal and professional development.

This internship report proposes thematic treatment such as: task-based language teaching, the *Português XXI 2* manual analysis, human rights and the role of the host society in relation to the process of integration of adult and non-native individuals, by connecting them in order to provide a broader development not only of communicative skills in the target language, but also the skills essential to the exercise of their rights and duties as citizens.

Thus, the process of integration of adult non-native immigrants in Portuguese society presents itself as central. In fact, it will be possible to observe the presence of this concern both in the theoretical framework as in the description of the activities carried out with a specific group of learners.

Keywords: Portuguese as a Second Language; schoolbook; host society; human rights; task-based language teaching.

Índice de tabelas

Tabela 1 – Ficha sinalética	34
Tabela 2 – Organização global	35
Tabela 3 – Critérios de avaliação do manual	37
Tabela 4 – Estrutura Direitos Humanos na Prática	61
Tabela 5 – Questão 1	65
Tabela 6 – Questão 2	65
Tabela 7 – Questão 3	66
Tabela 8 – Questão 4	66
Tabela 9 – Avaliação global “Direitos Humanos na Prática”.....	67
Tabela 10- Avaliação global da atividade cultural	71
Tabela 11 – Tabela comparativa da avaliação das atividades realizadas	71

Lista de abreviaturas e siglas

AC – Abordagem Comunicativa

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ELBT – Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

MPLS/LE – Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira

PLE – Português Língua Estrangeira

PLS – Português Língua Segunda

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE – Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico realizado no 2.º ano do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) no decorrer do ano letivo 2017/2018 e tem como objetivo a análise da importância da realização de tarefas que proporcionem uma integração adequada dos imigrantes adultos. Visa-se, ainda, a análise do manual adotado pela instituição de acordo com os objetivos previamente descritos.

Assim, considerando que a língua constitui um elemento de acesso à cultura e à cidadania, as atividades realizadas no decorrer do Estágio Pedagógico foram desenvolvidas com uma turma de nível A2, onde o desconhecimento de determinados aspetos linguísticos e sociais demonstravam um entrave à integração na sociedade portuguesa.

Com todas as alterações que ocorrem diariamente na sociedade, o contacto com outros povos e culturas torna-se cada vez mais recorrente. Assim, as sociedades devem possibilitar a todos os cidadãos não nativos as oportunidades necessárias ao seu acesso, nomeadamente a aquisição da língua-alvo, de modo a que estes consigam solucionar problemas do quotidiano visto que a não solução dos mesmos cria um obstáculo à integração na sociedade hospedeira, isto é, numa sociedade que difere da sociedade de origem, mas onde, por diversos motivos, se pretendem instalar.

De facto, a aprendizagem de uma língua segunda (LS) relaciona o desenvolvimento da competência comunicativa e linguística com os conhecimentos culturais relativos à(s) sociedade(s) onde essa língua apresenta um estatuto de língua oficial, ou seja, o desconhecimento da língua pode constituir uma barreira que impossibilita o acesso a manifestações sociais e culturais e, conseqüentemente, impossibilita o acesso à cidadania.

É através do recurso a abordagens metodológicas como o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), à análise do manual didático de utilização obrigatória, à análise da necessidade de integração na sociedade hospedeira, com recurso a tarefas facilitadores do processo integração, nomeadamente, o recurso ao jogo “Direitos

Humanos na Prática” e tendo, essencialmente, como documentos orientadores a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, que se pretende concluir de que forma é possível facilitar a integração na sociedade hospedeira no decorrer das lecionações da língua-alvo.

Assim, o presente relatório encontra-se dividido em 2 capítulos: o primeiro apresenta, maioritariamente, uma vertente teórica e o segundo apresenta a vertente prática. No primeiro capítulo elabora-se uma reflexão sobre o ELBT: desde o seu início aos seus objetivos práticos. De seguida, trata-se o manual didático como instrumento de ensino e realiza-se uma análise crítica do instrumento de ensino obrigatório na instituição: o manual *Português XXI*. Após as ilações retiradas da análise do manual, reflete-se sobre a importância da integração na sociedade hospedeira bem como da importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos no processo de integração de cidadãos oriundos de diversas partes do mundo e, conseqüentemente, da sua relevância nas aulas de LS.

A partir desse momento, inicia-se o segundo capítulo. Neste capítulo são apresentadas as atividades conduzidas no decorrer do Estágio Pedagógico. Devido à extensão do Estágio Pedagógico e por uma questão de pertinência, tratar-se-ão apenas as atividades realizadas considerando o objetivo deste relatório de estágio. Inicialmente será realizada a contextualização e o perfil do público-alvo como justificação das opções adotadas. Após o tratamento destes temas, seguir-se-á a descrição das atividades realizadas. As atividades a tratar consistem na adaptação do jogo realizado no âmbito do projeto Fatima: “Direitos Humanos na Prática” e a atividade cultural realizada nas ruas da cidade do Porto. Neste momento, para além da descrição das atividades, poderá encontrar-se parte do testemunho dos discente face ao sucesso e à relevância das atividades.

Por fim, a conclusão apresentará um balanço das atividades realizadas, considerando os pressupostos teóricos apresentados.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1.1. O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

Ao longo do tempo a aquisição de segundas línguas tem sido objeto de estudo não só por parte de múltiplos investigadores com interesse em compreender como é processada a aquisição de uma L2, mas também de professores que tentam compreender como melhorar os seus métodos de ensino, facilitando o processo de ensino-aprendizagem aos seus alunos. A metodologia mais tradicional consiste no método de apresentação, prática e produção. O desenvolvimento de diversos estudos relacionados com a temática em questão demonstraram a existência de metodologias que, quando utilizadas, reproduzem melhores resultados. Uma das abordagens apresentadas e de relevo para este relatório é referente à Abordagem Comunicativa (AC).

A AC realça a importância do papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Enquanto na metodologia de apresentação, prática e produção o foco do processo de aquisição de uma LS¹ incide, primordialmente, no papel desempenhado pelo docente, a AC inclui o aprendente nesse processo de uma forma mais ativa. Defende, portanto, que a aprendizagem de uma LS é mais produtiva quando apresenta um maior foco no estudante tanto a nível dos conteúdos a serem abordados como, também, das metodologias a utilizar em sala de aula. Desta forma, o papel do docente torna-se menos autocentrado e mais subordinado às necessidades dos aprendentes, assumindo um papel de coordenação e monitorização. Assim, “o aluno torna-se responsável pela sua própria aprendizagem e técnicas de trabalhos em grupo são muito encorajadas para que haja uma maior troca de conhecimentos entre os alunos sem a participação direta do professor.” (Portela, 2006, p. 52)

A característica principal da AC é uma maior exposição dos aprendentes à língua-alvo² (*input*³). De facto, esta abordagem acentua a relevância do foco no sentido

¹ Tendo em consideração as problemáticas existentes em torno da distinção entre LE e LS, será utilizada designação de LS, seguindo o critério geopolítico apresentado por Isabel Leiria *et al* [2008]; Leiria [2004]; Grosso *et al* [2011]).

² O termo *língua-alvo* será utilizado como a língua a ser adquirida.

³ *Input* como sendo o conjunto de informações rececionadas pelo aprendente.

e no significado, possibilitando um maior desenvolvimento da competência comunicativa e aumentando a interação entre sujeitos. É ressaltada a importância das vivências e motivações dos aprendentes, levando à construção de materiais e à abordagem de temáticas que vão mais ao encontro dos interesses pessoais e das necessidades dos aprendentes e que, desse modo, incentivam e estimulam uma melhor aquisição de LS. Com igual importância acentua-se a aproximação desses materiais a situações verosímeis – quando em contacto com falantes nativos de uma determinada língua – que permitem uma melhor preparação do discente, principalmente quando este se encontra em situação de imersão. Assim, a AC destaca o desenvolvimento da competência comunicativa através de uma exposição variada a *input*, da utilização de materiais autênticos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, da possibilidade de os aprendentes atuarem diretamente “não somente na linguagem, mas também no processo de ensino-aprendizagem” (Portela, 2006, p. 53), da atribuição de relevância às experiências pessoais dos aprendentes como elemento motivador e facilitador da aprendizagem de LS e de uma interligação das aprendizagens ocorridas em sala de aula com situações reais, isto é, com situação “fora da sala de aula” (Portelo, 2006, p. 53).

Nesta abordagem, devido à sua amplitude, podemos concluir a existência de duas orientações principais: (i) baseada no produto e (ii) centrada no processo. Na primeira encontramos, por exemplo, o Ensino de Línguas Baseado em Competências. Por sua vez, na segunda encontramos o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. A distinção entre estas duas linhas recai substancialmente no aspeto do processo de ensino-aprendizagem que é mais valorizado. Enquanto o Ensino de Línguas Baseado em Competência valoriza os resultados da aprendizagem, no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas é valorizado o processo facilitador da aquisição de LS. Ellis (2003, p. 44) sistematiza esta diferença: “(...) enquanto o ELBT se foca, em particular, nas características das tarefas que promovem um conjunto de processos cognitivos facilitadores da aquisição da língua (...) o Ensino de Línguas Baseado em Competências parte da predeterminação de um conjunto de objetivos de aprendizagem, secundarizando o processo e sendo, por vezes, considerada uma metodologia reducionista.” (Castro, 2017, p.17).

Vários estudos efetuados visaram a comparação entre o ensino tradicional (mais expositivo e com base na apresentação, prática e produção) e o ELBT. Através destes estudos conclui-se que este último apresenta resultados mais positivos pois possibilita a criação de contextos mais favoráveis à aquisição de uma LS. É através da adoção da visão contrastiva de Ellis (2003), e desafiando as visões mais tradicionalistas, que se irá abordar mais especificamente o ELBT.

O ELBT reflete uma metodologia que possibilita e facilita a promoção de um tipo de processo de aprendizagem impulsionador da aquisição de uma LS. Por defenderem que a língua é aprendida de forma mais eficaz através da comunicação, alguns autores (Breen, 1987; Castro, 2017; Ellis, 2005a;) afirmam que esta metodologia corresponde a “uma versão forte da Abordagem Comunicativa” (Castro, 2017. p. 24), onde as especificidades do sistema linguístico são descobertas pelos aprendentes no decorrer do processo comunicativo.

As tarefas representam o foco primordial do planeamento do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Deste modo, para uma melhor compreensão do ELBT considera-se importante definir o significado de tarefa e o que a distingue de exercícios ou atividades. Este conceito tem levantado múltiplas divergências. Samuda & Baygate, (2009, p. 93) definem tarefa como “atividades pedagógicas que requerem um uso pragmático da língua-alvo, com o objetivo global de promover o seu desenvolvimento” e Nunan (1989, p. 19) define tarefa como “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form”. Mas, há semelhança do descrito anteriormente e devido à sua maior abrangência, será considerada a definição designada por Ellis (2003, p. 16):

a task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like

other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.

Conclui-se, então, que uma tarefa é um plano de trabalho cujo objetivo principal é o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes e a sua realização implica um conjunto de processos cognitivos como: avaliar, classificar, ordenar, raciocinar e selecionar. Uma tarefa pode abranger qualquer macrocapacidade e, neste aspeto, não se distingue de um exercício. O foco principal de uma tarefa deverá incidir no significado e neste aspeto, diverge de exercício – e o resultado comunicativo que se espera alcançar encontra-se previamente definido, tal como exposto por Willis (1996, p. 23), que afirma que “tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome”. Assemelhando-se a atividades e a situações que poderão ocorrer no quotidiano dos mesmos, isto é, fora do contexto de sala de aula, promove um foco maximizado no sentido pragmático em prol do sentido semântico. Ou seja, há uma maior contextualização da utilização dos atos comunicativos em detrimento do sentido alusivo a itens lexicais ou estruturas gramaticais mais específicas. Enquanto na realização de uma tarefa é expectável que os aprendentes atuem como utilizadores da língua, no exercício os estudantes atuam meramente como estudantes da língua, ou seja, enquanto na realização de tarefas o foco inicial recai no sentido e auxilia na autonomização do aprendente face a situações reais de comunicação, na realização de exercícios a aprendizagem de determinadas estruturas é realizada intencionalmente, havendo dificuldades em empregar essas mesmas estruturas em situações do quotidiano. Posto isto, Widdowson (1998, pp. 323-33) conclui que “uma diferença fundamental entre tarefas e exercícios consiste em considerar que a comunicação pode desenvolver-se pela atividade comunicativa ou que, pelo contrário, é um pré-requisito para nela se poder participar.”

As atividades focadas principalmente na forma incentivam os estudantes a reproduzirem a forma-alvo quando solicitado e estes reproduzem-na de forma consciente, não tendo a possibilidade de se centrarem em processos comunicativos em tempo real e, como tal, não se proporciona um maior desenvolvimento da competência comunicativa pois o seu foco está centrado na forma e não no sentido. Por sua vez, a realização de

tarefas permite que os aprendentes se foquem no sentido – na transmissão de uma determinada mensagem, atuando como utilizadores da língua.

Não obstante, é reconhecida a importância de existir um foco na forma que deverá ocorrer durante a realização da tarefa e durante o processo de aprendizagem de uma segunda língua. O ELBT procura um ponto intermédio entre o foco na forma e o foco no sentido, admitindo uma maior eficácia na aquisição de LS quando a atenção na forma acontece em contextos que permitam a expressão de sentidos, isto é, quando há a interligação dos dois tipos de tarefas, quando uma tarefa sem foco aparente na forma permite apresentar uma determinada estrutura linguística. Sendo a definição das tarefas sem foco mais generalizada, Castro (2017, p. 40) aponta que as tarefas sem foco são “tarefas que promovem um uso geral da língua, do qual pode resultar o recurso a determinadas características linguísticas, embora as tarefas não tenham sido elaboradas com essa intenção”, ou seja, o foco destas tarefas recai meramente sobre o sentido, não havendo a intenção de realçar aspetos linguísticos específicos da LS. Deste modo, a aquisição de formas específicas não constitui um objetivo na elaboração de tarefas sem foco, sendo que estas possibilitam uma escolha mais livre dos recursos a utilizar para a sua conclusão. Por sua vez, as tarefas com foco pretendem que a atenção dos aprendentes recaia sobre o sentido, mas que seja alterada, ocasionalmente, para uma determinada característica linguística (por exemplo, aspetos gramaticais da língua-alvo). Esta alteração pode ocorrer por iniciativa de ambas as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e deve ser realizada no decorrer da atividade comunicativa.

Tal como as tarefas sem foco, as tarefas com foco devem concordar com as características de uma tarefa: o foco principal deve centrar-se no sentido, a escolha dos recursos linguísticos e não linguísticos a utilizar para sua realização deve ser feita por parte dos estudantes e, por fim, deve apresentar um resultado esperado definido previamente. A elaboração de tarefas com foco deve possibilitar a alteração da atenção do sentido para a forma, interligando uma forma específica da língua-alvo com o sentido pragmático que manifesta na comunicação. Durante a realização das tarefas, os aprendentes não são informados de forma prévia sobre qual o aspeto linguístico a que devem dar atenção e, assim, o foco na forma é realizado acidentalmente. Tal como as

tarefas sem foco, pretendem estimular a capacidade comunicativa dos aprendentes. A produção de tarefas sem foco e com foco deve ter em consideração alguns aspetos característicos. Ellis (2003) expõe as visões de Wright, Breen e Nunan onde se conclui que o *input* e as instruções apresentam um aspeto primordial da produção de tarefas, visto não poderem ser caracterizadas em função do *output*. Aqui, Ellis introduz o conceito de objetivo como sendo o propósito geral da tarefa. Assim, a elaboração de tarefas deve conter três componentes específicas: *input*, instruções e objetivos. Ressalva-se que a atribuição de objetivos é considerada de acordo com as competências comunicativas a desenvolver ou adquirir, não podendo ser totalmente incontestáveis pois a realização e conclusão das tarefas pode variar entre aprendentes. Contudo, e de acordo com a caracterização de tarefa anteriormente exposta, devem ser realizadas previsões claras e específicas de resultados e objetivos que podem ser definidos de acordo com as capacidades linguísticas como, por exemplo, descrever ou argumentar.

O foco na forma pode ser promovido através da elaboração de tarefas de produção com base na estrutura, de tarefas baseadas na compreensão e de tarefas de promoção da consciência linguística⁴. As tarefas de produção com base na estrutura permitem que o aprendente utilize uma determinada estrutura da LS. A utilização dessa estrutura pode acontecer de forma natural, onde as instruções fornecidas encaminham o aprendente a utilizar a forma pretendida, de forma essencial, quando a forma é essencial para a conclusão da tarefa ou, ainda, de forma útil, quando a forma se revela útil para a realização da tarefa. Este tipo de tarefas apresenta um resultado mais produtivo quando os aprendentes já tiveram um contacto anterior com a forma, sendo mais adequada a momentos de sistematização de conhecimentos. Por sua vez, as tarefas baseadas na compreensão mostram-se mais proveitosas na promoção da atenção a determinadas estruturas linguísticas. Nestas tarefas, o *input* apresenta um papel de relevo, pois realça o registo cognitivo da forma pretendida. Para que sejam bem-sucedidas, pode recorrer-se à utilização de textos orais ou escritos que: apresentem diversos exemplos da(s) estrutura(s) alvo, apresentem a(s) forma(s) alvo destacadas graficamente e, depois de realizar a atividade, o docente poderá salientar a(s) estrutura(s). Nesta variedade de tarefa,

⁴ Do original: Consciousness-raising tasks (Ellis, 1991).

incorporam-se as tarefas de interpretação onde os aprendentes são auxiliados na criação de relações entre as características gramaticais da língua-alvo e o seu significado. Para que tal aconteça, após o estímulo oral ou escrito devem ser solicitados a responderem a questões fechadas, por exemplo, exercícios de verdadeiro/falso ou escolha múltipla e devem ter a possibilidade de interligar o *input* com as suas vivências pessoais. Recorrendo a diversificados conteúdos, estas atividades devem ser elaboradas de modo a que, num momento inicial, promovam o foco no sentido, posteriormente promovam o foco na forma e, num momento final, permitam a identificação de eventuais erros. Por fim, as tarefas de promoção da consciência linguística diferem das tarefas de interpretação na medida em que as primeiras são referentes ao conhecimento explícito da língua que se mostra auxiliador da aquisição do conhecimento implícito.

