



Título: Curso “Olá em Português” e a importância das abordagens comunicacional, intercultural e lúdica no ensino do português a imigrantes – estudo de caso

Por Tânia Sarmento

Dissertação de mestrado

Mestrado: Português como Língua Segunda e Estrangeira

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Martinho

Abril de 2020

“A tua mãe, por não falar corretamente, tinha a poesia de quem erra, que, por vezes, é a mais bela”.

Princípio de Karenina, Afonso Cruz, 2018

Introdução	7
Capítulo 1 – Portugal e os números da imigração	
1.1. A evolução, crescimento e diversificação da imigração em Portugal	9
1.2. A viragem de século trouxe uma nova imigração	10
1.3. Os dias de hoje: mais nacionalidades, maior diversidade	15
1.4. Definições do conceito de imigrante	18
Capítulo 2 – A importância de aprender a falar Português	
2.1. A aprendizagem da língua portuguesa como factor de integração	22
2.2. Aprender a língua: de factor de integração a requisito legal	24
Capítulo 3 – O projeto “Olá em Português”	
3.1. O que é o “Olá em Português” e a quem se destina	27
3.2. Caracterização da turma do último curso do “Olá em Português”	28
Capítulo 4 – As abordagens comunicativa, intercultural e lúdica no ensino da língua	
4.1. A importância dos papéis na aprendizagem numa sociedade multicultural	32
4.2. A abordagem comunicativa na aprendizagem da língua de acolhimento	34
4.3. A educação intercultural como factor essencial da abordagem comunicativa	39
4.3.1. O que é a cultura: propostas de conceitos	42
4.4. A importância dos jogos na abordagem comunicativa	44
4.5. O papel do professor na aprendizagem comunicativa, intercultural e lúdica	48
Capítulo 5 - Métodos e atividades desenvolvidas no projeto “Olá em Português”	
5.1. A razão da escolha das atividades propostas	49
5.2. 15 propostas de atividades	49
Conclusão	63
Bibliografia	65

Abstracto

Com o aumento da imigração para Portugal, e com uma nova imigração vinda dos quatro cantos do mundo, tornou-se premente repensar o ensino da língua portuguesa para este novo público, que não fala a língua nem tem qualquer contacto com a nossa cultura. O programa “Olá em Português” foi concebido com o intuito de dar as ferramentas básicas a estas pessoas, imigrantes adultos de várias nacionalidades, ensinando-lhes português de nível A1, com vista a ajudá-los nas variadas situações do seu quotidiano, sendo por isso fundamental no seu processo de integração na sociedade portuguesa.

Na presente dissertação pretende demonstrar-se como se usou a abordagem comunicativa, e em especial as suas vertentes intercultural e lúdica, nas aulas de português que a mestranda deu a estes alunos, de modo a potenciar a aprendizagem da língua, mas também a promover a sua integração na sociedade portuguesa, tornando-os cidadãos de pleno direito, e fomentando a criação de laços entre eles. Por outro lado, a aula de português serviu como espaço para identificar necessidades mais urgentes e permitir o acesso mais facilitado às instituições que promoveram os cursos, para que estas os pudessem ajudar com outros serviços essenciais, como informação no processo de legalização ou procura de casa e trabalho.

Procurou-se também salientar o papel do professor enquanto comunicador intercultural e o seu papel fundamental neste tipo de aprendizagem, capaz de promover o respeito por outras culturas, deixando ele de ser autoridade para se tornar facilitador, tornando a sala de aula um espaço seguro e aberto a todos, onde a aprendizagem acontece através da comunicação.

Abstract

With the increase of immigration to Portugal, and a new immigration coming from all over the world, rethink the teaching of Portuguese language to this new audience, which neither speaks the language nor has any contact with our culture, has become a pressing matter. The “Olá em Português” programme has been thought of with the intent of providing basic tools to this audience of adult immigrants of several nationalities, teaching them A1 level Portuguese in order to assist them in everyday

situations, therefore serving as a fundamental part of their integration process. This thesis aims at demonstrating how the communicative approach has been used, especially in its intercultural and recreational aspects, in the Portuguese classes I taught these students, in order to enhance their learning of the language but also to promote their integration in portuguese society, making them citizens in full right and strengthening communal bonds. Additionally, the Portuguese classes also served as a space to identify more pressing needs and to facilitate access to the institutions that promoted said classes, so that they might assist with other essential services, such as information with legalization processes or finding accomodation or work. I have also attempted to highlight the role of the teacher as an intercultural communicatior and the fundamental part he plays in this form of learning, as someone who is able to promote respect of other cultures, relinquishing their role as a figure of authority in order to become a facilitator, turning the classroom into a space open to all, where learning occurs through communication.

Palavras-chave: imigração; ensino do português; abordagem comunicativa; aprendizagem intercultural; aprendizagem lúdica; língua de acolhimento

Keywords: immigration; teaching of Portuguese; communicative approach; intercultural learning; playful learning; host language

Introdução:

“Lydia compreende, com um choque, que é tudo menos um disfarce. Ela e Luca são mesmo migrantes. É isso que são. E esse simples facto, juntamente com todas as outras novas realidades agrestes da sua vida, arranca-lhe o ar dos pulmões. A sua vida inteira teve pena dessas pobres pessoas. Fez donativos para as ajudar. Pensou, com o fascínio desligado típico da elite confortável, que as suas condições de vida deviam ser péssimas nas terras de onde provinham, para acharem aquela solução melhor. Para deixarem as suas casas, as suas culturas, as suas famílias, até as suas línguas, e incorrerem num perigo tremendo, arriscando as suas vidas, só pela oportunidade de alcançarem o sonho de um qualquer país distante que nem as quer.” (Cummins, 2020, p. 116).

Lydia e Luca são mãe e filho, mas são também personagens de ficção do romance “Terra Americana” que retrata os muitos perigos que milhões de sul-americanos enfrentam todos os anos para chegar aos Estados Unidos. Mas a história de Lydia e Luca, bem como a das outras pessoas com quem se cruzam ao longo do livro e com quem fazem a travessia perigosa no cimo da “Besta” (comboio de mercadorias que atravessa o México rumo aos Estados Unidos) ou atravessam o deserto do Arizona sob um sol abrasador e perigos escondidos, podia ser a de tantos imigrantes que, por milagre, conseguem atravessar o Mediterrâneo, a Ásia, a Europa e África, fugindo à pobreza, às guerras, aos cartéis e à máfia, movidos pelo sonho de um novo recomeço. Lydia e Lucas podiam ser também uma das muitas famílias que chegam a Portugal, trazidas por razões distintas, à procura de uma vida melhor. Lydia e Lucas podiam ser os alunos dos cursos livres “Olá em Português”, sobre os quais o presente trabalho se vai debruçar.

Portugal está a mudar, sobretudo no que diz respeito à imigração. Dantes era um dos países europeus que menor número de imigrantes recebia, tendo, sim, uma grande tradição de emigração; hoje é destino para muitos.

Se até 2000 os fluxos migratórios vinham sobretudo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Brasil, a partir desta data o panorama alterou-se significativamente. Chegaram imigrantes vindos da Europa de Leste, sobretudo da Ucrânia, Roménia e Rússia, mas também da China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Nepal e outros países asiáticos. Tanto que no Portugal de hoje se falam outras línguas, para além das oficiais, se praticam várias religiões e existem várias comunidades que têm culturas diferentes da portuguesa (Barreto, 2007). “Actualmente, é frequente que

os indivíduos com diferentes condicionantes culturais vivam em conjunto no seio de uma mesma sociedade.” (Martinelli, S. et al., 2001, p. 9).

Desta forma, tornou-se fundamental pensar em diferentes abordagens para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) a estas comunidades que não falam a língua nem têm qualquer proximidade cultural com Portugal, ao contrário do que acontecia anteriormente. Pois a aprendizagem da língua desempenha uma função muito importante no processo de integração destas comunidades na sociedade e de acesso ao mundo profissional. “Facilitar a aprendizagem da língua é abrir caminho à integração, uma vez que a língua, como escrevia Fernando Pessoa, é parte indissociável da pertença a um país. E é também um instrumento essencial para atingir a nossa meta: garantir aos imigrantes o acesso aos mesmos direitos e deveres dos cidadãos portugueses, num quadro de igualdade de oportunidades e numa perspectiva positiva que valoriza o contributo destes cidadãos e cidadãs para Portugal” (Fernandes, 2009, p. 90). Mais. “Se quisermos partilhar um futuro comum, é preciso que aprendamos muito uns acerca dos outros; devemo-nos isso, como devemos contrariar os nossos preconceitos e as nossas ilusões.” (Martinelli et al., 2001, p. 9).

A presente proposta de dissertação de mestrado pretende analisar a importância do foco na abordagem comunicacional e intercultural no ensino da língua, bem como no recurso a elementos lúdicos e jogos no ensino de português a imigrantes, de modo a potenciar a aprendizagem da língua, mas também a promover a integração na sociedade portuguesa e a criação de laços entre os alunos.

Deste modo, o presente trabalho vai debruçar-se na experiência da autora a ministrar três edições do curso livre “Olá em Português”, destinado a imigrantes, que decorreram em Lisboa, com principal atenção às atividades desenvolvidas com a última turma. Divide-se em cinco capítulos. Nos dois primeiros observamos a evolução e crescimento da imigração em Portugal e como, desse modo, se tornou premente dar resposta às necessidades desta população para aprender português. Pois como já se referiu, a aprendizagem da língua é essencial para quem chega poder sobreviver, ter uma vida digna e integrar-se na sociedade portuguesa.

O projeto “Olá em Português” nasceu para dar resposta a essa necessidade crescente. Como a mestranda teve a oportunidade de dar três cursos no âmbito deste projeto, a presente dissertação vai analisar essa experiência. Assim, no capítulo 3 vamos caracterizar o curso, os seus objetivos, bem como os alunos que fizeram parte da última turma.

No capítulo 4 desenvolvemos a parte teórica desta dissertação: analisamos a abordagem comunicacional e a sua vertente intercultural no ensino de uma língua segunda à luz de vários autores que as defendem, bem como de que forma o recurso a jogos e a uma abordagem lúdica na sala de aula podem ser mais-valias e olhamos para o papel do professor.

No capítulo 5, de cariz mais prático, apresentamos 15 atividades e exercícios realizados na sala de aula, e fora desta, com os alunos, tendo em vista este ensino da língua portuguesa mais focado nos aspetos intercultural, comunicativo e lúdico, com um enfoque muito grande na componente prática, de modo a que os alunos pudessem aplicar o que aprendiam no seu dia-a-dia e ajudá-los na integração em Portugal.

Por fim, a conclusão, num tom mais pessoal, reflete a aprendizagem da mestranda com esta experiência.

Capítulo 1 – Portugal e os números da imigração

1.1. A evolução, crescimento e diversificação da imigração em Portugal

Portugal sempre foi considerado um país de emigrantes, pelo menos até meados dos anos setenta do século XX. Foi só com a instauração da democracia em 1974, a descolonização em África e o esforço de modernização e internacionalização da economia lusa que se seguiu, que o país abriu as suas portas. Se até então Portugal era um país de emigrantes, esta tendência começou a mudar e a imigração a crescer, com um aumento significativo.

Este percurso imigratório português teve um primeiro momento, relacionado com a independência das ex-colónias portuguesas em África (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), que levou à entrada no país de perto de um milhão de pessoas de origem portuguesa e africana (Rocha-Trindade, 2004).

Mais tarde, com a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1985, a imigração intensificou-se e alargou-se ao Brasil, mas o país também continuou a receber cidadãos de países de língua Portuguesa, como Guiné Bissau e Angola, como consequência das guerras civis ali travadas. “Neste período, por conseguinte, a imigração em Portugal assumia, quanto às suas principais origens, um carácter histórico, baseado na afinidade linguística e cultural, de modo não muito diferente do que tinha ocorrido, com a devida antecedência, em outras ex-potências coloniais europeias.” (Rocha-Trindade, 2004, p. 174). No entanto, a adesão de Portugal à CEE marcou uma nova etapa pois tornou o país mais atrativo política e economicamente para imigrantes, sobretudo com a assinatura da Convenção de Schengen, que criou um espaço de circulação europeu e uma cidadania europeia.

A década de 1990 foi marcada pela continuidade dos fluxos migratórios descritos anteriormente e pela presença crescente de imigrantes vindos da China. “Sabe-se, ainda, que era à época já considerável o número de Chineses clandestinos em Portugal, estimados em mais de 7500 indivíduos.” (Rocha-Trindade, 2004, p. 175). Assim, em 1990 ascendia a 100 000 o número de imigrantes residentes em Portugal, originários sobretudo dos PALOP, como já se referiu.

Deste modo, até ao início do século XXI, a presença de imigrantes em Portugal, apesar de ter vindo a crescer, era ainda “relativamente fraca e a maioria dos movimentos que

ocorriam podia atribuir-se directamente ao nosso passado colonial, às nossas relações históricas e culturais, bem como às nossas relações económicas”. (Baganha & Góis, 2004, p. 24). Isso é bem notório no facto de cerca de 50% da população estrangeira legalmente residente em Portugal, em 1999, ser cabo-verdiana. “Por isso a evolução dos fluxos migratórios faz com que uma fotografia da imigração no início da década de 1990 seja totalmente diferente a uma fotografia de início do século XXI. A primeira seria caracterizada por imigrantes dos PALOPS, europeus, e brasileiros e a segunda apresentando uma imagem muito diversificada que abrange os grupos migrantes mencionados, acrescentando os fluxos de europeus do leste, e ainda um conjunto de cidadãos oriundos da Ásia, muitos deles comerciantes.” (Padilla & Ortiz, 2012, p. 165).

1.2. A viragem de século trouxe uma nova imigração

Aos poucos Portugal tornou-se uma nação de acolhimento, e o ano 2000, ou a viragem de século, marcou uma profunda mudança, tanto quantitativa como qualitativa, no panorama da imigração no país, pois esta não só cresceu bastante como se diversificou. A dinâmica e diversidade das origens dos imigrantes para Portugal representou um primeiro sinal de alteração do posicionamento do país no sistema migratório global que passou de periferia (na Europa) para “porta de entrada” no sistema migratório europeu (Góis & Marques, 2011).

A figura que se segue mostra a evolução da população estrangeira no país entre 1980 e 2000, ilustrando bem este crescimento. Se em 1980 havia cerca de 50 mil residentes estrangeiros em Portugal, dez anos mais tarde este número era de aproximadamente 107 mil, e em 2000 subiu para mais de 207 mil. “No final da década de 2000, os residentes com nacionalidade estrangeira representavam 4,3% do total da população residente. Apesar de o número total de imigrantes não ser muito elevado comparando com outros países europeus, deve salientar-se o seu aumento significativo nestes últimos 25 anos. De 1990 a 2000, o número de imigrantes com nacionalidade estrangeira duplicou, de 107 767 para 207 587 e voltou a duplicar nos 9 anos seguintes, de tal forma que em 2009 havia 454 191 imigrantes em Portugal.” (Borrego, 2016, p. 8).

Figura 1 – Evolução do número de imigrantes de 1980 a 2000

Ano	Nº de Residentes	Crescimento
1980	50 750	
1981	54 414	7,21
1982	58 674	7,82
1983	67 484	15,01
1984	73 365	8,71
1985	79 594	8,49
1986	86 982	9,28
1987	89 778	3,21
1988	94 694	5,47
1989	101 011	6,67
1990	107 767	6,68
1991	113 978	5,76
1992	123 612	8,45
1993	136 932	10,77
1994	157 073	14,70
1995	168 316	7,15
1996	172 912	2,73
1997	175 263	1,35
1998	178 137	1,63
1999	191 143	7,30
2000	208 198	8,89

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em dados do SEF no relatório de 2000¹

A grande mudança foi a origem desta imigração, que já não tinha como base apenas uma herança histórica, pois “o novo grande foco de origem da imigração veio da Europa Central e de Leste, com uma entrada gigantesca de imigrantes vindos destas regiões, com especial destaque para os naturais da Ucrânia, Rússia e Moldávia e, só entre 2000 e 2001, a população de estrangeiros legalmente residentes em Portugal aumentou cerca de 100%”. (Rocha-Trindade, 2004, p. 176). Esta imigração de Leste foi um movimento

¹ Disponível em: https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2000.pdf

maciço e repentino, “particularmente imprevisível porque Portugal não adoptou, durante este período, nenhuma política pró-activa de recrutamento de imigrantes do Leste Europeu, nem tinha quaisquer laços históricos, culturais ou económicos privilegiados com esta região a que possa atribuir-se este súbito e intenso movimento de trabalhadores migrantes desta região para Portugal”. (Baganha & Góis, 2004, p. 96). Deveu-se à possibilidade de emigrar após a queda da União Soviética, ao conhecimento público das grandes diferenças salariais com os outros países da UE e, por último, a uma forte cultura migratória (Baganha & Góis, 2004, p. 30) e que veio alterar a imigração nestes primeiros anos do virar do milénio. Pela primeira vez assistiu-se a fortes correntes imigratórias sem qualquer afinidade linguística e cultural com Portugal. Deste modo, os países da Europa de Leste, em particular a Ucrânia, mas também o Brasil, passaram a ser os principais países de origem dos imigrantes para Portugal. Também a assinatura do chamado “Acordo Lula” entre os governos português e brasileiro em junho de 2003, que previu a legalização dos cidadãos brasileiros que entraram em Portugal até à data da assinatura do protocolo e que tinham um contrato de trabalho válido, permitiu a regularização da situação de 18 mil brasileiros.

