

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NO CANADÁ:**

**UM CONTRIBUTO PARA A SUA PROMOÇÃO**

**ANA PAULA RIBEIRO**

**Doutoramento em Educação e Interculturalidade**

**2018**



**UNIVERSIDADE ABERTA**



**O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NO CANADÁ:**

**UM CONTRIBUTO PARA A SUA PROMOÇÃO**

**ANA PAULA RIBEIRO**

**Doutoramento em Educação e Interculturalidade**

**Tese de doutoramento orientada pela Professora Doutora Branca Miranda**

**e coorientada pela Professora Doutora Rosa Maria Sequeira**

**2018**



## RESUMO

Esta investigação pretende contribuir para a planificação de uma formação adequada às necessidades dos professores de português no Canadá, a partir de um conhecimento mais aprofundado do contexto do ensino-aprendizagem. Para tal, estabeleceram-se os seguintes objetivos investigativos: i) definir o contexto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, no Canadá, em cursos não formais, em regime paralelo, oferecido por escolas comunitárias ou com o apoio de uma Direção Escolar Católica; ii) diagnosticar dificuldades, motivações, expectativas e necessidades de alunos e docentes; iii) refletir sobre as necessidades de formação de professores, em função dos resultados alcançados; e iv) contribuir para uma planificação da formação docente adaptada ao contexto de ensino-aprendizagem de alunos e professores, e às suas necessidades.

Com vista a responder a tais questões investigativas, construímos um estudo para, precisamente, construir conhecimento a nível de tais realidades, aplicando um questionário a quatro grandes grupos: professores, pais de alunos com idades entre os 4 e os 6 anos, alunos (dos 9 aos 12 anos, um grupo; e dos 15 aos 18 anos, outro grupo). Do ponto de vista investigativo, não só pretendíamos conhecer melhor os diferentes intervenientes em todo este processo - o seu perfil, atuação, motivações e dificuldades -, mas também compreender se a forma como o encaram é coincidente e quais as lacunas e as áreas passíveis de exigir uma intervenção especial, por parte das instituições que, em Portugal, são responsáveis pelo ensino da língua portuguesa no estrangeiro, através dos seus representantes no terreno. Do ponto de vista formativo, pretendíamos identificar princípios e estratégias de formação potenciadores do desenvolvimento profissional dos docentes, tendo em vista um ensino-aprendizagem de português mais produtivo e o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural dos alunos.

Os resultados obtidos, mediante o estudo levado a cabo e em conjunto com os conhecimentos que fomos construindo através da observação informal de aulas, revelaram-se, de facto, essenciais para a planificação de uma formação de professores mais ajustada às suas necessidades. A título exemplificativo, entre as dificuldades por nós mais observadas e confirmadas pelo estudo efetuado, destacamos as seguintes: a necessidade de estratégias de ensino diferenciado, adaptadas a grupos heterogéneos a nível etário e quanto à proficiência linguística dos alunos dentro da mesma sala de aula; treino na área da criação de materiais didáticos centrados no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural; o estímulo de um ambiente mais colaborativo e reflexivo entre os docentes; a utilização das novas tecnologias em sala de aula e como recurso de formação a distância; as estratégias para uma maior motivação dos alunos do nível secundário para a aprendizagem de português como língua de comunicação internacional creditada; um maior apoio financeiro, e a nível de recursos humanos, por parte do Estado Português, em prol da promoção do ensino-aprendizagem do português e da divulgação da cultura portuguesa no Canadá.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem de português língua não materna, Canadá, formação contínua de professores, política de língua



## ABSTRACT

This study aims to contribute towards the planning of adequate training that takes into account the needs of teachers of Portuguese in Canada from a more in-depth knowledge of the teaching and learning contexts. In order to do so, we have established the following research goals: i) define the teaching and learning contexts of Portuguese language in Canada within non-formal disciplines, parallel systems, offered either by community schools or with the support of the Catholic School Board; ii) diagnose difficulties, motivations, expectations and necessities of both, students and teachers; iii) reflect on the needs of teacher training in accordance with the results obtained; and iv) contribute to the development of teacher-training that meets the necessities and specific contexts of students and teachers.

In order to address the above research questions, we have built a study aimed precisely at concentrating our understanding of such realities by developing a questionnaire designed to reach four large groups: teachers, parents of students that range from ages 4 to 6 years old, students (9 to 12 years old as one group; another from 15 to 18 as another group). From a research point of view, we wanted not only to understand better all the parties involved in this process – their profiles, engagements, motivations and difficulties -, but also to verify if there are commonalities and which lacunas and potential areas require special intervention. Such intervention could be from local representatives of Portuguese institutions that are responsible for Portuguese language teaching abroad. In terms of training, we aimed to identify principles and strategies in the field that could have potential impact in the professional development of teachers as well as teaching and learning of the language in a more productive environment along with the development of intercultural competencies of the students.

The results from the study at hand alongside the knowledge that we have been able to obtain from our informal classroom observation, have proved essential to plan training aligned with the needs of these teachers. For example, among the most noticed difficulties observed and highlighted in this study, we emphasize the following: the need for differentiated teaching strategies adapted to heterogeneous groups either by diverse age groups or different levels of linguistic proficiency in the same classroom; training in the area of creation of didactic materials centered on the development of intercultural competencies; the stimulation of a more collaborative and reflexive environment among teachers; the use of new technologies in the classroom and online; the strategies towards enhancing the motivation of high school students to learn Portuguese as a accredited foreign language; the need for more financial support in terms of human resources and on behalf of the Portuguese government in the promotion of teaching and learning Portuguese language and culture and its cultural prominence in Canada.

**Keywords:** Teaching and learning of Portuguese as a non-native language, Canada, teacher training, language policy.



*Ao Filipe*

*Ao André e à Mafalda*



## Agradecimentos

À Professora Doutora Branca Miranda, minha orientadora, pelo apoio, por ter acreditado em mim e por me ter impulsionado, nos momentos certos, a continuar a minha *viagem* até ao destino final.

À Professora Doutora Rosa Sequeira, minha coorientadora, pela contínua disponibilidade e por todo o apoio prestado.

Ao meu marido, Filipe Ribeiro, e aos meus filhos, André e Mafalda, pelo entusiasmo com que me acompanharam neste desafio, a nível profissional, que representou a minha viagem para o Canadá, e que viria a ser, na verdade, o ponto de partida para este estudo.

À colega e amiga Luciana Graça, Leitora do Camões, I.P. na Universidade de Toronto, por todo o apoio e incentivo ao longo da fase final deste percurso, e por não me ter deixado desistir nos momentos mais difíceis.

Às Diretoras das escolas que participaram neste estudo, pela colaboração e pela disponibilidade em fazer chegar os questionários aos seus destinatários.

A todos os Professores de português no Canadá, em última instância, principais responsáveis pela preservação da língua portuguesa neste país.



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>21</b>
<b>1. PORTUGAL E A PROMOÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO</b>	<b>27</b>
1.1. Presença da língua portuguesa no mundo	27
1.2. Política de língua: orientações, prioridades e instituições responsáveis	32
<b>2. ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA</b>	<b>43</b>
2.1. Conceitos, especificidades e metodologias	43
2.2. Abordagem comunicativa intercultural e funções do manual escolar	48
<b>3. ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NO CANADÁ</b>	<b>69</b>
3.1. A comunidade portuguesa	69
3.2. O ensino-aprendizagem do português	78
3.3. Atuação do Camões, I. P. na promoção da língua e da cultura portuguesas	84
<b>4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>95</b>
4.1. O professor de língua não materna e o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural	95
4.2. Desenvolvimento de uma relação de supervisão e colaboração	103
<b>5. OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO ADOTADA</b>	<b>117</b>
5.1. Questão de investigação e objetivos do estudo	117
5.2. Tipo de estudo	118
5.3. Participantes	118
5.4. Recolha de dados: o uso de questionários	120
5.4.1. Razões da escolha deste instrumento	120
5.4.2. Questionários aplicados	121

5.5.	Tratamento e análise de dados	130
<b>6.</b>	<b>RESULTADOS DO ESTUDO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE</b>	<b>135</b>
6.1.	Questionário aos pais de alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos	135
6.2.	Questionário aos alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos	143
6.3.	Questionário aos alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos	156
6.4.	Questionário aos professores	167
6.5.	Balanço comparativo	187
	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>201</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>209</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>223</b>
	<b>ANEXO I. LEGISLAÇÃO</b>	<b>225</b>
	<b>ANEXO II. SESSÕES DE FORMAÇÃO</b>	<b>231</b>
	<b>ANEXO III. QUESTIONÁRIO AOS PAIS</b>	<b>239</b>
	<b>ANEXO IV. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS (9 – 12 ANOS)</b>	<b>247</b>
	<b>ANEXO V. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS (15 – 18 ANOS)</b>	<b>257</b>
	<b>ANEXO VI. QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES</b>	<b>267</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1: Falantes de português no mundo em 2010</b>	<b>29</b>
<b>Quadro 2: Número de falantes e posição relativa das 10 principais línguas mundiais</b>	<b>30</b>
<b>Quadro 3: Línguas maternas de imigrantes mais faladas, segundo os dados de «Statistics Canada»</b>	<b>31</b>
<b>Quadro 4: Competências associadas aos professores de línguas</b>	<b>51</b>
<b>Quadro 5: Vantagens e desvantagens da adoção de um manual</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 6: População migrante de origem portuguesa por período de imigração</b>	<b>72</b>
<b>Quadro 7: População de origem portuguesa</b>	<b>73</b>
<b>Quadro 8: Projeção da população de origem portuguesa - 2016</b>	<b>74</b>
<b>Quadro 9: População de origem portuguesa por geração - 2009</b>	<b>75</b>
<b>Quadro 10: Estimativa de cidadãos portugueses por área de jurisdição consular</b>	<b>76</b>
<b>Quadro 11: Indicadores físicos 2016/2017 - ensinos básico e secundário</b>	<b>82</b>
<b>Quadro 12: Dimensões da ação de ensinar – proposta de operacionalização</b>	<b>104</b>
<b>Quadro 13: População selecionada para o estudo</b>	<b>120</b>
<b>Quadro 14: Questionários aplicados e respetivos participantes</b>	<b>122</b>
<b>Quadro 15: Dimensões contempladas no questionário aplicado aos pais de alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos</b>	<b>123</b>
<b>Quadro 16: Dimensões contempladas no questionário aplicado aos alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos</b>	<b>124</b>
<b>Quadro 17: Dimensões contempladas no questionário aplicado aos alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos</b>	<b>126</b>
<b>Quadro 18: Dimensões contempladas no questionário aplicado aos professores</b>	<b>128</b>
<b>Quadro 19: Número de questionários recebidos</b>	<b>131</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Local de nascimento dos pais .....	136
Gráfico 2: Nível de escolaridade dos pais .....	136
Gráfico 3: Língua(s) falada(s) em casa.....	137
Gráfico 4: Regularidade de visitas a Portugal .....	138
Gráfico 5: Motivos para o(s) filho(s) aprender(em) português .....	139
Gráfico 6: Percepção sobre a) o gosto do filho em ir às aulas; b) se o filho aprende muito nas aulas; e c) se o filho partilha com os pais as aprendizagens realizadas.....	140
Gráfico 7: Idade/Nível de ensino até quando gostariam que o filho estudasse português.....	141
Gráfico 8: Língua que deve ser falada nas aulas .....	142
Gráfico 9: Comunicação por parte do professor acerca das atividades desenvolvidas e sobre a evolução dos filhos .....	142
Gráfico 10: Satisfação com as aulas .....	143
Gráfico 11: Local de nascimento.....	144
Gráfico 12: Idade .....	145
Gráfico 13: Género.....	145
Gráfico 14: Nacionalidade .....	146
Gráfico 15: Língua materna.....	146
Gráfico 16: Língua(s) falada(s) em casa .....	147
Gráfico 17: Ano de escolaridade frequentado na escola canadiana .....	148
Gráfico 18: Tipo de escola frequentada .....	148
Gráfico 19: Existência de família em Portugal.....	149
Gráfico 20: Regularidade de visitas a Portugal .....	149
Gráfico 21: Idade de iniciação formal no português.....	150
Gráfico 22: Motivos para aprender português .....	151
Gráfico 23: Outras atividades em português .....	151
Gráfico 24: Nível de ensino até quando gostava de estudar português .....	152
Gráfico 25 (conjunto): Percepção sobre a) o gosto em ir às aulas; b) a quantidade das aprendizagens realizadas; e c) sobre se se partilha, com os pais, as aprendizagens feitas .....	153
Gráfico 26: Atividades mais praticadas nas aulas .....	154
Gráfico 27: Aspectos de que mais gosta nas aulas.....	155
Gráfico 28: Aspectos de que menos gosta nas aulas .....	156
Gráfico 29: Idade .....	157
Gráfico 30: Ano de escolaridade frequentado na escola canadiana .....	158
Gráfico 31: Género.....	158
Gráfico 32: Língua materna.....	159
Gráfico 33: Língua falada em casa.....	159
Gráfico 34: Existência de família em Portugal.....	159
Gráfico 35: Regularidade de visitas a Portugal .....	159
Gráfico 36: Idade de iniciação no português .....	160
Gráfico 37: Motivos para aprender português .....	161

<b>Gráfico 38: Outras atividades em português .....</b>	<b>162</b>
<b>Gráfico 39: Nível de ensino até quando gostava de aprender português .....</b>	<b>163</b>
<b>Gráfico 40 (conjunto): Perceção sobre a) o gosto em ir às aulas; b) a quantidade das aprendizagens realizadas; e c) se partilha, com os pais, as aprendizagens feitas .....</b>	<b>164</b>
<b>Gráfico 41: Atividades mais praticadas nas aulas .....</b>	<b>165</b>
<b>Gráfico 42: Aspetos de que mais gosta nas aulas .....</b>	<b>166</b>
<b>Gráfico 43: Aspetos de que menos gosta nas aulas .....</b>	<b>167</b>
<b>Gráfico 44: Local de residência .....</b>	<b>168</b>
<b>Gráfico 45: Local de nascimento.....</b>	<b>169</b>
<b>Gráfico 46: Nacionalidade .....</b>	<b>170</b>
<b>Gráfico 47: Língua materna.....</b>	<b>170</b>
<b>Gráfico 48: Formação académica.....</b>	<b>170</b>
<b>Gráfico 49: País onde completou os estudos .....</b>	<b>170</b>
<b>Gráfico 50: Profissão principal .....</b>	<b>171</b>
<b>Gráfico 51: Formação em ensino de português .....</b>	<b>171</b>
<b>Gráfico 52: Anos de experiência de ensino de português no Canadá .....</b>	<b>172</b>
<b>Gráfico 53: Regularidade de visitas a Portugal .....</b>	<b>173</b>
<b>Gráfico 54: Nível escolar, na escola canadiana.....</b>	<b>174</b>
<b>Gráfico 55: Motivos para os alunos frequentarem as aulas.....</b>	<b>175</b>
<b>Gráfico 56: Perceção sobre se os alunos gostam de ir às aulas .....</b>	<b>177</b>
<b>Gráfico 57: Perceção sobre se os alunos aprendem muito nas aulas .....</b>	<b>177</b>
<b>Gráfico 58: Comunicação com os pais acerca das atividades desenvolvidas e sobre a evolução dos filhos.....</b>	<b>177</b>
<b>Gráfico 59: Perceção sobre se os alunos partilham com os pais as aprendizagens feitas .....</b>	<b>177</b>
<b>Gráfico 60: Perceção sobre se os alunos usam o português fora da aula.....</b>	<b>177</b>
<b>Gráfico 61: Abordagem adotada .....</b>	<b>178</b>
<b>Gráfico 62: Língua utilizada nas aulas .....</b>	<b>179</b>
<b>Gráfico 63: Materiais utilizados nas aulas.....</b>	<b>180</b>
<b>Gráfico 64: Atividades realizadas.....</b>	<b>181</b>
<b>Gráfico 65: Dificuldades sentidas .....</b>	<b>183</b>
<b>Gráfico 66: Horas de formação recebidas .....</b>	<b>185</b>
<b>Gráfico 67: Utilidade da formação realizada .....</b>	<b>185</b>
<b>Gráfico 68: Áreas de formação necessárias .....</b>	<b>186</b>
<b>Gráfico 69: Apoio do Camões I.P. ....</b>	<b>186</b>

## **ÍNDICE DE IMAGENS**

**Imagem 1: Mapa do Canadá**

**71**

**Imagem 2: Processo de supervisão**

**108**

## LISTA DE SIGLAS

AICEP	Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal
CAPLE	Certificação de Aprendizagem de Português Língua Estrangeira
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
EPE	Ensino português no estrangeiro
EUNIC-Canadá	<i>European Union National Institutes for Culture»-Canadá</i>
IPAD	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, I. P.
LE	Língua estrangeira
LH	Língua de herança
LM	Língua materna
LNM	Língua não materna
LS	Língua segunda
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PIL	Plano de incentivo à leitura
PLH	Português língua de herança
PLM	Português língua materna
PLNM	Português língua não materna
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
QuaREPE	Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação



## Introdução

O interesse sempre em nós despertado pelo ensino-aprendizagem de português como língua não materna - interesse este decorrente quer do nosso papel enquanto formanda e formadora quer da nossa atividade como responsável pela coordenação do ensino do português no Canadá -, aliado a uma consciência dos próprios desafios inerentes, que variam conforme a especificidade de cada contexto e o público-alvo, bem como da relevância de uma adequada formação de professores para uma mudança que se quer efetiva, conduziu-nos a pretender contribuir para a sua promoção.

Pretendendo compreender de que forma um conhecimento mais aprofundado do contexto do ensino-aprendizagem do português no Canadá poderia contribuir para a planificação de uma formação adequada às necessidades dos professores e tendo sempre em mente esta nossa questão de investigação, definimos os seguintes objetivos investigativos: i) compreender o contexto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, no Canadá, em cursos não formais, em regime paralelo, e oferecido, maioritariamente, ao sábado de manhã, por escolas comunitárias, ou, no caso de Otava, sob a responsabilidade de uma Direção Escolar Católica; ii) diagnosticar dificuldades, motivações, expectativas e necessidades de alunos e docentes; iii) refletir sobre as necessidades de formação de professores, em função dos resultados alcançados; e iv) contribuir para uma planificação de formação de professores adaptada ao contexto de ensino-aprendizagem de alunos e docentes, e às suas necessidades.

Para tal, procedemos a uma contextualização da evolução do ensino do português e a uma caracterização dos ensinantes e aprendentes envolvidos, tendo também sempre em consideração as políticas de língua adotadas, e intentando, igualmente, construir conhecimento sobre as reais necessidades de formação dos professores, num país caracterizado pela multiculturalidade e com uma comunidade portuguesa que se estima em cerca de meio milhão de portugueses e lusodescendentes.

Com efeito, e apesar de se tratar de um país em que o ensino do português a lusodescendentes teve o seu início nos anos 60, após a chegada e o estabelecimento das primeiras famílias portuguesas no Canadá, tratava-se de um ensino de português na perspetiva de língua materna. Muitos destes primeiros portugueses chegavam ao Canadá com a esperança de, no futuro, regressar às suas terras de origem, o que raramente acabaria, no entanto, por suceder. Assim, e especialmente no contexto atual, em que o ensino da língua portuguesa se dirige, principalmente, a uma terceira geração de lusodescendentes, impunham-se distintas mudanças e a própria adaptação do ensino da língua a esta nova realidade, ainda que com alguns professores com ainda pouca ou nenhuma formação nesta sua área de ensino, sendo que a própria investigação sobre a (ação da) formação docente neste campo de atuação, neste país, é praticamente inexistente.

Mais especificamente, a nossa investigação inscreve-se na linha das pesquisas em Educação, na área de Educação e Interculturalidade, que tem vindo, nos últimos anos, a ser objeto de uma evolução relevante (Bizarro & Braga, 2004; Byram, 2011; Byram, Golubeva, Hann & Wagner, 2017). Mais concretamente, visamos construir conhecimento sobre o contexto do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Canadá e a importância da formação de professores como uma ferramenta indispensável a uma profissionalização dos professores de português neste país. Afinal, e (também) num período em que se continua a clamar, sempre com cada vez mais vigor, a importância de práticas docentes efetivamente profícuas para um (maior) sucesso dos alunos, a melhoria da formação docente assume-se como um objeto a merecer sempre a maior atenção.

Com este nosso estudo, centrado, assim, no caso do ensino-aprendizagem do português no Canadá, esperamos poder dar então o nosso contributo para i) a implementação de novas estratégias na política de promoção e internacionalização da língua portuguesa neste país, numa perspetiva de língua de comunicação internacional, usufruindo das vantagens do contexto intercultural em que nos encontramos inseridos; e ii) para a organização de um programa de formação de professores adequado às necessidades específicas dos docentes, tendo em

consideração as características do contexto em que operam. Estas estratégias, que visam a qualificação e a credibilização do ensino do português no Canadá, terão como principal público-alvo os docentes, tendo sempre em consideração as características atuais da comunidade portuguesa, dos alunos de segunda e terceira gerações e do potencial público geral interessado na aprendizagem da língua portuguesa. Esperamos que este estudo possa também contribuir para a recuperação de escolas em risco de encerramento, a criação de novas escolas e o desenvolvimento do ensino a distância e que conduza a língua portuguesa a um público mais alargado, com um ensino de qualidade, certificado e acessível a todos e com docentes mais preparados para os novos desafios colocados pelo contexto intercultural e num mundo cada vez mais global.

Para a prossecução dos objetivos mencionados, o nosso trabalho foi estruturado em seis capítulos. Mais especificamente, após a presente introdução, encontramos o corpo teórico da tese, constituído pelos quatro primeiros capítulos, em que apresentamos, em termos teóricos, a contextualização geral em que se insere a nossa investigação. No quinto capítulo, de natureza metodológica, descrevemos, precisamente, os métodos utilizados na parte empírica do nosso estudo. Após um período de quatro anos de observação informal de aulas e de um acompanhamento próximo do trabalho dos docentes, nas diferentes áreas geográficas, foram selecionadas as escolas que participariam no presente estudo e, finalmente, aplicados questionários, enviados por correio eletrónico, a quatro diferentes grupos: pais, alunos de duas faixas etárias distintas e professores. Os resultados foram registados numa folha *excel*, uma vez que as questões formuladas e respondidas não exigiriam uma análise mais complexa de conteúdo, e, por fim, foram gerados gráficos. Já no último capítulo, o sexto, apresentamos os principais resultados obtidos e procedemos à sua análise comparativa. Será de realçar que estes resultados foram já considerados na planificação das sessões de formação de professores que decorreram entre 2015 e 2017, tendo o seu contributo sido muito positivo.

A conclusão está reservada quer a uma última visão geral dos resultados alcançados quer à apresentação de possíveis pistas de atuação, esperando-se que este estudo possa contribuir não só para a promoção do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Canadá, como também para servir de estímulo a futuros estudos que visem a construção de conhecimento relativamente às necessidades de formação de professores, proporcionando, em última instância, um ensino de qualidade, com um corpo docente bem preparado, sempre atualizado e motivado para o grande desafio que enfrentam na preservação e no desenvolvimento do ensino da língua portuguesa, não só tendo em consideração um público formado por lusodescendentes como também o ensino de uma língua com um potencial inquestionável no mundo global em que vivemos.

**CAPÍTULO I. Portugal e a promoção da língua portuguesa  
no mundo**



## 1. Portugal e a promoção da língua portuguesa no mundo

### 1.1. Presença da língua portuguesa no mundo

*Em termos geográficos, a influência global do Português só é comparável à da língua inglesa, pois, ao contrário do espanhol, estende a sua presença a todos os continentes.*

Luís Reto (2012: 25)

A diáspora portuguesa pelo mundo começou no século XV, quando muitos partiram em busca e à conquista de novos mundos. Tal como acontecera com os grandes Impérios da Antiguidade, que impunham as suas línguas aos povos que dominavam, não só como prova desse domínio como também como forma de transmitir toda uma cultura e, por vezes, a sua religião, também os portugueses o fizeram relativamente aos povos dos territórios que iam sendo descobertos e colonizados. No entanto, como refere Fontoura (1992: 12), «a duração e o enraizamento da colonização levaram à imposição da língua e da cultura portuguesas, não sem as influências locais», e que hoje fazem parte da nossa cultura, uma cultura feita de outras culturas que, sem dúvida, a enriqueceram.

Quando se fala de Lusofonia, não nos referimos, obviamente, apenas aos países que têm o português como língua oficial, mas também a todas as comunidades de emigrantes de origem portuguesa espalhadas pelo mundo não lusófono. Como consequência das viagens empreendidas pelos portugueses ao longo dos últimos séculos, Elia (1989) refere, na sua obra cinco *Lusitânicas*: i) *Lusitânia antiga*, que compreende Portugal, a Madeira e os Açores; ii) *Lusitânia nova*, que corresponde ao Brasil; iii) *Lusitânia novíssima*, que inclui as cinco nações

africanas conhecidas como PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)<sup>1</sup>; iv) *Lusitânia perdida*, que se relaciona com as regiões perdidas da Ásia e da Oceânia, onde a língua portuguesa já não sobrevive, com a exceção de Timor-Leste; e v) *Lusitânia dispersa*, que abrange todas as comunidades de emigrantes de língua portuguesa.

Os europeus, após séculos de uma perspetiva generalizada de língua como companheira do Império, usada como uma arma para o domínio dos povos, para a imposição de uma cultura, de uma política e, por vezes, até de uma religião, vivem hoje uma realidade que alterou completamente essa mentalidade. O plurilinguismo é, na verdade, uma condição necessária à mobilidade que caracteriza o mundo dos nossos dias, quer por motivos de trabalho quer por lazer, sendo também uma pedra basilar para as integrações política e social do indivíduo. A política de língua na atualidade adaptou-se ao multiculturalismo que hoje predomina, incentivando-se, assim, o próprio estudo de línguas.

Segundo o estudo sobre o «potencial económico da língua portuguesa», coordenado por Reto (2012: 42), o número de falantes nativos de português no mundo, em 2010, aproximava-se dos 255 milhões, como se poderá constatar no seguinte quadro.

---

<sup>1</sup> A língua portuguesa nestes países é a língua oficial, mas, ao mesmo tempo, língua segunda.

**Quadro 1: Falantes de português no mundo em 2010**

Países de Língua Portuguesa	População (milhões)	Ranking mundial de população	PIB (milhões €)	Ranking mundial de PIB
Brasil	203,4	5	1 561 801	7
Moçambique	22,9	51	7391	122
Angola	13,3	70	63 741	62
Portugal	10,8	75	171 350	38
Guiné-Bissau	1,6	151	657	170
Timor-Leste	1,8	158	524	174
Cabo Verde	0,56	170	1231	160
São Tomé e Príncipe	0,18	185	147	181
Total	254,54		1 806 841	
Percentagem da população mundial	3,66%		3,85%	

**Fonte:** População – CIA, Country Comparison – Population, julho de 2011.  
PIB – World Development Indicators database, Banco Mundial, julho de 2011 (valores convertidos para € usando a taxa de conversão EUR/US de 31.12.2010. 1EUR = 1,3384 US). O PIB mundial era, em 2010, de 46 980 067 milhões de euros.

Haveria ainda que acrescentar a estes números os cerca de 800 000 habitantes da Guiné Equatorial, país que, no dia 23 de julho de 2014, se viria a juntar à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), alguns falantes nativos que habitam em outros pequenos territórios, como são os casos de Goa e Macau, os cerca de cinco milhões de emigrantes portugueses e lusodescendentes espalhados um pouco por todo o mundo e todos os que emigraram para fora do espaço lusófono, e provenientes dos diferentes países de língua oficial portuguesa.

Como refere Galito (2006), a lusofonia é um conceito que abrange oito países de língua oficial portuguesa, além de congregar a chamada diáspora lusófona, constituída por todos aqueles que se expressam em língua portuguesa, fora dos territórios onde este idioma é língua oficial ou língua materna (LM). As migrações contribuem, naturalmente, para o aumento ou a diminuição do valor de uma língua (Gutierrez, 2007) e Portugal tem desde há muito, sem dúvida, uma forte experiência em fluxos migratórios. A língua portuguesa é também língua oficial, de trabalho ou de tradução em diferentes organizações internacionais como a União Europeia e a UNESCO, entre outras.

A ordenação das principais línguas a nível mundial parece ser, segundo Reto (2012: 39), um exercício bem mais complexo do que se poderia imaginar, pois tal depende da forma como se procede à sua classificação, o que vai originar uma divergência no número de falantes que diferentes fontes apresentam.

**Quadro 2: Número de falantes e posição relativa das 10 principais línguas mundiais**

Posição relativa	<i>Ethnologue</i> (Lewis, 2009)		<i>Baromètre Calvet des langues du monde</i> (Portalingua, 2011)		Observatório da Língua Portuguesa, 2010		Ostler, 2005	
	Língua	N.º de falantes como 1.ª língua (milhões)	Língua	N.º de falantes como 1.ª língua (milhões)	Língua	N.º de falantes como 1.ª língua (milhões)	Língua	N.º de falantes como 1.ª ou 2.ª língua (milhões)
1.º	Chinês (Mandarim)	1213 (845)	Mandarim	845	Mandarim	845	Chinês (Mandarim)	1052
2.º	Espanhol	329	Espanhol	329	Espanhol	329	Inglês	508
3.º	Inglês	328	Inglês	328	Inglês	328	Hindi	487
4.º	Árabe	221	Árabe	222	<b>Português</b>	<b>240</b>	Espanhol	417
5.º	Hindi	182	Hindi	182	Hindi	182	Russo	277
6.º	Bengali	181	Bengali	181	Bengali	181	Bengali	211
7.º	<b>Português</b>	<b>178</b>	<b>Português</b>	<b>178</b>	Russo	144	<b>Português</b>	<b>191</b>
8.º	Russo	144	Russo	143	Japonês	122	Alemão	128
9.º	Japonês	122	Japonês	122	Alemão	90	Francês	128
10.º	Alemão	90	Alemão	90	Javanês	85	Japonês	126

**Fontes:** Lewis, M. Paul (ed.) (2009), *Ethnologue: Languages of the World*, 16.ª ed., Dallas, SIL International (<http://www.ethnologue.com>).

Calvet, Alain e Calvet, Louis-Jean (2011), *Baromètre Calvet des langues du monde*, in Portalingua: Observatoire des langues dans la connaissance (<http://www.portalingua.info>).

Observatório da Língua Portuguesa (2010) (<http://www.lingua-lp.sapo.pt>).

Ostler, Nicholas (2005), *Empires of the Word: A Language History of the World*, New York, Harper.

Relativamente à posição do português, podemos verificar que o Observatório da Língua Portuguesa apresenta um número de falantes mais próximo da realidade, enquanto as restantes fontes revelam, como refere Reto (2012: 40), «uma profunda desatualização das estatísticas demográficas», se considerarmos que só o Brasil terá já ultrapassado os 200 milhões de falantes. De acordo com os dados do «Statistics Canada» (2016), a língua portuguesa ocupa a 10.ª posição na lista de 22 línguas maternas de imigrantes faladas por mais de 100 000 habitantes.

**Quadro 3: Línguas maternas de imigrantes mais faladas, segundo os dados de «Statistics Canada»**

Língua	Posição em 2016	Número de falantes em 2016
Mandarim	1	610 835
Cantonês	2	594 030
Punjabi	3	543 495
Tagalog (Filipino)	4	510 420
Espanhol	5	495 090
Árabe	6	486 525
Italiano	7	407 455
Alemão	8	404 745
Urdu	9	243 090
<b>Português</b>	<b>10</b>	<b>237 000</b>

Fonte: *Statistics Canada*, 2016

Na verdade, num mundo caracterizado pela globalização, a língua portuguesa é, sem dúvida, uma língua de futuro e de comunicação internacional, não só por via do crescimento demográfico e do seu potencial económico como também pela sua crescente utilização na internet com os efeitos de rede que esta proporciona. Numa economia global tão competitiva como a de hoje, valoriza-se cada vez mais a capacidade de comunicar em mais do que uma língua e o português, com todo o seu potencial assente, principalmente, no número dos seus falantes distribuídos por diferentes continentes, passou a ser valorizado como uma importante língua no mundo dos negócios.

Casteleiro (2016: 208) enuncia um conjunto de oito características que definem «um idioma como língua de projeção internacional», considerando que a língua portuguesa todas satisfaz:

- 1.<sup>a</sup>) Essa língua deve ter uma amplitude multicontinental;
- 2.<sup>a</sup>) Tal idioma deve ser língua oficial e língua de trabalho de organismos internacionais;
- 3.<sup>a</sup>) Essa língua deve ser usada como meio de comunicação nas relações internacionais, em reuniões científicas e políticas, no comércio, no turismo, no intercâmbio científico e técnico:

- 4.<sup>a</sup>) Tal idioma deve estar apto, no plano lexical, a exprimir os novos conceitos e a designar os novos objetos, produzidos pelo desenvolvimento científico e tecnológico;
- 5.<sup>a</sup>) Essa língua deve expressar-se através de uma literatura e uma cultura portadoras de valores universais e estar aberta a simbioses com outras culturas;
- 6.<sup>a</sup>) A procura da aprendizagem de tal idioma como língua estrangeira deve encontrar-se em plena expansão;
- 7.<sup>a</sup>) Tal idioma deve dispor de instrumentos pedagógico-didáticos necessários e adequados à expansão do seu ensino e da sua aprendizagem, quer como língua materna, quer como língua segunda ou língua estrangeira;
- 8.<sup>a</sup>) Uma língua de projeção internacional deve encontrar-se em expansão e não em retrocesso.

Neste contexto, torna-se indispensável encarar a língua como uma mais-valia para uma política económica externa e a adoção de uma política de língua que vá ao encontro desta nova realidade (Silva, 2004).

Será esta a estratégia a seguir no Canadá, com uma política de língua que realce o potencial económico da língua portuguesa, num trabalho que se pretende de parceria cada vez mais intensa com diplomatas, representantes da Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal (AICEP) e do Turismo de Portugal.

## **1.2. Política de língua: orientações, prioridades e instituições responsáveis**

*A política de afirmação do português como grande língua global articula-se com a difusão da cultura portuguesa e das culturas de língua portuguesa e acompanha ainda os esforços de internacionalização da nossa economia, assente no potencial que representa.*

Ana Paula Laborinho (2012: 18)

O Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (ou, de forma abreviada, Camões, I.P.) existe desde o ano de 1929, então sob o nome de Junta de Educação Nacional, passando, em 1980, a denominar-se de Instituto de Cultura e Língua

Portuguesa. Esta instituição passaria a designar-se, em 1992, Instituto Camões, inicialmente sob a tutela do Ministério da Educação e transferido, em 1994, para a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Com o objetivo de obter um aumento de eficácia na prestação dos serviços públicos, procedeu-se, em 2012, à fusão do Instituto Camões, I. P. com o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, I. P. (IPAD), com a subsequente reorganização e racionalização dos serviços destes dois institutos. É, assim, criado o Camões, I. P., tendo em vista potenciar a capacidade de intervenção no desenvolvimento da política de cooperação internacional e de promoção externa da língua e da cultura portuguesas.

Quanto às atribuições do Camões, I.P., as mesmas estão expressas no artigo 3.º, n.º 2, n.º 3 e n.º 4 do Decreto-Lei n.º 21/2012, de 30 de janeiro, enquanto a Portaria n.º 194/2012, de 20 de junho, e a Deliberação n.º 1201/2012, de 30 de agosto, determinam a organização do Camões, I.P. e identificam as atribuições e competências específicas de cada unidade orgânica (Camões, Instituto da Cooperação e da Língua – Camões, I. P., 2017). O Camões, I. P., no âmbito das suas três grandes áreas de atuação - cooperação, língua e cultura -, é, assim, o organismo da Administração Pública portuguesa responsável pela política de promoção externa da língua e da cultura portuguesas e pela supervisão, direção e coordenação da cooperação para o desenvolvimento. Na sua missão, destacam-se a valorização da língua portuguesa, a reforma do ensino português no estrangeiro (EPE), a promoção e a difusão do português como língua global e o reforço da cooperação com países cuja planificação linguística integra ou prevê integrar o português como língua curricular, constituindo-se tal como importantes linhas orientadoras que o Camões, I.P. preconiza, enquanto vetor estratégico, na aproximação às comunidades portuguesas.

Fazem parte da sua responsabilidade, mais concretamente, a divulgação, a promoção e o ensino da língua e da cultura portuguesas em 84 países, não só através da sua rede de leitorados e de protocolos de docência e em cooperação com 357 instituições de ensino superior e organizações como também através dos próprios cursos ministrados na educação pré-escolar e nos ensinos básico e

secundário, em coordenação com diversos Ministérios de Educação estrangeiros e com agentes locais com responsabilidades educativas, bem como com as diásporas de língua portuguesa.

O seu principal objetivo tem sido, portanto, e *grosso modo*, o da promoção da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro, através de diferentes ações que se entrecruzam: i) desenvolvimento de programas adequados à difusão da língua e da cultura portuguesas; ii) promoção e divulgação da língua portuguesa; iii) conceção, desenvolvimento e gestão da rede de formadores e leitores de língua e de cultura portuguesas; iv) desenvolvimento de ações culturais; v) promoção, preparação e coordenação da negociação de acordos de cooperação respeitantes ao ensino da língua e à difusão da cultura portuguesa; vi) concessão de apoio financeiro a cidadãos e a entidades portuguesas e estrangeiras que se dediquem ao estudo e à investigação da língua e da cultura portuguesas, visando a respetiva difusão externa; vii) promoção e apoio à produção de obras de divulgação da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro.

O Camões, I.P. possui diversos recursos distribuídos pelo mundo no âmbito da cooperação, da língua e da cultura portuguesas, e entre os quais podemos destacar os seguintes: Unidades de Cooperação, Coordenações de Ensino Português no Estrangeiro, Escolas e Centros Associados, Leitorados, Cátedras, Centros de Língua e Centros Culturais Portugueses. Com sede em Embaixadas e Consulados portugueses, as Coordenações de Ensino Português abrangem 17 países<sup>2</sup> com grandes comunidades de língua portuguesa e encontram-se ao serviço direto dos docentes da rede do EPE, sendo igualmente espaços de apoio logístico ao ensino da língua e da cultura portuguesas.

---

<sup>2</sup> Espanha, Andorra, França, Alemanha, Reino Unido, Suíça, Luxemburgo, Países Baixos, Bélgica, África do Sul, Namíbia, Suazilândia, Zimbábue, Canadá, Estados Unidos, Venezuela e Austrália. De referir que estes quatro últimos países não integram a Rede de Ensino de Português no Estrangeiro, uma vez que, com a exceção de um Leitor e de três docentes a nível universitário contratados ao abrigo de um protocolo de colaboração, os demais docentes de português dos níveis pré-escolar, básico e secundário não são da responsabilidade do Camões, I.P. e não têm qualquer ligação a esta instituição.

O EPE, os seus coordenadores e os seus docentes, tem como missão a promoção de cursos de língua e de cultura portuguesas destinados, sobretudo, às comunidades portuguesas, e, mais concretamente, aos filhos e aos netos de portugueses em contexto de emigração, embora tenham como objetivo último, na verdade, a progressiva integração curricular da língua portuguesa nos países de acolhimento. Tem-se investido, prioritariamente, na formação de professores na área do ensino-aprendizagem do português na perspetiva de língua segunda (LS), de língua de herança (LH) e de língua estrangeira (LE) - tendo-se como base documentos orientadores como o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) (Conselho da Europa, 2001)<sup>3</sup> e o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE)<sup>4</sup> (Ministério da Educação e Ciência, 2011) -, no incentivo à leitura em língua portuguesa e na certificação das aprendizagens, com a introdução, a partir de 2013, de Provas de Certificação adequadas a diferentes níveis etários e de proficiência linguística dos alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos de idade, que visam uma maior credibilização do ensino-aprendizagem do EPE.

Em fevereiro de 2017, e numa iniciativa do Camões, I.P. e da Porto Editora, foi lançada a plataforma «Português mais Perto» que se constitui como uma nova ferramenta disponível para o ensino-aprendizagem do português, quer para as crianças e os jovens que iniciaram o seu percurso educativo em Portugal e necessitam de um enquadramento de português língua materna (PLM), em virtude da emigração temporária dos seus pais, quer para aqueles que, embora de origem portuguesa, foram já escolarizados no estrangeiro e pretendem estudar o português como LH. A criação desta plataforma resulta da colaboração entre a Porto Editora e o Camões, I.P. e pretende dar resposta, assim, às novas necessidades de ensino do português no estrangeiro, destinando-se, em suma, a todos aqueles que, vivendo

---

<sup>3</sup> De referir que o Canadá assumiu o papel de país observador durante o processo de elaboração do QECR, sendo que os seus níveis de referência servem também, e cada vez mais, como base para a elaboração de programas e de materiais, estabelecimento de objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação.

<sup>4</sup> O documento «Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro» (QuaREPE) é constituído por duas partes: «QuaREPE-Documento Orientador» e «QuaREPE-Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação».

fora do país, reconhecem a importância de aprender português não só por razões de identidade como também como língua de comunicação internacional. Acrescente-se que, com a experiência adquirida com a «Escola Virtual»,<sup>5</sup> uma plataforma que, em Portugal, e desde há muitos anos, disponibiliza, a alunos e professores, recursos e ferramentas necessários à exploração e à consolidação dos conteúdos programáticos e à avaliação das aprendizagens nas várias disciplinas dos diferentes anos de escolaridade, a Porto Editora disponibiliza mais esta plataforma dirigida ao EPE, e que poderá ser utilizada com ou sem apoio de um tutor do Camões, I.P., permitindo tal que a mesma seja utilizada e orientada pelos próprios pais, por um professor ou pela escola portuguesa que, eventualmente, os alunos frequentem. Num país como o Canadá, com a presença de famílias lusodescendentes em cidades muito distantes dos grandes centros urbanos, onde não existem escolas ou professores que contribuam para a preservação da língua portuguesa, esta plataforma poderá contribuir, idealmente, para preencher essa lacuna, sendo, nestes casos, essencial o apoio de um tutor do Camões, IP. Parece-nos, no entanto, que, pelo menos nesta sua fase inicial, a mais-valia desta plataforma será, essencialmente, para o ensino de PLM aos filhos das famílias portuguesas recém-chegadas ao Canadá, em especial, no caso daquelas que se encontrem numa situação de deslocação temporária por motivos de trabalho, e que, assim, terão a possibilidade de lhes continuar a oferecer o ensino da sua LM, facilitando a sua integração no sistema de ensino português no momento de regresso a Portugal. No âmbito da sua vertente voltada para o ensino de português língua de herança (PLH), os conteúdos encontram-se, ainda, numa fase de revisão e de remodelação, orientadas pelo Camões, I.P. Para uma melhor avaliação deste projeto, foi decidido que, no ano letivo 2017/2018, a referida plataforma funcionasse como um projeto-piloto para um total de cerca de 550 alunos de algumas escolas selecionadas no Canadá e nos Estados Unidos. No caso do Canadá, foram selecionadas, pela respetiva Coordenação de Ensino, três escolas de três diferentes cidades - Toronto,

---

<sup>5</sup> Para mais informações sobre a «Escola Virtual», consultar a respetiva página eletrónica: <http://www.escolavirtual.pt/>

Montreal e Otava -, abrangendo esta escolha um total de seis docentes e 133 alunos que irão utilizar esta mesma plataforma, em sala de aula e em casa, como complemento do programa de PLH oferecido pelas escolas. A avaliação dos resultados efetivos desta plataforma e as alterações a serem efetuadas na vertente do ensino de português língua não materna (PLNM) terão em consideração o *feedback* dado não só por todos os professores e alunos participantes neste projeto-piloto como também pelas Coordenações do Ensino do Canadá e dos Estados Unidos, que funcionarão como mediadores em todo este processo.

Quem trabalha na área do ensino e da aprendizagem de PLNM, em especial fora das nossas fronteiras, sente que, no entanto, ainda subsistem muitas desigualdades em relação ao reconhecimento desta carreira profissional, confrontando-se ainda, por vezes, com a falta de apoio e de materiais didáticos diversificados e adequados a um público com características muito específicas, verificando-se, especialmente nos países fora da rede do EPE (a abranger a Europa e a África do Sul), a falta de preparação pedagógico-científica de muitos ensinantes, o que implica a necessidade de uma maior oferta de formação adequada a cada contexto, sobretudo em países de grande dimensão geográfica, um fator que dificulta a ação de diferentes Coordenações de Ensino. Afinal, e como sublinhado por Filipe (2005: 2), «[é] tendo presente o valor económico e de influência que uma língua comum possui, que se deve pensar estrategicamente a língua portuguesa, não apenas no campo dos discursos, mas, fundamentalmente, no campo das ações concretas». Ainda a este propósito, gostaríamos de destacar três resoluções da Assembleia da República, de fevereiro de 2017 (ANEXO I), relativas à promoção e ao ensino da língua portuguesa no estrangeiro, e em que se formulam diferentes recomendações de atuação ao Governo português. Estas recomendações estabelecem, globalmente, algumas grandes prioridades; a saber: i) um melhor acesso aos cursos do EPE e a promoção da sua qualidade; ii) uma política ativa, eficaz e global de defesa e projeção da língua portuguesa, que permita a sua internacionalização e o desenvolvimento da rede do EPE. E vários são mesmo os aspetos, mais específicos, salientados ao longo de tais recomendações:

- 1) reforço da formação contínua de professores, quer em regime a distância ou híbrido quer em regime presencial;
- 2) diversificação de recursos pedagógicos;
- 3) melhor adequação da oferta à procura, com uma oferta mais adequada à variedade etária e de conhecimentos e dando uma atenção especial às necessidades fora dos grandes centros urbanos;
- 4) adoção de medidas que, progressivamente, corrijam as desigualdades no tratamento das comunidades portuguesas nos espaços europeu e extraeuropeu;
- 5) alargamento da atual rede do EPE, tendo em consideração as localidades mais isoladas da Europa e as principais comunidades fora da Europa;
- 6) criação de cursos de especialização para o ensino da língua portuguesa no estrangeiro, tendo em conta a pluralidade de contextos culturais das comunidades portuguesas e lusófonas, e conciliando o domínio de metodologias de ensino de português como LH, LE ou LM;
- 7) valorização do espaço virtual como plataforma do ensino a distância, com oferta de cursos não só para alunos estrangeiros como também para alunos portugueses ou lusodescendentes;
- 8) promoção de campanhas de divulgação, nos países de acolhimento, e junto das famílias portuguesas e em termos gerais, sobre o valor e a importância da língua portuguesa, valorizando a sua aprendizagem como uma ferramenta útil no mercado de trabalho global;
- 9) maior integração curricular da língua portuguesa nos países de acolhimento;
- 10) desenvolvimento de novos mecanismos de avaliação e de certificação de aprendizagens;
- 11) incentivo dos hábitos de leitura através de um Programa de Incentivo à Leitura e de Divulgação Cultural que aumente o contacto das novas gerações portuguesas e lusófonas com a nossa realidade cultural, promovendo a divulgação das obras de escritores e outros agentes culturais da Lusofonia e colocando-os em contacto direto com as gerações mais jovens do Plano de Incentivo à Leitura (PIL);
- 12) criação de escolas portuguesas em todos os países lusófonos, assim como nas áreas consulares que possuam um número de, pelo menos, 200 mil cidadãos portugueses devidamente registados e referenciados;
- 13) alargamento da rede de leitorados e de universidades com cursos de língua portuguesa.

Porém, muito há ainda a ser feito, para que as resoluções anteriormente referidas se concretizem, e, mais concretamente, no que tal diz respeito às diferenças no tratamento das comunidades fora da atual rede do EPE, como é o caso do Canadá, que, com uma comunidade portuguesa muito representativa, tem ainda merecido um investimento no ensino e na divulgação da língua e da cultura portuguesas muito menor do que outros com comunidades com bastante menos expressão.

Estamos, na verdade, perante uma área de ensino que exige uma efetiva e profícua coordenação de esforços e um empenhamento ativo por parte de todos aqueles que, na realidade, se interessam pelo ensino e pela divulgação da língua portuguesa, de uma forma profissional, de modo não só a dar resposta como também a incentivar a procura e o reconhecimento da nossa língua como língua de comunicação internacional (Mateus, 2002a, 2002b), o que, como aponta Filipe (2005: 3), «exige uma política de língua para não falantes de português como língua materna que vá além do espaço geolinguístico da língua portuguesa».



**CAPÍTULO II. Ensino-aprendizagem do português  
língua não materna**



## 2. Ensino-aprendizagem do português língua não materna

### 2.1. Conceitos, especificidades e metodologias

*Conceitos como Língua Materna, Língua Segunda, Língua Não-Materna, Língua de Herança ou Língua Estrangeira são reconhecidos e frequentemente utilizados pela Didática das Línguas para caracterizar a relação que cada sujeito mantém com a(s) língua(s) que conhece. Porém, se, por um lado, a complexidade e a subjetividade presentes nestas relações dificultam a clarificação destas designações, por outro lado, os critérios considerados para a sua definição nem sempre são consensuais e, muitas vezes, são vistos como ambíguos ou com limites pouco claros.*

(Faneca, 2016: 136)

A LM é definida, por Grosso (2010), como a língua da primeira socialização, a língua dos afetos, tendo a família um papel preponderante no processo de aquisição. A LS, por sua vez, implica a presença de uma outra língua - uma LM -, adquirida em primeiro lugar (Sequeira, 2007), e podendo esta ser a língua ou uma das línguas oficiais do país,<sup>6</sup> enquanto a LE é, normalmente, aquela que, não sendo a língua oficial do país, se estuda na escola, por opção ou porque faz parte do currículo. De entre as línguas estrangeiras, algumas têm características particulares pelas quais são designadas segundas (Cuq, 1991). Ora, no caso específico do Canadá, um país bilingue, com uma vasta diversidade linguística de uma grande parte dos seus habitantes, a LS oficialmente ensinada nas escolas é o inglês ou o francês, embora, na realidade, a LS para muitos dos alunos que frequentam as escolas, um pouco por todo o país, mas muito especialmente na província do Ontário, não é a segunda língua oficial do país, mas, sim, a língua de comunicação da sua família de origem.

A expressão «língua de herança», usada para designar as línguas faladas pelas minorias dentro de um país, começou a ser utilizada no Canadá nos anos

---

<sup>6</sup> Este será o caso de países bilingues e multilingues, como o Canadá, a Suíça, ou a Espanha, onde a LS é uma das línguas oficiais destes países, dependendo da parte do país onde se reside, ou de certos países em que a língua oficial não é, na realidade, a língua materna da maioria da população, como acontece em Angola, Cabo Verde e em tantos outros países.

setenta, tendo gradualmente passado a ser usada nos Estados Unidos a partir da década de noventa (Valdés, 2005). Esta relação entre as línguas de herança e as línguas minoritárias surgiu com os movimentos migratórios e a formação de comunidades chinesas, italianas e portuguesas, no Canadá, e hispânicas, nos Estados Unidos, tendo o espanhol, em certas regiões, acabado por passar a língua maioritariamente falada num país onde o inglês é língua oficial.

E, ora, sendo o nosso objeto de estudo o ensino-aprendizagem do português junto da diáspora portuguesa, concretamente, no Canadá, num contexto multicultural e intercultural, encontramos-nos perante um público-alvo de crianças e jovens lusodescendentes já de segunda e terceira gerações, e que se inserem na categoria de falantes de LH. O conceito de PLH, embora se cruze com os campos de LM e de LS, tem como base o contexto de emigração, em que a aprendizagem é essencialmente de natureza afetiva, e «surgiu da necessidade de dar uma resposta mais adequada a um processo de ensino-aprendizagem para as comunidades» (Faneca, 2016: 151). Considera-se um falante de LH aquele que foi exposto a uma língua diferente da língua oficial e de escolarização, por crescer no seio de uma família com origem diferente da do país onde reside, facto que lhe confere competências bilíngues mais ou menos desenvolvidas, havendo casos de muitas famílias em que se fala mais do que uma LH (Valdés, 2005). A evolução normal será, como se regista no Canadá, a de que haja um cada vez maior número de famílias de origem portuguesa, na terceira geração, com casamentos mistos, e, frequentemente, com parceiros de outra comunidade imigrante.

A aprendizagem de uma LH desenvolve-se através das interações do falante com múltiplos interlocutores, incluindo avós, pais, irmãos, pares e professores, e contribuindo todos eles, com os seus diferentes papéis e tipos de registos diversos, para o desenvolvimento linguístico do falante de LH e para a forma como este se relaciona com as suas raízes (He, 2010; Pinho, 2016). Quando falamos de falantes de terceira geração, importa realçar o papel preponderante dos avós, principais impulsionadores, de forma mais ou menos consciente, da preservação da LH nas crianças e nos jovens lusodescendentes. O contacto com a LH ocorre, sobretudo, no

contexto familiar, e, principal e precisamente, nos momentos de interação com os avós ou quando se visita a família no país de origem, e na sala de aula dos cursos extracurriculares oferecidos por associações comunitárias ou por Direções Escolares; cursos estes condicionados, no entanto, por fatores diversos, como longas distâncias a percorrer, motivação e disponibilidade de pais e filhos e competição entre estes programas de ensino da LH e outras atividades mais apetecíveis em outras áreas, como o desporto, entre muitas outras.

Uma das características dos falantes de LH mais referidas é a sua heterogeneidade, devido às condições diversas da sua aquisição, e o que se reflete na grande variação da sua competência linguística (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2016). Uma criança recém-chegada ao país de acolhimento terá um domínio da língua portuguesa completamente diferente do falante de terceira geração cuja língua de comunicação, nos contextos familiar, social e escolar, é, na maior parte dos casos, a do país onde vive, limitando-se o contacto com a LH aos momentos de comunicação com os avós - e tal, comumente, apenas numa direção, ou seja, a nível da compreensão oral - e às duas horas e meia ou três horas semanais na aula de LH.

