

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

The host society as schoolbook complement: Portuguese as a Second Language study case

RAFAELA DALBONY VIEIRA DE BETTENCOURT GESTA*

ÂNGELA CRISTINA FERREIRA DE CARVALHO**

MÁRCIA MARISA CAMPOS NATIVIDADE***

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Segunda, Sociedade hospedeira, Manual didático, Ensino de línguas baseado em tarefas, imigração, direitos humanos.

KEYWORDS: Portuguese as a Second Language, Host Society, Schoolbook, Task-based Language Teaching, Immigration, Human Rights.

1. Introdução

O presente trabalho foi realizado no âmbito do Estágio Pedagógico efetuado no 2.º ano do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto,¹ no ano letivo 2017/2018.²

O principal objetivo deste trabalho incidiu sobre a análise da importância de tarefas que permitissem uma integração adequada dos imigrantes adultos na sociedade-alvo. A esta análise, associou-se a análise do manual didático adotado

* Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

** Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Centro de Linguística da Universidade do Porto.

*** Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Secretariado Diocesano das Migrações da Diocese do Porto.

¹ Gesta, R. (2018) O recurso à sociedade hospedeira como complemento do manual nas aulas de Português Língua Segunda: estudo de caso no nível A2.

² A estrutura utilizada para a realização deste artigo foi apresentada em formato Poster na conferência internacional Educating the Global Citizen – International Perspectives on Foreign Language Teaching in the Digital Age, na Universidade Ludwig-Maximilians, Munique, Alemanha que decorreu entre os dias 25 e 28 de março de 2019.

pela instituição onde decorreu o estágio em questão – Secretariado Diocesano das Migrações e Turismo (SDMT) – considerando as preocupações referidas, isto é, de que forma é que o processo de integração na sociedade hospedeira³ poderá ser facilitado e qual o papel do manual didático nesta situação.

Partindo do pressuposto de que a língua se apresenta como um constituinte fundamental no acesso à cultura e à cidadania, foram desenvolvidas atividades com uma turma de imigrantes adultos do nível de proficiência A2 e onde o desconhecimento de determinadas componentes linguísticas e aspetos sociais constituíam um obstáculo⁴ à sua integração na sociedade portuguesa. A aprendizagem de uma língua segunda (LS)⁵ relaciona a aquisição e o desenvolvimento da competência comunicativa e linguística com os conhecimentos socioculturais referentes à sociedade onde essa língua possui o estatuto de língua oficial. Deste modo, o desconhecimento da língua pode impossibilitar o acesso a manifestações sociais e culturais e, assim, impossibilitar o acesso à cidadania.

Recorrendo a abordagens metodológicas como o Ensino de Línguas Baseado em tarefas (ELBT), à análise do manual didático *Português XXI 2* (Tavares, 2013) – manual de utilização obrigatória no curso –, considerando documentos orientadores como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) e a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) e refletindo sobre as motivações e as necessidades expressas pelos aprendentes no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa, foram realizadas tarefas facilitadoras do processo de integração na sociedade hospedeira como o jogo «Direitos Humanos na prática» e atividades culturais que ocorreram diretamente na sociedade hospedeira. Assim, o presente trabalho será constituído por três partes: num momento inicial será realizado um enquadramento teórico onde abordaremos alguns dos conceitos previamente referidos; num segundo momento será abordada e explicitada a parte prática das leccionações como forma de colmatar as lacunas detetadas no primeiro momento e após a análise do manual e, por fim, num terceiro momento serão explicitadas as conclusões e um balanço das atividades realizadas. Ressalva-se que, de modo a facilitar a

³ Entenda-se por sociedade hospedeira uma sociedade que difere da sociedade de origem dos indivíduos, mas onde, por diversos motivos, se pretendem instalar.

⁴ Tais lacunas foram detetadas no início do ano letivo, onde os aprendentes foram convidados ao preenchimento de uma ficha de apresentação onde constavam questões referentes às suas necessidades, motivações e objetivos face à aprendizagem do português como língua segunda.

⁵ Será utilizado a designação LS, seguindo o critério geopolítico apresentado por Isabel Leiria et al (2008); Leiria (2004).

compreensão da análise efetuada do manual didático em questão, esta secção estará inserida no enquadramento teórico realizado.

2. Enquadramento teórico

A aquisição de segundas línguas tem sido objeto de estudo por parte de investigadores e de professores de línguas. Apesar de a metodologia mais tradicional consistir no método de apresentação, prática e produção, o desenvolvimento de inúmeros estudos expõe a existência de metodologias pedagógicas mais motivadoras e que apresentam resultados mais positivos. Uma das abordagens apresentadas e que constitui um elemento de relevo neste estudo é a Abordagem Comunicativa (AC). Esta abordagem ressalva a importância do papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Enquanto a primeira metodologia apresentada realça o foco do papel do docente, a AC defende que a aprendizagem de uma LS é mais produtiva quando o foco no discente é maior. Assim, o papel do docente torna-se menos autocentrado e mais subordinado às necessidades dos aprendentes, transformando-se num papel, essencialmente, de monitorização e coordenação.