O cerne destas tarefas é a própria língua a ser adquirida e objetiva a promoção da consciência sobre como uma característica específica da língua atua em LS. Apresentam uma tentativa de isolamento de um determinado aspeto linguístico, expõem dados ilustrativos da estrutura alvo, sendo facultativa a apresentação explícita da regra, solicitam a verbalização da regra e, para que tal aconteça, são elaboradas a partir de múltiplos materiais como: textos orais ou escritos manipulados e textos contínuos ou frases soltas que podem, ou não, apresentar lacunas. Assim, as tarefas de promoção da consciência linguística visam a dedução da regra de uma determinada estrutura ou construção através de um estímulo. Este tipo de tarefas apresenta-se como um meio eficaz na promoção do foco na forma, mas pode não ser apropriado para alguns grupos-alvo “designadamente estudantes com dificuldades em colocar hipóteses conscientes sobre a língua, estudantes mais jovens que abordam tipicamente a aprendizagem da língua como um objeto de ação e não de reflexão, assim como estudantes de nível inicial (...)”. (Castro, 2017, pp. 47-48).

Verifica-se que para uma melhor aquisição de uma LS, a abordagem sistemática das mesmas formas durante a instrução é de grande importância. De facto, o ELBT permite a criação de oportunidades para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma natural, enfatizando o sentido pragmático da comunicação sem negligenciar a importância da forma de LS. Revelando ser uma metodologia mais motivadora, permite

uma maior exposição dos estudantes a *input* e permite a descentralização das leccionações do docente e a centralização das mesmas nos discentes. Assim, os aprendentes são incentivados a atuar como utilizadores da língua.

Mesmo sendo considerada uma metodologia inovadora, autores como Tavares (2008) constataram as poucas tentativas de implementação desta metodologia quer em contextos institucionais quer na produção de materiais didáticos. Nesta metodologia, os materiais didáticos apresentam uma importância elevada no ensino de uma língua. Deve considerar-se que a designação de material didático é referente aos materiais textuais que são seleccionados e explorados com finalidades pedagógicas. Apesar da sua relevância, só a partir do séc. XX foi reconhecido devidamente como uma área de intervenção e os investigadores da área da Didática de segundas línguas pretendem aprofundar o modo como a utilização e a produção de materiais pode facilitar a aquisição de LS.

Foi através da análise de 13 manuais didáticos disponíveis no mercado português, realizada por Tavares (2008), que se constatou que muitos dos materiais didáticos utilizados, em Portugal, ainda apresentavam abordagens pedagógicas que se baseavam na metodologia de apresentação, prática e produção. Considerando a data do estudo efetuado, ressalva-se a inexistência de um estudo aprofundado mais recente sobre esta temática no que concerne a manuais de PLE/PLS utilizados e publicados em contexto nacional⁵. Desta forma, mostra-se, ainda, premente a necessidade de um investimento na “formação mais específica de ensinantes de português como língua estrangeira e que incentive a criação de materiais didáticos” (Tavares, 2008, p. 119) destinados a um público adulto que adquire uma LS, onde se integre com maior frequência o ELBT. Tal acontece devido ao “ceticismo em alguns contextos educativos” (Castro, 2017, p. 17) no que se refere ao envolvimento ativo do estudante no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente no desenvolvimento da competência comunicativa, e à disponibilização de maior liberdade na utilização da língua-alvo. Ressalva-se o facto de os manuais continuarem a estar bastante presentes no ensino de línguas, sendo utilizados como forma de apoio à docência. De facto, Richaudeau (1986, p. 47 citado por Tavares, 2008, p. 34)

⁵ Existem análises de manuais didáticos fora do contexto nacional e, conseqüentemente, com enfoque em contextos educativos distintos do que aqui é tratado.

afirma que os manuais “representam [...] o meio de ensino mais utilizado no mundo”, sendo considerados não só pelos aprendentes como pelos professores como “sinónimo de segurança, uma vez que ajuda a determinar o conteúdo e os métodos de ensino” (Tavares, 2008, p. 48).

1.2. Manuais didáticos

1.2.1. Perspetiva diacrónica do manual didático

Como referido, os manuais didáticos possuem um papel de relevo no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo o suporte de aprendizagem que é mais utilizado, em contexto educacional, nos dias de hoje.

O manual didático consiste num documento impresso, que é possível manusear, com uma estrutura definida através de um programa pré-estabelecido e com uma determinada progressão, e que pretende auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, nos casos dos manuais existentes dedicados ao ensino de português língua não materna, devido à inexistência de um programa emanado pela Direção Geral de Educação, os manuais didáticos baseiam-se, essencialmente, nos documentos reguladores existentes (por exemplo: Quadro Europeu Comum de Referência, Referencial Camões, QuaREPE). Com as evoluções tecnológicas ocorridas nos últimos anos e com as evoluções constatadas na área da didática de línguas estrangeiras, nomeadamente no que concerne à importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os manuais são acompanhados, na maioria das vezes, de diversos suportes como suportes áudio, visuais e até acesso a sites de material didático online.

O conceito de manual bem como a sua realização sofreu bastantes alterações ao longo do tempo. De facto, a necessidade de comunicação sempre esteve presente nas diversas sociedades desde o tempo das primeiras expansões. De acordo com o exposto por Claude Germain (2016, p. 23), o primeiro registo do ensino de uma língua estrangeira remota ao ano de 3300 a.C. onde o ensino era de tipo reprodutivo e o cerne da aprendizagem consistia no saber-redizer e a área lexical era sobrevalorizada. A partir do início do séc. III começaram a aparecer os primeiros manuais bilingues, mas só a partir do séc. XV é que começaram a surgir os primeiros manuais de língua estrangeira (LE).

Estes manuais centravam-se no método de tradução direta de vocabulário e de expressões recorrentes no quotidiano.

A partir do séc. XVI, e com o auxílio de autores como Locke e Coménio, a didática de línguas mostrou um avanço nas metodologias utilizadas. Coménio (1957, 334-336 citado por Tavares, 2008, p. 16) estabeleceu novos princípios para uma boa aprendizagem de línguas:

Todas as línguas podem, portanto, aprender-se por um só mesmo método. Isto é, podem aprender-se pela prática, com a adição de regras facílimas, que mostram apenas a diferença que medeia entre a língua conhecida como primeira e aquela que se quer estudar, e com exercícios feitos sobre matérias conhecidas, etc...

Assim, para Coménio, a aprendizagem de línguas deveria ser efetuada através da tradução direta e imitação, mas tendo em consideração a língua materna dos aprendentes. Iniciar-se-ia o estudo da gramática com a apresentação de exemplos que permitissem a aprendizagem implícita da regra e, de seguida, realizar-se-ia uma grande quantidade de exercícios de aplicação, partindo-se, assim, de forma progressiva do geral para o particular. Por sua vez, Locke defendia que a aprendizagem de uma LE deveria ser feita através do método natural que, ainda hoje, é praticado fora das salas de aula: aprendizagem através do contacto direto com falantes nativos.

Entre o séc. XVI e os anos 70 do séc. XX, muitas foram as metodologias apresentadas (método Assimil, método de leitura e tradução, método direto, método áudio-oral, método audiovisual). De facto, foi a partir da década de 70 que se constatou uma “mudança significativa no ensino das línguas: surge o método comunicativo (...) e com ele o conceito de competência comunicativa, que valoriza sobretudo a comunicação entre falantes” (Barbosa, 1999, p. 77). Não obstante, a abordagem metodológica mais inovadora e já mencionada foi a AC. Como já referido, esta metodologia impulsionou a didática de línguas devido à alteração proposta no que se refere ao centro do processo de ensino-aprendizagem: passa a ser centrado no aprendente, nos seus objetivos, motivações, necessidades e características específicas. Implica ainda que haja uma progressão acentuada na competência comunicativa, contrapondo-se às visões mais tradicionalistas que acentuam a importância do desenvolvimento da competência gramatical. Lembra-

se que o desenvolvimento da competência comunicativa implica o conhecimento das formas extralinguísticas da mesma, auxiliando a preparação dos aprendentes para as situações reais de comunicação. Na realização de cursos, tanto nas situações em que os aprendentes se encontrem em contexto de imersão linguística como nas situações em que os discentes não se encontrem num contexto de imersão linguística, é necessário recriar situações reais no espaço de sala de aula, garantindo o desenvolvimento das formas suprarreferidas.

Assim, para que os conteúdos a serem abordados sejam escolhidos da melhor forma, é necessário ter em consideração que as formas linguísticas se encontram ao serviço da comunicação, tornando o ensino mais funcional, envolvendo e motivando mais o aprendente. A AC privilegia a realização de atividades criativas e a utilização de materiais autênticos. Consta-se que “as atividades e os documentos devem aproximar-se da realidade de forma a preparar os aprendentes para a comunicação autêntica, para o saber-fazer” (Tavares, 2008, p.22). Considerando que cada aprendente apresenta um conjunto de motivações, necessidades, objetivos e características diferentes, os cursos de línguas e os materiais didáticos utilizados devem ser flexíveis e adaptáveis.

A partir da década de 50 do séc. XX, a vaga de emigração apresentou um acentuado acréscimo, tornando-se premente a adoção de medidas educativas adequadas à promoção do ensino da língua portuguesa aos filhos dos emigrantes. Tal só se verificou, formalmente, em 1973, aquando da promulgação da Lei Orgânica, apresentada pela Direção Geral do Ensino Básico. Para além do fenómeno emigratório, ressalva-se a importância que a Língua Portuguesa apresenta no mundo: sendo uma das línguas mais faladas, há a necessidade de existir uma política que vise tanto a sua promoção como a sua defesa. Segundo Mira Mateus (2002, p. 7), “a inexistência de uma política de língua em Portugal é uma afirmação que ouvimos a especialistas e professores, que trabalham sobre a língua portuguesa em Portugal e no estrangeiro”.

Para além das dificuldades sentidas pelos professores de PLE, a lecionar em contexto nacional, face à vaga emigratória, nomeadamente na problemática associada à diferenciação entre LE e LS, os professores a lecionar fora de Portugal também sentiram dificuldades. Não só pela inexistência de um programa letivo que auxiliasse na preparação

dos cursos, mas também no que concerne aos conhecimentos linguísticos dos aprendentes que, para além de diminutos, eram também bastante díspares. Estas dificuldades são sentidas até ao dia de hoje. Assim, as metodologias adotadas devem recriar, em espaço pedagógico, situações que possibilitem a utilização da língua portuguesa e promovam o desenvolvimento da competência comunicativa.

Como resposta a estes desafios, foram elaborados documentos orientadores como o *Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro* (QuaREPE) e o Despacho Normativo nº7/ 2006⁶. Abordando, mais especificamente e de forma breve, cada um deles, podemos concluir que o QuaREPE visa a valorização e a dignificação do ensino da língua portuguesa e respetiva cultura em contextos e experiências realizadas no estrangeiro; o Despacho Normativo nº7/2006, objetiva o estabelecimento de normas orientadoras para as atividades a serem desenvolvidas nas escolas relativamente ao português como língua não materna.

Numa época em que a aprendizagem de línguas se mostra essencial à promoção de relações e da compreensão intercultural, o processo de ensino-aprendizagem de LE torna-se um dos objetivos do Conselho da Europa. A Comissão Europeia, apesar de defender a aprendizagem de LE de forma precoce, ressalva a importância de os adultos aprenderem línguas estrangeiras e promove essa mesma aprendizagem bem como a diversidade linguística.

Como já referido, o ensino da língua portuguesa tem uma crescente procura e um mercado mais consistente. Posto isto, deteta-se a necessidade de divulgar e promover a língua portuguesa como facilitadora da comunicação internacional bem como a atualização de programas e a estruturação de cursos de forma eficaz, tendo em consideração orientações previamente estabelecidas, mas não esquecendo a necessidade de adaptar esses cursos aos diversos grupos de aprendentes. Atualmente, o ensino da língua portuguesa como LS/LE tem como documentos de referência para a programação de cursos o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001) e o *Portefólio Europeu das Línguas* (2010) que tem como objetivo

⁶ Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_normativo_7_2006.pdf, acessido a 25/09/2018

“estabelecer políticas linguísticas comuns para uma Europa multilingue e multicultural.” (Tavares, 2008, p. 31). Relativamente à promoção da língua e da cultura portuguesa no estrangeiro, ressalva-se o trabalho levado a cabo pelo Instituto Camões, através do desenvolvimento de inúmeras atividades e iniciativas para atingir tal finalidade, e, mais recentemente, da criação de um referencial para o português língua não materna (Camões, I.P, disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>, acedido em 22/09/2018).

Devido à crescente procura mencionada, ressalva-se, ainda, a necessidade de produzir materiais didáticos atualizados, diversificados e certificados. Como referido, o material mais utilizado no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é o manual didático. Assim, Newby (2000, pp. 89;) afirma que “os manuais que têm como objetivo a promoção do desenvolvimento do aprendente para a autonomia devem oferecer uma variedade de temas, textos, níveis, tarefas e estratégias.”.

A análise de manuais possibilita o conhecimento global de uma determinada época: as suas tendências, as políticas atuais e os modelos educativos mais recorrentes da altura. Atualmente, o manual didático não representa, apenas, um instrumento de transmissão de saberes. O manual deve incorporar os desenvolvimentos constatados das práticas pedagógicas de modo a possibilitar aos aprendentes um saber-fazer, a interação dos saberes adquiridos e, também, o desenvolvimento da competência comunicativa. Ressalva-se que a “competência comunicativa pressupõe (...) o conhecimento não só da língua como sistema, mas também do contexto sociocultural e, ainda, do uso funcional dos recursos estilísticos” (Tavares, 2008, p. 43).

De facto, o estudo de uma LS encontra-se interligado com a aprendizagem de uma nova cultura que pode ser mais ou menos semelhante à(s) cultura(s) já adquirida(s) pelo aprendente e sobre a qual se pode ter alguma representação prévia. Assim, língua e cultura encontram-se interligadas e a aprendizagem de uma nova língua implica que se tenha em consideração a aprendizagem de uma nova cultura. Tal relação influencia a escolha dos conteúdos a trabalhar que, por sua vez, deverão apresentar o aspeto formal da língua ao serviço da comunicação e da transmissão de conhecimentos culturais de relevo para o público de discentes em questão, pois a aprendizagem de uma língua estrangeira permite

conhecer uma nova cultura e os hábitos sociais de uma determinada comunidade. Tendo em consideração a grande utilização de manuais como instrumento de ensino, este deve aliar os conhecimentos linguísticos a conhecimentos culturais.

A utilização de manuais como instrumento de apoio no processo de ensino-aprendizagem divide as opiniões dos docentes. Ribeiro (1991, p. 284) sistematiza algumas das críticas que têm sido apresentadas relativamente à conceção e aos efeitos negativos que podem advir da utilização de manuais didáticos. Afirma que, na maior parte das vezes, os manuais apresentam um conteúdo e uma linguagem de forma demasiado estrutural, enfatizando uma aprendizagem do tipo reprodutivo; os manuais apresentam os conteúdos de forma sumária, havendo um tratamento parcial de determinados aspetos, o que não favorece uma aprendizagem consolidada de uma LE; por fim, constata que os manuais são elaborados de forma generalizada, isto é, são elaborados para a generalidade dos discentes e, como tal, não correspondem às necessidades individuais dos mesmos, podendo conduzir a visões estereotipadas e tendenciosas. Contudo, alguns autores defendem a utilização do manual didático, tal como Tavares (2008, p. 41) que afirma que os manuais são um “importante suporte do ensino/aprendizagem” e Avelino (1999, p. 82) que constata que “o manual didático é uma realidade incontornável”.

De modo a garantir a qualidade dos manuais e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, os manuais deverão passar por um processo de certificação. Apesar da extensa história do ensino de LE e da elaboração de manuais didáticos já realizados, só em 1990 foi prevista a apreciação da qualidade de manuais. Todavia, esse controlo não abrange os manuais de português língua não materna. Para colmatar as falhas existentes no que concerne à certificação destes manuais, alguns autores têm realizado análises de manuais publicados em Portugal. Estas análises pretendem “proporcionar um conhecimento mais amplo das características e metodologias que cada manual apresenta.”, permitindo a cada “ensinante (...) optar por aquele que melhor se adequa às necessidades do seu aprendente” (Tavares, 2008, p. 54).

