

Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português

Ana Madeira

Joana Teixeira

Fernanda Botelho

João Costa

Sofia Deus

Alexandra Fiéis

Ana Sousa Martins

Tiago Machete

Paulo Militão

Isabel Pessoa

Proposta de Orientações Programáticas de Português Língua não Materna (PLNM) para os Ensinos Básico e Secundário



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Gerir, Conhecer e Intervir

Este documento foi elaborado no âmbito do “Estudo de avaliação do impacto da aplicação do Português Língua Não Materna no sistema educativo português e definição de medidas prospetivas para a oferta desta área curricular nos Ensinos Básico e Secundário”, realizado pela seguinte equipa: Ana Madeira (coordenadora), Joana Teixeira (bolseira), Fernanda Botelho, João Costa, Sofia Deus, Alexandra Fiéis, Tiago Machete, Paulo Militão, Isabel Pessoa, Ana Sousa Martins. Agradecemos a colaboração de Joana Castaño na redação do capítulo 8 (“Orientações para o ensino do PLNM em escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro”).

Índice

1. Introdução	6
1.1. Especificidades da aquisição/aprendizagem da língua não materna	6
1.1.1. O que se entende por <i>língua não materna</i>	6
1.1.2. Diferenças relativamente à aquisição da língua materna	7
1.1.3. Fatores determinantes na aquisição/aprendizagem da língua não materna	9
1.2. Especificidades do ensino do PLNM	12
1.2.1. Os contextos de aprendizagem do PLNM	12
1.2.2. O ensino do português (língua de comunicação e língua de escolarização) no contexto das medidas de integração do aluno de língua não materna	14
1.3. As Orientações Programáticas	16
1.3.1. Objetivos	16
1.3.2. Definição de termos	16
1.3.3. Estrutura	19
2. Finalidades da área curricular de PLNM	20
3. Níveis de proficiência e competências	22
3.1. Níveis de proficiência linguística	22
3.2. Competências a desenvolver em PLNM	22
3.2.1. Competências gerais	23
3.2.2. Competências comunicativas em língua	24
3.2.3. Competências de uso da língua	25
4. Orientações para os níveis de proficiência linguística A1, A2 e B1	27
4.1. Especificidades do PLNM nos níveis de proficiência A1, A2 e B1	27
4.1.1. Descrição geral de competências para os níveis de proficiência A1, A2 e B1	27
4.1.2. Contextos de aprendizagem nos Ensinos Básico e Secundário	28
4.1.3. Fatores a considerar na planificação letiva de PLNM	29
4.2. Descritores de desempenho, conteúdos e géneros textuais para os níveis A1, A2 e B1	30
4.2.1. Descritores de desempenho para os níveis A1, A2 e B1	31
4.2.1.1. Compreensão do oral	31
4.2.1.2. Produção/interação oral	33
4.2.1.3. Compreensão escrita	36
4.2.1.4. Produção/interação escrita	38
4.2.1.5. Competência linguística	41
4.2.1.6. Competência sociolinguística	42
4.2.2. Conteúdos para os níveis A1, A2 e B1	43

4.2.2.1. Conteúdos para o nível A1	43
4.2.2.2. Conteúdos para o nível A2	47
4.2.2.3. Conteúdos para o nível B1	54
4.2.3. Géneros textuais	59
4.3. Orientações metodológicas para os níveis A1, A2 e B1	62
4.3.1. A importância de uma abordagem comunicativa	62
4.3.2. O erro em PLNM.....	64
4.3.3. Operacionalização dos conteúdos de acordo com a idade e com o nível de escolaridade	69
4.3.4. Estratégias de gestão da diferenciação pedagógica dentro da sala de aula.....	71
5. Linhas de trabalho para os níveis de proficiência linguística B2 e C1	77
5.1. Especificidades do PLNM nos níveis de proficiência dos níveis B2 e C1	77
5.1.1. Contextualização	77
5.1.2. Descrição geral de competências para os níveis de proficiência B2 e C1	78
5.2. Descritores de desempenho e conteúdos para os níveis B2 e C1.....	78
5.2.1. Descritores de desempenho para os níveis B2 e C1	79
5.2.1.1. Compreensão do oral.....	79
5.2.1.2. Produção/interação oral	80
5.2.1.3. Compreensão escrita.....	82
5.2.1.4. Produção/interação escrita.....	84
5.2.1.5. Competência linguística.....	85
5.2.1.6. Competência sociolinguística.....	87
5.2.2. Conteúdos gramaticais para os níveis B2 e C1.....	88
5.3. Orientações metodológicas para os níveis B2 e C1.....	89
6. Orientações para o português enquanto língua de escolarização.....	93
6.1. Língua de escolarização: identificação da área de desempenho	93
6.1.1. Público-alvo e pressupostos gerais do processo de ensino-aprendizagem da língua de escolarização	93
6.1.2. Fatores conducentes à delimitação diferenciada de descritores e metodologia	94
6.2. Descritores de desempenho	96
6.3. Orientações metodológicas para o ensino da língua de escolarização.....	99
7. Práticas de avaliação	102
7.1. Avaliação diagnóstica	102
7.1.1. Ficha sociolinguística	102
7.1.2. Avaliação preliminar.....	105
7.1.3. Teste de diagnóstico	106

7.1.4. Divulgação dos resultados da avaliação diagnóstica inicial	107
7.2. Avaliação para progressão de nível de proficiência.....	108
7.3. Portefólio de aprendizagem: instrumento de aprendizagem e de avaliação.....	110
8. Orientações para o ensino do PLNM em escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro	113
8.1. Escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro: Diversidade de contextos.....	113
8.2. Orientações para a avaliação diagnóstica dos alunos de PLNM	113
8.3. Implementação das orientações programáticas nas escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro.....	114
9. Bibliografia sobre PLNM.....	117
9.1. Documentos oficiais	117
9.2. Conceitos-chave no domínio do PLNM	117
9.3. Diversidade linguística no sistema educativo português e ensino do PLNM em contexto multilíngue	117
9.4. Variedades não europeias do português	118
9.5. Aquisição e ensino do PLNM	119
9.5.1. Obras de referência que abordam diversos aspetos da aquisição e do ensino do PLNM.....	119
9.5.2. Textos centrados em aspetos específicos da aquisição e do ensino do PLNM.....	120
9.5.2.1. Desenvolvimento de competências de uso da língua.....	120
9.5.2.2. Desenvolvimento da gramática e do léxico em PLNM.....	121
9.5.2.3. Dimensão (inter)cultural do ensino-aprendizagem de (P)LNM	121
9.5.2.4. Textos, materiais e recursos para o ensino-aprendizagem de PLNM.....	122
9.5.2.5. Erros e correção de erros em PLNM	123
9.5.2.6. Ensino de língua de escolarização.....	123
9.5.2.7. Alunos de PLNM e situações de aprendizagem	125
9.5.2.8. Perfil e formação de professores de PLNM.....	125
9.6. Avaliação	126
9.7. Ensino-aprendizagem de PLNM em outros países.....	126
Referências.....	129

1. Introdução

Esta introdução tem como objetivo estabelecer um enquadramento para as orientações programáticas para o português língua não materna (doravante, PLNM) que se apresentam neste documento. Partindo da definição do conceito de *língua não materna*, procura-se primeiramente identificar as características específicas do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua não materna (secção 1.1.) e do ensino do PLNM no sistema educativo nacional, em particular (secção 1.2). Finalmente, na secção 1.3. apresenta-se o documento, indicando os seus objetivos e estrutura e definindo alguns conceitos-chave que serão utilizados ao longo do texto.

1.1. Especificidades da aquisição/aprendizagem da língua não materna

Nesta secção, são apresentados alguns conceitos-chave (*língua não materna*, *língua estrangeira* e *língua segunda*) e discutem-se os principais aspetos que distinguem a aquisição/aprendizagem de língua não materna da de língua materna.

1.1.1. O que se entende por *língua não materna*

A língua materna é a primeira língua adquirida na infância, num processo que se inicia nos primeiros meses de vida e está concluído, nos seus aspetos essenciais, por volta dos 6 ou 7 anos.

Por seu turno, o termo *língua não materna* é utilizado para designar qualquer língua aprendida depois da língua materna. De acordo com Schwartz (2004), pode falar-se em *língua não materna* nos casos em que a primeira exposição à língua ocorre depois dos 4 anos de idade¹.

No domínio da didática das línguas, é habitual estabelecer uma distinção entre os conceitos de *língua segunda* e *língua estrangeira* (e.g. Ringbom, 1980). Considera-se, geralmente, que “o termo [*língua segunda*] deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo [*língua estrangeira*] deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico” (Leiria, 2004: 1).

Esta distinção baseia-se, pois, nas diferenças entre os contextos que estão habitualmente associados a cada uma das situações de aquisição/aprendizagem. Assim, no caso da língua segunda, o aprendente está inserido numa comunidade em que esta língua é utilizada na

¹ Se o início da exposição regular a uma segunda língua ocorre antes desta idade (mas após os primeiros meses de vida, como acontece em situações de bilinguismo simultâneo), considera-se que se trata de bilinguismo sequencial precoce (e.g. Unsworth & Hulk, 2009).

maioria das situações de comunicação, tendo o aprendente oportunidades para participar num leque variado de interações comunicativas quer com falantes nativos, quer com outros falantes não nativos. Tal não acontece (ou acontece em menor grau) em situações de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira, em que a exposição à língua ocorre sobretudo em contexto de aprendizagem formal, sendo os conteúdos linguísticos apresentados sequencialmente ao aprendente, de modo altamente estruturado. As duas situações de aquisição/aprendizagem exibem, pois, diferenças significativas tanto na quantidade e qualidade de estímulos linguísticos, como nas oportunidades de participação em interações comunicativas.

Estas diferenças explicam algumas das características que distinguem habitualmente os aprendentes de língua segunda e os de língua estrangeira a nível do ritmo de desenvolvimento linguístico, por um lado, e do desenvolvimento de certas competências, por outro. Regra geral, enquanto os primeiros se caracterizam por uma aprendizagem mais rápida da língua, bem como por melhores competências e estratégias comunicativas, sendo capazes de interagir eficazmente numa maior diversidade de situações de comunicação, os segundos apresentam uma progressão mais lenta nas aprendizagens, mas um melhor nível de competência (ou, pelo menos, de correção) gramatical e melhores desempenhos nas competências de escrita.

No entanto, não é evidente que o contexto de aprendizagem influencie significativamente o processo de aquisição/aprendizagem da língua (na verdade, muitos estudos têm atestado a inexistência de efeitos significativos do contexto de aprendizagem quer nas sequências de desenvolvimento (e.g. Pica, 1983), quer no sucesso na aprendizagem (e.g. Long, 1983)). Por esta razão, utiliza-se o termo (mais neutro) *língua não materna* para designar qualquer língua que é aprendida depois da primeira, independentemente do contexto de aprendizagem.

1.1.2. Diferenças relativamente à aquisição da língua materna

Uma comparação das características do desenvolvimento linguístico na língua não materna e na língua materna põe em evidência um número significativo de diferenças entre os dois processos. Ora veja-se:

(i) Enquanto o processo de aquisição da língua materna começa nos primeiros meses de vida, a língua não materna é adquirida tardiamente – a primeira exposição à língua nunca ocorre antes dos 4 anos de idade, como foi referido na secção 1.1.1., e, frequentemente, apenas na adolescência ou mesmo em idade adulta.

(ii) Porque é um processo que se inicia tarde, fora do chamado ‘período crítico’ para a aquisição da linguagem (Lenneberg, 1967), ao contrário do que acontece com a língua

materna, os aprendentes de uma língua não materna raramente atingem um nível de proficiência idêntico ao de um falante nativo (e.g. Hyltenstam & Abrahamsson, 2005), ocorrendo frequentemente fenômenos de fossilização (Selinker, 1972), ou seja, de estabilização do conhecimento linguístico em fases precoces de desenvolvimento.

(iii) Enquanto as crianças exibem geralmente percursos uniformes na aquisição da sua língua materna, apresentando estádios e sequências de desenvolvimento idênticos, a aquisição da língua não materna caracteriza-se por grandes níveis de variação, que são visíveis quer quando se comparam aprendentes (que, dadas idênticas condições de aprendizagem, podem apresentar diferenças no seu conhecimento gramatical e atingir níveis finais de proficiência distintos), quer a nível individual, quando se comparam as produções linguísticas de um determinado aprendente (Regan, 2013).

(iv) Na aquisição de uma língua não materna, observam-se fenômenos de influência tanto da língua materna dos aprendentes (Odlin, 2005), como de outras línguas não maternas que estes tenham adquirido anteriormente (Rothman et al, 2013).

(iv) O processo de aquisição da língua não materna é influenciado ainda por outros fatores, designados por *fatores ou diferenças individuais* (Dörnyei & Skehan, 2005), que não desempenham qualquer papel no desenvolvimento da língua materna. Entre estes fatores incluem-se variáveis tais como motivação, atitudes, aptidão linguística, estilos cognitivos, estratégias de aprendizagem, idade, personalidade, etc. (ver secção 1.1.3.).

(v) Também ao contrário do que se verifica com a língua materna, existe um consenso de que o ensino formal e as correções desempenham um papel determinante na aquisição da língua não materna. No entanto, o efeito no desenvolvimento do conhecimento linguístico de diferentes tipos de estímulos – exposição passiva à língua, participação em interações comunicativas, exposição a dados linguísticos estruturados e a explicações gramaticais (no contexto de aprendizagem formal), correção de erros, reformulações, etc. – continua a ser objeto de debate (Long, 1996).

Estas diferenças entre a língua materna e a língua não materna levam muitos investigadores a considerar que estamos perante processos de natureza diferente, que resultam na construção de tipos distintos de conhecimento linguístico. No caso da língua materna, existe um consenso de que se trata de um processo natural e não consciente de aquisição, que resulta na construção, a partir dos estímulos linguísticos a que as crianças estão expostas, de um sistema de conhecimento implícito das propriedades abstratas da gramática. No caso da língua não

materna, por seu turno, muitos autores propõem que se trata de um processo de aprendizagem, ou seja, um processo ativo de construção de conhecimento, que resulta na criação de representações explícitas e conscientes da gramática da língua não materna. Por outras palavras, defende-se que os dois processos são fundamentalmente diferentes (e.g. Bley-Vroman, 1989).

No entanto, apesar das diferenças consideráveis que distinguem a língua materna e a não materna, existem também algumas semelhanças importantes, que têm levado muitos investigadores a defender que quer a aprendizagem (explícita), quer a aquisição (implícita) desempenham um papel na construção do conhecimento da língua não materna (Krashen, 1982). À semelhança do que acontece com a língua materna, também na língua não materna se observa um desenvolvimento sequencial, pelo menos no que diz respeito a determinadas propriedades gramaticais, verificando-se percursos de desenvolvimento comuns a todos os aprendentes, independentemente da sua língua materna, idade, contexto de aprendizagem, etc. Por outro lado, embora muitos dos erros observados em língua não materna se devam à influência de conhecimento linguístico prévio, em particular, da língua materna, um número significativo de erros são comuns a diferentes classes de aprendentes, apresentando a sistematicidade que caracteriza os erros produzidos pelas crianças ao longo do processo de aquisição da sua língua materna. No caso da língua não materna, os erros dos aprendentes são vistos como evidência das regras gramaticais da sua interlíngua (termo introduzido por Selinker (1972) para designar os sistemas gramaticais de transição que os aprendentes constroem no decurso do processo de desenvolvimento da competência linguística na língua não materna). Finalmente, tanto no desenvolvimento da língua materna como no da língua não materna, os aprendentes exibem um comportamento linguístico 'criativo', produzindo e compreendendo estruturas que nunca ouviram antes.

Estas características comuns têm levado muitos investigadores a defender que também na língua não materna existem pelo menos alguns aspetos de aquisição (por exemplo, ordens e sequências fixas no desenvolvimento de certas propriedades gramaticais) que é fundamental ter em consideração na definição de estratégias para o ensino da língua.

1.1.3. Fatores determinantes na aquisição/aprendizagem da língua não materna

Como foi referido na secção 1.1.2., existem vários fatores que influenciam a aquisição/aprendizagem da língua não materna. Estes fatores podem determinar algumas diferenças qualitativas no modo como se desenvolve o conhecimento de certas propriedades

linguísticas e podem influenciar tanto o ritmo de desenvolvimento, como as probabilidades de sucesso na aprendizagem.

Um dos principais fatores que desempenham um papel na aquisição/aprendizagem da língua não materna é a idade com que se inicia a exposição regular à língua. No caso de crianças entre os 4 anos (a idade em que as propriedades nucleares da gramática da língua materna estão adquiridas) e os 7 anos (a idade que marca o final do período crítico para a aquisição da linguagem), tem sido defendido que, pelo menos em certos domínios gramaticais, o processo de desenvolvimento gramatical tem mais em comum com a aquisição da língua materna do que com a da língua não materna (Schwartz, 2004). Quanto mais cedo se inicia a exposição regular à língua não materna, maiores as probabilidades de se atingir um grau de proficiência nativo. As probabilidades vão diminuindo com a idade, mas, aparentemente, não de modo igual para todos os domínios da gramática – por exemplo, sabe-se que a capacidade de desenvolver um nível de competência (quase) nativo se perde muito mais cedo no domínio da fonologia do que, por exemplo, no domínio da sintaxe (Long, 1990); por outro lado, domínios como o léxico e a semântica não parecem estar sujeitos a efeitos de período crítico (Newport, 2002).

Outro fator importante é a língua materna do aprendente (ou, de modo geral, os seus conhecimentos linguísticos prévios; ver secção 1.1.2.). É indubitável que a língua materna desempenha um papel importante na aquisição/aprendizagem da língua não materna (que pode ser um papel facilitador ou constituir um fator de interferência). Os efeitos de influência da língua materna parecem ser tão mais fortes quanto maior for a proximidade tipológica entre as línguas e fazem-se sentir em diferentes domínios: pronúncia, vocabulário e gramática. No entanto, é provável que a língua materna não desempenhe um papel tão determinante na aquisição/aprendizagem da língua não materna como habitualmente se pensa. Por exemplo, como foi referido na secção 1.1.2., nem todos os erros e dificuldades dos aprendentes podem ser atribuídos à língua materna – existem alguns erros que ocorrem em falantes de diferentes línguas maternas, parecendo ser consequência de processos universais de aquisição/aprendizagem da língua não materna (ver também 4.3.2.). Por outro lado, há certas dificuldades que se esperaria que muitos aprendentes sentissem, dadas as diferenças existentes entre a sua língua materna e a não materna, mas que não se verificam. Em muitos aspetos, os modos como se manifestam os efeitos de influência da língua materna e os domínios que são afetados não estão ainda bem compreendidos.

Para além da idade e da língua materna, diversos fatores individuais têm sido identificados como sendo responsáveis, em larga medida, pela variação observada entre aprendentes, em particular no que diz respeito ao sucesso na aprendizagem (e.g. Dörnyei & Skehan, 2005). Estes fatores não atuam isoladamente, interagindo entre si. Entre os fatores individuais mais relevantes incluem-se a aptidão para a aprendizagem de línguas estrangeiras (a qual parece depender de características como capacidades de memória e estilos de aprendizagem); estilos cognitivos (por exemplo, global/analítico; visual/auditivo; etc.); estratégias de aprendizagem de línguas (estratégias (meta)cognitivas, sociais e afetivas que cada aprendente desenvolve para apreender, processar e reter informação de modo mais eficiente); estilos de personalidade (e.g. introvertido/extrovertido); atitudes mais ou menos positivas relativamente à língua, à cultura que lhe está associada e aos seus falantes; e motivação. Este último fator, que se prende diretamente com as razões que levam um indivíduo a aprender uma língua não materna, é considerado um dos que mais contribuem para o (in)sucesso na aprendizagem da língua, em particular porque determina a quantidade de tempo e de esforço que um aprendente está disposto a investir no processo de aprendizagem. Distinguem-se habitualmente dois tipos de motivação: a motivação instrumental, que está associada à existência de razões práticas para aprender a língua, e a motivação integrativa, que está relacionada com o desejo de integração na cultura e na comunidade em que a língua é falada (Gardner & Lambert, 1972). Dado que a motivação constitui um fator tão importante para o sucesso na aprendizagem, é essencial que, em contexto de aprendizagem formal, os professores desenvolvam estratégias para fomentar e manter a motivação dos alunos, designadamente, assegurando que os objetivos de aprendizagem, as atividades e os materiais correspondem às necessidades específicas dos alunos.

Em contextos de escolarização, há outros fatores que podem ser relevantes: por exemplo, o sistema de escrita em que os alunos foram escolarizados, os graus de literacia que possuem nas suas línguas maternas e as expectativas culturais que exibem relativamente tanto ao papel do professor e da escola, como das metodologias de aprendizagem (ver também secção 4.1.3.).

Também o contexto de aprendizagem, e o grau de imersão linguística que lhe está associado, poderá constituir um fator de relevo na aquisição/aprendizagem da língua não materna, determinando quer a quantidade e a qualidade dos estímulos linguísticos a que o aprendente está exposto, quer as oportunidades de que dispõe para interações na língua não materna em situações de comunicação (ver 1.2.1.).

1.2. Especificidades do ensino do PLNM

O ensino de PLNM constitui uma das medidas de integração dos alunos de língua não materna no sistema educativo português (ver secção 1.2.2.). Como tal, existem certos aspetos que o distinguem significativamente do ensino do português como língua materna.

Em primeiro lugar, o público-alvo do PLNM é constituído por crianças e adolescentes que, estando integrados no sistema educativo nacional, não têm o português como língua materna. Os grupos de PLNM são, geralmente, grupos muito heterogéneos, sendo constituídos por alunos que frequentemente apresentam características diversas quanto à língua materna, antecedentes socioculturais, faixa etária, e ano ou nível de escolarização (ver secção 4.1.3.). Além disso, embora todos os alunos, dentro de um determinado grupo, estejam inseridos no mesmo contexto de aprendizagem, podem ter níveis variados de exposição à língua, devido a diferenças socioculturais. Assim, enquanto alguns alunos utilizam o português habitualmente fora da escola, outros alunos, provenientes de comunidades que mantêm contactos menos frequentes com falantes nativos, têm menos oportunidades de exposição à língua e de participação em interações conversacionais.

Em segundo lugar, existem diferenças significativas entre as finalidades da área curricular de PLNM (ver capítulo 2) e as de Português (língua materna), que determinam a definição de objetivos de aprendizagem distintos, bem como de metodologias de ensino específicas. Assim, enquanto na aula de Português se desenvolve um trabalho essencialmente orientado para a reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre textos literários e não literários, na aula de PLNM o foco deve ser o desenvolvimento de competências de comunicação, conjugado com a promoção do conhecimento da gramática e do vocabulário. Ao mesmo tempo, sendo o ensino do PLNM uma das medidas de integração, deve também promover-se a consciência de aspetos interculturais e o desenvolvimento de competências do português enquanto língua de escolarização.

1.2.1. Os contextos de aprendizagem do PLNM

O contexto em que a língua não materna é aprendida determina, em grande medida, o grau de exposição que o aluno tem à língua e a frequência com que essa exposição ocorre (para uma caracterização dos contextos sociais e educativos de aprendizagem da língua não materna ver, e.g., McKay & Rubdy, 2009, e Brisk, 2005). No caso do sistema educativo português, podemos identificar diversos contextos de aprendizagem.

Os alunos que frequentam os Ensinos Básico e Secundário em território nacional aprendem a língua num contexto em que o português é não só a língua oficial, mas também a língua de comunicação. Estes alunos estão expostos ao português quer na escola (em contexto mais formal, tanto nas aulas de PLNM, quando estas existem, como nas outras disciplinas, ou em contexto mais informal, através das interações com os colegas, professores e funcionários), quer na comunidade, tendo oportunidades frequentes para interagir com falantes nativos numa grande diversidade de situações.

No caso dos alunos de nacionalidade estrangeira (ou filhos de pais estrangeiros), que se caracterizam por antecedentes sociolinguísticos muito diversos, o seu contacto com o português fora da escola é muito variável, dependendo, frequentemente, das características da sua comunidade de origem e do grau de abertura que esta manifesta a contactos com falantes nativos (ver secção 1.1.3.).

Alguns alunos, que são filhos de emigrantes portugueses recém-regressados, adquiriram o português na infância, como a sua primeira língua, apresentando, porém, um nível de proficiência baixo (pelo menos em certos domínios) por diversas razões: porque o português não foi sempre a língua de comunicação utilizada com a família e com os seus pares e/ou porque não foi (sempre) a sua língua de escolarização. Estes falantes são habitualmente designados como ‘falantes de língua de herança’ (e.g. Barbosa & Flores, 2011). Embora os falantes de herança apresentem, em certos aspetos, padrões de desenvolvimento linguístico mais característicos da língua materna do que da língua não materna, podem, no âmbito do sistema educativo, ser equiparados a alunos de PLNM (ver secção 7.1.1.)². No entanto, embora sejam bilingues, estes falantes estão, geralmente, integrados num meio em que o português é a língua única ou predominante de comunicação, o que significa que o seu grau de exposição à língua é muito elevado.

² Considera-se, porém, que esta não é a situação ideal. Dadas as especificidades que caracterizam os falantes de herança, é recomendável que, sempre que existam condições para tal, estes alunos recebam apoio individualizado no âmbito da disciplina de Português.

Em qualquer dos casos, quer o aluno seja integrado em apoio da disciplina de Português, quer seja inserido em turma de PLNM, é importante ter em consideração que os falantes de herança, frequentemente, têm um contacto mais funcional do que formal com o português e recebem pouco *input* do dialeto padrão (Rothman, 2007). Por isso, nas aulas de PL(N)M, é necessário proporcionar a estes alunos grande exposição à variedade padrão do português europeu, familiarizá-los com as suas propriedades e levá-los a desenvolver a capacidade de usar registos apropriados para comunicar (oralmente e por escrito) em diferentes contextos, particularmente, em contextos académicos, profissionais e outros contextos formais (Valdès, 2005).

No caso dos alunos que frequentam escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro, deparamo-nos com situações diversas, dependendo do país e da região em que as escolas se localizam. Na caracterização de cada um destes contextos, há que ter em conta as outras línguas faladas no território, o estatuto do português relativamente a essa(s) língua(s) e as línguas que mais frequentemente estão em contacto com o português. A diversidade de situações que se verifica explica a grande variedade de contextos de aprendizagem que se encontram nestas escolas, desde aqueles em que o português é muito pouco utilizado fora da escola àqueles em que o português é usado como a principal língua de comunicação.

Um fator a ter também em conta, neste caso, está relacionado com os antecedentes sociolinguísticos dos alunos. Assim, entre os alunos para quem o português não é língua materna incluem-se luso-descendentes que pertencem à segunda ou terceira geração, cidadãos dos países onde as escolas se inserem (que são, frequentemente, falantes de variedades não europeias do português) e falantes de outras línguas. Assim, também nestes contextos, alguns alunos são falantes de português língua segunda e outros de português língua de herança, o que poderá determinar que se observem diferentes tipos e graus de exposição ao português fora do âmbito escolar.

Uma vez que o grau e a frequência de exposição à língua é essencial para o desenvolvimento linguístico (pelo menos no que diz respeito ao ritmo de progressão nas aprendizagens e aos tipos de competências que se desenvolvem; ver secção 1.1.1.), é importante que os professores de PLNM tenham sempre em conta o contexto específico em que o português é aprendido, no sentido de garantirem que os alunos recebem *input* suficiente para poderem progredir nas suas aprendizagens. Esta consideração assume particular importância nos casos em que o português não é a língua de comunicação utilizada habitualmente pelos alunos fora do contexto escolar.

1.2.2. O ensino do português (língua de comunicação e língua de escolarização) no contexto das medidas de integração do aluno de língua não materna

Como o desconhecimento da língua portuguesa é um dos maiores obstáculos à integração social e escolar dos alunos que não têm o português como língua materna, a implementação do PLNM constitui uma medida fundamental para se promover a sua integração. Contudo, é importante que as escolas e os jardins de infância não se limitem a oferecer aulas de PLNM a estes alunos. No sentido de complementarem o trabalho realizado nas aulas, no âmbito do PLNM, deverão desenvolver várias atividades extracurriculares e projetos, a fim de

promoverem a integração destes alunos na escola e diversificarem e enriquecerem a sua experiência de aprendizagem. Estas atividades e projetos poderão servir objetivos variados e assumir diferentes formas.

A fim de favorecerem a integração do aluno na escola, os professores poderão, por exemplo, designar, para cada aluno de PLNM, um “padrinho” ou “madrinha”, que será um colega da sua turma, falante nativo de português, que o irá apoiar nas suas aprendizagens e na sua integração na turma e na escola. A interação entre os dois promoverá ainda o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno de PLNM.

Com vista a aumentar o grau de exposição do aluno ao português e a fornecer-lhe oportunidades para usar esta língua, as escolas poderão criar um clube de PLNM, em que os alunos possam, por um lado, realizar tarefas de consolidação das aprendizagens feitas nas aulas e, por outro, realizar tarefas lúdicas, que, por restrições de tempo e meios, nem sempre podem ser desenvolvidas nas aulas (e.g. visionamento de filmes, leitura de livros por prazer, realização de jogos, etc.). Também podem ser criados clubes de leitura, oficinas de escrita, espaços de apoio à aprendizagem do português como língua de comunicação e de escolarização ou grupos de conversação, em que os alunos de PLNM ensinem a sua língua materna aos alunos falantes nativos de português e, por seu lado, estes lhes ensinem português.

Para se alargar o conhecimento dos alunos sobre a cultura portuguesa, poderão ser dinamizadas visitas de estudo a pontos de interesse que os alunos desconheçam, bem como projetos de investigação, em que assumam um papel ativo na descoberta e análise de práticas e produtos culturais portugueses, através de pesquisas em livros e na internet, da aplicação de pequenos questionários ou da realização de entrevistas aos colegas falantes nativos de português. Os projetos de investigação poderão também focar-se em aspetos da cultura de origem dos alunos.