A principal característica da AC recai numa maior exposição do discente a *input*⁶ diversificado, focando-se no sentido e no significado, desenvolvendo maioritariamente a competência comunicativa e aumentando a interação entre sujeitos. Como é uma abordagem bastante ampla, é possível constatar a existência de duas orientações principais: baseada no produto e centrada no processo. É na segunda orientação que encontramos o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT).

O ELBT apresenta-se como sendo uma metodologia que facilita a promoção de um tipo de processo de aprendizagem impulsionador da aquisição de uma LS, onde as especificidades desta última são descobertas pelos aprendentes no decorrer do processo comunicativo. Assim, nesta abordagem metodológica podemos constatar que as tarefas⁷ constituem o foco principal na planificação do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

⁶ *Input*: conjunto de informações rececionadas pelo discente

⁷ Devido à sua maior abrangência, consideramos como tarefa a definição de Ellis: «a task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the

A realização de atividades cujo foco se centra na forma, incentiva os estudantes a reproduzirem a forma-alvo quando solicitando pelo docente. Neste momento, os primeiros reproduzem-na de forma consciente, não se centrando nos processos comunicativos que se efetuam em tempo real e, deste modo, o desenvolvimento da competência comunicativa não é o espectável, pois o foco dos discentes encontra-se direcionado para a forma e não para o sentido. Em contrapartida, a realização de tarefas possibilita que o foco dos aprendentes recaia no sentido, isto é, na transmissão de uma determinada mensagem, atuando como utilizadores da língua e não como estudantes da mesma.

Apesar disso, é reconhecida a importância de um foco na forma. Este foco deve ocorrer durante a realização da tarefa e no decorrer do processo de ensino aprendizagem de uma LS. Assim, o ELBT pretende encontrar um equilíbrio entre o foco na forma e o foco no sentido, considerando uma maior eficácia na aquisição de uma LS quando o foco na forma decorre de situações que permitam a expressão de sentidos, ou seja, quando as tarefas com foco na forma e com foco no sentido estão interligadas.

De facto, apesar de ser considerada uma metodologia mais motivacional e eficaz e de apresentar resultados mais positivos no processo de ensino-aprendizagem de uma LS, podemos constatar as poucas tentativas existentes de implementação desta metodologia, que preconiza o foco no estudante e pretende a descentralização do papel do docente no processo de ensino-aprendizagem, tanto em contextos institucionais como na elaboração de materiais didáticos realizados para um público-alvo adulto e em contexto nacional.

Atualmente, os materiais didáticos apresentam uma elevada importância no ensino de línguas, sendo que o material mais utilizado é o manual didático. Contudo, em relação aos manuais didáticos referentes ao ensino de português como língua segunda, constatamos a inexistência de um programa emanado pela Direção Geral de Educação e, como tal, os manuais didáticos são elaborados considerando documentos orientadores como o *Quadro Europeu comum de Referência*, o *Referencial Camões* e o *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro* [QuaREPE].

design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes» (2003, p. 16).

O *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*⁸ do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras mostra-nos que a vaga imigratória tem crescido nos últimos anos e, como tal, a procura do português como língua segunda (PLS) tem crescido substancialmente. Posto isto, acentua-se a necessidade de produção de materiais didáticos que sejam atualizados, diversificados e certificados. A análise de manuais permite verificar a atualização e a diversificação do manual e este deverá incorporar os desenvolvimentos constatados nas práticas pedagógicas, possibilitando aos aprendentes um saber-fazer, a interação dos saberes adquiridos e o desenvolvimento da competência comunicativa. De facto, a apropriação de uma LS deve permitir ao aprendente o conhecimento não só das características específicas da língua, mas também da sua componente pragmática.⁹

O estudo de uma LS está interligado com a aquisição de uma nova cultura. Esta cultura pode ser mais ou menos semelhante a culturas já compreendidas e vivenciadas pelo aprendente. Desta forma, língua e cultura encontram-se intimamente ligadas e a aprendizagem de uma nova língua implica a aprendizagem de uma nova cultura. Esta relação deverá influenciar a escolha dos conteúdos a tratar que, por sua vez, deverão expor o aspeto formal da língua ao serviço da comunicação e a transmissão de conhecimentos culturais relevantes para o público-alvo. Assim, a utilização de manuais didáticos deverá aliar os conhecimentos linguísticos aos conhecimentos culturais.

