

Oralidade no ensino de Português Língua Não Materna

Documentos de Referência e Diferenciação Pedagógica

Ana Boléo¹

Resumo:

Num mundo cada vez mais globalizado, a facilidade da mobilidade dos indivíduos preconiza mudanças nos panoramas educativos, às quais Portugal não é alheio. Com uma percentagem crescente de crianças e jovens estrangeiros no sistema de ensino nacional, a importância da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) é incontornável e perentória para o sucesso académico desta população que, não raras vezes, enfrenta uma situação de vulnerabilidade acrescida.

O foco deste artigo, realizado com base numa investigação documental, prende-se com uma leitura crítica aos documentos curriculares de referência no que diz respeito à competência comunicativa em PLNM. Reconhecendo que o sucesso escolar das crianças estrangeiras residentes em Portugal passa pela capacidade de compreenderem o que ouvem, de exporem o seu ponto de vista oralmente e de interagirem com o meio circundante, urge formar professores, repensar os beneficiários do ensino de PLNM e garantir a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica como aposta incontornável nas aulas desta disciplina.

Palavras-chave: Português Língua Não Materna, Competência Comunicativa, Oralidade, Ensino Diferenciado, Interculturalidade.

1. Introdução

Portugal é, cada vez mais, destino de imigração. Nos censos de 2021, foram contabilizadas mais de 500 mil pessoas de nacionalidade estrangeira, o que perfaz 5,2% da população residente (INE, 2021, p. 5). Este número tem vindo a aumentar face aos censos anteriores (em 2011, os cidadãos estrangeiros eram 2,2% da população e em 2001 eram 3,7%), com a particularidade da existência, em escala crescente, de residentes com línguas maternas cada vez mais variadas, nomeadamente da Índia, do Nepal e do Bangladesh, reforçando o crescimento de cidadãos oriundos da Ásia. Não obstante a nacionalidade brasileira continuar a ser a mais representativa em solo português, seguida da angolana e da cabo-verdiana, os cidadãos do Reino Unido, ucranianos, franceses e chineses (INE, 2021, p. 8) ocupam os restantes lugares cimeiros da tabela de residentes estrangeiros em Portugal. A estrutura demográfica desta população remete-nos, ainda, para a evidência de que algumas nacionalidades se destacam quanto à existência de crianças e jovens em idade escolar, encontrando-se no topo a brasileira, a angolana, a cabo-verdiana, a guineense e a ucraniana (Oliveira, 2021, p. 102). Este panorama multilinguístico coloca grandes desafios à Escola, que deve atuar na promoção da coesão social e da integração plena dos alunos, fazendo do espaço multicultural um lugar de real interculturalidade.

Quando comparamos os dados relativos ao sucesso académico das crianças e jovens integrados no sistema nacional de educação (Oliveira, 2021, p. 106), dois aspetos são dignos de nota. Por um lado, os alunos com dificuldades mais acentuadas são oriundos de países asiáticos (Bangladesh, Paquistão, Nepal e Índia). Por outro, crianças da Guiné-Bissau, de Cabo Verde, de Angola, de Moçambique e de São Tomé e Príncipe registam, também, resultados negativos. No primeiro grupo, as crianças não têm qualquer relação com a língua portuguesa antes da chegada ao nosso país, havendo diferenças linguísticas substanciais entre as respetivas línguas maternas e a língua portuguesa. No entanto, no segundo grupo, encontram-se os alunos oriundos dos PALOP,

¹ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Instituto Superior de Educação e Ciências, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Doutorada em Educação e Interculturalidade.

Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e, embora, em muitos casos, a língua materna seja um crioulo de base lexical portuguesa, noutros, o português será mesmo a sua língua primeira. Abrantes e Roldão (2019, p. 38) concluem que “alunos afrodescendentes têm uma probabilidade maior de repetirem o ano, independentemente do ano escolar. (...) Para os alunos cabo-verdianos, este facto é ainda mais acentuado”². Estes dados vão ao encontro do que já referia Seabra (2016, p. 107), na medida em que “as situações de retardamento de três ou mais anos, que remetem para a experiência de múltiplas reprovações ao longo do percurso escolar, estão presentes nos trajetos de 9,3% dos afrodescendentes”, ou seja, há uma desvantagem desta população quanto aos resultados escolares obtidos. A mesma autora avança que a análise deste desempenho não se esgota na leitura de a língua materna das crianças ser diferente da língua de instrução, tendo de haver um olhar sobre os fatores socioeconómicos que subjazem a estas famílias, bem como sobre o nível de escolaridade dos pais (Seabra, 2016, p. 33), em virtude de as capacidades inerentes ao contexto familiar terem uma influência primordial no desempenho académico das crianças (Seabra, 2016, p. 53), conduzindo, invariavelmente, no caso dos afrodescendentes, à perpetuação das desigualdades, fracassando a Escola como elevador social.

Perante estes factos, surgem-nos várias questões:

- ✓ O que pode ser feito na Escola para contribuir para o sucesso destas crianças e jovens?
- ✓ Como se atenua o fosso entre o desempenho escolar de quem está nos extremos da tabela?
- ✓ Que iniciativas podem ser levadas a cabo para que o futuro académico e profissional destes alunos seja próspero?

Apoiando-nos em Maria Helena Mira Mateus (2011, p. 19) e cientes de que

As crianças que dominam mais do que uma língua têm probabilidades acrescidas de atingir um nível superior de desenvolvimento das capacidades metalinguísticas e estão mais bem preparadas para adquirir novas línguas e novas culturas, e para reconhecer a importância de conhecer e usar várias línguas.

A inclusão no currículo escolar de áreas de desenvolvimento do bilinguismo tem reflexos positivos na aprendizagem das línguas e de outros conteúdos curriculares.

(Mateus, 2011, p. 19)

A aposta do sistema de ensino português tem de se escorar no incremento do ensino da língua portuguesa como língua não materna, no robustecimento do ensino de línguas estrangeiras e na valorização das línguas maternas dos alunos, independentemente do seu estatuto geopolítico, indo ao encontro das políticas educativas da Comissão Europeia, que visam promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística em toda a Europa.

“A mobilidade global recentemente intensificada e a expansão drástica das tecnologias de informação e comunicação reforçaram o interesse geral (...) pelo multilinguismo na educação e na sociedade”³ (Kourtis-Kazoullis, Aravossitas, Skourtou & Trifonas, 2019, p. 275), pelo que o Conselho da União Europeia tem reiterado a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras através de várias iniciativas, como sendo o Programa de Mobilidade Erasmus, que promove o intercâmbio de estudantes entre países europeus, o Dia Europeu das Línguas, comemorado a 26 de setembro e o Selo Europeu das Línguas, um prémio atribuído na área do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Estas são algumas resoluções que demonstram a visão europeia de que “a diversidade linguística é uma componente fundamental da cultura europeia e do diálogo intercultural, sendo crucial a competência comunicativa numa língua diferente da materna, que todos devem

² Tradução livre de: “Students with African nationality register higher rates of grade repetition in every school year. (...) For Cape Verdean students, tracking is even more pronounced”.

³ Tradução livre de: “The recently intensified global mobility and the drastic expansion of information and communication technologies have reinforced the global interest for (...) multilingualism in education and the society”.

procurar ter”⁴ (Council of the European Union, 2014, p. 2). Neste sentido, se “a União Europeia tem um compromisso de promoção de aprendizagem de línguas, mas limita a sua influência quanto às políticas educativas, por serem responsabilidade de cada estado-membro”⁵ (Katsarova, 2022, p. 1), cabe ao poder político português pôr em marcha estratégias que sejam benéficas tanto aos estudantes estrangeiros como aos portugueses, pelas vantagens que o bilinguismo proporciona.