“Esta alteração das origens contém igualmente uma alteração do ritmo do fluxo migratório que ocorre de forma intensa num curto espaço de tempo.” (Góis & Marques, 2018, p. 2). Além disso, esta entrada de um grande número de cidadãos ucranianos alterou a hierarquia das três principais nacionalidades de origem dos imigrantes, tornando-se este grupo um dos mais significativos já em meados da década de 2010, como mostra o quadro que se segue.

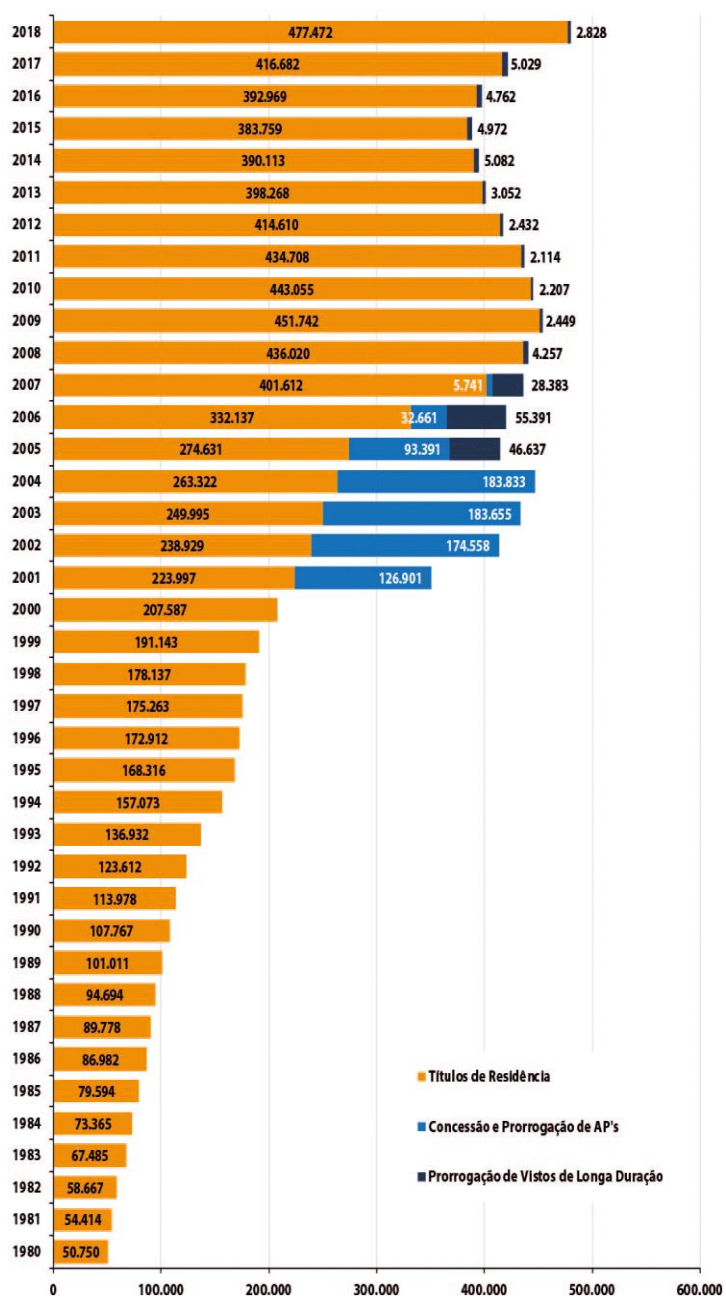
Figura 2 – Evolução das principais nacionalidades estrangeiras em Portugal

1996	2001	2006	2010	2018
Cabo Verde	Cabo Verde	Cabo Verde	Brasil	Brasil
Brasil	Brasil	Brasil	Ucrânia	Cabo Verde
Angola	Angola	Ucrânia	Cabo Verde	Roménia
Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	Angola	Roménia	Ucrânia
Reino Unido	Reino Unido	Guiné-Bissau	Angola	Reino Unido
	Espanha	Reino Unido	Guiné-Bissau	China
	Alemanha	Espanha	Reino Unido	França
	EUA	Alemanha	China	Itália
	França		Moldávia	Angola
	São Tomé e Príncipe		São Tomé e Príncipe	Guiné-Bissau

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em dados do SEF e nos seus relatórios de 2000 a 2018.

Assim, a imigração para Portugal foi crescendo a partir de 2000, e nos dias de hoje é um fenómeno evidente, mas que teve algumas interrupções. A partir de 2004 este fluxo migratório estagnou, devido à recessão económica e ao fim das grandes obras públicas. Mas a grande diminuição deu-se alguns anos mais tarde, sobretudo com a crise financeira em Portugal entre 2010 e 2014, cujo auge teve lugar em 2011, ano em que Portugal negociou um resgate de 78 mil milhões de Euros com a Troika. Os fluxos migratórios rapidamente se ajustaram a este contexto. Como o gráfico seguinte mostra, houve um abrandamento e até mesmo uma diminuição do número de estrangeiros a residir em Portugal entre 2010 e 2016. Na verdade, foi a emigração a partir de Portugal a crescer acentuadamente, com vários portugueses a deixarem o país para procurar trabalho, atingindo volumes anuais próximos dos registados nas décadas de 60 e 70 do século passado. Ao mesmo tempo houve um abrandamento dos movimentos de entrada, pois Portugal passou a ser um país muito menos atrativo para trabalhar. Houve até vários imigrantes, nomeadamente brasileiros, que regressaram aos seus países.

Figura 3 – Evolução da população estrangeira em Portugal de 1980 a 2018



Fonte: SEF²

² Disponível em: <https://sefstat.sef.pt/forms/evolucao.aspx>

1.3. Os dias de hoje: mais nacionalidades, maior diversidade

E hoje em dia? Finda a crise económica, Portugal tornou-se novamente um país apetecível para os cidadãos estrangeiros. Na verdade, a sociedade portuguesa atual é cada vez mais multicultural, e a diversidade cultural e linguística tornou-se uma realidade, pois Portugal passou a ser, nos últimos três anos, um país receptor de imigrantes.

Os números do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), na Figura 3, ilustram-no bem. Em 2018 atingiu-se um número recorde, verificando-se, pelo terceiro ano consecutivo, um acréscimo da população estrangeira residente, com um aumento face a 2017, totalizando 480 300 cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência, com um aumento de 13,9% face a 2017. Também subiu a concessão de novos títulos de residência em 51,7%, totalizando 93 154 novos residentes, o que mostra que Portugal continua a ser um destino de imigração atrativo. (SEF, 2018, p. 15). Em 2017 imigraram para Portugal 36 639 pessoas, um número apenas comparável com valores registados na década passada, como, por exemplo, em 2006, quando se registaram 38 800 entradas no país, segundo o relatório anual do Observatório das Migrações. As principais razões de entrada são estrangeiros que trabalham em Portugal, que se juntam a familiares que já cá estavam, que investem, estudam ou fazem investigação. Verificou-se ainda que a estrutura das dez nacionalidades mais representativas se alterou com a troca de posições entre a Ucrânia e a Roménia e o Reino Unido e a China. (SEF, 2018, p. 16). As Figuras 4 e 5 mostram as mudanças que houve na hierarquia das dez nacionalidades mais representativas em Portugal entre 2000 e 2018, graças aos fenómenos referidos anteriormente.

Figura 4 – Número de residentes em Portugal vindos de países terceiros em 2000, 2005 e 2010

2000			2005		2010	
Nº	Nacionalidades	Nº de residentes	Nacionalidades	Nº de residentes	Nacionalidades	Nº de residentes
	Total Nacional		Total Nacional		Total Nacional	
1	Cabo Verde	47 216	Cabo Verde	53 434	Brasil	119.363
2	Brasil	22 411	Brasil	26 508	Ucrânia	49.505
3	Angola	20 468	Angola	25 610	Cabo Verde	43.979
4	Guiné-Bissau	16 006	Guiné-Bissau	20 041	Roménia	36.830
5	Reino Unido	14 094	Reino Unido	16 860	Angola	23.494
6	Espanha	12 189	Espanha	15 281	Guiné-Bissau	19.817
7	Alemanha	10 374	Alemanha	12 539	Reino Unido	17.196
8	EUA	8 060	França	9602	China	15.600
9	França	7 186	São Tomé e Príncipe	8274	Moldávia	15.632
10	São Tomé e Príncipe	5 488	EUA	8003	São Tomé e Príncipe	10.175

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em dados do SEF e nos seus relatórios de 2000 a 2010.

Figura 5 – Número de residentes em Portugal vindos de países terceiros em 2018

2018			
Nº	Nacionalidades	Nº de residentes	%
	Total Nacional	480 300	100
1	Brasil	105.423	21,9
2	Cabo Verde	34.663	7,2
3	Roménia	30.908	6,4
4	Ucrânia	29.218	6,1
5	Reino Unido	26.445	5,5
6	China	25.357	5,3
7	França	19.771	4,1
8	Itália	18.862	3,9
9	Angola	18.382	3,8
10	Guiné-Bissau	16.186	3,4

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base em dados do SEF e no seu relatório de 2018.

Atualmente Portugal é o segundo país da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) onde a imigração mais cresce, numa variação acima da média dos países desenvolvidos, estando apenas atrás da República Checa. É o que mostra o relatório de 2019 da OCDE sobre migrações que revela que em 2017 o número de imigrantes que chegou a Portugal para viver de forma permanente subiu 21%, passando de 32,8 mil para 39,6 mil. (TSF, 2019)

Por outro lado, se a partir do ano 2000 os países de origem da imigração em Portugal se começaram a diversificar, atualmente este fenómeno é ainda mais visível. Nos últimos dez anos Portugal passou a receber imigrantes vindos de diferentes países e etnias e houve um aumento da expressão de nacionais de países sem histórico migratório em Portugal, nomeadamente a população asiática, que é 25% da população imigrante de Lisboa. Tanto que em 2018 se destaca os crescimentos das nacionalidades bengali (165,1%), brasileira (143,7%), nepalesa (141,2%), indiana (127,3%) e venezuelana (83,2%). (SEF, 2018, p. 19).

Esta população estrangeira concentra-se predominantemente na zona litoral do país, sendo que 68,9% está registada nos distritos de Lisboa (213 065), Faro (77 489) e Setúbal (40 209), totalizando 330 763 cidadãos residentes, por oposição a 287 038 em 2017. (SEF, 2018, p. 18).

Deste modo, a cidade de Lisboa, que sempre foi o local de eleição dos imigrantes, assiste à chegada de pessoas vindas dos quatro cantos do mundo, tanto que uma das suas freguesias, a de Arroios, é já considerada “a freguesia mais multicultural de Portugal”. (Expresso, 2016) Nela convivem cidadãos de 92 países, originários dos cinco continentes. (Jornal de Notícias, 2019) O que faz com que a cidade esteja a mudar.

“Esta diversidade manifesta-se de várias formas na paisagem urbana, tanto nos seus elementos fixos, como nos móveis: através da emergência de bairros degradados onde se concentram os imigrantes e minorias étnicas pobres e do aumento da segregação residencial de base étnica; da introdução de elementos arquitectónicos característicos das regiões de origem dos imigrantes (locais de culto religioso, organização interna das habitações, pátios, janelas, varandas, jardins e diversos elementos decorativos); da presença de múltiplos estabelecimentos de comércio étnico; da variedade das formas de vestuário; dos cheiros e sabores das comidas tradicionais de diferentes regiões do mundo; da sonoridade das línguas que se ouvem nas ruas e noutros espaços públicos e da

variedade da música, e de outras formas de expressão artística e cultural transportadas de países e regiões dispersas por todo o Planeta.” (Fonseca, 2012, p. 73).

Por outro lado, a forte imigração laboral observado nas anos 1990 e 2000 deu também lugar ao desenvolvimento de migrações familiares e à formação de novas famílias. Só a título de exemplo, em 2017, 30% dos nascimentos na Maternidade Alfredo da Costa foram de mulheres nepalesas.

1.4. Definições do conceito de imigrante

Desde o início dos tempos que as migrações fazem parte da história da humanidade. De povo nómada, o homem assentou, mas sempre se viu obrigado, ao longo dos tempos, a procurar abrigo, comida ou melhores condições de vida. Se dantes estes movimentos estavam restringidos a espaços geográficos mais limitados, por razões naturais, hoje em dia têm um carácter global. Guerras, mudanças político-sociais nas sociedades de origem, a procura por melhores condições de vida ou crises climáticas são algumas das razões que contribuem para o aumento deste fenómeno. Tanto que se procurou dar ao estatuto de imigrante uma definição concreta. Começemos pela definição de imigrar:

Imigrar: entrar num país estranho a fim de nele se estabelecer. (Dicionário Porto Editora)

Em termos conceptuais, “a noção de imigrante está confinada ao universo de pessoas que tem movimento de fronteira e/ou de entrada e fixação por um período superior a um ano num país diferente do seu de origem. Neste âmbito a Organização das Nações Unidas define imigrante internacional como a pessoa que muda de país de residência habitual por um período determinado”. (Oliveira, 2019, pp. 9-10).

Já a Declaração Universal dos Direitos Humanos diz, no artigo 13, que “toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país”. No artigo 15 acrescenta ainda que “ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade”. Numa época em que, como vimos, a intensidade dos fluxos migratórios tem vindo a aumentar, as várias organizações internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização da Nações Unidas (ONU) ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) convergem

numa definição de imigrante que implica necessariamente a deslocação de um país para o outro. No entanto, ainda que seja unânime este critério de espaço, os critérios que levam a uma especificidade do conceito são às vezes divergentes. A OIT define imigrante como “a pessoa que se desloca de um país para outro a fim de ocupar um emprego, ainda que por sua conta e risco”. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) estabelece a diferença entre migrante e refugiado, sendo que os últimos são “pessoas que escaparam de conflitos armados ou perseguições. Com frequência, a sua situação é tão perigosa e intolerável que devem cruzar fronteiras internacionais para buscar segurança nos países mais próximos, onde passam a ser consideradas refugiados, reconhecido internacionalmente, com acesso à assistência dos Estados, do ACNUR e de outras organizações. Já os migrantes escolhem deslocar-se não por causa de uma ameaça direta de perseguição ou morte, mas, principalmente, para melhorar a sua vida, buscando melhores oportunidades de trabalho e educação ou procurando viver com parentes que moram fora do país de origem.” (ACNUR).

Deste modo, e de acordo com a ONU, o número de pessoas que se movimentam por todo o mundo não para de aumentar e a Europa não é exceção. Posto este fenómeno, a chegada de imigrantes provoca reações diversas, o que é bem visível na Europa dos nossos dias, que enfrenta grandes desafios. “Paralelamente a estas mudanças, assistimos à emergência de posições ambivalentes relativamente à imigração e aos imigrantes. Ao mesmo tempo que o discurso do igualitarismo e da solidariedade promove o espírito de ajuda e apela à capacidade de acolhimento dos países europeus, o discurso contra a imigração e os imigrantes, frequentemente associado ao elogio da nação, assume contornos de uma violência extrema.” (Ramos, 2018, p. 1).

São muitos os desafios que se colocam à Europa, e mais precisamente a Portugal – país tradicionalmente emigrante, que se tem de adaptar ao seu novo estatuto de “nação de acolhimento” - na forma “como se gere a pluralidade social, cultural e linguística inerente às novas realidades”. (Ançã et al., 2010, p. 64).

“Muitas vezes, quando falamos de migração, debatemos se é boa ou má, se é cara e não compensa e quais os contributos reais dos migrantes para as nossas vidas. Mas ver a migração como um exercício de contabilidade é reduzi-la a uma fração do seu todo. Trata-se de uma parte integrante das nossas sociedades, um desafio constante, que as enriquece de várias formas intangíveis. Com demasiada frequência, esquecemos que os migrantes já são uma parte silenciosa das nossas vidas, os seus contributos fazem parte

das nossas interações diárias. Alguns são académicos que estudam para adquirir novas competências. Outros são trabalhadores que procuram melhorar os seus conhecimentos para obter melhores salários ou mais oportunidades. Outros são familiares que se reuniram com os seus entes queridos, para cuidar deles e começar novos capítulos nas suas próprias vidas.”³ (*Público*, 2019)

Apesar deste debate intenso, estudos mostram que as migrações contribuem para o desenvolvimento económico dos países de origem (envio de remessas) e de destino (mão-de-obra barata e/ou especializada) e para o equilíbrio demográfico e enriquecimento social (maior diversidade cultural) dos países de acolhimento (Pereira, 2009, p. 28).