Tanto a cultura quanto a língua dos alunos devem ser valorizadas, para que estes sintam que a sua identidade é respeitada e possam desenvolver uma consciência intercultural. Neste sentido, poderão promover-se diversos tipos de projetos, como exposições de carácter intercultural, em que cada aluno possa mostrar aspetos da sua cultura, feiras gastronómicas, em que cada um traga um prato tradicional do seu país, ou cursos livres de aprendizagem das línguas maternas e das culturas de origem dos alunos.

Se forem cuidadosamente planificados e tiverem em conta os interesses, características e necessidades de aprendizagem dos alunos de PLNM, os projetos e atividades extracurriculares poderão constituir excelentes oportunidades para os motivar, levá-los a alargarem o seu

conhecimento da língua e da cultura de acolhimento e de origem e promover a sua efetiva integração escolar.

1.3. As Orientações Programáticas

1.3.1. Objetivos

Na sequência das políticas de integração linguística que foram implementadas no âmbito do sistema educativo nacional ao longo dos últimos anos, e, em particular, em face das mudanças que se têm verificado recentemente quer em termos de disposições legais (por exemplo, a criação da disciplina de PLNM no Ensino Básico), quer em termos do perfil da população escolar que não tem o português como língua não materna, torna-se necessária uma revisão das orientações programáticas para o PLNM. As orientações que aqui se apresentam, que resultam de uma avaliação do impacto das medidas educativas implementadas nos últimos anos, tomam em consideração as experiências concretas de funcionamento do PLNM no sistema educativo e visam responder adequadamente às necessidades criadas pelas realidades atuais.

Neste contexto, o documento tem os seguintes objetivos:

- (i) definir orientações programáticas e metodológicas para o ensino do PLNM nos grupos de nível de proficiência de iniciação (A1 e A2) e intermédio (B1);
- (ii) propor linhas de trabalho para o nível avançado (B2 e C1) e para o português enquanto língua de escolarização;
- (iii) apresentar recomendações para o ensino do PLNM em escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro;
- (iv) apresentar orientações para a avaliação em PLNM.

1.3.2. Definição de termos

No contexto deste estudo, apresentam-se abaixo breves definições, o mais claras possível, evitando problematizações, dos conceitos-chave aqui utilizados: competências, conteúdos e descritores de desempenho. Tais definições ancoram-se na investigação didática, em particular de línguas, cujas referências surgem devidamente identificadas.

<p>Competências</p>	<p>A <i>competência</i> define-se como a capacidade de agir face a situações complexas, através da mobilização de um conjunto de recursos; é um saber em ação, pressupondo o domínio de conteúdos e traduzindo-se na capacidade efetiva de utilização dos saberes, habilidades e informações (Perrenoud, 2001). Promove a articulação entre diversos domínios: <u>dos saberes à ação</u> (a competência não se reduz ao domínio dos conhecimentos, capacidades, destrezas e técnicas, mas trata-se, essencialmente, de os saber mobilizar); <u>do sujeito e do conteúdo</u> (a competência só pode ser entendida por referência ao sujeito e ao contexto onde este se situa); <u>do saber-integrar</u> (a competência combina diversos elementos que se conjugam para a realização de uma tarefa ou resolução de um problema) (Le Boterf, 2005). Em síntese, a <i>competência</i> corresponde ao conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem. A competência permite a um indivíduo agir, utilizando a língua, para se relacionar com os outros e com o mundo.</p> <p>A <i>competência comunicativa</i> numa língua pressupõe a mobilização integrada e funcional dos recursos cognitivos e linguísticos em ação, adequada a cada contexto e situação e cumprindo intenções comunicativas concretas (Lomas, 2003). Por conseguinte, articula o <i>saber</i> do aluno com o seu <i>saber-fazer</i> e <i>saber-ser</i>. Dito de outro modo, articula conhecimentos, procedimentos, habilidades, atitudes e valores de forma integrada.</p> <p>A <i>competência comunicativa</i> em língua oral ou escrita pressupõe a realização de práticas linguísticas de receção (ouvir e ler) e de produção (falar e escrever). Assim, as <i>competências específicas</i> (que designaremos por <i>competências de uso</i>) envolvidas nas atividades linguísticas de oralidade são a <i>compreensão do oral</i> e a <i>produção/interação oral</i>; as envolvidas nas atividades linguísticas que se processam no modo escrito são a <i>leitura (compreensão escrita)</i> e a <i>(produção/interação) escrita</i>.</p> <p>A <i>competência gramatical</i> integra estas competências específicas, mas pressupõe ensino explícito e sistematizado do funcionamento da língua,</p>
----------------------------	--

	<p>implicando o desenvolvimento de processos metacognitivos. (adaptado de Programa de Português do Ensino Básico, 2009)</p>
Conteúdos	<p>Os <i>conteúdos</i> orientam-se tendo em conta situações e usos da língua, e visam o conhecimento sistematizado da estrutura e das práticas do português-padrão.</p> <p>São de natureza declarativa e procedimental, e são transversais às diferentes competências de uso (<i>compreensão do oral e expressão oral; compreensão escrita e produção escrita</i>).</p>
Descritor de desempenho	<p>Os <i>descritores de desempenho</i> indicam aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem.</p> <p>O <i>descritor de desempenho</i> apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objetivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de realizar. Cada descritor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo), ajudando a compreender melhor as aprendizagens que os alunos vão realizando, permitindo regulá-las e assim avaliá-las. (adaptado de Programa de Português do Ensino Básico, 2009)</p> <p>Os descritores distinguem-se dos <i>objetivos de aprendizagem</i>, que definem as expectativas e pretensões do professor em relação às aprendizagens dos alunos; os objetivos formulam-se de modo prospetivo e referem-se a intervalos de tempo considerados na sua planificação e prática letiva (curto, médio e longo prazos), por exemplo, sequência de aprendizagem, unidade letiva, período, ano, ciclo de ensino. Na sua definição, incluem-se competências e conteúdos. (adaptado de Programa de Português do Ensino Básico, 2009)</p>

1.3.3. Estrutura

O documento está organizado da seguinte forma. No capítulo 2, estabelecem-se as finalidades da área curricular de PLNM. No capítulo 3, apresentam-se os níveis de proficiência linguística, de acordo com Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, e descrevem-se as competências que se visa desenvolver em PLNM, designadamente, competências gerais, competências comunicativas e competências de uso da língua. As orientações programáticas e metodológicas para os níveis de proficiência linguística A1, A2 e B1 são apresentadas no capítulo 4. Nos capítulos 5 e 6, são propostas as linhas de trabalho para os níveis de proficiência linguística B2 e C1 e para o português enquanto língua de escolarização, respetivamente. No capítulo 7, apresentam-se recomendações para as práticas de avaliação diagnóstica, formativa e de progressão de nível. As orientações para o ensino do PLNM em escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro são propostas no capítulo 8. Finalmente, no capítulo 9, apresenta-se uma bibliografia sobre o PLNM, organizada por categorias.

2. Finalidades da área curricular de PLNM

Os Estados nem sempre se preocuparam em ensinar a sua língua oficial de forma diferenciada aos alunos que não a dominam. O ensino da língua não materna é coerente com uma concepção do ensino que se preocupa com o acesso ao conhecimento por todos e com a integração e o sucesso de todos.

Sabendo-se que a língua é o veículo principal para a aprendizagem, a integração na escola de alunos que não têm o português como língua materna passa, necessariamente, pelo ensino da língua em que as aprendizagens são oferecidas, uma vez que precisarão do domínio da língua para acesso a todas as áreas do conhecimento e para uma integração plena na escola e na comunidade.

São, assim, finalidades do ensino do PLNM:

- a) Garantir o acesso ao conhecimento a todas as crianças e jovens em idade escolar, independentemente da(s) sua(s) língua(s) materna(s);
- b) Garantir a inclusão de todas as crianças e jovens na comunidade educativa, independentemente da(s) sua(s) língua(s) materna(s);
- c) Promover o sucesso escolar dos alunos que não têm o português como língua materna;
- d) Promover o uso do português como língua de socialização, para uma plena integração na comunidade;
- e) Desenvolver o uso do português enquanto língua de escolarização;
- f) Desenvolver competências de oralidade (produção e escuta), para a produção de textos orais fluentes em diferentes contextos discursivos e para o domínio de técnicas de escuta ativa para a compreensão global, seletiva e pormenorizada de textos de diferentes tipos e géneros;
- g) Desenvolver competências gerais de leitura em português, possibilitando a compreensão plena de textos de géneros e tipos diversificados;
- h) Desenvolver competências específicas de leitura, para a compreensão plena de textos académicos pertinentes para o currículo escolar, em particular através da promoção de conhecimento de termos técnico-científicos em português, específicos das diferentes áreas disciplinares e curriculares;
- i) Desenvolver competências gerais de escrita em português, permitindo a produção eficiente de textos de géneros e tipos diversificados;
- j) Desenvolver competências de escrita para fins específicos, através do domínio de vocabulário específico de diferentes áreas disciplinares e curriculares;

- k) Desenvolver consciência de aspetos da gramática do português que permitam um uso refletido da língua e o acesso ao conhecimento gramatical e vocabular como instrumento para a resolução de problemas comunicativos;
- l) Desenvolver conhecimento sobre aspetos da arte e da cultura de língua portuguesa relevantes para uma integração adequada dos alunos;
- m) Promover a consciência intercultural, promovendo atitudes de aceitação da diversidade cultural e de respeito por outras culturas.

3. Níveis de proficiência e competências

3.1. Níveis de proficiência linguística

As orientações programáticas que serão apresentadas no presente documento têm por base o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR). Seguindo este documento de referência para o ensino-aprendizagem de línguas não maternas na Europa, as orientações programáticas distinguem cinco níveis de proficiência – A1, A2, B1, B2 e C1 –, para os quais propõem conteúdos e descritores de desempenho diferentes. Embora, de acordo com a legislação que tem enquadrado o funcionamento do PLNM nos Ensinos Básico e Secundário³, o PLNM deva funcionar por grupos de nível de proficiência linguística (iniciação, intermédio e avançado), optou-se por propor orientações não por grupos de nível, mas antes por níveis de proficiência (A1 a C1), uma vez que dentro desses grupos podem ser inseridos alunos com níveis de proficiência diferentes e, conseqüentemente, com necessidades de aprendizagem distintas, sendo necessário explicitar que conteúdos devem ser trabalhados e que desempenhos são esperados dos alunos em cada nível. Ignorar as diferenças de nível de proficiência dentro de cada grupo de nível poderá ter conseqüências negativas para os alunos, quer a nível da motivação, das atitudes e do comportamento, quer a nível do seu sucesso na aprendizagem da língua. Assim, ao ler e aplicar as orientações que serão apresentadas nos capítulos seguintes, o professor deverá ter presente que existem as seguintes correspondências entre os níveis de proficiência definidos no QECR e os grupos de nível de proficiência linguística definidos na legislação:

Níveis de proficiência (definidos no QECR)	Grupos de nível de proficiência linguística em PLNM (definidos no Despacho Normativo n.º 7/2006, alterado pelo Despacho Normativo n.º 12/2011, e no Despacho Normativo n.º 30/2007)
A1	Iniciação
A2	
B1	Intermédio
B2	
C1	Avançado

3.2. Competências a desenvolver em PLNM

Independentemente do nível de proficiência em que os alunos estão posicionados, é importante que desenvolvam competências gerais, comunicativas e de uso da língua. Cada uma destas competências será definida abaixo, com base no QECR.

³ Designadamente, o Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, alterado pelo Despacho normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto, e o Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto.

3.2.1. Competências gerais

As competências gerais correspondem a um conjunto de atitudes, saberes e capacidades transversais que, embora não se destine especificamente à realização de tarefas linguísticas, fornece ao aprendente de língua ferramentas indispensáveis para comunicar. De entre este rol, distinguem-se as seguintes competências gerais:

- (i) *O conhecimento declarativo (saber)* – compreende o conhecimento adquirido através da experiência (conhecimento empírico) e o conhecimento resultante de uma aprendizagem em contexto formal (conhecimento académico). Considerando que, para haver comunicação entre diferentes interlocutores, é necessário que estes partilhem o conhecimento de um universo de referências, o ensino de PLNM deve contemplar a abordagem de:
 - a. *Conhecimento do mundo* (Conselho da Europa, 2001: 147-148);
 - b. *Conhecimento sociocultural* – “O conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspetos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspetos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos” (Idem: 148);
 - c. *Consciência intercultural* – “O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre ‘o mundo de onde se vem’ e ‘o mundo da comunidade-alvo’ produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objetivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspetiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais” (Idem: 150).
- (ii) *As capacidades e competência de realização (saber-fazer)* – correspondem à habilidade de operacionalizar conhecimento, atitudes e capacidades, em situação de comunicação. Estas compreendem:
 - a. *Capacidades práticas e a competência de realização*, que incluem capacidades sociais, capacidades da vida quotidiana, capacidades técnicas e profissionais e capacidades dos tempos livres (Idem: 150-151);

- b. *Capacidades interculturais e competência de realização*, que englobam: “a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas” (Idem: 151).
- (iii) A *competência existencial (saber-ser e saber-estar)* – assenta na curiosidade do aprendente e na sua abertura ao outro e pressupõe que o aprendente seja igualmente capaz de se descentrar do seu ponto de vista cultural, reconhecendo que este não é o único possível.
- (iv) A *competência de aprendizagem (saber-aprender)* – é entendida como a habilidade de “«saber como ou estar disposto a descobrir o outro», quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas quer sejam novas áreas do conhecimento” (Idem: 33).

3.2.2 Competências comunicativas em língua

Segundo o QECR, as competências comunicativas em língua “são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (Idem: 29) e compreendem:

- (i) A *competência linguística* – abarca “os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações” (Idem: 34). Podemos salientar as seguintes competências linguísticas:
- a. *Competência lexical* – trata-se de conhecer e ser capaz de utilizar o(s) significado(s) da(s) palavra(s) da língua, tendo em conta os diferentes contextos em que pode(m) ocorrer.
- b. *Competência gramatical* – consiste no conhecimento explícito da língua, ou seja, na capacidade de refletir sobre a estrutura da língua, bem como na consciencialização e sistematização das regras que regulam os seus usos primários e secundários.
- (ii) A *competência sociolinguística* – corresponde à capacidade de adequar as formas linguísticas a utilizar a aspetos como contexto, relação entre interlocutores, intenção comunicativa, diferenças de registo, entre outras (van Ek, 1987: 8).
- (iii) A *competência pragmática* – refere-se ao conhecimento das estratégias adequadas para:
- a) a construção e interpretação de mensagens organizadas numa sequência coerente e

coesa (competência discursiva); b) a utilização de discurso oral e escrito, de modo fluente, claro e preciso (competência funcional) (Conselho da Europa, 2001: 174-184).

3.2.3. Competências de uso da língua

De modo a levar-se o aprendente a desenvolver a capacidade de usar competências gerais e comunicativas na compreensão e produção de textos orais e escritos, no ensino de PLN, é fundamental trabalhar-se, de modo integrado, as seguintes competências de uso da língua⁴:

- (i) *A compreensão escrita* – trata-se da capacidade de o aprendente processar e construir o significado de um texto escrito. Para tal, segundo os modelos de leitura interativos, atualmente considerados os modelos que melhor descrevem o processo de leitura (Cormier & Germain, 1999; Hudson, 2007), o aprendente enquanto leitor tem de recorrer, simultaneamente, a processos *top-down* (descendentes) e *bottom-up* (ascendentes). No processamento *bottom-up*, o significado é construído a partir da decodificação de unidades base, passando primeiro pelo reconhecimento das letras, das palavras e finalmente das frases. No processamento *top-down*, o significado é construído a partir de hipóteses que começam por ser formuladas no início da leitura com base no conhecimento que o leitor tem do mundo e do tipo de texto, sendo continuamente redefinidas ao longo da leitura. Este conhecimento e as hipóteses que o leitor formula poderão ajudá-lo, por exemplo, a inferir o significado de uma palavra desconhecida, compensando, assim, lacunas no processamento *bottom-up*. Importa salientar que os textos não são lidos sempre do mesmo modo. Consoante o propósito que motiva a sua leitura, um texto pode ser lido cuidadosamente para se compreender todos os seus detalhes ou de uma forma mais rápida, por exemplo, a fim de se compreender as suas ideias principais ou de se obter informações específicas (Conselho da Europa, 2001: 106). Por este motivo, devem ser trabalhados diferentes tipos de leitura no ensino de PLN.
- (ii) *A compreensão do oral* – corresponde à capacidade de o aprendente processar e derivar significado de um texto oral. Tal como acontece na leitura, o aprendente pode ter diferentes propósitos para ouvir um texto, tais como: compreender as ideias principais, obter uma informação específica ou entender o texto em detalhe (Idem: 102). Para compreender um texto oral, o aprendente deve recorrer a processos *top-down* e *bottom-*

⁴ No QECR (Conselho da Europa, 2001: 30), é usado o termo “atividades linguísticas”, em vez de “competências de uso da língua”. Optou-se por usar este último termo no presente documento, uma vez que na literatura especializada as compreensões oral e escrita, as produções oral e escrita e as interações oral e escrita são tipicamente consideradas *skills* (e.g. Harmer, 2007; Byram & Hu, 2013), o que corresponde à mobilização de saberes em ação, ou seja, “competências de uso da língua”.

up (Harmer, 2007: 270). Esta capacidade linguística é mobilizada em atividades como: audição de programas de rádio, visionamento de filmes e de programas de televisão, audição de anúncios públicos (e.g. informações, instruções,...), entre outros.

- (iii) A *produção escrita* – consiste na capacidade de produzir um texto escrito para ser recebido por um ou mais leitores. A produção de um texto escrito implica que o aprendiz domine o sistema alfabético do português e seja capaz de organizar e formular a mensagem (Conselho da Europa, 2001: 133). Entre as atividades que mobilizam esta capacidade, estão: a escrita de artigos e relatórios, a escrita criativa ou a elaboração de cartazes e avisos.
- (iv) A *produção oral* – é a capacidade de produzir um texto oral para ser recebido por um auditório composto por um ou mais ouvintes. De acordo com o QECR (Idem: 133), “para falar, o aprendiz deve ser capaz de: *planear* e *organizar* uma mensagem [...]; *formular* um enunciado linguístico [...]; *articular* o enunciado [...]” São exemplos de atividades de produção oral exposições orais (e.g. palestras, discursos...) e anúncios públicos (e.g. de carácter informativo).
- (v) A *interação escrita* – envolve a capacidade de o aprendiz assumir alternadamente o papel de escritor e o de leitor com um ou mais interlocutores, negociando sentido e seguindo o princípio da cooperação. Entre as atividades de interação escrita, incluem-se: a correspondência por carta e correio eletrónico ou a transmissão e troca de notas.
- (vi) A *interação oral* – corresponde à capacidade de o aprendiz desempenhar “alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação” (Idem: 112). Além de capacidades de compreensão e de produção, são utilizadas durante a interação estratégias de gestão da interação, como “as tomadas de palavra (dar e tomar), o enquadramento da discussão e o estabelecimento de um modo de abordagem, a proposta e a avaliação de soluções, a síntese e o resumo de conclusões, bem como a mediação num conflito” (Idem: 112). A capacidade de interação oral é mobilizada em diversas atividades como: entrevistas, debates, discussões formais e informais, conversas telefónicas, entre outras.

4. Orientações para os níveis de proficiência linguística A1, A2 e B1

O presente capítulo pretende fornecer linhas orientadoras para o ensino do PLNM nos níveis A1, A2 e B1, tendo como destinatários todos os professores dos Ensinos Básico e Secundário responsáveis por ensinar o português a alunos de PLNM nestes níveis. Neste sentido, primeiramente, serão apresentadas algumas considerações quanto às especificidades da aprendizagem de PLNM nos Ensinos Básico e Secundário. Em seguida, serão propostos descritores de desempenho e conteúdos para os níveis A1, A2 e B1. Por fim, serão fornecidas orientações de carácter metodológico, a fim de esclarecer como o professor poderá levar o aluno a adquirir as capacidades enunciadas nos descritores de desempenho e os conteúdos propostos neste capítulo.

4.1. Especificidades do PLNM nos níveis de proficiência A1, A2 e B1

Nesta secção procede-se, em primeiro lugar, a uma descrição global dos níveis de proficiência A1, A2 e B1, de acordo com o proposto no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR). Em seguida, caracterizam-se brevemente os contextos de aprendizagem de PLNM nestes níveis de proficiência no sistema educativo nacional e enunciam-se algumas características específicas dos grupos de PLNM que devem ser tomadas em consideração na planificação do trabalho didático que se desenvolve com estes grupos.

4.1.1. Descrição geral de competências para os níveis de proficiência A1, A2 e B1

No quadro abaixo apresentam-se os indicadores globais dos níveis de proficiência linguística A1, A2 e B1, com base no QECR.

A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (e.g. informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda,

	referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.

(Conselho da Europa, 2001: 49)

4.1.2. Contextos de aprendizagem nos Ensinos Básico e Secundário

Estando previsto que tanto o currículo do Ensino Básico como o do Secundário (artigos 10.º e 18.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho) possam integrar a disciplina de PLNM para os grupos de nível de proficiência de iniciação (A1 e A2) e intermédio (B1), os alunos posicionados nestes níveis, de modo geral, frequentam esta disciplina em substituição da disciplina de Português⁵. Caso não existam condições para que a disciplina de PLNM funcione, os alunos, embora sejam integrados na disciplina de Português, não acompanham o seu currículo, devendo beneficiar de apoio de PLNM e realizar a avaliação correspondente.

Com exceção da disciplina de Português, os alunos de PLNM frequentam todas as disciplinas do currículo nacional, o que significa que estão regularmente inseridos em contextos específicos de aprendizagem formal em que o português é a língua veicular de conhecimento para as outras disciplinas do currículo.

Os contextos de aprendizagem em que estes alunos estão integrados garantem, geralmente, a sua exposição a um *input* rico e diversificado, oferecendo-lhes abundantes oportunidades para desenvolverem os seus conhecimentos e as suas competências de uso da língua numa variedade de situações de comunicação e favorecendo uma aquisição/aprendizagem rápida e efetiva. Nos casos em que os alunos tenham menor exposição à língua fora do âmbito escolar (ver secção 1.2.1.), o professor deverá procurar fornecer ao aluno mais oportunidades para utilizar o português, quer dedicando mais tempo a tarefas comunicativas de compreensão e

⁵ Isto aplica-se a todos os níveis de escolaridade, com exceção do 1.º ciclo do Ensino Básico. À data da publicação destas orientações, no 1.º ciclo o PLNM não funciona como disciplina, devendo os alunos beneficiar de apoio de PLNM e realizar a avaliação correspondente.

produção/interação oral, quer promovendo mais atividades extracurriculares de caráter linguístico e cultural.

4.1.3. Fatores a considerar na planificação letiva de PLNM

Reconhece-se frequentemente que uma das características mais distintivas dos grupos de língua de não materna é a sua heterogeneidade. Contudo, este não é um atributo exclusivo destes grupos, uma vez que, em qualquer contexto educativo, as turmas tendem a ser constituídas por indivíduos que apresentam características diferenciadoras – diferentes estilos de aprendizagem, diferentes níveis de conhecimento prévio, diferentes graus de motivação, etc. Em geral, os professores têm consciência deste facto e dominam um conjunto de estratégias que lhes permitem lidar com a heterogeneidade. Neste sentido, em que medida se pode considerar que os grupos de língua não materna são mais heterogêneos do que qualquer outro grupo? Ou, por outras palavras, em que consiste precisamente a especificidade dos grupos de língua não materna face a outros grupos?

No caso particular da aula de PLNM, para além das variáveis, acima referidas, que são comuns a qualquer grupo em contexto educativo, existem outras a ter em conta, que decorrem da diversidade linguística e cultural que caracteriza estes alunos. Os grupos de PLNM são geralmente constituídos por alunos que não só falam línguas maternas diferentes como apresentam características socioculturais muito diversas. Alguns alunos foram escolarizados num alfabeto diferente do latino e, regra geral, apresentam diferentes graus de literacia nas suas línguas maternas. Além disso, exibem frequentemente diferentes expectativas culturais relativamente não apenas ao papel do professor e da escola como também às metodologias de aprendizagem. Estes fatores obrigam, por si só, a que se adotem estratégias especiais, dentro da sala de aula, que assegurem, por um lado, a plena integração de todos os alunos no grupo (promovendo, simultaneamente, a sua integração no contexto escolar e na comunidade envolvente) e, por outro lado, uma aprendizagem efetiva da língua de escolarização.

Além disso, os grupos de PLNM que se constituem, quer no Ensino Básico, quer no Secundário, integram frequentemente alunos com níveis de proficiência diferentes, que frequentam, por vezes, anos ou mesmo níveis de escolaridade diferentes e que pertencem a grupos etários diferentes. Mesmo quando os alunos possuem o mesmo nível de proficiência linguística, é comum que, à semelhança do que acontece na língua materna, se observem assimetrias tanto a nível dos seus conhecimentos lexicais e/ou gramaticais como da sua competência nos domínios da oralidade e da escrita (produção/interação e compreensão).

Todos estes fatores exigem, por parte do professor de PLNM, uma planificação e uma gestão cuidadosas do trabalho a desenvolver em sala de aula, o que pressupõe, por sua vez, uma cuidadosa avaliação diagnóstica (ver capítulo 7). Esta avaliação diagnóstica deverá ter como objetivos, por um lado, caracterizar o perfil dos alunos, identificando, entre outros, a sua língua materna e os diferentes contextos em que a usam, e as suas especificidades socioculturais; e, por outro lado, determinar os seus níveis de proficiência e identificar os domínios em que revelam dificuldades particulares. É fundamental um posicionamento adequado destes alunos, o que implica investimento e dispêndio de algum tempo. Esta avaliação poderá ser feita não apenas através de testes de posicionamento e de diagnóstico, que se aplicam no início da aprendizagem, mas também recorrendo a outros instrumentos como, por exemplo, diferentes tipos de testes e entrevistas individuais, que podem ser aplicados regularmente em diferentes momentos de aprendizagem, ou a observação informal que o professor realiza naturalmente no decurso das aulas e de outras interações com o aluno.

Em termos de planificação e gestão, é necessário tomar cuidados especiais na definição dos objetivos de aprendizagem para os diferentes alunos que integram o grupo, assim como dos conteúdos, estratégias e materiais, que deverão ser escolhidos em função das características específicas dos alunos (ver secções 4.3.3. e 4.3.4.).

4.2. Descritores de desempenho, conteúdos e géneros textuais para os níveis A1, A2 e B1

Nesta secção, serão propostos descritores de desempenho, e os respetivos conteúdos e géneros textuais, para os alunos de PLNM nos níveis A1, A2 e B1, qualquer que seja o nível de escolaridade, partindo do QECR e das metas curriculares/programas para o Português (língua materna), e tendo em conta orientações para a aprendizagem de outras línguas não maternas. Os temas propostos na secção 4.2.2. são recomendados por serem os mais adequados para conduzir o aluno a desenvolver as capacidades indicadas nos descritores de desempenho e para trabalhar os conteúdos lexicais e gramaticais associados aos níveis de proficiência A1, A2 e B1. O professor poderá, no entanto, introduzir outras áreas temáticas, em função das características e necessidades específicas do seu grupo de PLNM.

4.2.1. Descritores de desempenho para os níveis A1, A2 e B1

4.2.1.1. Compreensão do oral

Níveis de proficiência	Descritores de desempenho
A1	<ul style="list-style-type: none">• Reconhece os fonemas do português.• Identifica fronteiras de palavras na frase.• Entende palavras e expressões básicas que lhe sejam familiares e se refiram a situações da rotina diária.• Identifica o tema central e compreende o essencial de textos orais curtos e simples, relativos a temas que lhe sejam familiares (e.g. identificação pessoal, a família, a casa, entre outros), quando produzidos de forma muito pausada e clara.• Compreende instruções e orientações simples, breves e de natureza concreta, relativas a si próprio e à vida escolar (e.g. procedimentos em sala de aula e tarefas a realizar), quando fornecidas de modo pausado e claro.• Compreende sequências dialogais curtas sobre temas que lhe são familiares, desde que estas se desenrolem de forma muito pausada e clara.• Recorre a imagens e a outros elementos paratextuais para auxiliar a compreensão do discurso oral.
A2	<ul style="list-style-type: none">• Entende palavras e expressões relacionadas com áreas essenciais de comunicação do quotidiano (e.g. vestuário, alimentação, compras, tempos livres, entre outros).• Compreende o tema de textos orais curtos e simples sobre assuntos do quotidiano.• Compreende informações essenciais de passagens curtas de gravações áudio e vídeo que abordem assuntos do quotidiano, desde que o discurso seja produzido de modo pausado e claro.• Identifica a sequência do texto oral.• Entende as principais informações de mensagens e avisos simples, breves e articulados de modo pausado e claro.

