

APRESENTAÇÃO

Apresentação

É certo que muitas vezes só nos debruçamos sobre determinadas temáticas e só sentimos necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos acerca delas quando elas se nos colocam, ou por uma casualidade da vida ou por imperativos profissionais ou, até, por algum motivo mais inesperado. O meu interesse pela temática do ensino do português a estrangeiros resultou, precisamente, de um motivo inesperado relacionado com a minha actividade docente. De um dia para o outro, tive de me confrontar com o desafio de ensinar a Língua Portuguesa a alunos cabo-verdianos, com a agravante de ter de deixar o meu país, passar a ser emigrante e leccionar em Cabo-Verde, um país onde, embora o Português seja considerado a língua oficial, as crianças falam a *língua da mãe*, o Crioulo, não tendo necessidade de falar o Português em casa, com a família, com os *pares*, o que dificulta ainda mais todo o processo de ensino-aprendizagem. Como refere Berenblum (2003, p.19):

“Entre os ‘acazos’ e ‘travessuras’ dos quais se alimenta a língua, e principalmente a reflexão sobre ela, talvez a condição de estrangeiro seja a mais produtiva. E isso porque o facto de deparar-nos com um quotidiano *falado, escrito e pensado* numa língua que nos é estranha, nos coloca como os nossos próprios sujeitos de estudo nos campo das reflexões acerca da linguagem.”

Assim, posso considerar que a minha experiência profissional, aliada à minha experiência de vida num país estrangeiro, têm servido de estímulo para aprofundar os meus conhecimentos em torno da problemática do ensino do português a estrangeiros imigrantes. Daí que este trabalho seja resultado de uma história pessoal e profissional que, embora ainda curta, pretende reflectir sobre um aspecto que se apresenta como um dos maiores obstáculos à integração dos estrangeiros, a aprendizagem da língua do país de acolhimento, sem desrespeito pela sua língua materna, pela sua origem, cultura e identidade. Como diz Siguan (1996, pp.131-132):

“O estrangeiro que se instala numa sociedade diferente daquela de onde é originário encontra-se sob uma dupla tensão. Por um lado, terá de se integrar na sociedade em que se instalou e quererá fazê-lo quanto mais depender dela para a sua subsistência, estando para isso disposto a realizar esforços onde ocupa um lugar principal a aquisição da língua do país onde se instalou. Mas, ao mesmo tempo, as dificuldades que lhe apresenta essa mesma integração, sem falar nos casos em que essa integração é dificultada pela recusa dos naturais, incitam-no a estreitar os laços com os que são da mesma cultura e compartilham a mesma língua”

De facto, não é por vontade de conhecer outras línguas que os nossos imigrantes aprendem o português, é sim por uma necessidade de comunicação, negociação e convivência. Primariamente, o imigrante aprende a língua para se integrar social e profissionalmente e só posteriormente, num nível secundário, é que ele pensa no enriquecimento que essa aprendizagem lhe trouxe. É pela língua que o estrangeiro procura a integração no grupo maioritário. Contudo, nem sempre a maioria aceita a minoria, assumindo atitudes de rejeição e de exclusão que levam o imigrante a procurar *refúgio* junto daqueles que lhe são familiares e que, com ele, partilham as mesmas raízes, facto que o leva, mesmo num outro país, a contactar quase unicamente com pessoas do mesmo país de origem que o seu e a viver num casulo do qual não sai com receio de ter problemas.

Procurámos estudar três instituições da cidade de Braga, espaço geográfico abarcado pelo presente estudo, que se apresentam como uma alternativa de resposta às questões do ensino da língua aos estrangeiros em idade adulta, oferecendo-lhes cursos projectados e estruturados exclusivamente para eles e que se assumem como uma alternativa imediata a um fenómeno que, embora não sendo exclusivo dos dias de hoje, é recente no nosso país, sobretudo ao nível da imigração em massa.

Assim, tendo em conta a população imigrante que vive no nosso país, pretendemos estudar e analisar as orientações e as práticas presentes no ensino do português a estrangeiros nas três instituições estudadas, fazendo incidir a nossa atenção com mais destaque nas questões dos adultos imigrantes, embora reconhecendo a primazia e a importância que a escola ocupa numa área tão actual como é a educação multicultural pois, obviamente, não podemos

ignorar que é em criança que se aprendem conceitos e atitudes que, futuramente, poderão originar fenómenos como o racismo e a xenofobia. É, portanto, nesta base que para este trabalho estabelecemos os seguintes objectivos:

- Construir um dispositivo de leitura que nos sirva de referência para compreender a realidade da educação multicultural;

- Apresentar e reflectir sobre experiências e projectos de natureza diversa, concebidos no âmbito da educação inter/multicultural;

- Caracterizar, analisar e interrogar as orientações e as práticas assumidas por três instituições estudadas no âmbito do ensino do português a imigrantes.

Para cumprir estes objectivos dividimos o nosso trabalho em duas partes fundamentais.

A **Apresentação** antecede a primeira parte do trabalho que é constituída por quatro capítulos onde nos propomos desenvolver um quadro de referência nos domínios da diversidade cultural e da multiculturalidade, a analisar políticas e medidas educativas face à heterogeneidade de culturas e línguas nas nossas escolas, empresas e outras instituições, e a apresentar projectos concebidos pelo sistema para responder ao multiculturalismo.

No capítulo primeiro - **Portugal: Um Contexto Multicultural e Multilingue** - trata-se da questão do contacto entre culturas, da diversidade de línguas e culturas em Portugal. O nosso país deixou de ser um território de emigração para se tornar num porto de imigração, facto que se comprova pelo grande aumento de residentes estrangeiros desde a década de 70 até aos dias de hoje. As transformações demográficas decorrentes deste aumento significativo de cidadãos estrangeiros têm vindo a transformar as nossas organizações/instituições em verdadeiros espaços multiculturais, que nos levam obrigatoriamente a ter que repensar as nossas orientações e práticas educativas.

No capítulo segundo - **Educação Multicultural e Multilingue** - abordam-se as questões relacionadas com a relação maiorias/minorias, nomeadamente ao nível dos direitos, deveres, obstáculos, dificuldades e conflitos. Faz-se referência a conceitos que têm lugar de destaque na abordagem da aprendizagem de línguas, focam-se as questões relacionadas com a educação multicultural e analisam-se as respostas das escolas/instituições educativas face à diversidade cultural, modelos, agentes, práticas e projectos de integração escolar. Abordam-se, igualmente, algumas recomendações e contributos de vários organismos nacionais e

internacionais, nomeadamente com a criação de medidas educativas e de mecanismos promotores da educação multicultural e de apoio a minorias étnico-linguísticas.

No capítulo terceiro - **Dimensões Multiculturais e Multilinguais no Ensino das Línguas** - analisam-se as questões relacionadas com o currículo enquanto elemento estruturante e estruturador de qualquer sistema e prática educativa/formativa, valorativo da identidade cultural dos grupos minoritários e assente em princípios multiculturais. Aborda-se também a situação dos professores/formadores em contextos multiculturais e o desenvolvimento de práticas e materiais pedagógicos no âmbito da educação multicultural. Ainda neste capítulo, clarificam-se e explicitam-se conceitos como Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira, uma vez que os três conceitos aparecem, muitas vezes, associados. Também são referidos os principais métodos de aprendizagem de uma Língua Segunda: *Grammar-translation, Directo, Áudio-oral e Abordagem Natural*.

No capítulo quarto - **O Ensino do Português a Adultos Imigrantes** – dá-se ênfase à educação de adultos imigrantes, num país onde não se aposta na alfabetização de adultos e onde ainda se perspectiva o ensino/formação dos adultos da mesma forma que se assume o ensino de uma criança, sem a elaboração de currículos e programas adequados para este público específico, tendo em conta as características particulares e as vivências destes sujeitos. Ainda neste capítulo, fazemos o relato de uma experiência no âmbito da educação de adultos com diferentes origens culturais e linguísticas, demonstrativo do longo *caminho* ainda a percorrer pelos principais agentes educativos no âmbito da educação de cidadãos estrangeiros.

A segunda parte do nosso trabalho é composta por três capítulos que configuram o estudo empírico realizado em três instituições da cidade de Braga e, ainda, algumas conclusões e reflexões finais que fomos assumindo ao longo das várias etapas que constituíram o nosso universo de investigação.

No capítulo quinto - **Orientações e Práticas de Ensino do Português a Imigrantes: Um Dispositivo de Análise** – abordam-se as concepções e os procedimentos metodológicos adoptados para dar cumprimento ao nosso estudo empírico, assim como as ferramentas que constituíram os nossos objectos de análise – documentos e entrevistas.

No capítulo sexto - **Os Projectos de Intervenção Educativa: Das Condições de Emergência à Planificação da Intervenção** - fazemos um retrato da evolução do movimento associativo de imigrantes no nosso país, tendo em conta os diferentes contextos sociopolíticos que influenciaram esta evolução e procurando, sobretudo, salientar a importância, a realidade e as dificuldades do associativismo imigrante que se constitui como um factor fundamental das dinâmicas de integração. Neste sentido, faz-se também uma apresentação das três instituições estudadas: Cruz Vermelha Portuguesa - Delegação de Braga; Centro de Formação Profissional de Braga (Mazagão) e Centro de Área Educativa de Braga (Coordenação Concelhia de Braga da Educação Recorrente e Extra-Escolar), caracterizando os contextos em que surgem e analisando os planos de intervenção de cada uma face ao ensino do português aos Imigrantes.

No capítulo sétimo - **Os Projectos de Intervenção Educativa: Práticas e Representações dos Intervenientes** - pretende-se ir mais além das evidências antes disponibilizadas, através de uma leitura atenta e de uma análise crítica dos testemunhos dados pelos principais intervenientes dos três projectos estudados acerca das suas práticas e representações. Neste sentido, é importante reflectir-se sobre as razões que justificaram a construção e criação destes cursos através dos seus promotores/coordenadores, analisando também as concepções e práticas de educação/formação, face ao ensino do português a imigrantes, presentes nos professores/formadores e quais os efeitos gerados pelos cursos nos alunos/formandos.

A terminar o nosso trabalho, apresentamos as **Conclusões e Reflexões Finais** procurando expressar uma conclusão geral que emana de toda esta problemática do ensino dos imigrantes, seja o ensino de línguas ou de ciências, seja o ensino de crianças, jovens ou adultos; a verdade é que não basta dizer que aceitamos o imigrante, se não procurarmos conviver com ele, partilhando experiências, ideias, conhecimentos e aceitando-o com as suas diferenças e semelhanças. Se queremos uma sociedade formada por cidadãos de pleno direito, temos que criar condições para que todos sejamos, efectivamente, cidadãos, com o acesso ao direito de uma forma efectiva. Para isso, é necessário garantir aos nossos imigrantes igualdade de oportunidades através do investimento em programas de formação criados especificamente para estes casos concretos, com recurso a metodologias e materiais adequados às reais dificuldades, origens e vivências de cada um, e apostando na formação inicial e contínua dos professores/formadores face a esta realidade da Educação Multicultural, nomeadamente ao

nível da educação de adultos estrangeiros. No que concerne aos objectos que constituíram a componente empírica deste trabalho, eles mostram-nos, essencialmente, que ao nível do ensino do português as questões de natureza social, de relacionamento entre os professores/formadores e os alunos/formandos, aparecem muito mais destacadas e valorizadas do que as questões linguísticas, que são visivelmente remetidas para um plano secundário, como o comprovam as representações feitas pelos seus intervenientes, em que o ensino da língua se apresenta mais como um *motivo pretextual* para a realização e concretização destes projectos do que como um objectivo a atingir.

Não é nossa intenção apresentar com este estudo um receituário de procedimentos a ter em conta numa situação real de ensino do português a estrangeiros, até porque assumimos nesta nossa empreitada o papel de aprendizes de investigação. Contudo, pretendemos contribuir para a reflexão sobre as respostas que as nossas instituições/organizações estão a dar aos grupos de imigrantes que as procuram, de modo a que seja clarificada a situação e os contextos reais em que as mesmas decorrem.

PARTE I

A CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO DE REFERÊNCIA

CAPÍTULO I

Portugal: Um Contexto Multicultural e Multilingue

1. A diversidade de línguas e culturas em Portugal

Como refere Quintana Cabanas (2002) “a grande tentação do pensamento humano é a unidade, ou seja, a unidade absoluta, com exclusão da diversidade.” Contudo, se nós vivemos numa sociedade global, com países diferentes, línguas diferentes, culturas diferentes, raças diferentes, personalidades diferentes, como é que podemos recusar a diversidade? O contacto com o outro faz parte da nossa condição humana e temos que o aceitar com as suas diferenças, na certeza de que também existem semelhanças. O autor supracitado diz-nos que “se a realidade fosse pura diversidade, o mundo seria um caos, um lugar onde seria impossível o conhecimento.” Não devemos recusar a diversidade, mas também não a podemos sobrevalorizar. O importante será encontrar um ponto de equilíbrio entre estes dois grandes princípios segundo os quais se estruturam todos os elementos da realidade, pois é certo que é a diversidade que possibilita a aquisição de características tão importantes como a personalidade e a liberdade.

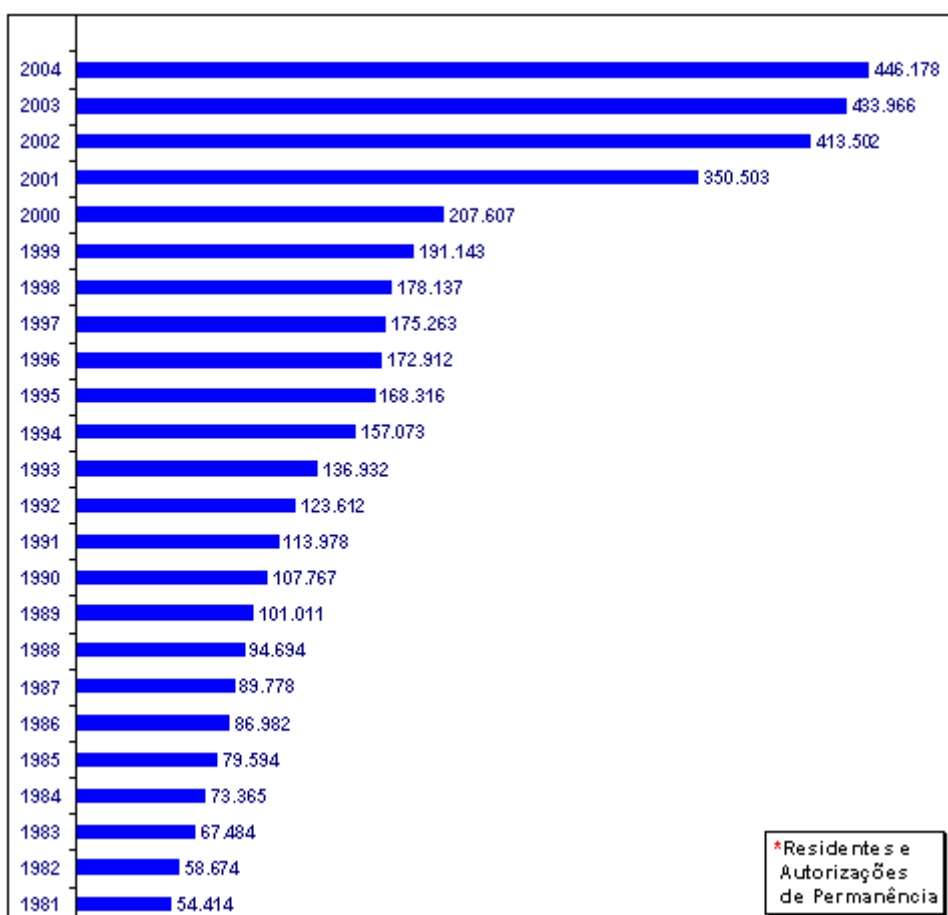
López (2000) salienta o facto de o problema da diversidade não ser exclusivo dos dias de hoje, antes pelo contrário, trata-se de um problema que tem contado com a contribuição de vários especialistas que sobre ele têm reflectido como uma “componente formal da teoria da educação e da prática da intervenção que os manuais e tratados sobre bases culturais da educação expõem sistematicamente para os programas académicos” (*ibidem*, p.41). A Europa sempre foi um continente multicultural, onde a diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa se cruza numa sociedade marcada por uma heterogeneidade sócio-cultural evidente. Mas, se até aqui, a presença de estrangeiros em Portugal representava um número considerado irrelevante para a estatística do *velho* continente, sobretudo olhando para o panorama da maioria dos países europeus, nomeadamente para os nossos vizinhos espanhóis, actualmente o nosso país é também marcado pela diversidade, sobretudo com a entrada de cidadãos vindos dos países africanos de língua oficial portuguesa e, mais recentemente, da Europa de Leste.

Assim, não podemos ficar indiferentes ao facto de, cada vez mais, as nossas escolas/instituições educativas serem espaços onde a diversidade de línguas e culturas é uma realidade. É, pois, dever da sociedade adaptar-se a esta realidade, procurando o desenvolvimento humano dos seus alunos/formandos a partir do relacionamento com outros de culturas diferentes.

Portugal foi sempre um país de saídas, em que os nossos homens primeiro, depois as mulheres, iam para outros países, mais desenvolvidos e mais industrializados, como a França e a Alemanha, em busca de melhores condições de vida, que não encontravam aqui. No entanto, esta situação está a mudar, de país de emigração, o nosso país vai-se tornando, gradualmente, num país de acolhimento de refugiados e trabalhadores imigrantes, como o comprova o gráfico 1, que nos mostra o grande aumento de estrangeiros residentes em Portugal entre 1981 e 2004.

Gráfico 1

Estrangeiros residentes em Portugal por anos



Fontes: SEF, Relatório Estatístico, 2004.

O facto de o número de residentes estrangeiros estar a aumentar, como comprova o gráfico, sobretudo a partir de 2000/2001, anos em que se verificou um aumento significativo

dos imigrantes a residir em Portugal, faz com que as nossas escolas, empresas e outras instituições sejam, cada vez mais, espaços multiculturais.

Olhando um pouco para a realidade escolar, se tivermos em conta o número de estudantes de diferentes nacionalidades, sobretudo de origem africana e, mais recentemente, dos países do Leste da Europa, ficamos surpreendidos com a diversidade de línguas e culturas presentes nas nossas salas de aula. Essa diversidade poderá ser, sem dúvida, um obstáculo ao sucesso no ensino-aprendizagem da língua do país de acolhimento.

Segundo o último relatório da Rede Eurydice – União Europeia (Setembro de 2004), a propósito da população imigrante estudantil em 30 países europeus, existem no sistema de ensino português cerca de 89.540 crianças, jovens e adultos imigrantes (estes dados reportam-se a 2000).

Ainda segundo o mesmo relatório, é no 1.º Ciclo que se regista o maior número de diferentes nacionalidades, com 36.730 alunos imigrantes, seguindo-se o 2.º Ciclo com 14.056 e o 3.º Ciclo do Ensino Básico com 19.065. No ensino recorrente (nocturno), os números são pouco significativos, registando-se a frequência de 2.839 imigrantes no 1.º Ciclo, 1.503 no 2.º Ciclo e 4.232 no 3.º Ciclo. Verifica-se ainda que o 1.º Ciclo é mais procurado pelos imigrantes de Leste, nomeadamente os oriundos da Roménia, enquanto que os níveis superiores são mais frequentados por alunos provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa, sobretudo de Angola e de Cabo Verde.

Este estudo revela ainda que, no conjunto, os estudantes angolanos constituíam o maior número (14.081), seguido dos caboverdianos (12.501), dos romenos (8.784), dos guineenses (4.507) e dos brasileiros (3.057). Os alunos imigrantes oriundos de países da U.E. eram, no ano a que se reporta o relatório, 12.563. Ao todo, os estudantes estrangeiros em Portugal representam três por cento da população estudantil até aos 15 anos. No entanto, estes valores, uma vez que se reportam ao ano 2000, estão hoje aquém da realidade, uma vez que o número de imigrantes provenientes do Leste da Europa tem sofrido, nestes últimos anos, um crescimento significativo, dados que podem ser comprovados pela tabela 1¹ que nos mostra as línguas com maior número de falantes nativos residentes em Portugal em 2002.

¹ Tabela gentilmente facilitada por Paulo Feytor Pinto, da Associação de Professores de Português, durante a apresentação de uma conferência, realizada em Viseu, sobre *“O papel da língua portuguesa e das outras línguas maternas nos sistemas educativos lusófonos”* e que nos mostra as línguas com maior número de falantes nativos residentes em Portugal.

TABELA 1

Diversidade linguística (Portugal, 2002)	
Português	
. Português Europeu	9.950
. Português Brasileiro	87
. Português Caló	50
Línguas românicas	
. Francês	38
. Espanhol	27
. Romeno	27
. Mirandês	10
Línguas crioulas de base lexical portuguesa	
. Caboverdiano	90
. Santomense	9
Línguas germânicas	
. Inglês	24
. Alemão	12
. Neerlandês	5
Línguas eslavas	
. Ucraniano	65
. Russo	39
. Búlgaro	5
Línguas indo-arianas	
. Gujarati	5
. <i>Romano-Caló</i>	0
Línguas africanas	
. Balanta	6
. Quimbundo	6
Línguas chinesas	
. Wu	9
Língua Gestual Portuguesa	8

Os dados apresentados neste quadro referem-se às Línguas que, actualmente, têm mais representatividade no nosso país. No entanto, segundo dados do Ministério da Educação, existem actualmente em Portugal imigrantes provenientes de mais de 180 países, que apresentam, naturalmente, situações muito diversas, nomeadamente em relação à língua portuguesa. Como se compreende, a situação não é a mesma para os imigrantes provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa ou os originários do Leste da Europa.

Segundo a Direcção-Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular (DGDIC), do Ministério da Educação, em declarações prestadas ao Jornal *Público*² do dia 2 de Julho de 2005, a partir do ano 2003 verificou-se um acréscimo significativo dos pedidos de equivalência de estudos estrangeiros, sobretudo com a chegada de alunos vindos da ex-URSS, nomeadamente da Ucrânia, e vindos da América Latina, sobretudo do Brasil. A mesma fonte refere ainda que todos os dias são recebidos à volta de quarenta novos pedidos de equivalência de estudos, sendo que em 2004 ficaram cerca de 400 processos por analisar relativos a alunos ucranianos, seguidos dos 317 de alunos brasileiros, dos 174 de alunos moldavos, dos 123 de romenos, dos 75 de chineses e dos 71 de russos; no entanto, neste quadro de processos, integram-se mais de meia centena de nacionalidades. Este atraso na análise dos processos não é impeditivo de o aluno estudar e frequentar as escolas portuguesas, pois os nossos estabelecimentos de ensino são obrigados a aceitar estas matrículas a título condicional.

Estes movimentos migratórios envolvem a adaptação a uma nova realidade, a uma mudança nem sempre fácil de aceitar. Rego (2000) diz que estes, apesar de todo o “sofrimento e alienação” que podem acarretar, fazem parte da história sócio-educativa e cultural dos povos, constituindo-se, assim, como um ingrediente fundamental para qualquer análise do crescimento humano “em situações de pluralismo e diversidade formal”. Perante esta realidade, não podemos ficar indiferentes à mudança e à diversidade, cada vez mais presentes nas nossas ruas, no trabalho, na escola. A sociedade espera sempre mais da escola/instituições educativas; contudo, a maioria dos sistemas educativos tem falhado na educação das populações minoritárias, daí o debate em torno das questões do currículo multicultural. A educação multicultural não pode deixar de constituir actualmente uma componente fundamental na formação das crianças e jovens. Educar é criarmos condições para “que todos cresçamos, nos desenvolvamos, em ordem à nossa máxima realização como pessoas” (Ribeiro Dias, 2002).

É no Mundo, no nosso espaço de diversidades, que encontramos todas as condições necessárias para nos desenvolvermos. Compete-nos a nós administrar e cuidar de todos os recursos de que dispomos, de forma a garantir direitos e deveres iguais para todos os cidadãos.

A língua faz parte da identidade e da cultura do povo que a fala. Por isso, respeitar a língua do outro é respeitar o outro enquanto pessoa, cidadão que tem uma língua, uma cultura e

² <http://www.publico.pt> (acedido em 02/07/2005).

uma personalidade próprias. Não há línguas melhores ou piores, mais importantes ou menos importantes. Todas as línguas são as melhores e as mais importantes para as pessoas que as falam.

Cada vez mais, a propósito do desenvolvimento da consciência linguística do aluno/formando, ou seja, da capacidade que ele tem de reflectir sobre uma língua (analisar, julgar e corrigir as suas estruturas), se tem vindo a desenvolver, no âmbito da construção de práticas educativas para lidar com as questões da diversidade, uma reflexão sobre a diversidade linguística, ou seja, sobre as diferenças e as semelhanças entre as línguas e entre as variedades de uma mesma língua.

A diversidade linguística e cultural existente no Mundo não deve ser um obstáculo à comunicação, mas sim uma fonte de enriquecimento e de compreensão que deve ser preservada entre todos os falantes. Neste sentido, Feytor Pinto (1998, p.9) diz-nos que “uma formação para a diversidade linguística apresenta-se como importante para meios educativos multilingues, enquanto enquadramento da didáctica da língua que é veículo de ensino-aprendizagem”.

Como refere M. Gendreu-Massaloux (2002, p.63):

“A Europa proclama uma vontade política de preservar a diversidade linguística. Mesmo aos olhos daqueles para quem o Inglês constitui, segundo a expressão de Edgar Faure, um ‘estojo de urgência linguística’, a pluralidade das línguas da Europa é uma riqueza, e compreende-se facilmente que as reivindicações contemporâneas em matéria de identidade cultural se polarizem, às vezes com violência, em torno das línguas.”

O plurilinguismo é muitas vezes confundido com o multilinguismo. Talvez por isso, o primeiro tem ganho, nos últimos anos, um lugar de destaque na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. O multilinguismo define-se como sendo a coexistência de diversas línguas numa sociedade ou o conhecimento de um certo número de línguas, que pode ser conseguido através da oferta diversificada de línguas numa escola, promovendo a aprendizagem de mais do que uma língua estrangeira.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001, p.23) diz-nos que:

“A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. Um locutor pode, em diferentes situações, recorrer com desembaraço a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico.”

Deste modo, o estudo das línguas já não tem como objectivo a formação de um falante “ideal” em uma ou duas línguas, mas sim o desenvolvimento das capacidades linguísticas que, quando accionadas, permitem aos indivíduos estabelecer um certo grau de comunicação em qualquer língua, através da exploração das formas paralinguísticas (gestos, mímica, movimentos corporais, etc.), e através de experiências com outras formas de expressão em diferentes línguas.

Em traços simples, poder-se-á dizer que a competência plurilingue e pluricultural é a capacidade que um indivíduo tem, enquanto personagem participativa e protagonista desta nossa *pequena aldeia global*, de utilizar várias línguas, não só para comunicar, mas também para interagir culturalmente. Trata-se de uma competência específica e complexa à qual o falante pode recorrer.

Segundo o Conselho da Europa (2001, p.231), o conceito de competência plurilingue e pluricultural tende a:

“- afastar-se da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, acentuando o plurilinguismo, de que o bilinguismo é considerado apenas um caso particular;

- considerar que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas, sim, uma competência plurilingue e pluricultural, que engloba o conjunto de repertório linguístico de que dispõe;

- acentuar as dimensões pluriculturais desta competência múltipla, sem estabelecer uma ligação necessária entre o desenvolvimento de capacidades de relacionamento com outras culturas e o desenvolvimento da proficiência de comunicação em língua.”

O Conselho da União Europeia, na resolução de 14 de Março de 2002 relativa à promoção da diversidade linguística e à aprendizagem das línguas no quadro da implementação dos objectivos do Ano Europeu das Línguas 2001, sublinhou que o conhecimento de línguas é uma das competências essenciais necessárias a cada cidadão para participar de forma efectiva na Sociedade Europeia do Conhecimento; desempenha um papel importante na promoção da mobilidade, tanto no contexto educativo como para fins profissionais e por razões culturais e pessoais; representa também uma vantagem para a coesão europeia, à luz do alargamento da União Europeia; o Conselho sublinhou ainda que todas as línguas europeias são iguais em valor e dignidade do ponto de vista cultural e fazem parte integrante da cultura e da civilização europeias.

O Conselho da União Europeia da mesma data recomendou ainda que todos os Estados-Membro deverão “facilitar a integração de pessoas de outras línguas no sistema de ensino e na sociedade em geral, nomeadamente através de medidas destinadas a melhorar o seu conhecimento da(s) língua(s) oficial/oficiais de ensino, respeitando a língua e a cultura do país de origem”.

Todos sabemos que factores como a xenofobia, o racismo e as manifestações ultranacionalistas constituem um obstáculo à mobilidade e integração europeias, constituindo mesmo uma grande ameaça à estabilidade e ao bom funcionamento da democracia. Por isso, tem sido afirmado como prioridade pelos Chefes de Estado da Europa evitar perigos que possam resultar

da marginalização daqueles cidadãos que não sejam capazes de comunicar *eficazmente*. Há que dar respostas às necessidades de um Continente cada vez mais multicultural e multilíngue através de estratégias que diversifiquem e intensifiquem a aprendizagem de línguas, nomeadamente através da criação de mais caminhos educativos, da promoção de intercâmbios e da exploração das novas tecnologias da informação e da comunicação.

2. As Minorias linguísticas em Portugal: Alguns aspectos

As minorias linguísticas são, como o próprio vocábulo *minorias* indica, a parte menos visível e, na maioria das vezes, a mais marginalizada de uma sociedade. Talvez por isso, suscitem reacções diversas e contraditórias nas maiorias, devido à falta de informação destas últimas relativamente às primeiras, ao maior ou menor prestígio das línguas das minorias ou, até, devido ao grau de contacto que mantêm com elas.

Para caracterizarmos algumas reacções, é necessário que distingamos dois tipos de minorias linguísticas: as que se apresentam como grupos numerosos e homogéneos, normalmente concentrados em determinadas áreas geográficas, e as minorias espalhadas por vários locais, constituindo grupos heterogéneos inseridos e aceites na comunidade. (Dulce Pereira, 1998). Normalmente, neste último caso estão as pessoas vindas de países europeus, enquanto que no segundo caso encontramos comunidades ciganas e de etnia africana.

A escola é, como se compreende pelo seu papel na sociedade, a instituição mais visível face a este fenómeno da diversidade e aquela que, em tempo real, deve, citando Costa (1997, p.130), “permitir que essa população, na sua heterogeneidade, nela encontre formas diversificadas e legitimadas para atingir os mesmos objectivos”, daí que não possamos deixar de referir a sua importância relativamente a estas questões da integração das minorias, nomeadamente ao nível do ensino-aprendizagem do português; embora, como já foi referido, o nosso estudo direcione a sua análise, fundamentalmente, para o ensino do português a adultos imigrantes em contextos não formais.

Para que haja aceitação da diferença é fundamental que, em primeiro lugar, sejamos capazes de respeitar o outro e, em segundo lugar, procuremos conhecer melhor a sua língua e a

sua cultura no sentido de promover a integração. Até finais da década de 80, o nosso sistema educativo tendeu a ignorar a diversidade linguística existente nas nossas escola, com tendência para um crescimento cada vez mais acentuado. Em 1986, com a entrada de Portugal na então Comunidade Económica Europeia, a Língua Mirandesa passou a ser uma disciplina opcional, mas só em Miranda do Douro. Em 1990, também o neerlandês passou a ser opcional numa escola de Évora. Estes foram os primeiros projectos que fizeram com que o nosso sistema educativo *olhasse* para a diversidade cultural e linguística cada vez mais presente nas nossas escolhas e que levaram à criação, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

A partir dessa altura, é que começaram a surgir os primeiros estudos, projectos e formações sobre ensino bilingue, línguas minoritárias e educação multicultural, mas visando essencialmente os alunos de origem cabo-verdiana e cigana.

O art. 8.º do Decreto-Lei 6/2001 do sistema educativo português veio assumir a diversidade linguística do país, vincando que “as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”.

Nota-se, então, que tem havido um interesse e um trabalho crescentes no âmbito da educação multicultural, no sentido de valorizar e promover a aprendizagem da língua portuguesa por todos os residentes em Portugal, sejam eles nativos ou não. No entanto, este esforço só fará sentido se houver também uma preocupação em manter e preservar as línguas maternas minoritárias, ou seja, respeitando as línguas faladas pelos nossos imigrantes, de forma a que cada um de nós possa manter a sua identidade, que é também a identidade do seu país de origem. Urge, assim, a criação de uma política linguística não de eliminação ou diluição, mas de valorização da diversidade.

Cada vez mais, as nossas instituições educativas reflectem as mudanças culturais e linguísticas da Europa. No entanto, convém referir que a crescente diversidade linguística, multicultural e multi-étnica da Europa está, também, influenciada por factores culturais, históricos e linguísticos, com raízes dentro e fora de si mesma, daí que não nos possamos esquecer dos outros continentes que compõem o nosso Mundo. De forma alguma, nos podemos dissociar da África ou da América, continentes com as suas línguas, culturas e identidades que, de uma ou de outra forma, estão ligados à Europa. Por exemplo, não nos podemos esquecer das

fortes ligações que o nosso país tem com o continente africano, nomeadamente com as ex-colónias; de facto, a língua materna mais falada entre nós, a seguir ao português, é o crioulo cabo-verdiano. Logo a seguir ao crioulo aparece o ucraniano, língua materna de russos, alguns bielorrussos, ucranianos e moldavos, comunidades que, desde o início do séc.XXI, têm procurado no nosso país um *porto de abrigo* (cf. tabela 1, ponto 1 do Cap. I).

Se para a grande maioria dos imigrantes dos países africanos de língua oficial portuguesa, a questão da língua não constitui um grande obstáculo, sobretudo devido à semelhança lexical existente, por exemplo, entre o crioulo de Cabo Verde e o português, o mesmo não se pode dizer em relação aos imigrantes de Leste, para os quais esta se apresenta como uma barreira difícil de ser superada dado falarem línguas eslavas. Os romenos e moldavos enfrentam neste aspecto menores dificuldades na aprendizagem do português, pois falam uma língua de origem latina.

Milhares de filhos de imigrantes estão a ser integrados no sistema de ensino sem qualquer tipo de acompanhamento específico. Chegam a Portugal num dia e no outro já estão a ter aulas de português, sem saberem uma única palavra. Este facto é, assim, propício à marginalização e discriminação, com os alunos a vaguearem de sala em sala de aula, até conseguirem comunicar com os seus colegas e formarem uma ideia sobre o que está a ser ensinado nas aulas. É absurdo, por exemplo, que os jovens moldavos, para além de dominarem o moldávio (língua materna reconhecida pelo Estado, e que é um dialecto derivado directamente do romeno, que representa a propagação oriental extrema das línguas de origem latina) e de terem aprendido no seu país o russo e o ucraniano, línguas muito difundidas e tuteladas pela Constituição, e também o inglês, mal cheguem a Portugal sejam obrigados a estudar, nas escolas secundárias, para além do português, uma 5.^a ou, em muitos casos, uma 6.^a língua de iniciação (alemão, francês ou o espanhol).

Perante tantas dificuldades, muitos pais destes alunos acabam por aceitar de forma resignada o insucesso escolar dos seus filhos, muitos dos quais excelentes alunos nos seus países de origem.