Deste modo, visto que os imigrantes são sobretudo pessoas que procuram novas oportunidades de trabalho, aprender a língua do país de acolhimento é fundamental para o processo de integração. Normalmente há alguma urgência na aprendizagem da língua, pois esta é necessária para conseguirem arranjar trabalho ou criarem os seus próprios negócios, é importante para o desenvolvimento familiar, pessoal, cultural e profissional, é um meio de acesso à cidadania e à saúde, mas também para resolverem questões jurídicas e para legalizarem a sua situação.

Tendo em conta estas necessidades, é preciso também analisar a “bagagem” que o imigrante traz: (Beacco, 2008, pp. 10-11):

⇒ Nível de escolaridade (que pode ir desde a ausência de literacia a níveis baixos de escolaridade ou elevadas qualificações escolares) e formação profissional;

⇒ A natureza do repertório linguístico, entendida aqui como todas as variedades de uma língua em que um indivíduo tem alguma proficiência (primeira língua, língua que aprendeu na escola, etc.), independentemente do nível ou propósito. Podem ser falantes com um extenso repertório linguístico, conscientes das suas competências ou plurilingue, ou pelo contrário, no extremo oposto, falantes com um repertório limitado, considerando-se como monolíngues e/ou sem experiência de aprender uma língua estrangeira;

⇒ As similitudes entre a língua do país de origem e a língua da sociedade de

³ Texto de opinião escrito por António Vitorino, no âmbito do Dia Internacional dos Migrantes. (*Público*, 18 de dezembro de 2019)

acolhimento, especialmente no sistema de escrita: línguas com um alfabeto romano, com outros sistemas alfabéticos (Europeu, Mediterrâneo, Ásia, etc.), sem sistema de escrita.

Deste modo, o grande desafio que as migrações internacionais colocam é ter que se criar e recriar um novo conceito de *nós*.

Capítulo 2 – A importância de aprender a falar Português

2.1. - A aprendizagem da língua portuguesa como factor de integração

Todo aquele que chega a um país novo traz consigo o seu passado, mas também a sua identidade cultural, os seus valores e experiências vividas, a sua língua materna, mas também sonhos e expectativas. E se dantes havia uma relação histórica e uma língua comum a ligar estes imigrantes a Portugal, hoje, a diversidade é cada vez maior.

Perante o novo cenário em que vivemos, com a chegada de pessoas que falam línguas completamente diferentes da portuguesa, muitas vezes com outros alfabetos, estruturas e raízes, em que há poucas semelhanças interlinguísticas, foi preciso tomar medidas no processo de integração dos imigrantes e repensar questões relacionadas com o ensino da língua portuguesa e a sua aprendizagem. Não só as escolas passaram a receber crianças de diferentes países que não tinham proficiência linguística na língua de ensino, como chegaram muitos adultos à procura de trabalho e de melhores condições de vida, para se poderem sustentar a si e às suas famílias, que se depararam com esta barreira linguística.

A título de exemplo, hoje em dia, e só no espaço europeu, já se falam “23 línguas oficiais reconhecidas, 60 línguas indígenas e regionais, e muitas outras línguas e dialetos falados pelas comunidades migrantes. O Immigrant Citizens Survey demonstrou que, em geral, os imigrantes falam mais línguas que a média dos residentes dos países onde vivem. Esse facto é visível em países como Portugal, Hungria e Itália, onde se observa que os imigrantes tendem a falar mais línguas que a média dos residentes.” (Oliveira, 2019, 130).

Independentemente desta diversidade de línguas, a do país receptor pode e deve ser a língua de união, para que pessoas vindas de países tão distintos possam comunicar e criar laços entre si mas também com a população local. “O diálogo intercultural necessita forçosamente de uma língua comum para ter sucesso, para ser aceite e ver promovida a sua legitimidade.” (Ançã et al, 2010, p. 11). É também factor-chave para a integração dos imigrantes nas sociedades dos Estados que os acolhem. E integração é atualmente uma das grandes preocupações dos Estados receptores, pelo menos no contexto europeu e no português, em particular. Até mesmo de uma perspetiva economicista, evoluiu-se para “as abordagens que privilegiam o migrante enquanto agente de mudança simultaneamente portador e gerador de cultura (Saint-Maurice,

1997 apud Cabete, 2010, p. 46). Naturalmente, a integração é um processo complexo e dinâmico, que Papademetriou (2003 apud Cabete, 2010, p. 53) define como o processo de interação, ajustamento e adaptação mútua através do qual os nativos e os que chegam acabam por formar um todo.

Mas para que isso aconteça, “é preciso falar, compreender, ler, escrever em português para aceder ao mercado de trabalho, encontrar alojamento, pedir autorização de permanência no país, poder acompanhar a escolaridade dos filhos, aceder aos cuidados de saúde, compreender e participar na vida social, política, cultural...” (Grosso & Tavares, 2008, p. 5). Pois a língua é percebida “como meio de acesso à cidadania, como um direito cuja aprendizagem viabilizará o usufruto dos outros direitos, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão. Conhecer a língua do país de acolhimento não é apenas uma condição necessária e indispensável para se ser autónomo, é também, e sobretudo, condição de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional” (Grosso & Tavares, 2008, p. 5). Tanto que “a língua do país de acolhimento pode assim desempenhar, se não um papel decisivo, ao menos um papel fundamental como instrumento de explicação e de apropriação da realidade e, por conseguinte, como instrumento de apoio à resolução dos problemas do dia-a-dia”. (Pardal, 2007, p. 75, apud Cabete, 2010, p. 49).

Deste modo, a relação existente entre a aprendizagem da língua do país de acolhimento e o processo de integração do imigrante tem sido alvo de reflexão por parte de vários especialistas. Ana Maria Oliveira (2010, p. 11) defende que estes dois fatores são indissociáveis pois “quanto mais os imigrantes sentirem que fazem parte do país de acolhimento e da sua sociedade, mais depressa estarão prontos para adquirirem as necessárias competências linguísticas (e outras) para se tornarem membros de pleno sucesso”. Mais. “Os contactos linguísticos, ao acelerarem o processo de aprendizagem, permitem um acesso aos direitos cívicos fundamentais”. (Oliveira, 2010, p. 11).

Por outro lado, “aprender uma segunda língua torna-se mais eficaz se construída sob a identidade linguística dos migrantes, mostrando que o facto de serem tratados como pessoas bi ou plurilingues não afectará, na aprendizagem de uma outra língua, o estatuto da primeira” (Ançã et al., 2010, p. 11).

2.2. – Aprender a língua: de factor de integração a requisito legal

Posto isto, é inegável que “a aprendizagem de uma L2 constitui um instrumento de grande valia para a integração do imigrante no novo ambiente, quer associado à formação, quer associado ao mercado de trabalho” (Grosso & Tavares, 2008, p. 5) e ajuda a facilitar não só a integração do novo membro na sociedade de acolhimento, como também a propiciar uma participação mais ativa e mais consciente no “desenvolvimento de um sentimento de segurança na relação que se estabelece com os outros, na expressão de si (do que pensa, do que sente, do que deseja, do que discorda) e na compreensão dos outros”. (Grosso & Tavares, 2008, p. 5).

Tanto que a União Europeia está atenta a esta questão. “No caso particular de Portugal, a aprendizagem da língua portuguesa é considerada uma dimensão importante de integração dos imigrantes, assumindo o país vários programas e recursos nesta vertente. Portugal não está, porém, entre os Estados-membros que desenvolvem medidas de ensino da língua como um requisito obrigatório à entrada no país ou à integração dos imigrantes no país.” (Oliveira, 2019, p. 130).

Contudo, desde 2007 é obrigatório em Portugal, do ponto de vista jurídico, que o imigrante fale a língua para poder permanecer no país de forma permanente e assim obter a autorização de residência permanente ou o estatuto de residente de longa duração. De acordo com o artigo 80 da lei da imigração nº 23/2007, de 4 de julho, os imigrantes podem requerer esta autorização de residência desde que “comprovem ter conhecimentos do Português Básico” (Diário da República, 2007) e para tal devem apresentar um “certificado de habilitações emitido por estabelecimento português de ensino oficial ou de ensino particular ou cooperativo reconhecido nos termos legais, certificado de aproveitamento no curso de português básico emitido pelo IEFP ou por estabelecimento de ensino oficial ou de ensino particular ou cooperativo legalmente reconhecido ou, ainda, certificado de conhecimento de português básico, mediante a realização de teste em centro de avaliação de português como língua estrangeira, reconhecido pelo Ministério da Educação”, de acordo com o Decreto Regulamentar nº 84/2007 de 5 de novembro (Diário da República, 2007). Já quem pretende obter a nacionalidade portuguesa deve mostrar conhecer “suficientemente a língua portuguesa”, segundo o artigo 6 da lei nº2/2018 de 5 de julho.

Assim, se a compreensão e a aprendizagem da língua do país de acolhimento são requisitos fundamentais para estadias de longa duração, são também importantes para

promover a aceitação dos povos dos países de origem. O relatório de 2019 do Observatório das Migrações mostra que os europeus, e os portugueses em particular, consideram importante que quem chega aprenda a língua. Cerca de 60% dos portugueses consideram que é importante ou muito importante os imigrantes serem capazes de falar a língua do país de acolhimento para o sucesso da sua integração. (Oliveira, 2019, p. 130).

“Num Eurobarómetro Qualitativo (2011) acerca da integração dos imigrantes, os inquiridos (tanto os respondentes autóctones como os imigrantes) declararam perceber a língua como uma das principais barreiras à integração nas sociedades europeias e, conseqüentemente, a aprendizagem ou domínio da língua da sociedade de acolhimento pelos imigrantes como um aspeto fundamental de integração. A Agenda Comum para a Integração (COM(2005) 389 final) veio estabelecer o enquadramento para a integração de nacionais de países terceiros na União Europeia, realçando que o conhecimento básico da língua, da história e das instituições da sociedade de acolhimento é indispensável para a integração, assumindo-se que proporcionar aos imigrantes a possibilidade de adquirir esse conhecimento é essencial para uma integração bem-sucedida. A aprendizagem da língua no quadro das recomendações da União Europeia remete também, simultaneamente, para o respeito da língua e cultura dos próprios imigrantes e dos seus descendentes, enquanto elemento importante da política de integração (Documento 14615/04 do Conselho, de 19 de novembro de 2004).” (Oliveira, 2019, pp. 129-130).

Deste modo, nos últimos anos aumentou a oferta de programas de aprendizagem da língua de acolhimento nos Estados-membros da União Europeia, entre eles Portugal. O nosso país passou a promover cursos como o Português como Língua Não Materna (PLNM) e o Português para Todos (PPT). Complementarmente, e dado a procura ser cada vez maior, várias associações, autarquias e instituições promovem outros cursos de carácter livre, que ensinam o básico da língua portuguesa para ajudar à integração. É assim que surge o projeto “Olá em Português”.

Capítulo 3 – O projeto “Olá em Português”

3.1. O que é o “Olá em Português” e a quem se destina

Como já vimos anteriormente, a imigração para Portugal atingiu valores recorde em 2019 e Lisboa foi a cidade onde a maior parte destes imigrantes se instalou. Há uma necessidade e uma procura que não para de crescer por parte destas pessoas para aprenderem a língua, de modo a integrarem-se e a arranjam trabalho.

Foi devido a esta necessidade que surgiu o projeto “Olá em Português”, do qual a mestranda teve a oportunidade de fazer parte, dando aulas a estes grupos de imigrantes. Inserido no Programa BipZip da Câmara Municipal de Lisboa, o projeto desenvolveu cursos livres e gratuitos de português de nível básico/A1, com a duração de 40 horas, com aulas três vezes por semana de duas horas cada, promovidos por uma rede de parceiros como a Fundação Aga Khan, o Centro de Desenvolvimento Comunitário Portugal Novo da Junta de Freguesia do Areeiro, o CEPAC – Centro Padre Alves Correia e o Innovinter.

O público-alvo destes cursos eram imigrantes maiores de idade, oriundos de grupos heterogêneos (ao nível da experiência pessoal, profissional, geográfica, linguística e habilitações literárias). Ao longo dos três cursos que deu, a mestranda contactou com pessoas originárias de países muito diversos como Nepal, Índia, Bangladeche, Irão, Rússia, Moldávia, Roménia, Iraque, Síria, Zimbabwe, Somália, Sudão, Turquia, Itália, Alemanha, Moldávia, Estados Unidos e Roménia e com habilitações literárias que iam desde o analfabetismo ao doutoramento. A maior parte dos alunos falava inglês, outros não.

Desenhou-se assim um curso de português funcional para falantes, com um caráter muito prático e mais focado na oralidade, e que fosse ao encontro das necessidades dos formandos. O objetivo principal deste curso era contribuir para o processo de integração e acolhimento de imigrantes a nível local, dando-lhes as ferramentas necessárias para poderem aceder mais facilmente a serviços, informações e conhecimentos, fundamentais para a integração de pessoas vindas de geografias tão diversas, com dinâmicas sociais e modelos de funcionamento da sociedade bastante distintos da portuguesa. Daí que o curso tivesse como foco a aprendizagem da língua portuguesa numa ótica prática, ou seja, da sua utilização quotidiana. “Para Besse (1987), de um ponto de vista teórico, os métodos de ensino da segunda língua, seja ela qual for, devem

ter em conta também aspectos de ordem social e cognitiva, ou seja, o lugar da língua na sociedade e a maneira como ela é percebida pelo aluno, aspectos de ordem instrumental, nomeadamente o que fazer com que as necessidades de utilização da língua se tornem conteúdos de aprendizagem, que possam servir de acesso a outros saberes.” (Ançã *et al.*, 2010, p. 19).

A barreira da língua no acesso aos serviços e envolvimento com a comunidade é uma realidade que dificulta a integração dos imigrantes na sociedade. Assim, no curso tentou-se dar-lhes os conhecimentos básicos para poderem interagir com portugueses, regularizar a sua situação documental, procurar trabalho, matricular os filhos na escola, ir a um hospital ou farmácia, a um supermercado, andar de transportes, tratar do passe, entre outros, simulando-se muitas vezes situações do dia-a-dia na sala de aula. Pois “a eficácia na aprendizagem de uma língua está subordinada às motivações e características dos aprendentes, o que conseqüentemente conduz a uma grande variedade de objetivos e a uma variedade ainda maior de métodos e materiais.” (Grosso & Tavares, 2008, p. 35).

Como não existia um manual adotado, os materiais das aulas foram feitos pela formadora, com base em manuais já existentes ou criando exercícios e jogos de raiz, que se adequassem à turma em questão. Pois Richards (2005, p. 1) reforça que para se elaborar materiais pedagógicos efetivos é necessário ter em conta “as preferências de estilo de aprendizagem do aluno, as suas necessidades de aprendizagem, interesses e motivações”.

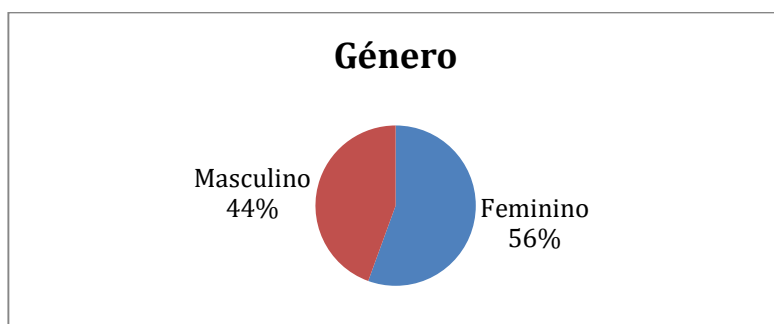
Por outro lado, houve sempre uma estreita comunicação entre a formadora e a instituição que promovia o curso, de modo que as necessidades dos alunos percebidas na sala de aula (procura de emprego, problemas familiares, necessidade de regularizar a sua situação, etc.) eram depois comunicadas aos técnicos das entidades onde os cursos foram ministrados, para que pudessem acompanhar e encaminhar os alunos.

De forma a ir ao encontro deste caráter prático, os cursos também deviam sair “fora da sala de aula”, com visitas a locais a escolher pelo formador, para que os alunos pudessem aprender expressões e fórmulas do quotidiano, perder a vergonha e interagir com pessoas novas.

3.2. – Caracterização da turma do último curso do “Olá em Português”

O presente trabalho vai incidir sobre algumas aulas e exercícios levados a cabo com a última turma a que a mestrandadeu aulas, do ponto de vista de uma abordagem intercultural comunicativa e lúdica do ensino da língua. O curso foi dado no CEPAC – Centro Padre Alves Correia, em Lisboa, centro que trabalha no acolhimento a imigrantes. A turma era composta por 18 alunos, maiores de idade, mas com perfis muito diferentes. Era equilibrada do ponto de vista do género, com dez mulheres e oito homens.

Figura 6 – Distribuição dos formandos por sexo



No entanto, era um verdadeiro caldeirão de culturas, línguas e nacionalidades, com alunos de nove países, na sua maioria vindos dos continentes asiáticos e africanos, e com várias línguas maternas, logo com alfabetos bastante diferentes do nosso.