Face ao exposto, o presente artigo divide-se em 4 partes. Na Introdução, abordam-se questões relacionadas com os fluxos migratórios, com impacto já sentido nas Escolas, dando-se conta das nacionalidades dos alunos cujo percurso tem sido marcado pelo insucesso escolar, abordando-se, ainda, a importância do bilinguismo no contexto europeu; num segundo momento, debruçar-nos-emos sobre o que é preconizado nos documentos curriculares de referência em relação ao ensino do português enquanto língua não materna (PLNM), concentrando-nos nas propostas de compreensão, produção e interação oral, escopo deste artigo; posteriormente, asseverando a importância do ensino diferenciado, iremos compilar estratégias para o ensino-aprendizagem da oralidade de PLNM, fornecendo pistas para a adaptação e para a elaboração de materiais próprios, bem como propostas de *feedback* corretivo; por fim, apresentar-se-ão algumas recomendações quanto ao futuro do ensino do PLNM.

2. Documentos curriculares de referência e Documentos de Apoio

Assumindo-se que “a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística da respetiva população escolar representam uma riqueza singular que implica a criação de condições pedagógicas e didáticas inovadoras capazes de lhe proporcionar a adequada aprendizagem da língua portuguesa” (Perdigão, 2005, p. 3), o *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional - Documento Orientador* estabelece os princípios básicos, os objetivos estratégicos e as medidas de acolhimento e de escolarização para a população estudantil imigrante. A este documento, seguiu-se outro, *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional - Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*, no qual Leiria, Queiroga e Soares (2006, p. 7) traçam cinco perfis linguísticos da população escolar que frequenta as Escolas portuguesas, que se consubstanciam em:

- 1) alunos para quem o português é língua materna, seja na variante europeia ou na brasileira;
- 2) alunos para quem a língua materna não é nenhuma variedade do português;
- 3) filhos de emigrantes portugueses, que terão o português como língua materna, mas não como língua de socialização ou escolar;
- 4) alunos para quem a língua materna é um crioulo de base lexical portuguesa;
- 5) alunos com quadros linguísticos complexos, com contacto com diversas línguas.

Tendo por base os referidos documentos, os alunos cuja língua materna não é o português têm os seus direitos consagrados nos despachos normativos n.º 7/2006, de 6 de fevereiro e n.º 30/2007, de 10 de agosto, referentes respetivamente ao Ensino Básico e secundário. Em ambos os despachos se define que o público a quem se destinam estas medidas são alunos “inseridos no sistema educativo nacional cuja língua materna não seja o português”. Estes despachos indicam as orientações que os estabelecimentos de ensino devem proporcionar à comunidade estudantil imigrante, começando pela realização de um teste diagnóstico, que irá ditar o nível de proficiência em língua portuguesa, colocando o aluno num de três níveis: Iniciação (A1, A2), Intermédio (B1) e Avançado (B2, C1), de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

⁴ Tradução livre de: “Linguistic diversity is a fundamental component of European culture and intercultural dialogue, and that the ability to communicate in a language other than one's mother tongue is acknowledged to be one of the key competences which citizens should seek to acquire”.

⁵ Tradução livre de: “The EU is committed to promoting language learning but has limited influence over educational and language policies, as these are the responsibility of the individual EU countries”.

(QEQR). Esta avaliação tem de contemplar as várias competências, designadamente de compreensão oral e da leitura, de produção oral e escrita. Os alunos cujos resultados dizem a sua colocação nos níveis inicial e intermédio têm direito a frequentar aulas de português língua não materna, estando dispensados de assistirem às aulas de português do currículo nacional. As aulas de PLNM terão uma carga horária de 90 minutos semanais, sendo necessária a verificação dos conhecimentos através de testes intermédios. Paralelamente, cada aluno fará um portefólio, onde irá registar as atividades efetuadas e apresentar o seu progresso. Os despachos informam, ainda, que a transição de nível é feita individualmente e em qualquer momento do ano letivo, consoante os resultados das avaliações intermédias.

Em 2008, foi elaborado um novo documento, *Orientações programáticas de Português Língua Não Materna - Ensino Secundário*, que se debruça sobre a especificidade do ensino do PLNM, esclarecendo conceitos e fornecendo orientações metodológicas, bem como sugestões de materiais (Madeira *et. al.*, 2014a).

Posteriormente, o Ministério da Educação divulgou um conjunto de documentos que pretendem orientar e esclarecer as Escolas e os docentes que trabalham com alunos imigrantes. Apresentar-se-á, de seguida, uma lista e, *a posteriori*, far-se-ão algumas considerações sobre cada um deles.

- Aprendizagens essenciais - articulação com o perfil dos alunos - Ensino Básico e Ensino Secundário - Português língua não materna (PLNM) - Níveis A1, A2 e B1;
- Perguntas Frequentes - Português Língua Não Materna (PLNM);
- Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna - Introdução Geral;
- Teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna - 1.º e 2.º ano do Ensino Básico;
 - Teste de Diagnóstico de Português Língua Não Materna - 3.º ao 6.º ano do Ensino Básico;
- Teste de Diagnóstico de Português Língua Não Materna - Alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico Alunos do Ensino Secundário;
- Portefólio Europeu de Línguas para o 1.º Ciclo;
- Portefólio Europeu de Línguas para os 2.º e 3.º Ciclos.

2.1. Apresentação e análise dos documentos

2.1.1. Aprendizagens essenciais - articulação com o perfil dos alunos - Ensino Básico e Ensino Secundário - Português língua não materna (PLNM) - Níveis A1, A2 e B1

No Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, assume-se “como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas, que garanta a igualdade de acesso à Escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades”. Com esta premissa, o Governo lança o desafio às Escolas, conferindo-lhes autonomia para, entre outras questões, gerirem o currículo com flexibilidade, revigorem o trabalho de projeto e implementarem a cidadania como uma área transversal. Também aqui se reforça que o “acesso à oferta da disciplina de Português Língua não Materna [deve ser proporcionado] a alunos cuja língua materna não é o Português” (Decreto-Lei n.º 55/2018, capítulo II, secção I, Artigo 6.º).

Ainda em 2018, são publicadas as diretrizes sobre as aprendizagens essenciais do PLNM para os níveis A1, A2 e B1. Na introdução destes documentos, faz-se um enquadramento da importância da disciplina de PLNM, cujos objetivos extravasam o conhecimento linguístico, almejando-se o favorecimento da integração social e escolar dos alunos, determinante para o seu sucesso académico. Listam-se, de seguida, as áreas de competência do perfil dos alunos, após as quais se apresenta, em formato de tabela, a operacionalização das aprendizagens essenciais. Para cada domínio (compreensão oral, produção oral, interação oral, leitura, escrita, gramática e interação cultural), informa-se acerca do que o aluno deve ser capaz de fazer e enumeram-se exemplos de ações estratégicas que podem ser promovidas.

Uma vez que as aprendizagens essenciais seguem o que está preconizado no QEQR, os níveis A1 e A2 concentram-se no domínio gregário, ou seja, situações de comunicação sociais informais, introduzindo-se as questões formais e académicas no nível B1.

Trata-se de uma ferramenta útil para os docentes que nunca trabalharam a vertente do ensino de PLNM, já que propicia uma familiarização com os conceitos primários a abordar em cada nível. Estes documentos permitem a apropriação geral dos objetivos e dos conteúdos a desenvolver, servindo de base para as leituras, necessárias, que têm de ser realizadas por quem vai lecionar esta disciplina.