	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe orientações simples relativas a direções (e.g. como ir de A a B) e ao uso de transportes. • Identifica, de maneira geral, os principais tópicos abordados em sequências dialogais curtas, desde que estas se desenrolem de forma pausada e clara. • Infere significados prováveis de palavras e de expressões-chave desconhecidas em contexto.
<p>B1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o objetivo comunicacional de textos orais relativamente extensos em registo áudio e vídeo. • Compreende quer o sentido global, quer pormenores específicos de informações transmitidas em gravações áudio e vídeo (e.g. programas radiofónicos e televisivos, publicidade e tutoriais) sobre assuntos da vida quotidiana (e.g. relacionados com o trabalho, a saúde, as viagens, entre outros) e de interesse pessoal, desde que o discurso seja articulado de modo claro com uma pronúncia padrão. • Entende instruções técnicas simples (e.g. instruções de utilização de equipamentos usados no quotidiano). • Compreende orientações pormenorizadas. • Identifica os principais tópicos abordados em sequências dialogais longas articuladas de forma clara em português padrão. • Entende uma exposição relativamente longa (e.g. uma conferência ou palestra) sobre um assunto familiar ou de interesse pessoal, desde que a exposição esteja estruturada de forma simples e o discurso seja claramente articulado em português padrão. • Compreende o essencial de discursos orais sobre assuntos menos habituais e que não estão relacionados com a sua área de interesse, bem como sobre temas abstratos e de carácter cultural (e.g. arte, literatura, acontecimentos históricos, entre outros). • Distingue facto de opinião, essencial de acessório e objetivo de subjetivo.

4.2.1.2. Produção/interação oral

Níveis de proficiência	Descritores de desempenho
A1	<ul style="list-style-type: none">• Recorre a palavras, expressões e frases básicas para cumprimentar, despedir-se, apresentar-se, apresentar outrem, desculpar-se, agradecer, perguntar como as pessoas estão e reagir às suas respostas.• Lê em voz alta declarações muito curtas e previamente preparadas (e.g. boas-vindas a um colega).• Usa expressões básicas para indicar o tempo.• Enuncia números e fala de quantidades.• Produz frases breves, simples e isoladas para falar de si próprio, dos seus gostos, da família, dos amigos, do local onde mora, entre outros assuntos que lhe são muito familiares.• Compreende e responde, numa entrevista, a questões pessoais (e.g. onde vive, quantos anos tem, entre outras), desde que lhe sejam colocadas de uma forma direta, clara e muito pausada.• Interage sobre assuntos que conhece muito bem e que se encontram na esfera das suas necessidades imediatas (e.g. a família, a casa, a escola, entre outros), sendo capaz de fazer, compreender e responder a perguntas simples, bem como fazer e reagir a afirmações simples, desde que o seu interlocutor esteja disposto a repetir ou parafrasear o que disse a um ritmo de elocução lento.• Pronuncia palavras e expressões previamente aprendidas, de um modo que pode ser compreendido, embora com algum esforço, por falantes nativos de português acostumados a comunicar com alunos do seu grupo linguístico.• Produz enunciados breves e isolados, fazendo frequentes pausas, a fim de, por exemplo, procurar expressões ou articular palavras que não domina.• Usa o conector “e” para ligar palavras e orações numa sequência linear.
A2	<ul style="list-style-type: none">• Usa frases simples e fórmulas de delicadeza correntes para fazer, aceitar ou recusar um convite.• Lê um texto em voz alta, com entoação e ritmo adequados, para diferentes públicos.

- Recorre a frases simples para descrever pessoas, lugares e coisas.
- Dá a sua opinião sobre questões do quotidiano e problemas práticos.
- Expressa concordância e discordância em termos simples.
- Estabelece comunicação durante tarefas simples e habituais, usando expressões elementares para pedir e dar coisas, obter informações e instruções e decidir o que fazer em seguida.
- Faz e responde a perguntas sobre informações pessoais, hábitos, tempos livres e experiências pessoais, usando frases simples.
- Recorre a frases simples para obter informações básicas sobre transportes públicos e direções.
- Usa frases simples para fazer compras, pedir uma refeição ou adquirir outros bens e serviços, indicando o que pretende, perguntando o preço e solicitando informações elementares.
- Comunica, com razoável facilidade, na maioria das situações que surgem durante a preparação e no decurso de uma viagem (e.g. procura e marcação de alojamento, como chegar a um local desconhecido, reclamações, entre outros).
- Faz uma exposição elementar, breve e previamente preparada sobre assuntos do quotidiano que lhe interessam, justificando sucintamente as suas opiniões, planos e/ou ações e respondendo a um número reduzido de perguntas básicas no seguimento da sua exposição.
- Interage, com razoável facilidade, em conversas e entrevistas curtas e simples sobre assuntos do quotidiano e que lhe são familiares, compreendendo o que lhe é dito, trocando ideias e informações e fazendo e respondendo a perguntas simples, desde que o discurso que lhe é dirigido seja claro e pausado e possa solicitar pontuais repetições ou reformulações de alguma palavra ou frase e, se necessário, contar com a ajuda do interlocutor.
- Descreve aspetos do seu quotidiano (e.g. hábitos e rotinas), acontecimentos presentes e passados e planos futuros, usando expressões e frases simples.
- Conta uma história curta, de um modo simples, numa sequência linear.

	<ul style="list-style-type: none"> • Produz as palavras e frases de um modo suficientemente claro para ser compreendido, embora com pronúncia marcada pela sua língua materna e os seus interlocutores tenham que, por vezes, pedir que repita. • Faz-se entender em enunciados curtos sobre assuntos quotidianos e que lhe são familiares, ainda que ocorram pausas, reformulações e falsas partidas de modo evidente. • Transmite o que pretende dizer, com razoável precisão, em intervenções sobre assuntos quotidianos e que lhe são familiares, mas, quando aborda outros assuntos, tem de fazer concessões de sentido. • Encadeia frases simples numa sequência linear, usando conectores básicos.
<p>B1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lê géneros textuais diversificados, respeitando a pontuação • Exprime e reage a sentimentos de alegria, surpresa, tristeza, indiferença, entre outros. • Relata experiências pessoais, descrevendo pormenorizadamente sentimentos e reações. • Conduz uma entrevista previamente preparada e estruturada e fornece informações concretas solicitadas numa entrevista ou consulta médica. • Faz uma exposição previamente ensaiada, simples e clara sobre um assunto do seu conhecimento e área de interesse, sendo capaz de explicar os pontos mais importantes com razoável precisão e de responder satisfatoriamente a questões subsequentes. • Fala, expressa opiniões, troca informações e participa em conversas sobre assuntos que lhe são familiares, do seu interesse ou correntes (e.g. o trabalho, a saúde, as viagens, entre outros assuntos correntes), sem necessitar de preparação prévia e demonstrando à-vontade. • Fornece e solicita informações e instruções concretas e detalhadas quer sobre assuntos familiares, quer sobre assuntos não habituais. • Compreende o essencial de conversas e discussões sobre temas gerais, que se desenrolam de modo claro em português padrão, e exprime as suas convicções, pontos de vista e a sua concordância ou discordância.

	<ul style="list-style-type: none"> • Justifica brevemente opiniões, planos e ações, apresentando argumentos de modo suficientemente claro para ser compreendido sem dificuldade na maior parte do tempo. • Fala, com razoável à-vontade, de assuntos menos habituais e que não estão relacionados com a sua área de interesse. • Descreve acontecimentos, reais ou imaginários, sonhos e ambições. • Conta uma história razoavelmente extensa. • Resume um livro, um filme, um artigo, uma discussão, uma entrevista ou um documentário, sendo capaz de responder a questões subsequentes de pormenor. • Expressa o seu ponto de vista sobre assuntos mais abstratos e temas de carácter cultural, como filmes e música, por exemplo. • Pronuncia as palavras e frases de modo claramente inteligível, embora, por vezes, possam ocorrer erros de pronúncia e se note um sotaque estrangeiro. • Exprime-se com relativa facilidade, sendo capaz de prosseguir o seu discurso sem ajuda, apesar de fazer pontualmente pausas em resultado de problemas de formulação. Estes ocorrem, sobretudo, em intervenções longas não ensaiadas. • Explica, com razoável precisão, os pontos centrais de uma ideia ou de um problema. • Constrói uma sequência linear de informações, estabelecendo relações de similitude, oposição, causa, consequência, enumeração, adição, justificação, expansão, etc.
--	---

4.2.1.3. Compreensão escrita

Níveis de proficiência	Descritores de desempenho
A1	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece todas as letras do alfabeto latino, realizando correspondências som-letra.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece regras básicas de acentuação. • Identifica as palavras e/ou expressões-chave de textos curtos e simples, extraíndo nomes, palavras e expressões básicas, que lhe sejam familiares e se refiram a situações da rotina diária. • Compreende mensagens simples e curtas relativas a temas familiares, aplicando os padrões gramaticais e lexicais mais frequentes do português. • Identifica as personagens de uma narrativa. • Extrai informação essencial de textos informativos muito simples relativos a temas familiares, quando acompanhados de elementos paratextuais, por exemplo, imagens ou sons. • Segue instruções escritas breves e simples no âmbito de tarefas escolares e de necessidades imediatas.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Entende textos simples e curtos, com estruturas sintáticas e vocabulário frequentes, relacionados com assuntos do quotidiano. • Distingue informação essencial de acessória. • Infere significados de palavras e expressões-chave em contexto. • Compreende instruções simples, relativas a assuntos do seu interesse ou necessidades do quotidiano. • Utiliza técnicas simples de consulta e de localização de informação específica em diferentes tipos de documentos pessoais e públicos (e.g. cartas, mapas, horários, receitas, entre outros) utilizando suportes diversificados. • Identifica o essencial de textos difundidos por escrito na imprensa e/ou na televisão. • Identifica a sequência do texto escrito.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende as mensagens contidas em textos de natureza pessoal relativamente extensos, como cartas ou correio eletrónico, para se corresponder com alguém. • Procura e compreende informações, instruções e mensagens não pessoais em textos do quotidiano, como cartas,

	<p>brochuras, memorandos, avisos e documentos oficiais breves.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreende informação em textos relativamente extensos e seleciona-a para a realização de tarefas previamente definidas. • Compreende quer o sentido global quer pormenores de textos relacionados com assuntos correntes e do seu interesse. • Identifica os argumentos contidos num texto. • Reconhece as conclusões principais de uma linha de argumentação bem articulada. • Identifica os pontos essenciais de artigos simples da imprensa escrita sobre assuntos correntes e de interesse pessoal. • Entende grande parte dos textos inseridos nos programas de televisão e em sítios da Internet, tais como entrevistas, pequenas conferências, notícias, legendas de filmes e anúncios publicitários, desde que em português padrão. • Distingue facto de opinião, essencial de acessório e objetivo de subjetivo. • Compreende o essencial de textos sobre assuntos menos habituais e que não estão relacionados com a sua área de interesse, bem como sobre temas abstratos e de carácter cultural (e.g. arte, literatura, acontecimentos históricos, entre outros).
--	--

4.2.1.4. Produção/interação escrita

Níveis de proficiência	Descritores de desempenho
A1	<ul style="list-style-type: none"> • Copia palavras e expressões utilizadas regularmente e pequenos textos impressos. • Escreve números e datas por extenso. • Preenche impressos referentes à sua identificação.

	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve algumas expressões e frases simples sobre si próprio e pessoas imaginadas (quem são, que idade têm, onde vivem, etc.). • Pede ou transmite, por escrito, informações pessoais. • Escreve um postal simples e pequeno. • Utiliza regras ortográficas em textos lacunares com vocabulário conhecido. • Usa o conector “e” para ligar palavras e orações numa sequência linear.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Copia frases curtas e pequenos textos impressos ou manuscritos legíveis. • Escreve com correção fonética razoável (nem sempre ortográfica) palavras do seu vocabulário oral. • Escreve notas e mensagens simples relativas a necessidades essenciais. • Anota mensagens simples, desde que possa pedir para reformular ou repetir. • Reescreve palavras e pequenas expressões de um texto curto. • Escreve pequenas notas sobre necessidades do quotidiano. • Recorre a frases simples para descrever pessoas, lugares e coisas. • Escreve sobre assuntos do quotidiano, acontecimentos do passado e planos futuros, usando frases simples articuladas. • Redige cartas pessoais simples. • Escreve (auto)biografias e poemas simples. • Encadeia frases simples numa sequência linear, usando conectores básicos. • Transmite o que pretende dizer, com razoável precisão, em textos sobre assuntos quotidianos e que lhe são familiares, mas, quando aborda outros assuntos, tem de fazer concessões de sentido.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve textos simples e coesos sobre temas que lhe são familiares, sobretudo sobre os seus interesses, articulando

séries de frases.

- Produz uma escrita corrente inteligível, respeitando, em geral, grande parte das convenções ortográficas.
- Escreve descrições simples e pormenorizadas sobre assuntos conhecidos e sobre os seus interesses.
- Escreve relatos simples e articulados de experiências, incluindo a descrição de sentimentos e de reações e dando opiniões.
- Escreve narrativas reais ou ficcionais.
- Resume informações factuais sobre rotinas familiares, gostos e interesses.
- Relata informações factuais sobre o seu quotidiano e explica algumas ações.
- Organiza informações de diversas fontes e resume-as.
- Reescreve pequenas passagens escritas, usando as mesmas palavras e a mesma ordem do texto.
- Escreve notas para transmitir informações às várias pessoas com quem interage, salientando, de modo compreensível, os aspetos relevantes.
- Toma notas numa conferência quer o tema seja conhecido, quer corresponda aos seus centros de interesse, desde que a linguagem seja clara, bem articulada e estruturada.
- Escreve cartas pessoais compreensíveis para fazer pedidos ou transmitir informações de interesse imediato, dando notícias e relatando acontecimentos e experiências, descrevendo sentimentos, pormenorizadamente, e ainda expressando opiniões sobre temas culturais diversificados.
- Explica, com razoável precisão, os pontos centrais de uma ideia ou de um problema.
- Escreve, com razoável à-vontade, sobre assuntos menos habituais e que não estão relacionados com a sua área de interesse.
- Expressa o seu ponto de vista sobre assuntos mais abstratos e temas de carácter cultural, como filmes, música e literatura, por exemplo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Constrói uma sequência linear de informações, estabelecendo relações de similitude, oposição, causa, consequência, enumeração, adição, justificação, expansão, etc.
--	---

4.2.1.5. Competência linguística

Níveis de proficiência	Descritores de desempenho	
	Competência gramatical	Competência lexical
A1	<ul style="list-style-type: none"> • Usa algumas estruturas gramaticais simples, que fazem parte de um repertório memorizado. Devido ao limitado controlo que tem das estruturas da língua, comete erros que podem perturbar a comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possui um leque muito elementar de palavras e expressões relativas a si próprio e a necessidades imediatas de natureza concreta, e.g. nomes das disciplinas, partes da escola, graus de parentesco, estados físicos, como “ter fome” ou “ter sede”, etc. • Usa com correção apenas algumas palavras e expressões muito elementares, que pertencem a um repertório memorizado.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Usa corretamente estruturas gramaticais simples, mas faz ainda alguns erros básicos de modo recorrente (e.g. erros de concordância, mistura de tempos verbais, entre outros). Contudo, de uma maneira geral, estes não perturbam a comunicação, sendo claro aquilo que quer dizer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possui um repertório lexical elementar que lhe permite comunicar no quotidiano sobre assuntos que estejam associados às suas vivências escolares e sociais mais regulares. • Usa com correção um leque limitado de palavras e expressões relativas a necessidades e situações quotidianas, necessitando de fazer concessões ao sentido

		da mensagem em situações menos habituais, devido às suas limitações lexicais.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Domina um repertório suficientemente lato de estruturas gramaticais para comunicar, com razoável correção, no quotidiano e em contextos familiares. Ocasionalmente, podem ocorrer interferências da língua materna e outros erros, mas não perturbam a comunicação, sendo claro aquilo que quer dizer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possui um repertório lexical que lhe permite comunicar sobre a maior parte dos assuntos do quotidiano, como os seus interesses, o lazer, o trabalho e a atualidade, recorrendo, por vezes, a perífrases para compensar lacunas pontuais. • Possui um repertório lexical suficiente para comunicar também em situações menos habituais e sobre assuntos abstratos e de carácter cultural (e.g. música, cinema, literatura, tecnologia, entre outros). • Usa com correção o vocabulário elementar, mas, quando comunica sobre assuntos menos habituais ou abstratos, manifesta ainda algumas dificuldades, podendo cometer erros.

4.2.1.6. Competência sociolinguística

Níveis de proficiência	Descritores de desempenho
A1	<ul style="list-style-type: none"> • Faz contactos sociais muito básicos e breves, recorrendo a fórmulas de delicadeza elementares para saudar, apresentar-se, despedir-se, desculpar-se, agradecer e pedir por favor. • Tem consciência de que existem contextos em que deve tratar o seu interlocutor na 3.ª pessoa do singular e outros em

	que o deve tratar na 2.ª pessoa do singular.
A2	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhe e usa formas de tratamento adequadas à situação e aos interlocutores (e.g. “Maria, empresta-me o livro?” vs. “Professora, empresta-me o livro, por favor?”).⁶ • Tem consciência da existência de diferentes registos de língua, distinguindo um registo formal de um registo informal. • Faz, aceita e rejeita convites e propostas, e exprime e reage a trocas de informações, pedidos e opiniões, de um modo simples e adequado. • Estabelece contactos sociais simples de modo eficaz, recorrendo a expressões e fórmulas de delicadeza correntes e adequadas à situação e aos interlocutores.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • Exprime-se e reage adequadamente em situações comunicativas diversificadas. • Escolhe e usa um registo de língua adequado à situação e ao interlocutor, seguindo as regras de delicadeza em português.

4.2.2. Conteúdos para os níveis A1, A2 e B1

4.2.2.1. Conteúdos para o nível A1

Temas	Conteúdos lexicais	Conteúdos gramaticais	Atos discursivos	Conteúdos interculturais
Identificação pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de saudação (e.g. “olá”, “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, entre outras) • Formas de despedida (e.g. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto latino • Correspondência fonema/grafema • Determinante artigo (definido e indefinido) 	<ul style="list-style-type: none"> • Soletrar uma palavra • Cumprimentar e despedir-se • Apresentar-se e apresentar outras pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura dos nomes em Portugal: Nome próprio + (segundo nome) + apelido da mãe + apelido do pai + (apelido do marido)

⁶ Para mais exemplos, ver (Conselho da Europa, 2001: 169).

	<p>“adeus”, “até já”, “até amanhã”, entre outras)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partes do dia • Elementos de identificação pessoal: nome, idade, local e data de nascimento, nacionalidade, morada e género • Numerais cardinais • Meses • Datas • Países e nacionalidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Advérbios de afirmação e de negação: “sim” e “não” • Pronomes pessoais (sujeito) • Presente do indicativo dos verbos “ser” e “ter” • Determinantes, pronomes e advérbios interrogativos: “que”, “qual”, “quanto”, “quem” e “como” • Frase declarativa e interrogativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir informações de carácter pessoal ao seu interlocutor 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura do nome do aluno • Nomes próprios comuns em Portugal e no país de origem do aluno • Apelidos comuns em Portugal e no país de origem do aluno • Formas de saudação e de despedida usadas em Portugal e no país de origem do aluno • Bandeira e mapa de Portugal e do país de origem do aluno
Estados físicos e psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Estados físicos (e.g. “fome”, “sede”, “frio”, “calor”, “cansaço”, “sono”) • Estados psicológicos (e.g. “feliz”, “triste”, “contente”, “aborrecido”, “zangado”) • Necessidades concretas imediatas (e.g. “precisar de 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunção coordenativa “e” • Presente do indicativo do verbo “estar” e de verbos regulares da 1.ª conjugação (e.g. “precisar”). • Forma negativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar estados físicos e psicológicos • Expressar necessidades imediatas • Dizer que não compreende 	<ul style="list-style-type: none"> • Traços, necessidades e sentimentos comuns aos alunos das diferentes culturas • Acontecimentos que suscitam alegria, tristeza, etc. nas diferentes culturas representadas

	comer”, “beber”, “ir à casa de banho”, entre outras)			
Família	<ul style="list-style-type: none"> • Graus de parentesco • Animais de estimação 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinantes e pronomes possessivos • Nomes: flexão de género e número • Presente do indicativo dos verbos regulares da 2.ª conjugação (e.g. “viver”) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os membros da sua família e da família de outras pessoas • Perguntar a alguém sobre os membros da sua família 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes tipos de família • Comemorações familiares Portuguesas (e.g. aniversários, casamentos, ceia de Natal, entre outros) e do país de origem do aluno
Casa	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de casa (e.g. “apartamento”, “vivenda”, “quinta”) • Partes da casa • Mobiliário • Cores • Dimensões • Características da casa • Tarefas domésticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Advérbio interrogativo “onde” • Preposições e locuções prepositivas de lugar • Adjetivos: flexão de género e número • Quantificadores • Presente do indicativo do verbo irregular “haver” e de verbos regulares 3.ª conjugação (e.g. “dormir”) 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever a sua casa e a casa de outra pessoa • Falar de tarefas domésticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes tipos de habitação existentes em Portugal e no país de origem do aluno • Distribuição das tarefas domésticas nas famílias portuguesas e nas famílias do país de origem do aluno
Rotina diária	<ul style="list-style-type: none"> • Dias da semana • Horas 	<ul style="list-style-type: none"> • Advérbio interrogativo “quando” 	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar no tempo • Perguntar e dizer as horas 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenças e semelhanças entre a rotina diária de

	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de higiene • Refeições • Outras atividades diárias 	<ul style="list-style-type: none"> • Referências temporais: “antes”, “depois”, “em seguida”, “cedo”, “tarde”, “hoje”, “ontem”, “amanhã”, entre outros • Presente do indicativo dos verbos em <i>-ear</i> (e.g. “passear”) e dos verbos irregulares “ler”, “ver”, “ir”, “vir” e “ouvir” • Pronomes reflexos • Regras elementares de acentuação • “há” vs. “à” 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever a sua rotina diária e a rotina de outras pessoas 	<p>alguém com a idade do aluno em Portugal e no seu país de origem</p>
Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de escolas • Anos e níveis de escolaridade • Calendário escolar: períodos e férias escolares • Espaços escolares • Agentes educativos • Materiais escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinantes e pronomes demonstrativos • Conjugação perifrástica: “estar a” • Presente do indicativo dos verbos irregulares “poder” e “fazer” • Modo imperativo afirmativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar gostos • Pedir para repetir • Perguntar e dizer o que significa • Pedir desculpa • Pedir/oferecer ajuda • Agradecer • Solicitar autorização 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema educativo português (anos e níveis de escolaridade, tipos de escolas, ...) e do país de origem do aluno • Calendários escolares português e do país de origem do aluno: períodos e

	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos de sala de aula • Disciplinas • Atividades de aula • Atividades do recreio • Formas de fazer pedidos (e.g. “Posso....por favor?”) • Forma de pedir desculpa • Formas de agradecimento 	<p>dos verbos regulares das 1.ª, 2.ª e 3.ª conjugações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de tratamento: uso da 3.ª pessoa do singular vs. uso da 2.ª pessoa do singular • “gostar de” + expressão nominal / infinitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar e reagir a instruções/ordens • Informar sobre a sua situação escolar e pedir as mesmas informações a terceiros • Descrever a sua escola • Referir-se a situações do quotidiano escolar 	férias escolares
--	---	--	---	------------------

4.2.2.2. Conteúdos para o nível A2

Temas	Conteúdos lexicais	Conteúdos gramaticais	Atos discursivos	Conteúdos interculturais
Caracterização física e psicológica	<ul style="list-style-type: none"> • Retratos físicos e psicológicos de si e dos outros • O rosto (e.g. “boca”, “nariz”, “olhos”, “cabelo” – “curto”/”comprido”; cor; tipo – “liso”, “ondulado” e “encaracolado”) • Estatura (e.g. “alto”/”baixo”; “magro”/”gordo”) 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos – flexão em grau • Diferença entre “ser” e “estar” • Pronomes e determinantes indefinidos • Conjunções coordenativas copulativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever-se a si próprio e aos outros; • Descrever animais e objetos 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidades famosas em Portugal e nos países de origem dos alunos

	<ul style="list-style-type: none"> • Partes do corpo humano • Animais e objetos 			
Vestuário	<ul style="list-style-type: none"> • Vestuário (e.g. "sapatos", "botas", "calças", "saias", "calções", "camisolas", "camisa", "cinto", etc.) • Estilos (e.g. "clássico", "desportivo", "chique", "casual", etc.) • Características do vestuário (e.g. "largo", "justo", "comprido", "curto", "de lã", "de algodão", "às riscas", etc.) • Estações do ano e tempo meteorológico • Vocabulário para exprimir opinião (e.g. "na minha opinião", "do meu ponto de vista", etc.), concordância (e.g. "concordar com", "estar de acordo com", etc.) e discordância (e.g. "descordar 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente do indicativo de "vestir", "despir" e outros verbos com alternância vocálica na 1.ª pessoa do singular • Processos de formação de palavras simples e complexas (prefixos e sufixos; compostos) • Conjunções coordenativas adversativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar adequadamente o vestuário dos outros • Expressar gostos e desejos • Dar opiniões • Expressar concordância e discordância • Dar conselhos • Falar sobre o estado do tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação entre as estações do ano, os estados do tempo e o vestuário usado nos países de origem dos alunos com o que se passa e usa em Portugal

	de”, etc.)			
Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentos (e.g. “leite”, “arroz”, “farinha”, “açúcar”, “massa”, “carne”, “peixe”, etc.) • Refeições • Comidas e bebidas • Restaurantes (ementas) • Mercados 	<ul style="list-style-type: none"> • Advérbios de quantidade – “muito”, “pouco”, etc. • Nomes contáveis e não contáveis • Presente do indicativo do verbo “querer” e de outros verbos irregulares mais frequentes • Modo imperativo afirmativo dos verbos irregulares mais frequentes • Imperativo negativo dos verbos regulares e irregulares 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar alimentos • Falar sobre a sua alimentação quotidiana • Falar de hábitos alimentares/comparar • Pedir comidas quando come fora. • Escolher alimentos para comprar • Perguntar preços • Indicar quantidades • Expressar gostos • Escrever uma receita 	<ul style="list-style-type: none"> • A comida portuguesa e as comidas e bebidas típicas dos países de origem dos alunos • Hábitos de refeições • Maneiras à mesa
Compras	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relativo a: <ul style="list-style-type: none"> - Lojas (balcão e self-service) - Supermercados - Mercados - Feiras • Tipos de pagamento (“dinheiro”, “cheque”, “cartão 	<ul style="list-style-type: none"> • Advérbios de modo • Pretérito perfeito dos verbos regulares das 1.ª e 2.ª conjugações, e dos verbos irregulares “ser”, “estar”, “fazer” e “ir” • Conjunções coordenativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir e dar informações sobre os bens a adquirir (preços, tipos e tamanho de vestuário; alimentos; outros bens) • Seguir instruções • Fazer pedidos com delicadeza 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação entre o que se compra nos mercados e feiras portuguesas com o que se compra nestes lugares nos países de origem dos

	<p>de crédito”)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fórmulas de delicadeza e cortesia • Formas de tratamento: diferentes graus de formalidade (e.g. “o senhor diretor”, “a Dr^a Teresa”/ “o/a senhor(a)”, “o João”, “a Joaquina”) 	<p>disjuntivas e conclusivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerir • Trocar bens e fazer reclamações 	<p>alunos</p>
<p>Tempos livres</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nomes de desportos e dos equipamentos desportivos • Nomes das atividades de lazer • Programas da TV, filmes, peças de teatro, concertos de música do seu interesse, exposições, artes plásticas, pintura, etc. • Vocabulário relativo a encontros informais (“discoteca”, “festas”, “acampamentos”, etc.) • Rádio (vocabulário essencial dos programas que ouve) 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões adverbiais de lugar (“em casa”, “no treino”, “no cinema”, “na discoteca”, “no museu”...) • Pronomes pessoais (complemento) • Pretérito perfeito dos verbos da 3.^a conjugação e dos verbos irregulares mais frequentes • Conjunções causais 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar dos tempos livres • Interagir com amigos sobre a programação televisiva • Contar o essencial da história de um filme • Relatar factos, atividades ou acontecimentos • Fazer, aceitar e recusar convites • Dar justificações 	<ul style="list-style-type: none"> • Desportos mais praticados em Portugal e nos países de origem dos alunos • Atividades de lazer típicas dos países de origem e de Portugal • Músicas, filmes e programas de televisão, banda desenhada preferidos pelos alunos nos seus

	<ul style="list-style-type: none"> • Revistas (vocabulário essencial dos artigos que lê de acordo com os seus interesses) 			<p>países de origem e em Portugal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Museus representativos da arte nos países em presença e em Portugal
Cidade e campo	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário relativo à cidade (e.g. “rua”, “avenida”, “edifício”, “prédio”, “casa”, “museu”, “biblioteca”, “monumento”, etc.) • Espaços de habitação e de compras • Vocabulário relativo ao campo (e.g “horta”, “quinta”, “herdade”, “gado”, “curral”, “trator”; atividades agrícolas) • Vocabulário relacionado com a natureza (e.g. “rio”, “montanha”, “vale”, “floresta”, “sobral”, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Subordinação: conjunções e locuções temporais • Diferença entre “estar” e “ficar” • Contração das preposições “em”, “de”, “por” e “a” • Diferença entre “a”, “para” e “por” 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir informações sobre pontos de interesse • Localizar moradas em mapas • Falar sobre locais na cidade e sobre o seu bairro • Falar sobre a vida no campo 	<ul style="list-style-type: none"> • Localização da capital e das cidades das regiões norte, centro, sul e ilhas no mapa de Portugal. • Identificação das localidades portuguesas que conhece. • Identificação de fronteiras de Portugal • Freguesia, concelho, distrito • Comparação da

	<ul style="list-style-type: none"> • Modos de vida rural e citadina 			<p>cidade/local onde vive em Portugal com a sua cidade/local de origem</p>
<p>Viagens e meios de transporte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Meios de transporte (e.g. “autocarro”, “metro”, “elétrico”, “barco”, “comboio”, “carro”, “bicicleta”, “mota”) • Estação de comboios/autocarros, aeroporto • Horários de transportes • Direções • Léxico relacionado com viagens e férias • Chegada a um país/cidade • Agência de viagens/agência de aluguer • Hotéis e pensões • Excursões 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos de movimento + preposições e locuções prepositivas • Numerais ordinais • Advérbio e locuções adverbiais de tempo (e.g. “já”, “nunca”, “ainda não”, “sempre”, “às vezes”) • Demonstrativos associados aos advérbios de lugar (“aqui”, “ali”, “aí” e “além”) 	<ul style="list-style-type: none"> • Obter e dar informações • Perguntar e identificar percursos e itinerários • Obter e dar direções • Reservar um alojamento • Preencher formulários • Pedir explicações e esclarecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Meios de transporte utilizados em Portugal e noutros países • Comportamento e atitude nos transportes públicos