Figura 7 – Foto da aula com a expressão “Tudo bem” escrita nas várias línguas da turma

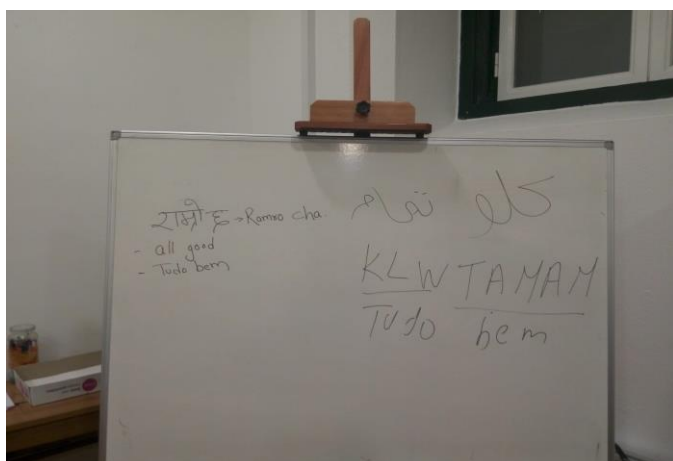
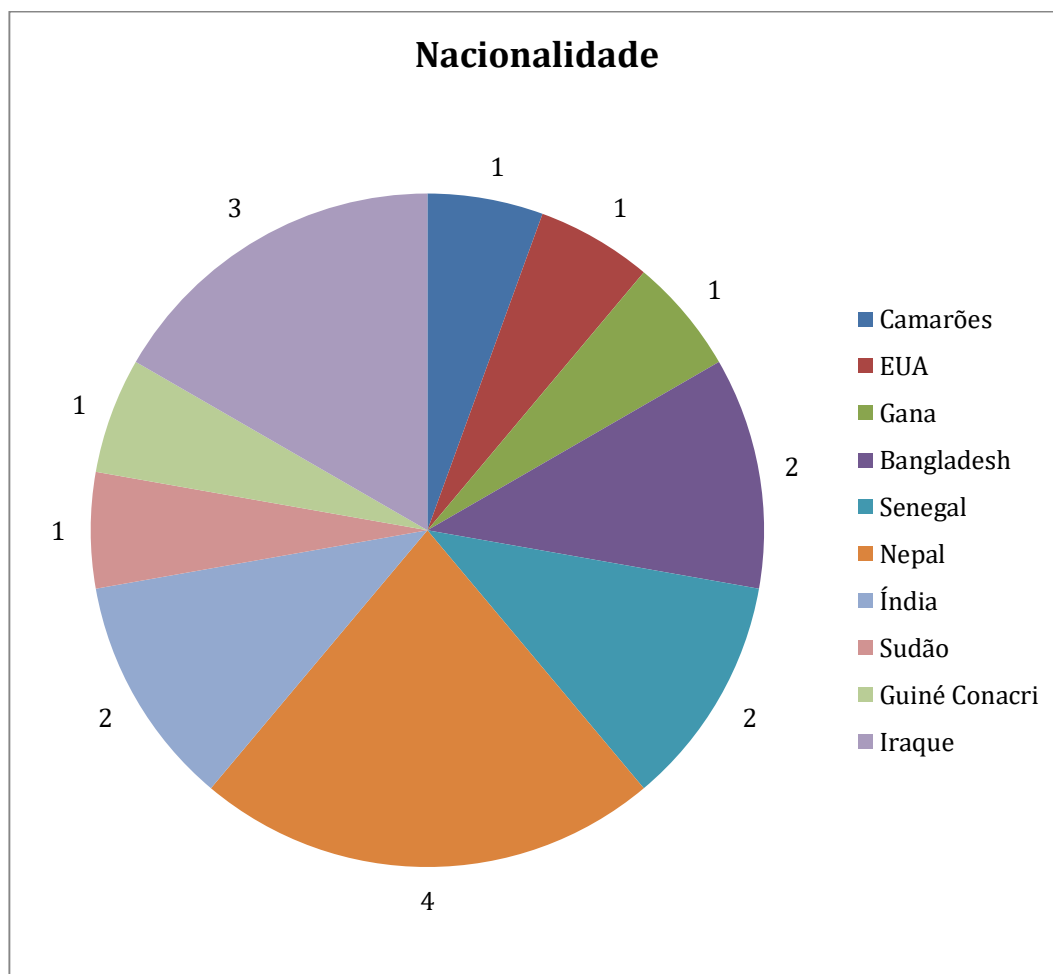


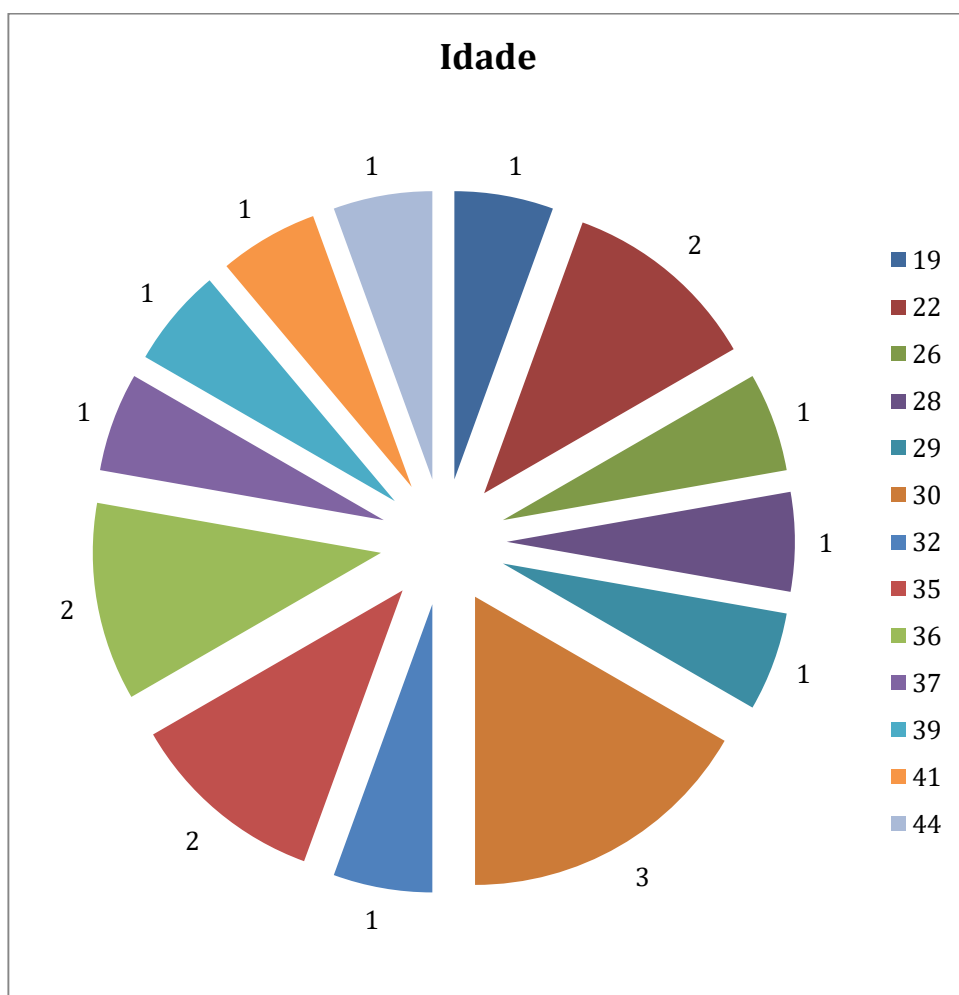
Figura 8 – Distribuição dos formandos por nacionalidade



O que representou um verdadeiro desafio, “pois as diferentes línguas organizam o mundo de diferentes maneiras. A noção de estilo cognitivo diz respeito a um modo individual de pensar, percebendo, conceptualizando, estruturando e relembrando informação e vai interagir com o ambiente social e de aprendizagem da língua estrangeira.” (Saville-Troike, 2006, apud Ançã et al., 2010, pp. 14-15).

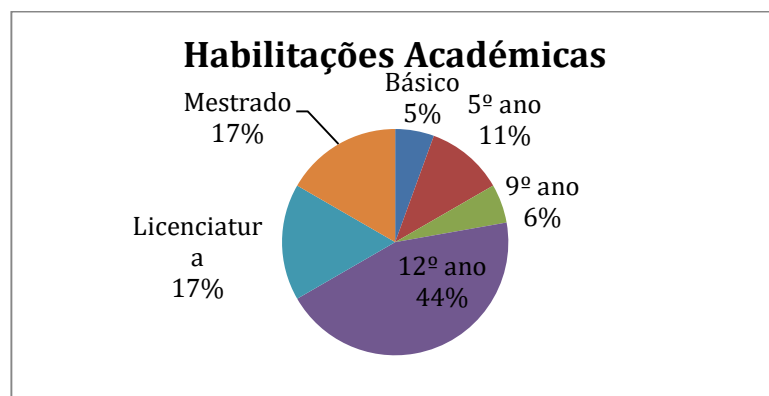
Em termos de idades, verifica-se que se trata de uma população jovem, pois só dois alunos tinham mais de 40 anos, tendo a maioria dos aprendentes idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos.

Figura 9 – Distribuição dos formandos por idade



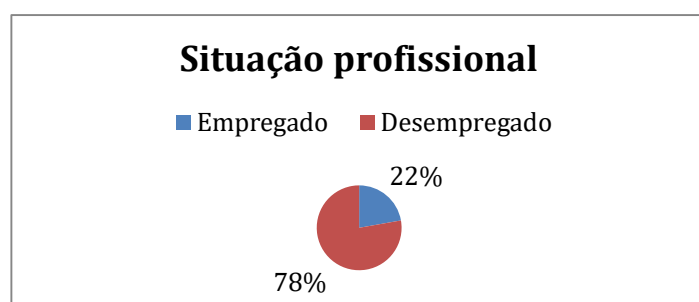
Em termos de habilitações académicas, também havia um leque muito variado, desde um aluno alfabetizado, até outros com mestrado. No entanto, no geral, o nível de habilitações académicas da turma era alto, pois 44% tinha o 12º ano e 34% licenciaturas ou mestrados. O inglês era a língua de intercomunicação por excelência, e por vezes o francês, devido aos alunos do Senegal e dos Camarões, embora houvesse três alunos que não falavam nenhuma destas duas línguas. Dois deles falavam árabe e curdo, línguas partilhadas com outros colegas, mas um deles não tinha qualquer língua em comum com os colegas, o que significou um desafio ainda maior.

Figura 10 – Distribuição dos formandos por habilitações académicas



O gráfico seguinte mostra ainda que 78% da turma se encontrava desempregada, e que por isso aprender a procurar emprego ou ir a uma entrevista de emprego era fundamental para eles. Ao longo das aulas também nos fomos apercebendo de que muitos dos que trabalhavam desejavam mudar de emprego, para outros melhores e mais adequados ao seu perfil académico e experiência profissional.

Figura 11 – Distribuição dos formandos por situação profissional



Posto isto, vão analisar-se algumas das atividades concretas que se fizeram dentro e fora da sala de aula, em que se deu primazia às experiências de vida de cada aluno e às questões por eles colocadas, bem como a jogos e a materiais lúdicos, em vez de se seguir simplesmente um manual escolar, uma vez que não existia nenhum adotado.

Por outro lado, os objetivos dos cursos, para além do ensino da língua, visavam promover a autoconfiança, um ambiente seguro e confortável para todos, criar um grupo coeso e servir de ponto de partida para uma maior e mais fácil inclusão na sociedade portuguesa.

Capítulo 4 – As abordagens comunicativa, intercultural e lúdica no ensino da língua

4.1. – A importância dos papéis na aprendizagem numa sociedade multicultural

As sociedades atuais não são estanques. A globalização e as novas tecnologias permitiram um fluxo cada vez maior de pessoas, de ideias, de bens. Nós próprios, enquanto indivíduos, vivemos no seio de uma comunidade, e de uma comunidade cada vez mais multicultural, com trocas e interações permanentes. Daí considerarmos ser uma mais-valia pensar no processo de aprendizagem como de trocas constante, em que aluno e professor aprendem uns com os outros, e usá-lo na sala de aula, sobretudo tendo em conta que o público-alvo do curso “Olá em Português” são adultos com uma grande e variada experiência de vida. Acreditamos que a aprendizagem pode ser mais eficaz e prazerosa se for pensada como um processo de duplo sentido, em que cada um aprende com o outro, interagindo. Os alunos são alunos mas também professores. “Os investigadores concluíram por diversas vezes que, em situações que fizessem apelo ao conhecimento, à emoção e à acção, os indivíduos aprendiam mais com as suas próprias experiências.” (Martinelli et al., 2001, p. 18).

Além disso, ensinar uma língua estrangeira a alunos adultos e imigrantes tem as suas especificidades e condicionantes próprias. À partida, “este público adulto, em circulação, traz uma história de vida, um conhecimento do mundo que interage com as novas competências do contexto da língua-alvo...” (Grosso & Tavares, 2008, p. 10). Por isso mesmo, “a organização do ensino deverá então resultar de uma colaboração com os aprendentes, atores da sua aprendizagem, e em função das situações e do processo de aprendizagem natural já proporcionado pelos múltiplos *inputs* linguísticos e culturais que diariamente recebem, explicitando-os e potencializando-os nos seus sentidos, concretizações e adequações” (*Idem*).

As crenças e as representações sobre a cultura, a língua e os falantes dessa língua, sobretudo no caso de alunos adultos, desempenham um papel importante na formação das atitudes face à aprendizagem da língua-alvo (Horowitz, 1987; Little e Singleton, 1990, apud Cabral, 2002, p. 202).

Além disso, a motivação é um factor crucial na aprendizagem de uma L2. Vários autores defendem que “o desempenho na L2 está fortemente associado à motivação para a aprendizagem e, em especial, à motivação para a aprendizagem da língua alvo

(por exemplo, Gardner e Lambert, 1972; Gardner, 1985; Ames e Ames, 1989; Crookes e Schmidt, 1991; Gardner e MacIntyre, 1994; Gardner e Tremblay, 1994; Oxford, e Shearin, 1994; Ngeow, 1998; Anderman e Midgley, 1999; Dornyei, 2001; Norris-Holt, 2001)”. (Cabral, 2002, p. 202).

A motivação tem por isso várias dimensões. O modelo sócio-educacional de Gardner e Lambert (1972), por exemplo, propõe que a motivação para a aprendizagem das línguas resulta de dois diferentes conjuntos de atitudes, que levarão à existência de uma motivação integradora (*integrative*) – um interesse pessoal, genuíno, pela cultura e pelos falantes da língua-alvo – e à existência de uma motivação instrumental (*instrumental*) – associada ao valor prático da aprendizagem da língua-alvo (Lambert, 1974, p. 8, apud Cabral, 2002, p. 202). Daí acreditarmos que pensar num processo de ensino e aprendizagem a este grupo a partir de uma abordagem comunicativa, intercultural e lúdica do ensino de língua foi a melhor opção, tendo em conta que para eles o valor prático do curso era muito forte, logo havia uma grande motivação instrumental à partida.

A aprendizagem de uma língua tem dois aspetos igualmente importantes: por um lado é preciso saber como funciona e conhecer as suas regras, por outro é preciso conhecer o seu uso social, ou seja, o seu uso em situações comunicativas e em contexto social. A aprendizagem é um processo ativo em que o aluno aprende com a prática.

“A aquisição de uma língua não é uma actividade passiva. É sim um processo activo do aluno em interacção com o ambiente linguístico ao qual se encontra exposto e com o meio físico e social. Portanto, a aquisição surge da necessidade de o indivíduo agir sobre o meio, de interagir com as pessoas e de se integrar nesse meio social e cultural”. (Santos, 2004a, p. 15, apud Leal & Sanches, 2012, p. 10).

Além disso, não nos podemos esquecer que:

“O aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de

realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.” (QECR, 2001, p. 73).

4. 2. - A abordagem comunicativa na aprendizagem da língua de acolhimento

Deste modo, para o projeto “Olá em Português” focámo-nos e optámos por seguir uma abordagem comunicativa e intercultural do ensino da língua. Começamos então por analisar o que defende a abordagem comunicativa para a aprendizagem de uma língua segunda, modelo didático que se tem vindo a implementar nas últimas décadas. Esta desenvolveu-se nos anos 1970 e 1980 e tem em Jack C. Richards e Theodore S. Rodgers dois importantes teóricos. Surgiu por serem precisos métodos de ensino de língua mais eficazes, voltados para as necessidades de quem aprende, tanto que aluno e professor assumem novos papéis com o objetivo de tornar o aluno um comunicador competente. Ou seja, nasceu da insatisfação de alguns linguistas com os resultados obtidos com os métodos de tradução e gramática e audiolingual. Os linguistas Hymes (1973) e Halliday (1973) acreditavam que os alunos não estavam a aprender realmente em situações reais, pois não se conseguiam comunicar na língua estudada.

Na abordagem comunicativa o grande objetivo passa a ser a competência comunicativa no seu todo (não basta ensinar gramática e sintaxe) e saber aplicar e usar a língua nos mais variados contextos e situações da vida real. Logo, o ensino já não é focado apenas na competência gramatical, na forma e estrutura, como tinha sido até então, com os métodos tradicionais, pois a língua deve ser aprendida para comunicar, por isso há a necessidade de a assimilar e não de a aprender formalmente. O objetivo principal é dar aos alunos ferramentas essenciais para se desenvolverem em sociedade, ou seja, para estarem aptos para a comunicação real.