2.1.2. Perguntas Frequentes - Português Língua Não Materna (PLNM)

Através de 16 perguntas, pretende-se esclarecer questões práticas de uma forma mais direta do que a apresentada nos despachos, acrescentando-se informações como o processo de posicionamento no nível de língua, o processo de avaliação e a classificação da disciplina de PLNM. No entanto, este documento elucidamos quanto a dois quesitos para os quais alertamos, através das perguntas “2) A quem se dirige?” (DGE, 2018, p. 1) e “7) Quais as medidas educativas previstas para os alunos posicionados nos níveis de iniciação (A1/A2) ou intermédio (B1)?” (DGE, 2018, p. 2).

Como vimos anteriormente, nos despachos que enquadram esta oferta formativa, explicita-se que todas as crianças inseridas no sistema educativo nacional, não tendo o português como língua materna, podem beneficiar das aulas de PLNM. No entanto, este documento dá conta de outra situação, já que apresenta o público-alvo como “alunos recém-chegados ao sistema educativo que não tenham o português como língua materna ou que não tenham tido o português como língua de escolarização” (DGE, 2018, p. 1). Esta descrição contradiz o despacho, fazendo com que as crianças oriundas dos PALOP não possam aceder a esta oferta, mesmo que a língua portuguesa não seja a sua língua materna, remetendo os afrodescendentes, estatisticamente com piores resultados académicos, para uma situação de maior vulnerabilidade.

Por outro lado, através da pergunta 7, ficamos a saber que tem de haver um número mínimo de 10 alunos para se proceder à abertura de uma turma de PLNM: “frequentam a disciplina de PLNM, em substituição da disciplina de Português, caso a Escola reúna as condições para constituir grupo de PLNM (mínimo 10 alunos)” (DGE, 2018, p. 2). Que alternativas há, então, para as Escolas com menos de 10 alunos estrangeiros, que necessitam deste acompanhamento diferenciado? Talvez possam frequentar as aulas de língua portuguesa com a turma, tendo o professor que encontrar estratégias específicas para aquele aluno, ou os professores, provavelmente fora do seu tempo letivo, voluntariam-se para acompanhar aquela criança, mobilizando recursos de que não dispõem legalmente. Havendo autonomia nas Escolas, propomos que, nestes casos, seja feito, por parte da direção dos Agrupamentos, um levantamento do número de crianças que podem usufruir das aulas de PLNM, encontrando-se, em conjunto, uma solução benéfica para professores, alunos e respetivas famílias.

2.1.3. Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna - Introdução Geral

Este documento é da responsabilidade do grupo Língua e Diversidade Linguística do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) e começa por referir que o posicionamento de um aluno no nível Iniciação (A1, A2) ou Intermédio (B1) deve ser entabulado pelo preenchimento de uma Ficha Sociolinguística, a aplicar aos pais e aos encarregados de educação de todas as crianças e jovens que tenham sido indicadas como beneficiárias das aulas de PLNM. Para além dos dados pessoais e do percurso escolar, são efetuadas questões de identificação linguística, com o objetivo de averiguar a(s) língua(s) de comunicação presentes em casa e noutros contextos sociais. No final, é colocada a questão: “Gostaria(m) que o (seu) vosso filho/educando recebesse apoio na aprendizagem do Português?” (Mateus, s.d.a, p. 6), remetendo para os adultos essa decisão. Concomitantemente, a Ficha tem um espaço reservado para observações do professor em relação aos pais, guiadas pelo registo da proficiência em língua portuguesa por parte dos encarregados de Educação, bem como se são alfabetizados. Estas informações são particularmente úteis para o enquadramento da criança no seio familiar pois, através delas, o professor consegue discernir o tipo de acompanhamento que a criança pode ter fora do espaço escolar.

Segue-se a avaliação inicial dos alunos, que deve ser efetuada após um período de ambientação de uma ou duas semanas após a chegada da criança à Escola. Esta avaliação tem um caráter informal, primeiro de

observação comportamental nos vários espaços (sala de aula, refeitório, recreio) e, posteriormente, através de uma conversa espontânea, com o objetivo de averiguar se o aluno consegue interagir socialmente e se tenta comunicar em português. A partir desta fase, as crianças em iniciação absoluta iniciam o acompanhamento em PLNM no nível A1 e as restantes terão ainda de realizar um teste de diagnóstico, que as vai posicionar num nível de proficiência. Os testes propiciam a aferição dos conhecimentos lexicais, gramaticais e pragmáticos das crianças, consoante o ano de escolaridade que frequentam. Todos estão organizados em duas partes, sendo a primeira dedicada à oralidade (compreensão, produção e interação) e a segunda à escrita (compreensão e produção). Realçamos que cada parte deve ser aplicada em momentos distintos e tem uma avaliação independente.

Para a análise dos testes de diagnóstico, debruçar-nos-emos com particular interesse sobre a primeira parte, referente à oralidade, por ser aquela que se pretende analisar mais concretamente neste artigo.

2.1.3.1. Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna – Ensino Básico (1.º e 2.º Ciclos)

Na introdução deste recurso, indica-se a existência de quatro atividades com grau de dificuldade crescente, baseadas em estímulos visuais. No final de cada atividade, é apresentada uma Folha de Registo e são dadas orientações para cotar a realização das tarefas, que vão servir para posicionar o aluno num nível de proficiência, através da compilação dos registos numa grelha de avaliação global.

Os Teste de Diagnóstico para os 1.º e 2.º anos e para os 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos do Ensino Básico diferem pontualmente, motivo pelo qual serão apresentados em conjunto.

Atividade I - Nomeação lexical com recurso a imagens

O professor deve recortar 40 cartões, que representam imagens relacionadas com alimentação, vestuário, transportes, animais, entre outros temas do quotidiano. Os cartões devem ser posicionados num monte, devendo o aluno tirar um de cada vez e nomear o que vê. À medida que a criança avança na tarefa, formam-se dois conjuntos: um com as imagens que foram nomeadas corretamente e outro com as que a criança não conseguiu nomear. No fim, mostram-se novamente as imagens do segundo grupo e fazem-se perguntas diretas: Onde está o livro? O objetivo é verificar se a criança, não sabendo verbalizar o nome do que está representado, consegue compreender quando ouve a palavra.

A diferença entre os Teste de Diagnóstico para os 1.º e 2.º anos e para os 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos do Ensino Básico dizem respeito, unicamente, a algum do vocabulário selecionado.

Esta atividade é acompanhada por uma Folha de Registo, na qual o professor deve indicar se o aluno nomeou corretamente a imagem ou se reconheceu a palavra.

Atividade II - Descrição oral de diferenças observadas em imagens

A proposta apresentada é exatamente igual do 1.º ao 6.º ano de escolaridade. Com base em três pares de imagens, os alunos são levados a identificar as diferenças entre elas, recorrendo a léxico relacionado com números, cores, adjetivos e locuções prepositivas de lugar. A criança pode encontrar as diferenças de forma natural mas, caso não aconteça, o professor deverá apontar, incentivando o aluno a falar. Se houver uma grande dificuldade, deixa-se esta atividade de lado e inicia-se a seguinte.

Na Folha de Registo, o professor deve indicar, para cada par de imagens, se a criança conseguiu descrever a diferença e se usou o vocabulário adequado.

Atividade IIa - Compreensão do oral

Esta atividade é realizada apenas por quem não foi bem-sucedido na anterior. O objetivo é testar a compreensão oral do aluno, através da apresentação de uma imagem, na qual se vão dando indicações para colocar

outras imagens (sol, nuvens, menina, ...) em cima da casa, ao lado da árvore, perto da porta e assim sucessivamente.

A Folha de Registo dá conta se a criança colocou as imagens no local e na quantidade adequados.