De facto, tanto na Europa como no continente americano, com o aumento dos fluxos migratórios dos séculos XX e XXI, muitos alunos matriculam-se em classes de uma LH que já dominam, pelo menos a nível do oral (Carreira & Kagan, 2011). A maior parte dos falantes de herança estão a visitar uma língua que aprenderam ou à qual foram expostos durante a infância (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2016). A nível geral, podemos dizer que os alunos de LH, ao contrário dos alunos de LE, se caracterizam por um desempenho na produção e na compreensão orais muito mais desenvolvido do que em termos das suas competências a nível da escrita, uma vez que o seu contacto oral com a LH é maior do que o escrito. Ainda a propósito, Van Deusen-Schooll (2003: 221) define os alunos de LH como «a heterogeneous group ranging from fluent native speakers to non-speakers who may be generations removed, but who may feel culturally connected to a language».

A designação de LH como língua minoritária usada, essencialmente, nos ambientes doméstico e familiar e a sua relação com o passado e a tradição, o carácter

heterogéneo dos seus falantes e os desvios das suas práticas discursivas relativamente à língua *standard*, acabaram por lhe atribuir uma conotação negativa, contrariamente aos conceitos de LM, LS e LE. García (2009) opta, assim, pela denominação de translíngua, uma forma de comunicação que resulta do contacto entre línguas, da influência que a língua de escolarização e socialização naturalmente exerce sobre a língua usada em casa e, sobretudo no caso dos falantes de terceira geração, das variações linguísticas e das práticas discursivas (mais ou menos) afastadas da norma dos seus progenitores.

A noção de competência plurilingue e pluricultural no QECR (Conselho da Europa, 2001), os conceitos de interlíngua (Corder, 1981) e de translíngua (García, 2009) e, mais recentemente, os termos bilingue ou multilingue (García & Wei, 2014) têm ajudado a compreender o que significa crescer em contacto com mais do que uma língua, reconhecendo que o estado final dessa aquisição multilingue nunca poderá ser o de um falante monolingue de cada uma dessas línguas. Como afirmam Flores e Melo-Pfeifer (2016: 43), «o repertório linguístico de um falante de herança é caracterizado por pluralidade e heterogeneidade. A competência da criança imigrante na sua LH não é igual à de uma criança que cresce no respetivo país de origem, nem se espera que seja».

O conceito de competência plurilingue prevê a interação e a influência mútua entre a LH e todas as outras línguas a que o sujeito está exposto, a língua oficial e de escolarização e mesmo as línguas segundas ou estrangeiras incluídas no currículo escolar (Lachman, 2003).<sup>7</sup> Ora, o repertório verbal do falante de herança reflete todas estas influências, que resultam em interferências linguísticas que caracterizam o discurso de um sujeito bilingue ou plurilingue. E estas interferências, embora sejam um desafio para os docentes, não devem ser encaradas como um problema sem solução, mas, sim, e como vários investigadores defendem (Melo-Pfeifer, Araújo e Sá & Santos, 2012; Melo-Pfeifer, 2011), como um recurso para o ensino-aprendizagem. Considerando que a aprendizagem se realiza a partir da

---

<sup>7</sup> No caso do Canadá, um país oficialmente bilingue, o inglês e o francês, dependendo da província, são língua oficial ou LS de ensino obrigatório, e a maior parte das escolas elementares oferecem uma língua estrangeira («international language»), com frequência igualmente obrigatória.

língua que o aluno melhor domina, propõem-se atividades que valorizem a translíngua, que atribuam um papel ativo à família e à comunidade dentro do ensino, que incluam registos formais e informais, que incentivem a oralidade, com todas as suas interferências, para depois, e por exemplo, ser trabalhada a escrita, num registo mais formal e cuidado.

As imagens que os políticos, os sistemas escolares, os membros das comunidades imigrantes e de acolhimento e os próprios docentes têm e transmitem da LH influenciam as políticas linguísticas e a forma como se encaram e preservam as LH e a sua articulação com a língua de escolarização (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2016). Como referem estas autoras, as imagens que as crianças lusodescendentes têm do país de origem dos seus pais ou avós são, frequentemente, estereotipadas, associando a sua LH «à família e à sua comunidade imigrante», a festas tradicionais e regionais, ao futebol, a comida, ao folclore, a sol, a verão... E estas imagens influenciam a própria motivação para aprender e para ensinar, acabando por influenciar, igualmente, os próprios processos de aprendizagem, as estratégias, as práticas de ensino e as escolhas curriculares.

A heterogeneidade dos perfis dos alunos numa mesma sala de aula – relativamente, por exemplo, à proficiência linguística, às suas motivações, à frequência de utilização da língua fora da aula e, por vezes, até quanto ao nível etário -, dificulta o trabalho do professor, na sua tentativa de manter os alunos motivados e interessados, quando se vê forçado a desenvolver um trabalho diferenciado e a dividir a sua atenção por todos os subgrupos que organiza.

O ensino do português junto da diáspora portuguesa implica, forçosamente, o reconhecimento da «diversidade do público a quem se destina, tendo em conta os contextos em que os alunos se inserem: a família, a escola, a comunidade, o contexto sociolinguístico. É importante que este processo de ensino-aprendizagem procure uma integração harmoniosa entre a língua do país de acolhimento e a língua portuguesa» (Silva & Lamas, 2016: 110). Estamos, com efeito, perante alunos com perfis linguísticos e culturais diferentes e necessidades e expectativas também diversas, tornando-se necessário que se ensine a língua de forma que os alunos se

sintam motivados a usá-la, e promovendo-se, ao mesmo tempo, «o envolvimento afetivo com as suas raízes e com a sua identidade social e cultural» (Silva & Lamas, 2016: 111).

## 2.2. Abordagem comunicativa intercultural e funções do manual escolar

*O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidades do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações autênticas nas interações com outros falantes-usuários.*

(Portela, 2006: 53)

Ao aprender uma LS ou uma LE, um indivíduo está paralelamente a conhecer uma nova cultura e novos hábitos de vida.

O QECR fornece uma base comum a todos aqueles que trabalham na área do ensino-aprendizagem das línguas vivas, numa tentativa de estabelecer uma uniformização no que diz respeito a programas, abordagem adotada, níveis de proficiência, exames, entre outros aspetos. Também temas, léxico, conteúdos funcionais e gramaticais, identificação e caracterização dos públicos e definição dos domínios sociais de comunicação se encontram definidos no *Nível Limiar* (Casteleiro, Meira, & Pascoal, 1988), um outro documento com carácter uniformizador que surgiu com o objetivo de apoiar todos os agentes de ensino do português como LS e LE num nível elementar.<sup>8</sup>

Um dos objetivos da política linguística do Conselho da Europa descrito no QECR é o de preservar as diversidades linguística e cultural no novo e cada vez mais alargado espaço europeu, mas também com aplicação nos outros continentes,

---

<sup>8</sup> São considerados agentes, por exemplo: os organizadores de cursos, autores de manuais e de outros materiais pedagógicos complementares, ensinantes, avaliadores de materiais pedagógicos e autores de meios de avaliação.

promovendo «a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz» (2001: 22).

De acordo com os princípios desta política linguística, o ensino-aprendizagem de uma LS ou de uma LE pressupõem a aquisição de uma competência na língua estudada que permita a comunicação com os falantes nativos, desenvolvendo de forma equilibrada as quatro capacidades de compreensão e de produção, tanto a nível escrito como oral. Para atingir tais objetivos, tornou-se imprescindível adaptar o ensino-aprendizagem às novas necessidades de comunicação.

Ao contrário dos métodos ditos tradicionais e estruturais que privilegiam a aprendizagem das estruturas gramaticais, promovendo uma aprendizagem de tipo reprodutivo, a abordagem comunicativa, introduzida por Dell Hymes, centra-se nas necessidades comunicativas do aprendente, incentivando a oralidade e a interação. A gramática é abordada como um ingrediente da competência comunicativa e é em relação a esta última que deve ser explorada, ensinada e aprendida (Andrade & Araújo e Sá, 1992: 11). Os conhecimentos gramaticais são desenvolvidos de forma dinâmica, estando sempre em íntima ligação com as situações de comunicação reais e autênticas. No entanto, como refere Casteleiro (1991: 114-115):

Isto não significa que a gramática não seja relevante na aprendizagem duma língua estrangeira, mas que a sua função passa a ser a de instrumento auxiliar do aprendente, perdendo assim o lugar de pivô da organização dos conteúdos programáticos, que tinha anteriormente. Tal papel é agora determinado por outros parâmetros, considerados mais importantes, como as necessidades do aprendente, as funções comunicativas ou actos de fala e as situações de comunicação.

Hymes pretendeu que esta nova forma de abordagem englobasse o conhecimento da gramática da língua e a capacidade de utilização desse conhecimento em situações concretas de comunicação, aplicando as regras socioculturais adequadas (Sequeira, 2007: 14). Nesta perspectiva, podemos afirmar

que a aprendizagem linguística não se pode dissociar do contexto sociocultural, encontrando-se ao serviço da comunicação.

No QECR (Conselho da Europa, 2001: 34), encontramos a seguinte definição de competência comunicativa: «A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática». E o desenvolvimento da competência comunicativa abrange, especificamente: i) a competência linguística (gramática, lexical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica); ii) a competência sociolinguística (contextos socioculturais do uso da língua); iii) a competência pragmática (competência discursiva e competência funcional); iv) a competência estratégica (capacidade de gerir todas as competências, adaptá-las e implementá-las de acordo com o contexto de comunicação).

Ora, a competência comunicativa pressupõe, pois, o conhecimento não só da língua como sistema como também do contexto sociocultural e, ainda, do uso funcional dos recursos estilísticos (Kramsch, 2000). E esta valorização da abordagem cultural no ensino das línguas é, como refere Sequeira (2012: 303), «um fenómeno relativamente recente que data do início dos anos 1990». Sequeira enumera, aliás, vários fatores que contribuíram para que tal acontecesse, e entre os quais referimos os seguintes: o alargamento da comunidade europeia, com a queda do Muro de Berlim, e da União Europeia a novos países, o que provocou uma maior abertura ao Outro, uma crescente motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras e mais movimentos migratórios dentro da Europa, o que conduziu, igualmente, a que as escolas se tivessem de adaptar a um novo contexto com a chegada de novos grupos de diferentes origens e culturas que passaram a frequentá-las; e a publicação, em 2001, do QECR do Conselho da Europa, a promover o plurilinguismo e o pluriculturalismo, numa Europa em profunda mudança.

Partindo do pressuposto de que o ensino-aprendizagem se deva centrar nas necessidades e nos objetivos dos alunos, baseando-se numa abordagem comunicativa e funcional, Nunan (1991: 279) sugere cinco princípios orientadores para o trabalho a ser desenvolvido pelo professor de LS e de LE:

- a) An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language;
- b) The introduction of authentic texts into the learning situation;
- c) The provision of opportunities for learners to focus not only on language but also on the learning process itself;
- d) An enhancement of the learner's own personal experience as important contributing elements to classroom learning;
- e) An attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom.

Como refere Bastos (2014: 36), «a sala de aula deixou-se "contaminar" pelo exterior», com a simulação de situações de comunicação reais, com apoio de documentos autênticos, visando o desenvolvimento nos alunos de uma competência comunicativa, que, obviamente, ultrapassava a competência meramente linguística. «Trata-se de uma competência multidimensional e complexa, cujas dimensões incluem não só uma componente linguística, mas também uma componente estratégica, sociocultural, discursiva e referencial» (Bastos, *ibidem*).

Bastos (2014: 159) sistematiza ainda, no quadro seguinte, as sete competências que considera mais referidas nos discursos políticos e académicos como as competências a trabalhar e a desenvolver com os professores de línguas:

**Quadro 4: Competências associadas aos professores de línguas**

Competências	
<b>Científica</b>	Diz respeito, por um lado, aos conhecimentos científicos da área de docência, e, por outro lado, à capacidade de pensar em termos científicos e de participar em atividades científicas. Integra o conhecimento declarativo, empírico e académico, relativo às línguas em geral e à(s) língua(s) específica(s) que ensina.
<b>Crítica</b>	Refere-se à capacidade de analisar a exequibilidade, utilidade e importância de orientações político-educativas, de acordo com os objetivos e as competências que pretende desenvolver nos seus alunos, os níveis de desempenho e dificuldades destes e as características dos seus contextos profissionais. Refere-se ainda

	à capacidade de refletir criticamente sobre si, sobre o Outro e sobre práticas profissionais
<b>Intercultural</b>	Relaciona-se com conhecimentos, capacidades e atitudes de cariz intercultural. Espera-se que o professor de línguas favoreça o contacto com outras culturas; fomente a valorização da diversidade linguística e cultural; promova a desmistificação de estereótipos; contribua para o desenvolvimento da personalidade, abertura e integração social dos seus alunos.
<b>Linguístico- -comunicativa</b>	Encara o professor de línguas como sujeito de linguagem, que participa em situações de comunicação diversificadas (na aula, na turma, na escola, na sociedade...). Espera-se que o professor de línguas seja detentor de um repertório individual plurilingue.
<b>Digital</b>	Refere-se à utilização das TIC nos vários contextos da profissão docente, nomeadamente ao recurso à Internet na investigação em línguas, à utilização de ferramentas linguísticas em contexto de sala de aula e ao recurso a programas específicos no domínio da avaliação.
<b>Pedagógico-didática</b>	Relaciona-se com o saber-fazer enquanto professor de línguas, isto é, saberes ao nível da organização de cenários pedagógicos e da gestão de conteúdos, estratégias, tecnologias, interações, ritmos de aprendizagem, etc. em sala de aula, mobilizando, motivando, orientando e auxiliando os alunos.
<b>Pessoal/ Interpessoal</b>	Diz respeito ao <i>saber ser</i> e ao <i>saber viver com os outros</i> , ou seja, à dimensão existencial (valores, atitudes, características pessoais, traços de personalidade, modos de ver a si próprio e aos outros) do próprio professor.

Fonte: Bastos, 2014:159-160

Ao apresentar esta proposta de competências associadas ao papel exigido hoje ao professor, Bastos (2014: 160) não deixa de salientar a flexibilidade desta enumeração, consoante as especificidades de cada situação profissional. As competências associadas ao professor de línguas ultrapassam, como se encontra muito bem sistematizado no quadro acima, aquelas que já tradicionalmente lhes eram associadas, a nível pedagógico-didático e linguístico-comunicativo, juntando-se outras, que advêm da conjuntura atual, como será a competências intercultural e a digital), «assim como outras competências que, apesar de não serem novas, adquirem agora outra importância (como a *pessoal/interpessoal*, a *científica* e a *crítica*)».

Numa fase em que tanto são valorizados o plurilinguismo e a competência pluricultural, em que se enfatiza a capacidade de comunicação em diferentes línguas e, ao mesmo tempo, em que também se enaltece a experiência de várias culturas, o objetivo será o desenvolvimento da competência intercultural, que remete para a tolerância, e o respeito pelo Outro, com as suas diferentes formas de estar e de pensar (Deardorff, 2009). A abordagem intercultural, no âmbito do ensino de línguas, assenta, assim, no desenvolvimento de uma competência heterogénea «que visa a mediação em contextos que utilizam diferentes línguas, linguagens e culturas» (Sequeira, 2007: 31). E, de facto, o conceito de mediação e o desenvolvimento de descritores para a mediação surgem já no complemento ao QECR (Council of Europe, 2017), com o objetivo de preencher lacunas da publicação original de 2001, perante o aumento das diversidades linguística e cultural que caracterizam as sociedades de hoje.

Embora os programas de línguas estrangeiras incluam, frequentemente, expressões como «competência cultural», «competência sociocultural», «competência intercultural» ou «interculturalismo» e «multiculturalismo», estas, como afirma Sequeira (2012: 306), não são acompanhadas de definições nem de descritores, transmitindo «uma conceção de cultura demasiado rígida e monolítica», pois «nem as culturas são homogéneas, possuindo várias identidades [...], nem as fronteiras entre o Eu e o Outro, ou nativo e estrangeiro são tão rígidas». A ausência de apresentação de um modelo de comunicação intercultural no QECR podia, segundo Sequeira (2012: 306), ser, precisamente, um indicador do carácter utópico que Sequeira lhe atribuía, permitindo que «os conceitos de multiculturalismo e interculturalismo [fossem] encarados, por vezes, como construções fictícias» (2012: 314). Ora, esta lacuna do QECR acabou por ser preenchida, como anteriormente já referimos, com a recente introdução do desenvolvimento da capacidade de mediação no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, constatando-se um afastamento das tradicionais quatro competências para quatro modos de comunicação - receção, interação, produção e mediação -, sendo que este último acaba por combinar todos os outros (Council of Europe, 2017: 33).

Os manuais, por sua vez, como importante suporte do ensino-aprendizagem, foram também acompanhando a evolução das metodologias de ensino de línguas estrangeiras, embora em PLE predominassem, até 2010, os manuais bastante estruturais e com uma maior centragem nos conteúdos gramaticais, sobrevalorizando o sistema formal da língua-alvo e deixando um pouco à margem o aspeto funcional e comunicativo.

De facto, ao analisarmos alguns manuais de português língua estrangeira (PLE) para adultos publicados, até 2010, no mercado português, facilmente se poderá concluir que, apesar de toda a evolução verificada na didática de línguas estrangeiras, e embora o objetivo seja que o aprendente desenvolva não uma mera competência linguística, mas, sim, uma competência de comunicação e de interação adequada, ainda se elaboravam e adotavam, até então, manuais que continuavam a sobrevalorizar o sistema formal da língua; manuais, em que abundavam os exercícios estruturais e em que os textos eram construídos em função das estruturas a desenvolver; manuais que não privilegiavam o aspeto funcional da língua, não existindo espaço para a comunicação, tal como se encontra definida pelo QEQR, embora a maior parte dos seus autores afirmassem ter objetivos comunicativos. No entanto, um manual com características estruturais era um suporte muito mais seguro e confortável para o professor (pelo menos, com menos experiência), que não pretendesse colocar a tónica no aprendente e nas suas necessidades de comunicação. Importa ainda referir a publicação, nos últimos anos, de manuais com uma abordagem verdadeiramente mais comunicativa e funcional, que promovem a interação, e o facto de serem exatamente esses os manuais líderes de mercado, o que é, sem dúvida, um bom indicador relativamente ao contexto em que se desenvolve o ensino-aprendizagem de PLE um pouco por todo o mundo.

Um manual reflete a conceção metodológica - tradicional ou inovadora - do ensino de línguas do seu autor (Grosso, 1991: 239), mas também vai ao encontro dos interesses do mercado - definidos, muitas vezes, pelas editoras -, sendo, em última instância, adotado, pelos ensinantes, de acordo com o seu perfil - formação e experiência - e a sua conceção metodológica do ensino-aprendizagem de uma LS,

LH ou LE. Compreende-se, contudo, que existam casos, em especial quando nos lembramos de alunos orientais, em que um manual mais fechado e estrutural que valorize mais o aspeto formal da língua, rico em exercícios de repetição e em que o recurso à oralidade seja limitado, possa ser considerado ajustado «ao princípio da centragem no aprendente, pois só nos centramos no aprendente, quando temos em conta, entre outros aspectos, a relação entre a sua língua materna e a língua que está a aprender» (Meira, 1991: 525).

O manual para o ensino-aprendizagem de uma LS e de uma LE, em especial em contextos geográfica e culturalmente afastados, é, com efeito, um suporte extremamente útil, não só no que diz respeito à língua como também, e como já o dissemos, quanto à transmissão da imagem de toda uma cultura e de um povo, com os hábitos e as tradições que lhe são inerentes. Frias (1991:447) realça, precisamente, a importância da relação entre língua e cultura:

Ensinar a cultura na língua é reconhecer que a língua é uma prática social, que enunciado, destinador e destinatário não são neutros, que através das línguas e dos seus usos se manifestam realidades socioculturais, se estabelecem relações. O ensino da língua conduz-nos ao centro das realidades culturais e pode ajudar cada aprendente a reduzir a margem de incompreensão entre ele e outros cuja língua e cultura são diferentes.

Por forma a transmitir os aspetos culturais, um manual pode incluir, como mais vulgarmente se verificava até há poucos anos, textos forjados, adaptados aos conhecimentos linguísticos do aprendente, ou elaborados com o objetivo de transmitir determinados conteúdos formais da língua. O aprendente adquirirá, desta forma, conhecimentos culturais que, por vezes, não são fiéis à realidade e que, pelo menos em certa medida, são influenciados pela visão do autor que, depois de decidir a realidade a transmitir, a vai apresentar de acordo com a forma como ele próprio a vê. Pelo contrário, um manual que inclua uma relevante quantidade de documentos autênticos permitirá que o aprendente tenha acesso a uma representação mais diversificada do país da língua-alvo. Quando falamos de documentos autênticos,

estamos a incluir não só textos sob a forma gráfica como também sob a forma iconográfica: artigos de imprensa (adaptados ou não), inquéritos, estudos estatísticos, diagramas, publicidade, banda desenhada, previsão meteorológica, programação televisiva, cartaz de cinema, resumos de filmes, receitas de culinária, bilhetes, mapas, plantas de cidade ou de metro, fotografias, entre muitas outras possibilidades. Séférian (1995: 113-114) refere, a propósito, a própria importância da imagem num manual, e em especial a da fotografia, pela forma como ajuda ao conhecimento de uma cultura estrangeira:

Most emphasis was previously put on the language and only various objects were depicted, but now the interest has shifted to introducing pupils to the foreign country at the same time as they are learning to communicate in its language. More and more photographs are therefore used in the textbooks, which makes them more attractive and can give a «genuine» picture of the foreign society (people, homes, sights, landscapes...).

Deste modo, poder-se-á conhecer um país com os seus mais variados aspetos culturais, incluindo, nomeadamente, interesses turísticos, hábitos gastronómicos, ocupação de tempos livres, oferta cultural e diversidade paisagística. E um dos objetivos dos manuais deverá ser, precisamente, o de criar tarefas que permitam a interação entre o aprendiz e a «cultura», representada através de textos e diálogos escritos e orais (Fenner, 2000).

No entanto, e como facilmente se compreenderá, a relação entre língua e cultura torna-se mais fácil em níveis em que a competência linguística é mais avançada. Num nível de iniciação, esta relação poderá ser, de facto, mais complicada, ou seja, a variedade de documentos autênticos é mais limitada, podendo gerar algumas dificuldades, tanto a autores<sup>9</sup> na sua seleção e integração, quanto a ensinantes, no trabalho que terão de desenvolver com eles na aula de LE, com

---

<sup>9</sup> Esta dificuldade de seleção e de integração de documentos autênticos nos manuais de iniciação depende também do conceito que os autores têm de cultura.

aprendentes que poucos conhecimentos têm, quer a nível linguístico quer a nível lexical.

Uma vez que, por vezes, o manual de LS/LE serve, inclusivamente, como meio de formação de alguns professores menos experientes, o manual poderá ter também uma grande responsabilidade quanto à eficácia de todo o processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Poderemos definir, então, algumas das funções de um manual de língua não materna (LNM), partindo do princípio de que se encontra adequado ao público-alvo; são elas as seguintes: i) apoio no processo de ensino-aprendizagem; ii) transmissão de conhecimentos da língua, com objetivos funcionais e comunicativos; iii) transmissão dos aspetos sociais e culturais mais relevantes, relativos a um povo; iv) transmissão da imagem o mais real possível de um país, evitando estereótipos; v) desenvolvimento equilibrado de capacidades e competências; vi) consolidação e avaliação das aquisições; vii) ajuda na integração das aquisições; viii) preparar os aprendentes para atos reais de fala; ix) incentivo do uso efectivo da língua e a interação no espaço de aula e fora dela.

Conclui-se, pois, que o manual de LS e LE assume um papel essencial em todo o processo de aprendizagem. É dele que vai, pelo menos em parte, depender a imagem que o aluno terá do país da língua-alvo; e dele dependerão também, e igualmente pelo menos em parte, as competências comunicativa e cultural que o aprendente atingirá.

Não devemos, contudo, esquecer outro interveniente fundamental para o sucesso do ensino-aprendizagem de uma LS/LE: o ensinante. De facto, o papel do professor é de tal forma importante para o sucesso na utilização que se faz de um manual (Roldão 2007), que Séférián (1995: 121) afirma, precisamente, que «*good books are not enough. We know that teaching materials can be used in a variety of ways and that its value depends more on the attitude of the teacher than even on the content*». E, como já anteriormente foi referido, o manual é, não só para o professor, como também para os alunos, sinónimo de segurança, uma vez que ajuda a determinar o conteúdo e os métodos de ensino. E os critérios que, muitas vezes, são

determinantes na elaboração de um manual podem depender, precisamente, quer das práticas pedagógicas em uso no momento quer dos próprios interesses do mercado, que serão determinados pelas editoras, de acordo com o que pensam ser os desejos e as necessidades dos seus clientes mais diretos, que terão o poder de decisão e de seleção: os professores. Castro (1999: 190) realça este mesmo aspeto, ao afirmar o seguinte:

As funções pedagógicas e culturais que os manuais realizam não são, por outro lado, dissociáveis da sua natureza de «bem de consumo»; algumas das opções tomadas por autores e editores, as múltiplas estratégias de sedução que são desenvolvidas, não podem ser desarticuladas das características do «mercado» em que têm de concorrer, radicando mais em preocupações comerciais do que pedagógicas, e das características do(s) público(s) alvo.

Um autor terá quase sempre de ter em consideração tais interesses que serão determinantes para o sucesso comercial de um manual. E, como sublinha Huot (1989: 78), o conservadorismo de numerosos professores faz com que muitas editoras se recusem a editar manuais realmente inovadores, optando por manuais que deem uma certa imagem de inovação - em especial, através do aspeto gráfico -, sem que, de facto, proponham uma metodologia que acompanhe a evolução verificada na didática do ensino-aprendizagem de línguas. Podemos também, porém, encontrar manuais que conseguem liderar o mercado durante mais de dez anos, e resistindo a essa evolução, essencialmente, pela segurança que oferecem ao ensinante. Com efeito, não será difícil compreender que muitos professores se sintam mais seguros a trabalhar com o mesmo manual durante anos seguidos, mesmo que o vão adaptando ao público que têm em cada momento; afinal, como recorda Almeida Filho (1997: 60), um mesmo manual não é utilizado da mesma forma por dois professores.

Nota-se, hoje em dia, que, para ser vendável, um manual terá de vir acompanhado de um livro ou guia do professor, que, além de frequentemente

apresentar soluções dos exercícios do livro do aluno, inclui ainda sugestões pedagógico-didáticas quanto à metodologia de utilização do manual em sala de aula. Tal como o manual do aluno, também o guia do professor poderá ser mais aberto, quando visa, sobretudo, suscitar a reflexão do professor, que deverá fazer as suas opções, consoante as características dos seus aprendentes. Contudo, também podemos encontrar livros do professor com um carácter mais fechado, quando não é considerado apenas como um instrumento de referência, mas como uma obra de ajuda para a utilização pedagógica de um manual do aluno, fornecendo indicações precisas em relação à sua exploração, sugestões de atividades e incluindo, frequentemente, as respostas às perguntas dirigidas aos alunos.

Castro (1999: 195) evidencia a sua visão crítica e irónica sobre este tipo de guia do professor, chegando, no final, às seguintes conclusões:

Claro que tudo isto pode ser levado à conta de um objetivo que seria a facilitação da tarefa do professor; o que não deixa de ser surpreendente é a natureza dos saberes sobre os quais se atua. O que isto revela também é a conceção de um inesperado grau de desprofissionalização dos professores, que assim vêem alienada uma parte significativa das suas decisões profissionais especializadas. Facto que acentua, ainda mais, a necessidade de submeter a escrutínio textos desta natureza. Como condição para que os professores não sejam, de facto, exterminados.

Um problema no ensino-aprendizagem de uma LS ou LE, concretamente no caso do português, é o facto de que, quando os professores não têm acesso a uma formação adequada, ou em casos de falta de experiência, ou mesmo de competência na língua-alvo - como, por vezes acontece em alguns espaços geograficamente fora de Portugal -, existe a tendência para uma fidelidade total ao manual do aluno e às sugestões incluídas no livro do professor, sendo estes considerados como um meio de formação disponível. E existe ainda hoje a ideia, aliás, de que um bom material de ensino-aprendizagem é a condição essencial para um bom ensino-aprendizagem (Schnack, 1995: 32).

De acordo com Tormenta (1999), o manual é considerado por muitos professores como um apoio que vem facilitar o seu trabalho, podendo uns preferir manuais fortemente estruturados, enquanto outros optam por aqueles que apenas lhes fornecem pistas de trabalho e que não afetam a sua iniciativa, a sua criatividade e a sua imaginação. Podemos, a propósito, generalizar a conclusão a que chega Pedersen (1995: 96) a qualquer área de ensino, quando afirma que «a “good” book was hard to teach from, whilst it was easy to use a “poor” book», entendendo nós que um bom manual não deve substituir o professor, mas servir de base para o seu trabalho, incentivando a sua criatividade e permitindo a sua adaptação a diferentes contextos e públicos. Muitos professores usam o manual como um meio auxiliar que lhes permite «dispensar-se de uma série de funções que, à partida, só por ele[s] podem ser realizadas; a planificação, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, em função de um grupo de alunos que o manual nunca pode considerar» (Tormenta, 1999: 194). Pelo contrário, «um professor profissionalmente qualificado e criativo não se sente espartilhado pelo facto de ter à sua disposição fórmulas de que, provavelmente, prescinde» (Ribeiro, 1991: 283).

Não se pense, contudo, que existe unanimidade quanto à necessidade de adoção de um manual. De facto, embora uma grande maioria considere o recurso a um manual como imprescindível no ensino – a respeito, e como Ur sublinha (1997: 193), «it seems that the possession of a coursebook may carry a certain prestige» –, alguns ensinantes, concretamente na área das línguas estrangeiras, optam por seguir o programa oficial ou o seu próprio plano de trabalho, recorrendo a manuais ou a outros materiais complementares, à medida que as necessidades o vão exigindo. Os alunos vão recebendo uma panóplia de fotocópias de diferentes proveniências, que tentam organizar de diferentes formas possíveis: nomeadamente, pela ordem como as foram recebendo ou de acordo com as áreas (gramática, vocabulário, textos e compreensão, exercícios). Podemos ainda encontrar ensinantes que preferem usar um manual de forma seletiva, complementando-o com outros materiais existentes - material autêntico ou forjado e exercícios de variadas tipologias. No entanto, parece-nos que os aprendentes, pelo menos em geral, se

sentem mais apoiados, estimulados e motivados, quando o processo de ensino-aprendizagem em que se encontram inseridos tem um manual como base de trabalho e não uma mera seleção de materiais diversos que poderão dar a sensação de falta de organização e mesmo conduzir à desmotivação.

Quais serão, então, e em suma, as vantagens e as desvantagens de adotar um manual? Ainda de acordo com Ur (1997: 184-185), estas são as mais evidentes:

**Quadro 5: Vantagens e desvantagens da adoção de um manual**

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>• oferece os conteúdos programáticos estruturados e organizados e uma progressão na sua apresentação;</li> <li>• inclui textos e exercícios que já se encontram preparados;</li> <li>• poderá ser uma ajuda preciosa para ensinantes menos experientes;</li> <li>• trata-se de um meio mais económico de fornecer material de ensino-aprendizagem a cada aprendiz;</li> <li>• tem um formato mais prático de manusear e de transportar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sugere um método que poderá não ir ao encontro das necessidades de determinados aprendentes;</li> <li>• há a possibilidade de incluir temas irrelevantes para um grupo de aprendentes com características específicas;</li> <li>• proporciona o risco de limitação da iniciativa e da criatividade do ensinante, podendo originar desmotivação por parte dos aprendentes.</li> </ul>

Fonte: Ur, 1997: 184-185

Podemos afirmar que, em geral, o ensino que se serve do manual de forma flexível e sem uma dependência total, mas com a sua adaptação permanente a um determinado contexto e a um público específico, depende essencialmente do grau de competência e do desenvolvimento profissional do professor. Ainda a este respeito, Ribeiro (1991: 281) refere três atitudes possíveis do professor, face ao manual, e consoante o nível de dependência: «a) como fonte de inspiração para o ensino conduzido pelo professor; b) como guia orientador da aprendizagem do aluno; c) como fonte de orientação determinante do ensino e da aprendizagem».

Com efeito, é, pois, possível que o professor se sirva do manual sem dele ficar dependente, sentindo-se à vontade para o adaptar, alterar ou completar de acordo com as necessidades dos aprendentes, tal como podemos encontrar casos em que é o manual que determina todo o processo de ensino-aprendizagem, não deixando lugar à criatividade, à adaptação e à inovação. Muitas vezes, e de acordo com Tormenta (1999), apesar de se ter presente a vontade de um paradigma de inovação, o professor opta por «seguir o manual à risca, indo pelo caminho mais fácil e seguro». Afinal, qualquer proposta de inovação implica alterações que afetam tanto a metodologia a adoptar no processo de ensino-aprendizagem, como os materiais didáticos, e, evidentemente, tal obriga a uma mudança de atitude por parte do ensinante. E essa mudança nem sempre é fácil e, como afirma Tormenta (1996: 10), «não são raros os casos em que manuais com propostas inovadoras são preteridos em favor daqueles que evitam as ruturas que os outros acarretariam».

Relativamente a manuais para o ensino-aprendizagem de PLNLM para crianças e jovens, importa referir que apenas se sentiu imprescindível a sua produção a partir de 2008. Com a chegada de famílias de imigrantes ao nosso país, cujos filhos (e respetivos docentes) sentiam dificuldades de integração num currículo numa língua que não dominavam, nem mesmo compreendiam, e com a constatação de que na diáspora o ensino se passara a dirigir a crianças e a jovens de segunda e terceira gerações que já não tinham o português como LM e, finalmente, para ir ao encontro das necessidades muito específicas de um novo público-alvo de alunos que, em Timor, estudavam numa língua oficial que, na realidade, não era a sua LM, as editoras começaram a investir na produção de manuais que, gradualmente, vieram ocupar o espaço dos manuais que estavam a ser utilizados até então e que se revelavam desajustados para estes novos públicos-alvo, com características muito específicas, de acordo com o contexto em que se inseriam.

Nos últimos dez anos, os professores do EPE têm vindo, precisa e progressivamente, a receber manuais que pretendem preencher lacunas várias e que, de forma bastante eficiente, têm vindo ao encontro das necessidades de muitas crianças que estudam o português como LNM, em países tão diferentes e distantes

uns dos outros. Paralelamente, houve a necessidade de acompanhar a introdução destes novos manuais de português com sessões de formação que apoiassem os docentes na mudança de metodologias e abordagens, um processo que se revelou, por vezes, difícil para muitos docentes de PLM, cuja formação académica e longa experiência no terreno criaram alguma relutância e dificuldade de adaptação a novas propostas.

Tendo consciência do muito que se tem realizado e produzido nesta área, persiste ainda a necessidade de produção de materiais didáticos que apoiem os professores no desenvolvimento de práticas diferenciadas que os ajudem a gerir a heterogeneidade que caracteriza o EPE. Com efeito, podemos dizer que, atualmente, um professor de LE tem um novo papel. Com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes de uma LS/LE, independentemente do seu nível etário, o novo ensinante transmite as regras gramaticais da língua-alvo, colocando-as ao serviço da comunicação, e tendo sempre presente o contexto sociocultural e selecionando e adaptando os conteúdos de acordo com o fator tempo e com as necessidades do seu público aprendente. O ensinante, ao contrário de há um século, não se encontra já no centro do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, tendo hoje, portanto, um papel mais discreto na sua função de facilitador da comunicação entre os aprendentes. Girard (1991: 178) resume o papel do professor do seguinte modo:

*Dans une approche communicative, le professeur se fait beaucoup plus discret et propose des activités d'échanges (entre élèves voisins en situation de «pair work», ou par petits groupes) facilitant la communication, objectif essentiel de l'apprentissage.*

Com efeito, e em síntese, o professor que insiste em ter um papel central em todo o processo, que considera que o ensino depende dele e vai ao encontro das suas necessidades, atribuindo ao aluno um papel passivo de mero recetor de conhecimentos, não se poderá adaptar às novas exigências inerentes a uma abordagem comunicativa intercultural. O professor que se adapta ao manual, em vez

de o adaptar ao público de aprendentes e às suas necessidades e características, não se enquadra no perfil exigido ao ensinante de LE dos nossos dias, cujo objetivo é a comunicação. E o manual, quer seja mais estrutural, ou mais comunicativo e funcional, pode e deve ser sempre adaptado, completado e inovado pelo professor e pelos próprios aprendentes, em função das características destes últimos. No entanto, há, claro, que estar consciente de que um manual aberto, que deixe mais espaço para a comunicação, para a inovação e para a criatividade, é de imediato, e à partida, um manual que oferece menos segurança e que exige mais conhecimentos e experiência por parte do professor, o que torna imprescindível o investimento na sua formação e permanente atualização, perante a constante evolução das metodologias do ensino-aprendizagem de uma LS, LH e LE e os novos desafios de um mundo em que o plurilinguismo é uma necessidade para o desenvolvimento a vários níveis.

Terminamos este capítulo com uma citação de Richaudeau (1979: 60) sobre a necessidade de existência de uma combinação entre a produção de manuais e a formação dos professores:

*Il serait évidemment souhaitable que la production des manuels et la formation des maîtres constituent, dans la planification éducative [...] une véritable combinatoire. On pourrait ainsi, d'une part, former des enseignants à l'utilisation optimale des manuels scolaires, c'est-à-dire au plein emploi de toutes les possibilités méthodologiques qu'ils offrent et, d'autre part, adapter les manuels pour qu'ils laissent une marge de liberté maximale.*

Existe, pois, a necessidade de investir em cursos de formação de professores, que os possam ir atualizando a nível da evolução da didática do ensino e da aprendizagem de línguas, mas que também os preparem, na prática, para o ensino de português, quer se trate de LS, de LH ou LE, voltado para a comunicação e centrado no aprendente, no seu perfil e nas suas necessidades e preparando-os

para uma utilização flexível e aberta dos manuais, como uma ferramenta útil que deve ser adaptada ao público a que o ensino se dirige.



### **CAPÍTULO III. Ensino-aprendizagem do português no Canadá**



### 3. Ensino-aprendizagem do português no Canadá

#### 3.1. A comunidade portuguesa

*Whether for economic or political reasons, with or without the assistance of the state, emigration has been a normal and sometimes expected part of life in Portuguese society, particularly among the rural and fishing populations of the northern mainland and Atlantic islands. [...] Diasporas [...] are clusters of transnational communities, whose members maintain relationships that span national borders and link distant sites.*

Gilberto Fernandes (2014: 66)

A emigração portuguesa oficial e legal para o Canadá teve início em 1953, após a assinatura de uma série de acordos bilaterais entre os dois governos. Os primeiros imigrantes portugueses chegariam, então, a Halifax, em maio desse mesmo ano, e na sua maioria contratados para trabalhar na agricultura, nas minas e na construção das linhas de caminho de ferro, sendo comumente referidos, conjuntamente com aqueles que se lhes seguiram até ao início de 1960, como os *pioneiros*. A maioria destes pioneiros eram jovens do sexo masculino e os poucos que eram casados chegaram a este país sem a sua família. Para trás, ficavam pais, avós, irmãos, esposas e filhos. Apenas entre 1960 e 1970, através da política de reunificação familiar aprovada pelo governo canadiano, viria a ser possível para muitos que as esposas e os filhos se lhes viessem juntar, e tendo aí começado a registar-se, precisamente, a migração de muitos imigrantes portugueses para as grandes cidades do Canadá (Helms-Park, 2000; Higgs, 1982; Teixeira, 2009). E o número de imigrantes portugueses no Canadá foi aumentando, tendo atingido o seu nível mais alto entre 1970 e 1974.

Mais de dois terços dos imigrantes portugueses que chegaram ao Canadá antes de 1980 eram originários dos Açores, sendo os restantes do continente, e principalmente do norte e do centro do país, e apenas uma minoria da Madeira (Da

Silva, 2011). No entanto, embora a maioria dos imigrantes portugueses neste país seja de origem açoriana, estima-se que menos de 5% dos alunos que frequentam aulas de língua portuguesa seja de descendência açoriana (Oliveira & Teixeira, 2004). Os açorianos, na sua maioria, vinham com o desejo de ficar permanentemente neste país que os acolhia, deixando definitivamente as suas terras e o seu país, e os filhos eram incentivados a comunicar apenas em inglês, ou em francês, dependendo da língua dominante na área em que residiam.

Sendo o Canadá um país de imigrantes, 20% da sua atual população residente nasceu, com efeito, fora do país, de acordo com os estudos estatísticos publicados em 2008 (Garnett, 2010). Ainda de acordo com este autor, das dez províncias que formam o Canadá, 75% da população do país reside no Ontário, na Colômbia Britânica e no Quebeque, e 87% desta população é imigrante. A população canadiana, com origens tão diversas, traz mesmo consigo - e, em geral, de algum modo, preserva - as diversidades cultural, linguística, religiosa, ética e obviamente étnica que caracterizam o Canadá. A diversidade é visível e sente-se em todo o lado. No entanto, como refere Luciak (2010), persiste ainda a controvérsia acerca do papel atribuído ao ensino das línguas de origem. A política oficial seguida no Canadá promove o multiculturalismo, encorajando os vários grupos étnicos a preservar a sua própria identidade, ainda que mantendo e fomentando, ao mesmo tempo, permanentes pontes entre as distintas culturas (Bloemraad, 2009). No entanto, esta política acaba, na verdade, por encorajar o desenvolvimento de comunidades étnicas relativamente homogéneas, o que, de acordo com Da Silva (2011), facilita a gestão e o controlo das diferenças, sejam elas étnicas, linguísticas, religiosas ou outras.

Entre as diversas comunidades que formam o país que hoje é o Canadá, encontra-se a comunidade de origem portuguesa espalhada por todo o país, e que se calcula ser composta por mais de 450 000 habitantes.

Em fevereiro de 2016, foi apresentada, pela Embaixada de Portugal em Otava, a caracterização da Comunidade Portuguesa no Canadá, realizada com base em elementos recolhidos pelos Consulados-Gerais de Toronto, Montreal e

Vancouver, pela Secção Consular da Embaixada em Otava e tendo sido igualmente objeto de consulta os dados dos próprios Censos canadianos de 2006 e 2011.

Imagem 1: Mapa do Canadá



Fonte: <https://cdn.canadaintercambio.com/wp-content/uploads/2016/06/mapa-do-canadagif.gif>

Segundo a referida caracterização, e com base nas tendências demográficas canadianas dos últimos anos e os valores conhecidos do «Statistics Canada» (2009) - departamento do governo federal do Canadá encarregado de produzir estatísticas sobre a população canadiana -, estima-se que o número oficial de migrantes de origem portuguesa com residência permanente no Canadá se situe hoje num intervalo entre os 125 000 e os 135 000 indivíduos.

**Quadro 6: População migrante de origem portuguesa por período de imigração**

<b>Período</b>	<b>Estimativa 2006</b>	<b>Estimativa 2011</b>	<b>Estimativa 2016</b>
<b>Antes de 1971</b>	136 945	44 990	128 676
<b>1971-1980</b>		50 235	
<b>1981-1990</b>		28 825	
<b>1991-2000</b>		10 495	
<b>2001-2005</b>		2 950	
<b>2006-2011</b>		3 030	
<b>2012-2016</b>			3 014 <sup>10</sup>
<b>Estimativa TOTAL</b>	<b>2006 150 390</b>	<b>2011 138 510</b>	<b>2016 131 690</b>

Fonte: *Statistics Canada*, 2009

Segundo os dados apresentados na referida caracterização, o número de lusodescendentes - com ou sem nacionalidade portuguesa - tem vindo a aumentar de forma considerável, especialmente nas Províncias do Ontário e do Quebeque. Com base nos valores identificados nos Censos de 2006 e de 2011, e pressupondo-se a manutenção da taxa de crescimento registada no período de 2006 a 2011 em referência (4,6%), e fundada essencialmente no aumento da natalidade nas segunda e terceira gerações, estima-se que a Comunidade Portuguesa ascenda, neste momento, a cerca de 450 000 indivíduos. Este valor, apresentado pela Embaixada de Portugal em Otava, tem como base o número de pessoas que, de acordo com o último censo canadiano, declararam ser de «etnia portuguesa».

<sup>10</sup> Extrapolação feita pela Embaixada de Portugal em Otava, com base num indicador de média móvel («moving average») dos valores disponíveis para 2012, 2013 e 2014 e, relativamente a 2015 e 2016, na média de valores dos últimos 10 anos (2005-2014), que se mantêm constantes num intervalo de valor entre 450 e 650 indivíduos/ano.

Quadro 7: População de origem portuguesa

Província	População Total	Censo 2006	Censo 2011	Varição 2006-2011 (%)	Varição absoluta 2006-2011
Alberta (AL)	3 645 257	17 600	18 770	6,6	1 170
Colúmbia Britânica (BC)	4 400 057	34 660	36 550	5,5	1 890
Ilha do Príncipe Eduardo (PE)	140 204	170	430	152,9	260
Manitoba (MB)	1 208 268	11 105	12 685	14,2	1 580
Nova Brunswick (NB)	751 171	1 660	1 365	-17,8	-295
Nova Escócia (NS)	921 727	3 115	3 495	12,2	380
Nunavut (NU)	31 906	45	90	100	45
Ontário (ON)	12 851 821	282 865	295 030	4,3	12 165
Quebeque (QC)	7 903 001	57 445	59 400	3,4	1 955
Saskatchewan (SK)	1 033 381	<i>n.d.</i>	1 125	<i>n.d.</i>	<i>n.d.</i>
Terra Nova e Labrador (NL)	514 536	905	775	-14,4	-130
Territórios do Noroeste (NT)	41 462	130	125	-3,8	-5
Yukon (YT)	33 897	70	20	-71,4	-50
<b>TOTAL</b>	<b>33 476 688</b>	<b>410 850</b>	<b>429 860</b>	<b>4,6</b>	<b>+19 010</b>

Fonte: Statistics Canada, 2009

De acordo com este estudo, e como podemos verificar no quadro 6, regista-se uma quebra da população de origem portuguesa em algumas das Províncias

Atlânticas (Terra Nova, Labrador e Nova Brunswick), o que poderá ser explicado, em certa medida, pelo relativo envelhecimento daquela comunidade, chegada ao Canadá durante as décadas de 50 e 60 para trabalhar no setor das pescas. A situação económica menos favorável que estas províncias atravessam e os elevados níveis de desemprego poderão igualmente ter contribuído para a tendência de êxodo dos descendentes dos migrantes portugueses para os centros urbanos no Quebeque e Ontário.

**Quadro 8: Projeção da população de origem portuguesa - 2016**

<b>Províncias</b>	<b>2006</b>	<b>2011</b>	<b>Variação 2006-2011</b>	<b>Projeção 2016</b> (Taxa de variação = período anterior)
<b>AL</b>	17 600	18 770	0,066	20 018
<b>BC</b>	34 660	36 550	0,055	38 543
<b>PE</b>	170	430	1,529	1 088
<b>MB</b>	11 105	12.685	0,142	14 490
<b>NB</b>	1 660	1 365	-0,178	1 122
<b>NS</b>	3 115	3 495	0,122	3,921
<b>NU</b>	45	90	1,000	180
<b>ON</b>	282 865	295 030	0,043	307 718
<b>QC</b>	57 445	59 400	0,034	61 422
<b>SK</b>	-	1 125	-	1 125
<b>NL</b>	905	775	-0,144	664
<b>NT</b>	130	125	0,038	120
<b>YT</b>	70	20	0,714	6
<b>TOTAL</b>	<b>410 850</b>	<b>429 860</b>	<b>0,046</b>	<b>449 750</b>

Fonte: *Statistics Canada*

Importará ainda referir que cerca de 68% das pessoas de origem portuguesa se encontram radicadas no Ontário, onde perfaz 2% da população total da Província. Se a este valor somarmos a população de origem portuguesa do Quebeque (14%), constatamos que a nossa comunidade não tem uma distribuição homogénea pelo território canadiano, verificando-se que apenas 18% do total optam por se fixar fora destas duas províncias.

De acordo com os dados do «Statistics Canada» (2009) - o departamento do governo federal do Canadá, como mencionado já, responsável pela elaboração de estatísticas sobre a população canadiana -, é possível subdividir a população de “etnia” portuguesa entre primeira geração - pessoas não nascidas no Canadá -, segunda geração - pessoas nascidas no Canadá, sendo que pelo menos um progenitor não nasceu no Canadá - e terceira geração - pessoas nascidas no Canadá, tendo ambos os progenitores também aqui nascido.

**Quadro 9: População de origem portuguesa por geração – 2009**

Províncias	1.ª Geração		2.ª Geração		3.ª Geração	
	Etnia única	Etnias múltiplas	Etnia única	Etnias múltiplas	Etnia única	Etnias múltiplas
<b>AL</b>	4 010	2 890	3 125	4 330	320	4 080
<b>BC</b>	9 060	5 505	5 465	8 320	900	7 290
<b>PE</b>	40	15	0	95	0	260
<b>MB</b>	4 040	1 000	3 030	2 265	340	2 015
<b>NB</b>	105	175	40	165	70	800
<b>NS</b>	175	495	140	670	235	1 770
<b>NU</b>	0	10	0	15	0	55
<b>ON</b>	109 915	29 090	68 105	51 270	6 155	30 495
<b>QC</b>	20 125	5 625	12 035	9 770	2 395	9 450
<b>SK</b>	170	230	120	300	0	295
<b>NL</b>	75	85	15	135	50	415
<b>NT</b>	0	10	0	10	0	100
<b>YT</b>	0	10	0	0	0	0
<b>TOTAL 1</b>	<b>147 715</b>	<b>45 140</b>	<b>92 110</b>	<b>77 350</b>	<b>10 465</b>	<b>57 050</b>
<b>TOTAL 2 (%)</b>	<b>76,5</b>	<b>23,5</b>	<b>54,4</b>	<b>45,6</b>	<b>15,5</b>	<b>84,5</b>
<b>TOTAL 3</b>	<b>192 855</b>		<b>169 460</b>		<b>67 540</b>	
<b>TOTAL2016 (Variação 4,6% = ao período anterior)</b>	<b>201 726</b>		<b>177 255</b>		<b>70 647</b>	

Fonte: Statistics Canada, 2009

Regista-se, em todas as províncias, uma inversão total do número daqueles que afirmam ter “etnia” única e “etnia” múltipla, à medida que se passa da primeira para à terceira geração. Na primeira geração, cerca de 76,5% afirma deter “etnia” única, enquanto apenas 15,5% dos inquiridos o fazem na terceira geração, o que comprova a natural integração destes nas sociedades de acolhimento e o distanciamento face às origens portuguesas.

De acordo com os dados apresentados pela Embaixada de Portugal no Canadá, se admitirmos que praticamente todos os emigrantes de primeira geração de origem portuguesa detêm, concomitantemente, a nacionalidade portuguesa, que na segunda geração esse número cai para 40% a 50%, e que, na terceira geração, este valor desce para cerca de 5% a 15% - tendências que, em maior ou menor medida, o reduzido número de inscrições definitivas nos grupos etários mais jovens no Serviço de Gestão Consular parecem sustentar -, estima-se que poderão viver atualmente no Canadá entre 264 000 e 288 000 indivíduos com nacionalidade portuguesa, distribuídos da seguinte forma:

**Quadro 10: Estimativa de cidadãos portugueses por área de jurisdição consular**

	<b>Área de jurisdição consular</b>	<b>Pessoas de origem portuguesa<sup>11</sup></b>	<b>Estimativa de cidadãos portugueses 2016</b>
<b>Secção Consular da Embaixada<sup>12</sup></b>	Otava (ON) e Gatineau (QC)	14 000	12 000
<b>Consulado-Geral de Montreal</b>	Quebeque, Nova Escócia, Nova Brunswick, Ilha do Príncipe Eduardo, Terra Nova e Lavrador	68 217	37 000-41 000

<sup>11</sup> Dados do Censo de 2011 sem aplicação de taxa constante de crescimento de 0,046 prevista para o período 2011-2015.

<sup>12</sup> Uma vez que a área de jurisdição da Secção Consular abrange partes reduzidas do território do Ontário e do Quebeque, os valores desta foram englobados nas áreas de jurisdição do Consulado-Geral em Toronto e do Consulado-Geral em Montreal.

<b>Consulado-Geral de Toronto</b> <b>Consulado-Geral Honorário de Winnipeg</b>	Ontário, Manitoba, Nunavut	322 388	196 000-212 000
<b>Consulado-Geral de Vancouver</b>	Colúmbia Britânica, Alberta, Saskatchewan, Territórios do Noroeste e do Yukon	59 812	31 000-35 000

Poder-se-á concluir, assim, e com base nos dados apresentados, que viverão presentemente no Canadá de 162 000 a 182 000 lusodescendentes sem nacionalidade portuguesa.

Relativamente às atividades profissionais exercidas, constata-se que a comunidade portuguesa residente no Canadá se encontra, na sua grande maioria, em regime de trabalho por conta de outrem, na indústria, na construção civil, na restauração, no pequeno comércio e em serviços de manutenção/limpeza de edifícios. Importará referir, contudo, registarem-se algumas alterações no padrão original da comunidade, desde que esta se constituiu, no final dos anos 50. Há hoje também, nas segunda e terceira gerações, e principalmente nos grandes centros urbanos, pequenos, médios e grandes empresários, profissionais liberais, prestadores de serviços, artistas, escritores, académicos, investigadores, quadros superiores de grandes empresas e da administração pública, deputados, ministros, presidentes de câmara e vereadores, adjuntos e membros de Gabinetes, funcionários públicos, desportistas de alta competição, oficiais das Forças Armadas e da Polícia, altos dirigentes sindicais, entre muitas outras actividades.