Com o objetivo de garantir a qualidade dos manuais, estes devem passar por um processo de certificação. Não obstante, a certificação de manuais de PLS, utilizados em contexto nacional, ainda não foi abrangida pela Direção Geral de Educação. Deste modo, e para colmatar eventuais lacunas existentes nos manuais, alguns docentes e investigadores têm vindo a efetuar análises de manuais didáticos publicados em contexto nacional. Tavares (2008, p. 54) afirma que tais análises pretendem «proporcionar um conhecimento mais amplo das características e metodologias que cada manual apresenta», permitindo aos docentes «optar por aquele que melhor se adegue às necessidades do seu aprendente». Na verdade, a elaboração dos manuais didáticos deve aliar as evoluções das metodologias de ensino constatadas nos estudos da didática de

⁸ Exposto pelo Jornal Público e disponível em: <https://www.publico.pt/2018/06/27/sociedade/noticia/imigracao-volta-a-subir-em-portugal-italia-entra-para-top-10-de-estrangeiros-1835913>, acedido a 10/07/2019.

⁹ «pressupõe [...] o conhecimento não só da língua enquanto sistema, mas também do contexto sociocultural e, ainda, do uso funcional dos recursos estilísticos.» (Tavares, 2008, p. 43).

línguas com as evoluções tecnológicas. Independentemente do tipo de manual escolhido e utilizado no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, este deverá ser adaptado, complementado e inovado pelo docente de acordo com as necessidades e motivações dos discentes.

Considerando as linhas orientadoras apontadas por Tavares (2008, pp. 54-117), a tabela de critérios de avaliação de manuais de Ur (1997, p. 186) e as características acima descrita, elaborou-se uma análise crítica do manual didático de utilização obrigatória no decorrer do estágio pedagógico.¹⁰

A análise em questão recaiu apenas sobre o livro do aluno e a escolha deste manual como instrumento de trabalho foi efetuada pelo SDMT. Tendo como foco principal as motivações expressas pelos discentes relativamente à possibilidade de se integrarem na sociedade hospedeira, isto é, na sociedade portuguesa e de poderem exercer os seus direitos e deveres enquanto cidadãos, a análise do manual pretendeu constatar de que forma é que a sua utilização possibilitaria o desenvolvimento da competência cultural dos discentes e de que forma os auxiliou no processo de integração na sociedade hospedeira.

A análise foi iniciada pela exposição de uma ficha sinalética que dá a conhecer a constituição externa do manual. Aqui, foi possível observar que a edição utilizada é referente a agosto de 2013 e que a primeira edição foi lançada em 2004, pela editora LIDEL. O manual é constituído por 198 páginas e é acompanhado por três materiais complementares: CD áudio, caderno de exercícios e livro do professor.

Após a análise da constituição externa do manual, foi explorada a organização global do mesmo, possibilitando a compreensão da estrutura geral do manual. Para tal, foram analisados campos como informações introdutórias, organização interna, exercícios de revisão e de avaliação e, por fim, observações.

Ao explorar a organização global do manual, é possível constatar que nas informações introdutórias a autora explicita que as alterações existentes entre as edições se prendem, maioritariamente, com o aspeto gráfico do manual. No que concerne aos pré-requisitos para a utilização do manual, verifica-se que como o manual se destina a aprendentes que pretendem atingir o nível A2, estes deverão ter conhecimentos prévios referentes ao nível A1. Para além de explicitar as áreas abordadas no manual e de mencionar a existência de um caderno de exercícios, a autora expõe, ainda, que o objetivo central do manual se prende com um maior desenvolvimento da competência comunicativa e

¹⁰ Esclarece-se que as linhas orientadoras utilizadas nesta análise foram elaboradas pela mesma autora do manual analisado.

quais os descritores de desempenho a atingir. No que concerne à organização interna do manual, este encontra-se dividido em 12 unidades programáticas e, por sua vez, cada unidade está dividida em 4 partes distintas. É possível verificar a existência de apêndices gramaticais no final das unidades programáticas, sendo que a cada 3 unidades é possível encontrar uma unidade de revisão dos conteúdos previamente abordados, perfazendo um total de 4 unidades de revisão. Relativamente às observações, constata-se a existência de elementos como um glossário, mapa representativo dos países de língua oficial portuguesa, lista das faixas presentes no CD, a tradução de expressões utilizadas no quotidiano, a correção dos exercícios de revisão e os três apêndices existentes.

Após estas análises, realiza-se a análise dos aspetos mais específicos do mesmo, considerando os objetivos previamente expostos. Ressalva-se que os critérios de importância a analisar no que concerne à avaliação de manuais poderão variar entre docentes e, como tal, as análises de manuais apresentam alguma ambiguidade e deverão ser abertas e flexíveis, possibilitando uma análise adequada e orientada para o público-alvo e para o contexto em que é realizada. Desta forma, o docente deverá analisar os critérios e avaliar a importância pessoal atribuída a cada um. Como referido, recorreu-se e adaptou-se o quadro de critérios de Ur (1997, p. 186). O preenchimento da tabela foi efetuado de acordo com as sinalizações sugeridas por Tavares (2008, p. 16):

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

Tabela 1: Critérios de avaliação do manual.

