



LE GOUVERNEMENT  
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG  
Ministère de l'Éducation nationale,  
de l'Enfance et de la Jeunesse



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



CAMÕES  
INSTITUTO  
DA COOPERAÇÃO  
E DA LÍNGUA  
PORTUGAL  
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS



## QUADRO DE REFERÊNCIA

para os cursos complementares de  
língua portuguesa nos ciclos 2, 3 e 4  
do ensino fundamental

© Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, agosto de 2020  
Serviço de escolarização de crianças estrangeiras (SECAM)  
Coordenação de Ensino Português no Luxemburgo (CEPE)

ISBN : 978-99959-1-265-9

# QUADRO DE REFERÊNCIA

para os cursos complementares de  
língua portuguesa nos ciclos 2, 3 e 4  
do ensino fundamental

Serviço de escolarização de crianças estrangeiras (SECAM)  
Coordenação de Ensino Português no Luxemburgo (CEPE)





# PREFÁCIO

O *Quadro de Referência para os cursos complementares de língua portuguesa no Luxemburgo*, documento orientador desta modalidade de ensino, representa o empenho dos governos da República Portuguesa e do Grão-Ducado do Luxemburgo em relação à aprendizagem da língua portuguesa e culturas do mundo lusófono, num esforço conjunto para reforçar a oferta de cursos de português no sistema de ensino luxemburguês.

Inscrito no âmbito do Acordo Cultural assinado entre os dois governos a 12 de julho de 1982, este documento assenta nos princípios da educação plurilingue e intercultural e no pressuposto de que um bom domínio da língua materna/de herança favorece a aprendizagem das outras línguas, em geral, e, conseqüentemente, contribui para o sucesso escolar. O documento tem igualmente em conta o número expressivo de residentes lusófonos de origens diversas. Assim, além do estatuto da língua portuguesa como língua de comunicação internacional, valoriza-se a sua dimensão pluricêntrica.

Este processo de valorização da língua materna/de herança dos alunos lusófonos promove um desenvolvimento identitário mais coeso e equilibrado, condição imprescindível para uma plena integração social e educativa. É, assim, atribuída à língua portuguesa uma função mediadora entre as diferentes línguas e culturas que integram os repertórios linguísticos plurais dos alunos, potenciando pontes entre elas. Para o efeito, foi concebido um currículo específico para os cursos complementares, cujos princípios pedagógicos e didáticos são objeto de análise detalhada no âmbito deste documento.

Este *Quadro de Referência*, que culmina um longo e apurado trabalho de articulação entre os serviços de língua e educação portugueses e luxemburgueses, pretende ser um guia concebido, com o seu envolvimento, para os professores que implementam esta modalidade de ensino. Para além disso, pretende-se disponibilizar um documento orientador para todos os outros intervenientes no processo educativo dos alunos, incluindo pais/encarregados de educação.

Com o intuito de promover uma maior coerência no ensino da língua portuguesa, este documento orienta não só a implementação dos cursos complementares, mas também o seu acompanhamento pedagógico. Dado o seu caráter inovador, dirige-se a todos os que tomam decisões de natureza educativa e se investem no ensino/aprendizagem de línguas em contextos multilingues e multiculturais.

Luxemburgo, 4 de fevereiro de 2020

Pelo  
Signatário luxemburguês

Claude Meisch



Ministro da Educação Nacional,  
da Infância e da Juventude

Pelos  
Signatários portugueses

Berta Nunes



Secretária de Estado das  
Comunidades Portuguesas

# ÍNDICE

Introdução	08
------------	----

## A

### QUADRO GERAL

1	Textos-base enquadreadores dos cursos complementares	09
2	Plurilinguismo e o papel das línguas no ensino fundamental	12
3	Português, língua pluricêntrica: a diversidade da língua portuguesa	16
4	Função da língua na construção e utilização de conhecimento	17
5	Aspetos culturais	19
6	Aspetos socioafetivos	20
7	Desenvolvimento da língua portuguesa nos cursos complementares	21
8	Colaboração entre os diferentes atores: concertação pedagógica	23

**B****CONCEPTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS CURSOS COMPLEMENTARES****1****Finalidades gerais dos cursos complementares****24****2****Transversalidade:  
as línguas nos cursos complementares****25****2.1 | Educação plurilingue e intercultural****25****2.1.1 Mediação****26****2.1.2 Reflexividade****29****3****Princípios Didáticos****34****3.1 | Abordagens plurais e integradoras****34****3.2 | Como planificar e organizar os cursos  
complementares de língua portuguesa****36****3.3 | Métodos e estratégias de ensino a privilegiar****39****3.3.1 *Scaffolding*****39****3.3.2 Estratégias de desenvolvimento da linguagem****41****3.3.3 Comparação entre línguas/culturas****44****4****Avaliação e certificação de competências****50****4.1 | Avaliação no ensino fundamental****50****4.2 | Certificação Camões, I.P.****51****5****Bibliografia****53****6****Anexos****60**

# Introdução

Antes de se proceder à descrição do enquadramento geral dos cursos complementares de língua portuguesa, importa apresentar de maneira geral as diferentes modalidades de ensino/aprendizagem de português oferecidas no ensino fundamental.

Os **cursos integrados**, destinados a alunos lusófonos dos ciclos 1 ao 4<sup>1</sup>, fazem parte do horário escolar. No ciclo 1, a intervenção do professor de língua portuguesa centra-se no desenvolvimento da linguagem. A prioridade é dada à comunicação e ao diálogo com os colegas de turma e com os professores. Nos ciclos 2, 3 e 4, estes cursos contribuem para uma melhor compreensão de determinadas disciplinas do currículo luxemburguês. Durante duas horas por semana, os alunos seguem o programa de Despertar para as Ciências (2º e 3º ciclos) e de Ciências naturais e humanas (4º ciclo) em português. Trata-se do mesmo programa para todos os alunos, tal como está definido no plano de estudos do ensino fundamental. No que diz respeito à avaliação, as competências em língua portuguesa são integradas no boletim de avaliação dos alunos.

Os **cursos complementares**, destinados aos alunos dos ciclos 2 a 4, realizam-se fora do horário escolar. Durante duas horas por semana, os alunos seguem um programa específico, que articula o plano de estudos do ensino fundamental e os programas de português do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. Relativamente à avaliação, as competências em língua portuguesa integram o boletim de avaliação dos alunos.

Os **cursos paralelos**, destinados aos alunos dos ciclos 2 a 4<sup>2</sup>, são cursos de língua portuguesa e realizam-se fora do horário escolar. Durante três horas por semana, os alunos seguem os programas de português do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. e as orientações do QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (Grosso (Coord.), Soares, Sousa, & Pascoal, 2011a, 2011 b). A avaliação dos alunos é validada através de exames de certificação das competências desenvolvidas em língua portuguesa.

**No Luxemburgo, todos os alunos podem obter esta certificação de competências em língua portuguesa** (cf. página 50), que é da responsabilidade da Direção-Geral de Educação e do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., e organizada pela Coordenação de Ensino Português, junto da Embaixada de Portugal no Luxemburgo.

## Um quadro de referência em duas partes

O presente documento, que descreve o enquadramento dos cursos complementares de língua portuguesa, integra duas partes:

- A primeira parte começa por situar a língua portuguesa e as culturas lusófonas na paisagem linguística do Luxemburgo e da escola luxemburguesa. Posteriormente, apresenta a conceção pedagógica dos cursos complementares, baseada nos princípios didáticos da educação plurilingue e intercultural.
- A segunda parte é exclusivamente dedicada ao currículo dos cursos complementares, descrevendo de forma detalhada as competências em língua portuguesa a desenvolver e os conteúdos a trabalhar durante os ciclos 2, 3 e 4 do ensino fundamental.

<sup>1</sup> Alunos dos 4 aos 12 anos; equivalendo o Ciclo 1 ao Ensino Pré-escolar, os Ciclos 2 e 3 ao 1º Ciclo do Ensino Básico e o Ciclo 4 ao 2º Ciclo do Ensino Básico.

<sup>2</sup> Os cursos paralelos e atividades extracurriculares são também oferecidos aos alunos do ensino secundário de alguns liceus.

## A

## QUADRO GERAL

## 1

Textos-base  
enquadradores dos  
cursos complementares

Uma oferta de cursos de língua e cultura portuguesas, que vai da iniciação a um nível de competências mais avançado, é proposta do ensino fundamental luxemburguês ao ensino universitário. Esta oferta insere-se no quadro (1) da diretiva europeia de 25 de julho de 1977 (77/486/EEC)<sup>3</sup> e (2) do **Acordo Cultural** entre o Governo do Grão-Ducado do Luxemburgo e o Governo da República Portuguesa, assinado a 12 de julho de 1982, assim como (3) do programa de Cooperação estabelecido em 2008<sup>4</sup>.

Tendo como objetivo reforçar a oferta existente em/de português e a promoção da língua portuguesa junto da comunidade escolar luxemburguesa, foram assinados entre os dois países, em abril de 2017, um **Memorando de Entendimento** (cf. anexo 1) e uma **Carta Circular** (cf. anexo 2).

Para a implementação dos cursos complementares de língua portuguesa, é importante sublinhar, em primeiro lugar, a autonomia das autoridades comunais no que à organização do ensino fundamental diz respeito - uma disposição legal em vigor<sup>5</sup> - que implica uma estreita colaboração entre os diferentes atores envolvidos (cf. anexo 3 *Organização administrativa dos cursos em/de português no ensino fundamental do Memorando de Entendimento*<sup>6</sup>).

Em segundo lugar, o reconhecimento, pelas autoridades implicadas no processo, da importância de prosseguir a aprendizagem da língua portuguesa nos ciclos 2 ao 4<sup>7</sup> está na origem da criação de cursos de língua portuguesa, complementares à oferta escolar regular. Estes cursos, que têm como finalidade aprofundar as competências linguísticas já adquiridas pelos alunos, vão além do reforço dos laços afetivos à língua portuguesa enquanto língua materna ou língua de herança, visto que o desenvolvimento desta língua :

<sup>3</sup> Publicada no Jornal Oficial das Comunidades Europeias n.º 199/2, esta diretiva sobre a educação de filhos de trabalhadores migrantes («on the education of the children of migrant workers») tem um duplo objetivo: por um lado a integração das crianças num outro sistema educativo europeu, por outro lado a eventual reintegração no seu sistema educativo de origem através do ensino da língua e da cultura maternas, e isto em coordenação com o país de origem das crianças.

<sup>4</sup> Cf. *Programa de cooperação cultural entre o Governo do Grão-Ducado do Luxemburgo e o Governo da República Portuguesa nos domínios da educação, das línguas, da ciência, tecnologia e ensino superior, da cultura, da juventude e dos desportos, da vida associativa e da comunicação social para o período de 2008 a 2011* (programa atualmente ainda em vigor).

<sup>5</sup> Constituição do Grão-Ducado do Luxemburgo, art. 107 (revisão de 13 de janeiro de 1979); Lei de 7 de fevereiro de 2009 sobre a organização do ensino fundamental, secção 2 Organização escolar, art. 38.

<sup>6</sup> *Memorando de Entendimento entre o Ministério da Educação Nacional, da Infância e da Juventude do Grão-Ducado do Luxemburgo e o Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Ministério da Educação da República Portuguesa sobre a promoção da língua e da cultura portuguesas* (2017).

<sup>7</sup> O programa “assistente de língua portuguesa” está a ser implementado desde o início do ano letivo 2012-2013, tendo como público-alvo privilegiado os alunos lusófonos do ciclo 1 do ensino fundamental (ensino pré-escolar, englobando crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos), incluindo a educação precoce (destinada a crianças a partir dos 3 anos de idade). Atualmente, o programa está a decorrer em 10 escolas, todas com um grande número de crianças lusófonas. A implementação enquadra-se numa abordagem que implica os diferentes parceiros locais a que o programa diz respeito e o projeto beneficia de um enquadramento pedagógico comum.

- (i) facilita a aprendizagem de outras línguas;
- (ii) permite aprofundar conhecimentos transversais às línguas;
- (iii) consolida estratégias de aprendizagem que facilitam o acesso às diferentes disciplinas do plano de estudos do ensino fundamental.

O Grão-Ducado do Luxemburgo caracteriza-se por ter uma população com uma grande riqueza linguística e cultural. Num contexto desta natureza, onde coabitam todos estes perfis plurais, diferentes línguas podem desempenhar papéis diferentes.

No quadro do presente documento, vários conceitos são utilizados para caracterizar a língua portuguesa, nomeadamente os termos de **língua materna** e **língua de herança**, que especificamos de seguida.

Conscientes de que a noção de **língua materna** é controversa na literatura científica, nomeadamente em contextos de *superdiversidade*<sup>8</sup> (Vertovec, 2007) linguística e cultural, como é o caso do Luxemburgo. Decidimos, todavia, utilizar o termo para nos referirmos ao estatuto da língua portuguesa nas biografias linguísticas dos alunos i) recém-chegados ao Luxemburgo ou ii) que apenas falam português quando entram no sistema de ensino luxemburguês.

O conceito de **língua de herança**<sup>9</sup> deve ser entendido como:

*[...] língua que é adquirida por crianças que crescem no seio de famílias com background migratório e têm exposição (mais ou menos) regular a duas [ou mais] línguas: a língua dominante do país onde vivem e a língua do país de origem dos pais (ou avós).* (Flores & Melo-Pfeifer, 2016, p. 42)

O conceito de língua de herança, ou mesmo de locutor de língua de herança, encarado de um ponto de vista positivo e não deficitário, é relativamente recente (Cummins, 2005). Identificar claramente os locutores de língua de herança não é tarefa fácil, uma vez que eles apresentam características semelhantes às dos locutores nativos, mas também às dos aprendentes de uma segunda língua. Desta forma, e no que diz respeito às suas competências linguísticas, os locutores de língua de herança podem-se situar num extenso **espectro de performance**. Polinsky & Kagan (2007)<sup>10</sup> referem-se a um *continuum model* para designar precisamente estas variações de níveis de competência, que podem resultar de múltiplos fatores. De acordo com Zyzik (2016), importa compreender a **competência global dos locutores de língua de herança**, analisando o seu percurso migratório, as suas práticas de socialização linguística em casa e nas comunidades da língua de herança, a oferta de aprendizagem dessa língua e as práticas e atitudes na sociedade em geral.

De acordo com estas definições, no presente documento, empregaremos, no que à língua portuguesa diz respeito, os termos de língua materna e de língua de herança de forma justaposta (língua materna/de herança).

Para os alunos oriundos destes contextos específicos, a língua materna/de herança é um vetor identitário importante. Desta forma, os **cursos complementares** representam um instrumento adicional na formação global da personalidade do aluno: favorecem a sua competência plurilingue, que ganha em visibilidade, e constituem uma ajuda preciosa para a **integração e o sucesso escolar**.



**8** "[...] 'super-diversity', a notion intended to underline a level and kind of complexity surpassing anything the country has previously experienced. Such a condition is distinguished by a dynamic interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants who have arrived over the last decade" (Vertovec, 2007, p. 1024).

**9** O debate em torno da distinção entre Língua Materna (LM)/Língua de Herança (LH)/Língua Segunda (L2) é objeto de vários estudos que seguiram vários locutores e aprendentes e que analisaram as suas competências linguísticas. Segundo Carreira (2014), para bem compreender esta distinção importa que nos focalizemos mais nas pessoas ou locutores (ou seja, nos falantes de herança), em detrimento das línguas (isto é, na língua dita de herança). Para ela, os falantes de herança apresentam traços próprios, mas também partilham algumas características com locutores nativos e com aprendentes de uma segunda língua - o que os torna, logo à partida, difíceis de distinguir dos outros grupos de locutores. Uma característica comum aos falantes de herança é a sua bastante provável ausência de educação formal na língua de herança (Polinsky, 2015). No caso do Luxemburgo, nomeadamente devido à implementação de cursos em/de português, os alunos podem usufruir de uma exposição, ainda que limitada, à língua portuguesa num contexto formal de aprendizagem: as crianças lusófonas têm a oportunidade de ter duas horas por semana de formação em português. A maioria destas crianças apresenta uma competência em língua portuguesa bastante semelhante à de um locutor nativo. Todavia, acreditamos que, ao longo do tempo, e à medida que se vão tornando adultos, o português falado por estas crianças, no Luxemburgo, poderá ser considerado como língua de herança.

**10** Carreira & Kagan (2018) defendem uma abordagem pedagógica adaptada aos locutores de língua de herança, visto que estes apresentam necessidades pedagógicas próprias, em função do seu nível de competência específico, que se situa neste *continuum*. Baseiam-se numa abordagem pedagógica plurilingue e intercultural, favorecendo as transversalidades entre as diferentes línguas que compõem o complexo repertório linguístico e cultural dos alunos. Esta abordagem deve ser tida em conta, uma vez que os cursos complementares de português são frequentados por locutores com este tipo de perfil.

## 2

## Plurilinguismo e o papel das línguas no ensino fundamental

O plurilinguismo é inerente ao quotidiano dos residentes no Luxemburgo e, por conseguinte, das suas crianças. O país caracteriza-se, por um lado, pelas suas três línguas oficiais (*Lei de 24 de fevereiro de 1984 sobre o regime das línguas*, Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, 1984) que tradicionalmente desempenham diferentes funções (MENFP<sup>11</sup>, 2008); por outro lado, pela presença de diversas outras línguas faladas pelos seus habitantes, graças à forte imigração, na sua maioria (92,6%) oriunda de outros países europeus (STATEC, 2018a). Importa ainda acrescentar o inglês como língua de comunicação internacional.

Contrariamente a outros países multilingues, como a Suíça ou a Bélgica, a utilização das diferentes línguas não está delimitada regionalmente, nem se limita a domínios específicos. O plurilinguismo apresenta bastantes facetas e pauta-se por uma **utilização dinâmica e complexa de todas as línguas em todos os domínios da vida social**, tanto privados como públicos. Esta interação entre diferentes línguas e registos linguísticos pode ocorrer inclusivamente numa mesma conversa.

As línguas não são, portanto, compartimentadas e a tónica é colocada no dinamismo conseguido durante as interações linguísticas:

*Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência [plurilingue] para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico. Os interlocutores podem, por exemplo, passar de uma língua [...] para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra.* (Conselho da Europa, 2001, p. 23)

Segundo Beacco (2005), que descreve o plurilinguismo como ‘a forma de estar’ na Europa, a definição do Conselho da Europa indica que não existe apenas uma forma de plurilinguismo, mas que existem **tantas formas quantos indivíduos plurilingues**. Os espaços multilingues que constituem as salas de aula luxemburguesas refletem o plurilinguismo em toda a sua complexidade: um plurilinguismo que ultrapassa o trilinguismo oficial do país (Berg & Weis, 2007). Para além disso, o sistema escolar luxemburguês difere do dos outros países europeus pelo facto de o corpo docente ser também plurilingue<sup>12</sup> – recurso suplementar que pode ser colocado ao serviço da aprendizagem de línguas dos alunos.

<sup>11</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, Luxembourg.

<sup>12</sup> Segundo Berg & Weis (2007), o plurilinguismo é “[...] a verdadeira língua materna dos luxemburgueses” (p. 19) - nossa tradução.

<sup>13</sup> Definição de plurilinguismo (Conselho da Europa, 2001).