Os alunos provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa, apesar de na sua maioria não terem problemas com a língua, apresentam contudo grandes dificuldades escolares devido ao baixo nível de preparação escolar que trazem dos seus países de origem, uma vez que, apesar de o português ser a língua oficial destes países, o que se verifica é que a

grande maioria das crianças que tem oportunidade de acesso à escola só entra em contacto com o português a partir dos 6 anos, aquando do início do seu ciclo escolar. Como refere Lopes (2002), “em termos psico-pedagógicos e sócio-culturais, trata-se de um verdadeiro processo de aquisição de uma língua segunda” (p.18). Além disso, o ensino do português nos países africanos é dificultado pela escassez de investigação científica, pelas insuficiências do corpo docente (falta de professores e falta de preparação adequada) e pela falta de materiais didácticos (falta de programas adequados, manuais, guias de orientação e outros suportes e materiais pedagógicos).

Continua a ser muito deficitário o apoio prestado nas escolas aos filhos dos imigrantes. Se uma das razões deste défice pode ser atribuída à falta de meios nas escolas, a verdade é que na maioria dos casos o motivo principal é a indiferença face a esta nova realidade social do país, assim como a falta de formação e de sensibilidade dos professores para as questões da diversidade dentro da sala de aula, insistindo em assumir uma atitude monocultural perante uma turma multicultural. Faltam materiais adequados a esta nova realidade do nosso país; mesmo os manuais, que são o instrumento primário do processo de ensino/aprendizagem, são escassos, sendo uma área habitualmente pouco considerada.

A realidade das nossas escolas face ao fenómeno da diversidade é o espelho daquilo que se passa na nossa sociedade. Se as nossas escolas não estão preparadas para receber os filhos dos imigrantes, então que dirão os pais dessas crianças que também querem aprender? No objecto da educação multicultural, a escola tem sido fonte de atenção prioritária; contudo, e veremos isso mais à frente no nosso trabalho, aquando da análise feita a três instituições promotoras de projectos de ensino do português para estes cidadãos, é necessário que os nossos responsáveis direccionem as suas atenções também para a educação dos adultos estrangeiros, nomeadamente ao nível da criação de grupos de trabalho que sirvam de apoio e de acompanhamento às instituições que promovem cursos de ensino da língua, dando formação, ajudando na elaboração de materiais adequados às reais necessidades dos alunos/formandos e estimulando o desenvolvimento de estratégias de integração sócio-profissional.

CAPÍTULO II

Educação Multicultural e Multilingue

1. Multiculturalidade e educação: a educação face à diversidade cultural

“É imperativo sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza. É imperativo sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (Boaventura Sousa Santos, Prova Oral, RTP 1, 30/05/95).

O esclarecimento de vários significados de educação multicultural e de conceitos a eles associados é, agora, um ponto de partida para a reflexão crítica acerca das nossas práticas e para a realização de mudanças em sentidos multiculturais. O multiculturalismo invadiu os nossos espaços educativos, não só a nível da escola, mas também a nível de todas as outras instituições de carácter educativo, nomeadamente as organizações/associações que, não sendo espaços escolares, ou até mesmo direccionados para a educação, procuram, em situações pontuais e imediatas, oferecer aos cidadãos uma resposta para as suas necessidades.

É certo que este fenómeno da imigração em massa veio mudar as nossas rotinas, levando-nos a ter presente no nosso quotidiano pessoal e profissional referências como: cultura, raça, minoria, discriminação, racismo, igualdade, preconceito, etc. Não estar consciente, ignorar, desvalorizar ou usar inadequadamente esses termos nas nossas práticas diárias pode ter efeitos discriminatórios que devemos evitar.

A definição do conceito de multiculturalidade não tem sido consensual. No entanto, circunscrita ao espaço educativo, deve ter subjacente valores como a partilha e o respeito pela diversidade das culturas representadas na turma/escola/sociedade, promovendo atitudes de combate aos preconceitos e discriminações étnicas e raciais através de estratégias adequadas, previstas pelo professor/educador. Gibson (1984) definiu a educação multicultural como sendo uma experiência humana normal e que, por isso, deve ser entendida como tal, defendendo ainda que a “conceptualização de educação multicultural é desenvolvida a partir de conceitos e não de programas existentes ou propostos pelas escolas. (p.3)”

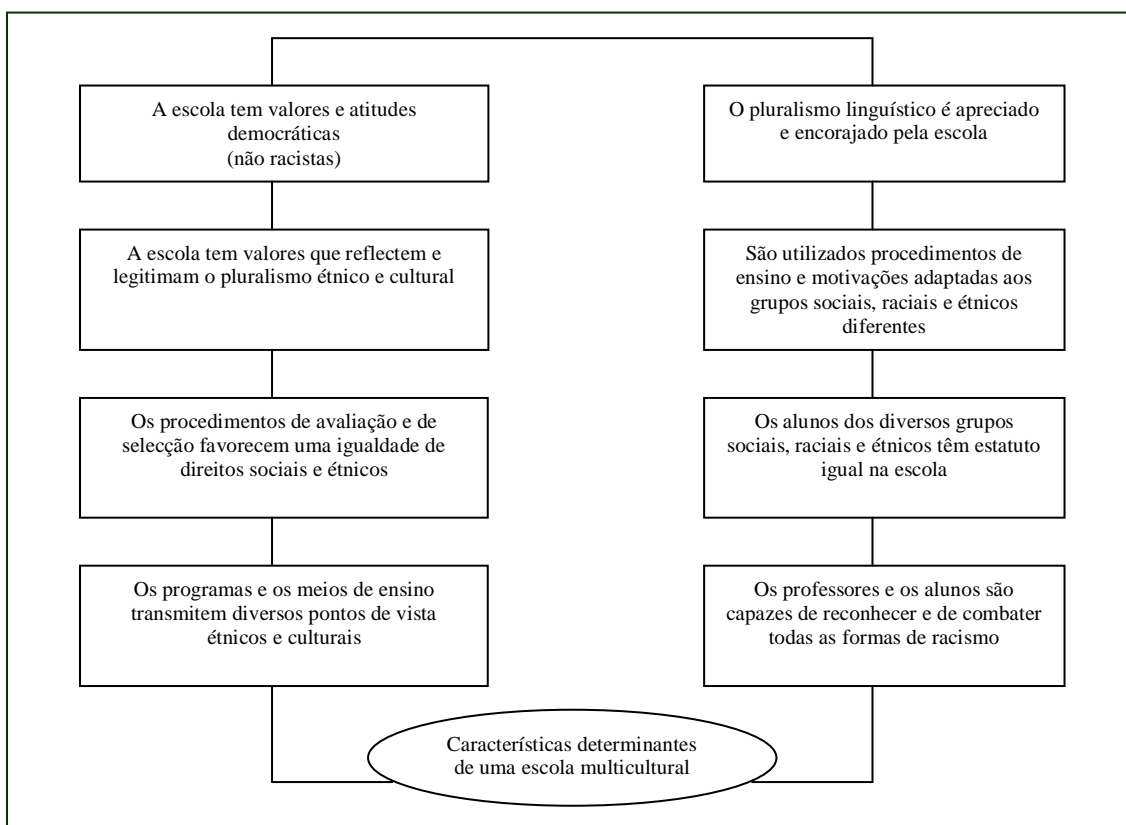
Vilar Ângulo (1992, p.131), a propósito de uma boa educação multicultural, defende que esta deveria ter em atenção aspectos tão importantes como: análise da composição e clima da comunidade social que refira o grau de aceitação do respeito exigido pelo pluralismo cultural;

ensino, em profundidade, da língua materna e, obrigatório, de outra língua diferente da oficial; inclusão da perspectiva multicultural nas matérias curriculares existentes; respeito pelo desenvolvimento pessoal dos alunos; participação dos pais nos programas escolares; recurso a materiais educativos culturalmente não tendenciosos; prevenção sobre erradas interpretações culturais ou manifestações de racismo/xenofobia no contacto com minorias de alunos e professores.

Assim, assume-se que todas as instituições educativas devem ser um espaço de diálogo, de encontro, de afecto, onde todos possam conviver e participar activa e interactivamente em todas as actividades, independentemente da raça, da etnia, da religião ou da cultura de cada um. Em suma, devem ser espaços abertos, onde não haja lugar para o racismo e/ou a xenofobia, espaços conscientes da diferença entre direitos e liberdades e onde a referência, o cumprimento e a reivindicação dos Direitos do Homem sejam uma prática comum.

Banks e Lynch (1986, p.23) propõem um modelo de escola multicultural valorativa de atitudes democráticas, e que pode ser aplicado a outras instituições com valências educativas, permitindo que todos os alunos/formandos usufruam do mesmo estatuto.

Figura 1 – Modelo de Escola Multicultural



Fonte: Banks e Lynch, 1986

É certo que um modelo deste tipo exige por parte de todos os agentes educativos (professores/educadores, alunos/formandos, escola/instituições educativas, etc.) um repensar sobre as suas práticas, os seus modos de ser e de fazer, começando por questionar as suas rotinas e certezas. Este é um modelo que privilegia um espaço multicultural para todos, onde todos tenham as mesmas oportunidades e as mesmas igualdades. No entanto, para isso, é também necessário que se criem novos dispositivos organizacionais e pedagógicos. As práticas pedagógicas não dependem somente dos agentes educativos imediatos, pois estão também condicionadas por factores externos, como o tempo ou o espaço, por factores financeiros, nomeadamente a nível da aquisição de recursos adequados às necessidades e realidades das escolas e outras instituições, e, não menos importante, por factores ligados às políticas educativas.

Nesta perspectiva, as nossas instituições devem partir de preocupações democráticas, desenvolvendo práticas de justiça, solidariedade e respeito por todos, sendo não só espaços de aquisição de saberes, mas também de partilha de culturas, assumindo um papel socializador, preparando homens e mulheres conscientes e livres, cidadãos preocupados em formar uma sociedade justa e democrática. Este discurso não é novo; no entanto, verificamos que ainda hoje são poucos os países onde estes valores prevalecem, pois o que se verifica é que o acesso e o sucesso escolares estão, na maioria das vezes, vedados às classes mais desfavorecidas, com menos poder económico, de outras raças, etc.

Assumindo com uma certa inevitabilidade, pelo menos nesta fase do nosso trabalho, a atenção prioritária e o destaque dado às questões da escola, citamos Pérez Gómez (1992, p.28), um autor que se tem debruçado sobre as funções educativas da escola e que nos diz que o papel da escola se define em dois pontos fundamentais que, no nosso entender, também se podem aplicar a outras covalências educativas:

- “- organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito à diversidade;
- provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, disposições e normas de conduta que a criança assimila na sua vida paralela e anterior à escola”.

De facto, uma criança quando chega à escola já tem conhecimentos, vivências, experiências e informações resultantes de outros agentes socializadores que não a escola. Cabe então a esta organizar e reconstruir criticamente essas informações e experiências, estabelecendo tarefas e actividades que a levem a questionar as práticas e a contrastar os saberes, promovendo uma aprendizagem de democracia que deve estar voltada não só para *dentro de si mesma*, mas para toda a comunidade local.

Numa sociedade cada vez mais marcada pela diversidade, torna-se muito complicado lidar com a diferença, não só nas instituições educativas mas também nas empresas, etc., daí o multiculturalismo ser um tema actual, sobretudo numa altura em que se fala tanto de fenómenos como a *globalização* e o *racismo*, suscitadores de estudos vários e envolvendo várias áreas do conhecimento. A este propósito, Rego (2000, p.115) diz-nos que:

“Nunca como ahora se ha procedido con el estudio de conceptos medularmente relevantes para el tema del multiculturalismo, como son los de cultura, identidad, raza, etnia, minorías, asimilación, aculturación, xenofobia, tolerancia, etc. Las perspectivas antropológicas, psicológicas, sociológicas o lingüísticas incrementan la riqueza epistemológica del fenómeno, pero también la controversia que conllevan determinadas tesis sobre formas de representación y legitimación de la realidad, siempre percibida según esquemas canónicos preestablecidos (de ahí que los necesarios cambios de mirada supongan procesos y estrategias deconstructivas). Aún así, las diversas perspectivas son útiles al esfuerzo de articulación de lo multi/intercultural con el proceso educativo, siempre que se intente ir más allá de la mera explicación, pedagógicamente insuficiente.”

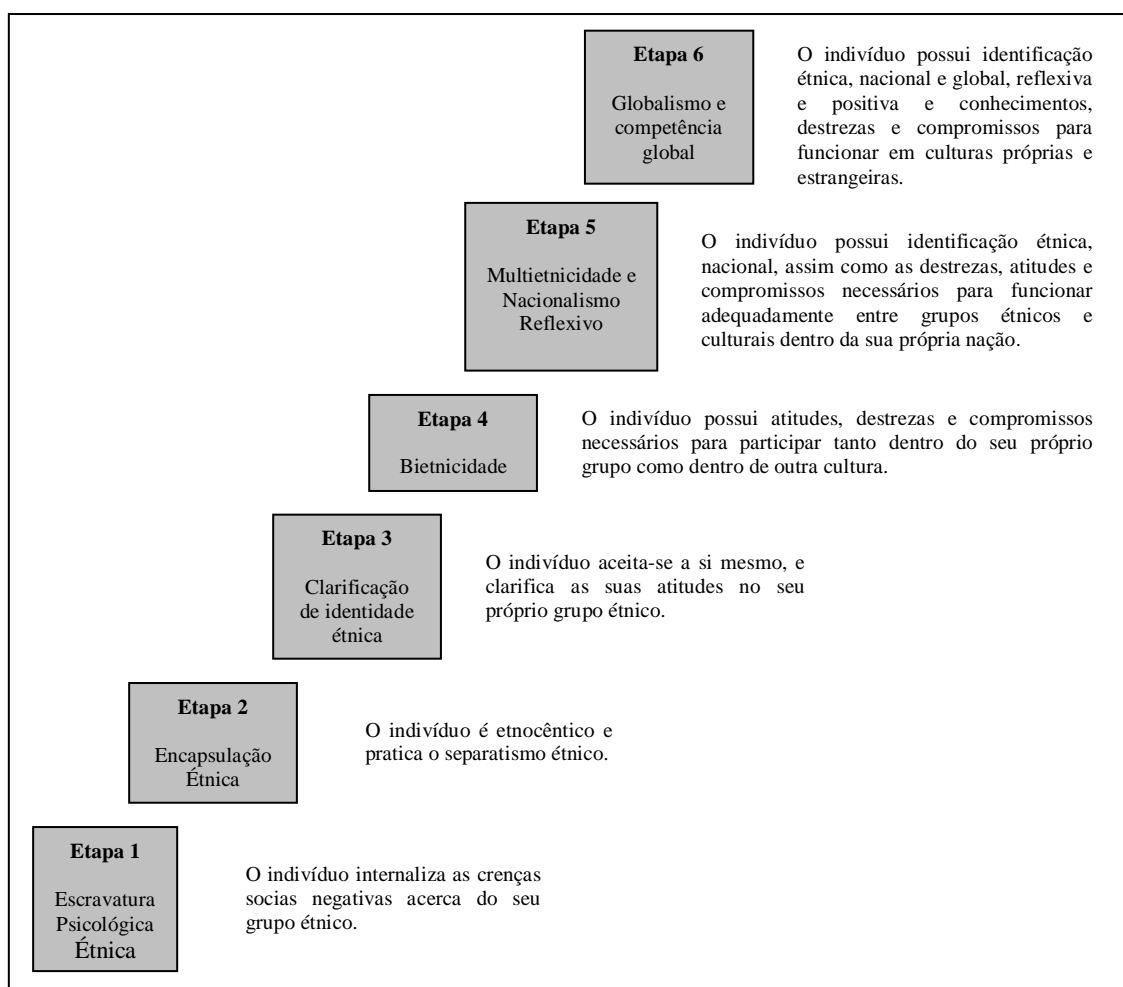
De facto, nunca como agora se falou e estudou sobre o multiculturalismo. Contudo, em Portugal, a educação multicultural está ainda a dar os seus primeiros passos. Trata-se de uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis do sistema: quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didácticos, mas, principalmente, nas práticas pedagógicas e na gestão quotidiana das escolas e de outras instituições formativas. A educação multicultural pretende contribuir com soluções para os novos problemas da diversidade cultural, resultantes dos fenómenos de imigração, e também para

encarar com outra atitude, que não a dos fatalismos crônicos, os velhos problemas da escolarização das tradicionais minorias (cf. Souta, 1997).

É normal os agentes educativos atribuírem as responsabilidades pelos insucessos dos alunos/formandos de minorias étnico-culturais a *factores externos*, ou seja, aos ambientes economicamente desfavoráveis das famílias. No entanto, estas responsabilidades também deveriam ser atribuídas a *factores internos*, como a organização escolar, as práticas educativas, os materiais pedagógicos e o currículo oculto. Neste sentido, é fundamental valorizar o papel das famílias na educação; elas devem ser perspectivadas como os parceiros privilegiados da comunidade educativa.

Banks (*apud* Peres, 2000, p.47), com os seus trabalhos no domínio das teorias sexistas, racistas e classistas, tem contribuído para a reflexão sobre o desenvolvimento étnico e cultural, como podemos ver na figura 2.

Figura 2 – Etapas do Desenvolvimento Étnico e Cultural



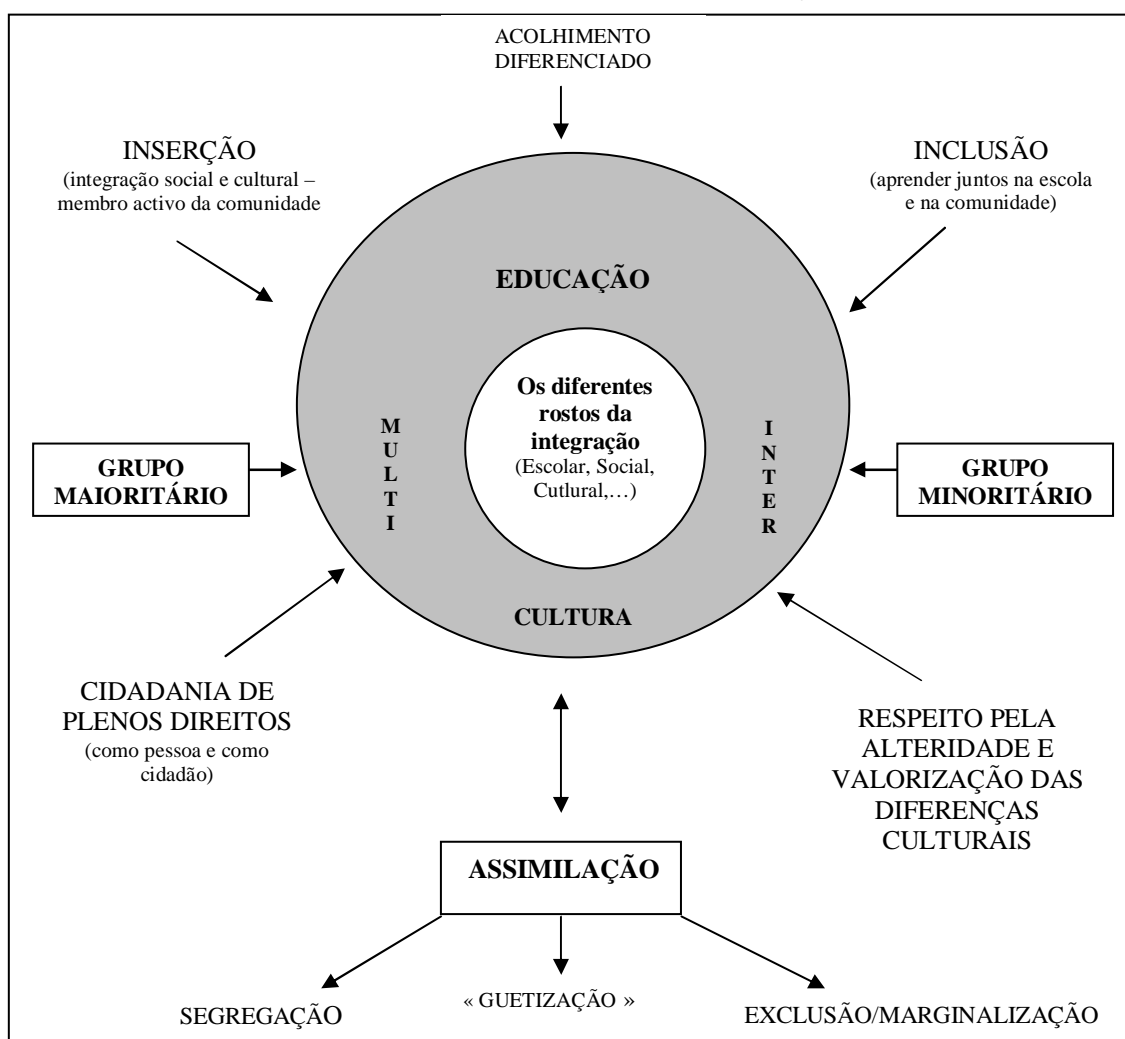
Fonte: Banks (*apud* Peres, 2000, p.47).

A figura mostra-nos as várias etapas do desenvolvimento étnico e cultural pelas quais um indivíduo tem de passar até alcançar e reconhecer a sua identidade própria. Verifica-se que quanto maior é a aceitação de um indivíduo relativamente ao grupo étnico a que pertence, melhor vai ser a sua adaptação e integração dentro de um outro grupo, pertencente a uma outra cultura.

2. Educação e integração das minorias

Peres (2000, p.162) diz-nos que “a integração nunca poderá ser vista numa direcção unidireccional, mas bidireccional, em que as partes constituem um todo, ou dito de uma forma mais simples: a integração não é uma coisa de um só em que o outro se integra, mas um processo conjunto”. Assim, o mesmo autor apresenta-nos um diagrama onde identifica todos o intervenientes no processo e o qual intitula de “diferentes rostos de integração.”

Figura 3 – Os Diferentes Rostos da Integração



Fonte: Peres (2000)

Num país geograficamente pequeno, mas com tanta e tão acentuada diversidade linguística, urge reflectir sobre os sucessos ou fracassos das minorias, nomeadamente sobre os rendimentos académicos dos imigrantes e grupos étnico-linguísticos integrados em sociedades industrializadas.

Segundo Roosens (1987) e Trueba (1989) (*apud* Costa, 1993, pp. 159-169), a compreensão dos fenómenos relacionados com a integração das minorias pode fazer-se sobre cinco hipóteses:

1.^a A hipótese da variação das características genéticas inatas de grupo para grupo: pressupõe que as características específicas de cada grupo social são transmitidas através da hereditariedade, levando a que haja realizações diferenciadas dentro da mesma comunidade. A escola tem dificuldades em encontrar soluções para esta diferenciação, devido à sua tendência de homogeneização.

2.^a A hipótese do fraco estatuto sócio-económico de certas camadas da população: aponta para as várias dificuldades, nomeadamente na escola, que os indivíduos com fracos recursos económicos e, conseqüentemente, baixo estatuto social encontrarão nos seus países de acolhimento. Estudos revelam que alunos com maiores rendimentos e estatuto social mais elevado têm melhores condições para enfrentar a competitividade e a organização da escola.

3.^a A hipótese decorrente da atitude das minorias face ao seu próprio estatuto sócio-cultural: nesta perspectiva considera-se que diferentes minorias, igualmente desfavorecidas, reagem de forma diferente a essa mesma condição, ou seja, embora estejam sujeitas às mesmas dificuldades de inserção numa sociedade diferente, defende-se que as reacções de diferentes grupos à cultura dominante determinam, de alguma forma, tanto o seu grau de integração social, como de realização académica. Há estudos que comprovam, por exemplo, que indivíduos oriundos do Continente Asiático conseguem, na maioria das vezes, inserir-se com mais sucesso numa determinada sociedade do que indivíduos oriundos da América Latina ou de África.

4.^a A hipótese baseada na relevância do papel dos pais: dá bastante importância ao papel que os pais podem ter, nomeadamente a nível do incentivo e apoio às crianças em idade escolar. O interesse e a atenção que os pais dedicam ao que se passa na escola, assim como os incentivos e a ajuda que proporcionam às crianças, reflectir-se-ão nos melhores ou

piores resultados por elas alcançados. É certo que este apoio, apesar de toda a sua importância, depende do nível de formação e grau de sensibilização dos progenitores e de todas as dificuldades por eles encontradas, nomeadamente a nível do relacionamento com a escola e/ou professores.

5.ª A hipótese das descontinuidades culturais: procura explicar as desigualdades a partir das “descontinuidades culturais”, ou seja, a partir das diferenças existentes entre cultura minoritária e cultura dominante e que resultam do facto de se pertencer a um ou a outro grupo. Normalmente, são as diferenças linguístico-culturais existentes entre o meio familiar da criança e aquilo que a escola ensina que prejudicam o seu aproveitamento escolar, assim como a sua capacidade de integração na sociedade maioritária. No entanto, segundo Roosens (1987, p.4), “mais do que a própria descontinuidade, a forma como cada criança reage às diferenças parece ser o factor determinante do êxito”.

Como podemos verificar, algumas destas hipóteses atribuem a culpa do sucesso ou insucesso das minorias às próprias minorias. No entanto, convém salientar que estes grupos não têm o poder político e social fundamentais para decidirem os seus futuros e fazerem as alterações necessárias nos seus países de acolhimento. Nesta perspectiva, não basta aos grupos de imigrantes ter força de vontade, nomeadamente através da re-socialização (integração e participação activa no país de acolhimento), pois cabe também aos indivíduos da sociedade maioritária assumirem um papel mais activo em todo este processo que pode ser de sucesso ou de fracasso.

Neste sentido, Tharp (*apud* Costa, 1993)) chama ainda a atenção para a existência de uma outra hipótese, a das “compatibilidades culturais”, segundo a qual é fundamental que se introduzam mudanças no processo educativo, de forma a não haver grandes discrepâncias com as culturas dos alunos/formandos pertencentes a grupos minoritários, uma vez que as possíveis “semelhanças” existentes entre a escola/instituição educativa e a cultura de origem poderão ser factores de sucesso no rendimento dos alunos/formandos. O mesmo autor diz-nos ainda que os mentores desta hipótese (Deyhle, 1983; Jordan, 1985; Jordan e Tharp, 1979; Vogt, Jordan e Tharp, 1987) consideram que a situação das “compatibilidades culturais” pode assumir três aspectos fundamentais:

- numa versão denominada “strong form”, assume-se que devem ser elaboradas turmas diferentes para alunos de culturas diferentes;

- a versão “weaker form”, mais moderada que a anterior, assume que, existindo dois tipos de cultura, devem ser constituídos dois tipos de turmas, uma para os alunos pertencentes à sociedade/cultura dominante e outra para as minorias, cujas incompatibilidades culturais com a escola são evidentes;

- a versão “null form”, a mais liberal de entre as três, considera que todas as culturas têm aspectos em comum e que, portanto, não há necessidade de se formarem turmas específicas nem de alterar os programas.

Esta terceira versão coloca-nos perante o dilema da preparação dos professores/educadores para estabelecer a relação de interdependência entre a escola/instituição educativa e a cultura numa turma constituída por alunos/formandos de várias nacionalidades, com diferentes culturas. O que nos leva a um factor imprescindível para o sucesso das minorias que é o da consciencialização das causas e consequências da diversidade cultural dos alunos/formandos.

2.1. Obstáculos à integração

Retomando o ponto anterior do presente estudo, a multiculturalidade é, como já referimos, um tema que tem, indubitavelmente, destaque nos dias de hoje, não só devido ao fenómeno da globalização, com a aproximação das culturas do mundo, facto que, citando Jameson, Stoer (2001) diz tornar “mais sensíveis as diferenças entre elas”, mas também devido ao fenómeno do racismo/xenofobia.

Deste modo, não causa espanto o facto de, cada vez mais, assistirmos ao aparecimento de textos, reflexões, informações e investigações sobre esta questão da multiculturalidade. Verifica-se, por parte dos principais agentes educativos e governativos, uma busca de *caminhos*, nem sempre eficazes, capazes de responder a esta problemática da diferença.

O sociólogo da educação Carlos Alberto Torres, também citado por Stoer (2001, p.246), quando interrogado sobre o significado da multiculturalidade nos Estados Unidos, respondeu:

“A multiculturalidade (nos EUA) quer dizer três coisas: primeiro, e sobretudo, uma educação anti-racista; segundo, um movimento social; terceiro, uma tentativa de transformação curricular específica (...). (Pode perguntar-se) se é um movimento social homogêneo ou uma transformação curricular homogênea – não, não é: há uma versão liberal, mas com diversas variantes; há uma versão conservadora, a que chamo conservadorismo pragmático, porque aceita a diversidade e, portanto, toma decisões com respeito à multiculturalidade; e há uma versão de esquerda, que também tem muitas variantes – por exemplo, a pedagogia crítica está muito vinculada à multiculturalidade crítica. (...) Creio que (a multiculturalidade) é o tema de transição do século. É o tema que vai marcar a crise e a resposta da educação frente às exigências e aos desafios do futuro. Porquê? Porque discute o tema da identidade, e em educação mais não fazemos do que discutir a questão da identidade.”

Nesta perspectiva, a multiculturalidade apresenta-se como um dos grandes temas do momento, no que à educação diz respeito. Mas serão as nossas instituições educativas capazes de preservar a identidade de cada um perante a diversidade? Poderá a identidade manter-se intacta quando partilhada com outras identidades? Este é um conjunto de questões pertinentes e que estão, certamente, na mente dos principais investigadores em educação.

Stoer (2001, p.247), numa tentativa de compreender melhor a génese da educação inter/multicultural, apresenta duas formas de relacionamento entre o Estado e a Educação, a primeira designada por “estrutura ocupacional e democratização social” e a segunda por “criação de oportunidades de emprego/promoção da retoma do crescimento económico”. Segundo o mesmo autor, a primeira relação entre o Estado e a Educação constitui aquilo a que se tem chamado de “escola para todos”, ou seja, a escola oficial, gratuita, obrigatória, promotora de uma “identidade nacional assente na identidade de uma etnia dominante”. Este é um modelo baseado no princípio de igualdade de oportunidades, mas que não olha à origem sócio-económica dos alunos, o que cria, indubitavelmente, desigualdades que o Estado procura colmatar com a criação de políticas de gestão controlada, como é por exemplo a ramificação do sistema em vias: as vias académicas e as vias técnico/profissionais.

Na segunda relação, a escola aparece “cada vez mais inserida no espaço mundial, como espaço dominante e enquadrante da orientação educativa”. Nesta perspectiva, a identidade da cultura nacional é “posta em causa” pela criação da identidade europeia. O ponto crítico desta relação baseia-se, não na desigualdade, mas na exclusão social, determinada pela origem sócio-cultural. O Estado procura resolver esta exclusão social, também, com a criação de políticas de gestão, de que são exemplo os “currículos alternativos”. Stoer (*idem*, p.256) diz ainda que “reflectindo mais especificamente sobre o campo da educação escolar, percebe-se que esta forma de Estado se desenvolve muito mais através de uma preocupação com estilos de vida do que com oportunidades na vida” e cita, a este propósito, o economista Augusto Mateus que notou que, da mesma forma que se fala em “desemprego latente” para as empresas em situação difícil, também se pode falar em “exclusão social latente” para as pessoas que não consigam alcançar um nível educativo, formativo e qualificativo que lhes permita “percorrer com êxito uma trajectória de adaptação ou protagonismo nos processos de inovação”.

Estas considerações assinalam a necessidade de uma nova relação entre a escola e o mercado de trabalho, em que o Estado deve assumir um estatuto regulador de um novo processo de concertação social que garanta a competitividade num mercado de trabalho cada vez mais mundializado e promova programas de educação multicultural.

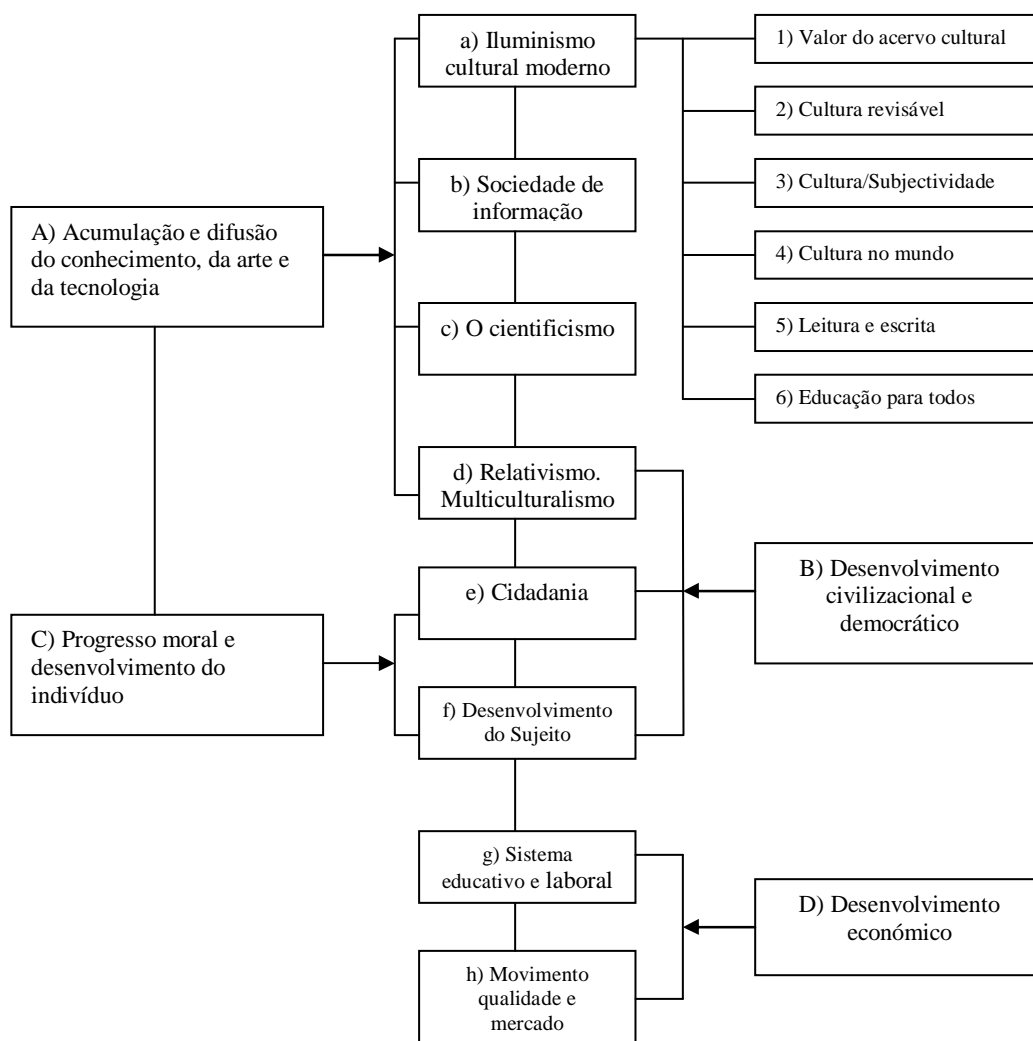
Falta nas nossas instituições educativas uma política educativa preocupada com o sucesso de todos os alunos/formandos, sejam eles nacionais ou estrangeiros, de forma a garantir que todos tenham acesso a oportunidades iguais. Para isso, urge a criação de uma política de aceitação das diferenças, dos particularismos e das especificidades culturais de cada um. Toda as instituições educativas devem apresentar-se como sendo o principal veículo de ligação do Homem ao mundo que o rodeia, fornecendo-lhe os materiais indispensáveis ao avanço, pois, só assim ele será capaz de construir uma trajectória de sucesso, capaz de enfrentar novos avanços, desafios e descobertas. Para que isso aconteça, têm de estar atentas a todos os desafios que a sociedade actual lhes coloca, nomeadamente numa perspectiva multicultural, onde haja aceitação da diferença e não exclusão/negação.