1.2.2. Tipos de manuais

Tendo como objetivo a melhoria da qualidade e o êxito do processo de ensino-aprendizagem que ocorre, maioritariamente, em sala de aula, considera-se de relevo que estes se encontrem atualizados e que sejam elaborados de acordo com as evoluções metodológicas constatadas, neste caso, na Didática de segundas línguas. Para além disso, constata-se que os manuais devem ser adequados ao público a que se dirigem, isto é, devem ser adequados a fatores como a idade dos aprendentes, as necessidades, os objetivos de aprendizagem definidos de acordo com o nível de proficiência e o contexto sociocultural onde estará integrado.

Os manuais mais contextualizados dirigem-se a um público particular que é definido pelo autor de acordo com características como: faixa etária, cultura, língua materna dos aprendentes; e os manuais mais generalizados são elaborados tendo em consideração características mais amplas de um público-alvo. Conclui-se que os manuais de português língua não materna são, geralmente, “por motivos de interesses editoriais (...) manuais generalistas.” (Tavares, 2008, p. 35) e manuais contextualizados são encontrados mais facilmente fora do contexto nacional. Para além da definição do público aprendente e das respetivas línguas maternas, os manuais didáticos podem ser caracterizados de acordo com o tipo de abordagem adotada, os temas tratados, o léxico apresentado, a utilização – ou não – de imagens e a metodologia.

As línguas maternas dos estudantes influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Numa situação em que uma turma seja constituída por elementos com diversas línguas maternas, seria aconselhável a utilização de diferentes manuais para os diferentes tipos de aprendentes. Contudo, tal opção não se demonstra viável, por diversos motivos, nomeadamente porque pode causar alguma confusão no decorrer das lecionações. Deste modo, demonstra-se necessário que após a escolha do manual didático a utilizar, no caso de ter de o fazer, o docente seja capaz de o utilizar de forma crítica, inovar e adaptar a utilização dos materiais de acordo com as características do público aprendente em questão.

Atualmente, o ensino-aprendizagem de uma LE pressupõe um maior desenvolvimento da competência comunicativa da língua-alvo, permitindo que o

aprendente comunique com falantes nativos e, assim, o manual deve tratar as quatro competências, incluindo-as de forma progressiva e adicionando aspetos lexicais e culturais. Como auxílio na transmissão de aspetos culturais, o manual deverá incluir uma grande variedade de elementos textuais e visuais. Constatase que deverão ser utilizados materiais autênticos – como artigos de imprensa, inquéritos, publicidade –, sempre que possível, de modo a que os aprendentes tenham acesso a uma visão diversificada do país, diminuindo a possibilidade de transmissão de possíveis representações tendenciosas que influenciem a sua visão em prol da visão do autor – tal acontece mais facilmente quando são integrados elementos adaptados ou forjados.

Relativamente à tipologia dos manuais, François-Marie Gérard e Xavier Roegiers (1998, pp. 88-89 citado por Tavares, 2008, p. 37) apontam dois tipos principais de manuais didáticos: os manuais fechados e os manuais abertos.

Os manuais fechados apresentam todas as componentes necessários à aprendizagem e não estimulam o recurso a outras ferramentas de aprendizagem. Incitam uma aprendizagem do tipo reprodutivo e as capacidades desenvolvidas são capacidades passivas como o saber-redizer e o saber-refazer. Em oposição, os manuais abertos fomentam a interação, o saber-fazer, a pesquisa e a inclusão das aquisições e dos saberes dos aprendentes.

Tendo já abordado o conceito de manual didático e algumas especificações do mesmo, mostra-se relevante apresentar as características que um manual de português língua não materna deve integrar. Para tal, serão exploradas as características expostas no Decreto de Lei nº 369/30 e apresentadas por Tavares (2008). Assim, constata-se que o manual de português língua não materna deve ser um recurso de trabalho impresso, estruturado e dirigido aos aprendentes; deve “contribuir para o desenvolvimento de capacidades e para a mudança de atitudes”; promover “a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor” e deve incorporar exercícios de aplicação e de avaliação das aprendizagens efetuadas. (Tavares, 2008, p. 34)

Apesar de as características expostas serem genéricas, constata-se que os manuais de português língua não materna devem estar estruturados de uma forma específica (introdução gradual de conhecimentos e, normalmente, segmentado em unidades), devem

possibilitar o desenvolvimento das capacidades de expressão e compreensão tanto oral como escrita, bem como apresentar aspetos culturais, fomentando a mudança de preconceitos e atitudes relativamente a um país e à população (ressalva-se que a importância designada a cada um dos elementos em questão varia consoante o autor). Não havendo um programa oficial, os conteúdos abordados no manual seguem as linhas orientadoras do QECR. A inclusão de exercícios não deve ser efetuada apenas para aplicação de conhecimentos, mas também para possibilitar que o aprendente avalie os seus conhecimentos relativamente à aprendizagem que efetuou visto que o ensino-aprendizagem de uma língua e o processo avaliativo se encontram relacionados, permitindo que os participantes (docentes e discentes) tomem consciência das dificuldades e falhas existentes, adotando as medidas necessárias para as colmatar.

Devido à evolução tecnológica e à evolução da didática de línguas, surgiram novas exigências não só no que diz respeito à conceção de manuais, mas também dos materiais adjacentes ao mesmo, ou seja, os materiais de apoio que acompanham a utilização do manual. De facto, mostra-se fundamental que o manual venha acompanhado de materiais como: cadernos de exercícios, suportes áudio e/ou visuais – CD's, DVD's –, livro do professor, fichas de avaliação. Estes materiais servem de apoio tanto ao professor como ao aluno e auxiliam o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, melhorando-o.

Sendo interpretado como uma base de segurança, estímulo e motivação para a maioria dos aprendentes, o manual apresenta-se, como referido anteriormente, um instrumento de relevo no processo de ensino-aprendizagem de uma LS. Tendo em consideração que é através dele que os aprendentes retirarão aspetos linguísticos relevantes para o desenvolvimento da sua proficiência na língua-alvo e construirão uma visão sobre os aspetos socioculturais de uma sociedade, mostra-se premente que a escolha do manual a utilizar com determinado público-alvo seja adequada. Assim, a utilização do manual mostrar-se-á mais eficaz no desenvolvimento da competência comunicativa, na transmissão de aspetos sociais e culturais de um povo bem como dos conhecimentos da língua, preparando os discentes para situações reais de comunicação e incentivando-os a utilizar a língua-alvo como língua de interação no espaço pedagógico e fora dele.

Ur (1997, p. 193 citada por Tavares, 2008, p. 50) apresenta as vantagens e desvantagens que considera relevantes da utilização de um manual. Assim, enquanto desvantagens aponta que “cada manual sugere um método que poderá não ir ao encontro das necessidades de determinados aprendentes; pode incluir temas irrelevantes para um grupo de aprendentes com características específicas; proporciona o risco de limitação da iniciativa e da criatividade do ensinante, podendo originar desmotivação por parte do aprendente;” e enquanto vantagens constata que: “ oferece os conteúdos programáticos estruturados e organizados e uma progressão na sua apresentação: os textos e os exercícios já se encontram preparados; poderá ser uma ajuda preciosa para ensinantes menos experientes; trata-se de um meio mais económico de fornecer material de ensino-aprendizagem a cada ensinante; tem um formato mais prático de manusear e de transportar.”

Para além do manual, o docente tem um papel indispensável no processo de ensino-aprendizagem. O mesmo manual é utilizado de diversas formas consoante a opção do docente. Ribeiro (1991, p. 281) expõe três atitudes que o docente pode ter face ao manual: pode ser considerado como uma fonte de inspiração para o ensino conduzido pelo professor; pode ser um guia orientador para a aprendizagem do aluno e, por fim, pode ser uma fonte de orientação determinante do processo de ensino-aprendizagem.

Desta feita, alguns professores consideram que o manual é “um apoio que vem facilitar o seu trabalho” (Tavares, 2008, p. 49), outros utilizam o manual “como um meio auxiliar que lhes permite dispensar-se de uma série de funções (...): a planificação, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação” (Tavares, 2008, p. 50). Ribeiro (1991, p. 283) afirma, ainda, que: “um professor profissionalmente qualificado e criativo não se sente espartilhado pelo facto de ter à sua disposição fórmulas de que, provavelmente, prescinde”. Apesar de a maior parte dos ensinantes considerarem que a utilização do manual é indispensável, as posições quanto a essa utilização também divergem: enquanto uns preferem seguir o seu próprio plano de trabalho, outros complementam o manual com a integração de outros materiais (Tavares, 2008).

Independentemente de o manual ser mais estruturado ou mais aberto, deve ser sempre adaptado, complementado e inovado pelo ensinante de modo a que as necessidades específicas de cada aprendente sejam atendidas.

Apesar de ser imprescindível que a elaboração de um manual tenha em consideração a evolução das metodologias de ensino, constata-se que os manuais de português língua não materna ainda são “bastante estruturais e com uma maior centragem nos conteúdos gramaticais, sobrevalorizando o sistema formal da língua-alvo e deixando um pouco à margem o aspeto funcional e comunicativo.” (Tavares, 2008, p. 43). Tal conclusão foi retirada através da análise de manuais de português língua não materna disponíveis no mercado nacional no período compreendido entre 1964 e 2005.

1.2.3. Análise crítica do manual *Português XXI*

Tendo em consideração as características descritas acima, nesta fase pretende-se realizar uma análise crítica do manual didático utilizado no decorrer do estágio pedagógico, seguindo as linhas orientadoras apontadas por Tavares (2008, pp. 54-117). Constata-se que as linhas orientadoras adotadas para a análise do manual em questão foram elaboradas pela mesma autora do *Português XXI*.

Importa salientar que a análise recairá apenas sobre o livro do aluno. A escolha deste manual como instrumento de trabalho foi efetuada pela instituição (Secretariado de Migrações da Casa Diocesana de Vilar, Porto) e foi solicitada a compra do mesmo aos aprendentes em questão. A análise deste manual visa constatar de que modo a utilização do mesmo possibilitou o desenvolvimento da competência cultural dos aprendentes e de que modo os auxiliou no processo de integração na sociedade hospedeira. Ressalva-se que o manual analisado foi publicado em contexto nacional e, como tal, pressupõe-se adequado a uma visão global do país.

A análise será iniciada pela exposição de uma ficha sinalética, adaptada de Tavares (2008, pp. 56-60), que dará a conhecer a constituição externa do mesmo:

Tabela 1. Ficha sinalética

Título do Manual	Autor(es)	Data	Editora	N.º de páginas	Material complementar
<i>Português XXI 2</i>	Ana Tavares	agosto 2013 (1.ª edição: 2004)	LIDEL – edições técnicas	198	<ul style="list-style-type: none">• CD áudio;• Caderno de exercícios;• Livro do professor

Neste momento podemos constatar qual é o título do manual, quem é o autor, a data da edição, a editora, o número de páginas e quais são os materiais complementares⁷ que acompanham o manual.

Assim, constatamos que no título do manual há alusão ao nível de proficiência a que se destina através da utilização da numeração “2”. Apresenta, ainda, uma referência explícita ao nível A2 como subtítulo. Observa-se que é de autoria de Ana Tavares e ressalva-se o facto de a elaboração do manual ser de direcção de Renato Borges de Sousa e haver a colaboração de dois autores nas unidades 11 e 12 (Carlos Alvarenga e Elizabeth Vera Cruz, respetivamente) – informação obtida através da primeira página do manual. Verifica-se que foi utilizada a 2.ª edição do manual que data de agosto de 2013, nove anos depois do lançamento da 1.ª edição pela editora Lidel e que o manual conta com um total de 198 páginas. Como referido, usualmente os manuais didáticos fazem-se acompanhar de diversos materiais complementares que são essenciais para o seu sucesso. Posto isto, constata-se que o manual é acompanhado por três materiais complementares: CD áudio, caderno de exercícios e livro do professor, verificando-se a inexistência de materiais visuais.

O segundo momento da análise do manual consiste na apresentação e exploração da sua organização global de modo a que se compreenda a estrutura geral do mesmo. Assim, utilizar-se-ão os seguintes campos: informações introdutórias, organização interna, exercícios de revisão e de avaliação integrados e observações.

⁷ Lopez (2004, p. 724 citado por Tavares, 2008, p. 62) afirma que os materiais complementares são “os instrumentos elaborados com o fim de proporcionar ao aprendente e ao ensinante um maior apoio técnico ou prático relacionado com um aspeto específico do ensino/aprendizagem da língua”.

Tabela 2. Organização global

Informações introdutórias	Organização interna	Exercícios de revisão/ avaliação integrados	Observações
<ul style="list-style-type: none"> • Alterações entre as edições; • Pré-requisitos; • Objetivo comunicativo; • Descritores de desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> • 12 unidades programáticas; • Cada unidade está dividida em 4 partes; • Apêndices gramaticais; • 4 unidades de revisão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de revisão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Índice geral; • Lista de faixas do CD áudio; • Mapa CPLP; • Glossário; • Expressões traduzidas; • Correções das unidades de revisão; • Apêndice gramatical • Apêndice com palavras e expressões; • Apêndice com resumo das conjugações verbais.

No que concerne às informações adicionais, observa-se que não há a especificação do público-alvo. A autora inicia a introdução através da exposição das alterações existentes entre a 1.^a e a 2.^a edição. Informa que tais alterações estão relacionadas com o aspeto visual do manual (com a atualização de fotografias e ilustrações), pois os conteúdos abordados e a estrutura geral do manual se mantêm iguais. Ressalva que, devido ao facto de se destinar a alunos de nível elementar, o público aprendiz deverá ter conhecimentos de nível básico adquiridos previamente. Explicita as áreas abordadas no manual: estruturas gramaticais, áreas lexicais elementares e duas unidades que visam o alargamento de conhecimentos face à cultura brasileira e africana, bem como as diferenças linguísticas e culturais existentes entre esses países e Portugal. Menciona a existência de um caderno de atividades mais direcionado para o desenvolvimento da produção escrita e da competência gramatical, em oposição ao manual que se centra, essencialmente, no desenvolvimento da competência oral (Tavares, 2013). Comunica quais as capacidades e os objetivos específicos que os aprendentes deverão ser capazes de realizar no final do nível, tal como a existência de exercícios fonéticos no final de cada unidade de trabalho.

Relativamente à organização interna, observa-se a subdivisão em 12 unidades programáticas com a existência de 4 unidades de revisão (presentes a cada 3 unidades). Cada unidade programática apresenta um título diferente que vai ao encontro da temática

central da mesma. Contudo, por cada unidade são desenvolvidas diversas competências, exploradas diversas áreas lexicais e, em média, são abordados dois conteúdos gramaticais. De facto, no final de cada unidade observa-se a existência de um apêndice gramatical que sumariza os aspetos gramaticais de relevo dessa mesma unidade. São, ainda, tratados aspetos ortográficos e de pronúncia. Em cada unidade são apresentados excertos textuais, imagens e perguntas de compreensão oral e escrita. Por sua vez, o CD áudio apresenta a leitura dos textos apresentados no manual bem como a exposição de alguns textos que não se encontram no manual e que são essenciais tanto para a resposta às questões de compreensão oral como para a familiarização da pronúncia da norma padrão da língua-alvo.

Em cada unidade de revisão constata-se a existência de exercícios de aplicação dos conhecimentos adquiridos nas três unidades programáticas imediatamente antes. Facto apresentado na coluna 3 da Tabela 2. Contudo, averigua-se a existência de elementos que possibilitem uma autoavaliação. Nas observações destaca-se a existência de um glossário, da apresentação de um mapa representativo dos países de língua oficial portuguesa, da existência de uma lista das faixas presentes no CD e, por fim, os apêndices incluídos.

Realizada uma exploração dos aspetos gerais do manual, parte-se para a análise de aspetos específicos que visam a conclusão dos objetivos previamente delineados. A análise de um manual apresenta alguma ambiguidade pois os critérios de importância a analisar relativamente à avaliação de um manual didático podem variar entre docentes. Assim, incentiva-se a realização de uma avaliação sobre os critérios e qual “a importância que cada um terá para si” (Tavares, 2008, p. 76).

Assim, como elemento facilitador de uma reflexão sobre este material, recorrer-se-á a uma adaptação do quadro de critérios apresentado por Ur (1997, p. 186) e dos critérios expostos por Tavares (2008, p. 77). O preenchimento do quadro será efetuado de acordo com as sinalizações sugeridas por Tavares (2008, p. 16):

“ √ considero importante;
√√ considero muito importante;
? Tenho dúvidas;
X não considero importante;
XX sem a mínima importância.”

Tabela 3. Critérios de avaliação do manual

Importância	Critérios	Detetado no manual⁸
√√	Abordagem adequada ao público-alvo	?
√√	Aspeto gráfico atrativo e legibilidade	√ X
√√	Imagens adequadas	√
√√	Temas e tarefas interessantes	√ X
√√	Variedade de temas e tarefas/ exercícios	√ X
√√	Instruções claras	√
√√	Cobertura sistemática dos conteúdos programáticos	√
√√	Conteúdos organizados de forma clara e progressiva	?
√√	Revisão e avaliação periódicas	X
√√	Abundância de documentos e de linguagem autênticos	X
?	Explicação e exercícios de fonética	√
?	Explicação e utilização de vocabulário	√
√	Boa apresentação e prática gramatical	X
√√	Prática de fluência nas quatro capacidades	X
√√	Desenvolvimento da autonomia do aprendiz	?
X	Instruções e sugestões de trabalho para o ensinante	X
√√	Material áudio	√
√	Manual com disponibilidade rápida e fácil	√ ?