Atividade III - Reconto de uma narrativa oral

Após a leitura, por parte do professor, de um pequeno texto com cinco frases, o aluno terá de recontar o que ouviu. Se o aluno não for capaz, inicia-se a atividade seguinte; se conseguir, deve ser preenchida a Folha de Registo, indicando se os eventos da história estavam presentes, se o vocabulário foi apropriado e qual o grau de complexidade sintática apresentado. Uma vez mais, a proposta é idêntica do 1.º ao 6.º ano de escolaridade.

Atividade IIIa - Compreensão de uma narrativa oral

Esta atividade é realizada apenas por quem não foi bem-sucedido na anterior e tem por base a mesma história. No entanto, o professor deve ler cada frase isoladamente e, de seguida, mostrar duas imagens, solicitando à criança que identifique a que representa o que acabou de ouvir. Na Folha de Registo, é pedido que o professor assinale se a criança escolheu a imagem correta.

Atividade IV - Interação oral com base em imagens (1.º e 2.º) e Compreensão de instruções orais (3.º ao 6.º)

Ao contrário das propostas anteriores, a Atividade IV diverge em função dos públicos. Para os 1.º e 2.º anos, são fornecidas três fotografias de situações domésticas e outras três na Escola, mas apenas uma de cada servirá esta atividade. Os objetivos passam pela identificação dos espaços físicos, pela descrição de ações e pela capacidade de dialogar sobre experiências pessoais. Deve registar-se, em folha própria, o cumprimento da tarefa, bem como o grau de interação.

Em relação aos alunos do 3.º ao 6.º ano, é proposta uma atividade de interdisciplinaridade, que agrega compreensão de instruções, conhecimentos matemáticos e motricidade fina. A atividade desdobra-se em dois momentos: no primeiro, é pedido ao aluno para colorir três formas geométricas, usando cores distintas; no segundo, são dadas instruções para a construção de um porta-lápis. A Folha de Registo dá conta de cada uma das tarefas que foram solicitadas, devendo assinalar-se o cumprimento ou incumprimento das mesmas.

Atividade V - Interação oral com base em imagens

Exclusiva do Teste de Diagnóstico do 3.º ao 6.º ano, esta atividade é igual à IV do teste dos 1.º e 2.º anos do Ensino Básico.

Conforme observado, os Testes de Diagnóstico para os 1.º e 2.º anos e para os alunos do 3.º ao 6.º ano são praticamente idênticos, sendo a única diferença relevante a existência de uma atividade adicional interdisciplinar para os alunos mais velhos. Embora reconheçamos que a tipologia das tarefas sugeridas possa ser a mesma, defendemos que os materiais a usar deviam ser díspares, isto é, as palavras da Atividade I, as imagens da Atividade II e a história da Atividade III deviam ser diferentes. Paralelamente, e afastando-nos do escopo deste artigo, não podemos ficar indiferentes ao facto de as imagens constantes nos Testes serem datadas e pouco apelativas, pelo que alvitramos que os professores responsáveis pela implementação desta avaliação encontrem ilustrações mais consonantes com o século XXI e que tenham também em conta as questões interculturais, para que todos os alunos se sintam representados.

Concomitantemente, parece-nos relevante a criação de Testes de Diagnóstico que espelhem as capacidades de alunos dos 3.º e 4.º anos e as dos que frequentam o 5.º e o 6.º, pois tratam-se de ciclos de escolaridade distintos e regimes de docência diferenciados, já que, no primeiro caso, estarão em monodocência e no segundo não, criando expectativas distintas quanto ao sucesso da concretização das tarefas.

Não obstante, o grau crescente de dificuldade das atividades e o tipo de tarefas solicitadas permitem examinar com clareza os conhecimentos dos alunos, para um correto posicionamento no nível de proficiência, que é a finalidade desta ferramenta.

2.1.3.2. Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna – Ensino Básico (3.º Ciclo e Ensino Secundário)

Para o 3.º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, a parte respeitante à oralidade está dividida em três blocos, que visam avaliar a competência comunicativa em contextos informais e formais. Também são propostas Folhas de Registo com os objetivos descritos previamente.

I – Entrevista

Sob o mote “amigos e amizade”, o professor deve conversar com o aluno, formulando questões sobre o círculo de amigos, pedindo-lhe para os descrever física e psicologicamente e para refletir sobre a importância da amizade. É apresentado um guião com sugestões de questões para orientar esta entrevista. Na Folha de Registo, o docente deve indicar a capacidade de interação, a fluência, a adequação lexical e a correção sintática.

II - Compreensão de textos orais

O professor vai ler dois textos, o primeiro sobre futebol, com um registo mais informal e o segundo sobre ciências, mais formal. Após a leitura de cada trecho, será entregue ao aluno um conjunto de perguntas de escolha múltipla, a que o jovem deve responder. O registo docente relaciona-se apenas com o total de questões respondidas corretamente em cada texto.

III - Apresentação oral

Esta atividade divide-se em dois momentos. No primeiro, é pedido ao aluno que faça uma apresentação sobre um dos motes: poluição ou tabaco. São fornecidas imagens alusivas a cada tema, bem como uma folha com instruções de preparação da apresentação. Finda a primeira parte, o professor deve conversar com o aluno sobre o tema. A Folha de Registo é semelhante à da Entrevista.

Há vários aspetos positivos a salientar no que diz respeito aos Testes de Diagnóstico para o 3.º ciclo e para o Ensino Secundário, o primeiro dos quais prendendo-se com a diversidade de atividades propostas, que vão desde uma conversa informal, passando pela compreensão de textos orais até uma apresentação oral em contexto escolar. O tipo de tarefas propostas adequam-se às faixas etárias visadas e os temas são do interesse deste público. Ainda assim, defendemos algumas alterações ao que é aventado, nomeadamente nas Atividades II e III.

Na realidade, a Atividade II contempla não apenas a compreensão oral, como também a de leitura, através da entrega de perguntas de escolha múltipla ao aluno, motivo pelo qual opinamos que, em testes diagnósticos que pretendem inequivocamente avaliar a oralidade, esta tarefa não é a mais adequada. Como é veiculado pelos autores que elaboraram os testes, um aluno pode ter níveis de competência distintos na oralidade e na escrita, pelo que “as duas partes têm sistemas de avaliação independentes, uma vez que os alunos podem ter diferentes níveis de proficiência linguística no domínio da oralidade e no domínio da escrita” (Mateus, s.d.a, p. 10). Assim, poder-se-ia substituir a tarefa pelo resumo oral do que se ouviu, mobilizando a parte da interação oral ou, simplesmente, pela leitura das perguntas por parte do professor, testando a compreensão oral, que é o alvo desta atividade.

O mesmo se passa na Atividade III, quando se entrega um documento que deve orientar a apresentação. Por um lado, estimula-se, e bem, a produção oral formal, por outro, as instruções podiam ser dadas oralmente, encorajando a interação oral prévia à elaboração da tarefa. Ainda em relação a esta atividade, os temas propostos são semelhantes e ambos negativos: poluição e tabaco são questões que se relacionam com salubridade

– do planeta e do ser humano. Assim, defendemos que a natureza dos tópicos devia ser mais vasta, propondo que se relacionem, por exemplo, com um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, à escolha do aluno.

À semelhança do referido nos primeiros Testes de Diagnóstico analisados, também estes carecem de uma modernização das imagens, com uma atenção mais detalhada às questões interculturais.

