



Guia para o Ensino  
do Português enquanto Língua  
de Acolhimento no contexto  
da Educação não Formal (ENF)



## FICHA TÉCNICA

### Título

Guia para o ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA) no contexto da Educação Não Formal (ENF)

### Editor

Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM, I.P.)

### Autor

Fausto Caels

### Ano

2016

### Acerca do ACM, I.P.

O ACM, I.P., Instituto Público na dependência direta da Presidência do Conselho de Ministros, tem por missão colaborar na definição, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e setoriais em matéria de migrações, relevantes para a atração dos migrantes nos contextos nacional, internacional e lusófono, para a integração dos imigrantes e grupos étnicos, em particular as comunidades ciganas, e para a gestão e valorização da diversidade entre culturas, etnias e religiões.

### Contactos

Rua Álvaro Coutinho, nº 14

1150-025 Lisboa

Tel.: 218 106 100 | Fax: 218 106 117

E-mail: [ppt@acm.gov.pt](mailto:ppt@acm.gov.pt)

Website: [www.acm.gov.pt](http://www.acm.gov.pt)

[www.facebook.com/ACMigracoes/](https://www.facebook.com/ACMigracoes/)

**Agradecimentos:** O autor agradece a Anouschka Caels, Gabriela Semedo, Isabel Cunha, Luísa Solla, Marta Alexandre e Matilde Silva pelos comentários enriquecedores na produção do presente Guia.



## ÍNDICE

<b>Introdução</b>	5
<b>Parte I – Considerações gerais</b>	7
1. Ensino do PLA no contexto da ENF – o que é?	8
2. Perfil do/a formador/a	11
2.1. Qualificações profissionais	11
2.2. Outras competências	12
3. Sistematização de princípios pedagógicos	18
<b>Parte II – Três vertentes de ENF</b>	21
1. Ações de Alfabetização	22
1.1. Apresentação geral	22
1.2. Descritores de proficiência	24
1.3. Aspetos organizacionais	28
1.4. Aspetos pedagógicos	29
2. Ações de Iniciação ao Português	34
2.1. Apresentação geral	34
2.2. Algumas possibilidades de concretização	37
3. Ações com vista à Certificação	40
3.1. Apresentação geral	40
3.2. Aspetos organizacionais	41
3.3. Aspetos pedagógicos	42
<b>Conclusão</b>	48
<b>Bibliografia</b>	49



## LISTA DE ABREVIATURAS

ACM, I. P. – Alto Comissariado para as Migrações. I.P.

CAPLE – Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira

CIPLE – Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

ENF – Educação Não Formal

FAMI – Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

MEC – Ministério da Educação e Ciência

PaN - Prova do Conhecimento da Língua Portuguesa para Aquisição de Nacionalidade

PL2 – Português Língua Segunda

PLA – Português Língua de Acolhimento

PLE – Português Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

PPT – Português Para Todos

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas



## INTRODUÇÃO

Apresenta-se o **Guia para o ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA)<sup>1</sup> no contexto da Educação Não Formal (ENF)**. É objetivo deste Guia propor orientações técnicas para a organização de ações de ENF vocacionadas para nacionais de países terceiros, realizadas no âmbito do FAMI – Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração. O Guia destina-se às entidades promotoras das ações de ENF (em diante, “entidades promotoras”), bem como aos/as formadores/as e educadores/as responsáveis pela dinamização destas mesmas ações (em diante, “formadores/as”).

O Guia encontra-se organizado em duas partes.

Na Parte I, *Considerações Gerais*, é esclarecido o conceito de “Educação Não Formal” adotado neste trabalho. Além de uma introdução geral ao conceito, é apresentada uma caracterização das abordagens não formais ao ensino do PLA, em termos da sua finalidade, contexto, certificação e metodologias pedagógicas. Numa segunda secção, é traçado um perfil para o/a formador/a de PLA, identificando-se um conjunto de qualificações e competências indispensáveis ao sucesso das ações de ENF. A Parte I encerra com uma sistematização dos principais princípios pedagógicos a observar nas ações não formais de ensino do PLA.

Na Parte II, *Três Vertentes de ENF*, discute-se a operacionalização das três vertentes formativas estipuladas no Aviso FAMI<sup>2</sup>: (1) Ações de Alfabetização, (2) Ações de Iniciação ao Português e (3) Ações de Língua Portuguesa com vista à certificação no final, em entidade competente (em diante, “Ações com vista à Certificação”). As secções onde se pormenorizam estas ações obedecem a uma estrutura similar. Abrem com uma apresentação geral do tipo de ação sob foco, em termos de objetivos e público-alvo, seguindo-se algumas recomendações organizacionais, relativas à duração, à constituição dos grupos e/ou ao local físico onde decorre a formação. Num terceiro momento, são sugeridas abordagens pedagógicas, descrevendo-se diferentes métodos, estratégias, materiais e atividades a adotar nas ações de ENF.

---

<sup>1</sup> Adota-se, neste Guia, a designação **Português língua de acolhimento** ou **PLA** em referência ao ensino da língua portuguesa a imigrantes maioritariamente adultos, enquanto elemento fundamental para a sua integração social. A designação PLA procura enfatizar, em particular, o esforço da sociedade portuguesa – tanto ao nível dos órgãos oficiais como da sociedade civil – em acolher linguisticamente este segmento da população.

O termo PLA é sinónimo das expressões “português para falantes de outras línguas” e “português em contexto de acolhimento”, adotadas em Grosso (coord.) (2008a, b, 2009). Corresponde, ainda, ao conceito técnico de “língua segunda”, se por ela se entender uma língua não materna aprendida em contexto de imersão.

<sup>2</sup> Aviso da Secretaria Geral do Ministério da Administração Interna (SGMAI) e do Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.) para a submissão de candidaturas no âmbito do FAMI e, mais particularmente, no Objeto Específico 2 – Integração e Migração Legal. Disponível em <http://www.acm.gov.pt/-/fundo-para-o-asilo-a-migracao-e-a-integracao-fami->



A ordem em que são abordados os três tipos de ação visa ilustrar um possível percurso de aprendizagem, vocacionado para aprendentes com necessidades de literacia<sup>3</sup>. O percurso tem início nas Ações de Alfabetização, que permitem desenvolver conhecimentos básicos de leitura e de escrita, simultaneamente ampliando os conhecimentos orais da língua portuguesa. Estes conhecimentos podem, num segundo momento, ser aprofundados em Ações de Iniciação vocacionadas para o ensino integrado de língua e literacia. As Ações com vista à Certificação, por fim, completam o percurso formativo, esperando-se que os/as aprendentes sejam capazes, nesta fase das suas aprendizagens, de fazer face às exigências de literacia dos exames oficiais de língua portuguesa.

Importa referir, por fim, que as sugestões e recomendações apresentadas neste Guia se baseiam em três realidades: (i) a literatura especializada nas áreas da ENF, didática da língua segunda/estrangeira e alfabetização, (ii) modelos e experiências de ensino da língua de acolhimento praticados no contexto internacional e (iii) boas práticas de ENF e de ensino do PLA observadas no panorama nacional. Não sendo este um trabalho de índole científica, foi reduzido ao mínimo o número de referências no corpo do texto, remetendo-se o/a leitor(a) para a secção da Bibliografia, no fim do Guia.

---

<sup>3</sup> Este percurso não exclui outras possibilidades de articulação entre as três vertentes de ENF.



## PARTE I

### CONSIDERAÇÕES GERAIS



## 1. Ensino do PLA no contexto da ENF – o que é?

A formação permanente constitui uma necessidade básica das sociedades ocidentais contemporâneas. É amplamente reconhecido, hoje em dia, que as competências necessárias à participação social ativa são adquiridas de forma gradual e numa diversidade de contextos educativos, sejam eles formais, não formais ou informais. Estes contextos – ou modalidades educativas – articulam-se entre si e não devem ser vistos como contraditórios ou alternativos.

Sendo difícil apontar uma definição única para o conceito de ENF, é ponto assente entre especialistas que se trata de um processo de aprendizagem social, centrado no/a formando/a / participante e realizado por meio de atividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal (cf. Pinto 2005).

A ENF tem ganho popularidade um pouco por todo o mundo, em parte graças aos esforços de organismos internacionais como o Conselho da Europa, a União Europeia e a Unesco, que há mais de três décadas se têm dedicado à promoção e reconhecimento deste tipo de formação por meio de programas educativos, encontros, projetos de investigação e políticas.

Em Portugal, registam-se inúmeras iniciativas de ENF, quer identificadas como tal, quer abrangidas por termos congéneres como “Educação de Adultos” ou “Educação ao Longo da Vida” (Nogueira 2007, Pinto 2005). A maioria destas iniciativas é dinamizada por entidades da sociedade civil, embora haja também algumas iniciativas governamentais, de maior envergadura. É o caso, por exemplo, do Programa Escolhas (PE), vocacionado para a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, com destaque para descendentes de imigrantes e minorias étnicas (Calado 2014).

Após esta breve contextualização da ENF, veja-se como se podem caracterizar as ações não formais de ensino-aprendizagem do PLA, quer em termos estruturais, quer em termos metodológicos. Serão focados em particular, quatro aspetos: finalidade, contexto, certificação e metodologias pedagógicas. Antes, porém, recordam-se dois critérios-chave definidos no Aviso FAMI anteriormente referido:

- as ações devem oferecer formação linguística e preparar os imigrantes para o acesso ao mercado de trabalho<sup>4</sup> e
- as ações devem enquadrar-se numa das seguintes vertentes formativas: (i) Ações de Alfabetização, (ii) Ações de Iniciação ao Português, (iii) Ações com vista à Certificação.

<sup>4</sup> Cf. alínea d), do nº 1 do artigo 9.º do Regulamento (UE) nº 516/2014, de 16 de abril.





**Finalidade:** a promoção da transformação pessoal e coletiva e a promoção da inclusão social são características transversais a toda a Educação Não Formal. Em conformidade, cabe às ações detalhadas neste Guia munir os/as formandos/as de conhecimentos funcionais da língua portuguesa que lhes permitam, em particular, integrar-se no mercado de trabalho. As entidades promotoras e os/as formadores/as devem ajustar as suas ações a estes objetivos, observando-os na seleção e no desenho dos programas formativos, das estratégias pedagógicas, dos materiais didáticos e da avaliação dos/as formandos/as.

**Contexto:** a Educação Não Formal ocorre fora do sistema de ensino formal, procurando atender a necessidades formativas não cobertas pelos percursos “regulares” de escolarização. As ações de PLA jogam-se, por defeito, neste campo, preenchendo um nicho específico da didática da língua portuguesa, não contemplado na oferta pública do Ensino Básico, do Ensino Secundário ou do Ensino Superior<sup>5</sup>.

**Certificação:** a Educação Não Formal é – por norma – isenta de certificação oficial, sendo este tipo de certificação geralmente associado à Educação Formal, onde assume a forma de diplomas emitidos e/ou reconhecidos pelas autoridades oficiais.

As ações descritas neste Guia representam um caso híbrido. As Ações de Iniciação ao Português e as Ações de Alfabetização são isentas de certificação e correspondem ao perfil prototípico da ENF. As Ações com vista à Certificação, pelo contrário, preparam os/as aprendentes para um exame oficial no fim e, como tal, merecem um breve esclarecimento.

A certificação dos conhecimentos da língua portuguesa é indispensável à integração dos/as imigrantes no tecido social nacional. Do ponto de vista burocrático, é um elemento obrigatório na aquisição da nacionalidade (Nível A2) e na concessão do estatuto de residente de longa duração e da autorização de residência permanente (idem). Do mesmo modo, muitas instituições de ensino superior e empresas exigem certificados oficiais que atestem a proficiência linguística dos seus estudantes e trabalhadores.

Compreende-se, conseqüentemente, que a certificação oficial seja uma das principais metas da formação em PLA, independentemente do grau de formalidade da oferta educativa. A particularidade da certificação nas ações de ENF reside no facto de ser assegurada por entidades independentes devidamente qualificadas. Mais adiante, na Parte II deste Guia,

---

<sup>5</sup> Para alguns autores, o contexto envolve, também, a natureza das entidades dinamizadoras e, em particular, a sua pertença ao Estado *versus* à sociedade civil. Este critério de natureza administrativa é pouco relevante para as ações de ENF tratadas neste Guia, podendo as ações cofinanciadas pelo FAMI ser executadas tanto por organismos governamentais, como por organizações não-governamentais e entidades coletivas, públicas ou privadas.



discute-se de que forma as entidades promotoras e os/as formadores/as podem preparar os/as seus/suas formandos/as para a realização de um exame oficial de língua portuguesa.

**Abordagens pedagógicas:** o conceito de ENF reporta, para muitos autores, a abordagens metodológicas com características específicas, mais do que a finalidades ou contextos educativos (cf. Bruno 2014). O eixo central destas abordagens reside no seu enfoque no aprendiz (ao contrário, por exemplo, do enfoque num currículo, pré-definido e uniforme, como acontece frequentemente na Educação Formal). Este enfoque, por sua vez, motiva a conceção e/ou seleção de percursos, estratégias e ritmos de aprendizagem ajustados às necessidades, interesses e objetivos dos/as formandos/as. Do ponto de vista organizacional, são, ainda, privilegiados grupos de dimensão reduzida e uma flexibilidade horária de modo a assegurar que todos/as os/as participantes possam atingir as metas de aprendizagem propostas.