Nesta tabela o professor deverá assinalar – na coluna da esquerda e de acordo com a sinalização que considerar adequada – a relevância dos critérios apresentados e, na coluna da direita, detetar a existência ou a ausência desses critérios no manual em questão.

Assim, os aspetos mais relevantes a serem considerados na análise do manual *Português XXI* serão: a adequação da abordagem adotada face ao público aprendiz (tendo em consideração que a autora não explicita um público-alvo, recorrer-se-á à experiência da utilização do manual com o público de aprendizes com que se realizou o estágio pedagógico); a correção e a clareza da linguagem utilizada; a adequação das imagens utilizadas; a diversidade e o interesse dos temas abordados e dos exercícios/tarefas propostas; a clareza das instruções fornecidas; a progressão e organização dos conteúdos abordados; a atualização e a correção dos conteúdos; a existência de materiais autênticos; o desenvolvimento equivalente das quatro capacidades; o incentivo à autonomia do discente e a existência de materiais auditivos. A

⁸ Este cabeçalho não consta na tabela original.

estes critérios, e tendo em consideração que é um manual aplicado em contexto nacional orientado para um público-alvo heterogéneo nos diversos contextos educativos em que é utilizado⁹, adicionam-se a relevância da existência de exercícios que permitam que o aprendiz adquira, de forma imparcial, uma visão sobre a cultura onde se insere e atividades que incentivem o recurso à sociedade hospedeira, facilitando igualmente o seu processo de integração na sociedade nos diversos domínios (público, privado e profissional).

A averiguação da existência ou inexistência dos critérios considerados importantes foram assinalados com uma sinalização idêntica à proposta por Tavares (relativamente ao preenchimento da coluna da esquerda). Assim, foi utilizado o símbolo “√” quando se detetou a existência desse critério, “X” quando não se verificou a existência do critério, “?” quando há incerteza em relação à existência de determinado critério e, por fim, em casos onde os critérios possam ser subdivididos, utilizou-se “√ X” quando só se apurou a existência de uma das partes do critério. A justificação do preenchimento da coluna direita será facilmente compreendida no decorrer da análise prática.

Assim, após a apresentação da ficha sinalética, da organização global e dos critérios de relevo que o manual didático deverá apresentar, o próximo momento consistirá na apresentação e exploração de uma ficha de análise do manual. Apesar de o Ministério da Educação disponibilizar um quadro de critérios auxiliador da avaliação de manuais, deteta-se que, “no entanto, não se destina especificamente a manuais de língua estrangeira, mas a qualquer manual de ensino” (Tavares, 2008, p. 78). Assim, “partindo das sugestões apresentadas por López (pp. 725-733 citado por Tavares, 2008, p.78) concluímos ser essencial que qualquer apreciação de um manual inclua uma análise em relação à existência dos seguintes aspetos: conteúdos comunicativos; conteúdos linguísticos; conteúdos culturais; conceção e organização gráfica; características materiais.” (Tavares, 2008, p. 78).

De facto, relativamente aos conteúdos comunicativos serão explorados, amplamente, os temas escolhidos pela autora e as suas funções linguísticas. Nestes

⁹ <https://www.lidel.pt/pt/catalogo/portugues-europeu-lingua-estrangeira/metodos/portugues-xxi-2-livro-do-aluno-2/>, acedido em 26/09/2018

aspectos, atentar-se-á à contextualização dos textos utilizados, se são utilizados textos autênticos ou produzidos, se os textos apresentam suporte áudio e quais os elementos pragmáticos incorporados bem como a possibilidade de exercitar este aspeto. Será tido em consideração se são proporcionadas, ou não, oportunidades para praticar os conteúdos comunicativos apresentados (como, realizar simulações de diálogos), promovendo o saber-fazer e a autonomia do aprendente. Por fim, constatar-se-á se as quatro competências são desenvolvidas equilibradamente.

Nos conteúdos linguísticos será analisado o desenvolvimento de conteúdos fonéticos e ortográficos; a apresentação, a contextualização dos aspectos gramaticais (explicação e exercícios) e a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem; a triagem lexical, a sua contextualização face aos temas abordados, a adaptação e importância em relação ao público-alvo e os exercícios existentes que facilitem a sua utilização e, por fim, a organização dos conteúdos através dos princípios da progressão.

Relativamente aos conteúdos culturais analisar-se-á a diversidade cultural representada no manual e a presença de documentos autênticos que possibilitem uma imagem real de determinados aspectos culturais da cultura-alvo. No que concerne à apresentação gráfica e a conceção do manual atentar-se-á à existência de cor, à adequação e à função das imagens selecionadas (adequação ao público-alvo e a relação existente entre os textos e as componentes gráficas utilizadas), e à organização textual, icónica e cromática (se haverá, ou não, um bom balanço entre estes aspectos). Por fim, abordar-se-ão as características materiais do manual, isto é, se é facilmente manuseável, se apresenta um formato adequado e se é, ou não, um material resistente.

Posto isto, podemos constatar que no manual *Português XXI 2* a única especificidade apresentada relativamente ao público-alvo é o facto de ser necessário a existência de conhecimentos básicos, adquiridos previamente. Assim, sendo este manual dedicado a aprendentes que desejem atingir o nível de proficiência A2¹⁰ pressupõe-se a existência de temas que vão ao encontro do nível exigido e das orientações apresentadas pelo QECR.

¹⁰ Considerado pelo QECR como “nível Elementar” (Conselho da Europa, 2001, p. 52).

Constata-se que ao longo das 12 unidades são trabalhados temas referentes aos domínios privado (“centrado na vida familiar, na casa e nos amigos, empenhado em atividades individuais (...) o exercício de atividade lúdicas (...)” [Conselho da Europa, 2001, p. 76]) e público (“o indivíduo atua como cidadão ou membro de uma organização e está empenhado em diferentes transações com várias finalidades.” [Conselho da Europa, 2001, p. 76]). Algumas das temáticas abordadas e que constam no QECR são: identificação pessoal (unidade 1), tempos livres (unidade 3), meteorologia (unidade 4), saúde e cuidados pessoais (unidades 5 a 7), compras (unidade 9).

Ao longo das unidades verifica-se a predominância de exercícios que visam o desenvolvimento da oralidade sendo que os exercícios que objetivam o desenvolvimento da produção escrita são diminutos. Deste modo, não se verifica um desenvolvimento equilibrado das quatro competências. Apesar de nas informações introdutórias a autora referir que a conceção do manual apresenta, maioritariamente, objetivos comunicativos, constata-se que um aprendente que não adquira o caderno de exercício não possui opções diversificadas de praticar a produção escrita.

Ainda no decorrer das unidades é possível observar a existência de exercícios interativos, visando uma abordagem essencialmente comunicativa, mas que não apresentam uma grande diversidade e apresentam especificações mais estruturadas. Todas as unidades são iniciadas através da exploração de um texto – escrito ou oral, sendo que quando é utilizado um texto oral a unidade começa com a transcrição do mesmo – apresentado, na maioria das vezes, em forma de diálogo. A maior parte dos textos apresentados são artificiais, construídos propositadamente para facilitar o desenvolvimento de um determinado tema e apresentando um conteúdo gramatical particular que será desenvolvido ao longo da unidade. Observa-se a existência de pequenos textos autênticos que são, na globalidade, retirados de uma determinada instituição – fator esse que pode levar a uma visão tendenciosa da sociedade e da cultura portuguesa e que poderá ser indicador das ideologias da autora. Os exercícios de compreensão oral e escrita realizam-se imediatamente após a audição ou a leitura do texto e centram-se, essencialmente, em questões de resposta curta orientada, não se constatando uma variedade acentuada neste aspeto pois consistem, maioritariamente, em respostas

curtas orientadas (por exemplo: páginas 11, 22, 44, 63, 69 e 94). Conclui-se que, tal como assinalado na tabela, alguns dos textos, temas e exercícios estão desatualizados (por exemplo: páginas amarelas, lavandarias, anúncio publicitário *Nicorette*) e que apesar de os temas apresentados irem ao encontro do aconselhado pelo QECR relativamente ao nível A2, as oportunidades que visam o desenvolvimento da produção oral em situações reais de comunicação não são frequentes. Porém, verifica-se o incentivo do aprendente expressar a sua opinião e de efetuar trocas comunicativas, sob instruções específicas, com um colega.

É possível constatar que a apresentação da gramática é realizada na parte final de cada unidade. De facto, constata-se a utilização de um determinado texto, seguido de exercícios de compreensão, sendo que posteriormente são abordados os conteúdos gramaticais e, por fim, são apresentados exercícios de prática do conteúdo gramatical exposto. A apresentação da gramática é, assim, feita através da passagem do geral (texto) para o particular (destaque dos conteúdos gramaticais). Tendo em consideração que o manual é destinado a aprendentes que se encontrem em processo de aquisição do nível A2, e que estes já devem possuir conhecimentos gramaticais anteriores, ressalva-se que o manual aborda tempos verbais simples e compostos do modo Indicativo, que vão do Pretérito Imperfeito do Indicativo ao Pretérito Mais-que-Perfeito Composto do Indicativo. Os exercícios propostos para praticar os aspetos gramaticais adquiridos são exercícios centrados na forma e sem grande variedade, por exemplo: completar um quadro com as terminações verbais (exemplos encontrados nas páginas 12, 24, 37, 55 e 70), elaborar perguntas ou apresentar respostas utilizando um aspeto gramatical (exemplos nas páginas 16, 27, 39, 56, 71, 106 e 107) e completar frases conjugando os verbos no tempo solicitado (exercícios inseridos nas páginas 13 e 14, 24, 38 e 39, 45, 82 e 143).

O QECR afirma que “toda a aprendizagem que decorre num determinado período de tempo necessita de estar organizada em unidades que tenham em conta a progressão e assegurem uma continuidade.” (Conselho da Europa, 2001, p. 39). Contudo, constata ainda que: “o Quadro de Referência não pode substituir as gramáticas de referência, nem fornecer uma progressão rigorosa (...)” (Conselho da Europa, 2001, p. 211). Assim,

conclui-se que os conteúdos gramaticais apresentam uma progressão constante e coerente que, como referido, parte do geral para o particular, com a captação do aprendente para um determinado aspeto, seguindo-se a apresentação da construção do tempo verbal e, posteriormente, a realização de exercícios práticos centrado na forma. No final de cada unidade é exposto um “Apêndice Gramatical” (páginas 20, 33, 47, 64, 76, 88, 102, 112, 122, 136, 146 e 159) onde são sistematizados os conteúdos gramaticais da unidade em questão, através de quadros e frases exemplificativas. Como os textos introdutórios são sempre artificiais, a apresentação de textos autênticos só se realiza num momento posterior.

O léxico apresentado é sempre referente ao tema abordado, havendo exercícios concebidos especificamente para a aquisição e utilização de novo vocabulário (páginas 17, 59, 61, 95, 96, 106, 115, 116, 121, 131, 133 e 144). Considerando que os aprendentes se encontravam em contexto de imersão, a apresentação de vocabulário essencialmente utilizado no domínio público (mais generalizado) e no domínio privado mostraram-se de superior interesse para o público aprendente. No entanto, manifestou-se a insuficiência de conteúdos lexicais do domínio educativo e mesmo em alguns aspetos do domínio público, nomeadamente na falta de léxico relacionado com atividades facilitadoras do processo de integração legal na sociedade hospedeira como, por exemplo, documentação e instituições de relevo.

Todas as unidades apresentam um exercício onde são trabalhados, de forma alternada, mas dentro do mesmo exercício, aspetos de fonética e ortografia. Os aprendentes são incentivados a utilizarem o CD áudio de modo a conseguirem perceberem a entoação e a pronúncia de determinadas palavras, seguindo a norma padrão do Português. Após a audição e repetição das palavras, os aprendentes deverão realizar exercícios como: preencher os espaços com as letras em falta (exemplos encontrados nas páginas 61, 74, 87), explicar as diferenças tanto ortográficas como de acentuação e explicar o significado das mesmas (exemplos nas páginas 101 e 111). Os aspetos abrangidos são variados passando pela acentuação das palavras, diferenças na pronúncia entre o Português Europeu, o Português do Brasil e o Português falado em alguns países africanos e, ainda, palavras homógrafas, homófonas e parónimas. Por fim, manifesta-se a

inexistência de soluções destes exercícios. Tendo em consideração a subjetividade deste tema, considera-se importante a existência de soluções, principalmente para aprendentes que utilizem o manual de forma autónoma.

Retoma-se a premissa de que um aprendente de LE deve estar exposto a informação suficiente que permita a aprendizagem da cultura-alvo de modo a desenvolver a sua competência comunicativa. De facto, o QECR refere:

As competências sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto.” (Conselho da Europa, 2001, p. 35).

Posto isto, verifica-se, nos textos, a existência de algumas formas de tratamento e de formas de cortesia, mas não de forma sistemática. De facto, nos textos é possível distinguir a existência do tratamento formal e do tratamento informal, mas só nos textos em forma de diálogo das páginas 22, 78, 94 e 114 se encontram cumprimentos no momento inicial do diálogo e só no texto da página 94 existe um momento de despedida.

Ainda no QECR podemos encontrar alguns aspetos que são considerados “distintivos” e “característicos de uma determinada sociedade europeia e da sua cultura” (Conselho da Europa, 2001, p. 148), sendo eles: a vida quotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores, crenças e atitudes, a linguagem corporal, as convenções sociais e os comportamentos rituais. De facto, no manual é possível observar a presença de alguns aspetos englobados na vida quotidiana, nomeadamente, comidas e bebidas, na unidade 5; feriados e festas, na unidade 10; hábitos e trabalho, na unidade 6; atividades de tempos livres como na unidade 3 onde se abordam temas como “cinema” e “espetáculos”, e como na 6 onde é abordado o tema dos desportos, e alguns meios de comunicação social que se encontram distribuídos entre a unidade 3 e a unidade 8. No ponto das relações interpessoais, como referido, é possível encontrar diferenças nas relações entre classes (como, por exemplo, na unidade 7) presente, essencialmente, na

diferenciação entre o tratamento formal e o tratamento informal e no que concerne aos valores, crenças e atitudes é possível encontrar aspetos englobados na arte, mais especificamente na música – o fado – e na secção das instituições é abordado o Sistema Nacional de Saúde. Não é possível observar aspetos relacionados com as condições de vida, a linguagem corporal, as convenções sociais nem com os tópicos apontados pelo QECR dentro destes temas. Observa-se a referência a algumas celebrações e festividades que poderão ser incluídas no tópico dos comportamentos sociais. Tendo em consideração o grupo de aprendentes em questão, ressalva-se a importância e a necessidade sentida pelos mesmos de adquirirem conhecimentos relativamente às condições de vida (nível de vida, condições de alojamento, cobertura da segurança social), convenções sociais (convenções e tabus da conversação e do comportamento), um maior desenvolvimento do tópico dos valores, crenças e atitudes e, ainda, de forma mais específica, questões relacionadas com segurança, instituições e história. Em termos da variedade regional portuguesa, a cidade mais exposta é Lisboa, havendo menção ao Porto – este aspeto revelou uma exposição insuficiente para o grupo de aprendentes. Tais aspetos foram abordados de diversas formas ao longo das leccionações e foram realizadas atividades dentro dos aspetos considerados mais relevantes, sobre as quais se tratará posteriormente.

Retoma-se a ideia de que a utilização de documentos autênticos é privilegiada nas abordagens comunicativas. Assim, verifica-se que os textos deste manual são, maioritariamente, artificiais, havendo a introdução de pequenos textos autênticos que são, na sua maioria, expositivos ou descritivos. Relativamente à exploração dos países de língua oficial portuguesa, verifica-se a presença de um mapa com a ilustração dos países de língua oficial portuguesa com algumas informações sobre os mesmos: habitantes, capital e área, fornecendo uma perspetiva do mundo lusófono e da importância que a LP assume no mundo. A maioria dos textos utilizados são retirados da imprensa escrita, podendo-se encontrar artigos de revistas, de jornais e receitas entre os textos incluídos no manual *Português XXI 2*. É ainda possível encontrar algumas imagens que surgem com funções distintas: ilustrar os textos e para transmitir perspetivas culturais e paisagísticas que se complementam (por exemplo: páginas 10, 43 e 118).

Segundo o QEER, as ilustrações (desenho, fotografias), os quadros, tabelas, esquemas, figuras e o aspeto tipográfico (por exemplo, corpo da letra, fontes, sublinhados, paginação) são constituintes do aspeto paratextual de um manual. Assim, para um manual ser considerado atrativo deverá apresentar um equilíbrio destes aspetos em conjugação com a utilização equilibrada da cor. Em ambientes pedagógicos onde os alunos não se encontrem em contexto de imersão, isto é, em contextos geográficos e socioculturais diferentes e distintos do da língua-alvo a utilização de imagens apresenta uma relevância elevada pois são contributos “para a transmissão de conhecimentos a nível lexical, linguístico e (...) conteúdos socioculturais.” (Tavares, 2008, p. 103). Como tal, a seleção de imagens deve ser realizada de forma cuidadosa e tendo em consideração as características do público-alvo (como por exemplo a faixa etária). É de ressaltar que a utilização de imagens autênticas apresenta funções distintas como: função ilustrativa, transmissão de conhecimentos e estímulo para a realização de uma atividade como, por exemplo, nas páginas 24, 40 e 59.