Importância	Crítérios	Detetado no manual ¹¹
√√	Abordagem adequada ao público-alvo	?
√√	Aspeto gráfico atrativo e legibilidade	√X
√√	Imagens adequadas	√
√√	Temas e tarefas interessantes	√ X
√√	Variedade de temas e tarefas/ exercícios	√ X
√√	Instruções claras	√
√√	Cobertura sistemática dos conteúdos programáticos	√
√√	Conteúdos organizados de forma clara e progressiva	?
√√	Revisão e avaliação periódicas	X
√√	Abundância de documentos e de linguagem autênticos	X

Importância	Critérios	Detetado no manual ¹¹
?	Explicação e exercícios de fonética	√
?	Explicação e utilização de vocabulário	√
√	Boa apresentação e prática gramatical	X
√√	Prática de fluência nas quatro capacidades	X
√√	Desenvolvimento da autonomia do aprendente	?
X	Instruções e sugestões de trabalho para o ensinante	X
√√	Material áudio	√
√	Manual com disponibilidade rápida e fácil	√?

No preenchimento desta tabela, o professor deverá ponderar e assinalar na coluna da esquerda, de acordo com a sinalização que pretender, a importância que atribui aos critérios apresentados e na coluna da direita deverá constatar a existência ou a ausência desses critérios no manual a analisar. Assim, podemos concluir que o critério referente às instruções e sugestões de trabalho para o ensinante está assinalado com «X», ou seja, não é considerado um critério importante, que tanto o critério relativo à explicação e exercícios de fonética como o critério da explicação e utilização de vocabulário estão assinalados com «?», isto é, há dúvidas sobre a importância da existência desses critérios num manual didático, o critério alusivo à disponibilidade rápida e fácil do manual está assinalado com e que os restantes critérios se encontram assinalados com «√», sendo considerado importante e, por fim, os restantes critérios foram considerados como sendo muito importantes e, conseqüentemente, assinalados com «√√».

Após o preenchimento da coluna do lado esquerdo, a averiguação da existência ou inexistência dos critérios presentes no quadro foi assinalada na coluna do lado direito, recorrendo à mesma sinalética previamente utilizada. Apesar de ser utilizada a mesma sinalética, introduziu-se a sinalização «√X» quando o critério em questão pode ser dividido em dois momentos e apenas a existência de um foi detetada no manual. Deste modo, é possível constatar que há dúvidas na existência de uma abordagem adequada face ao público-alvo, à organização clara e progressiva dos conteúdos e ao desenvolvimento da autonomia do aprendente. Verifica-se, ainda, que não foi possível detetar no manual a existência dos critérios referentes à revisão e avaliação periódicas, à abundância de documentos e de linguagem autênticos e à prática da fluência

¹¹ Este cabeçalho não consta na tabela original.

nas quatro capacidades. Contudo, foi possível verificar a existência de materiais áudio, de imagens adequadas, de instruções claras e uma cobertura sistemática dos conteúdos programáticos. Não se detetou uma boa apresentação e prática gramatical, mas foi possível detetar a existência de explicações de exercícios de fonética e de utilização de vocabulário. Relativamente aos restantes critérios, constata-se que o manual nem sempre apresenta um aspeto gráfico atrativo, os temas e tarefas propostas apresentam alguma repetição tornando-os, progressivamente, menos interessantes e demonstrando uma pouca variedade face aos mesmos. No que concerne à disponibilidade do manual, observa-se que é rápida, mas nem sempre fácil. Por fim, não se averiguou a existência de instruções e sugestões de trabalho para o ensinante.

Posto isto, após uma análise cuidadosa e detalhada dos conteúdos comunicativos, linguísticos e culturais, da conceção gráfica e das características materiais do manual, verifica-se que o público-alvo é bastante abrangente e que apresenta conteúdos desatualizados bem como um aspeto gráfico pouco apelativo. Constata-se que há pouca diversidade relativamente aos exercícios e tarefas propostas, que as trocas comunicativas são efetuadas sob diretrizes específicas, tornando escassas as hipóteses para o aprendente praticar trocas comunicativas numa situação real de comunicação ou numa situação aproximada a uma situação real. A componente gramatical assume um papel central e, desta forma, as competências não são desenvolvidas de forma equilibrada. Os conteúdos culturais são pouco diversificados e ressalva-se a exposição mais acentuada de aspetos culturais específicos da capital, havendo poucas referências a outras regiões portuguesas. Por último, salienta-se que grande parte dos textos são artificiais e que os poucos documentos autênticos utilizados são retirados de meios de comunicação específicos. Considerando todos estes aspetos, constata-se que o manual analisado é maioritariamente estruturado e a competência gramatical assume um papel central. Contudo, Fener (2000, p. 148) afirma que «um dos objetivos dos manuais deverá ser o de criar tarefas que permitam a integração entre o aprendente e a ‘cultura’ representada [...] através de textos e diálogos escritos e orais».