Relativamente à presença da língua e da cultura portuguesas na nossa comunidade, é de facto evidente, e como já anteriormente referido, o esforço por parte de muitos pais, avós, ensinantes e associações comunitárias na preservação da língua dos seus antepassados e dos laços com Portugal. Verifica-se, contudo, que este esforço se torna cada vez mais difícil, à medida que as novas gerações já não se reveem nos valores e elementos identitários que lhes são transmitidos e que

muitos casamentos passaram a mistos, num novo contexto verdadeiramente intercultural. A preservação e a promoção da língua e da cultura portuguesas no Canadá exigirão, portanto, e cada vez mais, uma intervenção mais concertada e um maior investimento por parte do estado português, através dos seus representantes no terreno, pugnando-se por uma relação de cada vez maior proximidade com esta comunidade que, apesar da distância, não se esquece nunca das suas raízes.

### **3.2. O ensino-aprendizagem do português**

[U]ma ação pedagógico-didática na área do EPE passa, em primeiro lugar, pelo conhecimento do contexto local a que este ensino se dirige e, em segundo lugar, pela articulação deste conhecimento com as medidas de política linguística centralizadas.

Melo-Pfeifer & Castro (2016: 216)

Dado o carácter multicultural e multilingue que caracteriza a população canadiana, foram realizados muitos estudos no tempo de Pierre Trudeau, Primeiro-Ministro canadiano entre 1968 e 1984, que refletiram o desejo, por parte de vários grupos étnicos, de preservação das suas LM.<sup>13</sup> Na sequência dos resultados desses mesmos estudos, o governo federal canadiano criou, em 1977, o Programa de Enriquecimento Cultural («Cultural Enrichment Program») com o objetivo, precisamente, de apoiar o ensino de diferentes línguas não oficiais e a preservação das respetivas heranças culturais. Implementou-se, então, o «Heritage Language

---

<sup>13</sup> Dois dos mais importantes estudos foram os seguintes: «The non-official language study» (O'Bryan, Reits & Kuplowska, 1976), e «The majority attitudes language survey» (Berry, Kalin & Taylor, 1977).

Program», mais tarde, denominado «International Language Program» - e designação que ainda mantém -, sempre que existisse um número de crianças imigrantes que o justificasse (Marujo, 1999).

A implementação do ensino destas línguas de herança, oferecido pelas diferentes Direções Escolares, foi realizada de acordo com três diferentes modelos, dependendo do número de alunos inscritos e das opções de cada Direção Escolar: i) após o horário escolar regular; ii) ao sábado de manhã; iii) Integrado no horário escolar,<sup>14</sup> que se estende por mais uma hora diária para todos os alunos. Em todos os modelos, a carga horária semanal de ensino da segunda língua, seja de herança ou estrangeira, é de duas horas e meia. Só em Toronto, o número de alunos envolvidos neste programa ultrapassa os 60 000.

O governo federal canadiano tem continuado a demonstrar-se consciente da importância da preservação das línguas de herança num país multicultural e plurilingue composto pela diversidade, embora os ideais de Pierre Trudeau e as suas políticas de apoio ao bilinguismo e ao multiculturalismo se tenham vindo, gradualmente, a desvanecer, muitas vezes por motivos e interesses económicos.

Num país de tão grande dimensão geográfica, regista-se uma maior concentração da comunidade portuguesa no Ontário, mais concretamente em Toronto e nos arredores, e em Montreal, sendo ainda de referir cidades como Otava, Winnipeg, Edmonton, Calgary, Vancouver, Cambridge, Kitchener, Kingston e London. Os casamentos mistos tornaram a população de lusodescendentes do Canadá aberta a outras culturas e exposta a mais do que uma segunda língua, o que, na maior parte dos casos, veio reforçar o uso da língua inglesa em casa, sendo esta, em geral, a língua de comunicação para os lusodescendentes de segunda, terceira e mesmo já de quarta geração, com a exceção das ocasiões em que essa comunicação se desenrola com os avós. Existem ainda alguns casos em que a

---

<sup>14</sup> Este modelo verifica-se em Toronto, em muitas escolas elementares (até ao 8.º ano), onde, além do ensino obrigatório do francês, é ensinada uma segunda língua, existindo, em alguns casos, a possibilidade de opção entre duas línguas que são oferecidas numa mesma escola, independentemente do facto de ser uma LH, uma vez que tem carácter obrigatório.

comunicação em casa é ocasionalmente feita nas duas línguas, verificando-se uma maior exposição a nível da compreensão do que da produção.

O ensino da língua portuguesa no Canadá é oferecido um pouco por todo o país - e, em especial, nas áreas onde a comunidade de origem portuguesa é mais representativa -, quer por escolas comunitárias e privadas portuguesas, que têm tido um papel fundamental na preservação da língua quer pelo ensino público, na sua maioria católico, e num regime integrado, que se dirige a todos os alunos da escola, ou ao sábado de manhã, com uma perspetiva de LH. Só na província do Ontário, o programa de português oferecido pelas duas Direções Escolares abrange cerca de 5 400 alunos, dos quais 3 600 na cidade de Toronto.<sup>15</sup> De referir que, à semelhança do que acontece nos Estados Unidos (Rosa, 2015), muitas escolas comunitárias deparam-se com uma relevante quebra do número de alunos que outrora frequentavam as suas aulas, tendo muitas sido mesmo forçadas a encerrar, o que se deve não só à gradual integração da comunidade emigrante na sociedade canadiana como também à diminuição de emigrantes vindos de Portugal. O número de alunos inscritos no programa de ensino da língua portuguesa oferecido pelas diferentes Direções Escolares, em especial nas Católicas, é bastante mais elevado do que o dos alunos de origem portuguesa que frequentam escolas comunitárias. Existem cursos integrados, no caso da cidade de Toronto, ou extra-curriculares, ao sábado de manhã, sob a tutela de uma Direção Escolar, principalmente na província do Ontário (Toronto, Mississauga, Oakville, Milton, Hamilton, Windsor, Chatham, Walleceburg, London, Harrow, West Lorne, Kingston, Cambridge, Kitchener, Otava), mas também em Montreal, no Quebeque, e em Winnipeg, na província de Manitoba.

Na província do Ontário e nas cidades de Montreal, Edmonton, Winnipeg e Vancouver, os alunos do secundário podem obter créditos com as aulas de português que podem ser utilizados para o acesso à Universidade, incluindo as que são oferecidas por algumas escolas comunitárias e privadas, desde que lecionadas por docentes com formação reconhecida pelo Ministério da Educação canadiano

---

<sup>15</sup> No caso dos alunos com ensino integrado de português, muitos apenas estudam a língua por imposição da escola e não por escolha própria ou por serem lusodescendentes.

para o ensino secundário. Esse reconhecimento para os docentes que chegam ao Canadá com habilitações de Portugal consiste num processo moroso e dispendioso.

No total, estima-se que, em todo o país, cerca de 7 200 alunos que frequentam o ensino básico e secundário frequentem aulas de língua portuguesa, registando-se alguns casos em que, embora o interesse pela aprendizagem do português seja bastante relevante, não existem docentes com formação académica e proficiência linguística para o assegurar.

Quadro 11: Indicadores físicos 2016/2017 - ensinos básico e secundário

16

ALUNOS PRÉ-ESCOLAR/ BÁSICO 1			
ALUNOS PARALELO		ALUNOS INTEGRADO	
Alunos	Turmas	Alunos	Turmas
2305	114	1767	84
ALUNOS BÁSICO 2/3			
ALUNOS PARALELO		ALUNOS INTEGRADO	
Alunos	Turmas	Alunos	Turmas
1304	81	1586	75
ALUNOS SECUNDÁRIO			
PARALELO		INTEGRADO	
Alunos	Turmas	Alunos	turmas
249	16	72	3

TOTALS 2016/2017							
N.º turmas ensino paralelo	N.º turmas ensino integrado	Total n.º turmas	N.º alunos ensino paralelo	N.º alunos ensino integrado	N.º alunos/ horários completos	N.º alunos/ horários incompletos	Total n.º alunos
211	162	373	3858	3425	3159	4124	<b>7283</b>

<sup>16</sup> No Canadá, considerou-se como «ensino integrado» apenas aquele que se encontra integrado no horário escolar normal do aluno, oferecido unicamente pelas duas Direções Escolares de Toronto. Por sua vez, considerou-se «ensino paralelo» aquele que decorre como atividade extracurricular, ao fim da tarde, depois do horário normal das aulas, ou ao sábado. Este ensino pode ser oferecido pelas diferentes Direções Escolares do Ontário, Manitoba e Quebec e pelas escolas comunitárias e privadas do Ontário, Manitoba, Alberta, Colômbia Britânica, Quebec e Nova Escócia. Os alunos que frequentam cursos de Português no ensino secundário, quer no ensino integrado, quer no ensino paralelo em escolas das diferentes Direções Escolares ou por elas reconhecidas, obtêm créditos que podem ser utilizados para o acesso ao ensino superior. Quanto à composição das turmas, em especial no ensino paralelo, a mesma é frequentemente de natureza heterogénea a nível etário, não sendo possível uma distribuição/contabilização rigorosa pelos níveis de ensino constantes no quadro. Note-se, também, que as informações fornecidas pelas Direções Escolares de Toronto não permitem a distribuição/contabilização dos alunos pelos ciclos do sistema de ensino português. E salienta-se, igualmente, o facto de algumas turmas terem uma composição heterogénea relativamente à faixa etária dos alunos.

No quadro anterior, com os indicadores físicos registados no ano letivo de 2016/2017, constata-se um acentuado decréscimo no número de alunos que frequentam as aulas de língua portuguesa a nível do ensino secundário. Para este número pouco significativo contribuirá, sem dúvida, o facto de, no Canadá, os lusodescendentes iniciarem a frequência de aulas de língua portuguesa desde muito cedo, entre os 4 e os 7 anos de idade, além de que a oferta curricular no ensino secundário é muito ampla, com seleção muito flexível de disciplinas, e ainda, frequentemente aconselhadas pelos conselheiros escolares que consideram o estudo das línguas como algo muito pouco benéfico para o percurso académico dos alunos. Além disso, torna-se cada vez mais difícil que o português possa também ganhar a preferência dos jovens desta faixa etária, já com um maior poder de decisão, relativamente a esta e a tantas outras atividades extracurriculares de carácter diverso que consideram muito mais atrativas.

Relativamente ao ensino da língua portuguesa a nível universitário, tem-se registado uma presença crescente do português nos programas das instituições canadianas, estimando-se que cerca de 1 000 alunos estejam inscritos num dos programas ou cursos oferecidos por diferentes universidades. Das 10 províncias e 3 territórios que constituem o Canadá, são oferecidos cursos de português em 6 províncias, verificando-se um maior número de universidades com oferta destes cursos<sup>17</sup> em províncias onde a comunidade de origem portuguesa é mais numerosa: Ontário, Quebeque, Colômbia Britânica, Alberta, Manitoba e Nova Escócia. No entanto, é de salientar o aumento do número de alunos sem qualquer ligação a países de língua oficial portuguesa.

O português no Canadá é, pois, como por nós já sublinhado, cada vez mais ensinado como LS ou LE, afirmando-se como uma importante língua de comunicação internacional.

---

<sup>17</sup> Os cursos de português oferecidos nas diferentes universidades podem ser parte de um programa de bacharelato ou de licenciatura ou tratar-se de cursos opcionais.

### **3.3. Atuação do Camões, I. P. na promoção da língua e da cultura portuguesas**

*Não chega, por conseguinte, dizer que a língua portuguesa é uma das mais faladas, em todos os continentes e com enorme potencial económico. Tudo isso é verdade, como são reais as dificuldades que a sua difusão enfrenta, quer nalguns países lusófonos, quer fora deles. Cada caso é um caso e requer uma estratégia cuidada, coerente e duradoura. Também corremos riscos, e também, neste ou naquele país e neste ou naquele círculo, ocorrem indiferenças, erros de conceção, desinvestimento na atuação, regressões. A consciência dos recursos e dos desafios, do valor e dos bloqueios é que nos permite avançar com segurança.*

*Percebendo quais são as tarefas e os agentes que as podem realizar, identificando, pois, os planos e programas de ação em prol da língua comum.*

Augusto Santos Silva (2016: 9)

Em Portugal, o Camões, I. P., como já foi referido, é a instituição que assume a responsabilidade pela divulgação e pela promoção da língua e cultura portuguesas no estrangeiro; sendo que, em 2010, o EPE passou, na sua totalidade, para a tutela do Camões, I.P., que, em articulação com o Ministério da Educação e Ciência, tem a seu cargo a gestão da rede do EPE, abrangendo a mesma a educação pré-escolar e os ensinos básico, secundário e superior. Entre outras, são atribuições do Camões, I.P.: coordenar a atividade dos docentes de língua e cultura portuguesas no estrangeiro e promover a interação entre os vários níveis e modalidades de ensino; assegurar a qualidade do ensino da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro, mediante os necessários apoios científico e pedagógico e através do desenvolvimento de formas e modelos complementares de certificação e avaliação das respetivas aprendizagens; desenvolver mecanismos apropriados para a formação de professores, especialmente para o ensino da língua portuguesa como LS, para o ensino junto das comunidades; fomentar o ensino do português como LNM e LE nos *curricula* e sistemas de ensino, designadamente, em países com comunidades de língua portuguesa. Em países com uma presença mais significativa de comunidades de língua portuguesa, essas competências estão a cargo das

Coordenações do Ensino Português, com sede em Embaixadas e Consulados portugueses.

No Canadá, a Coordenação do Ensino Português no Estrangeiro (CEPE-Canadá), formada apenas pelo coordenador, e não contando, assim, nem com docentes de apoio pedagógico nem com adjuntos de coordenação, tem o seu gabinete no Consulado-Geral de Portugal em Toronto, exercendo o coordenador as suas funções em articulação com as diferentes missões diplomáticas existentes no país<sup>18</sup> e com os docentes universitários do Camões, I.P. presentes em quatro universidades: um Leitor na Universidade de Toronto e três docentes colocados ao abrigo de protocolos de cooperação com a Universidade de York, a Universidade de Otava e a Universidade de Montreal.

Tendo consciência de que, no Canadá, nunca existiu uma rede de professores, a nível dos ensinos básico e secundário, apoiada pelo governo português, o trabalho da Coordenação do Ensino no Canadá, hoje ao serviço do Camões, I.P., tem exigido uma postura de supervisão e colaboração, de negociação, de diplomacia e de criação de sinergias, relativamente a todos os intervenientes neste processo: docentes, aprendentes, pais, comunidade portuguesa, diplomatas portugueses presentes no país e diferentes instituições.

Quando a atual CEPE-Canadá assumiu as suas funções no Canadá, sob a tutela do Camões, I.P., em outubro de 2010, tentou-se, numa primeira fase, compreender a realidade do ensino do português e as características do público a que se dirigia, para, numa segunda fase, se delinear um plano de ação que fosse ao encontro das necessidades tanto do corpo docente quanto dos alunos que, na grande maioria, estudavam a língua dos seus pais ou avós como se de uma LM se tratasse, com manuais pouco adequados à nova realidade, o que originava desmotivação e gradual desinteresse pela preservação da língua.

Com a consciência de todas estas dificuldades e do contexto multicultural em que todos nos movimentamos, mas com a presença de uma comunidade portuguesa

---

<sup>18</sup> As missões diplomáticas que representam Portugal no Canadá são a Embaixada, em Otava, e os Consulados-Gerais em Toronto, Montreal e Vancouver.

muito forte - embora, simultaneamente, diluída na diversidade e nas relações interculturais em que se insere -, adotou-se um plano de ação que tem passado por um maior e mais eficaz investimento na formação de professores de português de alunos com diferentes níveis de proficiência e etários, e para os quais a LM é o inglês, e tendo-se em consideração as necessidades específicas e o seu contexto, por uma maior disponibilização de cursos a distância e de recursos didáticos e de leitura adequados ao perfil dos aprendentes, por iniciativas de incentivo à leitura em língua portuguesa e por uma promoção da cultura portuguesa que leve ao reencontro com as raízes e à recuperação do orgulho de ser português.

Adotando, assim, uma nova estratégia na promoção e na divulgação do português como língua de comunicação internacional, e sublinhando o seu potencial económico num país com uma comunidade de origem portuguesa tão representativa, a nova estratégia delineada pela CEPE-Canadá tem incluído, mais especificamente: i) um maior contacto com as comunidades portuguesa e lusodescendente, para um maior conhecimento do seu perfil; ii) uma formação de professores mais frequente e mais adequada ao contexto e às necessidades de docentes e alunos; iii) o fortalecimento das relações com as diferentes Direções Escolares que oferecem o ensino da língua portuguesa para que este se preserve ou mesmo alargado, melhorando a sua qualidade e diversificando os recursos disponíveis; iv) o incentivo da leitura em português entre os mais jovens, sem ignorar o público adulto; v) a promoção da língua portuguesa e das culturas portuguesa e lusófona entre as diferentes comunidades de língua portuguesa e a população canadiana, em geral; vi) uma maior credibilização do ensino de português com a sua atualização e qualificação e a certificação das aprendizagens.

Neste contexto particular, considerou-se prioritário, portanto, e desde logo, dar-se início a um plano de formação de professores em todo o país, o que passou a ter um carácter anual ou bianual, com o objetivo último quer de promover uma nova abordagem no ensino do português, não como LM, mas como LS ou LE, e de acordo com os níveis de proficiência linguística estabelecidos pelo QECR, quer de dar a conhecer as orientações e os programas propostos pelo QuaREPE, novas

metodologias e atividades interativas, propondo-se, ao mesmo tempo, a utilização de novos materiais de ensino da língua, mais adequados à realidade do público atual e centrados no desenvolvimento da comunicação e na interação. O programa de formação de professores proposto tem tido sempre em consideração o perfil e as necessidades dos docentes a que se destina, considerando-se, no entanto, não ser exequível apresentar uma ação de formação acreditada – o que implica um número mínimo de horas - a docentes que, como já foi referido, têm, na sua grande maioria, um trabalho a tempo inteiro para outras instituições e, muitas vezes, em áreas sem qualquer relação com o ensino, dedicando-se ainda, no horário pós-laboral ou ao sábado de manhã, ao ensino da língua portuguesa em escolas das diferentes direções escolares, ou comunitárias. A percentagem de participação presencial dos docentes nas sessões de formação organizada pela CEPE é, com efeito, muito elevada e, dada a dimensão do país e os limitados recursos humanos e financeiros, procedeu-se à gravação de algumas sessões e à sua distribuição por todas as escolas do Canadá, o que permitiu que se proporcionasse a uma maior parte dos docentes de português deste país o acesso à formação organizada pela CEPE-Canadá. O programa de formação proposto anualmente passou a ser delineado de acordo com as necessidades identificadas, e sempre com vista à atualização de conhecimentos, ao aperfeiçoamento dos métodos e técnicas de ensino do português como LE e LH, assegurando a qualidade do ensino, através de ações presenciais e ensino a distância, no âmbito da oferta creditada do Centro Virtual Camões. Desde 2011, foram organizadas diversificadas sessões de formação, tendo também em consideração, aliás, o perfil, o contexto e as necessidades dos docentes a que se destinam.

Entre 2011 e 2017, foram oferecidos mais de 9 000 manuais, atuais e numa perspetiva de ensino de LS, para serem utilizados pelos alunos das escolas abrangidas por diferentes Direções Escolares e das escolas comunitárias e privadas, frequentemente num sistema de reutilização, e os professores passaram a ter a oportunidade de contactar, presencialmente, com representantes das editoras que,

em Portugal, mais se dedicam à edição de recursos para o ensino do Português como LS e LE.

O PIL desenvolvido e proposto pelo Camões, I. P. para o ensino do português ministrado no estrangeiro pretende contribuir para a difusão da língua e da cultura portuguesas através da divulgação da literatura com diferentes atividades de incentivo à leitura de obras de autores de língua portuguesa. Muitas destas ações têm sido propostas às escolas do Canadá e organizadas com o apoio da CEPE-Canadá e em colaboração com os docentes, com o objetivo de desenvolver práticas regulares de leitura junto dos alunos, das suas famílias e das comunidades onde estes se inserem. E, tendo em consideração a extrema dificuldade de aquisição de livros em português no Canadá, demos início, em 2012, a um sistemático processo de distribuição de coleções de livros, em número e em géneros deveras consideráveis, e também para diferentes faixas etárias, por diferentes escolas com ensino de Português, um pouco por todo o país, desde Halifax até Vancouver, e por algumas bibliotecas públicas, numa ampla iniciativa de incentivo à leitura em língua portuguesa de grandes dimensões a nível logístico. Ainda no âmbito da promoção da leitura, muitas escolas têm recebido, desde 2011, a visita de escritores infanto-juvenis que se deslocam ao Canadá, em especial à área de Toronto, onde o número de alunos é bastante mais significativo, estimulando-se e apoiando-se o trabalho dos docentes na preparação prévia dos seus alunos para estas visitas.<sup>19</sup> E, ainda a propósito, importará sublinhar que, com efeito, a CEPE-Canadá tem mesmo procurado desenvolver um trabalho de aproximação e de envolvimento com a comunidade portuguesa, organizando atividades diversas, e relacionadas, principalmente, com a língua portuguesa; nomeadamente, com a própria vinda de escritores portugueses,<sup>20</sup> vindos de Portugal, mas também com escritores luso-canadianos, para apresentações públicas abertas à

---

<sup>19</sup> Além de múltiplos escritores da nossa comunidade no Canadá, visitaram diferentes escolas que oferecem o ensino do Português as escritoras seguintes: Luísa Fortes da Cunha (2012), Maria João Lopo de Carvalho (2012 e 2016), Margarida Fonseca Santos (2013), Valter Hugo Mãe (2013), Daniel Bastos (2014), Alice Vieira (2015), Júlia Nery (2015), Afonso Cruz (2016), Danuta (2016), David Machado (2017), Isabel Zambujal (2017) e Ana Isabel Arruda Ferreira (2017).

<sup>20</sup> Foram organizadas apresentações literárias com a presença dos seguintes autores vindos de Portugal: Alice Vieira, Valter Hugo Mãe, José Luís Peixoto, Maria Loã Lopo de Carvalho, Gonçalo M. Tavares, Jacinto Lucas Pires, Rui Zink, David Machado, Daniel Bastos, Julia Nery.

comunidade, organização de ateliês de cursos de escrita criativa, entre outras múltiplas iniciativas. E, por outro lado, aduz-se que se tem também relacionado, de forma frequente e estreita, com os mais diversos meios de comunicação social de língua portuguesa.

Com a consciência do papel extremamente importante que as diferentes Direções Escolares, em especial na província do Ontário, têm tido para a preservação da língua portuguesa, a CEPE-Canadá iniciou também o estabelecimento de contactos e de um posterior período de negociação com aquelas que considerou mais relevantes, para que fossem assinados memorandos de entendimento que estabelecessem a colaboração com o Camões, I. P., relativamente ao ensino do Português como LS/LE ou LH, abrangendo tal programas, adoção de manuais atuais, formação de professores, uma maior divulgação dos programas de língua portuguesa nas escolas onde o número de alunos lusodescendentes é mais elevado, estabelecimento de intercâmbios de alunos, possibilidade de certificação das aprendizagens e uma maior oferta de cursos de português a alunos que frequentam o ensino secundário, com a possibilidade de reconhecimento de créditos ao optarem por estudar a língua portuguesa. Foram assinados, entre 2012 e 2016, memorandos de entendimento com as duas Direções Escolares de Toronto, pública (laica) e católica, e as Direções Escolares Católicas de Waterloo, Dufferin-Peel, Halton, Hamilton e St. Clair.<sup>21</sup>

Outra medida passou pela certificação das aprendizagens da língua portuguesa para todos os alunos com idades entre os 8 e os 18 anos, no âmbito do QuaREPE, sob a responsabilidade do Camões, I. P., e em parceria com o Ministério da Educação de Portugal. A certificação das aprendizagens visa (também) facilitar a própria mobilidade dos alunos entre os países em que a rede do EPE está presente, permitindo a compatibilização com certificações locais.<sup>22</sup> No Canadá, as primeiras

---

<sup>21</sup> De referir que a comunidade portuguesa no Canadá, na sua generalidade, opta por matricular os seus filhos nas escolas das Direções Escolares Católicas.

<sup>22</sup> Com a certificação das aprendizagens, um novo fator de atestação da qualidade das aprendizagens dos alunos com suporte no novo regime jurídico do EPE: Decreto-Lei n.º 165/2006, de 11 de agosto, alterado e republicado pelo Decreto-Lei n.º 165-C/2009, de 28 de julho e alterado pelo Decreto-Lei nº 234/2012, de 30 de outubro.

provas de certificação decorreram em junho de 2013, em quatro Centros de Exame organizados, especificamente, em Toronto, Waterloo, Otava e Montreal, e aos quais foram acrescentados os de Edmonton, em 2016, e de Winnipeg, em 2017. Este processo de certificação das aprendizagens, para diferentes níveis de proficiência, com provas elaboradas de acordo com as faixas etárias dos alunos, aplica-se a todos os países da rede formal do EPE, Canadá, Estados Unidos, Venezuela e Austrália e tem contribuído para uma maior credibilização do ensino de português. No primeiro ano de aplicação destas provas, não havia a exigência de qualquer taxa de inscrição, o que atraiu um maior número de alunos, num país em que o ensino obrigatório é completamente gratuito e em que a ideia de exames apenas surge no ensino superior. Com a entrada em vigor das taxas de inscrição previstas na Portaria 102/2013,<sup>23</sup> os alunos passaram a estar sujeitos ao pagamento do valor estipulado para cada nível de proficiência, o que, numa primeira fase, suscitou uma quebra no número de alunos e alguma indignação, pelo facto de, no caso concreto do Canadá, docentes, alunos e suas respetivas famílias terem desde sempre sentido um apoio mais limitado do que o recebido pelos países abrangidos pela rede do EPE.

E, entre 2015 e 2017, foram assinados protocolos com três associações sem fins lucrativos dedicadas ao ensino do PLH localizadas em diferentes zonas do país - Toronto, Otava e Winnipeg -, para o estabelecimento de uma colaboração que lhes permitiu a integração na rede de Escolas Associadas do Camões, I.P. Esta colaboração abrange a seleção de professores, os seus deveres e obrigações, a participação em planos de formação, a adoção dos programas desenvolvidos pelo Camões, I.P. que têm por base o referencial do QuaREPE, o incentivo à participação no processo de certificação das aprendizagens, entre outros aspetos. Em contrapartida, estas escolas passam a poder utilizar a imagem do Camões, I.P. bem como a denominação de «Escola Associada do Camões, I.P.» e recebem anualmente manuais para todos os alunos que, no final do ano letivo, transitaram de nível de proficiência.

---

<sup>23</sup> A Portaria supramencionada encontra-se no Diário da República, 1.ª série, n.º 49, de 11 de março de 2013. Para uma consulta, ver, a página seguinte: [http://www.instituto-camoes.pt/images/portaria\\_102\\_2013.pdf](http://www.instituto-camoes.pt/images/portaria_102_2013.pdf)

Relativamente à avaliação e à certificação da proficiência em PLE para adultos, existe, em Toronto, um centro de exames CAPLE (Certificação de Aprendizagem de Português Língua Estrangeira). E o CAPLE é, desde 31 de março de 2015, uma Unidade Orgânica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, dotada de autonomia científica e reconhecida pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do Camões, I.P., pelo Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação, e pelo Ministério da Administração Interna, através do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. A Coordenação de Ensino é responsável por estes exames em Toronto e por todos os exames da Universidade Aberta que decorrem nas instalações do Consulado-Geral de Portugal em Toronto. Ainda em relação ao centro de exames CAPLE existente em Toronto, a mesma conta com três épocas de exame, cujos preços variam conforme o nível de proficiência.

A abertura de um Centro de Língua Portuguesa do Camões, I.P. nas instalações do Consulado de Portugal em Toronto, em 2012, sob a direção da CEPE-Canadá, proporcionou uma maior visibilidade e e uma igualmente maior promoção da língua e da cultura portuguesas junto do público em geral. Este Centro surgiu num modelo autossustentável e gerador de receita, através da oferta de cursos de português europeu e de português do Brasil a adultos, o que permitiu que o mesmo se constituísse como parceiro da «European Union National Institutes for Culture»-Canadá (EUNIC-Canadá), lado a lado com os outros três institutos culturais europeus presentes em Toronto<sup>24</sup> e, em conjunto, são inclusive organizados diversos eventos, abrindo-se inclusive portas para uma maior internacionalização da língua e da cultura portuguesas. Os eventos, na sua maioria em língua inglesa, passam por «Book Clubs» de cada um dos institutos, presença conjunta em Feiras e Festivais de caráter internacional, como o «International Festival of Authors» com escritores vindos de cada um dos quatro países,<sup>25</sup> celebração do Dia da Europa e do Dia Europeu das Línguas, entre outros. Em 2017, foi negociada a passagem do Centro

---

<sup>24</sup> «Alliance Française», «Goethe Institut» e «Istituto Italiano di Cultura».

<sup>25</sup> Eis a lista dos escritores que marcaram presença: José Luís Peixoto (2012), Rui Zink (2013), Gonçalo M. Tavares (2014), Jacinto Lucas Pires (2015) e David Machado (2017).

de Língua para as instalações da Universidade de Toronto, passando a sua direção a ser partilhada com o Leitor do Camões, I.P. naquela universidade.

Segundo Marujo (2016: 291), a partir de 2011, «tem sido proeminente o papel da coordenação do ensino». O objetivo comum de todas estas iniciativas levadas a cabo pela CEPE-Canadá, em colaboração com os docentes do Camões, I.P. nas diferentes universidades e com os representantes diplomáticos portugueses, foi uma maior divulgação da língua e da cultura portuguesas, num país caracterizado pela diversidade, pela multiculturalidade e pela partilha. Um país onde todas as culturas em presença convivem e se auto-influenciam, como um gigantesco painel de azulejos.

## **CAPÍTULO IV. Formação de professores**



## **4. Formação de professores**

### **4.1. O professor de língua não materna e o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural**

*Diversity in social settings implies the building up of trust, respect and recognition. This requires that teachers get knowledge that may form a basis for understanding diversity and skills that prepare them to deal with and manage socioculturally diverse classrooms.*

Hainmüller (2010: 35)

Vivemos num mundo em constante mutação, num clima de grande mobilidade e de constantes mudanças económicas e sociopolíticas associadas ao processo de globalização em que o multiculturalismo e o pluriculturalismo são uma realidade incontornável. Os indivíduos necessitam cada vez mais de viver lado a lado com outras culturas, outras religiões e outras etnias. E a interculturalidade tem de ser, assim, um tema de abordagem obrigatória que se encontra intimamente relacionado com a diversidade e a heterogeneidade linguísticas e culturais originadas pela crescente globalização e pelo aumento dos fluxos migratórios (Burns & Shadoian-Gersing, 2010).

Como refere Tavares (2008: 14), «desde que os indivíduos se começaram a deslocar e a encontrar outras gentes com identidades, culturas e línguas diversas, a dificuldade de comunicação estabeleceu-se como um obstáculo a ultrapassar», embora, no início, essa tentativa de entendimento entre os povos estivesse essencialmente relacionada com a necessidade de domínio ou com interesses comerciais. Hoje em dia, as diferentes culturas já partilham e frequentam os mesmos espaços físicos, interagem e convivem, podendo ou não estas relações interculturais gerar conflitos ou confrontos. Em muitas sociedades multiculturais, apercebemo-nos de que essas relações e essas interações, ainda atualmente, ocorrem por interesses comerciais ou económicos, permanecendo cada grupo étnico fechado em si mesmo, criando pequenas bolsas culturais distribuídas por áreas geográficas delimitadas,

não existindo, na realidade, um verdadeiro diálogo intercultural e o ambiente de partilha que seria expectável (Thornhill, 1999; Nestian, 2013).

O Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural do Conselho da Europa (2008) define o diálogo intercultural como um intercâmbio aberto de pontos de vista entre indivíduos e grupos de diferentes origens étnicas e linguísticas, diferentes religiões e nacionalidades, numa base de respeito e de compreensão mútuos, sendo esse diálogo crucial para a promoção da tolerância e da compreensão numa sociedade mais coesa e unida (Barrett, 2011). O conhecimento e a apreciação de diferentes culturas proporcionam o enriquecimento mútuo dos elementos das diversas culturas, tanto dentro de um país quanto no mundo. Esta interação implica, naturalmente, e no entanto, uma tomada de consciência acerca das diferenças ou semelhanças culturais e de valores, comportamentos e atitudes, numa perspetiva de tolerância e respeito. Ainda de acordo com o Livro Branco, referido por Barrett (2011: 1), as competências necessárias para um diálogo intercultural não são adquiridas, porém, de forma automática pelos indivíduos; «essas competências precisam de ser aprendidas, praticadas e mantidas, e o Livro Branco atribui aos profissionais da Educação a responsabilidade de transmissão da competência intercultural aos alunos». E vários autores (Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2006; Barrett, 2011) são unânimes acerca das componentes que integram a competência intercultural, e que podemos resumir do seguinte modo: i) atitude: curiosidade e respeito por outras culturas e desejo de aprender sobre elas; abertura e tolerância em relação a outras culturas, valorizando a diversidade cultural ao mesmo tempo que se valoriza a sua própria cultura; ii) conhecimento: o processo de interação e de comunicação entre indivíduos de diferentes culturas exige o conhecimento das outras culturas e da sua própria; iii) capacidades: capacidade de ouvir pessoas de outras culturas e interagir com elas; capacidade de adaptação a outros ambientes culturais; capacidade de descobrir informação sobre outras culturas; capacidade de avaliar com espírito crítico as perspetivas, práticas e hábitos característicos da sua própria cultura e de outras culturas e países.

Ora, a interculturalidade encontra-se, indubitavelmente, ligada à educação, pois, perante uma sociedade em que a multiculturalidade se tornou uma realidade, surgiu a necessidade de adaptar métodos, currículos e práticas pedagógicas que incentivem o respeito pela diversidade (Byram, 2009), bem como de transmissão de princípios universais que, segundo Marchand (2011), estão na base do respeito e da tolerância pelas diferenças cultural, étnica e religiosa. Educar para a interculturalidade implica, ainda, educar a própria forma como se olha sobre o mundo e para a descoberta extraordinária do outro, pela procura do universal que pode habitar no diferente (Carneiro, 2008).

Tendo a diversidade e a multiculturalidade atingido a população que hoje em dia frequenta as escolas, principalmente nos grandes centros urbanos, a escola que representa a sociedade que a envolve tem, com efeito, um papel essencial, relativamente às formações pessoal e social dos indivíduos, tornando-os cidadãos mais tolerantes e abertos à diferença, conscientes da riqueza que a diversidade lhes proporciona. E, perante um mercado de trabalho cada vez mais globalizado e caracterizado pela diversidade étnica, torna-se imprescindível a aquisição e o desenvolvimento da competência intercultural, que prepare para a interação com outras culturas, com recurso a estratégias que facilitem a comunicação num ambiente multicultural e multidisciplinar (Dimitrov, Dawson, Olsen & Meadows, 2014). Porém, e como referem Oliveira e Sequeira (2012: 27), «o sucesso da comunicação intercultural está condicionado pela familiaridade dos participantes com diversas culturas, pela capacidade de ouvir o Outro e de dialogar, assumindo uma perspetiva descentrada, capaz de considerar e perceber pontos de vista alternativos».

A diversidade cultural que, hoje em dia, caracteriza a escola originou uma mudança no papel do professor atual: um professor reflexivo, cultural, crítico, investigador e mediador intercultural. Impõe-se, pois, uma formação pluridimensional adaptada à nova realidade de um contexto educativo plurilingue e pluricultural. Trata-se, como refere Nóvoa (2009), de instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação, e que tenha por base os próprios professores e o que lhes é exigido pelas necessidades da sua prática e do seu contexto educativo.

Ora, o conceito de prática reflexiva suscitou variados estudos sobre os benefícios de os professores refletirem sobre as suas práticas de ensino, interrogando e reformulando teorias, passando a ter uma participação mais ativa em todo o processo de ensino (Rodrigues, 2006). Tracey e Shadvian-Gersian (2010), a propósito, referem-se à resistência à mudança de práticas e de comportamentos por parte dos professores como um sério desafio a ultrapassar. Um professor reflexivo é um professor aberto à mudança e à inovação, interessado em desenvolver a sua preparação profissional e que deve contemplar uma reflexão conjunta sobre as práticas de ensino, e que se revele mais eficaz para o sucesso educativo do que o simples discurso sobre teorias gerais que carecem de discussão e de adaptação de acordo com cada contexto educativo (Oliveira & Serrazina, 2002). E tal porque, com efeito, o exercício da docência em modo solitário tende a impedir a resolução de dificuldades e a clarificação de lacunas (Roldão, 2014); e, na verdade, ensinar exige não só uma atitude de constante reflexão e adaptação como um permanente movimento de planeamento, de realização, de avaliação e de reorientação (Roldão, 2010). Neste contexto, ensinar uma língua, como mencionado já, não pode ser encarado como um mero processo passivo de transmissão de saberes, como vincado já no próprio QECR (Conselho da Europa, 2001). Afinal, e nas palavras de Roldão (2014: 40).

O conhecimento profissional de um professor requer a articulação e uso integrado das seguintes dimensões: conhecimento científico do conteúdo, conhecimento didático-pedagógico do conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno e conhecimento do contexto.

O desenvolvimento profissional é construído, enfim, não só pelos conhecimentos científico e pedagógico que o docente possui sobre o ensino como também pelas suas atitudes e pelas relações interpessoais que desenvolve. As atitudes e as convicções dos professores estão, na verdade, fortemente relacionadas com a própria forma como estes lidam com os desafios com que se vão deparando no seu dia a dia profissional e com as estratégias adotadas, o que acaba, em última

instância, por influenciar não só o próprio ambiente de ensino-aprendizagem como também a motivação e os resultados dos seus alunos (Organization for Economic Cooperation and Development, 2009: 89).

E o papel do professor de LS no país de acolhimento assume ainda uma maior relevância num contexto de diversidade, dado que a aprendizagem dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas convoca, simultaneamente, a aprendizagem de competências linguísticas que permitam que os alunos acompanhem esses mesmos conteúdos. Como referem Duarte, Moreira e Flores (2013: 114):

[P]ara aumentar o sucesso escolar dos alunos de origem imigrante ou de uma minoria linguística, é necessário desenvolver uma abordagem inclusiva e global – e não segmentada – em relação ao ensino de uma LS. Para tal, cada instituição e cada professor ou educador deve integrar o ensino da língua em todas as áreas de instrução, ou seja, cada professor deve tornar-se um professor de língua.

O projeto **EUCIM-TE**,<sup>26</sup> no qual Portugal participa através da Universidade do Minho, vai precisamente ao encontro dessa abordagem global, tendo como principal objetivo tornar a educação escolar mais inclusiva para os alunos imigrantes, através de um currículo europeu para a formação de professores para que estes se sintam mais preparados para lidar com a diversidade linguística na sala de aula. Afinal, o professor de LS, se pensarmos que é aquele que ensina a língua do país de acolhimento, é, de facto, um mediador. Um mediador e um promotor da comunicação, da interação e da interculturalidade, detentor de flexibilidade, de criatividade e de atitudes crítica e reflexiva que lhe permitem adaptarem o currículo ao contexto sociocultural e às necessidades específicas dos seus alunos. É um mediador, ainda, na medida em que deverá estabelecer um trabalho com os colegas de outras disciplinas, no que diz respeito à facilitação da comunicação e da transmissão e da própria compreensão dos conteúdos programáticos, criando um

---

<sup>26</sup> Para mais informações sobre o mencionado projeto, consultar, por exemplo: <http://www.eucim-te.eu/>

ambiente colaborativo de aprendizagem em comunidade alargada. E tal não obstante o facto de o professor de LS ou de LE, ainda no seu papel de facilitador da aprendizagem e da comunicação, dever integrar, igualmente, um conjunto de competências que lhe permita adequar os conteúdos e as metodologias em função do seu público de aprendentes e dos contextos, promovendo a interação e contribuindo para a formação de indivíduos mais tolerantes, plurilingues e pluriculturais. E, ainda a propósito da perspectiva de ensino adotada, sublinhe-se que, no Canadá, o ensino de português passou a assumir, com efeito, a perspectiva de ensino de uma LS, com a adoção de uma metodologia de ensino-aprendizagem de uma LS ou, em alguns casos, LE.

No entanto, e como recordado por Oliveira e Sequeira (2012: 8), «a interculturalidade, enquanto defesa da diversidade que implica a interdependência de pessoas e culturas e é condição de existência social e sustentabilidade, constitui uma área prioritária que não tem a devida expressão na formação contínua dos docentes». Com efeito, a formação de professores, em todas as áreas de ensino, deve abranger não só o seu desenvolvimento técnico e didático como também o das suas competências intercultural, reflexiva e crítica (Garcia, 2013). O desenvolvimento profissional deverá ter como base, portanto, uma atitude permanente de indagação de formulação de questões e de procura de soluções (Marcelo, 2009: 9), o que vai ao encontro, precisamente, do conceito de professor reflexivo.

Tendo a diversidade e a multiculturalidade atingido a população que hoje em dia frequenta as escolas, principalmente nos grandes centros urbanos, a escola, que representa a sociedade que a envolve, tem, portanto, um papel essencial relativamente às formações pessoal e social dos indivíduos, tornando-os cidadãos mais tolerantes e abertos à diferença, conscientes da riqueza que a diversidade lhes proporciona. De acordo com Prendes e Castañeda (2008), a escola é, frequentemente, um espaço de comunicação e interação intensas entre diferentes culturas onde se apreende a cultura do país de acolhimento, onde se pode perder a cultura de origem ou onde se poderá disseminar, compreender e aceitar ambas. E, naturalmente, muito tal irá depender da escola, como instituição, dos programas

implementados e do professor, que hoje, tal como refere Bélisle (2008), necessita de ir muito mais além no seu papel de ajuda aos seus alunos para que compreendam o Outro, com os seus valores, explícitos ou implícitos, as suas crenças e as suas atitudes, ao mesmo tempo que têm consciência da sua própria cultura, numa atitude de abertura à diferença e de tolerância e respeito mútuo. O papel da escola será ainda o de estimular o desempenho académico de todos os seus alunos, independentemente da cultura de origem e dos estereótipos a ela associados. Tudo o que o sistema educativo, escola, professores, comunidade, pais e pares possam fazer para minimizar os estereótipos negativos relacionados com a capacidade intelectual de um determinado grupo contribuirá, definitivamente, para melhorar o desempenho académico dos seus membros (Osborne: 2001).

Ora, Prendes e Castañeda (2008) sublinham, precisamente, a importância de uma profícua utilização dos mecanismos que o mundo tecnológico em que vivemos hoje coloca à nossa disposição, apresentando uma imensa potencialidade para o estabelecimento de redes de comunicação que contribuirão para um melhor e maior relacionamento com os outros e com outras culturas. De facto, uma utilização adequada das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no contexto educacional (Hoter, Shonfeld, & Ganayim, 2009; Oliveira, Tinoca & Pereira, 2011), mais concretamente no ensino de uma LH, LS ou de uma LE, poderá contribuir para a preservação da cultura de uma comunidade ao mesmo tempo que promove o intercâmbio cultural, além, claro, de ser igualmente possível ensinar a respeitar as outras culturas e os outros, independentemente das diferenças.

Com efeito, os mais jovens, «visivelmente marcados por uma cultura eletrónica de intenso envolvimento sensorial, levam para a escola a disponibilidade de se envolverem participativa e totalmente» (Ilharco, 2008: 150). Há, pois, que aproveitar essa apetência para, através dos *media* digitais, promover o conhecimento de outras culturas num ambiente interativo, participativo e de reflexão. No entanto, a introdução das tecnologias na educação exige a mudança do modo como se aprende, das formas de interação entre quem aprende e quem ensina e do modo como se reflete sobre a própria natureza do conhecimento. Como refere Bélisle

(2008), o *eLearning* permite a combinação de trabalho individual ou em grupo, em presença ou a distância, apresentações multimédia, ilustrações gráficas, pesquisa de notícias passadas ou ao vivo, informações socioculturais, levando o aluno a interpretar e a tirar conclusões, que deverão ser aproveitadas para debates ativos, num sistema de ensino muito mais participativo, interativo e autónomo, que não se deverá limitar ao espaço da aula de LE, mas um pouco por todo o currículo. Através da utilização das tecnologias digitais no ensino, não estamos apenas a promover a aquisição de mais conhecimentos sobre um país, ou sobre o mundo; estamos a contribuir para o desenvolvimento do *saber-ser* do aluno e da sua própria consciência crítica. E terminamos este capítulo com uma citação de Bélisle (2008, 4):<sup>27</sup>

Perante problemas pedagógicos previamente identificados, como é o caso da educação, para o desenvolvimento da competência intercultural, o ambiente do elearning pode oferecer oportunidades contextuais de experiências interculturais que envolvem a tomada de riscos, reações emocionais, trocas espontâneas e processos reflexos que desenvolvem a tomada de consciência de si próprio e dos outros.

---

<sup>27</sup> No original: «In front of identified pedagogical problems such as education for intercultural competence, *elearning* environments can provide the contextual opportunities for intercultural experiences, involving risk taking, emotional reactions, spontaneous exchanges and the reflective processes for developing self-awareness and awareness of others». A tradução acima apresentada é da nossa autoria.

## 4.2. Desenvolvimento de uma relação de supervisão e colaboração

*[U]m dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação.*

Hargreaves (1998: 277)

O desenvolvimento profissional é «o processo, ou processos, através do(s) qual(is) professores minimamente competentes vão adquirindo níveis mais elevados de competência profissional, alargando a compreensão que têm de si mesmos, do seu papel, do contexto e da carreira» (Duke & Stiggins, 1990 *apud* Simões, 2000: 19). Para García (2009), a formação é, precisamente, um processo de desenvolvimento profissional destinado a adquirir ou a aperfeiçoar capacidades, salientando Marcelo (2009) que o seu principal objetivo é a mudança do docente para que este se desenvolva a dois níveis: pessoal e profissional. De acordo com Day (2001: 21), o desenvolvimento profissional «é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, e juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes em cada uma das fases das suas vidas profissionais».

Quanto à supervisão, Alarcão e Canha (2013: 83) caracterizam-na como uma «ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa e [...] transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações». E, a propósito, Roldão (2014: 42-43) propõe o seguinte plano de operacionalização do ato de ensinar, objeto da supervisão, que nos parece muito esclarecedor e completo, e contemplando as suas principais dimensões: conceção, operacionalização,

avaliação e reorientação. Afinal, e também segundo Roldão (2000), ensinar exige não só um conhecimento de natureza científico-pedagógica como também uma dinâmica de troca de saberes e de experiências entre parceiros de profissão que dê origem a novos conhecimentos profissionais.

**Quadro 12: Dimensões da ação de ensinar – proposta de operacionalização**

<b>ACÇÃO PROFISSIONAL DE ENSINAR – DIMENSÕES</b>	<b>OPERACIONALIZAÇÃO</b>	<b>CONHECIMENTO PROFISSIONAL MOBILIZADO</b>
<b>Conceção</b>	<p>Concebe a ação de ensinar tendo em vista as metas visadas.</p> <p>Planifica as ações de ensino de forma sustentada, científica e didaticamente.</p> <p>Planifica as ações de ensino no quadro dos vários níveis de decisão curricular.</p> <p>Concebe o planeamento da ação de forma estratégica em relação à análise de cada situação dos alunos e seu contexto.</p>	<p><b>Conhecimento curricular, pedagógico científico e didático.</b></p> <p><b>Conhecimento do aluno e do contexto.</b></p> <p><b>EXEMPLOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dominar os conteúdos e conceitos implicados.</li> <li>✓ Dominar conhecimento de estratégias e técnicas didáticas adequadas ao contexto dos alunos.</li> <li>✓ Saber procurar/pesquisar.</li> <li>✓ Saber planejar/planificar.</li> <li>✓ Saber realizar/utilizar/refazer materiais de trabalho.</li> <li>✓ Saber antecipar hipóteses.</li> <li>✓ Saber prever alternativas.</li> <li>✓ Saber conceber os modos e registo de avaliação para a situação.</li> </ul>
<b>Operacionalização</b>	<p>Organiza adequadamente as estratégias de ensino.</p> <p>Desenvolve as aulas como situações de trabalho orientadas para construir conhecimento.</p> <p>Gere os passos da ação em aula no sentido da eficácia da aprendizagem.</p> <p>Comunica com rigor e sentido do interlocutor.</p> <p>Desencadeia e gere intercomunicação e interações multidireccionais.</p> <p>Orienta as tarefas propostas, promovendo a possibilidade real de autonomia e participação dos alunos.</p> <p>Diversifica tarefas de acordo com</p>	<p><b>Conhecimento curricular, pedagógico, científico e didático.</b></p> <p><b>Conhecimento do aluno e do contexto.</b></p> <p><b>EXEMPLOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dominar os conteúdos e conceitos implicados.</li> <li>✓ Dominar conhecimento de estratégias e técnicas didáticas adequadas ao contexto dos alunos.</li> <li>✓ Saber organizar/gerir ações, espaços e tempos.</li> <li>✓ Saber regular e ajustar o desenvolvimento da ação.</li> <li>✓ Saber analisar os sinais verbais e não verbais da reação dos alunos.</li> <li>✓ Saber comunicar/criar linhas de comunicação.</li> <li>✓ Saber gerar, controlar, interpretar e resolver as interações entre e com alunos.</li> <li>✓ Saber liderar/orientar o desenvolvimento da ação – sua e dos alunos.</li> <li>✓ Saber aproveitar os contributos/saberes</li> </ul>

	a análise do contexto, ou da evolução da ação	expressos nas tarefas ou nas reações para as finalidades de aprendizagem visadas. ✓ Saber avaliar/reorientar tarefas, segundo a aprendizagem efetivamente alcançada no decurso da ação.
<b>Avaliação</b>	Analisa a ação desenvolvida segundo critérios.  Relaciona a sua avaliação com evidências que obteve.  Explica, com hipóteses fundadas, os pontos fortes e fracos da sua ação, relacionando-os com ao contexto individual e grupal.	<b>Conhecimento curricular, pedagógico, científico e didático.</b> <b>Conhecimento do aluno e do contexto.</b>  <b>EXEMPLOS</b> ✓ Saber reconhecer os níveis de consecução da ação – situando-as nos passos do desenvolvimento curricular. ✓ Saber identificar evidências da aprendizagem dos alunos/organizar registos simples. ✓ Saber situar os pontos/momentos fortes e fracos da ação – explicar as possíveis razões como hipóteses (para a verificação). ✓ Saber avaliar o grau do sucesso da aula num modo quantitativo, baseado em critérios qualitativos prévios.
<b>Reorientação</b>	Situa/identifica as necessidades de retoma, reforço, reorientação de parte ou de toda a ação desenvolvida, ou em curso – para diferentes grupos de sujeitos.  Estabelece as ligações entre os diferentes momentos da ação desenvolvida, em relação com as necessidades de reorientação, reforço, aprofundamento ou completamento.	<b>Conhecimento curricular, pedagógico, científico e didático.</b> <b>Conhecimento do aluno e do contexto.</b>  <b>EXEMPLOS</b> ✓ Saber reorientar uma atividade no interior da ação face a sinais provenientes dos alunos. ✓ Saber aproveitar os contributos/saberes expressos nas tarefas ou nas reações para fundamentar a reorientação ou retoma. ✓ Saber reforçar/modificar, aprofundar o que foi ensinado, em planeamento subsequente.

Fonte: Roldão, 2010: 5-6

Muitos autores defendem modelos de formação de professores que se centram na reflexão e na prática pedagógica e que, ao mesmo tempo, proporcionam a autonomia e a emancipação profissionais do ensinante (Alarcão & Tavares, 2003). Com efeito, o professor consumidor e reproduzidor do saber produzido por investigadores académicos deu lugar ao professor reflexivo, crítico e produtor de saberes práticos contextualizados, valorizando-se o saber construído a partir da reflexão sobre a prática (Vieira: 1993). Os formadores de professores têm, assim,

uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta forma de pensar autónoma e crítica. E, baseando-se no modelo de investigação-ação, os professores são levados a adotar estratégias de ação que dependam das suas necessidades específicas face ao contexto educativo em que se inserem. Daí que se imponha, pois, que, na planificação dos conteúdos e das atividades de formação, se tenha em consideração os resultados de uma prévia análise das necessidades dos formandos, definida por Rodrigues e Esteves (1993) como o conhecimento dos interesses, das expectativas, dos problemas e do contexto, para que exista um ajustamento entre o formador, o programa e o formando. Afinal, «[a]s necessidades que cada um expressa não existem; são criadas num dado contexto num duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu» (Rodrigues & Esteves, 1993: 22). A análise de necessidades é, na verdade, um importante recurso que permitirá o conhecimento das áreas em falta e uma planificação de ações que resolvam cada situação, preenchendo as lacunas detetadas.