Verificou-se que o manual apresenta um conjunto variado de cores e de imagens. Todavia, observam-se casos onde a disposição gráfica se torna confusa como nas páginas 128 e 129, onde há excesso de cor (três cores diferentes de fundo), de imagens (seis imagens distintas, sobrepostas e posicionadas nas extremidades das páginas) e de texto (cinco textos e três exercícios). Há, também, situações em que a disposição gráfica torna o manuseamento do manual pouco prático, por exemplo, nas páginas 29 e 30, onde o aprendiz necessita de virar as páginas múltiplas vezes para concluir um exercício. O excesso de cor (por exemplo, nas páginas 68, 69, 86 e 99), a concentração excessiva de imagens (como nas páginas 28, 31, 32 e 41) e de texto (por exemplo, nas páginas 40, 69, 79 e 84) demonstram a falta de equilíbrio visual.

Existe, ainda, a junção de imagens reais com ilustrações infantis e mais indicadas para um público-alvo com uma faixa etária mais jovem. As imagens utilizadas, à semelhança de alguns conteúdos já mencionados, encontram-se desatualizadas. No manual existem diversas tabelas que, na generalidade, são utilizadas para efetuar a sistematização de um conteúdo gramatical. A paginação encontra-se, sempre, no canto inferior direito e nas margens exteriores laterais a autora refere quais são as competências

a trabalhar e a desenvolver em cada atividade e exercício exposto. Assim, o manual não apresenta um equilíbrio visual adequado, podendo constituir um elemento de distração para os aprendentes. Por fim, considera-se que as dimensões do manual são as dimensões recorrentes e expectáveis deste tipo de material didático.

Posto isto, conclui-se que, apesar de ter sido revisto em 2013, o manual contém aspetos que se encontram desatualizados e um aspeto gráfico pouco apelativo. A autora afirma que o foco principal recai na oralidade, mas as situações que incentivam o aprendente a praticar situações comunicativas numa situação real de comunicação são mais escassas do que as situações em que o aprendente terá de realizar uma troca comunicativa com outro colega sob diretrizes mais específicas. De facto, o manual apresenta uma componente gramatical muito acentuada, sendo que a componente direccionada à produção escrita é reduzida e, como tal, o manual não apresenta uma gestão equilibrada das competências a desenvolver. Como já referido, o aluno tem a possibilidade de adquirir apenas o manual. Os exercícios de produção escrita encontram-se, na sua maioria, no caderno de exercícios. Deste modo, um aprendente que opte por adquirir apenas o manual e utilizá-lo de forma mais autónoma, não terá a oportunidade de desenvolver esta competência.

Assim sendo, o manual o material didático mais utilizado no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, destaca-se a importância que tem a certificação dos manuais através da apreciação da qualidade dos mesmos. De facto, a apreciação dos manuais permite garantir a qualidade dos mesmos tendo como objetivo um incremento na qualidade e no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. À semelhança do defendido por Tavares e descrito anteriormente, os manuais de português língua não materna apresentam-se como bastante estruturais e com um foco principal nos conteúdos gramaticais. Apesar de haver a introdução de atividades destinadas a um maior desenvolvimento da competência comunicativa, aponta-se que o *Português XXI 2* é, ainda, um manual mais estruturado e onde o desenvolvimento da competência gramatical assume um papel central.

Como também já referido, no decorrer das leccionações mostrou-se importante o desenvolvimento de determinados aspetos da competência cultural que não se encontram

abordados no manual e o aprofundamento de outros. Ressalva-se que as formas icónicas utilizadas permitem alargar o conhecimento sociocultural do aprendente e que, para tal, a utilização de imagens autênticas é uma mais valia. Neste manual, em particular em 2 exercícios (páginas 24 e 41) as imagens autênticas utilizadas permitiram dar a conhecer alguns locais de cidades portuguesas e simular diálogos mais aproximados às situações comunicativas existentes em tempo real.

É, ainda, de notar que a competência cultural dos aprendentes não é vastamente ampliada com a utilização de manual e que o desenvolvimento da competência cultural impulsiona o desenvolvimento da competência linguística na língua-alvo e o saber-fazer. De fato, Fenner (2000, p. 148) afirma que “um dos objetivos dos manuais deverá ser o de criar tarefas que permitam a integração entre o aprendente e a ‘cultura’, representada” nos mesmos e em espaços geográficos afastados da cultura-alvo não só “através de textos e diálogos escritos e orais” como, também, de imagens autênticas.

1.3. O recurso à sociedade hospedeira

A sociedade portuguesa tem vindo a sofrer diversas mutações que são originadas, muitas das vezes, pelo aumento do fluxo migratório. A escolha de Portugal como país de acolhimento tem vindo a aumentar e, como tal, é necessária uma adaptação da sociedade no sentido de permitir uma integração plena daqueles que por diversos motivos (económicos, sociais, pessoais) escolhem Portugal como local de residência. Na verdade, o processo de integração social apresenta uma direção dupla, isto é, é um processo que engloba tanto os cidadãos que se fixam num determinado país como aqueles que acolhem e que “exige esforço de ambas as partes na partilha e na compreensão de hábitos, costumes, valores, religiões e línguas” (Grosso, 2008, p. 5).

No contexto migratório, a aprendizagem da língua do país de acolhimento constitui um aspeto primordial por vários motivos, nomeadamente o seu desconhecimento pode conduzir a comportamentos discriminatórios e a impossibilidade de acesso à cidadania. Assim, o desconhecimento da língua do país de acolhimento cria desigualdades, tornando os cidadãos dependentes e vulneráveis a diversos fatores. O conhecimento da língua do país de acolhimento constitui uma condição fundamental para

a autonomia e para o desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional do migrante. De facto, esse conhecimento é considerado um “direito cuja aprendizagem viabilizará o usufruto dos outros direitos, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão.” (Grosso, 2008, p. 5).

A aprendizagem da língua do país de acolhimento possibilita a aquisição de meios de comunicação, de interação, de compreensão e de contraste intercultural. Assim, a aprendizagem de uma LS facilita a abertura pessoal face ao Outro, evitando possíveis situações indelicadas, possíveis mal-entendidos linguísticos e culturais. Constata-se, assim, que a aquisição de competências linguísticas da língua-alvo auxilia no acesso ao mundo do trabalho, a encontrar um alojamento, a obter autorização de permanência no país, no acesso a cuidados de saúde, na compreensão e participação na vida social, política e cultural e desenvolvimento do próprio processo de ensino-aprendizagem. Aspetos, estes, que são de elevada importância para a vivência de todos os cidadãos.

Em 2001, registou-se um acréscimo do número de cidadãos imigrantes e oriundos, principalmente, do Leste Europeu, mas, nos anos subsequentes e em período de crise financeira, houve um abrandamento do fluxo imigratório. Contudo, os números apontados pelo SEF¹¹ indicam, novamente, um aumento do fluxo imigratório. Como apontado pelo jornal *Público*¹², “pelo segundo ano consecutivo, em 2017 a população imigrante em Portugal voltou a aumentar, desta vez em 6%”. Denota-se um acentuado aumento no número de cidadão oriundos do Brasil. Contudo, no que concerne aos cidadãos cuja língua materna difere do português, aponta-se um aumento no número de migrantes oriundos da China, França, Itália, Reino Unido e Roménia. O aumento mais acentuado face a igual período de 2016 verifica-se nos imigrantes oriundos de Itália que aumentaram 51,6%, em segundo lugar constata-se um aumento de 35,7% nos cidadãos oriundos de França, a presença de cidadãos provenientes do Reino Unido aumentou 15,7%, da China aumentou 3,1% e, por fim, verifica-se um aumento de 1,1% nos imigrantes oriundos da Roménia.

¹¹ Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

¹² Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/06/27/sociedade/noticia/imigracao-volta-a-subir-em-portugal-italia-entra-para-top-10-de-estrangeiros-1835913>, acedido a 24/08/2018

Ainda dentro dos 10 países com maior presença em Portugal, mas com uma descida face aos anos anteriores, encontram-se os cidadãos provenientes de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e da Ucrânia. De facto, o número de imigrantes provenientes da Ucrânia diminuiu em 5,9%, sendo o maior decréscimo constatado. De seguida, encontram-se os cidadãos oriundos de Cabo Verde, com uma redução de 4,4%, da Guiné-Bissau com uma diminuição de 2,9% e, por fim, Angola com um decréscimo de 0,8%.

Como apontado, ainda, pelo jornal *Público*, é possível constatar que parte dos imigrantes ou estão reformados, cerca de 9,4% do total, ou procuram Portugal de modo a conseguirem melhores condições financeiras. Deste modo, e inevitavelmente, os imigrantes encontrar-se-ão em contexto de imersão, sendo a língua portuguesa um elemento essencial no desenvolvimento tanto das relações pessoais no caso dos cidadãos reformados, como no desenvolvimento social e profissional dos restantes indivíduos, pois “é preciso ser-se proficiente em português para agir, ser um ator social, exercer uma cidadania plena e consciente” (Grosso, 2008, p. 6).

Com estes dados, é possível concluir que o público que atualmente procura cursos de língua portuguesa enquanto LS é bastante heterógeno tanto no que diz respeito à proveniência linguístico-cultural como ao nível e tipo de escolarização previamente obtida. O último ponto de diferenciação é de elevada importância, pois pode criar “necessidades e ritmos de aprendizagem muito diferentes” (Grosso, 2008, p. 7). Assim, os conhecimentos linguísticos prévios relativamente à LP, o tempo de permanência em Portugal, a natureza e o domínio da LM do aprendente, os conhecimentos adquiridos de outras línguas estrangeiras, as representações individuais da língua e da cultura portuguesa e os diversos contextos socioeconómicos e profissionais de cada indivíduo representam os aspetos mais comuns da variação existente entre aprendentes.

Neste grupo de aprendentes, os que se encontram em contexto de imersão, a sua maior necessidade face à aprendizagem da LP prende-se com a competência comunicativa, mais especificamente no que diz respeito à oralidade, com a possibilidade de compreender e de ser compreendido. De facto, a compreensão e a produção oral de situações da vida quotidiana, quer no que concerne aos aspetos da vida social como aos aspetos da vida profissional, representam as maiores necessidades dos aprendentes,

permitindo-lhes comunicar com falantes nativos e realizar tarefas inerentes aos diversos domínios em que se tentarão integrar.

A aprendizagem da LP é, neste caso, considerada uma “necessidade vital” (Grosso, 2008, p. 9) e, como tal, constata-se que, na maioria dos casos, a aprendizagem da mesma é iniciada logo na sua chegada a Portugal e nas interações efetuadas com nativos que, muitas vezes, advém da necessidade de colmatação das diversas dificuldades encontradas.

Sendo esta dissertação referente a um público-alvo cujo nível de proficiência é referente ao nível A2 (considerado pelo QECR como “nível elementar”), serão focadas, essencialmente, as necessidades de um público-alvo adulto de nível elementar cuja língua materna difere da LP.

No caso dos aprendentes de nível A2 e que se encontram em contexto de imersão linguística, é de ressaltar que a formação destes aprendentes deve focar-se nas necessidades comunicativas imediatas e concretas, evitando uma aprendizagem “estritamente linguística” (Grosso, 2008, p. 9), mas antes uma visão educativa que “releve o uso da língua em contexto social, contemplando a realidade quotidiana vivida pelos aprendentes” (Grosso, 2008, p. 9).

De facto, no processo de ensino-aprendizagem de aprendentes adultos de nível elementar e, seguindo as abordagens metodológicas tratadas previamente (a AC e o ELBT) para além da necessidade comunicativa ressalva-se a necessidade de centrar esse processo no estudante. Esta centragem será visível durante o processo de ensino-aprendizagem relativamente às motivações e necessidades individuais bem como na realização de tarefas de forma autónoma e na escolha de materiais e desenho de tarefas.

As necessidades individuais são mutáveis e imprescindíveis à realização de tarefas, isto é, as necessidades dos discentes deverão ser tidas em consideração aquando do desenho da tarefa de modo a que os aprendentes as realizem com uma motivação acrescida, proporcionando resultados mais positivos. As aquisições previamente adquiridas irão interagir com as novas competências da língua-alvo. Cada grupo de aprendentes e cada individuo apresenta, assim, necessidades comunicativas específicas.

Os aprendentes são portadores de um determinado conhecimento do mundo e de uma história de vida individual que se repercutirá, também, nas suas necessidades comunicativas e na forma como interagem com os novos conhecimentos e com a própria aprendizagem. Relativamente ao conhecimento do mundo, este pode advir de diversos fatores como, por exemplo, de experiências vivenciadas ou da educação. Segundo o QECR, o conhecimento do mundo de cada indivíduo inclui “os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objectos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios” (Conselho da Europa, 2001, p. 147). No caso específico dos aprendentes de línguas estrangeiras, ressalva-se a importância de os mesmos terem conhecimento sobre o(s) país(es) onde se fala determinada língua bem como alguns aspetos relevantes sobre o(s) mesmo(s) – por exemplo, aspetos ambientais, políticos, económicos: “estritamente falando, o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo” (Conselho da Europa, 2001, p. 148).

O artigo 27.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹³ aponta que “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade(..)”. Deste modo, os aprendentes terão o direito a participar na vida cultural da comunidade-alvo o que será amplamente facilitado com a aprendizagem da língua-alvo. De facto, “as dificuldades de integração e de socialização estão geralmente associadas a dificuldades linguísticas (...) a um domínio fragilizado da língua oficial e [a] uma não descodificação da cultura quotidiana na comunidade de inserção” (Grosso, 2008, p. 11).

A integração numa determinada sociedade é um processo complexo onde se pretende efetuar um ajustamento e uma adaptação recíproca entre os imigrantes e a população da sociedade hospedeira pois ambos coabitam e interagem num mesmo espaço físico e social. Para que se dê essa integração tem de ter lugar a partilha de normas e valores, que conduzem à coesão e o equilíbrio da comunidade. A integração dos indivíduos depende, pois, também do nível de aceitação dos habitantes de uma determinada área geográfica face aos indivíduos que nela se pretendem fixar. De facto,

¹³ Disponível em: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>, acedida a 20/9/2018

“o conceito de integração é usado para descrever e caracterizar a entrada, a socialização e a participação dos migrantes numa sociedade de acolhimento, quer a nível do mercado de trabalho, quer a nível da habitação e de relações sociais” (Caldeira, 2012, p. 11). Importa ressaltar que integração difere de aculturação. Neste sentido, pretende-se que os migrantes se integrem na sociedade-alvo não anulando as suas características individuais e adquiridas no seu país de origem, isto é, não se objetiva a anulação da identidade pessoal, mas sim incentivar-se a criação de uma sociedade e de um diálogo intercultural através da aceitação e compreensão do outro (e das suas especificidades).

Posto isto, para que o processo de integração ocorra fluidamente é necessário ter em consideração aspetos como as condições de acolhimento e de inclusão dos aprendentes adultos e não nativos. Estes aspetos permitem uma melhor compreensão e análise das necessidades comunicativas de cada indivíduo ou comunidade migrante, bem como identificar que aspetos podem obstar a uma integração plena do aprendente e originar atitudes negativas ou causar dificuldades face à aprendizagem da LP. É, ainda, relevante que as instituições sociais se encontrem adaptadas à diversidade sociocultural dos imigrantes, proporcionando uma “inclusão social dos imigrantes” (Caldeira, 2012, p. 12).

Considerando que “o não conhecimento da língua portuguesa impede a inserção plena do indivíduo na vida social, profissional e cultural, dificultando o seu papel de cidadão no mundo.” (Grosso, 2008, p.11), importa realizar e organizar cursos que resultem de um processo colaborativo entre docente e discente, onde os primeiros considerem as situações onde os aprendentes já contactaram com a língua-alvo, ou seja, considerem os *inputs* linguísticos e culturais a que os aprendentes já foram expostos, possibilitando uma melhor compreensão dos mesmos e permitindo a exposição a novos *inputs* (tanto a nível linguístico como cultural).

Num público adulto e não nativo, a imersão linguística apresenta um aspeto de relevo no processo de ensino-aprendizagem. No que concerne aos imigrantes que procuram condições de vida melhor, a LP é aprendida como sendo uma necessidade para se firmar no país de acolhimento. A aprendizagem da língua-alvo é considerada “como a

oportunidade para melhorar a qualidade de vida pela integração na sociedade em que se insere” (Grosso, 2008, p. 13).

Esta aprendizagem, para além dos objetivos comunicativos, objetiva uma integração plena dos aprendentes, onde estes adquiram uma consciência tanto dos direitos como dos deveres individuais de cada cidadão. Assim, o desenvolvimento da capacidade comunicativa de cada aprendente permite um maior conhecimento dos modelos sociais e culturais da comunidade onde se pretende integrar, isto é, possibilita um desenvolvimento mais profundo da competência sociocultural, potenciando uma comunicação sem mal-entendidos. Com efeito, o desenvolvimento adequado da competência sociolinguística de cada aprendente – “condições socioculturais do uso da língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 35) - constitui um fator importante na comunicação linguística entre indivíduos na medida em que incrementa o conhecimento das “convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade)” (Conselho da Europa, 2001, p.35).

No processo de ensino-aprendizagem em que os aprendentes se encontrem em contexto de imersão linguística, será necessário atentar nos domínios onde os aprendentes irão intervir de forma mais imediata, auxiliando na determinação das competências mais iminentes a desenvolver, nas tarefas, nos temas e nos materiais a utilizar. É, ainda, essencial efetuar uma análise das necessidades autênticas e expressas pelos aprendentes, adequando as intervenções do docente às expectativas do público-alvo. É de ressaltar que o docente deverá adotar um papel de mediador cultural e realizar uma educação orientada para a cidadania democrática e que deverá encarar os aprendentes como membros heterogêneos de uma comunidade que interagem com diversos indivíduos e em diversos domínios.