2.1.4. Portefólio Europeu de Línguas

Este documento foi lançado pelo Conselho da Europa em 2001 e pretende apoiar o desenvolvimento da autonomia dos aprendentes de línguas, promovendo a consciência plurilingue e a competência intercultural, permitindo aos seus utilizadores o registo das suas aprendizagens (Council of Europe, s. d.). O Portefólio é, pois, um instrumento no qual os alunos podem registar as suas aprendizagens linguísticas e, simultaneamente, as experiências interculturais. A interculturalidade é um aspeto basilar no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, já preconizado no QECR, no qual se lê que “o conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum, etc., são essenciais para a comunicação intercultural” (Conselho da Europa, 2001, p. 31) e no mais recente *Companion Volume* (Council of Europe, 2020, p. 13), onde se afirma que os objetivos do QECR não são exclusivamente linguísticos, mas ambicionam o desenvolvimento de currículos favorecedores do plurilinguismo e da educação intercultural.

2.1.4.1. Portefólio Europeu de Línguas para o 1.º Ciclo

Iniciando com uma carta aos alunos e uma carta aos pais, este instrumento pedagógico visa fomentar o interesse das crianças por outras línguas e culturas, sendo expectável que se estimulem atitudes de respeito e de tolerância pela diferença. Este documento divide-se em três partes: o Passaporte, a Biografia e o Dossier.

No Passaporte de línguas, a criança é convidada a colar a sua fotografia e a registar dados pessoais. Num outro espaço, sugere-se que o aluno escreva informações linguísticas e culturais sobre a língua materna, as outras línguas que conhece e os países que já visitou. Nesta secção, há também lugar para se assinalar as línguas em aprendizagem e o progresso nas várias competências, através da pintura de um sol no respetivo local, havendo uma tabela que explica o que o aluno deve ser capaz de fazer em cada nível, nas diferentes competências.

Segue-se a Biografia das línguas, que é uma extensão da tabela supramencionada. Ao longo de várias páginas, convida-se o aluno a assinalar a data em que conseguiu realizar uma lista de tarefas nas várias competências, por exemplo, “consigo compreender palavras e frases simples quando as pessoas falam do que gostam e do que não gostam” (Conselho da Europa, 2010a, p. 23), no nível A1, ou “consigo perceber o essencial de anúncios na televisão ou na rádio” (Conselho da Europa, 2010a, p. 25), no nível B1. Posteriormente, reserva-se um espaço no qual o aluno deve anotar como é que aprende melhor uma língua (sozinho, acompanhado, através de música, da televisão, etc.) (Conselho da Europa, 2010a, p. 43), o que facilita a compreensão do que ouve (Conselho da Europa, 2010a, p. 44) ou o que o ajuda a escrever melhor (Conselho da Europa, 2010a, p. 45). Há ainda várias páginas dedicadas ao registo das experiências interculturais, sendo propostas tarefas como a pintura de bandeiras e a aprendizagem de canções dos países cujas línguas a criança conhece. Concomitantemente, encoraja-se os alunos a aprender mais sobre esses países, nomeada, mas não exclusivamente, a capital, danças, contos tradicionais e receitas.

Na terceira parte, o Dossier, o aluno deve fazer colagens (fotografias, postais, mapas) ou desenhos alusivos aos países que já visitou.

Para a faixa etária a que se propõe, o 1º ciclo, este instrumento é apelativo e traduz-se numa ferramenta que, preenchida em conjunto com o professor e em família, se pode revelar de grande utilidade, não só para a consciencialização das suas aprendizagens e do seu progresso, mas também como compilação de memórias de viagens. Alertamos, ainda, para os benefícios da atividade que inicia a Biografia das línguas. Por um lado, ajuda o aluno a compreender aquilo que facilita a sua aprendizagem: verbalizando essas situações, é mais fácil repeti-

las; por outro, o professor que acompanha este registo pode preparar atividades que se coadunem com a forma mais efetiva de aprendizagem daquela criança, primando pela diferenciação pedagógica.

2.1.4.2. Portefólio Europeu de Línguas para os 2.º e 3.º Ciclos

Direcionado a um público juvenil, este instrumento tripartido, embora em língua portuguesa, apresenta os cabeçalhos em várias línguas: inglês, francês, alemão e espanhol. Inicia com o Passaporte, solicitando o preenchimento de informações pessoais mas, desta feita, de uma forma mais extensa, com várias tabelas sobre as línguas que o aluno conhece, compreende e fala, levando-o a refletir sobre como as aprendeu e os contextos sociais onde as utiliza. Prossegue com a identificação dos países visitados e dos projetos internacionais em que esteve envolvido. Seguidamente, apresentam-se grelhas de autoavaliação, com descritores dos níveis A1 ao C2, em todas as competências, para que o aluno se possa posicionar em termos de proficiência em cada uma das línguas que conhece.

A segunda parte é, também, a Biografia de línguas, que estimula a reflexão sobre as experiências de aprendizagem, designadamente sobre os contextos que propiciam a aprendizagem, sobre o questionamento acerca do que o jovem quer aprender e sobre as experiências interculturais. A lógica é idêntica à do Portefólio para o 1º ciclo, porém, há mais questões e mais hipóteses de escolha, uma das quais se prende com a responsabilização do aluno por traçar objetivos em relação ao que quer aprender.

Por fim, no Dossier, os adolescentes são impelidos a compilar “trabalhos em língua estrangeira, fotografias, recordações, relatos de experiências marcantes, histórias, etc.” (Conselho da Europa, 2010b, p. 46) e a revisitarem este instrumento com regularidade.

O Portfólio Europeu de Línguas destina-se a todas as crianças e jovens em idade escolar e pode ser uma ferramenta fundamental no ensino de línguas não maternas e estrangeiras. Uma vez que “a aprendizagem das línguas surge como um fator essencial de preparação para a cidadania e como fator essencial para a integração” (Pereira, 2017, p. 97), reconhecemos o valor desta proposta não só enquanto instrumento linguístico, mas também na promoção da interculturalidade, competência potenciadora do reconhecimento da diversidade como positiva e fator de riqueza cultural. Recomendamos, pois, que este instrumento sirva como ponto de partida para aquilo que se designa por *third space*, isto é, um espaço que se desenvolve entre duas culturas, que proporciona a oportunidade de se ter uma terceira perspetiva, um olhar diferente, que não está limitado por nenhuma fronteira, um espaço que existe entre uma língua e outra, entre diferentes maneiras de pensar e agir (Dobinson, 2014, p. 10), pois ser plurilingue e pluricultural é o caminho que temos de percorrer para, afastando-nos de nós, conseguirmos ter uma visão da alteridade, “tecendo espaço” (Walsh, 2005, p. 8) entre o Eu e o Outro.

3. Estratégias para o ensino-aprendizagem da oralidade em PLNM

Reconhecendo a importância da adequação dos materiais no ensino de línguas, tendo em conta o perfil cultural e sociolinguístico dos alunos, cabe ao professor de PLNM, após o preenchimento da Ficha Sociolinguística, da aplicação do Teste de Diagnóstico e através das informações obtidas no Portefólio Europeu de Línguas, assegurar que os recursos didáticos que vai disponibilizar aos seus alunos são adaptados ao público com que vai trabalhar. Atualmente, há uma panóplia de recursos, impressos e digitais, para o ensino de PLNM (*vide* Bibliografia adicional), direcionados para faixas etárias distintas e para públicos diversos. No entanto, não raras vezes, carecem de alterações, de forma a acomodar melhor as necessidades e os objetivos dos alunos. Paralelamente, o professor deve ser capaz de desenvolver os seus próprios materiais, atendendo à realidade das crianças e dos jovens da sua turma. Embora haja docentes com experiência e formação na área do PLNM, apoiando-nos nos dados obtidos através do *Estudo de caracterização e avaliação de impacto da aplicação do Português Língua Não Materna (PLNM) no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e no ensino secundário*, a

maioria dos coordenadores e professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, respetivamente 83% e 84%, e a quase totalidade de professores do 1.º ciclo, 96%, admitem não ter formação específica em PLNM (Madeira *et. al.*, 2014b, pp. 37-40). Perante esta evidência, haverá, ainda, muitos profissionais que não têm as competências necessárias para realizar com perícia e ligeireza os ajustes aos recursos existentes ou a elaboração de materiais próprios, pelo que as próximas páginas serão dedicadas a contribuir para tornar essa responsabilidade menos complexa, no que se refere à oralidade.