Espera-se, nesta matéria, que as entidades promotoras personalizem a sua oferta educativa à luz do perfil dos/as formandos/as, existentes na comunidade onde exercem atividades. Esta personalização, desde que devidamente informada por teorias linguísticas e teorias de aprendizagem, pode jogar-se a pelo menos três níveis: na escolha do tipo de ações, no desenho das mesmas e/ou na condução das sessões formativas. Não serão pormenorizadas, nesta secção, as possibilidades pedagógicas à disposição do/a formador/a de ENF, uma vez que todo o remanescente deste Guia está orientado para esta realidade.

Para concluir esta secção, importa apontar alguns pontos de contacto entre as ações propostas neste Guia e outras iniciativas de ensino-aprendizagem de PLA, nomeadamente no âmbito do Programa Português Para Todos (PPT), coordenado pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM) e formalizado em cursos do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE).

Tendo em conta os critérios acima considerados, torna-se evidente que a preocupação social e o posicionamento marginal perante os percursos oficiais de escolarização (i.e. escolaridade obrigatória e ensino superior) são transversais às iniciativas de ensino-aprendizagem de PLA.

A certificação, dada a sua importância na regularização dos fluxos migratórios, é comum às Ações com vista à Certificação tratadas neste Guia e aos cursos do Programa PPT, com a diferença fundamental de que, no primeiro caso, é realizada por entidades independentes, sendo interna no segundo caso.

São as abordagens pedagógicas, por fim, que permitem diferenciar de forma mais clara as ações focadas neste Guia de outras iniciativas de ensino-aprendizagem de PLA. Aliás, a



resposta a necessidades específicas dos/as formandos/as – sejam eles indivíduos ou grupos de imigrantes com características em comum –, é precisamente um dos aspetos que tem sido mais difícil de concretizar nos cursos diretamente dependentes do Estado, dado o seu elevado grau de uniformização (Dias e Gato (coords.) 2014).

Posto isto, é importante lembrar que a Educação Não Formal não pode ser pensada de forma estanque ou como um cânone metodológico. Aliás, sabe-se hoje que não há (nem faz sentido haver) modelos educativos puros, sejam eles não formais, formais ou informais. Com efeito, as diferentes modalidades formativas em PLA existentes no panorama nacional apresentam sobretudo pontos em comum, sendo legítimo – e recomendável – o intercâmbio de formadores, *currícula*, metodologias, princípios pedagógicos e materiais didáticos, como forma de rentabilizar conhecimento e experiência.

## 2. Perfil do/a formador/a

É objetivo desta secção traçar um perfil para o/a formador/a de PLA no contexto da ENF. Num primeiro momento, são consideradas as qualificações profissionais que se espera que os/as formadores/as possuam, independentemente da vertente formativa em que se encontram. Num segundo momento, identifica-se um conjunto de outras competências, decorrentes das especificidades da Educação Não Formal e do ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento.

### 2.1 Qualificações profissionais

Espera-se que o/a formador/a esteja profissionalmente qualificado para assegurar o ensino do PLA no contexto da ENF, sendo que estas qualificações podem decorrer tanto da sua formação académica, como da sua experiência de ensino.

De acordo com o ponto 3.4. do Anexo I do Aviso FAMI, os/as formadores/as deverão cumprir, mais concretamente, com os seguintes requisitos profissionais:

- Docente na área do ensino do português e suas variantes, com vínculo ao Ministério da Educação e Ciência (MEC) e, preferencialmente, com experiência de trabalho com públicos imigrantes e no ensino de educação de adultos-alfabetização, as funções decorrem no quadro da aplicação do instrumento previsto no Estatuto da Carreira Docente (quando aplicável);



- Docente sem vínculo ao MEC na área do ensino do português e suas variantes, e, preferencialmente, com experiência de trabalho com públicos imigrantes e no ensino de educação de adultos-alfabetização;
- Não existindo educadores/formadores com os perfis ante mencionados, poderão ser selecionados Licenciados/as na área do ensino do português e suas variantes, preferencialmente, com experiência de trabalho com públicos imigrantes e na educação de adultos.

O ensino não formal do PLA requer competências e conhecimentos especializados. Nem todos/as os/as formadores/as terão tido oportunidade de adquirir estas competências e competências no âmbito da sua formação de base e/ou da sua experiência de ensino. É objetivo do presente Guia colmatar algumas destas lacunas. Adicionalmente, poderá ser relevante a criação de outras oportunidades de formação contínua, seja por iniciativa dos/as próprios/as formadores/as, seja por iniciativa das entidades promotoras, em articulação com o Alto Comissariado para as Migrações, I. P.. Pense-se, por exemplo, em oportunidades formativas internas às entidades promotoras (e.g. tutoria por parte de formadores/as mais experientes, partilha e discussão de estratégias e materiais ente formadores/as, aquisição de bibliografia), ou em oportunidades externas (e.g. participação em encontros e congressos científico-pedagógicos).

### **2.2 Outras competências**

Além das qualificações profissionais abordadas no ponto anterior, espera-se que o/a formador/a saiba adequar o ensino do PLA à realidade da Educação Não Formal. As competências-chave neste âmbito podem resumir-se do seguinte modo:

- a) saber encarar os/as aprendentes de forma holística,
- b) saber adaptar o ensino do português ao contexto de acolhimento,
- c) saber adequar a oferta formativa ao perfil dos/as formandos/as.

Segue-se uma discussão mais detalhada de cada uma destas competências.

#### **a) Adotar uma visão holística dos/as aprendentes e do seu percurso de aprendizagem**

A figura do/a formador/a desempenha um papel fulcral nas aprendizagens sociais propostas na Educação Não Formal. A qualidade mais importante desta figura é a de saber propor



percursos formativos integrados, onde a dimensão interpessoal e a dimensão cognitiva andem de mão dada. O/a formador/a de ENF é especialista numa determinada área do saber. Mas espera-se também – e sobretudo – que saiba ouvir, entusiasmar, envolver-se empaticamente, motivar, valorizar e reconhecer os/as formandos/as na sua autenticidade. Adicionalmente, deve saber despertar neles/as o desejo de aprender, bem como a capacidade de comunicação, de iniciativa, de autonomia e de participação individual e em grupo.

Estas competências, sendo transversais a toda a ENF, ganham particular relevância no ensino de Português como Língua de Acolhimento. Começar uma nova vida em Portugal é, pois, uma tarefa árdua, representando a aprendizagem da língua apenas um de entre muitos desafios. Muitos/as imigrantes debatem-se com dificuldades básicas em áreas como a habitação, a saúde, a educação ou o emprego. De forma direta ou indireta, estas dificuldades comprometem a sua disponibilidade mental, emocional e/ou física para aprender português.

Pense-se, por exemplo, nos casos em que os/as formandos/as, mesmo estando motivados, se veem obrigados a faltar às ações devido a razões financeiras (e.g. ter dificuldade em pagar o transporte), a responsabilidades familiares (e.g. necessidade de cuidar dos filhos) ou a exigências profissionais (e.g. não ter um horário compatível ou estar demasiado cansado para participar na formação após o trabalho). Pense-se, também, no caso dos/as imigrantes que sofreram experiências traumáticas (e.g. refugiados/as de zonas de conflito) e de como essas experiências podem reduzir a motivação ou a capacidade de concentração.

Pelas razões expostas, a formação em português no contexto da ENF deve ser uma ponte entre as experiências prévias dos/as imigrantes e a vida nova que estão a construir em Portugal. Cabe ao/à formador/a criar, desde o primeiro dia, um ambiente seguro, em que os/as formandos/as possam pedir ajuda sempre que necessitam. Cabe-lhe, também, ajudá-los/as a superar os múltiplos desafios inerentes a viver, trabalhar e estudar em Portugal.

Em suma, espera-se do/a formador/a de PLA que apoie os/as formandos/as na aquisição das competências que lhes permitam atingir os seus objetivos, sejam competências linguísticas, competências de literacia ou competências para a vida em geral.

### ***b) Proporcionar um ensino do português adaptado ao contexto de acolhimento***

A dimensão social da ENF, focada no ponto anterior, deve orientar também o ensino da língua propriamente dito. Com efeito, de entre as muitas formas possíveis de ensinar a língua



portuguesa, cabe ao/à formador/a de ENF selecionar as que sejam mais funcionais, com vista à integração dos/as imigrantes no tecido social português<sup>6</sup>.

A funcionalidade social irá determinar a seleção dos conteúdos (e.g. temas do domínio público, privado, profissional) e dos usos linguísticos (e.g. situações e contextos, tipos de texto). Do mesmo modo, deverá orientar a escolha das metodologias de ensino, sendo de preferir os modelos participativos, que oferecem a oportunidade, aos/às formandos/as, de simular e treinar tarefas que virão a desempenhar, mais tarde, na vida real. Sendo certo que a aprendizagem de uma língua exige investimento e estudo individuais, deve incentivar-se também o trabalho em pares e/ou em grupo, de modo a valorizar a experiência e a contribuição de cada um como fator de aprendizagem.

O ensino de Português como Língua de Acolhimento beneficia, ainda, da participação de pessoas externas ao grupo. Competirá ao/à formador/a convidar, com alguma regularidade, membros da comunidade local para participar nas ações de formação. Estes podem representar entidades formais, como o corpo de bombeiros ou uma escola pública. Outro caso poderá ser a vinda de um familiar ou um amigo do/a formador/a com quem os/as formandos/as possam praticar as suas competências de interação oral. Poderão ainda ser convidados membros da comunidade de origem dos/as formandos/as que relatem vivências bem-sucedidas de acolhimento, reforçando expectativas e sentimentos positivos.

É desejável, por fim, que as ações ultrapassem as fronteiras físicas do espaço formativo, permitindo um contacto e uma interação mais diretas com a comunidade. Incentiva-se os/as formadores/as a planear e realizar regularmente visitas de estudo e excursões. Estas visitas não necessitam de ser eventos especiais ou implicar custos, podendo ser explorações nas imediações do local da formação. Cita-se o exemplo de uma ida à praça para conhecer diferentes tipos de legumes, frutas e peixes e para treinar o diálogo de compra e venda ou de uma visita a uma estação de correios para simular o envio de correspondência ou para conhecer os diferentes serviços e produtos.

A realização de ações de ENF fora do horário de trabalho pode ser um fator restritivo no contacto com comunidade. Contudo, não deve ser tomado como um impedimento, havendo outras possibilidades ao dispor do/a formador/a. Este/a poderá, por exemplo, propor o

---

<sup>6</sup> Nesse sentido, o ensino praticado nas ações de ENF poderá ser muito diferente do ensino do “português língua não materna” ou “PLNM”, associados à integração escolar de crianças e jovens de origem imigrante ou do ensino do “português língua estrangeira” ou do “PLE”, que tem lugar em países onde o português não é língua de comunicação. Pode, ainda, diferir da oferta educativa promovida em manuais didáticos, independentemente de estarem identificados como PL2, PLE ou PLNM.



levantamento de sinaléticas existentes nas redondezas do local da formação, a consulta de horários, preços e percursos de transportes públicos ou demonstrar o uso das caixas de multibanco. A participação social pode, ainda, ser integrada nas tarefas para casa, solicitando-se, por exemplo, aos/às formandos/as que adquiram um cartão de leitor numa biblioteca pública.

Em suma, espera-se que o/a formador/a de ENF proporcione um ensino do português que fomente um sentimento de pertença seja dentro do grupo, seja na comunidade imediatamente envolvente, seja na sociedade portuguesa em geral. Cabe-lhe, fundamentalmente, transmitir as ferramentas linguísticas necessárias a esta pertença.

### ***c) Adequar a oferta formativa ao perfil dos/as formandos/as***

A população imigrante constitui um universo extremamente heterogéneo. Perante esta diversidade, é difícil – senão impossível – propor um currículo único de PLA que sirva as necessidades de todos/as os/as formandos/as. Aliás, como se discutiu anteriormente, a Educação Não Formal caracteriza-se precisamente pela sua capacidade de formular respostas individualizadas, adequadas ao perfil dos/as aprendentes.

O/a formador/a poderá apurar o perfil individual de cada aprendente com recurso a uma variedade de diagnósticos, como é o caso do diagnóstico sociolinguístico, do diagnóstico de necessidades ou do diagnóstico de proficiência linguística<sup>7</sup>. Este Guia visa contribuir, em particular, para a realização do diagnóstico de necessidades.

O diagnóstico de necessidades procura captar a voz dos/as formandos/as, por forma a conhecer as suas necessidades, interesses e objetivos. Ademais, envolve, desde logo, o/a aprendente no processo de aprendizagem, ao contrário de outros diagnósticos mais formais que sugerem muitas vezes, ao/à aprendente, que está a ser alvo de avaliação.

A Tabela 1, abaixo reproduzida, oferece orientações para a condução do diagnóstico de necessidades. A coluna da esquerda da tabela identifica os domínios ou aspetos a ter em consideração, enquanto a coluna da direita apresenta alguns exemplos.

---

<sup>7</sup> Para exemplos de fichas sociolinguísticas e de testes de diagnóstico, veja-se Madeira (2014: 62ss) e Mateus (coord.) (2009a,b) Estes instrumentos foram elaborados para jovens aprendentes e devem ser adaptados à realidade PLA.