Como refere Beji (1997):

“A ordem económica transformou a economia numa máquina desprovida de alma susceptível de funcionar impunemente contra a sociedade e contra o homem. Este vê-se então cada vez mais reduzido a uma peça mecanizada e triturada na lógica exclusiva da produção e do consumo de bens e serviços. Neste monoteísmo de mercado, a filosofia neomercantilista conduz à polarização, à desigualdade e, finalmente, à exclusão. E, no entanto, podemos identificar uma fonte de respeito pelas pessoas que é devida a cada cultura e cada Nação, todas elas como resposta ao significado da existência pessoal. Perante uma aldeia global, onde cada vez mais escasseiam os bons samaritanos prontos a reconhecer o valor do próximo, estará ao nosso alcance a reconstrução de um edifício educativo onde em comunidade se aprenda a viver juntos?”

Sacristán (2003), a propósito do contributo da educação para o progresso da humanidade no âmbito da cultura, da indústria, da ciência e da democracia, refere que ele poder-se-ia consubstanciar nas seguintes finalidades: a) a educação como instrumento de difusão, reprodução e inovação do conhecimento e da cultura; b) a educação como instrumento para a cidadania democrática; c) a educação como forma de integrar/inserir os cidadãos no mundo que os rodeia; d) a educação como uma fonte de bem-estar, preocupada com o desenvolvimento e a felicidade pessoal dos indivíduos. O mesmo autor apresenta um esquema demonstrativo da forma como algumas narrativas em educação se ligam com as grandes orientações do progresso.

Figura 4 - A articulação das grandes orientações do progresso com as narrativas sobre a educação



Fonte: Sacristán (2003)

2.2. Medidas de Política Educativa

A educação multicultural, como já foi dito anteriormente, é um processo muito complexo e problemático, afectado por um conjunto de factores que, de uma ou de outra forma, impedem ou dificultam a integração e a inclusão das minorias. Embora a Declaração Universal dos Direitos

do Homem e a Declaração dos Direitos da Criança sejam duas *Bíblis* sobre os direitos e os deveres do Ser Humano, com um conjunto de normas e recomendações no sentido de revitalizar e criar uma sociedade mais justa e tolerante, onde há lugar a que todos tenham o direito à inclusão/integração, verifica-se que nem sempre as mesmas são seguidas e respeitadas.

Vivemos numa época em que a educação multi/intercultural é uma nova forma de estabelecer relações entre povos de várias etnias, raças, línguas e culturas. Por isso, vários organismos foram, ao longo destas últimas décadas, assumindo a importância de se debruçarem sobre a diversidade de línguas e culturas. Os Ministros da Educação europeus em 1975, na Conferência de Estocolmo, e em 1977, na Conferência de Estrasburgo, alertaram os diferentes países para a necessidade de “garantir e promover a igualdade de oportunidades e o acesso à educação aos filhos de imigrantes”, convidando-os a apoiar investigações, promover experiências e desenvolver a formação dos professores. Também em 1977, o Conselho das Comunidades Europeias (Resolução 77/486/CEE), referindo-se à escolarização de filhos de imigrantes, defendeu “um ensino de acolhimento gratuito que contenha especialmente o ensino adaptado às necessidades específicas destes filhos, da língua oficial ou de uma das línguas oficiais do país de acolhimento” (art.º 2º).

Efectivamente, a partir desta altura, foram desenvolvidos alguns projectos no sentido de estudar as escolas e os alunos imigrantes, bem como os professores envolvidos. Estes primeiros estudos foram importantes, constituindo a rampa de lançamento para a criação de políticas sociais e educativas, integradoras da diversidade linguística e cultural. Em todo o lado foram surgindo estudos, projectos e campanhas que chamavam a atenção das maiorias para a necessidade e para a importância da escolarização de todas as crianças, promovendo a inclusão, a tolerância e o respeito, e repudiando a exclusão, o abandono e a xenofobia.

Também Portugal, perante uma nova realidade verificada, como já pudemos constatar anteriormente, sobretudo a partir da década de 90, em que a sociedade portuguesa sofreu grandes transformações ao nível da sua composição demográfica, criou algumas medidas institucionais promotoras da educação multicultural e de apoio a minorias étnico-linguísticas.

Assim, ao nível do poder central, criaram-se os seguintes mecanismos:

- em 1990, numa altura em que as questões do multiculturalismo praticamente não existiam no nosso país, é apresentado o Projecto *A Escola na Dimensão Intercultural (PEDI)* da responsabilidade do Ministério da Educação, assente na ideia de que todos aprendem desde que

se tenha em conta a cultura de cada um e se recorra a métodos e estratégias que envolvam o aluno na construção do saber;

- em Março de 1991 foi criado o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*, com a função específica de coordenar, incentivar e promover todos os valores essenciais à saudável convivência entre povos de diferentes raças, culturas e línguas. Este organismo implementou, ainda, uma base de dados na qual se registam, anualmente, os números relativos à demografia multicultural nas escolas da rede pública;

- em Setembro de 1993 incentivou-se a fundação da *Associação de Professores para a Educação Intercultural* e, ainda no ano lectivo 1993/1994, desencadeou-se o *Projecto de Educação Intercultural (PREDI)* da responsabilidade do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, que começou com 30 escolas, sendo posteriormente alargado a 50 escolas públicas dos três ciclos do ensino básico e prolongado por mais dois anos, com o objectivo de promover uma educação intercultural a partir dos projectos de cada escola, favorecer a integração dos alunos provenientes dos grupos minoritários e favorecer a criação de relações harmoniosas e construtivas entre a escola e a comunidade;

- em inícios de 1996 criou-se a figura do *Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME)*, cujo principal objectivo é coordenar o trabalho de integração social dos imigrantes, devendo, para o efeito, de acordo com o Decreto-Lei n.º 3-A/96, de 26 de Janeiro, promover a consulta e o diálogo com entidades representativas dos imigrantes e minorias étnicas (artigo 1.º), promover a realização de estudos sobre a inserção dos imigrantes e minorias étnicas (artigo 1.º) e propor medidas de apoio aos imigrantes e às minorias étnicas (artigo 2.º, alínea e);

- também em 1996, a Associação de Professores de Português (APP), depois de ter alargado o seu âmbito estatutário ao português língua segunda (PL2) e língua estrangeira (LE), devido ao facto de muitos associados seus trabalharem em escolas onde há alunos que têm o português como língua não-materna, coordenou o projecto “Transversalidade da Língua Segunda” que visou, sobretudo, contribuir para a integração dos filhos dos trabalhadores imigrantes e para a igualdade das oportunidades que lhes são disponibilizadas. Este projecto foi concebido partindo do princípio que o ensino e a aprendizagem de uma língua não se processa do mesmo modo se, para o aluno, a língua for a materna ou se for uma língua segunda;

- entre 1994-97, o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação promoveu um curso de formação de *mediadores culturais* para apoio à escolarização de crianças da comunidade cigana – *Projecto ir à Escola*;

- em Outubro de 1998, iniciou-se o projecto *Pelas Minorias*, integrado no programa Cidades Digitais, e que, numa parceria entre o ministério da Ciência e Tecnologia e o Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, possibilita o acesso dos jovens de comunidades imigrantes às novas tecnologias de informação, permitindo também a comunicação entre as associações lusófonas, através de um espaço próprio na Internet;

- em 1999, a Associação de Professores de Português (APP) realizou o 1.º Congresso do Português Língua Não-Materna;

- foi criado o *Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração (COCAI)*, com a finalidade de assegurar a participação e colaboração das associações de imigrantes e de outros parceiros sociais na definição da política de integração social, competindo-lhe, segundo o Decreto-Lei n.º 39/98, de 27 de Fevereiro (alterado pelo artigo 9.º da Lei n.º 115/99, de 3 de Agosto), pronunciar-se sobre os diplomas legais relativos aos direitos dos imigrantes, contribuir para a definição de medidas e de acções que permitam melhorar as condições de vida dos imigrantes, dar parecer sobre o reconhecimento das associações de imigrantes;

- em finais da década de 90, a Assembleia da República reconheceu a Língua Gestual (1997) e a Língua Mirandesa (1998) como sendo duas línguas minoritárias, consagrando, assim, a *diversidade linguística* e pondo fim ao tabu do país monolíngue;

- institucionalizou-se também a *diversidade religiosa*, terminando, assim, o monopólio da Religião Católica nas escolas públicas portuguesas.

Ao nível do poder autárquico, foram criados os *Conselhos Municipais das Comunidades Étnicas e Imigrantes*, como órgão de consulta, em Câmaras como as de Lisboa, Amadora e Cascais.

O Relatório sobre o Respeito Pelos Direitos Humanos em Portugal, referente ao ano de 2004, divulgado pela Divisão da Democracia, Direitos Humanos e Trabalho do Departamento de Estado dos E.U.A. em 28 de Fevereiro de 2005, a propósito das Minorias nacionais, raciais ou étnicas diz o seguinte:

“(…) No seu relatório de 2002, a Comissão Europeia Contra o Racismo e a Intolerância (ECRI), reconheceu passos importantes dados pelo Governo com vista à contenção do racismo (...). No entanto, a ECRI recomendou às autoridades uma acção mais eficaz, num determinado número de áreas, no combate ao racismo e à intolerância. Como resposta a estas recomendações, o Governo adoptou medidas concretas, tais como: inclusão de debates sobre o modo de actuação perante grupos minoritários, em sessões de formação pelos polícias; a organização de seminários de professores sobre o multiculturalismo e a diversidade; o acréscimo, em 54%, da ajuda financeira às organizações de imigrantes; e a distribuição de livros e brochuras entre departamentos públicos e associações de imigrantes de forma a tornar os cidadãos mais conscientes da luta contra o racismo e a intolerância.”

2.3. Projectos de investigação/intervenção no âmbito da Educação Inter/Multicultural

Apesar de em Portugal o multiculturalismo ser um tema recente, cada vez mais as universidades portuguesas apostam em cursos de pós-graduação virados para as áreas relacionadas com a educação multicultural; cabe referir aqui, nomeadamente o mestrado em *Relações Interculturais* (1991), da Universidade Aberta; o mestrado em *Ciências da Educação, área de especialização em Educação Multicultural* (1995), da Universidade Católica Portuguesa / Faculdade de Ciências Humanas; o mestrado em *Ciências da Educação, área de Educação e Diversidade Cultural* (1996), da Universidade do Porto / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Mas, para além de apostarem em cursos de pós-graduação direccionados para as questões da multi/interculturalidade, as nossas instituições de ensino superior têm apostado também em projectos de investigação que estudam os principais agentes educativos para estas questões da Educação Inter/Multicultural, como o comprova, aliás, o quadro a seguir:

Quadro 1: Projectos de Investigação no Âmbito da Educação Inter/Multicultural

ANO	NOME DO PROJECTO	ENTIDADE	OBJECTIVOS
1991-1994	<i>Educação e diversidade cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação</i>	Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto <i>Stoer, S. et al.</i>	Estudar a diversidade cultural nas escolas portuguesas, o contacto entre as diferentes culturas presentes e os resultantes efeitos sinérgicos.
1992-1996	<i>Educação multi/intercultural</i>	Universidade Aberta & Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação <i>Trindade, M.B.R. et al.</i>	Projectar e desenvolver um programa piloto de educação intercultural, com o objectivo de prevenir situações de intolerância cultural e de exclusão social.
1994-1996	<i>Multiculturalismo e educação intercultural em Portugal e na U.E.</i>	Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto <i>Stoer, S. et al.</i>	Analisar as medidas políticas nacionais para a educação intercultural e compará-las com as políticas da U.E. nesta área.
1994-1997	<i>Educação para a tolerância num mundo multicultural: o caso do islamismo em manuais escolares portugueses</i>	Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa <i>Ferreira, M.M.M. et al.</i>	Educar para a tolerância num mundo multicultural e multireligioso.
1995-1996	<i>Projecto Nómada</i>	Instituto da Comunidades Educativas (ICE) <i>Canário, R. et al.</i>	Relacionar as práticas socioculturais (itinerância) das crianças ciganas com o abandono e o insucesso escolar de que são vítimas.
1996-1997	<i>A literatura para a infância como dispositivo pedagógico numa educação da aceitação activa da diversidade</i>	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto <i>Leite, C. et al.</i>	Implementação de novas práticas pedagógicas na educação para a infância.
1997-1998	<i>Projecto EDUCID: uma educação para a cidadania através da literatura para a infância e dos jogos de cooperação</i>	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto <i>Leite, C. et al.</i>	Desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na educação para a diversidade de crianças do pré-escolar e 1.º ciclo.
1997-1998	<i>Globalização e educação intercultural: as minorias étnicas em Portugal – o caso dos ciganos</i>	Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto <i>Stoer, S. et al.</i>	Desvendar as relações existentes entre a escola e a comunidade cigana, dando ênfase ao papel da escola na educação da rapariga cigana.
1998-1999	<i>Projecto EDCERE: olhar a educação e construir o intercultural</i>	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto <i>Leite, C. et al.</i>	Alertar os professores para a necessidade de uma educação intercultural em todos os contextos.

2003-2007	<i>Projecto "Diversidade Linguística na Escola"³</i>	Instituto de Linguística Teórica e Computacional <i>Mira Mateus, M.H.; Fischer, G.; Pereira, D.</i>	Estudar a diversidade linguística, criação linhas de orientação e de materiais que permitam melhorar a competência linguística em português dos alunos que não têm essa língua como materna, apoiar e sensibilizar os professores para as questões do multilinguismo na escola.
-----------	---	--	---

Fonte: Base de dados EUDISED (Cf. *in* SOS Racismo, 2002, p. 363)

Pelo quadro, podemos ver que os projectos implementados centram-se, maioritariamente, no estudo da diversidade cultural existente nas nossas escolas, nomeadamente ao nível do 1.º ciclo, procurando alertar para as questões do racismo e da xenofobia e prevenindo situações de intolerância.

É importante salientar que dos projectos referidos, apenas um, o Projecto *Diversidade Linguística na Escola*, se destina exclusivamente a estudar a variedade de línguas existente nas nossas escolas. Para este projecto, previsto para um período de quatro anos (2003-2007), a equipa de investigação, coordenada pelas investigadoras M. H. Mira Mateus, G. Fischer e D. Pereira, realizou um total de 74595 inquéritos, distribuídos por 66189 alunos portugueses (89% do total) e 8406 alunos estrangeiros (11% do total), a partir dos quais fará uma análise do *corpus* no que respeita a aspectos sócio e psico-linguísticos, e a diferentes níveis linguísticos, elaborará um diagnóstico da situação, criará estratégias de correcção diversificadas para o desenvolvimento da proficiência linguística dos alunos e elaborará um documento final sobre as competências básicas que deverão ser desenvolvidas na aprendizagem do português como língua não-materna. Este é um projecto desenvolvido em três escolas, seleccionadas tendo em conta o *corpus* de análise, com o objectivo de se estudar a diversidade linguística presente nas escolas de ensino básico da área metropolitana de Lisboa, criar linhas de orientação, materiais e modelos que permitam melhorar a competência linguística dos alunos estrangeiros, assim como sensibilizar os professores para as questões do multilinguismo. É também importante referir que, por exemplo, numa das escolas seleccionadas para integrar o Projecto, a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos António Sérgio, num total de 955 alunos, existem 17 nacionalidades diferentes.

³ Projecto iniciado em 2003 com validade até 2007 (duração de 48 meses). Cf. <http://www.iltec.pt>

Também ao nível das escolas do ensino secundário, foram lançados alguns Projectos/Clubes tendentes à promoção da educação multicultural; procedeu-se à geminação de diversas escolas portuguesas e africanas; e promoveu-se o intercâmbio de estudantes e professores de diferentes países (sobretudo africanos e europeus).

Assim, e embora se reconheçam os esforços feitos pelos nossos governantes, pelas escolas/instituições educativas, pelos professores/formadores e pelos pais, com a implementação destes projectos sócio-educativos, alguns deles centrados na escola e na família, o certo é que estes têm ficado aquém do esperado, pois, mais do que uma aprendizagem de convivência em grupo, numa sociedade desprovida de valores fundamentais como o respeito e a aceitação do outro, tem-se apostado mais em oferecer aos imigrantes condições para se adaptarem, sem levantarem grandes obstáculos ou problemas. Talvez o principal problema seja exactamente esse, o de se pensar que a educação multi/intercultural é dirigida apenas às minorias, quando esta deve ser também para as maiorias. Embora involuntariamente, talvez esteja aí mais uma de tantas discriminações a que as minorias já estão habituadas.

Ao nível das atitudes e valores, como o respeito e a tolerância, estes devem vir de base, da família, das vivências e experiências da criança, da educação que lhe é dada pelos pais que, muitas vezes, são os principais responsáveis pela intolerância dos filhos em relação à diferença, seja ela étnica, linguística, cultural, económica ou social. Beji (1997), num texto apresentado ao Congresso Universitário Internacional, a propósito da Multiculturalidade em Portugal, disse o seguinte:

“Pensamos nós que o povo Português é o resultado e o exemplo vivo da valorização da riqueza e contributo cultural, científico e social das várias etapas de desenvolvimento das civilizações que pela Península Ibérica espalharam as suas influências. (...) O povo que deu a conhecer ao mundo cerca de 2/3 do que ele é hoje, tem necessariamente um trajecto histórico rico na cooperação e permuta de ideias, na aceitação de diferentes formas e níveis de civilização, na miscigenação racial e no próprio contributo linguístico.”

O nosso país não pode ficar indiferente à diferença, daí ser urgente a criação de “(...) um novo sistema ou modelo educacional mais virado para o homem em si, para os seus

problemas, passível de fomentar um permanente diálogo entre iguais quer a nível social, quer a nível cultural, sem qualquer domínio sobre o outro” (*ibidem*).

A nível da aprendizagem da língua, também reconhecemos que, sobretudo nestes últimos anos, alguma coisa tem sido feita no sentido de integrar linguisticamente esta população imigrante. Mais recentemente, e segundo a revista *O Boletim dos Professores* (Fev. 2006, p.12), da responsabilidade do Ministério da Educação, o português para estrangeiros vai ser introduzido nas nossas escolas, ou seja, “os alunos com língua portuguesa como língua não materna vão ser incluídos em três grupos de proficiência linguística: iniciação, intermédio e avançado”. Esta é uma medida que, segundo os seus responsáveis, estabelece formas de intervenção adequadas à situação concreta destes alunos, com o objectivo de os integrar plenamente no nosso sistema educativo. O mesmo boletim refere ainda que serão implementadas duas medidas prioritárias, uma que “consiste na definição de um novo regime de equivalências de habilitações estrangeiras, que visa clarificar, simplificar e agilizar o processo de instrução dos pedidos”, dando autonomia às escolas, que vão passar a realizar esse processo, que até agora era da competência dos serviços da tutela, e outra que “pressupõe o desenvolvimento de actividades de apoio efectivo aos alunos que tenham a língua portuguesa como língua não materna”. Esta nova medida está já regulamentada num novo documento, emanado do Ministério da Educação, o Despacho Normativo n.º7/2006, com data de 6 de Fevereiro de 2006, que “estabelece, no âmbito da organização e gestão do currículo nacional, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio da língua portuguesa como língua não-materna.”

Mas não é só ao nível da escola que alguma coisa tem sido feita no sentido de integrar social e linguisticamente os estrangeiros, sobretudo os estrangeiros adultos. Existem várias associações que, maioritariamente, a título de voluntariado, oferecem a estes cidadãos aulas onde podem aprender a falar e a escrever a língua portuguesa, onde podem conversar e trocar experiências. Mais do que espaços de aula, de troca de conhecimentos, estas associações transformam-se em pontos de encontro de pessoas que partilham a mesma realidade, pertencerem a uma minoria que quer integrar-se numa maioria. Estas instituições, mesmo sem grandes apoios, procuram fazer alguma coisa por estes cidadãos que os procuram, nomeadamente ao nível do ensino do português, do aconselhamento e do apoio jurídico.

Valorizar e promover uma escola para todos é, nesta perspectiva, um objectivo a perseguir em simultâneo com a criação de condições, sobretudo ao nível da educação de adultos. Se ao nível da educação escolar tem havido alguns progressos, contudo, ao nível da educação de adultos pouco ou nada foi feito pelo poder central. Como refere Lynch (1986, p.148):

“Enquanto se considere que o que se deve fazer é integrar os imigrantes – ou inclusive as minorias étnicas – na cultura dominante e perpetuar uma hierarquia social profundamente desigual, as possibilidades de desenvolvimento de uma educação multi e intercultural que dê respostas justas ao problema da desigualdade educativa numa sociedade culturalmente heterogénea, seguirão sendo relativamente insuficientes.”

É justo que valorizemos a importância da educação dos filhos dos imigrantes, contudo, também é justo que não nos esqueçamos dos seus pais e que projectos como o *Diversidade Linguística na Escola* possam também ser aplicados a outras covalências educativas, de forma a corrigir o “problema da desigualdade educativa” a que se refere Lynch. Há muitas instituições que, mesmo não sendo vocacionadas ou direccionadas para o ensino, estão a assegurar o ensino do português aos estrangeiros e que, certamente, não colocariam entraves à participação num projecto que, entre outros, tivesse por objectivos o estudo de métodos e de materiais adequados para a educação de adultos imigrantes, a elaboração de modelos estratégicos diversificados de acordo com as necessidades e características dos alunos, assim como a dinamização de acções de formação destinadas exclusivamente aos professores/formadores, no âmbito da educação, não só para a multiculturalidade em geral, mas também, e sobretudo, para a diversidade linguística em particular.

É importante que se organizem as nossas instituições educativas, sejam elas escolares ou não, reorganizando os seus currículos e as práticas educativas de forma a dar a cada aprendiz, em particular, os meios que promovam especificamente o seu sucesso, e não a dar a todos os mesmos meios, uniformizando a prática educativa, não tendo em conta as características de cada indivíduo. Por isso, no capítulo terceiro do presente estudo faremos algumas reflexões e considerações sobre as influências que determinados processos têm nas

práticas educativas e que serão mais pormenorizadamente analisados aquando do estudo desses processos nos três contextos escolhido como objecto da nossa pesquisa.

Capítulo III

Dimensões Multiculturais e Multilinguais no Ensino das Línguas

1. Do currículo monocultural ao currículo multicultural

Os fluxos migratórios têm vindo a criar nas escolas, nas empresas e noutros espaços verdadeiros pontos de encontro, onde se cruzam e relacionam diferentes línguas, culturas, raças e etnias, provocando conflitos, confrontos e dilemas aos quais têm que dar respostas adequadas, o que, como já foi referido neste estudo, nem sempre é tarefa fácil. Já muito falámos sobre as dificuldades que um imigrante encontra quando chega a um país de acolhimento, nomeadamente ao nível da língua, tendo a exigência do domínio de um novo idioma, muitas vezes esquecendo a *língua-mãe* que se vê remetida para a esfera privada. Ele é assim, muitas vezes, confrontado com uma nova identidade que prejudica ainda mais a sua integração. Se no exterior lhe é exigida a aprendizagem e o conhecimento da língua e da cultura do país de acolhimento, em casa, no seio familiar, prevalece a língua e a cultura do país materno.

No entanto, e desviando-nos um pouco do nosso objecto de estudo, não são só os imigrantes a sentirem as dificuldades próprias da aprendizagem de uma segunda língua. Dentro do mesmo território, indivíduos com a mesma nacionalidade podem sentir os mesmos problemas. Falar de uma língua materna é falar da língua que cada indivíduo aprende a partir dos primeiros anos de vida. No entanto, essa língua pode ter variantes (geográficas, sociais, etc.) como é o caso dos dialectos. Ora, nem sempre a escola contempla as variantes da língua e as crianças que têm como língua materna uma variante da chamada Língua Padrão vão ter de aprender uma segunda língua, aquilo a que muitos autores chamam de bilinguismo escolar; as variantes multilinguais dentro de uma mesma língua são remetidas para segundo plano, como se fossem consideradas inferiores ou de menor importância. Neste caso, a escola tem um papel preponderante, não devendo ser cúmplice de práticas discriminatórias. Como refere Gonçalves (1998, p.113):

“Uma diferença dialectal não é um defeito de pronúncia nem de linguagem e, por isso mesmo, não pode ser corrigido. A correcção no sentido da desvalorização de um modo diferente de usar a língua só pode ter reflexos negativos na auto-estima e na capacidade de desempenho das crianças a ela sujeitas. A sua língua materna é como que anulada, e anular a língua materna de criança é anular essa

criança. Afectivamente, as marcas da anulação da língua materna são profundas e os efeitos impensáveis.”

Neste sentido, a língua materna de cada criança, seja ela nativa ou estrangeira no país de acolhimento, deve ser valorizada, pois é ela que constitui o veículo de acesso a outros saberes e é a partir dela que o conhecimento se desenvolve.

Tudo o que faz parte da cultura e identidade de um povo está ligado à língua e, por isso, não pode ser desvalorizado ou inferiorizado. Não podemos ignorar que o alargamento do espaço europeu e o fluxo migratório dos países de Leste e das nossas ex-colónias são alguns exemplos da transformação populacional das nossas escolas/instituições educativas, que colocam em crise o currículo monocultural. Não se pode utilizar o mesmo discurso, a mesma linguagem ou as mesmas motivações em grupos cada vez mais heterogéneos, onde prevalece a diferença.

Definir e seleccionar conteúdos, estabelecer uma hierarquia de prioridades e decidir como mais legítimo o conhecimento de um determinado grupo em detrimento do conhecimento de um outro é uma tarefa nada fácil e de grande responsabilidade para quem tem o poder de a eleger. Como refere Apple (1999, p.51):

“A educação está profundamente implicada nas políticas da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição selectiva, da selecção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo.”

As nossas instituições educativas continuam a recorrer a práticas que, procurando “*nivelar*” cultural e linguisticamente os alunos portadores de capitais culturais diferentes aos que a escola pretende transmitir” (Berenblum, 2003. p.104), acabam por levá-los ao insucesso e, conseqüentemente, ao fracasso e abandono escolar. As instituições educativas não podem assimilar um currículo fechado, de matriz monocultural, excluindo a identidade cultural dos

grupos minoritários e funcionando como um instrumento de controle político do conhecimento por parte do Estado, ou melhor, aquilo a que Apple (1999) chama de Currículo Nacional cujos efeitos “serão verdadeiramente devastadores para aqueles que já têm muito perder nesta sociedade” (p.53).

Segundo o Conselho da Europa (2001, p.234), a elaboração dos currículos deve ser orientada segundo três linhas essenciais:

- “- a discussão sobre currículos deveria inserir-se no objectivo geral de promoção do plurilinguismo e da diversidade linguística. Este facto implica que o ensino/aprendizagem de qualquer língua deveria, também, ser pensado conjuntamente com a formação noutras línguas do sistema educativo e com os percursos que os aprendentes poderão ir escolhendo na sua tentativa de desenvolver uma competência linguística diversificada;
- a diversificação só é possível, especialmente, nas escolas, se for considerada a relação custo/eficácia do sistema, de modo a evitar as repetições desnecessárias e a promover economias de escala e a transferência de capacidades, que é facilitada pela aprendizagem de duas línguas estrangeiras;
- as considerações e as medidas relacionadas com os currículos não devem ser apenas definidos em termos de um currículo isolado para cada língua, nem sequer de um currículo integrado para línguas diferentes.”

Resumindo, o currículo deve proporcionar aos aprendentes o acesso ao desenvolvimento de competências linguísticas diversificadas, que eles podem ir escolhendo, com objectivos ou tipos de progressão diferenciados. Quer isto dizer que o tipo de progressão de um aprendente numa determinada língua não tem que ser necessariamente igual ao desenvolvido noutra língua, e que as competências de conhecimento, de aprendizagem e de realização devem ter um papel *transversal e transferível* entre línguas, não sendo apenas específicas de uma só língua.

O conhecimento de uma língua nunca está completo, mesmo quando se trata da nossa língua materna, além do que os domínios que nós temos das diferentes componentes da língua nunca são iguais (ex.: um indivíduo pode ter um grande domínio a nível da oralidade e não ter o

mesmo grau de domínio na escrita, ou vice-versa). No entanto, também é certo que um indivíduo, quando aprende uma língua, fica a conhecer mais acerca de outras línguas, mesmo que não se aperceba, imediatamente, desse facto.

É claro que um currículo pode, ou não, dar importância a um conjunto de componentes, que podem ser consideradas objectivos, meios ou pré-requisitos e que podem ser gerais, sociolinguísticos, de estratégia ou de compreensão. No entanto, a selecção e a importância atribuída a cada uma delas varia consoante o contexto, o público-alvo e os níveis de exigência, o que não significa que para o mesmo grupo, com o mesmo nível e dentro do mesmo contexto, não tenhamos objectivos diferentes. A selecção e a atribuição dos objectivos, dos conteúdos, da organização e dos modos de avaliação implicam, ao longo do período de aprendizagem da(s) língua(s), uma continuidade e reestruturação, nomeadamente a nível da hierarquização dos mesmos, que podem ser iguais ou diferentes em currículos que incluam várias línguas.

Se dissermos que um currículo deve ser um caminho percorrido pelo aluno através de uma sequência de etapas educativas, sob o olhar ou não da escola/instituição educativa, então ele não termina com a escolaridade/formação, mas é um processo contínuo de aprendizagem que continua ao longo da vida. É neste sentido que o currículo tem a função de desenvolver no indivíduo uma competência plurilingue e pluricultural. É claro que esta competência pode mudar de acordo com as experiências profissionais e pessoais do aprendente, que podem contribuir para a sua evolução, redução ou modificação. É nesta fase que, segundo o Conselho da Europa (2001, p.239), “intervêm, entre outros aspectos, a educação e a formação contínua dos adultos.” Aceitar esta perspectiva é também aceitar que a competência plurilingue e pluricultural pode começar e continuar a desenvolver-se antes e depois da escola. Neste ponto de vista, o mesmo organismo (p.239) diz-nos que cabe à escola dar aos alunos:

- “- um repertório plurilingue e pluricultural diferenciado;
- uma melhor consciência, conhecimento e confiança quanto às competências que possuem e quanto às capacidades e aos recursos de que dispõem, dentro e fora da escola, de modo a alargar e a refinar estas competências e a usá-las com eficácia em determinados domínios.”

A mudança das práticas visando a multiculturalidade exige o empenhamento dos professores/formadores de forma a romper com práticas tradicionalmente orientadas para os alunos/formandos portugueses e, no caso da educação de adultos, perspectivadas ao nível do ensino das crianças, como veremos mais à frente no presente estudo, aquando da análise das três instituições seleccionadas, com práticas ainda muito orientadas para um tipo de ensino monocultural, direccionado para grupos hegemónicos, não tendo em conta as características e as capacidades individuais de cada indivíduo. O empenhamento por parte dos professores/formadores deve ter como referência os elementos que devem constar do currículo multicultural e que, segundo Cardoso (1996), podem ser resumidos nas seguintes alíneas:

1 – O currículo multicultural deve proporcionar oportunidades para que os alunos dos diversos grupos étnicos partilhem conhecimentos, valores e experiências estéticas específicos de cada cultura ajudando-os, assim, a reconhecer e respeitar as diferenças, a desenvolver as atitudes e competências necessárias às interacções étnicas positivas e à realização do pluralismo cultural.

2 – O currículo multicultural deve ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem das crianças da comunidade escolar, proporcionando metodologias adequadas a esses estilos.

3 – O currículo multicultural deve proporcionar oportunidades para o desenvolvimento da auto-estima, do auto-conceito e da auto-confiança de todos os alunos.

4 – A dimensão anti-discriminatória (anti-racista incluída) deve ser uma componente essencial do currículo multicultural e do ambiente escolar.

5 – O pluralismo étnico deve permear todo o ambiente escolar, para isso, cada escola deve comprometer-se com uma orientação multicultural e anti-racista e o currículo multicultural deve ser parte integrante do projecto global da escola.

6 – A multiculturalidade deve constituir uma perspectiva transversal a todas as disciplinas do currículo.

7 – A organização da escola como um todo deve promover interacções multiculturais positivas entre os alunos, professores e pessoal auxiliar.

8 – A formação contínua dos professores para a educação multicultural deve ser um imperativo do currículo multicultural e da dinâmica de uma escola comprometida com a multiculturalidade.

Para além de tudo isto, as práticas pedagógicas orientadas para a educação multicultural devem ter em atenção a capacidade de o professor/educador/formador discriminar e conhecer os traços essenciais de cada cultura que identificam os seus alunos/educandos/formandos; e a capacidade para identificar, na diversidade das culturas, o que, entre elas, é comum e que define a unidade e a igualdade entre todos. Como refere Cardoso (1996, p.41) “nem a identificação das diferenças deve servir de argumento para a separação, nem o reconhecimento do que é comum deve ser visto numa perspectiva em que uma cultura se sobrepõe a outra.”

A multiculturalidade pode e deve atravessar todas as áreas (perspectiva transversal). No entanto, a dimensão multicultural permeia-se progressivamente no currículo oficial, não devendo decorrer apenas da adição de conteúdos, mas implicando a convicção e o amadurecimento de atitudes por parte do professor.

Banks (1988), tendo como referência contextos escolares americanos, definiu quatro níveis progressivos de permeação e de abordagem multicultural do currículo.

Nível 1 – Adição ao currículo de alguns conteúdos acerca das culturas das minorias, pouco ou nada alterando a sua estrutura, os seus objectivos e características mais salientes. Trata-se da abordagem mais fácil e imediata para professores, apresentando, contudo, várias limitações. Na verdade, tende a concentrar-se pontualmente em conteúdos e a subvalorizar questões relativas ao racismo, à pobreza e à opressão. O facto de só ocasionalmente incluir aspectos de outras culturas na aula pode levar os alunos da maioria a considerá-los demasiado estranhos e exóticos e reforçar estereótipos étnicos e raciais.

Nível 2 – Adição ao currículo de conteúdos, conceitos, temas e perspectivas sem, no entanto, alterar a sua estrutura básica, as suas finalidades e características. Esta abordagem pode constituir uma primeira etapa para uma reforma curricular mais profunda e total integrando conteúdo, perspectivas e quadros de referência étnicos. Dado que não se trata de uma reestruturação do currículo, apresenta as seguintes limitações: a dimensão étnica do currículo é vista segundo perspectivas dos historiadores, escritores, artistas e cientistas da cultura dominante, não contribuindo para que os alunos olhem a sociedade segundo diferentes perspectivas culturais e étnicas e compreendam as formas como as histórias e culturas dos diversos grupos estão articuladas.

Nível 3 – Infusão no currículo de várias perspectivas, quadros de referência e conteúdos das culturas dos vários grupos étnicos, contribuindo para que os alunos desenvolvam a compreensão acerca da diversidade da sociedade onde vivem, do modo como nela estão inter-relacionados, agora e no passado, os vários grupos étnico-culturais. Permite perceber a evolução das sociedades a partir de diferentes perspectivas culturais e nacionais. Contribui para desenvolver a compreensão do processo histórico e social que gerou situações de desigualdade na sociedade.