Como referem Alarcão e Canha (2013: 16), o termo «supervisão» é frequentemente associado a muitos outros conceitos: «formação, avaliação, regulação, monitorização, gestão/administração, mediação, treino, coordenação, liderança, inspeção/fiscalização», o que evidencia uma dimensão de controlo. Para estes autores, a formação, como atividade de supervisão, deverá, pelo contrário, potenciar a aprendizagem colaborativa. Afinal, «formandos e formadores são pares profissionais na mesma área, embora uma situação de formação implique a designação oficial de um formador responsável que, nesse sentido, assume uma autoridade especial na condução do processo formativo e no exercício de supervisão desse mesmo processo» (2013: 54). Gaspar, Seabra e Neves (2012: 33) preconizam, por sua vez, uma supervisão de «matriz essencialmente reflexiva, horizontal e colaborativa ou de auto supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração, no quadro da autonomia docente». Ora, a abordagem reflexiva tem sido defendida, precisamente, como uma forma de melhoria do processo de supervisão, do desenvolvimento profissional e do

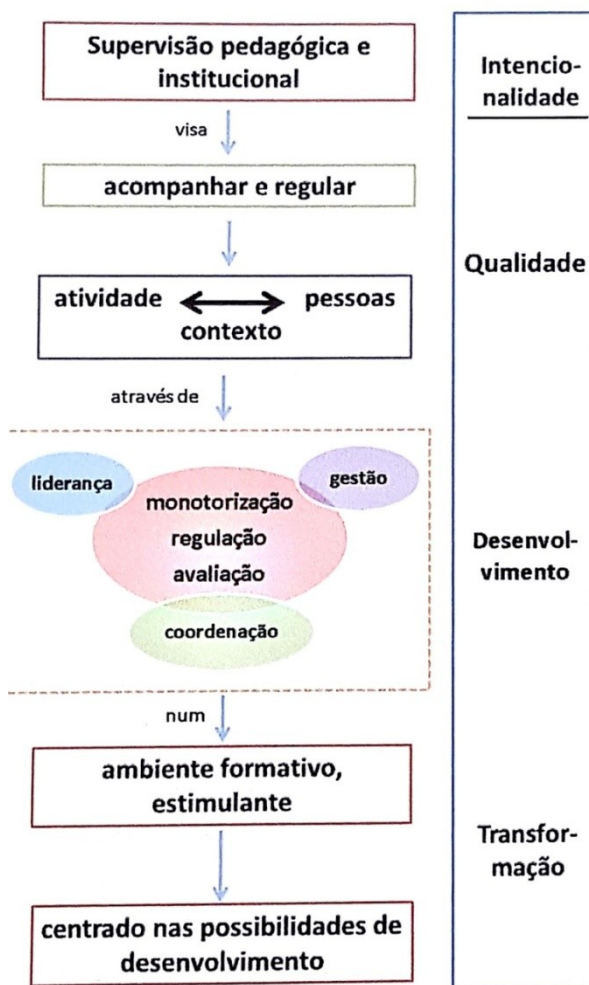
desempenho profissional, fomentando-se a reflexão sobre as práticas e, desta forma, contribuindo-se para o saber-pensar e o saber-fazer dos professores. E o indivíduo e as possibilidades de cada um, como pessoa, bem como os seus percursos académico e profissional, deverão sempre ser tidos em consideração, quando se analisa a qualidade das atividades que desempenha e quando se elabora um plano formativo.

Vieira (1993: 34) considera que, no campo da formação de professores é essencial a valorização da sala de aula como ponto de partida para o plano de formação a ser traçado, conferindo à observação um papel de destaque como estratégia de recolha de informação, deixando o supervisor «de assumir um papel predominantemente normativo, colaborando com o professor na (re)construção do seu saber pedagógico e na renovação das suas práticas educativas». E estas são, precisamente, algumas das vantagens da observação de aulas enumeradas por Vieira, tendo em consideração os objetivos e necessidades de formação: i) consciencialização do professor face à sua prática pedagógica; ii) desenvolvimento de capacidade de descrição e interpretação da sua prática; iii) confronto com práticas e conceções alternativas; iv) possibilidade de diagnosticar problemas e refletir sobre estratégias para a sua resolução.

A supervisão da prática pedagógica deverá ser, com efeito, uma atividade colaborativa de diálogo, num ambiente de confiança, ajuda e respeito mútuos, tendo em vista os mesmos objetivos, e não obstante a diferença de funções dos agentes envolvidos. É desejável, pois, que o formador/supervisor «crie condições de negociação e de consenso em torno quer do processo de formação quer da avaliação dos percursos desenvolvidos, implicando os formandos na gestão das suas actividades» (Alarcão & Canha, 2013: 53). E é fundamental, na verdade, o envolvimento ativo de todas as pessoas no diagnóstico de problemas, lacunas e obstáculos, incentivando a criação de sinergias, ativando percursos de desenvolvimento diferenciados de acordo com os contextos, reformulando e reorientando sempre que necessário.

«Supervisionar» é, afinal, e em suma, e segundo Alarcão e Canha (2013: 76), «interagir com pessoas e criar condições para que elas interajam entre si, interajam consigo e interajam com os ambientes que as cercam, desenvolvendo-se e contribuindo para o desenvolvimento daqueles com quem convivem». Por outras palavras, a «supervisão» é, portanto, um processo que implica monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança, e que deverá decorrer num ambiente estimulante e cuja intenção é a qualidade, o desenvolvimento e a transformação (Alarcão, 2014: 31), tal como fica expresso na seguinte ilustração:

Imagem 2: Processo de supervisão



Fonte: Alarcão, 2014: 31

No que diz respeito à designada interação colaborativa, Alarcão (2014) concebe-a como um conceito com um significado potente, uma vez que é formado por dois conceitos associados que criam uma nova sinergia, acentuando o facto de que muitas das interações que se estabelecem não são, na realidade, colaborativas. Listam-se, em seguida, as características de uma interação colaborativa identificadas por Alarcão (idem, ibidem: 23):

- o enquadramento num par ou num grupo;
- a intencionalidade da atividade a realizar, o seu carácter de projeto;
- o compromisso de cada um com a causa/ a tarefa/ o projeto comum;
- a gestão partilhada das tarefas;
- a assunção do papel/dos papéis de cada um no par ou no grupo;
- a gestão dos contributos individuais para a atividade conjunta;
- o respeito pela diversidade dos membros;
- a fidelidade ao objetivo da atividade;
- o olhar crítico, implicado, co-constutivo;
- a humildade para aceitar as críticas e sugestões;
- a satisfação no processo e nos resultados;
- o reconhecimento do desenvolvimento pessoal e profissional.

Ora, estas características constituem-se, com efeito, como um capital pilar num contexto de formação concebida como uma oportunidade de enriquecimento e de partilha mútuos, num ambiente verdadeiramente colaborativo e reflexivo, e em prol de um objetivo que deverá ser comum a todos os intervenientes, num processo simultaneamente avaliativo e formativo (Oliveira & Miranda, 2016). A escola é, assim, segundo se considera, um espaço de interação colaborativa, onde deve ser possível

experienciarmos o nosso desenvolvimento profissional docente, enquadrado pelo próprio desenvolvimento institucional, e sempre com vista a granjear a melhor qualidade do nosso ensino e da nossa educação, a bem dos nossos alunos e da sociedade.

É neste contexto, e à luz, mais especificamente, quer das características que enformam o ensino da língua portuguesa no Canadá quer dos pressupostos teóricos mais recentemente advogados pela investigação na área, e a que fizemos já menção, que a CEPE-Canadá tem pautado também o seu plano de ação com a realização de formações consentâneas com as mais recentes e atualizadas lógicas da ação docente. Com efeito, aduz-se que estas formações foram indo, gradualmente, ao encontro das necessidades do público a que se destinavam, à medida que se ia também conhecendo, de forma mais aprofundada, o contexto específico de ensino-aprendizagem, a partir de observação de aulas, de reuniões com os docentes e, inclusive, e posteriormente, da preparação e da distribuição de questionários, que serviriam de base para a presente investigação.

Entre as formações docentes ministradas, podemos destacar, mais em particular, sete, a seguir transcritas, ainda que também apresentadas em anexo (ANEXO II).

Em 2011, e pela mão de Ana Paula Ribeiro, formadora e Coordenadora da CEPE- Canadá, foi desenhada, e pela mesma também realizada, uma formação que visou, mais especificamente: i) a distinção entre o ensino-aprendizagem de LM, LE, LS e LH; ii) a construção de conhecimento sobre os níveis de referência do QECR (níveis, conteúdos, públicos, ensino-aprendizagem centrado no aprendente); e iii) a partilha de informações sobre cursos a distância e materiais de apoio ao ensino disponíveis no Centro Virtual Camões, com especificações sobre destinatários e modos de utilização específicos.

Em 2012, e sob a responsabilidade de Maria João Lopo de Carvalho, uma das autoras da coleção de manuais infantis de PLN M «Salpicos» (Carvalho & Zambujal, 2009; Carvalho & Zambujal, 2011; Carvalho, 2012), a formação intitulada «Aprender português a brincar» compreendeu a realização de dois módulos: i) o primeiro visou,

nomeadamente, a identificação com a língua e com as personagens; o contar, o ouvir e o cantar histórias; o desenvolvimento de competências através do gosto pela língua; os conteúdos formais de forma informal; a própria leitura e o próprio jogo; e a literatura infantil contemporânea em Portugal; ii) o segundo módulo, por sua vez, incluiu, mais especificamente: competências a adquirir segundo o QEQR; exemplos práticos de uma aula; e exercícios a envolver o ouvir, o falar, o ler e o escrever.

No ano de 2013, o formador Luís Gonçalves, Professor na Universidade de Princeton, levou a cabo a formação intitulada «Princípios e estratégias para o ensino de PLE e PLH», que se declinou em três principais tópicos: o enquadramento profissional do ensino de português; o ensino como processo e o desenvolvimento de atividades/tarefas; e o aluno como «o criador de textos»; e módulos estes pelos quais se distribuíram os seguintes conteúdos: os métodos de ensino de línguas; o enquadramento da atividade profissional, as competências comunicativas e os cinco C's; os modos de comunicação e o «schema Theor»; o ensino como processo e os textos autênticos/documentos reais; a criação de unidades pedagógicas (interlíngua e calibramento).

Em 2014, a formação docente esteve a cargo da formadora Lúcia Mascarenhas, uma das autoras dos manuais de PLNM «Tu cá, tu lá» (Mascarenhas & Santos, 2015a, 2015b), dirigidos, mormente, aos alunos do Canadá e dos Estados dos Unidos. Esta formação, intitulada «SOS Professores – Recursos didáticos para o ensino de PLE a crianças» compreendeu os seguintes conteúdos: i) a secção «Ensinar PLE a crianças – que desafios?»; ii) a parte «Quero aprender português!», abordando-se a importância da motivação para a aprendizagem e estratégias para estimular, precisamente, a própria participação e própria vontade de aprender; iii) a secção «cada aluno é um aluno!», com um trabalho específico sobre a adequação das metodologias às características do aprendente, os desafios e as estratégias para a gestão de grupos heterogéneos em sala de aula, a elaboração de materiais didáticos – algumas orientações; iv) a parte «É tão divertido!», com a exploração da importância do jogo na aprendizagem infantil e a exemplificação de atividades

lúdicas para a aula de PLE, com a apresentação de exemplos práticos; iv) e, finalmente, a apresentação da «Escola Virtual» para PLE.

Por sua vez, e em 2015, a formadora Isabel Borges, professora e uma das autoras dos manuais de PLNM para crianças «TIMI» (Borges, Tirone, & Gôja, 2011), dinamizou a formação «Planeamento de uma unidade didática», que envolveu dois principais momentos: i) a planificação de uma unidade didática e a elaboração de materiais de apoio; ii) e uma reflexão sobre dificuldades várias encontradas na sala de aula e sobre a própria forma de as mesmas serem ultrapassadas, através da criação de materiais adequados às necessidades de aprendizagem e dos interesses dos seus alunos. Ainda em 2015, foi também realizada a formação «Atividades interativas para o (des)envolvimento da escrita e da leitura na sala de aula», igualmente promovida em 2016 e em 2017, com a dinamização de Inês Cardoso ou Luciana Graça, docentes do Camões, I.P. na York University e na Universidade de Toronto, respetivamente.

Já em 2016, e pela mão de Danuta, escritora infanto-juvenil, teve lugar a formação «O livro ilustrado na aula de português língua segunda / língua estrangeira», e direcionada para a promoção de contextos ricos e diversificados para a aprendizagem da língua portuguesa, assentes no texto literário e na construção de narrativas visuais. Esta formação declinou-se, igualmente, em duas grandes partes: i) a primeira parte incluiu a apresentação e a caracterização do livro ilustrado a partir de uma abordagem histórica e também das perspetivas educativas; a exploração de uma biblioteca ilustrada, estimulando as conversas entre o texto e a imagem; ii) a segunda parte, por seu turno, compreendeu o desenvolvimento de atividades com livros ilustrados em contexto de sala de aula; a promoção da criatividade, da imaginação e da linguagem, na arte de contar histórias.

Em 2017, a professora da Universidade de Toronto Anabela Rato foi a responsável pela formação «Aprender português, interagindo oralmente», com a exploração do próprio jogo como ferramenta pedagógica na aula de português como LS, o que aconteceu de forma sempre interativa, com a realização, pelos próprios formandos, de atividades que poderiam desenvolver com os próprios alunos. E,

ainda em 2017, mas já sob a responsabilidade de Fátima Páscoa, professora de português destacada para o Camões, I.P., foi oferecida a formação «Práticas de Ensino Diferenciado», com o objetivo de debater e trocar experiências pedagógicas, de discutir alguns conceitos relativos ao ensino diferenciado e de elaborar atividades de diferenciação pedagógica. Em relação, mais especificamente, aos conteúdos trabalhados, podemos destacar os seguintes: turmas heterogéneas (características, constrangimentos, vantagens, estratégias e atividades); teorias do pensamento (inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem) e práticas de ensino diferenciado (estratégias, atividades, materiais).

Ora, e como é possível observar, as formações ministradas abrangem, de facto, múltiplas temáticas; e tal deve-se, precisamente, ao facto de a CEPE-Canadá ter, desde o início, manifestado uma franca preocupação em conhecer as diferentes realidades de ensino e o contexto em que se inseriam, além, naturalmente, das próprias necessidades, explicitadas pelos docentes, ou tão-só observadas, por parte da própria Coordenação da CEPE-Canadá. E, dessa forma, tem então sido possível ir adaptando o tema, os conteúdos e a própria metodologia de trabalho das sessões de formação, com o objetivo último de corresponder às características do público a que se dirigem. Acrescente-se, igualmente, que se tratou de sessões de formação programadas para três a quatro horas de duração, com uma componente predominantemente prática, interativa e num ambiente colaborativo e de partilha, com lugar ao sábado à tarde, ao domingo de manhã ou ao final do dia, nelas sempre então participando professores com, na sua maioria, um horário de trabalho a preencher todos os dias úteis da semana e o próprio sábado de manhã. Daí que, claro, a sua dedicação à preservação da língua portuguesa neste país tão distante de Portugal seja particularmente merecedora de um reconhecido enaltecimento. E, neste contexto, torna-se facilmente compreensível, assim, a relevância assumida por uma maior utilização do ensino a distância, de molde a abranger mais docentes, em diversos locais e distintos horários, promovendo um enriquecedor trabalho assíncrono.



## **CAPÍTULO V. Objeto do estudo e metodologia adotada**



## **5. Objeto de estudo e metodologia de investigação adotada**

Depois de termos procurado, nos capítulos anteriores, fundamentar, teoricamente, o presente estudo, dedicamo-nos, agora, à descrição da metodologia adotada para o mesmo, referindo, particularmente: a questão de investigação, os objetivos investigativos definidos, a metodologia de investigação adotada e os instrumentos de recolha de dados, quer em termos da sua construção e da sua estrutura quer a nível do próprio processo de aplicação.

### **5.1. Questão de investigação e objetivos do estudo**

O nosso trabalho de conceção e de realização do estudo empírico foi norteado por uma principal questão de investigação: *De que forma um conhecimento mais aprofundado do contexto do ensino-aprendizagem do português no Canadá poderá contribuir para a planificação de uma formação adequada às necessidades dos professores?* E, à luz desta mesma questão, definimos os seguintes objetivos investigativos:

- i. compreender o contexto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, no Canadá, em cursos não formais, em regime paralelo, e oferecido, maioritariamente, ao sábado de manhã, por escolas comunitárias, ou, no caso de Otava, sob a responsabilidade de uma Direção Escolar Católica;
- ii. diagnosticar dificuldades, motivações, expetativas e necessidades de alunos e docentes;
- iii. refletir sobre as necessidades de formação de professores, em função dos resultados alcançados; e
- iv. contribuir para uma planificação de formação de professores adaptada ao contexto de ensino-aprendizagem de alunos e docentes e às suas necessidades.

## **5.2. Tipo de estudo**

O estudo foi organizado em dois momentos distintos. Entre 2012 e 2015, procedeu-se à observação de aulas em 12 escolas, entre Vancouver e Montreal, com o objetivo de se obter um conhecimento real do contexto de ensino-aprendizagem, das práticas de ensino, da interação entre docentes e alunos. Com efeito, segundo Reis (2011: 11), «a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma forte inspiração e motivação e um forte catalizador de mudança na escola», permitindo que se tirem conclusões, além de também poder proporcionar *feedback* aos próprios professores, com uma breve reunião de discussão sobre os aspetos observados. Mais especificamente, tratou-se de uma observação informal, numa visita de curta duração, com cerca de 15 minutos em cada sala de aula, «com caráter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens» (Reis, 2011: 12).

Nm segundo momento, e já com uma visão geral da realidade do ensino de português no Canadá, e após um trabalho colaborativo com os docentes, baseado no aconselhamento e na proposta de estratégias e de alterações que sentimos adequadas aos diferentes contextos, optámos por um estudo de caráter quantitativo através da construção e da aplicação de inquéritos por questionário a diferentes grupos de participantes envolvidos em todo este processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa.

## **5.3. Participantes**

Para responder aos objetivos previamente definidos, considerou-se importante construir conhecimento sobre o próprio contexto das diferentes províncias do Canadá onde o ensino do português é mais representativo. Daí que se tenha solicitado a

participação de escolas de Toronto, Otava, Montreal, Winnipeg, Edmonton e Vancouver. O resultado final será, assim, ou, pelo menos, à partida, uma visão geral do que acontece no Canadá, incluindo as próprias particularidades regionais e a diversidade que caracteriza este país. Mais especificamente, foram convidadas a participar neste estudo as seguintes escolas, que prontamente aceitaram colaborar:

- i. Escola do «First Portuguese Cultural Centre», a mais antiga escola comunitária portuguesa no Canadá, localizada em Toronto;
- ii. «Escola dos Novos Horizontes», escola comunitária, em Toronto;
- iii. «Escola de Língua e Cultura Portuguesas Luís de Camões», em Otava, uma escola sob a responsabilidade da Direção Escolar - «Conseil des Écoles Catholiques du Centre-Est»;
- iv. «Escola da Missão de Santa Cruz», escola comunitária, em Montreal;
- v. «Escola Portuguesa de Manitoba», escola comunitária, em Winnipeg;
- vi. «Escola Portuguesa Gil Vicente», escola comunitária, em Edmonton;
- vii. «Escola da Santíssima Trindade», escola comunitária, em Vancouver;
- viii. «Escola Nossa Senhora de Fátima», escola comunitária, em Vancouver.

Participaram, neste estudo, professores, pais de alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos e alunos dos seguintes grupos etários: 9-12 anos e 15-18 anos. O quadro seguinte apresenta, especificamente, o número aproximado de alunos e professores, respetivamente a aprender e a lecionar, nas escolas selecionadas, no ano letivo de aplicação dos questionários.

**Quadro 13: População selecionada para o estudo**

Alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos	90
Alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos	190
Alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos	75
Professores	59

#### **5.4. Recolha de dados: o uso de questionários**

##### **5.4.1. Razões da escolha deste instrumento**

Em função ainda dos objetivos estabelecidos para a nossa investigação, considerámos (também) que o questionário era o instrumento mais adequado à nossa pesquisa. Com efeito, e como refere Tuckman (2005), o inquérito por questionário, juntamente com as entrevistas, constituem-se, precisamente, e aliás, como os principais instrumentos de recolha de dados numa investigação. Na preparação de um inquérito por questionário, e dependendo do objetivo da investigação, podem ser formuladas diferentes tipos de questões com o fim de obter informações sobre, nomeadamente, factos, opiniões, atitudes, valores, comportamentos, preferências, nível de satisfação, práticas, crenças e motivos. Quanto à forma, num inquérito por questionário, podemos ter: i) questões diretas ou questões indiretas; neste caso, as respostas a questões indiretas obrigam a inferências por parte do investigador com base nas matrizes das respostas dadas, embora tenham maior probabilidade de obtenção de respostas mais francas; ii) questões gerais ou questões específicas; e, enquanto as últimas podem levar o

inquirido a uma atitude de maior cautela, o que pode originar respostas menos sinceras, as primeiras obtêm, geralmente, respostas mais sinceras; iii) questões abertas ou questões fechadas; e se as primeiras podem fornecer informação mais vasta e mais rica, ainda que, muitas vezes, esta tenha de ser interpretada, as segundas tendem a proporcionar uma mais fácil análise; e, ainda a propósito, Hannan (2007) considera que um inquérito por questionário deve incluir questões abertas e questões fechadas, pois acaba por usufruir, precisamente, das vantagens que ambas proporcionam; iv) questões com resposta predeterminada ou questões com resposta-chave; em alguns questionários, o número de respostas a dar encontra-se, com efeito, predeterminado; e, nas questões com resposta-chave, a necessidade de responder a uma pergunta depende da resposta dada na questão anterior; v) questões/afirmações: Uma questão pode ser formulada em forma de afirmação, com respostas alternativas; e este tipo de questão/afirmação é muito utilizado em medições de atitudes. Embora os inquéritos por questionário tenham a vantagem de ser um instrumento menos dispendioso, uma vez que a sua aplicação pode ser efetuada de forma presencial, ou por via telefónica ou eletrónica, e possibilita a recolha de informação de um elevado número de inquiridos e a obtenção de uma grande variedade de informação, a fiabilidade dos seus resultados depende da honestidade e da capacidade de resposta dos inquiridos. Os questionários fornecem-nos, assim, os dados expressos pelos inquiridos e estes mesmos dados revelam o que os sujeitos pensam, podendo ser influenciados tanto pela sua autoconsciência quanto pelo desejo de criarem uma imagem favorável (Hill & Hill, 1998; Hill & Hill, 2012).

#### **5.4.2. Questionários aplicados**

Com a colaboração das oito escolas já referidas, e tentando-se, assim, alcançar uma amostra bastante abrangente, foram construídos, validados – pelas

nossas orientadoras - e aplicados quatro inquéritos por questionário: i) um, a pais de alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos (doravante, QUESTIONÁRIO A) (ANEXO III), na impossibilidade de estes últimos o poderem fazer; ii) outro, a alunos dos 9 aos 12 anos (doravante, QUESTIONÁRIO B (ANEXO IV); iii) outro, ainda, a alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (doravante, QUESTIONÁRIO C) (ANEXO V); e, finalmente, iv) um outro, a docentes de português (doravante, QUESTIONÁRIO D) (ANEXO VI). De forma esquemática, temos, assim sendo:

**Quadro 14: Questionários aplicados e respetivos participantes**

<b>QUESTIONÁRIOS</b>	<b>GRUPO I DE PARTICIPANTES</b>	<b>Pais de alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos (QUESTIONÁRIO A – ANEXO III)</b>
		<b>Alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos (QUESTIONÁRIO B – ANEXO IV)</b>
		<b>Alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos (QUESTIONÁRIO C – ANEXO V)</b>
	<b>GRUPO II DE PARTICIPANTES</b>	<b>Professores (QUESTIONÁRIO D – ANEXO VI)</b>

Todos os questionários aplicados se caracterizaram por serem mistos, embora com uma maioria de questões fechadas, e a sua construção teve em consideração, naturalmente, o objeto do estudo, procurando abarcar-se tudo o que se pretendia conhecer – ainda que de forma concisa - com questões claras, diretas e objetivas, e utilizando-se uma linguagem que procurámos que fosse adequada ao público inquirido. E, naturalmente, as questões dos quatro tipos de inquérito por questionário foram também adaptadas conforme o público-alvo a que se destinavam. A introdução

que antecede cada inquérito e todas as questões incluídas nos quatro diferentes tipos de inquéritos produzidos encontram-se em português e em inglês para garantir a sua compreensão. Descreveremos, seguida e detalhadamente, cada um dos questionários aplicados.

Quanto aos questionários aplicados ao designado «Grupo I de participantes», construímos três questionários cujas perguntas se agruparam nas dimensões apresentadas seguidamente; e sendo igualmente possível descortinar, em cada uma, um conjunto também específico de tópicos mais particulares a granjear.

O quadro seguinte apresenta, assim, as dimensões que foram consideradas, por nós, aquando da elaboração do questionário aplicado aos pais de alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

**Quadro 15: Dimensões contempladas no questionário aplicado aos pais de alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos**

	<b>Dimensão</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Perguntas</b>
	<b>Perfil</b> (do pai / mãe respondente)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Local de nascimento</li> <li>▪ Nível de escolaridade dos pais</li> <li>▪ Língua falada em casa</li> <li>▪ Regularidade de visitas a Portugal</li> </ul>	Questões introdutórias (2, 6), 2, 4
	<b>Alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivos para o(s) filho(s) aprenderem português</li> <li>▪ Perceção sobre o gosto do(s) filho(s) em ir(em) às aulas</li> <li>▪ Perceção sobre se o filho aprende muito nas aulas</li> <li>▪ Perceção sobre se o filho</li> </ul>	3, 5a, 5b, 5c, 9

<b>Grupo I de participantes:</b> <i>Pais de alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos</i>		partilha, com os pais, as aprendizagens realizadas <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível de ensino até onde os filhos deverão estudar português</li> </ul>	
	<b>Aulas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Língua que deve ser falada nas aulas</li> <li>▪ Comunicação por parte do professor acerca das atividades desenvolvidas e sobre a evolução dos filhos</li> <li>▪ Satisfação com as aulas</li> </ul>	6, 7, 8

Na construção do questionário aplicado aos alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, foram tidas em conta, por sua vez, as dimensões seguidamente apresentadas.

**Quadro 16: Dimensões contempladas no questionário aplicado aos alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos**

	<b>Dimensão</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Perguntas</b>
	<b>Perfil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Local de nascimento</li> <li>▪ Idade</li> <li>▪ Género</li> <li>▪ Nacionalidade</li> <li>▪ Língua materna</li> <li>▪ Língua(s) falada(s) em casa</li> <li>▪ Ano de escolaridade frequentado na</li> </ul>	Questões introdutórias (2, 3, 4, 5, 6, 8, 9), 1, 2, 4

<p><b>Grupo I de participantes:</b>  <i>Alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos</i></p>		<p>escola canadiana</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipo de escola frequentada</li> <li>▪ Existência de família em Portugal</li> <li>▪ Regularidade de visitas a Portugal</li> </ul>	
	<b>Alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Idade com que começou a estudar português</li> <li>▪ Motivos para aprender português</li> <li>▪ Outras atividades em português</li> <li>▪ Nível de ensino até onde gostava de estudar português</li> </ul>	<p>Questões introdutórias (13), 3, 7, 8</p>
	<b>Aulas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gosto em ir às aulas</li> <li>▪ Quantidade das aprendizagens realizadas</li> <li>▪ Partilha, com os pais, das aprendizagens realizadas</li> <li>▪ Atividades mais praticadas</li> <li>▪ Aspetos de que mais gosta nas aulas</li> <li>▪ Aspetos de que</li> </ul>	<p>5a, 5b, 5c, 6, 9</p>

		menos gosta nas aulas	
--	--	-----------------------	--

Na construção do questionário aplicado aos alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, por seu turno, considerámos as seguintes dimensões, que apresentamos no quadro a seguir.

**Quadro 17: Dimensões contempladas no questionário aplicado aos alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos**

	<b>Dimensão</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Perguntas</b>
<b>Grupo I de participantes:</b> <i>Alunos com idades compreendidas</i>	<b>Perfil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Idade</li> <li>▪ Género</li> <li>▪ Língua materna</li> <li>▪ Língua(s) falada(s) em casa</li> <li>▪ Ano de escolaridade frequentado na escola canadiana</li> <li>▪ Existência de família em Portugal</li> <li>▪ Regularidade de visitas a Portugal</li> </ul>	Questões introdutórias (3, 4, 6, 7, 8, 9), 2, 4
	<b>Alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Idade com que começou a estudar português</li> <li>▪ Motivos para aprender português</li> <li>▪ Outras atividades em</li> </ul>	Questões introdutórias (13) 3, 7, 8

<i>entre os 15 e os 18 anos</i>		português <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível de ensino até onde gostava de estudar português</li> </ul>	
	<b>Aulas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gosto em ir às aulas</li> <li>▪ Quantidade das aprendizagens realizadas</li> <li>▪ Partilha, com os pais, das aprendizagens realizadas</li> <li>▪ Atividades mais praticadas</li> <li>▪ Aspetos de que mais gosta nas aulas</li> <li>▪ Aspetos de que menos gosta nas aulas</li> </ul>	5a, 5b, 5c, 6, 9

Quanto ao questionário aplicado aos professores, construímos um instrumento subdividido em quatro principais dimensões, em que nos interessava, mais especificamente, recolher informações sobre os seguintes tópicos mais específicos, e de que damos conta no quadro seguinte.

Quadro 18: Dimensões contempladas no questionário aplicado aos professores

	Dimensão	Tópicos	Perguntas
<b>Grupo II de participantes:</b> <i>professores</i>	<b>Perfil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Local de residência</li> <li>▪ Local de nascimento</li> <li>▪ Nacionalidade</li> <li>▪ Língua materna</li> <li>▪ Formação académica</li> <li>▪ País onde completou os estudos</li> <li>▪ Profissão principal</li> <li>▪ Formação em ensino de português</li> <li>▪ Anos de experiência de ensino de português no Canadá</li> <li>▪ Regularidade das visitas a Portugal</li> </ul>	Questões introdutórias (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10), 2, 4
	<b>Alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nível escolar dos alunos na escola canadiana</li> <li>▪ Motivos para os alunos frequentarem as aulas</li> <li>▪ Perceção sobre se os alunos gostam de ir às aulas</li> <li>▪ Perceção sobre se os alunos aprendem muito nas aulas</li> </ul>	Questões introdutórias (14) 4, 6a, 6b, 6c, 6d, 6e

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicação com os pais acerca das atividades desenvolvidas e sobre a evolução dos filhos</li> <li>▪ Perceção sobre se os alunos partilham, ou não, com os pais as aprendizagens feitas</li> <li>▪ Perceção sobre se os alunos usam o português fora da aula</li> </ul>	
	<b>Aulas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abordagem</li> <li>▪ Língua usada</li> <li>▪ Materiais utilizados</li> <li>▪ Atividades realizadas</li> <li>▪ Dificuldades sentidas</li> </ul>	3, 7, 8, 9, 10
	<b>Formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Horas de formação recebidas</li> <li>▪ Utilidade da formação realizada</li> <li>▪ Áreas de formação necessárias</li> <li>▪ Apoio do Camões I.P.</li> </ul>	11, 12, 13, 14

Ora, a aplicação de questionários também a alunos e a pais dos alunos de idade pré-escolar permite um melhor conhecimento da realidade do ensino em diferentes níveis etários e um confronto com as informações obtidas por

questionamento dos próprios professores, o que concorrerá para um cruzamento de dados que nos poderá apoiar numa leitura mais profícua dos próprios questionários.

No que se refere, ainda, à aplicação destes mesmos questionários, depois de devidamente explicados – presencialmente ou por telefone – o objetivo da investigação em curso e a forma de aplicação dos mesmos, estes foram então enviados por via eletrónica, em março de 2015, aos diretores das diferentes escolas, solicitando-se a sua impressão e posterior distribuição aos diferentes grupos a que se destinavam, sem que o seu preenchimento assumisse um carácter de obrigatoriedade e respeitando-se, em todos os casos, o anonimato dos inquiridos. Os questionários foram recolhidos até ao final do mês de junho desse mesmo ano, coincidindo com o próprio fim do ano letivo.

## **5.5. Tratamento e análise de dados**

Recolhidos os quatro diferentes questionários aplicados, procedemos, seguidamente, à devida colocação dos respetivos dados em folhas de cálculo de Excel; e só então realizámos tabelas e gráficos a partir dos mesmos. Os dados foram analisados, primeiramente, por zona geográfica e por tipo de inquérito (A, B, C e D), tendo-se, no final, gerado gráficos gerais do Canadá, por inquérito e por questão. Acrescente-se que, no entanto, optámos por não integrar a totalidade de gráficos e tabelas no corpo do texto, para não tornar exaustiva a leitura dos capítulos respetivos. Sublinhamos, ainda, o facto de, na interpretação dos dados, termos trabalhado com a perspetiva de que a análise não se restringe tão-só à leitura de informações.

Os questionários serão analisados à luz das principais dimensões e dos grandes tópicos definidos para cada uma, conforme anteriormente já apresentados (ver 5.4.2.).

Quanto aos números de questionários recolhidos, o quadro seguinte apresentamos uma sua visão geral.

Quadro 19: Número de questionários recebidos

<b>Questionário</b>	<b>N.º de questionários recebidos</b>	<b>Universo de estudo</b>
(Pais de) Alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos	<b>50</b>	90
Alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos	<b>116</b>	190
Alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos	<b>45</b>	75
Professores	<b>36</b>	59

E apesar de reconhecermos, desde já, que o número de intervenientes no estudo poderia ser superior ao apresentado, a verdade é que, e atendendo a características diversas das próprias circunstâncias em que trabalham estes mesmos públicos, consideramos que a participação obtida foi já considerável e, mormente, que se constitui como uma amostra importante para nos auxiliar a responder aos objetivos previamente estabelecidos para a presente investigação.



**CAPÍTULO VI. Resultados do estudo:  
apresentação e análise**



## **6. Resultados do estudo: apresentação e análise**

Procederemos, neste capítulo, à descrição e à apreciação crítica dos dados recolhidos mediante a aplicação de questionários a quatro diferentes grupos, já referidos.

Começaremos com a apresentação dos resultados do questionário A, aplicado a pais de alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, seguindo-se os resultados dos questionários B e C, aos alunos, respetivamente, com idades entre os 9 e os 12, e os 15 e 18 anos. Por fim, apresentar-se-ão os resultados do questionário D, aplicado aos professores.

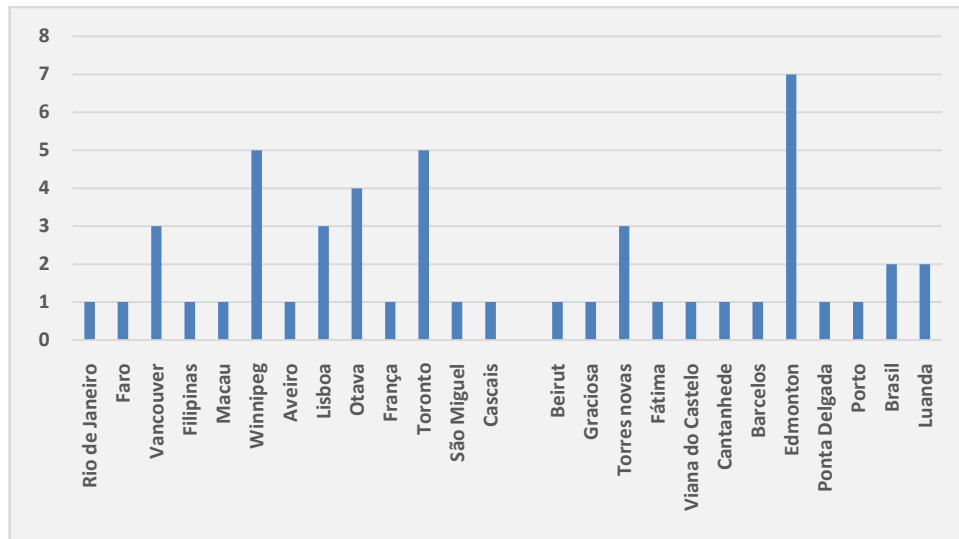
### **6.1. Questionário aos pais de alunos com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos**

Foram rececionados 50 questionários de um total de 90 pais que terão recebido os inquéritos por questionário das oito escolas por nós selecionadas para este estudo, o que corresponderá a 56% do número total. O espaço reservado para comentários (questão aberta) nunca foi preenchido, sendo esta a única questão aberta que exigiria uma análise mais complexa de conteúdo.

#### **6.1.1. Perfil**

Para uma caracterização do contexto familiar dos alunos, selecionámos algumas questões que considerámos mais relevantes. De acordo com os dados do gráfico 1, que evidenciam a diversidade quanto à origem dos progenitores dos alunos de português no Canadá, 24 dos respondentes, ou seja, 48% dos progenitores dos alunos desta faixa etária, nasceram no Canadá, 17 em Portugal, 6 em outros países lusófonos e 3 em países não (diretamente, pelo menos) relacionados com Portugal ou com o Canadá.

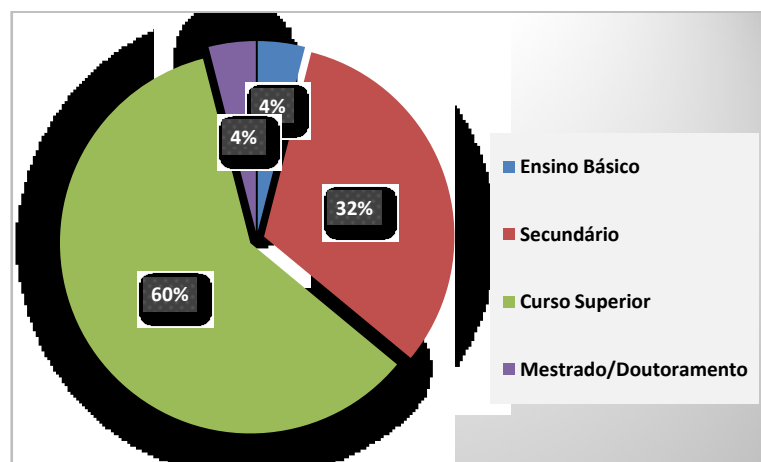
**Gráfico 1: Local de nascimento dos pais**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 2 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos pais dos alunos com idades entre os 4 e os 6 anos (ANEXO 3)

Quanto à sua formação académica, verificamos, pelo gráfico 2, que 64% possuem uma formação a nível superior, 32% terminaram o ensino secundário e apenas 4% frequentaram o ensino básico.

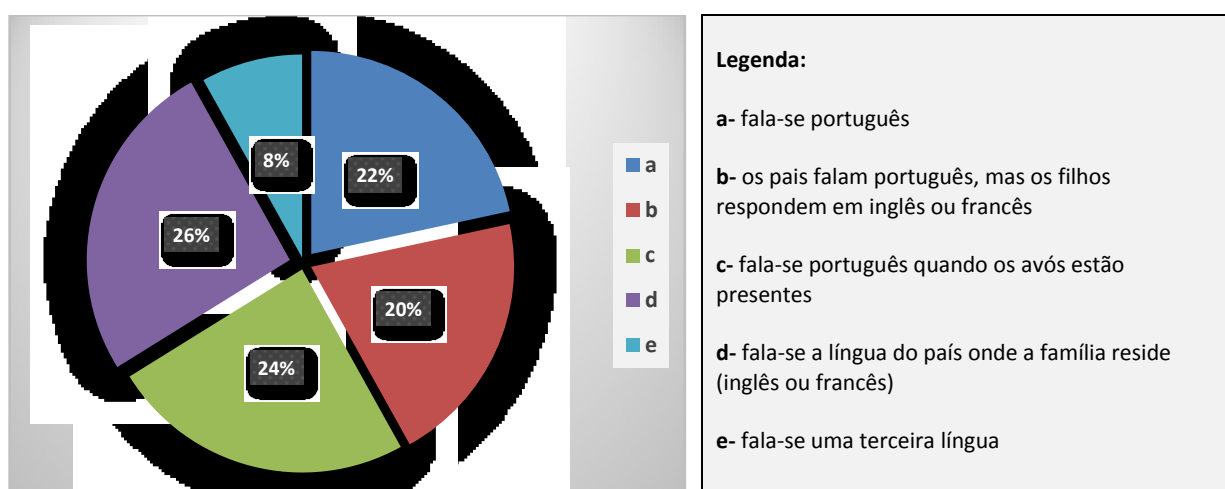
**Gráfico 2: Nível de escolaridade dos pais**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 6 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos pais dos alunos com idades entre os 4 e os 6 anos (ANEXO 3)

Relativamente à(s) língua(s) falada(s) em casa, constatamos, pela análise do gráfico abaixo (gráfico 3), que 26% afirmam que se fala, em casa, uma das línguas oficiais do país onde residem, ou seja, em inglês ou em francês; em 24% dos casos, fala-se português, apenas quando os avós estão presentes; 22% afirmam falar-se apenas em português; e, em casa de 20% destes alunos, os pais falam português e os filhos respondem em inglês ou em francês; e, finalmente, temos 8%, o que corresponde a 4 alunos, em cuja casa se fala uma terceira língua.

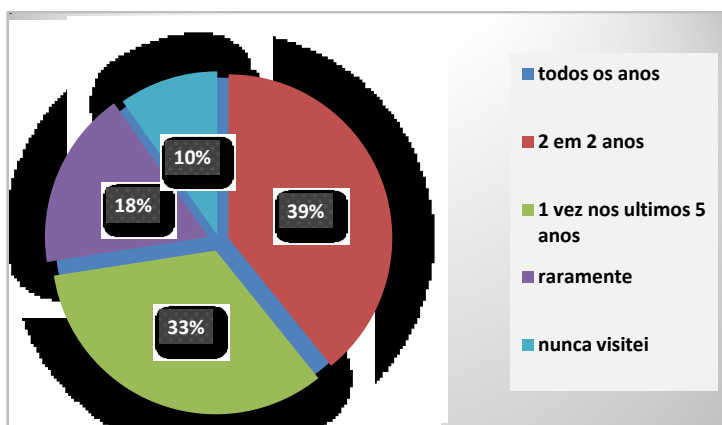
Gráfico 3: Língua(s) falada(s) em casa



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 2 do questionário dos pais dos alunos com idades entre os 4 e os 6 anos (ANEXO III)

Quando questionados acerca da regularidade com que visitam Portugal, verificamos que 39% ainda afirmam fazê-lo de 2 em 2 anos. Por sua vez, 33% apenas visitaram uma vez Portugal nos últimos 5 anos, 18% visitam raramente o país e 10% afirmam nunca ter visitado Portugal.

**Gráfico 4: Regularidade de visitas a Portugal**

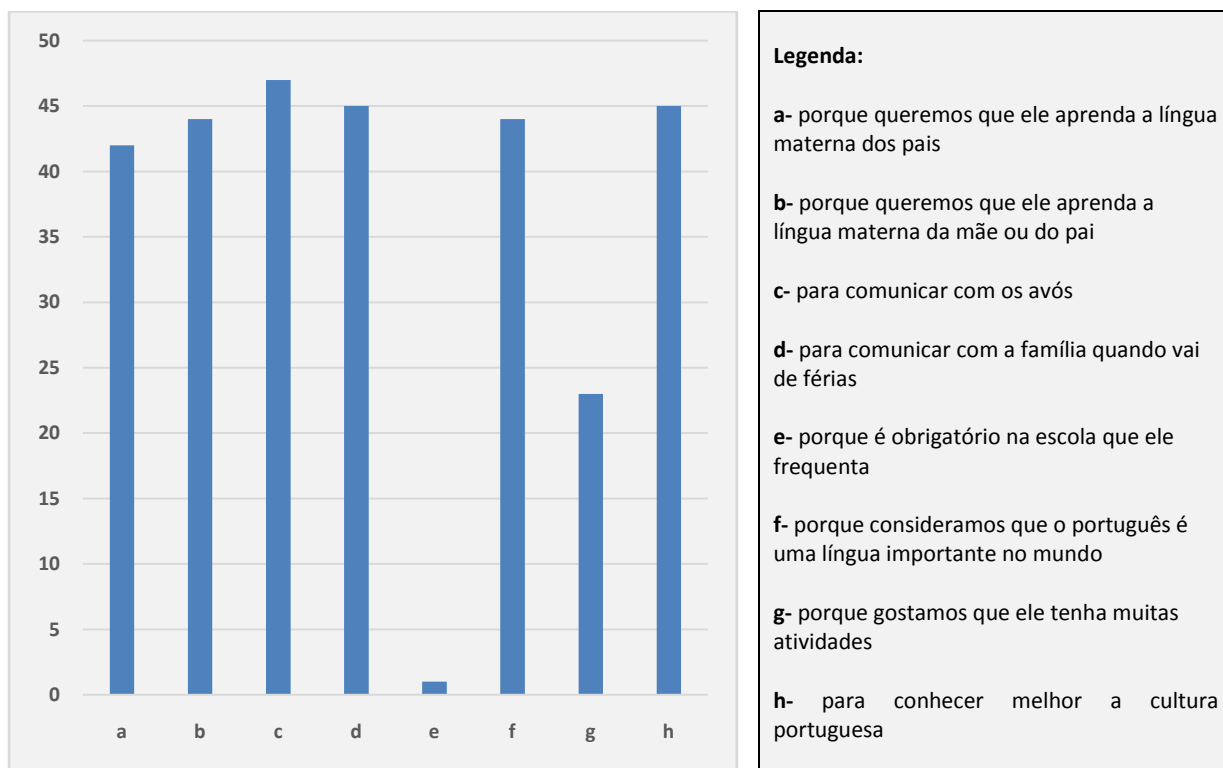


Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 4 do questionário dos pais dos alunos com idades entre os 4 e os 6 (ANEXO III)

### 6.1.2. Alunos

O gráfico 5 apresenta os motivos, segundo os pais, para os filhos frequentarem a escola portuguesa. E, pela análise do respetivo gráfico, podemos concluir que as razões afetivas são as mais enumeradas, seja para poderem comunicar com os avós, seja para comunicarem com a família quando vão de férias a Portugal, seja para conhecerem melhor a própria cultura portuguesa, ou, simplesmente, porque têm interesse que os seus filhos aprendam a língua dos pais ou de um dos pais. É de salientar, igualmente, que, para 44 dos 50 inquiridos, uma das razões apresentadas prende-se mesmo com o facto de considerarem o português como uma importante língua no mundo.

**Gráfico 5: Motivos para o(s) filho(s) aprender(em) português**



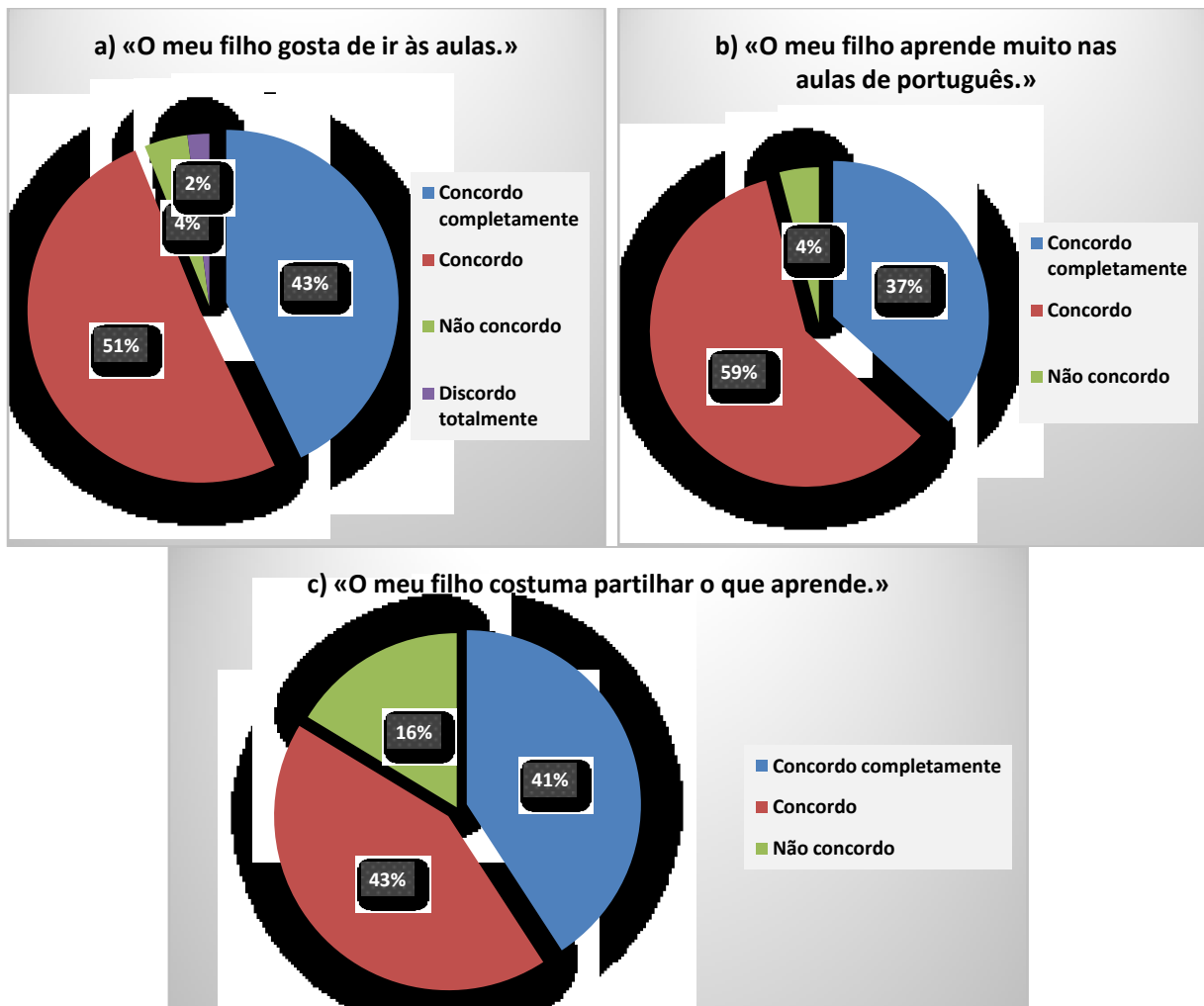
Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 3 do questionário dos pais dos alunos com idades entre os 4 e os 6 (ANEXO III)

Agrupámos os seguintes três gráficos que expressam as respostas dos pais à questão 5 do questionário A (ANEXO III), em que lhes foi solicitado que manifestassem a sua concordância em relação a três afirmações: a) *O meu filho/ A minha filha gosta de ir às aulas de português*; b) *O meu filho/ A minha filha aprende muito nas aulas de português*; c) *O meu filho/ A minha filha costuma partilhar com os pais o que aprendeu nas aulas de português*. As respostas foram tratadas segundo o seguinte sistema de pontos atribuídos conforme as respostas: *concordo completamente - 3 pontos; concordo - 2 pontos; não concordo - 1 ponto; discordo totalmente - 0 pontos*.

De acordo com os dados, para 94% dos inquiridos, os filhos gostam de ir às aulas de português; uma evidente maioria de 96% é de opinião que os seus filhos aprendem muito na escola e uma igualmente considerável maioria de 84% considera

que os filhos costumam partilhar com os pais o que aprendem nas aulas de português.

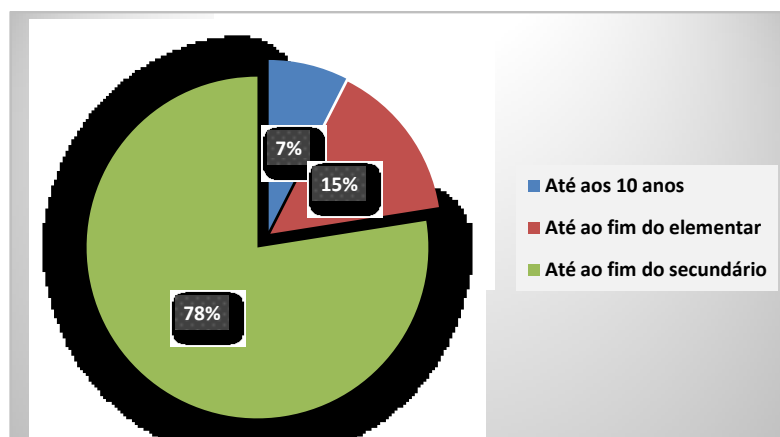
**Gráfico 6: Perceção sobre a) o gosto do filho em ir às aulas; b) se o filho aprende muito nas aulas; e c) se o filho partilha com os pais as aprendizagens realizadas**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 5, alíneas a), b) e c), do questionário dos pais dos alunos com idades entre os 4 e os 6 anos (ANEXO III)

Os resultados do gráfico seguinte (gráfico 7) evidenciam o desejo de 78% dos pais em que os seus filhos continuem a estudar a língua portuguesa até ao final do secundário, o que, segundo a realidade que conhecemos, acaba por vir a não ocorrer, com um elevado nível de desistência a partir dos 12/13 anos de idade.

**Gráfico 7: Idade/Nível de ensino até quando gostariam que o filho estudasse português**

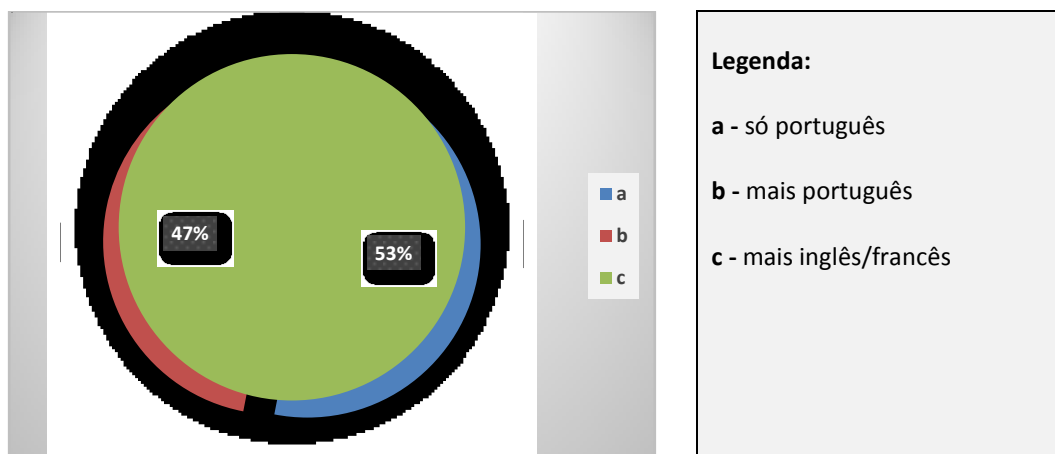


Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 9 do questionário dos pais dos alunos com idades entre os 4 e os 6 anos (ANEXO III)

### **6.1.3. Aulas**

As questões 6, 7 e 8 do questionário A foram agrupadas nesta secção relativa à opinião dos pais sobre as aulas lecionadas aos seus filhos. E, de acordo com os dados do gráfico 8, para a totalidade dos pais que responderam ao inquérito A, os professores deveriam nas aulas usar apenas, ou mais frequentemente, o português como língua de comunicação com os alunos. Ora, o facto de 47% terem seleccionado a resposta b), ou seja, o professor “devia falar mais em português”, leva-nos a confirmar o que regularmente observamos nas nossas visitas às aulas: muitos professores, principalmente de alunos com idades entre os 4 e os 6 anos, utilizam o inglês como primeira língua de comunicação com os seus alunos - com a exceção da Escola da Missão de Santa Cruz, em Montreal, cujos professores, nestes primeiros anos de escola, baseiam as suas aulas no desenvolvimento da oralidade em português, sem recurso a atividades de escrita.