Um bom diagnóstico de necessidades procura conhecer:	Exemplos
<p><b>Contextos</b> → Os contextos sociais em que participam os/as aprendentes: privados, públicos, profissionais, educativos, ...</p>	<p><i>Que contextos e, portanto, que conteúdos são mais relevantes aos olhos dos/as aprendentes?</i> E.g. vida familiar, atividades diárias, encontrar habitação, gerir dinheiro, aspetos particulares do trabalho, ir ao médico.</p>
<p><b>Pontos fortes</b> → Os conhecimentos e competências que os/as aprendentes possuem e empregam nos vários contextos sociais.</p>	<p><i>Que tarefas conseguem os/as aprendentes realizar de forma autónoma?</i> E.g. andar de autocarro, fazer compras, pedir ajuda, assinar uma folha de ponto.</p>
<p><b>Necessidades</b> → Os conhecimentos e competências que os/as aprendentes devem desenvolver para funcionar (melhor) nos vários contextos sociais.</p>	<p><i>Que tarefas querem/necessitam os/as aprendentes de realizar de forma autónoma?</i> E.g. gerir o orçamento familiar, preencher formulários, ajudar os filhos com os trabalhos de casa.</p>
<p><b>Estilos de aprendizagem</b> → As formas de aprendizagem familiares ou mais apropriadas aos/às aprendentes.</p>	<p><i>Como aprenderam os/as aprendentes no passado? Que formas de aprendizagem preferem?</i> E.g. visual, auditiva, cinestésica, leitura/escrita.</p>
<p>→ <b>Objetivos</b> As expectativas e objetivos dos/as aprendentes, seja nas ações de PLA em particular, seja no país de acolhimento em geral.</p>	<p><i>Que objetivos são mais importantes/urgentes para os/as formandos/as?</i> E.g. passar na Prova da Nacionalidade, tirar a carta de condução, encontrar emprego, desempenhar certas tarefas no emprego, acompanhar o percurso escolar dos filhos, conhecer novas pessoas/fazer amizades.</p>

**Tabela 1: O diagnóstico de necessidades (Adaptado de Felix-Lund 2013: 8)**

Como se pode verificar na Tabela 1, o diagnóstico de necessidades procura atender a uma diversidade de aspetos da formação e do percurso dos/as aprendentes. Poderá ser difícil recolher todos estes dados aquando do início da formação, por razões de tempo ou porque os/as aprendentes não se sintam ainda suficientemente seguros/as na sua relação com o/a formador/a. Nesse caso, poderá ser sensato distribuir a recolha por diferentes sessões.

Um outro aspeto crucial a ter em conta no ensino do PLA é o nível e o tipo de educação formal prévia dos/as formandos/as, que podem situar-se entre a ausência absoluta, num extremo, e o nível universitário, noutra. Intimamente associado ao nível de escolarização encontra-se o nível de literacia, que se traduz nos tipos e diversidade de textos que os/as formandos/as são capazes de ler e produzir, em que contextos e para que fins. No âmbito das ações de ENF, importa considerar três níveis de literacia: (i) nulo, (ii) baixo e (iii) médio ou elevado, conforme se esclarece na Tabela 2, adiante.





Nível de literacia	Descrição
Nulo	Aprendente iletrado/a Não aprendeu a ler/escrever na sua língua materna nem em qualquer outra língua. Pode ser oriundo/a de uma cultura oral ou ter ficado excluído/a, por alguma razão, do sistema de escolarização formal.
Baixo	Aprendente semiletrado/a Foi alfabetizado/a na sua língua materna ou noutra língua que faça parte do seu repertório linguístico. O nível de literacia não é suficiente para funcionar de forma independente numa sociedade ocidental contemporânea como a portuguesa (nível inferior ao nível A2 do QECR <sup>8</sup> ). Teve um acesso limitado à educação (menos de 10 anos de escolarização formal).
Médio ou elevado	Aprendente letrado/a Apresenta um nível de literacia funcional (igual ou superior ao nível A2 do QECR). Completou a escolaridade obrigatória e pode ter formação superior (mais de 10 anos de escolarização formal).

**Tabela 2: Níveis de literacia a considerar no ensino não formal do PLA**

Cada tipo de aprendente terá as suas qualidades (e fraquezas) que poderá transferir para a aprendizagem do português, sendo essencial que se proponham programas, ritmos e metodologias de aprendizagem adequados aos diferentes perfis de literacia. Sublinhe-se que esta é uma necessidade intrínseca ao ensino não formal do PLA, não se tratando de uma escolha ao critério do/a formador/a.

Sempre que os/as candidatos/as possuem (ou caso se desconfie que possuam) um nível de literacia baixo, será aconselhável a condução de um diagnóstico oral. Para um exemplo de um diagnóstico oral de competências de literacia (em inglês L2), veja-se: <http://www.literacywork.com/readingdemonstration>.<sup>9</sup>

Um último aspeto a referir no âmbito da adequação da oferta formativa prende-se com a seleção dos materiais didáticos. Sabendo que existem poucos materiais centrados no ensino não formal do PLA, cabe ao/a formador/a selecionar, adaptar e/ou elaborar textos e atividades que façam justiça ao espírito da ENF, por um lado, e ao perfil dos/as seus/suas aprendentes, por outro. Trata-se de uma tarefa exigente, que representa um acréscimo significativo nas responsabilidades dos/as formadores/as e que deve ser valorizada pelas entidades promotoras.

<sup>8</sup> A referência ao QECR, nesta tabela, visa a introdução de um critério objetivo para a avaliação do nível de literacia dos/as aprendentes. Remete para as competências de leitura e de escrita em absoluto, independentemente de terem sido desenvolvidas na língua materna ou noutra língua dos/as falantes. O nível A2 do QECR é equiparável ao nível I do International Adult Literacy Survey (IALS) (cf. Kurvers 2004). O nível A2 do QECR e o nível I do IALS representam as competências de literacia indispensáveis à participação nas sociedades ocidentais contemporâneas. Muitos especialistas apontam, de resto, para níveis mais elevados, correspondentes ao nível B1 ou B2 do QECR e ao nível II ou III do IALS.

<sup>9</sup> Todas as ligações para páginas web incluídas neste Guia foram verificadas em 15-07-2016.



### 3. Sistematização de princípios pedagógicos

Em conclusão da Parte I do Guia, apresenta-se, na página seguinte, uma sistematização dos principais princípios pedagógicos para o ensino não formal do PLA<sup>10</sup>. A maior parte destes princípios foi discutida no âmbito da secção 2 – Perfil do/a formador/a; outros serão detalhados na Parte II do Guia.

---

<sup>10</sup> Os princípios baseiam-se em Albertsen e Millar (eds.) (2009) e Bow Valley College (2011).



### Princípios-chave para o ensino não formal do PLA

1. <i>Encare os formandos de forma holística</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Valorize a experiência de vida dos/as aprendentes.</li> <li>→ Procure conhecer e resolver eventuais dificuldades dos/as aprendentes seja no contexto das ações, seja noutras áreas da sua vida.</li> <li>→ Crie um ambiente de aprendizagem inclusivo, saudável e seguro.</li> </ul>
2. <i>Proponha aprendizagens sociais</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Incentive o trabalho colaborativo.</li> <li>→ Convide membros da comunidade.</li> <li>→ Planeie visitas de campo regulares.</li> <li>→ Fomente o sentimento de pertença dentro do grupo, dentro da comunidade e dentro da sociedade portuguesa em geral.</li> </ul>
3. <i>Ensine por temas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Proponha temas socialmente relevantes e do interesse dos/as aprendentes.</li> <li>→ Retome e aprofunde conteúdos e atividades no âmbito de diferentes temas.</li> </ul>
4. <i>Invista na oralidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Aumente o domínio oral em português dos/as aprendentes.</li> <li>→ Use a oralidade como base para a leitura e a escrita.</li> <li>→ Assegure-se de que os/as aprendentes o/a compreendem quando expõe a matéria, proponha atividades ou interaja com eles/as.</li> </ul>
5. <i>Diversifique a oferta educativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Apele a diferentes formas de aprendizagem (e.g. visual, auditiva, lúdica, física, memorização/repetição, leitura/escrita).</li> <li>→ Não demore demasiado tempo em cada atividade (e.g. 20 min.).</li> <li>→ Alterne entre atividades mais formais e menos formais.</li> </ul>
6. <i>Torne as aprendizagens de literacia (mais) concretas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Relacione textos com vivências reais e objetos.</li> <li>→ Introduza vocabulário de forma gradual (objetos físicos → fotografias → ilustrações → palavras escritas).</li> <li>→ Exemplifique conceitos mais abstratos (e.g. visitar um local físico antes de introduzir um mapa).</li> </ul>
7. <i>Use textos adaptados ou criados especificamente para o efeito</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Use textos contínuos curtos e textos não contínuos simples (palavras quotidianas, de uso frequente e familiares; organização clara e acompanhados de informação visual).</li> <li>→ Elabore enunciados escritos curtos e claros. Leia-os em voz alta, parafraseie oralmente e/ou exemplifique.</li> <li>→ Introduza documentos autênticos de forma faseada, com muitos esclarecimentos e apoios.</li> </ul>
8. <i>Respeite ritmos e necessidades dos aprendentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Relacione conteúdos novos com conhecimentos/experiências prévias dos/as aprendentes.</li> <li>→ Preveja tempo suficiente para a realização das atividades.</li> <li>→ Forneça apoio adicional e individualizado.</li> <li>→ Repita as atividades (com ligeiras alterações), potenciando a consolidação de conhecimentos e de competências.</li> </ul>
9. <i>Estabeleça rotinas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Defina uma rotina para as sessões, respeitando interesses e a capacidade de concentração dos/as aprendentes.</li> <li>→ Use a rotina para aumentar a confiança e motivação dos/as aprendentes e para incutir neles/as um sentido de responsabilidade e de pontualidade.</li> <li>→ Associe tarefas de leitura e de escrita a momentos específicos da sessão (e.g. sumário no início da sessão).</li> </ul>

Tabela 3: Princípios-chave para o ensino não formal do PLA





## PARTE II

### TRÊS VERTENTES DE ENF



## 1. Ações de Alfabetização

### 1.1 Apresentação geral

As Ações de Alfabetização destinam-se principalmente a imigrantes iletrados/as, i.e. imigrantes que não aprenderam a ler ou escrever, nem na sua língua materna, nem em qualquer outra língua do seu repertório linguístico (cf. Tabela 2, na Parte I deste Guia). Complementarmente, poderão ser abrangidos também, por estas ações, imigrantes com níveis de literacia muito baixos, i.e. imigrantes cujas competências de leitura e de escrita são inferiores às metas de aprendizagem definidas para a presente vertente de ENF (cf. secção 1.3, adiante).

Compete às Ações de Alfabetização transmitir competências básicas de leitura e de escrita e sensibilizar os/as aprendentes para a importância e a diversidade dos usos da literacia na sociedade portuguesa. Em paralelo, devem ampliar os conhecimentos orais e iniciar uma aprendizagem de regras e rotinas das sessões, de estratégias cognitivas e metacognitivas, de literacia numérica e de literacia digital. Enfim, um conjunto de competências essenciais à participação na sociedade portuguesa que estes/as imigrantes podem não possuir, dado que tiveram um acesso muito limitado à educação formal.

Espera-se que os/as aprendentes concluam as Ações de Alfabetização com competências básicas de leitura e de escrita. Estas competências não devem ser confundidas com competências funcionais de literacia, as quais implicam conhecimentos mais avançados. Chama-se, pois, a atenção para o seguinte facto: os/as formandos/as que concluem as Ações de Alfabetização não estarão (ainda) aptos a frequentar ofertas educativas “regulares” que pressupõem níveis médios ou elevados de literacia, como as Ações com vista à Certificação. Pelo contrário, devem ser encaminhados/as para formações integradas de língua, leitura e escrita, dinamizadas, por exemplo, no âmbito das Ações de Iniciação ao Português, descritas mais adiante neste Guia.

As Ações de Alfabetização devem ser cuidadosamente planificadas e executadas de modo a atender às necessidades dos/as aprendentes (cf. Tabela 1, na Parte I deste Guia). É particularmente importante que não se limitem ao ensino da (des)codificação de padrões de fonema-grafema, uma vez que este tipo de abordagem – quando implementado de forma isolada – é muito técnico, abstrato e potencialmente alienador para pessoas com pouca escolarização formal prévia.

Na realidade, as Ações de Alfabetização requerem objetivos mais abrangentes. Assim, e além das competências técnicas acima referidas, devem: (i) sensibilizar para a importância e a



diversidade de usos da literacia na sociedade portuguesa, (ii) iniciar uma aprendizagem de competências funcionais de leitura e de escrita, ajustadas às necessidades do dia a dia, (iii) desenvolver algumas estratégias de leitura e de escrita, bem como estratégias de aprendizagem num sentido mais lato e (iv) desenvolver as competências orais dos formandos.

Segue-se, nas secções 1.2-1.4, adiante, uma discussão mais detalhada dos aspetos a ter em conta na organização e implementação das ações, por forma a atender aos objetivos acima identificados. Mais concretamente, a discussão visa responder a três perguntas:

- a) Qual o perfil leitor/escritor de saída das Ações de Alfabetização?
- b) Como operacionalizar as ações?
- c) Que métodos, estratégias e materiais utilizar?