Através das conclusões retiradas da análise do manual, das necessidades e motivações expressas pelos aprendentes, efetuou-se uma reflexão sobre o recurso à sociedade hospedeira como elemento auxiliador quer no processo de integração de imigrantes como no processo de ensino-aprendizagem do português como LS. Posto isto, a integração numa sociedade «exige esforço de ambas as partes na partilha e na compreensão de hábitos, costumes, valores, religiões e línguas.» (Grosso, 2008, p. 5). A prevenção de comportamentos discriminatórios, a possi-

bilidade de exercer direitos e deveres enquanto cidadão, a autonomia e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional do aprendente apresentam-se como benefícios associados à aprendizagem da língua do país de acolhimento. Grosso (2008) acrescenta que esta aprendizagem corresponde a 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.». Desta forma, conclui-se que o desconhecimento da língua do país de acolhimento pode constituir um motivo da criação de desigualdades e de comportamentos discriminatórios.

Considerando o aumento da vaga imigratória constatado, verifica-se que os imigrantes se encontram em contexto de imersão linguística e que a língua portuguesa (LP) assume um papel central e fulcral para que estes indivíduos atuem enquanto atores sociais e exerçam uma cidadania plena e consciente, isto é, para que se integrem na sociedade hospedeira. Assim, neste grupo particular de aprendentes, o ensino da LP como LS deverá recair sobre as suas necessidades comunicativas concretas e imediatas. Caldeira (2012, p. 11) explicita que o conceito de integração «é usado para descrever e caracterizar a entrada, a socialização e participação dos migrantes numa sociedade de acolhimento, quer a nível do mercado de trabalho, quer a nível da habitação e de relações sociais.» e Grosso (2008, p. 11) esclarece que «as dificuldades de integração e de socialização estão geralmente associadas a dificuldades linguísticas [...] a um domínio fragilizado da língua oficial e [a] uma não descodificação da cultura quotidiana na comunidade de inserção».

O artigo 27.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) cita que «Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade [...]». O processo de integração na sociedade hospedeira é um processo faseado onde há uma interação entre imigrantes e nativos, que se moldam, mutuamente, à comunidade em mudança. Este processo está dependente de fatores internos e externos. Repare-se que os fatores internos são inerentes às especificidades de cada indivíduo e que os fatores externos estão relacionados, por exemplo, com o grau de aceitação dos nativos e com o conhecimento linguístico do imigrante, sendo que os dois se interligam.

3. Estudo Empírico

Através da análise das motivações expressas pelos discentes relativamente à aprendizagem da LP foi possível inferir que a integração na sociedade portu-

guesa constituía uma preocupação central para cada um deles. Assim, aliando as motivações dos discentes aos pressupostos teóricos abordados, foi levantada a questão «de que forma é possível facilitar o seu processo de integração na sociedade hospedeira?» e foi com esta finalidade que se realizou este estudo de caso. Foi através da visão de Sousa,¹² relativamente ao significado de estudo de caso, que se optou por recorrer a esta metodologia no decorrer deste trabalho.

De modo a obter respostas à questão previamente levantada, realizaram-se duas atividades de maior relevância: adaptação do jogo referente ao projeto Fatima¹³ e uma atividade cultural, realizada em parte fora do espaço de sala de aula e na cidade de acolhimento.

O projeto Fatima consiste na elaboração de um jogo de tabuleiro – o jogo dos Direitos Humanos na Prática – que objetiva a prevenção da violência através da «sensibilização e de formação baseada na Convenção do Conselho da Europa [...] em cursos de línguas para imigrantes recém-chegados aos países participantes.» (Direitos Humanos na Prática, 2003). Contando com dois materiais distintos, mas com o mesmo objetivo, abordaremos o jogo de tabuleiro visto ter sido o material utilizado no decorrer das lecionações. O jogo em questão contém um manual para técnicos, um tabuleiro com numerações, cartões com questões que deverão ser respondidas pelos jogadores, dados e peças do jogo. Relativamente às temáticas abordadas, é possível observar que o jogo se encontra dividido em 7 áreas: informação básica, questões de habitação, família e filhos, educação, segurança social – impostos e trabalho, saúde e, por fim, aspetos legais.