<sup>14</sup> Em 2006, especialistas do Conselho da Europa criticaram este aspeto como sendo uma interpretação normativa (MENFP & Conseil de l'Europe, 2006).

<sup>15</sup> Nossa tradução.

<sup>16</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Luxembourg.

<sup>17</sup> Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et des Sports, Luxembourg.

<sup>18</sup> No ano letivo 2015-2016, 12,5 % dos alunos do ensino fundamental indicaram o francês como a primeira língua falada em casa (MENJE, 2017).

<sup>19</sup> Esta iniciação à língua francesa está a ser implementada no âmbito do programa da educação plurilingue no ciclo 1, sendo precedida por uma familiarização com esta língua nos serviços de educação e de acolhimento da pequena infância (1 a 4 anos); *Lei de 4 de julho de 2008 sobre a juventude, alterada pela lei 7064*.

O conceito de **competência comunicativa**, ao qual se refere a citação do Conselho da Europa, não se limita apenas às dimensões linguísticas (ex.: a gramática, a sintaxe), mas integra também aspetos pragmáticos (ex.: a resolução de uma tarefa linguística) e sociolinguísticos (ex.: os registos linguísticos).

**Registos linguísticos** constituem-se, no âmbito deste documento, como variedades linguísticas correspondentes a uma **utilização específica** num **determinado contexto**. Distinguimos três registos linguísticos, de acordo com os contextos: o domínio privado (ex.: amigos, família), o público informal (ex.: comércio) e o público formal (ex.: instituições). A título de exemplo, a linguagem utilizada aquando da redação de um sms a um/a amigo/a (ex.: abreviaturas, frases incompletas) não é a mesma que se utiliza aquando da redação de um correio eletrónico de natureza profissional (ex.: vocabulário específico, frases subordinadas). A linguagem académica (*Bildungssprache*) e a linguagem do quotidiano (*Alltagssprache*) correspondem também a registos linguísticos diferentes (Lange & Gogolin, 2010) (cf. ponto 4 deste capítulo).

Este plurilinguismo “interno” (Wandruszka 1979, citado em Bausch, Königs, & Krumm, 2004), isto é, os diferentes registos de uma mesma língua, reveste-se de uma grande importância para a aprendizagem de línguas e, como tal, também para os cursos complementares (cf. B.3 *Princípios didáticos*).

Tendo em conta estas diferentes facetas do plurilinguismo e o dinamismo inerente às interações, mencionado anteriormente<sup>13</sup>, um equilinguismo, ou seja, uma utilização perfeita, por parte de um dado sujeito, de todas as línguas do seu **repertório linguístico**, não tem lugar na escola<sup>14</sup>. As competências em línguas têm, entre outros, um carácter **funcional**: os alunos dispõem de competências diferenciadas nos vários domínios (falar, ouvir, ler, escrever), e estes diferentes níveis de competências em cada domínio variam com frequência de uma língua (ou de uma variedade linguística) para outra. Este repertório bi/plurilingue é, assim, “*único, interdependente, no qual combinam as suas competências gerais e estratégias várias para cumprir uma tarefa*” (Conseil de l’Europe, 2018, p. 28)<sup>15</sup>.

Intrinsecamente ligada ao mercado laboral, em constante evolução, influenciada pelas três fronteiras e alicerçada num contexto de mobilidade, de migração e de integração, a situação linguística, no Luxemburgo, é bastante dinâmica e está em perpétuo movimento. Desta forma, os papéis das línguas oficiais do país no sistema escolar luxemburguês foram sendo definidos ao longo do tempo (MENJE<sup>16</sup>, 2018a).

Neste contexto multilingue, o **luxemburguês**, como fator unificador (MENFPS<sup>17</sup>, 2000, p. 4; Berg & Weis, 2005, p. 52), é a língua de comunicação comum, nomeadamente no início das aprendizagens (ciclo 1 - ensino pré-escolar).

Pelo facto de integrar a família de línguas germânicas, o luxemburguês é também considerado uma língua facilitadora da aprendizagem do **alemão** (Berg & Weis, 2005). Para além de ser a língua de alfabetização no ciclo 2 (equivalente ao 1º e 2º anos do ensino básico português), o alemão é a língua de ensino de todas as áreas curriculares até ao início do ensino secundário. Assim, compete à língua alemã o desenvolvimento de competências que são habitualmente promovidas no âmbito do ensino de uma língua materna (MENFP, 2008, p. 17).

Até 2017, o **francês** era introduzido como língua estrangeira no final do ciclo 2 (equivalente ao 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico português), apesar de estar presente no quotidiano dos alunos (língua segunda) (ibidem) e de ser a primeira língua de um número considerável de alunos (MENJE, 2017, p. 36)<sup>18</sup>. Tendo em conta estas observações, assim como estudos psicolinguísticos sobre a aprendizagem precoce de línguas, está a ser implementada uma iniciação à língua francesa desde o início do ano letivo 2017-2018<sup>19</sup>. Ancorada numa abordagem plurilingue, esta iniciação toma em consideração o conjunto de recursos linguísticos das crianças e sensibiliza-as para o francês, de forma a permitir-lhes um acesso à língua mais facilitado, natural e descontraído.

A seguir ao luxemburguês, o **português** é a segunda língua mais falada em casa pelos alunos do

ensino fundamental e secundário (28% dos alunos em 2016/2017) (MENJE, 2018a). Isto explica-se pelo facto de os residentes de nacionalidade portuguesa se constituírem como a maior comunidade estrangeira no Luxemburgo: 95 500 residentes, correspondente a cerca de 15% da população total, a 1 de janeiro de 2019. Juntamente com as comunidades cabo-verdiana, brasileira e outras originárias de países de língua oficial portuguesa, cerca de 17% da população do Grão-Ducado fala português<sup>20</sup>. E isto excluindo cidadãos com dupla nacionalidade: “a 1 de janeiro de 2018, 7 502 pessoas foram contabilizadas como luxemburguesas enquanto possuíam também a nacionalidade portuguesa” (STATEC, 2018b, p. 4)<sup>21</sup>.

Fruto da cooperação mencionada anteriormente entre os governos português e luxemburguês, são organizados cursos em/de língua portuguesa no Grão-Ducado desde o final dos anos 60<sup>22</sup>. Desta forma, as comunidades lusófonas tiveram a possibilidade de desenvolver competências em português, tanto em contextos informais (na família, na comunidade - aquisição) (Allegrezza, Ferring, Willems, & Zahren, 2014), como em contextos formais (ao mesmo nível das outras línguas da escola - aprendizagem)<sup>23</sup>.

Contudo, as suas competências linguísticas em português não podem ser automaticamente consideradas equivalentes às dos locutores lusófonos que vivem nos seus países de origem<sup>24</sup> (onde a língua portuguesa é, ao mesmo tempo, língua oficial, língua de socialização e língua de escolarização). Os locutores lusófonos que residem no Luxemburgo apresentam um **espectro de performance**<sup>25</sup> em língua portuguesa muito variável, indo de uma competência similar à de um locutor que vive no seu país de origem até a uma simples competência de compreensão.

De um ponto de vista sociocultural, a língua portuguesa e as suas culturas desempenham um importante papel identitário para as comunidades lusófonas residentes no Luxemburgo, apesar da possibilidade de existir uma “*descontinuidade intergeracional ao nível das [suas] práticas linguísticas*” (Vasco, 2011, § 17)<sup>26</sup> e independentemente de ser:

- a língua dominante ou a menos utilizada;
- a primeira língua adquirida ou uma língua aprendida em simultâneo com outra (ou outras);
- a língua com a qual se identificam mais ou menos.

Consequentemente, a língua está intrínseca à identidade do sujeito e o seu domínio não é mais do que um aspeto secundário.

Para os residentes no Luxemburgo que falam português (cf. alínea anterior), esta língua marca a pertença a uma comunidade cultural ou a um grupo familiar. Para além disso, o domínio da língua portuguesa representa uma mais-valia considerável no mercado de trabalho luxemburguês. No entanto, a língua portuguesa ainda é vista como “*uma ‘sublíngua’, pouco respeitada, pouco valorizada*” (Berg & Weis, 2005, p. 45)<sup>27</sup> por uma parte da sociedade luxemburguesa.

Tendo em conta estas realidades, assim como o dinamismo e a complexidade da situação linguística que caracteriza as salas de aula luxemburguesas, os cursos complementares pretendem

[...] *desenvolver junto dos alunos uma consciência metalinguística, ajudá-los a adquirir uma sensibilidade plurilinguística e pluricultural e a valorizar os seus conhecimentos e as suas competências nas diferentes línguas, incluindo aquelas que não figuram entre as línguas de ensino.* (MENFP, 2011, p. 59)<sup>28</sup>

A esta **valorização** das línguas e culturas dos alunos, importa acrescentar, no âmbito de uma sensibilização e abertura para as línguas, uma **consciencialização** das suas próprias competências em línguas (a legitimação da sua competência plurilingue e intercultural) e das dos outros - com

o objetivo de as rentabilizar em diferentes domínios de desenvolvimento e de aprendizagem (cf. *Plano de estudos do ensino fundamental*, p. 59 e B.3 *Princípios didáticos*). Aprender uma língua é, antes de tudo, uma experiência individual, social e cultural, mas é também uma forma de aceder a saberes, saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, assim como a conhecimentos da esfera do saber viver com os outros. No caso particular da língua portuguesa, a sua utilização na escola permite que os alunos lusófonos “*se sintam eles mesmos*”<sup>29</sup>, seguros e valorizados, e que vejam a sua identidade linguística e cultural valorizada em contexto escolar e de integração, o que se reveste de toda a importância “*para o equilíbrio pessoal e para a construção da identidade, bases indispensáveis para uma boa integração*” (Tonnar-Meyer, Unsen, & Vallado, 2005, p. 24)<sup>30</sup>.



<sup>20</sup> Portal das estatísticas do Grão-Ducado do Luxemburgo: <http://www.statistiques.public.lu/fr/index.html> [consultado a 15.04.2019].

<sup>21</sup> Nossa tradução.

<sup>22</sup> De acordo com os arquivos da Coordenação de Ensino Português no Grão-Ducado do Luxemburgo: correspondência diplomática a propósito do ensino da língua portuguesa aos filhos e aos adultos portugueses residentes, na época, no Luxemburgo.

<sup>23</sup> Cursos em/de língua portuguesa, como por exemplo, os cursos complementares de português, consultar o *Relatório de Monitorização dos Cursos Complementares* (SECAM & CEPE, 2019).

<sup>24</sup> Para alguns destes locutores, o português desempenha a função de língua materna, para outros, com outras línguas maternas, o português pode ter o estatuto de língua segunda (como é o caso de uma grande parte dos cidadãos dos países africanos de língua portuguesa).

<sup>25</sup> Consultar o “*continuum model*” (Polinsky & Kagan, 2007).

<sup>26</sup> Nossa tradução.

<sup>27</sup> Nossa tradução.

<sup>28</sup> Nossa tradução.

<sup>29</sup> Tema aprofundado nos capítulos 5 *Aspetos culturais* e 6 *Aspetos socioafetivos*.

<sup>30</sup> Nossa tradução.

## 3

## Português, língua pluricêntrica: a diversidade da língua portuguesa

O português é a terceira língua europeia<sup>31</sup> mais falada no mundo, com cerca de 261 milhões de falantes (correspondentes a 3,8% da população mundial) distribuídos por todos os continentes<sup>32</sup>, o que lhe confere o estatuto de **língua global** (Reto, Machado, & Esperança, 2016). Ainda hoje, a utilização da língua se encontra em expansão<sup>33</sup>. Trata-se da língua oficial de nove países: um na Europa, um na América latina, seis em África e um no sudeste asiático. O português é ainda falado pelas comunidades dos países de língua portuguesa espalhadas pelo mundo. O seu constante crescimento, a sua presença em todos os continentes e o seu dinamismo fazem do português uma língua pluricêntrica<sup>34</sup> (Clyne, 2012), isto é, uma língua caracterizada por várias normas e variedades distintas e facilmente identificáveis (Melo-Pfeifer, 2018).

As **variedades linguísticas** partilham entre si um conjunto de elementos linguísticos (ex.: um conjunto de regras gramaticais), o que permite aos seus utilizadores uma compreensão mútua. Todavia, estas variedades podem apresentar entre si variação ao nível fonético, lexical ou mesmo gramatical. No que diz respeito à língua portuguesa, são reconhecidas **as variedades europeia, brasileira e africana(s)** (Raposo, Nascimento, Mota, Seguro, & Mendes, 2013). As duas primeiras estão já descritas e normalizadas (apresentando dicionários e gramáticas consensuais), o que ainda não se verifica com a(s) emergente(s) variedade(s) africana(s), ainda não estabilizada(s). Isto deve-se (e.a.) (i) aos contextos sociolinguísticos hipercomplexos destes países; (ii) ao aumento gradual de falantes de português, seja como língua segunda, seja como língua materna; (iii) e à relativa juventude destes países como estados independentes (com cerca de 40 anos).

Desta forma, em contexto educativo, os diferentes repertórios linguísticos dos alunos podem integrar não só várias línguas e registos linguísticos, como também diversas variedades de uma mesma língua.

A **crescente mobilidade dos pais/encarregados de educação**, por razões académicas ou profissionais, contribui para a diversificação dos perfis linguísticos, complexificando ainda mais as práticas pedagógico-didáticas. No quadro dos cursos complementares, trata-se de valorizar as diferenças geográficas e culturais intrínsecas à língua portuguesa, assim como sensibilizar para as suas diferentes variedades. O professor evita assim **anular** ou **ignorar** estas diferenças, pelo contrário, explora-as, auxiliando os alunos a desenvolver uma visão pluricêntrica da língua portuguesa.

<sup>31</sup> Pertencente às línguas do grupo linguístico indo-europeu que nasceram e se desenvolveram na Europa. <https://www.mondelangues.fr/langues-europe-1> [consultado a 01.06.19].

<sup>32</sup> O que corresponde a perto de 7,5% da superfície terrestre e a cerca de 4% da riqueza mundial, com um grande potencial económico (Reto, 2012).

<sup>33</sup> Segundo as previsões das Nações Unidas, a população dos países de língua oficial portuguesa ultrapassará os 387 milhões em 2050 e os 487 milhões em 2100 (Reto, Machado, & Esperança, 2016, p. 57).

<sup>34</sup> Em linguística, utiliza-se também o termo *policêntrico*.

<sup>35</sup> [http://uoh.concordia.ca/sociolinguistique/m/module1/co/module1\\_13.html](http://uoh.concordia.ca/sociolinguistique/m/module1/co/module1_13.html) [consultado a 01.08.18].

## 4 Função da língua na construção e utilização de conhecimento

No contexto dos cursos complementares, importa também ter em conta a função das línguas na construção e utilização de conhecimento. Os especialistas têm salientado as diferentes funções das línguas, como, por exemplo, a expressão da criatividade ou de sentimentos, defendendo, todavia, de forma unânime que uma língua é “[...] *sempre utilizada para alguma coisa*” (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer, & Sheils, 2016a, p. 21)<sup>36</sup>. Língua e conhecimento estão intrinsecamente ligados, pelo que os domínios de competências (falar, ouvir, ler, escrever) devem ser entendidos de forma holística: a compreensão, a produção e a mediação (cf. B.2 *Transversalidade: as línguas nos cursos complementares*) devem ser vistas como um todo. Verbalizar ações acompanha ou leva à (co-)construção de conhecimentos e de significados pelo sujeito, individualmente e/ou em colaboração com os outros.

A língua desempenha um papel igualmente importante na aquisição de saberes e de saber-fazer. Como já referimos anteriormente, é possível distinguir **registos linguísticos diferentes** na sala de aula:

- **Linguagem do quotidiano** (*Alltagssprache*), denominada BICS – *basic interpersonal communication skills* – por Cummins (1979, 2000) (cf. B.3 *Princípios didáticos*): seja em casa ou com colegas, este registo linguístico é o mais corrente na comunicação do dia-a-dia e nas relações interpessoais (Cummins, 1979); trata-se de um registo bastante próximo do contexto, ao qual se pode recorrer para construir sentido (cf. Quadro 1: o sentido de “isto” e “lá dentro” apenas é compreensível com recurso ao contexto);
- **Linguagem académica** (*Bildungssprache*), denominada CALP – *cognitive academic language proficiency* – por Cummins (2000) (cf. B.3 *Princípios didáticos*): recorre-se a este tipo de linguagem em situações de comunicação mais complexas, nas quais o contexto não é indispensável à compreensão; este registo linguístico caracteriza-se principalmente por estruturas sintáticas e funções discursivas mais complexas (ex.: nomear/definir, descrever/comparar, explicar/ilustrar), assim como um vocabulário mais cuidado (cf. Quadro 1); no sistema educativo, este registo linguístico permite aceder a saberes, saber-fazer e saber-ser (Gogolin, Lange, Michel, & Reich, 2013);
- **Linguagem específica** (*Fachsprache*) da disciplina ensinada: trata-se de uma forma particular de linguagem académica que permite o estabelecimento de uma comunicação precisa e eficaz entre especialistas de uma dada área disciplinar (Lange & Gogolin, 2010); este registo linguístico está intimamente relacionado com a disciplina ensinada, visto que cada uma delas tem expressões próprias, assim como géneros textuais, símbolos, fórmulas e gráficos mais recorrentes (Schmölzer-Eibinger, Dörner, & Heltner-Pacher, 2015); a aquisição dos saberes e do saber-fazer passa frequentemente pela verbalização destes símbolos, fórmulas e gráficos, assim como pela transposição de textos para formas não-verbais.

<sup>36</sup> Nossa tradução.

Registo linguístico	Exemplos
Linguagem do quotidiano	Dois alunos conversam a propósito de uma instrução: -Não, não podes escrever <u>isto lá dentro</u> ! -Sim, ela disse-o!
Linguagem académica	Excerto de texto para crianças <sup>37</sup> :  <i>Como todas as aves, a galinha tem um bico, asas, penas e põe ovos. Trata-se de um ovíparo. As suas patas, bastante desenvolvidas, terminam com um pé composto por 3 dedos longos móveis virados para a frente e um polegar virado para trás. Um facto bastante conhecido: as galinhas não têm dentes. É na moela, uma bolsa bastante musculada do seu estômago, que os alimentos são triturados.</i>  Instrução dada aos alunos (em matemática): <i>Explica como se define o volume de um sólido.</i>
Linguagem específica da disciplina ensinada	Algumas características: <ul style="list-style-type: none"> <li>• nominalizações (ex.: reaquecimento, emancipação)</li> <li>• interferências com a linguagem do quotidiano (ex.: raiz, cilindro)</li> <li>• abreviaturas técnicas (ex.: °C, km)</li> </ul>

Quadro 1. Exemplos de diferentes registos linguísticos

A **língua de escolarização** (*Schulsprache*) foi concebida com fins didáticos: o seu papel é fazer a mediação entre a linguagem específica da disciplina ensinada e a linguagem do quotidiano.

A **transição entre a linguagem do quotidiano e a linguagem académica**, nos alunos, não se processa automaticamente. O domínio dos saberes e do saber-fazer nas diferentes áreas disciplinares ultrapassa o domínio da língua. No contexto do processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, nos cursos complementares de língua portuguesa, **é indispensável criar pontes entre os diferentes registos linguísticos** e ter em conta a sua importância na aquisição de saberes e de saber-fazer, e isto em todas as áreas disciplinares (cf. B.2 *Transversalidade: as línguas nos cursos complementares* e B.3 *Princípios didáticos*). Assim, a língua portuguesa é colocada ao serviço das outras áreas disciplinares, constituindo simultaneamente objeto e meio de ensino/aprendizagem.