Nível 4 – Conjuga o nível 3 com o desenvolvimento de competências e atitudes para a tomada de decisões inerentes a questões e problemas étnicos e sociais. O objectivo desta abordagem é ensinar os alunos a pensar e a tomar decisões que os ajude a adquirir, para o futuro, o sentido de intervenção política e social para a resolução de problemas de exclusão étnica e social.

É certo que em situações reais de ensino/aprendizagem dificilmente existe uma correspondência total com cada um dos níveis. Em geral, as práticas correspondem a diversas combinações de contributos dos quatro níveis de abordagem. A progressão para níveis mais elevados, sobretudo para os níveis 3 e 4, depende fortemente do peso da multiculturalidade na sociedade e na escola, das aberturas multiculturais dos currículos oficiais propostos e da formação dos professores para a gestão do currículo naqueles sentidos. Dever-se-á ter em conta que os níveis de permeação referidos dizem respeito à sociedade americana e são aqui referidos apenas como exemplo.

O que se deve reter é, fundamentalmente, o carácter progressivo da permeação, de modo:

- a proporcionar às crianças pertencentes às minorias melhores circunstâncias no acesso aos conhecimentos, competências e atitudes que a escola/instituições educativas devem proporcionar a todos;

- a criar um ambiente escolar/educativo, isento de preconceitos e discriminações, baseado no respeito e consideração pelos alunos de todas as culturas.

É claro que esta tarefa, tal como já anteriormente foi referido, exige uma (auto)formação contínua de professores/formadores para a educação multicultural, como promotores da cultura na turma, no grupo, na escola/instituição educativa e na comunidade. É necessário que se incluam no currículo conteúdos específicos das várias culturas presentes, de forma a promover a

justiça e a igualdade entre todos, num mesmo plano de oportunidades, e não elaborando, como refere Torres Santomé (1998), um “currículo tipo turista”, com manifestações *floreadas* e descontextualizadas, nada demonstrativas das verdadeiras raízes, origens e riquezas dessas culturas minoritárias. O mesmo autor diz que:

“Um currículo democrático, que respeite a diversidade política, cultural e linguística, tem de oferecer a possibilidade de que todos os alunos e alunas compreendam a história, tradição e idiossincracia da sua própria comunidade. Isto implica necessariamente em conhecer também a dos demais povos do Estado, no marco de uma filosofia de respeito, colaboração e solidariedade” (*idem*, p.133).

Em suma, trata-se de elaborar um currículo que responda às necessidades de todos, que não seja indiferente às diferenças, indo ao encontro das semelhanças, descodificando preconceitos, modelos, etc. e promovendo a transversalidade e a interdisciplinaridade “como processo integrador de conhecimentos e como uma prática que favorece o desenvolvimento horizontal do curriculum e um ensino integrado” (Peres, 2000, p.158).

2. Os professores/formadores como mediadores das culturas

Perante um mosaico de nacionalidades num cenário cada vez mais multicultural, como refere Cardoso (1996, p.32), “as iniciativas políticas em termos multiculturais e a qualidade dos contextos institucionais em que se pretende realizar mudanças são de grande importância para a eficácia daquelas mudanças”. Com efeito, as escolas/instituições não podem ser um espaço de acções isoladas por parte do professor/formador. Contudo, é muito importante que os professores/formadores, individual e colectivamente, tenham consciência do seu poder para operar mudanças. Grupos de professores/formadores colectivamente empenhados na multiculturalidade e no anti-racismo podem influenciar mudanças institucionais significativas,

nesses domínios. São eles quem mais lida e melhor conhece a situação social e escolar desfavorecida dos alunos/formandos pertencentes a minorias.

Na prática, segundo o mesmo autor (*idem*, p.32), o processo para que um grupo de professores/formadores interessados na multiculturalidade introduza mudanças multiculturais na escola passa, em geral, por um conjunto de fases que permitem estabelecer o tipo de mudanças multiculturais a promover; especificar os objectivos e as metodologias inerentes a essas mudanças; divulgar o projecto na escola/instituição e procurar a adesão dos professores/formadores ao mesmo; promover modalidades de formação em serviço, no domínio da educação multicultural; redimensionar o âmbito do projecto a outros aspectos e professores/formadores; e prever mecanismos de acompanhamento e avaliação.

A adesão de cada professor/formador a práticas de educação multicultural na escola /instituição tem, como refere também Cardoso (*idem*, p.33), implícito o desenvolvimento progressivo do conhecimento das características culturais e sociais das minorias étnicas; disponibilidade/convicção para aderir ao projecto de educação multicultural e anti-racista; reflexão sobre o modo como compreende a situação das minorias na sociedade em geral; consciencialização dos seus próprios sentimentos e atitudes em relação aos alunos/formandos pertencentes a minorias; questionamento acerca das próprias práticas pedagógicas em turmas/grupos heterogéneos; análise e avaliação do nível de (in)adequação do ambiente global da escola/instituição face à diversidade dos alunos/formandos que a frequentam; atitudes positivas em relação aos pais/família dos alunos/formandos pertencentes a minorias; capacidade para *ver* a sociedade na perspectiva das minorias étnicas; expectativas positivas e adequadas, afastando o efeito de preconceitos e estereótipos; e competência para proporcionar igualdade de oportunidades no acesso aos conhecimentos e competências relativas às diferentes disciplinas do currículo.

Como já foi referido anteriormente, a educação multicultural deve ser um processo progressivo e permanente de mudanças; ter por objectivos a realização do pluralismo e da igualdade de oportunidades; o combate ao racismo e a outras formas de discriminação; implicar ajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos e dos métodos procurando incluir todos os alunos/formandos nos benefícios da educação escolar; pressupor que se reflecta e acolha a diversidade dos alunos/formandos; visar a dinamização das relações da escola/instituição com as famílias.

Vários autores consideram que o sucesso/insucesso, inclusão/exclusão dos alunos/formandos minoritários depende, em grande parte, das concepções e das atitudes dos professores/formadores. Jordán (*apud* Peres, 2000, pp.171-172), numa análise das minorias na escola, identifica três tipos de professores:

“- Aqueles que concebem a cultura de origem dos grupos minoritários como algo que dificulta a sua integração na escola e na sociedade (...).

- Aqueles que manifestam alguma sensibilidade perante a linguagem e cultura dos alunos pertencentes a grupos minoritários incluindo, ocasionalmente, alguns dos seus elementos culturais no curriculum escolar.

- Aqueles que se mostram muito sensibilizados pelas culturas minoritárias, acolhendo, respeitando e valorizando os seus valores e modos de vida (...). Contudo, é necessário criar ‘pontes’ – dispositivos pedagógicos interculturais – que propiciem uma permeabilidade entre valores, saberes e modos de vida das culturas minoritárias e maioritárias.”

Certamente não podemos generalizar as práticas docentes; no entanto, a verdade é que a grande maioria dos professores/formadores não se encontra ainda preparada para a integração/inclusão sócio-cultural dos alunos/formandos pertencentes a minorias.

As instituições educativas, enquanto espaços onde há (ou deve haver) lugar para todos, com as suas semelhanças e diferenças, exigem professores/formadores capazes de acompanhar essas diferenças, de forma a proporcionar a todos igualdade de oportunidades, sem descaracterizar a cultura e a identidade de cada um. Como já foi referido, vivemos num mundo recheado de línguas, culturas, raças, etnias e religiões diferentes que têm de ser preservadas e respeitadas numa perspectiva multicultural e não monocultural, sem cair nas injustiças geradas pela *assimilação* ou *homogeneização cultural* que, para valorizar uma cultura única e homogénea, prejudicam e ignoram a riqueza que advém da diversidade, subestimando e menosprezando as minorias. Neste sentido, o reconhecimento, por parte de todos, da diferença, no sentido de aceitação e não de rejeição, gera a auto-estima, a confiança e a vontade de aprender daqueles que sentem na pele o peso de pertencerem a uma minoria.

Como refere Carlos López (2000, p.289) a propósito da interculturalidade e inovação:

“(...) a uma sociedade pluricultural e plurilingue corresponde uma escola também plural, em cujo desenvolvimento devem intervir de maneira decisiva as administrações educativas. No âmbito da intervenção pedagógica é preciso fortalecer os métodos de trabalho associado, eleger cuidadosamente os recursos a utilizar e apoiar a actuação do professor, assim como facilitar a sua actualização e formação.”

Os professores/formadores/promotores, ou seja, todos aqueles que directamente estão envolvidos numa situação de educação de cidadãos que, pela sua origem, raça, língua, etnia ou religião não pertencem ao grupo dominante, mas no qual têm de se inserir/integrar, são, em grande parte, responsáveis pelos sucessos ou insucessos desses cidadãos. Nesta perspectiva, não cabe só ao aluno/formando imigrante estar receptivo à mudança, o professor/formador tem também de se questionar, de desenhar estratégias direccionadas para a diferença, tem de ser capaz de aprender a aprender com essas diferenças. Actualmente, o professor/formador monocultural é, como refere Stoer (2001, p.265), aquele que “faz tudo para afastar a diferença da sala de aula”, não sendo capaz de gerir a diferença, promovendo o bilinguismo cultural.

O papel do professor/formador deve assumir um protagonismo de ligação entre culturas, deve assumir um papel promotor e mediador entre as diferenças culturais cada vez mais evidentes nas nossas escolas/instituições, deve ser um “agente promotor de uma democracia aprofundada construída na base do sucesso na educação escolar” (Stoer, *apud* Leite, 2002, p.244).

O professor/formador monocultural é, portanto, aquele que, perante situações reais de diversidade, continua a valorizar a aquisição de conhecimentos e competências, não tendo em conta as características sociais, culturais e, até, económicas do aluno/formando, sendo a diferença reconhecida negativamente, como um obstáculo que, mesmo perante o insucesso do aluno/formando, o professor/formador não procura resolver com a criação de estratégias diferenciadas, que potenciem as capacidades do aluno/formando e o levem ao sucesso.

Quando se confronta com casos de inter/multiculturalidade, o professor/formador tem de se abstrair do seu ecossistema de origem, ao mesmo tempo que se coloca também, ele próprio, numa situação de inter/multiculturalidade, em que a sua cultura se vai cruzar com outra(s) cultura(s) diferente(s), e aí podemos ter três resultados: a) o professor/formador que assume a sua cultura como sendo a melhor e rejeita a cultura do outro, levando mesmo a uma situação de conversão; b) o professor/formador que, apesar de compreender e aceitar a cultura do outro, não se consegue distanciar da sua e acaba por, também, levar o outro à conversão; c) o professor/formador que vive numa situação de conversão entre as duas culturas, o que gera, acertadamente, o diálogo e o entendimento entre ambas as partes. Só esta última situação será capaz de provocar a integração/inclusão, todas as outras não passam de uma falácia que só servirá para aumentar a frustração, o desânimo, a descrença e a exclusão do aluno/formando. Não é este tipo de atitude que nós queremos por parte dos nossos agentes educativos.

Neste sentido, a formação do professor/formador terá de se desenvolver mediante orientações que se distanciem das consideradas adequadas ao desenvolvimento de um professor/formador monocultural, devendo para isso procurar estimular, como defende Cortesão (2000, p.50), “o desenvolvimento de um interesse pelo conhecimento do contexto em que trabalham e por uma atenção às situações de diversidade presentes no seu quotidiano”. Como refere Leite (2002, p.245), “é contra uma formação de professores orientada para uma educação escolar reprodutora das desigualdades sociais que nos estamos a pronunciar”. E, para substituir esta *máquina* geradora de exclusão, a mesma autora defende uma:

“(...) formação que predisponha para a mudança, para a aquisição de conhecimentos sócio-culturais gerais das crianças e dos jovens, para a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características sócio-económicas têm no desempenho e no sucesso escolar, para a obtenção de conhecimentos sobre especificidades culturais, para a capacidade de recurso a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem e, finalmente, para a capacidade de os professores se questionarem e de aprenderem a aprender.”

(ibidem)

Neste sentido, a formação de professores/formadores, para além da aquisição de saberes que lhes permitam uma plena inserção no sistema educativo, tem de contemplar também a elaboração dos currículos, creditada na importância do seu papel enquanto mediadores das aprendizagens dos alunos/formandos.

Elias Blanco (2000, pp. 288-289), num artigo apresentado no III Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultura, citando Gay (1986), apresenta um *modelo teórico* que, no âmbito da educação multicultural, defende que a formação de professores/formadores deveria contemplar, pelo menos, as seguintes dimensões:

a) *Competência cognitiva* sobre a temática da educação multicultural.

b) *Conhecimento e compromisso de uma filosofia da educação multicultural*. O professor/formador precisa de conhecer as diferentes ideologias do multiculturalismo para, a partir daí, construir a *sua* própria filosofia, desenvolvendo atitudes e comportamentos de abertura e respeito pela diversidade cultural.

c) Adequado *conhecimento das culturas* presentes num determinado âmbito geográfico-social.

d) *Competência pedagógica* que proporcione ao professor/formador um conjunto de estratégias capazes de dar respostas adequadas no âmbito de uma educação multicultural e que adaptem o ensino às diferenças culturais dos seus alunos/formandos.

Em síntese, Stoer (1993, p.54) construiu um quadro onde apresenta as características essenciais para os dois tipos de professor, o monocultural e o inter/multicultural.

Quadro 2 – Professor Monocultural vs Professor Multicultural

Professor Monocultural	Professor Inter/multicultural
<ul style="list-style-type: none">• Diversidade cultural vista como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem;• Diversidade cultural na sala de aula assume a forma de deficit (preocupação com o que falta nas culturas que desviam da norma);• «Escolacentrista»;• Reconhece diferenças culturais sem as conhecer.	<ul style="list-style-type: none">• Diversidade cultural vista como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;• Diversidade cultural na sala de aula torna-se condição da confrontação <i>entreculturas</i>;• Descentração da escola – a escola vai à comunidade;• Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos.

Fonte: Stoer (1993)

3. Desenvolvimento de práticas e materiais pedagógicos para uma educação multicultural

Seja por falta de apoios governamentais, seja por falta de preparação das escolas/instituições e/ou dos professores/educadores, nem sempre os principais agentes do processo educativo estão preparados para a mudança e, também é verdade, nem sempre dispõem dos recursos, materiais e práticas adequadas para o desenvolvimento de uma educação com qualidade.

O Conselho da Europa (2001, pp.21-22), a propósito de práticas e materiais pedagógicos, estabeleceu algumas medidas de carácter geral, que devem ser comuns a todos os Estado-membros, de forma a “assegurar o melhor possível, que todos os sectores da população

disponham de meios efectivos para adquirirem um conhecimento das línguas de outros Estado-membros” e a satisfazer as suas necessidades comunicativas e especialmente:

“- lidar com situações da vida quotidiana noutro país e ajudar os estrangeiros residentes no seu próprio país a fazer o mesmo;

- trocar informações e ideias com jovens e adultos, falantes de uma outra língua e comunicar aos outros pensamentos e sentimentos;

- adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural.”

(Ibidem)

Deste conjunto de medidas, saíram também indicações no sentido de “promover, encorajar e apoiar os esforços de professores e aprendentes, a todos os níveis, para que apliquem, de acordo com a sua situação, os princípios de implementação de sistemas de aprendizagem das línguas (tal como são progressivamente definidos no Programa das ‘Línguas Vivas’ do Conselho da Europa)” *(idem)*, tendo em conta as necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes no ensino-aprendizagem das línguas; definindo rigorosamente objectivos válidos e realistas; elaborando métodos e materiais adequados; implementando modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem; e promovendo “programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados de modo a permitir que diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas” *(ibidem)*.

Não podemos ignorar que esta grande diversidade de línguas e culturas que, cada vez mais, caracterizam o nosso país, não tem visibilidade só nas instituições educativas, tê-lo-ão também na indústria e no comércio, sectores onde a percentagem de empregabilidade de imigrantes é maior; daí a necessidade de se apostar também na educação para adultos imigrantes, pois só assim poderemos ter uma sociedade inclusiva, onde todos têm lugar. Não chega apostar nas práticas educativas dentro da escolaridade obrigatória, se fora dela não houver lugar para os pais das crianças que frequentam a escola. É aqui que entram as

associações que, na maioria das vezes, a título voluntário e sem apoios governamentais, promovem cursos de Ensino do Português para cidadãos imigrantes, contribuindo grandemente para tornar mais fácil a adaptação destas pessoas no nosso país, fazendo com que elas se sintam úteis, com independência de pensamento, de juízos críticos e de acção. No entanto, só o podem sentir plenamente se forem capazes de comunicar na língua do país que os acolhe.

4. Ensino e aprendizagem de uma língua segunda: Questões metodológicas

Segundo Ançã (1991, p.59), na perspectiva Saussuriana, o conceito de língua leva para um sistema homogéneo que estrutura a fala, que consiste na actualização da própria língua. Esta perspectiva define a língua como sendo um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com certas especificidades. Ao conceito de “língua-única” sucede o de “língua-variedades”, no qual estão incluídas as variantes, os lectos (dialectos, sociolectos e cronolectos) e os registos (elaborado, corrente, familiar, etc.).

Partindo do pressuposto da não homogeneidade dentro do mesmo código linguístico, a definição de Língua Materna, mesmo em contextos monolingüísticos, pode ser ambígua. Em contextos plurilingües é ainda mais complexa.

R. Kochmann (1982)⁴, W. Mackey (1992)⁵ e L. Dabène (1994)⁶ também se debruçaram sobre o estudo e definição do conceito de Língua Materna e mostram-nos que, de facto, é muito

⁴ R. Kochmann (1982) apresenta três semas: o “afectivo”, idioma falado por um dos progenitores, o “ideológico”, idioma falado no país onde nasceu e onde supostamente ainda se vive, e o de “auto-designação”, idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outro idioma.

⁵ W. Mackey (1992) também apresentou três critérios para a definição da língua materna, de acordo com os países onde desenvolveu o seu estudo: “primazia”, a primeira língua aprendida e compreendida (Canadá); “domínio”, a língua que se domina melhor (Suíça); “associação”, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico (Áustria).

⁶ L. Dabène (1994, pp.9-27) diz que há uma “verdadeira constelação de noções” que estão por detrás do termo língua materna: (I) “falar”, que corresponde ao conjunto das capacidades individuais de um indivíduo e às práticas daí decorrentes; (II) “língua reivindicada”, que corresponde ao conjunto de atitudes e de representações de um indivíduo ou grupo, face à língua como elemento de identidade; (III) “língua descrita”, que corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendiz. Em situações monolingües, os três níveis estariam tão próximos que se poderiam confundir.

difícil chegar a uma noção de Língua Materna unívoca, visto que a sua definição varia com as épocas e com as áreas geográficas.

Relativamente ao conceito de Língua Segunda, este surge, por vezes, como sinónimo de Língua Estrangeira. No entanto, parece inevitável a criação de um espaço próprio onde deva caber a língua segunda, distinta da Língua Materna e também da Língua Estrangeira.

Mateus (2002b) diz-nos que:

“(...) as questões relacionadas com o uso e difusão de uma língua podem apresentar-se sob uma tripla natureza: 1) A língua como ‘forma de construção da pessoa e de comunicação quotidiana’ do indivíduo, como língua materna. 2) A língua como ‘veículo de escolarização’ de comunidades que a utilizam como língua segunda. 3) A língua como ‘referência sócio-política e cultural’ nos espaços em que é língua estrangeira.”

A Língua Segunda é uma língua de natureza não materna, que vai de encontro ao domínio da Língua Estrangeira, mas num contexto particular, ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das oficiais do país - o francês, na Suíça, por exemplo. Sintetizando, no nosso caso concreto, o português é Língua Segunda para quem o aprende estando integrado num contexto geográfico e social onde este é a língua dominante, e é Língua Estrangeira para aqueles que o aprendem num contexto geográfico e social onde a língua de expressão dominante é outra que não o português.

Segundo Stern (*apud* Leiria, 1999):

“(...) é hoje consensual que, se se quer estabelecer o contraste entre Língua Segunda e Língua Estrangeira, o termo Língua Segunda deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo

Língua Estrangeira deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico.”

Os imigrantes são o exemplo clássico de falantes de Língua Segunda. A distinção e diferenciação dos campos da Língua Segunda e da Língua Estrangeira faz mais sentido quando pensamos na descolonização dos países africanos, no retorno dos portugueses e dos seus descendentes da Europa Comunitária ou da América (falantes para quem, pelo menos para alguns, o Português já era uma Segunda Língua antes de aqui chegarem), e ainda dos vários grupos étnicos e culturais que vivem em Portugal. Deste modo, surgem duas definições, uma “cronológica” e outra “institucional”: a primeira baseia-se em critérios psicolinguísticos e corresponde à ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, Língua Segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna; a segunda definição, assente em critérios sociolinguísticos, aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais, num país dado (M. Ngalasso, 1992).

É na base destas duas definições que os espaços da Língua Segunda e da Língua Estrangeira se separam. Tendo como referência a escola, o estatuto da língua é o principal aspecto a considerar: Língua Segunda é uma língua oficial e escolar, enquanto que Língua Estrangeira, apenas espaço da aula de língua. Decorrentes deste aspecto, há uma série de factores de afastamento da Língua Estrangeira da Língua Segunda (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço da Língua Segunda com o da Língua Materna.

Como pudemos verificar, esta breve referência aos conceitos de Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira mostra-nos que nem sempre as suas definições são consensuais, sobretudo no referente às duas últimas que tendem, muitas vezes, a confundir-se. No entanto, a aquisição de uma língua, seja ela materna ou não, é sempre um processo contínuo que, segundo Crispim (1999), “se inicia num dado momento e só termina na morte do indivíduo ou no abandono do uso da língua.”

Subjacente a todas estas considerações, encontram-se as questões metodológicas do ensino da língua a estrangeiros; pelo que, uma Didáctica do Português alargada, na medida em que abre perspectivas de inclusão de abordagem da língua na vertente Língua Materna e na vertente Língua Segunda, pode responder mais eficazmente aos desafios da sociedade

portuguesa. Contudo, na prática, a problemática mantém-se: quais os aspectos a ter em conta para ensinar a língua portuguesa a uma turma/grupo com alunos/formandos que têm o Português como Língua Segunda? Quais os domínios que levam um indivíduo a querer aprender uma segunda língua?

Relativamente à primeira questão, é certo, como já anteriormente foi referido neste estudo, que o conhecimento do funcionamento da Língua Materna do aluno/formando ou do grupo linguístico a que pertence é um apoio importante. Este conhecimento não implica que o professor/formador fale fluentemente essa e outras línguas, mas que saiba reconhecer as zonas conflituosas (sintáticas, léxico-culturais, etc.), de modo a encaminhar o aluno/formando a ultrapassar as suas dificuldades específicas, quer de ordem interlinguística, como interferências, decalques, quer de outra ordem. Atrás de uma língua está uma cultura, ou várias culturas. A sensibilidade a esses dados passa pela decodificação dos universos experienciais e semiológicos do outro e são aspectos sempre presentes na transmissão/ recepção e na apropriação de uma Língua Segunda.

A aprendizagem da Língua Segunda é um trabalho que consiste, fundamentalmente, em ultrapassar os *hábitos* da Língua Materna aprendendo os novos *hábitos* da Língua Segunda. No entanto, podem existir *hábitos* (estruturas) iguais; por isso, só serão substituídos os que se apresentarem diferentes, sendo a aprendizagem mais difícil sempre que a diferença é muito grande.

Relativamente à segunda questão, reconhece-se que a língua não é um instrumento neutro como a Matemática, e que, por isso, varia muito conforme as exigências do contexto, ou seja, conforme os domínios (situações específicas) em volta dos quais se organiza a vida social. No entanto, os aprendentes de uma língua terão de pensar na escolha dos domínios (meio profissional ou áreas de interesse) que são importantes para o presente, numa perspectiva de utilidade no futuro. Por exemplo, muitas vezes, na formação de adultos, verifica-se que as entidades promotoras dão uma maior atenção ao domínio profissional, e os estudantes, não raras vezes, estão mais interessados em desenvolver as relações pessoais.

Existe um *sem número* de domínios que levam um indivíduo a aprender uma nova língua; o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas salienta, pelo menos, os seguintes domínios:

- privado: centrado na vida familiar e nas actividades e interesses individuais do indivíduo;

- público: centrado na actuação do indivíduo enquanto cidadão ou membro de uma organização;

- profissional: centrado no empenho laboral do indivíduo;

- educativo: centrado numa aprendizagem organizada e empenhada por parte do aprendente.

É certo que numa aprendizagem de uma nova língua pode estar envolvido mais do que um domínio, por exemplo o domínio profissional e o domínio educativo, e não podemos considerar que o domínio privado seja uma acção isolada.

Como ensinar pessoas não nascidas em Portugal a comunicar com nativos é, então, a grande questão que se coloca em toda esta problemática do ensino do português como Língua Segunda. Por isso, é fundamental que definamos qual a meta a atingir com o ensino de uma Língua Segunda, caso contrário este pode falhar, não por causa do método, mas sim pela meta estabelecida. É essencial que a ênfase seja dada à maneira de comunicar e não à estrutura da linguagem, pois as pessoas aprendem melhor experimentando e interagindo com outras na vida real, não bastando ouvir e falar na sala de aula.

No último século, houve um grande aumento das relações multiculturais e, com elas, o cruzamento entre as culturas dos povos de todo o mundo. Ao nível da comunicação com terceiros, o ensino de uma Língua Segunda sofreu uma grande evolução. Durante todo o século XX, no início com o método *Grammar-translation* e no fim com a *Abordagem Natural (Natural Approach)*, os métodos evoluíram desde uma forma estruturada e não comunicativa, para uma forma comunicativa e mais interactiva. A partir de contextos específicos, cada método abordou aspectos do ensino de uma Língua Segunda, contribuindo com informação que ajudou no estabelecimento dos objectivos a atingir e na enumeração dos principais obstáculos a ultrapassar.

No século XIX, talvez devido à falta de contacto entre indivíduos de diferentes credos e latitudes, estes apenas aprendiam uma língua para ler literatura estrangeira (ex.: Latim), ou para desenvolver o seu intelecto, através de exercícios mentais e da disciplina rígida do ensino duma Língua Segunda (Richards & Rodgers, 1992). Naquela época, o método *Grammar-translation*

combinava a influência dos métodos de ensino Alemães com os usados para ensinar Latim. A linguagem era considerada como um conjunto de símbolos e regras e o ensino consistia na memorização desses símbolos e regras. Com este método os alunos adquiriam grandes conhecimentos das regras gramaticais, contudo não ganhavam competência para usar a linguagem em diálogos com estrangeiros. O método *Grammar-translation* assume que a mestria de uma língua depende do conhecimento consciente da gramática e da sua estrutura.

No entanto, o aumento da movimentação de pessoas entre os países da Europa contribuiu para que a comunicação escrita fosse sendo substituída pela comunicação oral. Com esta situação, o método *Directo* foi ganhando forma no início do século XX, como reacção ao método *Grammar-translation*. Deu mais ênfase à língua falada e todo o material de ensino em termos de Língua Segunda apresentava apenas traduções pontuais. O ensino da gramática evoluiu de um processo explícito para um indutivo. Como descrevem Richards & Rodgers (1992), de acordo com Gouin e seguidores, o indivíduo devia aprender a segunda língua da mesma maneira que as crianças aprendem a língua materna, seguindo o princípio:

“... a foreign language could be taught without translation or the use of the learner’s native tongue if meaning was conveyed directly through demonstration and action.” (p.9)

A introdução de novas palavras efectuava-se através de ilustrações, mímica ou associação de ideias, e as frases eram catalogadas de acordo com a sua estrutura gramatical. De seguida, os docentes questionavam os alunos acerca das estruturas da linguagem para os habituar a extrair o conteúdo gramatical desta. O método *Directo* apoiava-se na oralidade como suporte tecnológico e no uso da língua falada e escrita apenas recorrendo a vocábulos da Língua Segunda.

A participação dos Estados Unidos na 2.^a Guerra Mundial fez com que aumentasse a necessidade de treinar intérpretes e decodificadores de mensagens, facto que obrigou à preparação de cursos intensivos para o ensino de línguas estrangeiras. Estes cursos, baseados na língua falada, demonstraram a importância do intercâmbio intenso entre pessoas, culturas e línguas diferentes no ensino de uma Língua Segunda. O processo de aprendizagem valorizava a pronúncia, a memorização de frases básicas e os diálogos para a prática da oralidade.

O método *Áudio-oral* teve grande impacto no ensino devido à incidência na oralidade e à combinação de teorias da linguagem, do ensino e da aprendizagem. A inovação proporcionada pela articulação de várias tecnologias de ensino no método *Áudio-oral* ocultou, por pouco tempo, os pontos fracos deste. O uso de exercícios em que os alunos repetiam mecanicamente as palavras e frases de diálogos sem sentido não desenvolvia a habilidade destes para comunicar, desmotivando-os. Este método, embora melhor que os anteriores, continuava a não preparar os alunos para situações reais.

Tracy Terrell (1977) introduziu a noção de que a competência comunicativa se obtém através do uso da língua em situações de comunicação efectiva e sem análise gramatical, segundo uma *Abordagem Natural*. Contrariamente ao método *Directo*, em que se dava ênfase a monólogos por parte do professor, à repetição, às perguntas e respostas formais, à precisão na reprodução, aqui o mais importante é o nível de exposição, a motivação do aluno, a audição da lição antes do seu uso e reprodução na comunicação. Este método ganhou mais consistência quando Stephen Krashen (Krashen & Terrell, 1983), investigador na área do ensino de uma segunda língua, o apoiou. A *Abordagem Natural* incide na competência da comunicação oral baseada nas necessidades de cada aluno. Foi estruturada para gerar um ambiente em que o aluno se sinta integrado e com vontade de participar no processo de instrução, providenciando uma exposição intensa ao vocabulário, sem organizar o plano de estudos à volta da gramática. O aluno é preparado para comunicar com indivíduos não nativos em situações reais, o que lhe permite resolver um maior número de problemas e ter uma base formal de apoio mais sólida, nomeadamente ao nível da importância dada à motivação e à preparação para a comunicação. O processo de aquisição da linguagem é o mesmo para a Língua Materna e para a Língua Segunda, embora as condições sejam diferentes, uma vez que, quer estejamos a considerar a aprendizagem da Língua Materna ou de uma Língua Segunda, as pessoas aprendem através das vivências de situações diárias, nas relações entre elas, e sempre que executam uma tarefa que as faça comunicar com terceiros. A aquisição de conhecimentos de uma língua é um processo indutivo, através da observação de exemplos, ao invés da memorização de regras fora do contexto da realidade.

Quando um indivíduo aprende uma Língua Segunda, as condições internas iniciais são diferentes visto que este já apresenta um certo nível de conhecimentos, antecedentes culturais e aptidões motoras, pelo que não tem necessidade de reaprender o que já sabe. As condições

externas também são diferentes, pois, com a idade, o comportamento de uma pessoa sofre alterações influenciadas pela sociedade e ambiente cultural em que se movimenta.

Resumindo, as questões metodológicas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Segunda aqui apresentadas neste capítulo servem, essencialmente, para percebermos como é que cada método abordou o ensino da língua em contextos específicos, como contribuiu para a definição dos objectivos a atingir e como permitiu enumerar obstáculos a ultrapassar. Embora na análise empírica do nosso estudo, não possamos aferir os métodos aplicados pelos professores/formadores no ensino da língua, nem os resultados obtidos, uma vez que tivemos de basear a nossa análise na documentação disponibilizada e nas entrevistas, consideramos que uma leitura atenta destes métodos permite-nos concluir que o objectivo a atingir deverá ser ensinar as pessoas a dialogar e a realizar tarefas através do uso da língua. Este facto, no caso dos imigrantes está facilitado, uma vez que eles são privilegiados com a participação em situações reais de comunicação.

Capítulo IV

O Ensino do Português a Adultos Imigrantes

1. A questão do ensino do português a adultos imigrantes: Alguns aspectos

Neste estudo, já se abordou a diversidade de línguas e culturas presentes na nossa sociedade, a integração das minorias na escola, a aprendizagem de uma segunda língua, o sucesso escolar dos alunos imigrantes, o papel da escola, enfim, um conjunto de aspectos que estão, indubitavelmente, na ordem do dia e que, cada vez mais, fazem parte das preocupações dos principais agentes educativos. No entanto, e embora reconhecendo que alguma coisa se tem feito no sentido de integrar estas minorias, também considerámos que todas as medidas criadas para fazer face a este fenómeno estão, praticamente na sua totalidade, voltadas para a escola, tendo esta um lugar de destaque em todos os estudos e projectos efectuados. Por isso, ao longo do presente estudo, enquanto fomos delineando a construção de um quadro de referência, constatámos a pouca visibilidade e importância dada por todos aqueles que têm responsabilidades nesta matéria às questões do ensino dos alunos imigrantes em idade adulta, daqueles que vêm para o nosso país à procura de melhores condições de vida para si e para as suas famílias, e, muitas vezes, apresentam uma formação académica de nível superior, mas que, por não falarem a língua do país de acolhimento, se vêem obrigados a sentar de novo nos bancos da escola. Já muito se falou sobre os filhos dos imigrantes, sobre a sua adaptação à escola. E a adaptação dos pais? E a aprendizagem do português pelos adultos imigrantes? Onde é que eles aprendem a língua portuguesa? Vão à escola, como os seus filhos?

Este é um conjunto de questões às quais procurámos responder, uma vez que o nosso objecto de análise é constituído por três instituições que apoiam e ensinam o português a adultos estrangeiros imigrantes que se encontram no nosso país.

Compete-nos a nós criar espaços que, de forma acolhedora e integradora, dêem resposta a essas questões, pois, como refere Herculano de Carvalho (1983, p.12), a propósito da compreensão da linguagem humana, “só as relações que unem entre si vários homens, na realização de certas actividades comuns dirigidas para determinados fins, constituem verdadeiras sociedades, no sentido próprio do termo” e adianta que “os homens se manifestam ou manifestam algo aos seus semelhantes, comunicando entre si” (p.13). Assim, se queremos construir uma sociedade justa e integradora, temos de dar a quem vem de fora ferramentas que

proporcionem uma inserção de qualidade e isso passa, em grande parte, pelo ensino da nossa língua.

Sendo Portugal um país que apresenta reduzidas competências de literacia em indivíduos dos 15 aos 64 anos (Benavente *et al.*, 1996), torna-se difícil falar de educação de adultos imigrantes, quando os índices de escolarização dos nossos adultos são tão baixos.

A educação de adultos, sejam eles nativos ou estrangeiros residentes, deve ser, antes de mais, uma educação para a cidadania, que procure colmatar não só a falta dos instrumentos de aquisição da informação escrita e oral, mas também a falta de conhecimento dos direitos e deveres de cada um, aspectos que, a par com as barreiras culturais, no caso dos imigrantes, dificultam a participação activa e plena destes cidadãos na vida da sociedade onde se inserem. Sobretudo numa altura em vivemos na era da globalização, que acarreta consigo o aumento da competitividade aliada ao desenvolvimento de novas tecnologias, torna-se urgente e necessário o empenho de todos os cidadãos, de forma a não *cavar um poço* cada de vez maior de desfasamentos propiciadores de uma injustiça social.