Antes de avançar para a discussão, porém, importa concluir o presente ponto com uma referência ao potencial uso das Ações de Alfabetização para o ensino da escrita alfabética a imigrantes versados noutra tipo de alfabeto ou noutros sistemas de escrita (e.g. árabe, hindi, mandarim, russo).

Num sentido restrito, o termo “alfabetização” aplica-se à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, sendo irrelevante a natureza do sistema de escrita em que se processou essa aprendizagem. Assim, relativamente aos/às aprendentes que tenham sido previamente “alfabetizados/as”, proficientes noutros sistemas de escrita, deverá ser aferida a sua participação nestas ações.

Poderá ser relevante a dinamização de formações em escrita alfabética no âmbito das Ações de Alfabetização, sobretudo tendo em conta: (i) que a (des)codificação do alfabeto latino causa dificuldades a muitos/as imigrantes habituados/as a outros sistemas de escrita e (ii) que não existem, atualmente, ofertas formativas especificamente vocacionadas para este público.

As ações de escrita alfabética devem focar a apropriação das regras de correspondência fonema-grafema do português. Adicionalmente, devem ampliar os conhecimentos orais da língua portuguesa, seja enquanto fim em si mesmo, seja enquanto condição necessária à aprendizagem da escrita alfabética. Espera-se que os/as aprendentes concluam as ações aptos/as a participar em ofertas educativas que pressupõem familiaridade prévia com o sistema de escrita do português.

As ações de escrita alfabética não serão detalhadas neste Guia, tratando as secções seguintes exclusivamente do ensino da leitura e da escrita a aprendentes iletrados/as.



## 1.2 **Descritores de proficiência**

Para medir ou avaliar os progressos dos/as aprendentes nas Ações de Alfabetização, são necessários descritores de proficiência. As escalas habitualmente manuseadas no ensino do PLA são pouco adequadas a esta realidade. É o caso do QECR e de Grosso (coord.) (2008a), cujos descritores se centram na aprendizagem de uma língua não materna em si mesma, não prevendo a possibilidade de alguns aprendentes necessitarem, também, de desenvolver bases de leitura e de escrita nessa mesma língua.

Propõe-se, por conseguinte, no âmbito deste Guia, um conjunto de descritores para a alfabetização em PLA. Estes descritores, detalhados nas páginas seguintes, contemplam competências técnicas e funcionais de leitura e de escrita. Além disso, incluem alguns descritores relativos a competências escolares e outros tipos de literacia. Muito sinóticos, estes últimos descritores servem, sobretudo, para sensibilizar os/as formadores/as para a necessidade de praticarem uma abordagem holística (cf. Perfil do/a formador/a de ENF na Parte I do Guia).

As competências de literacia identificadas nos descritores correspondem ao nível A0, sendo inferiores e prévias às competências listadas nos descritores de leitura e de escrita de nível A1 do QECR ou de Grosso (coord.) (2008a)<sup>11</sup>.

Os descritores versam unicamente sobre a leitura e a escrita, sendo a progressão das competências orais idêntica à do QECR e de Grosso (coord.) (2008a). Recorda-se que as competências orais e escritas não estão necessariamente alinhadas, podendo os/as formandos/as ingressar com uma proficiência oral em português que varia entre o nível A0 e o nível B1 ou superior (e.g. imigrante iletrado recém-chegado vs. imigrante iletrado que reside em Portugal há vários anos).

Os descritores resultam da adaptação e recombinação de descritores de outras escalas<sup>12</sup>. A construção de descritores pressupõe uma longa investigação, que transcende os propósitos deste Guia. Não estando calibrados empiricamente, espera-se que possam futuramente ser aperfeiçoados e validados com base em amostras de desempenho recolhidas nas Ações de Alfabetização.

Os descritores, por fim, não são normativos nem exaustivos. Centram-se na (des)codificação de padrões fonema-grafema, por um lado, e no reconhecimento e no uso de tipos de texto, à

---

<sup>11</sup> Alguns dos descritores, quando vistos isoladamente, podem aproximar-se do nível A1. Na sua globalidade, porém, os descritores correspondem a um nível inferior aos níveis contemplados no QECR.

<sup>12</sup> Confirmam-se, na bibliografia, as seguintes referências: Albertsen e Millar (eds.) (2009), Cito (2008), Kurvers *et al.* (2004), Buesco *et al.* (2015), Conselho da Europa (2001) e Grosso (coord.) (2008a).





luz do seu propósito sociocomunicativo, por outro. Muitos outros descritores poderiam ser incluídos, referentes, por exemplo, à compreensão e uso de padrões lexicogramaticais e discursivos ou à mobilização de estratégias metacognitivas de leitura e de escrita. Ademais, os descritores focam sobretudo competências autónomas, em detrimento de competências colaborativas, i.e. dependentes do *input* e do apoio do/a formador/a ou dos/as colegas.



<b>Descritores de proficiência para a leitura e a escrita</b>	
<b>Domínios</b>	<b>Competências</b>
LEITURA (aspectos técnicos)	<p>Tem uma consciência fonológica elementar à aprendizagem da leitura e da escrita. Por exemplo:</p> <p>Isola o som inicial de uma palavra. Discrimina pares mínimos. Conta o número de sílabas numa palavra pronunciada oralmente (até 3 sílabas). Reproduz oralmente palavras conhecidas, ensinadas e treinadas nas sessões. Isola palavras conhecidas numa frase curta. Distingue, em conversas, a entoação neutra da entoação marcada (e.g. pergunta, ordem, aviso).</p> <p>Está familiarizado com o alfabeto latino e com o princípio de correspondência fonema-grafema. Por exemplo:</p> <p>Sabe que a escrita se processa da esquerda para a direita e de cima para baixo. Nomeia as letras do alfabeto e pronuncia os respetivos segmentos fónicos. Soleta o seu nome em voz alta. Conhece os traços distintivos das letras. (e.g. faz corresponder as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras; distingue letras visualmente parecidas). Reconhece palavras aprendidas e treinadas nas sessões. Lê de forma muito pausada (letra a letra) palavras desconhecidas, desde que tenham padrões de som/letra semelhantes aos padrões aprendidos e treinados nas sessões. Identifica palavras individuais numa frase.</p>
LEITURA (aspectos funcionais)	<p>Lê e compreende integralmente textos elaborados especificamente para este nível:</p> <p>Dimensão muito reduzida (1 palavra/1 expressão lexical/1 frase curta). Assuntos conhecidos do quotidiano. Palavras ensinadas e treinadas nas sessões, concretas, familiares e com padrões grafema/fonema regulares. Tipo de letra neutro e grande (e.g. sans-serif 18-20 pt.). Muito espaço em branco. Acompanhado por fotografias ou desenhos realistas. Localizados num lugar previsível (e.g. nome da pessoa por cima do cabide). Textos não contínuos muito simples (e.g. tabela com duas colunas e duas linhas). Podem incluir pontuação, letras maiúsculas e outras marcas gráficas, embora não afetem o significado.</p> <p>Lê e compreende, ainda, textos simples um pouco mais extensos, desde que tenham sido intensivamente trabalhados durante as sessões.</p> <p>Identifica alguns tipos de texto de uso frequente, sabe o seu propósito sociocomunicativo e toma decisões simples face aos mesmos. Por exemplo:</p> <p>Reconhece correio, publicidade, jornais, calendários e formulários. Verifica se uma carta lida é dirigida. Distingue publicidade de correio endereçado. Localiza informação relativa a preços em produtos e folhetos. Localiza e compreende a data-limite de consumo em alimentos. Identifica informação relativa ao total, data e nome da loja num talão de compras. Interpreta textos não contínuos muito simples (e.g. meses e dias num calendário). Compreende sinais de uso frequente na escola e na comunidade (e.g. <i>proibido fumar</i>, <i>saída</i>). Localiza e compreende instruções simples em medicamentos, desde que explicitamente ensinadas na sessão (e.g. <i>tomar três vezes ao dia</i>).</p>



<p>ESCRITA (aspetos técnicos)</p>	<p>Desenvolveu a motricidade fina necessária à escrita. Por exemplo:</p> <p>Segura corretamente o lápis. Traça e desenha formas simples. Traça letras de imprensa e letras manuscritas. Copia, com letra legível, todos os grafemas (grafemas semelhantes podem ainda causar dificuldade). Copia palavras simples e familiares de um modelo. A cópia é feita imediatamente a baixo ou ao lado do modelo. Copia algumas expressões (e.g. morada), observando o espaçamento entre palavras. Respeita o sítio onde deve escrever (e.g. num espaço em branco, em cima de uma linha, na parte superior da folha). Escreve de forma muito pausada (letra a letra) e com uma letra bastante grande.</p> <p>Assimilou o princípio de correspondência fonema-grafema. Procura aplicá-lo na escrita de palavras estudadas nas sessões e em palavras novas com padrões de fonema/grafema semelhantes aos estudados. Há, ainda, dificuldades, enganos e experimentações na aplicação das regras. Por exemplo:</p> <p>Em contexto de ditado, escreve a maioria dos grafemas, incluindo os que dependem do contexto em que se encontram. Escreve a maioria das sílabas CV, CVC e CCV. Deteta eventuais erros ao comparar a sua própria produção com o modelo.</p> <p>Escreve ainda textos simples um pouco mais extensos, idênticos ou muitos semelhantes aos textos elaborados coletivamente nas sessões, sob a coordenação do/a formador/a.</p>
<p>ESCRITA (aspetos funcionais)</p>	<p>Dá conta de informações pontuais e de foro pessoal por meio de palavras isoladas aprendidas nas sessões. Pode ainda necessitar de ajuda ou de copiar por um modelo. Por exemplo:</p> <p>Preenche formulários simples (ou simplificados) com nome e morada. Assina documentos. Escreve o nome e a data em fichas de trabalho. Anota um número de telefone ditado oralmente. Faz uma breve lista de compras (e.g. 4 itens) selecionando de entre palavras ensinadas nas sessões.</p>
<p>Competências escolares/sociais</p>	<p>Assimilou regras e rotinas elementares. Demonstra alguma iniciativa e autonomia na sua aprendizagem. Por exemplo:</p> <p>Faz-se acompanhar de um elemento de identificação e apresenta-o quando solicitado. Pede ajuda por meio de linguagem corporal ou de uma palavra isolada. Pede ajuda a um colega que partilhe a mesma língua materna. Traz para a sessão o material necessário. Respeita regras básicas estabelecidas pelo formador (e.g. não falar ao telefone durante a sessão).</p>
<p>Outros tipos de literacia<sup>13</sup></p>	<p>Conta oralmente até 20. Reconhece os números de 0 a 20 na escrita. Organiza por ordem os números de 0-10. Executa somas e subtrações simples entre 0-10. Pode ser necessário contextualizar as operações à luz das experiências quotidianas do aprendente. Classifica itens (realia, imagens, letras) segundo o princípio igual/diferente.</p>

**Tabela 4: Descritores de Proficiência para a Alfabetização em PLA**

<sup>13</sup> Note-se que estes tipos de literacia podem variar substancialmente de falante para falante, não estando necessariamente correlacionados com o nível de leitura e de escrita. Define-se aqui o nível mínimo que se espera que os formandos desenvolvam nas ações ENF de alfabetização.



### 1.3 *Aspetos organizacionais*

Neste ponto, abordam-se de forma sinótica quatro aspetos organizacionais das Ações de Alfabetização: (i) duração, (ii) dimensão dos grupos, (iii) conhecimentos orais prévios dos formandos/as e (iv) espaço físico onde decorrem as ações.

**Duração das ações.** As Ações de Alfabetização têm uma duração (mínima) de 75 horas. Espera-se que a maioria dos/as formandos/as alcance as metas de aprendizagem identificadas nas páginas anteriores nesse espaço de tempo. Alguns/mas aprendentes poderão inclusivamente fazê-lo em menos horas. Todavia, as entidades promotoras e os/as formadores/as devem também estar sensibilizados para o facto de haver aprendentes que necessitem de mais tempo.

Apela-se, neste contexto, ao princípio da flexibilidade horária, enquanto forma de respeitar os ritmos de aprendizagem de cada um. As ações de ENF devem ambicionar a equidade e não a igualdade, dado que esta última origina situações de injustiça. Esta situação é particularmente relevante nas Ações de Alfabetização, onde os frágeis antecedentes de educação formal tornam difícil prever e uniformizar o tempo que cada formando/a demore a adquirir competências elementares de leitura e de escrita.

**Dimensão dos grupos.** Sugere-se a constituição de grupos de dimensão reduzida, de modo a consolidar a relação cognitiva e afetiva entre o/a formador/a e os/as formandos/as. Este tipo de dimensão visa facilitar, em particular, a aprendizagem das competências de leitura e da escrita, sabendo que os/as aprendentes estarão ainda muito dependentes de modelos e de apoios individualizadas. Adicionalmente, visa facilitar a implementação e manutenção de dinâmicas comportamentais, como a participação ou a observação de regras. Estas dinâmicas podem consumir muito tempo e energia em grupos maiores, em particular quando se trabalha com aprendentes com pouca ou nenhuma educação formal prévia.