<sup>37</sup> Texto retirado de [www.lespagesjunior.com](http://www.lespagesjunior.com) [consultado a 01.08.18] - nossa tradução.  
<sup>38</sup> - 41 Nossa tradução.

## 5

## Aspetos culturais

“Existe, com frequência, um laço particularmente forte entre a língua e o sentimento de pertença a um grupo” (Byram, 2006, p. 5)<sup>38</sup>. As línguas não veiculam apenas conteúdos, mas também emoções, valores e até símbolos identitários (ex.: *eu sou uma rapariga; eu sou estudante; eu sou angolana*). Através da língua e das suas variedades, um indivíduo exprime e reconhece pertenças a diferentes culturas e/ou grupos. Desta forma, a língua constitui-se como um **marcador identitário, a nível social e/ou cultural**.

Nas sociedades multilingues e multiculturais, como a luxemburguesa, a identidade de cada indivíduo “é ao mesmo tempo única e plural” (Cavalli, Coste, Crişan, & Ven, 2009, p. 6)<sup>39</sup>. Através da língua e das suas variedades, cada indivíduo pertence simultaneamente a vários grupos socioculturais (ex.: família, escola, clube desportivo, etc.) sem, no entanto, perder o sentimento de **identidade pessoal** (ser ele próprio e não outro indivíduo qualquer).

Para além disso, a identidade de cada indivíduo não é fixa, pelo contrário, ela “*constrói-se permanentemente*” (Beacco, 2008, p. 116)<sup>40</sup>, ao longo da vida, de acordo com as experiências que marcam o seu caminho. Ora, ter consciência destas pertenças múltiplas “*não basta para fundar, mecanicamente, uma percepção positiva da diversidade de línguas e de culturas do outro*” (idem, 2005, p. 20), sobretudo quando estas diversas pertenças emergem de contextos de imigração.

Sendo o **repertório plurilingue e pluricultural** não só um marcador identitário, como também um meio através do qual se exprime esta identidade plural, ele pode funcionar como o elemento-chave de uma abordagem pedagógico-didática valorizadora da diversidade linguística e cultural, reforçando a identidade de cada aluno.

A escola, enquanto espaço de socialização privilegiado na vida da criança, contribui para o seu desenvolvimento individual e para a construção da sua identidade. As crianças demonstram ter consciência do valor que a escola confere à sua língua materna/de herança (Young, 2013, p. 209) desde a mais tenra idade, pelo que a aceitação e valorização das línguas e culturas dos alunos revelam-se aspetos primordiais para a aprendizagem, nomeadamente no que à aprendizagem das línguas diz respeito.

O valor que a escola ou o meio envolvente atribui às línguas dos alunos depende bastante do estatuto destas na sociedade. A **linguagem académica**, e especificamente o alemão, o francês e o inglês revestem-se de uma grande importância no Luxemburgo. Ao contrário destas línguas, na escola, as línguas maternas/de herança são algumas vezes ainda olhadas com ceticismo. No entanto, “*todas as línguas têm o seu valor independentemente do seu estatuto numa dada sociedade [...] e dos seus estatutos didáticos*” (Cavalli et al., 2009, p. 12)<sup>41</sup>. As línguas que integram o repertório pessoal dos alunos e que não figuram entre as línguas ensinadas na escola “*revestem-se de uma importância educativa muito particular*” (ibidem, p. 12). Estas devem ser valorizadas, “*confortando a identidade dos aprendentes e dando-lhes igualdade de oportunidades de sucesso escolar*” (ibidem, p. 13).

No quadro dos cursos complementares de língua portuguesa, trata-se de ter em conta a situação linguística e cultural dos alunos e de valorizar todas as suas competências, para, a partir delas, **possibilitar aos alunos o desenvolvimento de todo o seu potencial linguístico e cultural** (cf. B.2 *Transversalidade: as línguas nos cursos complementares* e B.3 *Princípios didáticos*) (Cummins, 2005; García, 2009). Os alunos tomam consciência do seu próprio repertório linguístico, e do dos outros, valorizando todas as línguas representadas na sala de aula. A reflexão sobre as representações e atitudes relativamente às línguas e culturas tem um impacto positivo na autoestima dos alunos: **a valorização da pluralidade legítima todas as línguas e todas as culturas**. O capital linguístico e cultural dos alunos lusófonos, nomeadamente dos que frequentam os cursos complementares, torna-se, assim, visível, uma contribuição importante para a escola luxemburguesa.

## 6 Aspectos socioafetivos

As **relações afetivas** entre os alunos e as suas pessoas de referência desempenham um importante papel na aprendizagem de uma ou várias línguas: “[as emoções] *estão no centro da vida mental dos seres humanos [...] Fazem a junção entre o que importa para cada um de nós e o mundo das pessoas, as coisas e os acontecimentos*” (Oatley & Jenkins, 1996, citado em Arnold, 2006, p. 408)<sup>42</sup>.

Numa relação próxima, baseada na confiança, valorização e segurança, o aluno fica particularmente atento e desejoso de partilhar as suas experiências. Situações quotidianas (ex.: antes e depois das aulas, os intervalos) ou discussões sobre temas escolhidos pelo aluno revelam-se ocasiões propícias para que os alunos partilhem (e.a.) as suas dúvidas, os seus sentimentos e as suas experiências: “*O sucesso [na aprendizagem de línguas] [...] depende menos dos materiais, das técnicas e das análises linguísticas do que do que se passe dentro e entre as pessoas durante a aula*” (Stevick, 1980, citado em Arnold, 2006, p. 408)<sup>43</sup>.

Neste sentido, tem-se vindo a constatar que os professores dos cursos complementares de língua portuguesa são pessoas de confiança importantes para as crianças lusófonas e estas boas relações influenciam o seu bem-estar na escola luxemburguesa.

De acordo com Stevick, o professor desempenha **um papel de facilitador** : cria um espaço e um clima potenciadores de uma aprendizagem de qualidade, demonstrando sensibilidade em relação ao que se passa dentro da sala de aula e entre os alunos (1980, citado em Arnold, 2006). Investigações no domínio da ciência cognitiva demonstram uma relação positiva entre interações valorizadoras e calorosas e o crescimento cognitivo (Roux, 2008).

A este papel de facilitador junta-se o de **modelo linguístico**: uma criança demonstra uma maior predisposição para aprender uma língua se mantiver uma boa relação com a pessoa de referência, ou seja, o professor (no contexto do ensino das línguas). Esta função de modelo desempenha também um papel importante no desenvolvimento da linguagem académica. Desta forma, o professor cria situações de aprendizagem recorrendo a um registo linguístico mais cuidado (linguagem académica), sem descuidar as necessidades linguísticas dos alunos (cf. B.3 *Princípios didáticos*).

Este papel de modelo linguístico estende-se ainda ao desenvolvimento socioafetivo dos alunos. Trata-se, por exemplo, de os apoiar na gestão das suas próprias emoções e das dos outros. De um ponto de vista curricular, estas competências são interdisciplinares, integrando o domínio das **competências transversais** do *plano de estudos do ensino fundamental*. Entre os principais objetivos do domínio socioafetivo figuram o reconhecimento e a expressão das suas emoções, o desenvolvimento da sua perceção corporal, assim como a regulação das suas próprias emoções, tendo como finalidade construir relações interpessoais e participar na vida comum<sup>44</sup>.

Para além dos aspetos socioafetivos, importa sublinhar que as competências transversais, nomeadamente as estratégias mentais, as formas de aprender e as atitudes relacionais e afetivas, desenvolvem-se “[...] *ao longo do ensino fundamental, nos diferentes domínios de desenvolvimento e de aprendizagem*” (MENFP, 2011, p. 51)<sup>45</sup>. O facto de se ter em conta os aspetos socioafetivos tem impactos positivos na aprendizagem de línguas, mas os conteúdos trabalhados neste contexto contribuem, também eles, para desenvolver atitudes relacionais e afetivas nos alunos (Arnold, 2006).

<sup>42</sup> - <sup>43</sup> Nossa tradução.

<sup>44</sup> Trata-se de aspetos igualmente identificados por Goleman (2006) nas suas reflexões sobre inteligência emocional.

<sup>45</sup> Nossa tradução.

Tendo em consideração os textos-base enquadreadores dos cursos complementares mencionados anteriormente, o desenvolvimento de competências transversais é também objeto das aulas de língua portuguesa.

Importa ainda não negligenciar o papel de **conectores** que os professores desempenham entre **a escola e a casa/família**. No âmbito dos cursos complementares, é através do seu empenho que os professores conseguem estabelecer ligações entre as suas práticas pedagógicas e as vidas dos alunos. Esta conexão e a valorização das culturas e línguas dos alunos integram uma abordagem educativa intercultural que, segundo Cummins (2015), favorecem o seu sucesso escolar.

## 7 Desenvolvimento da língua portuguesa nos cursos complementares

No contexto socioeducativo do Luxemburgo, o ensino/aprendizagem da língua portuguesa no âmbito dos cursos complementares representa um meio (e.a.) para desenvolver o plurilinguismo dos alunos e reforçar uma atitude de abertura em relação às línguas e culturas.

Nesta **abordagem plurilingue e intercultural**, preconizada no *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprender, ensinar, avaliar* (QECR) do Conselho da Europa (2001; 2018), já não se trata unicamente de desenvolver competências comunicativas compartimentadas em uma, duas ou mesmo três línguas, mas “a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” (idem, 2001, p. 24).

A base do programa dos cursos complementares articula-se com o QECR, nomeadamente no que à definição de escalas de descritores (A1 e A2) e de exemplos de performance diz respeito, sempre tendo em consideração que ser competente numa dada língua passa por a saber utilizar de acordo com o contexto sociocultural, o domínio da vida social (privado, educativo, etc.), os interlocutores e as condições específicas das interações (número de interlocutores, tempo de tomada de palavra, etc.) (ibidem, pp. 34-38).

Partindo deste pressuposto, a **competência comunicativa** em português desenvolve-se através de tarefas adaptadas ao contexto escolar que:

*[...] exigem, por parte do sujeito, o uso de estratégias na comunicação e na aprendizagem. Na medida em que a sua realização envolve actividades linguísticas, estas tarefas requerem o processamento (pela receção, produção, interacção, mediação) de textos orais e escritos.* (ibidem, p. 37)

A planificação destas tarefas e destas atividades linguísticas alicerça-se nos **programas do Camões, I.P. para o Ensino Português no Estrangeiro** (EPE) para os níveis A1 (Divisão de Serviços de Língua e Cultura, 2012a) e A2 (idem, 2012b), assim como no **QuaREPE - Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro** (Grosso (Coord.), Soares, Sousa, & Pascoal, 2011a, 2011b).

Estas tarefas e atividades linguísticas devem ser adaptadas às necessidades comunicativas dos alunos e ao contexto de ensino/aprendizagem dos alunos no ensino fundamental, articulando-se com:

- (i) os objetivos definidos para o desenvolvimento de competências comunicativas nas outras línguas da escola (o luxemburguês, o alemão, enquanto língua veicular das áreas curriculares não linguísticas, e o francês);
- (ii) o conhecimento e a utilização do português, como língua materna/de herança dos alunos, que tanto pode ser falada em família e entre amigos, como na escola e em outros contextos sociais;
- (iii) os temas das diferentes áreas curriculares relacionadas com os domínios de desenvolvimento e de aprendizagem do ensino fundamental (MENFP, 2011) – de forma a favorecer a transição entre a linguagem do quotidiano (*Alltagssprache*) e a linguagem académica (*Bildungssprache*).

Desta forma, os alunos desenvolvem competências comunicativas na sua própria língua materna/de herança, em articulação com a aprendizagem das outras áreas curriculares. O desenvolvimento da **língua portuguesa** constitui não apenas um fim em si mesmo, mas desempenha um papel de mediador, **favorecendo a transferência** de aspetos pragmáticos (ex.: gestos que acompanham a linguagem) e de conceitos elaborados para as outras línguas (e vice-versa):

*[...] a apropriação de estruturas linguísticas diferenciadas numa língua leva ao desenvolvimento de conceitos elaborados [...]. Estes conceitos não estão especificamente ligados à língua, mas podem ser transferidos de uma língua para outra. (Ehrmann, 2016, p. 24)<sup>46</sup>*

Por exemplo, se um aluno, ao se exprimir em língua portuguesa, compreende e utiliza de forma apropriada as palavras *íman*, *metal*, *atração*, isso significa que dispõe de um léxico diferenciado e de conceitos elaborados no domínio do magnetismo. Este conhecimento pode favorecer a aprendizagem de termos equivalentes na língua alemã (*ein Magnet*, *Metall*, *Anziehungskraft*).

A língua materna/de herança contribui para a construção de sentido, de saberes e de saber-fazer, assim como para o conhecimento de noções específicas das outras áreas curriculares.

Por este motivo, **o currículo dos cursos complementares concebe a língua portuguesa** como:

1. **língua de comunicação** em contextos pessoais, escolares e sociais;
2. **língua de escolarização**, permitindo o acesso a saberes e saber-fazer das outras disciplinas;
3. **e fator de integração** numa sociedade multilingue e multicultural.

<sup>46</sup> Nossa tradução.

## 8

## Colaboração entre os diferentes atores: concertação pedagógica

A *Lei de 6 de fevereiro de 2009 que define a organização do ensino fundamental* (Le Gouvernement du Grand-Duché du Luxembourg, 2009), prevê que cada equipa pedagógica de um dado ciclo de aprendizagem se concerte para “*assegurar a coerência dos programas, das avaliações e das medidas pedagógicas*” (p. 202)<sup>47</sup>. Na sua qualidade de membro da comunidade escolar, o professor dos cursos complementares pode intervir em vários ciclos de aprendizagem e, consequentemente, pode **participar regularmente nas reuniões de concertação** das diferentes equipas pedagógicas. A participação nestas reuniões é de, no mínimo, duas reuniões por ciclo e por trimestre, e sempre que um tema que lhe diga respeito figurar na ordem de trabalhos.

No âmbito da organização dos cursos complementares, as reuniões de concertação entre as equipas pedagógicas, o professor de português e o pessoal dos serviços de educação e acolhimento (SEA)<sup>48</sup> permitem criar pontes entre os diferentes atores da escola, estabelecendo, assim, uma parceria entre estes profissionais que se responsabilizam pelos mesmos alunos.

Os principais objetivos das **reuniões de concertação** são:

- Articular a organização e o funcionamento dos cursos complementares;
- Assegurar uma coerência nas aprendizagens através da articulação dos currículos;
- Trocar ideias sobre as aprendizagens e perfis linguísticos dos alunos lusófonos;
- Trocar ideias sobre a avaliação de competências dos alunos (boletins de avaliação intermédia);
- Elaborar projetos pedagógicos interdisciplinares, plurilingues e pluriculturais;
- Organizar visitas de estudo comuns, quando oportuno articular-se entre si a este respeito;
- Identificar necessidades comuns ao nível da formação contínua.

Mais detalhes sobre a organização e desenvolvimento das reuniões de concertação comuns podem ser consultados nos anexos ao *Memorando de Entendimento*.

<sup>47</sup> Nossa tradução.

<sup>48</sup> Por pessoal dos SEA, entendemos os dirigentes e os educadores do/s serviço/s de educação e acolhimento.

# B CONCEPTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS CURSOS COMPLEMENTARES

## 1 Finalidades gerais dos cursos complementares

As finalidades gerais dos cursos complementares, definidas em articulação com o *plano de estudos do ensino fundamental* luxemburguês (MENFP, 2011), o QuaREPE (Grosso et al., 2011a) e os programas do Camões, I.P. para o EPE (Divisão de Serviços de Língua e Cultura, 2012a, 2012b), são as seguintes:

1. Contribuir para a manutenção e o reforço dos laços afetivos com a língua e a cultura portuguesas, assim como com as outras culturas de língua portuguesa;
2. Criar ou reforçar laços entre as culturas de língua portuguesa e a(s) representada(s) pela escola;
3. Valorizar, tornar visíveis e certificar as competências em língua portuguesa (boletins escolares, certificados de níveis de competências);
4. Promover o desenvolvimento de competências comunicativas (orais e escritas) em língua portuguesa em diversas situações próximas do quotidiano do aluno;
5. Favorecer a aprendizagem de outras línguas a partir de um bom domínio da língua materna/de herança;
6. Contribuir para o desenvolvimento da linguagem académica/específica de outras disciplinas escolares;
7. Promover o reconhecimento da dimensão mediadora da língua portuguesa no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de interação cultural e social;
8. Favorecer o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural;
9. Favorecer o sucesso escolar, seja pela comparação, seja pela mediação entre diferentes línguas, e respetivos registos e variedades.

As finalidades dos cursos complementares determinam, de uma maneira geral, o enquadramento do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa. As competências a desenvolver nos diferentes domínios (produção/interação oral, produção escrita, compreensão oral e escrita, mediação) são apresentadas em detalhe na parte C. *Currículo dos cursos complementares de língua portuguesa nos ciclos 2 a 4 do ensino fundamental.*

## 2 Transversalidade: as línguas nos cursos complementares

### 2.1 | Educação plurilingue e intercultural

O mundo em que vivemos é cada vez mais complexo do ponto de vista linguístico, cultural ou social, fenómeno que se deve, entre outros fatores, à crescente mobilidade humana e à globalização das tecnologias de informação e comunicação. O contexto europeu é um contexto multilingue e multicultural por excelência, motivo pelo qual o plurilinguismo e a interculturalidade são considerados “*formas de estar na Europa*” (Beacco, 2005). Esta valorização da diversidade linguística e cultural data de ainda antes da criação da Comunidade Económica Europeia (CEE)<sup>49</sup>, em 1957, o que demonstra que o respeito pela diversidade linguística e cultural está na génese da construção europeia.

A educação plurilingue e intercultural tem vindo a ser desenvolvida desde os finais dos anos 1990 pelo Conselho da Europa, que a compreende como um “*projeto de educação e de formação para e através da diversidade cultural e linguística*” (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier, & Panthier, 2016b, p. 15)<sup>50</sup>, ou seja

*uma educação linguística transversal a todas as línguas da escola e a todos os domínios disciplinares [...] [que] pretende ter em consideração as necessidades formativas e linguísticas de todos os alunos, independentemente do seu percurso escolar [...] [de forma a proporcionar] a todos os alunos - nomeadamente aos que estão sujeitos a mais dificuldades na escola - acesso a uma educação equitativa e de qualidade.* (ibidem)

De um ponto de vista pedagógico-didático, a educação plurilingue e intercultural não pretende instituir-se como uma nova metodologia para o ensino das línguas, mas antes como

*[...] uma mudança de perspetiva, que implica não só as línguas estrangeiras, mas também as línguas do meio envolvente, as línguas dos repertórios dos alunos, a(s) língua(s) de escolarização e todas as outras áreas curriculares.* (Cavalli et al., 2009, p. 7)<sup>51</sup>

No caso específico do Luxemburgo, com o reajustamento do ensino das línguas iniciado em 2007 (Berg & Weis, 2007), têm vindo a ser envidados esforços no sentido de reforçar políticas linguísticas e educativas favorecedoras da educação plurilingue. A este respeito, o programa governativo de 2013 focaliza-se (e.a) na *primeira infância* (crianças de 1 a 4 anos), visto que “*os quatro primeiros anos da vida desempenham um papel crucial no desenvolvimento da criança*” (MENJE, 2016, p. 2)<sup>52</sup>.