Posto isto, é possível concluir que a integração na sociedade hospedeira é um processo faseado onde imigrantes e nativos interagem, moldando-se à comunidade. A integração numa sociedade-alvo depende de diversos fatores: desde fatores internos e inerentes às especificidades de cada indivíduo a fatores externos como o grau de aceitação dos nativos e o conhecimento linguístico do imigrante. Como já referido, a aquisição da

Língua-alvo permite a realização de trocas comunicativas que não conduzam a equívocos, o acesso à cidadania e consequente execução do disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Assim, conclui-se que “integração é sinónimo de igualdade, participação e integração comunicativa” (Caldeira, 2012, p. 12).

1.4. Direitos Humanos na Prática

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) consiste num documento formal que visa a salvaguarda dos direitos humanos básicos. Esta declaração foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 10 de dezembro de 1948 e inclui um conjunto total de 30 artigos. A Assembleia Geral proclamou a DUDH com o intuito de que esta fosse considerada:

como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.” (Declaração dos Direitos Humanos, 1948, p. 1).

Devido ao crescente fluxo migratório a nível mundial, torna-se premente uma educação pluricultural, “destacando e realçando os direitos do indivíduo para manter a sua cultura de origem viva no novo país de acolhimento” (Direitos Humanos na Prática, 2003¹⁴). Com o objetivo de proteger as vítimas de violência contra a honra, foram executadas várias ações de sensibilização e prevenção, sendo uma delas: os Direitos Humanos na Prática. Este projeto de prevenção da violência contra a honra através da educação e diálogo entre as Organizações Não Governamentais (ONG’s) de imigração é coordenado pela FOLKUNIVERSITETET, conta com a parceria de cinco países europeus (Alemanha, Grécia, Portugal, Reino Unido e Suécia) e consiste na prevenção da violência através da “da sensibilização e de formação baseada na Convenção do Conselho da Europa (...) em cursos de línguas para imigrantes recém-chegados aos países

¹⁴ Disponível em: <https://www.human-right.net/hrinpractice/pt/>

participantes.” (Direitos Humanos na Prática, 2003). Assim, é através da formação linguística de imigrantes que se pretende desenvolver as temáticas relacionados com os Direitos Humanos e com a violência relacionada com a honra.

O projeto pretende formar docentes de línguas e as ONG’s envolvidas na correta utilização do material de formação linguística disponibilizado e a que a sua interação proporcione um desenvolvimento da língua-alvo que evite crimes contra a honra, através da educação dos aprendentes sobre estas questões. Pretende, ainda, criar uma rede virtual relacionada com os crimes de violência contra a honra, entre as ONG’s de imigrantes existente na União Europeia, como forma de continuação das atividades de sensibilização e prevenção após a conclusão do projeto. Após a recolha de questionários, da criação de material pedagógico, da formação de formadores, do teste do material, o projeto encontra-se em fase de disseminação e de valorização.

No projeto Direitos Humanos na Prática verifica-se a existência de dois materiais distintos, mas com o mesmo objetivo. Num primeiro momento, foi criado o projeto Fatima. Neste projeto foi elaborado um jogo de tabuleiro que conta com um manual para técnicos, um tabuleiro com numerações, cartões com as questões que deverão ser respondidas pelos jogadores, dados e peças de jogo. Num segundo momento, foi apresentado um manual didático destinado a um público-alvo de nível B2, onde a inclusão dos temas abordados no jogo de tabuleiro estão interligados com o desenvolvimento das competências linguísticas dos imigrantes. Ambos os materiais apresentam como objetivo a divulgação dos direitos presentes da DUDH.

Para a realização deste relatório de estágio foram utilizados os materiais referentes ao projeto Fatima pelo que serão esses os materiais de maior ênfase. A utilização destes materiais prendeu-se, essencialmente, com as motivações previamente descritas e expostas pelos discentes, nomeadamente no que concerne à sua integração na sociedade portuguesa, bem como pelo seu desconhecimento face aos conteúdos abordados neste projeto que, por sua vez, possibilitam o acesso à cidadania através da educação dos seus utilizadores relativamente aos seus direitos e deveres enquanto cidadãos.

O manual para técnicos está dividido em 2 capítulos onde são explicitadas as regras do jogo, a metodologia a utilizar, as tarefas e o papel do técnico e as respostas as

questões presentes nos cartões. De facto, o técnico poderá recorrer ao manual de modo a confirmar a veracidade das respostas obtidas ou adicionar informação relevante que esteja em falta nas respostas dos aprendentes. Os temas abordados encontram-se divididos em 7 áreas: informação básica; questões de habitação; família e filhos; educação; segurança social- impostos- trabalho; saúde e aspetos legais. O técnico terá como funções principais a supervisão do jogo e a aplicação correta das regras do jogo, sendo que, quando necessário, poderá adaptar a metodologia de jogo indicada no manual.

É expectável que a realização do projeto seja efetuada contendo entre os 8 e os 10 participantes, com uma duração expectável de 3 meses até à sua conclusão, considerando que as sessões se devem realizar semanalmente, com uma duração de 3 a 4 horas por sessão. A resposta a determinadas questões deverá ser obtida entre sessões – e apresentada pelo discente na sessão seguinte –, pois enquanto umas preconizam a utilização de recursos virtuais, outras incentivam a interação direta com falantes nativos e com instituições sociais, promovendo a integração na sociedade hospedeira. É ressaltado que o cerne do projeto deverá consistir na transmissão de conhecimentos e não na conclusão do jogo no tempo previsto, ou seja, é de maior importância que os aprendentes adquiram os conhecimentos pretendidos do que a conclusão do jogo em tempo exato.

O jogo deverá ser implementado em simultâneo com a educação linguística, permitindo que os aprendentes desenvolvam a sua capacidade comunicativa e que, ao mesmo tempo, possuam conhecimentos relevantes relacionados com a importância do respeito pelo princípio da não discriminação.

Assim, a realização do projeto que resultou da necessidade de implementação de ações estratégicas, prevenindo o não acesso à educação e garantindo o acesso à mesma, visa o desenvolvimento do conhecimento dos direitos e deveres do cidadão (de acordo com o disposto na DUDH) e fornece sugestões para o desenvolvimento, para a utilização e para a integração do projeto quer por parte de docentes como de instituições sociais e editoras.

Capítulo 2 – Prática Letiva

2.1. Enquadramento

O Estágio Pedagógico que sustenta este trabalho teve lugar no segundo ano do curso de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira (MPLS/ LE), ministrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no decorrer do ano letivo 2017/2018. Este estágio foi constituído por um conjunto de 34 leccionações que decorreram no Secretariado de Migrações da Casa Diocesana de Vilar, Porto, Portugal, desde outubro do ano transato até julho do presente ano. As atividades letivas ocorreram semanalmente, com uma duração de 2 horas, perfazendo um total de 68 horas letivas e foram subdivididas em 3 períodos. Este grupo de trabalho correspondia ao nível de proficiência equivalente ao A2, designado pelo QEQR como nível elementar.

Por ser o grupo onde se efetuou um trabalho mais sistemático e com o qual foram realizadas as atividades de relevo para este relatório de estágio, seguir-se-á a contextualização e o perfil do público-alvo.

2.1.1. Contexto e perfil do público-alvo

As atividades letivas tiveram uma duração de nove meses, sendo que houve uma divisão em períodos letivos. O 1.º período decorreu entre 11 de outubro de 2017 e 20 de dezembro de 2017, o 2.º período entre 10 de janeiro de 2018 e 21 de março de 2018 e, por fim, o 3.º período entre 4 de abril de 2018 e 4 de julho de 2018.

O público-alvo era constituído, inicialmente, por 13 elementos com idades compreendidas entre os 30 e os 52 anos e com nacionalidades distintas. Com o decorrer do ano letivo, alguns estudantes desistiram do curso por razões pessoais, outros por razões profissionais e outros desistiram sem terem apresentado razões para tal. Assim, desde a 12.ª unidade letiva, lecionada a 17 de janeiro de 2018, o grupo de alunos manteve-se estável e passou a contar com a presença assídua de 6 elementos que serão descritos abaixo.

Para além da disparidade no que concerne à faixa etária, as nacionalidades dos aprendentes também apresentavam uma grande heterogeneidade. Assim, as

nacionalidades presentes no grupo de discentes eram: camaronense (1), filipina (1), iraniana (1), síria (1) e, por fim, ucraniana (2), sendo que as respectivas línguas maternas eram: francês, tagalo, persa, árabe e, por fim, russo e ucraniano.

Relativamente às habilitações literárias, constatava-se a presença de aprendentes a completar o grau académico relativo ao Doutoramento, de aprendentes que possuíam o grau académico referente à Licenciatura e havia uma aprendente que possuía o equivalente ao 12.º ano de escolaridade em Portugal. As atividades profissionais exercidas pelos aprendentes eram, de igual modo, díspares: dois aprendentes eram investigadores, uma era operária fabril, duas eram agentes imobiliárias e uma era explicadora de inglês. A maioria dos aprendentes era do sexo feminino – apenas um elemento era do sexo masculino - e todos tinham adquirido conhecimentos de inglês bem como conhecimento prévio da língua portuguesa correspondente ao nível A1. Apesar dos conhecimentos relativos à língua portuguesa, o nível de proficiência do grupo, devido à amplitude do curso, isto é, não diferenciação entre A2.1 e A2.2, constituiu, também, um elemento de disparidade.

Tendo em consideração a disparidade existente no nível de proficiência dos aprendentes, alguns mostravam mais facilidade na aquisição e na aprendizagem de novos conteúdos do que outros e, como tal, o contraste efetuado autonomamente com a língua inglesa, servindo de língua mediadora, tornou-se uma mais-valia na aprendizagem da LP. Ressalva-se, ainda, que todos os aprendentes são de origens com condições socioculturais bastante distintas das da sociedade hospedeira.

Contudo, é de ressaltar que nenhuma das disparidades apresentadas se mostraram inibidoras ou, de alguma forma, como fatores negativos. Pelo contrário: as disparidades existentes funcionaram como elementos de coesão do grupo pois os aprendentes dispunham de um grande espírito cooperativo. De facto, quando analisadas as competências existenciais do grupo de aprendentes, caracterizada pelo QECR como “atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal” (Conselho da Europa, 2001, p. 152), foi possível concluir a existência de uma “abertura e interesse por novas experiências, outras

peças, outras ideias, outros povos, outras sociedades e outras culturas” (Conselho da Europa, 2001, p. 152).

Todos os estudantes residiam em Portugal e todos se encontravam em contexto de imersão linguística. Como tal, as suas motivações para a aprendizagem da língua portuguesa estavam interligadas com esse fator. Através da ficha de apresentação¹⁵, preenchida pelos estudantes na primeira unidade letiva, foi possível concluir que a motivação de todos os aprendentes se prendia com o desenvolvimento da competência oral. Vejamos algumas das suas respostas a título de exemplo: “Eu moro em Portugal então é muito importante para mim que posso falar em português”; “para aprender todas as pessoas melhor”; “Eu quero falar e compreender português porque eu moro aqui”; “Para falar muito bem porque eu vou viver na este país”. No que concerne às expectativas para o curso, constatou-se que, para além do desenvolvimento da competência oral, alguns aprendentes ressaltavam o desenvolvimento da competência gramatical. Por exemplo: “Aprender mais gramática e falar melhor”; “espero aprender mais gramática, espero a alargar o meu vocabulário.”; “posso ser possívelidade falar e escrever melhor.”. Foi, ainda, possível observar que todos os aprendentes fizeram referência à sua residência em Portugal como fator relevante para a aprendizagem da LP, indiciando encarar a aprendizagem da língua como um fator fundamental para a integração na sociedade hospedeira.

O conhecimento dos aprendentes foi iniciado com o preenchimento de uma ficha de identificação no início do ano letivo e foi complementada através da observação direta ao longo das lecionações. Através da observação direta do comportamento dos estudantes, tornou-se notório o desejo de terem consciência dos conteúdos a serem abordados nas próximas lecionações e de estarem preparados para os mesmos. Foi essa observação direta que esteve na base da utilização mais sequencial e sistemática do manual adotado pela instituição, que funcionou como um programa de português e que os alunos encararam como um suporte estruturado para o estudo autónomo, dado só poderem recorrer mais diretamente à docente nas aulas, uma vez por semana. Apesar disso, ao longo do tempo, foram utilizados materiais autênticos e diversificados tais como

¹⁵ Anexo 1

notícias impressas, excertos de noticiários televisivos, anúncios comerciais, folhetos diversos, excertos musicais e figuras públicas da cultura portuguesa. Tais materiais foram utilizados como complemento do manual de utilização obrigatória no decorrer das lecionações. Como colmatação das lacunas do manual detetadas no ponto 1.2.3, e tendo em mente os objetivos do presente relatório de estágio, já expostos, foram, ainda, realizadas atividades que abaixo se descrevem.

2.2. Descrição das atividades realizadas

Como referido, a comunicação intercultural é essencial para o bom funcionamento da comunidade e a aquisição da língua da sociedade alvo é essencial para que os imigrantes consigam integrar-se nessa mesma sociedade.

Indo ao encontro do disposto nos pontos 1 e 2 do artigo n.º 26 da DUDH¹⁶, considerando a importância do desenvolvimento da componente sociocultural designada no QECR e com a confirmação das necessidades mais específicas do grupo de aprendentes onde se comprovou a necessidade de integração dos imigrantes nas sociedades hospedeiras, realizaram-se atividades letivas com o objetivo de dar resposta a essas necessidades.

As atividades consistiram na adaptação do jogo referente ao projeto Fatima, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos ou à consolidação de conhecimentos relacionados com o domínio público e na realização de uma atividade cultural com o intuito de desenvolver quer a competência comunicativa dos aprendentes através da interação com falantes nativos quer a competência cultural nacional e regional dos aprendentes (face à sociedade portuguesa), ressaltando aspetos históricos e gastronómicos de relevo da sociedade hospedeira, ou seja, da sociedade portuguesa.

As atividades que serão exploradas de seguida foram realizadas quer em ambiente de sala de aula quer em ambiente exterior. Na verdade, as atividades realizadas utilizando os materiais do projeto Fatima (descritos no capítulo anterior) decorreram em ambiente

¹⁶ “1. Toda a pessoa tem direito à educação. (...).”; “2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações (...).” (Declaração Universal dos direitos Humanos, 1948, p. 6).

de sala de aula e a atividade cultural concretizou-se alternando o tipo de ambiente: ambiente letivo e ambiente exterior.

2.2.1. Direitos Humanos na Prática

Ao longo das unidades letivas constatou-se que, apesar de residirem em Portugal, a maioria dos aprendentes não tinha conhecimentos relativamente às instituições públicas destinadas à preservação dos seus plenos direitos enquanto cidadãos (por exemplo, obtenção de dupla nacionalidade) ou aqueles que possuíam conhecimentos sobre essas temáticas apresentavam-nos de forma incompleta e díspar.

Assim, numa primeira instância as lecionações tiveram como objetivo principal o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes de modo a que as atividades do jogo fossem realizadas de forma mais frutífera e permitindo uma melhor compreensão dos temas abordados. Posteriormente, adotou-se o projeto Fatima como forma de resposta à necessidade de integração dos aprendentes e como colmatação e ampliação das informações tanto desconhecidas como incompletas. O projeto consiste num jogo de tabuleiro em que os jogadores devem lançar um dado, identificando o tema que deverão tratar.

O tabuleiro encontra-se dividido em sete cores diferentes, sendo que cada cor corresponde a um tema diferente. Na tabela abaixo apresentar-se-ão os temas abordados divididos pelos capítulos:

Tabela 4. Estrutura Direitos Humanos na Prática

Área	Tema
1.ª área	Informação básica (nomeadamente, assistência jurídica, autorização de residência e meios de transporte);
2.ª área	Questões de habitação (por exemplo, inscrição para obtenção de habitação municipal, condições de habitação, associação de moradores, questões relacionadas com o subarrendamento, casas abrigo);

3.ª área	Família e filhos (incluindo a explicitação de expressões como “interesse superior da criança”, direitos das crianças, subsídio parental, escolaridade obrigatória e direito da família)
4.ª área	Educação (ensino pré-escolar e primário, matrículas escolares, abandono escolar, direito à educação na língua materna e reconhecimento das habilitações literárias adquiridas nos países de origem)
5.ª área	Segurança social, impostos e trabalho (tratando-se neste campo questões como o sistema fiscal e os salários em Portugal, o IVA ¹⁷ , os direitos e o sistema de proteção dos desempregados bem como as condições de obtenção de empréstimos)
6.ª área	Saúde (inclusivamente, cuidados de saúde primários, obtenção de consultas médicas, obtenção de ajuda pré-natal, direito a intérprete nas consultas médicas e a APAV ¹⁸)
7.ª área	Diversos aspetos legais (como os “direitos humanos”, a obtenção de uma identidade protegida, violência doméstica e assistência jurídica).