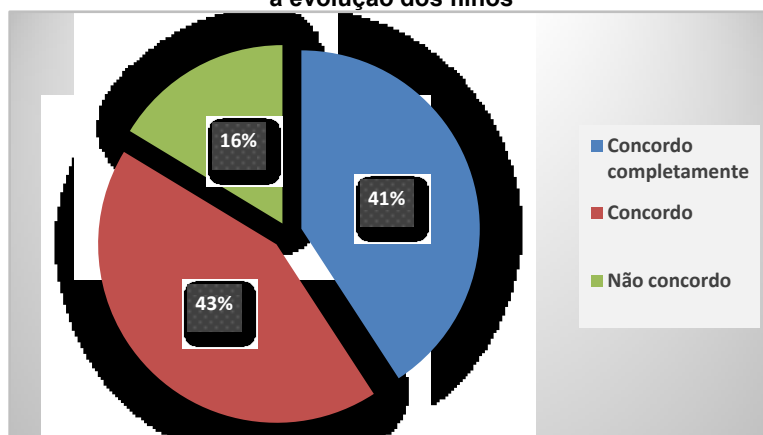
**Gráfico 8: Língua que deve ser falada nas aulas**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 6 do questionário dos pais dos alunos com idades entre os 4 e os 6 anos (ANEXO III)

Finalmente, podemos constatar, através da análise do gráfico 9, que 84% dos pais consideram que os professores os mantêm informados acerca das atividades desenvolvidas e sobre a evolução dos seus filhos nas aulas de língua portuguesa.

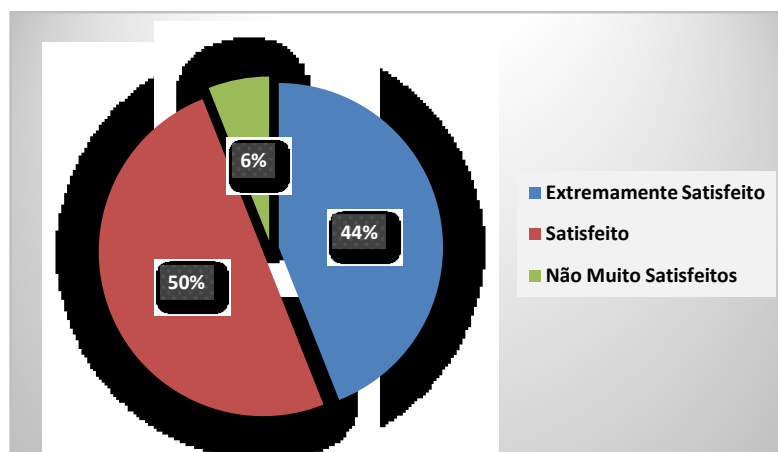
**Gráfico 9: Comunicação por parte do professor acerca das atividades desenvolvidas e sobre a evolução dos filhos**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 7 do questionário dos pais dos alunos com idades entre os 4 e os 6 anos (ANEXO III)

Quanto ao nível de satisfação relativamente às aulas frequentadas pelos filhos, nas diferentes escolas seleccionadas, 94% revelam-se satisfeitos, ou totalmente satisfeitos (gráfico 10).

**Gráfico 10: Satisfação com as aulas**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 8 do questionário dos pais dos alunos com idades entre os 4 e os 6 anos (ANEXO III)

Podemos, pois, concluir, pelos dados apresentados, que a opinião da grande maioria dos pais inquiridos, com filhos com idades entre os 4 e os 6 anos, que frequentam as escolas seleccionadas, é bastante positiva, tanto acerca das aulas de português e dos professores, como quanto à perspectiva de continuidade da aprendizagem do português por parte dos seus filhos.

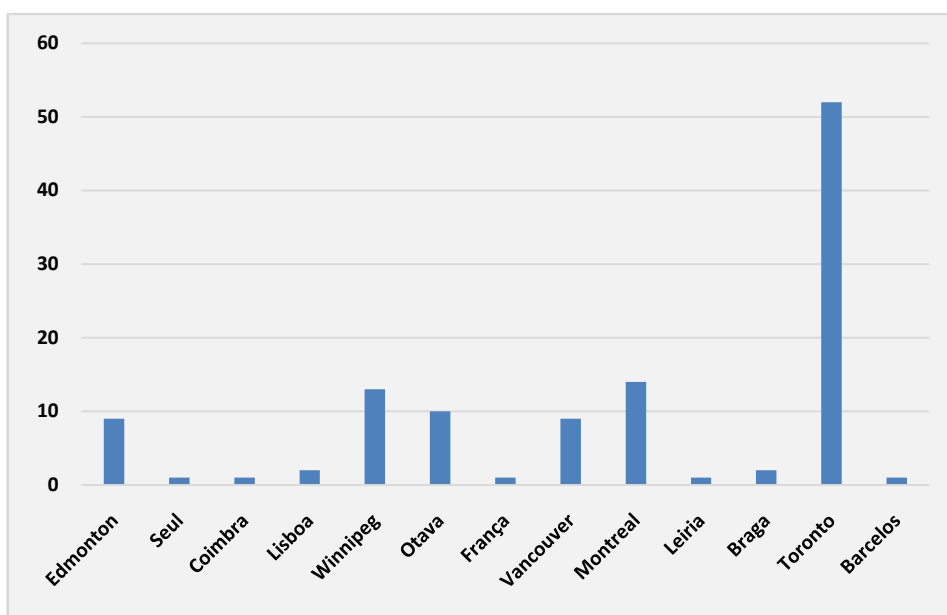
## **6.2. Questionário aos alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos**

Dos cerca de 190 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, que se constituíram como os respondentes deste questionário, recebemos 116 questionários, o que significa uma amostra de 61% do total de alunos.

### 6.2.1. Perfil

De acordo com o gráfico abaixo (gráfico 11), 107 dos 116 alunos inquiridos nasceram no Canadá, 7 em Portugal, 1 em Seul e 1 em França. Em relação aos 7 alunos nascidos em Portugal, embora o português seja para eles a sua língua materna, frequentam aulas de português como LS ou como LH, uma vez que não existem alunos suficientes em cada escola para possibilitar a formação de turmas de PLM.

Gráfico 11: Local de nascimento

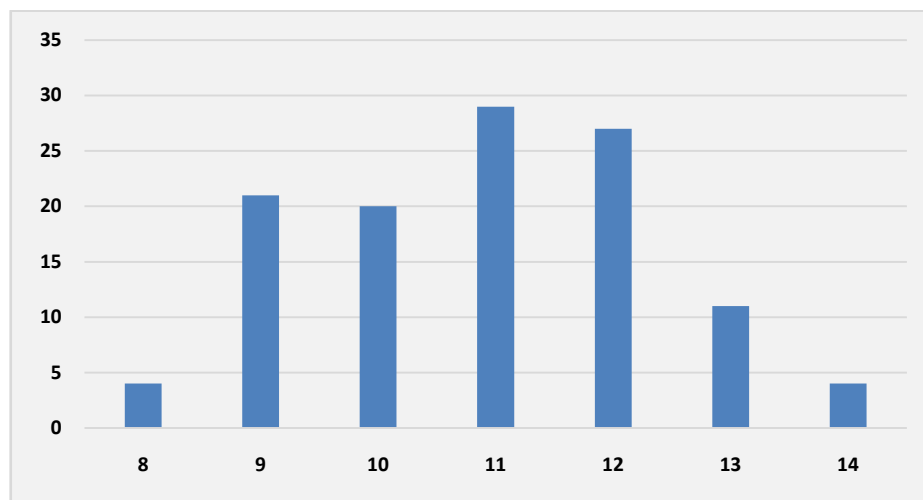


Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 2 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

O gráfico 12 apresenta a distribuição dos alunos por idades. Embora este questionário tivesse como público-alvo alunos com idades entre os 9 e os 12 anos, verificamos que foram incluídos 4 alunos com 8 anos, 11 alunos de 13 anos e 4 com 14 anos de idade. E este facto acaba por ser um reflexo da diversidade a nível etário existente em muitas turmas; facto este que nos levou a aceitar os questionários na

sua totalidade, sem excluir aqueles, portanto, cuja idade não pertence à faixa etária a que nos dirigíamos.

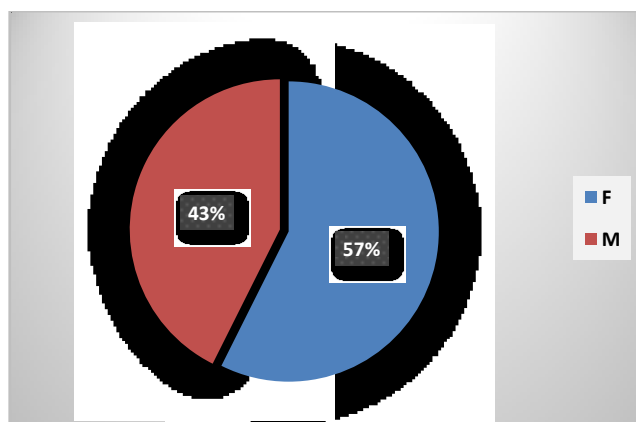
**Gráfico 12: Idade**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 3 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

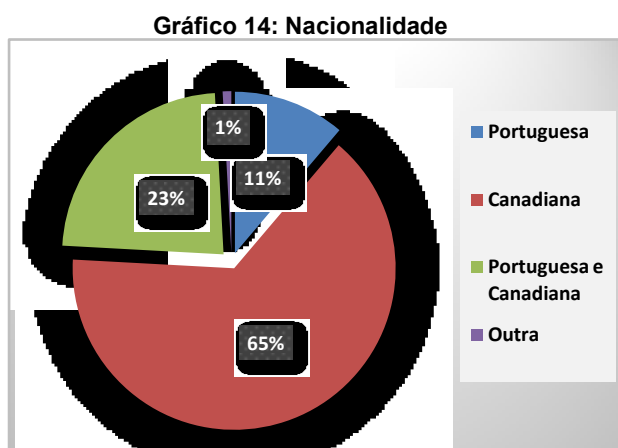
De acordo com os dados do gráfico 13, relativo ao género dos respondentes, apercebemo-nos de um bom equilíbrio na sua distribuição, com uma ligeira predominância do sexo feminino, com 57%.

**Gráfico 13: Género**

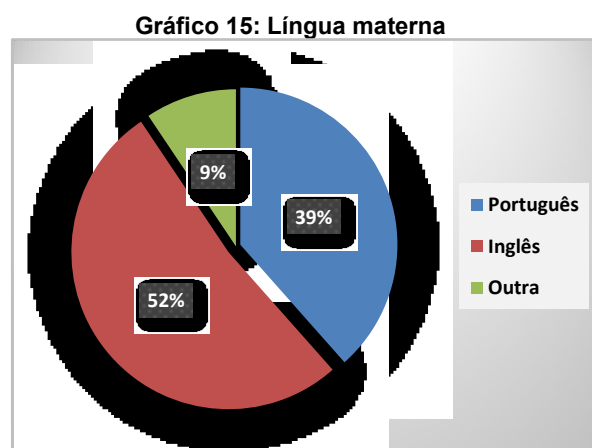


Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 4 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

Quanto às questões introdutórias 5 e 6 do questionário B, acerca da nacionalidade e da língua materna dos respondentes, e cujas respostas se traduzem respetivamente nos gráficos 14 e 15, abaixo apresentados, admitimos a existência de uma relativa confusão por parte de alguns alunos quanto à sua nacionalidade, uma vez que, tendo apenas 7 indicado Portugal como local de nascimento, dificilmente 11%, ou seja 13 alunos, poderiam ter exclusivamente nacionalidade portuguesa, pois a nacionalidade canadiana é um direito automático de todos os nascidos no Canadá. Assim, admitimos que algumas das respostas a estas duas questões tenham sido, pois, emocionalmente influenciadas, já que é bem possível que, neste nível etário, não exista (também) ainda um perfeito conhecimento da própria nacionalidade, em termos legais, o mesmo acontecendo com a que consideram ser a sua língua materna. Nos casos em que o aluno tenha tido dúvida, consideramos que, na verdade, a resposta tenha acabado por refletir a sua ligação afetiva com o país e com a língua deste último.



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 5 da secção "Questões introdutórias" do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

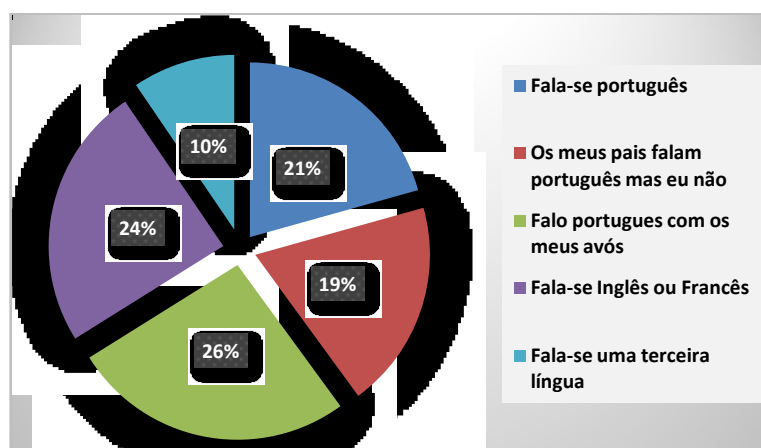


Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 6 da secção "Questões introdutórias" do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

O gráfico seguinte (gráfico 16) apresenta os dados relativos à língua que se fala em casa destes alunos. A questão 2 do questionário B inclui cinco afirmações distribuídas por alíneas, tendo sido as respostas tratadas segundo o seguinte

sistema de pontos, atribuídos conforme as respostas: sempre - 3 pontos; às vezes – 2 pontos; raramente – 1 ponto; nunca – 0 pontos. De acordo com os resultados finais, 26% só falam português para comunicar com os avós; em casa de 24% dos inquiridos fala-se uma das línguas oficiais do Canadá, inglês ou francês; 21% afirmam que se fala português; para 19%, os pais falam português, mas eles respondem em inglês ou francês; e, finalmente, 10% dos alunos referem que a comunicação em casa decorre numa terceira língua.

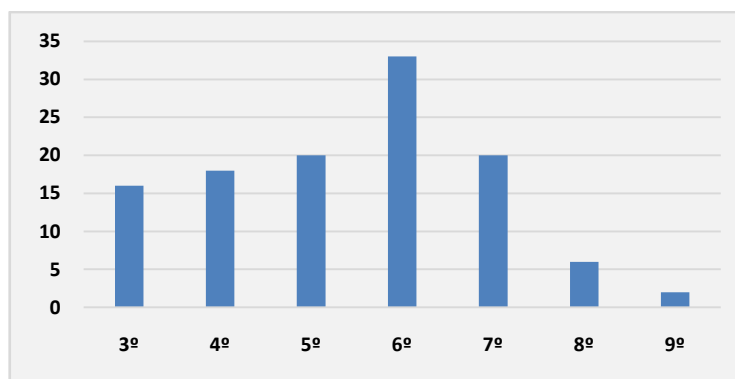
Gráfico 16: Língua(s) falada(s) em casa



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 2 do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

Os anos de escolaridade, na escola canadiana, que estes alunos dizem frequentar (gráfico 17) são bastante coincidentes com os expressos dados anteriores, relativos ao seu nível etário, abrangendo mais anos do que poderíamos esperar para alunos com idades entre 9 e 12 anos. Mais uma vez, confirma-se a diversidade etária nas turmas da maioria das escolas comunitárias.

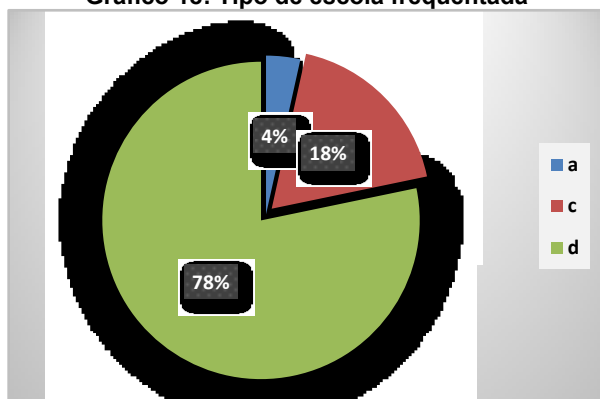
**Gráfico 17: Ano de escolaridade frequentado na escola canadiana**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 8 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

Quanto ao tipo de escola em que estudam portugueses (gráfico 18, abaixo), 78% indicam ser numa escola comunitária ou privada, o que é, de facto, o que caracteriza a maioria das escolas seleccionadas para este estudo, e 18% dos alunos afirmam estudar o português numa escola canadiana como disciplina extracurricular depois das aulas ou ao sábado, o que é, na realidade, o caso da Escola Luís de Camões, em Otava. E, por sua vez, os 4% que referem estudar numa escola canadiana como disciplina obrigatória remetem-nos para a realidade de Toronto, onde se verifica o ensino de português integrado em algumas escolas públicas, sendo que há casos de alunos que frequentam quer escolas com português integrado quer ainda, ao sábado, a escola comunitária, por decisão dos pais, para uma aprendizagem mais intensa.

**Gráfico 18: Tipo de escola frequentada**



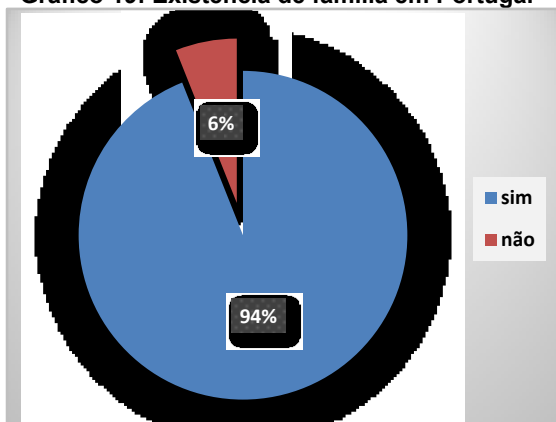
**Legenda:**

- a- Numa escola canadiana como disciplina obrigatória
- b- Numa escola canadiana como disciplina opcional
- c- Numa escola canadiana como disciplina extracurricular depois das aulas ou ao sábado
- d- Numa escola comunitária ou privada
- e- Numa escola canadiana e numa escola comunitária ou privada

Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 1 do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

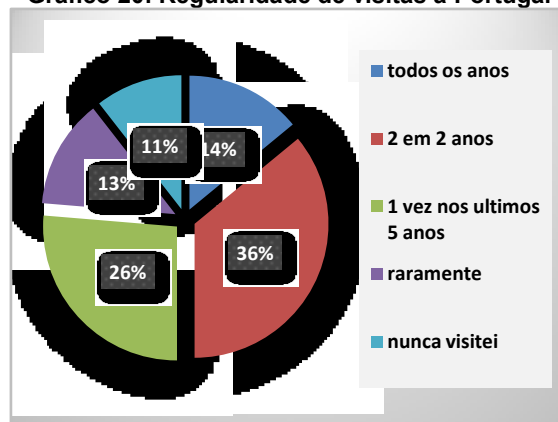
Quando questionados sobre se têm família em Portugal, constatamos que 94% dos alunos responderam de forma afirmativa (gráfico 19), embora as respostas relativamente à regularidade de visitas a Portugal sejam bem mais diversificadas (gráfico 20). Apenas 14% afirmam visitar anualmente Portugal, 36% realizam tal visita de 2 em 2 anos e 26% uma vez nos últimos 5 anos. Os restantes 24% ou visitaram o país raramente ou nunca o fizeram.

**Gráfico 19: Existência de família em Portugal**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 9 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

**Gráfico 20: Regularidade de visitas a Portugal**

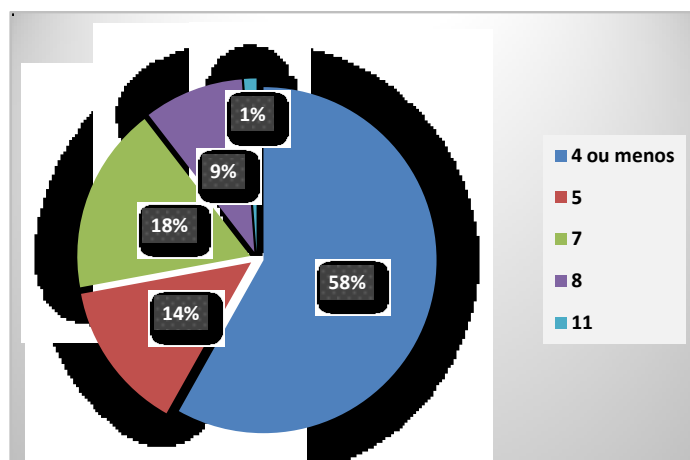


Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 4 do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

## 6.2.2. Alunos

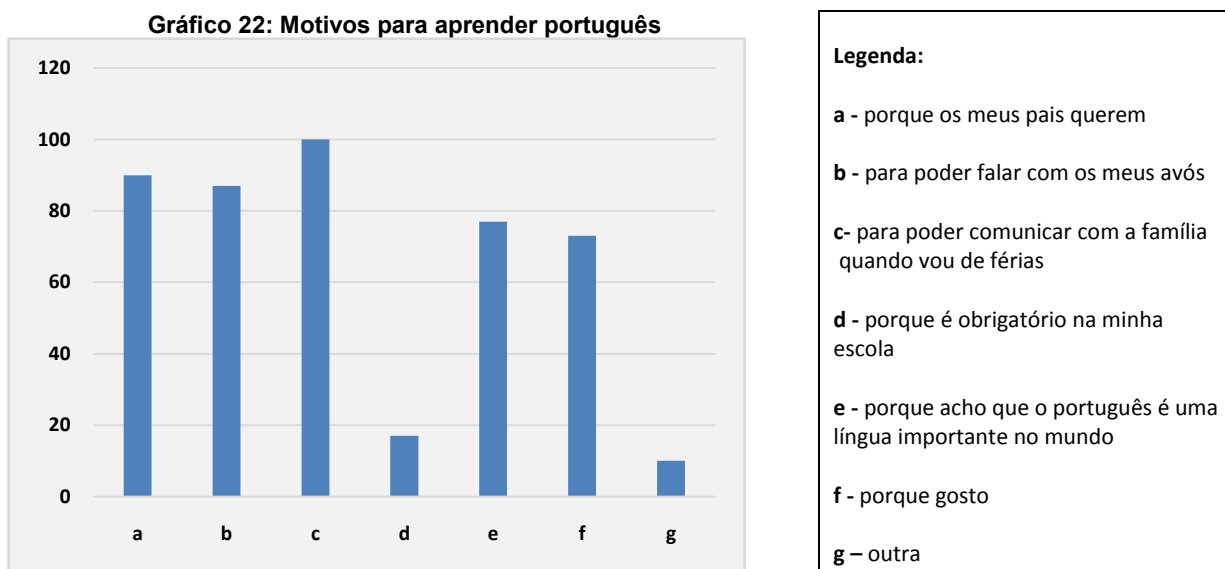
A maioria dos alunos, 72% do total dos alunos que responderam ao questionário, afirma, segundo os dados apresentados no gráfico 21, ter começado a estudar a língua portuguesa numa escola aos 4 e 5 anos de idade, e 27% entre os 7 e os 8 anos. Estes dados vêm confirmar o que já havíamos referido, quanto ao facto de, no Canadá, se verificar uma frequência muito mais significativa de aulas de português nos níveis do pré-escolar e do básico, registando-se um acentuado decréscimo a partir dos 13-14 anos de idade.

Gráfico 21: Idade de iniciação formal no português



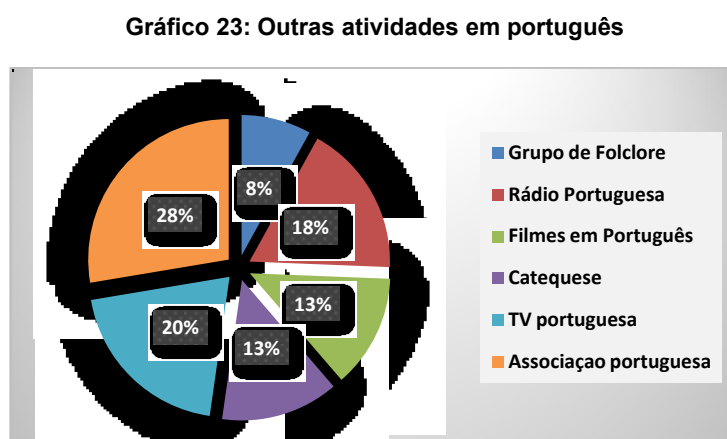
Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 13 da secção "Questões introdutórias" do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

Na questão 3 do questionário B, os alunos deviam seleccionar os motivos pelos quais frequentavam as aulas de português a partir de seis possibilidades que lhes eram oferecidas, podendo assinalar mais do que uma opção. Constatamos, pela análise dos dados do gráfico 22, que as razões mais apontadas (atribuindo-se um ponto por cada «sim») foram as seguintes: a) para poder comunicar com a família, quando vão de férias a Portugal (com 100 alunos a seleccionar esta opção); b) porque os pais querem (apontada por 92 alunos); c) para poder falar com os avós (seleccionada por 89 alunos); d) porque acho que o português é uma língua importante (com 77 pontos); e) porque gosto (obteve 75 pontos).



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 3 do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

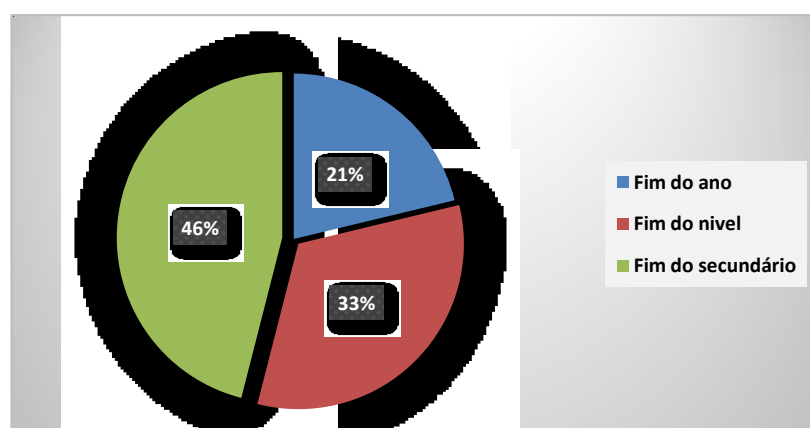
Quando questionados acerca de outras atividades relacionadas com a língua e cultura portuguesas que costumem fazer ou em que estejam envolvidos (gráfico 23), as mais enumeradas foram as seguintes: a) atividades com a família ou amigos numa associação portuguesa, com 28%; b) ver a televisão portuguesa, com 20%; c) ouvir a rádio portuguesa, com 18%; d) ver filmes em português e frequentar a catequese, com 13%; e) e, por fim, temos a participação no folclore, com 8%. As respostas foram tratadas segundo o seguinte sistema de pontos atribuídos, conforme as respostas: muitas vezes - 2 pontos; às vezes – 1 ponto; nunca – 1 ponto.



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 7 do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

Contrariamente ao que na realidade sabemos que acontece, verificamos que, nesta faixa etária (gráfico 24), 46% dos alunos afirmam ainda vontade de continuar a estudar a língua portuguesa até ao fim do ensino secundário, enquanto 33% dos alunos se dizem interessados em continuar a sua aprendizagem até ao fim do nível elementar (8.º ano de escolaridade, no Canadá). Por sua vez, 24 alunos afirmam que gostariam de estudar apenas até ao final do ano letivo.

Gráfico 24: Nível de ensino até quando gostava de estudar português



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 8 do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

### 6.2.3. Aulas

Na questão 5 do questionário B (ANEXO IV), solicitava-se que os alunos manifestassem a sua concordância em relação a três afirmações: a) *Gosto de ir às aulas de português*; b) *Aprendo muito nas aulas de português*; c) *Costumo contar aos meus pais o que aprendo nas aulas de português*. As respostas foram tratadas segundo o seguinte sistema de pontos, atribuídos conforme as respostas: concordo completamente - 3 pontos; concordo - 2 pontos; não concordo - 1 ponto; discordo totalmente - 0 pontos. Ora, de acordo com os dados obtidos, 87% dos inquiridos gostam de ir às aulas de português, uma evidente maioria de 90% considera

aprender muito na escola e 70% afirmam partilhar com os pais o que aprendem nas aulas de português.

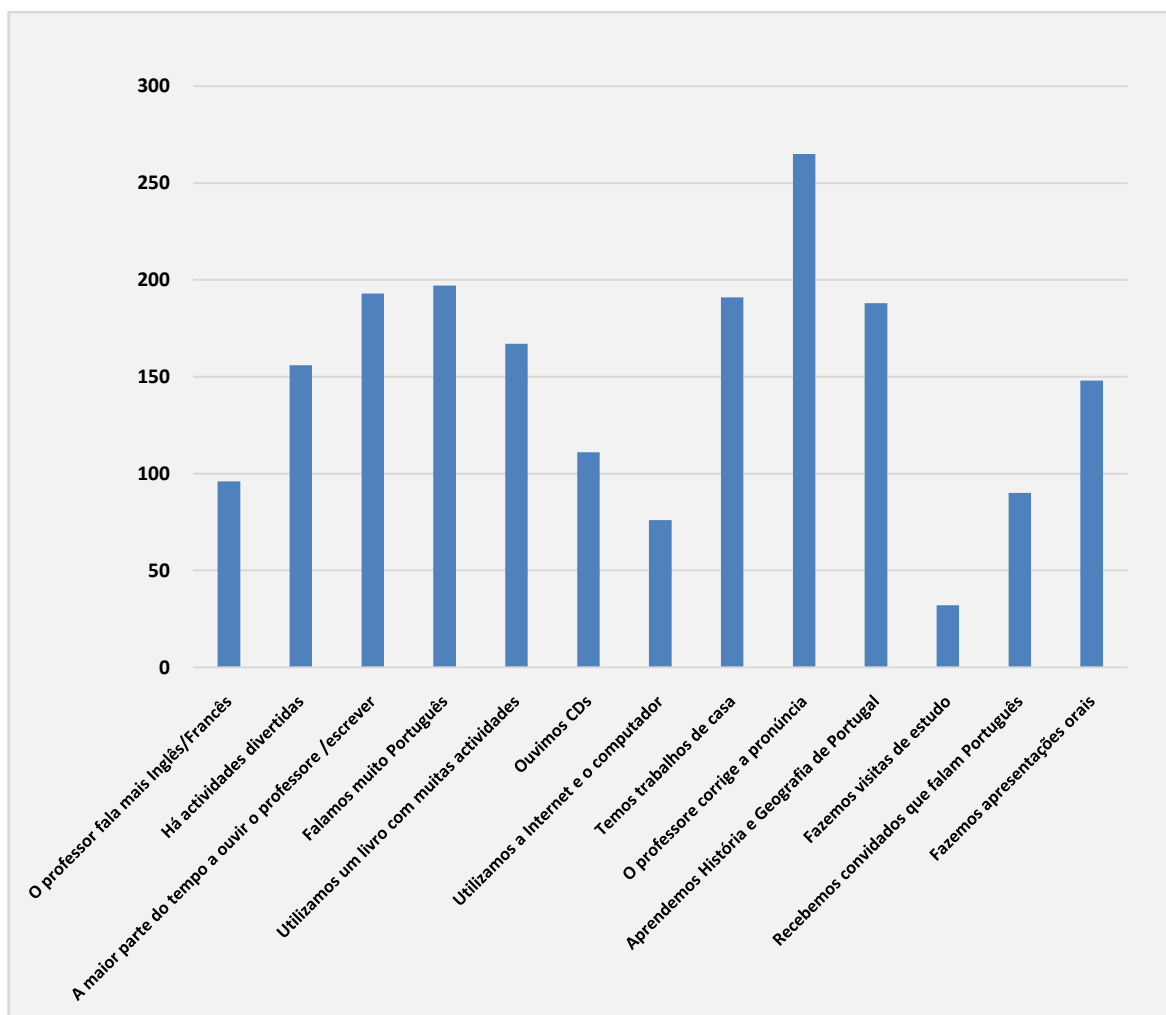
**Gráfico 25 (conjunto): Perceção sobre a) o gosto em ir às aulas; b) a quantidade das aprendizagens realizadas; e c) sobre se se partilha, com os pais, as aprendizagens feitas**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 5 (alíneas a., b. e c.) do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

Para conhecermos melhor o contexto de sala de aula e as atividades que, segundo os alunos, mais são praticadas, colocámos uma lista de atividades sobre as quais os alunos eram questionados sobre a sua frequência (gráfico 26). As respostas foram tratadas segundo o seguinte sistema de pontos, atribuídos conforme as respostas: sempre - 3 pontos; muitas vezes - 2 pontos; às vezes - 1 ponto; nunca - 0 pontos.

Gráfico 26: Atividades mais praticadas nas aulas

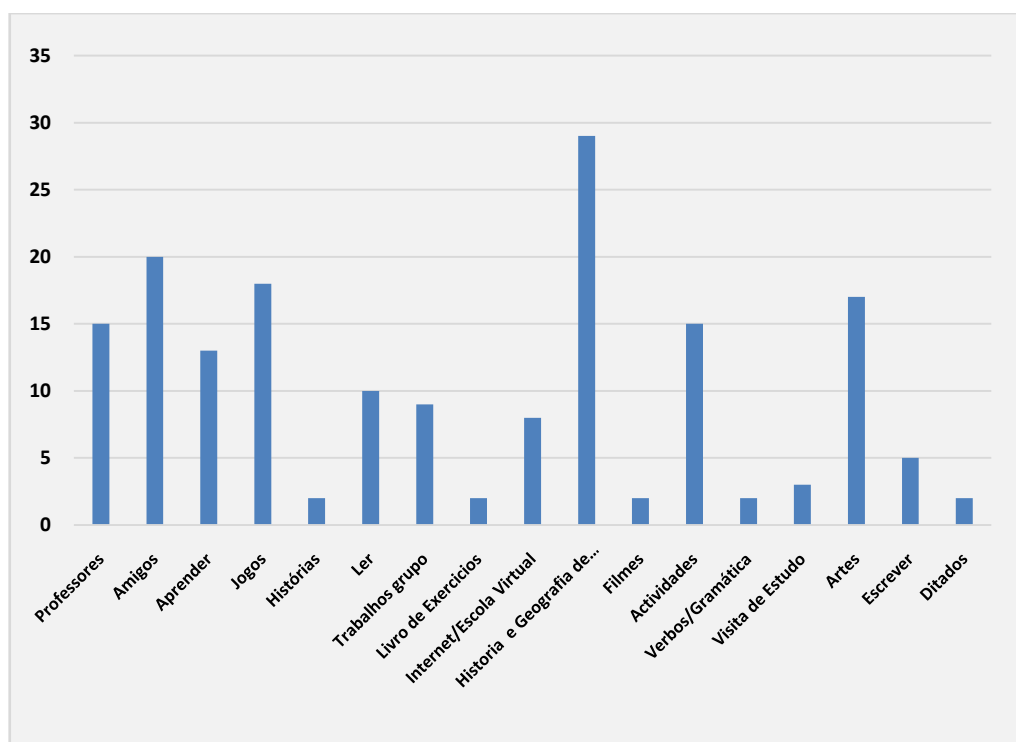


Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 6 do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

Perante os resultados acima apresentados, as atividades mais praticadas nas aulas são, por ordem decrescente, as seguintes: i) correção da pronúncia; ii) falar muito português; iii) escrever e ouvir o professor ; iv) fazer trabalhos de casa; v) História e Geografia de Portugal; vi) utilização de livros com muitas atividades diferentes; vii) atividades divertidas; viii) apresentações orais de trabalhos; ix) ouvir CD com diálogos, histórias e canções em português; x) o professor fala mais inglês ou francês do que português; xi) receber convidados que falam com os alunos em português; xii) utilizamos a internet e o computador; xiii) visitas de estudo.

Na questão 9 do questionário, solicita-se aos alunos que refiram os três aspetos ou atividades de mais gostam e as três de que menos gostam. O gráfico seguinte (gráfico 27) reflete as respostas mais enumeradas por estes alunos relativamente ao que mais gostam nas suas aulas de português.

**Gráfico 27: Aspetos de que mais gosta nas aulas**

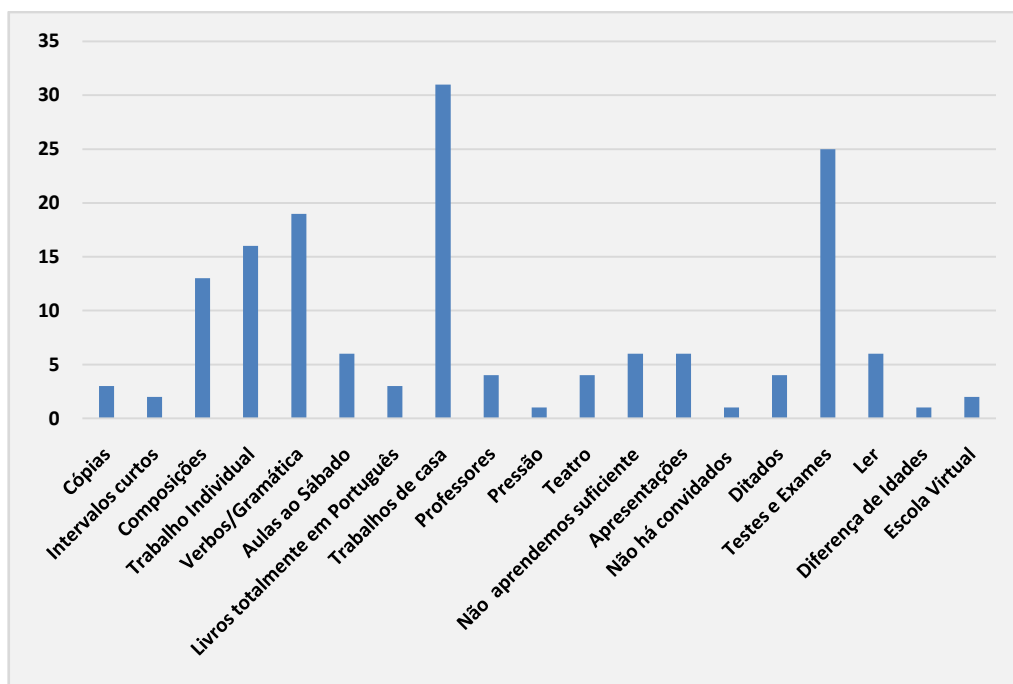


Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 9 do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

Apresentamos, em seguida, os aspetos ou atividades preferidos, referidos por mais do que cinco alunos: i) estudar História e Geografia de Portugal (29 alunos); ii) estar com os colegas e amigos (20 alunos); iii) fazer jogos (18 alunos); iv) artes (17 alunos); v) os professores; fazer atividades (15 alunos cada) vi) aprender (13 alunos); vii) ler (10 alunos); viii) fazer trabalhos de grupo (9 alunos); ix) utilizar a internet e a Escola Virtual (8 alunos).

O gráfico 28 é relativo às respostas dadas a respeito dos três aspetos ou atividades de que os alunos menos gostam.

**Gráfico 28: Aspetos de que menos gosta nas aulas**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 9 do questionário dos alunos com idades entre os 9 e os 12 anos (ANEXO IV)

E os aspetos ou atividades menos apreciados mais referidos são os seguintes: i) fazer trabalhos de casa (32 alunos); ii) ter testes e exames (25 alunos); iii) estudar gramática (19 alunos); iv) fazer trabalho individual (16 alunos); v) escrever composições (13 alunos); vi) ter aulas ao sábado; ter uma aprendizagem insuficiente; fazer apresentações orais; ler (cada opção referida por 6 alunos).

### **6.3. Questionário aos alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos**

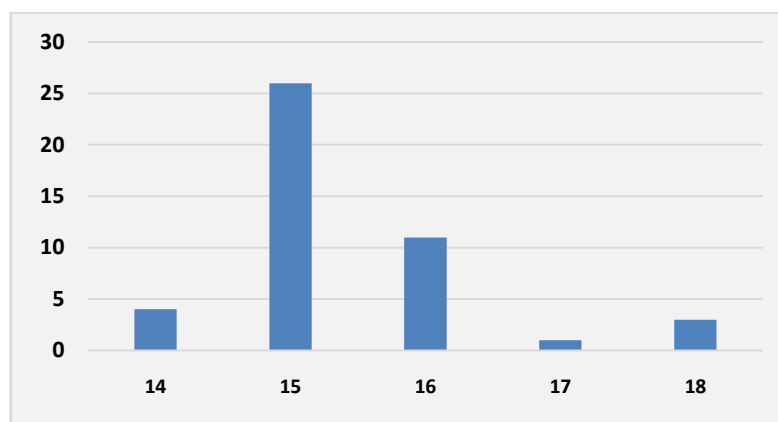
Dos cerca de 75 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos que terão recebido os inquéritos, obtivemos 45 inquéritos respondidos, o que significa uma amostra de 60% do total de alunos.

### 6.3.1. Perfil

Será importante referir que nem todas as escolas seleccionadas oferecem aulas a nível do ensino secundário (considerado, no Canadá, a partir do 8.º ano de escolaridade). A este nível, as aulas de português apenas terão interesse para os alunos, se for um ensino reconhecido pelas diferentes Direções Escolares que permita a obtenção de créditos para a conclusão dos seus estudos ou para acesso ao ensino superior. A Escola Portuguesa de Manitoba não oferece aulas a alunos com mais de 14 anos e, em Vancouver e em Otava, os números de alunos deste nível etário é verdadeiramente pouco representativo. Assim, os questionários dirigidos a este grupo de alunos chegaram-nos principalmente de Toronto, Montreal, Edmonton e foram recebidos apenas 2 questionários de Vancouver.

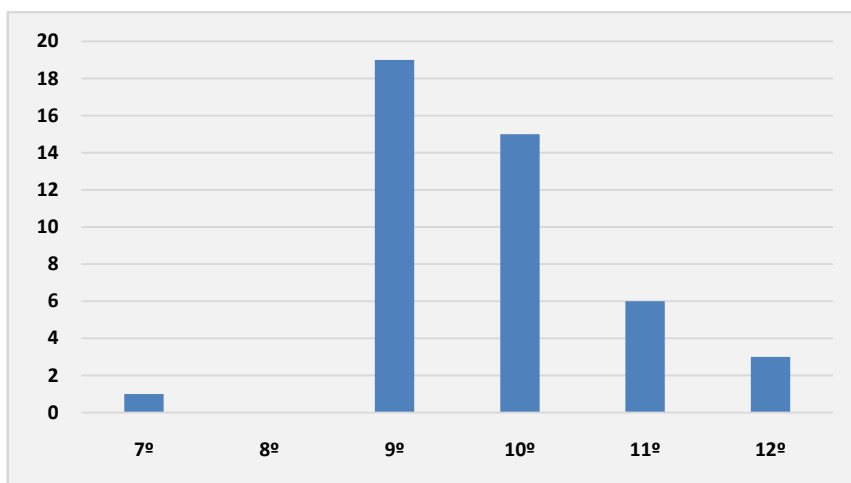
Como podemos constatar através da análise dos gráficos abaixo (gráfico 29 e gráfico 30), a maioria dos alunos, 37, do total de 45 alunos, indicaram ter entre 15 e 16 anos de idade e 34 frequentam o 9.º e o 10.º anos de escolaridade da escola canadiana.

Gráfico 29: Idade



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 3 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

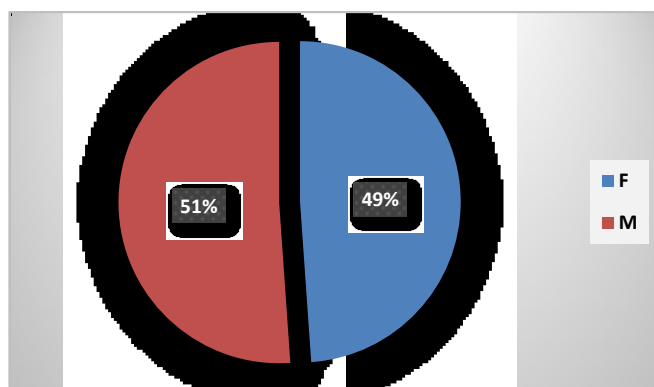
**Gráfico 30: Ano de escolaridade frequentado na escola canadiana**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 8 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

Também neste grupo temos um bom equilíbrio quanto ao género dos inquiridos, com 51% do sexo masculino e 49% do sexo feminino (gráfico 31).

**Gráfico 31: Género**

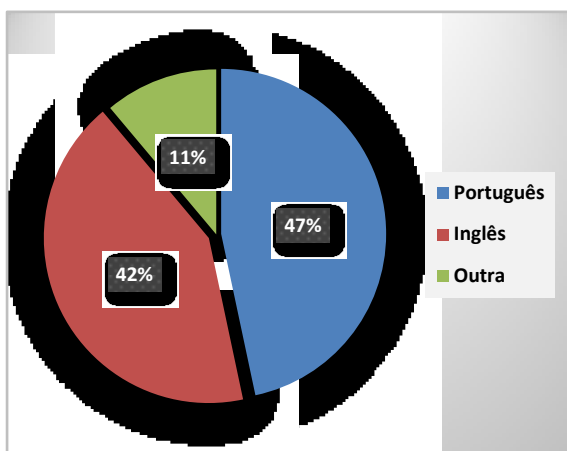


Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 4 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

Embora uma maioria de 47% indique ser o português a sua língua materna (gráfico 32), um resultado superior ao do grupo entre os 9 e os 12 anos, apenas 20% destes alunos de um nível etário mais alto afirmam ser esta a língua de comunicação utilizada em casa (gráfico 33). Tal como no questionário B, também neste questionário a questão 2 inclui cinco afirmações distribuídas por alíneas, tendo sido

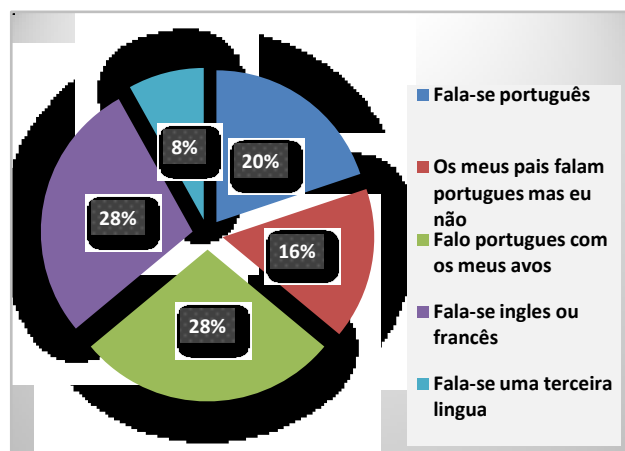
as respostas tratadas segundo o seguinte sistema de pontos, atribuídos conforme as respostas: sempre - 3 pontos; às vezes – 2 pontos; raramente – 1 ponto; nunca – 0 pontos.

**Gráfico 32: Língua materna**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 36 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

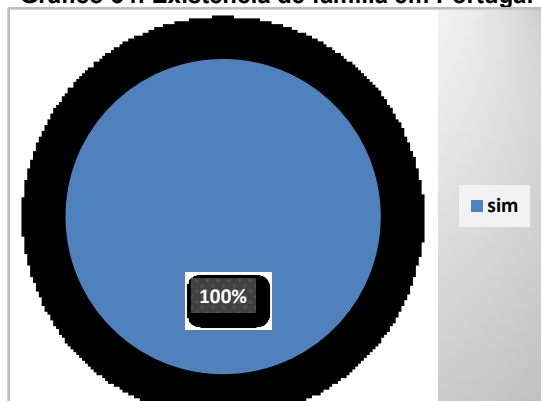
**Gráfico 33: Língua falada em casa**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 2 do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

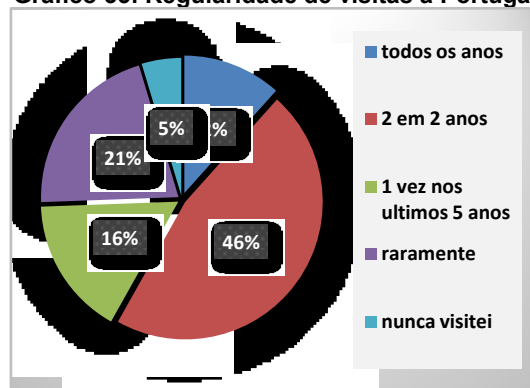
Todos os alunos que responderam ao inquérito C têm família a viver em Portugal (gráfico 34). No entanto, apesar de uma maioria de 58% indicar que visita o país regularmente (ou todos os anos ou de 2 em 2 anos), verificamos que 26% raramente o visita ou nunca o visitou (gráfico 35).

**Gráfico 34: Existência de família em Portugal**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 9 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

**Gráfico 35: Regularidade de visitas a Portugal**

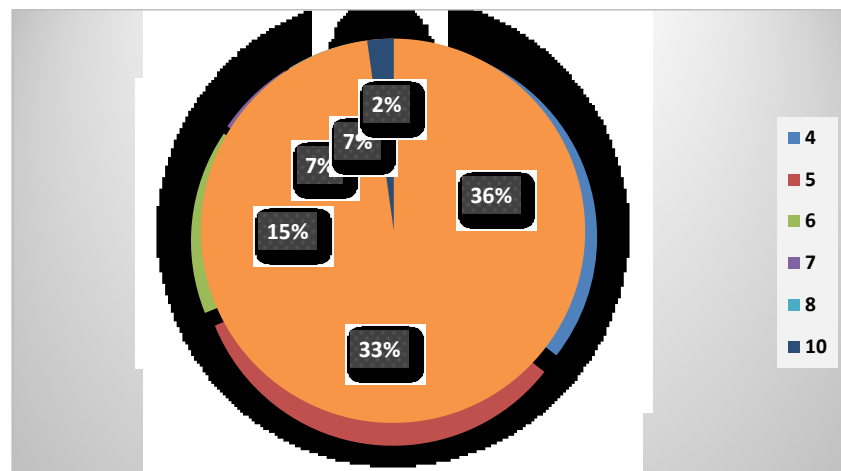


Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 4 do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

### 6.3.2. Alunos

Uma significativa maioria de 84% iniciou a sua aprendizagem formal entre os 4 e os 6 anos de idade (gráfico 36), o que comprova que, de facto, no Canadá, se verifica uma frequência de aulas de língua portuguesa muito superior nos níveis etários mais baixos, com um acentuado nível de desistência dos alunos a partir dos 14 anos, como já havíamos referido no capítulo 3.2.

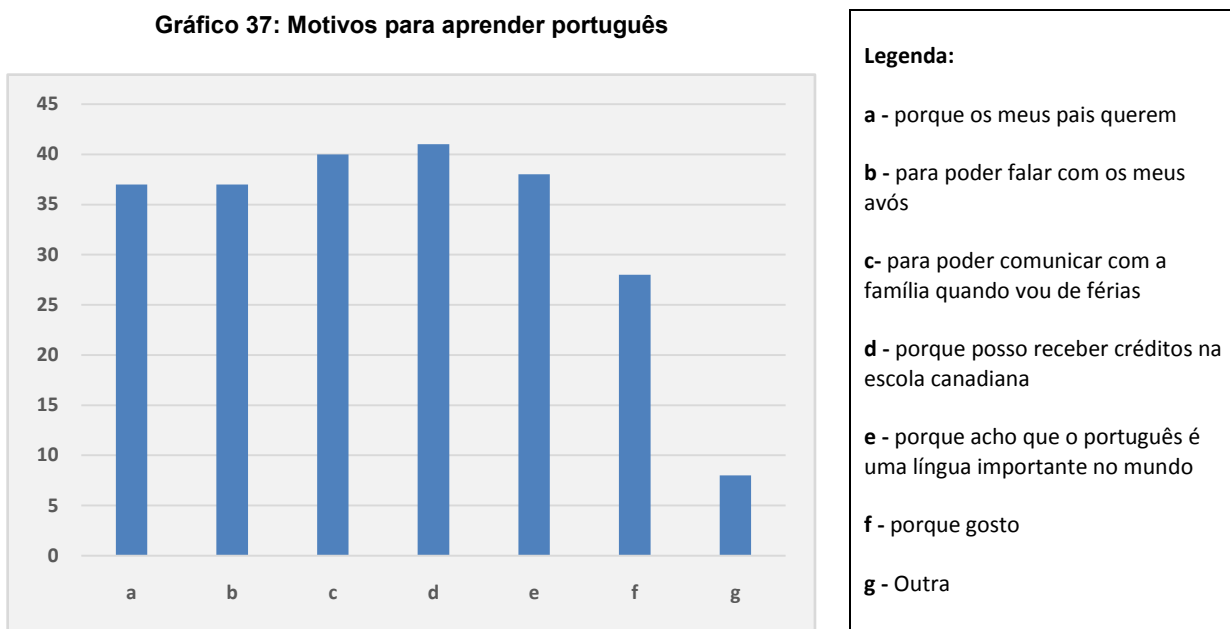
Gráfico 36: Idade de iniciação no português



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 13 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

Na questão 3 do questionário C, solicitou-se aos alunos que seleccionassem os motivos pelos quais frequentavam as aulas de português a partir de sete possibilidades oferecidas, podendo eles seleccionar mais do que uma opção. E constatamos, pela análise do gráfico 37, que as razões mais apontadas (atribuindo-se um ponto por cada “sim”) foram as seguintes: i) porque podem receber créditos na escola canadiana (com 41 do total de 45 alunos a seleccionar esta opção); ii) para poder comunicar com a família, quando vão de férias a Portugal (com 40 respostas afirmativas); iii) porque acham que o português é uma língua importante no mundo

(com 38 pontos); iv) porque os pais querem e para poderem falar com os avós (tendo cada uma destas opções sido assinalada por 37 alunos); v) porque gostam (obteve 28 pontos).