<sup>49</sup> Em 1954, na *Convenção cultural europeia*, o património cultural europeu é reconhecido e a importância da aprendizagem intercultural é sublinhada. Após a criação da CEE, o *Regime linguístico da CEE* estabelece o princípio da igualdade das línguas (Orban, 2009), que é seguido de um conjunto de instrumentos legais e de recomendações respeitadoras e valorizadoras da diversidade linguística e cultural, tais como, a título de exemplo: a diretiva europeia de 25 de julho de 1977 (77/486/EEC) sobre a escolarização dos filhos de emigrantes originários de Estados-membro; o *Tratado de Maastricht* (1992); a *Convenção europeia relativa ao estatuto jurídico do trabalhador migrante* (1997); a recomendação R (98) 6, que encoraja os Estados-membro a promover o plurilinguismo (1998); o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprender, ensinar, avaliar* (2001); o *Portefólio Europeu das Línguas* (2001); os documentos *Educação plurilingue e intercultural como Direito e Educação plurilingue e intercultural como Projeto* (2009); o *Guia para o desenvolvimento e implementação de currículos para uma educação plurilingue e intercultural* (2016); e, mais recentemente, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprender, ensinar, avaliar - Volume complementar com novos descritores* (2018).

<sup>50</sup> - <sup>52</sup> Nossa tradução.

Sob o conceito *hiperónimo* de educação plurilingue, integram-se também os cursos complementares, uma nova oferta educativa destinada a crianças entre os 6 e os 12 anos (ciclos 2 a 4). Estes cursos, orientados por princípios pedagógicos próprios, decorrem de uma combinação de diversos fatores, nomeadamente (i) o contexto linguístico e cultural específico em que se inserem, (ii) a simbiose entre os *curricula* luxemburguês e português e (iii) uma abordagem pedagógico-didática **integradora**. Estas particularidades revelam-se decisivas aquando do trabalho de planificação e de produção de materiais didáticos.

Para além disso, importa ter em conta as estratégias que os aprendentes podem utilizar de forma transversal, ao longo dos diferentes momentos de aprendizagem linguística. Esta transversalidade desempenha um papel central no âmbito dos cursos complementares, nomeadamente através da integração e da inter-relação de estratégias de **mediação** e de **reflexividade**.

### 2.1.1 Mediação

*Na mediação, o utilizador/aprendente age como um ator social, criando pontes e ferramentas para construir e transmitir um significado, seja na mesma língua, seja de uma língua para outra.* (Conselho da Europa, 2018, p. 106)<sup>53</sup>

O *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001), assim como o *Volume complementar com novos descritores* (VC) (Conseil de l'Europe, 2018), refere-se à mediação, colocando-a **ao lado dos outros modos de comunicação: receção, produção e interação**.

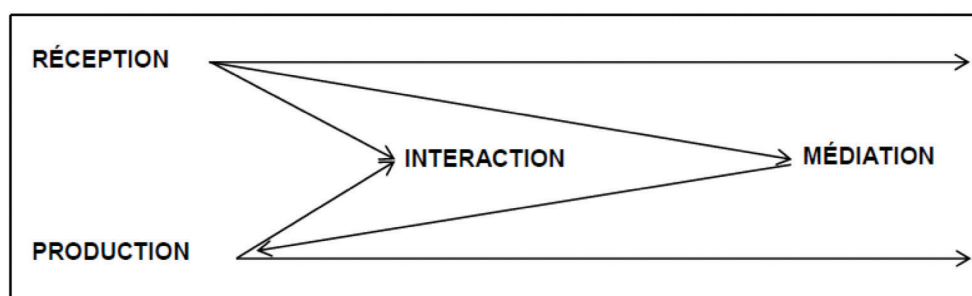


Figura 1. Relação entre receção, produção, interação e mediação (Conseil de l'Europe, 2018, p. 33)

De uma maneira geral, a mediação é concebida como “*toda a operação, todo o dispositivo ou toda a intervenção que, num determinado contexto social, pretende reduzir a distância entre dois (ou mais) pólos distantes que se encontram em tensão*” (Coste & Cavalli, 2015, p. 28)<sup>54</sup>. No quadro específico do ensino das línguas, a mediação é associada a reformulações escritas ou orais de um texto/discurso, a que, por diversas razões, um ou mais interlocutores não acederam diretamente. Estas reformulações podem passar por, por exemplo, atividades de tradução, de paráfrase, de resumo ou de relato. Desta forma:

*o foco [...] assenta em duas noções-chave, a saber, a co-construção de sentido na interação e o vaivém entre o nível individual e social na aprendizagem da língua, principalmente através da conceção do utilizador/aprendente como ator social.* (Conseil de l'Europe, 2018, p. 34; cf. North & Piccardo, 2016)<sup>55</sup>

Assim, “*a mediação combina a receção, a produção e a interação*” (Conseil de l'Europe, 2018, p. 34)<sup>56</sup> e o aluno, ator social, é **colocado no centro do processo de aprendizagem**. O professor

53 - 56 Nossa tradução.

propõe-lhe tarefas ou problemas de comunicação para resolver (abordagem acional), apoiando-se em todos os recursos linguísticos e culturais do seu repertório plurilingue e pluricultural (ou seja, ativando a sua competência plurilingue e intercultural).

Importa precisar que as atividades de mediação não existem, apenas, entre línguas diferentes, mas podem ocorrer igualmente no seio de uma mesma língua (com as suas diferentes variedades e os seus diferentes registos linguísticos). A generalidade dos estudos sobre a mediação distingue a mediação **interlinguística** (entre línguas) da mediação **intralinguística** (no seio da mesma língua) (Beacco et al., 2016b; De Arriba Goveia & Cantero Serena, 2004; North & Piccardo, 2016), assim como a mediação **pessoal** (que se concretiza em realizações orais) e a mediação **textual** (concretizada de forma escrita)<sup>57</sup>.

Por exemplo, quando um aluno coloca um texto por tópicos, está a trabalhar no sentido de melhorar as suas capacidades de compreensão e de produção, assim como de alargar os seus repertórios linguísticos. Com essa atividade, faz-se a mediação entre o aluno e o texto, entendendo-se a mediação numa perspetiva ampla, que vai além da que existe entre o professor e os alunos, ou entre os alunos, considerando-se, assim, a existência de uma outra forma de mediação, entre os alunos e os materiais pedagógicos (Beacco et al., 2016b). Assim, **as atividades de mediação não se limitam à tradução e à interpretação** e não são meramente interlinguísticas.

Conscientes de que “a mediação se aplica a um utilizador da língua que desempenha o papel de intermediário entre vários interlocutores” e que “a língua não é o único fator passível de causar dificuldades de compreensão entre as pessoas” (Conseil de l’Europe, 2018, p. 128)<sup>58</sup>, no quadro dos cursos complementares valoriza-se ainda a **mediação cultural e social**<sup>59</sup>. Este domínio específico da mediação articula-se particularmente com situações de comunicação interculturais, na oralidade, o que lhe confere uma natureza relacional e atitudinal.

Neste quadro, o ensino das línguas articula-se com o desenvolvimento da:

*capacidade de desempenhar o papel de mediador entre locutores de contextos culturais diferenciados, isto é, de tornar compreensível para um indivíduo ou grupo o conteúdo de um texto ou de uma mensagem que se constitui como produto de práticas culturais e sociais diferentes.* (Beacco et al., 2016b, p. 60)<sup>60</sup>

Desta forma, o ensino das línguas pode contribuir para uma comunicação intercultural eficaz. Para o efeito, o aluno deve adquirir conhecimento sobre as culturas em interação e desenvolver não só competências linguísticas (saber-fazer), mas também atitudes, tais como: (i) ter em conta o *background* cultural dos interlocutores para antecipar potenciais diferenças socioculturais e sociolinguísticas; (ii) formular hipóteses sobre os conhecimentos dos interlocutores e sobre o tema da discussão; e (iii) antecipar problemas de compreensão/mal-entendidos.

No contexto dos cursos complementares, parece-nos da maior relevância o **desenvolvimento de atividades de mediação**, seja dentro da língua portuguesa ou entre a língua portuguesa e as outras línguas que constituem o repertório linguístico dos aprendentes, seja entre interlocutores

<sup>57</sup> A literatura sobre a mediação distingue, ainda, a mediação relacional e a mediação cognitiva (ex.: Coste & Cavalli, 2015; Beacco et al., 2016b). No contexto dos cursos complementares, optou-se por não fazer essa distinção, considerando-se que o desenvolvimento das relações pessoais e a construção de conhecimento passam, necessariamente, pelas dimensões cultural, linguística e textual. É através da língua e do discurso que se estabelecem as interações sociais e é através deles que se estabelece um diálogo intercultural. Dado o contexto específico de implementação dos cursos, optou-se por reforçar as dimensões cultural, social e linguístico-textual, conscientes de que as práticas de mediação aqui apresentadas têm subjacente essa distinção entre a mediação relacional e a mediação cognitiva. Refira-se, ainda, que as opções tomadas visam uma mais fácil operacionalização dos conceitos, em contexto didático, ainda que do ponto de vista da investigação em didática tais distinções se tornem importantes.

<sup>58</sup> Nossa tradução.

<sup>59</sup> Esta dimensão social da mediação está bastante difundida na opinião pública sob a designação de (e.a.) mediação de conflitos, mediação jurídica, diplomática, conjugal e intercultural. Ligada ao domínio sociocultural da aprendizagem e da utilização das línguas, a mediação cultural e social permite ao aluno (i) estabelecer pontes entre línguas e culturas, e (ii) desenvolver competências plurilingues e interculturais, com a finalidade de desempenhar eficazmente o papel de mediador intercultural (Byram & Zarate, 1997).

<sup>60</sup> Nossa tradução.

com práticas culturais e sociais diferentes (mediação cultural e social). No contexto multilíngue e multicultural luxemburguês, as competências de mediação tornam-se essenciais para contribuir para o sucesso escolar dos alunos e para a sua integração. Criando sinergias/pontes entre as várias línguas e culturas dos seus repertórios, os alunos conseguem intervir eficazmente em mais situações, co construir sentido e utilizar as línguas de maneira mais flexível, de forma a retirar o máximo de proveito do seu repertório plurilíngue e pluricultural. Assim, nos cursos complementares, consideraram-se **dois grandes domínios** para o desenvolvimento de competências de mediação:

- (i) Mediação **cultural e social** (oral);
- (ii) Mediação **linguística e textual** (oral e escrita).

Sendo a língua e os textos formas privilegiadas de aceder a uma determinada cultura, em contextos educativos, estes dois domínios da mediação (linguística/textual e cultural/social) integram-se e complementam-se mutuamente, constituindo a chave que permite compreender melhor o que é a mediação (Trovato, 2015, p. 14).

Indo ao encontro do preconizado no QECR (Conselho da Europa, 2001), resumir um texto/discurso de uma língua para outra, participar em debates em várias línguas ou interpretar um fenómeno cultural são atividades que desempenham um papel primordial na valorização da capacidade para gerir um repertório plurilíngue e pluricultural, sendo evidente a relação que se estabelece entre esses dois domínios da competência de mediação.

A mediação é igualmente vista como uma competência **transversal e integradora**, uma *interface*, situada num *continuum* entre as competências de receção e de produção (Beacco et al., 2016b, p. 59), desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. O esquema que se segue (figura 2) ilustra o carácter transversal e as múltiplas relações estabelecidas entre as diferentes dimensões da mediação:

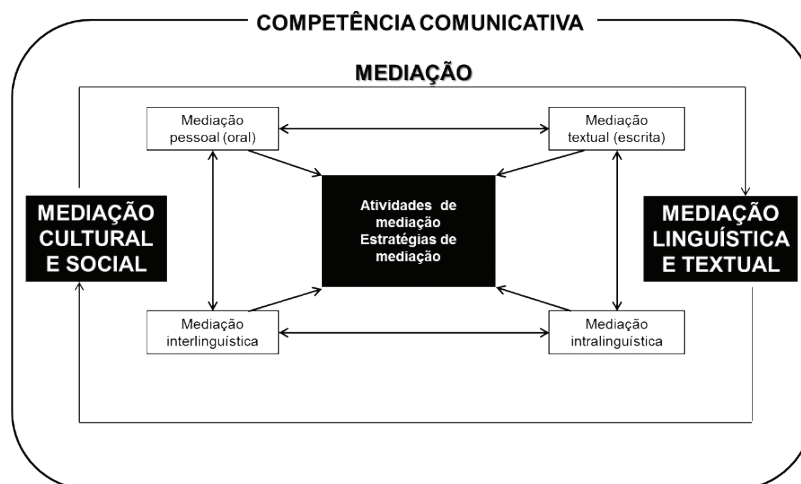


Figura 2. A mediação nos cursos complementares

Por fim, importa salientar que:

[...] a mediação está omnipresente no ato de ensinar: permitir aos alunos a apropriação de novos conteúdos através de **aproximações, reformulações e explicações** (mediação cognitiva) constitui o cerne das atividades pedagógicas. Importa, nesta perspetiva, **ter verdadeiramente em conta a dimensão linguística da mediação**, seja na língua de escolarização ou numa outra língua, no caso de modelos bilingues, seja **permitindo aos alunos a mobilização dos seus recursos numa ou várias línguas**, incluindo as línguas de origem, para aceder a novos conhecimentos. (Coste & Cavalli, 2015, p. 57)<sup>61</sup>

Neste sentido, o professor dos cursos complementares desempenha um papel de **facilitador ou guia** do aluno no seu processo de aprendizagem, sendo igualmente encarado como um mediador e ator social na sala de aula (Bastos, 2015).

Assumindo a **mediação como um alicerce conceptual dos cursos complementares**, pretende-se contribuir para a sua legitimação (colocando-a ao lado da compreensão, da produção e da interação) e sistematização nas aulas de línguas, através do desenvolvimento de tarefas em que esta se assume como competência-foco, ainda que em estreita relação com as restantes dimensões da competência comunicativa dos alunos (cf. B.3 *Princípios didáticos*).

Para além disso, e num esforço para tornar a mediação mais visível ao nível da **avaliação**, foram definidos descritores de performance para a mediação<sup>62</sup>, que foram integrados nos *Boletins Intermédios* de avaliação dos três ciclos do ensino fundamental<sup>63</sup>.

## 2.1.2 Reflexividade

*[...] a reflexividade, conceito das ciências da educação (também designado metacognição), serve para nomear estas atividades dos alunos que não têm apenas como objeto adquirir determinados conhecimentos ou fazer uso de determinadas competências. A reflexividade contribui para criar um distanciamento em relação a este tipo de atividades, apresentando-se como uma certa **consciência dos processos que se operam para aprender**. (Beacco et al., 2016b, p. 41)<sup>64</sup>*

A reflexividade ou metacognição é portanto uma atividade metacognitiva **transversal** a várias disciplinas escolares, baseada no autoconhecimento e na capacidade de autoanálise do aluno, que promove a autonomia no seu processo de aprendizagem (*aprender a aprender*<sup>65</sup>). Desta forma, as suas experiências e a sua aprendizagem tornam-se objeto de análise.

No que diz respeito ao caso particular da aprendizagem de línguas, a reflexividade adquire uma dimensão linguística, tendo como finalidade o desenvolvimento de **competências metalinguísticas** na língua-alvo e conhecimentos explícitos da língua.

Neste quadro, as atividades de gramática adquirem, entre outras:

*[...] uma função reflexiva que consiste em tomar consciência dos mecanismos linguísticos, da sua lógica interna e das suas regularidades [...]. As regras devem ser aplicadas e “compreendê-las” significa antes de tudo ter uma ideia clara do seu funcionamento, do seu campo de aplicação e dos seus limites (as “exceções à regra”). (ibidem, p. 44)*

Preconizam-se, portanto, **abordagens gramaticais indutivas**, nas quais os alunos são convidados a observar excertos textuais, a analisá-los recorrendo a procedimentos (como por exemplo a substituição, a transformação, etc.) ou a categorias previamente fornecidas pelo professor (por exemplo, flexão em número dos nomes - casos regulares e irregulares), de forma a formular regras

<sup>61</sup> Nossa tradução. Negrito acrescentado.

<sup>62</sup> Ao mesmo nível dos outros domínios de competências: produção/interação oral, produção escrita, compreensão oral, compreensão escrita/leitura.

<sup>63</sup> Consultar anexo 4.

<sup>64</sup> Negrito acrescentado.

<sup>65</sup> *Aprender a aprender* é um dos quatro pilares da educação do século XXI (Delors et al., 2000) e uma das competências-chave para a educação e formação ao longo da vida (Commission Européenne, 2007), que integra também o *plano de estudos do ensino fundamental* (MENFP, 2011, p. 51). Segundo o *Referencial da competência-chave “aprender a aprender”*, esta meta-competência condiciona a autonomia do aluno no controlo e na orientação do seu processo de aprendizagem, tanto individualmente como em grupo, incluindo (e.a.) as capacidades de (i) gerir o seu tempo eficazmente; (ii) resolver problemas; (iii) adquirir, tratar, avaliar e integrar novos conhecimentos; e (iv) aplicar estes novos conhecimentos em diversos contextos da vida privada e profissional, assim como no âmbito da educação e da formação (<https://competencescles.eu>) [consultado a 03.07.19].

ou explicações para os fenómenos linguísticos analisados. Contrariamente à aquisição da língua em contextos comunicativos do quotidiano, em que os alunos a utilizam estabelecendo uma relação direta com as suas ações, preconizam-se abordagens reflexivas sobre a língua e o seu uso. Estas abordagens requerem:

*uma maior implicação dos alunos na medida em que estes têm não apenas de compreender, mas também de observar, classificar, comparar, manipular, formular hipóteses e discuti-las para conseguir chegar a uma conclusão.* (ibidem, p. 45)

Desta forma, as **regras dos alunos** são construídas colaborativamente, baseadas nas suas intuições, observações e experiências linguísticas. Trata-se assim de descrições contextualizadas de acordo com os repertórios linguísticos dos alunos, que devem, eventualmente, ser reformuladas ou complementadas pelo professor: *“é sempre perfeitamente possível partir das intuições dos alunos para os conduzir em direção a uma descrição dos fenómenos linguísticos, mesmo se esta não for, definitivamente, ‘inventada’ pelos alunos”.* (ibidem, p. 46)

Independentemente da língua na qual estas competências metalinguísticas são trabalhadas, trata-se de competências transversais a todas as línguas, visto que, neste processo, o aluno desenvolve saber-fazer que pode rentabilizar para refletir sobre o funcionamento de qualquer outra língua do seu **repertório linguístico**.

No âmbito de uma abordagem plurilingue e intercultural, esta transversalidade deve ser encorajada pelos professores, através de atividades de comparação entre a língua-alvo (o português) e as outras línguas do repertório dos alunos, nomeadamente as línguas da escola. Assim, as atividades metalinguísticas implementadas nos cursos complementares contribuem não só para o desenvolvimento de um conhecimento explícito sobre a gramática da língua portuguesa, mas também para antecipar as potenciais **transferências** e **interferências** entre as línguas dos repertórios dos alunos, permitindo, assim, o desenvolvimento de competências noutras línguas. **Com efeito, as atividades de mediação interlinguística afiguram-se essenciais para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural dos alunos**, o que constitui uma das finalidades dos cursos complementares (cf. B.1 *Finalidades gerais dos cursos complementares*).