No Quadro seguinte coloca-se em evidência as principais diferenças entre os métodos tradicionais usados até então e a abordagem comunicativa.

Figura 12 - As abordagens tradicionais *versus* as abordagens comunicativas

	Abordagens tradicionais	Abordagens comunicativas
Foco	Na aprendizagem do sistema linguístico	No processo de comunicação
Seleção dos conteúdos de língua	Critérios exclusivamente linguísticos	Critérios decorrentes das línguas dos alunos
Sequência dos conteúdos de língua	Critérios exclusivamente linguísticos	Critérios de articulação de conteúdos, culturais de sentido, de interesses dos alunos
Amplitude	Todas as estruturas da língua, de modo linear e progressivo	Apenas aquilo que é relevante para os alunos em cada fase do processo
Visão da língua	A língua é vista como uma entidade uniforme, com uma gramática e conjunto de vocabulário	A língua é aceita nas suas diferentes variantes, determinadas pelos diferentes contextos de comunicação
Registo de língua	Valoriza-se os registos formais da língua	Valoriza-se os usos quotidianos da língua
Critérios de sucesso	Produção de frases corretas do ponto de vista formal	Uso comunicativo da língua, correto e apropriado aos contextos de comunicação
Domínios da língua	Leitura e escrita	Todos os domínios da língua
Padrões de interação	Aulas centradas no professor	Os alunos são o centro do processo de ensino-aprendizagem
Atitude perante o erro	Os erros são vistos como desvio à norma padronizada	Os erros são vistos como indicadores do desenvolvimento e da aprendizagem da língua
Semelhanças /diferenças face à aprendizagem natural	Contrárias ao processo natural de aprendizagem da língua, por darem ênfase à forma em detrimento do conteúdo e do sentido	Mais próximas do processo natural de aprendizagem da língua, pela valorização do conteúdo e do sentido nas

		interações comunicativas (orais e escritas)
--	--	--

(Adaptado a partir de Nunan, 1996, pp. 27-28 e de Cabral, 2002, p. 206)

Conclui-se que um ensino significativo é aquele em que há interação e conteúdos inseridos em contextos reais de comunicação para que ocorra a aquisição da língua alvo. Deste modo, o aluno deve ser um sujeito ativo, que interage e expressa as suas ideias, que erra e aprende com os seus erros, pois os erros demonstram um certo estágio de aprendizagem do aluno, que sabe vocabulário e gramática, mas que vai mais além, pois aprende a comunicar-se através da língua.

Richards e Rodgers traçam quatro ideias gerais para a abordagem comunicativa no ensino da língua que constituem a base da teoria comunicativa: a língua como sistema para a descrição de significados, a interação e a comunicação como funções principais da linguagem, os usos funcionais e comunicativos que refletem a estrutura da língua e as categorias de significado funcional e comunicativo do discurso como unidades fundamentais da língua.

Deste modo, a aula deve encaminhar o aluno neste sentido e proporcionar-lhe esta capacidade de comunicação; o papel do professor passa a ser o de orientador e facilitador, e não o de autoridade ou detentor de conhecimento, como até então. Aliás, o papel do professor vai mais longe, e este pode ceder o protagonismo aos alunos, de modo a estimular e desenvolver a sua criatividade, capacidade de improvisação e ver se adquiriu conhecimentos. Não basta dar conteúdos, o professor tem que perceber se o aluno aprendeu e percebeu. Desta forma, a abordagem comunicativa está centrada no aluno, tornando-o autónomo, dando-lhe um papel de participação direta no processo de ensino-aprendizagem, em que ele usa a língua e aplica-a a contextos reais. O aluno demonstrará mais interesse se a aula estiver associada a situações reais do quotidiano, bem como a valores culturais que ele carrega consigo. Daí ser importante transportar a realidade para a sala de aula, através de atividades que a imitem e expliquem.

Foi o que tentámos recriar ao longo das aulas e com as atividades e exercícios demonstrados no capítulo seguinte, pensados com o intuito de criar uma ligação emocional à língua por parte dos alunos, bem como dar-lhes ferramentas para eles usarem na sua vida quotidiana e colmatar as suas necessidades mais imediatas e por eles manifestadas (ida às compras, procura de emprego, ida à farmácia ou centro de

saúde, inscrever os filhos na escola). Seguimos para isso os princípios sugeridos por Richards:

Figura 13 - Princípios para cursos segundo Richards

Motivational Strategies	Features
1. Generate and mantain interest	<i>Connect</i> units are built around current, contemporary topics <i>Connect</i> students can relate all task to their own interests and experiences
2. Promote success	<i>Connect</i> students are provided with adequate preparation and support for tasks throughout the learning process <i>Connect</i> tests assess only language that students know and do not assume that students know more
3. Promote fun in learning	<i>Connect</i> taks are varied <i>Connect</i> games and game-like activities make learning fun
4. Provide opportunities for students to speak about themselves	<i>Connect</i> personalization tasks offer opportunities for students to use target language to speak about themselves

Fonte: Richards, 2005, p. 10.

Em praticamente todas as aulas privilegiámos o papel dos alunos como comunicadores, promovemos a troca de ideias e pedimos-lhes que realizassem tarefas, quer fossem jogos, descrever o que viam ou *role-play*, pois assim podiam levá-las a cabo, refletir e até mesmo dar a sua opinião.

O ensino de língua baseado em tarefas tem sido indicado como uma das opções metodológicas da abordagem comunicacional mais adequadas ao desenvolvimento do ensino que se requer centrado nos alunos, na ação pedagógica e processo de aprendizagem propriamente dito (Nunan, 1996; Willis e Willis, 1996; Cabral de Sousa, 2001), e propõe o uso de tarefas como um dos componentes principais das aulas de línguas pois propiciam a aprendizagem. “Acredita-se que as tarefas fomentam os

processos de negociação, modificação, reformulação e experimentação que estão no centro da aprendizagem da língua segunda” (Richards & Rodger, 2001, p. 228). Ao realizarem uma tarefa, os alunos fazem uma ação com uma finalidade, que se aproxima da sua vida real. “Ao envolverem-se em atividades com significados concretos, como resolução de problemas, discussões ou narrativas, o sistema de interlíngua do aluno é aumentado e encorajado a desenvolver-se”. (Foster, 1999, p. 69). Deste modo, os alunos envolvem-se numa atividade comunicativa aproximada à linguagem utilizada fora da sala de aula, ou seja, adquirem uma competência comunicativa autêntica, e esse é um dos grande objetivos do curso: que eles ganhem ferramentas para usar na sua vida quotidiana, tanto profissional como pessoal.

Richards e Rodgers (2003 apud Leitão, 2013, pp. 17-18) apresentam como princípios fundamentais desta abordagem de ensino por tarefas o seguinte:

- a) As tarefas deverão fornecer o *input* e *output* necessários para a aquisição da língua, assim como a negociação do significado;
- b) A realização das tarefas e o sucesso das mesmas deverá ser motivacional. Aquando da realização das tarefas, os alunos deverão atingir os objetivos anteriormente traçados, percorrendo diferentes caminhos, definindo estratégias, trabalhando cooperativamente, aplicando conhecimentos prévios, construindo conhecimento... que favoreçam a motivação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Apostou-se também em proporcionar aos alunos uma aprendizagem da língua a partir de contextos reais (simular uma ida às compras na sala de aula ou ir efetivamente ao mercado e à farmácia, como veremos no capítulo seguinte), de modo a haver uma clara relação pedagógica com as necessidades comunicativas que vão ter no seu mundo real. Isto porque “o contexto da aula não é mais do que um reflexo fiel das problemáticas sociais que prevalecem na sociedade” (Vez, 2004, p. 14).

As abordagens por tarefa reforçam assim os seguintes princípios e práticas (Nunan, 2004):

- seleção dos conteúdos com base nas necessidades dos alunos;
- ênfase na aprendizagem comunicativa, através da interação na língua-alvo;
- introdução de textos ou materiais autênticos nas situações de comunicação;
- possibilidade de os alunos focalizarem não só a língua mas também o processo de aprendizagem em si mesmas;
- aumento da experiência pessoal dos alunos como contributo importante para a sua aprendizagem na sala de aula;

– relação da língua em aprendizagem na sala de aula com a língua utilizada fora da sala de aula.

Deste modo, parece-nos fundamental para uma aprendizagem efetiva que os alunos sintam que fazem parte, que os seus gostos e opiniões importam. Por outro lado, optámos por exercícios com um suporte visual muito forte, pois os conhecimentos da língua do grupo são rudimentares, logo as imagens ajudam a estimular e a decorar o vocabulário. Usou-se nas aulas imagens, jogos, recortes de revistas, medicamentos e até brinquedos, com o objetivo de criar uma ligação afetiva e lúdica com a língua. Os alunos são incentivados a falar dos seus países, das suas necessidades, bem como do que gostam e do que não gostam, tornando-se assim pessoal, ao mesmo tempo que descobrem os gostos dos colegas e do professor. Cria-se na sala de aula um exemplo de uma conversa que podem vir a ter no mundo lá fora. A sala de aula torna-se um espaço intercultural por excelência. Daí ser importante o legado da atitude integracionista na educação, que defende o professor pôr-se no lugar do outro, e “funcionar como um facilitador de comunicação entre os grupos” (Silva, 2008, p. 26).

4.3. – A educação intercultural como factor essencial da abordagem comunicativa

No caso do projeto “Olá em Português” em concreto, as turmas em causa eram uma espécie de espelho que refletia a diversidade cultural cada vez maior que se vive na cidade de Lisboa, colocando por isso um desafio interessante ao professor de como educar para a cidadania e a integração, de como pôr em prática os princípios decretados pela Unesco para uma educação intercultural, capaz de ser um factor de coesão e de paz:

“A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social. O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado.” (Relatório da Unesco, 2009, pp. 54-55).

Acreditamos que se deve olhar para esta riqueza cultural presente na sala de aula “como um factor de coesão e de enriquecimento pessoal, procurando construir uma cidadania para todos”. (Leal & Sanches, 2012, p. 12). Daí ser fundamental pôr em prática uma

abordagem comunicativa tendo em atenção a aprendizagem cultural, inclusiva. Mas como passar isso para a sala de aula, um espaço intercultural por excelência? Através de um diálogo que se produzisse com a “mentalidade aberta entre duas ou mais culturas, a um nível igualitário; a convivência fraterna entre pessoas de distintas culturas, com tolerância para com ‘o outro’, tendo em vista um enriquecimento mútuo” (Lopes-Cardoso, 2008, p. 21, apud Leal & Sanches, 2012, p. 11). Sem esquecer que, para começar, é importante percebermos o Outro pois “o conhecimento da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas” (Laplantine, 2003, p. 13). O Outro traz “uma história de vida, uma competência do mundo que interage com as novas competências do contexto da língua-alvo” (Grosso & Tavares, 2008, p. 10). Este tipo de educação intercultural promove o respeito pelo Outro, bem como a cooperação entre pessoas de origens diferentes, dando-se uma troca de saberes e experiências culturais, em que não há culturas superiores, apenas diferentes. Há uma aprendizagem mútua pois:

“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 objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais.” (QECR, 2001, p. 150).

Promove-se a curiosidade e a troca de saberes, por vezes tão diferentes e distantes para muitos de nós. Pois um dos objetivos de aprender uma língua é “fazermos com que os estudantes compreendam o ponto de vista do outro, e a verem-se a si mesmos através dos olhos dos outros”. (Byram e Kramsch, 2008, p. 28 apud Masoni, 2019, p. 136). Para Banks (2005), na medida em que este tipo de educação se constitui como um instrumento para que todos os alunos possam realizar o seu potencial, também lhe chama “educação para a liberdade”.

Foi isso que se tentou fazer nalgumas atividades descritas no capítulo seguinte, como o Mapa Mundo ou o Piquenique Cultural, para que tanto professor como alunos ficassem a saber mais sobre os países, história, hábitos e gastronomia das nacionalidades presentes na turma, para que se pudessem pôr no lugar do outro.

No entanto, educação cultural é mais do que o respeito pelas línguas, religiões, valores e costumes dos alunos. Na verdade, “o respeito pela diversidade supõe a tolerância assim como a abertura para as qualidades próprias do ‘outro’, por exemplo as suas capacidades intelectuais. A diversidade não se limita às diferentes origens culturais, mas inclui também todas as facetas duma pessoa, nomeadamente o seu sexo, seus talentos, interesses, suas competências e seus conhecimentos, etc.”. (Batelaan, 2003, p. 7, apud Leal & Sanches, 2012, p. 13).

Deste modo, uma educação intercultural não se pode preocupar apenas com a diferença cultural entre os alunos, mas sim em respeitar os diferentes ritmos, formas e estilos de aprendizagem do Outro. Além disso, as atividades pedagógicas praticadas na escola serão mais eficazes se elas se prolongarem para o mundo exterior (Batelaan, 2003, apud Leal & Sanches, 2012, p. 13). Daí ter-se dedicado algumas aulas para atividades variadas no exterior, com visitas a locais que acreditámos poderem proporcionar experiências interessantes aos alunos, como veremos no próximo capítulo.

A escola e a sala de aula, no caso do projeto “Olá em Português” em particular, são o espaço privilegiado que permite uma mais fácil integração destes imigrantes e das suas famílias na sociedade de acolhimento, desde que o ensino “se adequue à sua realidade, apostando numa pedagogia inclusiva e intercultural, na valorização das opções vocacionais dos estrangeiros e das suas realidades linguísticas e socioculturais e na validação das aprendizagens adquiridas no seio da cultura do país de origem”. (Leal & Sanches, 2012, p. 14). E foi isso que se tentou fazer, apostando em atividades que promovessem este lado inclusivo e intercultural, mas também que mostrassem um pouco das várias culturas presentes na sala de aula. No capítulo seguinte veremos na Atividade 11 como se escolheram três figuras emblemáticas da sociedade portuguesa – Cristiano Ronaldo, António Costa e Mariza – em áreas tão distintas como o futebol, a política e a música, para que os alunos as descrevessem. No entanto, estas escolhas não foram inocentes. O primeiro, Cristiano Ronaldo, é o maior ícone atual de Portugal, e normalmente conhecido no mundo inteiro, mesmo por quem acabou de chegar ao país. O futebol é também um assunto geralmente familiar e motivo de conversa a nível global. A partir desta figura, pôde explorar-se também os maiores ícones do desporto

dos países dos estudantes, normalmente com os estudantes do Bangladesh e da Índia a falarem dos ídolos do críquete. Por outro lado, António Costa tem raízes goesas, facto que muitos dos alunos indianos e nepaleses da turma já sabiam ou que ficaram interessados em saber. A partir daqui eles próprios falaram sobre Goa e sobre a relação com os portugueses, partilharam algumas palavras que ambas as línguas têm em comum ou abordou-se a diferença entre os sistemas políticos nos vários países. Com Mariza, tentou dar-se a conhecer o fado, essência da cultura portuguesa, mas também falar das suas raízes moçambicanas, o que provocou reações na maioria dos alunos vindos do continente africano. Escolheram-se estas três figuras para se criarem pontes, pontos de contacto e de diferença.

Assim, as próprias aulas de LE são, sem dúvida, um espaço privilegiado para esta interculturalidade. Antes de mais porque a própria língua é um veículo de cultura, favorece a inclusão e o convívio, a comunicação e trocas, o estabelecimento de laços e promove a paz entre diferentes culturas, como defendido pela Unesco. Segundo Kramsch (2017), a linguagem é um sistema de signos que tem um valor cultural em si mesma, além de que desempenha um papel crucial não só na construção de cultura, mas também de mudanças socioculturais.

É através da língua que comunicamos com o Outro, que o conhecemos, que o passamos a compreender melhor. E a abordagem intercultural no ensino de uma língua promove este diálogo, leva o aluno a sentir curiosidade pelo Outro e a questionar as suas práticas culturais.