<p>Experiências pessoais: memórias e planos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre ações e momentos do passado • Hábitos do passado • Momentos do passado • Roteiros de férias • Léxico relacionado com férias (passadas ou futuras) • Léxico referente a momentos de vida especiais e planos futuros • Formas de saudação inicial e despedida por escrito 	<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito imperfeito do Indicativo dos verbos regulares da 1.ª, 2.ª e 3.ª conjugações e dos verbos irregulares mais frequentes (e.g. “ir”, “vir”, “fazer”, “querer”, “poder”, “saber”, etc.) • “pensar” + infinitivo • Futuro próximo com o verbo “ir” e Futuro simples dos verbos regulares da 1.ª, 2.ª e 3.ª conjugações e dos verbos irregulares mais frequentes (e.g. “ir”, “vir”, “fazer”, “querer”, “poder”, “saber”, etc.) • “acabar de” + infinitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Falar de ações passadas • Relatar factos, atividades ou acontecimentos vividos • Comparar hábitos do passado com hábitos do presente • Saudar adequadamente quando escreve • Utilizar serviços postais • Redigir textos sobre acontecimentos ou experiências pessoais passadas (e.g. cartas, postais, biografias...) • Fazer planos para um futuro próximo 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação de hábitos e experiências passadas no seu país de origem com hábitos e vivências em Portugal
--	---	---	--	---

4.2.2.3. Conteúdos para o nível B1

Temas	Conteúdos lexicais	Conteúdos gramaticais	Atos discursivos	Conteúdos interculturais
Saúde	<ul style="list-style-type: none"> Os órgãos do corpo humano Vocabulário relacionado com a saúde e cuidados médicos: doenças, sintomas, exames de diagnóstico, tipos de medicamentos e outros tratamentos Vocabulário científico relacionado com o corpo humano e com a saúde 	<ul style="list-style-type: none"> Verbos opinativos (e.g. “achar”, “julgar”, etc.) Pretérito perfeito composto do indicativo dos verbos regulares das 1.ª, 2.ª e 3.ª conjugações e dos verbos irregulares mais frequentes (e.g. “ir”, “vir”, “fazer”, “querer”, “poder”, “saber”, etc.) Particípios regulares Verbos modais 	<ul style="list-style-type: none"> Marcar uma consulta Descrever sintomas Fazer perguntas e seguir instruções sobre diagnóstico e tratamento Expressar desejos Debater questões relacionadas com a saúde (como, por exemplo, envelhecimento, higiene, beleza, obesidade, etc.) Escrever sobre temas relacionados com o corpo humano e a saúde 	<ul style="list-style-type: none"> Comparação entre estilos de vida (hábitos alimentares e de saúde, atividade física, etc.) portugueses e dos países de origem dos alunos Comparação entre os cuidados de saúde em Portugal e nos países de origem dos alunos (centros de saúde, hospitais, clínicas, etc.)
Mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> Profissões Vocabulário relativo a profissões mais comuns Anúncios de emprego Vocabulário para 	<ul style="list-style-type: none"> Subordinação: conjunções e locuções concessivas Presente do conjuntivo dos verbos regulares das 	<ul style="list-style-type: none"> Pedir/dar informações sobre diferentes profissões Descrever ambições profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> Profissões tradicionais portuguesas e dos países de origem dos alunos Horários e hábitos de trabalho

	<p>descrição de condições de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário relevante para áreas temáticas relacionadas com o mundo do trabalho 	<p>1.ª, 2.ª e 3.ª conjugações e dos verbos irregulares mais frequentes (e.g. “ir”, “vir”, “fazer”, “querer”, “poder”, “saber”, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subordinadas comparativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar informação de anúncios para emprego • Redigir um currículo • Escrever uma carta formal de resposta a um anúncio de emprego • Interagir numa entrevista de emprego • Expressar e justificar opiniões e debater sobre temas relacionados com o mundo do trabalho (como, por exemplo, emigração/imigração e desemprego) 	<ul style="list-style-type: none"> • Feriados
<p>Meios de comunicação e informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os meios de comunicação social: a imprensa escrita, a televisão e a rádio • As diferentes secções e os diferentes tipos de jornais e revistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Construções impessoais • Passiva • Participios irregulares • Pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo • Discurso direto e indireto 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir o essencial de notícias, crónicas, reportagens, entrevistas e outros géneros jornalísticos, da imprensa escrita, da televisão e da rádio 	<ul style="list-style-type: none"> • A imprensa portuguesa • Estações e programas de televisão e de rádio portugueses • Comparação entre jornais/revistas/programas de televisão e de rádio

	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de textos jornalísticos e de programas televisivos e radiofónicos • Vocabulário relacionado com computadores e internet 		<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar informação emanada de diferentes fontes de comunicação social • Redigir mensagens em diferentes registos: correio eletrónico, SMS, etc. • Expressir e justificar a sua opinião sobre notícias • Redigir notícias e textos argumentativos 	<p>de Portugal e dos países de origem dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem não verbal
Turismo	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de turismo (e.g. cultural, rural, de aventura, etc.) • Destinos de férias (e.g. “praia”, “montanha”, “cidade”, etc.) • Atividades turísticas (e.g. visitas a museus, parque diversões, etc.) • Léxico relacionado com 	<ul style="list-style-type: none"> • Subordinação: conjunções e locuções condicionais • Pretérito imperfeito do conjuntivo dos verbos regulares das 1.ª, 2.ª e 3.ª conjugações e dos verbos irregulares mais frequentes (e.g. “ir”, “vir”, “fazer”, “querer”, 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar experiências pessoais • Descrever as suas férias de sonho • Expressir hipóteses • Descrever a localização e as características de espaços e fenómenos geográficos • Expressir opiniões sobre 	<ul style="list-style-type: none"> • Regiões e principais características naturais de Portugal e dos países dos alunos (rios, serras, etc.) • Tipos e principais pontos turísticos em Portugal e no país de origem dos alunos • Alguns monumentos e

	<p>espaços e fenómenos geográficos (e.g. continentes, oceanos, montanhas, desertos, vulcões) e a fenómenos e ações relativos ao meio ambiente (e.g. poluição, reciclagem, etc.)</p>	<p>“poder”, “saber”, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Futuro do conjuntivo dos verbos regulares e dos verbos irregulares mais frequentes (e.g. “ser”, “estar”, “ir”, “vir”, “fazer”, “querer”, “poder”, “saber”, etc.) • Condicional 	<p>fenómenos relacionados com o meio ambiente (e.g. poluição)</p>	<p>museus de Portugal e dos países dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterização de uma região de Portugal e de uma região dos países dos alunos: costumes, tradições, música, danças, gastronomia, artesanato, casas e trajes típicos
<p>Acontecimentos do passado e do presente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário relativo a diferentes períodos da história • Vocabulário básico relativo a domínios temáticos de interesse geral como política, economia, sociedade e religião 	<ul style="list-style-type: none"> • Orações relativas • Passivas adjetivais • Particípios duplos • Presente histórico 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatar acontecimentos históricos ou da atualidade • Descrever as ações de figuras históricas e explicar a sua relevância • Comparar acontecimentos do passado e do presente • Expressar e justificar opiniões sobre figuras históricas 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidades históricas em Portugal e nos países de origem dos alunos • O sistema político em Portugal • Momentos da história de Portugal e dos países de origem dos alunos

			<ul style="list-style-type: none"> • Redigir textos expositivos e textos de opinião sobre temas históricos e temas de interesse geral relevantes na atualidade 	
Artes e literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário relativo a modalidades artísticas como música, cinema, teatro e arte. • Vocabulário relevante para a análise de textos literários (e.g. géneros literários, noções de versificação, recursos de estilo, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Subordinadas consecutivas • Subordinação: conjunções e locuções finais • Infinitivo pessoal em orações finais • Gerúndio • Frases exclamativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever personagens de livros, filmes e teatro • Relatar a ação de uma obra literária, de um filme ou de uma peça de teatro • Expressar sentimentos e reações suscitados pelos objetos artísticos • Expressar opiniões e participar em conversas acerca de artistas e objetos artísticos (filmes, livros, músicas, pinturas, fotografias, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Provérbios • Algumas personalidades artísticas portuguesas / dos países de origem dos alunos (e.g. atores, realizadores, escritores, pintores) • Contacto com algumas obras artísticas portuguesas / dos países de origem dos alunos • Conhecimento de obras do cânone literário português

4.2.3. Géneros textuais

O PLNM visa, por um lado, preparar o aluno para compreender os textos que encontra no seu quotidiano fora da escola e, por outro, familiarizá-lo com os tipos de texto que terá de trabalhar no âmbito das várias disciplinas/áreas disciplinares do currículo e ainda da disciplina de Português/área de Língua portuguesa no 1.º ciclo. Por isso, é fundamental que o professor de PLNM ofereça aos alunos a oportunidade de lerem e ouvirem diferentes tipos de texto literário e não literário, desde os níveis de iniciação. Através do uso de géneros textuais variados, os alunos poderão familiarizar-se com as características de algumas das diversas formas de veicular mensagens escritas e orais, desenvolver diferentes competências e contactar com vários modos de se pensar e representar o mundo, tendo, desta forma, uma experiência de aprendizagem variada e enriquecedora.

Embora o professor possa usar textos não autênticos (i.e. textos especificamente criados ou adaptados para o ensino do PLNM), deve privilegiar o uso de textos autênticos (i.e. textos que não foram especificamente produzidos ou adaptados para o ensino do PLNM), em particular no nível B1, a fim de familiarizar os alunos com as características destes textos, levá-los a desenvolver capacidades para lidarem com as dificuldades que estes colocam e, assim, dar-lhes ferramentas que lhes permitam compreender os textos que encontram fora da sala de aula de PLNM. Evidentemente, os textos a serem usados deverão ser motivantes e apropriados ao nível cognitivo e linguístico dos alunos⁷. Por este motivo, a seleção de textos exige reflexão⁸.

Abaixo apresenta-se uma lista de géneros textuais adequados aos níveis A1, A2 e B1, enunciando-se apenas o género textual. Alguns géneros são transversais aos três níveis: por exemplo, o relato pode surgir nos níveis A1 e A2, quando pedimos aos alunos que relatem brevemente acontecimentos do quotidiano, e no nível B1, quando se pede que relatem experiências pessoais.

	Géneros textuais	A1	A2	B1
Oral	Textos dialogais			
	Debate			X
	Diálogos e conversas	X	X	X

⁷ São textos linguisticamente apropriados aqueles que são compreensíveis para o aluno, mas se encontram ligeiramente acima do seu nível linguístico (Krashen, 1984), podendo, assim, estimular o desenvolvimento do seu nível de proficiência linguística.

⁸ Os fatores que devem ser considerados na seleção de textos orais e escritos são enunciados nos protótipos de tarefas de compreensão oral e escrita.

	Entrevistas	X	X	X	
	Textos descritivos				
	Descrições	X	X	X	
	Retratos	X	X		
	Autorretrato	X	X		
	Textos instrucionais/injuntivos				
	Avisos		X		
	Convites		X		
	Instruções	X	X	X	
	Mensagens		X		
	Normas			X	
	Ordens	X	X		
	Recados		X		
	Receitas		X		
	Regras			X	
	Textos expositivos				
	Definições			X	
	Explicações		X	X	
	Exposições			X	
	Relatórios			X	
	Textos narrativos				
	Narrativas		X	X	
	Notícia		X	X	
	Reconto			X	
	Relato	X	X	X	
	Escrita	Textos dialogais			
		Diálogos	X	X	X
		Entrevistas	X	X	X
Textos descritivos					
Descrições		X	X	X	
Fichas escolares		X			
Formulários		X	X		
Legendas			X	X	

Autorretrato		X	X
Retratos	X	X	
Textos instrucionais/injuntivos			
Avisos		X	X
Convites		X	
Instruções	X	X	
Lettreiros	X		
Mensagens	X	X	X
Ordens	X	X	
Recados	X		
Receitas		X	
Regras		X	
Regulamentos		X	
Textos expositivos			
Definições			X
Explicações			X
Exposições			X
Texto narrativos			
Autobiografias		X	X
Biografias		X	X
Banda-desenhada	X	X	
Carta		X	X
Correio eletrônico		X	X
Narrativas		X	X
Notícia		X	X
Postal	X		
Reconto			X
Relato	X	X	X
Resumo			X
SMS	X		
Textos apreciativos/argumentativos			
Cartaz	X	X	
Comentário			X

Textos de opinião			X
Textos publicitários			X
Literatura popular e tradicional			
Conto		X	X
Fábula		X	
Lenda		X	
Canções	X	X	X
Lenga-lenga	X	X	
Poesia	X	X	X
Texto dramático		X	X
Trava-línguas	X	X	

4.3. Orientações metodológicas para os níveis A1, A2 e B1

O ensino de PLNM tem como principal finalidade levar o aluno de português a desenvolver a capacidade de compreender e de usar a língua, de modo eficaz, para fins comunicativos, quer em contextos de aprendizagem formal, quer em contextos sociais variados. Por este motivo, ao contrário do que acontece no ensino do Português (língua materna), em que se adota metodologias sobretudo orientadas para a reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre textos literários e não literários, no ensino do PLNM deve recorrer-se essencialmente a metodologias específicas para o ensino de língua não materna, orientadas para a produção e compreensão de sequências comunicativas. A fim de se esclarecer que metodologias devem ser usadas, na presente secção, serão apresentadas orientações metodológicas destinadas a todos os professores responsáveis pelo ensino do português a alunos de PLNM nos níveis A1, A2 e B1.

4.3.1. A importância de uma abordagem comunicativa

Dado que o objetivo central do ensino do PLNM é levar o aluno a desenvolver a capacidade de comunicar em português, deverá adotar-se, preferencialmente, uma abordagem comunicativa no ensino desta área curricular. Esta abordagem torna-se ainda mais pertinente, uma vez que estes alunos se encontram em contexto de imersão linguística. Neste sentido, é fundamental fornecer-se ao aluno múltiplas oportunidades para interpretar, expressar e negociar significado (Savignon, 2013), quer através de tarefas de compreensão e de produção/interação oral, quer através de tarefas de compreensão e de produção/interação escrita. Embora se deva privilegiar o uso destas tarefas, no ensino do PLNM, a gramática e o léxico não deverão

ser ignorados, até porque não se pode estabelecer comunicação numa língua se não se dominar as suas estruturas e o seu vocabulário. Numa abordagem comunicativa do ensino de línguas não maternas, o propósito do trabalho centrado na gramática e no léxico é promover a aprendizagem das estruturas de que o aluno necessita para compreender e produzir sequências comunicativas sobre o tema em estudo. Por isso, em vez de se realizar este trabalho de modo descontextualizado, deve antes procurar-se abordar conteúdos lexicais e gramaticais relacionados com as necessidades comunicativas dos alunos em determinado tema ou tarefa, trabalhá-los a partir de um contexto em que sejam usados para expressar significado (e.g. num vídeo, numa canção, num texto escrito) e integrar tarefas centradas na forma e tarefas centradas nas competências de uso da língua. Assim, o foco do ensino do PLNM deverá ser o desenvolvimento de competências de comunicação, a par do ensino da gramática e do léxico.

A fim de se tornar o aluno capaz de compreender, comunicar e interagir com pessoas e textos provenientes de uma cultura diferente da sua, deverá desenvolver-se a sua consciência intercultural. Assim, no âmbito do PLNM, é fundamental trabalhar-se a cultura numa perspetiva intercultural, levando-se o aluno não só a adquirir conhecimentos e a refletir sobre os produtos, valores, comportamentos e tradições da cultura portuguesa e da sua própria cultura e sobre as relações entre elas, mas também a desenvolver atitudes de descentramento em relação à sua cultura de origem e de abertura em relação à cultura do outro. Para tal, poderá usar-se materiais diversificados, como imagens, vídeos, textos literários e não literários, que reflitam aspetos culturais. Em particular, os documentos que apresentam uma relação subjetiva com a cultura, veiculando valores, comportamentos, sentimentos e opiniões, como textos literários, textos de opinião, *cartoons*, filmes ou relatos de experiências de estrangeiros no país, são muito úteis para se abordar conteúdos interculturais (Zarate, 1995), uma vez que permitem ao aluno descobrir os valores, produtos e comportamentos que compõem a cultura pelo olhar de quem a vive, contribuindo para que alcancem um entendimento mais complexo do mundo e das práticas culturais. Ao abordar-se um conteúdo cultural, é desejável que se use um leque diversificado de materiais, de modo a oferecer-se ao aluno pontos de vista diferentes e a evitar-se generalizações e estereótipos sobre o conteúdo em análise (Byram & Morgan, 1994: 55). De forma a permitir uma exploração de todas as potencialidades dos materiais, deverá incentivar-se o aluno a analisar e a estabelecer comparações entre os aspetos da cultura portuguesa aí presentes e a sua cultura e experiência, dirigindo-se a atenção do aluno não só para as diferenças, como também para as semelhanças.

O método comparativo é muito adequado para se abordar a cultura, numa perspectiva intercultural (Byram & Morgan, 1994: 42-47), pois valoriza a bagagem cultural do aluno. Ao comparar, este identifica e analisa as características da cultura portuguesa e da sua própria cultura, as suas diferenças e semelhanças, podendo tomar consciência de que a sua cultura influencia a sua visão do mundo e de que os seus valores, crenças e comportamentos não são os únicos possíveis. Deste modo, a comparação pode abrir caminho ao desenvolvimento de atitudes de descentração face à própria cultura e de abertura ao Outro, promovendo novas mundividências. Estas atitudes são essenciais para que o aluno, sem renunciar à sua bagagem cultural, possa comunicar e mover-se na cultura de origem e na cultura de acolhimento.

No ensino do PLNM, os conteúdos interculturais, lexicais e gramaticais e as competências de compreensão e produção/interação orais e de compreensão e produção/interação escritas devem ser trabalhadas de modo articulado, com vista a assegurar-se o desenvolvimento integrado da competência comunicativa e da consciência intercultural dos alunos. Espelhando esta preocupação com a articulação das diferentes componentes do ensino do PLNM, na secção anterior, a cada tema proposto foram associados conteúdos lexicais, gramaticais e interculturais considerados relevantes para o aluno compreender e produzir sequências comunicativas relacionadas com o tema. Embora possa fazer uma gestão flexível dos conteúdos propostos, é importante que o professor assegure sempre que os diferentes conteúdos e competências são trabalhados de forma integrada, quando aborda um determinado tema.

4.3.2. O erro em PLNM

O sucesso dos alunos de PLNM (como dos alunos em geral) depende muito da capacidade do professor de lidar com a diversidade dos seus grupos e de conseguir resolver os problemas que surgem no decurso do processo de ensino-aprendizagem, quer no contexto do grupo, quer de cada aluno em particular. Uma das maiores dificuldades com que os professores se deparam relaciona-se com a frequência e a persistência de determinados erros produzidos pelos alunos, que, na perceção do professor, nenhuma medida adotada parece permitir aos alunos ultrapassar.

Sabe-se, desde os anos 70, a partir da Análise de Erros (e.g. Corder, 1981) e, em particular, dos estudos sobre ordens e sequências de aquisição (e.g. Dulay, Burt & Krashen, 1982), que, embora muitos erros se devam à influência da língua materna do aluno ou de outras línguas não maternas, muitos aspetos do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua não materna seguem percursos sequenciais universais (ver secção 1.1.). Por esta razão, embora

alguns dos erros produzidos pelos alunos possam ser atribuídos à sua língua materna, esperando-se, desta forma, encontrar erros diferentes em falantes de diferentes línguas maternas, nem sempre isto acontece, observando-se, frequentemente, os mesmos erros em aprendentes com línguas maternas diferentes – estes erros parecem, assim, refletir um processo natural e, em certa medida, pré-determinado, de aquisição/aprendizagem da língua não materna.

Pode afirmar-se, pois, que os erros produzidos pelo aluno indicam, e permitem ao professor identificar, o estágio de desenvolvimento em que aquele se encontra. Deste modo, e de acordo com atuais teorias de aquisição de língua não materna, o erro constitui uma fonte de informação, revelador, por um lado, da natureza das representações que os alunos de língua não materna constroem sobre a língua e, por outro lado, das estratégias a que recorrem nos seus percursos de aprendizagem, sendo normal e inevitável que ocorra. Uma análise cuidadosa dos erros regularmente produzidos pelo aluno, realizada tendo em conta também os conteúdos que ele já domina, permite ao professor compreender em que etapa de desenvolvimento linguístico o aluno se situa e decidir, em conformidade com isso, qual o trabalho mais adequado a desenvolver com esse aluno.

No caso particular do PLNM, embora não exista um consenso quanto às tipologias de erros que correspondem às diferentes etapas de desenvolvimento linguístico, investigação conduzida ao longo dos últimos anos sobre a aquisição de aspetos da gramática do português como língua não materna permite identificar sequências de aquisição para algumas propriedades gramaticais. Pelas razões acima indicadas, é importante que o conhecimento das características mais significativas do processo de aquisição da língua não materna constitua uma componente fundamental da formação do professor de PLNM.

Posto isto, importa refletir sobre algumas questões (Hendrickson, 1978) que são essenciais para que o professor possa tomar decisões fundamentadas acerca da melhor abordagem a adotar perante os erros dos seus alunos. As principais questões a ter em conta são as seguintes: (i) Os erros dos alunos devem ser corrigidos? (ii) Em caso afirmativo, deve corrigir-se todos os erros ou apenas alguns? (iii) Em que momentos é adequado fazer correções? (iv) Quem deve fazer as correções? (v) Quais são as estratégias mais adequadas para a correção de erros?

De uma maneira geral, os erros dos alunos devem ser corrigidos. Ao contrário do que acontece na aquisição da língua materna, sabe-se que a correção de erros desempenha um papel importante na aquisição/aprendizagem da língua não materna (ver secção 1.1.2.),

concentrando a atenção dos alunos nas formas e estruturas em que não existe coincidência entre as suas representações gramaticais e as da língua alvo, permitindo-lhes, assim, confirmar ou invalidar hipóteses e contribuindo para a progressão das suas aprendizagens.

No entanto, parece consensual que nem todos os erros devem, necessariamente, ser corrigidos. Tendo em conta o que ficou exposto acima, parece evidente que o professor só deverá corrigir o que o aluno possa aprender. Por outras palavras, no caso de propriedades gramaticais cujo desenvolvimento é sequencial, se é sabido que uma determinada estrutura X se desenvolve antes de uma outra estrutura Y, é preferível investir esforço e tempo com os erros que o aluno produz na estrutura X e, só mais tarde, quando ele já domina essa estrutura, procurar resolver as dificuldades que exhibe relativamente à estrutura Y⁹. Neste sentido, é fundamental que o professor procure identificar os erros e localizar a sua origem (ou seja, determinar se são consequência da influência da língua materna ou do processo natural de aquisição). Conhecer a natureza do erro é uma condição *sine qua non* da intervenção didática, tornando possível perseguir estratégias adequadas de correção.

Para decidir que erros devem ser corrigidos, é também essencial distinguir entre erros de competência e erros de desempenho (Corder, 1981). Enquanto os primeiros são erros que refletem o conhecimento linguístico dos falantes, os segundos são erros ocasionais, que resultam, por exemplo, de distrações. É sobre o primeiro tipo de erros, naturalmente, que a intervenção pedagógica deve incidir.

Entre os erros de competência, é habitual estabelecer uma distinção entre erros gramaticais e lexicais que não afetam a compreensão – os chamados ‘erros locais’ – e erros que interferem na comunicação – os chamados ‘erros globais’. Enquanto os erros globais devem, de modo geral, ser corrigidos, cabe ao professor decidir, de acordo com a situação, quando é necessário corrigir erros locais, e como fazê-lo.

No caso de erros gramaticais, eles podem afetar diferentes domínios, em particular o domínio fonológico (por exemplo, a pronúncia de sons individuais ou em contexto, e a entoação) e o domínio morfossintático (flexão verbal e nominal, ordens de palavras, etc.). Outros erros

⁹ Por exemplo, sabe-se que, de modo geral, os falantes não nativos de português europeu têm tendência para generalizar a posição pós-verbal dos pronomes átonos, produzindo estruturas desviantes como “O João não comeu-a”, a par de estruturas como “O João comeu-a” (Madeira & Xavier, 2009). Sabendo-se que, na aquisição de PLN, o conhecimento de que os pronomes átonos ocorrem em posição pré-verbal se estabiliza primeiro em frases negativas (e.g. “O João não o comeu”), e só mais tarde em outros contextos como, por exemplo, em orações subordinadas (e.g. “O João diz que o comeu”), será mais eficaz insistir na correção dos erros produzidos pelos alunos em frases negativas antes de trabalhar esta propriedade em outros contextos.

produzidos habitualmente pelos alunos têm que ver com a adequação ao contexto discursivo de certas formas ou estruturas (como, por exemplo, estruturas de inversão – numa frase como “Telefonou o João”, com inversão sujeito-verbo, a ordem dos constituinte é adequada no contexto de uma pergunta como “Quem telefonou?”, mas não de uma pergunta como “O que fez o João?”). Sabe-se que este tipo de conhecimento se desenvolve em etapas mais tardias de aquisição do que o conhecimento gramatical, sendo mais difícil ensiná-lo explicitamente.

No que se refere à escrita, concretamente à ortografia, é fundamental que o ensino seja sistemático, dirigido a cada aluno e realizado de acordo com a tipologia de erro. Tem de haver um tempo e um espaço próprios para aprender a ortografia do português e os alunos de PLNM têm de ser implicados neste processo.

Assim, é frequente que os alunos de PLNM tenham dificuldades na transcrição decorrente da segmentação, identificação e ordenação de sons; na utilização do grafema para representar o som; na identificação da fronteira de palavra; na transcrição da oralidade corrente; na representação dos sons, pela presença de uma irregularidade (por exemplo, *viagem/viajar*) ou várias possibilidades de representação; nas regras ortográficas de base morfológica; na translineação, entre outras.

Tendo identificado os erros que é necessário corrigir, o professor precisa de decidir quais são os momentos mais oportunos para proceder às correções. Uma correção constante, em particular nos níveis de proficiência mais baixos, para além de não ser necessariamente eficaz, pode constituir fonte de desmotivação para o aluno e causar-lhe níveis de ansiedade que o impeçam de desenvolver as suas competências comunicativas, inibindo-o de falar ou escrever por ter receio de errar. É, pois, fundamental que o professor transmita ao alunos a noção de que os erros são uma parte essencial do processo de aprendizagem e de que a correção do erro não representa uma avaliação, mas sim uma estratégia para o ajudar a progredir nas suas aprendizagens. Por outro lado, é importante que o professor escolha o momento mais adequado para proceder às correções. No caso de erros produzidos na oralidade, por exemplo, o professor deverá decidir, em função do conhecimento que tem do aluno, da natureza da atividade e da avaliação que faz do tipo e frequência do erro, bem como do seu efeito na comunicação, se o erro deve ser corrigido imediatamente, quando o aluno termina a sua intervenção, no final da atividade ou mesmo no final da aula.

As correções não têm, necessariamente, de ser realizadas pelo professor. Dependendo do erro e do aluno (em particular, do seu nível de proficiência e estilos preferidos de aprendizagem), o professor pode levar o aluno a fazer a sua própria correção. Na escrita, por exemplo, o

professor pode, numa primeira fase, recorrer a códigos de correção que indicam o tipo de erro (e.g. ‘omissão’, ‘substituição de palavras’, ‘erro de ortografia’, ‘erro de ordem de palavras’, ‘erro de pontuação’, etc.) e orientam o aluno no processo de identificação dos erros; numa segunda fase, o aluno deverá corrigir os erros que identificou (Spratt, Pulverness & Williams, 2005).

Em algumas situações, poderá também ser produtivo organizar atividades que permitam aos alunos que constituem o grupo corrigir-se uns aos outros. Estas atividades podem ser realizadas individualmente, em pares ou em grupos. Neste último caso, com turmas heterogéneas (ver secção 4.3.4.), os grupos podem incluir alunos de níveis de proficiência diferentes, e as atividades podem ser realizadas autonomamente ou com a ajuda do professor.

Existem diferentes estratégias que se podem utilizar para a correção de erros (Park, 2010). Entre as estratégias mais comuns (particularmente adequadas para a correção de erros na oralidade; ver Lyster & Ranta, 1997; Lyster, Saito & Sato, 2013) incluem-se: (i) correção explícita do erro (o professor reformula o enunciado, indicando explicitamente que este contém um erro); (ii) reformulação feita pelo professor (o professor reformula o enunciado, sem indicação explícita de que este contém um erro); (iii) pedido de clarificação (o professor leva o aluno a repetir ou a reformular o seu enunciado, manifestando incompreensão, mas sem indicar explicitamente que o enunciado contém um erro); (iv) retorno metalinguístico (o professor dá uma indicação clara ao aluno de que o seu enunciado contém um erro, indicando-lhe a regra gramatical ou fazendo-lhe uma pergunta que o leve a identificar o erro, mas não o corrige explicitamente); (v) eliciação (o professor começa o enunciado, pausando para deixar que o aluno “preencha o espaço em branco”); (vi) repetição (o professor repete o enunciado do aluno, enfatizando a parte onde se encontra o erro).