**Conhecimentos orais prévios dos/as formandos/as.** Como foi referido em cima, os/as imigrantes iletrados/as constituem um grupo heterogéneo no que respeita aos seus conhecimentos orais do português. Caso seja possível, numa determinada comunidade, reunir num mesmo grupo formandos/as com competências orais iguais ou superiores ao nível A2 do QECR, as Ações de Alfabetização podem centrar-se no desenvolvimento de competências de literacia<sup>14</sup>. Em todos os outros contextos (i.e. grupos em que um(a) ou mais aprendentes apresentem uma proficiência oral inferior a A2) deve praticar-se um ensino integrado de oralidade e de leitura/escrita, permitindo que os/as formandos/as ampliem os seus

---

<sup>14</sup> Esta situação é semelhante à que se verifica nos programas de alfabetização de adultos em língua materna.



conhecimentos orais, participem nas trocas orais nas sessões e, em particular, compreendam as estruturas linguísticas mobilizadas no ensino e treino dos processos de leitura e de escrita.

**Espaço físico onde decorrem as ações.** Idealmente, o ensino da leitura e da escrita deve decorrer num espaço amplo e destinado exclusivamente à realização das Ações de Alfabetização. Este tipo de espaço facilita a realização de atividades físicas e lúdico-pedagógicas, como a dança ou a expressão dramática. Do mesmo modo, permite a criação de diferentes zonas, associadas a diferentes usos da leitura e da escrita, como por exemplo um “cantinho da leitura”, onde o formador possa dinamizar sessões de leitura em voz alta, ou uma biblioteca, onde os formandos possam consultar e explorar diferentes registos escritos (e.g. livros, revistas, jornais).

#### **1.4 Aspetos pedagógicos**

Aborda-se, nesta secção, um conjunto de aspetos pedagógicos relacionados com o ensino/aprendizagem das competências de literacia acima identificadas (secção 1.2).

O ensino da leitura e da escrita pressupõe o uso de métodos. Escasseando os métodos de alfabetização para a língua portuguesa, especificamente concebidos para imigrantes adultos/as, compete ao/à formador/a de ENF ancorar a sua prática letiva noutros métodos, adotados e validados noutros contextos. Será o caso de: (i) métodos destinados a falantes nativos do português, sejam eles adultos ou crianças, (ii) métodos destinadas a crianças e jovens, falantes de outras línguas maternas (e.g. nos PALOP) ou (iii) métodos vocacionados para imigrantes adultos, desenvolvidos para outras línguas (e.g. inglês, francês).

Espera-se que o/a formador/a esteja familiarizado/a com diferentes métodos, sabendo identificar as suas potencialidades e limitações no ensino da leitura e da escrita a falantes adultos que não têm o português como língua materna. Espera-se, também, que seja capaz de selecionar, adaptar e combinar elementos de entre estes métodos, de modo a propor uma abordagem mista ou ecléctica que vá ao encontro das necessidades dos/as seus/suas formandos/as.

As abordagens mistas podem assumir uma infinidade de formatos, em função da imaginação, das preferências teóricas e da experiência de ensino do/a formador/a. Dito isto, é essencial que integrem o ensino do isolamento dos fonemas e da explicitação da sua relação com os grafemas, dado tratar-se de competências essenciais ao domínio da escrita alfabética. Idealmente, estas competências serão ensinadas de forma integrada, em articulação com outras competências intrínsecas ao processo leitor e escritor. Adicionalmente, sugere-se que



estas competências sejam abordadas no decorrer, ou mesmo no fim, de um percurso de aprendizagem, e não no início, como é habitual em alguns métodos.

Enfim, compete ao/à formador/a selecionar/compor uma abordagem que reconheça e respeite os seguintes princípios-chave:

- a leitura e a escrita são, na sua essência, processos de (re)construção de significado;
- as tarefas mecânicas de (des)codificação grafológica sendo essenciais, não garantem, por si mesmas, a compreensão ou a produção de significado;
- a leitura envolve quatro tarefas: (i) decodificar padrões ortográficos no interior da palavra, (ii) identificar significados lexicais e gramaticais no interior das frases, (iii) inferir ligações discursivas entre frases e partes do texto e (iv) interpretar relações entre o texto e o contexto social em que foi produzido;
- a escrita socorre-se de tarefas análogas, embora orientadas para a produção: (i) propor ou selecionar significados pertinentes num dado contexto social (ii) realizá-los por meio de padrões discursivos e (iii) por meio de padrões gramaticais e lexicais e (iv) codificar estes padrões no plano grafológico.

Ademais, a abordagem proposta deverá reconhecer que a maior ou menor facilidade em compreender e produzir o português escrito está fortemente relacionada com:

- o domínio oral das diferentes tarefas associadas à leitura e à escrita;
- o grau de apoio e de modelização prestado pelo/a formador/a;
- a relação de proximidade entre o sistema fonológico do português e o sistema fonológico da língua materna dos aprendentes;
- uma diversidade de fatores extralinguísticos (e.g. cognitivos, motivacionais, afetivos).

A Tabela 5, abaixo reproduzida, identifica três métodos que apresentam vários elementos promissores para as Ações de Alfabetização (sem excluir os benefícios de outros métodos). A tabela inclui algumas ligações para textos e vídeos a serem explorados pelos/as formadores/as.

Método	Bibliografia e exemplos
1. Reading to Learn	→ <a href="https://www.readingtolearn.com.au/">https://www.readingtolearn.com.au/</a> → <a href="https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Teaching-reading-and-writing-with-Aboriginal-children.pdf">https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Teaching-reading-and-writing-with-Aboriginal-children.pdf</a>
2. The Language Experience Approach	→ <a href="http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/LEA.html">http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/LEA.html</a> → <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Xg3fJQrG2cA">https://www.youtube.com/watch?v=Xg3fJQrG2cA</a>



3. Método Paulo Freire	→ <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Paulo_Freire">https://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Paulo_Freire</a> → <a href="http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4017">http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4017</a>
------------------------	--

**Tabela 5: Alguns métodos holísticos para o ensino da leitura e da escrita**

Além dos métodos para o ensino da leitura e da escrita, as Ações de Alfabetização requerem a observação de outros princípios pedagógicos. No final da Parte I deste Guia, foram identificados nove princípios fundadores para o ensino do PLA no contexto da ENF. Desses princípios, há dois que merecem uma discussão mais detalhada no âmbito deste ponto, a saber: a importância da oralidade e a importância da motivação.

**A importância da oralidade.** O uso e o desenvolvimento da oralidade são essenciais nas Ações de Alfabetização, devendo desempenhar três funções:

1. Sabendo que muitos/as aprendentes têm conhecimentos limitados do português, compete às Ações de Alfabetização transmitir competências orais elementares, em complemento aos conhecimentos básicos de literacia. É particularmente importante que o/a formador/a se assegure, a cada passo, que todos/as os/as participantes compreendem o discurso oral, seja ele instrucional ou regulamentador, e que possam participar nas atividades propostas.
2. A oralidade constitui a principal (e única) forma de comunicação linguística dos/as aprendentes iletrados/as, tornando-os/as fortemente dependentes de apoios e de estratégias de aprendizagem orais. O modo de ver e de conhecer o mundo destes/as aprendentes deve ser valorizado pelo/a formador/a de ENF e mobilizado no desenvolvimento da literacia. As atividades orais devem fazer parte das rotinas letivas e preceder, sempre, a realização de atividades de leitura e de escrita. O uso da oralidade deve, ainda, ser completado com outras estratégias de aprendizagem familiares aos/às aprendentes, sejam elas visuais, cinestésicas (i.e. que envolvem ação corporal) ou baseadas na repetição e na memorização.
3. A oralidade é ainda crucial ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Esta questão foi apontada em cima, a propósito dos métodos de alfabetização. Propõem-se, neste ponto, algumas sugestões mais concretas.

Com vista ao desenvolvimento da consciência fonológica, aconselha-se a realização regular de atividades orais lúdico-pedagógicas que ajudem os/as formandos/as a identificar e isolar sons e sílabas. É o caso de canções<sup>15</sup>, poemas e lengalengas,

<sup>15</sup> Veja-se <https://www.youtube.com/watch?v=wY8b-jl2Cx0> para uma exposição e exemplificação de diferentes usos da música em aulas de língua e literacia para imigrantes com baixos níveis de literacia.



atividades físicas como bater o pé (e.g. uma batida por cada sílaba), levantar/sentar (e.g. todos/as os/as formandos/as cujo nome começa com “a” devem levantar-se) ou distribuir os/as formandos/as pela sala segundo determinados padrões (e.g. cada aprendiz tem uma folha com uma letra, devendo colocar-se por ordem alfabética). Com vista à modelização e desenvolvimento oral das tarefas de (des)construção do significado, recomenda-se a realização regular de sessões de leitura em voz alta, em que se exploram textos curtos e simples, acompanhados de informação visual e ajustados aos interesses dos/as formandos/as<sup>16</sup>. Propõe-se, ainda, a elaboração conjunta de textos orais baseados nos textos lidos (e.g. resumos, recontos, discussões, adaptações) e a elaboração de textos orais sobre atividades desenvolvidas nas ações (e.g. relato de atividades, descrição de produtos obtidos, opiniões). Estes textos orais poderão posteriormente ser convertidos em textos escritos, sob a orientação do/a formador/a.

**A importância da motivação.** Cabe ao/a formador/a transmitir o desejo e o gosto pela leitura e a escrita num sentido lato, elucidando os/as formandos/as a respeito da importância da literacia para atingir objetivos educativos e profissionais, para desenvolver conhecimentos e potencialidades e para participar na comunidade e na sociedade em geral. Cabe-lhe, em particular, apoiar os/as aprendentes e inculcar neles/as a confiança necessária para alcançar metas leitoras imediatas (e.g. soletrar o seu nome), intermédias (e.g. concluir a ação de alfabetização) ou a longo prazo (e.g. desenvolver um nível de literacia funcional).

É fundamental, ainda, que o/a formador/a apresente a leitura como uma atividade natural e prazerosa e que dê ampla oportunidade aos/as formandos/as para contactar com diferentes tipos de texto. Uma forma de o conseguir é por meio da criação de um ambiente rico em informação escrita<sup>17</sup> (e.g. cartazes, posters e imagens legendadas dispostos no local da formação; folhetos – da associação promotora ou de outras entidades locais – trazidos pelos/as formandos/as), que permite os/as formandos/as familiarizarem-se com a linguagem escrita e armazená-la na sua memória visual. Do mesmo modo, sugere-se a criação de uma pequena biblioteca com dicionários visuais e outros livros acessíveis aos/as formandos/as. Não sendo possível a constituição de uma biblioteca no local da formação, deve facilitar-se o acesso a bibliotecas da rede pública. Compete ao/a formador/a incentivar os/as participantes a consultar estes livros e, eventualmente, requisitá-los para ver/ler com mais atenção em casa.

<sup>16</sup> Um excelente exemplo do uso de livros e histórias em programas de alfabetização a adultos falantes de outras línguas pode ser encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=mBf8W5VR5qE>.

<sup>17</sup> O que, em inglês, se designa de *print-rich environment*.





→ **Exemplo de uma planificação**

Conclui-se a discussão das Ações de Alfabetização com a apresentação de uma planificação que ilustra os diferentes aspetos pedagógicos discutidos. A planificação, abaixo reproduzida, contempla sete momentos principais:

- 1 Introdução,
- 2 Leitura partilhada de uma história,
- 3 Introdução e discussão oral de palavras referente à alimentação, contidas na história,
- 4 Leitura e escrita global das palavras,
- 5 Análise oral e escrita de alguns padrões fónicos,
- 6 Elaboração oral e escrita de uma frase simples,
- 7 T.P.C.

A sessão formativa apresenta-se como uma sequência de atividades de curta duração, que integram tanto elementos lúdicos como técnicos, de modo a não sobrecarregar os/as formandos/as.

A sessão toma como ponto de partida o livro *A Surpresa de Handa*, cuja história tem lugar numa aldeia africana. Além de ensinar competências de leitura e de escrita, este livro permite discutir e comparar as frutas da história na história, com as frutas típicas ou mais comuns em Portugal e nos países de origem dos formandos/as. Esta partilha terá um efeito motivador, além de que permitirá valorizar e partilhar experiências (inter)culturais<sup>18</sup>.

**Objetivos:**

- Leitura em voz alta da história *A Surpresa de Handa* e início da sua exploração (que demorará várias sessões)
- Introdução de vocabulário referente a frutas
- “Leitura” (reconhecimento global) de nomes de frutas
- Escrita de palavras a partir de um modelo
- Análise de padrões grafema-fonema de alguns nomes
- Escrita de frases simples a partir de um modelo

<b>Momentos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Duração</b>
<b>1</b>	<b>Presenças.</b> Levante os cartões com os nomes dos/as participantes e peça-lhes para identificar o seu. Em seguida, peça-lhes para soletrar o seu apelido (estas competências terão sido ensinadas em sessões anteriores).	10 min.
<b>2</b>	<b>Introdução da história.</b> Explique que a sessão de hoje é sobre frutas e que vai ler uma história sobre uma menina que leva frutas numa cesta. Faça um breve resumo oral do conteúdo e da estrutura da história.	5 min.

<sup>18</sup> Browne, E. (2009) *A Surpresa de Handa*. Lisboa: Ed. Caminho. Para mais atividades de português em contexto de acolhimento baseadas nesta obra, veja-se Soares et al. (2013) ou <http://www.ilttec.pt/site-PLNM/brochura-aprendizagens.html>.