A introdução do projeto realizou-se na 19.ª unidade letiva (lecionada a 7 de março de 2018 que decorreu no 2.º período) através de um diálogo com os aprendentes onde os mesmos constataram o desconhecimento do processo de obtenção de dupla nacionalidade. Apesar deste tema não constar nas temáticas presentes no projeto, foi introduzido devido à sua relevância (como se constata no artigo 15.º da DUDH que cita “1. Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade. 2. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.” [Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p. 4]) como argumento de iniciação da atividade.

¹⁷ Imposto sobre o valor acrescentado

¹⁸ Associação Portuguesa de Apoio à vítima

Em conjunto com os aprendentes e com as suas disponibilidades, definiu-se que seriam tratados dois tópicos por unidade letiva¹⁹, sendo que cada aprendente deveria pesquisar sobre o tema requerido e apresentá-lo, na aula seguinte, aos restantes elementos da turma de modo a que todos adquirissem conhecimentos sobre a temática em causa. Assim, para além da troca e aquisição de conhecimentos essenciais à integração na sociedade portuguesa, pretende-se o desenvolvimento das competências comunicativas dos aprendentes, nomeadamente no que concerne à direção a um auditório, como exposto no QECR. É expectável que os aprendentes de nível A2 sejam capazes de “fazer uma exposição curta, ensaiada, acerca de um assunto pertinente para a sua vida diária, dando brevemente razões e explicações para as suas opiniões, planos e acções.” (Conselho da Europa, 2001, p. 94) e devem saber “lidar com um número limitado de perguntas directas feitas subsequentemente.” (Conselho da Europa, 2001, p. 94).

Neste momento, constatou-se a necessidade de fazer algumas adaptações ao jogo: os temas não seriam seguidos na ordem apresentada, mas seriam abordados temas que fossem ao encontro dos conteúdos lecionados e das necessidades dos discentes; os temas a apresentar seriam definidos numa aula prévia e ficariam como trabalho a realizar fora do contexto letivo por solicitarem a deslocação a determinadas instituições, e, por fim, devido ao constrangimento temporal optou-se por realizar as exposições dos aprendentes no momento final de cada unidade letiva.

A atividade teve a duração total de 8 unidades letivas, compreendidas entre a 18.^a e a 29.^a leção, sendo que cada aprendente realizou duas pesquisas e assistiu a dez apresentações. Por diversos motivos, não foi possível efetuar, em grande parte das leções, as duas apresentações previstas. Este fator influenciou o número de temas e de questões abordadas durante a utilização do projeto supracitado que, quando realizado na íntegra, permite a abordagem de todos os direitos humanos presentes na DUDH.

Assim, constata-se que, para além da obtenção de dupla nacionalidade e de qual o processo a seguir para tal e dos temas de informação básica abordados em grande grupo no decorrer das leções, os temas abordados utilizando o jogo foram relativos à saúde (área 6) e à habitação (área 2). No primeiro tema, as questões a responder foram referentes

¹⁹ Como observável na Tabela 4, cada tema central aborda diversos tópicos.

aos cuidados de saúde primários, atendimento médico de emergência, atendimento médico a crianças, direito a um intérprete nas consultas médicas e auxílio a vítimas de violência doméstica. Por sua vez, as questões tratadas presentes na área 2 consistiram na inscrição para habitação municipal, regras de habitação em Portugal, subarrendamento, casas-abrigo, arrendamento jovem e serviços de ação social.

Como momento de consolidação e ampliação de conhecimentos, no final de cada apresentação os discentes que assistiram às apresentações foram incentivados a colocar questões sobre aspetos que quisessem aprofundar ou que não tivessem compreendido na íntegra. De forma a possibilitar o desenvolvimento das capacidades interculturais designadas pelo QECR como “a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira” (Conselho da Europa, 2001, p. 151), todos os estudantes expunham as diferenças e semelhanças encontradas entre a sociedade portuguesa e as sociedades de origem, não só individualmente como, ainda, com as realidades existentes nas sociedades dos restantes elementos. Como momento de avaliação dos conhecimentos, os aprendentes foram incentivados a realizar fichas de exercícios que continham questões de resposta curta orientada (nomeadamente, exercícios de verdadeiro/falso²⁰ e escolha múltipla²¹) e resposta aberta, isto é, os alunos que observavam a apresentação do colega realizavam as fichas de exercícios. Foram, por fim, realizados momentos específicos de correção aos aprendentes a apresentar, ou seja, foram corrigidos de forma prévia, através do envio por correio eletrónico dos materiais elaborados à docente, todos os materiais a apresentar aos restantes elementos do grupo de trabalho.

No decorrer da atividade, verificou-se que, mesmo sendo solicitada a visita a determinadas instituições, os aprendentes recorriam à internet como meio de realização das questões pretendidas. Verificou-se, ainda, que devido ao cansaço expresso pelos discentes, a atividade se estava a tornar infrutífera, razão pela qual a mesma não se prolongou até ao final do ano letivo.

Como referido, a utilização deste jogo teve como objetivo central auxiliar o processo de integração dos aprendentes, explorando os direitos humanos e

²⁰ Anexo 2

²¹ Anexo 3

proporcionando o seu desenvolvimento enquanto cidadãos. De modo a verificar o cumprimento dos objetivos propostos, foram realizadas fichas de avaliação da atividade²², onde os aprendentes eram solicitados a avaliar, utilizando uma escala de 1 a 4 (onde 1 correspondia a “não”, 2 a “pouco”, 3 a “sim” e 4 a “muito”) e de forma anónima, aspetos específicos da realização da atividade, nomeadamente, o auxílio na integração na sociedade hospedeira (questão 1) e na resolução de eventuais situações do quotidiano (questão 2), o contributo da atividade no desenvolvimento da sua competência comunicativa (questão 3) e, por fim, o estímulo do gosto pela sociedade portuguesa (questão 4). As seguintes tabelas demonstrarão as respostas fornecidas pelos aprendentes, divididas por questão e consoante a escala fornecida. Considere-se que na coluna à esquerda estão presentes apenas as respostas obtidas, isto é, as opções que não tiveram qualquer votação não serão apresentadas; na coluna central será possível observar a quantidade de aprendentes (N) que responderam consoante o apresentado na coluna anterior e, por fim, a coluna da direita (%) apresentar-se-ão as percentagens de cada resposta

Tabela 5. Questão 1: A atividade facilitou a sua integração na sociedade hospedeira?

	N	%
Sim	4	66,7
Bastante	2	33,3
Total	6	100,0

Tabela 6. Questão 2: A atividade permite solucionar eventuais situações do seu quotidiano?

	N	%
Pouco	3	50,0
Sim	1	16,7
Bastante	2	33,3
Total	6	100,0

²² Anexo 4

Tabela 7. Questão 3: A atividade contribuiu para ser capaz de comunicar melhor em português?

	N	%
Pouco	1	16,7
Sim	3	50,0
Bastante	2	33,3
Total	6	100,0

Tabela 8. Questão 4: Esta atividade despertou o seu gosto pela sociedade portuguesa?

	N	%
Sim	4	66,7
Bastante	2	33,3
Total	6	100,0

Após uma análise das tabelas apresentadas, verifica-se que, de forma geral, a atividade apresentou resultados positivos relativamente aos objetivos centrais: facilitar a integração na sociedade hospedeira do grupo de aprendentes e desenvolver a competência comunicativa dos mesmos. Considera-se que a segunda e terceira questões não obtiveram resultados tão positivos como as outras devido ao facto de os aprendentes não terem seguido na íntegra a instrução relativa à deslocação às instituições em questão. De facto, ao retirarem informações da internet averiguou-se a existência de conteúdos desatualizados que foram corrigidos pela docente e impossibilitou a utilização da língua-alvo. Não obstante, verifica-se que o gosto pela sociedade portuguesa aumentou em todos os discentes, como verificável através dos resultados apresentados na tabela 8.

De seguida, foram solicitados a avaliarem a globalidade da atividade, utilizando uma escala de 0 a 4, sendo que 0 equivale a “muito má”, 1 corresponde a “má”, 2 a “suficiente”, 3 representa “boa” e, por fim, 4 é equivalente a “muito boa”. A seguinte tabela apresenta as repostas obtidas face à avaliação global da atividade:

Tabela 9. Avaliação Global: Numa escala de 0 a 4 como avalia globalmente a atividade?

	N	%
Suficiente	2	33,3
Boa	2	33,3
Muito boa	2	33,3
Total	6	100,0

Posto isto, constata-se que a avaliação da atividade apresentou resultados positivos: 2 aprendentes (33.3%) avaliaram a atividade como “suficiente”, outros 2 (33,3%) avaliaram como “boa” e, por fim, outros 33,3% classificaram a globalidade da atividade como “Muito boa”. Assim, e de acordo com a avaliação atribuída pelos aprendentes, verifica-se que a atividade cumpriu os objetivos propostos.

Conclui-se, ainda, que apesar das instruções especificarem a ida às instituições, a realização do jogo em condições propícias ao mesmo deverá certificar-se dessa mesma ida, tornando a utilização do jogo mais produtiva no que concerne ao desenvolvimento das competências sociolinguísticas (como referido no QEQR: “formas de tratamento a utilizar com os clientes, pedido de assistência possível a terceiros, etc.” [Conselho da Europa, 2001, p. 19] e da competência existencial (“discrição, delicadeza, afabilidade, paciência, etc.” [Conselho da Europa, 2001, p. 19]), dos discentes. Devido às condições suprarreferidas e consequentes adaptações efetuadas à realização das atividades propostas, constata-se que a elaboração das mesmas poderia ter sido mais eficaz quando feitas em pares de trabalho. Conclui-se, ainda, que tendo esta atividade sido realizada, maioritariamente, como elemento auxiliador e facilitador da integração na sociedade hospedeira, a questão relativa a esta situação apresentou resultados bastante positivos.

A opção de alternar os temas a abordar consoante os conteúdos lecionados no momento pode ter influenciado as respostas menos positivas relativamente à questão 2. De facto, considera-se que há a probabilidade de obter respostas mais positivas quando os temas forem mais ao encontro das necessidades mais específicas e urgentes dos discentes e menos ao encontro dos conteúdos a tratar em sala de aula pois os aprendentes, encontrando-se a residir em Portugal, poderão já se ter deparado com algumas situações

do quotidiano apresentadas tanto no jogo “Direitos Humanos na Prática” como no decorrer do programa proposto pelo manual utilizado “Português XXI”.

2.2.2. Atividade Cultural

Para além dos diminutos conhecimentos apresentados pelos discentes relativamente às instituições públicas que lhes permitem o exercício dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos, constatou-se que o conhecimento sobre momentos históricos de Portugal, bem como sobre o Porto (cidade onde a grande maioria se encontra a residir) era, praticamente, inexistente. Aliando este facto ao interesse dos aprendentes por questões gastronómicas, foi realizada uma atividade de cariz cultural intitulada “À descoberta de ruas/praças/serviços relacionados com a lenda das tripas à moda do Porto”.

Esta atividade, à semelhança da atividade previamente tratada, teve como objetivos centrais o desenvolvimento da competência cultural e comunicativa dos participantes, sendo que o seu tema principal recaía sobre a gastronomia e identidade cultural. De facto, “A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais.” (Conselho da Europa, 2001, p. 25). Os aspetos gastronómicos de uma sociedade constituem aspetos distintivos e característicos da mesma e, como tal, deverão ser abordados de forma a desenvolver o conhecimento sociocultural do aprendente.

Ressalva-se que a consciência intercultural resulta do “conhecimento, consciência e compreensão da relação (...) entre o “o mundo de onde se vem” e o “mundo da comunidade-alvo”” e que a mesma “inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos” (Conselho da Europa, 2001, p. 150).

O QECR expõe, ainda, a existência de 3 tipos de culturas, a saber: nacional, regional e social (Conselho da Europa, 2001, p. 25). Posto isto, esta atividade consistiu na realização de um percurso cultural relacionado com a cultura gastronómica regional portuense. A atividade foi dividida em 3 momentos: pré-atividade, atividade e pós-atividade. Contou com uma duração de duas unidades letivas, articuladas com uma unidade extraletiva, ou seja, com um momento que se realizou fora do ambiente educacional e num dia de fim de semana.

O momento relativo à pré-atividade decorreu no dia 6 de junho de 2018, correspondendo à 30.^a leção e, conseqüentemente, ocorreu em ambiente letivo. Neste momento, a atividade foi introduzida com o recurso a suportes visuais e auditivos onde se deu a conhecer um momento histórico de Portugal: a expansão marítima portuguesa. Após a visualização de um vídeo, os aprendentes foram convidados a exporem os conhecimentos compreendidos sobre a temática em questão, indo ao encontro do exposto no QEER: “É capaz de identificar o mais importante dos noticiários (...). É capaz de (...) formar uma ideia acerca do seu conteúdo principal.” (Conselho da Europa, 2001, p. 110). Foram, ainda, incentivados a comunicar os pratos típicos que conheciam. O diálogo intercultural foi, neste momento, fomentado através da apresentação das diferenças e semelhanças encontradas entre a gastronomia portuguesa e a gastronomia dos países de origem, auxiliando à construção de uma ponte intercultural. Assim, após um momento de reflexão em grande grupo, foi explicada a lenda relativa a um dos pratos típicos portugueses: as tripas à moda do Porto.

No dia 9 de junho de 2018, dia previamente combinado com os aprendentes, realizou-se a atividade central: o percurso cultural. Tendo um ponto de partida comum, os aprendentes reuniram-se em pares e, com o auxílio de um guião²³ relativo ao percurso, foram incentivados à realização de tarefas que lhes permitiram conhecer novas ruas, praças e serviços da cidade do Porto referentes a uma tradição gastronómica portuguesa e o contacto direto com falantes nativos, recorrendo unicamente à LP para a realização das tarefas. Ressalva-se que, tal como exposto no QEER, o tratamento de competências não especificamente linguísticas deverá ser realizada através do “contacto direto com falantes nativos e com textos autênticos” (Conselho da Europa, 2001, p. 20). Ao longo do percurso, os aprendentes deviam anotar as suas respostas no guião fornecido inicialmente sendo que, na última paragem deviam entregá-lo à docente que, posteriormente, o corrigiria. Os aprendentes foram acompanhados pela professora, o que resultou numa maior motivação para a participação na atividade e como ponto de segurança no decorrer da mesma.

²³ Anexo 5

A pós-atividade decorreu 31.^a leção que teve lugar no dia 13 de junho de 2018. Neste momento, os aprendentes tiveram a oportunidade de expor qual a situação que mais tinham apreciado no decorrer da atividade, sendo que a grande maioria apontou o contacto direto com falantes nativos como o ponto mais positivo. Após este diálogo, os pares de trabalho constituídos no decorrer da atividade voltaram a reunir-se de modo a realizarem um questionário de avaliação dos conhecimentos adquiridos quer na fase da pré-atividade quer na atividade. Para a realização do questionário, recorreu-se à utilização de um suporte visual e os aprendentes tiveram acesso a uma folha de respostas²⁴ que, no final, entregaram à docente. Após este momento, a docente corrigiu as respostas de cada grupo, somando-as à pontuação obtida no percurso cultural. Ressalva-se que cada resposta correta correspondia a 1 ponto e as respostas incorretas valiam 0 pontos. Todas as respostas obtidas foram corrigidas em grande grupo e em ambiente de sala de aula.

Assim, após a averiguação do grupo vencedor, todos os aprendentes receberam um diploma de participação e o par vencedor recebeu uma lembrança com motivos alusivos ao tema da atividade. Aponta-se que tanto o guião como as folhas de resposta do questionário foram digitalizados e entregues aos aprendentes, sendo que os mesmos manifestaram esse interesse.

Como avaliação do sucesso da atividade, e à semelhança do que aconteceu na atividade previamente descrita, os discentes foram incentivados a preencherem um questionário anónimo²⁵. Este questionário era constituído por questões de resposta curta, onde se poderá averiguar se os aprendentes consideravam que a atividade lhes tinha possibilitado um conhecimento mais aprofundado da cultura regional e da cultural nacional de Portugal. A realização do questionário permitiu, ainda, a avaliação global de todas as fases da atividade através da utilização de uma escala de 0 a 4, sendo que: 0 equivalia a “muito mau”, 1 a “mau”, o 2 correspondia a “suficiente”; 3 a “bom” e, por fim, 4 correspondia a “muito bom”. Na tabela abaixo serão apresentadas as respostas obtidas pelos estudantes:

²⁴ Anexo 6

²⁵ Anexo 7

Tabela 10. Avaliação global da atividade cultural

	N	%
Boa	1	16,7
Muito boa	5	83,3
Total	6	100,0

Assim, constata-se que nas questões 1 e 2, ou seja, “Achou a atividade importante para conhecer melhor a cultural regional?” e “Achou a atividade importante para conhecer melhor a cultura nacional?”, respetivamente, todos os aprendentes responderam que “sim”. Quando questionados sobre propostas para atividades futuras, todos os discentes afirmaram ter interesse na realização de mais atividades fora da sala de aula que lhes permitisse o contacto direto com nativos. Por fim, no que concerne à classificação atribuída à atividade, constata-se que 5 aprendentes (perfazendo um total de 83,3% dos participantes) atribuíram a pontuação mais alta, isto é, 4 (correspondendo a “muito bom”) e um dos aprendentes atribui 3, ou seja, “bom”, como se verifica na tabela 10.

2.3. Considerações finais

A partir da análise das atividades implementadas, é possível concluir que ambas as atividades atingiram os objetivos propostos. Contudo, na tabela abaixo é possível observar que a atividade cultural obteve uma avaliação mais positiva por parte dos aprendentes.