Como refere Perotti (1996, p.25):

“L’éducation des adultes se transforme ainsi en éducation de l’homme producteur de son cadre de vie. Cela implique une mobilisation de réponses collectives plus qu’individuelles. La démocratie culturelle exige ainsi un processus au tours duquel le culturel échappe au binôme culture-éducation, pour le projeter vers le binôme éducation-politique et en faire le lieu d’engagement de tous la collectivité”

Neste contexto, é necessário reconhecer o trabalho desenvolvido por algumas instituições/associações no sentido de acolher e integrar quem vem de fora, nomeadamente a nível da promoção e criação de cursos de educação de adultos, os quais vêm sendo cada vez mais procurados, sobretudo por cidadãos estrangeiros que, na maioria dos casos, têm um domínio elementar da língua portuguesa. Estes adultos imigrantes necessitam destes cursos não só para lhes dar conhecimentos linguísticos, mas também para, através deles, conseguirem entrar no mundo laboral, pois é muito difícil conseguir um emprego sem haver um domínio razoável da língua, sobretudo numa

época de crise, como é aquela que estamos a atravessar, com o encerramento de muitas unidades fabris, onde, na maioria dos casos, o imigrantes encontram (ou encontravam) emprego.

Actualmente, segundo dados dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), residem no nosso país cerca de 500 mil cidadãos estrangeiros (cf. Capítulo I, ponto1), o que, para um país com 10 milhões de habitantes, se pode considerar um número bastante significativo. Como já anteriormente foi referido, as associações têm tido um papel fundamental na educação e apoio destes adultos estrangeiros, na representação dos seus interesses perante os poderes públicos, perante a opinião pública, nos meios de comunicação social, no incentivo à participação na vida social e política do país, no incitamento para um, cada vez melhor, aproveitamento dos meios de educação e formação colocados à sua disposição.

Tem-se notado que, sobretudo nos últimos anos, há uma preocupação de consciencializar as pessoas para a importância da integração dos imigrantes, pois só ganhamos em integrar aqueles que nos procuram em busca de uma vida melhor, evitando assim a marginalização. Contudo, e embora cada vez mais as pessoas participem na procura de soluções para os problemas colectivos, há ainda um número significativo de cidadãos que recusa e rejeita a vinda de estrangeiros para o nosso país. Por isso é que aumenta o número de associações, quase sempre formadas por grupos voluntários com objectivos comuns e criadas para responder a necessidades recreativas, culturais, educativas e de solidariedade e que procuram ter alguma posição junto do poder político, com reivindicações e pressões. No entanto, verifica-se ainda que há muitas diferenças entre as associações de imigrantes existentes em Portugal. Algumas têm estatutos, sede própria e muitos membros, outras têm poucos associados, sobrevivendo um pouco à custa da boa vontade e persistência de um grupo de pessoas que, sem grandes apoios, vai fazendo o que pode.

2. Características gerais da aprendizagem dos adultos

De uma maneira geral, as características de aprendizagem dos adultos são diferentes das características de aprendizagem das crianças, até porque no primeiro caso estamos a falar

de pessoas que têm outras responsabilidades, ocupações e obrigações que não tem uma criança, que ainda está a construir a sua personalidade/identidade. O aluno/formando adulto tem, ao contrário da criança, uma experiência de vida diversa, com outras motivações, necessidades, atitudes e expectativas, e, até, o seu tipo de inteligência e os seus estilos de aprendizagem são diferentes. Daí a necessidade urgente de se elaborarem currículos e programas específicos para os adultos, com uma flexibilidade que permita aos professores adaptá-los e mudá-los de acordo com o público a que se destinam.

É certo que, na maioria das vezes, o facto de o professor/formador perspectivar o ensino do adulto da mesma forma que perspectiva o ensino de uma criança deve-se à formação recebida, mais direccionada para o ensino de crianças/jovens, seguindo os programas da escolaridade formal, sem uma tomada de consciência das diferenças existentes entre o aluno/formando adulto e o aluno criança/jovem. Mas, não são só os professores/formadores que estão desactualizados para o ensino de adultos, basta olharmos também para os manuais e materiais disponíveis no mercado para o ensino de adultos. São poucos os materiais existentes para esta faixa etária, mas os existentes estão, na grande maioria dos casos, desactualizados e desajustados relativamente às características e necessidades destes discentes. Se falarmos nos materiais destinados ao ensino da nossa língua aos imigrantes adultos, verificamos que eles praticamente não existem ou, então, já são tão antigos que se tornam pouco apelativos e suscitadores de interesse pela aprendizagem do Português, embora reconheçamos que já alguma coisa foi feita no sentido de melhorar esta situação, sobretudo numa altura em que, como já foi referido várias vezes, aumenta o número de imigrantes no nosso país que querem aprender a língua.

Strecht-Ribeiro (1990, p.21), a propósito da definição de educação de adultos, apresenta as definições dadas por algumas correntes filosóficas:

“Os behavioristas, por exemplo, definiriam a educação de adultos em termos de mudanças de comportamento provocadas pelo processo educativo. Educadores de adultos posicionados em perspectivas mais radicalistas considerariam inadequada uma definição de educação de adultos que não incluísse uma promoção da consciência das contradições sociais e políticas da cultura dos alunos. Por outro lado, aqueles que aceitam uma orientação mais humanista ou

existencial definiriam educação de adultos em termos de desenvolvimento e crescimento interiores. Psicólogos da corrente humanista reforçam a ideia de que a idade adulta é mais um processo do que uma condição, um processo em que homens e mulheres caminham continuamente no sentido da sua realização pessoal.”

A educação de adultos deve ser, portanto, um veículo para o desenvolvimento individual do aluno/formando, no sentido de formar, manter e promover uma sociedade justa, desafiando-o a avançar para estádios de desenvolvimento superiores. Como refere Strecht-Ribeiro (1990, p.23):

“(…) aprender não é apenas acrescentar algo de novo àquilo que já sabemos; consiste, sobretudo, em transformar o conhecimento existente de forma a criar perspectivas novas. As novas experiências são simultaneamente assimiladas e transformadas pela experiência anterior.”

Todas estas reflexões estão relacionadas com a aprendizagem de uma língua segunda por adultos, pois aprender uma outra língua é entrar numa outra cultura, é ir à descoberta do mundo do *outro*. É certo que a aprendizagem de que falamos neste estudo é, essencialmente, uma necessidade, pois trata-se de alunos/formandos adultos imigrantes no nosso país que, para se integrarem local e profissionalmente, necessitam de ter um domínio da língua portuguesa; o facto de estarem inseridos nessa realidade linguística e cultural pode ser um aspecto positivo, uma vez que o aluno/formando pode, no seu dia-a-dia, pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos, para além da motivação extra que a aprendizagem da língua lhe dá, pois ele sabe que o domínio da língua, certamente, lhe trará vantagens e facilitará a sua adaptação ao novo meio geográfico, linguístico e cultural.

Como refere Herculano de Carvalho (1983, p.36):

“(…) a linguagem não é porém apenas uma forma de pensar, mas também e essencialmente uma forma de manifestar. Como mero instrumento de conhecer,

bastaria, com efeito, que a 'linguagem' dispusesse de, e pusesse à disposição do sujeito cognoscente, o sistema de sinais internos, que são os conceitos. Com isso deixaria porém de ser linguagem como ela é actualmente e como portanto actualmente a devemos entender, dispondo, em cada comunidade histórica, de um sistema de sinais externos, destinados precisamente à manifestação (e, nela, à intercomunicação), que seria impossível sem esses instrumentos materiais que são as palavras (e as frases).”

Ortiz Alvarez (1998, p.102), a propósito de um estudo descritivo comparativo de expressões idiomáticas em Português e Espanhol, diz-nos que:

“Ensinar uma língua estrangeira é mais que a aprendizagem das estruturas gramaticais de um idioma: é transmitir uma cultura, a mentalidade de uma nação: o que é, o que pensa, o que quer, como se comporta uma comunidade.”

Tratar-se-á, portanto, de valorizar o uso da língua não pensando só nos seus aspectos formais, como se ela fosse um produto estável, sem actividade criadora, mas, como refere a mesma autora, “penetrar nas verdadeiras raízes culturais de um povo, ajudar os alunos a interpretar o significado das expressões idiomáticas para que posteriormente possam incorporá-las ao seu léxico” (p.116).

3. Estruturação de um programa de língua estrangeira para adultos

Segundo Strecht-Ribeiro (1990, p.55), “torna-se necessário promover o ensino da língua estrangeira que tire da partido das formas como o aluno adulto processa a informação”. É sabido que não se pode ensinar uma língua estrangeira a um aluno/formando adulto da mesma forma que a uma criança. Há diferenças entre crianças e adultos na aquisição de uma língua

estrangeira, contudo não será totalmente correcto dizer que uma criança aprende mais facilmente uma língua estrangeira do que um adulto. Para crianças e adultos são necessárias condições muito especiais para que aprendam bem uma língua estrangeira. Se compararmos o uso que é feito de uma língua dentro da sala e o seu uso num outro contexto, veremos que os resultados são muito diferentes, pois a sala de aula/formação é, naturalmente, o espaço físico onde a aprendizagem decorre *obrigatoriamente* sem que o aluno/formando tenha escolha e onde a turma funciona como um grupo *forçado*, no entanto se transportamos esse espaço para um meio social onde a língua a aprender seja o idioma da maioria falante certamente teremos resultados muito mais positivos, com um ritmo de aquisição muito mais acelerado, quer para crianças quer para adultos. Aliás, há mesmo estudos recentes que demonstram que o segredo do sucesso ou insucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira não está em nenhuma das fases do desenvolvimento humano, como até agora se defendia em que a fase inicial do desenvolvimento humano aparecia como sendo o período ideal para a aquisição de uma língua, mas sim no contexto ideal que é facultado aos indivíduos aprendentes, crianças, jovens ou adultos (*ibidem*, p.40).

As teorias de aprendizagem dos adultos mostram-nos que estes só acedem a aprender uma língua estrangeira quando confrontados com alguma situação que os empurra para essa necessidade, nomeadamente a nível profissional ou por razões de mudança de país, como é o caso dos imigrantes. E se mais atrás falávamos do contexto ideal para a aquisição de uma língua estrangeira, nada é mais ideal do que o contexto oferecido aos imigrantes fora da sala de aula, obrigados a conviver diariamente com o grupo social maioritário, com o qual têm necessidade de interagir, falar e conviver na língua que estão a aprender em contexto de sala de aula.

Para se aprender uma língua estrangeira não chega conhecer os elementos gramaticais dessa língua, é necessário saber utilizá-los numa situação de comunicação e isso exige treino comunicativo, diálogo, interacção entre o aluno e os materiais utilizados. Estas características exigem do professor a capacidade de criar actividades de aprendizagem multifacetadas, com recurso a estratégias diversas adequadas às características e necessidades do público a que se destinam. Por exemplo, se o público-alvo é constituído por adultos ligados a áreas profissionais similares, certamente que a preocupação será a de encontrar e criar actividades propícias à aquisição de vocabulário relacionado com essas áreas. No entanto, se por outro lado, temos diante de nós um grupo bastante heterogéneo a nível profissional, então temos de criar situações e estratégias comunicativas que privilegiem mais o lado pessoal e social de cada um.

É claro que esta tarefa sai muito mais facilitada no caso do ensino da língua estrangeira de acolhimento aos imigrantes.

No entanto, nenhum programa de ensino de adultos, sejam eles nacionais ou estrangeiros, funcionará e será bem sucedido se não tiver o interesse, a motivação e o empenho por parte deles. Daí que, em qualquer situação, sejam fundamentais as actividades e as estratégias postas ao dispor do aluno/formando pelo professor/formador.

Strecht-Ribeiro (1990, p.57) apresenta um conjunto de critérios gerais para a estruturação de um programa de língua estrangeira para adultos, os quais passamos a enumerar de seguida:

1. *Congruência com as tendências actuais no campo da aquisição de uma língua estrangeira:* dando destaque à qualidade da informação recebida, nomeadamente ao nível da adequação às tarefas futuras do aluno/formando; à aquisição de conhecimentos através da aprendizagem explícita, da autoprodução, das situações de comunicação e das rotinas; à integração linguística e cultural, não só através do recurso a materiais diversos, mas também dando ênfase aos contrastes e semelhanças em experiências interculturais; e ao peso a atribuir às diferentes capacidades, tendo em conta a ênfase atribuída a cada capacidade de acordo com as situações seleccionadas e as necessidades dos alunos/formandos.

2. *Adequação às características cognitivas dos alunos adultos:* privilegiando a *memória e ritmo* dos adultos utilizando material significativo, uma quantidade mínima de memorização consciente, codificação dupla da informação, repetições, sumários, consolidação e evitando a memorização de séries longas; os *estilos e estratégias de aprendizagem* contemplando as diferenças entre os alunos/formandos, as unidades de trabalho centradas em problemas, a capacidade de tomar decisões e a flexibilidade; a integração, interpretação e aplicação do *saber e experiência*, para que se torne possível encorajar uma interferência positiva de saberes armazenados, a criação situações de contraste linguístico (língua materna e língua alvo), a exploração da consciência metalinguística e a utilização da língua materna (L1) como factor facilitador.

3. *Adequação às características afectivas do aluno adulto e relevância para as suas necessidades e motivação:* tendo em conta o respeito pelas *atitudes e auto-estima*, nomeadamente com a selecção de actividades de baixo risco, o reforço da aprendizagem, o *feedback* imediato e a cooperação entre os alunos/formandos; a possibilidade de *participação*

dos alunos na planificação da instrução, na implementação da aprendizagem e na avaliação do valor das actividades de aprendizagem; as *necessidades sociais* do aluno/formando através de um autodiagnóstico, dos papéis sociais desempenhados na vida real e dos valores culturais; as *necessidades vocacionais*, nomeadamente ao nível da motivação instrumental, da utilidade prática, da semelhança a tarefas na língua alvo; a *perspectiva temporal* implicando o imediatismo da aplicação do saber.

4. *Congruência com princípios pedagógicos:* atendendo ao facto de que a *metodologia* deve privilegiar actividades centradas no aluno/formando; aprendizagem autodirigida; interacção genuína entre alunos/formandos e materiais; participação do grupo e auto-avaliação; a *psicologia do adulto* para que o processo de aprendizagem não seja ameaçador nem competitivo, mas sim estimulante.

Estas são características fundamentais a ter sempre em conta na educação de adultos, onde a experiência deve ser factor primordialmente considerado, devendo, por isso, o professor/formador estar sempre receptivo à alteração/revisão dos métodos utilizados, bem como dos próprios conteúdos. Neste sentido, é fundamental que se criem condições efectivas, no terreno, que permitam pôr em prática toda a teoria aqui referida, nomeadamente ao nível da educação de adultos imigrantes, permitindo-lhes a aquisição de um conjunto de instrumentos ao nível da comunicação, não só oral, mas também escrita, facilitadores de um exercício pleno da participação activa e esclarecida destes cidadãos na sociedade onde se inserem. Daí que a criação de projectos de intervenção no âmbito da educação de adultos com diferentes origens e culturas sejam iniciativas e experiências extremamente importantes e a ter em conta na definição de métodos e estratégias que permitam a todos aqueles que participam na educação destes cidadãos a implementação efectiva de uma pedagogia inter/multicultural e de uma educação para a cidadania.

Entre 1991 e 1996, a Universidade Aberta (Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais) e o Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação (Núcleo do Ensino Recorrente e Extra-Escolar) desenvolveram um projecto na área de Lisboa a nível da educação intercultural de adultos em cursos do 1.º Ciclo (Ensino Recorrente) para indivíduos com diferentes origens culturais e linguísticas.

Este estudo visava sobretudo avaliar os resultados e a eficácia de um projecto deste tipo, podendo estabelecer-se, a partir da experiência vivida no terreno, modelos e métodos de

intervenção possíveis de ser aplicados num âmbito mais alargado, a toda a população pertencente a minorias culturais e linguísticas, facilitando, deste modo, a sua inserção no nosso país. Para isso, foram seleccionados três cursos a funcionar nas zonas urbana e suburbana de Lisboa (Algés, Lumiar e Charneca do Lumiar), frequentados por uma população heterogénea, com origens linguísticas e culturais diversas.

Para este projecto, dada a escassez de informação sobre a alfabetização de adultos em contexto multicultural, foram feitas várias pesquisas de forma a torná-lo mais fiável e viável, e convidaram-se vários especialistas a escrever sobre o assunto. Para isso, houve uma intervenção directa por parte da equipa de investigação quer na elaboração de materiais e de actividades didácticas quer na aplicação dos mesmos dentro e fora do espaço de aula. O factor extra-aula não foi esquecido e proporcionaram-se algumas sessões de convívio e visitas de estudo, com espaço não só para os alunos, mas também para as suas famílias, promovendo e estimulando a troca de experiências culturais.

Segundo o Relatório Final deste projecto (Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar, 1996), concluiu-se que:

- o processo de aprendizagem de um adulto deve valorizar todos os conhecimentos e saberes que ele já possui, daí que a alfabetização, neste contexto, deva ser, antes de mais, uma verdadeira oportunidade para uma aprendizagem cívica;

- o factor espacial é, indubitavelmente, um aspecto importante a ter em conta, pois verificou-se que o funcionamento do curso resultou mais com a abertura do espaço de aula que, para além do lugar onde se aprende, deve ser um local de convívio propício à comunicação entre adultos e também à comunicação pedagógica;

- o número crescente de cidadãos estrangeiros no nosso país e a sua necessidade de se inserirem na sociedade portuguesa, exigem a criação de cursos de Português como Língua Segunda para adultos estrangeiros;

- é urgente apostar na formação de professores para a implementação de uma pedagogia multicultural em educação de adultos e de uma educação para a cidadania.

Este estudo, embora pioneiro a nível da educação para adultos estrangeiros, mostrou-nos que ainda há muito caminho a percorrer por parte de todos os agentes educativos que têm uma acção directa em todo o processo de ensino/aprendizagem e que, cada vez mais, urge

apostar na criação de cursos abertos à comunidade estrangeira que visem não só o ensino da nossa língua, mas que sejam também um espaço de apoio, convívio e de partilha de experiências entre todos aqueles que vêm para o nosso país à procura de melhores condições de vida. Ele serve também de mote para a 2.^a parte do nosso trabalho, na qual apresentamos a componente empírica da nossa investigação cujos campos objectos de pesquisa servirão também para justificarmos e confirmarmos todas as reflexões e afirmações que fomos apresentando e delineando ao longo desta 1.^a parte com a construção de um quadro teórico de referência, no âmbito da Multiculturalidade e da Educação.

Como refere Lessard-Hébert (1996, p.137), “a análise é uma operação intelectual, que consiste na decomposição de um todo nas suas partes, com o propósito de fazer a descrição e procurar as relações entre essas partes.”

Assim, nos capítulos anteriores desta dissertação, procurámos responder a várias questões no âmbito do ensino do português a imigrantes. Delineámos, por isso, um percurso que nos proporcionou uma visita às transformações políticas e sociais ocorridas nas últimas décadas em Portugal, com a necessidade de reconhecermos a diversidade cultural, no respeito pela multiculturalidade. A análise feita neste trabalho é, por isso, matriciada por ideais da democracia que respeitam o direito à diferença. Neste sentido, as instituições estudadas assumem-se como um espaço de desenvolvimento das diversas identidades culturais, não visando a inculcação da cultura maioritária, mas sim a inserção e participação social.

Na nossa opinião, tendo em conta o actual contexto social e educativo, é importante reflectir-se sobre as respostas que as nossas instituições, sejam elas ou não exclusivamente educativas, dão às populações imigrantes que as procuram. Por isso, este nosso trabalho é o resultado da concretização de uma observação feita na primeira pessoa, através da qual pretendemos compreender os mecanismos políticos e sociais, as directrizes e as prioridades que levam três instituições diferentes a promoverem cursos de ensino da língua portuguesa a adultos imigrantes. Embora as representações analisadas sejam essencialmente teóricas, elas apresentam-nos pistas interessantes acerca das práticas dos seus principais intervenientes face à problemática do ensino do português a adultos estrangeiros.

PARTE II

UMA ANÁLISE DE ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS ADULTOS IMIGRANTES

Capítulo V

Orientações e Práticas de Ensino do Português a Imigrantes: Um Dispositivo de Análise

1. A problemática

A educação multicultural é, indubitavelmente, um tema actual; no entanto, apesar de todo o interesse que tem suscitado, não há muita investigação no âmbito da educação de adultos estrangeiros. Muito se fala sobre o ensino do português às crianças que entram no nosso ensino oficial, assim como dos direitos dessas crianças dentro do sistema educativo, mas pouco se fala sobre o ensino da língua aos pais dessas crianças.

É certo que o sistema educativo português muito tem penalizado as crianças e jovens oriundos dos grupos minoritários, sobretudo ao nível do primeiro ciclo, contudo, também os adultos são penalizados. Enquanto que, juridicamente, as nossas escolas são *obrigadas* a aceitar e a educar em direito de igualdades e de oportunidades as crianças filhas de estrangeiros residentes no nosso país, estejam eles em situação legal ou não, como assim o consagra a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, nos artigos 2.º e 3.º, o mesmo não se passa em relação aos pais dessas crianças, sobretudo ao nível da criação de planos de formação e de ensino da língua. Infelizmente, a nossa Educação de Adultos ainda não dá a devida atenção aos Adultos Estrangeiros; temos, contudo, de reconhecer o empenho e a preocupação de algumas instituições que visam alcançar melhores condições para estas pessoas.

É nesta perspectiva que ganha relevo o problema central deste trabalho: como respondem as nossas instituições, enquanto plano e enquanto acção, às necessidades de aprendizagem da língua dos imigrantes? Ou então: de que forma as nossas instituições, sejam elas educativas, associativas ou de acolhimento, criam e planificam cursos de ensino da língua a imigrantes?

O âmbito deste problema leva-nos, portanto, a perspectivar um conjunto de outras questões que procuraremos clarificar com o trabalho empírico, assumindo e reconhecendo sempre a “complexidade e a diversidade dos processos que ocorrem no fenómeno educativo, em geral, e nas realidades marcadas pela diversidade cultural, em particular, e que procura explicações pluri e interdisciplinares” (Leite, 2002, p.33).

Qualquer projecto que envolva uma abordagem metodológica em contextos educativos levanta problemas de natureza diversa. No caso específico do nosso projecto, um dos principais problemas com que nos defrontámos foi o de encontrar Associações/Instituições disponíveis

para *acolher* e participar neste estudo. Muitas entidades mostraram-se pouco disponíveis para assegurar o tipo de estudo que se queria desenvolver, muito devido ao facto de estarmos a lidar com organizações ainda pouco receptivas a divulgarem as suas actividades, sobretudo quando se trata de actividades deste tipo, que envolvem cidadãos imigrantes.

Uma vez encontradas instituições disponíveis e receptivas a participar no projecto, surgiram outras situações nada facilitadoras do nosso trabalho. Não foi tarefa fácil fazer as entrevistas aos promotores/coordenadores, aos professores/formadores e aos alunos/formandos, sobretudo a estes últimos, porque, mesmo em situação de legalidade no nosso país, ainda se mostram pouco confiantes para falarem com pessoas desconhecidas e pensam sempre que o entrevistador está ligado a organismos judiciais, nomeadamente ao Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Também foi uma dificuldade obter disponibilidade por parte dos professores/formadores e dos promotores/coordenadores dos projectos, embora não tão complicado de transpor como o dos alunos/formandos, não porque se tinham mostrado reticentes e desconfiados em relação às entrevistas, mas porque iam ver o seu trabalho espelhado num estudo e isso era factor de alguma insegurança. O facto de a grande maioria das instituições promotoras de cursos de ensino da língua portuguesa a imigrantes não ter uma base documental que sustente todo o trabalho desenvolvido foi também uma barreira; uma das instituições que estudámos, apesar de ter um suporte documental relativamente a outros projectos desenvolvidos no âmbito do acolhimento, integração e apoio a imigrantes, não tem qualquer suporte ao nível do curso de ensino da língua, pelo que, neste caso específico, o nosso estudo terá por base de análise unicamente as entrevistas efectuadas.

Apesar de todas as dificuldades encontradas, é de salientar a boa vontade e o empenho de quase todos os entrevistados, sobretudo no respeitante aos professores/formadores, que demonstraram muito interesse pelo tema da investigação, e aos alunos/formandos, que se mostraram muito interessados e colaborantes. Apesar de vários esforços e tentativas da nossa parte para entrevistar pelo menos dois alunos/formandos de cada uma das três instituições estudadas, não nos foi possível entrevistar nenhum formando do Centro de Formação Profissional de Braga (C.F.P.). Foram feitos vários contactos numa tentativa de se proceder à marcação das entrevistas, mas sempre sem obtermos qualquer resposta.

Embora inicialmente fosse nossa intenção alargar este projecto a um leque maior de instituições, com o passar e encurtar do tempo e os inúmeros obstáculos surgidos, decidimos

limitá-lo. Em consequência, escolhemos como campo de estudo três instituições com características diferentes, mas que nos darão uma imagem do cenário da oferta da formação em língua portuguesa para estrangeiros. São elas: a Cruz Vermelha Portuguesa (Delegação de Braga), o Centro de Formação Profissional de Braga (Mazagão) e o Centro de Área Educativa de Braga (Coordenação Concelhia de Braga da Educação Recorrente e Extra-Escolar)⁷.

Foram escolhidas estas instituições da cidade de Braga por possuírem, entre outras, as seguintes características:

- promovem e/ou promoveram cursos de ensino do português a estrangeiros;
- recebem imigrantes de todas as nacionalidades;
- são instituições que demonstraram disponibilidade e interesse em participar e colaborar neste trabalho, facilitando a nossa entrada e aproximando-nos da realidade dos cursos.

Para este trabalho assumimos a posição de que os problemas e as acções devem ser interpretados nos contextos em que ocorrem. No quadro 3 apresentamos, em síntese, as linhas estruturantes da investigação empírica realizada, referindo os campos objecto de pesquisa, os objectivos orientadores e os instrumentos de investigação a que recorreremos em cada um deles, enquadrando-os no referencial que até agora expusemos.

⁷ As três instituições serão designadas pelas respectivas siglas:

- C.V.P. – Cruz Vermelha Portuguesa;
- C.A.E. – Centro de Área Educativa;
- C.F.P. – Centro de Formação Profissional.

Quadro 3 – Linhas Estruturantes da Investigação Empírica

	Objecto de Investigação	Objectivos	Instrumentos de Investigação		
			Documentos	Entrevistas estruturadas	Observação
REFERENCIAL	- Um Contexto Multicultural e Multilingue	- Analisar as posições políticas e sócio-culturais da Europa para as questões da globalização e para o fenómeno da imigração que ocorre em Portugal e no resto da Europa; - Analisar a influência destas posições nas medidas de política educativa portuguesa.	- Documentos provenientes do Conselho da Europa, da UNESCO, da OCDE, da ONU e de outras entidades relativos à educação das minorias.		
	- Políticas educativas para o multiculturalismo	- Caracterizar as políticas educativas do sistema educativo português relativamente à diferença;	- Lei de Bases do Sistema Educativo Português; - Documentos relativos a políticas educativas que pretendem dar uma resposta ao multiculturalismo da nossa população.		
	- O professor/formador e o multiculturalismo	- Analisar as características do professor/formador multicultural.	- Projectos/experiências no âmbito da educação multicultural.		
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	- Projectos de Ensino do português a adultos imigrantes	- Caracterizar, analisar e interrogar as orientações e as práticas presentes em três cursos de ensino do português a imigrantes.	- Objectivos e princípios orientadores; - Estrutura curricular; - Metodologias utilizadas; - Formação e selecção dos professores/formadores	- Promotores da realização e divulgação dos cursos; - Professores/Formadores envolvidos nestes cursos; - Alunos que frequentaram o curso.	- Relatórios; - Testes de avaliação; - Materiais utilizados.

Os contextos que constituíram a componente empírica deste trabalho vão ser captados a partir de representações produzidas por documentos recolhidos e por entrevistas a sujeitos detentores de diferentes papéis (promotores/coordenadores, professores/formadores e

alunos/formandos) acerca das suas práticas e concepções. Neste sentido, apresentamos e analisamos a seguir os documentos a que tivemos acesso nas três instituições analisadas e que funcionam como elementos genericamente enquadradores dos projectos que pretendemos estudar.

2. Os objectos

Para conhecermos melhor os três projectos estudados tivemos acesso a alguma documentação que nos permitiu tentar perceber melhor as suas intenções, as suas estruturas organizativas e as etapas dos seus percursos, nomeadamente através de alguns documentos internos, alguns relatórios produzidos pelos professores/formadores e algumas fichas de caracterização dos alunos/formandos.

No curso da C.V.P., que aparece integrado num programa de âmbito nacional denominado de *Portugal Acolhe*, o primeiro documento a que tivemos acesso foi um policopiado de vinte páginas, produzido pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, que dava conta do enquadramento do programa e fazia uma apresentação dos dois módulos que o constituíam, contemplando os objectivos e os conteúdos programáticos de cada um, as metodologias e os recursos/suportes utilizados, o perfil dos formadores e a duração de referência. Este suporte documental mostrava-nos uma estrutura organizativa do projecto desenvolvido.

Para além deste documento, também tivemos acesso ao seguinte material:

- documento produzido pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade – Gabinete do Secretário de Estado do Trabalho e Formação, apresentando e caracterizando o programa;
- documento produzido pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, apresentando os objectivos e princípios orientadores do programa;
- ficha de inscrição dos formandos;
- ficha de caracterização dos formandos;
- ficha de incidentes críticos (positivos e negativos), a ser preenchida pelos formadores;

- o programa da formação recebida pelos formadores;
- a listagem dos formandos inscritos nas sete acções em decorreu o programa, com referência à assiduidade;
- uma fotocópia demonstrativa do Certificado que era passado aos formandos;
- os relatórios dos professores efectuados no final de cada acção;
- alguns textos produzidos pelos alunos;
- manuais e outros materiais didácticos utilizados nos respectivos módulos.

Quando iniciámos esta nossa caminhada em busca de instituições que ministrassem cursos de ensino da língua portuguesa a imigrantes, confrontámo-nos com os esforços feitos pelo Centro de Área Educativa de Braga, nomeadamente através da Coordenação Concelhia da Educação Recorrente e Extra-Escolar, para apoiar e ajudar os cidadãos estrangeiros, criando cursos de ensino da língua com a duração de um ano escolar.

Os documentos a que tivemos acesso no C.A.E., através da Coordenação Concelhia da Educação Recorrente e Extra-Escolar, que é quem está mais directamente envolvida no projecto, foram:

- documento produzido pela Direcção Regional de Educação do Norte (Centro de Área Educativa de Braga) com os objectivos específicos do curso de iniciação à língua portuguesa para imigrantes;
- ficha de inscrição dos formandos;
- documento utilizado na divulgação do curso;
- o número de alunos inscritos em cada curso;
- uma fotocópia demonstrativa do Certificado que era passado aos formandos;
- alguns relatórios dos professores elaborados no final de cada curso;
- algumas fichas produzidas pelos alunos;
- pequenos artigos escritos pelos alunos, num tema à escolha ou a propósito do curso, no jornal “Flores d’Outono”, produzido pela Coordenação Concelhia da Educação Recorrente e Extra-Escolar;

- manuais e outros materiais didácticos utilizados.

Relativamente ao curso de ensino do português a estrangeiros promovido pela C.V.P. não nos foi possível aceder a qualquer tipo de documentação, excepto aos materiais didácticos utilizados, uma vez que não existia qualquer dossier pedagógico informativo do projecto. Contudo, o mesmo não se pode aplicar a outros projectos ligados à C.V.P. de apoio e integração de imigrantes, nomeadamente através do C.I.R. (Centro de Informação e Recursos) que tem a missão de apoiar os imigrantes e minorias étnicas. Consideramos, por isso, que estes documentos são também fundamentais para a compreensão dos princípios nucleares que orientam este curso. Neste sentido, o C.I.R. facultou-nos:

- artigos informativos sobre o projecto *Semear para (A)Colher*,
- artigos informativos sobre o C.I.R.;
- artigos informativos sobre actividades dirigidas às minorias étnico-culturais e promovidas pela Cruz Vermelha Portuguesa – Delegação de Braga;
- materiais diversos resultantes do projecto *Semear para (A)Colher*.
- guias de acolhimento;
- documento informativo com indicação de recursos comunitários existentes na cidade de Braga.

Os documentos que foram submetidos à análise apresentam um conjunto de limitações intrínsecas a uma investigação deste tipo, facto que condicionou o alcance e a profundidade do estudo documental que nos propusemos realizar nas várias instituições, uma vez que, por se tratarem de três projectos diferentes, nem todas tinham uma base documental que servisse de apoio e de suporte aos cursos, nomeadamente relatórios periódicos dos professores/formadores, plano de actividades, avaliações e materiais produzidos. Por isso, consideramos que os documentos recolhidos permitem apenas uma aproximação à realidade certamente mais complexa do que estes cursos foram no seu desenvolvimento. Dos três casos estudados, há um que apresenta uma base documental bastante sólida sobre o curso ministrado, assim como sobre o programa no qual o mesmo se integra (o C.F.P.), outro que apresenta pouca documentação e dispersa (o C.A.E.) e outro ainda que não apresenta nenhuma documentação relativa a este projecto específico, embora haja, como já anteriormente foi

referido, documentação vária relativa a um outro projecto também ligado aos problemas dos imigrantes (a C.V.P.).

Assim, apenas os documentos recolhidos em relação ao curso do programa *Portugal Acolhe* do C.F.P. nos permitem extrair informação detalhada sobre o conteúdo, a estrutura, os objectivos e a dinâmica do desenvolvimento do projecto de ensino do português a estrangeiros. Por isso, foi fundamental, sobretudo em relação às outras duas instituições, complementar o nosso trabalho com a recolha de informação junto dos principais responsáveis pelos projectos, dos professores/formadores e dos alunos/formandos.

Neste sentido, o nosso trabalho, mais do que encontrar explicações, visa delimitar as problemáticas destes projectos, procurando delinear um esboço de caracterização dos contextos organizacionais em que se desenvolveram.

Para lá da documentação relativa a cada um dos três projectos estudados, a nossa investigação tomou como objecto o conteúdo de entrevistas efectuadas aos promotores/coordenadores, aos professores/formadores e aos alunos/formandos intervenientes nos projectos desenvolvidos pelas três instituições seleccionadas para o nosso estudo. Recorremos à entrevista, primeiro porque ela nos permitia ter um contacto mais directo com todos os principais intervenientes na situação, permitindo fazer, portanto, uma análise mais construtiva da situação, e segundo porque a entrevista permite uma participação mais pessoal e aberta por parte de todos os envolvidos, parecendo-nos ser também o meio mais democrático para a recolha de informações junto dos principais intervenientes. Foi partindo destes pressupostos que privilegiámos a entrevista como forma de recolher informações acerca das representações sobre os projectos estudados.

Para garantir a qualidade e a fiabilidade das entrevistas, foram assumidas determinadas posições e atitudes de forma a ganhar a confiança do entrevistado e, conseqüentemente, a sua atenção e disposição de forma a alcançar o principal objectivo de qualquer entrevista, a compreensão das situações e das opiniões. Foi, portanto, nossa preocupação preparar previamente as entrevistas, não as encarando como se de um questionário se tratasse, mas antes como uma conversa interactiva, propícia ao diálogo construtivo e enriquecedor quer para o entrevistado quer para o entrevistador. Como refere Lessard, M. *et al.* (*apud* Leite, 2002, p.260) “a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante mas também

necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados”.