	<b>Leitura da história.</b> Leia a história em voz alta. Assegure-se de que os/as participantes vêem as imagens. Faça paráfrases orais das frases do texto e explique informação implícita, sempre que pertinente.	10 min.
	<b>Discussão 1.</b> Recapitule oralmente a história com os/as participantes, ajudando-lhes a recontá-la em traços gerais.	5 min.
	<b>Discussão 2.</b> Discuta semelhanças e diferenças entre as frutas do livro e as frutas típicas em Portugal e nos países dos/as participantes.	10 min.
<b>3</b>	<b>Vocabulário de frutas.</b> Introduza algumas peças de frutas verdadeiras e ensine o nome em português. Peça aos/às participantes para repetir o nome em voz alta.	10 min.
	<b>Jogo das frutas 1.</b> Disponha os/as participantes em círculo. Peça-lhes para dizer os nomes das frutas em voz alta, batendo palmas conforme o número de sílabas. Exemplifique e/ou acompanhe os/as participantes.	15 min.
<b>4</b>	<b>Jogo das frutas 2.</b> Introduza um conjunto de cartões que apresentam um desenho das frutas (preferencialmente, os desenhos da história), com o nome escrito por baixo. Peça aos/às participantes para colocar os cartões junto das frutas reais.	10 min.
	<b>Copiar nomes de frutas.</b> Entregue uma ficha de trabalho a cada participante, contendo imagens de fruta, acompanhadas do nome e espaços em branco. Peça-lhes para copiar as palavras. Apoie quem necessite.	15 min.
<b>5</b>	<b>Discutir padrões grafema-fonema.</b> Exemplifique a divisão silábica de um nome de uma fruta com sílabas simples (do tipo “Consoante-Vogal”). Por exemplo: ba/na/na. Relacione esta divisão da palavra escrita com a atividade oral (Jogo das frutas 1). Peça aos/às participantes para fazer uma divisão silábica semelhante nas palavras apresentadas na ficha. Discuta padrões fónicos recorrentes nas palavras (e.g. letra “a” em cada sílaba de “banana”).	15 min.
<b>6</b>	<b>Elaboração de uma frase.</b> Peça aos/às participantes para identificarem o seu fruto preferido (de entre as frutas trabalhadas). Ensine a frase “eu gosto de ...”. Entregue uma ficha de trabalho com esta frase, peça aos/às participantes para escrever o nome da sua fruta preferida no espaço em branco. Recolha as fichas, baralhe e redistribua. Peça a cada participante para ler em voz alta a frase que lhe foi atribuída.	15 min.
<b>7</b>	<b>TPC 1.</b> Distribua panfletos publicitários. Para casa, os/as participantes devem recortar imagens e nomes das frutas discutidas na sessão.	5 min.
	<b>TPC 1.</b> Peça aos/as participantes para trazer, na próxima sessão, uma fruta típica da seu país (imagem ou fruta verdadeira).	5 min.

Tabela 6: Proposta de Plano de Sessão

## 2. Ações de Iniciação ao Português

### 2.1 Apresentação geral

As Ações de Iniciação ao Português (em diante, Ações de Iniciação) visam dotar os/as participantes de conhecimentos básicos que permitam a sua integração social e profissional.



Em termos de formato, apresentam-se como oficinas práticas de curta duração, com uma carga (mínima) de 25 horas.

Atendendo a este enquadramento, espera-se que as ações tenham objetivos circunscritos e muito bem definidos, que possam ser alcançados no número de horas pré-definido. Um conceito-chave a ter em consideração é o de “português para fins específicos”, quer na sua aceção restrita de “fins profissionais”, quer numa aceção mais lata, de modo a abranger outros fins socialmente relevantes.

A operacionalização do conceito “português para fins específicos” compete às entidades promotoras e aos/às formadores/as, desde que satisfaçam necessidades educativas reais da população imigrante ou de subgrupos dentro desse universo geral. Quanto a este último aspeto, pode ser pertinente, às entidades promotoras, realizar um levantamento de áreas de intervenção linguística prioritárias na sua comunidade.

Como transparece na sua designação, as Ações de Iniciação visam o desenvolvimento de conhecimentos elementares da língua portuguesa, correspondentes aos níveis A1 e A2 do QECR. Podem ter um caráter de iniciação absoluta, destinando-se a formandos/as sem conhecimentos prévios do português. Em alternativa, podem também dirigir-se a imigrantes que já iniciaram o seu percurso de aprendizagem linguística, embora não tendo atingido ainda o patamar de “utilizador elementar”, ou que, tendo atingido esse patamar, careçam ainda de aprofundamento do mesmo numa ou em várias competências linguísticas.

Dada a sua duração restrita, espera-se que as Ações de Iniciação foquem domínios sociais e competências particulares, de entre os múltiplos conhecimentos associados aos níveis A1 e A2. Particularmente relevante será o desenvolvimento das competências de interação oral, de leitura e de escrita, dado o seu papel central na sociedade portuguesa.

Atendendo aos princípios gerais da Educação Não Formal (cf. Parte I deste Guia), espera-se que as Ações de Iniciação proponham um ensino da língua que envolva ativamente os participantes, por um lado, e que seja socialmente relevante, por outro.

Uma forma de atingir estes objetivos será por praticar um ensino de língua integrado em atividades físicas ou manuais. O enfoque na língua em uso permite tornar as ações mais empolgantes e dinâmicas na ótica dos/as formandos/as. Mais do que isso, permitirá ensinar usos linguísticos associados a domínios particulares do saber e do saber fazer, como é o caso de algumas ocupações manuais (e.g. carpintaria, serralharia), desportos, passatempos ou tarefas do dia a dia. Estes usos contextualizados e apoiados pela oralidade são, de resto, mais adequados aos estádios iniciais da aprendizagem da língua. Um falante de nível A1, por



exemplo, poderá ter dificuldade em compreender uma receita culinária escrita, enquanto a mesma receita, transmitida presencialmente e acompanhada de uma demonstração física, poder-lhe-á ser mais fácil de compreender.

Enquadram-se, também, nesta tipologia as atividades lúdico-pedagógicas. Além de introduzirem o fator “prazer” na aprendizagem do PLA, estas atividades potenciam as interações sociais, levando os/as formandos/as a aprender quer com os outros quer consigo próprios/as. A Tabela 4, adiante, identifica algumas sugestões de atividades deste tipo, sem excluir outras possibilidades propostas pelo/as formadores/as.

<b>Atividades Lúdico-pedagógicas</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Puzzles, jogos de tabuleiro, jogos de cartas<sup>19</sup>, jogos de memória, palavras cruzadas, diferenças</li><li>• Simulação de debates</li><li>• <i>Peddy paper</i>, visitas de estudo</li><li>• Música, dança, dramatização de textos</li><li>• Clube de leitura</li><li>• Elaboração conjunta de um jornal ou livro de receitas</li><li>• Oficinas interculturais</li></ul>

**Tabela 7: Possíveis atividades lúdico-pedagógicas para as Ações de Iniciação**

Muito importante para o sucesso das Ações de Iniciação, é, ainda, o facto de se colocar o ensino da língua portuguesa ao serviço de propósitos sociais mais abrangentes, como a educação para a cidadania, a educação para a democracia, a promoção da igualdade de género, a melhoria do acesso ao mercado de trabalho, a sensibilização para a diversidade cultural, linguística e religiosa ou o combate à exclusão social.

Destaca-se a pertinência de dois formatos particulares, que vão ao encontro das principais linhas de atuação do FAMI:

- a) ações que preparem os/as formandos/as para o mercado de trabalho e/ou que melhorem as competências linguísticas de quem já esteja empregado,
- b) ações que melhorem as competências de leitura e de escrita de aprendentes com baixos níveis de literacia.

<sup>19</sup> Para um exemplo de um jogo de cartas, em torno de expressões idiomáticas da língua portuguesa, concebido especificamente para falantes de outras línguas, veja-se Soares *et al.* (2013) ou <http://www.iltec.pt/site-PLNM/cd-PLNM/actividades/brochura-4-seccao-II-atividade-5.pdf>.



O primeiro tipo de ações é fundamental para o aumento da empregabilidade da população imigrante. Devem visar, em particular, o desenvolvimento de competências linguísticas técnicas, inerentes a diferentes domínios e tarefas profissionais.

O segundo tipo de ações é crucial para a promoção de níveis de literacia funcionais entre a população imigrante. Destina-se a aprendentes que concluíram previamente as Ações de Alfabetização discutidas neste Guia ou aprendentes que adquiriram conhecimentos básicos de leitura e de escrita noutros contextos, nomeadamente na sua língua materna. As ações devem propor um ensino integrado de língua e literacia, conducente a competências gerais de nível A2.

## 2.2 Algumas possibilidades de concretização

Como terá ficado claro no ponto anterior, as Ações de Iniciação podem ser operacionalizadas por meio de uma multiplicidade de ofertas formativas. Com o intuito de apoiar as entidades promotoras e o/as formadores/as, identificam-se, neste ponto, cinco eixos-chave. Cada eixo define uma possível prioridade ou linha definidora, em torno da qual se pode organizar as ações. São eles: (i) domínio social, (ii) modalidade pedagógica, (iii) área linguística, (iv) público-alvo e (v) contexto de aprendizagem.

Veja-se, adiante, a Tabela 8, que explicita várias alternativas para cada um destes eixos.

Eixos	Alternativas
Domínio Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Privado</li> <li>→ Público</li> <li>→ Profissional</li> <li>→ Educativo</li> </ul>
Modalidade Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>E-learning</i><sup>20</sup></li> <li>→ Aprendizagem combinada<sup>21</sup></li> <li>→ Ensino bilingue</li> <li>→ Tutoria</li> <li>→ Aprendizagem baseada em projetos</li> <li>→ Ensino integrado de língua e literacia</li> <li>→ Aprendizagem em pares</li> <li>→ Atividades lúdico-pedagógicas</li> </ul>
Área Linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Compreensão oral</li> <li>→ Produção oral</li> <li>→ Conversação</li> <li>→ Leitura</li> <li>→ Escrita</li> <li>→ Gramática</li> <li>→ Vocabulário</li> </ul>

<sup>20</sup> Não aplicável no âmbito das ações previstas no Aviso do FAMI.

<sup>21</sup> Não aplicável no âmbito das ações previstas no Aviso do FAMI.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Géneros textuais</li> <li>→ Outras literacias</li> </ul>
Público-Alvo	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Famílias</li> <li>→ 55+</li> <li>→ Mulheres</li> <li>→ Adolescentes</li> <li>→ Falantes de uma determinada língua materna</li> <li>→ Aprendentes com necessidades educativas especiais</li> </ul>
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Nas instalações da entidade promotora</li> <li>→ Em lugares públicos (biblioteca, museu)</li> <li>→ Em empresas e locais de trabalho</li> <li>→ Em ambiente informal (e.g. casa do formador)</li> <li>→ Outros (ginásio, cozinha, ar livre)</li> </ul>

**Tabela 8: Eixos definidores para as Ações de Iniciação ao Português.**

Importa destacar que os eixos representados na Tabela 8 não constituem categorias estanques, sendo possível – e recomendável – a confluência de duas ou mais linhas definidoras numa mesma ação. Seguem-se algumas propostas concretas que ilustram esta realidade, organizadas em função de cinco temas gerais: (a) Viver em Portugal, (b) Literacia, (c) Família e Educação, (d) Participação Social, (e) Emprego e Formação Profissional.

#### **a) Viver em Portugal**

Ações que visam facilitar o acesso a serviços (semi-)públicos relevantes no dia a dia dos imigrantes (e.g. sistema de saúde, segurança social, finanças, registo civil, bancos, transportes públicos).

Pode pensar-se, ainda, neste âmbito, em ações que apoiam os imigrantes no alcance de objetivos sociais específicos, como, por exemplo, a obtenção da carta de condução.

#### **b) Literacia**

Ações de ensino integrado de língua e de literacia, vocacionadas para aprendentes com baixos níveis de literacia. Visam ampliar as competências técnicas de leitura e de escrita, sendo estas competências mobilizadas na realização de tarefas quotidianas, como identificar tipos de correio, interpretar e pagar contas, gerir um orçamento familiar, redigir uma carta de reclamação, etc.

#### **c) Família e Educação**

Ações que visam estimular a participação na vida escolar e melhorar as competências linguísticas de famílias de imigrantes.

**Ação 1 – A escola.** Conhecer o estabelecimento de ensino (e.g. espaço físico, oferta educativa, regulamento, serviços de apoio) e estabelecer uma relação de proximidade/confiança com os professores e os funcionários.

**Ação 2 – Os pais e a escola.** Esclarecer o grau e o tipo de envolvimento esperado dos pais na escolarização dos filhos (que podem diferir das práticas habituais nos países/culturas de origem), compreender recados e informações da escola, apoiar os filhos nos estudos e na realização de trabalhos para casa.

**Ação 3 – Ler em família.** Sensibilizar para a importância da leitura em voz alta em contexto familiar, discutir estratégias de seleção textual e técnicas de leitura em voz alta, partilhar histórias e realizar atividades em torno de livros.

#### **d) Participação Social**



**Hipótese 1.** Ações vocacionadas a imigrantes em risco de isolamento social (e.g. idosos). Visam ampliar o domínio do português falado e escrito e, ao mesmo tempo, transmitir conhecimentos de cultura portuguesa e promover o contacto com pessoas e realidades novas. Podem envolver, por exemplo, oficinas práticas para a apreciação da leitura e da arte.