4.3.1. – O que é a cultura: propostas de conceitos

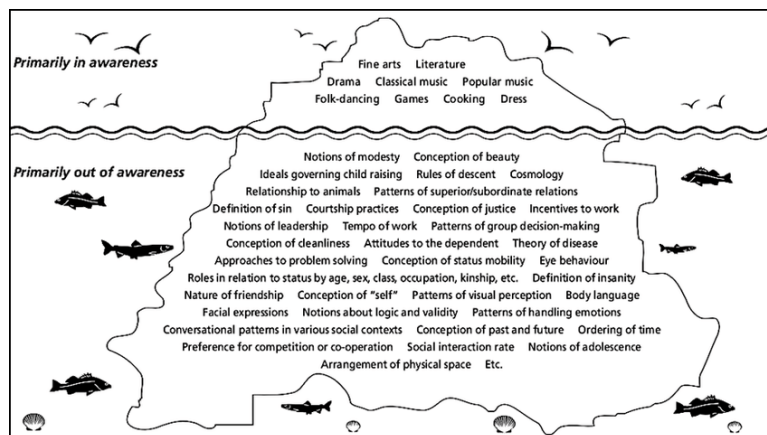
Mas comecemos pelo início. Todas as teorias de aprendizagem intercultural têm por base a ideia de cultura, ou seja, percebe-se a cultura enquanto construção humana. Sendo a cultura “o *software* que os indivíduos utilizam no quotidiano (...), o conjunto de pressupostos, valores e normas fundamentais que os indivíduos possuem” (Martinelli et al., 2001, p. 18), foram várias as tentativas de definição de cultura e estas foram mudando ao longo dos tempos. Comecemos pelos antecedentes históricos de cultura analisados por Laraia:

“No final do século XVIII e início do século XIX, a palavra alemã *Kultur* era utilizada para simbolizar os aspectos espirituais de uma comunidade, e a palavra francesa

Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Edward Tylor (1832-1917) sintetizou estas duas ideias no vocábulo inglês *Culture*, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Com esta definição Tylor abrangia numa só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizagem da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos. (Laraia, 1986, p. 25, apud Sousa, 2008, p. 22).

Recorre-se frequentemente a metáforas para explicar o que é cultura. A ideia de cultura como icebergue é uma delas pois, tal como um icebergue, aquilo que vemos da cultura é a sua superfície, sendo difícil de entender e imaginar o que se esconde ou está por baixo da linha da água. Este modelo do icebergue mostra que os aspetos da cultura não são mais do que expressões de aspetos invisíveis. “Este modelo coloca igualmente em evidência a dificuldade de compreender os indivíduos com condicionantes culturais – porque se podemos alcançar os aspetos visíveis do “nosso icebergue”, é mais difícil identificar as bases.” (Martinelli et al., 2001, p. 20). Costuma ser um bom ponto de partida para a análise de cultura, pois mostra como é difícil ver e compreender o que ela é.

Figura 14 – A cultura sob a perspetiva do icebergue



Fonte: AFS Orientation Handbook, 1984, p. 14.

Para Wild (apud Afonso, 2006, p. 452) o conceito de cultura assenta no saber coletivo, abrangendo tudo o que diga respeito a manifestações do ser humano. Isso inclui a língua.

Kramersch (2017) mostra que hoje em dia vigoram duas perspectivas de cultura no ensino de línguas, dependendo da orientação disciplinar: a modernista e a pós-modernista. Até à década de 1970, na primeira, cultura “era percebida como o componente do estudo de línguas relacionado ao letramento ou às áreas humanas de forma geral e estava associada ao método de ensino de línguas estrangeiras chamado Gramática-tradução.” (Kramersch, 2017, pp. 141-142). Nos anos 80, e com a viragem para uma abordagem comunicativa no ensino de línguas, “cultura se tornou sinônimo tanto de estilo de vida como de comportamentos quotidianos de membros de comunidades de fala que estão ligados por experiências, memórias e aspirações comuns. Em ambos os casos, as comunidades de fala eram compreendidas a partir do seu alicerce na nação, ou seja, no contexto nacional no qual uma língua nacional é falada por uma homogeneidade de cidadãos nacionais.” (Kramersch, 2017, pp. 141-142).

Nas aulas seguiram-se os princípios defendidos por esta segunda corrente, em que, com o foco na comunicação e nos contextos sociais, se pensa numa cultura com “c minúsculo”, ou “pequenas culturas” (Holliday, 1999, apud Kramersch, 2017, p. 142) da vida quotidiana, “o que inclui a forma de comportar-se, comer, conversar, viver de nativos da língua, bem como os seus costumes, crenças e valores. Pesquisas sobre a componente cultural do aprendizado de línguas têm-se interessado fortemente pela pragmática intercultural e a adequação sociolinguística do uso da língua em seu contexto cultural autêntico.” (Holliday, 1999, apud Kramersch, 2017, p. 142). Impera a combinação “uma língua = uma cultura”, e passa a ser importante que os professores não só ensinem regras gramaticais, mas também de uso sociolinguístico, através de exercícios com modelos comunicativos ou encenações (tal como exemplificado no capítulo seguinte) e jogos.

4. 4. – A importância dos jogos na abordagem comunicativa

Os jogos são uma ferramenta efetiva e poderosa no ensino de várias disciplinas, desde a Biologia à Física, tanto que os manuais trazem sempre várias sugestões. E o ensino de uma língua estrangeira não é exceção. Quando pensamos em jogos pensamos em algo divertido e prazeroso, que fazemos por prazer e não por obrigação. São ferramentas usadas na sala de aula de várias formas e com diferentes objetivos, mas que se centram nos processos comunicativos, em que se aprende uma língua estrangeira através da comunicação, estando o foco nos alunos.

“Na abordagem comunicativa, os jogos têm um papel central na dinâmica de sala de aula, porque não se planificam como uma atividade para um momento de cansaço ou para passar um bom bocado, mas como objectivos claros e como o processo de aprendizagem, especialmente para testar a interação comunicativa na nova língua.” (Fernández, 1999, p. 11, apud Leitão, 2013, p. 25).

Através do jogo, o professor pode observar os diferentes tipos de alunos, descortinar traços de personalidade bem como as suas capacidades de aprendizagem. Por outro lado, os alunos são expostos a uma nova língua sem terem de carregar o peso de a construir ou decorar. Se o professor tiver em conta “os traços individuais de cada um dos alunos (personalidade, carácter, capacidades intelectuais, entre outros), fundamentais em qualquer processo de aprendizagem” (Baralo, 2004, p. 31, apud Leitão, 2013, p. 19), o recurso aos jogos será uma vantagem, pois os alunos satisfazem as suas necessidades individuais e adquirem novas competências e habilidades. Além do mais, quando os jogos são em grupo, os alunos têm de colaborar, trabalhar em conjunto, tomar decisões juntas, ouvir o outro, sugerir e ceder, ao mesmo tempo que descobrem o ponto forte de cada membro do grupo.

Assim, os jogos são uma ferramenta muito utilizada na abordagem comunicativa no ensino das línguas estrangeiras.

“Numa abordagem comunicativa, entendemos por jogos educativos ou lúdico educativos aquelas atividades incluídas no programa da nossa disciplina, nas quais se apresenta um contexto real e uma necessidade de usar a linguagem e o vocabulário específico com um objectivo lúdico-educativo”. (Andreu & García, 2007, p. 122, apud Leitão, 2013, p. 25).

E visto que os jogos são apresentados num contexto real, pedem que se use a língua, tornando-se esta num veículo de comunicação (Bello, 1996, p. 136). Ao jogarem, os alunos têm de argumentar, concordar ou discordar, falar entre si ou para a turma, trocar ideias, logo pôr a aprendizagem da língua em prática. Mais. Alguns autores defendem que o próprio jogo é parecido com o processo de aprendizagem. Fernández (1999) compara o ato de jogar ao ato de aprender, defendendo que os dois possuem as mesmas qualidades: “adivinhar, descobrir, treinar-se, conseguir, recompor, encontrar o caminho, inventar, superar obstáculos, juntar, separar, esforçar-se para conseguir”

(Fernández, 1999, p. 7, apud Leitão, 2013, pp. 23-24). O jogo é assim uma forma inata de aprender, em que experimentamos, tomamos consciência e nos apropriamos daquilo que nos rodeia. A aprendizagem é ela mesma um jogo que implica motivação, descoberta, curiosidade, criatividade e prazer, com o intuito de se alcançar um objetivo. Rogers (1986) definiu aprendizagem como sendo uma “insaciável curiosidade” ao ser humano e que a sua essência é o significado, o que quer dizer que o foco está no processo e não no conteúdo da aprendizagem. O professor deve ter em conta que os alunos aprendem aquilo que para eles é significativo. Por outro lado, o uso de jogos na aprendizagem de uma língua estrangeira remete-nos para o imaginário infantil, para uma época em que todos nós geralmente éramos mais descontraídos, brincávamos e nos divertíamos bastante. Os jogos estão associados à sensação de prazer, por isso podem ser um recurso importante para uma aprendizagem significativa e diferenciada. Os jogos são também uma das maneiras mais eficazes de reproduzir a realidade na sala de aula. Foi o que fizemos sempre que desafiámos os alunos a fazerem *role-play* em atividades como a ida às compras ou à farmácia, como veremos no próximo capítulo. No entanto, é importante que o professor explique bem as regras do jogo e exemplifique antes. Até porque muitos alunos provavelmente nunca jogaram aquele jogo anteriormente, podem ser mais tímidos ou ter vergonha, por não dominarem a língua, ou podem não perceber as regras à primeira. O importante é criar um ambiente relaxado e seguro, para que este método seja eficaz e todos os alunos participem. Na perspetiva de uma abordagem comunicativa, Suanzes (2007, p. 33) elaborou uma lista de sensações e pensamentos que passam pela cabeça de professores e alunos quando jogam uma atividade lúdica na aula:

1. – Motivação. Os alunos esperam divertir-se e, além disso, praticar a língua que estão a aprender. Aceitam que vão jogar.
2. – Aspeto criador da aprendizagem. Joga-se, logo é normal rir-se, falar um pouco mais alto, utilizar a criatividade para resolver um problema.
3. – Atitude. Tanto para o aluno como para o professor, o ambiente enche-se de fantasia, criatividade, flexibilidade e espontaneidade.
4. – Controlo. O professor não consegue estar sempre em cima dos alunos a controlar os seus erros. Assim os alunos sentem-se menos observados. O ambiente é mais relaxado.
5. - Observação. O professor tem a oportunidade de observar os seus alunos. Ver como se desenvolvem no grupo, com a língua e elementos não verbais da comunicação.

6. – Materiais e atividades diversas. Oferecem-se/utilizam-se diferentes formas de praticar a língua. Ao trabalharem em grupos ou aos pares, os alunos não se sentem tão expostos. O ambiente é menos agressivo para muitos.
7. – Concentração. Os alunos concentram-se em algo em concreto.
8. – Consideração. O aluno sente-se reconhecido ao ver que o professor apresenta caminhos diferentes para praticar os conhecimentos que aprendem.
9. – Integração. Facilita-se a integração no grupo.
10. – Atenção e independência. Potencia-se que os alunos estejam atentos e que, além disso, sejam responsáveis pelo curso do jogo (e aprendizagem).
11. – Comunicação. Os alunos podem praticar continuamente a língua e, além disso, trata-se de uma comunicação autêntica.

Suanzes sintetiza muito do que observámos e sentimos nas aulas do projeto em questão, quando desafiámos os alunos a jogar diferentes jogos. Estes têm um valor pedagógico importante, pois geralmente são divertidos ao mesmo tempo que se aprende (aprendizagem ativa), aliam o factor surpresa, as aulas são mais dinâmicas, os alunos desenvolvem estratégias como a da memorização visual e auditiva e todos participam, desde o mais envergonhado ao líder do grupo. Além disso os jogos permitem conhecer as necessidades dos alunos durante o processo de aprendizagem.

Posto isto, acreditamos que através dos jogos se torna mais divertido aprender a língua, perdem-se as vergonhas, não se tem medo de errar (e o erro é fundamental para a aprendizagem) e todos os alunos acabam por participar e dar o seu contributo.

No caso das turmas do curso “Olá em Português”, muitos dos alunos têm histórias de vidas duras, de guerra, pobreza, por isso a tudo isto tentou criar-se um ambiente mais feliz, que promovesse a criação de laços entre eles.

4. 5. - O papel do professor na aprendizagem comunicativa, intercultural e lúdica

Na abordagem comunicativa o professor fala menos e ouve mais, mas deve dar o exemplo, pois deixa de ser autoridade e torna-se facilitador, de modo a que os alunos não se sintam oprimidos ou envergonhados, sentindo-se à vontade para exprimir as suas ideias. Como já vimos, “para a maioria das pessoas implicadas na educação não formal, parece evidente que a aprendizagem pode ser muito eficaz, concebida enquanto processo num duplo sentido no qual cada um aprende com o outro, interagindo.”

(Martinelli et al., 2001, p. 18). No entanto, para que esta interação tenha lugar, o professor deve criar na sala de aula um ambiente seguro e propício para isso, de modo a que os alunos se sintam à vontade para participar. O desenvolvimento da confiança e do respeito são fundamentais na aprendizagem intercultural. Só quando nos sentimos à vontade é que partilhamos pontos de vista, ideias, memórias e estamos abertos a conhecer, compreender e aceitar os dos outros.

Mas o professor deve guiar, ou seja, apresentar claramente o modelo que quer, pedindo de seguida a cooperação e interação dos alunos. Estes devem ter e compreender a base com que vão trabalhar, começando o professor para que eles não se sintam envergonhadas ou tímidos mas, passado esse momento inicial, ele deve deixar a aula fluir entre eles. Ou seja, o professor está ciente de que o aluno é um participante ativo neste processo, mesmo que cometa erros. No capítulo seguinte vai ver-se de que forma isso aconteceu nas atividades propostas.

Na sociedade portuguesa atual é fundamental o professor adquirir competências de um comunicador intercultural. Precisa de ter capacidade para ver o mundo pelos olhos do outro; capacidade de lidar com a incerteza; capacidade de atuar como mediador cultural; capacidade de avaliar os pontos de vista alheios; capacidade de ler o contexto cultural. Com as propostas de atividades que se seguem procurámos fomentar as relações culturais, sem ignorar que o mundo dos falantes-ouvintes de uma língua particular é formado por modelos culturais que definem a realidade por eles construída. Procurámos também perceber as suas necessidades e criar um grupo coeso, cujas relações pudessem sair da sala de aula e manter-se no futuro.

Capítulo 5 - Métodos e atividades desenvolvidas no projeto “Olá em Português”

5.1. – A razão da escolha das atividades propostas

Como vimos no capítulo anterior, uma abordagem comunicativa e intercultural no ensino de línguas estrangeiras promove uma maior interação na sala de aula entre professor e alunos. Na sala de aula recriam-se contextos variados de modo a representarem a linguagem e as vivências do mundo fora dela. O professor motiva e incentiva a comunicação entre todos como forma de aprendizagem. Num ambiente de interação, partilha e cooperação, as atividades podem ser muito variadas e lúdicas, pois isso contribui para uma aprendizagem efetiva: jogos, *role-play* (teatro que representa situações reais), entre outros. Há um mundo de possibilidades.

Neste capítulo vamos analisar algumas das atividades e jogos desenvolvidos na sala de aula, e fora dela, com a última turma do projeto “Olá em Português”, em que se puseram em prática exercícios que exploram as abordagens intercultural, comunicativa e lúdica, e em que se combina lazer com aprendizagem, de modo a criar um ambiente de confiança, estimular os alunos e cativá-los não só para a aprendizagem da língua mas também para a sua vivência em Portugal. “Uma vez que a aprendizagem intercultural implica uma aprendizagem emocional, os participantes não se poderão mostrar receptivos se não se sentirem à vontade”. (Martinelli et al., 2001, p. 95) Foi isso que se tentou fazer.

5. 2. – 15 propostas de atividades

Atividade 1:

Quebra-gelo

Materiais: Espaço à escolha do professor: sala de aula ou local exterior.

Descrição: Em pé, alunos e professor devem formar um círculo. O professor começa, dando o exemplo. Diz o seu nome, uma palavra em português, e bate as palmas. Indica que o aluno seguinte deve repetir o nome do professor, a palavra em português, e dizer o seu nome bem como uma palavra escolhida por ele, e assim sucessivamente, com o colega seguinte a dizer o nome do professor, palavra dita pelo professor, nome do

colega, palavra dita pelo colega, o seu nome e palavra escolhida por si, até que se complete o círculo do grupo. O último aluno deve dizer em voz alta os nomes da turma toda, bem como todas as palavras, incluindo o seu nome e a sua palavra.

Objetivos: O recurso a dinâmicas de grupo rápidas e divertidas ajuda a quebrar o gelo entre os novos colegas e o professor, sobretudo na primeira ou primeiras aulas, em que ainda não se conhecem. Ajuda a que se fiquem a conhecer de uma forma informal e a quebrar as barreiras iniciais, bem como a ultrapassar inibições. É particularmente importante e útil em grupos de adultos. Por outro lado, este exercício é um primeiro teste rápido ao nível de português dos alunos: se não sabem absolutamente nada ou se conhecem algum vocabulário.

Observações: No início os alunos ficam um pouco assustados e acham estranho. É preciso explicar muito bem o exercício e o professor fazer a sua parte novamente. Mas à medida que a roda vai avançando, normalmente ajudam-se uns aos outros. Também se nota que os alunos com personalidades mais dominantes ou com melhores conhecimentos de português decoram melhor as palavras ditas pelos colegas e desenvolve-se assim um espírito de ajuda. Quase sempre os erros são levados na brincadeira, e o próprio ou os colegas riem-se e desenvolvem-se assim os primeiros sinais de camaradagem.

Atividade 2:

Apresentação com desenho

Materiais: Folha de papel A4, caneta e/ou lápis.

Descrição: Cada aluno escreve o seu nome numa folha de papel e faz um desenho de algo que simbolize para ele o seu país.