Este jogo foi utilizado e adaptado a um público-alvo adulto, não nativo e com nível de proficiência A2. A utilização do jogo foi efetuada com seis elementos, com idades compreendidas entre os 30 e os 52 anos, com nacionalidades distintas (camaronense, filipina, iraniana, síria e ucraniana), com habilitações literárias e atividades profissionais bastante díspares. Todos os elementos, para além das respetivas línguas maternas, tinham conhecimentos de inglês, prévios à LP, referentes ao nível A1, e encontravam-se a residir em Portugal.

A introdução deste projeto decorreu na 19.^a lecionação num total de 34 unidades letivas, através de um diálogo com os discentes onde se constatou que

¹² «O estudo de um caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural [...]» (Sousa, 2009, p. 137).

¹³ Disponível em https://www.human-right.net/fatima/images/docs/newsletter02_pt.pdf/.

os mesmos não tinham conhecimento do processo de obtenção de dupla nacionalidade. Apesar deste tema não constar nas temáticas presentes no projeto, o mesmo foi introduzido devido à sua relevância como é visível no artigo 15.º da DUDH: «1. Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade. [...]» (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p. 4). Acordou-se que seriam realizadas exposições orais sobre os tópicos apresentados no jogo de modo a que todos os elementos da turma tivessem acesso à informação em questão. Assim, para além da troca e aquisição de conhecimentos relevantes para a integração e interação na sociedade portuguesa, pretendia-se aumentar o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

Constatou-se a necessidade de proceder a algumas alterações nas regras do jogo. O grupo de trabalho era constituído por seis elementos e o jogo pressupõe um número mínimo de oito participantes, os temas não seriam abordados na ordem apresentada no tabuleiro, mas de acordo com os conteúdos abordados no decorrer das lecionações, os temas a apresentar seriam definidos previamente e ficariam como trabalho a realizar fora do contexto letivo, pois solicitavam a deslocação a determinadas instituições. Por fim, devido ao constrangimento temporal, optou-se por realizar as exposições orais no momento final de cada unidade letiva. A atividade teve uma duração total de 8 unidades letivas onde cada aprendente realizou um total de 2 apresentações e assistiu a 10. Como limitação principal à realização da atividade, verificou-se que, por vezes, os aprendentes recorriam à internet para a obtenção de respostas, não efetuando a deslocação pretendida.

Para além dos diminutos conhecimentos dos aprendentes face às instituições públicas que lhes permitissem atuar enquanto atores sociais foi possível constatar que o conhecimento sobre momentos históricos e culturais de Portugal, mais particularmente do Porto, era quase nulo. Assim, como tentativa de colmatação da inexistência desses conhecimentos, foi realizada uma atividade cultural que decorreu fora do contexto de sala de aula e que, para além do objetivo supra exposto, teve ainda como foco o desenvolvimento da competência cultural e comunicativa dos aprendentes. O tema central da atividade incidiu na gastronomia e identidade cultural. Na verdade, os aspetos gastronómicos de uma sociedade representam aspetos distintivos e característicos da mesma e deverão ser abordados de forma a desenvolver o conhecimento sociocultural dos aprendentes.

Esta atividade foi dividida em 3 momentos: pré-atividade, atividade e pós-atividade. Focar-nos-emos no momento relativo à atividade, pois foi este que obteve um maior impacto junto do grupo de discentes e foi realizado fora do ambiente de sala de aula.

A atividade consistiu na realização de um percurso cultural relacionado com a cultura gastronómica regional portuense. Foi previamente estabelecido um ponto de partida comum e acordado que a atividade seria realizada em pares com o auxílio de um guião relativo ao percurso a realizar. Os estudantes foram incentivados a realizarem tarefas que lhes permitiram conhecer novas ruas, praças e serviços da cidade do Porto referentes a uma tradição gastronómica portuense e foram incentivados a contactar diretamente com falantes nativos, recorrendo unicamente à LP para a realização das tarefas. Ressalva-se que o tratamento de competências não especificamente linguísticas deve ser realizado através do «contacto direto com falantes nativos e com textos autênticos» (Conselho da Europa, 2001, p. 20).

No final de cada atividade e de forma a constatar o cumprimento dos objetivos propostos, os discentes foram incentivados a efetuarem uma avaliação, de forma anónima e individual, das mesmas. Esta avaliação consistiu no preenchimento de fichas de avaliação onde os discentes foram incentivados a, através da utilização de uma escala de 1 a 4,¹⁴ avaliarem aspetos específicos da atividade. No que concerne à primeira atividade, a ficha de avaliação correspondente continha 4 questões. Nas tabelas 2 a 5 podemos observar quais as questões presentes na ficha de avaliação da atividade e quais as respostas obtidas a cada uma das questões efetuadas:

Tabela 2: **Questão 1** – A atividade facilitou a sua integração na sociedade hospedeira?

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

Tabela 3: **Questão 2** – A atividade permite solucionar eventuais situações do seu quotidiano?