Tabela 11. Tabela comparativa da avaliação das atividades realizadas

Direitos Humanos na Prática	N	%	Atividade Cultural	N	%
Suficiente	2	33,3			
Boa	2	33,3	Boa	1	16,7
Muito boa	2	33,3	Muito boa	5	83,3
Total	6	100,0	Total	6	100

Na avaliação da atividade cultural observa-se que nenhum aprendente a avaliou como “Suficiente”. No que concerne à avaliação relativa a “Boa”, esta foi escolhida por 33,3% dos aprendentes na atividade “Direitos Humanos na Prática”, sendo que apenas 16,7% a utilizaram na atividade cultural. Contudo, a maior diferença é constatada no campo alusivo à avaliação “Muito boa”. De facto, este campo foi selecionado por 33,3% a respeito da primeira atividade face a 83,3% no que concerne à atividade cultural.

Como referido, a primeira atividade solicitava a obtenção presencial de determinadas informações, isto é, solicitava a deslocação do aprendente a uma determinada instituição com o objetivo de responder às questões a tratar. Após as apresentações efetuadas, conclui-se que os discentes não realizaram o solicitado de forma autónoma. Assim, na segunda atividade, que ocorreu diretamente na sociedade hospedeira e foi acompanhada pela docente, os aprendentes tiveram de recorrer, impreterivelmente, à sociedade hospedeira e de comunicar com falantes nativos. Por esta via e como pretendido, desenvolveu-se o conhecimento sociocultural dos estudantes no que concerne a “formas linguísticas adequadas ao contexto, referências relativas à identidade nacional ou cultural, (...) e consciência intercultural” (Conselho da Europa, 2001, p. 222).

Com isto, é possível inferir que o contacto efetivo com a sociedade hospedeira para além de facilitar a integração dos imigrantes nessa mesma sociedade, possibilita um maior desenvolvimento da competência comunicativa.

Conclusão

No decorrer das atividades realizadas, constata-se que os objetivos centrais recaem no desenvolvimento das competências comunicativas na língua-alvo dos aprendentes e na facilitação do processo de integração na sociedade hospedeira, perante um esforço mútuo, envolvendo docente e discentes, para uma integração plena do grupo de adultos não nativos em questão, na sociedade portuguesa.

Face à insuficiência de conteúdos culturais e de elementos facilitadores da integração social observada na análise do manual utilizado, considera-se que o mesmo, apesar de permitir um bom desenvolvimento das competências comunicativas na língua portuguesa (objetivo expresso pela autora), quando utilizado com um grupo de aprendentes em contexto de imersão, deve ser acompanhado de atividades que lhes permitam um contacto direto com falantes nativos e incentivando a aquisição da consciência sobre as diversas variantes da LP. Deve, ainda, ser utilizado paralelamente com o recurso a documentos autênticos que permitam uma visão mais neutra da sociedade portuguesa.

De facto, verifica-se que o desenvolvimento das capacidades heurísticas dos aprendentes (que inclui, por exemplo, “a capacidade do aprendente para utilizar a língua-alvo de modo a encontrar, a compreender e, se necessário, a transmitir uma informação nova (nomeadamente utilizando as fontes de referência na língua-alvo.)” [Conselho da Europa, 2001, p. 156]), recorrendo a diversas tarefas e atividades com o intuito de levar os discentes a interagirem diretamente na sociedade hospedeira, se revelam como fator importante no processo global de integração. Para além de desenvolver as capacidades heurísticas dos discentes e de permitir o contacto com falantes nativos e, conseqüente exposição às variações da LP, o recurso à sociedade hospedeira permitiu, ainda, um melhor desenvolvimento das competências socioculturais do grupo de trabalho. O papel desempenhado pela sociedade hospedeira e as competências existenciais dos discentes são elementos centrais na integração pretendida, sendo, assim, um processo complexo que resulta num esforço bilateral. Ressalva-se, novamente, que o recurso a projetos da natureza do projeto Fatima como complemento do manual apresentaram resultados

positivos no processo de integração dos aprendentes, possibilitando-lhes o acesso à cidadania.

Sendo o manual didático um instrumento privilegiado de ensino, enfatiza-se a inexistência de um trabalho mais sistemático no que concerne à análise dos mesmos. Desta forma, considera-se importante a criação de um plano oficial referente a PLNM em contexto nacional, auxiliando a construção mais eficiente de manuais destinados a imigrantes que se encontrem em contexto de imersão.

No decorrer da análise supra efetuada, confirma-se a necessidade da realização de uma análise criteriosa, sistemática e atualizada dos manuais de PLE/PLS existentes e adotados em contexto nacional, possibilitando tanto a sua atualização como a elaboração futura de manuais cujas opções metodológicas vão ao encontro do disposto previamente neste relatório.

Referências bibliográficas

Avelino, C. (1999). Regarder autrement les manuels de FLE. *Actas–Manuais Escolares–estatuto, funções, história, Instituto de Educação e Psicologia*, 81-87.

Barbosa, J. M., Santos, M. J. V., Loureiro, A. P., & Figueiredo, C. (1999). Gramática e Ensino das Línguas. *Actas do I Colóquio sobre Gramática, Coimbra, Almedina*.

Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. *Language learning tasks*, 7, 23-46.

Caldeira, P. A. M. (2012). *A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural* (Tese de Doutoramento).

Castro, C. (2017). *Ensino de línguas baseado em tarefas: da teoria à prática*. livro de resumos, 28.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares (trad.). Porto: Asa Editores.

Despacho Normativo nº7/ 2006 de 6 de fevereiro. *Diário da República n.º 26/06 - I série B*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ellis, R. (1991). *Second Language acquisition and Second Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2005a). *Instructed second language acquisition: A literature review*. Wellington, Australia: Research Division, Ministério da Educação.

Fenner, A. B., & Newby, D. (2000). *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Concelho da Europa.

Germain, C. (2016). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire-Ebook*. Paris: CLE international.

Grosso, M., Tavares, A., & Tavares, M. (2008). *O português para falantes de outras línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Henriques, J. (2018, junho, 27). Imigração volta a subir em Portugal, Itália entra para top 10 de estrangeiros. *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/06/27/sociedade/noticia/imigracao-volta-a-subir-em-portugal-italia-entra-para-top-10-de-estrangeiros-1835913>, acedido a 24/08/2018

Humanos, D. U. D. D. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>, acedido a 19/09/2018.

Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático. Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 3.

Martins, A., Cordas, J., Mouta, M. e Henriques, R.; Leiria, I. (coord.). (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: <http://www.dge.mec>.

pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orientprogramatplnmvers_aofinalabril08.pdf.
Acedido a 20/06/2018.

Mateus, M. H. M. (Ed.). (2002). *Uma política de língua para o português*. Lisboa: Edições Colibri.

Newby, D. (2000), “*Learner Autonomy*”, *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing principals of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*, European Centre for Modern Languages, Conselho da Europa, pp. 77/140.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Portela, K. C. A. (2006). Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *Revista Expectativa*, 5(5).

Ribeiro, A. C. (1991). Manuais Didáticos, Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa. *Actas, Português como Língua Estrangeira*, 273-288.

Samuda, V., & Bygate, M. (2009). Creating pressure in task pedagogy: The joint roles of field, purpose, and engagement within the interaction approach. In *Multiple perspectives on interaction* (pp. 96-122). Nova York: Routledge.

Tavares, A. (2013) *Português XXI 2. Livro do Aluno. Nível A2*. Lisboa: LIDEL – edições técnicas, lda.

Tavares, A., & Grosso, M. J. (2008). *Ensino/aprendizagem do Português como Língua Estrangeira: manuais de iniciação*. Lisboa: LIDEL – edições técnicas, lda.

Widdowson, H. G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL quarterly*, 32(4), 705-716.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman

Anexos

Anexo 1

Ficha de apresentação Curso de Português Língua Estrangeira – nível A2 Ano letivo: 2017/2018

Nome: _____

Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Nacionalidade (s): _____

Língua(s) materna(s): _____

Outra(s) língua(s) estrangeira(s) – Assinale a(s) língua(s) e o nível:

Alemão

Nível Básico Nível Razoável Nível Bom Nível Muito Bom

Espanhol

Nível Básico Nível Razoável Nível Bom Nível Muito Bom

Inglês

Nível Básico Nível Razoável Nível Bom Nível Muito Bom

Francês

Nível Básico Nível Razoável Nível Bom Nível Muito Bom

Outra(s): _____

Habilitações literárias: _____

Profissão: _____

Razões para aprender Português:

Expectativas para o curso:

Assinale os seus interesses pessoais:

- Ler:**
 - Jornais Revistas Romances Policiais Outros: _____

- Praticar desporto**
 - Futebol Ténis Andebol Voleibol Atletismo Outros: _____

- Conviver com amigos**

- Ver televisão**
 - Noticiário Novela Concursos Desenhos animados Programas desportivos Séries Outros: _____

- Ir ao cinema**
 - Drama Comédia Ficção científica Ação Outros: _____

- Jogar no computador**

- Ouvir música**

- Outros:** _____

E-mail: _____

Anexo 2



Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira
Ano letivo 2017/2018
Professora estagiária: Rafaela Gesta

Ficha de exercícios

1. Atente na apresentação da colega sobre a prestação de serviços de pediatria.
 - 1.1 Diga se as seguintes afirmações são Verdadeiras (V) ou Falsas (F). Corrija as falsas.

a) A pediatria é uma especialidade médica destinada a pacientes idosos.	
b) Os serviços de pediatria incluem cuidados médicos relacionados com o parto.	
c) Os serviços de pediatria não prestam serviços de cuidados médicos relacionados com a vacinação.	
d) Apenas os hospitais privados têm serviço de pediatria.	
e) Para doentes com Número de Utente, uma visita de emergência é gratuita.	

2. Quais são os outros cuidados médicos que os serviços de pediatria disponibilizam?

Anexo 3



Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

Ano letivo 2017/2018

Professora estagiária: Rafaela Gesta

Ficha de exercícios

1. Atente na apresentação do colega sobre os serviços de ação social.
Escolha a opção correta:
 - a) Os serviços de ação social oferecem ajuda em:
 1. Apenas em serviços jurídicos, vacinação e exames médicos.
 2. Apenas na vacinação contra a meningite, hepatite A e B e febre amarela.
 3. Em atendimento odontológico, vacinação, acessória jurídica, cortes de cabelo e vários exames.
 - b) Os serviços de ação social estão disponíveis:
 1. Todos os dias da semana.
 2. Em datas previamente marcadas.
 3. Todos os fins de semana.
 - c) Os serviços de ação social:
 1. Oferecem espaços educativos que promovem o bem-estar e o desenvolvimento global da criança.
 2. Oferecem espaços educativos que promovem o bem-estar e o desenvolvimento global de todos os cidadãos.
 3. Oferecem espaços educativos que promovem o bem-estar e o desenvolvimento global de pessoas em idade adulta.
 - d) Os serviços de ação social ajudam com:
 1. Serviços de saúde, alojamento, alimentação e com serviços de psicologia e aconselhamento social.
 2. Apenas com serviços de aconselhamento social e de saúde.
 3. Apenas com serviços de saúde, alojamento e alimentação.
 2. Todas as áreas de residência oferecem serviços de ação social?
-

Anexo 4

Questionário sobre a atividade “Direitos Humanos na Prática”.

A. Numa escala de 1 a 4 (1= não; 2= pouco; 3= sim; 4= bastante) responda às questões sobre a atividade “Direitos Humanos na Prática”.

	1	2	3	4
1. A atividade facilitou a sua integração na sociedade?				
2. A atividade permite solucionar eventuais situações do seu quotidiano?				
3. A atividade contribuiu para ser capaz de comunicar melhor em português?				
4. Esta atividade despertou o seu gosto pela sociedade portuguesa?				

B. Numa escala de 0 a 4 (0= muito má; 1= má; 2= suficiente; 3= boa; 4= muito boa) como avalia globalmente a atividade?

0 1 2 3 4

C. Responda às seguintes questões:

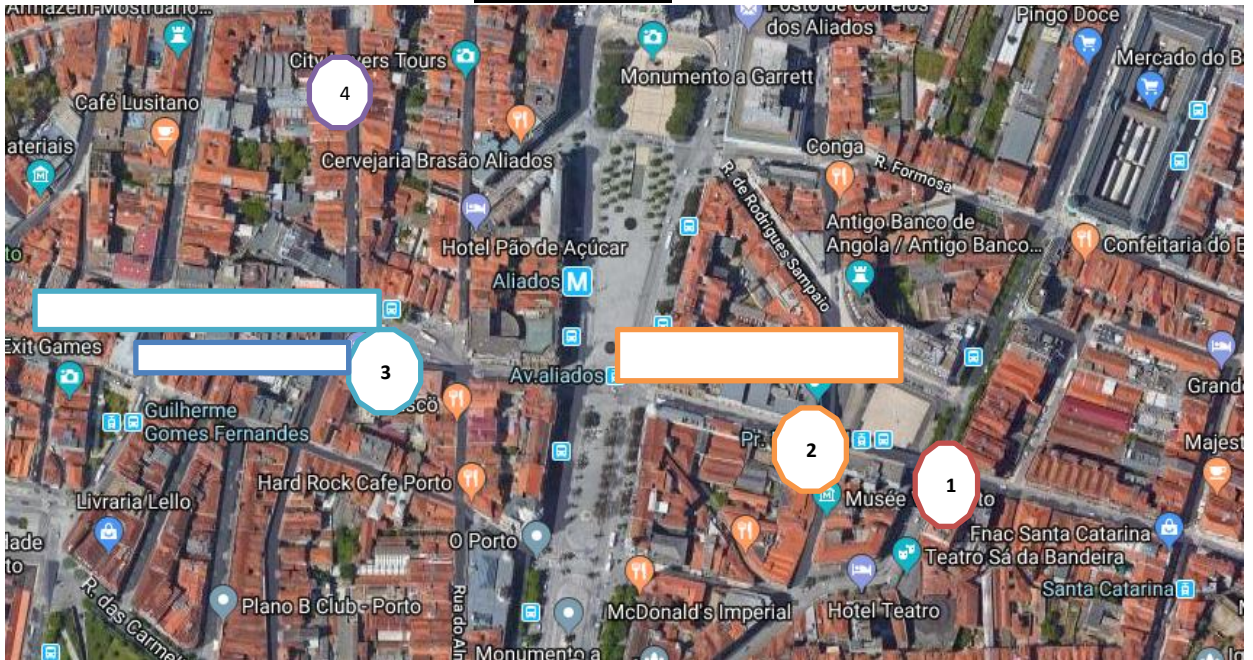
1. Qual foi o tema que mais lhe interessou? Porquê?

2. Tem sugestões relativamente a outras maneiras de realizar esta atividade? Se sim, quais?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 5

Percurso Cultural “À descoberta de ruas/ praças/serviços relacionados com a lenda das tripas à moda do Porto.”



1 Estamos na esquina da Rua de Passos Manuel com a Rua de Sá da Bandeira. Atravessamos para 2.

a) Como se chama esta praça? _____.

2 b) Existe um teatro nesta praça. Escreva o seu nome no retângulo do mapa.

c) Entre no teatro, dirija-se à bilheteira e pergunte qual será o próximo espetáculo.

d) Recolha pelo menos 2 folhetos informativos sobre atividades futuras.

Saia e continue a caminhar para a sua direita. Atravesse a Avenida dos Aliados e comece a subir. Vai encontrar outra praça.

3 a) Escreva o nome da praça no retângulo maior.

b) Registe o nome do hotel que lá se encontra. Quantas estrelas tem? _____

Olhe para cima, para a rua larga que sobe, por cima do Tunel dos Almadas.

A Rua chama-se _____ e tem um café muito antigo, chamado _____.

4 Em frente ao Hotel encontrará a Rua da Picaria. Suba-a. Quase ao fundo, no nº 85, encontra um restaurante.

a) Como se chama esse restaurante? _____.

b) Entre, procure saber se servem tripas à moda do Porto, em que dia e o seu preço.



Chegou ao fim do percurso. Parabéns!

Se tiver curiosidade e quiser saber mais, consulte o link da Confraria das Tripas à moda do Porto

<http://confrariadastripas.com/>

Anexo 6



Mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda

Professora Estagiária: Rafaela Gesta

2017/2018

Nomes:

Questionário

Responda às seguintes questões:

1. Qual destas imagens representa as tripas à moda do Porto?

A B C

2. Como são confeccionadas as tripas à moda do Porto?

A B C

3. O Infante D. João Henrique também é conhecido como:

A B C

4. Quem foi D. Filipa de Lencastre?

A B C

5. Porque é que os portugueses são conhecidos como “tripeiros?”

A B C

Bom trabalho!

Anexo 7



Curso em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda

Professora Estagiária: Rafaela Gesta

2017/2018

Questionário sobre a atividade cultural



Responda às questões sobre a atividade cultural.

1. Achou a atividade importante para conhecer melhor a cultura regional?

2. Achou a atividade importante para conhecer melhor a cultura nacional?

3. Qual foi o local que mais lhe interessou? Porquê?

4. Qual das curiosidades achou mais interessante?

5. Numa escala de 0 a 4 (0= muito mau; 1= mau; 2= suficiente; 3= bom;

4= muito bom) como classifica a atividade?

6. Tem sugestões relativamente a atividades futuras? Se sim, quais?

Muito obrigada pela sua colaboração!