Se todos os alunos estrangeiros em Portugal estão em contexto de imersão linguística, poder-se-ia assumir que o *input* que recebem através da socialização é idêntico. Contudo, sabemos que quantidade não é sinónimo de qualidade nem de variedade, ou seja, embora a aprendizagem de uma língua esteja relacionada com a quantidade de *input* recebido, a fluência na compreensão, na expressão e na interação oral desenvolve-se de forma mais célere e consistente se for realizada por etapas e orientada por graus de dificuldade. A disciplina de PLNM é, por isso, fundamental, tratando-se do ponto de partida fulcral, através do qual o aluno será capaz de compreender o que ouve. A partir do momento em que se insere no sistema de ensino nacional, a criança é confrontada com a totalidade do currículo a ser lecionada em língua portuguesa, pelo que o estímulo da componente oral, nas três competências envolvidas, compreensão (recepção), expressão (produção) e interação, tem de ocupar um papel primordial nas aulas de PLNM.

Em relação à compreensão oral, o aluno terá de ser capaz de acompanhar ritmos de elocução distintos, respeitantes aos idioletos dos vários sujeitos com quem interage, pelo que “a reiteração de exercícios regulados de audição conduz justamente o aluno a automatizar estratégias de retenção da informação ouvida” (Madeira *et. al.*, 2014c, p. 7).

Partilhamos, de seguida, uma tabela que compila os principais aspetos a ter em conta aquando da seleção de áudios e vídeos para estimular a compreensão oral.

TABELA 1 - Atividades de Compreensão oral

	A1 – A2	B1 – B2
Temas	Quotidiano (casa, Escola, tempos livres, ...).	Sociais (ambiente, educação, migração, ...) e científicos.
Registo de língua	Informal.	Formal e informal.
Áudio	1 ou 2 interlocutores (diálogo), sem sobreposição.	1 ou vários interlocutores, com e sem sobreposição.
Duração	Curta (1 frase ou textos não superiores a 1 minuto).	Curta e longa (excertos de debates, artigos noticiosos, peças informativas, ...).
Materiais	Forjados e autênticos.	Autênticos.
Exercícios	Reconhecimento de sons, de palavras e de conteúdo.	Compreensão de conteúdo, reconhecimento da ordem de apresentação do conteúdo.
Tipologia	Correspondência, Verdadeiro ou Falso, Resumo, ...	Correspondência, Verdadeiro ou Falso, Escolha múltipla, Texto lacunar, Resumo, Sinonímia...
Estrutura	1. Pré-tarefa (familiarização do aluno com o tema); 2. Tarefa (audição e resolução do exercício); 3. Pós-tarefa (extensão lexical).	Não há obrigatoriedade de uma pré-tarefa, por ser expectável que o aluno consiga, sem preparação e sobre temas conhecidos, compreender o que ouve.

O desenvolvimento das competências de produção e de interação oral é, evidentemente, posterior ao da compreensão, estando dividido em três categorias: interpessoal, ou seja, falar com o objetivo de manter rela-

ções sociais; transacional, isto é, partilhar informação através de respostas a perguntas; e avaliativa, que representa a colaboração entre interlocutores em discussões informais (Council of Europe, 2020, p. 61). Em contexto escolar, saber falar e interagir numa língua não materna significa, pois, que foi trabalhada a competência comunicativa do aluno, também ela tripartida: a competência linguística reporta-se aos conhecimentos gramaticais, lexicais e fonológicos; a competência sociolinguística diz respeito ao entendimento das regras socioculturais e das convenções sociais; e a competência pragmática remete-nos para o uso funcional da língua (Conselho da Europa, 2002, pp. 34-35). Face ao exposto, na competência linguística, aquando das atividades de produção e interação oral, não nos podemos olvidar, ainda, da importância da avaliação do desenvolvimento fonológico, relacionado com a pronúncia e com a prosódia, em articulação com elementos paralinguísticos, como a entoação, as pausas, a velocidade, o ritmo das produções e extralinguísticos, como os gestos, a postura corporal e as expressões faciais.

Seguidamente, apresentamos uma tabela que pretende facilitar a elaboração de atividades de produção e interação oral e que fornece alguns exemplos dos objetivos comunicativos e de tarefas que podem ser pedidas aos alunos.

TABELA 2 - Atividades de Produção e Interação oral

	A1 e A2		B1 e B2	
	Produção oral	Interação oral	Produção oral	Interação oral
Objetivos	Relatar acontecimentos, exprimir gostos e preferências.	Dar e pedir informações, fazer pedidos, convidar.	Apresentar propostas, resumos e trabalhos.	Defender ideias, apresentar argumentos, persuadir, dar conselhos.
Tarefas	Comparar imagens, descrever pessoas e locais, apresentar receitas, contar uma história, falar sobre as férias.	Simular diálogos (refeitório, livraria, supermercado, ...), fazer entrevistas, telefonar a familiares.	Preparar apresentações com base em temas dados, analisar e comentar.	Debater temas da atualidade, simular diálogos em contexto formais (diretor da Escola, presidente da Câmara, ...).

Se “um dos fatores principais no controlo dos processos de produção é o *feedback* que o falante recebe” (Conselho da Europa, 2002, p. 135), a atitude do professor perante o aluno de PLNM, no que concerne à correção, deve ter em consideração vários aspetos. Em primeiro lugar, tem de haver um equilíbrio entre o momento em que se corrige o erro e a conclusão da tarefa por parte dos alunos. Se o professor estiver constantemente a interromper o discurso dos alunos, estes podem retrair-se, perder a vontade de falar por vergonha e deixar de querer participar ativamente e voluntariamente nas aulas. Paralelamente, só devem ser corrigidos erros que se enquadrem no que é expectável que um aluno de determinado nível saiba. Por exemplo, deve-se ignorar uma construção sintática que exija o uso de conjuntivo, que um aluno de A2 usou com indicativo, ou seja, o foco do professor tem de estar direcionado para os conteúdos do nível que o aluno frequenta. Neste sentido, em momentos de avaliação formativa, o professor deve integrar, paulatinamente, e em função do nível e da faixa etária da criança ou do jovem, as correções que entender serem pertinentes, tendo em conta que o aluno deve estar familiarizado com a forma como a correção é feita e tem de ter capacidade para compreender e integrar a correção (Conselho da Europa, 2002, p. 255). Algumas estratégias de *feedback* corretivo passam pelo seguinte:

- ✓ Repetição do que o aluno disse,
 - dando ênfase à parte incorreta, como forma de evidenciar o erro, possibilitando a autocorreção do aluno;
 - suspendendo o discurso antes do erro, permitindo a autocorreção do aluno;
 - questionando o aluno sobre a forma correta, ao apresentar duas alternativas: a correta e a errada;
 - usando a estrutura correta;
- ✓ Solicitação da correção do erro pela turma.