Objetivos: Aprender o nome dos alunos (tanto do professor como dos colegas) e fazê-los apresentarem-se de uma forma divertida, que os ponha à vontade. O professor também fala um pouco de si, de uma maneira mais informal, colocando-se ao mesmo nível dos alunos. Aqui a língua usada ainda é o inglês ou francês.

Observações: Para este exercício, escrevi primeiro o meu nome e desenhei uma sardinha, explicando que é o símbolo de Lisboa e dos Santos Populares, logo, da minha cidade. Pedi-lhes que fizessem o mesmo. Os resultados foram muito variados, desde bandeiras, a flores típicas do país, passando por paisagens ou situações do quotidiano. Através de desenhos simples (outros mais elaborados, conforme o jeito de cada um) não só o professor ficou a conhecer melhor a sua turma, como eles ficaram a saber mais sobre cada um.

Atividade 3:

Grupo de Whatsapp

Materiais: Telemóvel e aplicação de Whatsapp instalada

Descrição: Explicar na primeira aula que se vai criar um grupo de Whatsapp para a turma, para se trocar ideias e partilhar as fotos que se vão tirar ao quadro, com a matéria e os exercícios realizados durante a aula. E perguntar aos alunos se concordam.

Objetivos: Usar as novas tecnologias para promover a comunicação e criar o sentimento de comunidade. Partilhar as aulas, fotografias do quadro, *sites* ou outras informações pertinentes para os alunos, visto que não há manual. Mas os próprios alunos podem partilhar o que acharem interessante para o grupo.

Observações: O uso de tecnologias de informação nas aulas potencia a aprendizagem. “Das muitas vantagens destacam-se as possibilidades de interacções comunicativas, sociais e culturais, que envolvem estímulos visuais, auditivos e cinestésicos, que são atractivos inesgotáveis e despoletam a comunicação espontânea ou dirigida. A comunicação é um dos pilares da aprendizagem, logo a utilização de recursos que a promovam, é um contributo forte para a inclusão activa e participativa na escola e no mundo.” (Sousa, A., 2009, p. 26) Com a criação de um grupo de Whatsapp, o professor tem a possibilidade de criar uma comunidade. Ao mesmo tempo que partilha saberes e materiais que vão ajudar os alunos, deixa que estes assumam as rédeas e partilhem o

que acham mais interessante, peçam ajuda, ou deem dicas aos colegas. Rapidamente passam a ser os alunos a alimentar o grupo.

Atividade 4:

Projeção do mapa do mundo

Figura 15 – Mapa mundo



Fonte: www.mapsofworld.com

Materiais: Computador, projetor e internet. Vai projetar-se o mapa do mundo numa parede.

Descrição: Numa das primeiras aulas do curso, normalmente na segunda semana, depois de ter ensinado os países e o verbo “Ser” no presente seguido da naturalidade e nacionalidade, a professora projeta o mapa do mundo na parede e convida os alunos a falarem dos seus países. O guião é livre, de modo a que cada um fale do que acha mais importante ou interessante. Se eles estiverem com vergonha, a professora começa a falar de si, para dar o exemplo.

Objetivo: Muitas vezes os alunos não se revêm apenas no papel de alunos e gostam de assumir o papel de professores. Tratando-se de uma turma de adultos, isso é mais notório. Neste exercício propôs-se inconscientemente esta troca de papéis, sendo que deviam ser eles a assumir o desenrolar da aula. Isto porque acredito que “favorecer a abertura necessária a uma aprendizagem mútua é um dos desafios que qualquer pessoa implicada na educação não formal deve ter em consideração na primeira fase do seu

trabalho com um novo grupo.” (Martinelli et al., 2001, p. 18) Assim, com este exercício visava-se promover a abertura, deixar os alunos mais à vontade, mas também fazer com que se conhecessem melhor uns aos outros, de onde vêm, diferenças e semelhanças que os unem, mostrando também o professor interesse pelos seus países e culturas.

Observações: Neste exercício os alunos podiam falar em inglês e, aos poucos, íamos introduzindo vocabulário em português. Ajudou a que se soltassem e sentissem mais à vontade, mas também a que se conhecessem melhor uns aos outros. Por outro lado, a professora ficou a conhecer melhor a sua turma, de onde vinham, o que gostavam, de que tinham saudades. Apesar da vergonha inicial de falar perante a turma, aos poucos foram-na perdendo, e ficaram entusiasmados por falarem dos seus países. Por vezes a descrição incluía descreverem festivais típicos (aconteceu com os alunos da Índia e do Nepal) e a turma via vídeos dos festivais. Por outro lado, os colegas aprenderam sobre os países e tipo de vida do Outro, bem como o professor, e, no geral, demonstraram interesse. Para além de treinarem o nome dos países, o verbo “Ser” seguido de nacionalidade e naturalidade, aprofundou-se aquilo de que eles mais gostavam nos seus países e de que sentiam a falta.

No entanto, é preciso ter bastante cuidado quando se tem na turma alunos vindos de países em guerra, como a Síria ou o Iraque, entre outros. Neste caso este exercício pode não funcionar tão bem, devido às experiências traumáticas recentes por que os alunos passaram.

Atividade 5:

Jogo da Forca

Materiais: Distribuir cópias com o alfabeto (letras e fonética de cada letra); quadro.

Descrição: Neste jogo os participantes devem adivinhar uma determinada palavra, dizendo letras do abecedário até um deles acertar. Cada aluno escreve uma palavra num papel. O professor pergunta quem quer começar. Esse aluno diz ao professor a palavra, que desenha no quadro traços correspondentes aos números de letras da palavra. A cada erro, os participantes vão tendo partes do corpo desenhadas numa forca. De cada vez

que a letra estiver certa o professor preenche os espaços correspondentes, até um dos alunos adivinhar a palavra certa.

Objetivos: Treinar o alfabeto e rever vocabulário básico; praticar a pronúncia e a ortografia.

Observações: Neste caso usou-se o Jogo da Força para treinar o alfabeto, os números e vocabulário inicial. Mas pode ser usado para ensinar e praticar vocabulários dos mais diferentes temas. Foi também uma atividade levada a cabo numa das primeiras aulas, de modo a fazer com que os alunos perdessem as inibições e participassem todos. Curiosamente isso aconteceu. Todos participaram e divertiram-se. É um jogo útil também para o professor perceber alguns traços das personalidades dos alunos, como por exemplo quem tem a personalidade mais competitiva (houve sempre um aluno que pensou na palavra com maior número de letras, para ser mais difícil de os colegas acertarem).

Atividade 6:

Bingo dos Números

Materiais: Cartões de bingo com os números; fotocópias com os números e fonética; saco com papéis com números lá dentro para os alunos tirarem.

Descrição: O professor distribui um cartão de bingo a cada aluno, ou faz com que joguem a pares, e explica as regras. Que quem preencher o cartão primeiro ganha. Antes disso já tinha ensinado os números à turma e distribuído fotocópia com eles e a sua fonética. Passa um saco com papéis com os números lá dentro e convida cada aluno a tirar um papel e a dizer o número em voz alta. Os alunos vão assinalando os números que têm com uma cruz. Quem completar primeiro o cartão ganha.

Objetivos: Treinar os números.

Observações: O jogo do bingo pode usar-se para treinar o mais diverso vocabulário. Neste caso escolheu-se os números. Foi uma das aulas mais divertidas. Os alunos

soltaram-se bastante, competiram saudavelmente, ajudaram-se uns aos outros quando algum deles não sabia dizer os números. Os mais competitivos até pediram dois cartões para terem mais hipóteses de ganhar.

Atividade 7:

Frasco dos chocolates

Materiais: Frasco de vidro, chocolates, quadro.

Descrição: O professor leva um frasco cheio de chocolates (escolhi M&M, mas podem ser outros do género) e um papel com o número de chocolates que estão dentro do frasco escrito, que vai mostrar no final. Convida os alunos a tentarem adivinhar quantos chocolates estão dentro do frasco e explica que quem acertar fica com os chocolates. À medida que os alunos vão dizendo os números, escreve-os no quadro.

Objetivos: Treinar os números.

Observações: Quase todas as pessoas gostam de chocolates e também têm espírito competitivo. Esta atividade revelou ser divertida, todos participaram, dizendo vários números. No final, levei chocolates extra para distribuir por todos.

Atividade 8:

Póster e *flash cards* com os alimentos

Materiais: *Flash cards*, póster com alimentos, quadro.

Descrição: O professor mostra *flash cards* com vários alimentos para os alunos aprenderem a dizer. Vão-se mostrando aos poucos para ver que alimentos os alunos conhecem. A seguir mostra um póster com vários alimentos. Ao apresentar o póster, o professor vai dizer as palavras e pedir aos alunos para repetirem depois dele.

Figura 16 – Exemplo de póster dos alimentos



Fonte: <https://www.pinterest.com/pin/552676185505304513/>

De seguida, o professor vai perguntar quais são os alimentos de que os alunos gostam e de quais não gostam, ensinando assim o verbo “gostar” + preposição “de”. O professor desenha uma tabela com colunas no quadro, e vai apontando o nome dos alunos, bem como o que eles gostam e não gostam. Desta forma, eles descobrem o que os colegas gostam e não gostam, bem como se têm gostos em comum.

Exemplo: Quadro 2

	Gosto de...	Não gosto de...
Ana	Maçã, banana, carne...	Morangos, pão, queijo...
Mohammed	Pão, banana...	Peixe, ovos...
Maria	Chocolate, banana...	Arroz, chouriço...

Objetivos: Treinar vocabulário e aprender o verbo gostar no presente do indicativo.

Observações: Usámos os *flashcards* e pósters em várias ocasiões, não só para dar os alimentos, como para ensinar as profissões, o estado do tempo, entre outras. As possibilidades são infinitas. Algumas vezes fizemos os nossos próprios cartões, recorrendo a imagens da internet, que depois imprimimos. São ferramentas muito úteis, pois apelam ao lado visual, muito importante numa turma de iniciação, bem como à repetição das palavras, para lhes ficar no ouvido. É também uma forma descontraída e relativamente divertida de dar os alimentos.

Atividade 9:

Receita de salame de chocolate e receitas dos países dos alunos

Materiais: *Flash cards* com os alimentos que se vão usar na receita, alimentos de brincar ou os próprios ingredientes, no caso da receita ser simples; folhetos de supermercado, telemóveis.

Descrição: Esta atividade divide-se em dois momentos. No primeiro o professor ensina a fazer salame de chocolate, por ser uma receita simples. Pode levar os materiais e ingredientes de que vai necessitar e escreve a lista de compras e a receita no quadro. No final da aula, distribui salames previamente feitos ou comprados e oferece aos alunos para eles provarem.

No segundo momento, o professor vai distribuir folhetos de supermercados e convidar os alunos a formarem grupos. Devem escolher uma receita para o seu grupo, escrevendo a lista de compras e o modo de preparação. Essa é a lista de compras que vão levar ao mercado, na aula prática. E depois um dos grupos apresentará a sua receita. Os alunos podem recorrer aos telemóveis para escrever a receita e devem usar os folhetos para ver o nome dos alimentos de que precisam.

Objetivo: Treinar os verbos no imperativo bem como o vocabulário sobre a alimentação e os números. Fomentar o trabalho em grupo, para os alunos comunicarem entre si, criarem laços, debaterem ideias.

Observações: Os alunos aderiram sempre muito bem quando eu mostrei como se fazia a receita de salame de chocolate, e disseram se gostavam ou não. Na verdade ajudaram-me a construir a receita, tentando adivinhar as quantidades certas e os ingredientes que seriam necessários.

No caso do segundo exercício, as reações foram variadas. Alguns foram rápidos a escolher a receita e a irem ao Google Tradutor encontrar as palavras certas para a descreverem e porem em prática. Normalmente isso verificou-se nos grupos em que os alunos se davam melhor entre si e já dominavam um pouco a língua. Noutros grupos, o exercício foi difícil, tanto para perceberem o que era pretendido, como para responderem ao pedido. Mas conseguiram elaborar a lista de compras .

Atividade 10:***Role-play de ida às compras***

Materiais: Alimentos de brincar. Dinheiro de monopólio.

Descrição: O professor leva um cesto com alimentos de brincar para os alunos pegarem neles e interagirem. Com a lista de compras que os alunos já fizeram na aula anterior, recria-se uma ida ao supermercado. Os alunos devem simular uma ida às compras, em que o professor começa por dar o exemplo, e podem mesmo usar o dinheiro do monopólio para pagar.

Objetivos: Treinar vocabulário relacionado com alimentos mas também com uma ida a uma loja. Aprender o dinheiro.

Observações: Usámos estes *role-play* ou jogos de simulação para treinar as nossas aulas práticas. O jogo de simulação é particularmente útil porque é “um modelo da realidade que oferece aos atores a possibilidade de testar as suas fronteiras e de descobrir novas facetas da sua personalidade. Quanto mais conhecido for o jogo, mais permitirá aos participantes, por um lado, criar laços entre as decisões e as acções simuladas e, por outro, as suas experiências reais, com a finalidade de adquirir conhecimento sobre as competências comportamentais. (Martinelli et al., 2001, p. 58). Por isso, na aula anterior às saídas (ida ao mercado e à farmácia) recriámos estas situações na sala de aula, para os alunos treinarem e se sentirem mais confiantes. Normalmente eles ficavam assustados quando lhes dizíamos que íamos sair, apesar de no final gostarem bastante. Deste modo, o jogo de simulação “oferece oportunidades interativas de praticar e de experimentar com novos comportamentos e pontos de vista num ambiente que não induza, nem ameace, nem julgue”. (Martinelli et al., 2001, p. 58).

Atividade 11:

Descrição de personalidades públicas portuguesas

Materiais: Recortes de revistas com personalidades portuguesas para aprenderem a caracterizar pessoas; quadro.

Descrição: Mostrar os recortes das personalidades escolhidas, um a um. Pendura-se o primeiro no quadro, pergunta-se aos alunos se sabem quem é e a partir daí eles dizem o nome, idade, profissão, traços físicos, entre outros, que o professor vai escrevendo no quadro, em baixo do recorte.

Objetivos: Treinar perguntas e respostas, nome, idade, profissão, nacionalidade, cores, descrição física da pessoa. Praticar os verbos “ser”, “ter” e “estar” no presente do indicativo.

Observações: Neste caso em concreto escolhemos mostrar o Cristiano Ronaldo, o António Costa e a Mariza. Três figuras de áreas diferentes. Começámos pelo Ronaldo, pois normalmente quase toda a turma o conhece e rapidamente os alunos começaram a dizer a profissão, o clube onde jogava e outros factos que conheciam do jogador, bem como a descrevê-lo fisicamente. António Costa veio em segundo, e com ele falámos da relação entre Portugal e Goa, dos sistemas políticos nos diferentes países presentes na sala de aula, os alunos descreveram-no e tentaram adivinhar a sua idade. Com Mariza, falámos do fado, das suas raízes moçambicanas, os alunos descreveram-na e também tentaram adivinhar a sua idade e altura.

Atividade 12:

Música da Mariza “Melhor de Mim”

Materiais: Computador ou telemóvel, colunas, vídeo do Youtube; folhas com a letra da música para distribuir.

Descrição: Explicar o que é o fado e que a Mariza é fadista. Tocar a música “Melhor de Mim”. Pedir aos alunos que digam palavras que reconheceram, num primeiro momento. Num segundo momento, distribuir folhas com a letra da música com espaços em branco para eles completarem. Pode ser feito individualmente e depois corrigido em grupo, com o professor a escrever a letra com os espaços em branco no quadro.

Objetivos: Dar a conhecer aos alunos uma cantora e música portuguesa e despertar-lhes o interesse para o fado ou outros cantores portugueses. Treinar vocabulário e verbos no presente, pois a letra é rica em verbos no presente e infinitivo.

Observações: Escolheu-se esta canção por ser positiva, com uma mensagem de esperança, mas também por a letra ter uma linguagem acessível, ideal para um nível A1. No geral, os alunos gostaram dela e tentaram adivinhar o tema. Na maioria, disseram que se tratava de uma canção de amor. Divertiram-se também a tentar preencher os espaços em branco, mesmo que por vezes errassem. Por outro lado, por iniciativa deles, começaram a procurar nos telemóveis outras músicas da Mariza e outros fados.

O uso de músicas na sala de aula é uma ferramenta valiosa pois segundo Griffe (1992 apud Costa, 2017, p. 9), a música representa a compreensão que temos de cultura, representa um conhecimento mais significativo do mundo oferecendo ao aluno oportunidades para praticar outras habilidades, como a aquisição de vocabulário, melhorar a pronúncia, entre outros. Por outro lado, “a música promove um ambiente relaxado, lúdico com baixo stress que é muito propício para a aprendizagem do idioma, pois minimiza o impacto dos efeitos psicológicos que bloqueiam a aprendizagem”. (Riddiford, 1998, apud Costa, 2017, p. 9). Foi isso que se verificou.

Atividade 13:

Aula prática: Visita à associação cultural Guilherme Cossul

Materiais: Ir a pé.

Descrição: Visitar a associação cultural Guilherme Cossul, perto de São Bento, pois fica perto do local dos cursos. Apresentar os alunos aos membros da associação, de modo a que eles falem uns com os outros.