Para além desta dimensão linguística, estas transversalidades também se estabelecem entre as culturas que integram o repertório plurilingue e pluricultural do aluno e/ou que existem no seu meio. Assim, a reflexividade inclui também as **quatro dimensões** que se explicitam em detalhe abaixo:

- (i) Consciência do repertório linguístico;
- (ii) Consciência da variação e das normas;
- (iii) Consciência da diversidade de géneros textuais;
- (iv) Descentração cultural.

(i) A **consciência do repertório linguístico** de cada aluno diz respeito

*à consciencialização dos alunos em relação ao seu repertório - ao facto de ser plurilingue e em que medida o é, à sua constituição no tempo, ao seu desenvolvimento [o] que implica um regresso a si mesmo, em termos de construção e de negociação de identidades ambicionadas ou assumidas* (ibidem, p. 41) (cf. A.5 *Aspetos culturais*).

Por um lado, importa levar o aluno a tomar consciência das línguas e culturas que integram o seu repertório linguístico e cultural; por outro lado, trata-se de desenvolver *“uma melhor perceção do que existe de geral e de específico na organização linguística de línguas diferentes”* (Conseil

de l'Europe, 2018, p. 29)<sup>66</sup> e do que existe de similar e de diferente entre as práticas culturais e sociais dos alunos, em função das suas múltiplas pertenças culturais. Neste sentido, criam-se oportunidades na sala de aula para tornar o aluno consciente dos papéis e dos estatutos associados às línguas/culturas do seu repertório e para o fazer refletir sobre os fatores sociais, económicos e políticos subjacentes a esta diferenciação:

*Importa que os alunos tenham uma ideia clara das línguas [e culturas] que utilizam no espaço social e na escola, das que são levados a ocultar, das que gostariam de adquirir e das que herdaram, da(s) que selecionam para manifestar as suas pertenças.* (Beacco et al., 2016b, p. 42)<sup>66</sup>

Trata-se portanto de uma dimensão da reflexividade intimamente relacionada com a mediação interlinguística e a mediação cultural e social (cf. B.2.1.1 *Mediação*).

(ii) A **consciência da variação e das normas** da língua-alvo relaciona-se com a tomada de consciência das variações de natureza sociolinguística de uma mesma língua: as suas variedades (cf. A.3 *Português, língua pluricêntrica: a diversidade da língua portuguesa*) e os seus registos (cf. A.4 *Função da língua na construção e utilização de conhecimento*). Esta dimensão da reflexividade é específica à mediação intralinguística (cf. B.2.1.1 *Mediação*), no que respeita à língua portuguesa e às suas variedades e/ou às línguas que integram os repertórios dos alunos.

Considera-se que importa assegurar as transições entre os diferentes registos, de forma a levar o aluno a compreender as especificidades (natureza) de cada um e quando é mais apropriado empregar um em detrimento de outro. No contexto do ensino das línguas, trata-se da **linguagem académica** (*Bildungssprache*) e da **linguagem específica das disciplinas escolares** (*Schulsprache*), dois registos linguísticos diferentes do das interações do dia-a-dia (**linguagem do quotidiano** - *Alltagssprache*).

Assegurar transições é igualmente pertinente no que concerne à diversidade da língua portuguesa. Importa levar o aluno a (re)conhecer as diferentes variedades da língua, a refletir sobre esta variação, a valorizá-la como característica de uma língua pluricêntrica e a reconhecer que todas as variedades são válidas em função dos seus contextos sociais e culturais. Para isso, importa:

*dar aos alunos a capacidade de reconhecer estas diferentes formas de variação e de prever os efeitos do seu emprego, apropriado ou não, mas também uma capacidade para gerir autonomamente estas variações [...] [de forma a que] os alunos aprendam a comportar-se linguisticamente de maneira lúcida e adequada aos contextos e às finalidades de comunicação* (ibidem, p. 43).

Paralelamente, importa que os alunos tomem consciência dos fatores sociais, culturais, políticos e económicos que determinam a instituição de um registo linguístico ou de uma variedade como o/a mais prestigiante, em detrimento dos/as outros/as.

(iii) A **consciência da diversidade de géneros textuais**, orais e escritos, chama a atenção para a importância de conhecer e dominar determinadas categorias textuais/discursivas para o sucesso da comunicação. Estas categorias, denominadas **géneros textuais**, refletem situações comunicativas e sociais estáveis, com características intrínsecas próprias (Bakhtine, 1984). Com efeito, um locutor competente é capaz de, intuitivamente, identificar um género textual e adaptar o seu próprio discurso ao género identificado:

*Aprendemos a moldar a nossa linguagem às formas do género e, ouvindo o discurso do outro, conseguimos de imediato, assim que são proferidas as primeiras palavras, adivinhar género, o volume (a extensão aproximada do discurso), a estrutura composicional, prever o fim, ou seja, desde o início, estamos sensíveis ao conjunto discursivo que, a seguir, no processo de verbalização, decidirá as suas diferenciações.* (ibidem, p. 285)<sup>67</sup>

66-67 Nossa tradução.

Estas categorias de organização textuais são comuns às diferentes línguas (Bronckart, 2010), pelo que esta consciência (e domínio) da diversidade de géneros textuais se configura, no quadro dos cursos complementares, como **uma dimensão que contribui para a transversalidade entre as línguas**.

Os géneros textuais estão presentes em todas as áreas curriculares, seja sob a forma de exposição, de resumo, de relato ou outra. Segundo Beacco et al. (2016b), o desenvolvimento deste repertório de géneros nos alunos é da responsabilidade da escola, devendo, para esse efeito, alicerçar-se no repertório individual de géneros de cada aluno, valorizando-o e alargando-o de forma a:

*incrementar as possibilidades de comunicação na vida adulta [...] transitar de géneros adquiridos espontaneamente para géneros menos utilizados na comunicação do dia a dia [...] possibilitar o acesso a géneros escritos a partir de uma experiência de comunicação sobretudo oral [e] possibilitar a aquisição de géneros que não se limitam à comunicação interpessoal, mas que permitem também aceder a conhecimentos e a discuti-los.* (ibidem, p. 64)<sup>68</sup>

No caso das áreas curriculares das ciências naturais e das ciências sociais e humanas<sup>69</sup>, os alunos podem construir sentido a partir de indícios não verbais (símbolos, infografias, gráficos, mapas), o que deve ser explorado. Verbalizar a informação contida num gráfico, resumir um texto didático ou escrever uma biografia são exemplos de atividades de mediação textual que permitem abordar as características fundamentais dos géneros textuais em causa. Quando se propõe atividades deste tipo aos alunos, cria-se condições para se estabelecer uma **transição entre a linguagem do quotidiano e a linguagem académica**, uma vez que a língua-alvo é ativada num registo mais formal, mais técnico e específico, o que se reflete não apenas no vocabulário, mas também na estrutura frásica e discursiva.

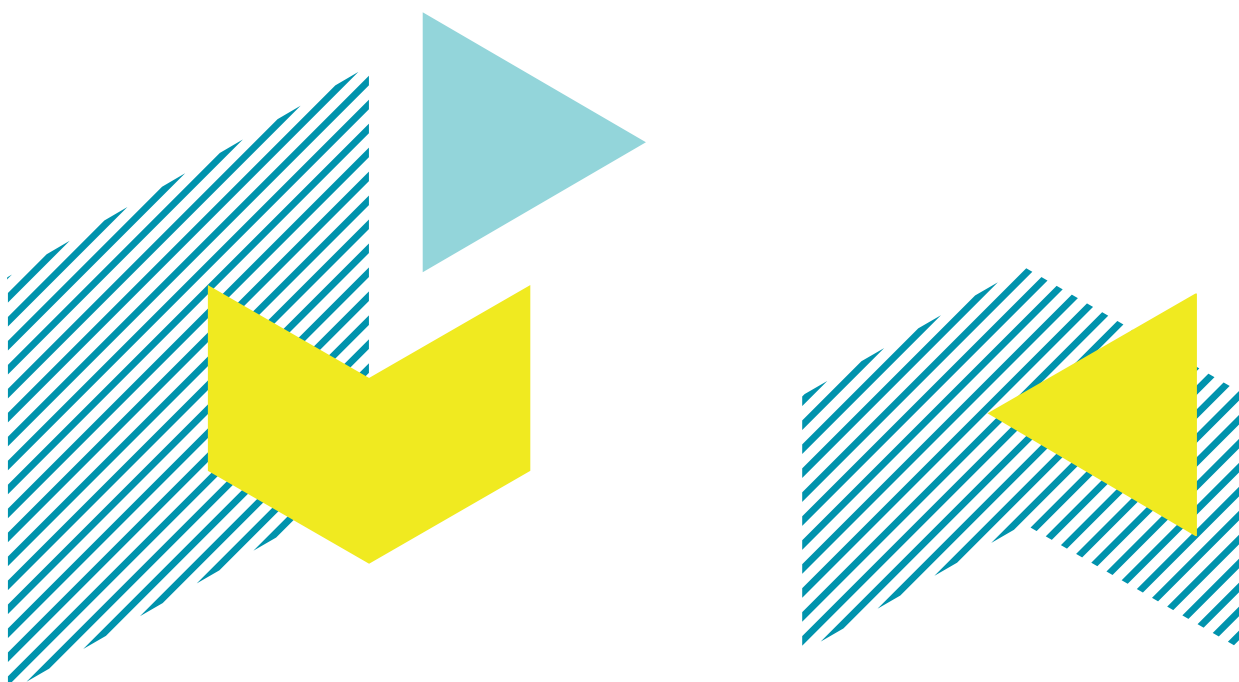
É desejável que as atividades e tarefas propostas para a aquisição ou desenvolvimento da competência textual impliquem o estudo de diversos géneros textuais (orais e escritos)<sup>70</sup>, ilustrativos dos usos da língua de acordo com os seus diferentes graus de formalidade e fins específicos.

Trabalhando esta reflexividade associada aos géneros textuais, os professores criam condições não só para que os alunos alarguem o seu repertório individual de géneros, mas também para que reflitam sobre o grau de adequação de um dado género textual a uma situação de comunicação concreta. Este trabalho permite ainda a comparação entre os diferentes géneros e a identificação das características estruturais de cada um deles, no que diz respeito quer à sua **macroestrutura** (relacionada com a disposição do texto), quer à sua **microestrutura** (relacionada com mecanismos de coesão e coerência textuais), com vista à construção de conhecimentos que o aluno possa mobilizar nas suas produções textuais/discursivas. Desta forma, os alunos tomam consciência de que “*não basta aprender globalmente a “falar bem” ou a “escrever bem” para resolver de forma apropriada tarefas verbais exigidas em todas as disciplinas*” (ibidem, p. 42), mas que importa também **conhecer e dominar as características específicas de cada género textual**.

(iv) Finalmente, a **descentração cultural**, dimensão transversal da educação plurilingue e intercultural, tem como finalidade “*desenvolver atitudes abertas, reflexivas e críticas para aprender a apreender de forma positiva e a gerir eficazmente todas as formas de contacto com a alteridade*” (ibidem, p. 43). Trata-se de uma dimensão da reflexividade intimamente ligada à mediação cultural e social (cf. B.2.1.1 *Mediação*).

Esta descentração cultural é encarada como um elemento central da competência intercultural de Byram (1997)<sup>71</sup>, a *critical cultural awareness*, entendida como “*a aptidão para avaliar - de forma crítica e alicerçada em critérios explícitos - as perspetivas, práticas e produtos do seu país e da sua cultura, assim como dos dos outros*” (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson, & García, 2009, p. 27)<sup>72</sup>. Isto implica uma **tomada de consciência crítica relativamente às suas próprias pertenças culturais**, favorecendo uma passagem progressiva do etnocentrismo para o etnorelativismo e, consequentemente, o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural (cf. A.5. *Aspetos culturais*). Trata-se portanto de uma dimensão essencial para o desenvolvimento de competências nos alunos que lhes permitam participar eficazmente na **construção de um diálogo intercultural**.

Em jeito de conclusão, a reflexividade, encarada em toda a sua complexidade, revela-se crucial para que o aluno tenha consciência dos seus próprios recursos (que constituem o seu repertório individual) e dos laços que pode estabelecer entre eles, de forma a melhor os rentabilizar para aprender e para comunicar eficazmente, contribuindo para o diálogo intercultural. Isto implica um trabalho transversal entre as línguas e “o abandono das concepções monolíngues estanques [...] a favor de uma visão bi/plurilingue dos processos de ensino/aprendizagem das línguas” (Beacco et al., 2016b, p. 17)<sup>73</sup>.



<sup>68</sup> Nossa tradução.

<sup>69</sup> Estas áreas curriculares são importantes para o desenvolvimento dos cursos complementares de português, na medida em que os conteúdos temáticos propostos no currículo resultam de uma fusão entre os programas desta áreas curriculares no plano de estudos do ensino fundamental e os programas do Camões, I.P., para o EPE.

<sup>70</sup> O currículo dos cursos complementares propõe, como conteúdo textual para cada ciclo, diversos géneros textuais que se apresentam em seis categorias: textos injuntivos, textos conversacionais, textos expositivo-explicativos, textos descritivos e narrativos, textos argumentativos e textos da tradição oral (cf. C.3 Competências a desenvolver, exemplos de performance e conteúdos recomendados.).

<sup>71</sup> Trata-se de um modelo consensualmente considerado pioneiro dos estudos sobre a competência intercultural no contexto europeu (Bastos, 2014).

<sup>72 - 73</sup> Nossa tradução.

## 3

## Princípios Didáticos

## 3.1 | Abordagens plurais e integradoras

Os cursos complementares de língua portuguesa, que decorrem do ciclo 2 ao 4 do ensino fundamental no Luxemburgo, realizam-se num contexto de ensino/aprendizagem único. Por um lado, as escolas luxemburguesas situam-se num contexto de superdiversidade (cf. A.1 *Textos-base enquadramentos dos cursos complementares*), multilingue e multicultural; por outro lado, os alunos beneficiam também de um ensino/aprendizagem multilingue. Consequentemente, os alunos destes cursos são, na sua maioria, plurilingues ou **plurilingues emergentes**<sup>74</sup>.

A abordagem pedagógico-didática dos cursos complementares, alicerçada na educação plurilingue e intercultural (cf. capítulo anterior) e na didática do plurilinguismo (Troncy, 2014), deve ter em consideração não só este contexto específico, mas também a necessidade de se adaptar continuamente a realidades altamente instáveis e imprevisíveis, decorrentes da crescente diversidade presente nas salas de aula. Uma abordagem mais **contextualizada** revela-se, portanto, pertinente, nomeadamente na gestão curricular (planificação, produção de materiais, etc.) e nas práticas dos professores.

Esta abordagem pedagógico-didática foi definida tendo em consideração as características do ensino da língua portuguesa como língua materna/de herança no Luxemburgo (contexto multilingue e multicultural, alunos *plurilingues emergentes*, línguas e culturas em contacto, relação dos alunos com a língua portuguesa, estatuto da língua, etc.). Enquadrada pelos princípios pedagógicos da educação plurilingue e intercultural, tais como a mediação e a reflexividade, e pela didática do plurilinguismo, esta abordagem visa explorar as transversalidades entre as línguas dos alunos e da escola.

Contudo, visto que as idiossincrasias de cada aluno e/ou turma influenciam a forma como o professor organiza a sua ação didática, a abordagem que propomos não deve ser vista como uma *receita* a aplicar de forma acrítica, mas antes como um **conjunto de princípios pedagógico-didáticos orientadores**, cabendo ao professor adaptá-los aos seus contextos específicos, em função dos perfis e necessidades dos seus alunos e da equipa pedagógica que integra.

Trata-se, portanto, de uma abordagem simultaneamente dedutiva (princípios pedagógico didáticos orientadores) e indutiva (adaptação destes princípios aos contextos específicos), que tem vindo a ser (re)definida consoante as experiências de implementação dos cursos complementares. Como já foi mencionado, trata-se de uma abordagem ancorada nos princípios da educação plurilingue e intercultural (Beacco et al., 2016b; Cavalli et al., 2009), que constitui, de acordo com Troncy (2014), um “*novo paradigma*” no ensino das línguas, assente no seguinte “*tríplice didático*”:

- *nova forma de encarar as aprendizagens linguísticas (competência plurilingue, simultaneamente finalidade e princípio do ensino/aprendizagem);*
- *novas abordagens didáticas (**abordagens plurais**);*
- *novo campo de referência na didática (didática do plurilinguismo). (ibidem, p. 28)<sup>75</sup>*

<sup>74</sup> Recorremos ao conceito de *plurilingues emergentes* (Gómez Fernández, 2013) para nos referir aos alunos que possuem competências linguísticas em pelo menos duas línguas (bilingues ou *bilingues emergentes* - García, 2009), e que estão a adquirir competências numa ou várias outras línguas. Estes alunos estão, portanto, a tornar-se plurilingues.

<sup>75</sup> Nossa tradução. Negrito acrescentado.

As **abordagens plurais** (Candelier, 2008) constituem-se como abordagens didáticas ao serviço de uma visão integrada do ensino/aprendizagem das línguas: “o abandono de uma visão ‘compartmentada’ da(s) competência(s) dos indivíduos no que respeita às línguas (uma competência por língua), em prol de uma competência única e portanto plurilingue, designada também de pluricultural” (idem, 2005, p. 37)<sup>76</sup>.

São, portanto, abordagens que pretendem “implementar atividades recorrendo ao mesmo tempo a diversas variedades linguísticas e culturais” (idem, 2008, p. 68)<sup>77</sup> e desenvolver a competência plurilingue e intercultural, que se podem reagrupar da forma que se segue<sup>78</sup>:

- (i) **Sensibilização para a diversidade linguística:** abordagens didáticas que têm em conta todas as línguas que os alunos estão a adquirir/aprender ou que estão presentes no seu contexto social, sejam línguas da escola ou “quaisquer outras variedades linguísticas, da família, do meio... e do mundo, sem excluir nenhuma” (Candelier, (Coord.), Camilleri-Grima, Castellotti, De Pietro, Lőrincz, Meißner, Noguerol, & Schröder-Sura, 2012, p. 7)<sup>79</sup>;
- (ii) **Didática integrada:** abordagens que pretendem auxiliar o aluno a estabelecer pontes entre as línguas aprendidas em contexto escolar, ou seja, auxiliá-lo a apoiar-se nas competências previamente adquiridas numa dada língua para aprender outras línguas;
- (iii) **Intercompreensão entre línguas da mesma família:** abordagens que propõem “um trabalho paralelo a duas ou mais línguas de uma mesma família (línguas românicas, germânicas, eslavas, etc.)” (ibidem, p. 7);
- (iv) **Abordagens interculturais:** abordagens que preconizam “o apoio em fenómenos inerentes a uma ou várias área(s) cultural(ais) como ponto de partida para compreender outros inerentes a uma outra área cultural” (ibidem, p. 6).