Contudo, também é real que, por razões várias, as entrevistas permitem aceder a uma versão da realidade; por isso, procurámos utilizá-las como a estratégia principal para a recolha de dados, mas em conjunto com outras metodologias, nomeadamente a recolha e análise de documentos e outros materiais utilizados. O conteúdo analisado terá um tratamento qualitativo, pois é nosso objectivo conhecer com detalhe as preocupações relacionadas com a educação de adultos estrangeiros contidas nos discursos das pessoas entrevistadas, sobretudo professores/formadores e promotores/coordenadores, mas também conhecer os anseios, preocupações e necessidades dos adultos imigrantes, também eles entrevistados. Neste sentido, recorreremos à triangulação das entrevistas, procurando estabelecer algumas relações.

Foi realizado um questionário para os promotores/coordenadores, outro para os professores/formadores e outro para os alunos/formandos. Foram utilizados os mesmos roteiros de entrevistas para todos os intervenientes. Os alunos/formandos entrevistados, dois de cada instituição, foram seleccionados aleatoriamente, de acordo com a disponibilidade que demonstravam.

O questionário dos promotores/coordenadores é aquele que reúne o maior número de perguntas, dezanove, distribuídas por quatro grupos. O primeiro grupo salienta as razões/motivações que levaram à criação do curso e as entidades envolvidas; o segundo grupo enfatiza as formas de divulgação do curso, o público-alvo a que se destinava (legais e/ou ilegais), o grau de adesão e a selecção dos alunos/formandos; o terceiro grupo dá primazia aos critérios de selecção e formação dos professores/formadores, à duração do curso e às condições materiais disponibilizadas; o quarto grupo destaca os princípios/objectivos orientadores do curso, a produção de material didáctico, a promoção de estratégias de integração dos adultos estrangeiros e a certificação de participação no curso.

O questionário dos professores/formadores é constituído por dezassete questões agrupadas em três grupos, de acordo com a temática e especificidade das mesmas. O primeiro grupo incide na experiência do professor/formador, nas dificuldades sentidas, no apoio e formação recebidos; o segundo grupo dá ênfase às estratégias utilizadas, à planificação das aulas, à motivação, empenho e assiduidade dos alunos/formandos e aos métodos de avaliação

utilizados; o terceiro grupo privilegia as estratégias de integração, o conhecimento da cultura dos países de origem dos alunos/formandos e a relação existente entre eles.

O questionário dos alunos/formandos é composto por onze questões, também distribuídas por três grupos. No primeiro grupo questionam-se, sobretudo, as razões que levaram o imigrante a frequentar o curso; no segundo grupo dá-se importância à motivação do imigrante, ao material utilizado nas aulas/sessões e aos resultados práticos conseguidos pelo imigrante com a participação no curso; no terceiro grupo destacam-se as vantagens e desvantagens da participação no curso.

Em todos os questionários é pedido ao entrevistado que faça um balanço do curso ou, então, no caso dos alunos/formandos, que refira as vantagens e desvantagens da participação no mesmo.

Para a análise de conteúdo dos discursos das pessoas entrevistadas, foram dados os seguintes passos:

1 – realização de várias leituras das entrevistas, de forma a partir do geral para o particular;

2 – identificação das ideias-chave presentes no texto e referência a expressões que possam clarificar sentidos significantes;

3 – selecção das unidades de informação de modo a extrair os elementos respeitantes aos objectivos de análise;

4 – definição e enunciação das categorias de análise do discurso;

5 – construção de grelhas de análise a partir das quais se fará a classificação final do discurso da entrevista;

6 – interpretação dos resultados.

As entrevistas foram do tipo semi-directivo, apoiadas num guião (cf. Anexo 2), por consideramos ser este o que melhor se adapta ao nosso estudo, pois dá espaço ao entrevistado para falar abertamente, embora sempre com a preocupação da nossa parte em manter o diálogo na linha dos nossos objectivos, não deixando que o entrevistado se afastasse deles. Para todos os cursos começámos sempre por entrevistar primeiro os seus promotores/coordenadores, denominados a partir deste momento pelas siglas C1

(promotor/coordenador do C.A.E.), C2 (promotora/coordenadora do C.F.P.) e C3 (promotor/coordenador da C.V.P.); depois, os professores/formadores denominados por P1, P2 e P3, seguindo a mesma sequência utilizada para os promotores/coordenadores (C.A.E., C.F.P. e C.V.P.); e, por último, os alunos/formandos denominados por F1 e F2 para os alunos/formandos do C.A.E., F3 e F4 para os alunos/formandos da C.V.P. Com a adopção desta ordem sequencial, dos promotores/coordenadores para os alunos/formandos, quisemos primeiramente compreender as razões da criação destes projectos, aferir o grau de envolvimento dos agentes educativos e, só posteriormente analisar o grau de satisfação e de participação dos estrangeiros.

3. Procedimentos de análise

A análise de conteúdo foi um procedimento metodológico utilizado. Bardin (1979) diz-nos que a “análise de conteúdo se aplica a fins tão diversos como pôr em evidência a ‘respiração’ de uma entrevista não directiva, desmascarar a axiologia subjacente a manuais escolares, compreender os estereótipos do papel da mulher no enredo fotonovelístico, entre outros.” Em suma, a análise de conteúdo é *ver* com um olhar crítico para além daquilo que está explícito nos documentos, sejam eles documentos escritos ou orais (ex: entrevistas). No entanto, Kaufmann (1995), a propósito da análise de conteúdo de uma entrevista, diz-nos que é impossível, através das técnicas de análise de conteúdo, dar-mo-nos conta da riqueza e da complexidade contida numa entrevista, uma vez que, no entender deste autor, esta riqueza e complexidade são infinitas. Esta é uma opinião partilhada por outros investigadores; contudo, consideramos que a análise de conteúdo, enquanto processo metodológico de leitura analítica investigativa que permite retirar inferências daquilo que está escrito ou foi dito, se justifica neste trabalho.

Landry (*apud* Leite, 2002, p.267) diz-nos que, para que as inferências retiradas do procedimento metodológico da análise de conteúdo sejam rigorosas, devemos seguir as seguintes etapas:

- a determinação dos objectivos de análise do conteúdo;

- a pré-análise;
- a análise do material estudado;
- a avaliação da fiabilidade e da validade dos dados;
- a análise e a interpretação dos resultados.

O mesmo autor põe a possibilidade de utilização de grelhas abertas (sem categorias de análise pré-determinadas), fechadas (com categorias determinadas em função das hipóteses existentes) ou mistas (com categorias analíticas provenientes de uma teoria aliada a outras que surgem do material analisado).

Da aplicação da análise de conteúdo surge um outro aspecto fundamental que são as categorias de análise, uma vez que nos permitem fazer uma simplificação do material a analisar, facilitando a apreensão do seu sentido. Por isso, a definição das categorias de análise é muito importante no presente estudo para a sistematização das informações recolhidas com as entrevistas, permitindo-nos aferir e analisar aspectos sobre os projectos aqui em estudo.

Segundo Olabuénaga e Ispizua (1989, p.196), a categorização do discurso deve fazer-se seguindo seis aspectos fundamentais:

- deve existir um critério único para a construção de cada série de categorias;
- cada série de categorias tem de ser exaustiva, de forma a garantir a inclusão de todos os dados;
- exclusividade das categorias de cada série, de forma a garantir que um dado não possa ser incluído em mais de uma categoria;
- as categorias devem possuir capacidade descritiva e significativa;
- as categorias têm de ser claras e consistentes;
- as categorias devem ser replicáveis, ou seja, uma vez conhecido o critério de classificação, dois autores devem ser capazes de incluir os dados nas mesmas categorias, e não em diferentes.

Assim, as categorias de análise devem ser pertinentes, exaustivas, definidas, objectivas, produtivas, fiáveis e exclusivas, de forma a garantir a qualidade do fenómeno analisado.

No nosso caso, uma vez que para os projectos de educação/formação de adultos estrangeiros analisados não existiam hipóteses estruturadas à partida, utilizamos grelhas abertas, ou seja, sem categorias de análise pré-determinadas. Foram os objectivos das próprias entrevistas a delinear as primeiras categorias de análise.

Nesta análise será, então, fundamental:

- **A nível dos promotores/coordenadores:**

- a) Aferir razões/motivações que justificaram a criação do curso;
- b) Verificar o tipo de preocupações manifestadas pelos responsáveis do curso aquando da realização do mesmo;
- c) Analisar se houve a intervenção de outras instituições em todo o processo que envolveu o projecto.
- d) Analisar o modo como o projecto foi divulgado;
- e) Analisar o grau de adesão por parte dos imigrantes;
- f) Verificar eventuais critérios de selecção dos alunos/formandos;
- g) Verificar a condição (legal ou clandestina) dos alunos/formandos.
- h) Analisar a relação conteúdo/duração do projecto e verificar se houve uma continuidade do mesmo;
- i) Analisar os princípios/objectivos orientadores do projecto;
- j) Analisar o material didáctico utilizado no processo de ensino/aprendizagem;
- l) Verificar se houve uma organização da parte da Instituição/Associação no sentido de promover a integração cultural e a igualdade de oportunidades;
- m) Analisar o tipo de documentação utilizado pela Instituição/Associação, nomeadamente documentação de divulgação do curso, ficha de inscrição dos alunos, relatórios analíticos, etc.

- **A nível dos professores/formadores:**

a) Verificar se o professor/formador teve ou sentiu necessidade de ter alguma formação específica no âmbito do ensino do português para estrangeiros;

b) Observar se o professor/formador se mostra sensível para as questões da educação multicultural;

c) Observar quais as principais dificuldades sentidas pelo professor/formador e o tipo de estratégias que utilizou;

d) Analisar se o tipo de estratégias utilizadas pelo professor/formador contribuíram para o desenvolvimento da autonomia do aluno/formando na aprendizagem;

e) Analisar a motivação/atitude dos alunos/formandos perante as aulas/sessões e aferir o grau de empenho e a assiduidade;

f) Observar o modo como o professor/formador se organizou com o grupo multicultural e quais resultados obtidos;

m) Observar se houve da parte do professor/formador uma preocupação em conhecer um pouco melhor a cultura dos países de origem dos alunos, de forma a promover um melhor ambiente de trabalho e uma melhor integração.

- **A nível dos alunos/formandos:**

a) Analisar os motivos/razões que levaram os imigrantes a frequentar o curso;

b) Verificar o grau de integração dos alunos/formandos no país de acolhimento;

c) Analisar as expectativas dos alunos/formandos relativamente ao curso e verificar o grau de motivação e empenho demonstrados;

d) Aferir o grau de satisfação relativamente ao material utilizado no processo de ensino/aprendizagem;

e) Aferir o conhecimento prévio que os imigrantes tinham da língua portuguesa;

f) Aferir o grau de satisfação e/ou insatisfação dos alunos/formandos relativamente a todo o projecto.

Finda a apresentação da problemática e dos contextos que estiveram subjacentes a este trabalho empírico, e caracterizadas as metodologias utilizadas bem como os instrumentos a que recorreremos para a recolha e análise dos dados da componente empírica, passamos agora para a análise dos dados referentes aos três projectos estudados, precedida de informação sobre as dinâmicas associativas e comunidades imigrantes, ou seja, sobre as organizações não-governamentais e sem fins lucrativos de apoio à comunidade imigrante. Esta informação servirá essencialmente como elemento enquadrador das instituições/projectos objecto do nosso estudo.

Capítulo VI

Os Projectos de Intervenção Educativa: Das Condições de Emergência à Planificação da Intervenção

1. Dinâmicas associativas e comunidades imigrantes

As migrações apresentam-se como um fenómeno social que atrai cada vez mais investigadores e pesquisadores interessados na matéria. Mas não só, ele é também tema presente nas nossas conversas com os vizinhos, com os colegas de trabalho, no café, enfim, num sem número de situações vividas no nosso dia-a-dia e às quais não podemos ficar indiferentes, sobretudo, porque, cada vez mais, temos vizinhos ou colegas de trabalho que são imigrantes.

Esta é uma preocupação que está presente em todos os espaços da nossa vida quotidiana, nomeadamente através dos movimentos associativos, das organizações não-governamentais, orientadas para minimizar os aspectos negativos, como a exclusão, através da criação de gabinetes de apoio jurídico, de acções de formação e de acções de integração social, nomeadamente através do ensino da língua portuguesa.

Como refere o SOS Racismo (2002, p.367):

“As comunidades de imigrantes não são entidades imóveis que, passivamente, são alvo de legislação e medidas várias de controlo de regulação dos fluxos migratórios. Pelo contrário, continuamente desenvolvem os seus próprios esforços com vista à integração, interpelando o estado a desenvolver políticas mais inclusivas e democráticas. Neste sentido, as associações de imigrantes ou seus descendentes traduzem formas organizadas de exercício da cidadania, constituindo-se como actores fundamentais das dinâmicas de integração.”

Assim sendo, é nítida a importância das associações que apoiam e desenvolvem esforços no sentido de integrar os imigrantes. Elas são, na maioria das vezes, o único espaço onde os imigrantes encontram compreensão, aceitação e ajuda para os seus problemas. No entanto, se actualmente já existe uma lei que estabelece o regime jurídico das associações representativas dos imigrantes, a Lei n.º 115/99, de 3 de Agosto (regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 75/2000, de 9 de Maio), nem sempre foi assim, uma vez que, até então, as associações de imigrantes eram vistas como associações culturais sem fins lucrativos.

Com efeito, o artigo 4.º da Lei supracitada considera como direitos das associações de imigrantes os seguintes:

- participar na definição da política de imigração (alínea *a*);
- participar nos processos legislativos referentes à imigração (alínea *b*);
- participar em órgãos consultivos (alínea *c*);
- participar na definição e execução das políticas locais que respeitem aos imigrantes (alínea *d*).

As associações de imigrantes, uma vez reconhecidas pelo Alto Comissariado para a Imigração e as Minorias Étnicas (ACIME), sob o parecer do Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração (COCAI), têm os seguintes direitos:

“(...) acedem aos direitos de participação na definição da política de imigração, participação nos processos legislativos relativos à imigração, participação em órgãos consultivos (de acordo com a lei respectiva) e benefício do direito de antena nos serviços públicos de rádio e televisão (este direito assiste apenas às associações de âmbito nacional, sendo que as associações de âmbito regional e local dele beneficiam por intermédio daquelas). A lei prevê ainda que as associações de imigrantes beneficiem de todos os direitos e regalias atribuídos às pessoas colectivas de utilidade pública e de isenção de custos, preparos judiciais e impostos de selo.” (SOS Racismo, 2002, p.367)

Do conjunto de todos estes direitos conquistados pelas associações de imigrantes, destacam-se sobretudo dois: a participação activa nas políticas de imigração e o facto de poderem usufruir de apoios por parte do Estado. Uma relação de parceria e de cooperação entre o Estado e as Associações de Imigrantes só poderá resultar numa mais valia, não só para os cidadãos imigrantes, que vêem alguém a lutar pelos seus direitos, mas também para o próprio Estado que, através da voz daqueles que mais directamente estão envolvidos com o fenómeno da imigração e com todos os problemas que ele acarreta, poderá desenvolver políticas de

integração, inserção e apoio muito mais eficazes. No entanto, para que tudo isto aconteça e funcione, é fundamental que nenhum dos principais intervenientes se demita das suas funções, pois cada um, no seu posto específico, tem responsabilidades assumidas aquando da nomeação para os respectivos cargos. É claro que nestas situações, há sempre uma entidade mais forte e uma entidade mais frágil e, neste caso específico, a entidade mais forte é o Estado. Por isso, é fundamental que a primeira assuma uma atitude de abertura para com a segunda, e a segunda uma atitude responsável de defesa dos direitos e deveres dos cidadãos imigrantes, “não se perdendo em querelas por protagonismo nem em rotinas conformistas ou de subserviência face ao Estado.” (SOS Racismo, 2002, p.368)

O Estado deve fazer uma distribuição igualitária dos apoios pelas várias associações e estas devem assumir uma atitude profissional, de gestão e planificação das actividades, sempre com um objectivo e prioridades definidas.

Com o aumento dos fluxos imigratórios cresceram os movimentos associativos. Segundo dados do SOS Racismo (2002, p.369), até 1990 havia 28 associações identificadas, às quais, no final da década, se somaram mais 94. A partir do ano 2000, e até fins de 2002, já se organizaram 22 novas associações. A este total de 144 associações identificadas, podemos acrescentar a existência de mais 40, das quais o SOS Racismo não tem registo da data de constituição, o que faz um total de 184 associações, muitas delas sem possuírem ainda existência legal. No entanto, apesar de todo o crescimento que o associativismo imigratório tem sofrido no nosso país, é de salientar que, segundo uma tabela publicada pelo SOS Racismo (2002, p.374), não existia, até à data de publicação da mesma, nenhuma Associação de Imigrantes em todo o distrito de Braga, um distrito que é o sétimo em número de residentes estrangeiros a nível nacional.

**Tabela 2 - Caracterização das Associações
por nacionalidades de referência e segundo a distribuição por distrito/concelho**

	África Lusóf. (1)	Angola	Cabo Verde	Guiné Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe	Brasil	Europa de Leste	Outros países	Múltipla origem (2)	Total
Aveiro	1										1
Beja				1							1
Coimbra		1	1							2	4
Faro	1	1	2					1		1	6
Faro		1									1
Loulé	1		1								2
Portimão			1					1			2
Tavira										1	1
Lisboa	32	20	15	36	5	5		3	10	21	149
Amadora	12	3	5	2	1		2		1	2	26
Cascais	1	1		3					1		6
Lisboa	7	9	8	12	3	4	2	2	5	5	57
Loures	5	1	1	7	1				1	9	25
Odivelas		3							1		4
Oeiras	4	3	1	5						4	17
Sintra	1			7		1			1	1	11
V.F.Xira	2							1			3
Porto	2		1						1		4
Setúbal	2		5	3		2		1	1	2	16
Almada				1				1	1		3
Barreiro	1		1	1							3
Moita										1	1
Seixal			2	1		2				1	6
Setúbal	1		1								2
Sines			1								1
Desconhecido				2				1			3
Total	38	22	24	42	5	7	2	6	12	26	184

1) Esta coluna não se refere à soma das associações dos cinco países africanos lusófonos, mas sim a associações que na sua génese integram múltiplas nacionalidades africana de países lusófonos.

2) Esta coluna refere-se às associações que não se reportam a nacionalidades específicas, mas sim à população imigrante em geral. Também estão aqui incluídas as associações cuja intervenção está localizada no bairro, nomeadamente as associações de moradores que, naturalmente, se destinam a todos os residentes.

Fonte: SOS Imigrante (2002, p.374).

Apesar de não constar na tabela dos distritos com associações de imigrantes, a cidade de Braga não foge a este cenário multicultural. Já ninguém se admira de ter como vizinho um chinês ou um moldavo, ou de partilhar o espaço de trabalho com um russo, ou até de ver uma portuguesa casada com um ucraniano. Esta é uma realidade que as entidades/instituições da cidade não podem ignorar e que, portanto, tem de ser pensada e valorizada com a atenção e a importância que lhe são merecidas. E, neste sentido, como já vimos, a educação ocupa um lugar primordial, pois ela é a porta de entrada para quase tudo, para uma profissão, para a cidadania, enfim, para a vida.

Segundo dados dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, a cidade de Braga tinha, em 2004, um total de 3954 imigrantes legalizados, sendo o sétimo distrito com mais população imigrante num total de vinte distritos, como podemos comprovar pelo quadro que nos mostra o número de imigrantes legalizados distribuídos por distritos, incluindo as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

Tabela 3 - Estrangeiros residentes em Portugal por distritos

Distrito	ESTRANGEIROS
Lisboa	137.650
Faro	35.848
Setúbal	29.107
Porto	14.851
Aveiro	9.250
Coimbra	7.718
Braga	3.954
Leiria	3.853
Madeira	3.687
Açores	2.926
Santarém	2.410
V. do Castelo	1.967
Viseu	1.900
Beja	1.500
Évora	1.327
Guarda	1.094
Portalegre	1.073
Castelo Branco	973
Vila Real	865
Bragança	570

Fonte: SEF, Estrangeiros residentes em Portugal por distritos, 2004

Apesar de não constar na tabela de distritos de Associações de Imigrantes, há em Braga Instituições/Associações, que têm desenvolvido projectos no sentido de, não só apoiarem e integrarem os imigrantes, mas também de promoverem o ensino da língua portuguesa, inculcando-lhes também ensinamentos úteis sobre deveres e direitos do imigrante. Existem associações anti-racistas ou de defesa dos direitos do homem, instituições ligadas à igreja, instituições educativas, associações promotoras da instituição familiar e outras instituições que, mais directa ou indirectamente, ajudam e apoiam os imigrantes na sua adaptação, não só à cidade, mas também aos costumes e à língua.

Embora constituam objecto de estudo do presente trabalho três entidades que apoiam e/ou apoiaram a comunidade imigrante na aprendizagem da língua portuguesa, as quais serão, mais adiante, mencionadas e estudadas com pormenor, destacamos também o importante papel das seguintes Associações/Entidades junto dos estrangeiros:

- Associação Famílias: tem como função primordial servir, apoiar e promover a instituição familiar de todos os modos e com todos os recursos possíveis, sejam elas famílias nacionais ou estrangeiras, sendo que, a estas últimas, a associação famílias já deu também apoio a nível do ensino da língua portuguesa e do apoio jurídico, com a publicação de um “Guia Prático Jurídico do Cidadão Imigrante – Direitos e Deveres em Portugal”;

- Associação “Olho Vivo”: esta é uma associação para a defesa do património, ambiente e direitos humanos que no ano 2000, com o processo de regularização extraordinária de imigrantes, formou o “Centro de Apoio a Imigrantes”, do qual surgiu um curso de ensino da língua portuguesa a imigrantes, com a elaboração de um manual interno destinado, sobretudo, a imigrantes vindos da Europa de Leste, uma vez que foi escrito em Russo/Português, e que foi, posteriormente, adoptado por outras instituições para cursos do género;

- Casa de Leste: é uma associação que acolhe e apoia, sobretudo, os imigrantes oriundos do Leste da Europa, não só a nível de integração, mas também a nível de legalização e apoio jurídico;

- Centro de Apoio a Trabalhadores Estrangeiros (CATE): instituição que presta um serviço de ajuda aos imigrantes, com as *portas abertas* a cidadãos de todas as nacionalidades, apostando, não só no apoio jurídico, sobretudo em processos de legalização, mas também no apoio linguístico, com a promoção de cursos de ensino da língua portuguesa;

- Cáritas Portuguesa: instituição nacional de carácter humanitário que ajuda todos os cidadãos, sejam eles nacionais ou estrangeiros, nomeadamente, com a distribuição de alimentos às pessoas mais desfavorecidas e carenciadas.

2. Condições de emergência dos projectos de ensino do português a adultos imigrantes

O projecto de ensino da língua portuguesa a estrangeiros promovido no Centro de Formação Profissional de Braga (C.F.P.) surge integrado no programa *Portugal Acolhe*, numa parceria conjunta entre vários organismos governamentais, nomeadamente o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade. A Comissão Interministerial para o Acompanhamento das Políticas de Imigração (CIAPI), motivada pelo aumento da entrada de cidadãos estrangeiros no nosso país, pela alteração sensível do seu perfil, nomeadamente nos seus países de origem e nível cultural, criou um projecto no sentido de promover a respectiva integração sociocultural e económica desses cidadãos, e a ser implementado pelas Delegações Regionais, Centros de Emprego e Centros de Formação Profissional. Com este propósito, foi criado o programa *Portugal Acolhe*, orientado para facilitar aos cidadãos que provem possuir nacionalidade não portuguesa, devidamente regularizada, “o acesso a conhecimentos e instrumentos com vista a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa” (I.E.F.P., s/ data). Este é um projecto que surge como uma estratégia para responder à “intensificação de fluxos de imigração que acrescentam novos desafios e novas oportunidades, a um país que tradicionalmente se caracterizou por ser um espaço de emigração e visa promover, junto dos trabalhadores emigrantes, a aquisição de competências necessárias à total inserção na sociedade portuguesa e, em particular, no mercado de trabalho, através, designadamente, de uma formação em Português Básico e em Cidadania” (I.E.F.P., s/ data).

O público-alvo do programa são todos os cidadãos imigrantes que se encontrem em situação legal no nosso país e a implementação do mesmo implica uma “acção concertada e integrada das Equipas dos Centros de Emprego e dos Centros de Formação Profissional” (I.E.F.P., s/ data).

As primeiras acções de formação decorreram nos Centros de Formação Profissional do I.E.F.P. de Braga, Porto, Coimbra, Venda Nova, Sector Terciário (Lisboa), Seixal e Faro, com a abertura de 500 vagas no total, sendo que o esforço financeiro associado à execução destas medidas representa um investimento global de 460 mil contos (moeda antiga) em cada ano de duração do programa (Ministério do Trabalho e da Solidariedade, s/ data).

O projecto de iniciação à língua portuguesa para imigrantes do Centro de Área Educativa de Braga (C.A.E.), sob a tutela do Ministério da Educação, “surge da necessidade de se dar resposta à grande invasão de estrangeiros, sobretudo de Leste, que houve na cidade de Braga e começou com contactos feitos pelas próprias empresas que começaram a ter dificuldades em se relacionar com eles.” (P1, cf. Anexo 3) Este é, portanto, um projecto que visava inicialmente, sobretudo, dar uma resposta imediata a um fenómeno recente na cidade de Braga, mas que se apresentava cada vez mais crescente. Neste sentido, foram unidos esforços para proporcionar aos imigrantes a aprendizagem da língua portuguesa, numa tentativa de lhes proporcionar uma melhor integração sócio-profissional.

O público-alvo do curso era constituído por todos os cidadãos imigrantes que se encontrem em situação legal no nosso país, embora o objectivo principal da coordenação não seja tanto a fiscalização, mas antes o proporcionar aos imigrantes interessados um ensino com qualidade, que os prepare para a vida numa sociedade que lhes é estranha.

O projecto de ensino da língua portuguesa a imigrantes promovido pela Cruz Vermelha Portuguesa (C.V.P.), uma instituição ao serviço do bem comum, surge de uma parceria que esta instituição fez com o Governo Civil de Braga, motivada, fundamentalmente, pelo empenho e interesse manifestados pelo professor que ministrou o curso e surge, sobretudo, da necessidade de ensinar a nossa língua aos imigrantes que procuram a cidade de Braga. Este curso tem como público-alvo os imigrantes em situação de legalidade. Contudo, a própria instituição afirma que a função primordial desta iniciativa não é o controle da situação destes cidadãos no nosso país, mas sim ajudá-los e apoiá-los para uma melhor adaptação e integração.

Embora este curso não surja propriamente integrado em algum outro projecto da Cruz Vermelha Portuguesa, é de salientar que esta instituição tem alargado o seu âmbito de iniciativas de apoio a estrangeiros, nomeadamente com a sua participação no projecto *Semear para (A)Colher* – projecto para a integração de imigrantes e minorias étnicas e, por isso, de forma

breve, consideramos pertinente para o presente estudo fazer uma pequena caracterização do mesmo.

O *Semear para (A)Colher* é um projecto financiado pelo Programa de Iniciativa Comunitária EQUAL e desenvolvido no âmbito de uma parceria a nível nacional, com instituições que assumem preocupações comuns, nomeadamente no que se refere à situação que Portugal enfrenta actualmente na condição de país de acolhimento de imigrantes de diferentes origens, sobretudo vindos do Continente Africano e do Leste da Europa. Deste projecto resultou também o *Centro de Informação e Recursos (CIR)*, que funciona em Braga desde Março de 2004 e tem por missão apoiar os imigrantes e minorias étnicas, ao nível da informação e encaminhamento de situações relacionadas com os direitos e deveres nos seguintes domínios: legalização, acesso à saúde, educação, emprego, formação, habitação, retorno voluntário ou ainda ajuda humanitária. O CIR dá também apoio a Associações e Comunidades de Imigrantes, Instituições e Particulares que lidam com cidadãos estrangeiros, com o objectivo de apoiar a realização de eventos, actividades e momentos de convívio, procurando promover uma ligação/relação entre os imigrantes e a sociedades de acolhimento.

3. Opções curriculares e metodológicas dos projectos

Todo o conhecimento passa pela aquisição de certos conteúdos e, segundo Forquin (1993), citando Taylor e Richards, “o currículo é o meio pelo qual o ensino se cumpre. Sem o currículo o ensino não teria veículo nenhum através do qual transmitir as suas mensagens, encaminhar suas significações, transmitir seus valores.” A existência do currículo é fundamental para que se façam selecções e se estabeleçam hierarquias de prioridades. Cada instituição educativa/formativa pode fazer a sua selecção “no interior da cultura” (Fourquin, 1993) e cada professor/formador pode ter hierarquias de prioridades próprias.

Nas instituições por nós estudadas, cada curso promovido tem um plano curricular; o quadro 4 mostra-nos as diferenças existentes entre os três, sobretudo a nível da relação Módulo/Duração.

Quadro 4 – Plano Curricular dos Cursos

C.F.P.		C.A.E.	C.V.P.
1.º Módulo		Módulo	Módulo
PORTUGUÊS BÁSICO	Iniciação	INICIAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA	INICIAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA
	Aprofundamento		
	Consolidação		
N.º TOTAL DE HORAS	50H.		
2.º Módulo			
CIDADANIA	Pessoa, Estado e Corpos Intermediários (4h)		
	Igualdade de Oportunidades e Tratamento no Acesso ao Trabalho, Emprego e Formação Profissional (6h)		
	Formas de Acesso à Informação (2h)		
N.º TOTAL DE HORAS	12H. (Total = 62h)	1 ANO LECTIVO	60H.

Como podemos observar, o curso do C.F.P. divide o seu plano curricular em dois módulos distintos, um destinado ao ensino da língua, com a duração de 50 horas, e o segundo dirigido à cidadania, com a duração de 12 horas, sendo o total de horas dos dois módulos de 62. Em comparação, o curso promovido pelo C.A.E. destina-se fundamentalmente ao ensino da língua, com a duração de um ano lectivo, o que, em relação ao primeiro, é francamente superior, embora não foque os aspectos ligados às questões da cidadania. O curso da C.V.P., em termos de plano curricular, assemelha-se muito ao do C.A.E., no entanto em formato mais reduzido, com a duração de apenas 60 horas. Convém ainda referir que, ao nível do curso promovido pelo C.F.P., e embora ele contemple no seu plano as modalidades de *Iniciação*, *Aprofundamento* e *Consolidação* em Língua Portuguesa, no distrito de Braga só houve a modalidade de *Iniciação*. Por isso, e embora nós tenhamos também recolhido informações sobre a estrutura curricular das restantes modalidades (cf. Anexo 1), a nossa análise incide unicamente sobre a *Iniciação*.

Relativamente à existência de um plano com os objectivos específicos a atingir pelo aluno/formando, este apenas não foi elaborado no curso promovido pela C.V.P. e só o curso promovido pelo C.F.P. apresenta um plano com as actividades a desenvolver, como podemos comprovar pelo Quadro 5, onde podemos verificar que há diferenças na forma como cada instituição planificou os respectivos cursos.

Quadro 5 – Plano com os Conteúdos Específicos

Curso	Plano com os conteúdos específicos de cada módulo	Plano com as actividades a desenvolver
C.F.P.	Existe	Existe
C.A.E.	Existe	Não Existe
C.V.P.	Não Existe	Não Existe

Uma leitura deste quadro permite-nos desde logo aferir o tipo de tratamento que a planificação destes cursos sofreu por parte das instituições onde foram ministrados, enquanto instrumento indicador da relação plano/acção. Trata-se, pois, de um exercício de previsão através do qual, de acordo com os seus princípios estruturantes, se tenta construir um *caminho* lógico que tem por objectivo alcançar uma determinada meta. É através deste exercício de antevisão da intervenção ao nível da acção que, com mais ou menos pormenor, procuram rentabilizar-se recursos, minimizar limitações e apresentar propostas adequadas à realidade e às características específicas dos alunos/formandos a quem se dirige o projecto. É a elaboração de um plano que permite ao professor/formador estabelecer acções organizadas como resposta a eventuais problemas, ajudando-o também a reflectir sobre os mesmos no desenrolar do seu próprio trabalho.

Ao nível dos conteúdos específicos, e convém referir que os planos existentes nos dois cursos assinalados no quadro são praticamente iguais (cf. Anexo 1), foram privilegiados aspectos relacionados com a aquisição de conhecimentos básicos que permitam ao aluno/formando desembaraçar-se com alguma autonomia em situações do dia-a-dia no seu relacionamento com os outros, com especial destaque para a oralidade, nomeadamente ao nível da compreensão do

sentido geral das explicações e instruções dadas na oralidade, da solicitação de informações em contextos reais, destacando-se também o uso da escrita em situações de apresentação/preenchimento de formulários.

Relativamente ao plano com as actividades a desenvolver, contemplado pelo C.F.P. com a denominação de Plano de Conteúdos Programáticos (cf. Anexo 1), aparecem privilegiadas sobretudo as relações estabelecidas entre o *Eu* e os *Outros*, com recurso a tópicos utilizados em situações reais de relacionamento e contacto entre pessoas, privilegiando as localizações espaciais e temporais e também os tempos verbais no passado, presente e futuro.

Estes planos mostram-nos um conjunto de conhecimentos e de capacidades que os alunos/formandos têm de adquirir, não indo mais além do que é geral. Eles não nos mostram os processos que, como refere o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001, p.41), “permitem aos aprendentes agir de forma adequada ou desenvolver/construir as competências que tornam as acções possíveis”, sendo que, ao nível da língua, numa perspectiva inter/multicultural, o objectivo central deve ser “promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença da língua na cultura” (*ibidem*, p.19).

No terreno da educação em línguas, o Quadro Europeu, à luz da política geral de línguas do Conselho da Europa, oferece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação, manuais, provas, etc. Dá-nos uma descrição pormenorizada não só de tudo aquilo que um aprendente de língua tem de aprender para ser capaz de comunicar nessa língua, e quais os conhecimentos e capacidades que tem de desenvolver para que a sua actuação seja eficaz, mas também do contexto cultural dessa mesma língua, definindo ainda os “níveis de proficiência” que permitem medir os progressos dos aprendentes. O fornecimento de um Quadro Europeu Comum promove a cooperação internacional, facilita a mobilidade europeia e reforça a transparência de cursos, programas e qualificações. Neste sentido, ao nível das metodologias utilizadas, estas devem ser o “mais eficazes no alcançar dos objectivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social” (*ibidem*, p.200).

Para o curso promovido pelo C.F.P., no âmbito do programa *Portugal Acolhe*, foram estabelecidos, ao nível dos planos de intervenção, objectivos e traçado o perfil dos formadores

para cada um dos módulos que constituía o programa: Português Básico e Cidadania. Assim, para o módulo de Português Básico estava estipulada uma metodologia caracterizada por alguma flexibilidade, tendo em conta as características e necessidades de cada grupo de formandos, sendo que na abordagem da língua deveria privilegiar-se o “sentido”, criando momentos ao longo dos quais os formandos conseguissem exprimir-se e fazer passar a sua mensagem, recorrendo a uma aprendizagem estimulada, conduzindo o formando a uma autonomia crescente e ao desenvolvimento da sua auto-estima. Ao nível do módulo de Cidadania, nos seus planos de intervenção, o C.F.P. estipulou uma metodologia activa e participativa, a ser baseada em exposições ilustradas com exemplos concretos, com recurso a exercícios práticos e dinâmicas de grupo e recorrendo a uma abordagem/aprofundamento dos temas, ajustada aos interesses e necessidades dos Formandos.