Cabe ao professor avaliar qual é a estratégia mais adequada, em função do tipo de erro, das características do aluno e da situação de aprendizagem. Por exemplo, nos casos em que o professor sabe que o aluno é capaz de corrigir o erro por si próprio, não deverá fazer uma correção explícita, mas sim adotar uma estratégia que permita ao aluno identificar o seu erro e autocorrigir-se; por outro lado, se o aluno produz um erro que é incapaz de corrigir, o professor deverá recorrer à correção explícita e, se oportuno, à explicitação da regra gramatical. Aconselha-se, pois, o recurso a uma diversidade de estratégias de correção de erros no contexto da sala de aula, o que exige, necessariamente, alguma flexibilidade por parte do professor.

No caso particular dos erros ortográficos, salienta-se a importância da utilização de um registo oral cuidado do português padrão e sugerem-se algumas estratégias que podem auxiliar os professores e alunos de PLNM no ensino-aprendizagem da escrita e da ortografia do português, tais como: construção de listas de palavras que se costumam pronunciar de forma diferente da forma escrita (e.g. *igreja, cereja*); identificação de palavras homófonas, contextualizando-as; divisão silábica de palavras, obrigando à pronúncia de todos os sons; explicitação de regras de representação de determinados sons (e.g. uso de <qu> antes de <e> e <i>); construção de listas de “palavras difíceis”, entre outras.

Em síntese, o trabalho que se desenvolve em torno dos erros dos alunos na aula de PLNM pressupõe a valorização, por parte do professor, de etapas intermédias de aprendizagem linguística, evidenciando o valor dos conhecimentos linguísticos dos alunos e mostrando-lhes, antes de mais, o que eles já são capazes de fazer. Na correção de erros, cabe ao professor determinar o que se deve corrigir, a prioridade da correção de acordo com o momento de aprendizagem e com as competências e dificuldades do aluno, quem deve realizar a correção e qual é a estratégia mais eficaz. É fundamental que o professor ensine o aluno a perceber o erro, não se limitando a corrigi-lo. Por outras palavras, a correção não deve ser um ato isolado do professor, mas sim um processo em que o aluno também deve estar implicado, como sujeito ativo. É este o objetivo central da correção – que o aluno aprenda a corrigir os seus erros, primeiro com ajuda, e depois autonomamente, tornando-se capaz de identificar, compreender e reformular os desvios cometidos. Assim, é de esperar que quanto mais avançado for o nível de proficiência, mais fácil e ágil se tornará o processo de correção.

Deste modo, a correção deve ser utilizada como mais um recurso didático, assente em técnicas de correção variadas e adaptadas às características e especificidades de cada aluno de PLNM, fornecendo-lhe instrumentos para que se possa autocorrigir.

4.3.3. Operacionalização dos conteúdos de acordo com a idade e com o nível de escolaridade

Conforme se descreveu na secção 4.1.3., os grupos de PLNM caracterizam-se frequentemente por heterogeneidade em vários aspetos: língua materna, nível de proficiência, nível de escolaridade e idade, entre outros. Esta situação obriga o professor a adotar estratégias diferenciadas na sala de aula. Uma destas estratégias passa pela implementação diferenciada dos conteúdos trabalhados em cada nível de proficiência linguística em função da idade e do nível de escolaridade.

Pode afirmar-se que existe uma correlação natural entre níveis de proficiência e grupos etários/níveis de escolaridade: de modo geral, os conteúdos do nível A1 (e também, nas suas etapas iniciais, os do nível A2), sendo mais básicos, adaptam-se mais facilmente a crianças mais jovens e aos níveis de escolaridade iniciais, enquanto os conteúdos do nível B1 (assim como os correspondentes às etapas mais avançadas do nível A2) se adequam mais naturalmente a crianças mais velhas e a adolescentes, em níveis de escolaridade mais avançados. Por esta razão, é com grupos em que não se verifica esta correspondência natural entre nível de proficiência, por um lado, e idade ou nível de escolaridade, por outro, que é necessário ter mais atenção e fazer um maior esforço para adequar os conteúdos de aprendizagem ao perfil específico dos alunos. Isto ocorre, em particular, com alunos de nível intermédio (B1) nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico e com alunos de nível de iniciação (A1 e A2) no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Este esforço de adequação dos conteúdos ao nível de escolaridade e à idade dos alunos deve incidir, não tanto sobre as áreas temáticas trabalhadas ou sobre os conteúdos gramaticais (embora o grau de explicitação ou de desenvolvimento com que estes são trabalhados possa variar também em função da idade ou do nível de escolaridade dos alunos), mas sobretudo sobre certos conteúdos lexicais e atos discursivos (que estão associados a determinadas situações de comunicação), assim como sobre alguns conteúdos interculturais.

Por exemplo, num tema como “O mundo do trabalho”, proposto para o nível B1, alguns dos conteúdos sugeridos – e.g. conteúdos lexicais como é o caso de vocabulário relevante para áreas temáticas relacionadas com o mundo do trabalho, como a emigração ou o desemprego, e atos discursivos como interagir numa entrevista de emprego ou exprimir opiniões sobre temas relacionados com o mundo do trabalho – não serão adequados para crianças do 1.º ou do 2.º ciclos. Por outro lado, para conteúdos mais simples, como aqueles que estão relacionados com a área temática “Compras” (proposta para o nível A2), deverá colocar-se o foco em situações comunicativas que sejam relevantes para a realidade dos alunos – para uma criança do 1.º ciclo bastará, por exemplo, saber ir à livraria comprar um livro, ou ao café comprar uma sandes, pagando em dinheiro, enquanto um aluno mais velho do Secundário deverá, além disso, ser capaz de participar em interações mais complexas (por exemplo, comprar peças de vestuário, pedindo informações sobre o tamanho e o modelo e utilizando outras formas de pagamento, fazer reclamações, etc.).

Finalmente, as diferenças que se apontaram relativamente aos conteúdos de aprendizagem estendem-se, naturalmente, aos materiais, recursos e atividades didáticos, que devem ser

sempre selecionados e/ou adaptados de acordo com a idade e o nível de escolaridade dos alunos, mesmo quando se trata dos mesmos conteúdos.

4.3.4. Estratégias de gestão da diferenciação pedagógica dentro da sala de aula

Um dos fatores que mais contribuem para a heterogeneidade dos grupos de PLNMs nas escolas portuguesas, e que compromete o seu sucesso escolar, é o nível de proficiência dos alunos. É frequente estes grupos incluírem alunos nos três níveis de proficiência – A1, A2 e B1. Não obstante, mesmo quando todos os alunos têm o mesmo nível geral de proficiência, é quase inevitável que apresentem um desenvolvimento diferenciado das competências de escrita e de oralidade, ou dos seus conhecimentos lexicais e gramaticais. É essencial, nestas circunstâncias, que o professor proceda à elaboração de um plano individual de trabalho, adaptando os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, as estratégias e os materiais aos níveis de proficiência dos alunos que constituem o grupo e às dificuldades e necessidades linguísticas específicas de cada um, e realize uma gestão cuidadosa do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Assim, é imperativo, por um lado, oferecer aos alunos mais proficientes oportunidades para progredirem nas suas aprendizagens e propor-lhes atividades que sejam estimulantes e motivadoras (Wood, Bruner & Ross, 1976; Foley, 1994). Por outro lado, é necessário ter alguns cuidados para que os alunos com um nível de proficiência mais baixo não se sintam “perdidos” dentro da turma. No caso destes alunos, é fundamental, assegurar, por exemplo, que eles compreendem as instruções que são dadas (podendo o professor recorrer, entre outros, a gestos e outros suportes visuais, se necessário, ou pedir ajuda aos alunos com nível de proficiência mais elevado) e dar-lhes mais tempo para realizar determinadas tarefas, enquanto os alunos mais proficientes realizam outras tarefas adicionais. Deve, pois, haver uma adequação das atividades de forma a permitir uma progressão das aprendizagens, que deverão constituir um desafio para os alunos, independentemente do nível de proficiência em que estes se encontrem. A gestão deste equilíbrio nem sempre é fácil e exige algumas estratégias que permitam integrar, com sucesso, todos os alunos.

Importa frisar que, perante um grupo constituído por alunos com diferentes níveis de proficiência, é essencial que se definam objetivos de aprendizagem específicos para cada um dos alunos, e que, tanto quanto possível, se evite trabalhar, sistematicamente, os mesmos conteúdos com todo o grupo, utilizando os mesmos materiais e promovendo a realização das mesmas atividades. Ignorar as diferenças de nível de proficiência poderá ter consequências

sérias, quer a nível da motivação, das atitudes e do comportamento dos alunos, quer, naturalmente, para o seu sucesso na aprendizagem da língua.

Existem algumas estratégias que o professor pode implementar com relativa facilidade, que permitem diferenciar o trabalho que se desenvolve com os alunos de cada nível de proficiência dentro do mesmo espaço.

A estratégia mais evidente consiste na divisão da turma em grupos de proficiência. Na prática, tal implica que o professor terá de gerir duas ou três aulas em simultâneo, estabelecendo planos de lição diferentes para cada nível de proficiência, com objetivos e atividades distintos. Esta é uma estratégia que implicará sempre um maior esforço por parte do professor, quer na preparação, quer na gestão da aula, e que, em termos práticos, só se conseguirá implementar em grupos de pequena dimensão. Mesmo com turmas pequenas, no entanto, nunca é fácil, para um único professor, gerir sistematicamente diferentes grupos na sala de aula, pelo que esta estratégia se apresenta como a menos recomendável.

Uma estratégia alternativa consiste em adotar um plano de lição único, alternando, ao longo da aula, entre momentos em que se realizem atividades que envolvam todo o grupo e momentos de trabalho diferenciado. Por exemplo, a aula poderá começar com uma atividade conjunta, cujo nível de dificuldade seja adequado para todo o grupo (por exemplo, uma atividade que incida sobre o vocabulário que vai ser trabalhado nessa lição; a leitura de uma história em banda desenhada; a audição de uma gravação ou o visionamento de um vídeo; a audição de uma canção que todo o grupo poderá, depois, cantar; etc.). Essa atividade inicial poderá ser seguida de atividades de desenvolvimento, que serão realizadas a pares ou em pequenos grupos e estarão direcionadas para os diferentes grupos de nível (apresentam-se abaixo alguns exemplos). No final da aula, poderá voltar a juntar-se todo o grupo, para uma atividade de revisão ou avaliação conjunta.

Atividades de desenvolvimento diferenciadas
EXEMPLO 1: Realização de atividades diferentes, desenvolvidas à volta de um conjunto comum de materiais (alunos de níveis A1, A2 e B1)
Dividem-se os alunos em três grupos, de acordo com o seu nível de proficiência, e apresenta-se-lhes um conjunto de imagens que representam pessoas e lugares. O grupo A1 preenche um formulário de identificação das personagens, com informações imaginadas, e prepara-se para as apresentar oralmente. O grupo A2 descreve as personagens (vestuário e

características físicas e psicológicas) e os lugares. Ao grupo B1 pede-se que invente uma história que envolva as personagens e os lugares representados nas imagens. No final, os alunos apresentam oralmente o seu trabalho ao resto da turma: o grupo A1 começa por apresentar as personagens; o grupo A2 descreve os lugares e as personagens; e o grupo B1 conta a história que criou.

EXEMPLO 2: Realização de atividades diferentes no âmbito da mesma tarefa comunicativa (alunos de níveis A1, A2 e B1)

A tarefa consiste em fazer compras a partir de um catálogo (Cowles, 1997). Esta tarefa pode envolver uma diversidade de atividades: comparar produtos, preencher formulários, escrever uma carta para apresentar uma reclamação, ir aos correios levantar uma encomenda, falar ao telefone para pedir esclarecimentos acerca de um produto, etc. Cada aluno (ou cada par ou grupo) poderá realizar uma atividade diferente, adequada ao seu nível de proficiência. Por exemplo, os alunos de nível A1 podem preencher um formulário simples com a sua informação pessoal (nome, morada, telefone) e a descrição (tipo, tamanho, cor) do objeto (e.g. uma peça de mobiliário) que pretendem encomendar; os alunos de nível A2 podem comparar várias peças de vestuário e decidir quais vão encomendar, preencher um formulário detalhado e ir ao correio enviar o pedido de encomenda; os alunos de B1 podem escrever uma carta de reclamação a propósito da encomenda que acabaram de receber (e.g. um computador portátil), explicando os passos que seguiram para pôr o equipamento a funcionar e os defeitos que este apresenta.

Estes tipos de estratégias de diferenciação pedagógica permitem trabalhar os mesmos conteúdos e realizar o mesmo tipo de tarefas de modo diferenciado, de acordo com o nível de proficiência. Deste modo, oferece-se a cada grupo, dentro da sala de aula, oportunidades para desenvolver aprendizagens diferentes, adequadas às necessidades específicas do seu nível de proficiência.

Outra estratégia que permite aos alunos de níveis de proficiência diferentes desenvolver trabalho diferenciado dentro da sala de aula consiste na disponibilização de um pequeno centro de recursos a que os alunos possam aceder livremente (Bell, 2004). Este centro poderá conter textos para leitura, atividades de escrita, fichas de trabalho (de gramática ou de vocabulário), jogos e outras atividades lúdicas (e.g. palavras cruzadas e sopas de letras), desenhos para colorir ou instruções para fazer desenhos, instruções para pequenos projetos (e.g. construir um mapa ou um calendário), sugestões de atividades para realizar usando

ferramentas informáticas, etc. Estes recursos devem, naturalmente, ser selecionados em função das idades e dos níveis de escolaridade do grupo e devem incluir propostas de tarefas que se adequem aos diferentes níveis de proficiência representados na sala de aula. A construção deste centro de recursos pressupõe a partilha de materiais entre os diferentes professores e alunos. É fundamental que nele se incluam materiais digitais. Estes centros de recursos constituem, de facto, uma excelente oportunidade para trabalho autónomo, devendo os alunos escolher livremente quer as atividades, de acordo com os seus interesses e as suas necessidades de aprendizagem, quer os momentos em que as realizam (e.g. quando terminam uma tarefa proposta pelo professor antes dos colegas). Na organização dos materiais e recursos que disponibiliza aos alunos, o professor deverá ter em consideração os seguintes aspetos:

(i) Uma vez que nada desmotivará mais o aluno do que tentar realizar uma tarefa demasiado fácil ou demasiado difícil para si, é importante que o professor use um sistema de classificação dos materiais disponíveis neste pequeno centro de recursos. Assim, cada material deverá incluir as seguintes informações: nível(eis) de proficiência a que se destina, competência(s) que visa desenvolver e tema(s) trabalhado(s).

(ii) De modo a orientarem o percurso de aprendizagem do aluno, os materiais deverão incluir sugestões quanto ao que o aluno poderá fazer depois de concluir a tarefa proposta, indicando quais das fichas do centro de recursos o aluno poderá realizar em seguida.

Os trabalhos de casa constituem também uma boa oportunidade para desenvolver trabalho diferenciado. Para além dos trabalhos de casa, o professor poderá propor aos alunos a realização, fora da sala de aula, de pequenos projetos autónomos adequados ao seu nível de proficiência (e.g. fazer um vídeo ou construir uma história, utilizando, por exemplo, uma ferramenta informática como o Photo Story), que os alunos desenvolverão autonomamente, sozinhos ou a pares / em pequenos grupos, ao longo de um período de tempo previamente acordado com o professor. Alguns projetos (e.g. fazer um jornal ou um blog de turma, ou organizar um evento) poderão envolver toda a turma, atribuindo-se diferentes tarefas a cada aluno, ou a cada par ou grupo, em função dos níveis de proficiência e dos interesses pessoais de cada um.

Na gestão de uma sala de aula em que se pratica uma diferenciação pedagógica integrativa e se procura estimular a autonomia dos alunos, a aprendizagem colaborativa, que pode ser dinamizada através da realização de tarefas e de projetos a pares ou em grupos, assume uma grande importância. Numa turma que inclui alunos de diferentes níveis de proficiência, os alunos podem ser agrupados de dois modos distintos: de acordo com o seu nível de

proficiência ou juntando alunos com diferentes níveis de proficiência. Cada um destes tipos de organização tem as suas vantagens particulares e adequa-se especialmente a determinados tipos de atividades.

O trabalho a pares ou em grupos com alunos do mesmo nível de proficiência permite orientar os conteúdos e tarefas para as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos que se incluem nesse nível de proficiência, possibilitando que estes se apoiem mutuamente nas aprendizagens. Em muitas situações, os alunos poderão sentir-se mais à vontade a trabalhar neste contexto, sabendo que todos os colegas do grupo têm o mesmo nível de conhecimentos e partilham o mesmo tipo de dificuldades. Para que este modelo de funcionamento seja eficaz, é essencial que, dentro do par/grupo, os alunos alternem nas tarefas que lhes são atribuídas ou realizem tarefas que apresentem um nível semelhante de dificuldade. Exemplos de atividades que se adequam a este tipo de trabalho são, para os pares, diálogos, *role-plays*¹⁰, entrevistas (em que os dois alternam de papel) ou atividades comunicativas que requeiram a partilha de informação entre os dois membros do par. No caso de grupos, tarefas que envolvam escrita colaborativa ou resolução de problemas são particularmente adequadas.

O trabalho a pares ou em grupos com alunos de níveis diferentes cria um contexto de cooperação em que os alunos de nível mais avançado são encorajados a partilhar conhecimentos com os colegas de nível menos avançado e a ajudá-los a superar dificuldades. Desde que todos os alunos se sintam seguros e confortáveis dentro do grupo, este modo de funcionamento oferece oportunidades para novas aprendizagens, ou para a consolidação de conhecimentos e competências, para todos os alunos, independentemente do seu nível. Neste modelo de funcionamento, os alunos devem realizar tarefas diferentes, devendo os mais proficientes desempenhar tarefas mais complexas, naturalmente, e os menos proficientes tarefas mais simples, adequadas ao seu nível de proficiência. Algumas atividades que são indicadas para este tipo de organização são, por exemplo, entrevistas (em que o aluno de nível menos avançado assume o papel de entrevistador e o de nível mais avançado o de entrevistado), jogos que envolvam toda a turma (com duas ou mais equipas em competição, sendo cada equipa constituída por alunos com níveis de proficiência diferentes), etc.

Finalmente, um aspeto que é fundamental tomar em consideração quando se trabalha com um grupo constituído por alunos de níveis de proficiência diferentes prende-se com a importância de valorizar e tirar partido de todas as características que os alunos tenham em

¹⁰ Pequenas dramatizações, em que dois ou mais aprendentes desempenham papéis diferentes e interagem, simulando situações de comunicação reais ou imaginárias.

comum, em particular, a língua materna. Existe um vasto corpo de investigação que demonstra existir, para os alunos pertencentes a minorias linguísticas, uma relação direta entre o uso das suas línguas maternas na sala de aula e o sucesso na aprendizagem da língua não materna (e.g. Cummins, 1981). É, pois, importante valorizar as línguas maternas dos alunos de PLNM, permitindo-lhes que as utilizem em determinadas situações, e ainda estimular e criar condições para que os alunos mais proficientes, falantes da mesma língua materna ou de uma língua próxima (tratando-se de línguas mutuamente inteligíveis), ajudem os colegas com um nível de proficiência mais elementar a compreender instruções, explicações, etc. Se o professor considerar apropriado, poderá mesmo designar, para cada aluno de nível A1 ou A2, um mediador, que será um colega, falante da mesma língua materna ou de uma língua próxima, com um nível de proficiência mais elevado, que o irá apoiar nas suas aprendizagens e na sua integração no grupo.

5. Linhas de trabalho para os níveis de proficiência linguística B2 e C1

O presente capítulo pretende fornecer linhas de trabalho para o ensino do PLNМ nos níveis B2 e C1, dirigindo-se a todos os professores dos Ensinos Básico e Secundário que ensinam o português a alunos de PLNМ nestes níveis de proficiência linguística. Primeiramente, serão apresentadas algumas considerações quanto às especificidades que caracterizam, no sistema educativo nacional, o ensino de PLNМ a estes dois níveis de proficiência. Em seguida, serão propostos descritores de desempenho e indicados os conteúdos gramaticais a trabalhar. Por fim, serão fornecidas algumas orientações de carácter metodológico, que incidem sobre o tipo de trabalho que se deve desenvolver e as estratégias que se devem adotar com alunos nestes níveis de proficiência linguística, no sentido de os levar a adquirir as capacidades enunciadas nos descritores de desempenho.

5.1. Especificidades do PLNМ nos níveis de proficiência dos níveis B2 e C1

Nesta secção faz-se, em primeiro lugar, uma breve caracterização dos contextos de aprendizagem de PLNМ nos níveis de proficiência linguística B2 e C1, nos Ensinos Básico e Secundário, e enunciam-se algumas especificidades dos alunos com estes níveis de proficiência que devem ser tomadas em consideração na planificação do trabalho didático a desenvolver. Em segundo lugar, apresenta-se uma descrição global dos dois níveis de proficiência, de acordo com o proposto no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR).

5.1.1. Contextualização

Os níveis de proficiência linguística B2 e C1 são considerados, no contexto do sistema educativo português, como equivalentes ao nível avançado. De acordo com o QECR, o nível B2 (designado “Nível Vantagem” do “Utilizador Independente”) corresponde a um nível de “Proficiência Operacional Limitada” (Wilkins, 1972)¹¹, representando um ponto de viragem no percurso de desenvolvimento linguístico dos falantes não nativos, dado o grau de fluência e de consciência linguística atingido neste nível. Por seu lado, os falantes de nível C1, classificado como “Nível de Autonomia” do “Utilizador Proficiente”, ou nível de “Proficiência Operacional Adequada” (Wilkins, 1972), distinguem-se por “um fácil acesso a uma ampla gama de recursos linguísticos, que permitem uma comunicação espontânea e fluente” (Conselho da Europa, 2001: 64).

¹¹ Wilkins, D.A. (1972) *Linguistics in language teaching*. Londres: Edward Arnold (*apud* Conselho da Europa, 2001: 47-8).

No que respeita ao funcionamento do PLNM, estabeleceu-se que os alunos no nível avançado não frequentam a disciplina de PLNM, nem no Ensino Básico¹², nem no Secundário¹³, estando, no entanto, previsto que possam beneficiar de apoio no âmbito da disciplina de Português.

5.1.2. Descrição geral de competências para os níveis de proficiência B2 e C1

No quadro abaixo apresentam-se os indicadores globais dos níveis de proficiência linguística B2 e C1, com base no QECR.

B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.

(Conselho da Europa, 2001: 49)

5.2. Descritores de desempenho e conteúdos para os níveis B2 e C1

Nesta secção, serão propostos descritores de desempenho, para cada uma das competências de uso, para os níveis B2 e C1. Serão também descritos os conteúdos gramaticais que os alunos destes níveis devem dominar, sobre os quais deve incidir parte do trabalho desenvolvido em contexto de apoio.

¹² De acordo com o Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto (art. 5.º), que altera o disposto no Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro.

¹³ De acordo com o Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de agosto (art. 5.º).

5.2.1. Descritores de desempenho para os níveis B2 e C1

5.2.1.1. Compreensão do oral

Níveis de proficiência	Descritores de desempenho
B2	<ul style="list-style-type: none">• Compreende o essencial e os aspetos de pormenor daquilo que lhe é dito por um falante nativo, mesmo em condições de audibilidade reduzida.• Acompanha conversas entre falantes nativos, mesmo quando estes falam com um ritmo rápido.• Compreende as ideias essenciais de textos orais complexos, em língua padrão, relativos quer a temas familiares quer a outros temas, concretos, abstratos ou técnicos, dos domínios pessoal, social ou escolar, desde que sejam produzidos usando uma estrutura discursiva clara e organizada e em condições de audibilidade adequadas.• Segue discursos longos e argumentações complexas, identificando claramente os argumentos, desde que o tema seja familiar e que a estrutura discursiva seja explícita e organizada.• Compreende as ideias essenciais de conferências e debates no contexto escolar.• Compreende anúncios e mensagens, em língua-padrão, sobre assuntos de natureza concreta e abstrata, produzidos a ritmo normal.• Entende a informação transmitida em formato áudio e vídeo (e.g. filmes, e programas de rádio e de televisão), em língua-padrão, e identifica pontos de vista, atitudes e tons de voz do locutor.
C1	<ul style="list-style-type: none">• Compreende conversas longas sobre assuntos do seu interesse.• Segue intervenções longas, como debates e conferências, sobre assuntos complexos e abstratos.• Compreende mensagens sobre temas de especialidade ou com elevado grau de complexidade, delas deduzindo sentidos

	<p>metafóricos, implícitos e outros pormenores, desde que dentro do seu domínio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreende mensagens na língua não padrão. • Compreende mensagens radiofónicas, programas televisivos e filmes sobre os mais variados temas, ainda que a qualidade do som não seja a melhor, identificando sentidos metafóricos, implícitos e ideias complexas. • Compreende informações complexas, que utilizam vocabulário técnico especializado.
--	--

5.2.1.2. Produção/interação oral

Níveis de proficiência	Descritores de desempenho
<p>B2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Possui uma pronúncia e uma entoação claras e naturais. • Lê em voz alta com um elevado grau de independência, adequando o modo e a velocidade da fala aos diferentes textos e fins. • Comunica espontaneamente e sem esforço, demonstrando um bom domínio gramatical e usando um nível de formalidade adequado à situação de comunicação. • Faz anúncios relativos a variados assuntos de natureza geral, de modo claro e espontâneo. • Faz descrições ou exposições que preparou previamente, organizadas de forma clara, sobre assuntos variados relacionados com os seus interesses, sublinhando os pontos mais importantes e justificando adequadamente as suas ideias. • Apresenta os seus pontos de vista de modo preciso, desenvolvendo uma argumentação clara, organizada e equilibrada, e justificando e exemplificando adequadamente os seus argumentos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Responde, espontaneamente e sem dificuldades, a questões que lhe são colocadas relativamente a assuntos ou pontos de vista que apresentou. • Reage adequada e espontaneamente aos argumentos que são apresentados pelos seus interlocutores no decurso da conversa ou do debate. • Participa ativamente em conversas e discussões com falantes nativos, sobre assuntos de natureza geral, em contextos familiares e em condições de ruído normais, sem que seja necessário que os seus interlocutores modifiquem significativamente o seu discurso. • Exprime diferentes graus e tipos de emoção e descreve adequadamente aquilo que é importante para ele num acontecimento ou numa experiência. • Interage, com razoável facilidade, em situações da vida quotidiana e da sua vida escolar que requerem cooperação ou negociação – participa ativamente nas trocas conversacionais e convida os seus interlocutores a participar; exprime claramente o seu ponto de vista e convida os seus interlocutores a exprimir os seus; negocia soluções para problemas e conflitos. • Compreende e fornece informações complexas sobre variados assuntos do âmbito escolar. • Transmite informações pormenorizadas e faz descrições claras e detalhadas de procedimentos. • Sintetiza e relata informações e argumentos de diferentes fontes • Conduz facilmente uma entrevista, afastando-se, quando necessário, de questões previamente preparadas. • Toma a iniciativa numa entrevista, desenvolvendo livre e espontaneamente questões que considere interessantes.
C1	<ul style="list-style-type: none"> • Lê em voz alta tipos textuais diversificados, respeitando a pontuação. • Utiliza a língua com facilidade e espontaneidade em diversas situações do dia a dia, sendo capaz de utilizar o registo

	<p>adequado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consegue produzir um discurso claro e coeso sem interrupções que quebrem a continuidade do mesmo, recorrendo a estratégias de autocorreção que permitem manter essa continuidade. • Recorre a subentendidos e ao humor. • Consegue interagir com à-vontade em situações de diálogo. • Consegue interagir em situações mais formais de debate de ideias, nas quais consegue seguir uma estratégia argumentativa e contra-argumentativa coerente. • Consegue expressar opiniões e qualificar afirmações de forma clara. • Faz descrições e narrativas elaboradas.
--	---

5.2.1.3. Compreensão escrita

Níveis de proficiência	Descritores de desempenho
<p>B2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lê e compreende os pontos essenciais de cartas relacionadas com as suas áreas de interesse. • Identifica rapidamente o conteúdo principal, pormenores relevantes e pontos de vista num texto longo e complexo (e.g. um artigo ou um relatório) sobre assuntos de interesse escolar. • Compreende artigos especializados fora do âmbito das suas áreas familiares, com ajuda de um dicionário. • Entende instruções longas e complexas no âmbito das suas áreas familiares. • Entende a maior parte da informação escrita transmitida em filmes e em notícias e programas de televisão. • Compreende mensagens escritas contendo pedidos de informações e explicações de problemas.

C1	<ul style="list-style-type: none">• Compreende as mensagens contidas em textos de natureza pessoal, como cartas ou correio eletrônico, para se corresponder com alguém.• Compreende todo o tipo de correspondência, como cartas, brochuras, memorandos, avisos e documentos oficiais breves, recorrendo pontualmente ao dicionário.• Compreende informação em textos mais extensos e seleciona-a para a realização de tarefas previamente definidas.• Compreende textos longos e complexos, referentes ou não aos seus interesses, desde que lhe seja permitido reler as partes mais difíceis.• Entende textos longos e complexos sobre assuntos de interesse pessoal, profissional ou académico, identificando atitudes, opiniões e implícitos.• Entende instruções longas e complexas sobre máquinas ou procedimentos, relacionados ou não aos seus interesses, desde que lhe seja permitido reler as partes mais difíceis.• Segue facilmente filmes em que seja utilizada uma linguagem mais coloquial.• Entende os textos inseridos nos programas de televisão e em sítios da Internet, tais como entrevistas, conferências, notícias, legendas de filmes e anúncios publicitários.
-----------	--

5.2.1.4. Produção/interação escrita

Níveis de proficiência	Descritores de desempenho
B2	<ul style="list-style-type: none">• Produz uma escrita clara, respeitando a organização de parágrafos convencional e usando a ortografia e a pontuação de modo razoavelmente preciso.• Escreve textos pormenorizados, de modo claro, relativos a diversos temas do seu interesse.• Sintetiza e avalia informações e argumentos de diferentes fontes.• Descreve, pormenorizadamente e de modo claro, acontecimentos e experiências pessoais ou das suas áreas de interesse, construindo um texto coeso e coerente e respeitando as convenções estabelecidas para o género textual.• Escreve resenhas de filmes, de livros ou de peças teatrais• Escreve ensaios ou relatórios, desenvolvendo uma argumentação lógica e equilibrada, destacando os aspetos que considera mais importantes e relevantes, e avaliando diferentes pontos de vista ou diferentes soluções para um problema.• Sintetiza informações e argumentos retirados de várias fontes.• Relata notícias e exprime eficazmente os seus pontos de vista por escrito.• Escreve cartas pessoais, exprimindo diferentes graus e tipos de emoção, enfatizando os aspetos que considera importantes num acontecimento ou numa experiência, e reagindo às notícias e aos pontos de vista expressos pelo seu correspondente.• Escreve mensagens para transmitir informações simples a amigos, professores e outras pessoas do seu meio, comunicando eficazmente os pontos que considera relevantes.