Apesar de a abordagem proposta para os cursos complementares se alicerçar na didática do plurilinguismo e nestas quatro abordagens plurais, ela integra outros quadros teóricos e aspetos didáticos, como, a título de exemplo, CLIL/EMILE, pedagogia de projeto, estratégias de *scaffolding*, comparação entre línguas, abordagem acional (princípios didáticos explicitados na secção que se segue). Este conjunto de influências e de abordagens didáticas confere aos cursos complementares um **quadro pedagógico-didático específico**, adaptado ao seu contexto, nomeadamente aos perfis e necessidades dos principais atores destes cursos (ex.: alunos, pais/ encarregados de educação e professores), às constantes mudanças sociais (Morin, 1999), aos avanços da investigação em didática das línguas no geral e em didática do plurilinguismo em particular. Desta forma, consideramos que os cursos complementares adotam uma **abordagem integradora**.

Nas secções seguintes, tentamos explicitar como estes princípios pedagógico-didáticos se podem concretizar, tanto a nível da planificação como ao nível dos métodos e estratégias de ensino/aprendizagem.

<sup>76</sup> - <sup>77</sup> Nossa tradução.

<sup>78</sup> Para uma explicação mais detalhada de cada uma destas abordagens, consultar <https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx> [consultado a 28.03.2019].

<sup>79</sup> Nossa tradução.

## 3.2 | Como planificar e organizar os cursos complementares de língua portuguesa

Tendo em conta os princípios pedagógico-didáticos atrás enunciados, a planificação de atividades pedagógicas contempla dimensões ao nível do conteúdo (articulação entre os conteúdos temáticos e linguísticos), da cognição (função da língua na construção de conhecimentos), da comunicação (abordagem comunicativa) e da cultura (educação plurilingue e intercultural). Trata-se de quatro princípios orientadores da abordagem CLIL/EMILE (*Content and Language Integrated Learning/Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère*), conceito em que a língua é o objeto de estudo e o acesso à língua pode ser feito através de géneros textuais utilizados noutras disciplinas.

A língua portuguesa deve ser entendida como um meio de acesso aos saberes próprios das outras disciplinas, sem, no entanto, esquecer que estamos sempre no âmbito de aulas de língua. Assim, a **planificação das aulas contempla as dimensões linguísticas** que se seguem:

- (i) relação entre a linguagem do quotidiano e a linguagem académica;
- (ii) linguagem específica das disciplinas escolares (terminologia, estruturas linguísticas e géneros textuais próprios).

Para cada uma das aulas, é necessário definir objetivos linguísticos e desenvolver atividades que permitam uma análise sistemática das funções e estruturas linguísticas, assim como a exploração das características fundamentais dos géneros textuais (a existência de títulos, subtítulos, imagens, infografias, os principais articuladores do discurso, ...).

De acordo com os princípios pedagógicos já enunciados, para além dos momentos monolingues, em que a língua-alvo é o foco, o professor pode criar **momentos plurilingues**, sejam eles de comparação entre as diferentes línguas, ou momentos em que os alunos podem ter de recorrer à língua em que se sentem mais confortáveis para verbalizar o seu pensamento, colocar questões ou esclarecer dúvidas.

Alguns dos temas propostos no *plano de estudos do ensino fundamental* são propícios ao desenvolvimento de uma **pedagogia de projeto**, permitindo uma aprendizagem experimental, cooperativa, ativa e holística. Apresenta-se de seguida **um exemplo de planificação e organização de atividades para o ciclo 4**. Partindo do tema *A natureza*, pretende-se ilustrar os princípios didáticos já enunciados anteriormente.

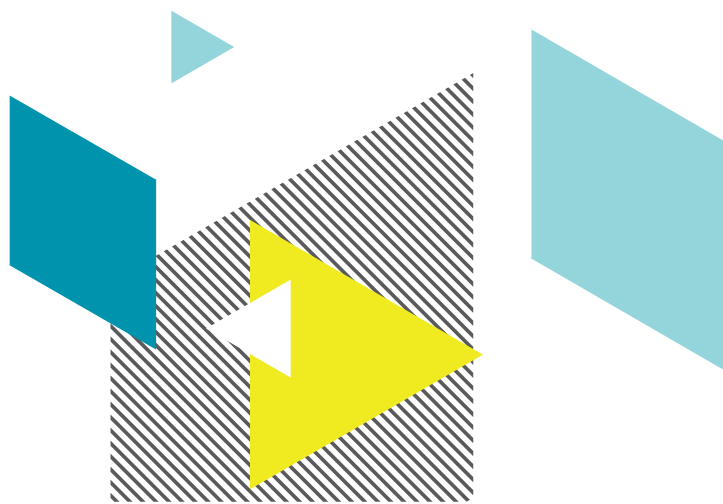


C4	Ciências humanas e naturais A natureza		
Subtema: As plantas			
Competências:			
<ul style="list-style-type: none"><li>• Explorar fenómenos da natureza</li><li>• Desenvolver um espírito crítico</li><li>• Imaginar, conceber e desenvolver um trabalho de projeto</li><li>• Pesquisar, tratar e transmitir informação</li><li>• Redigir diferentes tipos de textos</li></ul>			
Áreas Curriculares	Português	Ciências humanas e naturais	Geografia
Objetivos	Redigir pequenos textos expositivos e descritivos sobre a evolução das plantas.	Pesquisar e enumerar características fundamentais das plantas, a partir de textos, fotografias ou ilustrações.	Identificar e reconhecer as plantas mais comuns no Luxemburgo e em Portugal.
Projeto: Organizar uma exposição sobre as plantas mais comuns no Luxemburgo e em Portugal			

**Quadro 2. Planificação e organização de uma sequência didática em torno do tema  
A natureza - ciclo 4**

Para o desenvolvimento de um projeto deste tipo, é necessário planificar uma sequência didática tendo em consideração quer a dimensão linguística, quer a dimensão dos conteúdos específicos do currículo das outras disciplinas.

Apresenta-se de seguida um exemplo de plano de aula relativo ao tema *A natureza*, que integra a sequência didática referente ao desenvolvimento do projeto antes apresentado:



Área Curricular: Ciências humanas e naturais	
Tema e subtema: A natureza / As plantas	
Competências a desenvolver	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir utilizando diferentes modos de comunicação</li> <li>• Ler diferentes tipos de texto</li> <li>• Mobilizar técnicas e estratégias de leitura</li> <li>• Identificar e comunicar informação específica</li> <li>• Explicar informação a partir de suportes variados</li> </ul>
Objetivos (plano do conteúdo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer vários tipos de plantas</li> <li>• Identificar as diferentes fases de desenvolvimento das plantas</li> <li>• Enumerar características fundamentais das plantas</li> <li>• Identificar as diferentes partes de uma planta</li> </ul>
Objetivos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender textos curtos, identificando vocabulário específico relacionado com o tema</li> <li>• Escrever textos curtos</li> <li>• Mobilizar os recursos linguísticos necessários para descrever e enumerar as características das plantas (nomes, verbos e adjetivos)</li> </ul>
Gêneros textuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos escolares: descrições, exposições escritas, notas de síntese, instruções</li> <li>• Textos autênticos da rádio, da televisão e da imprensa (documentários, artigos de divulgação científica...)</li> </ul>
Vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nomes: raiz, caule, folha, flor, ...</li> <li>• Adjetivos: grande, pequeno/a longo/a, bonito/a, verde (cores)...</li> <li>• Verbos: ser, ter, estar, ...</li> </ul>
Material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografias, revistas, vídeos, jornais... .</li> </ul>

Quadro 3. Exemplo de plano de aula em torno do tema  
*A natureza*

Estes exemplos ilustram como é encarada a articulação entre os diferentes conteúdos do currículo dos cursos complementares de português: os conteúdos temáticos, que emergem principalmente do *plano de estudos do ensino fundamental*, e os conteúdos linguísticos (textuais, lexicais, fonológicos e gráficos, semânticos e morfossintáticos), que emergem dos programas do Camões, I.P. para o EPE. Desta forma, os gêneros textuais (ex.: textos autênticos) e as competências linguísticas a desenvolver (ex.: compreensão de textos curtos) não são específicos a uma só língua, mas a sua aprendizagem é comum a todas as línguas. Através das múltiplas experiências linguísticas que o aluno vai vivenciando em contextos diferentes, entre os quais os cursos complementares, **ele adquire conhecimentos sobre a língua (linguagem) que excedem em larga medida a estrutura formal de uma só língua** (MENJE, 2018b).

Nesta articulação, a língua portuguesa constitui a principal finalidade destes cursos (são cursos *de* língua portuguesa), um meio de acesso aos conteúdos temáticos das outras áreas curriculares, e um meio de desenvolver competências na linguagem académica e na linguagem específica das áreas curriculares, funcionando como complemento ao ensino dessas áreas curriculares.

### 3.3 | Métodos e estratégias de ensino a privilegiar

A realidade multilingue e multicultural que caracteriza o Luxemburgo traduz-se, em termos didáticos, na necessidade de adotar **um conjunto de metodologias** adequadas à heterogeneidade subjacente aos contextos em que ocorre a aprendizagem da língua portuguesa.

Os alunos lusófonos apresentam perfis linguísticos bastante diversificados, quer no que diz respeito ao domínio do português, quer de outras línguas. Neste quadro, é necessário recorrer a uma variedade de métodos e estratégias de ensino suscetíveis de levar os alunos a desenvolverem progressivamente as suas competências linguísticas e comunicativas e a alcançarem um crescente nível de autonomia nos seus processos de aprendizagem.

Dentro do espírito dos princípios pedagógico-didáticos que constituem a base dos cursos complementares de português, privilegia-se os seguintes métodos e estratégias de ensino/aprendizagem<sup>80</sup>:

1. *Scaffolding*
2. Estratégias de desenvolvimento da linguagem
3. Comparação entre línguas/culturas

#### 3.3.1 *Scaffolding*

Comum em áreas como a engenharia ou a construção, o conceito de *scaffolding* refere-se ao **apoio temporário** que o professor faculta ao aluno para que ele consiga atingir níveis progressivos de complexidade, seja na mobilização de estruturas linguísticas, seja na ativação de processos de pensamento mais elaborados para a realização de várias atividades e na resolução de problemas.

Progressivamente, com a crescente autonomia do aluno, esse apoio, semelhante ao de um andaime que é utilizado aquando da construção de um edifício, pode ir sendo retirado, quando os níveis de desenvolvimento das diferentes competências são reveladores de aprendizagens significativas. Essas estratégias de apoio, ao serem retiradas, são, igualmente, uma forma de responsabilizar o aluno pelo seu processo de aprendizagem, originando **níveis de autonomia cada vez mais consistentes**. Este tipo de apoio é fundamental nos cursos complementares para que o aluno consiga preencher eventuais lacunas no domínio da língua portuguesa.

Nos contextos de sala de aula, caracterizados pela heterogeneidade, é importante dar esse apoio aos alunos que revelam maiores dificuldades no uso da língua, não só no que diz respeito ao conhecimento linguístico, no seu sentido mais restrito, mas também no que se refere ao conhecimento da língua (competências metalinguísticas) que permite ao aluno ter acesso ao saber (conteúdo) que é veiculado noutras disciplinas.

Para além desse apoio a nível da mobilização das estruturas linguísticas, as atividades de *scaffolding* podem centrar-se, também, no plano do conteúdo ou ao nível dos processos destinados à construção das aprendizagens. Apresentam-se, de seguida, alguns **exemplos de atividades** que ilustram diferentes formas de ajudar o aluno a alcançar uma progressiva autonomia no seu processo de aprendizagem:

<sup>80</sup> Neste quadro de referência, a tónica é colocada na transversalidade entre as línguas. Assim, de um ponto de vista pedagógico e didático, privilegiam-se três eixos: o *scaffolding*, as estratégias de desenvolvimento da linguagem e a comparação entre línguas/culturas.

Tipo de atividades de <i>scaffolding</i>	Exemplos
Verbais	<p><b>Fornecer palavras-chave e estruturas frásicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Facultar aos alunos listas de vocabulário/estruturas frásicas relacionadas com o tema em estudo, usando, por exemplo, cartões e fotografias/imagens, para mobilizar o vocabulário conhecido pelos alunos, em vez de fornecer listas de vocabulário já organizadas (ex.: relacionar imagens com palavras...)</li> <li>Estabelecer a ligação entre os recursos linguísticos do aluno e aqueles que se pretende que ele venha a ter, ao nível da estrutura frásica e da estruturação do discurso (ex.: reformulação, oral ou escrita, exploração e substituição de vocabulário...)</li> <li>Permitir que os alunos recorram a estratégias de compensação para resolver dificuldades de comunicação (ex.: gestos, paráfrases...)</li> </ul>
Relativas ao conteúdo	<p><b>Selecionar e adaptar os conteúdos aos interesses e ao conhecimento prévio dos alunos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar os conteúdos predominantemente novos e ativar o conhecimento prévio dos alunos através de estratégias orientadas para a resolução de problemas ou a realização de tarefas (ex.: jogos de vocabulário, reflexão em trabalho de pares...)</li> </ul>
Processuais	<p><b>Ensinar estratégias e métodos de trabalho.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver atividades que permitam a identificação de informação principal e de informação específica (ex.: preenchimento de tabelas, esquematização, tomada de notas...)</li> <li>Dar a conhecer as diferentes fases de realização de um trabalho de projeto e estratégias para o desenvolver (ex.: planificação das atividades, pesquisa e tratamento da informação, realização de inquéritos, apresentação dos dados ou dos conteúdos tratados, avaliação...)</li> </ul>

Quadro 4. Exemplos de atividades de *scaffolding*

São atividades de natureza reflexiva e ativa (cf. B.2.1.2 *Reflexividade*) que situam o **aluno no centro do processo de aprendizagem**. Os alunos partem dos seus conhecimentos prévios e do que já são capazes de fazer, com o intuito de alcançar patamares de competências cada vez mais complexos. As atividades de *scaffolding*, que se referem quer aos conteúdos temáticos quer linguísticos, são propostas em diferentes patamares. Pretende-se sobretudo trabalhar a competência *aprender a aprender* privilegiando, progressivamente, a autonomia do aluno, levando-o a tomar consciência e a assumir o seu papel central e ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

### 3.3.2 Estratégias de desenvolvimento da linguagem

O professor é, antes de mais, **um modelo linguístico** que utiliza um registo cuidado e rico, isto é, correto do ponto de vista fonológico, morfológico, sintático e semântico. Assumindo este papel, o professor faculta aos seus alunos um apoio linguístico adaptado às suas necessidades, tendo em conta o seu desenvolvimento linguístico. As técnicas e estratégias de desenvolvimento da linguagem, transversais às línguas e a diferentes situações de comunicação, constituem, também, um andaime ao qual o professor pode recorrer, quer em situações do quotidiano, quer em atividades planificadas. A fluência linguística desenvolvida neste contexto representa igualmente uma mais-valia para as outras disciplinas.

As técnicas e estratégias de desenvolvimento da linguagem resultam da investigação no campo do *maternalês*<sup>81</sup> (Zell, 2013) e são principalmente utilizadas no âmbito da terapia da fala, podendo, no entanto, ser aplicadas em situações de ensino/aprendizagem linguística regulares. O que é intuitivo na interação entre pais e filhos é utilizado de maneira intencional, consciente e sistemática em contexto escolar, com o intuito de **modelar, dar forma** às afirmações dos alunos. As reformulações, as alternativas e as alterações propostas pelo professor não são interpretadas pelos alunos como uma correção - a finalidade é que avancem no seu desenvolvimento linguístico.



<sup>81</sup> Linguagem que os pais utilizam permanente e intuitivamente com os seus bebés para estabelecer e manter contacto.

<b>Apresentação</b>	<p>O professor recorre, o mais frequentemente possível, às estruturas linguísticas-alvo para que os alunos as possam assimilar.</p> <p><u>Exemplos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O professor resume os relatos dos alunos: «<i>O José e o Bruno encontraram um ninho na cerca. O Max brincou com ramos na sua tenda. A Rita e a Bia desenharam uma cara na árvore.</i>» (pretérito perfeito dos verbos regulares)</li> <li>2. «<i>O José e o Bruno estão a jogar à bola. O Max está a saltar à corda. A Rita e a Bia estão a desenhar.</i>» (estrutura "estar a" + infinitivo)</li> </ol>
<b>Alargamento / extensão</b>	<p>O professor retoma as expressões dos alunos, alargando-as e, se necessário, completando-as.</p> <p><u>Exemplos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marco: «<i>O cão corre.</i>» Professor: «<i>Sim, o cão corre muito depressa. Ele quer apanhar o coelho.</i>»</li> <li>2. Pedro: «<i>O ladrão veste uma camisa</i>» Professor: «<i>De facto, o ladrão veste uma camisa castanha aos quadrados. Olha, falta-lhe um botão.</i>»</li> </ol>
<b>Transformação</b>	<p>O professor integra as estruturas linguísticas-alvo nas expressões dos alunos, transformando-as.</p> <p><u>Exemplos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bruno: «<i>O Paulo corre depressa.</i>» Professor: «<i>Tu também correste depressa.</i>» (pretérito perfeito)</li> <li>2. Sara: «<i>A minha mãe gosta de flores.</i>» Professor: «<i>Ah, queres desenhar-lhe flores?</i>» (verbos modais, pronomes pessoais)</li> </ol>
<b>Feedback corretivo</b>	<p>O professor não corrige diretamente as expressões incompletas ou incorretas dos alunos, mas retoma-as, corrigindo-as ou expandindo-as.</p> <p><u>Exemplos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rita: «<i>Mamã.</i>» Professor: «<i>Agora, tu vais para casa da mãe.</i>» (O professor pode acrescentar uma outra forma verbal: «<i>E eu vou para casa do pai.</i>»)</li> <li>2. António: «<i>Chicha!</i>» Professor: «<i>Sim! Hoje o almoço é carne! Carne, arroz e salada!</i>»</li> </ol>
<b>Ações ilustrativas de atos de linguagem</b>	<p>O professor ajuda o aluno a exprimir desejos, necessidades.</p> <p><u>Exemplos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Santiago: «<i>Camio.</i>» Professor: «<i>Queres o camião vermelho?</i>»</li> <li>2. Paulo: «<i>Fazer Stréckel.</i>» Professor: «<i>Ah, vamos apertar os atacadores. Repara, primeiro faz-se um laço...</i>»</li> </ol>

<b>Interações entre os alunos</b>	<p>O professor facilita a interação entre os alunos.</p> <p><u>Exemplos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Simão: «<i>Pedro dá isto.</i>» Professor: «<i>Simão, tu queres o marcador verde? Então, pede ao Pedro para te dar o marcador verde.</i>»</li> <li>2. Maria: «<i>Laura bola!</i>» Professor: «<i>Queres jogar futebol, Maria? Pergunta à Laura se ela quer ir jogar futebol.</i>»</li> </ol>
<b>Perguntas abertas</b>	<p>O professor convida os alunos a tomar a palavra, falando dos seus interesses.</p> <p><u>Exemplos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «<i>O que é que aconteceu a seguir?</i>»</li> <li>2. «<i>O que é que achas disto?</i>»</li> <li>3. «<i>De que é que mais gostas na história?</i>»</li> </ol>
<b>Perguntas de escolha múltipla</b>	<p>O professor propõe duas estruturas linguísticas.</p> <p><u>Exemplos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. «<i>A Ana está <u>no cinema</u> ou está <u>em casa da vizinha</u>?</i>»</li> <li>2. «<i>A garrafa verde está <u>vazia</u> ou <u>ainda há tinta verde</u>?</i>»</li> </ol>
<b>Escuta ativa/ dar tempo</b>	<p>O professor promove diálogos entre os alunos e escuta-os. Interessa-se pelos desejos, necessidades, etc. expressados pelo aluno e clarifica a compreensão. Motiva o aluno a tomar a palavra e dá-lhe tempo para se exprimir.</p>