O perfil dos formadores para os respectivos módulos foi traçado em função da Bolsa de Formadores do Instituto de Emprego e Formação Profissional pois, para todas as unidades de formação deste Módulo houve recomendações para que fossem seleccionados formadores internos da Rede de Centros de Formação Profissional do I.E.F.P., certificados pelo Sistema Nacional de Certificação Profissional, com experiência pedagógica no domínio da língua portuguesa e/ou experiência de ensino a cidadãos estrangeiros, para o caso do módulo de Português Básico, e licenciados em Direito, Serviço Social ou outras formações superiores com domínio dos conteúdos a ministrar, para o caso do módulo de Cidadania.

Também para o curso de ensino da língua portuguesa promovido pelo C.A.E. foram estipuladas algumas metodologias básicas, nomeadamente que o ensino da língua deve ir de encontro às necessidades reais dos alunos, promovendo e realizando actividades que privilegiem a autonomia do aluno e ilustrando todos os temas com recurso a suportes diversos.

Os professores seleccionados pelo C.A.E. para a dinamização destes cursos aos imigrantes foram pessoas da própria Coordenação, com Formação Superior no 1.º Ciclo e experiência em cursos de alfabetização de adultos, não havendo nenhuma exigência a nível da formação e experiência profissional no âmbito do ensino a estrangeiros.

O curso promovido pela C.V.P., no seu plano de intervenção, preconizou uma metodologia centrada, essencialmente, na oralidade, com recurso a situações de comunicação que levassem os alunos a estabelecer diálogos entre eles, com recurso a suportes, nomeadamente artigos de jornais, que fossem do interesse dos alunos e com recurso à língua

materna dos alunos como elemento *uniformizador* do grupo. Para este projecto não houve qualquer selecção a nível da escolha do professor, uma vez que foi o próprio quem tomou a iniciativa de contactar as instituições (a Cruz Vermelha, que contou com o apoio do Governo Civil de Braga), criar e promover o curso de ensino da língua, resultado do seu interesse pela comunidade imigrante, pela sua integração e adaptação.

Estas considerações acerca dos três projectos mostram-nos as diferenças existentes entre eles, sobretudo no que se refere à selecção dos professores/formadores e à organização/planificação de um programa de ensino da língua para estrangeiros. São três realidades, como já dissemos, muito diferentes e, sobretudo, com mecânicas estruturais e organizacionais díspares, até porque estamos perante três tipos de projectos com alcances e amplitudes distintos.

Enquanto que o programa *Portugal Acolhe* do C.F.P., como vimos aquando do estudo das condições de emergência dos projectos, abarca uma dimensão quase geral do território continental, assumindo-se como um programa cujo arranque previa um total de 500 vagas a nível nacional, com um investimento global/ano de 460 mil contos (Ministério do Trabalho e da Solidariedade, s/ data), os outros dois projectos são de natureza regional, com um alcance espacial muito mais diminuto e apoios financeiros incomparáveis. Só este facto já deixa antever o tipo de materiais/recursos à disposição de cada um, assim como o tipo de apoios recebidos, nomeadamente ao nível da divulgação e das parcerias estabelecidas. Estes são aspectos que podemos analisar com mais pormenor no capítulo seguinte do presente estudo através das várias leituras que fazemos das entrevistas, com vista à interpretação das práticas representadas nos discursos dos principais intervenientes nestes projectos.

Capítulo VII

Os Projectos de Intervenção Educativa: Práticas e Representações dos Intervenientes

1. A construção e justificação dos projectos pelos promotores/coordenadores

Tal como anunciado antes, passaremos agora a apresentar uma análise interpretativa das entrevistas, apoiada nos discursos proferidos pelos entrevistados (cf. Anexo 3) relativamente às áreas que orientaram a nossa análise

Embora, os professores/formadores e os alunos/formandos sejam a parte mais *visível* de todo este processo de ensino/formação de adultos imigrantes, a verdade é que cabe aos promotores/coordenadores configurar os aspectos organizacionais e estruturais, inerentes a qualquer projecto deste tipo, uma tarefa não menos importante, pois dela pode depender o sucesso ou insucesso do projecto.

As entrevistas que realizámos aos promotores/coordenadores dos projectos estudados foram orientadas pela intenção de procurar conhecer melhor todo o processo de criação dos cursos de ensino da língua portuguesa a estrangeiros adultos, nomeadamente as razões/motivações, os apoios recebidos, a divulgação, o processo de selecção quer dos professores/formadores quer dos alunos/formandos, as condições físicas e pedagógicas, os princípios/objectivos orientadores e as preocupações sentidas a nível da integração destes cidadãos. Nesta fase do nosso trabalho, a par de algumas conversas mais informais que já tínhamos tido, nomeadamente aquando dos vários contactos estabelecidos para solicitação de colaboração, verificámos que, na maioria dos casos, estas pessoas tiveram uma importância crucial em todo o processo de organização/estruturação destes cursos. Esta importância é confirmada, sobretudo, pelo facto de haver um promotor (C.V.P.) que, mesmo com poucos apoios e recursos, consegue criar um curso, divulgá-lo e dinamizá-lo, utilizando-o também como uma fonte de aprendizagem pessoal, pois, como refere:

“(...) este curso surge de uma necessidade que a comunidade imigrante tinha, ou seja, a necessidade de aprender a língua portuguesa, mas também de uma necessidade pessoal minha, pois, através do ensino do português pude também eu aprender o russo (...)” (C3)

Ao longo de todo este processo, observámos que houve da parte destes inquiridos preocupações diferentes, até porque estamos perante três projectos distintos que exigiram da parte destes sujeitos, certamente, atitudes distintas, o que não significa que não tivessem estado todos empenhados e preocupados em alcançar os objectivos centrais dos mesmos; contudo, certamente, esperar que um promotor/coordenador que tenha na *retaguarda* um apoio logístico e institucional eficaz, como é o caso da promotora/coordenadora do C.F.P., que dispõe de toda uma orgânica estrutural capaz de dar respostas imediatas às *necessidades* e *imprevistos* de projectos deste tipo, seja confrontada com os mesmos problemas de um promotor/coordenador sem grandes apoios, certamente, terá. Com certeza, estamos perante tipos de coordenação/promoção diferentes, a começar pelo tratamento dado à criação e à divulgação dos cursos que variou de instituição para instituição, embora todos salientem o aumento crescente do número de imigrantes, sobretudo de Leste, como a grande razão que justificou a criação de um curso de ensino da língua portuguesa para estrangeiros. Trata-se, portanto, de três projectos com objectivos muito similares, mas que, no entanto, apresentam, sobretudo a nível estrutural/organizacional, características diferentes.

Atente-se nas palavras dos promotores/coordenadores quando questionados acerca da necessidade de criação destes cursos e dos apoios recebidos.

“A criação deste curso surge da necessidade de se dar resposta à grande invasão de estrangeiros, sobretudo de Leste, que houve na cidade de Braga e começou com contactos feitos pelas próprias empresas que começaram a ter dificuldades em se relacionar com eles (...). Na altura, a Coordenação contactou o CAE (Centro de Área Educativa), no sentido de promover a criação do curso. O CAE deu autorização e procedeu-se, então, a um posterior contacto com a Câmara Municipal de Braga que deu, sobretudo, apoio logístico.” (C1)

“A partir do momento em que se registam os elevados números de pessoas de Leste em Portugal, o Instituto criou o programa Portugal Acolhe (...) junto do Governo Civil e junto de algumas Associações, nomeadamente a Associação ‘Nós’, no sentido de divulgar porque estavam mais em contacto directo com esse tipo de público e fazer com que as suas inscrições chegassem aos respectivos Centros de Emprego. Estas parcerias tinham um carácter informal, uma vez que os protocolos não podem ser assinados pelo Centro de Formação, mas sim pela hierarquia (...)” (C2)

“Este curso surge de uma necessidade que a comunidade imigrante tinha (...) surge de uma parceria entre a Cruz Vermelha Portuguesa (Delegação de Braga) e o Governo Civil de Braga. A primeira instituição deu apoio a nível logístico e a nível de cedência do espaço de funcionamento do curso e a segunda deu o apoio monetário.” (C3)

Repare-se que todos os entrevistados referiram ter recebido apoios por parte de outras instituições, nomeadamente a nível da divulgação dos cursos e do apoio logístico, à excepção do curso promovido pelo C.F.P. que é aquele que apresenta uma programação/organização mais estruturada, até porque há uma série de organismos envolvidos na sua concretização, nomeadamente os Ministérios da Educação, do Trabalho e da Solidariedade, e o ACIME - Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, que contribuíram também na produção dos manuais utilizados, como o comprova a coordenadora:

“O manual de Cidadania foi produzido pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, embora com o nosso apoio. O manual de Português foi produzido por nós, através da ANEFA, em parceria com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade e o Ministério da Educação.” (C2)

Todos os outros cursos funcionaram um pouco graças à boa vontade e empenho dos principais agentes envolvidos, utilizando materiais existentes no mercado e destinados aos imigrantes, como é o caso do C.A.E. que se auxiliou, segundo o seu coordenador:

“(...) de materiais destinados aos imigrantes, já existentes no mercado, o manual *Português Sem Fronteiras 1 e 2*, da Editora LIDEL, e um caderno de exercícios, *Português Coloquial Para Estrangeiros*, das Edições ASA. (...) cada professor tinha a liberdade de se auxiliar de outros materiais que considerasse pertinentes (...). Havia também uma gramática escrita em Russo, e traduzida para Português.” (C1)

Relativamente ao curso da C.V.P., o seu promotor referiu que:

“O material utilizado foi o *Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular*, um pequeno livro informativo sobre a riqueza histórica, patrimonial e artística das principais cidades do Norte de Portugal e da Galiza; servi-me também do livro de Tomás de Barros,

Sumário da História de Portugal (...) uma gramática portuguesa e uma pequena selecta traduzida de Russo para Português (...) fotocópias de outros materiais que eu considerava interessantes, como por exemplo o início do Canto I d' *Os Lusíadas*, de Luís de Camões e vários artigos de jornais." (C3)

É interessante verificarmos e analisarmos a disparidade existente nos recursos materiais à disposição das três instituições estudadas, que nos mostra bem a realidade presente em cada uma delas. São três realidades contrastantes face a uma mesma necessidade: ensinar o português a adultos imigrantes. Apenas uma instituição (o C.F.P.), efectivamente, e porque tem ao seu dispor todos os meios estruturais e organizacionais que lhe permitem produzir materiais subordinados às temáticas e/ou módulos de formação pretendidos, cumpre as directrizes mencionadas pelo Conselho da Europa (2001, pp. 21-22), a propósito das práticas e materiais pedagógicos a utilizar no ensino de línguas, que estabelece que se deve:

"(...) assegurar o melhor possível, que todos os sectores da população disponham de meios efectivos para adquirirem um conhecimento das línguas de outros Estado-membros (ou de outras comunidades no seio do seu próprio país), assim como as capacidades para o uso dessas mesmas línguas, de modo a permitir-lhes satisfazer as suas necessidades."

Também a duração dos cursos apresenta disparidades. Actualmente, apenas o curso promovido pelo C.A.E. se mantém no activo, estando já a caminho do seu sexto ano de existência, enquanto que os outros dois projectos já não funcionam, apesar de o curso promovido pelo C.F.P. ter sido desenvolvido ao longo de sete acções que não podem, no entanto, ser comparadas a estes cinco anos de existência do projecto do C.A.E. Assim, em termos de duração/continuidade dos cursos, parece-nos que estamos perante realidades totalmente distintas, sobretudo se tomarmos como referência os dois cursos promovidos pela C.V.P., que funcionaram muito por culpa da persistência e da *insistência* de um formador que foi também o promotor que, de boca em boca, foi divulgando o curso, já que não havia outros meios à disposição para o fazer, como refere:

“(...) no primeiro curso (...) foi muito difícil trazer as pessoas, porque elas precisam de se sentir confiantes e embora um imigrante conheça outro e o chame para o curso, isso não é suficiente. O importante foi que esses oito alunos ganharam confiança e, como alguns deles frequentavam o restaurante russo, conseguimos que viesse mais gente ao curso. Por outro lado, lembrei-me de falar com os dois sacerdotes ucranianos (...) deram a informação nas missas e, assim, vieram mais pessoas.” (C3)

Nota-se que as nossas organizações, sejam elas governamentais, empresariais ou educativas, como já anteriormente referimos neste trabalho, ainda não estão totalmente preparadas para integrar/acolher os imigrantes e, sobretudo, ainda não se encontram mentalizadas para apoiar, financiar e divulgar projectos deste tipo. E estes cursos, sobretudo o do C.A.E. e o da C.V.P., funcionaram muito à custa da vontade dos seus intervenientes. O voluntariado e a predisposição individual são, muitas vezes, condições decisivas para que estes cursos avancem, como refere o entrevistado do C.A.E. “(...) foi, sobretudo, graças à boa vontade e empenho dos membros da Coordenação que a iniciação do curso foi possível.”

Não quer isto dizer que estes projectos não sejam apoiados, mas é interessante verificar que os coordenadores/promotores dos cursos visados (C.A.E. e C.V.P.), quando questionados acerca das condições materiais existentes, referiram que estas “foram as possíveis”. Enquanto que no caso do curso do C.F.P., a sua coordenadora fala-nos de “materiais do instituto”, referindo ainda que “o material existe, está apelativo e interessante porque foi trabalhado especificamente para este programa (...)”. Se, por um lado, o curso promovido pelo C.A.E. nos parece ser aquele que apresenta uma duração mais razoável (1 ano lectivo), por outro lado, o curso promovido pelo C.F.P. parece-nos ser aquele que oferece melhores condições materiais/pedagógicas, nomeadamente a nível da elaboração interna de manuais de apoio e da formação proporcionada aos professores/formadores dos cursos que, ao contrário dos outros dois casos, passaram por um processo de selecção, dentro da bolsa de formadores internos do I.E.F.P., de acordo com o perfil exigido para a dinamização dos respectivos módulos e receberam formação nas respectivas áreas (Português e Cidadania), como refere a nossa entrevistada:

“(...) os formadores envolvidos nas acções do programa Portugal Acolhe receberam toda formação nas respectivas áreas, com a colaboração do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Nestas formações, os

formadores conheceram os manuais a ser utilizados no programa, as formas de trabalhar os manuais, os objectivos a atingir e tudo o que fazia parte do programa.” (C2)

Por todos os aspectos já referidos, pelos apoios e por toda a mecânica que tem à sua volta, não podemos comparar as condições materiais e organizacionais do curso promovido pelo C.F.P. às oferecidas pelas outras duas instituições envolvidas neste estudo. Contudo, e embora reconhecamos a importância que estes aspectos têm numa boa prática pedagógica, este curso falha em termos de reunir as condições fundamentais para uma boa prática de integração, tal como o curso da C.V.P., que também não contempla no seu plano estratégias e práticas de integração, embora reconhecamos que em ambos os casos houve da parte dos professores/formadores sensibilidade a estes aspectos. Só o coordenador do C.A.E. manifestou que houve uma preocupação em:

“(...) promover actividades no sentido de integrar/inserir os imigrantes, não só no seio da comunidade educativa, mas também no seio da nossa cidade. Por exemplo, num dos cursos das Enguardas, por altura do Natal, reunimos todos os alunos e organizámos um convívio cultural (...) os imigrantes apresentaram danças e récitas dos seus países de origem e foi uma forma saudável de se promover o convívio (...) Este foi um 1.º encontro, ao qual se seguiram outros. Outra forma de os integrar/inserir foi também o nosso jornal, onde eles escreviam alguns artigos, alguns nas suas línguas de origem, outros já em Português.” (C1)

Sem dúvida que a integração do cidadão estrangeiro passa não só pela aprendizagem da língua do país de acolhimento, mas também pela inserção social, pela participação em eventos sociais propícios ao conhecimento do outro, à troca de experiências e ao desenvolvimento de relações facilitadoras da inclusão na cultura maioritária. Neste sentido, o curso promovido pelo C.A.E. desenvolveu um trabalho notável, promovendo e recorrendo a acções e estratégias de integração.

É de salientar ainda o facto de todos os cursos se destinarem apenas a imigrantes em situação legal no nosso país, sobretudo o do C.F.P., onde “todos os inscritos que apareciam em situação de ilegalidade eram excluídos” (C2). No caso dos cursos promovidos pela C.V.P. e pelo C.A.E., embora também houvesse essa exigência relativamente à situação de residência do

estrangeiro, “nunca houve um controle rígido e efectivo dessa situação” (promotor da C.V.P.), “o nosso principal objectivo fosse, desde o início, o ensino da língua e não a resolução de questões relacionadas com a legalização” (coordenador do C.A.E.). Todos os projectos tentaram dar resposta a todos quantos os procuraram, não havendo lugar a qualquer tipo de selecção, e tendo também como preocupação a escolha do espaço de funcionamento das aulas/sessões “em função da área de residência dos imigrantes” (C1) pois, como refere a entrevistada do C.F.P., “eles colocavam vários entraves à questão da mobilidade”. Neste sentido, os projectos do C.A.E. e do C.F.P. deslocaram o funcionamento dos mesmos para locais de fácil acesso para os imigrantes, tendo o primeiro funcionado em “três Pólos nas Escolas do 1.º Ciclo de três freguesias da cidade” (C1) e o segundo “em função dos interesses dos formandos” (C2). O projecto da C.V.P. funcionou nas instalações próprias da Cruz Vermelha Portuguesa em Braga por se tratar de um local próximo “do centro da cidade para facilitar a mobilidade dos imigrantes” (C3).

Nas três instituições estudadas, todos os promotores/coordenadores assumem que o princípio orientador dos projectos foi proporcionar aos imigrantes o ensino da língua, como refere o promotor do C.A.E., considerando que, à semelhança dos outros entrevistados, os objectivos foram:

“(…) plenamente atingidos, embora reconheçamos que se pode fazer sempre melhor, no entanto também sabemos que nem tudo depende de nós, coordenador e professores directamente envolvidos no projecto (...)” (C1)

Todos os alunos/formandos dos respectivos cursos receberam um certificado comprovativo da sua participação e frequência, sendo que no caso do programa *Portugal Acolhe* do C.F.P. ele é também um certificado de “conclusão”.

Nota-se que há uma diferença clara na importância e na função que cada um dos promotores/coordenadores entrevistados desempenha dentro da dinâmica dos projectos, assim como no apoio recebido intra e extra-instituição. Tal facto é bem visível quando lhes é pedido para fazerem um balanço global dos cursos. Se, por um lado, o coordenador do curso do C.A.E. realça os aspectos socializadores, nomeadamente ao nível das relações humanas, referindo que “estes cursos foram extremamente positivos, pois procurámos satisfazer uma procura que a comunidade imigrante necessitava. Foi bastante saudável a relação que se criou entre

professores e alunos e também entre os próprios alunos (...)", por outro lado o promotor do curso promovido pela C.V.P. realça essencialmente a importância da "aprendizagem da língua" como sendo "um dos factores mais importantes, senão o mais importante, para que estes cidadãos entrem de forma plena na nossa sociedade". Ambos destacam pela negativa as condições e os meios à disposição, embora no caso do nosso entrevistado da C.V.P. haja uma atitude de resignação face à realidade, referindo que os meios, "independentemente de serem ou não os mais adequados, foram os possíveis." A contrastar com as realidades apontadas por estes dois sujeitos, surge o discurso da coordenadora do C.F.P. que realça essencialmente a vertente funcional do curso, referindo que:

"(...) não houve aspectos negativos. Como em qualquer formação, tentámos proporcionar as condições mais adequadas, pelo que não tenho qualquer indicação dos formadores de que tenha faltado alguma coisa. Na generalidade, à excepção de um grupo que teve algumas atitudes comportamentais menos correctas, até com a formadora, não tivemos qualquer outra situação de irreverência ou mau comportamento. A assiduidade também foi cumprida na generalidade." (C2)

Em síntese, os promotores/coordenadores de projectos educacionais assumem um papel primordial na realização e concretização dos mesmos. Estes "administradores educacionais" (Torres, 1990) são fundamentais para a educação enquanto "um dos elementos mais importantes do objectivo de equidade e bem-estar social, contribuindo para a mobilidade vertical dos indivíduos" (*ibidem*, p.26). Neste sentido, seria importante que os responsáveis por estes cursos pudessem comparar as suas práticas com outros responsáveis, no sentido de melhorar, evoluir e contribuir grandemente para o estudo e reflexão sobre uma área ainda esquecida pela sociedade: a educação de adultos imigrantes.

2. Concepções e práticas de educação/formação, face ao ensino do português a imigrantes, presentes nos professores/formadores

A par dos alunos/formandos, os professores/formadores são a parte mais visível de qualquer processo educativo/formativo. Contudo, tal não significa que sejam os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou insucesso. Há todo um conjunto de factores que condicionam o acto de ensino-aprendizagem, sejam eles pedagógicos, materiais, espaciais ou, simplesmente, vocacionais. Nem sempre os professores/formadores têm ao seu alcance ferramentas que lhes possibilitem o sucesso do aluno/formando, mais ainda quando se trata do ensino de uma outra língua, embora reconheçamos que o facto de estarmos perante o ensino de uma outra língua num contexto físico e espacial real constitui, sem dúvida, um ponto a favor do professor/formador, até porque estamos perante cidadãos que necessitam de aprender o português para, efectivamente, se integrarem social e profissionalmente na sociedade portuguesa.

Os três professores/formadores entrevistados para este estudo revelaram que esta foi a sua primeira experiência de ensino do português a estrangeiros. No entanto, manifestaram não ter tido muitas dificuldades, embora o formador/professor do C.A.E. tenha confessado algum receio aquando do início do curso, o que não foi contudo, segundo as suas palavras, “uma dificuldade”. Embora esta tenha sido uma experiência pioneira para os três, apenas um disse ter recebido formação nesta área (P2), facto que nos leva a concluir que o ensino da nossa língua a imigrantes/cidadãos estrangeiros é ainda encarado como um processo de ensino/aprendizagem *normal*, com práticas tradicionalmente orientadas para os alunos nacionais, em que as Competências Cognitiva e Pedagógica (Gay, 1986), sobre as temáticas da multiculturalidade e da diversidade linguística estão ainda muito ausentes.

É de salientar, no entanto, as respostas dadas pelos entrevistados, relativamente às necessidades de formação nesta área. O entrevistado do C.A.E. demonstrou o seu interesse em receber formação “sobretudo, de algumas línguas de Leste, porque a maioria dos meus alunos era de Leste (...)”. A entrevistada do C.F.P., embora reconheça a importância da formação que recebeu antes de iniciar o curso, considera que esta teve “um carácter mais geral. (...) nós sentimos muita necessidade da prática, do que deve ser aplicado logo, e não das teorias.” Por outro lado, é interessante verificarmos que o formador da C.V.P. não se refere em nenhum

momento da sua resposta a uma necessidade de formação nesta área, mas sim a “uma necessidade que o professor que vai ensinar estes alunos tem de conhecer um bocado as suas mentalidades” e realça o facto de ter alguns conhecimentos em várias línguas de Leste, o que, como ele diz, “facilitou muito o meu trabalho”.

Então, se por um lado temos a ausência de formação, embora associada à necessidade de a ter, por outro lado temos a presença dessa formação, mas com um carácter geral que, embora importante, não satisfaz as necessidades da formadora; por último, temos o caso de um formador que não recebeu qualquer formação, não sente necessidade de a receber e manifesta que os seus conhecimentos acerca dos países de Leste lhe chegam para entender e ensinar estes alunos/formandos. A nosso ver, são três atitudes aparentemente diferentes, mas que, sem dúvida, vão ao encontro umas das outras, face à necessidade que os sujeitos manifestam de conhecerem as principais características culturais das minorias étnicas e da sua situação desfavorecida na sociedade, à necessidade de, como refere Gay (1986), adquirir conhecimento ao nível da filosofia da educação multicultural. O professor/formador precisa de conhecer as diferentes ideologias do multiculturalismo para, a partir daí, construir a sua própria filosofia, desenvolvendo atitudes e comportamentos de abertura e respeito pela diversidade cultural.

Relativamente à planificação das aulas/sessões, apenas um formador (C.V.P.) refere que:

“As aulas não tinham propriamente preparação prévia. Todos os dias lia com eles russo/português, lia o jornal do dia, primeiro liamos as letras garrafais das notícias para eles ficarem com uma ideia do que se passava no mundo e quando eles não compreendiam eu explicava e focava sempre as notícias que vinham a propósito dos seus países de origem.” (P3)

Os outros professores/formadores (C.A.E. e C.F.P.) reconheceram a necessidade de haver uma planificação prévia, embora, com flexibilidade para a ajustarem sempre que necessário, uma vez que o objectivo central era irem ao encontro das necessidades dos alunos/formandos, como nos disse o professor do C.A.E.:

“(…) as aulas eram e tinham que ser planificadas porque senão não conseguia, mas também acontecia proporcionarem-se aulas completamente diferentes

daquilo que estava planejado, mas que iam de encontro a necessidades imediatas dos alunos.” (P1)

Aparentemente, a planificação pode parecer um aspecto secundário no processo de ensino/aprendizagem. No entanto, o professor/formador não pode perspectivar o ensino do aluno/formando adulto da mesma forma que assume o ensino de uma criança, até porque no primeiro caso estamos a falar de pessoas que têm outras responsabilidades, ocupações e obrigações que não tem uma criança, que ainda está a construir a sua personalidade/identidade. Os professores/formadores têm de se aperceber, como refere Cortesão (*apud* Bourdieu e Passeron, 2000, p.9), “do arbitrário cultural a que constantemente recorrem (por vezes de forma não consciente) na imposição das normas que aplicam, na escolha de conteúdos que desenvolvem e nas formas de avaliação a que recorrem.” A planificação é essencial, até porque permite ao professor/formador organizar e reestruturar com alguma flexibilidade a inter-relação que estabelece com os seus alunos/formandos, uma vez que ela é da sua única responsabilidade, seguradora de uma maior autonomia e certeza no processo de ensino-aprendizagem.

Os três entrevistados foram unânimes em considerar que os alunos/formandos eram muito empenhados e muito motivados, embora o professor do C.A.E. tenha referido que os alunos de origem romena eram menos interessados e empenhados que os de origem russa, ucraniana e chinesa. Este empenho e motivação vêm reforçar a nossa posição relativamente à importância da planificação, no sentido de não deixar que as aulas caiam na monotonia, muitas vezes provocados pela falta de evolução e de novos desafios cognitivos.

Relativamente aos métodos de avaliação utilizados, é interessante verificar que há um entrevistado (formador da C.V.P.) que refere não ter feito nenhum tipo de avaliação escrita com os formandos, embora, diariamente, fizesse um “diagnóstico daquilo que havia sido tratado nas aulas anteriores”. Os entrevistados do C.A.E. e do C.F.P., pelo contrário, utilizaram testes escritos para avaliarem a evolução dos alunos/formandos, recorrendo, sempre que necessário, a avaliações diferenciadas, de acordo com as dificuldades e/ou necessidades sentidas por cada um, aspecto que consideramos muito importante, uma vez que os ritmos de aprendizagem (*característica cognitiva*) são diferentes de pessoa para pessoa, sobretudo ao nível da formação e da educação de adultos.

Como já vimos em capítulos anteriores do presente estudo, se um professor/formador tem diante de si um grupo bastante heterogêneo, então tem de criar situações e estratégias comunicativas que privilegiem a vertente mais comum entre todos os elementos do grupo, seja ela profissional, social, etc., embora reconheçamos que, como refere Paraskeva (*apud* Gimeno Sacristán, 2001, p.117), “o professor é possuidor de uma determinada cultura que fatalmente filtrará os conteúdos do currículo”. É claro que esta tarefa, como já atrás referimos, sai muito mais facilitada no caso do ensino da língua estrangeira de acolhimento aos imigrantes, em que estes estão numa situação de aprendizagem de uma outra língua que não a materna, mas com a vantagem de a estarem a aprender numa situação de comunicação real; daí que seja natural terem mais dificuldades a nível da expressão escrita, facto comprovado pelas declarações dos três entrevistados que referiram que as principais dificuldades dos seus formandos se sentiram, sobretudo, ao nível da escrita; ao contrário na oralidade, os formandos demonstravam um maior domínio e autonomia. A este nível, embora se reconheça a importância do contexto, é também fundamental, como já vimos em pontos anteriores, o recurso a estratégias de ensino capazes de dar respostas adequadas no quadro de uma educação multicultural, promovendo uma adequação do ensino às diferenças culturais dos seus alunos/formandos - *competência pedagógica*, envolvendo o professor/formador na reflexão e na observação de aspectos curriculares fundamentais: métodos, formas de avaliação, elaboração de currículos, etc. Neste contexto, é particularmente relevante a capacidade para diagnosticar as necessidades educativas dos alunos/formandos, a capacidade de avaliar as suas competências de forma diferenciada, a capacidade de analisar criticamente os manuais e outros materiais, numa perspectiva multicultural, e, se necessário, reformulá-los, a capacidade de aprender a manter relações positivas com estes alunos/formandos pertencentes a minorias. É interessante verificar que, em relação à avaliação, dois entrevistados (C.A.E. e C.F.P.) tenham manifestado que faziam avaliações diferenciadas; no entanto, o mesmo não se passa em relação às estratégias de ensino, em que os três se referem à utilização de materiais tão diversos como compêndios fornecidos pela instituição que representam, jornais, textos, quadro, etc. No entanto, não recorrem a estratégias de ensino diferenciadas, tendo em conta aspectos tão importantes como o país de origem, a profissão, os interesses, as dificuldades, etc. Apenas o entrevistado do C.A.E. disse dar um apoio mais individualizado a um aluno de origem asiática, enquanto que para os restantes elementos eram utilizadas as mesmas estratégias:

“(...) em termos de expressão escrita, era o melhor, até porque este era já o seu segundo ano no curso. No entanto, na oralidade era muito complicado, e por isso trabalhava muito a leitura com ele e aí é que, muitas vezes, eu fazia quase um ensino individualizado. Ele não conseguia pronunciar a consoante [r].” (P1)

A nosso ver, parece-nos algo contraditório que os professores/formadores, por um lado, utilizem tipos de avaliação diferenciados, mas, por outro lado, não utilizem estratégias de ensino diferenciadas tendo em conta aspectos tão diversos como: adequação às tarefas presentes/futuras do aluno/formando; rotinas; ênfase nos contrastes e semelhanças em experiências interculturais; ênfase atribuída à capacidade de acordo com as situações seleccionadas e as necessidades dos alunos; papéis sociais desempenhados na vida real e valores culturais. Em suma, tratar-se-ia de dar importância àquilo a que se refere Strecht-Ribeiro (1990, p.57), ou seja, às “características cognitivas” e às “características afectivas” do aluno adulto, com relevância para as suas necessidades e motivações, e privilegiando a memória, o ritmo, os estilos, as estratégias de aprendizagem, o saber e a experiência.

Ao nível das estratégias de integração, verifica-se que houve da parte dos três entrevistados uma preocupação em conviver e manter o contacto com os alunos/formandos; embora o entrevistado da C.V.P. tenha dito que “não foram promovidas estratégias de integração”, o certo é que ele conviveu e continua a conviver muito com eles, mantendo com todos uma relação de amizade fora do espaço de aula/sessão, como ele próprio também afirma:

“Eu continuo a conviver muito com eles, oiço-os e trocamos impressões no entanto, nunca houve convívios visíveis no sentido de darmos passeios juntos ou promovermos eventos juntos, isso nunca houve, embora eu tivesse tentado.” (P3)

No caso da formadora do C.F.P., as actividades de integração, embora com o seu apoio e a sua aceitação, foram, maioritariamente, propostas pelos formandos do projecto:

“Os tais concertos na Sé Catedral que eu referi anteriormente foram uma estratégia de integração extra-aula, embora não proposta por mim, mas pelos formandos, pois eram eles que me pediam para irmos assistir a esses espectáculos. Eles viam os cartazes de rua, perguntavam-me o que era e então pediam-me para os acompanhar.” (P2)

É, contudo, no C.A.E. que esta área encontra um empenho maior da parte de todos os intervenientes, como já tínhamos também constatado aquando da análise das entrevistas dos promotores/coordenadores. A este propósito, o professor da instituição educativa visada refere que:

“Ao longo do ano lectivo realizámos três convívios, no Natal, na Páscoa e no Fim do Ano. Por altura do Carnaval também houve um pequeno convívio. Tentou-se também estabelecer um contacto com outros cursos, nomeadamente o de Alfabetização de Adultos – 1.º Ciclo, até para partilha de ideias, no entanto isso não foi possível. Há também um jornal da Educação Recorrente Extra-Escola, o Flores d’Outono, para o qual eles escreviam pequenos artigos.” (P1)

Repare-se que, para além da realização de vários convívios ao longo do ano lectivo, nomeadamente com outros cursos de alfabetização de adultos, houve também espaço para pequenas participações no jornal da Educação Recorrente. Esta preocupação de integração é, indubitavelmente, um factor importantíssimo para o sucesso na aprendizagem, sendo certo que um imigrante aprenderá melhor a língua do país de acolhimento quanto melhor estiver integrado, participando em actividades várias, que potencializem a vivência social.

Outro aspecto importante a assinalar, é o facto de todos os professores/formadores entrevistados, embora já conhecessem algumas coisas sobre a cultura e os países de origem dos alunos/formandos, terem manifestado preocupação em procurar aprofundar esse conhecimento, por considerarem que este era um factor importante para que a relação que iam criar com o grupo funcionasse, como refere a formadora do programa *Portugal Acolhe* (C.F.P.):

“Já conhecia algumas coisas, mas procurei conhecer mais, através de leituras e de pesquisas que fiz. No entanto, eles também procuravam dar-me a conhecer determinados aspectos e características dos seus países, nomeadamente a nível cultural.” (P2)

O mesmo se passou ao nível do relacionamento entre os alunos/formandos, em que todos consideraram que havia no grupo uma relação muito boa, propícia a um bom ambiente de

trabalho. Estes serão factores indispensáveis para que um processo de formação/educação de adultos estrangeiros corra bem.

No balanço final que cada um dos entrevistados faz desta experiência, todos consideraram que o grande aspecto positivo foi o enriquecimento a nível pessoal e profissional que resultou da frequência do curso, realçando também, tal como já havíamos referido aquando da análise das representações dos promotores/coordenadores, a vertente social, que aparece, aliás, muito mais destacada nos seus discursos do que a vertente linguística que, nesta perspectiva, se apresenta secundarizada face à natureza social das suas práticas. Os três entrevistados referiram também aspectos menos positivos da experiência; o entrevistado do curso promovido pelo C.A.E. referiu a desistência de alguns alunos que regressaram aos seus países de origem porque aqui não conseguiam trabalho e realçou ainda o facto de as instalações não serem as ideais. A entrevistada do programa *Portugal Acolhe* do C.F.P. referiu a duração do curso, que era ministrado em 50h, o que, a seu ver e também na opinião dos formandos, era manifestamente pouco, considerando ser necessário assegurar a continuidade ao nível de cursos de aprofundamento. O entrevistado do curso promovido pela C.V.P., assumindo a mesma resignação que já tinha assumido aquando da entrevista enquanto promotor, referiu que os meios e as condições que teve à disposição foram os possíveis, mas realça que “apoiar e ajudar os imigrantes numa questão tão importante como é a aprendizagem da língua” foi o grande ponto positivo de todo o curso, pois foi-se “criando um ambiente de aprendizagem recíproca, gerador de empatia entre professor e alunos, pois não era só eu que lhes ensinava o português, eles também me ensinavam o russo.”