C1	<ul style="list-style-type: none"> • Escreve textos bem estruturados e de forma clara sobre assuntos complexos. • Exprime claramente pontos de vista, escreve para além do essencial, fornecendo razões, argumentos, exemplos conducentes a uma conclusão. • Produz descrições claras e pormenorizadas. • Escreve textos criativos, conferindo-lhes um cunho pessoal, tendo em conta o(s) destinatário(s). • Escreve exposições claras sobre assuntos complexos. • Escreve textos argumentativos, nos quais defende o seu ponto de vista com recurso a argumentos, exemplos pertinentes e informação adicional. • Escreve cartas pessoais, dando notícias e expressando opiniões sobre temas culturais diversificados.
-----------	---

5.2.1.5. Competência linguística

Níveis de proficiência	Descritores de desempenho	
	Competência gramatical	Competência lexical
B2	<ul style="list-style-type: none"> • Domina um repertório suficientemente vasto de estruturas gramaticais para comunicar, com elevado grau de correção, no quotidiano e em contextos familiares. Podem ainda ocorrer erros ocasionais, que não perturbam a comunicação e que o próprio aprendiz consegue, na maior parte dos casos, corrigir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possui um amplo repertório lexical de âmbito geral, que utiliza com um elevado grau de correção. • Diversifica o seu uso do vocabulário, o que lhe permite evitar repetições frequentes. • Domina vocabulário sobre assuntos relacionados com as suas áreas de interesse, as matérias escolares e sobre uma grande diversidade de assuntos menos

		<p>familiares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta ainda lacunas lexicais e ocasionalmente uma escolha incorreta de palavras, sem que tal afete a comunicação. • Apresenta algumas dificuldades com expressões idiomáticas menos frequentes.
<p>C1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Domina um repertório suficientemente lato de estruturas gramaticais para comunicar, com razoável correção, no quotidiano e em contextos familiares. Raramente erra, sendo os erros de difícil perceção. • Produz um discurso ortograficamente correto, no qual muito raramente se encontram erros. • Consegue conferir diferentes entoações ao discurso, em função do objetivo comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possui um repertório lexical alargado que lhe permite comunicar sobre a maior parte dos assuntos do quotidiano, recorrendo a perífrases para compensar pontuais lacunas. • Reconhece e utiliza um vasto leque de expressões idiomáticas e coloquiais. • Só muito pontualmente comete erros vocabulares graves. • Possui um repertório lexical suficiente para comunicar em situações menos habituais e sobre assuntos abstratos e de carácter cultural (e.g. música, cinema, literatura, entre outros).

5.2.1.6. Competência sociolinguística

Níveis de proficiência	Descritores de desempenho
B2	<ul style="list-style-type: none">• Exprime-se de modo claro, confiante e educado, num registo formal e informal, adequando o registo à situação de comunicação.• Utiliza adequadamente e reage a um vasto leque de marcadores linguísticos, adequados a uma larga diversidade de situações de comunicação.• Conhece e segue as regras de delicadeza mais importantes.
C1	<ul style="list-style-type: none">• Utiliza eficazmente a língua em diferentes situações de comunicação.• Domina os diferentes registos de língua, revelando algumas dificuldades na compreensão se o sotaque utilizado não lhe for familiar.

5.2.2. Conteúdos gramaticais para os níveis B2 e C1

Processos de formação de palavras e de criação lexical

- Derivação (prefixação, sufixação, parassíntese)
- Composição
- Empréstimo
- Estrangeirismo
- Neologismo
- Truncação
- Amálgama, etc.

Classes de palavras

- Nomes contáveis/não contáveis
- Adjetivos qualificativos e relacionais

Flexão

- Flexão irregular: plural e feminino

Regência verbal, nominal e adjetival

Verbos

- Verbos auxiliares (tempo, aspeto e modo)
- Infinitivo pessoal simples e composto
- Pretérito mais-que-perfeito do indicativo
- Futuro composto do Indicativo
- Condicional composto
- Formas simples do conjuntivo: presente, pretérito imperfeito e futuro
- Formas compostas do conjuntivo
- Usos do conjuntivo (por exemplo, com verbos de desejo, dúvida, etc.; com adjetivos e nomes; em construções exclamativas; com *talvez* e *oxalá*; coordenadas disjuntivas (*quer...quer*); em subordinadas adverbiais; em subordinadas introduzidas por *por mais que*, *quem quer que*, etc.; em orações relativas)

Colocação pronominal

- Contextos de próclise e mesóclise com formas de futuro e condicional

Frases complexas

- Completivas verbais com indicativo/conjuntivo
- Completivas adjetivais
- Orações relativas
- Subordinação adverbial: conjunções e locuções concessivas; outras construções concessivas: e.g. *faça o que fizer*
- Subordinação adverbial: conjunções e locuções condicionais
- Subordinadas consecutivas

Estratégias de indeterminação do sujeito

- Sujeito indeterminado
- Construções impessoais
- Passiva (verbal vs. adjetival)

Relações entre palavras:

- Sinonímia
- Antonímia
- Paronímia
- Homonímia, etc.

Discurso direto e indireto

Construção do texto

- Coesão (intra e interfrásica) e coerência textuais
- Progressão temática
- Articuladores discursivos
- Dêixis e anáfora (deíticos, pronomes)
- Processos de ênfase: com *ser*; com *cá* e *lá*; etc.

5.3. Orientações metodológicas para os níveis B2 e C1

O trabalho a desenvolver com os alunos nos níveis B2 e C1 deverá ter os seguintes objetivos:

(1) Consolidar conhecimentos gramaticais adquiridos nos níveis anteriores;

- (2) Desenvolver o conhecimento de conteúdos gramaticais mais complexos, essenciais para que os alunos sejam capazes de participar numa maior diversidade de interações comunicativas;
- (3) Realizar atividades de apoio ao trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina de Português;
- (4) Dominar conteúdos e competências da língua de escolarização.

Considerando os conteúdos gramaticais indicados na secção 5.2.2., é de salientar que alguns deles foram já trabalhados em níveis anteriores, particularmente no nível B1. Nos níveis B2 e C1, aspetos gramaticais que pertencem a níveis de proficiência anteriores, como, por exemplo, os processos de formação de palavras, trabalhados no nível A2, poderão ser desenvolvidos e aprofundados. Por outro lado, algumas formas e construções abordadas em níveis anteriores, em especial algumas daquelas que foram introduzidas no nível B1, como é o caso das formas do conjuntivo, pertencem mais propriamente aos níveis B2 e C1, devendo o seu conhecimento ser consolidado nestes níveis. A sua inclusão no nível B1 justificou-se pelo facto de este ser o último nível de proficiência linguística em que, independentemente do nível de escolaridade, está previsto que os alunos frequentem a disciplina ou o apoio de PLNM, não havendo garantias de que venham a receber apoio específico de PLNM nos níveis B2 e C1.

A abordagem que é adotada perante os conteúdos gramaticais nos níveis B2 e C1 poderá assumir uma natureza diferente à que foi seguida em níveis anteriores. Uma função essencial do trabalho desenvolvido com os alunos dos níveis B2 e C1, no âmbito do PLNM, é a de constituir uma ponte com o trabalho realizado na disciplina de Português. Deste modo, a par dos objetivos específicos do ensino da língua não materna, o qual visa o desenvolvimento de competências de comunicação, bem como do conhecimento da gramática e do vocabulário, nestes níveis de proficiência linguística deve desenvolver-se já um trabalho que é mais próximo do da aula de língua materna, ou seja, mais orientado para a reflexão e a análise metalinguística, assim como para o domínio de instrumentos que permitam ao aluno realizar essas tarefas.

É de realçar que, nos níveis B2 e C1, visa-se, essencialmente, realizar trabalho de consolidação de conteúdos gramaticais. No entanto, nestes níveis de proficiência, é importante também desenvolver trabalho metadiscursivo sobre uma grande diversidade de textos, familiarizando o aluno com as características próprias de diferentes géneros textuais: conversacionais, narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos, instrucionais, preditivos e literários

(DGIDC, 2008). Além disso, dado o contexto particular em que o aluno está inserido, é essencial que, nestes níveis de proficiência, ele aprenda a distinguir diferentes tipos de textos académicos (e.g. relatórios, fichas, artigos), bem como a identificar a organização, os elementos textuais e o vocabulário específico que estão associados a cada um destes tipos de textos.

O trabalho em torno do texto literário, que deve ter sido já iniciado em níveis de proficiência anteriores, assume uma importância fundamental neste contexto. Considera-se que este trabalho é particularmente relevante nos casos em que a transição para o nível B2 não ocorre no início do ciclo de estudos (2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário), uma vez que os alunos terão de realizar, no final do ciclo, um exame de Português que versa sobre os conteúdos de todo o ciclo.

Nos níveis B2 e C1, deve-se continuar também a promover a consciência de aspetos interculturais, por um lado, e a desenvolver competências em português enquanto língua de escolarização (ver capítulo 6). Nestes níveis, é particularmente importante o desenvolvimento de competências de língua para fins académicos, ou seja, competências que permitam ao aluno realizar uma comunicação eficaz em diferentes contextos no âmbito escolar (Jordan, 1997). Incluem-se neste domínio competências que possibilitam, por exemplo, ler, com relativa facilidade, textos longos e complexos de áreas específicas e sintetizar os pontos essenciais em formato oral ou escrito; escrever diferentes tipos de textos académicos; compreender os pontos relevantes de exposições orais em diferentes domínios de especialidade e tirar apontamentos; expor oralmente ideias complexas e abstratas; fazer apresentações orais estruturadas sobre temas do domínio escolar; participar em debates; etc.

Do que ficou dito acima, conclui-se que o apoio que é dado aos alunos nos níveis de proficiência B2 e C1 apresenta, por um lado, determinadas especificidades, que decorrem das necessidades e dificuldades particulares destes alunos, enquanto falantes não nativos de português (apesar de se encontrarem já num nível avançado de proficiência), e, por outro lado, aspetos em comum com o acompanhamento que é prestado aos outros alunos (falantes nativos de português) que frequentam o apoio da disciplina de Português. Assim sendo, recomenda-se que, sempre que possível, os alunos de PLNM sejam integrados em grupos separados, o que permitirá ir ao encontro das suas necessidades de aprendizagem específicas. Tal não sendo possível, deverão, pelo menos, ser disponibilizados a estes alunos momentos de acompanhamento específico no âmbito do apoio de Português.

Finalmente, neste nível avançado (ainda mais do que nos níveis de iniciação e intermédio; ver 4.3.4.), é fundamental que o professor adote metodologias que fomentem a autonomia do aluno, promovendo o desenvolvimento progressivo de estratégias que lhe permitam ir assumindo, gradualmente, a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem.

6. Orientações para o português enquanto língua de escolarização

6.1. Língua de escolarização: identificação da área de desempenho

6.1.1. Público-alvo e pressupostos gerais do processo de ensino-aprendizagem da língua de escolarização

Tal como acontece no ensino do PLNM como língua de comunicação (ver secção 4.1.3.), existem vários fatores que importa considerar no ensino do português enquanto língua de escolarização: nível de proficiência, nível de escolaridade, idade e língua materna dos alunos. Assim, a identificação das línguas maternas, dos níveis de literacia dos alunos relativamente à sua língua materna e dos níveis de proficiência em português serão os primeiros passos para a construção de um percurso de aprendizagem adaptado a cada aluno. Do mesmo modo, também questões relacionadas com a motivação para a aprendizagem em geral podem ser importantes. Finalmente, é importante acautelar as possíveis diferenças de *currícula* escolares dos países de origem dos alunos, que poderão explicar o fraco domínio ou até desconhecimento de certos conteúdos.

Crianças e jovens provenientes de diferentes culturas e de diferentes meios socioeconómicos têm diferentes perceções sobre o que é a escola, sobre o papel do professor e sobre o processo de aprendizagem. Inserir estes alunos num ambiente cuja língua não é a sua pode ser mais um passo para o insucesso. Familiarizar os docentes das diferentes disciplinas com as realidades de cada aluno é, sem dúvida, fator de combate ao insucesso e em favor da integração. Em sentido contrário, a desconsideração destes aspetos pode levar ao insucesso.

Entende-se por língua de escolarização a aprendizagem da língua para saber compreender e produzir informação sobre áreas específicas do conhecimento, enformadas nas várias disciplinas do currículo: Estudo do Meio, Matemática, Ciências Naturais, Física e Química, História, Geografia, Filosofia, Biologia, Geometria Descritiva, etc. Consideram-se duas áreas de saber por que se repartem todas as disciplinas do currículo:

(i) Ciências Exatas: o discurso expositivo/argumentativo, próprio das ciências exatas, não apresenta redundâncias ou paráfrases. Distingue-se pela presença de um vocabulário restrito à área disciplinar, constituído sobretudo por nomes e alguns verbos, muitos deles compostos eruditos, que se encaixam numa rede lexical básica. Na perspetiva do aluno, é um discurso que não fornece meios alternativos ou pistas de inferência. Em contrapartida, recorre a objetos e representações não linguísticas para ilustrar definições ou princípios, assistida pelo recurso a elementos visuais e símbolos.

(ii) Ciências Humanas: o discurso próprio das ciências sociais e humanas é muito mais dependente da competência linguística do que o das ciências exatas. Neste domínio, o recurso a pistas não-verbais é mais limitado. Inclui-se nesta área o conhecimento explícito da gramática do português, bem como a terminologia da análise literária, integradas na disciplina de Português (língua materna).

No caso dos alunos de PLNM, a aprendizagem no âmbito destas disciplinas corresponde a uma aprendizagem de conteúdos que tem lugar numa língua não materna. Deste modo, a aprendizagem da língua de escolarização deve começar a ser estimulada quando o aluno já detém uma proficiência comunicativa de nível elementar, especificamente, domínio de vocabulário básico, sintaxe simplificada (ordem não marcada dos constituintes e predomínio de frases simples) e processos mais frequentes de conexão intra e interfrásica (adição, causa, consequência, oposição). Tal não invalida que já no nível A1 se dê início a algum trabalho sobre o léxico mais frequente do registo técnico-científico, recorrendo-se à explicitação de itens inseridos em contextos frásicos e acompanhados de imagens. No entanto, o ensino da língua de escolarização é mais eficaz a partir do nível A2, devendo intensificar-se significativamente à medida da progressão nos níveis de proficiência intermédio (B1) e avançado (B2 e C1).

A aprendizagem da língua de escolarização é, pois, uma aprendizagem baseada no domínio de conteúdos e informação nova, restrita a um contexto de utilização: a sala de aula de uma disciplina do currículo. Se é verdade que uma elevada percentagem de estudantes aprende as competências básicas necessárias à comunicação interpessoal num período de tempo relativamente curto (cerca de 2 anos), também é verdade que essas competências não são suficientes para os alunos serem bem-sucedidos em contextos académicos, necessitando, para tal, de desenvolver também proficiência num registo técnico, o que pode demorar muito mais tempo (estima-se que entre 5 e 7 anos).

6.1.2. Fatores conducentes à delimitação diferenciada de descritores e metodologia

No ensino da língua de escolarização, as especificidades decorrem sobretudo do facto de, neste contexto, o texto ser primordialmente um veículo de informação, ao contrário do que se passa no ensino da língua de comunicação interpessoal, em que o texto, oral ou escrito, é um objeto de estudo em si mesmo. É exigido ao aluno que aprenda palavras e estruturas linguísticas novas e que cumulativamente aprenda conceitos novos, complexos e abstratos, ao passo que, no desenvolvimento da língua de comunicação interpessoal, o aluno já possui conhecimento prévio da maioria dos conceitos. Acresce o facto de o registo técnico-científico

implicar maioritariamente *input* e *output* escritos, sendo a escrita já um modo de uso da língua mais formal e regulamentado do que o oral.

Estes fatores levam a que o trabalho desenvolvido com os alunos de PLNM no âmbito da língua de escolarização deva apresentar as seguintes características:

- (i) O objeto central das atividades é o texto autêntico (não simplificado).
- (ii) As atividades estão concentradas, numa primeira fase, na leitura e aprendizagem de vocabulário, com a integração progressiva de atividades de produção escrita.
- (iii) É aplicada uma metodologia que promova rapidamente o estudo independente.

É absolutamente necessário que se desenvolva um trabalho conjunto entre o professor de PLNM/professor de apoio e os demais professores do conselho de turma (ver também 6.3. abaixo), sendo o tempo despendido e o esforço exigido neste trabalho um investimento na promoção do sucesso escolar dos alunos de PLNM. Essa colaboração deve desenvolver-se em duas direções.

Por um lado, o professor de PLNM deve comunicar aos professores das outras disciplinas informações sobre o nível de proficiência dos alunos e sobre as suas dificuldades particulares, podendo colaborar com eles quer na definição de medidas específicas dirigidas a estes alunos, quer na adaptação de testes e outros elementos de avaliação, nas situações em que tal seja considerado necessário (ver secção 7.1.4.).

Por outro lado, a colaboração dos professores das diferentes disciplinas no trabalho desenvolvido pelo professor de PLNM também é essencial. Assim, o professor de uma dada disciplina do currículo deverá facultar ao professor de PLNM as suas planificações de curto prazo, assim como recursos pedagógicos variados que servirão de fonte à criação, pelo professor de PLNM, de materiais de ensino que incidam sobre o registo técnico e o vocabulário específico daquela área do saber. Após a produção destes materiais, o professor da disciplina em questão deverá verificar o rigor científico dos materiais criados e a sua pertinência para o desenvolvimento das competências do aluno na sua disciplina.

Sempre que possível, os materiais resultantes deste trabalho colaborativo do professor de PLNM e dos professores das outras disciplinas poderão ser objeto de partilha entre escolas de um mesmo agrupamento ou entre agrupamentos. Neste sentido, recomenda-se vivamente a construção de bancos de recursos específicos para cada uma das disciplinas, que poderão, inclusivamente, ser publicados na Web.

6.2. Descritores de desempenho

Nesta secção são apresentados descritores de desempenho para o ensino da língua de escolarização, qualquer que seja o nível de escolaridade, tendo em consideração o desenvolvimento de competências escolares gerais (competências comuns a qualquer disciplina do currículo), ou seja, o desenvolvimento de competências ao nível da oralidade e da escrita, indispensáveis ao domínio da língua de escolarização, que possibilitem a aquisição de competências escolares específicas a cada uma das disciplinas do currículo.

Nível de proficiência	Área de competência
A2	Compreensão escrita <ul style="list-style-type: none">• Identifica as partes do texto que contêm informação essencial.• Compreende as informações veiculadas no texto com apoio em glosas adaptadas¹⁴ e paráfrases.• Associa o conteúdo de porções de texto lido/legendas a objetos visuais: fotografias, ilustrações, gráficos, esquemas, símbolos.• Compreende interrogativas diretas (com elementos interrogativos como “quem”, “quando”, “como”, “onde”, “o que”, “porquê”) em contexto de resposta a provas/testes.
	Vocabulário <ul style="list-style-type: none">• Reproduz vocabulário do registo formal/científico recém-aprendido em contextos similares aos do <i>input</i> inicial.• Aplica recorrentemente vocabulário técnico essencial em contextos adequados.
	Compreensão do oral <ul style="list-style-type: none">• Percebe instruções formais: “lê”, “observa”, “diz”, “indica”.• Compreende perguntas diretas e simples colocadas pelo professor.• Reconhece tópicos recorrentes na exposição do professor.
	Produção/interação oral <ul style="list-style-type: none">• Solicita repetição de informação.• Responde a perguntas simples de resposta fechada.
	Produção escrita

¹⁴ “Glosas adaptadas” são glosas cujo texto foi objeto de simplificação, não constituindo, portanto, meras reproduções dos verbetes do dicionário ou da enciclopédia.

	<ul style="list-style-type: none"> • Responde a perguntas simples em fichas de trabalho adaptadas, recorrendo a palavras isoladas e frases breves.
--	---

Nível de proficiência	Área de competência
B1	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lê fluentemente textos que incidem sobre conteúdos previamente trabalhados. • Identifica no texto informação relativa a diferentes tópicos. • Associa blocos de texto a paráfrases. • Relaciona a informação contida em glossários com o conteúdo de segmentos dos textos técnicos em análise. • Reconhece, na organização do texto, operações de introdução, adição, causa, consequência, oposição, comparação, expansão, exemplificação. • Reconhece a função dos principais verbos de instrução em contexto de resposta a provas/testes: “transcreve”, “indica”, “sublinha”, “aponta”, “destaca”, “assinala”, “enumera”, “justifica”, “fundamenta”, “dá um título”.
	<p>Vocabulário</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhece processos derivacionais como instrumento de consolidação do alargamento vocabular. • Utiliza em contextos adequados novos termos técnicos adquiridos nas diferentes disciplinas do currículo. • Utiliza em contextos adequados termos que expressam conteúdos e operações de qualquer área científica: expressão de cálculo, medição, indicação e comparação de valores, relação premissa-conclusão; previsão, descrição, inferência, dedução. • Reconhece equivalências de registos: “consiste em” = “é”; “localiza-se” = “fica em”; “população ativa” = “pessoas que trabalham”; “capital” = “dinheiro”.
	<p>Compreensão do oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processa facilmente informação previamente trabalhada com o professor.
	<p>Produção/interação oral</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita clarificação de informação. • Responde a perguntas, apresentando informações de modo estruturado. • Apresenta dúvidas. • Verbaliza dados de imagens.
	<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escreve enunciados assertivos, utilizando uma ordem de palavras não marcada e recorrendo a verbos de atestação: “consistir”, “apresentar”, “revelar”, “mostrar”, “evidenciar”, “verificar-se”. • Formula notas breves a partir de enunciados orais. • Explicita dados fornecidos através de gráficos. • Redige sumários e paráfrases. • Usa corretamente conectores intra e interfrásicos de adição, comparação, oposição, causa, consequência, ordenação. • Corrige, com apoio do professor, secções do texto produzido.

Nível de proficiência	Área de competência
B2	<p>Compreensão escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lê fluentemente textos de especialidade com eventual recurso a dicionário. • Recorre autonomamente a dicionários, enciclopédias e glossários de especialidade como instrumentos na análise, compreensão e estudo de textos técnicos. • Reconhece, na organização do texto, operações de demonstração/fundamentação, avaliação, enumeração, relato de ações (e.g. nos relatórios de experiências de laboratório).
	<p>Vocabulário</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhece processos composicionais (bases latinas e gregas) e derivacionais como instrumento de consolidação do alargamento vocabular. • Aprende autonomamente novo vocabulário técnico.
	<p>Compreensão do oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreende os pontos centrais de informação nova veiculada pelo

	<p>professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreende instruções complexas: “relaciona”, “compara”, “demonstra”, “fundamenta”.
	<p>Produção/interação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Troca informação em trabalhos de grupo. • Explica conceitos, processos, fenómenos. • Concorda, discorda, dá razões. • Confronta e problematiza questões a partir de dados recém-adquiridos. • Faz uma breve apresentação oral estruturada com apoio de notas.
	<p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escreve enunciados assertivos, utilizando ordens marcadas de palavras e fórmulas definicionais. • Domina as técnicas de reformulação frásica e de retoma por nominalização. • Em testes, responde a perguntas com baixo grau de adaptação/paráfrase. • Redige relatórios breves. • Elabora esquemas e planificações. • Usa corretamente conectores interfrásicos de justificação, demonstração, exemplificação, generalização, especificação, classificação, inventariação, avaliação. • Reformula, mediante indicação genérica do professor, secções de texto produzido.

6.3. Orientações metodológicas para o ensino da língua de escolarização

Tendo em conta as competências a desenvolver no âmbito da língua de escolarização apresentadas na secção 6.2., nesta secção apresentam-se algumas considerações sobre as metodologias que se devem adotar neste domínio.

Na planificação das atividades a desenvolver na aula de PLNM e dentro da sala de aula de cada uma das disciplinas integrantes do currículo, há a considerar duas realidades não coincidentes com a situação curricular regular de um aluno falante nativo de português: (i) alunos que não demonstram competências avançadas nas diferentes áreas da estrutura curricular do ensino em Portugal, ou por diferenças no tipo de escolarização que o aluno recebeu no país de

origem ou por haver já insucesso escolar; (ii) alunos com competências mais avançadas do que as exigidas no sistema de ensino português para um dado nível de escolaridade e capazes de ativar estratégias metacognitivas de aprendizagem de modo autónomo. É sobretudo com o primeiro grupo de alunos que é essencial a adoção de estratégias e a realização de atividades orientadas para o desenvolvimento das competências necessárias para promover o sucesso escolar em todas as disciplinas.

Sempre que possível, aconselha-se a implementação de aprendizagem colaborativa (por exemplo, através de trabalhos em grupo ou a pares), sobretudo entre alunos de uma mesma língua materna.

A planificação das atividades é feita pelo professor de PLNM e pelos professores do conselho de turma, no sentido de conjuntamente:

- (i) sincronizarem os conteúdos trabalhados na aula de PLNM relativos à língua de escolarização com os conteúdos que são trabalhados nas aulas das diferentes disciplinas;
- (ii) selecionarem textos dos manuais adotados nas diferentes disciplinas;
- (iii) selecionarem textos auxiliares (glossários, verbetes de dicionário e enciclopédias, material audiovisual, etc.);
- (iv) controlarem o rigor científico dos materiais criados para a aprendizagem da língua de escolarização;
- (v) regularem o grau e eficácia da adaptação dos testes e fichas de avaliação.

Destaca-se a importância do papel da repetição e do treino espaçado, não apenas para consolidação de conhecimentos e procedimentos, mas também para garantir uma taxa de sucesso no desempenho do aluno, essencial à sua autoestima e motivação. Pelo menos no caso dos alunos que não demonstram competências avançadas nas diferentes disciplinas, o treino e a repetição devem ser favorecidos em detrimento da apresentação/explicação de quantidades massivas e avulsas de conteúdos.

Os textos-estímulo a partir dos quais são construídos os materiais integram: (i) excertos de manuais escolares; (ii) excertos de enciclopédias e *sites* científicos/institucionais; (iii) entradas de dicionários; (iv) relatórios; (v) ficheiros de áudio (que são parte integrante da versão digital dos manuais escolares); (vi) gráficos, esquemas, grelhas, fotografias, glossários de especialidade.

Como elementos facilitadores da aprendizagem, sugere-se a existência, em todas as salas de aula, de material que facilite a compreensão, por parte do aluno de PLNM, dos conteúdos

lecionados, e que poderão ser simples dicionários bilingues, enciclopédias visuais ou a etiquetagem de instrumentos utilizados nos laboratórios de ciências, ou materiais mais elaborados, como recursos multimédia, entre outros.

7. Práticas de avaliação

7.1. Avaliação diagnóstica

Sempre que acolhe um novo aluno para quem o português não é a sua língua materna, é indispensável que o professor realize uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos e competências que esse aluno tem em português. Esta avaliação tem como objetivos: (i) traçar o perfil sociolinguístico do aluno, (ii) determinar o seu nível de proficiência em português e (iii) identificar as suas dificuldades e pontos fortes, a fim de se desenvolver formas diferenciadas de atuação pedagógica no ensino da língua portuguesa e no ensino das diferentes disciplinas do currículo. Sem submeter o aluno a uma avaliação diagnóstica rigorosa, o professor não será capaz de posicioná-lo num nível de proficiência que corresponda ao seu nível de conhecimentos e competências em português, o que pode ter consequências sérias para o aluno quer a nível da motivação e do comportamento, quer a nível do seu sucesso na aprendizagem da língua não materna. Ao realizar esta avaliação, é fundamental distinguir entre um insuficiente domínio linguístico em português e outras dificuldades provindas de problemas mais gerais de aprendizagem, que convocam outras respostas educativas.

Dada a importância da avaliação diagnóstica, o professor deve investir algum tempo na sua preparação e realização. Esta avaliação deverá compreender as seguintes etapas: (i) a aplicação de uma ficha sociolinguística; (ii) a avaliação preliminar do aluno através de uma breve conversa informal e da observação do seu comportamento linguístico na escola, de modo a determinar-se se tem algum domínio do português ou se, pelo contrário, é um aluno de grau zero, i.e., um aluno que não tem qualquer capacidade de comunicação em português; e (iii) a aplicação de um teste de diagnóstico aos alunos que não têm o português como língua materna, mas que têm algum conhecimento, ainda que elementar, desta língua, não sendo alunos de grau zero. Com vista a esclarecer como estas etapas de diagnóstico se deverão processar, abaixo apresentam-se orientações pormenorizadas sobre cada uma delas.

7.1.1. Ficha sociolinguística

A ficha sociolinguística serve um duplo propósito: (i) identificar os alunos cuja língua materna não é o português (alunos de PLNM) e (ii) recolher informação sobre aspetos sociolinguísticos que poderão ter influência nas suas futuras aprendizagens e exigir diferentes atuações pedagógicas.