**Quadro 5. Diferentes estratégias do desenvolvimento da linguagem<sup>51</sup>**

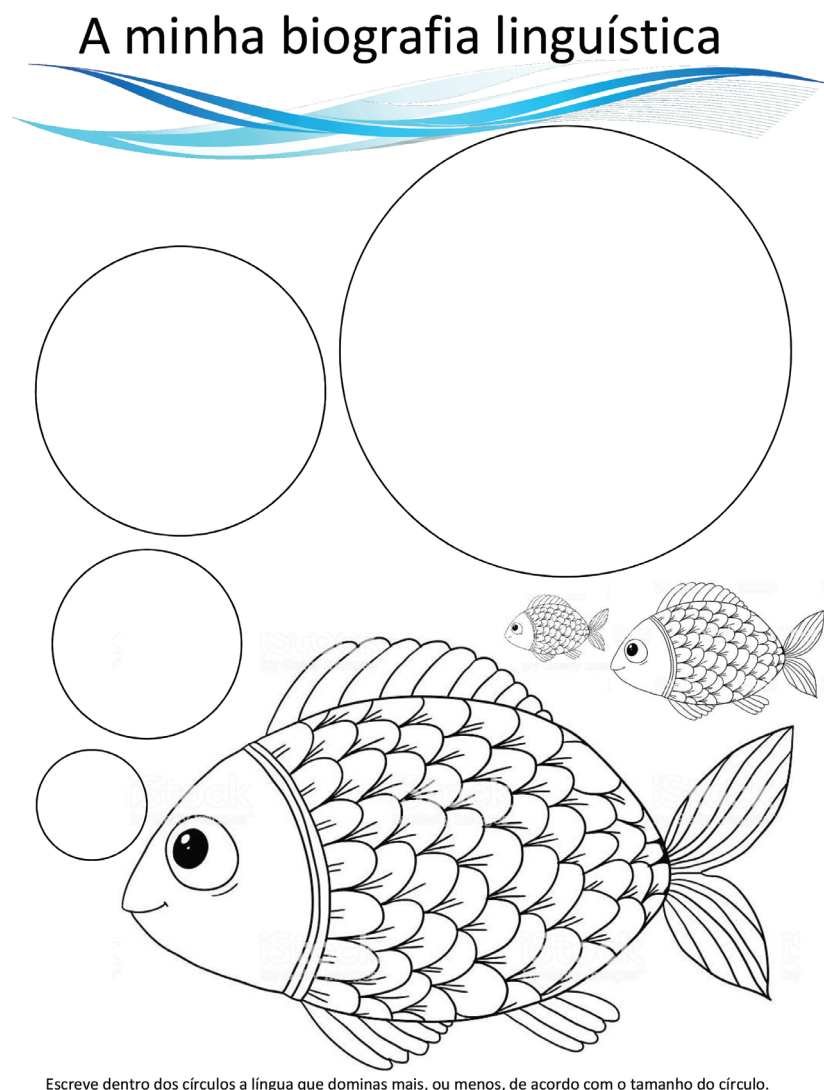
<sup>51</sup> Exemplos retirados da formação *Le développement langagier et l'apprentissage des langues des enfants de 3 à 6 ans dans des contextes multilingues et pluriculturels* (ano letivo 2015-16).

### 3.3.3 Comparação entre línguas/culturas

A **diversidade cultural e linguística** presente nas nossas salas de aula constitui uma riqueza que deve ser **reconhecida, posta em evidência e valorizada**. Para isso, importa, antes de mais, que os alunos tomem consciência desta diversidade, característica das sociedades pós-modernas, não só na escola e na sociedade (pluralidade externa), mas também no repertório individual (pluralidade interna).

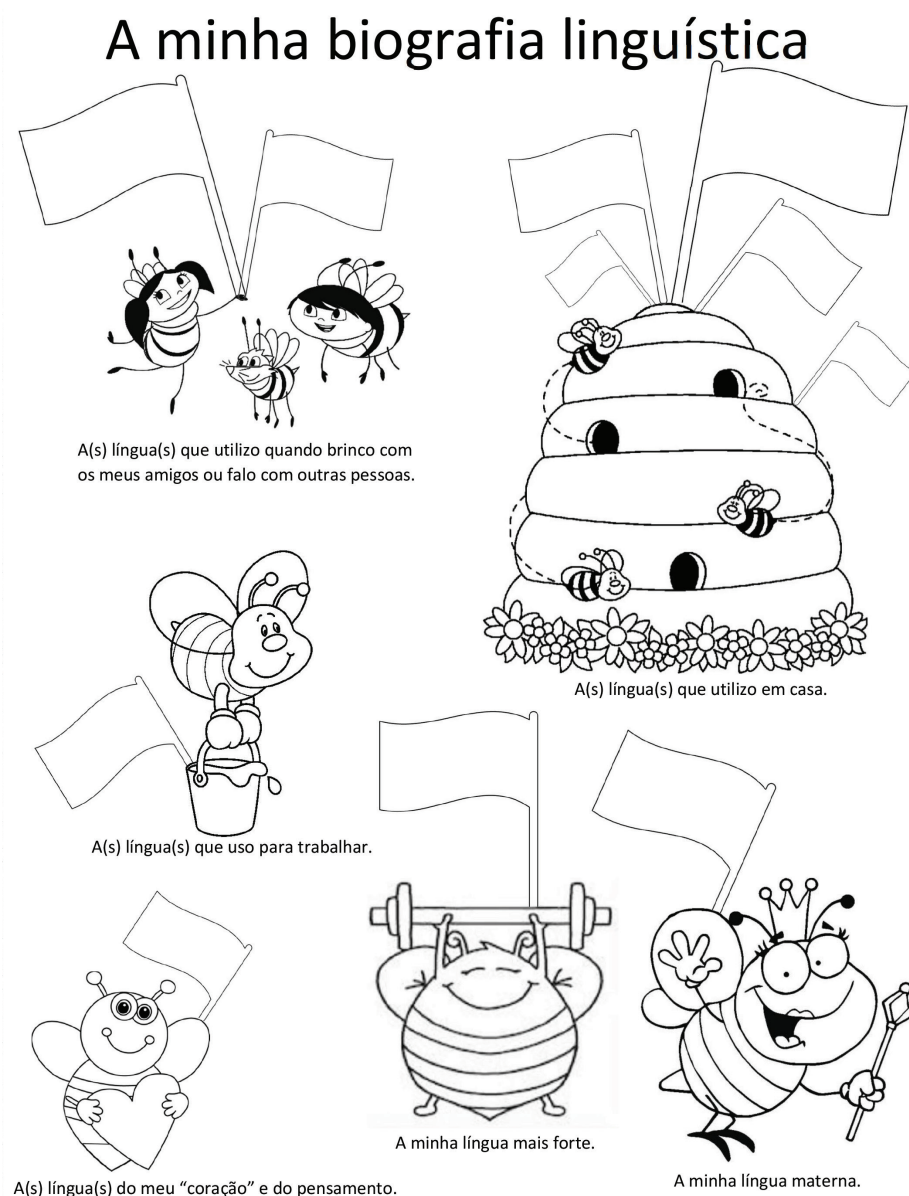
Neste contexto, e no espírito da abordagem *sensibilização para a diversidade linguística e cultural* em geral (Candelier, 2008) e tal como sugerido no *plano de estudos do ensino fundamental* (MENFR, 2001, p. 59), as atividades de reflexão sobre a **biografia linguística** dos alunos e/ou turma revelam-se bastante pertinentes. Através delas, os alunos tomam consciência da riqueza e da diversidade do seu repertório e, ao mesmo tempo, do conjunto de línguas e culturas que o compõe, o que resulta numa valorização e legitimação dessas culturas e línguas na sala de aula.

Apresenta-se abaixo um exemplo de uma atividade desenvolvida pelos professores dos cursos complementares para os alunos do ciclo 3, baseada neste princípio pedagógico:



Escreve dentro dos círculos a língua que dominas mais, ou menos, de acordo com o tamanho do círculo.

**Figura 3. Exemplo de uma atividade de sensibilização para a diversidade linguística e cultural (Ciclo 3) - A minha biografia linguística**



**Figura 4. Exemplo de uma atividade de sensibilização para a diversidade linguística e cultural (Ciclo 3)**  
**- A minha biografia linguística**

A partir de atividades deste tipo, o aluno é levado a refletir sobre as línguas (e culturas) do seu repertório e do seu meio envolvente (familiar e escolar), sobre os papéis e o estatuto associados a cada uma das línguas/culturas e a reconhecer as semelhanças e as diferenças entre elas. Esta tomada de consciência revela-se crucial, não só para uma **identidade linguística e cultural** mais equilibrada, mas também para uma abertura a **transferências entre as diferentes línguas/culturas**, as quais, nomeadamente entre o português e as línguas da escola, constituem uma prioridade da abordagem pedagógico-didática dos cursos complementares. Para este efeito, atividades metalinguísticas, de natureza indutiva, focalizadas sobretudo no que se assemelha e diferencia nos diferentes sistemas linguísticos, revelam-se muito pertinentes.

Para **estabelecer comparações entre as línguas** existe uma miríade de atividades propostas nos manuais existentes ou que podem ser consultadas gratuitamente *online*. Um exemplo concreto e contextualizado no sistema educativo luxemburguês está disponível no documento *Ouverture aux langues à l'école: Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles* (MENFP, 2010),

onde se apresentam exemplos de atividades para “descobrir a sua [da língua] organização e funcionamento” (ibidem, pp. 35-42), através:

- do léxico;
- da negação;
- dos determinantes;
- da estrutura frásica;
- das onomatopeias.

Apesar da existência de todos estes modelos de atividades, devemos levar os alunos, no âmbito dos cursos complementares de português, a uma reflexão sobre as suas línguas, **conferindo ao português (a língua-alvo) um papel central nesta reflexão**. Deste modo, as atividades de comparação entre as línguas devem incluir o português e as outras línguas dos alunos e/ou da escola, como por exemplo o alemão, o francês, o luxemburguês ou o(s) crioulo(s) de Cabo Verde. De seguida, apresentamos dois exemplos de atividades de comparação entre as línguas, desenvolvidas pelos professores dos cursos complementares. A primeira centra-se no vocabulário relativo às cores (ciclo 2) e a segunda, mais complexa, foi concebida para os alunos do ciclo 4:

4. Escreve o nome das cores nos locais corretos.

amarelo	castanho	cinzento	vermelho
cor-de-rosa	violeta	bege	branco
	cor de laranja	azul	verde


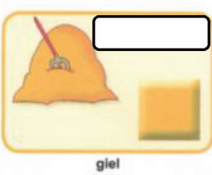
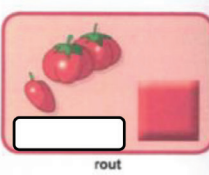


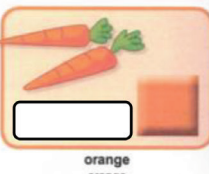


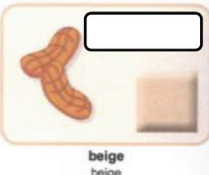

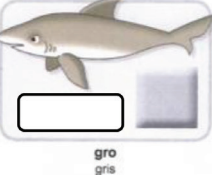

 blo bleu blau	 giel jaune gelb	 rout rouge rot
 gréng vert grün	 mof violet lila	 orange orange orange
 brong marron braun	 rosa rose rosa	 beige beige beige
 wäiss blanc weiß	 gro gris grau	 schwaarz noir schwarz

Figura 5. Exemplo de uma atividade de sensibilização para a diversidade linguística e cultural (Ciclo 2)

Em que línguas estão escritos os seguintes textos.

Português				
O mar da região de Aveiro é rico em muitas espécies marítimas. Nesta experiência, podes observar alguns tipos de peixes e a forma como vivem.	La mer de la région d'Aveiro est très riche d'espèces maritimes. Pendant cette expérience, tu peux observer quelques types de poissons et la façon dont ils vivent.	The sea in the Aveiro region is rich in many marine species. In this experiment you can observe some types of fish and (understand) how they live.	Das Meer bei Aveiro ist sehr artenreich. Man kann hier sehr schön die Fische in ihrem natürlichen Lebensraum beobachten	El mar de la región de Aveiro es peculiar en lo que muchas especies marítimas se refiere. En esta experiencia puedes observar algunos tipos de peces y la forma como viven.

Compara as tuas escolhas com as do teu colega e expliquem como identificaram as diferentes línguas.

Que línguas são mais parecidas? Por que será?

Português	Espanhol	Francês	Inglês	Alemão
mar				
região				
espécies				
experiência				
peixes				
vivem				

Figura 6. Exemplo de uma atividade de sensibilização para a diversidade linguística e cultural (Ciclo 4)

Este tipo de atividades pode ser desenvolvido para trabalhar os géneros textuais que, como referenciado anteriormente, mantêm o essencial da sua estrutura de uma língua para a outra (salvo casos excecionais<sup>82</sup>). Uma reflexão focalizada sobre um determinado género textual pode ajudar o aluno a aperceber-se de um conjunto de conhecimentos relacionados com o léxico e o texto, que é **transversal às diferentes línguas do seu repertório**.

De seguida, apresentamos um excerto de uma sequência didática centrada em dois géneros textuais: **a carta e o envelope**. Esta sequência serviu de base a uma reflexão sobre o que os alunos já tinham aprendido sobre estes géneros textuais em concreto na escola (em alemão), e sobre o que pode ser transferido para a redação de uma carta ou para o preenchimento de um envelope em português:

<sup>82</sup> É, por exemplo, o caso do preenchimento de um envelope de uma carta informal em Portugal e no Luxemburgo. Em Portugal, o endereço do destinatário escreve-se na frente do envelope (canto superior esquerdo), enquanto que no Luxemburgo se escreve nas costas. Em situações deste tipo, importa levar os alunos a observar estas diferenças e a verbalizá-las.

## Como escrever uma CARTA



Nome: \_\_\_\_\_ ano: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

Uma carta é um documento enviado por alguém **(remetente)** a outra pessoa **(destinatário)**.

A **linguagem** que se utiliza numa carta a um amigo é **informal**, ao contrário da **linguagem formal** que é utilizada quando se escreve a superiores ou a pessoas com quem não temos proximidade.

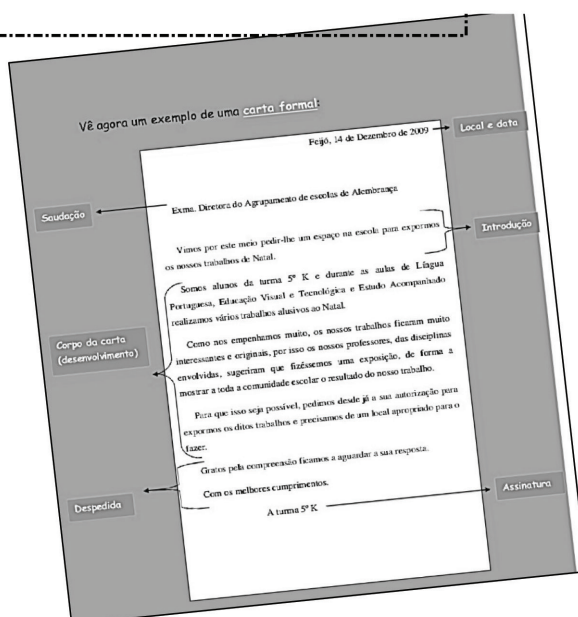


Figura 7. Exemplo de uma atividade de reflexão dos géneros textuais (Ciclo 4)

A mesma lógica de processo de transferência pode ser aplicada para trabalhar estratégias de compreensão, tanto na oralidade como na escrita, pois estas são igualmente transversais às línguas/variedades linguísticas.

No caso concreto dos cursos complementares, a presença de **várias línguas/culturas, mas igualmente das diversas variedades** que compõem a língua portuguesa, constitui a norma: encontramos, frequentemente, na mesma sala de aula, alunos locutores das variedades africana(s), brasileira e europeia da língua portuguesa. Estas variedades podem e devem ser tidas em conta nas tarefas propostas aos alunos, não só para as legitimar, mas igualmente para tornar os alunos mais conscientes da riqueza da língua portuguesa.

Apesar de os professores dos cursos complementares serem, maioritariamente, locutores da variedade europeia do português, isto não os impede **de trabalhar outras variedades, durante as aulas**. Para isso, podem recorrer a materiais autênticos, tais como extratos de obras literárias, gravações áudio ou vídeo disponíveis na *Internet* ou outros géneros textuais e levar os alunos a descobrirem as especificidades da variedade em questão, seja ao nível lexical ou fonológico, seja ao nível sintático.

Apresenta-se, de seguida, dois exemplos de comparação lexical entre a variedade europeia do português e as variedades brasileira e africana(s), propostos pelos professores dos cursos complementares aos alunos do ciclo 3:

#### 5- Relaciona as palavras de Português do Brasil com as Português Europeu.

<i>Português do Brasil</i>	<i>Português Europeu</i>
Ônibus ●	● pequeno-almoço
Trem ●	● casa de banho
Banheiro ●	● castanho
Café da manhã ●	● comboio
Cachorro ●	● cão
Marron ●	● autocarro

#### 6- Relaciona as palavras de Português de África com as equivalentes em Portugal.

<i>África</i>	<i>Portugal</i>
Machimbombo (Ang.) ●	● dinheiro
Matabicho (Ang./Guiné/Moç./S.Tomé) ●	● muito
Guito (Ang. e também usado em Portugal) ●	● pequeno-almoço
Bué (Ang. e hoje largamente utilizado pelos jovens portugueses) ●	● autocarro

Figura 8. Exemplo de atividade de reflexão sobre a diversidade intralinguística do português (Ciclo 3)

Outra possibilidade é recorrer a locutores dessas variedades presentes na sala de aula, rentabilizando e valorizando o seu potencial no desempenho do papel de mediador entre as diferentes variedades da língua portuguesa (aluno - perito).

Outras **situações, não planificadas**, ocorrem com frequência durante as aulas e podem ser geridas de forma a promover esta capacidade de estabelecer comparações entre as línguas e/ou manifestações culturais. Por exemplo, ao trabalhar uma unidade didática sobre a temática do Natal, os alunos podem querer, de forma espontânea, valorizar as suas tradições e inclusive o seu repertório linguístico. Neste caso, os alunos podem, por exemplo, comparar vocabulário<sup>83</sup> entre as diferentes línguas, sejam elas uma língua oficial do ensino luxemburguês (alemão, francês ou luxemburguês), a variedade do português que dominam ou uma outra língua que conheçam. Neste caso, o professor pode registar a informação partilhada pelos alunos e utilizá-la para comparar línguas, mesmo se o professor não dominar essa língua/cultura.

O intuito não é transformar as aulas dos cursos complementares de português em aulas de outras línguas, mas aproveitar os conhecimentos dos alunos - **de maneira planificada e espontânea** - nas suas línguas, variedades e/ou culturas para aprofundar as suas competências em língua portuguesa e, consequentemente, as suas competências plurilingue e intercultural.

<sup>83</sup> Importa utilizar exemplos fornecidos pelos alunos, assim como um vocabulário próximo das suas vivências e do seu quotidiano.