3.1. Estratégias para o ensino diferenciado

A aprendizagem de uma língua não materna, assegurando a manutenção da língua materna, é um equilíbrio que deve ser tido em conta no sistema educativo, por afetar o desempenho escolar e o progresso académico das crianças e dos jovens. Esta responsabilidade é de todos os docentes, que devem estar atentos às individualidades dos seus alunos, tendo o professor de PLNM um papel crucial neste cenário. Reconhecendo que “a língua dificulta a *performance* dos descendentes de imigrantes nos exames nacionais e o bilinguismo fluente é considerado uma vantagem, associado a melhores resultados escolares e a aspirações mais elevadas” (Seabra, 2016, p. 26), recuperamos os dados apresentados na introdução. Podemos agregar as crianças estrangeiras com menor sucesso académico em dois grupos: no primeiro, encontram-se os alunos oriundos de alguns países asiáticos, a saber, Bangladesh, Paquistão, Nepal e Índia; no segundo, estão os alunos vindos dos PALOP, nomeadamente, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Numa época em que sabemos que o ensino diferenciado promove o sucesso dos alunos, vale a pena relembrar a importância das estratégias de aprendizagem, que podem ser benéficas para as crianças e jovens, particularmente, com pior desempenho escolar, colocando o aluno no centro, quando planeamos e desenvolvemos a nossa atividade letiva.

Pela especificidade de que se reveste cada ser humano, é expectável que nem todos aprendamos da mesma forma, daí que seja pertinente o professor adaptar as tarefas propostas em função dos estilos de aprendizagem dos seus estudantes, permitindo-lhes escolher, de forma consciente, a estratégia que mais se adequa a si (Oxford, 2001, p. 2), responsabilizando-os, também, pelo processo de aprendizagem da língua portuguesa. Por conseguinte, damos conta das propostas de Oxford (2001, pp. 12-15), que devemos considerar quando trabalhamos o ensino de uma língua não materna.

TABELA 3 - Estratégias de Aprendizagem

Categorias	Características	Estratégias
Cognitivas	O aluno consegue manipular a língua de forma direta.	Analisar, tomar notas, resumir.
Metacognitivas	O aluno é capaz de tomar decisões em relação à sua aprendizagem.	Planear, avaliar.
Memória	O aluno é capaz de armazenar informação, sem compreender a totalidade do que memorizou.	Rimar, cantar, dançar.
Compensação	O aluno é capaz de inferir significados não explícitos.	Preencher textos lacunares, gesticular para se fazer compreender.
Afetivas	O aluno é capaz de regular as emoções.	Falar sobre emoções e ser compensado pelas metas alcançadas.
Sociais	O aluno é capaz de interagir com falantes nativos.	Colocar questões, pedir ajuda, interessar-se pela cultura da língua estrangeira.

Para que o aluno se sinta confortável na escolha da forma como quer aprender, cabe ao professor “providenciar um ambiente culturalmente acolhedor e aberto”⁶ (Oxford & Gkonou, 2018, p. 407) ou, nas palavras de Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 34), o professor deve criar “uma atmosfera na sala de aula que permita aos alunos arriscarem na forma como pensam e sentem”⁷. Relembramos que o Portefólio Europeu de Línguas vai ao encontro do que foi explicitado acima, quando, na Biografia de línguas, incita o aluno a identificar a forma como aprende melhor, em cada uma das competências. Por conseguinte, um professor atento às características individuais de aprendizagem dos seus alunos conseguirá, com maior sucesso, fazer com que a criança

⁶ Tradução livre de: “setting the scene by providing a welcoming, culturally-open atmosphere”.

⁷ Tradução livre de: “an atmosphere in the classroom which allows learners to take risks in their thinking and feeling”.

ou jovem se interesse pelos temas em análise e aprenda com mais eficácia, se diferenciar as estratégias de aprendizagem em função de cada um.

4. Considerações Finais

A aprendizagem da oralidade em português é uma competência insubstituível para alunos estrangeiros que, integrados no sistema escolar nacional, queiram ser bem-sucedidos academicamente, sendo a comunicação oral o pilar da interação social e de uma comunicação efetiva em qualquer ambiente, dentro e fora da escola. Destarte, as capacidades de ouvir e compreender (recepção) e falar e interagir (produção) em situações de comunicação reais devem ser encorajadas, para que os alunos se sintam cada vez mais confiantes em relação às suas habilidades linguísticas práticas. A aprendizagem da oralidade está, pois, inequivocamente relacionada com o êxito do percurso escolar das crianças e dos jovens e, inevitavelmente, com as oportunidades profissionais futuras.

Reportando-nos aos dados apresentados na introdução, quanto ao número de crianças estrangeiras no panorama educativo português, as nacionalidades com um número superior de crianças e jovens em idade escolar são a brasileira, a angolana, a cabo-verdeana e a guineense, encontrando-se os alunos oriundos dos PALOP num grau negativo de sucesso académico. Para além desta evidência, a entrada de alunos asiáticos, designadamente do Bangladesh, do Paquistão, do Nepal e da Índia, veio alterar o tecido estudantil português e, uma vez que estas crianças apresentam resultados negativos muito abaixo de todas as outras, urge robustecer o ensino de PLNМ, à luz desta realidade. Neste sentido, é necessário tomar várias medidas para efetivar a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo de todas as crianças e jovens em idade escolar, algumas das quais recomendamos de seguida:

- Proporcionar a formação de professores em PLNМ que, como vimos, está sobejamente abaixo do recomendável. Pelas especificidades de que se reveste o público-alvo destas aulas no que diz respeito à diversidade de línguas maternas, à heterogeneidade cultural e à pluralidade dos sistemas familiares e sociais, os docentes têm de estar munidos de conhecimentos, competências e ferramentas que consubstanciem as suas práticas pedagógicas, tautocronamente promotoras da interculturalidade;
- Assegurar que todas as crianças e jovens que não têm o português como língua materna possam beneficiar de aulas de PLNМ, independentemente de serem oriundas de um país da CPLP, já que, como vimos, os alunos dos PALOP têm, sistemática e reiteradamente, resultados médios;
- Garantir o acompanhamento em PLNМ, consagrado na lei, aos alunos que pertencem a Escolas ou Agrupamentos onde haja um número inferior a 10 crianças, encontrando estratégias que não prejudiquem quem reside fora dos grandes centros urbanos;
- Apostar na diferenciação pedagógica em função das características de cada aluno e da sua forma de aprendizagem única.

Numa Escola cada vez mais multicultural, os professores são responsáveis pela valorização da diversidade cultural e linguística e por assegurar que todas as crianças e jovens têm as mesmas oportunidades, independentemente do seu ponto de partida. Assim, para que a Escola possa ser um espaço inclusivo e intercultural, é crucial que a aprendizagem do PLNМ seja encarada como uma ferramenta essencial, veículo da promoção da igualdade de oportunidades e do sucesso escolar. Concomitantemente, os professores devem estar preparados para, em face da referida heterogeneidade cultural e linguística presente nas salas de aula, exortar ao respeito e à valorização da diversidade, trilhando o caminho para uma Escola colaborativa, de plena integração social e enriquecedora para todos, num ambiente verdadeiramente intercultural.