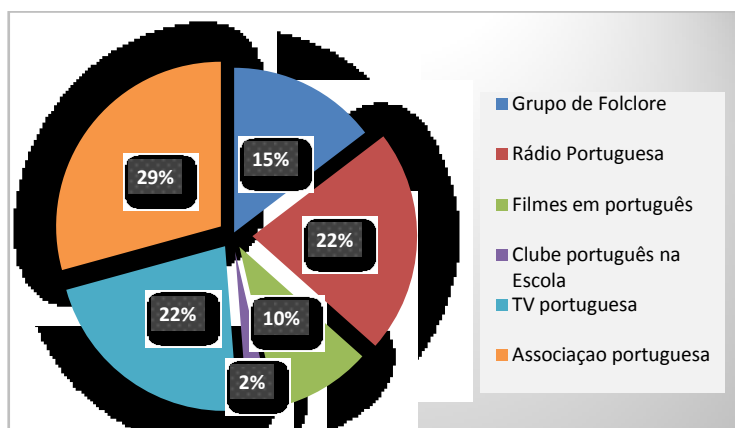


Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 3 do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

Acerca de outras atividades relacionadas com a língua e a cultura portuguesas, que costumem fazer ou em que estejam envolvidos, também a este grupo de alunos foi solicitado que informassem sobre a frequência com que praticavam cada uma das seis atividades apresentadas. As respostas foram tratadas segundo o seguinte sistema de pontos, atribuídos conforme as respostas facultadas: muitas vezes - 2 pontos; às vezes - 1 ponto; nunca - 1 ponto. Como podemos observar no gráfico 38, as atividades mais relevantes de acordo com os resultados, foram as seguintes: i) atividades com a família ou amigos numa associação portuguesa, com 29%; ii) ver a televisão portuguesa e ouvir a rádio portuguesa, com 22% cada; iii) dançar num grupo folclórico, com 15%; iv) ver filmes em português,

com 10%; v) e, por último, participar num clube português na escola canadiana que frequentam, com apenas 2%.

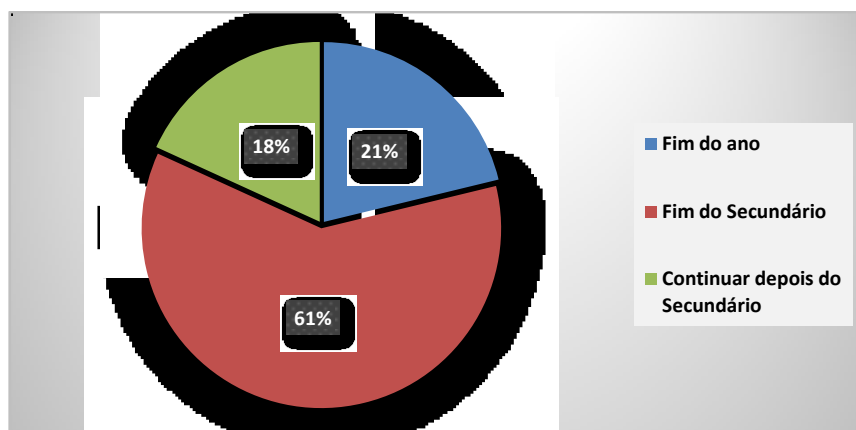
**Gráfico 38: Outras atividades em português**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 7 do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

O desejo de continuar a estudar o português, por parte destes alunos, encontra-se refletido no gráfico seguinte (gráfico 39), com 61% a evidenciar a sua intenção de estudar até ao fim do secundário e apenas 18% a revelar interesse em continuar a sua aprendizagem em língua portuguesa depois de concluído o secundário. De facto, muitos dos alunos luso-canadianos que estudam nos Programas de Língua Portuguesa oferecidos nas duas universidades da cidade de Toronto (*University of Toronto* e *York University*), na Universidade de Montreal e na Universidade de Otava, já tinham frequentado uma escola portuguesa.

**Gráfico 39: Nível de ensino até quando gostava de aprender português**

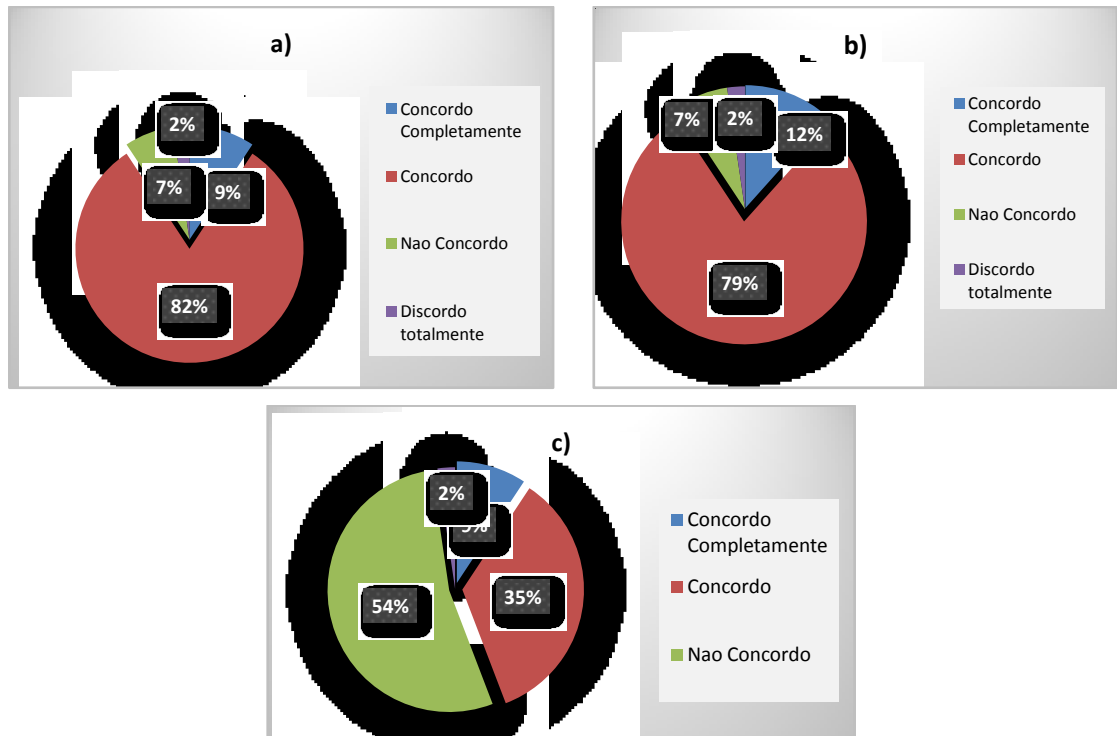


Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 8 do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

### 6.3.3. Aulas

Na questão 5 do questionário C (ANEXO V), os alunos deveriam expressar a sua concordância relativamente às mesmas três afirmações que surgiam no inquérito B: a) *Gosto de ir às aulas de português*; b) *Aprendo muito nas aulas de português*; c) *Costumo contar aos meus pais o que aprendo nas aulas de português*. As respostas foram, também desta vez, tratadas segundo um sistema de pontos que variava conforme as respostas obtidas: *concordo completamente* - 3 pontos; *concordo* - 2 pontos; *não concordo* - 1 ponto; *discordo totalmente* - 0 pontos. Como podemos constatar a partir da análise dos gráficos seguintes, 91% dos inquiridos gostam de ir às aulas de português e consideram aprender muito na escola; ao passo que 44% dos alunos com idade entre os 14 e os 18 anos ainda afirmam partilhar com os pais o que aprendem nas aulas de português.

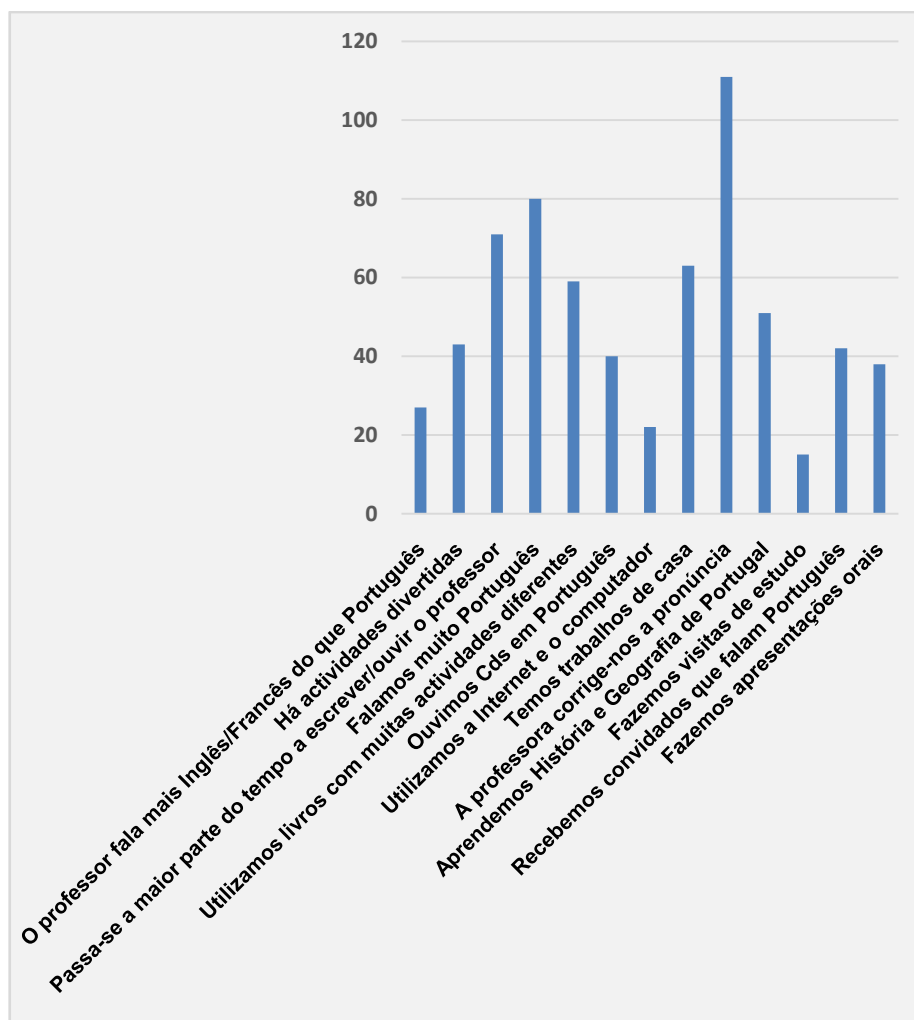
**Gráfico 40 (conjunto): Percepção sobre a) o gosto em ir às aulas; b) a quantidade das aprendizagens realizadas; e c) se partilha, com os pais, as aprendizagens feitas**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 5 (alíneas a., b. E c.) do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

Na questão 6 do inquérito C, foi colocada a mesma lista de atividades para um melhor conhecimento das práticas na sala de aula. Os alunos eram questionados sobre a frequência com que as mesmas eram praticadas. As respostas foram tratadas segundo o mesmo sistema de pontos, atribuídos conforme as respostas: sempre - 3 pontos; muitas vezes – 2 pontos; às vezes – 1 ponto; nunca – 0 pontos.

Gráfico 41: Atividades mais praticadas nas aulas

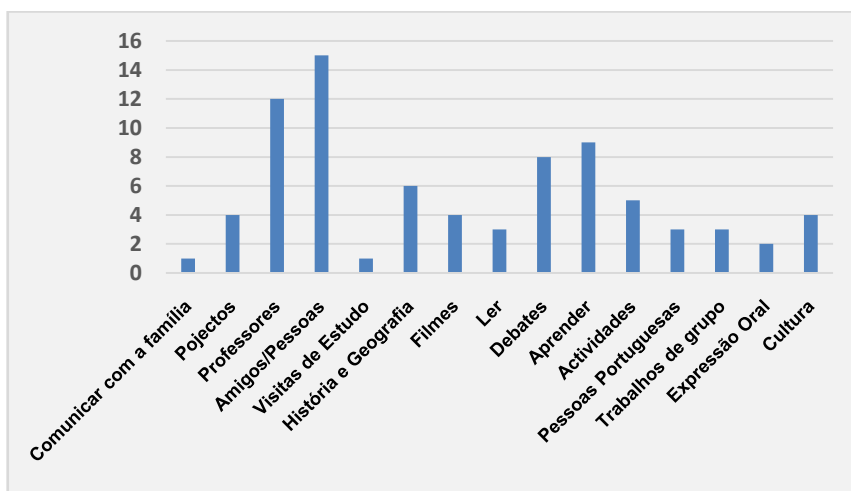


Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 6 do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

Como podemos concluir a partir da apreciação do gráfico acima, as atividades mais praticadas nas aulas são, por ordem decrescente, as seguintes: correção da pronúncia; falar muito português; escrever e ouvir o professor; fazer trabalhos de casa; utilização de livros com muitas atividades diferentes; História e Geografia de Portugal; atividades divertidas; receber convidados que falam com os alunos em português; ouvir CD com diálogos, histórias e canções em português; apresentações orais de trabalhos; o professor fala mais inglês ou francês do que português; uso da internet e do computador; visitas de estudo.

Na questão 9 do questionário C, tal como no questionário anterior, é solicitado aos alunos que refiram os três aspetos ou atividades de mais gostam e os três de que menos gostam. De salientar que a maior parte dos alunos apenas enumerou uma ou duas atividades. O gráfico 42 apresenta as respostas mais referidas pelos alunos desta faixa etária relativamente ao que mais gostam nas suas aulas de português.

**Gráfico 42: Aspetos de que mais gosta nas aulas**

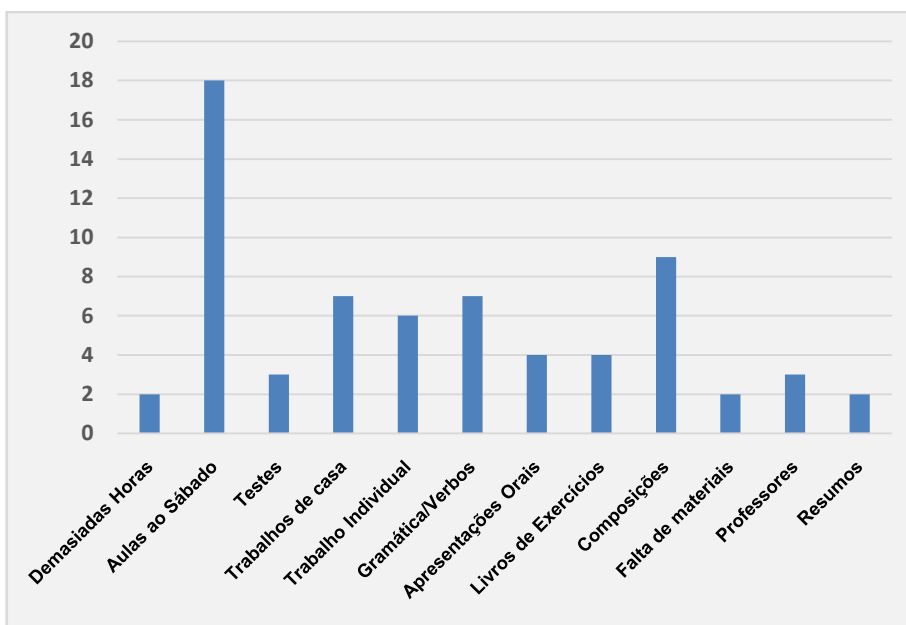


Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 9 do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

Seguem-se os aspetos ou atividades preferidos, referidos por quatro ou mais alunos: estar com os colegas e amigos (15 alunos); professores (12 alunos); aprender (9 alunos); fazer debates (8 alunos); aprender História e Geografia de Portugal (6 alunos); fazer atividades (5 alunos); ver filmes (4 alunos); conhecer a cultura portuguesa (4 alunos); fazer projetos (4 alunos).

No gráfico 43, por sua vez, temos acesso à opinião dos alunos sobre os aspetos ou as atividades de que menos gostam.

**Gráfico 43: Aspetos de que menos gosta nas aulas**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 9 do questionário dos alunos com idades entre os 15 e os 18 anos (ANEXO V)

Os aspetos ou as atividades menos apreciados e mais referidos, pelos alunos, são as seguintes: ter aulas ao sábado (18 alunos); fazer composições (9 alunos); estudar e fazer exercícios de gramática e fazer trabalhos de casa (cada opção foi referida por 7 alunos); fazer trabalho individual (6 alunos); trabalhar os livros de exercícios e apresentações orais (estas opções foram referidas por 4 alunos).

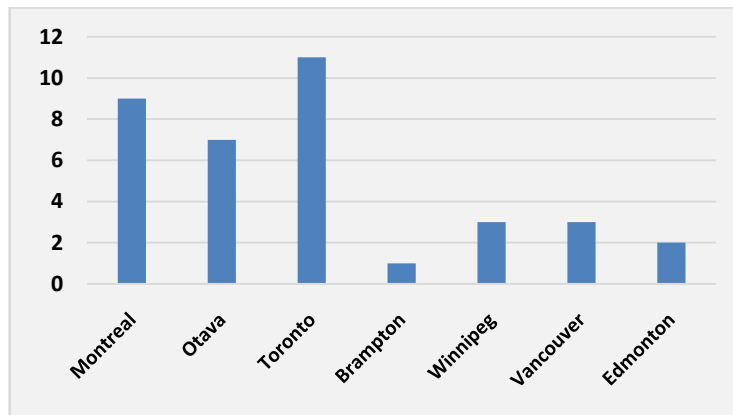
#### **6.4. Questionário aos professores**

De um total de 59 professores, de oito escolas, que terão recebido os inquéritos por questionário, foram devolvidos 36, o que corresponde a 61% dos docentes que lecionavam no ano letivo de 2014-2015, nas oito escolas contactadas. De assinalar que o espaço reservado para comentários (questão aberta) nunca foi preenchido, sendo esta a única questão aberta que exigiria uma análise mais complexa de conteúdo.

### 6.4.1. Perfil

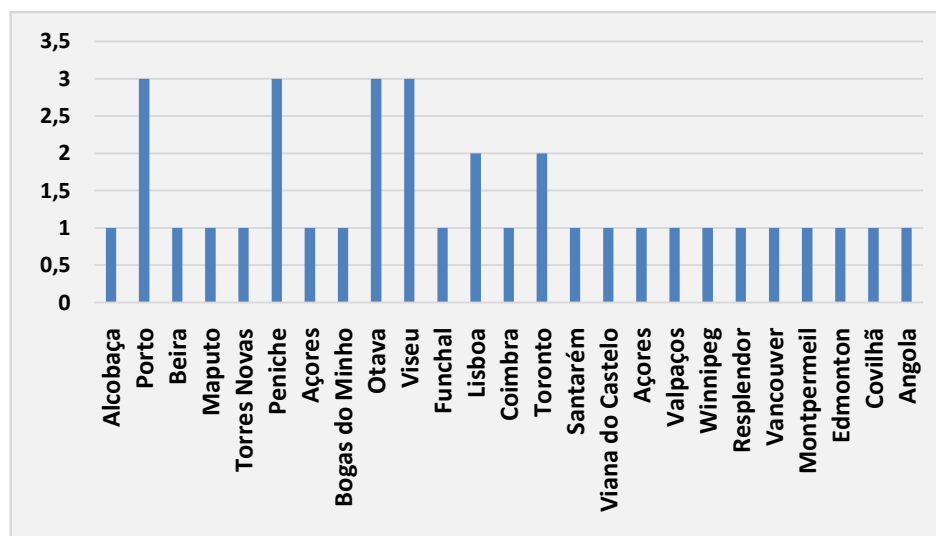
Responderam 12 professores da área de Toronto, 9 de Montreal, 7 de Otava, 3 de Winnipeg, 3 de Vancouver e 2 de Edmonton (gráfico 44) e, dos 36 inquiridos, apenas 8 afirmaram ter nascido no Canadá, tendo apenas um nascido no Brasil (gráfico 45).

Gráfico 44: Local de residência



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 1 da seção “Questões introdutórias” do questionário dos professores (ANEXO 6)

Gráfico 45: Local de nascimento



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 2 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos professores (ANEXO 6)

Dois professores identificaram-se como tendo apenas nacionalidade canadiana e igualmente 2 (que presumimos que sejam coincidentes) afirmaram ter o inglês como língua materna (gráficos 46 e 47). Além disso, 24 professores nasceram em Portugal, 1 em Moçambique, 1 em Angola, 1 no Brasil e 1 em França. Gostaríamos também de salientar que, embora tenhamos a presença de docentes oriundos de outros países lusófonos, a vertente dominante é o português europeu, não tendo a CEPE-Canadá conhecimento da existência de escolas comunitárias dirigidas à comunidade brasileira. Esta realidade leva-nos a concluir que o corpo docente, embora não tenha uma ligação contratual com Portugal, como acontece nos países europeus e na África do Sul onde existe uma forte presença de comunidades portuguesas, é formado, assim, por uma maioria de professores de primeira geração (cerca de 78%) e apenas uma minoria já de segunda geração.

Gráfico 46: Nacionalidade

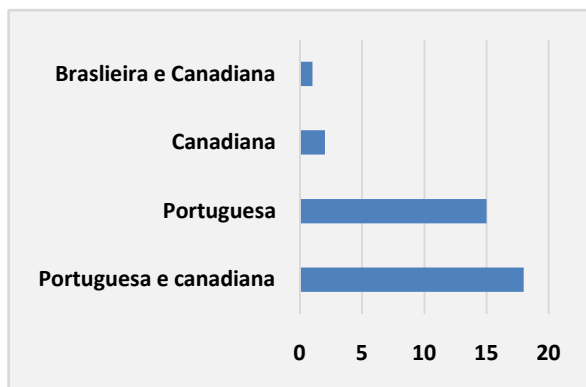
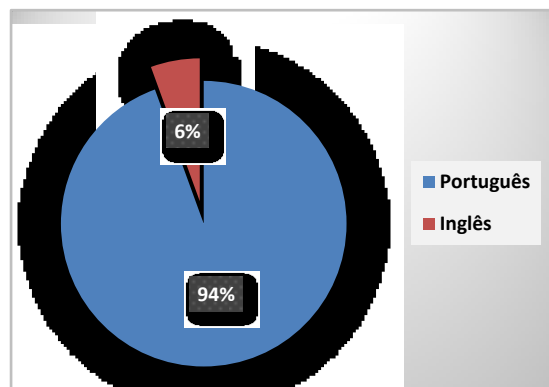


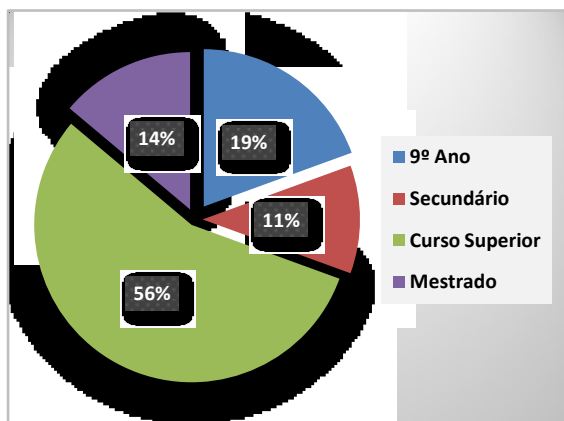
Gráfico 47: Língua materna



Fonte: Tratamento estatístico descritivo das questões 2 e 3 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos professores (ANEXO 6)

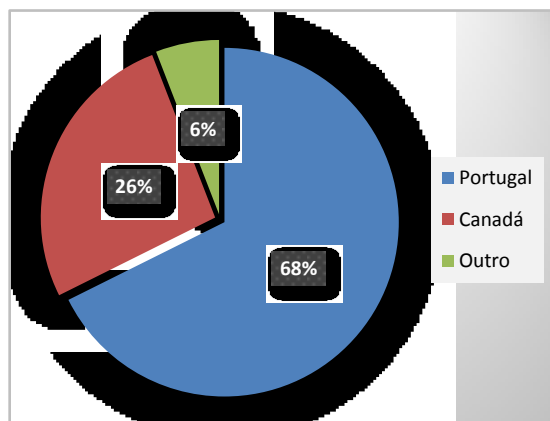
Quanto à formação académica (gráfico 48), note-se que 70% dos professores possuem um curso superior, licenciatura ou mestrado, embora ainda 19% afirmem ter estudos ao nível do 9.º ano e 11% tenham completado o ensino secundário, tendo 68% dos inquiridos completado os seus estudos em Portugal (gráfico 49).

Gráfico 48: Formação académica



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 7 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos professores (ANEXO 6)

Gráfico 49: País onde completou os estudos

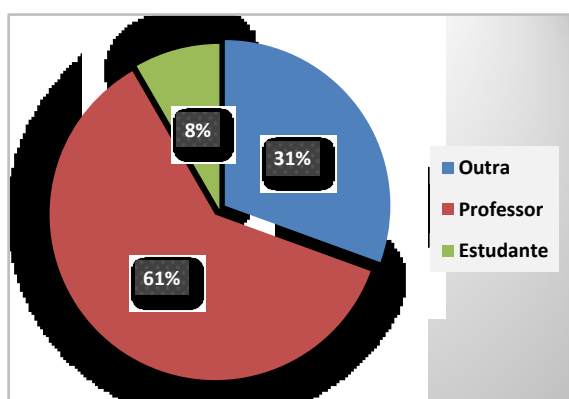


Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 2 do questionário dos professores (ANEXO 6)

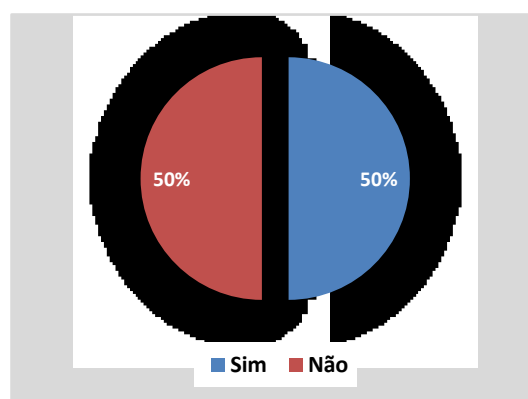
Perante os resultados apresentados no gráfico 50, e tal como já anteriormente havíamos referido, verifica-se que apenas 61% dos professores indica que ser professor é a sua profissão principal, enquanto apenas 50%, no gráfico 51, afirma ter

formação específica no ensino de língua portuguesa. Acrescente-se que estes dados não nos surpreenderam, uma vez que já tínhamos conhecimento de que, e em especial, fora de Toronto, onde o ensino do português é oferecido como atividade extracurricular, ao final do dia ou, na maior parte dos casos, ao sábado de manhã, os professores exercem uma outra atividade profissional durante a semana, sendo o ensino uma atividade extra.

**Gráfico 50: Profissão principal**



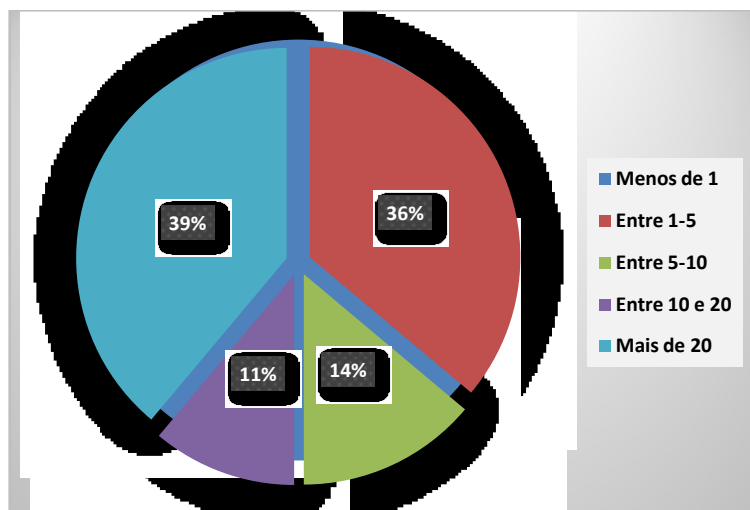
**Gráfico 51: Formação em ensino de português**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo das questões 6 e 9 da seção "Questões introdutórias" do questionário dos professores, constante no anexo 6.

De acordo com o gráfico 52, que a seguir se apresenta, o tempo de serviço dos docentes é bastante diverso, embora a maior parte dos inquiridos (39%) afirme ter mais de 20 anos de experiência no ensino da língua portuguesa, no Canadá; em seguida, encontramos 36%, que se situa no intervalo entre 1 a 5 anos de experiência. Os intervalos que apresentam valores mais baixos são os que se situam entre 5-10 e 10-20, respetivamente com 14% e 11%, não existindo qualquer evidência de inquiridos com menos de 1 ano de serviço nesta área de ensino. Os dados apresentados evidenciam que 50% dos professores possuem mais de 10 anos de experiência, mas, ao mesmo tempo, apontam para existência de uma população docente em início de carreira, o que certamente irá contribuir para continuar com esta importante missão de preservação da língua portuguesa em terras canadianas.

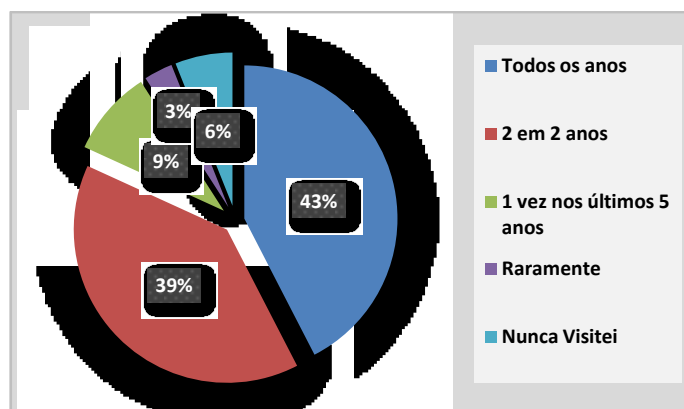
Gráfico 52: Anos de experiência de ensino de português no Canadá



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 10 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos professores (ANEXO 6)

Considerámos interessante, no gráfico 53, o facto de, apesar da distância que separa o Canadá e Portugal e dos consideráveis custos das viagens transatlânticas, 43% ter revelado visitar anualmente o seu país de origem, sendo que 39% dos professores fazem tal viagem de 2 em 2 anos. Estes dados evidenciam a ligação ainda existente entre estes docentes e as suas raízes, o que será, sem dúvida, uma mais-valia para as suas aulas, uma vez que têm também a oportunidade de acompanhar e experienciar a evolução que se vai vivendo em Portugal.

**Gráfico 53: Regularidade de visitas a Portugal**



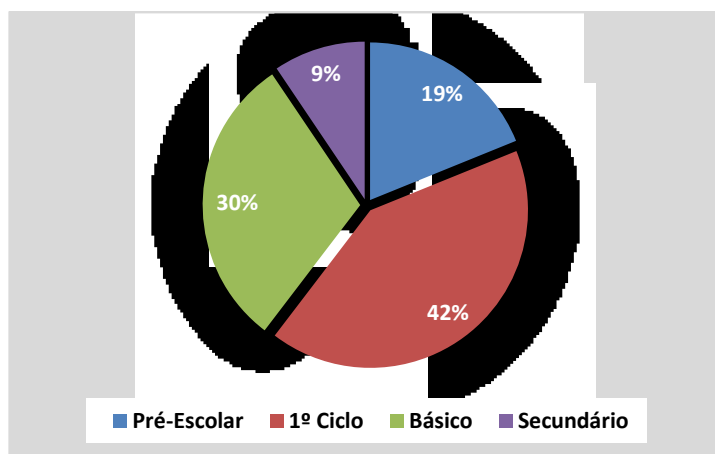
Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 5 do questionário dos professores (ANEXO 6)

#### **6.4.2. Alunos**

Relativamente à caracterização dos alunos dos professores inquiridos, muitas das questões têm como base a percepção que estes têm deles.

Apercebemo-nos, no gráfico 54, de que a maioria (61%) terá idades compreendidas entre os 4 e os 10 anos, sendo que apenas uma evidente minoria frequenta o ensino secundário na escola canadiana. Os dados apresentados estão em consonância com a tendência verificável na realidade. Esta informação vem confirmar o que havíamos já observado, no que se refere ao decréscimo de frequência das aulas de língua portuguesa nos níveis etários entre os 14 e os 18 anos.

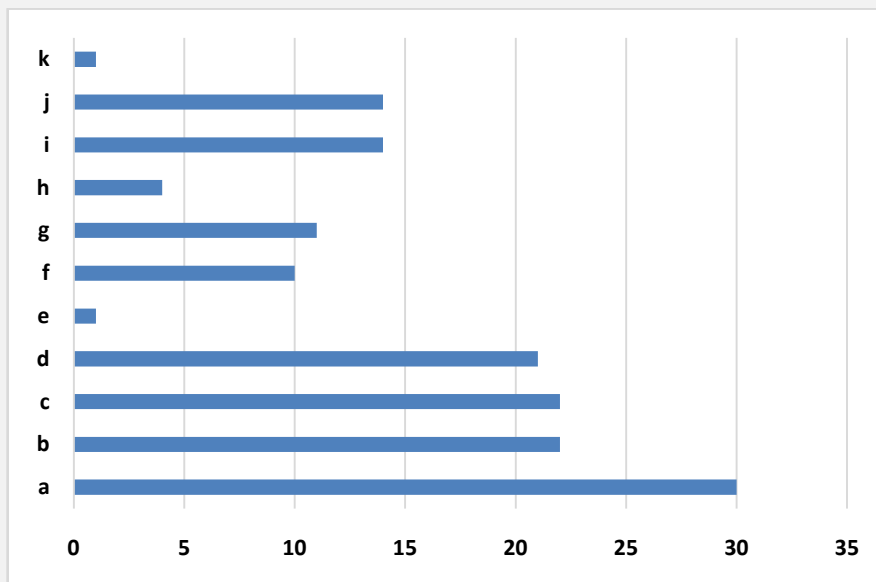
**Gráfico 54: Nível escolar, na escola canadiana**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo da questão 14 da secção “Questões introdutórias” do questionário dos professores (ANEXO 6)

Questionados sobre os três principais motivos pelos quais, na sua opinião, os seus alunos frequentam as aulas de português, podemos observar, no gráfico 55, que os que se destacam são os seguintes: i) porque os pais querem; ii) para aprender a língua da mãe ou do pai e para comunicarem com os avós; iii) para comunicar com a família quando vão de férias. Assim, são, de facto, as razões afetivas aquelas que são mais evocadas: a ligação com as suas origens.

**Gráfico 55: Motivos para os alunos frequentarem as aulas**



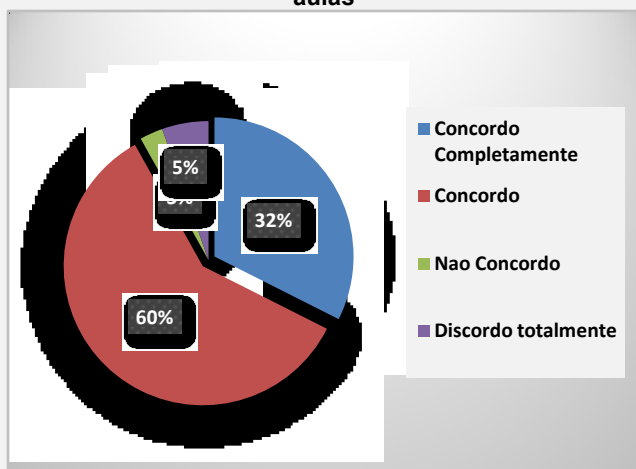
**Legenda:**

- a. Porque os pais querem
- b. Para aprender a língua da mãe ou do pai
- c. Para comunicar com os avós
- d. Para comunicar com a família quando vão de férias
- e. Porque é obrigatório na escola
- f. Porque os pais obrigam
- g. Porque eles ou os pais consideram o Português como uma língua importante no mundo
- h. Porque os pais gostam que eles tenham muitas actividades
- i. Para receberem créditos na escola canadiana
- j. Para conhecer melhor a cultura Portuguesa
- k. Outro

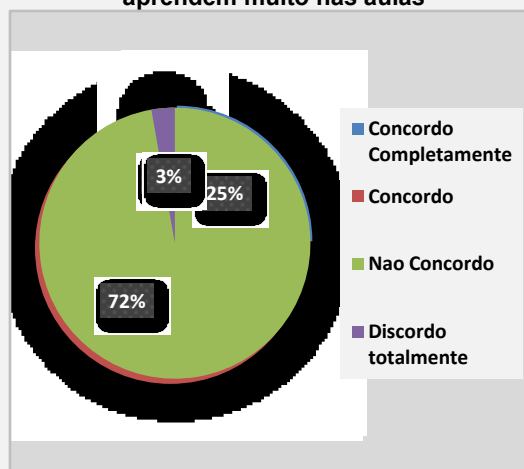
Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 4 do questionário dos professores (ANEXO 6)

Por razões de semelhança e lógica na sequência do conteúdo, fazemos uma apresentação conjunta dos gráficos 56, 57, 58, 59 e 60. Os cinco gráficos referem-se, na verdade, às respostas à questão 6 do questionário (anexo 6), em que se solicita aos docentes que manifestem a sua concordância, ou não, relativamente a cinco afirmações distribuídas por cinco alíneas (a., b., c., d. e e.). Da leitura que se faz dos gráficos, verifica-se que 92% dos professores consideram que os seus alunos gostam de ir às aulas, 97% são da opinião de que os alunos aprendem muito nas aulas de português, e a totalidade dos inquiridos mantém os pais informados acerca das atividades que desenvolvem e sobre a evolução dos filhos nas aulas de português e todos são da opinião de que os seus alunos também habitualmente partilham com os pais o que aprendem nas aulas. Já quando questionados sobre se consideram que os seus alunos utilizam o português fora das aulas, as opiniões dividem-se, pois constatamos que apenas 52% expressam a sua concordância, enquanto uns significativos 48% manifestam a sua discordância.

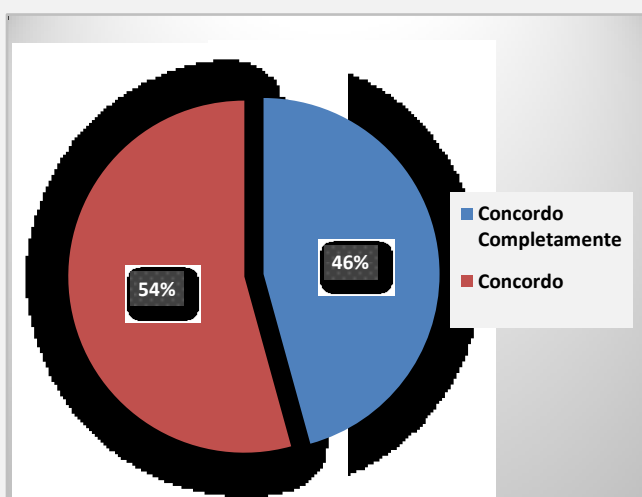
**Gráfico 56: Percepção sobre se os alunos gostam de ir às aulas**



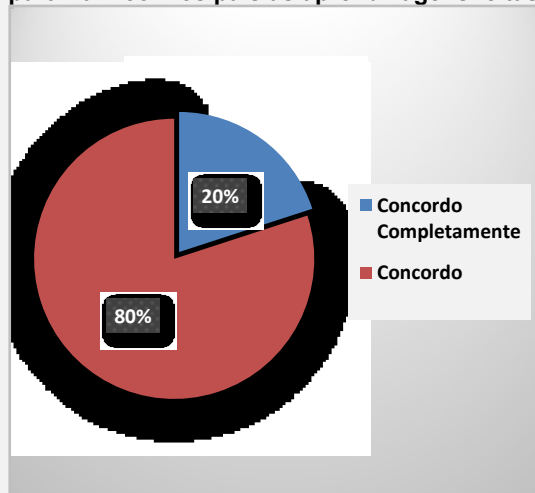
**Gráfico 57: Percepção sobre se os alunos aprendem muito nas aulas**



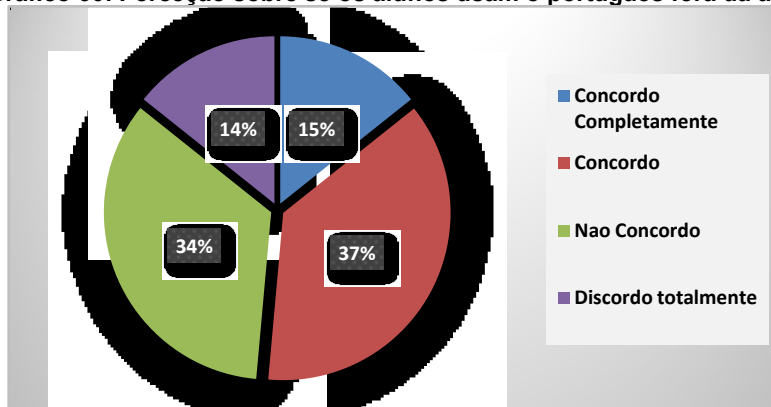
**Gráfico 58: Comunicação com os pais acerca das atividades desenvolvidas e sobre a evolução dos filhos**



**Gráfico 59: Percepção sobre se os alunos partilham com os pais as aprendizagens feitas**



**Gráfico 60: Percepção sobre se os alunos usam o português fora da aula**



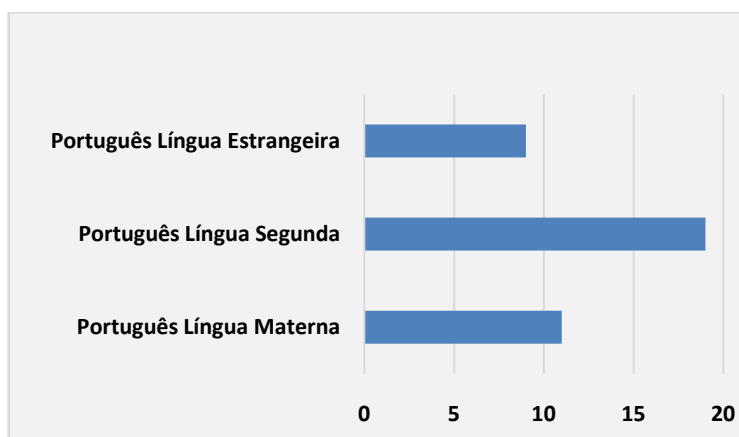
Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 6 – alíneas a), b), c), d), e) - do questionário dos professores (ANEXO 6)

### 6.4.3. Aulas

Para compreender o contexto de sala de aula, as concepções metodológicas dos docentes inquiridos, as atividades mais praticadas e as competências mais trabalhadas e as maiores dificuldades sentidas, formulámos as questões 3, 7, 8, 9 e 10 do questionário D.

Verificamos, no gráfico 61, que, embora 50% (18 dos inquiridos) considerem que a abordagem que caracteriza as suas aulas é a do português como LS/LH e 8 docentes seleccione a opção de ensino de PLE, ainda contabilizamos 11 professores que revelam que a abordagem usada é a de ensino-aprendizagem de PLM. Acrescente-se que o facto de termos 37 respostas para 36 professores leva-nos a concluir que um dos docentes terá optado por seleccionar duas das opções, o que não estranharíamos, uma vez que alguns dos alunos, embora em número pouco significativo, são de famílias de portugueses recém chegados ao Canadá, e que têm, sem sombra de dúvidas, o português como LM.

Gráfico 61: Abordagem adotada

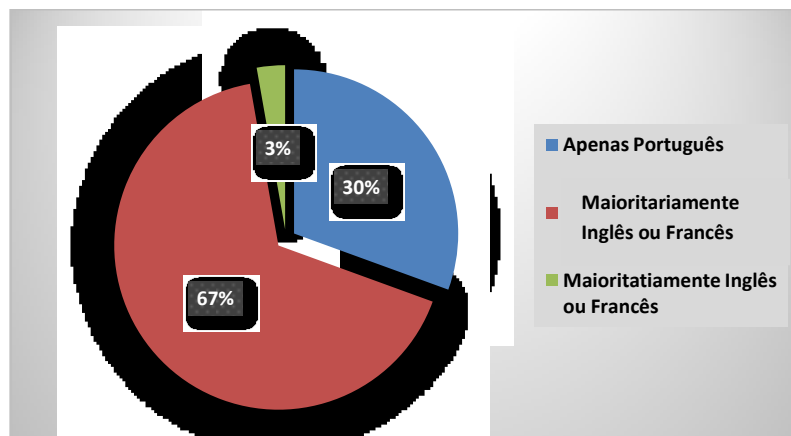


Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 3 do questionário dos professores (ANEXO 6)

No gráfico que segue, e que reflete as respostas dos docentes quando questionados acerca da língua que mais utilizam nas suas aulas, verificamos que uma inquestionável maioria afirma utilizar maioritariamente o português, com 67%,

embora utilize o inglês ou o francês quando necessário, e 30% falam apenas português nas suas aulas.

Gráfico 62: Língua utilizada nas aulas

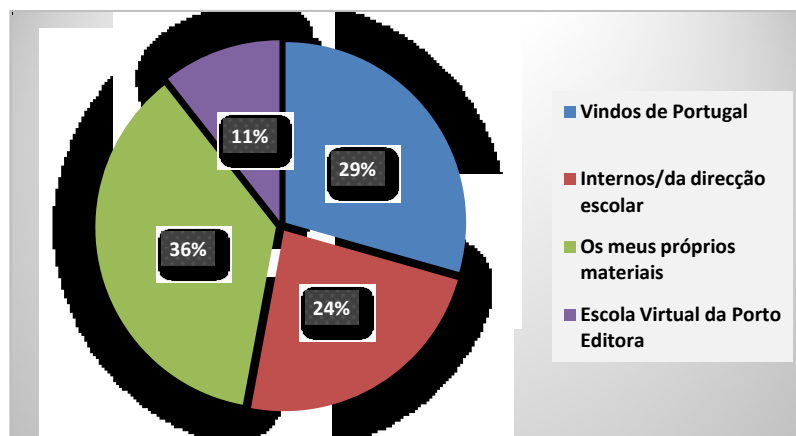


Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 7 do questionário dos professores (ANEXO 6)

De acordo com as respostas expressas pelo gráfico 63, que se segue, constatamos que apenas 29% dos inquiridos utilizam os manuais vindos de Portugal, o que se poderá explicar pelo facto de, no ano letivo em que estes questionários foram aplicados (2014/2015), os manuais vindos de Portugal, e vocacionados para o ensino de PLE, oferecidos pelo Camões, I.P., desde 2012, ainda eram entregues às escolas num sistema de reutilização, o que significava que muitos alunos eram impedidos de escrever novos manuais. No entanto, será facilmente compreensível o facto de que, nas idades que predominam nestas escolas, e perante manuais muito apelativos e coloridos, repletos de atividades interativas (colorir, recortar, montar), este impedimento afetar a sua (re)utilização. Saliente-se ainda que, no momento atual, a oferta de manuais, em especial às escolas comunitárias, não impõe a sua reutilização, mas a completa conclusão do nível trabalhado pelo manual. Por outro lado, sublinhe-se também que o facto de a utilização dos recursos gratuitamente oferecidos, pela Escola Virtual da Porto Editora, para o ensino de PLE, ser tão pouco significativa é justificável pela falta de preparação da grande maioria destas escolas

para a utilização das novas tecnologias, tanto no que diz respeito às condições logísticas quanto à preparação dos docentes, já com uma idade mais avançada.

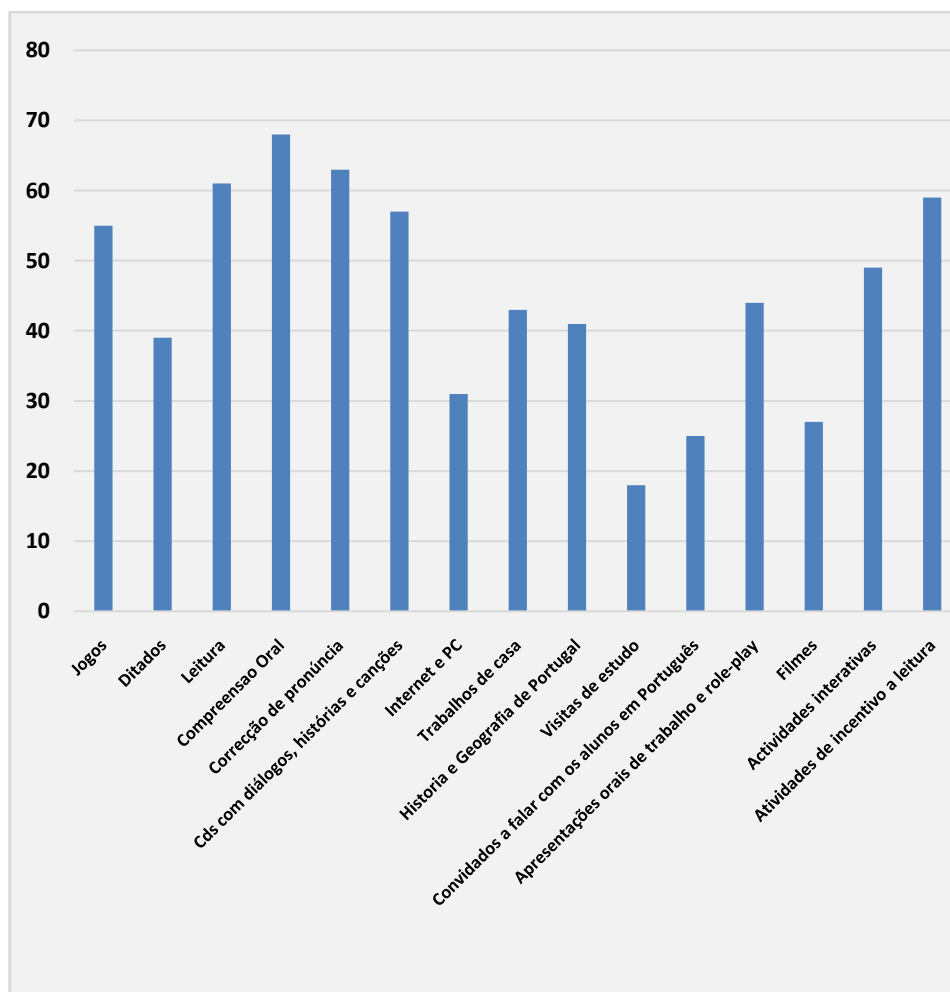
**Gráfico 63: Materiais utilizados nas aulas**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 8 do questionário dos professores (ANEXO 6)

O gráfico 64, que a seguir se apresenta, dá-nos, por sua vez, uma visão das atividades mais praticadas nas aulas. Com efeito, a questão 9 do questionário D incidia sobre a frequência com que algumas atividades listadas eram praticadas nas aulas, tendo sido as respostas tratadas segundo o seguinte sistema de pontos, atribuídos conforme as respostas: sempre - 3 pontos; muitas vezes – 2 pontos; às vezes – 1 ponto; nunca – 0 pontos.

Gráfico 64: Atividades realizadas



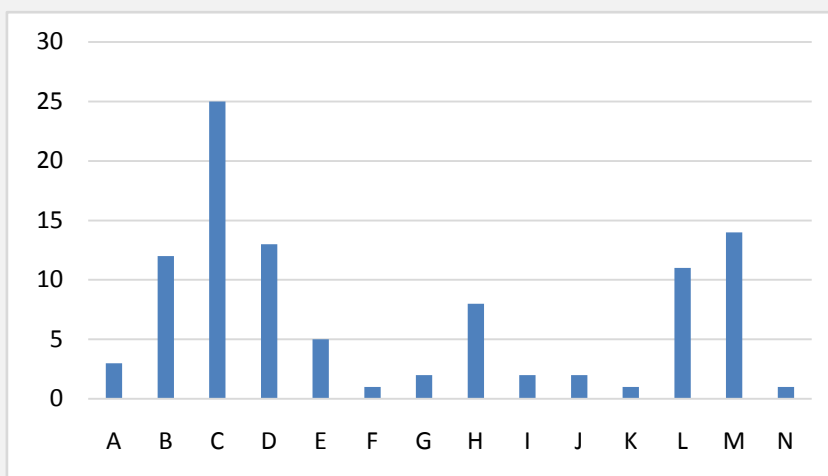
Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 9 do questionário dos professores (ANEXO 6)

À luz dos dados acima apresentados, as atividades mais realizadas nas aulas são, por ordem decrescente, as seguintes: exercícios de compreensão oral; exercícios de correção de pronúncia; leitura e compreensão de textos; atividades de incentivo à leitura; trabalhos a partir de CD com diálogos, histórias e canções; jogos e atividades divertidas; atividades interativas; apresentação oral de trabalhos e *role-play*; trabalhos para casa; História e Geografia de Portugal; ditados; pesquisa na *internet* e trabalhos com recurso a computador; filmes; convidados que visitam a turma para falar com os alunos em português; visitas de estudo.