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

¹⁴ Nesta escala o 1 correspondia a «não», o 2 a «pouco», o 3 a «sim» e o 4 a «muito».

Tabela 4: **Questão 3** – A atividade contribuiu para ser capaz de comunicar melhor em português?

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

Tabela 5: **Questão 4** – Esta atividade despertou o seu gosto pela sociedade portuguesa?

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

Após uma análise das tabelas apresentadas, verifica-se que a atividade apresentou resultados positivos face aos seus objetivos principais: facilitar a integração na sociedade hospedeira do grupo de aprendentes e desenvolver a competência comunicativa dos mesmos. Considera-se que a segunda e terceira questões não obtiveram resultados tão positivos como as restantes devido ao facto de os aprendentes não terem seguido na íntegra a instrução relativa à deslocação às instituições em questão. De facto, ao retirarem informações da internet averiguou-se a existência de conteúdos desatualizados que foram corrigidos pela docente e impossibilitou a utilização, em contexto real de comunicação, da língua-alvo. Não obstante, verifica-se que o gosto pela sociedade portuguesa aumentou em todos os discentes, como verificável através dos resultados apresentados na tabela 5.

Relativamente à segunda atividade realizada e à semelhança da primeira, os discentes foram incentivados a preencherem um questionário sobre a atividade. Este questionário era constituído por questões de resposta curta, onde foi possível averiguar se os aprendentes consideravam que a atividade lhes tinha possibilitado um conhecimento mais aprofundado da cultura regional e da cultural nacional de Portugal. A realização do questionário permitiu, ainda, a avaliação global de todas as fases da atividade através da utilização de uma escala de 0 a 4.¹⁵

¹⁵0 equivalia a «muito mau», 1 a «mau», o 2 correspondia a «suficiente»; 3 a «bom» e, por fim, 4 correspondia a «muito bom».

Na primeira e na segunda questão (1 – «Achou a atividade importante para conhecer melhor a cultural regional?» e 2 – «Achou a atividade importante para conhecer melhor a cultura nacional?») todos os aprendentes responderam que «sim». Quando questionados sobre propostas para atividades futuras, todos os discentes afirmaram ter interesse na realização de mais atividades fora da sala de aula que lhes permitisse o contacto direto com nativos. Por fim, no que concerne à classificação atribuída à atividade, constata-se que 5 aprendentes (perfazendo um total de 83,3% dos participantes) atribuíram a pontuação mais alta, isto é, 4 (correspondendo a «muito bom») e um dos aprendentes atribuiu 3, ou seja, «bom», como se verifica na tabela 6.

Tabela 6: **Avaliação global da atividade cultural.**

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

Após a análise das avaliações efetuadas pelos aprendentes, foi possível constatar que ambas cumpriram os objetivos propostos. Contudo, uma das atividades apresentou resultados mais positivos do que a outra, como podemos observar na tabela comparativa apresentada:

Tabela 7: **Tabela comparativa da avaliação das atividades realizadas.**

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

Apesar dos resultados positivos em ambas as atividades, os discentes avaliaram mais positivamente a atividade cultural. Constata-se que nenhum aprendente avaliou a atividade cultural como «Suficiente». No que concerne à avaliação «Boa», esta foi escolhida por 33,3% dos aprendentes na atividade «Direitos Humanos na Prática», sendo que apenas 16,7% a utilizaram na atividade cultural. Contudo, a maior diferença é constatada no campo

alusivo à avaliação «Muito boa». De facto, este campo foi selecionado por 33,3% a respeito da primeira atividade face a 83,3% no que concerne à atividade cultural.

Como referido, a primeira atividade solicitava a obtenção presencial de determinadas informações. Após as apresentações efetuadas, concluiu-se que os discentes não realizaram o solicitado de forma autónoma. Contudo, a segunda atividade ocorreu diretamente na sociedade hospedeira e foi acompanhada pela docente, sendo que os aprendentes tiveram de recorrer, impreterivelmente, à sociedade hospedeira e de comunicar com falantes nativos. Por esta via e como pretendido, desenvolveu-se o conhecimento sociocultural dos estudantes no que concerne a «formas linguísticas adequadas ao contexto, referências relativas à identidade nacional ou cultural, [...] e consciência intercultural» (Conselho da Europa, 2001, p. 222).

Posto isto, é possível inferir que o contacto efetivo com a sociedade hospedeira aumenta a motivação na realização de tarefas, facilita o processo de integração dos imigrantes na sociedade-alvo e permite um desenvolvimento acentuado da competência comunicativa.

4. Conclusões

As atividades realizadas apresentaram como objetivos centrais o desenvolvimento das competências comunicativas na língua-alvo e o auxílio no processo de integração na sociedade hospedeira de um determinado grupo de adultos não nativos.