5. Referências

- Abrantes, P. & Roldão, C. (2019) The (mis)education of African descendants in Portugal: Towards vocational traps? *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), 27-55.
DOI:[10.1386/pjss.18.1.27_1](https://doi.org/10.1386/pjss.18.1.27_1)
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf
- Conselho da Europa. (2002). *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (2ª Ed.). Lisboa: Asa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Conselho da Europa (2004). *Portefólio Europeu das Línguas*. Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho da Europa. (2010a). *Portefólio Europeu de Línguas para o 1.º Ciclo*.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/elp_pt_fim_22_5.pdf
- Conselho da Europa. (2010b). *Portefólio Europeu de Línguas para os 2.º e 3.º Ciclos*.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portefolio_europeu_de_linguas_basico.pdf
- Council of Europe. (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
www.coe.int/lang-cefr
- Council of Europe. (s. d.). *European Language Portfolio (ELP)*.
<https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/european-language-portfolio-elp->
- Council of the European Union. (20 de maio de 2014). *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*.
https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República*, 1.ª série - N.º 129, de 06-07-2018.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, do Ministério da Educação. (2006). *Diário da República* N.º 26/2006, Série I-B, de 06-02-2006.
<https://dre.pt/dre/detalhe/tipo/7-2006-551834>
- Despacho normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto, do Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2007). *Diário da República*, 2.ª série - N.º 154, de 10-08-2007.
<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/30-2007-3189842>
- Direção-Geral de Educação. (2018). *Perguntas Frequentes - Português Língua Não Materna (PLNM)*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/faq_plnm_junho_2022.pdf
- Dobinson, T. (2014). Occupying the “Third Space”: perspectives and experiences of asian english language teachers. In Dunworth, K. & Zhang, G. (Eds.). *Critical perspectives on language education, multilingual education 11*. Springer International Publishing.
DOI:[10.1007/978-3-319-06185-6_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-06185-6_2)

- Instituto Nacional de Estatística. (2022). *Censos - O que nos dizem os Censos sobre a população de nacionalidade estrangeira residente em Portugal - 2021*.
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOES-pub_boui=66196836&PUBLICACOESmodo=2
- Katsarova, I. (2022). Multilingualism: The language of the European Union. European Parliamentary Research Service.
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642207/EPRS_BRI\(2019\)642207_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642207/EPRS_BRI(2019)642207_EN.pdf)
- Kourtis-Kazoullis, Aravossitas, Skourtou & Trifonas (Ed.). (2019). *Interdisciplinary Research Approaches To Multilingual Education*. Routledge Research in Language Education.
- Leiria, I.; Queiroga, M. J. & Soares, N. V. (2006). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf
- Madeira, A.; Teixeira, J.; Botelho, F.; Costa, J.; Deus, S.; Fiéis, A.; Martins, A. S.; Machete, T.; Militão, P. & Pessoa, I. (2014a). *Proposta de Orientações Programáticas de Português Língua não Materna (PLNM) para os Ensinos Básico e Secundário*. (Avaliação de Impacto e Medidas Prospetivas para a Oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português). Direção Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/2_proposta_de_orientacoes_programaticas_plnm.pdf
- Madeira, A.; Teixeira, J.; Botelho, F.; Costa, J.; Deus, S.; Fiéis, A.; Martins, A. S.; Machete, T.; Militão, P. & Pessoa, I. (2014b). *Estudo de caracterização e avaliação de impacto da aplicação do Português Língua Não Materna (PLNM) no ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e no ensino secundário*. (Avaliação de Impacto e Medidas Prospetivas para a Oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português). Direção Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/estudo_plnm.pdf
- Madeira, A.; Teixeira, J.; Botelho, F.; Costa, J.; Deus, S.; Fiéis, A.; Martins, A. S.; Machete, T.; Militão, P. & Pessoa, I. (2014c). *Protótipos de materiais e recursos para o ensino do Português Língua não Materna (PLNM) nos Ensinos Básico e Secundário*. (Avaliação de Impacto e Medidas Prospetivas para a Oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português). Direção Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/4_prototipos_de_materiais_e_recursos_plnm.pdf
- Mateus. M. H. M. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24.
- Mateus. M. H. M. (coord). (s.d.a). *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna - Introdução Geral*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/introducao_geral.pdf
- Mateus. M. H. M. (coord). (s.d.b). *Teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna - 1.º e 2.º ano do Ensino Básico*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Mateus. M. H. M. (coord). (s.d.c). *Teste de Diagnóstico de Português Língua Não Materna - 3.º ao 6.º ano do Ensino Básico*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

- Mateus, M. H. M. (coord). (s.d.d). *Teste de Diagnóstico de Português Língua Não Materna - Alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico Alunos do Ensino Secundário*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Oliveira, C. R. (coord.). (2021). *Indicadores de Integração De Imigrantes: Relatório Estatístico Anual 2021*. (Imigração em Números – Relatórios Anuais 6). Observatório das Migrações. ISBN 978-989-685-123-1.
<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADsticas+Anual+2021.pdf/e4dd5643-f282-4cc8-8be1-92aa499bb92f>
- Oxford, R.L. (2001). Language learning styles and strategies: an overview. *GALA*, 1-25.
https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview
- Oxford, R.L. & Gkonou, C. (2018). Interwoven: Culture, language, and learning strategies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts 8(2), 403-426.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183950.pdf>
- Perdigão, M. (coord). (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf
- Pereira, C. (2017). Enquadramento e Funcionamento da Disciplina de PLNМ no Sistema Educativo Português. *Revista de Estudos de Cultura*, nº 7, pp. 93-108.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28709/1/Conceicao_Pereira.pdf
- República Portuguesa (2018). *Aprendizagens essenciais - articulação com o perfil dos alunos - Ensino básico e ensino secundário - Português língua não materna (PLNM) - Nível A1*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/PLNM/plnm_a1_ff.pdf
- República Portuguesa (2018). *Aprendizagens essenciais - articulação com o perfil dos alunos - Ensino básico e ensino secundário - Português língua não materna (PLNM) - Nível A2*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/a2_plnm.pdf
- República Portuguesa (2018). *Aprendizagens essenciais - articulação com o perfil dos alunos - Ensino básico e ensino secundário - Português língua não materna (PLNM) - Nível B1*.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/PLNM/plnm_b1_ff.pdf
- Seabra, T. (coord.). (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. (Vol. 57). Coleção de Estudos. Observatório das Migrações.
https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+57_web.pdf/704c1ae4-adc6-4858-9851-d4a45f602095
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación.
https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf

Bibliografia adicional – Materiais e Textos de Formação

- Almeida, L & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In Freitas, M. J. & Santos; A. L. (eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*, 275–304. Berlin: Language Science Press.

- Boléo, A & Dourado, R. (2019). *Por Falar Nisso – Manual de Expressão Oral de Português Língua Estrangeira A1 a C2*. Lisboa: Lidel. ISBN: 978-989-752-436-3
<https://www.lidel.pt/pt/catalogo/portugues-europeu-lingua-estrangeira/exercicios/por-falar-nisso/>
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Direção-Geral de Educação. (s.d.). *Português Língua Não Materna*.
<https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>
- Estudo em Casa. (s.d.). Iniciação.
<https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/p7820/e556041/portugues-lingua-nao-materna-iniciacao-1-ao-9-ano>
- Estudo em Casa (s.d.). Intermédio.
<https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/p7821/portugues-lingua-nao-materna-intermedio-1-ao-9-ano>
- ILTEC (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
<https://www.redalyc.org/pdf/349/34922201002.pdf>
- Madeira, A.; Teixeira, J.; Botelho, F.; Costa, J.; Deus, S.; Fiéis, A.; Martins, A. S.; Machete, T.; Militão, P. & Pessoa, I. (2014). *Português Língua não Materna: Linhas de trabalho para a Educação Pré-Escolar*. (Avaliação de Impacto e Medidas Prospetivas para a Oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português). Direção Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/3_linhas_de_trabalho_educacao_pre-escolar_plnm.pdf
- Materiais de apoio para o ensino de PLNM. (s.d.). Porto Editora.
<https://www.portoeditora.pt/ensino-portugues-no-estrangeiro/materiais-de-apoio>
- Mateus, M. H. M. & Solla, L. (coord.) (2013). *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Projeto do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, D. (2006). *Crescer bilingue*. Lisboa: ACIME.
<https://www.acm.gov.pt/documents/10181/233158/Crescer+Bilingue+1%C2%AA+parte.pdf/4f811060-cefa-4aea-92b5-9289e037c0c5>
- Recursos Educativos Digitais para o 1º Ciclo do Ensino Básico. (s.d.). Direção-Geral de Educação.
<https://redge.dge.mec.pt/ilha/periscopio/home>