**Hipótese 2.** Ações destinadas à ocupação de tempos livres de jovens e adultos imigrantes. Propõem uma formação linguística integrada com a realização de atividades físicas/manuais.

### e) Emprego e Formação Profissional

**Hipótese 1.** Ações destinadas a imigrantes que visam aceder ao mercado de trabalho. São possíveis vários cenários:

- Melhoria de competências de literacia para jovens que abandonaram precocemente a escola.
- Ensino e treino de tarefas linguísticas intrínsecas à procura de emprego: responder a um anúncio, elaborar um *currículo vitae*, redigir uma carta de motivação, preparar-se para uma entrevista.
- Desenvolvimento de competências linguísticas associadas a áreas profissionais específicas: comércio, hotelaria, construção civil<sup>22</sup>.

**Hipótese 2.** Ações destinadas a imigrantes que já estejam integrados no mercado de trabalho e que queiram/necessitam de melhorar as suas competências linguísticas. Podem promover tanto conhecimentos linguísticos gerais, como conhecimentos específicos associados à realização de tarefas particulares.

Sendo difícil apresentar sugestões organizacionais e pedagógicas concretas, transversais aos diferentes formatos possíveis para as Ações de Iniciação, remete-se o/a leitor(a) para as recomendações gerais apresentadas na Parte I deste Guia, bem como as recomendações particulares apresentadas, na Parte II, no âmbito das Ações de Alfabetização e das Ações com vista à Certificação.

---

<sup>22</sup> Veja-se, por exemplo, os materiais desenvolvidos no âmbito dos cursos de Português Técnico para falantes de outras línguas, dinamizados pelo IEFP, no âmbito do Programa PPT.



### **3. Ações com vista à Certificação**

#### **3.1 Apresentação geral**

As Ações com vista à Certificação têm por objetivo dotar os/as formandos/as de conhecimentos de língua portuguesa equivalentes ao nível A2 do QECR (Utilizador Elementar). Estes conhecimentos são oficialmente certificados, devendo os/as formandos/as ser submetidos/as, no fim, a um exame do Sistema de Certificação e Avaliação do Português Língua Estrangeira, nos centros de exames respetivos ou em estabelecimentos reconhecidos nos termos legais. Os dois exames atualmente disponíveis são:

- A Prova do Conhecimento da Língua Portuguesa para Aquisição de Nacionalidade (PaN) do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE),
- O Exame CIPLE – Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira – do Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE).

Para alcançar o objetivo acima proposto, as ações devem desenvolver, por um lado, conhecimentos linguísticos correspondentes ao nível A2 e, por outro, preparar os/as formandos/as para a realização de um exame oficial. Trata-se de duas finalidades pedagógicas distintas, que devem ser reconhecidas pelas entidades promotoras e pelos/as formadores/as, refletindo-se quer na conceção, quer na execução das ações.

Não é demais sublinhar a importância da componente de preparação para o exame. O facto de um/a formando/a ter desenvolvido conhecimentos elementares de português (e.g. aos olhos do/a formador/a, à luz dos descritores do QECR ou perante situações reais do dia a dia) não constitui uma garantia, em si, de um bom desempenho no exame. Tão ou mais importante é o facto de o/a formando/a possuir a confiança e a experiência para aplicar esses conhecimentos no momento da avaliação oficial.

Os exames oficiais obedecem a formatos singulares em termos instrucionais (tarefas a realizar e regras a observar na sua realização), em termos de conteúdo (competências, domínios sociais e tipos de atividades) e em matéria de avaliação (em particular nas atividades que pressupõem uma maior produção oral ou escrita). Comparativamente aos usos linguísticos do dia a dia, os usos aferidos nos exames tendem a ser mais descontextualizados, mais artificiais e mais dependentes da leitura e da escrita<sup>23</sup>. Além disso, a resolução dos exames é individual e, não raramente, causa ansiedade aos/às candidatos/as. Para que estes/as possam

---

<sup>23</sup> Um bom exemplo é a avaliação da compreensão oral que, nos exames, se baseia frequentemente na audição de passagens mais ou menos truncadas. Ademais, a resolução das atividades relacionadas com a compreensão oral implica, quase sempre, a ativação de competências de leitura e, por vezes, de escrita.





corresponder às exigências dos exames, é necessário que estejam familiarizados/as com o seu formato, tendo tido ampla oportunidade – no âmbito das ações de ENF – de adquirir, treinar e aperfeiçoar as competências necessárias.

### **3.2 Aspetos organizacionais**

As Ações com vista à Certificação têm uma duração (mínima) de 150 horas. Sugere-se que cerca de 70% desse tempo seja dedicado ao desenvolvimento de competências elementares em português, reservando-se o restante tempo para a preparação para o exame oficial.

No desenho das Ações com vista à Certificação, há dois aspetos importantes a ter em consideração: (i) os conhecimentos prévios de língua portuguesa dos/as formandos/as e (ii) o seu nível de literacia.

Em presença de imigrantes sem conhecimentos prévios de português, as ações devem desenvolver e treinar, de forma harmoniosa, as quatro competências linguísticas básicas (ouvir, falar, ler e escrever), numa variedade de domínios e contextos de uso. Para atingir estes objetivos, poderá ser relevante aumentar o número de horas da ação, face ao mínimo estipulado (e.g. 180 horas, das quais 150 de formação linguística e 30 de preparação para exame).

Perante imigrantes com conhecimentos prévios de português (e.g. dado residirem há vários anos em Portugal), poderá ajustar-se o formato das ações, de modo a atender a necessidades específicas do público-alvo. Poderá, por exemplo, enfatizar-se o desenvolvimento de determinada(s) competência(s) linguística(s), em detrimento de outra(s), ponderar uma redução do número de horas da ação (desde que se respeite a duração mínima prevista) ou repensar a distribuição da componente letiva e da preparação para o exame.

No que respeita aos conhecimentos prévios de literacia, verifica-se que as Ações com vista à Certificação se destinam principalmente a imigrantes com níveis de leitura/escrita médios ou elevados. Esta condição não se encontra definida no Aviso FAMI, antes decorrendo da conjugação do formato preferencial dos exames oficiais (prova escrita), com o pacote de horas atribuído a esta vertente de ENF.

Espera-se que em (aproximadamente) 150 horas, os/as formandos/as consigam: (i) desenvolver competências gerais de nível A2 em português, (ii) preparar-se para um exame escrito e (iii) realizar o mesmo com aproveitamento. Para que estas metas possam ser alcançadas pela generalidade dos/as formandos/as, é aconselhável que possuam, na sua língua materna, competências de literacia idênticas ou superiores ao nível A2 do QECR (cf. Tabela 2



na Parte I deste Guia) aquando do ingresso nas ações. Por outras palavras, espera-se que os/as formandos/as tenham os conhecimentos de leitura e de escrita necessários para realizar as atividades propostas nas sessões formativas e nos exames.

Ademais, estes/as aprendentes tendem a possuir outros conhecimentos adquiridos e aperfeiçoados durante o seu percurso de educação formal, que podem igualmente ser mobilizados na aprendizagem de uma nova língua. É o caso, por exemplo, das competências de literacia noutros domínios (e.g. literacia digital, literacia numérica, literacia de informação), dos hábitos de estudo ou da familiaridade com as regras e rotinas das sessões.

Os/as formandos/as com níveis de literacia baixos ou nulos, por seu turno, apresentam necessidades muito diferentes. Por um lado, defrontam-se com o duplo desafio de: (i) aprender português e (ii) aprender a ler e escrever em português ou – caso possuam já alguns conhecimentos nesse domínio – de desenvolver um nível de literacia dito funcional. Por outro lado, necessitam de adquirir outras competências intrínsecas à escolarização formal, fundamentais em qualquer formação de índole linguística.

A legislação prevê uma abertura para a comprovação do conhecimento da Língua Portuguesa por parte de imigrantes iletrados/as. Segundo a Portaria n.º 176/2014, de 11 de setembro (cf. Art.º 2.º, n.º 2-4), a dita comprovação pode ser feita por meio de uma Prova Oral, desde que os/as candidatos/as não saibam ler ou escrever e tenham 60 ou mais anos de idade.

Não existindo, de momento, exames específicos para imigrantes iletrados/às com idade inferior a 60 anos ou para imigrantes com baixos níveis de literacia, é fundamental que as entidades promotoras desenvolvam ações que preparem este público para a realização dos exames-padrão, de natureza escrita. Uma vez que será difícil assegurar este tipo de preparação no âmbito das Ações com vista à Certificação, sugere-se que os/as aprendentes com necessidades de literacia sejam encaminhados/as primeiro para outros tipos de ação, sejam Ações de Alfabetização, sejam Ações de Iniciação ao Português focadas na aprendizagem integrada de língua, leitura e escrita.

### **3.3 Aspetos pedagógicos**

Identificam-se, neste ponto, algumas sugestões pedagógicas para a operacionalização das Ações com vista à Certificação, atendendo, em momentos separados, às componentes de didática do PLA e de preparação para exame.

Antes, porém, importa formular uma orientação geral fundamental.



O desenho e a execução das Ações com vista à Certificação devem estar orientados para o aproveitamento dos/as candidatos/as nos exames oficiais de língua portuguesa. Sabendo que os exames têm uma dimensão formal bastante forte (e.g. modo de aplicação, critérios de avaliação, tipo de atividades propostas), espera-se que as ações incluam algumas abordagens formais ao ensino da língua.

Espera-se, por exemplo, que haja uma ênfase relativamente grande nas competências de leitura e de escrita, dado serem fundamentais nos exames escritos. Do mesmo modo, poderá justificar-se uma redução nas visitas de campo ou no ensino de usos linguísticos colaborativos (e.g. leitura partilhada/escrita coletiva), dado desempenharem um papel reduzido nos exames.

O mesmo não significa, contudo, que se deva omitir por completo as abordagens não formais. De entre as diferentes características discutidas na Parte I deste Guia, dever-se-á dar particular atenção à criação de grupos pequenos<sup>24</sup>, de modo a permitir o desenho e a aplicação de medidas de apoio individualizadas, bem como a consolidação da relação afetiva entre o/a formador/a e os/as formandos/as.

### → **Sugestões para a didática do PLA**

As entidades promotoras e os/as formadores/as devem assegurar que o nível de saída das Ações com vista à Certificação corresponda ao nível A2 do QECR (Utilizador Elementar), dado ser este o nível praticado nos exames PaN e CIPLE e, também, por ser este o nível mínimo legalmente estipulado para a requisição da nacionalidade portuguesa (cf. Portaria n.º 176/2014, de 11 de Setembro) e para a concessão da autorização de residência permanente.

Na definição do nível de saída, devem ser levados em consideração quer os descritores gerais, quer os descritores particulares de nível A2 apresentados no QECR, para as quatro competências linguísticas e para os diferentes domínios de uso. Adicionalmente, devem ser considerados os descritores de nível A1, enquanto meta intermédia para a aquisição de competências elementares em língua portuguesa.

Aconselha-se, ainda, a consulta dos descritores de proficiência apresentados em “O Português para Falantes de Outras Línguas – O Utilizador Elementar no País de Acolhimento” (Grosso (coord.) 2008a). Estes descritores, além de estarem alinhados com o QECR, adequam-se à realidade específica do PLA, i.e. da aprendizagem do português por falantes adultos em contexto de imersão.

---

<sup>24</sup> Mínimo de 16 formandos, de acordo com o estipulado no Aviso FAMI.



Em consonância com os princípios fundadores da ENF, este Guia abstém-se de prescrever metodologias, programas ou materiais específicos para as Ações com vista à Certificação, cabendo ao/a formador/a de ENF desenhar o seu próprio percurso de aprendizagem, em função do perfil dos/as aprendentes. De resto, e como mostra a investigação, a seleção e combinação de elementos de diferentes fontes é prática corrente entre formadores/as de língua, que vão constituindo e aperfeiçoando o seu próprio método ao longo da sua carreira, criando uma carteira personalizada de ferramentas, validada pela experiência.

Posto isto, há um conjunto de trabalhos no panorama nacional cuja utilização se recomenda vivamente.

Destacam-se, antes de mais, os materiais produzidos no âmbito dos cursos de português para imigrantes adultos diretamente dependentes do Estado, como é o caso dos cursos de iniciação do Programa PPT, desenvolvidos pelas escolas da rede pública e pelos centros de emprego e formação profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Estes materiais, concebidos por uma equipa de especialistas, foram amplamente validados pela experiência desde a criação do PPT em 2008. De resto, estão calibrados para o nível A2 e têm como referência uma carga letiva de 150 horas, à semelhança das Ações com vista à Certificação.

O referencial “O Português para Falantes de Outras Línguas – O Utilizador Elementar no País de Acolhimento”, acima referido, inclui orientações para a realização de tarefas, construção de fichas modulares e seleção de textos e temas. Inclui, também, um conjunto de exemplos de fichas, atividades e tarefas. O documento é acompanhado de uma segunda publicação com sugestões adicionais de atividades e exercícios (Grosso (coord.) 2008b). Tanto o documento base como o suplemento podem ser acedidos em [www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna](http://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna).