Assim, face à insuficiência de conteúdos culturais e de elementos facilitadores do processo de integração na sociedade hospedeira constatadas na análise do manual didático utilizado, considera-se que o mesmo, apesar de possibilitar um bom desenvolvimento das competências comunicativas na língua portuguesa, quando utilizado com um grupo de aprendentes que se encontram em contexto de imersão, deve ser acompanhado de atividades que lhes permitam um contacto direto com falantes nativos e complementado com documentos autênticos que possibilitem o desenvolvimento de uma visão mais neutra da sociedade em questão.

De facto, verifica-se que o desenvolvimento das capacidades heurísticas dos aprendentes (que incluem, por exemplo, «a capacidade do aprendente para utilizar a língua-alvo de modo a encontrar, a compreender e, se necessário, a transmitir uma informação nova (nomeadamente utilizando as fontes de referência na

língua-alvo.)» [Conselho da Europa, 2001, p. 156]), recorrendo a diversas tarefas e atividades com o intuito de levar os discentes a interagirem diretamente na sociedade hospedeira, se apresentam como fator importante no processo global de integração.

Assim, o recurso à sociedade hospedeira possibilitou o desenvolvimento destas capacidades dos estudantes, permitiu o contacto direto com falantes nativos e consequente exposição a variações existentes na LP e proporcionou um maior desenvolvimento das competências socioculturais do grupo de discentes. A sociedade hospedeira e as competências existenciais dos discentes apresentam-se como elementos centrais na integração pretendida, sendo, assim, um processo complexo que resulta de um esforço bilateral. Acentua-se que a utilização de projetos como o projeto Fatima enquanto elemento complementar do manual didático apresentam resultados favoráveis no processo de integração pretendida e, consequentemente, possibilitam o acesso à cidadania.

Referências bibliográficas:

- CALDEIRA, P. A. M. (2012). *A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural*. Tese de Doutoramento.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Asa Editores.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- FENER, A. B. / NEWBY, D. (2000). *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Strasburg: Centro Europeu de Línguas Modernas, Conselho da Europa.
- GROSSO, M. / TAVARES, A. / TAVARES, M. (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- HUMANOS, D. U. D. D. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. URL: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>, acedido a 9/07/2019.
- LEIRIA, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático. Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 3.

- LEIRIA, I., et al. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário*. URL: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orientprogramatplnmvers aofinalabril08.pdf>. Acedido a 20/06/2018.
- SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TAVARES, A. / GROSSO, M. J. (2008). *Ensino/aprendizagem do Português como língua Estrangeira: manuais de iniciação*. Lisboa: Lidel.
- TAVARES, A. (2013). *Português XXI 2. Livro do aluno. Nível A2*. Lisboa: Lidel.
- UR, P. (1997). *A Course in Language teaching*. Cambridge: University Press.

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

RESUMO: A realidade social portuguesa tem vindo a sofrer inúmeras alterações ao longo dos anos, sendo que essas alterações se devem, maioritariamente, à considerável vaga de imigrações constatada. O crescente número de cidadãos portadores de uma língua materna que difere do português ressalva a carência de programas que possibilitem e facilitem a integração destes cidadãos na sociedade hospedeira, permitindo-lhes o acesso à plena cidadania bem como o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Neste artigo, propomo-nos tratar temas como o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, a análise do manual didático Português XXI 2, os Direitos Humanos e a importância da sociedade hospedeira no processo de integração de imigrantes. Considerando que o processo de integração de falantes adultos e não nativos na sociedade hospedeira se apresenta como fulcral, a abordagem destas temáticas foi realizada de forma a interligá-las, proporcionando ao público-alvo um desenvolvimento acentuado das suas competências comunicativas na língua-alvo e o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Assim, neste texto será efetuado um breve enquadramento teórico e, posteriormente, explorar-se-ão as atividades realizadas de forma a colmatar as necessidades específicas de um determinado grupo de aprendentes.

TITLE: The host society as schoolbook complement: Portuguese as a Second Language study case

ABSTRACT: Portuguese social reality has been suffering multiple changes along the years, mainly due to the considerable wave of immigration noted. The growing number of citizens speakers of a native tongue that differs from portuguese highlights the lack of programs that facilitate and enable the integration of these citizens in the host society, allowing them access to citizenship as well as their personal and professional development. In this article we intend to treat widely diverse themes such as task-based language teaching, the analysis of the didactic manual Português XXI 2, human rights and the importance of the host society in the process of integrating Immigrants. Considering that the process of integrating adult, non-native speakers into the host society is crucial, the approach of these themes has been carried out in a way that links them, providing the target public with a strong development of their communicative competences in the target language and the development of fundamental skills to exercise their rights and duties as citizens. So, in this report it will be possible to realize the presence of the theoretical assumptions mentioned, as well as the description of activities performed in order to fill the specific needs of a given group of learners.