Objetivos: Dar a conhecer aos alunos um espaço com atividades culturais quase diárias e gratuitas, que eles podem frequentar. Pô-los a falar com pessoas estranhas, de modo a retratar situações que podem acontecer no dia-a-dia. Praticar os cumprimentos, e as perguntas e respostas relativas ao nome, país, idade, interesses.

Observações: No início os alunos estavam tímidos, mas aos poucos foram sentindo-se à vontade para perguntar e falar sobre si com as pessoas que conheceram. Visitaram o espaço, viram a livraria e a sala de concertos e, em simultâneo, estava em exibição uma exposição sobre Lisboa de um artista japonês. Por sorte, o artista também estava presente. Este foi o momento alto, com os alunos a tirarem *selfies* e a descreverem o que viam nos quadros, que mostravam locais muito conhecidos da cidade de Lisboa, como o Rossio, a ponte 25 de Abril ou os elétricos.

Atividade 14:

Aula prática: Visitas ao mercado e à farmácia

Materiais: Ir a pé.

Descrição: Numa aula visitar o mercado e simular que eles vão comprar comida. Noutra aula visitar a farmácia e simular que eles são clientes.

Objetivos: Pôr os alunos em situações reais, que eles vão enfrentar na sua vida quotidiana. Treinar com eles o que fazer nessas situações. Ajudá-los a sentirem-se mais confiantes e capazes de falar em português com pessoas desconhecidas.

Observações: Observaram-se as reações mais variadas. No mercado, os vendedores mostraram-se logo disponíveis a falar, a mostrar os legumes, a carne ou peixe e até mesmo a fingir que os alunos compravam e eles vendiam. Os alunos puderam ver e perguntar o que queriam e lhes despertava curiosidade.

Na farmácia, a farmacêutica é voluntária no CEPAC, local onde as aulas tiveram lugar. Os alunos simularam doenças e pediram remédios, mas também falaram dos seus problemas reais de saúde, mediram a tensão, pesaram-se e conheceram o que se vende numa farmácia.

Atividade 15 e final:

Piquenique do mundo

Materiais: Alunos e professores trazem comida (de preferência típica) ou bebida para fazer um piquenique.

Descrição: Na última aula do curso, faz-se um piquenique num local a escolher em que quem puder traz um prato ou bebida típica do seu país. O professor também deverá levar um prato típico de Portugal.

Objetivos: Terminar as aulas numa pequena festa, de despedida mas também de agradecimento, em que os alunos podem cimentar as suas relações. Ao serem convidados a trazer um prato típico dos seus países, procurou fomentar-se as relações culturais e conhecer mais um pouco sobre os seus países. Desenvolver conversas informais e dar a conhecer um espaço bonito da cidade de Lisboa onde poderão vir no futuro em família ou com amigos.

Observações: Foi uma pequena festa, com os alunos descontraídos, a comer, a beber e a falar, como se estivessem numa reunião de amigos. Também houve música, com os alunos a mostrarem temas famosos dos seus países.

Conclusão:

“Quero propor um novo tipo de professor. É um professor que não ensina nada (...) É um professor de espantos. O objetivo da educação não é ensinar as coisas, porque as coisas já estão na internet, estão por todos os lugares, estão nos livros. É ensinar a pensar. Criar na criança essa curiosidade. Para mim esse é o objetivo da educação: criar a alegria de pensar.” (Alves, 2001)⁴

O projeto “Olá em Português” permitiu-me ter um contacto direto e mais profundo com o ensino e o processo de aprendizagem do português pela comunidade imigrante em Portugal. Pegando nas palavras anteriores de Rubem Alves, o professor é um “professor de espantos”. Foi isso que eu senti. Não só tentei pôr em prática os ensinamentos da abordagem comunicacional e promover um ambiente de trocas, fortemente intercultural, mas também divertido na sala de aula, como tenho que admitir que quem mais ganhou com esta experiência fui eu. Espantei-me com os meus alunos. Acredito que também os espantei por vezes. Admirei-me com eles, mas, sobretudo, aprendi com eles.

Apesar de ser eu a professora, é imensurável o que aprendi nestes últimos meses. Os meus alunos fizeram-me pensar, através das suas perguntas e observações, fizeram-me olhar para a minha cidade e o meu país com novos olhos (vi-os através dos olhos deles), partilharam comigo um pouco das suas histórias de vida e ensinaram-me a ser grata pelo que tenho e a querer fazer o melhor para os ajudar a integrarem-se no novo país que os acolhe. Ensinaram-me também algo sobre as suas línguas e a forma como se organizam, o que me parece muito interessante para um professor de língua segunda e despertou-me a vontade de ir aprender uma língua totalmente diferente da minha, com outro alfabeto, para me conseguir pôr no lugar deles. Mostraram-me palavras que temos em comum em árabe, hindu ou nepalês, contaram-me curiosidades das suas vidas e dos seus países, partilharam festas tradicionais e músicas.

Rapidamente percebi que o meu papel era dar sugestões, guiá-los e incentivá-los, e que a partir daí a aula desenrolava-se um pouco à vontade deles. Que nem sempre o caminho

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>

que eu tinha pensado inicialmente era o caminho atingido no final. Pois eles tomavam outros atalhos, quase sempre mais interessantes.

Os alunos participaram sempre (alguns mais do que outros, sendo que os casos mais difíceis foram aqueles em que não havia uma língua comum entre nós, daí descobrir que o professor pode ser um excelente ator e mimo), fizeram observações, perguntas, deram as suas opiniões e fizeram comparações entre a matéria dada e os seus países ou a sua língua. Aprendi imenso com eles, mas acredito que eles também aprenderam comigo e, mais importante, uns com os outros. Espero que este curso tenha sido o ponto de partida e que o desenvolvimento da abordagem intercultural seja um processo contínuo, experiencial e transformativo, que acompanhará os alunos para sempre.

Bibliografia:

ACNUR, in <https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>, acessido a 10 de fevereiro de 2019.

Afonso, C. (2006). “Professores de Língua Estrangeira: que Competências?” *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos, Experiências*. Porto Editora. Porto.

Aguiar, A. (2010) *A Educação Intercultural no entendimento da Diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto). Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/53883/2/tesedoutanaaguiar000120940.pdf>

Alves, R. (2011). “A Escola Ideal: o papel do professor”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>, acessido a 13 de março de 2020

Ançã, M. et al. (2010). *Educação em Português e Migrações*. Lidel. Lisboa.

Baganha, M., Marques, J. e Góis, P. (2004). “Novas Migrações, Novos Desafios: a imigração do Leste da Europa”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1340?lang=es>

Banks, J., (1991). “Multicultural Literacy and Curriculum Reform”. *Educational Horizons*. Spring.

Banks, J. (1995). “Multicultural Education and Curriculum Transformation”. *The Journal of Negro Education*. vol. 6. nº 4. Howard University. Washington D.C.

Barreto, A. (2007). “Portugal, um Retrato Social – Nós e os Outros” - episódio (online). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hF-ykNnJg2M>, acessido a 20 de dezembro de 2019.

Beacco, J. (2008). “The role of languages in policies for the integration of adult migrants”. *Concept paper prepared for the Seminar - The Linguist Integration of adult migrants*. Estrasburgo. Disponível em <https://rm.coe.int/09000016802fc0b0>, acessado a 22 de dezembro de 2019.

Bello, P. (1996). *Didáctica de las segundas lenguas – Estrategias y recursos básicos*. Madrid. Santillana.

Borrego, B. (2016). “Demografia da População Imigrante em Portugal: Apoio e Oposição à Imigração numa perspetiva comparada”.

Cabete, M. (2010). “O Processo de Ensino-Aprendizagem do Português Enquanto Língua de Acolhimento”. Universidade de Lisboa. Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf

Cabral, M. (2002), “O Português como língua estrangeira: fatores a ter em conta na planificação do processo de ensino-aprendizagem”, em *Perspectiva*, Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10422/9688>

Castles, S. (2005). *Globalização, Transnacionalismos e novos fluxos migratórios*. Fim de Século. Lisboa.

Conselho da Europa (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Edições Asa. Porto. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Costa, C. (2017). *A Importância do uso das canções no ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira*. ESE – Politécnico do Porto.

Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10791/1/DM_CristinaCosta_2017.pdf

Cummins, J. (2020). *Terra Americana*. Edições ASA. Lisboa.

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), disponível em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>, acessido em 24 de dezembro de 2019.

Fernandes, S. et al (2009). “O Programa “Português para Todos/as - PPT”: A Língua como elemento fundamental da integração dos/as imigrantes”. In *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>

Fonseca, M. (2012). “Imigração, Diversidade e Novas Paisagens Étnicas e Culturais”. ACM. Lisboa. Disponível em: https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/182327/2_PI_Cap2.pdf/91b03229-db9d-4e96-9438-97d0e0dc8a89

Foster, P. (1999). “Task-based learning and pedagogy”, *ELT Journal*. Volume 53. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article/53/1/69/2924448>

Garcia, J. (2016). “A dimensão Intercultural no ensino das línguas (língua materna e línguas estrangeiras): porquê, para quê, e como formar falantes interculturais?”. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/18349>

Góis, P. & Marques, J. (2011). “A evolução do sistema migratório lusófono. Uma análise a partir da imigração e emigração portuguesa”. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 24. Lisboa

Góis, P. & Marques, J. (2018). “Retrato de um Portugal Migrante: retrato da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos”. *E-Cadernos CES*, 24. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/3307>; DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.3307>

Grosso, M. J., Tavares, A. & Tavares, M. (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas – O Utilizador Elementar no País de Acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas1.pdf

Grosso, M. J., Tavares, A. & Tavares, M. (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas Sugestões de Atividades e Exercícios*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas_sugestoes_atividades1.pdf

Hinkel, E. (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge University Press. Cambridge.

Kramsch, C. (2017). “Cultura no Ensino de Língua Estrangeira”. *In Bakhtiniana*, 12. São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v12n3/2176-4573-bak-12-03-0134.pdf>

Laplantine, F. (2003). *Aprender Antropologia*. Editora Brasiliense.

Leal, M & Sanches I. (2012). “Português para todos: estreita relação entre língua portuguesa, interculturalidade e inclusão social”. *In Entretextos*. Universidade Lusófona. Lisboa. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/8972/entretextos-46.pdf?sequence=1>

Leitão, C. (2013). *O Uso dos Jogos na Aula de E/LE*. Universidade de Lisboa Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10225/1/ulfpie044885_tm.pdf

Loures, R. (2008). *Dinâmicas para o Ensino de Línguas*. Sesi – Centro de Línguas e Culturas. Paraná. Disponível em: [https://www.sesipr.org.br/idiomas/uploadAddress/Livro_Centrodolinguas\[31382\].pdf](https://www.sesipr.org.br/idiomas/uploadAddress/Livro_Centrodolinguas[31382].pdf)

Martinelli, S. et al. (2001). “Aprendizagem Intercultural”. *In Mochila Pedagógica – T-Kit*. Edições do Conselho da Europa. Disponível em: https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261269/T-Kit4_po.pdf/71e077a8-cd94-4c28-a9cd-93bd3203c979

Masoni, L. (2019) *Tale, Performance and Culture in EFL Storytelling with Young Learners*. Cambridge Scholars Publishing. Londres.

Nunan, D. (1996) *The learner-centred curriculum*. Cambridge University Press. Cambridge.

Nunan, D. (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.

Oliveira, A. (2010) “Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração”. *Educação em Português e Migrações*. Lidel. Lisboa

Oliveira, C. & Gomes, N. (2019). “Indicadores de Integração de Imigrantes: Relatório Estatístico Anual”. In *Imigração em Números*. Observatório das Migrações. Lisboa
Disponível em:

[//">https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes.+Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2019/98bf34e6-f53f-41b9-add6-cdb4fc343b34 //](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes.+Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2019/98bf34e6-f53f-41b9-add6-cdb4fc343b34), acessado a 9 de fevereiro de 2020.

Padilla, B. & Ortiz, A. (2012). “Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e Desafios”. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*. Brasília.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n39/v20n39a09.pdf>

Pereira, M. (2009). *Imigração, Cidadania e Integração - Uma Análise das Políticas Públicas em Portugal na Viragem para o Século XXI*. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.

Ramos, A. (2018). “Imigração: o que Pensam os Europeus”. In *Inquérito Social Europeu*. Disponível em: <http://passda.pt/imigracao-o-que-pensam-os-europeus>, acessado a 1 de março de 2020.

Relatório Mundial da Unesco. (2009)

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_por

Richards, J. (2005). “Materials Development and Research – Making the Connection” - *paper* apresentado num colóquio na TESOL Convention. San Antonio.

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.

Rocha-Trindade, M. (2004). “A realidade da imigração em Portugal”. In *Actas do I Congresso sobre Imigração em Portugal: Diversidade-Cidadania-Integração*. Lisboa. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Actas+CongressoIm.pdf/c70e5fde-146b-4a3f-9ae7-6aa1f27868ee>, acessado a 6 de janeiro de 2020.

Rogers, C. (1986) *Liberdade de Aprender em Nossa Década*. Artes Médicas. Porto Alegre.

Saint-Maurice, A. (1997) *Identidades Reconstruídas. Cabo-verdianos em Portugal*. Celta Editores. Oeiras.

SEF. “Relatórios de Imigração, Fronteiras e Asilo 2018”. In www.sef.pt, acessado a 21 de janeiro de 2020.

Disponível em: <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2018.pdf>

Semedo, M. (2011). “Políticas de Integração: O Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa no Contexto de Acolhimento e Integração de Adultos Imigrantes”.

Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/7255/1/Dissertacao%20Políticas%20Integracao%20Ensino%20aprendizagem%20lingua%20imigrantes.pdf>, acessado a 19 de dezembro de 2019.

Silva, M. (2008). *Diversidade Cultural na Escola: Encontros e Desencontros*. Edições Colibri. Lisboa.

Sousa, A. & outros (2009). “Quando o Português não é a Língua Materna, que metodologias e que materiais escolher?” *Metodologias e Materiais para o ensino do*

Português como Língua Não Materna – Textos do Seminário. Fundação Calouste Gulbenkian. ILTEC e APP. Lisboa.

Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>

Sousa, L. (2008). *Antropologia cultural: caderno de apoio*. Universidade Aberta.

Disponível em:
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6727/1/LSousa_2008_Antropologia%20Cultural_41008.pdf

Stoer, S. & Cortesão L. (1999). *Levantando a Pedra: a pedagogia inter-multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Afrontamento. Lisboa.

Suanzes, C. (2007) *El Juego y los Afectos en la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera: Reflexión sobre una Experiencia con Alumnos Adultos de la Suiza Alemana*. Universidad Nebrija

Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:746c04ed-63a4-40e4-8135-dafcd5c48846/2008-bv-09-16suanzes-pdf.pdf>

Veiz, J. M. (2004). “La DLE: de hoy para mañana”. In *Porta Linguarum*. Espanha.

Disponível em http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/vez.pdf

Sites consultados:

Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/portugal/interior/ha-mais-29-mil-estrangeiros-a-viver-em-portugal-9264330.html>, acessido a 6 de dezembro de 2019.

Diário da República.

<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2007/11/21200/0800808031.pdf>, acessido a 1 de março de 2020 e

<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2007/11/21200/0800808031.pdf>, acessido a 1 de março de 2020.

Expresso. <https://expresso.pt/sociedade/2016-12-21-A-freguesia-mais-multicultural-de-Portugal-o-caldeirao-de-Arroios-onde-cabem-pessoas-de-79-nacionalidades>,
acedido a 9 de fevereiro de 2020.

Jornal de Notícias. <https://www.jn.pt/nacional/especial/no-coracao-de-lisboa-cidadaos-de-92-paises-convivem-em-paz-10546389.html>,
acedido a 9 de fevereiro de 2020.

OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/c3e35eec-en/index.html?itemId=/content/publication/c3e35eec-en&mimeType=text/html>,
acedido a 23 de fevereiro de 2020.

Público. https://www.publico.pt/2019/12/18/mundo/opiniao/coesao-social-reconhecimento-migracao-beneficio-comum-1897704?fbclid=IwAR1lmzvy4O5Dq138LMR8nQCNNr7k_6w0hVb1HQVKGosDNtz0yeDMKCJJAvm,
acedido a 26 de dezembro de 2019.

TSF. <https://www.tsf.pt/portugal/sociedade/apenas-num-pais-desenvolvido-a-imigracao-cresce-mais-do-que-em-portugal-11311851.html>,
acedido a 25 de janeiro de 2020.

Visão. <https://visao.sapo.pt/atualidade/sociedade/2016-07-23-os-portugueses-e-a-imigracao/>,
acedido a 25 de janeiro de 2020.

Materiais pedagógicos:

Alto Comissariado para as Migrações: Aprendizagem da Língua Portuguesa:
<http://ppt.acm.gov.pt/>,
acedido a 22 de dezembro de 2019.

ARASAAC – Aragonese Portal of Argumentative and Alternative Communication:
<http://www.arasaac.org/>,
acedido a 23 de dezembro de 2019.

Instituto Camões: <https://www.instituto-camoes.pt>,
acedido a 22 de dezembro de 2019.