## 4

## Avaliação e certificação de competências

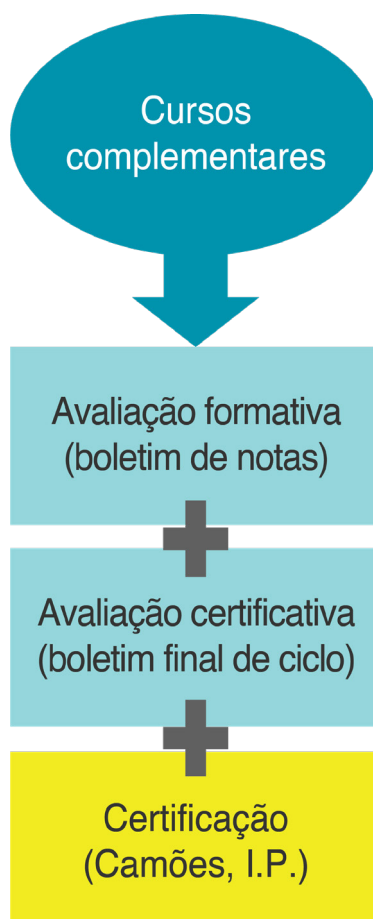


Figura 9. Esquema da avaliação de competências dos cursos complementares

### 4.1 | Avaliação no ensino fundamental

#### *Boletim de avaliação (níveis de competências)*

A avaliação é uma componente fundamental do processo de ensino e aprendizagem, pois permite, por um lado, alavancar a qualidade do ensino prestado e, por outro, aferir as aprendizagens, através de instrumentos diversificados, em função dos níveis de desenvolvimento e dos perfis específicos dos alunos.

Neste contexto particular, de multilinguismo e multiculturalismo, a **avaliação deve acompanhar o desenvolvimento das competências dos alunos em todas as suas etapas**, tendo em consideração não só a sua competência comunicativa em língua portuguesa, nas suas componentes pragmática, linguística e sociolinguística, mas também o repertório linguístico que integra a competência plurilingue destes alunos.

Assim, a avaliação deverá (i) favorecer o **reconhecimento dos diversos perfis linguísticos** dos alunos, identificando as suas competências nas várias línguas que constituem o seu repertório plurilingue, (ii) permitir a **análise do processo de ensino e aprendizagem**, (iii) **classificar e certificar a proficiência linguística e comunicativa** dos alunos, em função das metas e dos objetivos definidos, nas diversas competências e atividades comunicativas de receção, produção, interação e mediação. Deste modo, a avaliação fornece dados, ao aluno e ao professor, para verificar a progressão nas aprendizagens e planificar estratégias de ensino e métodos de aprendizagem para alcançar as metas definidas, tendo em conta os perfis linguísticos identificados.

Neste sentido, a avaliação terá de ser diagnóstica, formativa e sumativa. No contexto dos cursos complementares, a **avaliação diagnóstica** permitirá identificar o domínio que os alunos têm da língua portuguesa e, sobretudo, definir os seus diferentes perfis linguísticos.

A **avaliação formativa** será importante para monitorizar o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas em português e, além disso, verificar o conhecimento e o grau de apropriação de vocabulário próprio e de géneros textuais específicos das outras áreas curriculares que constituem o seu plano de estudos. A avaliação das competências em língua portuguesa integram o boletim de avaliação do aluno (cf. anexo 4).

#### *Boletim final de ciclo*

A **avaliação sumativa** classifica os resultados das aprendizagens de acordo com as competências estabelecidas para os vários ciclos, através de momentos formais. Esta avaliação poderá ser interna, sendo registada no boletim dos alunos, ou externa, como é o caso dos exames de certificação de proficiência linguística.

## 4.2 | Certificação Camões, I.P.

### *Certificação EPE*

A **Carta Circular de 5 de abril de 2017** (cf. anexo 2), assinada pelo Ministro da Educação Nacional da Infância e da Juventude, em representação do Governo luxemburguês, e pelos Ministros dos Negócios Estrangeiros e da Educação da República Portuguesa, **incentiva todos os alunos a se submeterem aos exames de certificação de língua portuguesa**. Estes exames realizam-se no âmbito da certificação organizada pelas autoridades portuguesas, em estreita colaboração com as autoridades luxemburguesas<sup>84</sup>. O processo de certificação é da competência, no caso presente, da Direção-Geral da Educação e do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I.P.

No contexto do EPE, os domínios de competências linguísticas a certificar são definidos pelo *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE), que, por sua vez, está alinhado com os princípios estabelecidos pelo QECR. Os exames de certificação têm ainda em conta os conteúdos que integram os programas do Camões, I.P., para o EPE.

A certificação contempla 5 níveis de competência, de acordo com o nível de proficiência e a idade dos alunos, a saber: A1, A2, B1, B2 e C1. Em relação ao QECR, esta certificação não contempla o nível C2.

O recurso a descritores de competências permite estabelecer referenciais por níveis e em função da idade dos candidatos. O QuaREPE determina que as provas de certificação sejam organizadas

<sup>84</sup> Memorando de Entendimento entre o Ministério da Educação Nacional, da Infância e da Juventude do Grão-Ducado do Luxemburgo e o Ministério dos Negócios Estrangeiros e o Ministério da Educação da República Portuguesa sobre a promoção da língua e da cultura portuguesas (2017).

por níveis etários: (i) dos 8 aos 10 anos, (ii) dos 11 aos 14 anos e (iii) dos 15 aos 18 anos, e isto tendo em consideração a idade com a qual o aluno começou a aprendizagem formal da língua portuguesa. Estas provas são organizadas de acordo com os níveis seguintes:

- **A1 e A2** - tendo em consideração os pontos de interesse e a maturidade de cada aluno, as provas a realizar podem ser diferentes: prova A para os alunos de 8-10 anos, prova B para os de 11-14 anos e prova C para os alunos de 15-18 anos;
- **B1** - podem realizar prova de nível A os alunos de 11-14 anos e a prova B os alunos de 15-18 anos;
- **B2 e C1** - considerando o grau de autonomia, fluência, propriedade, eficácia do discurso, correção gramatical e consciência dos processos e recursos linguísticos que implicam, dirigem-se aos alunos do ensino secundário com mais de 15 anos.

Independentemente do nível de proficiência e da idade, as provas são elaboradas tendo em conta os domínios de competência a avaliar:

- **Receção:** ouvir, ler;
- **Produção:** exprimir-se oralmente de forma fluente, escrever;
- **Interação:** participar numa conversa;
- **Mediação**<sup>85</sup>: em contexto multilíngue e multicultural.

Para poder organizar esta certificação, o Camões, I.P. solicitou, em julho de 2012, a adesão à ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), cuja aceitação permitiu a harmonização dos critérios de exigência das provas de certificação com o nível dos testes de exame realizados pelos membros da ALTE, e, assim, um reconhecimento desta certificação do Camões, I.P. a um nível europeu.

Os membros da ALTE, ao adotarem o *código de prática* dessa associação, assumem o compromisso de explicitar esses mesmos padrões, de modo a dar a conhecer e a reconhecer a qualidade das provas, tanto junto dos certificadores, como dos utilizadores (Tagliante, Mègre, Breton, Dupleix, & Houssa, 2004).

---

<sup>85</sup> Cf. A.7. *Desenvolvimento da língua portuguesa nos cursos complementares.*

## 5 Bibliografia



- Allegrezza, S., Ferring, D., Willems, H., & Zahlen, P. (Eds.). (2014). *La société luxembourgeoise dans le miroir du recensement de la population*. Luxembourg : Editions Saint-Paul.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *ELA - Études de Linguistique Appliquée*, 144(4), 407-425.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié 1936-1938).
- Bastos, M. (2014). *A Competência de Comunicação Intercultural - olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Cadernos do Lale, Série Reflexões, n. 6. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Bastos, M. (2015). *Le Professeur interculturel - L'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. Paris : L'Harmattan.
- Bausch, K.-R., Königs, F. G., & Krumm, H.-J. (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen : G. Narr.
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. (2008). Migrations et éducation plurilingue. *Cahiers de l'observation des pratiques linguistiques*, 2, 114-120.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2016a). *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants - Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016b). *Guide pour le développement et la mise en œuvre des curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Berg, C., & Weis, C. (2005). *Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue : Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises*. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle [MENFP] & Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe [CESIJE]. Retirado de <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/langues/informations-générales/rapport-national-profil--politiques-linguistiques-educatives.pdf>
- Berg, C., & Weis, C. (2007). *Réajustement de l'enseignement des langues - Plan d'action 2007-2009 - contribuer au changement durable du système éducatif par la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative*. Luxembourg : CESIJE. Retirado de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/langues-ecole-luxembourgeoise/reajustement-enseignement-langues/fr.pdf>
- Bronckart, J.-P. (2010). Géneros de texto, tipos de discurso e sequências - Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, 20(40), 163-176.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Byram, M. (2006). *Langues et identités - Étude préliminaire langues de scolarisation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & García, M. (2009). *Autobiographie de rencontres interculturelles - contexte, concepts et théories*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. Dans M. Byram, G. Zarate, & G. Neuner (Eds.), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* (pp. 6-41). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2005). L'éveil aux langues - une innovation européenne. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 34, 27-44.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme - le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90.
- Candelier, M. (Coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A., & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP : Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures - Compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Carreira, M. (2014, Janvier 23-26). *Heritage Language Teaching: Bridging the Gap between "what is" and "what should be"*. Présentation à la conférence Fourth International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence. Tucson, Arizona.
- Carreira, M., & Kagan, O. (2018). Heritage language education : A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals*, 51(1), 152-168.
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & Ven, P.-H. V. (2009). *L'Éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Clyne, M. (2012). Pluricentric Languages : Introduction. Dans M. Clyne (Ed.), *Pluricentric Languages - differing norms in different nations* (pp. 1-10). Berlin : De Gruyter Mouton.
- Commission Européenne. (2007). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie - un cadre de référence européen*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité – Les fonctions de médiation à l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy - Bilingual children in the crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Cummins, J. (2005). A Proposal for Action - Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, 89(4), 585-592.
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement - a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455-468.
- De Arriba García, C., & Cantero Serena, F. J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 9-21.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanshao, Z. (2000). Educação um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.
- Divisão de Serviços de Língua e Cultura. (2012a). *Ensino Português no Estrangeiro - Programa - Nível A1*. Biblioteca Digital Camões. Retirado de [http://cvc.instituto-camoes.pt/dmdocuments/Programa\\_EPE\\_A1.pdf](http://cvc.instituto-camoes.pt/dmdocuments/Programa_EPE_A1.pdf)
- Divisão de Serviços de Língua e Cultura. (2012b). *Ensino Português no Estrangeiro - Programa - Nível A2*. Biblioteca Digital Camões. Retirado de [http://cvc.instituto-camoes.pt/dmdocuments/Programa\\_EPE\\_A2.pdf](http://cvc.instituto-camoes.pt/dmdocuments/Programa_EPE_A2.pdf)
- Ehrmann, N. (2016). *Strukturen der Konzeptualisierung frühkindlicher Mehrsprachigkeit*. Münster : Waxmann.
- Flores, C., & Melo-Pfeifer, S. (2016). « Em Casa Mais Português, mas também Alemão » - Perspetivas da Linguística e da Didática de Línguas sobre Narrativas de Uso da Língua de Herança. Dans S. Melo-Pfeifer (Coord.), *Didática do Português Língua de Herança* (pp. 42-72). Lisboa : LIDEL.
- García, O. (2009). Emergent Bilinguals and TESOL - What's in a Name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322-326.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (2013). *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert*. Münster : Waxmann.
- Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York : Bantam Books.
- Gómez Fernández, R. (2013). *Becoming a Plurilingual Child*. Madrid : Bubok.
- Grosso (Coord.), M. J., Soares, A., Sousa, F. d., & Pascoal, J. (2011a). *QuaREPE - Quadro de Referência para o ensino português no estrangeiro - Documento orientador*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Grosso (Coord.), M. J., Soares, A., Sousa, F. d., & Pascoal, J. (2011b). *QuaREPE - Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro - Tarefas, actividades, exercícios e recursos para a avaliação*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Lange, I., & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung - Eine Handreichung*. Münster : Waxmann.
- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (1983). *Loi du 9 juillet 1983 portant approbation de l'Accord culturel entre le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg et le Gouvernement de la République Portugaise, signé à Lisbonne, le 12 juillet 1982*. Luxembourg : Memorial - Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, No. A56, pp. 1260-1263. Retirado de <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/1983/07/09/n1/jo>

- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (1984). *Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues*. Luxembourg : Memorial - Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, No. A16, pp. 196-197. Retirado de <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/1984/0016/1984A01961.html>
- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2009). *Loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental*. Luxembourg : Memorial - Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, No. A20, pp. 200-215. Retirado de <http://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2009/02/06/n3/jo>
- Melo-Pfeifer, S. (2018). Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança? *Domínios de Linguagem*, 2(2), 1163-1179.
- MENFP. [Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle]. (2008). *Bildungsstandards Sprachen – Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen*. Luxembourg : MENFP. Retirado de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/bildungsstandards-sprachen/de.pdf>
- MENFP. (2010). *Ouverture aux langues à l'école - Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles*. Luxembourg : MENFP. Retirado de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf>
- MENFP. (2011). *Plan d'études - école fondamentale*. N° spécial du Courrier de l'Éducation nationale. Luxembourg : MENFP. Retirado de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/cen/cens/plan-etudes/fr.pdf>
- MENFP. [Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle] & Conseil de l'Europe. (2006). *Profil de la politique linguistique éducative Grand-Duché de Luxembourg*. Luxembourg : MENFP. Retirado de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/langues-ecole-luxembourgeoise/politique-langue/fr.pdf>
- MENFPS. [Ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports] (2000). *L'éducation précoce : Plan-cadre pour l'éducation précoce au Grand-Duché de Luxembourg*. Luxembourg : MENFPS.
- MENJE. [Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse]. (2016, mars 26). *L'Éducation plurilingue de la petite enfance : Meng Sproochen, deng Sproochen, eis Sproochen*. [Dossier de presse]. Retirado de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/dossiers-presse/2015-2016/160323-langues-petite-enfance.pdf>
- MENJE. (2017). *Enseignement fondamental, éducation différenciée - Statistiques globales et analyse de résultats scolaires - Année scolaire 2015/2016*. Luxembourg : MENJE. Retirado de <https://statistiques.public.lu/fr/publications/thematique/conditions-sociales/enseignement-fondamental/enseigfondamental.pdf>
- MENJE. (2018a). *Les chiffres clés de l'Éducation nationale : statistiques et indicateurs (2016-2017)*. Luxembourg : MENJE. Retirado de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/chiffres-cles/2016-2017/fr.pdf>
- MENJE. (2018b). *Sproochlech Bildung am eischte Cycle (Deel 3): Sprooch a Sproochen am éischte Cycle*. Luxembourg : MENJE. Retirado de <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/chiffres-cles/2016-2017/fr.pdf>
- MENJE & Ministère des Affaires étrangères, Camões – Institut de la Coopération et de la Langue, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Science de la République Portugaise & MENJE. (2017). *Mémorandum d'entente entre le ministère des Affaires étrangères, Camões – Institut de la Coopération et de la Langue, le ministère de*

*l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Science de la République Portugaise et le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse du Grand-Duché de Luxembourg relatif à la promotion de la langue et de la culture portugaises.* Retirado de <http://www.men.public.lu/fr/actualites/articles/communiqués-conference-presse/2017/04/05-memorandum-Portugal/memorandum.pdf>

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Unesco.

North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR) - A Council of Europe project. *Language Teaching*, 49(3), 455-459.

Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Malden, MA : Blackwell.

Orban, L. (2009). Migration et plurilinguisme en contexte européen. *Cahiers de l'Observatoire des Pratiques Linguistiques*, 2, 110-120.

Polinsky, M. (2015). Heritage languages and their speakers - State of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachwissenschaft*, 26(1), 7-27.

Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage Languages - In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-395.

Raposo, E. B., Nascimento, M. F., Mota, M. A., Seguro, L., & Mendes, A. (2013). *Gramática do Português - Volume I*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Reto, L. A. (2012). *Potencial Económico da Língua Portuguesa*. Lisboa : Texto Editores.

Reto, L. A., Machado, F. L., & Esperança, J. P. (2016). *Novo atlas da língua portuguesa*. Lisboa : Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Roux, S. (2008, Juillet 7). *Zur Bedeutung sozial-emotionaler Entwicklung im frühen Kindesalter*. Retirado de <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1878.html>

Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E., & Helten-Pacher, M.-R. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart : Fillibach bei Klett.

SECAM (Service de la scolarisation des enfants étrangers) & CEPE (Coordination de l'enseignement portugais au Luxembourg). (2019). *Rapport concernant l'implémentation des cours complémentaires*. MENJE : Luxembourg.

STATEC. [Institut national de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg]. (2018a). *93% de la population luxembourgeoise sont des ressortissants de l'UE-28*. Regards. N°7. 05/2009. Luxembourg : STATEC. Retirado de <https://statistiques.public.lu/catalogue-publications/regards/2019/PDF-07-2019.pdf>

STATEC. (2018b). *Les principales communautés du pays - 96 544 Portugais vivent au Luxembourg*. Regards, 6. 06/2018. Luxembourg : STATEC. Retirado de <https://statistiques.public.lu/catalogue-publications/regards/2018/PDF-06-2018.pdf>

Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA : Newbury House.

Tagliante, C., Mègre, B., Breton, G., Dupleix, D., & Houssa, C. (2004). Les tests de langues. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 37, 115-121.

Tonnar-Meyer, C., Unsen, M., & Vallado, D. (2005). *Étude sur l'apport des cours de/en langue maternelle à la réussite scolaire des élèves portugais*. Luxembourg : MENFP. Retirado de

<http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/scolarisation-eleves-etrangeurs/autres-publications/etude-eleves-portugais/fr.pdf>

- Troncy, C. (Dir.) (2014). *Didactique du plurilinguisme - Approches plurielles des langues et des cultures - Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Trovato, G. (2015). *Didáctica de la mediación lingüística : retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos itálofonos*. (Tese de doutoramento). Universidad de Murcia. Retirado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/287169/TGT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vasco, S. (2011). La communauté portugaise au Luxembourg - Peut-on parler de continuum intergénérationnel de la pratique de la langue et de la culture d'origine? *Lengas - Revue de sociolinguistique*, 70, 95-112.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München : Piper.
- Young, A. (2013). Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants. Dans C. Hélot, & M.-N. Rubio (Eds.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (pp. 195-224). Toulouse : Érès.
- Zyzik, E. (2016). Towards a prototype model of the heritage language learner - Understanding strengths and needs. Dans M. Fairclough & S. Beaudrie (Eds.), *Innovative approaches to heritage language teaching* (pp. 19-38). Washington, DC : Georgetown University Press.



# 6

## Anexos

6.1 | **Memorando de Entendimento**

6.2 | **Carta Circular**

6.3 | **Anexos do  
Memorando de Entendimento**

6.4 | **Boletim de avaliação em  
língua portuguesa**



## 6 Anexos

### 6.1 | Memorando de Entendimento



# 6

## Anexos

### 6.2 | Carta Circular



## 6 Anexos

### 6.3 | Anexos do Memorando de Entendimento



# 6

## Anexos

6.4

Boletim de avaliação em  
língua portuguesa