Os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas poderão adotar a ficha sociolinguística disponibilizada pela DGE (DGIDC, 2009: 5-6) ou uma ficha própria, que deverá ser elaborada

por um grupo de professores de PLNМ ou de Português do agrupamento/escola. Essa ficha deverá basear-se no modelo de ficha proposto pela DGE e recolher os seguintes dados:

- (i) Identificação do aluno (nome, data de nascimento, sexo);
- (ii) País onde nasceu;
- (iii) País(es) onde viveu;
- (iv) Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal);
- (v) Ano de entrada na escola (em Portugal);
- (vi) Percurso escolar do aluno;
- (vii) Dificuldades de aprendizagem e hábitos de estudo;
- (viii) Língua(s) materna(s) do aluno (i.e. a(s) primeira(s) língua(s) que adquiriu enquanto criança);
- (ix) Outras línguas faladas pelo aluno;
- (x) Língua(s) falada(s) nos diferentes contextos em que o aluno se move: em casa (com o pai, a mãe e/ou outras pessoas com quem vive), na escola com os colegas e fora da escola com os amigos;
- (xi) Identificação dos pais/encarregados de educação/ outros adultos com quem vive;
- (xii) Aspectos sociolinguísticos do agregado familiar, tais como língua(s) materna(s) do pai, da mãe e/ou de adultos com quem o aluno vive, país onde nasceram, entre outros.

Estes dados são fundamentais para identificar os alunos de PLNМ, visto que é necessário apurar-se qual(ais) a(s) primeira(s) língua(s) que o aluno adquiriu na infância, a fim de se determinar se tem ou não o português como língua materna. Não se pode assumir que todos os estrangeiros não têm o português como língua materna, assim como não se pode assumir que todos os alunos de nacionalidade portuguesa são falantes nativos de português¹⁵. Por exemplo, há filhos de ex-emigrantes portugueses que, apesar de terem uma nacionalidade estrangeira, adquiriram o português na infância e cresceram a falar esta língua em casa (e, possivelmente, na escola), tendo, assim, o português como língua materna. Importa, porém, salientar que pode haver alunos, filhos de emigrantes portugueses recém-regressados, para quem o português é língua de herança (ver secção 1.2.1.) – ou seja, é a primeira língua que adquiriram na infância, mas não foi sempre nem a língua de comunicação com a família e com os pares, nem a língua de escolarização, levando a que tenham um domínio não nativo desta língua. Nestes casos, assim como em qualquer outro caso em que um aluno tenha o português

¹⁵ Para uma apresentação detalhada dos grupos linguísticos presentes no sistema escolar português, ver o documento *Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas* (DGIDC, 2006).

como língua materna, mas não tenha tido o português como língua de escolarização, é aconselhável que sejam submetidos às outras etapas da avaliação diagnóstica, podendo ser integrados em grupos de PLNM, se o seu nível de proficiência não lhes permitir seguir o currículo nacional. No entanto, como se indicou na secção 1.2.1., esta não é a situação ideal. Dadas as especificidades que caracterizam os falantes de herança (ao nível tanto das suas competências, como das suas necessidades e dificuldades), aconselha-se que, sempre que existam condições para tal, estes alunos recebam apoio individualizado no âmbito da disciplina de Português.

Além de permitirem identificar os alunos de PLNM, os dados acima referidos são úteis para antecipar as suas dificuldades e orientar a atuação pedagógica. Em particular, a informação relativa à(s) língua(s) materna(s) do aluno e às línguas que usa para comunicar em diferentes contextos é muito relevante para o professor, uma vez que lhe permite perceber se o aluno usa ou não o português no seu quotidiano e prever dificuldades resultantes da influência da língua materna. Como se explica em detalhe no documento *Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas* (DGIDC, 2006), dependendo do grau de afastamento entre a língua materna dos alunos e o português, estes podem ter diferentes capacidades de discriminação e produção dos sons da língua portuguesa, diferentes capacidades de associação som/grafia e também diferentes capacidades de transferir estruturas e conhecimentos da sua língua materna para o português, o que implicará que o professor desenvolva estratégias diferenciadas. A título de exemplo, se um professor do 2.º ciclo receber um aluno cuja língua materna tem um sistema de escrita diferente do sistema alfabético do português (e.g. árabe, mandarim, russo, entre outras línguas) e que nunca foi alfabetizado em Portugal, deverá desenvolver um trabalho direcionado para o ensino do alfabeto latino, que não será necessário para alunos falantes de línguas maternas que utilizam este alfabeto.

Dada a sua importância, a ficha sociolinguística deverá ser aplicada a todos os alunos no momento da matrícula ou, se tal não for possível, no início das atividades letivas. A fim de se assegurar que as suas questões são adequadamente compreendidas e respondidas, a ficha deverá ser preenchida pelo encarregado de educação, com o acompanhamento de um professor titular de turma, no 1.º ciclo, e de um professor de PLNM ou de Português, nos restantes níveis, para que, caso surjam dúvidas e dificuldades no seu preenchimento, o professor as possa esclarecer. Se o encarregado de educação não falar português, o preenchimento da ficha deverá ser realizado pelo professor. Nestes casos, para obter as

informações solicitadas na ficha sociolinguística, recomenda-se que o professor entreviste o aluno, caso este fale português. Quando nem o aluno, nem o encarregado de educação falam português, aconselha-se que o professor peça ajuda a um mediador que domine o português e a língua materna do aluno.

Com base nos dados recolhidos através das fichas sociolinguísticas, deverá fazer-se uma lista de alunos de PLNM, da qual não devem constar os alunos que têm como língua materna uma variedade não europeia do português. Todavia, estes alunos apresentam frequentemente dificuldades linguísticas decorrentes do insuficiente domínio da variedade do português em que são escolarizados em Portugal – o português europeu. Quando tal se verifica, os alunos poderão receber apoio no âmbito da disciplina de Português, não devendo, no entanto, ser tratados como alunos de PLNM. Só os alunos de PLNM deverão ser submetidos às etapas seguintes da avaliação diagnóstica.

7.1.2. Avaliação preliminar

Após a aplicação da ficha sociolinguística, na primeira ou segunda semana de aulas, deverá proceder-se a uma avaliação preliminar dos alunos de PLNM, com base numa conversa informal e na observação do seu comportamento na escola. Esta avaliação tem como principal objetivo identificar os alunos de grau zero.

Na observação do comportamento do aluno, deve ter-se em consideração (i) se compreende o que o professor e os colegas lhe dizem, (ii) se interage verbalmente com o professor e com os colegas e (iii) que língua(s) usa para se expressar.

Tal como sugerido na Introdução geral aos testes de diagnóstico (DGIDC, 2009: 8-9), a conversa informal com o aluno pode incidir sobre os seguintes assuntos: (i) os seus dados pessoais, (ii) a família (composição do agregado familiar, nome dos pais e irmãos) e (iii) interesses (amigos, passatempos, desportos). Uma vez que esta conversa pode causar nervosismo e desconforto ao aluno, recomenda-se que o professor recorra a estímulos visuais, música ou outros materiais que lhe permitam pôr o aluno à vontade e estimulá-lo a conversar.

Se o aluno não compreender a maioria das palavras isoladas e frases simples, mesmo quando proferidas de forma repetida e muito pausada, e não responder à maioria das questões colocadas nem com palavras ou frases isoladas, nem com respostas não-verbais que evidenciem compreensão da pergunta (e.g. expressões faciais ou linguagem corporal), deverá

ser considerado um aluno de grau zero e posicionado no nível A1, não devendo ser submetido ao teste de diagnóstico em língua portuguesa.

7.1.3. Teste de diagnóstico

O teste de diagnóstico destina-se a alunos de PLNM que têm algum conhecimento, ainda que elementar, de português e visa (i) posicionar o aluno num nível de proficiência do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (A1, A2, B1, B2, C1) que corresponda ao seu grau de conhecimentos e competências em português, e (ii) recolher informações que possam servir de ponto de partida para o desenvolvimento de formas diferenciadas de atuação pedagógica no ensino do PLNM e no ensino das restantes disciplinas do currículo.

Os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas poderão usar os testes de diagnóstico disponibilizados pela DGE ou testes de diagnóstico próprios. Caso considerem os testes oficiais desadequados às suas necessidades específicas e optem por elaborar testes de diagnóstico próprios, os agrupamentos/escolas não agrupadas deverão constituir equipas para a construção dos testes, compostas por professores com formação e/ou experiência no ensino do PLNM. Se o agrupamento/escola não tiver professores com este perfil, a elaboração dos testes poderá também ficar a cargo de professores de Português e de professores titulares de turma, no caso do 1.º ciclo, que não tenham esta formação e experiência. De modo a assegurar-se uma uniformidade de critérios, os testes elaborados deverão ser adotados a nível de escola/agrupamento de escolas por todos os professores que lecionem os níveis de escolaridade a que estes se destinam.

Os testes de diagnóstico deverão ser construídos com base no QECR, assim como nos descritores de desempenho para os níveis A1 a C1 publicados no presente documento¹⁶. Por explicitarem *o que* o aluno de um determinado nível deve ser capaz de fazer e *como* o deve fazer, estes documentos de referência permitem identificar o que é pertinente avaliar em cada nível de proficiência, definir especificações para a conceção dos itens do teste e selecionar os tipos de texto oral e escrito que devem ser usados. É, assim, fundamental recorrer-se a estes dois documentos para se assegurar que aquilo que vai ser avaliado é o que deve ser avaliado, a fim de se posicionar o aluno num nível de proficiência (de A1 a C1) adequado.

Ao elaborar-se um teste de diagnóstico, deverá procurar-se usar tipos de itens e de textos adequados à faixa etária dos alunos a que se destina. Independentemente da faixa etária do seu público-alvo, o teste deverá avaliar as seguintes competências: (i) a compreensão do oral,

¹⁶ Ver secções 4.2.1. e 5.2.1.

(ii) a produção/interação oral e (iii) as competências linguística e sociolinguística. Os testes de diagnóstico que se destinam a alunos já alfabetizados deverão ainda avaliar (i) a compreensão escrita e (ii) a produção escrita. Cada uma destas cinco competências deverá ser testada através de um leque diversificado de itens apresentados numa ordem crescente de dificuldade, indo do nível A1 aos níveis B2/C1 do QECR. De modo a evitar-se que o teste de diagnóstico seja uma experiência frustrante para os alunos, sobretudo, para os que têm um nível de proficiência mais elementar, deve explicitar-se que não é necessário que respondam a todas as perguntas e que deverão parar o preenchimento de cada parte do teste assim que sentirem que as perguntas são demasiado difíceis.

A avaliação dos testes de diagnóstico deverá ser orientada por critérios claros e adequados ao objetivo do item de avaliação. Na formulação dos critérios de avaliação, é importante ter-se em conta os descritores de desempenho para o PLNM e as escalas do QECR. Estes documentos são particularmente úteis para se elaborar escalas adequadas de avaliação do desempenho do aluno nas tarefas de produção (escrita e oral). Todos os critérios de avaliação do teste de diagnóstico devem ser definidos num guião de correção dirigido ao professor avaliador. Este guião deve ainda incluir uma tabela que indique a pontuação final que corresponde a cada nível de proficiência (A1, A2, B1, B2, C1), para que, com base na pontuação obtida pelo aluno no teste, o avaliador o possa posicionar num desses níveis e recomendar que seja integrado no grupo de nível correspondente ao nível de proficiência em que foi posicionado, seguindo as equivalências apresentadas na secção 3.1. acima.

Na avaliação diagnóstica, sempre que há diferenças entre os resultados obtidos pelo aluno nas várias competências testadas ou dúvidas quanto ao nível de proficiência em que deve ser colocado, é preferível que o professor o posicione no nível mais baixo, dado que os alunos de PLNM podem progredir, mas não retroceder de nível de proficiência linguística durante o ano letivo. Assim, por exemplo, se o teste de diagnóstico indicar que um aluno está no nível A2 nas competências de produção e no nível B1 nas competências de compreensão, o professor deverá posicioná-lo no nível A2. Posteriormente, durante o ano letivo, o aluno poderá transitar de nível, caso obtenha aprovação nos testes de progressão de nível (ver secção 7.2. abaixo).

7.1.4. Divulgação dos resultados da avaliação diagnóstica inicial

O resultado da avaliação de diagnóstico deverá ser divulgado oralmente e por escrito quer ao aluno, quer aos professores responsáveis pelas disciplinas que frequenta. Ao aluno e ao seu encarregado de educação, deverá comunicar-se em que nível de proficiência foi posicionado e fornecer-se uma breve descrição do nível baseada no QECR. Sempre que possível, é desejável

que essa descrição seja fornecida não só em língua portuguesa, mas também na língua materna do aluno, podendo, para tal, recorrer-se às traduções oficiais da escala global do QECR¹⁷. Aos professores, deverá também ser fornecida informação relativamente ao nível de proficiência do aluno em português, uma descrição geral do que alguém no seu nível é capaz de fazer e uma lista de pontos fortes e fracos mais relevantes detetados no teste de diagnóstico. A este respeito, será particularmente importante mencionar-se se o aluno manifesta assimetrias significativas nas diferentes competências testadas. Além destas informações, é essencial fornecer-se aos professores dados sobre o perfil sociolinguístico do aluno, tais como o país onde nasceu e viveu, o ano de entrada na escola em Portugal, a(s) sua(s) língua(s) materna(s) e a(s) língua(s) que fala nos diferentes contextos em que se move.

Todas estas informações deverão ser divulgadas numa reunião em que estejam presentes o professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, e os professores do Conselho de Turma, no caso dos restantes níveis de ensino. No momento da apresentação dos resultados da avaliação diagnóstica, o professor de PLNM ou de Português deverá esclarecer que os alunos de PLNM não devem ser confundidos com alunos com necessidades educativas especiais e deverá sensibilizar os restantes professores para as dificuldades específicas destes alunos, tais como dificuldade de compreensão dos textos dos manuais, deficiente domínio da terminologia específica da disciplina, dificuldade de compreensão das instruções dadas, entre outras.

Os resultados da avaliação diagnóstica deverão servir de base para se discutir se é necessário definir-se medidas diferenciadas para o aluno. Nos casos em que tais medidas sejam necessárias, deverá ter-se em consideração os resultados da avaliação diagnóstica para se desenvolver medidas específicas a serem aplicadas no ensino da língua portuguesa (no âmbito do PLNM e/ou do Português¹⁸) e no ensino das restantes disciplinas. As medidas delineadas no início do ano deverão ser reavaliadas e, sempre que necessário, modificadas ao longo do ano letivo, em função do desempenho do aluno na aprendizagem do português e das restantes disciplinas. Para tal, é importante que o diálogo entre o professor de PLNM/Português e os restantes professores seja continuado ao longo do ano.

7.2. Avaliação para progressão de nível de proficiência

Durante o ano letivo, os professores responsáveis por ensinar o português a alunos de PLNM deverão aplicar testes de progressão de nível, a fim de avaliarem se o aluno reúne ou não as

¹⁷ Disponíveis em: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/CEFR_Grids_EN.asp#TopOfPage.

¹⁸ Ou seja, mesmo na situação em que o aluno frequenta a disciplina de Português (funcionando o PLNM como apoio), deverá, nestes casos, definir-se um plano individual de trabalho para a área curricular de PLNM.

condições necessárias para progredir para o nível de proficiência seguinte da escala comum de referência (A1-C1).

Os professores deverão elaborar estes testes com base nas escalas do QECR, assim como nos descritores de desempenho para os níveis A1 a C1 publicados no presente documento. Dado que frequentemente os alunos apresentam um desenvolvimento diferenciado das competências de escrita e de oralidade, deverão construir-se testes diferentes para se avaliar cada uma das quatro competências de uso da língua (compreensão oral, produção/interação oral, compreensão escrita e produção/interação escrita).

Este procedimento permite que o aluno transite de nível em certas competências e se mantenha no mesmo nível noutras, dando ao professor um retrato útil das assimetrias existentes no desenvolvimento linguístico dos seus alunos. Estes dados são fundamentais para desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que permitam ao professor ir ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, se, após a realização dos testes para progressão de nível, um aluno de nível A1 transitar para o nível A2 nas competências de oralidade, é aconselhável que o professor lhe forneça tarefas de compreensão e produção/interação oral para o nível A2 e não para o nível A1, ainda que continue formalmente neste nível¹⁹.

O aluno só deve transitar formalmente de nível quando os resultados dos testes para a compreensão e a produção/interação oral e para a compreensão e a produção/interação escrita indicam que reúne as condições necessárias para progredir para o nível seguinte nas quatro competências. Tal como previsto na legislação em vigor, quer a transição de nível (A1, A2, B1, B2, C1), quer a transição de grupo de nível de proficiência (iniciação, intermédio e avançado) pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo. Contudo, como, de acordo com as normas em vigor, quando os alunos transitam na disciplina de PLNM/Português, passam automaticamente de nível, recomenda-se que a transição de nível ocorra apenas no 1.º período do ano letivo ou, em alternativa, que apenas os alunos que não transitaram de nível no decurso do ano letivo possam transitar de nível no final do ano, ao obterem aprovação na disciplina de PLNM/Português. Estes procedimentos permitirão evitar que, por exemplo, um aluno inicie o ano no nível A1, passe para o nível A2 no 2º ou no 3º período e transite automaticamente para o nível B1 no final do ano letivo, por ter obtido aprovação na disciplina.

¹⁹ Para informações sobre estratégias de diferenciação pedagógica, ver secção 4.3.4.

Nos anos de prova ou exame nacional, aconselha-se que os alunos não transitem do nível B1 para o nível B2, uma vez que, deste modo, serão obrigados a fazer o exame nacional de Português, para o qual o nível B1 não os prepara devidamente. Recomenda-se ainda que, quando o professor avalia se um aluno está preparado para transitar do nível B1 para o nível B2 (quer durante, quer no final do ano letivo), pondere se este reúne ou não condições para ser integrado no currículo geral e se o acompanhamento que recebe em PLNM deverá ou não ser suspenso. Sempre que conclua que o aluno terá dificuldade em acompanhar a disciplina de Português, o professor deverá mantê-lo no nível B1.

Assim, o teste para progressão de nível deve ser criteriosamente elaborado pelo professor e servir de base para se ponderar a transição parcial ou global de nível do aluno e para se desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica. Ignorar a progressão de nível de proficiência poderá ter consequências sérias para os alunos, quer a nível da motivação, das atitudes e do comportamento, quer a nível do seu sucesso na aprendizagem da língua portuguesa.

7.3. Portefólio de aprendizagem: instrumento de aprendizagem e de avaliação

As circunstâncias em que ocorre a aprendizagem do PLNM exigem novas práticas de avaliação, com conceções diferentes da avaliação tradicional. Neste contexto, o portefólio afigura-se como o instrumento de avaliação formativa que valoriza mais o desenvolvimento, o progresso e a participação dos alunos, permitindo regular as suas aprendizagens. Viabiliza uma relação de proximidade entre alunos e professor, que, através dele, os orienta quanto às suas aprendizagens, identificando as suas dificuldades, ajudando-os a descobrir novas formas de aprender, permitindo-lhes progredir.

Assim, através do portefólio que os alunos vão elaborando²⁰, o professor vai adaptando o seu ensino às diferenças individuais, que, especificamente no caso do PLNM, são imensas, monitorizando as suas aprendizagens. São os alunos que o vão construindo, permitindo-lhes a organização das suas aprendizagens, autorregulando-as. Neste sentido, para além de instrumento de aprendizagem, o portefólio constitui também instrumento de avaliação, tanto

²⁰ Sugere-se, por exemplo, a utilização dos modelos de *Portefólio Europeu de Línguas* (Conselho da Europa) acreditados, em Portugal, pela Direção-Geral da Educação: o *Portefólio Europeu de Línguas - Ensino Básico (10-15 anos)* e o *Portefólio Europeu de Línguas - Ensino Secundário (para maiores de 16 anos)*. Existe ainda uma proposta de portefólio para os alunos que frequentam o 1.º ciclo do Ensino Básico, *O meu Primeiro Portefólio Europeu de Línguas* (n.º de acreditação n.º 116.2010 atribuído pelo Comité de Validação do Conselho da Europa). O *Portefólio Europeu de Línguas* constitui um documento de autoavaliação, que visa incentivar os aprendentes a regularem as suas próprias aprendizagens, através do registo das suas experiências linguísticas e interculturais.

para os alunos, que assim vão regulando as suas aprendizagens, como para os seus professores, que conhecem as suas dificuldades e potencialidades.

Várias definições têm sido apresentadas para portefólio de aprendizagens. Neste contexto específico, o portefólio constitui uma amostra diversificada e representativa dos trabalhos que o aluno vai realizando ao longo de um período de aprendizagem e cuja seleção deverá incluir a diversidade e profundidade das aprendizagens por si realizadas, bem como refletir o seu próprio desenvolvimento. Deste modo, considera-se que o portefólio é “um meio de desenvolver (...) a capacidade de refletir sobre o que fez e como fez e de lhe dar maior autonomia para tomar decisões, quer na seleção dos materiais constituintes do portefólio, quer na sua organização...” (Clarke, 1999 *cit in* Pinto & Santos, 2006: 148-149).

Apresenta-se como uma estratégia flexível que oferece inúmeros benefícios a alunos e professores, nomeadamente devido ao facto de permitir documentar o “crescimento” dos alunos, o processo e produto das suas aprendizagens. Adapta-se à aprendizagem em qualquer disciplina; no entanto, estas suas características formativas singulares – envolvimento de professores e alunos nos processos de aprendizagem e de avaliação – tornam-no um instrumento privilegiado para a aprendizagem do PLNM; dito de outro modo, o portefólio constitui uma autobiografia do aluno (Nunes, 1999).

A sua elaboração exige disponibilidade e dedicação, bem como uma maior proximidade do professor de PLNM aos alunos e uma maior atenção às suas aprendizagens. Então, como podem os alunos organizá-lo?

O portefólio é um documento organizado e orientado para a consecução de objetivos relacionados com o crescimento académico do aluno, como dissemos. Por esta razão, implica uma seleção do que foi mais representativo para a sua aprendizagem, seja mais positivo e revelador de uma grande quantidade de conhecimentos, capacidades e aptidões, seja de outras aprendizagens menos positivas, mas sobre as quais reflete e aprende, demonstrando esse percurso no portefólio. Por isso, os documentos nele contidos refletem a individualidade e autonomia dos alunos, evidenciando um papel ativo do professor, neste caso de PLNM, que assim orienta os seus alunos.

As funções específicas que o portefólio tem de preencher determinam a sua organização. Ao contrário da avaliação sumativa convencional, que reflete uma imagem estática das aquisições do aluno, o portefólio assemelha-se mais a um filme que relata as aprendizagens em curso: é dinâmico. Consiste num conjunto de produções que permitem perceber a evolução do aluno,

tanto dos seus pontos fortes, como daqueles que precisa de melhorar. Centrado nas aprendizagens, está em permanente evolução. Pode construir-se e apresentar-se em qualquer suporte (papel ou digital). Devem ainda prever-se momentos de partilha com os colegas.

Ao implicar os alunos na sua construção, obriga a momentos de reflexão sobre as aprendizagens; por exemplo, há que seleccionar tarefas mais significativas, explicitar razões e tarefas de que se gostou mais ou menos e discuti-las. Neste processo, o aluno envolve-se na sua aprendizagem, toma consciência do que sabe e não sabe, cresce.

Em síntese, o portefólio atribui um papel ativo ao aluno no processo de avaliação, através da regulação do próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo as suas capacidades de reflexão, autoavaliação e metacognição.

8. Orientações para o ensino do PLNM em escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro

8.1. Escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro: Diversidade de contextos

As escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro visam possibilitar o acesso a planos curriculares e programas aprovados pelo Estado português quer às comunidades de portugueses residentes no estrangeiro, quer a cidadãos de outras nacionalidades, garantindo a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos e a sua certificação. Além disso, estas escolas têm como função promover e difundir a língua e a cultura portuguesas e estimular o diálogo intercultural.

Estas escolas inserem-se em contextos diferenciados. Por este motivo, é importante que o professor de PLNM conheça o perfil dos alunos (mais especificamente, o seu perfil biográfico e sociolinguístico, motivações e expectativas de aprendizagem) e o contexto socioeconómico e sociolinguístico em que se integra a escola (particularmente, as línguas faladas no território, o estatuto do português relativamente à(s) outra(s) língua(s) e as línguas que mais frequentemente estão em contacto com o português). Estas variáveis serão responsáveis pelas especificidades do ensino de PLNM em cada escola²¹.

8.2. Orientações para a avaliação diagnóstica dos alunos de PLNM

As escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro acolhem alunos com diferentes proveniências, designadamente: filhos de trabalhadores portugueses em situação de mobilidade recente, luso-descendentes que pertencem à segunda ou terceira geração, cidadãos dos países onde as escolas se inserem, que frequentemente são falantes de variedades não europeias do português, e falantes de outras línguas.

Em escolas frequentadas por alunos com antecedentes sociolinguísticos bastante diversificados, convém garantir que há certezas quando se assume que o português é a língua materna dos alunos, o que implica que se utilizem instrumentos de diagnóstico criteriosamente elaborados. Como referido na secção 7.1., os instrumentos que deverão ser usados na avaliação diagnóstica são: (i) a ficha sociolinguística, (ii) a avaliação preliminar e (iii) o teste de diagnóstico²². Ao realizar a avaliação diagnóstica nestes contextos, o professor deverá ter presente a distinção entre *português língua materna*, *português língua segunda*,

²¹ Para uma caracterização dos contextos de aprendizagem nestas escolas, ver secção 1.2.1.

²² Para mais informações sobre cada instrumento e o modo como deve ser aplicado, ver secção 7.1.

*português língua estrangeira e português língua de herança*²³. Deverá ainda ter em consideração que, muitas vezes, a representação que o aluno constrói sobre o uso da língua não corresponde ao seu uso efetivo, levando a que confunda, por exemplo, *língua nacional* com *língua materna*.

8.3. Implementação das orientações programáticas nas escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro

As orientações programáticas para as escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro são as mesmas que se destinam ao contexto português. Não parece que haja qualquer especificidade em termos de objetivos para o ensino nestas escolas, mas parece ser de ter em conta o contexto de aprendizagem para uma intervenção mais adequada e para que se garanta que os alunos que, de facto, não são falantes nativos de português possam ter o apoio necessário.

No sentido de adequar as orientações ao contexto, será fundamental adaptar os conteúdos propostos nos capítulos 4 e 5 às características particulares do contexto de aprendizagem. Nem todos os conteúdos lexicais são apropriados ao contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos. Por exemplo, ao tratar-se o tema “viagens e meios de transporte”, é preciso ter em conta que a oferta de transportes nos territórios em que as escolas estão implantadas, por vezes, não coincide com a oferta existente em Portugal. Deste modo, as tarefas de desenvolvimento lexical a realizar com os alunos de PLNM deverão incidir, sobretudo, nos meios de transporte disponíveis nesses territórios, o que não impede que complementarmente se aborde a realidade de outros contextos, em particular, o português. Ao mesmo tempo, quando se trabalha os conteúdos lexicais e gramaticais propostos nas orientações programáticas, é fundamental promover o enriquecimento lexical e gramatical através da comparação entre a variedade europeia do português e outras variedades existentes nos territórios em que as escolas funcionam. Esta comparação pode centrar-se em expressões com a mesma forma e diferente significado (e.g. na variedade do português sãotomense, a palavra “lapiseira” significa “esferográfica”, enquanto em português europeu se refere a um “objeto, de forma tubular, ao qual se adapta uma ponta de lápis para escrever ou desenhar”²⁴) e em estruturas com o mesmo significado e diferente forma (e.g. o veículo de transporte público que, em português europeu, se designa por “autocarro”, nas variedades de

²³ Para uma definição destes conceitos, ver secção 1.1. e 1.2.1.

²⁴ *lapiseira* In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. Disponível em <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/lapiseira>, consultado em 19/12/2013.

Angola e Moçambique, designa-se por “machimbombo”). Importa ainda salientar que, nestas escolas, os conteúdos interculturais devem ser trabalhados de modo a levar o aluno a adquirir conhecimentos e a refletir não só sobre os produtos, valores, comportamentos e tradições da cultura portuguesa, da sua própria cultura, da cultura do país de acolhimento e de outras culturas do universo lusófono, como também sobre as relações entre estas.

Para se trabalhar os conteúdos da disciplina de PLNM, deverá escolher-se criteriosamente os materiais, atendendo ao contexto cultural dos alunos. É importante que os textos selecionados sejam motivantes e apropriados para o aluno. Por isso, devem ser compreensíveis do ponto de vista linguístico e cultural. No entanto, tal não implica que estejam circunscritos ao universo de referências do aluno, até porque um dos objetivos da disciplina de PLNM é promover atitudes de descentramento em relação à sua cultura de origem e de abertura em relação à cultura do outro. Sempre que houver um distanciamento entre os referentes do aluno e os do texto, o professor deverá construir atividades que evitem que esse distanciamento resulte em problemas de compreensão, recorrendo, por exemplo, a imagens.

Nas escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro, os alunos nem sempre têm o contexto de imersão que têm em Portugal, o que tem implicações nas opções de ensino. Não estando num contexto de imersão, a exposição do aluno à língua alvo, o português (europeu), será limitada, uma vez que o português será apenas língua de escolarização e, eventualmente, língua de comunicação em certas situações no âmbito escolar. Neste sentido, a fim de se fornecer ao aluno mais oportunidades para ouvir e falar o português, é importante: (i) dedicar mais tempo a tarefas comunicativas de compreensão e produção/interação oral no âmbito das aulas de PLNM e (ii) promover atividades extracurriculares de carácter linguístico e lúdico-cultural (e.g. visionamento de filmes em Centros Culturais Portugueses, audição de programas de rádio, visionamento de programas de TV portuguesas, leitura de imprensa escrita portuguesa, dinamização de grupos de leitura e de teatro na escola, entre outros).