Além destes documentos, confira-se os seguintes recursos desenvolvidos no âmbito do Programa PPT e disponíveis no sítio do Alto Comissariado para as Migrações, ACM, I.P:

- Plataforma de Português Online (<https://pptonline.acm.gov.pt/>);
- Plataforma de Recursos Pedagógicos (<http://ppt.acm.gov.pt/>);
- Caderno de Formação (<http://acm.gov.pt>).

Em complemento aos materiais para o ensino/aprendizagem do PLA e aos materiais autênticos, o/a formador/a poderá recorrer a materiais produzidos nas áreas aparentadas de PLNM e de PLE. Deverá ter em conta, porém, que estes materiais foram pensados para outros



públicos e contextos de aprendizagem, podendo ser necessário proceder a uma seleção criteriosa e/ou a adaptações mais ou menos profundas.

Sugerem-se os sítios em linha do Instituto Camões (<http://cvc.instituto-camoes.pt/recensinar/plnm.html>) e do Ministério da Educação ([www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna](http://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna)) como ponto de partida para a exploração de materiais na área do PLNM. Os referidos sítios reúnem uma diversidade de recursos, documentos de apoio e ligações para projetos de investigação. De entre estes, destaca-se o documento “Protótipos de materiais e recursos para o ensino do PLNM” (Madeira (coord.) 2014), que apresenta um levantamento atual e completo de materiais produzidos no panorama nacional. Para indicações sobre a adaptação de materiais de ensino de língua estrangeira/segunda, com vista às necessidades de contextos e públicos particulares, confira-se, ainda, as referências de Tomlinson (2010, 2011) na Bibliografia deste Guia.

### → Sugestões para a preparação dos exames

A fim de preparar os/as seus/suas formandos/as para os exames oficiais de língua portuguesa, o/a formador/a deve, em primeiro lugar, familiarizar-se com os principais exames para a certificação de Nível A2: PaN e CIPLE. Sugere-se a consulta das provas e itens libertos, bem como a leitura da respetiva documentação de apoio, que permitirão ter uma visão pormenorizada das normas de aplicação, da duração, das partes constituintes, das competências visadas, dos contextos de uso, dos tipos de textos, das atividades e dos critérios de avaliação.

→ A página do IAVE (<http://pan.iave.pt/np4/home>) inclui informações gerais sobre o PaN, bem como documentação legislativa, informações detalhadas (“informação-prova” IAVE 2016) e exemplos de itens.

→ A página do CAPLE (<http://caple.letras.ulisboa.pt>) apresenta informações gerais sobre o CIPLE. Exemplos de exames podem ser consultados em Pascoal e Oliveira (2013).

Note-se que os dois exames têm formatos ligeiramente distintos, conforme se evidencia na Tabela 9, adiante. Competirá ao/à formador/a decidir se aborda os dois tipos de exame nas unidades de preparação ou se encaminha os/as formandos/as para um único exame.

Exame	PaN	CIPLE
Componentes	I - Compreensão do Oral II - Compreensão da Leitura III - Produção Escrita	I - Compreensão da Leitura e Produção e Interação Escritas II – Compreensão do Oral III - Produção e Interação Oraís



<b>Suporte</b>	Informático	- Papel (componentes I e II) - Interação oral presencial (componente III)
<b>Custo</b>	65€	70€
<b>Regularidade</b>	Sem regularidade prevista	Mensal
<b>Local</b>	Escolas da rede pública	LAPE – Locais para aplicação e promoção dos exames

**Tabela 9: Algumas diferenças entre os exames PaN e CIPLÉ<sup>25</sup>**

No desenho e implementação das unidades de preparação, sugere-se que o/a formador/a observe os seguintes passos:

1. Realização de (pelo menos) uma sessão de esclarecimento geral, abrangendo aspetos burocráticos (e.g. data, custo, local, documentação necessária, normas de realização), o nível linguístico-comunicativo visado (competências, contextos de uso, tipos de texto) e a apresentação do exame propriamente dito (e.g. componentes, exemplos de atividades).
2. Aplicação de um exame a título de diagnóstico, a fim de identificar pontos fortes e necessidades dos formandos e a subsequente planificação das sessões formativas. É fundamental que a avaliação do desempenho dos alunos seja feita de acordo com os mesmos critérios adotados pelas entidades oficiais.
3. Exemplificação da resolução das atividades por parte do/a formador/a, chamando a atenção para os aspetos mais valorizados e as eventuais penalizações nos critérios de avaliação oficiais, em particular nas atividades que requerem maior produção oral e escrita.
4. Resolução conjunta de atividades dos exames, sob a orientação do/a formador/a. Este passo é crucial, para assegurar uma transferência gradual de responsabilidades para os formandos. É ainda crucial para ilustrar a resolução das atividades de um ponto de vista processual (e.g. os vários passos envolvidos na elaboração de um texto).
5. Resolução individual de atividades dos exames por parte dos/as formandos/as, num primeiro momento com o apoio do/a formador/a e, num segundo momento, sem apoios.
6. Preparação psicológica, discutindo e treinando aspetos como a postura e a dicção na componente de interação oral, a gestão do tempo, a importância de rever o exame depois de concluído, entre outros.

<sup>25</sup> Informação recolhida nos sítios do IAVE e do CAPLE em julho de 2016.



7. Aplicação de um exame para verificar se os/as formandos/as estão devidamente preparados/as para realizar o exame oficial. Caso necessário, deverá repetir-se um ou mais passos anteriormente mencionados.

Note-se que estes sete passos são ilustrativos, não excluindo outras abordagens, propostos pelos/as próprios/as formadores/as. Um possível ponto de referência para tais abordagens são os programas de preparação de exames oficiais de língua segunda/estrangeira realizados noutros contextos, como o exame IELTS - *International English Language Testing System*. Tratando-se do exame de língua inglesa mais popular ao nível internacional, existe uma abundância de cursos, artigos e vídeos preparatórios disponíveis na internet, muitos dos quais de acesso livre<sup>26</sup>.

Para concluir a discussão das Ações com vista à Certificação, importa mencionar, por fim, que o conhecimento e a envolvimento das entidades oficiais competentes na área da avaliação e certificação (e.g. CAPLE, IAVE) constitui uma condição necessária para parte significativa das atividades de preparação para o exame. Nesse sentido, sugere-se às entidades de ENF o desenvolvimento de iniciativas como as que a seguir se indicam:

1. Participar em sessões de esclarecimento sobre os exames, seja destinadas aos/às formadores/as de ENF, seja destinadas aos/às candidatos/as.
2. Aceder aos critérios de avaliação, em particular das atividades de produção e de interação oral e escrita.
3. Aferir a possibilidade de disponibilização de um maior número de modelos ou exemplos de exames.
4. Equacionar a criação de um recurso didático de preparação para os exames, no qual se incluem – além de atividades-modelo e respetivas propostas de resolução – sugestões didáticas para a aquisição e treino das competências sob avaliação.

---

<sup>26</sup> É o caso, por exemplo, dos vídeos disponíveis em:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLaNNx1k0ao1v8l2C8DAxXOayC3dG00xtj>



## CONCLUSÃO

Encerra-se, com esta secção, o Guia para o ensino do Português Língua de Acolhimento (PLA) no contexto da Educação Não Formal (ENF).

O Guia veio responder a uma solicitação do ACM. I.P., que reconhece o contributo valioso da ENF na integração social e linguística da população imigrante. O Guia teve como principal objetivo a definição de orientações técnicas para o desenho e implementação de três tipos de ações de ENF: (1) Ações de Alfabetização, (2) Ações de Iniciação ao Português e (3) Ações com vista à Certificação.

Fundamentando-se em teorias linguísticas e teorias de aprendizagem, bem como em experiências de ENF bem sucedidas a nível nacional e internacional, o Guia introduziu um conjunto de aspetos estruturais e pedagógicos a observar nas ações cofinanciadas pelo FAMI. Nesse sentido, o Guia funciona como um documento de referência a observar pelas entidades promotoras.

Por outro lado, o Guia reconhece a diversidade de metodologias e materiais própria da ENF, sublinhando a necessidade de se personalizarem as ofertas formativas e, em particular, de se atender ao perfil individual dos/as aprendentes. Foi dada particular atenção ao nível de literacia e ao nível de escolarização formal prévios dos/as imigrantes. Sempre que possível, o Guia especificou diferentes possibilidades de concretização das ações, não só em termos de métodos e de materiais, como também de referências bibliográficas e recursos em linha.

O Guia dirigiu-se principalmente aos/às formadores/as das ações, dado o seu papel central no êxito da ENF. Foi intenção do Guia identificar as competências específicas que se espera que o/a formador/a possua, tanto em termos da sua formação profissional, como da sua capacidade de encarar os/as aprendentes de forma holística e de adaptar o ensino do português ao contexto de acolhimento. Espera-se que este Guia se revele um instrumento de trabalho útil para os/as formadores/as, contribuindo para a promoção das abordagens educativas não formais como forma de ampliar os conhecimentos de língua portuguesa da população imigrante.





## Bibliografia

- Albertsen, E. e Millar, V. (eds.) (2009) *Learning for LIFE: An ESL literacy handbook*. Calgary, AB: Bow Valley College.
- Bow Valley College (2011) *Guiding Principles for Teaching ESL Literacy Learners*. Support Document. Calgary, AB: Bow Valley College
- Bruno, A. (2014) Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*. Vol. 2 (2). 10-25.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. e Magalhães, V. F. (2015) *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Calado, P. (2014) O Papel da Educação Não-Formal na Inclusão Social: A Experiência do Programa Escolhas. *Interações*, 29: 60-94.
- Centre for Canadian Language Benchmarks (2015) *Canadian Language Benchmarks: ESL for Adult Literacy Learners*. Ottawa: CCLB.
- CITO (2008) *Raamwerk Alfabetisering NT2*. Arnhem: Cito B.V.
- Conselho da Europa (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições ASA.
- Correia, M. L. R., Grosso, M. J. e Casanova, C. M. (2011) *Formação de Formadores de Português para Falantes de Outras Línguas - Utilizador Elementar (A2)*. Lisboa: IEFP, I.P.
- Dias, N. e Gato, M. A. (coords.) (2014) *Estudo de Avaliação Intercalar do Programa PPT – Português Para Todos (2011-2012)*. Relatório Final. Lisboa: DINÂMIA'CET-IUL, Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica e o Território.
- Felix-Lund, M. (2013) *A Handbook for Tutors Working with Adult ESOL Literacy Learners*. M. A. Culminating Experience Project. Portland State University.
- Grosso, M. J. (coord.) (2008a) *O Português para Falantes de Outras Línguas – O Utilizador Elementar no País de Acolhimento*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Grosso, M. J. (coord.) (2008b) *O Português para Falantes de Outras Línguas – Sugestões de Actividades e Exercícios*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Grosso, M. J. (coord.) (2009) *O Português para Falantes de Outras Línguas – O Utilizador Independente no País de Acolhimento*. Lisboa: ME-DGIDC.
- IAVE (2016) *INFORMAÇÃO-PROVA – Prova do Conhecimento da Língua Portuguesa para Aquisição de Nacionalidade*. IAVE. Disponível em: [pan.iave.pt/np4/file/8/IP\\_PAN\\_2016.pdf](http://pan.iave.pt/np4/file/8/IP_PAN_2016.pdf)
- Kruidenier, J. R., MacArthur, C. A. e Wrigley, H. S. (2010) *Adult Education Literacy Instruction: A Review of the Research*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Kurvers, J. (2009) Alfabetisering NT2: wie, wat en hoe lang duurt het? *Alfa-nieuws*. 12(3): 6-10. Bussum: Coutinho.



- Kurvers, J. (coord.) (2004) *Laaggeletterd in de Lage Landen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Madeira, A. (coord.) (2014) *Protótipos de materiais e recursos para o ensino do Português Língua não Materna (PLNM) nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: DGE.
- Martins, M. F. B. (2014) *O Ensino não Formal na Aprendizagem de Português Língua Estrangeira em Contexto de Acolhimento – Um Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: FLUL.
- Mateus, M. H. M. (coord.) (2009a) *Teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna. Introdução Geral*. ME-DGIDC.
- Mateus, M. H. M. (coord.) (2009b) *Teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna. Alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. ME-DGIDC.
- Nogueira, A. I. C. (2007) *Contextos Educativos Não Formais: Reconhecimento, Valorização e Capacidade Motivacional*. Relatório Nacional. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Pascoal, J. L. e Oliveira, T. B. (2013) *Exames de português CAPLE-UL: CIPLE (A2), DEPLE (B1), DIPLE (B2)*. Lisboa: Lidel.
- Pinto, L. P. (2005) Sobre educação não-formal. *Cadernos d'Inducar*. Disponível em: [www.inducar.pt](http://www.inducar.pt)
- Soares, L., Gouveia, A., Côrte-Real, S. J. e Pinto, P. F. (2013) Aprendizagens interculturais. In: Mateus, M. H. M. e Solla, L. (coords.) *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e ILTEC. 161-265.
- Tomlinson, B. (ed.) (2011) *Materials Development in Language Teaching*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. e Masuhara, H. (eds.) (2010) *Research in Materials Development for Language Teaching: Evidence for Best Practice*. London: Continuum.







**ACM**  
ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES, I.P.

Rua Álvaro Coutinho, 14, 1150-025 Lisboa • T.+351 218 106 100 • F.+351 218 106 117

[www.acm.gov.pt](http://www.acm.gov.pt) • [facebook.com/ACMigracoes](https://facebook.com/ACMigracoes)