Podemos concluir que as competências eleitas são a nível da expressão e da compreensão do oral e da compreensão escrita. De facto, nas provas de certificação das aprendizagens em língua portuguesa, da responsabilidade do Camões, I.P. e do Ministério da Educação, nota-se que a competência mais débil destes alunos de PLH, do Canadá, é notoriamente a nível da expressão escrita.

Quando questionados acerca das três maiores dificuldades que sentem nas aulas (questão 10 do questionário D), das 14 opções que lhes são dadas, as mais enumeradas, como se pode verificar no gráfico 65, são as seguintes: i) o diferente nível de conhecimentos dos alunos dentro da mesma aula, com 25 referências; ii) a falta de motivação dos alunos, com 14 referências; e iii) a falta de manuais adequados ao contexto, com 13 referências; iv) a diferença de idades dentro da mesma aula, com 12 referências; v) a falta de materiais adequados, com 8 referências; e vi) a falta de apoio de Portugal, com 5 referências. Curiosamente, a falta de formação profissional é apenas mencionada por dois dos docentes inquiridos.

**Gráfico 65: Dificuldades sentidas**



**Legenda:**

- a.** Elevado número de alunos
- b-** Diferença de idade dos alunos dentro da mesma aula
- c-** Diferente nível de conhecimentos dentro da mesma aula
- d-** Falta de materiais adequados (*textbooks*)
- e-** Falta de apoio de Portugal
- f-** Falta de reconhecimento por parte da Direção Escolar
- g-** Utilizamos a internet e o computador
- h-** Falta de recursos
- i-** Falta de formação profissional
- j-** Falta de contacto com outros professores
- k-** Falta de conhecimentos na área das novas tecnologias
- l-** Falta de interesse dos pais
- m-** Falta de motivação dos alunos
- n-** Outras

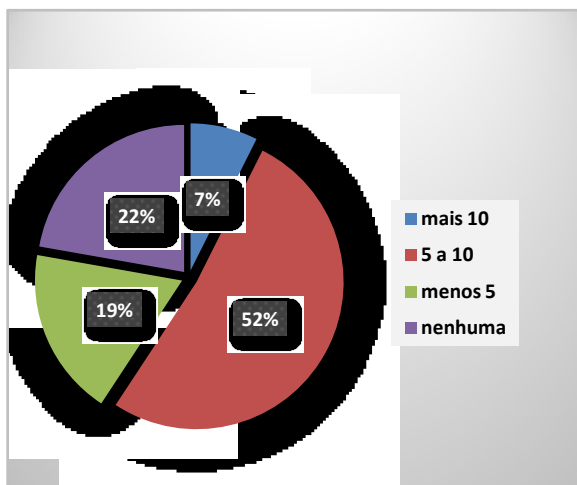
Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 10 do questionário dos professores (ANEXO 6)

#### **6.4.4. Formação**

As quatro últimas questões do questionário D (questões 11, 12, 13 e 14) incidem mais concretamente sobre a formação de professores e sobre a utilidade do apoio que prestado pelo Camões, I.P., através da CEPE-Canadá.

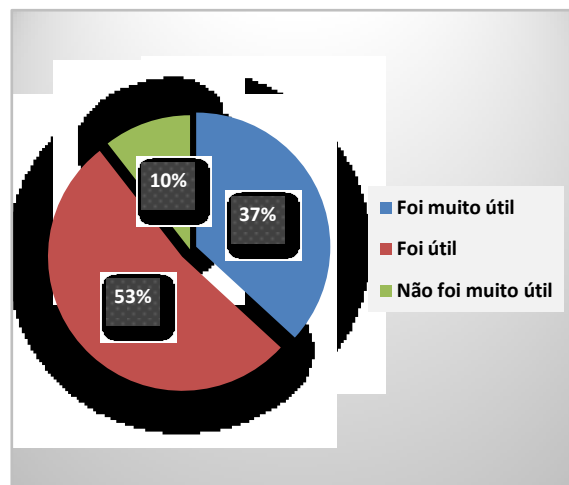
À questão acerca do número de horas de formação, presencial ou a distância, em que terão participado nos últimos 18 meses, na área do ensino de línguas ou especificamente no ensino da língua portuguesa, constatamos, através da análise do gráfico 66, que a maioria, 52% dos inquiridos, afirma ter entre 5 a 10 horas, 7% afirmam ter mais de 10 horas, 19% menos de 5 horas e 22% manifestam não ter tido qualquer formação. Será relevante referir que a oferta de formação presencial por parte da CEPE-Canadá é muito mais sistemática na área Toronto, em Otava e em Montreal, por razões de dispersão geográfica e de distância entre cidades, por restrições orçamentais e ainda tendo em consideração o número de docentes por áreas geográficas. Os 22% que afirmaram não ter assistido a qualquer formação nos últimos 18 meses, ou seja, entre janeiro de 2014 e junho de 2015, corresponderá a 8 professores, que é o número de docentes das escolas das cidades mais distantes de Winnipeg, Edmonton e Vancouver que terão respondido ao questionário. Quanto à utilidade da formação oferecida, quer através da CEPE-Canadá quer da Direção de Ensino, de acordo com o gráfico 67, a esmagadora maioria, 90% dos professores que responderam à questão 12 do questionário D, considera que foi útil (53%) ou muito útil (37%).

Gráfico 66: Horas de formação recebidas



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 11 do questionário dos professores (ANEXO 6)

Gráfico 67: Utilidade da formação realizada

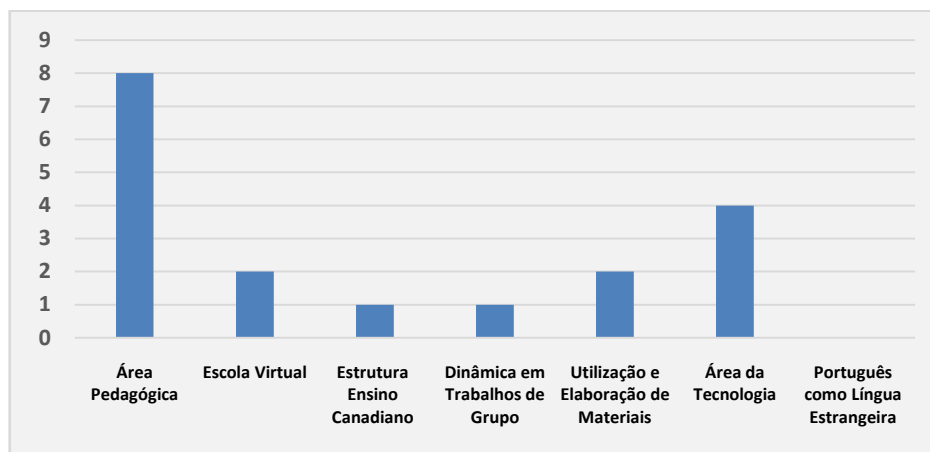


Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 12 do questionário dos professores (ANEXO 6)

As respostas relativamente às áreas em que os professores sentem mais necessidades de formação - uma questão aberta que oferecia a liberdade total de resposta (questão 13 do questionário D) -, foram agrupadas, conforme o seu conteúdo, segundo as seguintes áreas temáticas: pedagogia, novas tecnologias, utilização e elaboração de materiais, escola virtual, dinâmica de trabalho em grupo e questões relacionadas com a estrutura do ensino canadiano (gráfico 68). As maiores necessidades expressas situam-se na área da pedagogia, o que reflete as dificuldades anteriormente manifestadas quanto à forma como lidar com a diversidade de conhecimentos e a nível etário dentro de uma mesma sala de aula. A segunda necessidade mais referida insere-se na área de utilização das novas tecnologias e da Escola Virtual, o que contradiz os resultados relativos às dificuldades sentidas, e anteriormente já apresentados (gráfico 65). A terceira área em que os docentes manifestaram ter necessidade de formação é na utilização e elaboração de materiais, o que vai ao encontro dos resultados expressos relativos às maiores dificuldades sentidas nas aulas. Digno também de nota é o facto de a CEPE-Canadá ter organizado, em setembro de 2015, uma formação que incidiu exatamente sobre «a elaboração de materiais adequados às necessidades de

aprendizagem e dos interesses dos alunos» e, em setembro de 2017, uma outra formação subordinada ao tema «Práticas de ensino diferenciado» (anexo 2).

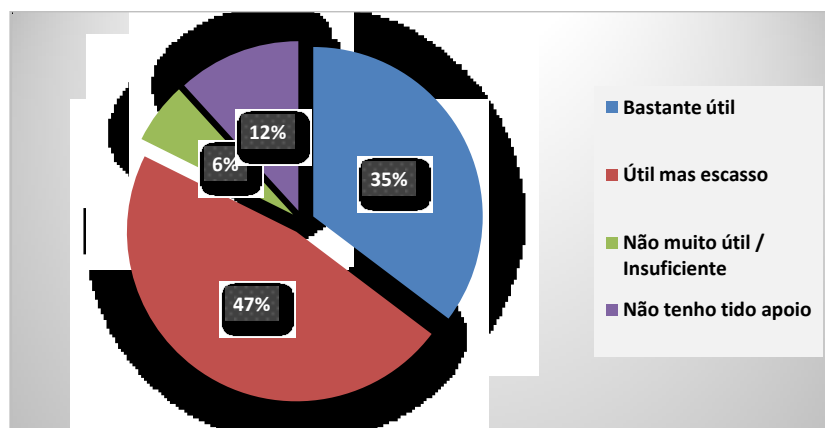
**Gráfico 68: Áreas de formação necessárias**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 13 do questionário dos professores (ANEXO 6)

Finalmente, o gráfico 69 reflete a opinião dos docentes quanto ao apoio por parte do Camões, I.P., que é, na prática, desde novembro de 2010, a instituição responsável pelo ensino de português no Canadá. Note-se que 35% dos professores consideram o apoio útil, 47% útil, mas escasso, 12% manifestam não ter tido apoio e 6% consideram não ser muito útil e insuficiente.

**Gráfico 69: Apoio do Camões I.P.**



Fonte: Tratamento estatístico descritivo do item 14 do questionário dos professores (ANEXO 6)

Será ainda relevante sublinhar que estes questionários foram aplicados no final do ano letivo de 2014-2015, sendo estes últimos resultados referentes aos quatro anos de atividade da Coordenação do Ensino Português no Canadá, em representação do Camões, I.P., tendo em consideração o tempo necessário para conhecimento do contexto do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, das diferentes instituições que o oferecem, dos diferentes sistemas de ensino existentes e da comunidade portuguesa e lusodescendente, num país de tão grande dimensão geográfica. Afinal, e como também referem Melo-Pfeifer e Castro (2016: 216), «uma ação pedagógica na área do EPE passa pelo conhecimento do contexto local a que este ensino se destina e pela articulação deste conhecimento com as medidas de política linguística centralizadas».

## **6.5. Balanço comparativo**

Destacamos agora, nesta secção, os mais relevantes resultados, ainda que não façamos um balanço exaustivo. Para facilitar uma comparação dos dados – assim como a própria leitura –, orientaremos esta comparação apoiando-nos, novamente, em dimensões já anteriormente estabelecidas e descritas e que procuraremos ir também cruzando.

Como pudemos constatar, estamos perante alunos de português LH – e, na sua maioria, de segunda ou terceira geração, sendo já raramente o português a língua de comunicação em casa -, sendo que a maioria dos inquiridos manifesta ter família a viver em Portugal, país que visita com alguma frequência.

Como refere Valdéz (2005), considera-se falante de LH aquele que cresce no seio de uma família de origem diferente da do país onde reside e que foi exposto a uma língua também ela diferente da língua oficial e de escolarização, o que acaba por lhe conferir competências bilingues mais ou menos desenvolvidas, o que será o

caso destes alunos. Lachman (2003), por sua vez, refere-se a uma competência plurilingue perante esta influência mútua entre todas as línguas a que estes alunos estão expostos, ou seja, a língua de escolarização, a língua segunda (no caso do Canadá) ou estrangeira, incluída no currículo escolar, e a sua LH, e, por vezes, mais de uma LH.

Segundo os dados obtidos através dos diferentes questionários, sabemos, pois, que a língua de comunicação em casa da maioria dos pais e alunos inquiridos é a língua do país, ou seja, o inglês ou o francês, conforme o caso. Na realidade, a maior parte dos alunos de português LH, nas suas aulas português, estão a «revisitar» uma língua que aprenderam ou à qual foram expostos durante a sua infância (Melo-Pfeifer & Schmidt, 2016). De facto, embora ainda cerca de 20% afirme ser o português a língua de comunicação, muitos são os casos em que se verifica a existência de uma comunicação bilingue, em que os pais falam português e os filhos respondem na língua oficial do país, e que é já, para todos os efeitos, a sua LM, havendo frequentemente a referência dos avós, cuja presença ainda fomenta, precisamente, a utilização da língua portuguesa. Esta forma de comunicação que Garcia (2009) denomina de translíngua, muito característica dos falantes de LH, é o resultado da influência que a língua de escolarização e de socialização exerce sobre a língua usada em casa, em especial, no caso de falantes de segunda e de terceira geração, em que as práticas discursivas dos seus progenitores já se vão gradualmente afastando do que se considera a norma. Quando consideramos a perceção dos professores relativamente a esta questão, verificamos que, para cerca de 50% dos inquiridos, os alunos não utilizam com regularidade o português fora da sala de aula. Assim, a competência destes alunos na sua LH não poderá, pois, ser a mesma de uma criança que cresce no respetivo país de origem, nem se poderá esperar que seja (Flores & Melo-Pfeifer; 2016).

Embora a maioria dos alunos envolvidos neste estudo, como pudemos constatar, tenha nascido no Canadá, registam-se casos de alunos recém-chegados a este país, oriundos de diferentes pontos de Portugal, e que acabam por integrar turmas cuja metodologia de ensino é, na generalidade, a de LNM. Ora, uma das

características dos falantes de LH, e referidas por Melo-Pfeifer e Schmidt (2016), é, precisamente, a sua heterogeneidade, devido às condições diversas da sua aquisição, o que se reflete na grande variação da sua competência linguística.

Como Van Deusen-Scholl (2003) refere, os alunos de LH acabam por poder ser definidos como um grupo de falantes nativos fluentes, até não-falantes, que, embora não falem a língua, se sentem culturalmente ligados a ela. E, de facto, se atentarmos nos resultados dos diferentes questionários, quanto às suas motivações para a aprendizagem da língua portuguesa, constatamos que, na generalidade, as razões mais referidas são de carácter afetivo, seja porque os pais desejam que os seus filhos aprendam a sua língua de origem, seja para comunicar com os avós ou ainda com a família, quando vão de férias a Portugal. Estas são as motivações referidas por todos os diferentes grupos de inquiridos, ou seja, os pais das crianças que, entre os 4 e os 6 anos, iniciam a sua aprendizagem do português em sala de aula, os alunos entre os 9 e os 12 anos e aqueles com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, e também os professores. Para esta sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento linguístico, contribuirão, pois, todas as interações entre estes falantes e muitos outros interlocutores, incluindo familiares mais próximos ou mais distantes, amigos, mas também colegas e professores, colaborando todos eles para a forma como estes jovens se relacionam com as suas raízes (He, 2010; Pinho, 2016).

Outro aspeto que consideramos relevante, como conclusão a retirar dos dados dos questionários respondidos pelos alunos dos dois diferentes grupos etários, 9-12 e 15-18 anos de idade, e que muito nos surpreendeu, é referente à importância que as associações comunitárias e os meios de comunicação social em língua portuguesa, em particular a televisão e a rádio, têm na preservação da LH. De facto, verificamos que, de acordo com as respostas destes mesmos alunos, estas são as atividades em língua portuguesa, além das aulas, mais referidas por estes jovens lusodescendentes, embora frequentemente se pense que as associações e os meios de comunicação se dirigem a um público adulto, na sua maioria, já de idade avançada. Contudo, quer porque acompanham os familiares aos variados eventos

organizados pelas associações comunitárias que representam as diferentes zonas do nosso país, quer porque em casa se vê a televisão portuguesa ou se ouve a rádio em língua portuguesa, o facto é que estes fatores contribuem, sem dúvida alguma, para a preservação da língua de origem da família.

Será de sublinhar ainda, quanto às motivações, o facto de muitos alunos considerarem já o português uma língua importante no mundo, o que nos leva a acreditar no futuro do ensino da língua portuguesa no Canadá, com o progressivo reconhecimento da nossa língua como língua de comunicação internacional que é (Mateus, 2002a, 2002b) e pelo valor económico que se lhe possa atribuir, e não só tendo como base a preservação da língua portuguesa entre as novas gerações da nossa diáspora.

Ainda com base nos dados obtidos referentes aos alunos, torna-se particularmente interessante destacar que, no que diz respeito à idade com que os mesmos iniciam o estudo do português a nível formal, nas escolas, uma significativa maioria começa entre os 4 e os 6 anos de idade, sendo que, no início, fica expressa, por muitos dos entrevistados - principalmente, no caso dos pais inquiridos -, a intenção de continuar a aprendizagem da língua portuguesa até ao final do ensino secundário, o que, no entanto, não se vem a verificar na prática. Como havíamos anteriormente referido, no subcapítulo 3.2, com os dados do quadro 10, registou-se, no ano letivo de 2016/2017, a frequência de cerca de 4 000 alunos nos níveis do pré-escolar e do 1.º ciclo, um número que cai para perto de 2 900 nos 2.º e 3.º ciclos, passando para pouco mais de 320 alunos no que diz respeito ao ensino secundário, mesmo com a possibilidade de obtenção de créditos para a conclusão dos estudos e para acesso ao ensino superior. Este número de alunos tão pouco significativo, num universo de aproximadamente 7 200 que estudam o português entre os 4 e os 18 anos de idade, parece-nos algo curioso e, ao mesmo tempo, preocupante, especialmente quando, de acordo com os resultados dos questionários, a grande maioria dos inquiridos dos quatro grupos-alvo, incluindo o dos professores (mais de 90% do total), considera que os alunos aprendem muito nas aulas de português e gostam de frequentar essas mesmas aulas. Será importante alguma reflexão sobre

esta acentuada diminuição de procura de aulas de língua portuguesa, à medida que os alunos atingem o nível secundário, embora já tenhamos referido, no capítulo 3.2., alguns dos fatores que poderão contribuir para esta situação. Se considerarmos os resultados dos inquéritos dos professores, temos a possibilidade de confirmar também que, e de acordo com as suas respostas, apenas 9% afirma ter alunos que frequentam o ensino secundário na escola canadiana.

Relativamente aos aspetos e/ou atividades praticadas na sala de aula que os alunos dos dois grupos etários mais apreciam, registam-se algumas escolhas bastante comuns: estar com os colegas e amigos, os professores, aprender, em geral, e, em especial, História e Geografia de Portugal, e atividades interativas, sejam elas debates, jogos, interdisciplinares ou trabalhos em grupo. Quanto ao que menos gostam nas aulas, as respostas são igualmente muito coincidentes, incluindo o facto, mencionado por ambos os grupos, de terem aulas ao sábado, além de outras: fazer trabalhos de casa, estudar gramática, fazer trabalho individual, escrever composições, fazer testes e exames.

As atividades mais praticadas nas aulas pelos professores, de acordo com os alunos de ambos os grupos, são a correção da pronúncia, escrever e ouvir o professor, corrigir os trabalhos de casa e estudar História e Geografia de Portugal.

Há ainda a registar o recurso pouco frequente ao computador, à *internet* e às novas tecnologias de informação, em geral, num modelo de ensino-aprendizagem que poderemos considerar mais tradicional e pouco interativo. Será de lamentar que não se recorra a uma promoção do conhecimento num ambiente interativo e participativo, aproveitando a predisposição dos jovens para os *media* digitais, numa época visivelmente marcada por uma cultura digital, como refere Ilharco (2008). Afinal, para que a estes alunos se ensine esta sua LH, há que procurar diversificar os recursos usados, para que se sintam motivados a aprendê-la e a usá-la, através de um «envolvimento com as suas raízes e com a sua identidade cultural», como referem Silva e Lamas (2016: 111). No entanto, importa referir que muitas escolas não dispõem destes recursos nas escolas onde se leciona, além de que, nos casos

dos docentes de idade mais avançada, a predisposição para a utilização dos *media* digitais e mesmo para a formação nesta área é quase inexistente.

Quanto aos professores, constatamos que 75% dos inquiridos nasceram em Portugal ou noutra país lusófono, desde diferentes cidades do continente, passando pelas ilhas, até Angola, Moçambique e Brasil, tendo 68% concluído a sua formação académica igualmente em Portugal, país que visitam com muita regularidade, quando temos em consideração a distância que separa o Canadá e Portugal e os custos que estas viagens implicam.

Estamos, pois, perante um grupo de docentes, na sua maioria, de primeira geração, em que 94% afirma ter o português como língua materna, embora apenas 61% tenha afirmado ser professor como profissão principal. Na realidade, como já havíamos referido no capítulo sobre o ensino-aprendizagem de português no Canadá, apenas alguns professores de Toronto têm a possibilidade de se dedicar a tempo inteiro ao ensino de português, uma vez que só nesta cidade, e em especial em algumas escolas da Direção Escolar Católica, o ensino da língua portuguesa é integrado, o que permite a contratação de docentes com horário completo. Em todos os outros casos, os professores ensinam o português como disciplina extracurricular, ao final do dia ou ao sábado de manhã, podendo suceder ainda situações em que docentes com formação de Portugal já têm o seu processo de equivalência resolvido, exercendo já a profissão de professor regular dentro do ensino canadiano. Ainda relativamente à formação académica dos professores de português no Canadá, os resultados apontam para um elevado número (70%) com curso superior, seja a nível de licenciatura ou de mestrado, embora, por outro lado, apenas 50% admita ter formação específica em língua portuguesa e igualmente 50% refira ter mais de 10 anos de experiência de ensino de português no Canadá.

Podemos, pois, concluir que, de acordo com os resultados do estudo efetuado, contamos com um corpo docente, na sua maioria, com uma boa formação académica, embora não forçosamente no ensino de português, com uma boa proficiência em língua portuguesa, verificando-se um significativo número de professores que se dedica ao ensino da sua LM, não como uma forma de

subsistência, mas como uma missão que cumpre, por vezes, com muito esforço, em prol da preservação das suas raízes e da língua e da cultura portuguesas, neste país que, pelas mais diversas razões, os recebeu na sua busca de um melhor nível de vida.

Embora nos diferentes momentos de observação de aulas, nas diversas escolas e zonas geográficas do Canadá, onde a língua portuguesa é ensinada como LS ou LH, nos tivéssemos apercebido, em muitos casos, do uso excessivo do inglês, em especial nas classe com alunos de níveis etários mais baixos, o que nos levou sempre a insistir nos benefícios da utilização do português, logo desde o início da aprendizagem, tentando criar um ambiente de imersão linguística, as respostas dos docentes relativamente a esta questão indicam que cerca de 93% utiliza apenas ou maioritariamente o português nas suas aulas. Estes dados, embora muito positivos, segundo a nossa perspetiva, não se referem, porém, à língua que os alunos mais utilizam nas aulas de português. De facto, na observação que continuamos a fazer, durante as nossas visitas às aulas, constatamos que a língua de comunicação predominante entre os alunos e, frequentemente, quando se dirigem ao professor, ainda é o inglês, o que vai ao encontro do que defendem Silva e Lamas (2016: 110), quando afirmam que este processo de ensino-aprendizagem deverá procurar «uma integração harmoniosa entre a língua do país de acolhimento e a língua portuguesa». De salientar que, neste aspeto, se verifica uma realidade diferente na Escola da Missão de Santa Cruz, em Montreal, onde os alunos se habituam ao uso do português, logo após os primeiros três anos de frequência de aulas focadas exclusivamente na comunicação oral, entre os 4 e os 6 anos de idade. Esta escola é a única a introduzir a escrita em português apenas nas classes a partir dos 7 anos, uma vez que a alfabetização na língua de escolarização se encontra já completa.

Ao analisarmos as respostas quanto à abordagem de ensino de português adotada nas aulas, verificamos que a mais selecionada é a de LS/LH, embora o número de docentes que afirmem ensinar PLM e PLE seja ainda significativo. A complexidade e a ambiguidade dos critérios considerados para a definição destes conceitos, como refere Faneca (2016: 136), poderá, em parte, contribuir para uma

aparente disparidade nas respostas a esta questão. No entanto, poderemos concluir que estas respostas por abordagens tão diversas acaba por refletir a diversidade dos alunos que compõem as turmas destes professores, quanto ao seu perfil e à geração de portugueses ou de lusodescendentes a que pertencem. Um aluno recém-chegado de Portugal, que tem o português como LM, tem evidentemente um perfil bem diferente de um outro de segunda geração, ou ainda de outro de terceira geração, cujas famílias já se caracterizam pela diversidade linguística e cultural originada por casamentos mistos. Esta diversidade quanto ao perfil do aluno, à sua proficiência linguística e à frequência de uso da língua portuguesa fora da sala de aula irá, certamente, exigir diversas abordagens e uma gestão curricular, muitas vezes, diferente, dentro de uma mesma turma de alunos.

O diferente nível de conhecimentos é, aliás, a dificuldade mais referida pelos professores (25 dos 36 inquiridos), seguida pela falta de motivação por parte dos alunos, pela falta de recursos adequados e pelo diferente nível de idades dos alunos dentro da mesma sala de aula. Esta heterogeneidade dos perfis dos alunos numa mesma sala de aula, quanto à proficiência linguística, às suas motivações, à frequência de utilização da língua fora da aula e, por vezes, quanto ao nível etário, é, aliás, muito comum no ensino-aprendizagem de português LH, o que dificulta o trabalho do professor e requer mesmo também a planificação de módulos de formação no âmbito de práticas de ensino diferenciado. E, a este respeito, acrescentemos que uma das sessões de formação por nós organizada, em 2017 (anexo II), e já com base na nossa observação de aulas e nos resultados dos questionários aplicados aos professores, abordou, precisamente, essa problemática, num ambiente colaborativo e promovendo a reflexão.

Relativamente aos recursos, nota-se que, de acordo com os resultados, muitos professores ainda preferiam, em 2015, utilizar os seus próprios materiais ou os materiais internos das escolas, ou ainda uns “Cadernos de Exercícios de Português”, preparados por um grupo de docentes da Direção Escolar Católica de Toronto, para os diferentes anos de ensino, desde o pré-escolar até ao 8.º ano, e distribuídos por todo o país com custos muito reduzidos. Todos estes recursos têm

subjacente uma perspectiva de ensino mais adaptada ao PLM, partindo de atividades de desenhos para completar, recortar ou colorir, exercícios de alfabetização e de aprendizagem de números, passando aos tradicionais textos, seguidos de perguntas de compreensão para resposta escrita, retirada do texto, e exercícios gramaticais. Os manuais, vindos de Portugal, oferecidos e distribuídos pela Coordenação do Ensino, introduziram uma nova abordagem de ensino-aprendizagem de PLS, com um caráter muito lúdico e interativo, mas, ao mesmo tempo, muito mais exigente ao professor, em termos do tempo dedicado à preparação de aula e de adaptação a um novo ritmo, novos programas, uma postura diferente e uma nova metodologia, apelando a uma reflexão acerca do novo contexto e do perfil do público atual a que se dirige o ensino da língua portuguesa. Esta resistência à mudança de práticas e de comportamentos é referida por Tracey e Shadovian-Gersian (2010) como um desafio a ser ultrapassado e, na realidade, podemos constatar, a partir do nosso trabalho de colaboração e de apoio aos professores, que cada vez mais os novos recursos propostos e oferecidos pela CEPE-Canadá/Camões, I.P. são procurados, valorizados e utilizados em sala de aula.

Face a estas alterações propostas, e tendo consciência das dificuldades inerentes a esta mudança de abordagem e de metodologia, foram organizadas, como já anteriormente referimos, sessões de formação presenciais adaptadas ao contexto e à disponibilidade dos docentes (de 3 a 4 horas) e disponibilizada formação a distância através da plataforma do Camões, I.P.. Em 2015, com um corpo docente pouco estável em algumas escolas, em especial fora de Toronto, muito devido à mobilidade frequente entre diferentes cidades no Canadá, por motivos profissionais, e à difícil conciliação da prática de ensino com outra atividade profissional exercida a tempo inteiro e a sua vida pessoal e familiar, constatamos que, segundo os resultados da questão 11 do questionário dos professores, 22% dos professores inquiridos ainda não tinham participado em qualquer formação. No entanto, 90% dos docentes consideraram útil ou muito útil a formação oferecida pela CEPE-Canadá.

Tendo consciência da importância de uma análise das necessidades dos formandos, neste caso dos professores de português no Canadá, para uma planificação dos conteúdos e das atividades de formação que tenha em consideração, como referem Rodrigues e Esteves (1993), o contexto, os interesses, as expectativas, os problemas, mas também o perfil do público a que se destina, tivemos igualmente a observação da sala de aula como ponto de partida para o plano de formação que fomos traçando. Vieira (1993) confere à observação um papel relevante como estratégia de recolha de informação e de conhecimento do contexto em que o ensino-aprendizagem decorre e dos seus intervenientes mais diretos, professores e alunos. Assim, a partir de 2015, e à medida que íamos recolhendo os dados relativos aos questionários que serviriam de base ao presente estudo, esse conhecimento foi-se tornando mais completo, com vista à elaboração de planos formativos que fossem ao encontro das necessidades dos docentes.

Se considerarmos as áreas de formação mais significativas, de acordo com as necessidades enumeradas pelos professores no questionário D (pedagogia no ensino, utilização das novas tecnologias, utilização e elaboração de materiais, escola virtual, dinâmica de trabalhos de grupo), constatamos que as sessões de formação, oferecidas em 2015, 2016 e 2017 (conteúdos disponíveis no anexo II), já tiveram muitas dessas áreas em consideração, potenciando uma aprendizagem com caráter colaborativo e numa tentativa de contribuir para o saber-pensar e saber-fazer dos professores.

Finalmente, parece-nos que o facto de 82% dos professores que participaram neste estudo considerarem útil ou muito útil o apoio obtido por parte do Camões, I.P., através da Coordenação do Ensino Português no Canadá, no contexto anteriormente tivemos oportunidade de descrever e com os recursos humanos e orçamentais disponíveis, é um indicador positivo do trabalho daquela instituição no terreno.

Claramente, haverá ainda muito a fazer a muitos níveis, sendo que pelo menos em grande parte tal também dependerá de vontades políticas e de restrições orçamentais que afetam tomadas de decisões mais produtivas e interventivas neste país com uma comunidade de cerca de meio milhão de portugueses e

lusodescendentes, sem contar com os representantes de outros países lusófonos, além de que sabemos que a política atual de promoção do português aposta cada vez mais numa visão de uma língua de comunicação internacional e com um inquestionável poder económico. Uma língua que não nos pertence, mas que é de todos, no mundo global em que nos movemos.



## CONCLUSÃO



## CONCLUSÃO

Movendo-nos uma real motivação de contribuir para uma efetiva promoção do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, no Canadá, definimos, para o estudo empírico desenvolvido, quatro objetivos investigativos, que aqui recuperamos, considerando que são também estes os que mais poderão vir a contribuir para uma promoção do ensino-aprendizagem do português no Canadá, quer através de incentivos a tomadas de decisões quer como eixo norteador de uma planificação profícua de sessões de formação de professores: i) compreender o contexto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, no Canadá, em cursos não formais, em regime paralelo, e oferecido, maioritariamente, ao sábado de manhã, por escolas comunitárias, ou, no caso de Otava, sob a responsabilidade de uma Direção Escolar Católica; ii) diagnosticar dificuldades, motivações, expetativas e necessidades de alunos e docentes através da aplicação de questionários construídos de acordo com o público-alvo a que se destinavam; iii) refletir sobre as necessidades de formação de professores, em função dos resultados alcançados; iv) contribuir para uma planificação de formação de professores adaptada ao contexto de ensino-aprendizagem de alunos e docentes e às suas necessidades. E, com efeito, consideramos que todo o trabalho levado a cabo – aqui incluindo, além dos dados obtidos da aplicação dos diversos questionários, a própria contextualização do ensino-aprendizagem do português no Canadá por nós efetuada e aprofundada com a observação de aulas e contacto direto e frequente com docentes, alunos, pais e comunidade portuguesa, em geral – representa uma importante mais-valia para que consideremos atingidos os objetivos estabelecidos.

Toda a aprendizagem construída ao longo desta nossa “viagem”, desde que assumimos a Coordenação do ensino de português no Canadá, num processo que durou cerca de sete anos, e também desde a investigação que foi sendo efetuada sobre a presença da comunidade portuguesa e a evolução do ensino-aprendizagem do português no Canadá, o acompanhamento direto e o trabalho colaborativo com

muitos dos intervenientes neste processo - docentes, alunos, pais, comunidade, diferentes instituições -, movimentando-nos igualmente dentro dos limites das políticas de língua estabelecidas por ambos os países, Portugal e Canadá, proporcionou-nos um conhecimento importante do contexto que aqui partilhamos. Esperamos que este nosso estudo possa contribuir para a planificação de futuras formações de professores que vão ao encontro das reais necessidades destes docentes que, ao longo de mais de cinquenta anos, têm sido os principais responsáveis pela preservação da língua portuguesa no Canadá, em especial, nas novas gerações de lusodescendentes. E isto apesar de todas as limitações sentidas, tais como: a distância do país de origem, os recursos limitados, a falta de apoios de Portugal e a insuficiente formação académica, para alguns, e a necessidade de desenvolvimento profissional, para a maioria, entre outros aspetos.

Partindo da questão de investigação que serviu de ponto de partida para o nosso estudo - *De que forma um conhecimento mais aprofundado do contexto do ensino-aprendizagem do português no Canadá poderá contribuir para a planificação de uma formação adequada às necessidades dos professores?* –, concluímos que esse conhecimento foi essencial para a tomada de decisões relativamente ao plano de formação de professores que fomos oferecendo. De facto, sentimos que os planos formativos por nós organizados, entre 2015 e 2017, já tendo em consideração o progressivo conhecimento do contexto e dos resultados dos questionários aplicados aos diferentes grupos, foram mais adequados às necessidades concretas dos docentes, embora ainda muitos desafios persistam.

No que se refere às limitações e aos constrangimentos sentidos, ao longo do percurso investigativo, gostaríamos de reconhecer a dificuldade em gerir a aplicação por via eletrónica dos inquéritos por questionário, sem a nossa presença. Referimos ainda as dificuldades sentidas no critério de seleção da amostra para o nosso estudo, perante uma número tão elevado de alunos, escolas tão dispersas e distantes e diferentes sistemas de ensino da língua portuguesa: comunitário, privado e público (integrado e extracurricular). Reconhecemos, ainda, que os questionários poderiam ter sido mais ajustados, tendo tomado consciência, à medida que

procedíamos à análise das respostas, de que deveriam ter sido colocadas algumas questões mais concretas para um maior aprofundamento acerca das necessidades de formação sentidas pelos docentes e quanto às áreas de apoio concreto que consideram ter de ser assumidas por parte do Instituto Camões. Outro constrangimento que gostaríamos de referir relaciona-se com o fator tempo, que nos impediu de, como havíamos inicialmente planeado, incluir uma segunda fase no nosso estudo, em que seriam realizadas algumas entrevistas, como um método complementar, e que permitiria um estudo de aprofundamento e de validação de resultados previamente obtidos. Os seus resultados permitem-nos concluir que as principais motivações de pais e alunos para a aprendizagem do português se relacionam com razões afetivas, embora já nos possamos aperceber de que existe alguma consciência quanto à importância da língua portuguesa no mundo. Apercebemo-nos igualmente de que, em geral, os alunos revelam gostar das aulas de português que lhes são oferecidas, embora as atividades mais desenvolvidas em sala de aula, segundo os resultados obtidos em todos os grupos, apontem para necessidade de promoção de um trabalho mais interativo que contemple, de forma mais intensa, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural - tanto a nível oral quanto escrito -, a partilha de saberes e o trabalho colaborativo.

Dos resultados dos questionários, apesar de todas as limitações já referidas, ressalta-se, ainda, a necessidade de uma maior intervenção por parte das instituições que, no terreno, representam o Estado Português, ou seja, neste caso específico, a Coordenação do Ensino Português no Canadá e as diferentes representações diplomáticas, com o apoio do Instituto Camões, na promoção do ensino de português a nível do secundário, o que exigirá uma negociação mais intensa com as Direções Escolares das várias cidades, e em cada província, sendo igualmente imprescindível a existência de um maior número de professores com habilitações académicas adequadas e vocacionadas para o ensino e reconhecidas pelas instâncias competentes de cada província, condição essencial para que possam ensinar a língua portuguesa neste nível de ensino. Relevante também será uma maior consciencialização acerca da relevância da língua portuguesa não

apenas como LH, mas como disciplina curricular, com oferta disponível no ensino secundário, mais valorizada pelos «*counselors*» no seu aconselhamento relativo ao percurso académico que consideram adequado a cada aluno e às disciplinas que deverão ser seleccionadas.

Salientamos, ainda, a necessidade de uma maior valorização das potencialidades oferecidas pelo recurso às novas tecnologias, o que exigiria a oferta de uma formação de professores específica nesta área, no âmbito da utilização destas ferramentas no ensino presencial com os seus alunos, em sala de aula, mas igualmente tendo como objetivo o incentivo ao recurso do ensino a distância por parte dos próprios docentes, muito adequado a um país com a dimensão geográfica do Canadá. No entanto, as limitações, já anteriormente referidas, a nível logístico, relativamente à utilização destes recursos, também exigiriam uma maior intervenção do estado português, com apoio para aquisição de material tecnológico por muitas das escolas comunitárias presentes no país. Por outro lado, para um verdadeiro e eficaz incentivo à formação a distância dos professores, num país onde essa formação oferecida por Portugal não é reconhecida, nem contribui, na prática, para a valorização do professor dentro da sua carreira profissional, e dependendo, em exclusivo, da vontade e do interesse de cada um em desenvolver os seus conhecimentos, seria indispensável, na nossa opinião, a oferta desses cursos pelo Camões, I.P., sem a imposição de custos aos docentes.

Em suma, impõe-se uma política de língua, por parte do estado português, que inclua o Canadá, com os seus 500.000 portugueses e lusodescendentes, e crescente interesse geral pelo português como língua de comunicação internacional, no grupo de países com potencial relevante, merecedor de um maior investimento no âmbito da promoção da língua portuguesa, tanto a nível de recursos humanos presentes no país, com apoio de Portugal, quanto no orçamento destinado a todas as iniciativas que visem a promoção do ensino e da aprendizagem do português e a divulgação da cultura portuguesa.

Igualmente essencial, no que se refere à formação, será a promoção de dinâmicas colaborativas entre professores, criando-se sinergias tanto entre os

docentes das várias escolas que oferecem o ensino da língua portuguesa nas diferentes províncias, mas também entre os docentes do EPE da rede do Camões, I.P. (Europa e África do Sul) e da rede apoiada (Canadá, Estados Unidos, Austrália, Venezuela e, muito em breve, a Argentina).

Esperamos que a Associação de Professores de Português do Canadá, dos diferentes níveis de ensino (CATPor – *Canadian Association of Teachers of Portuguese*), e formalmente apresentada a 28 de abril de 2018, na Universidade de Toronto, durante um simpósio dedicado à formação de professores de português LH, LS e LE, com a presença de professores delegados representantes dos docentes e escolas a nível provincial, venha a contribuir para uma (mais) efetiva união dos professores, portugueses e de outros países lusófonos, dispersos por este imenso país, promovendo a formação docente, um maior contacto, presencial e virtual, entre os seus membros, e ainda abrindo portas à investigação académica, num ambiente que se pretende mais colaborativo, de partilha e de valorização profissional. Este poderá ser o ponto de partida para futuras colaborações com outras associações de professores de português já existentes noutros países, como serão os casos dos Estados Unidos, com a AOTP - *American Organization of Teachers of Portuguese* -, e do Reino Unido, com a TROPO UK – *Association of Teachers and Researchers of Portuguese Language in the UK*.

Quanto às metodologias de formação, os resultados do nosso estudo, aliados ao nosso conhecimento do contexto de ensino-aprendizagem de português no Canadá, das necessidades de formação dos docentes e da experiência adquirida a partir das diferentes formações por nós planificadas ao longo dos últimos sete anos, leva-nos à proposta de planos de formação que tenham como base uma relação equilibrada entre aprofundamento teórico, interação e reflexão, num ambiente verdadeiramente colaborativo.

Em suma, acreditamos que este nosso trabalho poderá não só contribuir para a promoção do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Canadá - um país em constante transformação, no que diz respeito à evolução da comunidade portuguesa e lusodescendente e ao crescente interesse geral pela língua e pela cultura

portuguesas, devido às mais diversas razões, aqui se incluindo também o seu potencial económico -, mas igualmente servir de base para futuros estudos, quer de aprofundamento quer de monitorização e de avaliação relativamente ao que se vai desenvolvendo e pondo em prática.

Portugal terá ainda de alargar a sua visão relativamente ao Canadá, considerando-o como um país de interesse, não só exclusivamente pela comunidade de origem portuguesa que nele reside - e que já caminha para uma quarta geração de lusodescendentes, na sua generalidade, perfeitamente integrada na sociedade canadiana - como também optando por uma política de língua que valorize todo o potencial económico do português, uma língua de comunicação internacional que abre portas, uma língua de negócios, uma língua de futuro.

## BIBLIOGRAFIA



## Bibliografia

- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado, & J. Matias Alves (Coords.), *Coordenação, supervisão e liderança – Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica do Porto.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida Filho, J. (1997). A abordagem orientadora da ação do professor. In J. Almeida Filho (Org.), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira* (pp. 13-28). In. Brasil: Pontes SAPEC.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didática da língua estrangeira*. Lisboa: Edições Asa.
- Barrett, M. (2011). *Intercultural Competence*. In C. Lohrenscheit, B. Malak-Minkiewicz, J. Huber, F. Børhaug, & M. Barrett, *The EWC statement series – Second issues* (pp. 23 – 27). Retirado de <file:///C:/Users/LG/Downloads/EWC%20Statement%20Series%202012.pdf>.
- Bastos, M. (2014). *A educação intercultural na formação contínua do professor de línguas*. Tese de doutoramento. Retirado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12664/1/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Intercultural%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20cont%C3%ADnua%20de%20professores%20de%20l%C3%ADnguas.pdf>.
- Bélisle, C. (2008). eLearning and intercultural dimensions of learning theories and teaching models. Retirado da página eletrónica «eLearning Papers» da Comissão Europeia, 7, 1-18. Retirado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00264330/document>.
- Bennett, M. (2001). Developing *intercultural competence for global leadership*. In R.-D. Reineke, & C. Fussinger (Eds.), *Interkulturelles management: Konzeption – beratung*

- *training*. Alemanha: Gabler. Retirado de [http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI t Pubblicazioni/4/FILE Documento.pdf](http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/4/FILE_Documento.pdf).
- Beraza, M. Z. (2000). O discurso didático sobre valores e atitudes no ensino. In F. Trillo, *Atitudes e valores no ensino*. Lisboa: Piaget.
- Berry, J.W., Kalin, R. & Taylor, D. (1977). *Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada*.
- Berthoin, A. A., & Friedman, V. (2005). Negotiating reality as an approach to intercultural competence. *Management Learning*, 36 (1), 69-86.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In Secção de estudos franceses do Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos (Org.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito* (pp. 57-69). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retirado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>.
- Bizarro, R., Moreira, M. A., & Flores, C. (2013). *Português língua não materna: Investigação e ensino*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Blanco, R. S. F. (1984). A comunidade portuguesa em Toronto: Aspectos sociais e linguísticos. *Revista Lusitana*, 5, 6-19.
- Bloemraad, I. (2009). Invisible no more? Citizenship and politics among Portuguese Canadians. In C. Teixeira & V. M. P. da Rosa (Eds.), *The Portuguese in Canada: Diasporic challenges and adjustment* (pp. 160-188). Toronto: University of Toronto Press.
- Borges, I., Tirone, M. & Gôja, T. (2011). *Timi*. Lisboa. Lidel.
- Burns, T. & Shadoian-Gersing, V. (2010). The importance of effective teacher education for diversity. In Organisation for Economic Cooperation and Development, *Educating Teachers for Diversity – Meeting the Challenge* (pp. 19–40). Paris: OECD.
- Byram, M. (2009). *Intercultural competence in foreign languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education*. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks: Sage publications.

- Byram, M. (2011). A research agenda for intercultural competence. In A. White & T. Harden (Eds.), *Intercultural competence and foreign language learning* (pp. 19-36). Tübingen: Narr.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, Han H., Wagner, M. (Eds.) (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching - A practical introduction for teachers*. Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua – Camões, I. P. (2017) Portal do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. Retirado de <http://www.instituto-camoes.pt>
- Carneiro, R. (2008). A educação intercultural. In M. Lages & A. Matos (Eds.), *Portugal: percursos de interculturalidade: desafios à Identidade* (vol. 4, pp. 49 -120). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The results of the national heritage language survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign language annals*, 44/1, 40-64.
- Carvalho, M. & Zambujal, I. (2009). *Salpicos 2*. Lisboa: Lidel.
- Carvalho, M. & Zambujal, I. (2011). *Salpicos 3*. Lisboa: Lidel.
- Carvalho, M. (2012). *Salpicos 4*. Lisboa: Lidel.
- Casteleiro, J. M. (1991). A gramática no ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira. In *Actas, Português como língua estrangeira* (pp. 113-118). Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau.
- Casteleiro, J. M. (2016). A importância crescente da língua portuguesa. In P. Osório, C. X. Luís, & A. A. Luís (Orgs.), *A língua portuguesa no mundo* (pp. 201-210). Lisboa: Edições Colibri / Universidade da Beira Interior.
- Casteleiro, J. M., Meira, A., & Pascoal, J. (1988). *Nível limiar*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Castro, R. V. (1999). Já agora não se pode exterminá-los?, Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português. In *Actas – manuais escolares –*

- estatuto, funções, história* (pp. 189-196). Minho: Instituto da Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Lisboa: Edições Asa.
- Corder, P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe (2017). Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume with new descriptors (provisional edition). Retirado de <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>
- Council of Europe (2008). *White paper on intercultural dialogue - Living together as equals in dignity*. Strasbourg: Council of Europe. Retirado de [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/White%20Paper\\_final\\_revised\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/White%20Paper_final_revised_EN.pdf)
- Cuq, J. P. (1991). *Le français langue seconde*. France: Hachette.
- Da Silva, E. (2011). *Sociolinguistic (re)constructions of diaspora portugueseness: Portuguese-Canadian youth in Toronto*. Ph.D. dissertation. Canada: University of Toronto.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Deardorff, D. (2009). *The sage handbook of intercultural competence*. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington DC: Sage Publications.
- Dimitrov, N., Dawson, D. L., Olsen, K. C., & Meadows, K. N. (2014). Developing the intercultural competence of graduate students. *Canadian Journal of Higher Education*, 44 (3), 86 – 103. Retirado de <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/search/authors/view?firstName=Nanda&middleName=&lastName=Dimitrov&affiliation=Western%20University&country=>
- Duarte, J., Moreira, M. A., & Flores, C. (2013). Bilinguismo e educação: Um novo currículo para a formação de professores. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Eds.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 111 - 128). Lisboa: Lidel.
- Elia, S. (1989). *A língua portuguesa no mundo*. São Paulo: Ática.

- Faneca, R. (2016). Aprendizagem e representações do português língua de herança em França. In S. Melo-Pfeifer (Coord.), *Didática do português língua de herança* (pp. 132-151). Lisboa: Lidel.
- Fenner, A.-B. (2000). Cultural awareness. In A.-B. Fenner, D. Newby, *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness* (pp. 142-221). European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Fernandes, G. (2014). *Of Outcasts and Ambassadors: The making of Portuguese diaspora in postwar North America*. Ph.D. dissertation. Toronto: York University.
- Filipe, M. (2005). *Promoção da língua portuguesa no mundo: Hipótese de um modelo estratégico*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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. In S. Melo-Pfeifer (Coord.), *Didática do português língua de herança* (pp. 41-72). Lisboa: Lidel.
- Fontoura, M. (1992). *Para a história do ensino da língua portuguesa no estrangeiro: 1910-1990*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Lisboa.
- Frias, M. J. (1992). *Língua materna - língua estrangeira, uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- Galito, M. (2006). Impacto económico da língua portuguesa enquanto língua de trabalho. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa,
- Garcia, C. M. (2013). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Garcia, O., & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan, London.

- Garnett, B. (2010). Diversity in education: The importance of disaggregating data. In Organization for Economic Cooperation and Development, *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge* (pp. 93-116). Paris: OECD.
- Gaspar, M., Seabra, F., & Neves, C. (2012). *A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. Revista portuguesa de investigação educacional*, 12, 29-57.
- Girard, D. (1991). Quelle est la place de la grammaire dans une approche communicative? In *Actas, Português como língua estrangeira* (pp. 177-185). Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau.
- Grosso, M. J. (1991). A abordagem comunicativa a aprendentes de etnia chinesa. In *Actas, Português como língua estrangeira* (pp. 413-422). Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau.
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. In *Horizontes de Linguística aplicada* 9 (2), 61-77.
- Gutierrez, R. (2007). *Lengua, migraciones y mercado de trabajo*. Madrid: Fundación Telefónica e Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- Hainmüller, B. (Coord.) (2010). *TICKLE: Teachers intercultural competences as keystones for learning in Europe – Final report (reporting period: 2007 –2009)*. Retirado de [http://www.tickle-project.eu/project/documents/final\\_reports/Final\\_Report\\_%20Public\\_Part.pdf](http://www.tickle-project.eu/project/documents/final_reports/Final_Report_%20Public_Part.pdf)
- Hannan, A. (2007). *Questionnaires in Education Research*. Faculty of Education. University of Plymouth.
- Hargreaves, A. 1998. The Emotions of Teaching and Educational Change. In A. Hargreaves (Ed.), *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- He, A. (2010). The heart of heritage: sociocultural dimensions of heritage language learning. *Annual review of applied linguistics*, 30, 66-82.

- Helms-Park, R. (2000). Two decades of heritage language instruction. In C. Teixeira and V. M. P. da Rosa (Eds.), *The Portuguese in Canada: From the sea to the city* (pp. 127-144). Toronto: University of Toronto Press.
- Higgs, D. (1982). *The Portuguese in Canada*. Ottawa: Canadian Historical Association.
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hill, M. M., & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário, WP n.º 1998/11*. Dinâmia: Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Retirado de <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/469>.
- Hoter, E., Shonfeld, M., & Ganayim, A. (2009). Information and Communication Technology (ICT) in the service of multiculturalism. *The international review of research in open and distance learning*, 10 (2), 1-15.
- Huot, H. (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ilharco, F. (2008). Interculturalidade e novas tecnologias. In M. Lages, & T. Matos (Orgs.), *Portugal: Percursos de interculturalidade* (volume V, pp. 141-184). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Kramsch, C. (2000). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Laborinho, A. P. (2012). Prefácio. In L. Reto (Coord.), *O potencial económico da língua portuguesa* (pp. 17-20). Lisboa: Texto Editores.
- Lachman, K. M. (2003). *Defining mother tongue education in plurilingual contexts. Language Policy*, 2 (3), 239-254.
- Luciak, M. (2010). On diversity in educational contexts. In Organization for Economic Cooperation and Development (Ed.), *Educating Teachers for Diversity – Meeting the Challenge*. (pp. 41-62). Paris: OECD.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 7 – 22.
- Marujo, M. (1999). From the margins to the centre? A case study of the integration of the culturally diverse student's first language into the mainstream curriculum of an elementary school. Ph.D. thesis dissertation. Toronto: University of Toronto. Retirado de <file:///C:/Users/LG/Downloads/NQ41232.pdf>.

- Marujo, M. (2016). O ensino do português no Canadá – A província do Ontário. In A. A. C. Luís, C. Luís, C. S. G. X., & P. Osório, P. (Orgs.) *A língua portuguesa no mundo* (pp. 287-301). Lisboa: Edições Calibri / Universidade da Beira Interior.
- Mascarenhas, L. & Santos, A. (2015a). *Tu cá, tu lá. Nível A1*. Porto: Porto Editora.
- Mascarenhas, L. & Santos, A. (2015b). *Tu cá, tu lá. Nível A2*. Porto: Porto Editora.
- Mateus, M. H. M. (2002a). *Objetivos e estratégias de uma política linguística. XVII Encontro Nacional da APL. Porto: Universidade do Porto*. Retirado de <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-mhmateus-politicaling.pdf>.
- Mateus, M. H. M. (Org.) (2002b). *Uma política de língua para o português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Meira, A. (1991). Expectativas pedagógicas de estudantes chineses de português. In *Actas, Português como língua estrangeira* (pp. 521-530). Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau.
- Melo-Pfeifer, S. (2011). De la dissociation à l'articulation de compétences: apports théoriques au concept d'Intercompréhension. In F.-J. Meibner, F. Capucho, Ch. Degache, A. Martins, D. Spita & M. Tost (Eds.), *Intercomprehension: Learning, teaching, research/Apprentissage, enseignement, recherche/Lernen, lehren, Forschung* (pp. 219-242). Tübingen: Narr Verlag.
- Melo-Pfeifer, S., & Castro, C. (2016). Imagens do (Ensino) Português no Estrangeiro: da investigação à intervenção. Relato de uma experiência formativa. In S. Melo-Pfeifer (Coord.), *Didática do Português Língua de Herança* (pp. 208-217). Lisboa: Lidel.
- Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2016). Português língua de herança na Alemanha: imagens dos professores e da comunidade portuguesa. Implicações pedagógico- didáticas. In S. Melo-Pfeifer (Coord.), *Didática do Português Língua de Herança* (pp. 88-106). Lisboa: Lidel.
- Melo-Pfeifer, S., Araújo e Sá, M. H., & Santos, L. (2012). As «línguas que não sabemos que sabíamos» e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão. In *Cadernos do Lale, Série Reflexões* (Vol. 4, pp. 33-55). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Nestian, O. (2013). Developing intercultural competence through training courses at European level. Ph.D. dissertation. Alexandru Ioan Cuza University of Iasi. Retirado de <http://phdthesis.uaic.ro/PhDThesis/Ne%C5%9Ftian,%20Oana,%20Developing%20Intercultural%20Competence%20through%20Training%20Courses%20at%20European%20Level.pdf>.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Bryan, K., Reitz, J., & Kuplowska, O. (1976). *Non-official languages: A study in Canadian multiculturalism*. Ottawa: Supply and Services Canada.
- Oliveira, D., & Sequeira, R. M. (2012). *A interculturalidade na escola e as narrativas de expressão oral*. Lisboa: Lidel.
- Oliveira, I., & Miranda, B. (2016). *O papel das discussões em fóruns virtuais na formação de professores*. Atas do INCTE/1.º Encontro internacional formação para a docência – desafios e perspetivas (pp. 173-179). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Retirado de <http://hdl.handle.net/10198/11435>.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI/Grupo de Trabalho de Investigação (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, I., Tinoca, L., & Pereira, A. (2011). Online group work patterns: How to promote a successful collaboration. *Computers & Education*, 57 (1), 1348-1357. Retirado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131511000340>.
- Oliveira, M. A., & Teixeira, C. (2004). *Jovens portuguesas e luso-descendentes no Canadá*. Oeiras: Celta.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2009). Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes. In OECD, *Creating effective teaching and learning environments - First results from TALIS* (pp. 87–135). Paris: OECD Publishing. Retirado de <https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>.

- Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Retirado de [http://infofpe.cea.es/fpe/norm/Rec%2018\\_2006.pdf](http://infofpe.cea.es/fpe/norm/Rec%2018_2006.pdf).
- Pedersen, E. (1995). The qualities of modern maths books: a comparative analysis. In *Text and quality, Studies of educational texts* (pp. 22-23). Copenhagen: Scandinavian University Press.
- Pinho, A. S. (2016). Português Língua língua de Herançaherança: Vozes de Professores professores em Contexto contexto e Reptos reptos à Formação formação de Professoresprofessores. In S. Melo-Pfeifer (Coord.), *Didática do português língua de herança* (pp. 219-244). Lisboa: Lidel.
- Portela, K. (2006). A abordagem comunicativa na aquisição de uma língua estrangeira. *Revista expectativa*. Retirado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/viewFile/84/294>.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Retirado de <https://pt.scribd.com/doc/57866194/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente>.
- Reto, L. (Coord.). (2012). *O potencial económico da língua portuguesa*. Lisboa: Texto Editores.
- Ribeiro, A. (1991). Manuais didáticos, desenvolvimento curricular e inovação educativa. In *Actas, Português como língua estrangeira* (pp. 273-288). Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Universidade da Ásia Oriental, Instituto Português do Oriente, Macau.
- Richaudeau, F. (1979). *Conceptions et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris: Unesco.
- Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades de formação*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (2000). *Formar professores - Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: CIFOP-Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2007). Função do docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-103.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissionais. Situações de Formação n.º 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2014) Para que serve a supervisão? In J. Machado, & J. M. Alves, (Coords.), *Coordenação, supervisão e liderança – Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica Editora.
- Rollo, M. F. (2009). *História do Instituto Camões: Da Junta da Educação Nacional ao Instituto Camões (1929-2009)*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Rosa, R. (2015). O ensino de português no estado de New Jersey, EUA. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Retirado de [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5294/1/dissertacao%20final Raquel%20Rosa.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5294/1/dissertacao%20final%20Raquel%20Rosa.pdf).
- Sampaio, J. (2004). A língua portuguesa – um desafio do presente para preparar o futuro. In *Língua portuguesa: presente e futuro* (pp. 361-364). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schnack, K. (1995). Educational texts in the light of general didactics. In *Text and quality, studies of educational texts* (pp. 22-23). Copenhagen: Scandinavian University Press.
- Séférián, M.-A. (1995). Using photographs in foreign language teaching. In *Text and quality, studies of educational texts* (pp. 113-121). Copenhagen: Scandinavian University Press.
- Sequeira, R. M. (2007). *Português língua segunda*. Lisboa: Universidade Aberta. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.2/2180>.
- Sequeira, R. M. (2012). A comunicação intercultural é uma utopia? In P. Petrov, P. Sousa, R. Samartim, & E. Feijó, *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas - Século XX* (Vol. 3, pp. 303-316). Santiago de Compostela/Faro: Associação Internacional de Lusitanistas.

- Silva, A. S. (2016). Da língua como solo e como horizonte. In L. Reto, F. Machado & J. Esperança, *Novo atlas da língua portuguesa*. Lisboa: ISCTE. Retirado de [http://www.instituto-camoes.pt/images/img\\_noticias\\_2017\\_01/ATlas\\_pref%C3%A1cio.pdf](http://www.instituto-camoes.pt/images/img_noticias_2017_01/ATlas_pref%C3%A1cio.pdf).
- Silva, F. & Lamas, E. (2016). Para uma pedagogia diferenciada no ensino do português língua de herança: Contributos etnográficos e psicossociais. In S. Melo-Pfeifer (Coord.), *Didática do português língua de herança* (pp. 109-130). Lisboa: Lidel.
- Silva, V. A. (2004). Contributos para uma política de língua portuguesa. In *Língua portuguesa: Presente e futuro* (pp. 25-35). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editores.
- Statistics Canada (2009). *2006 Census of Canada: Citizenship, immigration, birthplace, generation status, ethnic origin, visible minorities, and aboriginal peoples*. Catalogue number 97-557-XIE. Ottawa: Industry Canada.
- Statistics Canada (2017). *Canadian diversity and multilingualism in Canadian homes*. Ottawa: Industry Canada. Retirado de <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016010/98-200-x2016010-eng.cfm>.
- Tavares, A. (2008). *Ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira*. Lisboa: Lidel.
- Teixeira, C. (2009). *The Portuguese in Canada: Diasporic challenges and adjustment*. Toronto: University of Toronto Press.
- Thornhill, E. (1999). Multicultural and intercultural education: The Canadian Experience. *Revue Québécois de droit international*, 12 (1), 79-89. Retirado de <https://www.sqdi.org/wp-content/uploads/12.1 - thornhill.pdf>.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares, inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tormenta, J. (1999). *Os professores e os manuais escolares: Um estudo centrado no uso dos manuais de língua portuguesa*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Trochim, W. (2006). Non probability sampling. *Research Methods Knowledge Base*. Retirado de <http://www.socialresearchmethods.net/kb/sampron.php>
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2013). *Intercultural competences: A conceptual and operational framework*. Paris: UNESCO. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>.
- Ur, P. (1997). *A course in language teaching*. Cambridge: University press.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: opportunities lost or seized? *The modern language journal*, 89 (3), 410-426.
- Van Deusen-Schooll, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (3), 211-230.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: ASA.



## **ANEXOS**



## **ANEXO I. LEGISLAÇÃO**



**Diário da República n.º 27/2017, Série I de 2017-02-07**

**Resolução da Assembleia da República n.º 15/2017**

Recomenda ao Governo que melhore o acesso aos cursos do Ensino de Português no Estrangeiro e promova a sua qualidade pedagógica

A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, recomendar ao Governo que:

- 1 - Promova o acesso aos cursos de Língua Portuguesa no estrangeiro, adequando melhor a oferta à procura, com especial atenção às necessidades fora dos grandes centros urbanos.
- 2 - Reforce a formação de professores e diversifique os recursos pedagógicos, como garantia de maior qualidade de ensino.
- 3 - Crie melhores condições de aprendizagem, com uma oferta de cursos mais ajustada à variedade etária e de conhecimentos.
- 4 - Promova cursos de Língua Portuguesa que combinem objetivos de formação profissional e que respondam à necessidade de aprendizagem para fins específicos.
- 5 - Prossiga a integração curricular da Língua Portuguesa nos países de acolhimento, contribuindo para o seu reconhecimento como grande Língua de comunicação global.
- 6 - Promova campanhas de divulgação junto das famílias portuguesas e, em termos gerais, nos países de acolhimento, sobre o valor e a importância da Língua Portuguesa, valorizando a sua aprendizagem como ferramenta útil no mercado de trabalho global.

**Diário da República n.º 28/2017, Série I de 2017-02-08**

**Resolução da Assembleia da República n.º 16/2017**

Recomenda ao Governo uma política ativa, eficaz e global de defesa e projeção da Língua Portuguesa

A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, recomendar ao Governo que:

- 1 - Revitalize o empenho político e diplomático, em parceria com os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em tornar a Língua Portuguesa uma das línguas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU).
- 2 - Crie condições para uma mais ampla utilização e promoção da Língua Portuguesa enquanto importante capital estratégico para a internacionalização da cultura e economia nacionais.
- 3 - Adote medidas que corrijam progressivamente as desigualdades que permanecem no tratamento das comunidades portuguesas nos espaços europeu e extraeuropeu.
- 4 - Prossiga com a integração do ensino do português no estrangeiro, nos sistemas educativos locais.
- 5 - Valorize o espaço virtual como plataforma do ensino à distância, não só para alunos estrangeiros, mas também para alunos portugueses ou lusodescendentes.
- 6 - Desenvolva novos mecanismos de avaliação e certificação de aprendizagens.
- 7 - Aposte na formação contínua de professores, quer em regime à distância ou híbrido, quer presencial.
- 8 - Fomente hábitos de leitura através do Plano de Incentivo à Leitura.
- 9 - Alargue a rede de leitorados e de universidades com cursos de Língua Portuguesa.

**Diário da República n.º 28/2017, Série I de 2017-02-08**

**Resolução da Assembleia da República n.º 17/2017**

Recomenda ao Governo medidas para a internacionalização da Língua Portuguesa e o desenvolvimento da rede do Ensino Português no Estrangeiro

A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, recomendar ao Governo que adote o seguinte programa de medidas dirigidas à internacionalização da Língua Portuguesa e ao Ensino Português no Estrangeiro:

1 - O desenvolvimento da rede do Ensino Português no Estrangeiro deve englobar cursos da iniciativa do Estado Português, assim como da responsabilidade de outros Estados, associações e outras entidades privadas, nos países onde existem significativas comunidades portuguesas.

2 - Devem ser especialmente apoiadas todas as iniciativas que garantam a integração do ensino da nossa Língua nos sistemas educativos de outros países, tendo em conta o interesse dos descendentes de cidadãos nacionais, bem como outros interessados na aprendizagem do Português.

3 - O Estado deve garantir, num prazo máximo de quatro anos, a criação de Escolas Portuguesas em todos os países lusófonos, assim como nas áreas consulares que possuam um número de, pelo menos, 200 mil cidadãos portugueses devidamente registados e referenciados.

4 - Devem ser criados cursos de especialização para o ensino da Língua Portuguesa no Estrangeiro, tendo em conta a pluralidade de contextos culturais em que vivem as comunidades portuguesas e lusófonas, conciliando o domínio de metodologias de ensino do Português como língua de herança, estrangeira ou materna.

5 - O desenvolvimento de mecanismos de avaliação exigentes é fundamental para alunos, professores e escolas que façam parte da rede de Ensino Português no Estrangeiro, de forma a garantir a maior qualidade possível das respetivas aprendizagens.

6 - A atual rede do Ensino Português no Estrangeiro deve ser alargada, tendo em conta o interesse real dos alunos e das famílias, sem esquecer as localidades mais isoladas da Europa e as principais comunidades de fora da Europa.

7 - O ensino do Português deve ser acompanhado de um Programa de Incentivo à Leitura e de Divulgação Cultural, na linha do que já hoje se verifica, que aumente o contacto das novas gerações portuguesas e lusófonas com a nossa realidade cultural, promovendo a divulgação das obras de escritores e outros agentes culturais da Lusofonia e colocando-os em contacto direto com as gerações mais jovens.

8 - A afirmação da nossa Língua enquanto língua de trabalho nas grandes organizações multilaterais, a começar pela Organização das Nações Unidas (ONU), deve ser considerada prioritária no contexto da nossa política cultural externa.

9 - O desenvolvimento de mecanismos de ensino à distância deve ser incluído no quadro do alargamento da rede de ensino do Português, desde que seja garantida a monitorização no terreno das respetivas aprendizagens.

## **ANEXO II. SESSÕES DE FORMAÇÃO**



## Sessões de formação

**2011** - Formadora: Ana Paula Ribeiro, Coordenadora do Ensino Português no Canadá

- Diferença entre o ensino-aprendizagem de língua materna, língua estrangeira, língua segunda e língua de herança;
- Níveis de Referência do Quadro Europeu Comum de Referência (níveis, conteúdos, públicos, ensino/aprendizagem centrado no aprendente);
- Cursos a distância e materiais de apoio ao ensino disponíveis no Centro Virtual Camões: destinatários e modo de utilização.

**2012** - Maria João Lopo de Carvalho, autora da coleção de manuais infantis de PLNM: *Salpicos*

### **Aprender português a brincar**

#### **Módulo I**

- Identificação com a língua e com as personagens
- Contar e ouvir histórias
- Cantar histórias
- Desenvolver competências através do gosto pela língua
- Conteúdos formais de forma informal
- A leitura e o jogo
- Literatura infantil contemporânea em Portugal

#### **Módulo II**

- Competências a adquirir segundo o QECR
- Exemplos práticos de uma aula
- Ouvir, falar, ler e escrever
- Vamos divertir-nos!!??

**2013** - Formador: Luís Gonçalves, Professor na Universidade de Princeton

### **Princípios e estratégias para o ensino de PLE e PLH**

**Tópico 1:** O enquadramento profissional do ensino de português

**Tópico 2:** O ensino como processo e o desenvolvimento de atividades/tarefas

**Tópico 3:** O aluno como o "criador de textos"

### **Conteúdos**

- Métodos de ensino de línguas: onde estamos agora?
- O enquadramento da atividade profissional: o Defense Language Proficiency Test (DLPT), o Quadro de Proficiência da ACTFL (e o quadro específico para português), o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), e o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREP).
- Competências comunicativas e os cinco Cs
- Modos de Comunicação e *Schema Theory*
- O ensino como processo e os textos autênticos / documentos reais
- A criação de unidades pedagógicas: interlíngua e calibramento
- Exercício final

**2014** - Formadora: Lúcia Mascarenhas, autora dos manuais de PLNM, *Tu Cá, Tu Lá*, dirigidos aos alunos do Canadá e Estados dos Unidos

### **SOS Professores – Recursos didáticos para o ensino de PLE a crianças**

- Ensinar PLE a crianças – que desafios?
- *Quero aprender português!*
- A importância da motivação para a aprendizagem
- Motivação na sala de aula: estratégias para estimular a participação e vontade de aprender
- *Cada aluno é um aluno!*

- Adequação das metodologias às características do aprendente
- Inclusão na diversidade: desafios e estratégias para a gestão de grupos heterogéneos em sala de aula
- Elaboração de materiais didáticos – algumas orientações; exercício prático
  - *É tão divertido!*
- A importância do jogo na aprendizagem infantil
- Atividades lúdicas para a aula de PLE – exemplos práticos

**2014 - 2016** Apresentação da *Escola Virtual* para PLNM por um representante da Porto Editora com a oferta de livre acesso a todos os professores de português do Canadá (apresentação em diferentes anos, a professores de diferentes áreas geográficas)

**2015** (Formadora: Isabel Borges, professora e autora dos manuais de PLNM para crianças: *TIMI*)

#### **Planeamento de uma unidade didática**

- Planificação de uma unidade didática e elaboração de materiais de apoio;
- Reflexão sobre dificuldades encontradas na sala de aula e como ultrapassá-las através da criação de materiais adequados às necessidades de aprendizagem e dos interesses dos seus alunos.

**2016** (Formadora: Danuta, escritora infanto-juvenil)

#### **O livro ilustrado na aula de português língua segunda / língua estrangeira**

Promover contextos ricos e diversificados para a aprendizagem da língua portuguesa, assentes no texto literário e na construção de narrativas visuais

- PARTE 1

- Apresentação e caracterização do livro ilustrado a partir de uma abordagem histórica e também das perspetivas educativas;
- Exploração de uma biblioteca ilustrada: as conversas entre o texto e a imagem;
- PARTE 2
- Desenvolvimento de atividades com livros ilustrados em contexto de sala de aula;
- Criatividade, imaginação e linguagem, na arte de contar histórias.

**2015, 2016 2017** - Formadoras: Inês Cardoso e Luciana Graça, docentes do Camões, I.P. na York University e na Universidade de Toronto

- **Atividades interativas para o (des)envolvimento da escrita e da leitura na sala de aula** (Formação oferecida em diferentes anos a docentes de diferentes áreas geográficas)

**2016-2017** - Formadora: Anabela Rato, Professora na Universidade de Toronto

### **Aprender português, interagindo oralmente**

- O jogo como ferramenta pedagógica na aula de L2
- Experiências de aprendizagem
- Sondagem de grupo (*group poll*)
- Descubra quem... (*Find someone who...*)
- Dar & Receber (*Give one, get one*)
- Entrevista em 3 fases (*3-step interview*)
- Pense-Agrupe-Partilhe (*Think-Pair-Share*)
- Os 4 cantos (*4 Corners*)
- Diga algo! (*Say something*)

- Leitura em puzzle (*Jigsaw reading*)
- 3-2-1
- Tandem & conversa célere (*speed chatting*)

**2017** - Formadora: Fátima Páscoa, professora de Português destacada para o Camões, I.P.

## **Práticas de ensino diferenciado**

### **Objetivos**

- Debater e trocar experiências pedagógicas
- Discutir alguns conceitos relativos ao ensino diferenciado
- Elaborar atividades de diferenciação pedagógica

### **Conteúdos**

- Turmas heterogéneas: características, constrangimentos, vantagens, estratégias e atividades
- Teorias do pensamento: inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem
- Práticas de ensino diferenciado: estratégias, atividades, materiais



### **ANEXO III. QUESTIONÁRIO AOS PAIS**



**INQUÉRITO PARA OS PAIS**  
**PARENTS' SURVEY**

Este inquérito anónimo irá contribuir para o estudo da situação do ensino da língua portuguesa no Canadá e destina-se a pais com filhos em idade pré-escolar (4 a 6 anos) que frequentam aulas de português na sua área de residência. Agradecemos toda a vossa colaboração.

**Confidencialidade:** Toda a informação recolhida neste estudo terá um tratamento estritamente confidencial.

*This survey is anonymous and will contribute to a study about the situation of the Portuguese language teaching program in Canada indicated for parents who have children attending a Portuguese language class between the ages of 4. Thank you for your kind cooperation.*

**Confidentiality:** All the information collected through this survey is confidential.

**Por favor, complete os quadros com as informações pedidas ou assinale a opção (as opções) correta(s) com uma cruz. /Please complete the tables with the requested information or choose the correct option(s):**

<b>Questões introdutórias/ Introductory questions</b>		
	<b>MÃE / Mother</b>	<b>Pai / Father</b>
<b>1.</b> Cidade onde vive. / City where you live.		
<b>2.</b> Cidade onde nasceu. / City where you were born.		
<b>3.</b> Nacionalidade. / Nationality.		
<b>4.</b> Língua materna. / Mother tongue.		
<b>5.</b> País de origem da sua família. /Country of origin.		

<b>6.</b> Nível de escolaridade. / Level of education.		
<b>7.</b> Profissão. / Profession.		
<b>8.</b> Escola onde o seu filho (a sua filha) frequenta as aulas de português. / School where your child learns Portuguese.		
<b>9.</b> Idade do seu filho/da sua filha. / Age of your child		

**1. Em que tipo de escola é que o seu filho (a sua filha) frequenta as aulas de português? / What is the type of school in which your child attends the Portuguese language classes?**

<b>a)</b> Num regime integrado numa escola canadiana como disciplina obrigatória. / In an integrated system in a Canadian school as a compulsory subject.	
<b>b)</b> Num regime integrado numa escola canadiana como disciplina opcional. / In an integrated system in a Canadian school as an optional subject.	
<b>c)</b> Numa escola de uma Direção Escolar Canadiana como disciplina extracurricular depois das aulas ou ao sábado. / In a school of a Canadian School Board as an extracurricular subject after school or on Saturdays.	
<b>d)</b> Numa escola comunitária ou privada. / In a community or private school.	
<b>e)</b> Na escola canadiana e numa escola comunitária ou privada. / In a Canadian school and in a community or private school.	

**2. Que língua se fala em casa? / What language is spoken in your home?**

	<b>sempre</b> <b>always</b>	<b>às vezes</b> <b>sometimes</b>	<b>raramente</b> <b>rarely</b>	<b>nunca</b> <b>never</b>
<b>a)</b> Fala-se português. / Portuguese				

is spoken.				
<b>b)</b> Os pais falam português, mas os filhos respondem em inglês ou em francês. / The parents speak portuguese but the children answer in English or in French.				
<b>c)</b> Fala-se português quando os avós estão presentes. /Portuguese is spoken when the grandparents are present.				
<b>d)</b> Fala-se a língua do país onde a família reside (inglês ou francês). / The language spoken is the one of the country where the family resides (English or French).				
<b>c)</b> Fala-se uma terceira língua. / A third language is spoken.				

<b>3. Por que é que o seu filho (a sua filha) frequenta as aulas de português? / Why does your child attend the Portuguese classes?</b>		
	<b>Concordo I agree</b>	<b>Não concordo I don't agree</b>
<b>a)</b> Porque queremos que ele aprenda a língua materna dos pais. / Because we want him/her to learn the parents'		

mother tongue.		
<b>b)</b> Porque queremos que ele aprenda a língua materna da mãe ou do pai. / Because we want him/her to learn his/her father or mother's mother tongue.		
<b>c)</b> Para comunicar com os avós. / To communicate with his/her grandparents.		
<b>d)</b> Para comunicar com a família quando vai de férias. / To communicate with his/her family when on vacation.		
<b>e)</b> Porque é obrigatório na escola que ele frequenta. / Because it is mandatory in his/her school.		
<b>f)</b> Porque consideramos que o português é uma língua importante no mundo. / Because we consider Portuguese to be an important language in the world.		
<b>g)</b> Porque gostamos que ele tenha muitas atividades. / Because we like him/her to have many activities.		
<b>h)</b> Para conhecer melhor a cultura portuguesa. / To become more familiar with the Portuguese culture.		
<b>i)</b> Outra. Explícite. / Other reason. Explain.		

**4. Com que regularidade visita Portugal? / How often do you visit Portugal?**

Todos os anos. / Every year.	De 2 em 2 anos. / Every 2 years.	Uma vez nos últimos cinco anos. / Once in the last 5 years.	Raramente. / Rarely.	Nunca visitei. / I never did.
------------------------------	----------------------------------	---	----------------------	-------------------------------

**5. O que acha das aulas de português? / What do you think about the Portuguese classes?**

	<b>Concordo completamente</b>	<b>Concordo I agree</b>	<b>Não concordo</b>	<b>Discordo totalmente</b>
--	-------------------------------	-------------------------	---------------------	----------------------------

	<b>I totally agree</b>		<b>I don't agree</b>	<b>I totally disagree</b>
<b>a)</b> O meu filho (A minha Filha) gosta de ir para as aulas de português. / My child enjoys going to the Portuguese classes.				
<b>b)</b> O meu filho (A minha filha) aprende muito nas aulas de português. / My child learns a lot in the Portuguese lessons.				
<b>c)</b> O meu filho (A minha filha) costuma partilhar com os pais o que aprendeu nas aulas de português. / My child usually shares what he/she has learnt with his (her) parents.				

**6. Que língua acha que o professor deveria falar nas aulas de português? / What language do you think the instructor should speak in the Portuguese classes?**

<b>a)</b> Devia falar só em português./ He should speak only in Portuguese with the children.	
<b>b)</b> Devia falar mais em português. / He should speak more in Portuguese with the children.	
<b>c)</b> Devia falar mais inglês (ou francês). / He should speak more in English (or in French) with the children.	

**7. O professor mantém os pais informados acerca das atividades que desenvolve nas aulas e sobre a evolução dos seus filhos? / Does the Portuguese instructor keep the parents informed about the class activities and about the progress of your child?**

Concordo completamente. I totally agree.		Concordo. I agree.		Não concordo. I don't agree.		Discordo totalmente. I totally disagree.	
---	--	-----------------------	--	---------------------------------	--	---	--

**8. Está satisfeito com as aulas de português que o seu filho frequenta? / Are you happy with the Portuguese classes that your child attends?**

Estou totalmente satisfeito(a). / I am completely happy.		Estou satisfeito(a). / I am happy.		Não estou muito satisfeito(a). / I am not very happy.		Não estou nada satisfeito(a). / I am really unhappy.	
---	--	---------------------------------------	--	--	--	---	--

**9. Até quando gostaria que o seu filho continuasse a estudar português? / Until when would you like your child to study Portuguese?**

Até aos 6 anos de idade. / Until he/she is 6 years old.		Até aos 10 anos de idade. / Until he/she is 10 years old.		Até ao fim do nível elementar. / Until the end of the elementary level.		Até ao fim do secundário. / Until the end of the secondary level.	
---	--	---	--	---	--	---	--

**10. Comentários / Comments**

--

**Obrigada / Thank you**

**ANEXO IV. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS (9 – 12 ANOS)**



**INQUÉRITO PARA ALUNOS**  
**STUDENTS' SURVEY**  
**(9 to 12 years old)**

Este inquérito anónimo irá contribuir para o estudo da situação do ensino da língua portuguesa no Canadá e destina-se a alunos, com idades entre os 9 e os 12 anos de idade, que frequentam aulas de português numa escola comunitária, privada ou num programa oferecido por uma Direção Escolar. Agradecemos a vossa colaboração.

**Confidencialidade:** Toda a informação recolhida neste estudo terá um tratamento estritamente confidencial.

*This survey is anonymous and will contribute to a study about the situation of the Portuguese language teaching program in Canada and it is aimed for students between 9 to 12 years old, who attend a Portuguese language class. Thank you for your cooperation.*

**Confidentiality:** All the information collected through this survey is confidential.

**Por favor, completa os quadros com as informações pedidas ou assinala com uma cruz a opção (ou opções) correta(s). / Please complete the tables with the requested information or choose the correct option(s):**

Questões introdutórias/ Introductory questions				
1. Cidade onde vives. / City where you live.				
2. Cidade onde nasceste. / City where you were born.				
3. Idade. / Age.				
4. Sexo. / Genre	<b>Female</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Male</b>	<input type="checkbox"/>
5. Nacionalidade. / Nationality.				

6. Língua materna. / Mother tongue.		
7. Escola onde estudas português./ School where you study Portuguese.		
8. Ano que frequentas na escola canadiana. / Grade in the Canadian school.		
9. Tens família em Portugal? Onde? (cidade ou região) /Do you have any family in Portugal? Where? (city or region).		
10. País e cidade onde os teus pais nasceram. / Country and city where your parents were born.	<b>MÃE / Mother:</b>	<b>Pai / Father:</b>
11. Profissão dos teus pais. / Your parents' job.	<b>MÃE / Mother:</b>	<b>Pai / Father:</b>
12. Língua ou línguas que se falam na tua casa. / Language or languages spoken in your home.		
13. Idade que tinhas quando começaste a estudar português. / Your age when you began to learn Portuguese.		

<b>1. Em que escola estudas português? / Where do you study Portuguese?</b>	
a) Numa escola canadiana como disciplina obrigatória. / In a Canadian school as a compulsory subject.	
b) Numa escola canadiana como disciplina opcional. / In a Canadian school	

as an optional subject.	
<b>c)</b> Numa escola canadiana como disciplina extracurricular depois das aulas ou ao sábado. / In a Canadian school as an extracurricular subject after school or on Saturdays.	
<b>d)</b> Numa escola comunitária ou privada. / In a community or private school.	
<b>e)</b> Numa escola canadiana e numa escola comunitária ou privada. / In a Canadian school and in a community or private school.	

<b>2. Que língua se fala na tua casa? / Which language is spoken in your home?</b>				
	<b>sempre always</b>	<b>às vezes sometimes</b>	<b>raramente rarely</b>	<b>nunca never</b>
<b>a)</b> Fala-se português. / We speak Portuguese.				
<b>b)</b> Os meus pais falam português, mas eu respondo em inglês ou em francês. / My parents speak Portuguese but I answer in English or in French.				
<b>c)</b> Só falo português com os meus avós. / I only speak portuguese with my grandparents.				
<b>d)</b> Fala-se uma das línguas oficiais do Canadá (inglês ou francês). / An official language of Canada is spoken (English or French).				
<b>e)</b> Fala-se uma terceira língua. / A third language is spoken.				

3. Por que razão frequentas as aulas de português? / Why do you attend the Portuguese classes?		
	Sim	Não
a) Porque os meus pais querem. / Because my parents want.		
b) Para poder falar com os meus avós. / To be able to speak with my grandparents.		
c) Para poder comunicar com a família quando vou de férias. / To be able to communicate with my family when I go on vacation.		
d) Porque é obrigatório na minha escola. / Because it is mandatory at my school.		
e) Porque acho que o português é uma língua importante no mundo. / Because I think Portuguese is an important language in the world.		
f) Porque gosto. / Because I want to or enjoy it.		
g) Outra. Qual? / Other reason. Which one?		

4. Com que regularidade visitas Portugal? / How often do you visit Portugal?							
Todos os anos. Every year.		De 2 em 2 anos. Every 2 years.		Uma vez nos últimos cinco anos. Once in the last 5 years.		Raramente. Rarely.	Nunca visitei. Never did.

5. O que achas das aulas de português? / What do you think about your Portuguese classes?				
	Concordo completamente I totally agree	Concordo I agree	Não concordo I don't agree	Discordo totalmente I totally disagree
a) Gosto de ir às aulas de				

português. / I enjoy going to the Portuguese classes.				
<b>b)</b> Aprendo muito nas aulas de português. / I learn a lot in the Portuguese lessons.				
<b>c)</b> Costumo contar aos meus pais o que aprendo nas aulas de português. / I usually tell my parents what I have learnt in the Portuguese lessons.				

**6. Como são as tuas aulas de português? / What are your Portuguese classes like?**

	<b>Sempre Always</b>	<b>Muitas vezes Often</b>	<b>Às vezes Sometimes</b>	<b>Nunca Never</b>
<b>a)</b> O meu professor fala mais inglês ou francês do que português. / My teacher speaks more English than Portuguese.				
<b>b)</b> Há atividades divertidas. / There are fun activities.				
<b>c)</b> Os alunos passam a maior parte do tempo a escrever e a ouvir o professor. / The students spend most of the time writing and listening to the teacher.				
<b>d)</b> Falamos muito português. / We speak a lot in Portuguese.				
<b>e)</b> Utilizamos livros com muitas atividades				

diferentes. / We use books with many different activities.				
<b>f)</b> Ouvimos CDs com diálogos, histórias e canções em português. / We listen to CDs with dialogues, stories and music in Portuguese.				
<b>g)</b> Utilizamos a internet e o computador. / We use the internet and the computer.				
<b>h)</b> Temos trabalhos de casa. / We have homework.				
<b>i)</b> O(a) professor(a) corrige-nos a pronúncia. / The teacher corrects our pronunciation.				
<b>j)</b> Também aprendemos a História e a Geografia de Portugal. / We also learn History and Geography of Portugal.				
<b>k)</b> Fazemos visitas de estudo. / We have field trips.				
<b>l)</b> Recebemos convidados que vêm falar connosco em português. / We receive guests that come to talk with us in Portuguese.				
<b>m)</b> Fazemos apresentações orais de trabalhos. / We do oral presentations of our work.				

**7. Costumas fazer ou participar noutras atividades relacionadas com a língua e cultura portuguesas? / Do you have other activities related to the Portuguese language and culture?**

	<b>Muitas vezes</b> <b>Often</b>	<b>Às vezes</b> <b>Sometimes</b>	<b>Nunca</b> <b>Never</b>
<b>a)</b> Danço num grupo de folclore. / I dance in a folcloric group.			
<b>b)</b> Ouço a rádio portuguesa. / I listen to Portuguese radio.			
<b>c)</b> Vejo filmes em português. / I watch movies in Portuguese.			
<b>d)</b> Vou à catequese. / I go to Portuguese Catechism.			
<b>e)</b> Vejo programas na televisão portuguesa. / I watch Portuguese TV programs.			
<b>f)</b> Vou com a minha família ou com os meus amigos a atividades numa associação portuguesa. / I go to functions at a Portuguese association with my friends or family.			

**8. Até quando gostavas de continuar a estudar português ? / Until when would like to continue studying Portuguese?**

Só até ao fim deste ano letivo. / Only until the end of this school year.		Até ao fim do nível elementar. / Until the end of the elementary level.		Até ao fim do secundário. / Until the end of the secondary level.	
---	--	---	--	---	--

**9. Refere os 3 aspetos ou atividades de que mais gostas e de menos gostas nas aulas de português. / Refere to the 3 aspects or activities you enjoy more and the 3 you enjoy less in your Portuguese language classes.**

Gosto muito... / I really like...	Não gosto... / I don't like...
1.	1.
2.	2.
3.	3.

**Obrigada / Thank you**

**ANEXO V. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS (15 – 18 ANOS)**



**INQUÉRITO PARA ALUNOS**  
**STUDENTS' SURVEY**  
**(15 to 18 years old)**

Este inquérito anónimo irá contribuir para o estudo da situação do ensino da língua portuguesa no Canadá e destina-se a alunos, com idades entre os 15 e os 18 anos de idade, que frequentam aulas de português numa escola comunitária, privada ou num programa oferecido por uma Direção Escolar. Agradecemos a vossa colaboração.

**Confidencialidade:** Toda a informação recolhida neste estudo terá um tratamento estritamente confidencial.

*This survey is anonymous and will contribute to a study about the situation of the Portuguese language teaching program in Canada and it is aimed for students between 15 to 18 years old, who attend a Portuguese language class. Thank you for your cooperation.*

**Confidentiality:** All the information collected through this survey is confidential.

**Por favor, completa os quadros com as informações pedidas ou assinala a opção (ou as opções) corretas com uma cruz. / Please complete the tables with the requested information or choose the correct option(s):**

Questões introdutórias/ Introductory questions				
1. Cidade onde vives. / City where you live.				
2. Cidade onde nasceste. / City where you were born.				
3. Idade. / Age.				
4. Sexo. / Genre	Female	<input type="checkbox"/>	Male	<input type="checkbox"/>
5. Nacionalidade. / Nationality.				

6. Língua materna. / Mother tongue.		
7. Escola onde estudas português./ School where you study Portuguese.		
8. Ano que frequentas na escola canadiana. / Grade in the Canadian school.		
9. Tens família em Portugal? Onde? (cidade ou região)Do you have any family in Portugal? Where? (city or region).		
10. País e cidade onde os teus pais nasceram. / Country and city where your parents were born.	<b>MÃE / Mother:</b>	<b>Pai / Father:</b>
11. Profissão dos teus pais. / Your parents' job.	<b>MÃE / Mother:</b>	<b>Pai / Father:</b>
12. Língua ou línguas que se falam na tua casa. / Language or languages spoken in your home.		
13. Idade que tinhas quando começaste a estudar português. / Your age when you began to learn Portuguese.		

<b>1. Em que escola estudas português? / Where do you study Portuguese?</b>	
a) Numa escola canadiana como disciplina opcional, mas integrada no horário escolar. / In a Canadian school as a compulsory subject.	
b) Numa escola canadiana como disciplina extracurricular depois das aulas ou ao sábado. / In a Canadian school as an extracurricular subject after	

school or on Saturdays.	
c) Numa escola comunitária ou privada. / In a community or private school.	
d) Numa escola canadiana e numa escola comunitária ou privada. / In a Canadian school and in a community or private school.	

<b>2. Que língua se fala na tua casa? /What language is spoken in your home?</b>				
	<b>sempre</b> <b>always</b>	<b>às vezes</b> <b>sometimes</b>	<b>raramente</b> <b>rarely</b>	<b>nunca</b> <b>never</b>
a) Fala-se português. / Portuguese is spoken.				
b) Os meus pais falam português, mas eu respondo em inglês ou em francês. / My parents speak Portuguese but I answer in English or in French.				
c) Falo português com os meus avós. / I speak portuguese with my grandparents.				
d) Fala-se uma das línguas oficiais do Canadá (inglês ou francês). / An official language of Canada is spoken (English or French).				
e) Fala-se uma terceira língua. / A third language is spoken.				

**3. Por que frequentas as aulas de português? / Why do you attend the Portuguese classes?**

	<b>Si m</b>	<b>N ão</b>
<b>a)</b> Porque os meus pais querem. / Because my parents want.		
<b>b)</b> Para poder falar com os meus avós. / To be able to speak with my grandparents.		
<b>c)</b> Para poder comunicar com a família quando vou de férias./To be able to communicate with my family when I go on vacation.		
<b>d)</b> Porque posso receber créditos na escola canadiana. / Because I can get credits in the Canadian school.		
<b>e)</b> Porque acho que o português é uma língua importante no mundo. / Because I think Portuguese is an important language in the world.		
<b>f)</b> Porque gosto. / Because I want to or I enjoy it.		
<b>g)</b> Outra. Qual? / Other reason. Which one?		

#### **4. Com que regularidade visitas Portugal?/ How often do you visit Portugal?**

Todos os anos. Every year.	De 2 em 2 anos. Every 2 years.	Uma vez nos últimos cinco anos. / Once in the last 5 years.	Raramente./ Rarely.	Nunca visitei. / Never did.
-------------------------------	-----------------------------------	---	------------------------	--------------------------------

#### **5. O que achas das aulas de português? / What can you say about your Portuguese classes?**

<b>a)</b> Gosto de ir às aulas de português. / I enjoy going to the Portuguese classes.	
<b>b)</b> Aprendo muito nas aulas de português. / I learn a lot in the Portuguese lessons.	
<b>c)</b> Costumo partilhar com os meus pais o que aprendo nas aulas de português. / Usually I share with my parents what I have learnt in the Portuguese lessons.	

<b>6. Como são as tuas aulas de português? / What are your Portuguese classes like?</b>				
	<b>Sempre Always</b>	<b>Muitas vezes Often</b>	<b>Às vezes Sometimes</b>	<b>Nunca Never</b>
<b>a)</b> O professor fala mais inglês ou francês do que português. / The teacher speaks more English than Portuguese.				
<b>b)</b> Há atividades divertidas. / There are fun activities.				
<b>c)</b> Os alunos passam a maior parte do tempo a escrever e a ouvir o professor. / The students spend most of the time writing and listening to the teacher.				
<b>d)</b> Falamos muito português. / We speak a lot in Portuguese.				
<b>e)</b> Utilizamos livros com muitas atividades diferentes. / We use books with many different activities.				
<b>f)</b> Ouvimos CDs com diálogos, histórias e canções em português. / We listen to CDs with dialogues, stories and music in Portuguese.				
<b>g)</b> Utilizamos a internet e o computador. / We use the internet and the computer.				
<b>h)</b> Temos trabalhos de casa. / We have homework.				
<b>i)</b> A professora corrige-nos a pronúncia./ The teacher corrects our pronunciation.				

<b>j)</b> Também aprendemos a História e a Geografia de Portugal. / We also learn History and Geography of Portugal.				
<b>k)</b> Fazemos visitas de estudo. / We have field trips.				
<b>l)</b> Recebemos convidados que vêm falar connosco em português. / We receive guests that come to talk with us in Portuguese.				
<b>m)</b> Fazemos apresentação oral de trabalhos. / We do oral presentations of our work.				

**7. Costumas fazer ou participar noutras atividades relacionadas com a língua e cultura portuguesas? / Do you have other activities related to the Portuguese language and culture?**

	<b>Muitas vezes Often</b>	<b>Às vezes Sometimes</b>	<b>Nunca Never</b>
<b>a)</b> Danço num grupo de folclore. / I dance in a folclore dance group.			
<b>b)</b> Ouço a rádio portuguesa. / I listen to the Portuguese radio.			
<b>c)</b> Vejo filmes em português. / I watch movies in Portuguese.			
<b>d)</b> Participo num clube português na minha escola canadiana. / I joined a Portuguese club in my Canadian school.			
<b>e)</b> Vejo programas na televisão portuguesa. / I watch			

Portuguese TV programs.			
<b>f) Vou com a minha família ou com os meus amigos a atividades numa associação portuguesa. / I go to functions at a Portuguese association with my friends or family.</b>			

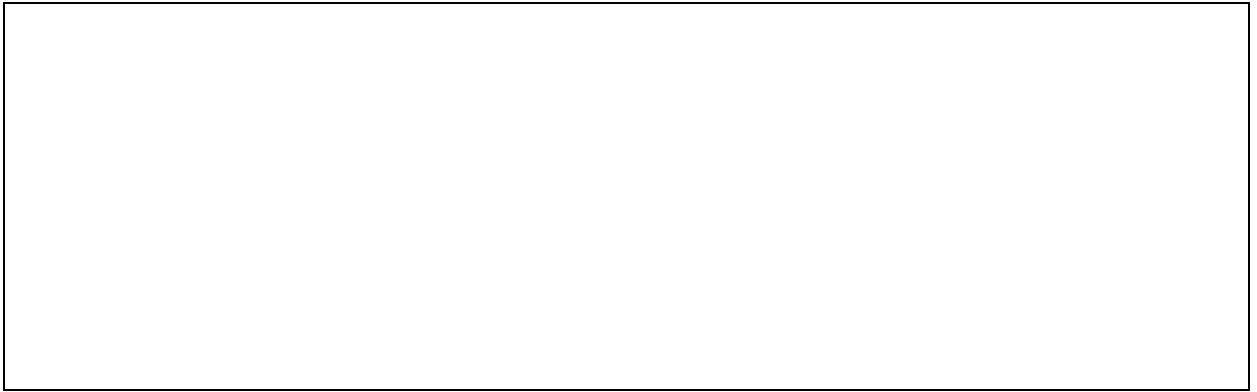
**8. Até quando gostavas de continuar a estudar português? / Until when would you like to study Portuguese?**

Só até ao fim deste ano letivo./ Only until the end of this school year.		Até ao fim do secundário. / Until the end of the secondary level.		Gostava de continuar a estudar depois do secundário. / I would like to continue after the secondary level.	
--	--	---	--	--	--

**9. Refere os 3 aspetos ou atividades de que mais gostas e aquelas de que menos gostas nas aulas de português. / Refere to the 3 aspects or activities you enjoy more and the 3 you enjoy less in your Portuguese language classes.**

Gosto muito... / I really like...	Não gosto... / I don't like...
1.	1.
2.	2.
3.	3.

**10. Comentários e sugestões. / Comments and suggestions.**



**Obrigada / Thank you**

## **ANEXO VI. QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES**



## INQUÉRITO PARA DOCENTES TEACHERS' SURVEY

Este inquérito anónimo irá contribuir para o estudo da situação do ensino da língua portuguesa no Canadá e destina-se a docentes de português que lecionam no Canadá. Agradecemos toda a vossa colaboração.

**Confidencialidade:** Toda a informação recolhida neste estudo terá um tratamento estritamente confidencial.

*This survey is anonymous and will contribute to a study about the situation of the Portuguese language teaching program in Canada indicated for teachers/instructors who teach Portuguese in Canada. Thank you for your kind cooperation.*

**Confidentiality:** All the information collected through this survey is confidential.

**Por favor, complete os quadros com as informações pedidas ou selecione a opção (as opções) com uma cruz./Please complete the tables with the requested information or mark the option(s) you want to select.**

Questões introdutórias/ Introductory questions	
1. Cidade onde vive. / City where you live.	
2. Cidade onde nasceu. / City where you were born.	
3. Nacionalidade. / Nationality.	
4. Língua materna. / Mother tongue.	
5. País e cidade de origem da sua família. / Country and city of origin of your family.	
6. Profissão principal. / Main profession.	
7. Nível de escolaridade ou formação académica / Education level.	
8. Tem formação no ensino de línguas? Explícite. / Do you have formal education in language teaching?	

Specify.	
<b>9.</b> Tem formação específica no ensino da língua portuguesa? Explícite. / Do you have formal education in Portuguese language teaching? Specify.	
<b>10.</b> Há quanto tempo leciona português no Canadá? / How long have you been teaching Portuguese in Canada?	
<b>11.</b> Escola(s) onde leciona português? / School(s) where you teach Portuguese.	
<b>12.</b> Há quanto tempo trabalha nesta escola (onde recebeu o inquérito)? / How long have you been working at this school (where you got this survey)?	
<b>13.</b> Qual é o nível etário dos seus alunos? / What age range are your students?	
<b>14.</b> Que anos é que os alunos da sua escola frequentam na escola canadiana? / What levels do the students in your school attend in the Canadian school?	Do ao From to

<b>1. Em que tipo de ensino exerce atualmente a sua atividade? / In what type of school do you teach at?</b>	
<b>a)</b> Num regime integrado numa escola canadiana como disciplina obrigatória. / In an integrated system in a Canadian school as a compulsory subject.	
<b>b)</b> Num regime integrado numa escola canadiana como disciplina opcional. / In an integrated system in a Canadian school as an optional subject.	
<b>c)</b> Para uma Direção Escolar Canadiana como disciplina extracurricular depois das aulas ou ao sábado. / For a Canadian School Board as an extracurricular subject after school or on Saturdays.	

d) Numa escola comunitária ou privada. / In a community or private school.	
e) Numa escola canadiana e numa escola comunitária ou privada. / In a Canadian School and in a community or private school.	

<b>2. Onde completou os seus estudos? / Where did you complete your studies?</b>	
a) Em Portugal. / In Portugal	
b) No Canadá. / In Canada.	
c) Noutro país. / In another country.	

<b>3. Que abordagem caracterizam as suas aulas de português? / What type of approach characterizes your Portuguese classes?</b>		
a) Português língua materna. / Portuguese as mother tongue.	b) Português língua segunda/de herança. / Portuguese as a second/heritage language.	c) Português língua estrangeira. / Portuguese as a foreign language.

<b>4. Assinale os três principais motivos pelos quais considera que os seus alunos frequentam as aulas de português. / Mark the three main reasons why your students are learning Portuguese.</b>	
a) Porque os pais querem que ele aprenda a língua materna deles. / Because their parents want he/she to learn their mother tongue.	
b) Porque os pais querem que eles aprendam a língua materna da mãe ou do pai. / Because their parents want them to learn the father or mother's mother tongue.	
c) Para comunicarem com os avós. / To communicate with their grandparents.	
d) Para comunicarem com a família quando vão de férias. / To communicate with their family when on vacation.	
e) Porque é obrigatório na escola que eles frequentam. / Because it is	

mandatory at the school.	
<b>f)</b> Porque os pais os obrigam. / Because their parents want them to do it.	
<b>g)</b> Porque os pais, ou os próprios alunos, consideram que o português é uma língua importante no mundo. / Because the students or their parents consider Portuguese to be an important language in the world.	
<b>h)</b> Porque os pais gostam que eles tenham muitas atividades. / Because their parents like them to have many activities.	
<b>i)</b> Para poderem receber créditos na escola canadiana. / To get credits in the Canadian school.	
<b>j)</b> Para conhecerem melhor a cultura portuguesa. / To become more familiar with the Portuguese culture.	
<b>k)</b> Outro (s). Indique qual ou quais. / Other. Please refer which one(s).	

**5. Com que regularidade visita Portugal? / How often do you visit Portugal?**

Todos os anos. / Every year.	De 2 em 2 anos. / Every 2 years.	Uma vez nos últimos cinco anos. /Once in the last 5 years.	Raramente. / Rarely.	Nunca visitei. / Never.
---------------------------------	-------------------------------------	--	-------------------------	----------------------------

**6. Assinale se concorda com as seguintes afirmações. / Do you agree with the following statements?**

	<b>Concordo completamente</b> <b>I totally agree</b>	<b>Concordo</b> <b>I agree</b>	<b>Não concordo</b> <b>I don't agree</b>	<b>Discordo totalmente</b> <b>I totally disagree</b>
<b>a)</b> Na generalidade, os meus alunos gostam de ir às aulas de português. / In general, my students enjoy				

going to Portuguese classes.				
<b>b)</b> Os meus alunos aprendem muito nas aulas de português. / My students learn a lot in the Portuguese lessons.				
<b>c)</b> Mantenho os pais informados acerca das atividades que desenvolve nas aulas e sobre a evolução dos seus filhos nas aulas de português. / I keep the parents informed about the class activities and about the progress of their children.				
<b>d)</b> Os meus alunos costumam partilhar com os pais o que aprenderam nas aulas de português. / My students usually share what they learn with their parents.				
<b>e)</b> Os meus alunos utilizam a língua portuguesa fora da sala de aula. / My students use the Portuguese language when they leave the class.				

<b>7. Que língua utiliza mais nas suas aulas de português? / What language do you speak most in your the Portuguese classes?</b>	
a) Falo só em português./ I only speak in Portuguese.	
b) Falo mais em português, mas quando é necessário falo inglês (ou francês). / I speak more in Portuguese but I speak English (or French) when necessary.	
c) Falo mais em inglês (ou francês). / I speak more in English (or in French).	

<b>8. Que materiais utiliza nas suas aulas? (uma ou mais opções)/ What resources do you use in your classes? (one or more options)</b>	
a) Materiais de Portugal./ Resources from Portugal.	
b) Materiais internos da escola ou da Direção Escolar. / Resources from the school or from the School Board.	
c) Preparo os meus próprios materiais. / I prepare my own resources.	
d) Utilizo os recursos da Escola Virtual da Porto Editora. / I use the resources from Escola Virtual (Porto Editora).	

<b>9. Com que frequência faz as seguintes atividades? /How often do you do the following activities?</b>				
	<b>Sempre Always</b>	<b>Muitas vezes Often</b>	<b>Às vezes Sometimes</b>	<b>Nunca Never</b>
a) Jogos e atividades divertidas./ Games and fun activities.				
b) Ditados. / Dictations.				
c) Leitura e compreensão de textos. / Reading comprehension.				
d) Exercícios de compreensão oral. / Exercises of oral comprehension.				

e) Exercícios e correção de pronúncia. / Exercises and correction on pronunciation.				
f) Trabalho com CDs com diálogos, histórias e canções em português. / We listen to CDs with dialogues, stories and music in Portuguese.				
g) Pesquisa na internet e trabalhos em computador. / Research on the internet and computer work.				
h) Trabalhos para casa. / Homework.				
i) Correção da pronúncia. / Correction of the pronunciation.				
j) História e a Geografia de Portugal. / History and Geography of Portugal.				
k) Visitas de estudo. / Field trips.				
l) Convidados que vêm falar com os alunos em português. / Guests that come to talk with the students in Portuguese.				
m) Apresentações orais de trabalhos e role-play. / Oral presentations and role-play.				
n) Filmes. / Films.				
o) Atividades interativas. / Interactive activities.				
p) Atividades de incentivo à leitura. / Reading incentive activities.				

**10. Quais são as três maiores dificuldades que sente nas suas aulas de português? / What are the three most important difficulties that you face in**

<b>your Portuguese classes?</b>	
<b>a)</b> O elevado número de alunos nas aulas. / The high number of students in the classes.	
<b>b)</b> Diferença de idade dos alunos dentro da mesma aula. / Difference of age of the students within the same class.	
<b>c)</b> Diferente nível de conhecimentos dentro da mesma aula. / Different proficiency level within the class.	
<b>d)</b> Falta de manuais adequados. / Lack of adequate textbooks.	
<b>e)</b> Falta de apoio de Portugal. / Lack of support from Portugal.	
<b>f)</b> Falta de reconhecimento por parte da Direção Escolar. / Lack of recognition from the School Board.	
<b>g)</b> Utilização da internet e do computador. / Use of the internet and the computer.	
<b>h)</b> Falta de materiais adequados. / Lack of appropriate resources.	
<b>i)</b> Falta de formação profissional. / Lack of professional development.	
<b>j)</b> Falta de contacto com outros professores. / Lack of contact with other instructors.	
<b>k)</b> Falta de conhecimentos na área das novas tecnologias. / Lack of proficiency in the field of new technologies .	
<b>l)</b> Falta de interesse por parte dos pais. / Lack of interest from the parents.	
<b>m)</b> Falta de motivação dos alunos. / Lack of motivation from the students.	
<b>n)</b> Outra(s). Qual ou quais? / Other reason(s). Which one(s)?	

**11. Quantas horas de formação dentro da área do ensino das línguas ou especificamente do ensino da língua portuguesa (presencial e/ou online) teve nos últimos 18 meses? How many hours of professional development in the field of language teaching or specifically of Portuguese Language teaching (on-site and/or online) have you had in the last 18 months?**

Mais de 10 horas. / More than 10 hours.	Entre 5 a 10 horas./ Between 5 and 10 hours.	Menos de 5 horas. / Less than 5 hours.	Não tive formação. / I didn't have any professional development.
<b>12. Considera que a formação a que assistiu nessa área, nos últimos 18 meses, foi útil para as suas aulas?/Do you consider that the professional development which you attended in this field, in the last 18 months, was useful for your classes?</b>			
Foi muito útil./It was very useful.	Foi útil. / It was useful.	Não foi muito útil. /It was not very useful.	Não foi nada útil. / It was not useful at all.

<b>13. Refira 3 áreas em que sente que necessita de formação:/Refer 3 areas in which you feel that you need professional development:</b>
1.
2.
3.

<b>14. Como considera o apoio que tem tido da parte da Coordenação do Ensino/Camões, IP? / What do you think about the support you have received from the Portuguese Language Coordination/Camões, IP?</b>			
É bastante útil./ It is rather useful.	É útil, mas escasso. / It is useful but it is not enough.	Não é muito útil e é insuficiente. / It is not very useful and it is not enough.	Não tenho tido qualquer apoio. / I don't have any support.

## 15. Comentários / Comments

--

Obrigada!