Ao implementar as orientações programáticas para o ensino do PLNM, é essencial que o professor tenha em mente que as orientações metodológicas sugeridas neste documento se inscrevem numa abordagem comunicativa do ensino da língua não materna, que não é culturalmente neutra (Harmer, 2007: 76-77). Esta abordagem pressupõe a participação ativa dos alunos e incentiva a sua autonomia, dando ao professor um papel de orientador da aprendizagem. A cultura educativa dos alunos poderá representar um obstáculo à sua implementação, uma vez que estes podem ter hábitos de trabalho já enraizados, que nem

sempre serão compatíveis com as tarefas comunicativas propostas (e.g. relutância em comunicar, dificuldade em trabalhar em grupo, entre outros). O professor de PLNMM em escolas que ministram currículo e programas portugueses no estrangeiro deve, por isso, estar consciente de que os diferentes intervenientes na sala de aula podem ter expectativas distintas quanto ao processo de ensino-aprendizagem e deve procurar criar uma ponte entre o seu método de trabalho e as preferências e hábitos dos alunos. Para tal, necessita de conhecer o contexto em que está inserido, a fim de decidir o que é apropriado e como aplicar as metodologias que privilegia na sua prática pedagógica.

9. Bibliografia sobre PLNM

9.1. Documentos oficiais

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

DGIDC (2008) *Orientações programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC (2007) *Linhas orientadoras para o trabalho inicial em Português Língua Não Materna – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC (2006) *Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC (2005) *Português Língua Não Materna no currículo nacional: Documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação.

9.2. Conceitos-chave no domínio do PLNM

Ançã, M. H. (1999) Da língua materna à língua segunda. *Noesis*, 51.

Leiria, I. (2004) Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático- Revista Digital de Didáctica de PLNM*, n.º 3. Centro Virtual Camões. Online em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html>>.

Silva, M.C.V. (2005) A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas. *Saber (e) Educar*, 10, 97-110.

9.3. Diversidade linguística no sistema educativo português e ensino do PLNM em contexto multilingue

Ançã, M.H. (2003) Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor*, FCSH/UNL, Lisboa.

Batoréo, H. J. (2008) Espaço(s) de diversidade linguística e a integração do outro na escola portuguesa do século XXI. In *Actas do colóquio Interdisciplinar Formas e Espaços de Sociabilidade. Contributos para uma História da Cultura em Portugal* [CD-ROM]. Lisboa: Universidade Aberta.

- ILTEC (2006) *Diversidade linguística na escola portuguesa: Análises e materiais* [CD-ROM]. Lisboa: ILTEC/FCG. Online em: <http://www.iltec.pt/divling/cd_2006.html>.
- ILTEC (2005) *Diversidade linguística na escola portuguesa: Primeiros resultados* [CD-ROM]. Lisboa: ILTEC/FCG. Online em: <http://www.iltec.pt/divling/cd_2005.html>.
- Mateus, M.H.M. (2011) Diversidade linguística na escola portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24.
- Mateus, M.H.M. (2010) Uma política de língua para o português. In *Textos Seleccionados do XXV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 73-78.
- Mateus, M. H. M. (2008) Le portugais en contexte multilingue et multiculturel. Colloque *L'enseignement du Portugais et des cultures d'expression portugaise : contributions à un dialogue interculturel*. Université Paris 8, Paris.
- Mateus, M.H.M., F. Caels & N. Carvalho (2008) O ensino do português em contexto multilingue. *Encontro da APL sobre Português Língua Não Materna*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Matos, I. A. (2007) Diversidade linguística e ensino de português. *Revista Millenium*, 33, 24-29.
- Pereira, D. (2002) As minorias linguísticas em Portugal. In M.H.M. Mateus (org.) *Uma política de língua para o português*. Lisboa: Ed. Colibri.
- Pereira, D. (1998) Linguística e educação: as minorias. In M.L. Sousa & R. V. Castro (orgs.) *Linguística e educação*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística / Ed. Colibri, 115-128.
- Silva, M.C.V. & C. Goncalves (2011) *Diversidade linguística no sistema educativo português: Necessidades e práticas pedagógicas nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: ACIDI.

9.4. Variedades não europeias do português

- Gonçalves, P. (org.) (1998) *Mudanças do português em Moçambique: Aquisição e formato de estruturas de subordinação*. Maputo: Livraria Universitária/Universidade Eduardo Mondlane.

Gonçalves, P & C. Stroud (orgs.) (2000) *Panorama do português oral de Maputo. Vol. IV – Vocabulário básico do português (espaço, tempo e quantidade): Contextos e prática pedagógica*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Cadernos de Pesquisa nº 36.

Gonçalves, P & C. Stroud (orgs.) (1998) *Panorama do português oral de Maputo. Vol. III - Estruturas gramaticais do português: Problemas e exercícios*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Cadernos de Pesquisa nº 27.

Gonçalves, P & C. Stroud (orgs.) (1997b) *Panorama do português oral de Maputo. Vol. II - A construção de um banco de “erros”*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Cadernos de Pesquisa nº 24.

Gonçalves, P & C. Stroud (orgs.) (1997a) *Panorama do português oral de Maputo. Vol. I - Objectivos e métodos*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Cadernos de Pesquisa nº 22.

9.5. Aquisição e ensino do PLNM

9.5.1. Obras de referência que abordam diversos aspetos da aquisição e do ensino do PLNM

Ançã, M.H. (org.) (2007) *Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: LEIP/ CIDTFF-Universidade de Aveiro. Índice e resumos disponíveis em: <<http://mha.home.sapo.pt/>>

Ançã, M.H. (org.) (2010) *Educação em português e migrações*. Lisboa: Lidel.

Bizarro, R., M.A. Moreira & C. Flores (orgs.) (2013) *Português Língua Não Materna: investigação e ensino*. Lisboa: Lidel.

Gouveia, A. & L. Solla (2004) *Português língua do país de acolhimento: Educação intercultural*. Lisboa: ACIME.

Grosso, M.J., M.L.R. Correia & C.M. Casanova (2011) *Formação de formadores de português para falantes de outras línguas: utilizador elementar (A2)*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Grosso, M.J., A. Tavares & M. Tavares (2009) *O português para falantes de outras línguas. O utilizador independente no país de acolhimento*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Grosso, M.J., A. Tavares & M. Tavares (2008b) *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento. Sugestão de actividades e exercícios*. Lisboa: ANQ /DGIDC/IEFP.

Grosso, M.J., A. Tavares & M. Tavares (2008a) *O Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: ANQ /DGIDC/IEFP.

ILTEC (2012) *Estratégias e materiais de ensino-aprendizagem para Português Língua Não Materna* [CD-ROM]. Lisboa: ILTEC, ME, FCG. Online em: <<http://www.iltec.pt/site-PLNM/index.html>>.

ILTEC (2009) *Textos do seminário metodologias e materiais para o ensino do português como língua não materna*. Lisboa: ILTEC/APP. Online em: <<http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>>.

Judd, E., L. Tan & H. Walberg (2001) *Teaching additional languages*. Bruxelas/Genebra: International Academy of Education & International Bureau of Education. Online em: <<http://www.ibe.unesco.org/publications/educationalpracticesseriespdf/prac06e.pdf>>

Marques, M.E.R. (2003) *Português: Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mateus, M.H.M. & L. Solla (orgs.) (2013) *O Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: ILTEC / Fundação Calouste Gulbenkian.

Muñoz, C., L. Araújo & C. Ceia (2011) *Aprender uma segunda língua*. Porto: Porto Editora.

Osório, P. & R.M. Meyer (orgs.) (2008) *Português língua segunda e língua estrangeira: da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*. Lisboa: Lidel.

Tavares, C. F. (2007) *Didáctica do português no Ensino Básico: língua materna e não materna*. Porto: Porto Editora.

9.5.2. Textos centrados em aspetos específicos da aquisição e do ensino do PLNM

9.5.2.1. Desenvolvimento de competências de uso da língua

Barbosa, S. (2010) *A consciência metalinguística na aquisição da leitura em PL2 e PLE*. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Batoréo, H. J. & I. Duarte (2001) Para a caracterização da língua-alvo no ensino de Português como Língua Estrangeira: competência narrativa e aberturas de narrativas. In *Actas do V Congresso Internacional para o Ensino de Português como Língua Estrangeira*. Cidade de México, 185-208.

Martins, A. (2008) Leitura extensiva em L2: o lugar dos textos modificados. In *Textos Seleccionados do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística / Ed. Colibri, 331-338.

Osório, P. (2007) Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna. *Veredas*, 10.

9.5.2.2. Desenvolvimento da gramática e do léxico em PLNMM

Acosta, L., & I. Leiria (1997) O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não materna. *Polifonia*, 1, 57-80.

Batoréo, H. J. & I. Duarte (2004) Predicados complexos e ensino do Português Europeu como Língua Não-Materna. *Palavras*, 26, 39-44.

Cardoso, A. J. (2005) *As interferências linguísticas do caboverdiano no processo de aprendizagem do português*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.

Flores, C. (2008) *A competência sintáctica de falantes bilingues luso-alemães regressados a Portugal. Um estudo sobre erosão linguística*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

Leiria, I. (2006) *Léxico, aquisição e ensino do Português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leiria, I. (1991) *A aquisição por falantes de português europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos pretérito perfeito e imperfeito*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa. Online em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/dissertacoes-e-teses.html>>.

9.5.2.3. Dimensão (inter)cultural do ensino-aprendizagem de (P)LNM

Ançã, M.H. & T. Ferreira (orgs.) (2007) *Actas do Seminário Língua Portuguesa e Integração* [CD-ROM]. Aveiro: LEIP/CIDTFF-Universidade de Aveiro. Online em: <<http://mha.home.sapo.pt/paginas/cd/inicio.html>>.

- Batoréo, H. J. (2010) O diálogo linguístico e cultural na diversidade linguística da escola portuguesa: o papel das línguas eslavas. In *Anuário IberoSlavica*, Lisboa: Compares, 73-85.
- Byram, M. (1998) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corbett, J. (2010) *Intercultural language activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosso, M. J. (2007) A prática pedagógica na diversidade multicultural. In Bizarro, R. (org.) *Eu e o Outro*. Lisboa: Areal Editores, 335-340.
- Pinto, A. D. & C. Miranda (2006) Português como Língua Não Materna e cidadania: metodologia de uma prática pedagógica e reflexões suscitadas. *Idiomático- Revista Digital de Didáctica de PLNM*, n.º 6. Centro Virtual Camões. Online em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/06/01.html>>.

9.5.2.4. Textos, materiais e recursos para o ensino-aprendizagem de PLNM

- Avelar, A. (2008) *Géneros e registos do discurso no ensino de línguas: proposta de aplicação ao ensino de PLE e monitorização em contexto*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Martins, C.M., C.M. Vaz & P. Santos (2010) Jogos didáticos no ensino de Português como Língua Estrangeira. *RevPLE: Revista eletrónica da Associação de Professores de Português*, 1.
- Mendes, A., M.F. Bacelar do Nascimento & L. Pereira (2004) As concordâncias - um instrumento para a aprendizagem da língua portuguesa a partir de dados de um corpus. *Idiomático – Revista Digital de Didáctica de PLNM*, n.º 1. Centro Virtual Camões. Online em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/01/02.html>>.
- Mouta, M. (2007) Os jogos de linguagem e a aquisição de uma "competência humorística" em PLE. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2(1), 77-102.
- Tavares, A. (2005) Saber ler... A imprensa escrita na aula de Português Língua Não Materna. *Palavras*, 28, 123-126.

9.5.2.5. Erros e correção de erros em PLNM

Araújo, L. (2004) A correção do erro. *Idiomático – Revista Digital de Didáctica de PLNM*, n.º 1. Centro Virtual Camões. Online em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/01/01.html>>.

Cristiano, J.M. (2010) *Análise de erros em falantes nativos e não nativos*. Lisboa: LIDEL.

Gonçalves, P. (2007) Pesquisa linguística e ensino do português L2: Potencialidades das taxinomias de erros. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2(1), 61-76.

9.5.2.6. Ensino de língua de escolarização

AA.VV. (1999) Instructional adaptations for students with diverse needs: Adaptations for students with limited English proficiency. In *New Jersey Social Studies Curriculum Framework*. Chapter 4, Part B. State of New Jersey: Department of Education, 441-462. Online em: <<http://www.state.nj.us/education/archive/frameworks/socialstudies/chapter4.pdf>>.

Beacco, J.-C. (2010) *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching history (end of obligatory education). An approach with reference points*. Genebra: Conselho da Europa.

Beacco, J.-C., D. Coste, P.-H. Van de Ven & H. Vollmer (2010) *Language and school subjects: Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Genebra: Conselho da Europa.

Carrasquillo, A., S.B. Kucer & R. Abrams (2004) *Beyond the beginnings: Literacy interventions for upper elementary English language learners*. New York: Multilingual Matters Ltd.

Denis, L. & J.-P. Collegia (orgs.) (2004) *La langue des apprentissages – Premiers pas dans le français à l'école*. Paris: CNDP.

Ewing, K. & B. Huguelet (2009) The English of Math – It's not just numbers! In S. Rilling & M. Dantas-Whitney (orgs.) *Authenticity in the language classroom and beyond: Adult learners*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), 71-83.

- Gunderson, L. (2009) *ESL (ELL) Literacy instruction: A guidebook to theory and practice*. Nova Iorque: Routledge.
- H. Vollmer (2010) *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching sciences (at the end of compulsory education): An approach with reference points*. Genebra: Conselho da Europa.
- Haynes, J. (2007) *Getting started with English language learners: How educators can meet the challenge*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Haynes, J. & D. Zacarian (2010) *Teaching English language learners across the content areas*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kersaint, G., D.R. Thompson & M. Petkova (2013) *Teaching mathematics to English language learners*. Nova Iorque: Routledge, 2ª ed.
- Pieper, I. (2010) *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching literature (end of compulsory education). An approach with reference points*. Genebra: Conselho da Europa.
- Roth, H.-J. & J. Duarte (coord.) (s/d). *European core curriculum for inclusive academic language teaching: an instrument for training pre- and in-service teachers and educators*. (European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education – EUCIM-TE). UE: Comissão Europeia. Online em: <http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/2008_3349_FR_EUCIM_TE_Annex_Confidential%20Part_Product%2049.1_European%20Core%20Curriculum.pdf>
- Scarcella, R. (2003) *Academic English: A conceptual framework*. California: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Schleppegrell, M. (2004) *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanford University (2013) *Understanding language: Language, literacy, and learning in the content areas* [website]. Stanford: Stanford University. Online em <<http://ell.stanford.edu/>>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002) *Le français de scolarisation: Pour une didactique réaliste*. Paris: PUF.

9.5.2.7. Alunos de PLNM e situações de aprendizagem

Cerqueira, A. & A. I. Andrade (2004) Alunos com Português Língua não Materna: um estudo das representações dos professores em diferentes graus de ensino. In M. H. Araújo e Sá, M. H. Ançã & A. Moreira (orgs.) *Transversalidades em didáctica das línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 135-147.

Crispim, M.L. (1997) Português, Língua Não Materna e situações de aprendizagem. *Actas do Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira*. Macau: Universidade de Macau.

Gonçalves, C. (2012) Ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: necessidades e representações dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação* [online], 25(1), 95-111.

Oliveira, A. L. (2005) Representações da aprendizagem do português língua segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10.º ano. *Idiomático – Revista Digital de Didáctica de PLNM*, n.º 4. Centro Virtual Camões. Online em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/04/02.html>>.

9.5.2.8. Perfil e formação de professores de PLNM

Ançã, M.H. (2003) Didáctica do português língua segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In C. Mello, A. Silva, C. M. Lourenço, L. Oliveira & M. H. Araújo e Sá (orgs.) *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL, Fevereiro de 2002*. Coimbra: Pé de Página Editores, 61-69.

Bacelar do Nascimento, M.F., L. Pereira, J.B. Gonçalves, A. Estrela, A. Pereira, R. Santos, S.M. Oliveira & P. Gonçalves (2007) Especificidades das Variedades Africanas do Português na formação dos professores. In P. Feytor Pinto (org.) *Saber ouvir / Saber falar*. Lisboa: Associação de Professores de Português.

Crispim, M. L. (1999) Português língua não materna: formação de docentes. *Noesis*, 51.

Fischer, G. & M. L. Correia (1999) Aprender a ensinar português como língua não materna. *Noesis*, 51.

Grosso, M. J. (2006) O perfil do professor de português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In R. Bizarro & F. Braga (orgs.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras*. Porto: Porto Editora, 262-266.

Kelly, M. & M. Grenfell (2004) *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Online em: < <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> >.

Rosa, L. M. (2005) Formação de professores de português língua estrangeira nas tecnologias de informação e comunicação: uma experiência em Macau. In D. Carvalho, D. Vila Maior & R.A. Teixeira (orgs.) *Des(a)fiando discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. Lisboa: Universidade Aberta, 543-552.

9.6. Avaliação

DGIDC (2009) *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGE (2010) *O meu primeiro portefólio europeu de línguas*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Fischer, G., M.A. Gomes, L. Mota & M.A. Bragança (orgs.) (2004) *Portefólio europeu de línguas – Ensino Secundário: + 16 anos/adultos*. Lisboa: Ministério da Educação/Lisma, Lda. (Modelo acreditado Nº 21/2001, atribuído ao ME português pelo Conselho da Europa).

Fischer, G. & H. Correia (orgs.) (2004) *Portefólio europeu de línguas – Educação básica: 10-15 anos*. Lisboa: Ministério da Educação/Lisma, Lda. (Modelo acreditado Nº 20/2001, atribuído ao ME português pelo Conselho da Europa).

Nunes, J. (1999) Portfolio: uma nova forma de encarar a avaliação? *Revista Noesis*, n.º 52.

Pinto, J. & L. Santos (2008) *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sá Chaves, I. (2000) Portefólios reflexivos – Estratégia de formação e supervisão. *Cadernos Didáticos, Série Supervisão*, Universidade de Aveiro.

9.7. Ensino-aprendizagem de PLNM em outros países

Ançã, M.H. (2002) A língua portuguesa em África. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 1, 14-24.

Baptista, L.V., J. Costa & P. Pereira (orgs.) (2009) *O Mundo dos Leitorados: Políticas e Práticas de Internacionalização da Língua Portuguesa*. Lisboa: Ed. Colibri.

- Grosso, M. J. (1999) *O discurso metodológico do ensino do Português em Macau a falantes de língua materna Chinesa*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Grosso, M.J., A. Soares, F. Sousa & J. Pascoal (2011b) *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Tarefas, atividades, exercícios e recursos para a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Grosso, M.J., A. Soares, F. Sousa & J. Pascoal (2011a) *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Lopes, A.J. (1998) O Português como língua segunda em África: Problemáticas de planificação e política linguística. In M.H.M. Mateus (org.) *Uma política de língua para o Português*. Lisboa: Ed. Colibri, 15-32.
- Lourenço, S. (2011) *Um quadro de referência para o ensino do português em Timor-Leste*. Lisboa: Lidel.
- Martinho, A.M. (2005) A língua portuguesa em África – perspectivas presentes e futuras. *Idiomático – Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 4(1). Online em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/04/01.html>>.
- Mártires, A. (2005) A língua portuguesa em África- Guiné-Bissau. *Idiomático – Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 4(1). Online em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/04/03.html>>.
- Ndiaye, S. (2006) *O ensino do português L2 no Senegal. Contributo para a compreensão do ensino-aprendizagem do português no estrangeiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga. Online em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/dissertacoes-e-teses.html>>.
- Pinto, J. (2011) O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em cabo verde. *L I N G V A R V M A R E N A – Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 2, 27-41.
- Reis, C., A.P. Laborinho, I. Leiria, M. Filipe & F. Pinheiro (2010) *A internacionalização da língua portuguesa. Para uma política articulada de promoção e difusão*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Santos, A.S. (2009) *O Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste: o Método Português em Timor e a Importância do Tétum (L1) na Aquisição do Português (L2)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Online em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/dissertacoes-e-teses.html>>.

Referências

- AA.VV. (1999) Instructional adaptations for students with diverse needs: Adaptations for students with limited English proficiency. In *New Jersey Social Studies Curriculum Framework*. Chapter 4, Part B. State of New Jersey: Department of Education, 441-462. (<http://www.state.nj.us/education/archive/frameworks/socialstudies/chapter4.pdf>, consultado em 23/11/2013)
- Ançã, M.H. (2002) A língua portuguesa em África. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, vol.1, 14-24.
- Ançã, M.H. (1996) De quoi on parle quand on parle de Carnaval? *Journées suisses de linguistique appliquée*. Lausanne: Université de Lausanne.
- Anstrom, K., P. DiCerbo, F. Butler, A. Katz, J. Millet & C. Rivera (2010) *A review of the literature on academic English: Implications for K-12 English language learners*. Arlington, VA: The George Washington University Centre for Equity and Excellence in Education.
- Azevedo, F. (2003) *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Bailey, A.L. & F.A. Butler (2003) *An evidentiary framework for operationalizing academic language for broad application to K-12 education: A design document*. Los Angeles: CRESST/University of California.
- Barbeiro, L. (2007) *Aprendizagem da ortografia*. Porto: Edições ASA.
- Barbosa, P. & C. Flores (2011) Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. In *Textos Seleccionados do XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 81-98.
- Bell, J. (2004) *Teaching multilevel classes in ESL*. Pippin Publishing Corporation, 2ª ed.
- Bley-Vroman, R. (1989) What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass & J. Schachter (orgs.) *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge University Press, 41-68.
- Brisk, M.E. (2005) Bilingual Education. In E. Hinkel (org.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 7-24.
- Budden, J. (2008) Adapting materials for mixed ability classes. *TeachingEnglish*. British Council / BBC (<http://www.teachingenglish.org.uk>, consultado em 20/11/2013).
- Byram, M. & A. Hu (orgs.) (2013) *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Oxon e Nova Iorque: Routledge, 2.ª ed.

- Byram, M. & C. Morgan (1994) *Teaching and learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Collier, V.P. (1995) Acquiring a second language for school. *Directions in Language & Education*, 1(4). Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Conselho da Europa (2001) *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Corder, S.P. (1981) The significance of learners' errors. In S.P. Corder, *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 5-13 (publicado originalmente em *International Review of Applied Linguistics* 5, 1967, 160–170).
- Cornaire, C. & C. Germain (1999) *Le point sur la lecture*. Paris: CLE International.
- Cowles, S. (1997) Technology melts classroom walls. *Focus on Basics*, 1(C) (<http://www.ncsall.net/index.html?id=440.html>, consultado em 20/11/2013).
- Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education, *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Sacramento, 3-49.
- Cuq, J-P. & I. Gruca (2009) Méthodologies particulières. In *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 5^a ed., 340-373.
- DGE (2013) *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (versão para discussão pública). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- DGE (2012) *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico 1.º, 2.º E 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- DGE (2010) *O meu primeiro portefólio europeu de línguas*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- DGIDC (2009) *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2009) *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2008) *Dicionário Terminológico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2006) *Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dörnyei, Z. & P. Skehan (2005) Individual Differences in Second Language Learning. In C. Doughty & M. Long (orgs.) *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA / Oxford, UK: Blackwell Publishing, 589-630.
- Dulay, H.C., M.K. Burt & S.D. Krashen (1982) *Language Two*. New York: Oxford University Press.

- Fischer, G., M.A. Gomes, L. Mota & M.A. Bragança (orgs.) (2004) *Portefólio europeu de línguas – Ensino Secundário: + 16 anos/adultos*. Lisboa: Ministério da Educação/Lisma, Lda. (Modelo acreditado Nº 21/2001, atribuído ao ME português pelo Conselho da Europa).
- Fischer, G. & H. Correia (orgs.) (2004) *Portefólio europeu de línguas – Educação básica: 10-15 anos*. Lisboa: Ministério da Educação/Lisma, Lda. (Modelo acreditado Nº 20/2001, atribuído ao ME português pelo Conselho da Europa).
- Foley, J. (1994) Key concepts: *Scaffolding*. *ELT Journal* 48(1), 101-2.
- Gardner, R.C. & W.E. Lambert (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gomes, A. (2006) *Ortografia para todos – para ensinar a escrever sem erros*. Porto: Porto Editora.
- Grabe, W. & F.L. Stoller (1997) Content-based instruction: Research foundations. In M.A. Snow & D.M. Brinton (orgs.) *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. White Plains, Nova Iorque: Longman, 5-21.
- Grosso, M.J., A. Soares, F. Sousa & J. Pascoa (2011) *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Harmer, J. (2007) *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson, Longman, 4ª ed.
- Hendrickson, J. (1978) Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Hudson, T. (2007) *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyltenstam, K. & N. Abrahamsson (2005) Maturational constraints in SLA. In C. Doughty & M. Long (orgs.) *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA / Oxford, UK: Blackwell Publishing, 539-588.
- Jordan, R.R. (1997) *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers (Cambridge Language Teaching Library)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Judd, E., L. Tan & H. Walberg (2001) *Teaching additional languages*. Bruxelas/Genebra: International Academy of Education & International Bureau of Education.
- Krashen, S.D. (1984) *The input hypothesis*. Londres: Longman.
- Krashen, S.D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Le Boterf, G. (2005) *Construir as competências individuais e colectivas: Resposta a 80 questões*. Porto: Edições ASA.
- Leiria, I. (2004) Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático- Revista Digital de Didáctica de PLNM*, n.º 3. Centro Virtual Camões (<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html>), consultado em 03/01/2014).
- Lenneberg, E. (1967) *Biological foundations of language*. New York: John Wiley & Sons.

- Lomas, C. (2003) A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In Lomas, C. (org.) *O valor das palavras (I)*. Porto: Edições ASA.
- Long, M.H. (1996) The role of linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie & B.K. Bahtia (orgs.) *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, 413-468.
- Long, M.H. (1990) Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251-285.
- Long, M.H. (1983) Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly* 17, 359- 382.
- Lyster, R. & L. Ranta (1997) Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R., K. Saito & M. Sato (2013) Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46 (1), 1-40.
- Madeira, A. & M.F. Xavier (2009) The Acquisition of Clitic Pronouns in L2 European Portuguese. In A. Pires & J. Rothman (orgs.) *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 273-300.
- McKay, S. L. & R. Rubdy (2009) The social and sociolinguistic contexts of language learning and teaching. In M.H. Long & C.J. Doughty (orgs.) *The handbook of language teaching*. Blackwell Publishing, 9-25.
- Newport, E.L. (2002) Critical periods in language development. In L. Nadel (org.) *Encyclopedia of cognitive science*. Londres: Macmillan Publishers Ltd/Nature Publishing Group, 737-742.
- Nunes, J. (1999) Portfolio: uma nova forma de encarar a avaliação? *Revista Noesis*, n.º 52.
- Odlin, T. (2005) Cross-Linguistic Influence. In C. Doughty & M.H. Long (orgs.) *The handbook of second language acquisition*. Malden, MA / Oxford, UK: Blackwell Publishing, 436-486.
- Park, H.-S. (2010) *Teachers' and learners' preferences for error collection*. Dissertação de Mestrado. Sacramento: California State University.
- Perrenoud, P. (2001) *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.
- Pica, T. (1983) Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning* 33, 465-97.
- Pinto, J. & L. Santos (2006) *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Regan, V. (2013) Variation. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (orgs.) *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 272-291.
- Ringbom, H. (1980) *On the Distinction between Second-Language Acquisition and Foreign-Language Learning*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse (<https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/afinla/julkaisut/arkisto/28/ringbom>, consultado em 03/01/2014).
- Roberts, M. (2007) *Teaching in the multilevel classroom*. Pearson Education (http://www.pearsonlongman.com/ae/download/adulted/multilevel_monograph.pdf, consultado em 20/11/2013).
- Rothman, J. (2007) Heritage speaker competence differences, language change and input type: inflected infinitives in Heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism*, 11 (4), 359-389.
- Rothman, J., J. Cabrelli Amaro & K. de Bot (2013) Third language acquisition. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (orgs.) *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge University Press, 372-393.
- Sá Chaves, I. (2000) Portefólios reflexivos – Estratégia de formação e supervisão. *Cadernos Didáticos, Série Supervisão*, Universidade de Aveiro.
- Savignon, S. (2013) Communicative language teaching. In M. Byram & A. Hu (orgs.) *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Oxon e Nova Iorque: Routledge, 2ª ed., 125-129.
- Savignon, S. (1991) Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277.
- Schwartz, B.D. (2004) Why child L2 acquisition? In J. van Kampen & S. Baauw (orgs.) *Proceedings of GALA 2003, Vol. 1*. Utrecht: LOT, 47-66.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10(3), 209-231. Reproduzido em J. Richards (org.) (1974) *Error Analysis*. Londres: Longman, 31-54.
- Shank, C.C. & L. R. Terrill (1995) Teaching multilevel adult ESL classes. *ERIC Digest*. ESL Resources, Center for Adult English Language Acquisition (http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/SHANK.html, consultado em 20/11/2013).
- Slatterly, M., & J. Willis (2001) *English for primary teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Spratt, M., A. Pulverness & M. Williams (2005) *The TKT (Teaching Knowledge Test) Course*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Thomas, W.P. & V.P. Collier (2002) *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. UC Berkeley: Centre for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Unsworth, S. & A. Hulk (2009) Early successive bilingualism: Disentangling the relevant factors. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28(1), 69-77
- Valdès, G. (2005) Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89, 410-426.
- van Ek, J. A. (1987) *Objectives for foreign language learning. Volume II: Levels*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- Wood, D., J.S. Bruner & G. Ross (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89-100.
- Zarate, G. (1995) Cultural awareness and the classification of documents for the description of foreign culture. *Language Learning Journal*, 11, 24-25.