Em síntese, o conceito de educação e formação de que partem estes professores/formadores dos três projectos estudados, e que transmitem nos seus discursos, afasta-se do simples acto de deposição de conhecimentos, concebendo os respectivos cursos em que estiveram envolvidos como um espaço de troca experiencial a partir de vivências sociais e culturais diferentes. No entanto, apesar desta intenção eminentemente educativa, a aquisição de conhecimentos básicos também foi muito valorizada nestes projectos.

Outros aspectos importantes a extrair destas entrevistas são: o facto de apenas uma formadora ter recebido formação no âmbito do ensino do português a imigrantes, o empenho e a motivação dos alunos/formandos e a não utilização de estratégias de ensino diferenciadas. Não há uma preocupação expressa de se investir em métodos e materiais adequados, apostando na

investigação e na aplicação de práticas que visem o desenvolvimento de uma aprendizagem com qualidade, adequada às necessidades específicas dos aprendentes.

Também o facto de haver um professor/formador que assumiu a ausência de planificação das suas aulas/sessões, leva-nos a pensar que a sua postura perante o processo de ensino/aprendizagem é aleatória, não havendo uma linha de conduta prevendo conteúdos, estratégias e metodologias a seguir. É no domínio da planificação, enquanto processo activo de tomadas de decisão, que, como refere Paraskeva (2001, p.124):

“(...) o professor inicia e denuncia as suas tomadas de decisão, revelando todo um conjunto de aspectos que até então se encontravam no seu íntimo. A planificação depende da mente do professor mas também da colegialidade com os seus pares e de determinadas orientações.”

É, no entanto, de valorizar a preocupação que todos tiveram em conhecer melhor a cultura e os países de origem dos seus alunos/formandos, bem como em promover estratégias de integração promotoras de uma valorização social do indivíduo.

Em suma, trata-se de três projectos que se assumem como uma procura de resposta para o ensino do português aos estrangeiros, mas que, na prática, se apresentam mais como uma resposta para as questões sociais que se colocam a estes cidadãos, aparecendo a língua apenas como uma razão *pretextual* para a concretização de *um ponto de encontro*, para a criação de um espaço onde todos possam partilhar experiências e estabelecer relações. Sintetizando, parece-nos que a questão da língua surge, neste contexto, como um motivo para a transacção cultural envolvida nestes projectos.

3. Representações geradas pelos projectos nos alunos/formandos

Como atrás foi dito, apenas tivemos acesso às falas dos alunos/formandos de duas das três instituições estudadas, uma vez que não nos foi possível entrevistar dois formandos do programa *Portugal Acolhe* do Centro de Formação Profissional.

Atente-se que, ao contrário das entrevistas feitas aos promotores/coordenadores e aos professores/formadores que não tiveram de passar por qualquer tipo de selecção, uma vez que não havia possibilidade múltipla de escolha, no caso dos alunos/formandos houve uma selecção aleatória dos entrevistados, dois por cada instituição, de acordo com a disponibilidade demonstrada para a realização das entrevistas e com a vontade e interesse manifestados em participar e colaborar neste estudo.

Na análise feita ao conteúdo dos discursos dos alunos/formandos, a primeira coisa que capta a nossa atenção é a relação de amizade e de grande respeito que foi criada com os professores/formadores, facto que nos remete imediatamente para a prevalência de aspectos relacionais nestes projectos e que já havia captado a nossa atenção aquando da análise das representações dos professores/formadores.

Relativamente aos alunos do curso promovido pelo C.A.E., e por se tratarem de dois indivíduos de nacionalidades diferentes, um chinês e um romeno, verificámos, através do seu discurso proferido, que o aluno chinês apresentava mais dificuldades a nível da oralidade que o aluno romeno, que revelava já razoável fluência a nível da expressão oral, apesar de o primeiro estar já no seu segundo ano de curso. Nota-se que o imigrante asiático tem ainda graves lacunas a nível da comunicação oral, não só na expressão mas também na compreensão, embora o professor tenha valorizado as suas capacidades a nível da escrita, facto que não pudemos, no entanto, confirmar, uma vez que não nos foi possível recolher qualquer tipo de trabalho escrito produzido pelo aluno. Ao longo da entrevista com este aluno, foram várias as vezes em que tivemos necessidade de reformular as nossas questões de forma a garantir a fiabilidade das respostas dadas. Tal facto leva-nos a concluir o que já anteriormente, na primeira parte do presente trabalho, havíamos referido: a língua materna assume um papel fundamental na

aprendizagem de uma língua não-materna, ou seja, quanto mais semelhantes são as línguas mais fácil é para o aprendente.

É interessante verificarmos que as respostas dadas pelos dois alunos do C.A.E. quando questionados acerca da importância que o curso representou para eles, enquanto veículo facilitador de integração, demonstram bem as raízes culturais de cada um. O aluno de nacionalidade romena referiu que “Ajudou-me muito. Por exemplo, ajudou-me no trabalho, porque eu não tinha trabalho e arranjei trabalho. Agora já sei falar e já tenho amigos (...)”, afirmação que nos leva a concluir a existência de uma evidente satisfação social e afectiva que surge com a aprendizagem do idioma de acolhimento. Por outro lado, o aluno asiático, quando nos diz “eu tenho uma loja e para falar com um cliente eu tenho de saber dizer ‘quinhentos’, ‘cinquenta’, ‘é grande’, ‘pequeno’ (...)”, realça o contributo que a aprendizagem da língua dá nas vertentes profissionais e económicas. Encontramos, assim, aqui valorizadas duas áreas de integração pela língua: a social e a profissional.

Relativamente aos dois entrevistados do curso promovido pela C.V.P., não se notaram diferenças significativas entre eles, até porque ambos têm a mesma nacionalidade, ucraniana, e a mesma actividade profissional, Padres Ortodoxos; contudo, mesmo assim, comparativamente com o aluno romeno do curso promovido pelo C.A.E., não apresentam um domínio da língua tão razoável, nomeadamente, pelo que nos foi possível observar, a nível da compreensão e expressão oral, manifestando muitas dificuldades em manter um discurso coerente e claro, mas que não se pode, no entanto, comparar às dificuldades manifestadas pelo aluno chinês.

Aquando da questão sobre se o curso correspondeu ou não às suas expectativas, é curioso verificarmos a resposta dada por um dos formandos da C.V.P.:

“Foi muito bem, muito melhor do que esperava. Agora, quando eu falo com a mulher ou com os filhos, eu já não lembro um bocadinho da minha língua mãe. Eles falam muito rápido e eu já estou muito habituado a falar e a ouvir todo o dia e em todo o lado a língua portuguesa (...)” (F4)

Nota-se que há aqui um sentimento de aceitação por parte do formando relativamente ao uso principal de uma outra língua que não a materna. É com naturalidade que ele se refere ao facto de já não se lembrar um “bocadinho” da “língua mãe”, pois agora está no nosso país, onde se habituou a falar e a ouvir todo o dia e em todo o lado o português. Este é, sem dúvida,

um discurso que demonstra uma grande vontade de integração, aceitando a cultura e a língua da maioria; contudo, também é um discurso de alguém que parece estar já a sofrer um processo de aculturação, motivado pelas influências da cultura e da língua da maioria, nomeadamente quando ele se refere ao facto de a sua família falar agora muito rapidamente. Estaremos aqui perante aquilo a que Berenblum (2003) chama de “*nacionalização* de estrangeiros”, referindo-se à “tentativa de *nivelar* cultural e linguisticamente os alunos portadores de capitais culturais diferentes” (p.104). Este facto parece-nos ser perigoso enquanto fenómeno valorativo de padrões culturais considerados parte de uma cultura comum, nacional, contribuindo para o crescimento de sentimentos de identidades *desencontradas* e *desconcertadas* por parte dos estrangeiros.

Nestas entrevistas, verificámos também que o ambiente em que se desenvolveram os cursos foi um factor de grande importância na aprendizagem. Verificámos que grande parte dos entrevistados, a propósito da integração, referiu a importância de se darem todos bem dentro do grupo, de fazerem convívios e de “formarem uma família”. Apenas o aluno chinês referiu que “não há tempo para isso. Na China não há costume disso”, embora tivesse gostado do convívio que organizaram no final do ano. Este aspecto é exemplificativo das acentuadas diferenças culturais existentes. Podemos verificar também que no curso promovido pela C.V.P., como já havíamos referido aquando na análise das entrevistas dos coordenadores e dos professores, criou-se uma grande relação não só entre os próprios formandos mas também com o formador, e que está bem presente no discurso de um dos formandos:

“(…) nós fazemos encontros, porque, por exemplo, (...) algumas pessoas têm alguns problemas e falam connosco e nós contactamos com outras pessoas portuguesas, como o Dr. X ou outros, e nós vamos juntos resolver os problemas que tem a pessoa.” (F3)

Todos os entrevistados enfatizam a importância do curso e as vantagens de o terem frequentado, manifestando desejo em continuar e em aprofundar os conhecimentos da língua portuguesa, como podemos comprovar pelas falas de dois formandos entrevistados:

“Claro, eu quero continuar, mas eu já falei com o Sr. Professor porque muita gente não soube que aqui há cursos para estrangeiros, o meu pai viu no jornal, mas foi só uma vez e senão eu não sabia que aqui dão aulas para estrangeiros.

Devia haver mais publicidade ao curso em língua Romena, em Russo e em Chinês. Porque se fizermos esta coisa vai haver muita gente aqui.” (F2)

“Nós contactámos o Dr. X e ele disse que neste tempo não porque há muita gente de férias e para já vai um bocadinho devagar. Depois, não sei, pode continuar, só é preciso arranjar pessoas que queiram aprender a língua. Eu queria continuar porque eu gosto de aprender mais, é melhor para mim.” (F3)

Em síntese, parece-nos que todos estes alunos/formandos gostaram dos cursos que frequentaram; contudo, também nos parece que apenas o aluno chinês vê a sua participação no curso unicamente pela vertente linguística, salientando com firmeza o contributo que a aprendizagem da língua lhe pode trazer no dia-a-dia profissional, remetendo, ao contrário dos outros entrevistados, o plano social para um nível posterior. Os outros alunos/formandos privilegiam menos a componente linguística em função da relacional, estando, por isso, os conceitos de natureza linguística praticamente ausentes dos seus discursos.

4. Triangulando pontos de vista relativos aos três projectos

Como se pode ver pelas respostas obtidas através das entrevistas, de uma maneira geral, os participantes em todos os projectos tenderam a considerar mais aspectos positivos do que negativos relativamente à organização/funcionamento dos cursos. O facto de poderem ajudar os imigrantes adultos a aprender a língua foi sem dúvida o principal ponto positivo focado pelos agentes responsáveis e pelos professores/formadores, embora com dificuldades várias, nomeadamente a nível da falta de apoios e da escassez de recursos materiais, sobretudo no caso do curso promovido pela C.V.P. em que o formador se serviu de materiais “seus”, uma vez que de outra forma não tinha os meios necessários para as suas sessões. Por outro lado, há o caso do curso promovido pelo C.F.P. que funcionou um bocadinho à margem da realidade dos outros dois projectos, uma vez que, a nível logístico e organizacional, tinha todas as condições necessárias para garantir um bom funcionamento dos cursos, nomeadamente com a produção interna de manuais destinados exclusivamente ao programa *Portugal Acolhe*. O curso do C.A.E.,

apesar de não ter os mesmos recursos do C.F.P., tinha os materiais básicos, todos eles retirados do mercado e direccionados para o ensino da língua portuguesa a imigrantes.

Repare-se, por outro lado, no conjunto de afirmações que apontam, sobretudo da parte dos professores/formadores, para uma crescente sensibilização relativamente a esta problemática da integração e inclusão dos nossos imigrantes, não só através do ensino da língua portuguesa, mas também através da promoção de actividades extra-aula que, mesmo não estando contempladas no programa do projecto, como é o caso dos cursos da C.V.P. e do C.F.P., aconteceram naturalmente, sem preparação prévia, muitas vezes a pedido dos formandos, que viam um anúncio publicitário relativo a qualquer acontecimento e pediam à formadora para os acompanhar (C.F.P.) ou então através do convívio espontâneo, em que os próprios formandos já sabiam onde encontrar o formador e vice-versa (C.V.P.).

Em situações de ensino/aprendizagem tão especiais como são estas aqui representadas, a troca de experiências e a partilha de culturas são factores fundamentais e essenciais para que uma ponte entre a origem e o presente possa ser feita sem desrespeito pela diferença naquilo que tem de melhor. Neste aspecto, não podemos deixar passar em branco os esforços feitos pelo C.A.E. no sentido de promover convívios/festas imprimindo-lhes características que valorizam aspectos culturais característicos das diferentes culturas, assim como a produção de pequenos artigos para o jornal da Coordenação, em que os alunos podiam escrever sobre os seus países de origem, sobre as suas culturas, sobre o curso de aprendizagem do português, enfim, sobre temas que lhes despertassem interesse.

Pareceu-nos que os professores/formadores destes cursos, depois de os terem ministrado, são hoje pessoas muito mais atentas, críticas e reflexivas relativamente às questões da multiculturalidade. Sentiu-se que tiveram necessidades de formação nesta área, mesmo no caso da formadora do C.F.P. que a recebeu. Há nestes agentes educativos um desejo de aprender a lidar com casos como estes, de educação de adultos imigrantes. A falta de formação inicial e contínua para lidar com as questões da multiculturalidade, sobretudo ao nível dos adultos, deixa transparecer nos seus discursos práticas muito fechadas, ainda muito orientadas para uma cultura hegemónica, sem propostas educativas que sejam variadas, flexíveis e contextualizadas para cada caso.

Nestes casos concretos, seria fundamental a existência de acções de formação contínua, organizadas como resposta a problemas enfrentados, com intenção de apoiar os principais

agentes em todo este processo, nas acções e reflexões originadas no desenrolar do seu próprio trabalho.

Conclusões e Reflexões Finais

Conclusões e Reflexões Finais

Concluir um texto é, talvez, mais difícil do que começá-lo. É o querer terminar da melhor maneira com a vontade de colocar o último ponto final, envolvidos por um misto de sentimentos e de receios próprios de um trabalho deste tipo. É o alívio do esforço despendido e a dúvida sobre o produto daí resultante e é, sobretudo, uma sensação incontrolável de querer continuar, de querer saber e fazer mais, de não querer perder alegria, esforço e dúvida.

Mas, entre tantas dúvidas e receios que nos invadem no desfecho, há uma dúvida que nunca tivemos, da relevância da temática que iríamos trabalhar, relacionada com os problemas dos cidadãos imigrantes, sobretudo ao nível da aprendizagem da língua do país de acolhimento. Nesta circunstância, procurámos desenvolver um quadro de referência nos domínios da diversidade cultural e da multiculturalidade, analisando políticas e medidas educativas e apresentando projectos concebidos para responder ao multiculturalismo. Procurámos abordar ainda a questão da diversidade linguística e cultural, não como um obstáculo à comunicação, mas sim como uma fonte de enriquecimento, analisando também algumas questões relacionadas com a relação maiorias/minorias, nomeadamente ao nível dos direitos, deveres, dificuldades e conflitos. Fazendo também referência a conceitos que têm lugar de destaque na abordagem da aprendizagem de línguas, focando questões relacionadas com a educação multicultural e analisando as respostas das escolas/instituições face à diversidade, modelos, agentes, práticas e projectos de integração escolar, bem como a situação e o papel dos professores/formadores em contextos multiculturais e a educação de adultos, sobretudo dos adultos estrangeiros que necessitam da criação de projectos educativos que lhes dêem conhecimentos linguísticos do português para melhor se integrarem e entrarem no mercado de trabalho. Por isso, procurámos estudar, em contextos não-formais, três instituições da cidade de Braga, o C.A.E. (Centro de Área Educativa), o C.F.P. (Centro de Formação Profissional) e a C.V.P. (Cruz Vermelha Portuguesa), que têm em comum o facto de criarem e promoverem cursos de ensino do português para cidadãos estrangeiros.

Não é nossa intenção na recta final do presente trabalho repetir o argumentário que fomos construindo ao longo da nossa análise das instituições objecto; pretendemos apenas apresentar uma breve caracterização, em forma de síntese, de cada uma, dado que, afinal, elas se constituem como uma parte fundamental deste nosso estudo.

O projecto de ensino do português a imigrantes promovido pelo C.F.P. surge integrado no programa *Portugal Acolhe* que procura assegurar aos cidadãos estrangeiros a disponibilização de um conjunto básico de instrumentos/conhecimentos ao nível da língua e da cidadania que lhes são necessários, nomeadamente no plano do exercício dos direitos e deveres laborais e na integração na comunidade, assumindo que a aprendizagem do português é um elemento fundamental para um melhor funcionamento do mercado de trabalho, facilitando o acesso a desempenhos profissionais onde o domínio desta língua seja necessário. Este é um programa indubitavelmente orientado para o aproveitamento das qualificações académicas dos imigrantes, sobretudo os vindos da Europa de Leste, para responder a défices expressos no nosso mercado de trabalho. Esta é, aliás, a base de todos os cursos promovidos pelo C.F.P., preparar os cidadãos para a vida activa, dando-lhes uma Formação Profissional. No fundo, estamos perante uma instituição com uma mecânica organizativa que é adaptada à realidade de cada curso, mas que em termos estruturais se mantém igual, com a vantagem de ter apoios e meios para produzir e elaborar materiais específicos e internos para cada situação e de proporcionar aos seus formadores formação específica no âmbito de cada curso em particular.

O projecto promovido pelo C.A.E. assume uma orientação claramente mais pedagógica, tendo como finalidade o desenvolvimento da comunicação em português por parte dos imigrantes, proporcionando aos alunos a aquisição de competências linguísticas fundamentais para melhor viverem no contexto sócio-cultural em que se encontram e melhor interpretarem a realidade. Para tal, procurou alcançar o maior número possível de cidadãos imigrantes, através da descentralização do curso em três locais diferentes, com o objectivo de chegar às principais áreas residenciais desta população, facilitando, deste modo, a participação de todos os interessados. Este é um curso que, embora tenha como principal objectivo o ensino da língua aos imigrantes, privilegia também outras áreas importantes para uma plena inserção e integração destes cidadãos, nomeadamente com a promoção de eventos e actividades que estimulem o relacionamento entre as pessoas e, deste modo, fomentem o diálogo entre minorias e majorias. Embora inserido na Educação de Adultos, em termos organizacionais, este curso de Iniciação à Língua Portuguesa afasta-se do Ensino Recorrente *normal*, em que se pretende que o aluno/formando adulto obtenha as habilitações certificadas e equivalentes aos níveis do ensino regular. É certo que se pretende que o aluno/formando adquira autonomia; no entanto, ao contrário do Ensino Recorrente por unidades capitalizáveis, valorativo de uma aprendizagem auto-dirigida respeitadora do ritmo de cada um, estes cursos visam, essencialmente, a aquisição

de conhecimentos básicos que possibilitem aos alunos/formandos estrangeiros estabelecerem situações reais de comunicação em língua portuguesa. No entanto, apesar de todos os esforços, as fragilidades de ordem organizativa e pedagógica destes cursos, ainda que inseridos no Ensino Recorrente, condicionam os seus resultados. Tais fragilidades prendem-se, sobretudo, com os planos curriculares demasiadamente virados para o ensino do português como língua materna, com a ausência de formação específica para o ensino da língua como língua não-materna, com a ausência de materiais e de práticas direccionadas para o multiculturalismo e com a qualidade dos espaços físicos.

O projecto da C.V.P. mantém os mesmos objectivos dos anteriores, embora com um carácter mais *informal*. O objectivo primordial é, indubitavelmente, o ensino da língua portuguesa aos imigrantes; no entanto, o facto de esta instituição ter outros projectos que, como vimos ao longo do nosso trabalho, promovem por si só o apoio noutras áreas fundamentais à integração e adaptação dos imigrantes, faz com que este curso tenha funcionado fundamentalmente como um espaço de aquisição de conhecimentos básicos da nossa língua e de partilha de experiências entre todos os participantes. Trata-se de um projecto que funcionou muito à custa da persistência e da boa vontade de um formador interessado e empenhado em ajudar os imigrantes, talvez por conhecer bem as suas realidades, sobretudo dos vindos de Leste. Sem os meios do C.F.P. e sem as iniciativas do C.A.E., o projecto da C.V.P. conseguiu existir graças à amizade e respeito que se criou entre o grupo, formador e formandos.

Caracterizados os projectos, resta-nos referir que, independentemente da qualidade pedagógica de cada um, todos são e foram importantes porque se apresentaram como uma procura de resposta às necessidades de uma comunidade minoritária que, integrada numa cultura maioritária, necessita(va) de aprender a língua dessa cultura. Não houve por parte destas instituições tentativas de aculturação e/ou de inculcação da nossa cultura, da nossa identidade; houve, sim, uma tentativa de ajudar da melhor maneira que sabiam e, como vimos, que podiam aqueles que num momento em particular mais necessitavam de ajuda sobretudo, ao nível da aprendizagem de uma outra língua que não a materna. Estes projectos foram positivos, pois significa que houve alguém que se preocupou, que investigou e que procurou criar soluções. É a partir de iniciativas deste tipo que se podem tirar conclusões, avaliar resultados e projectar modelos e métodos de intervenção possíveis de ser aplicados em âmbitos alargados a toda a população imigrante, facilitando assim a sua integração no nosso país.

Se houvesse a possibilidade de pegarmos no melhor de cada um destes cursos, certamente teríamos um projecto com características mais ajustadas ao ensino do português a adultos imigrantes. Juntávamos a *mecânica* organizacional, os materiais e os apoios do curso promovido pelo C.F.P., as estratégias de integração e a duração do curso do C.A.E., e a motivação e o conhecimento dos países de Leste do formador e também promotor do curso da C.V.P., e então, sem dúvida, teríamos o projecto que idealizamos, capaz de dar respostas não só a nível social, vertente mais privilegiada em todos eles, mas, sobretudo, ao nível da investigação, construção, e dinamização de conhecimentos, conteúdos e práticas capazes de garantir verdadeiramente a aprendizagem do português em contextos multiculturais onde a diversidade linguística é uma realidade.

É necessário que se criem condições nas nossas instituições educativas e também na sociedade em geral para recebermos estes cidadãos (filhos e pais imigrantes) que têm direito a um ensino de qualidade, independentemente de estarem ou não nos seus países de origem, ou de se encontrarem em situação irregular. O art. 2.º da Convenção Europeia dos Direitos do Homem, relativamente aos Direitos da Criança, diz que “todas as crianças, incluindo os filhos de requerentes de asilo e de imigrantes ilegais, têm direito a uma escolaridade básica” e por extensão, também os adultos imigrantes têm o direito à educação.

Há que apostar na formação dos nossos professores/educadores, nos programas curriculares, nas metodologias e técnicas de ensino/aprendizagem, há que pensar que dentro das nossas salas estão formando diferentes, com culturas e línguas diferentes, mas que querem e têm o direito de aprender.

O art. 149º do Tratado da Comunidade Europeia diz que:

“A comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística.”

O mesmo Tratado salienta ainda que se deve “desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-membros.” Quer isto dizer que os sucessos educativos e as boas práticas devem ser partilhados, contribuindo para a criação de políticas e de medidas educativas capazes de dar uma resposta eficaz ao multiculturalismo, nomeadamente ao nível da criação de programas linguísticos estruturados e pensados exclusivamente para estas pessoas. Muitas vezes, é mais fácil para nós ignorar tudo aquilo que é novo, não correndo o risco de entrar em *caminhos* desconhecidos que ponham à prova a nossa capacidade de adaptação a uma nova realidade. Como refere Bruner (1996, p.41):

“A nossa tradição pedagógica ocidental tem dificuldade em render justiça à importância da intersubjectividade na transmissão da cultura. Na realidade, inclina-se frequentemente para a preferência por um grau de explicitação que parece ignorá-la.”

Já na Antiguidade clássica, Platão, o filósofo Grego que juntamente com Sócrates, seu mestre, se interrogava sobre os fins educacionais segundo concepções políticas totalitárias e racistas, para explicar a necessidade de passarmos do mundo sensível para o mundo inteligível, mostrava que era necessário ir mais além daquilo que as sombras nos mostram porque elas escondem um “mundo de luzes”, um mundo superior que todos devem usufruir. Assim deve ser a escola e todas as outras instituições de carácter formativo/educativo, não um espaço de medidas totalitárias e racistas, mas um espaço de “luz”, de paideia (cultura), tal como na “alegoria da caverna” de que fala o referido filósofo, onde todos possam partilhar as suas ideias, as suas experiências e as suas diferenças, sejam elas de que tipo for, sem pôr em causa as suas identidades e/ou os seus valores.

Popper (1993) chamou-nos a atenção para as questões que dividiam o mundo no início da segunda metade do séc. XX; tratava-se de decidir entre Sociedades Fechadas (racistas, xenófobas, totalitárias, etc.) e Sociedades Abertas (Democráticas). As primeiras, mostrou ele, assentavam na obediência suprema aos chefes, como sendo os senhores da verdade, enquanto que as segundas, embora abertas a novas ideias, tinham a fragilidade da responsabilidade

individual em que cada um tinha que procurar por si a verdade ou a felicidade. Assim sendo, a grande questão não se centra na abertura das sociedades à liberdade individual, mas sim na abertura a outras maneiras de pensar e a outras culturas. Tratar-se-á, portanto, de lutar pelas sociedades integradoras, que vêm no relacionamento/cruzamento com outros povos e culturas um caminho certo para o seu desenvolvimento.

Pegando neste conceito de “sociedades integradoras” e aplicando-o à nossa realidade, podíamos dizer que a educação inter/multicultural é ainda uma utopia nas nossas instituições educativas, enfim, na sociedade portuguesa; é verdade que ainda há muito por fazer, sobretudo acções/projectos ao nível da investigação-acção, nomeadamente ao nível da formação para lidar com a diversidade linguística na aula de português para que os nossos projectos de ensino da língua aos cidadãos estrangeiros imigrantes não sejam mais do que *pretextos* para a concretização de relações sociais, de contacto entre pessoas diferentes, sem uma verdadeira consciencialização e reflexão sobre a língua, com espaço para que o aprendente possa pôr em prática a sua capacidade de analisar, julgar e corrigir.

Sabemos que não é uma prática isolada que vai mudar o mundo e/ou fazer com que, de repente, as mentalidades se transformem, mas sabemos que essa prática já realizada pode servir de exemplo para novas estratégias que queiramos implementar. As mudanças profundas não são alcançadas apenas com ideias e actos de boa vontade; para que elas aconteçam é necessário que haja uma reformulação e revisão dos modelos existentes, de forma a garantir a sua sustentabilidade. Por tudo isto, consideramos que as políticas educativas só poderão ser mudadas com sucesso quando houver uma consciencialização da sociedade em geral, e não só da escola/instituições educativas e dos professores/formadores, embora reconheçamos o seu peso em toda esta questão, como verdadeiros protagonistas do processo educativo.

Esperamos, por tudo aquilo que aqui referimos, que este trabalho possa contribuir para abrir um pouco mais as nossas mentalidades para as questões do respeito e da democracia, numa sociedade constituída por seres diferentes, com línguas diferentes, mas com um lugar comum – o Mundo.

Bibliografia

Bibliografia:

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (2005). <http://www.acime.gov.pt/>.

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (2005a). <http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=863> (acedido em 13/05/2005).

Ançã, M. (1991). *Língua Materna e Ensino*. Noesis, n.º21, pp. 59-60.

Ançã, M. (1999). *Da Língua Materna à Língua Segunda*. Noesis, n.º51, Jul/Set 1999 - Dossier.

Apple, M. W. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.

Banks, J. A. (1988). *Approaches to multicultural curriculum reform*. Multicultural Leaders, 1, 2, pp. 17-18.

Banks, J. A. e **Lynch**, J. (1986) (eds.). *Multicultural education in Western Societies*. London: Holt.

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Beji, H. (1997). *Portugal uma Expressão da Multiculturalidade*. Texto apresentado ao Congresso Universitário Internacional – UNIV, Abril de 1997. Roma: Itália.

Benavente, A. et al. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Berenblum, A. (2003). *A Invenção da Palavra Oficial – Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Brasil: Autêntica Editora.

Blanco, E. (2000). A Formação de Professores: Uma Necessidade Urgente no Âmbito da Educação Multicultural. In M. F. **Patrício** (org.). *Formar professores para a escola cultural no*

horizonte dos anos 2000. III Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. Porto: Porto Editora, pp. 277-294.

Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

Caria, T. H. (2000). *A Cultura Profissional dos Professores – o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Carvalho, H. de (1983). *Teoria da Linguagem – natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas – vol.1*. Coimbra: Coimbra Editora.

Castro, R. e Sousa, L. (1998) (org.). *Linguística e educação*. Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Edições Colibri.

Cintra, L. (1983). *Estudos de Dialectologia Portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa.

Comissão das Comunidades Europeias (2002). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística – Consulta*. Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão. Bruxelas.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições Asa.

Conselho da União Europeia (2002). *Resolução do Conselho de 14 de Fevereiro de 2002 relativa à Promoção da Diversidade Linguística e à Aprendizagem das Línguas no Quadro da Implementação dos Objectivos do Ano Europeu das Línguas 2001*. <http://www.europa.eu.int/smartapi/cgi/saga> (acedido em 04/03/2005).

Conselho Nacional de Educação (2000) (org.). *Seminário educação intercultural e cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cortesão, L. e Stoer, S. (1995) (Inv. Resp.). *Projectos, percursos, sinergias no campo da educação multicultural – Relatório Final*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edições Afrontamento.

Cortesão, L. (2000). *Ser Professor: Um Ofício Em Risco De Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

Costa, F. (1993). *Contributos para o estudo do ensino português em contexto multicultural. O caso do Luxemburgo*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Costa, L. D. da (1997). *Culturas e Escola – A Sociologia da Educação na Formação de Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Costa, P. M. (2004). *Políticas de Imigração – e as novas dinâmicas da cidadania em Portugal*. Lisboa: Instituto Piaget.

Crispim, M. de L. (1999). *Português, Língua Não Materna: Formação de Docentes*. Noesis n.º51, Jul/Set 1999 – Dossier.

Cristóvão, F. (1996/97). *A Língua Portuguesa, a União Europeia, a Lusofonia e a Interfonia*. Revista da Faculdade de Letras, n.º22, 5.ª série, pp. 7-14.

Cunha, P. d'Orey (1997) (coord. e org.). *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Días-Aguado, M.ª J. (2002). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Feytor Pinto, P. (1998). *Formação para a diversidade linguística na aula de português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.

Feytor Pinto, P. e **Júdice**, N. (1998) (Coord.). *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri; Associação de Professores de Português; Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira.

Filgueiras, P. (1995). *Tutor inteligente multimédia para o ensino do português como segunda língua*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho – Departamento de Informática.

Forquin, J. C. (1993). *Escola e Cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas

Freire, P. (1997). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Frias, M.^a J. (1992). *Língua materna – Língua estrangeira: uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.

Galvão, M. E. (2000) (Coord. do Grupo de Trabalho para a Presidência Portuguesa). *A Dimensão Europeia na Educação e Formação: Um Dilema Europeu?* Noesis n.º54, Abr/Jun 2000 – Dossier.

Garcia, J. L. (2000) (Org.). *Portugal Migrante – emigrantes e imigrados, dois estudos introdutórios*. Oeiras: Celta Editora.

Gendreau-Massaloux, M. (2002). A constelação linguística na Europa. In M.^a H. M. **Mateus** (2002a) (Coord.). *Uma política de língua para o português – Colóquio de Julho de 1998*. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Lisboa: Edições Colibri, pp. 63-70.

Gibson, M. A. (1984). *Approches to multicultural education in the United States: some concepts and assumptions*. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol.15, p.109.

Gonçalves, I. (1998). *Bilinguismo no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Grève, M. de e **Passel**, F. Van (1975). *Linguística e ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Linguística.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores Em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Editora McGraw-Hill.

Humboldt, W. Von (1990). *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Instituto do Emprego e Formação Profissional (s/ data). *Programas de Português Básico e de Cidadania do Portugal Acolhe - programa de acolhimento e integração sócio-profissional de imigrantes*. Documento de trabalho. Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Kaufmann, J-C (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Édition Nathan.

Kochmann, R. (1982). *y a-t-il une langue maternelle dans la classe?*. Française, n.º54, pp. 119-128.

Krashen & Terrell (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Pergamon.

Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice – Hall International.

Leiria, I. (1999). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Segunda versão do texto apresentado ao 1.º Congresso do Português Língua Não-Materna (21 a 23 de Outubro de 1999, no Fórum Telecom – Picoas, Lisboa). Lisboa: Departamento de Linguística Geral e Românica - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Leite, C. (2002). *O Currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Lessard-Hébert, M. (s/ data). *Pesquisa em Educação*. Instituto Piaget: Coleção Horizontes Pedagógicos.

López, J. M. T. & **Rego**, M. A. S. (2000) (eds.). *Interculturalidad y Educación para el Desarrollo – estrategias sociales para la comprensión internacional*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Lopes, A. J. (2002). O Português como língua segunda em África: problemáticas de planificação e política linguística. In M.ª H. M. **Mateus** (2002a) (Coord.). *Uma política de língua para o português – Colóquio de Julho de 1998*. Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Lisboa: Edições Colibri, pp. 15-31.

López, C. R. (2000). Interculturalidad e Innovación: retos para la formación. In J. M. T. **López** & M. A. S. **Rego** (eds.). *Interculturalidad y Educación para el Desarrollo – estrategias sociales para la comprensión internacional*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, pp. 289-299.

López, J. M. T. (2000). Fines, Valores, Sistemas Educativos y Redes. Problemas de Diversidad desde la perspectiva de la sociedad de la información. In J. M. T. **López** & M. A. S.

Rego (eds.). *Interculturalidad y Educación para el Desarrollo – estrategias sociales para la comprensión internacional*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, pp. 41-69.

Lynch, J. (1986). *Multicultural education. Principles and practices*. London: Routledge and Kegan Paul.

Lyons, J. (1982). *Chomsky*. Fontana: William Collins Sons.

Mackey, W. (1992). *Langues maternelles, autres langues et langues véhiculaires*. Perspectives, vol. XXII, n.º11, pp. 45-57.

Malgaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Marques, R. M. P. (2003). *Políticas de Gestão da Diversidade Étnico-cultural – da assimilação ao multiculturalismo* – Breve Exercício. Observatório da Imigração.

Mateus, M.ª H. M. (2001) (Coord.). *Mais Línguas, Mais Europa: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa* – Actas do Colóquio de 25 e 26 de Janeiro de 2001. Lisboa: Edições Colibri.

Mateus, M.ª H. M. (2002a) (Coord.). *Uma política de língua para o português – Colóquio de Julho de 1998*. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Lisboa: Edições Colibri.

Mateus, M.ª H. M. (2002b). *Uma política de língua para o português*. Conferência apresentada na Universidade de Compostela em Maio de 2002.

Mateus, M.ª H. M.; **Fischer**, G. e **Pereira**, D. (2003) (Coord.). *Projecto Diversidade Linguística na Escola*. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. <http://www.iltec.pt> (acedido em 02-06-2005).

Matos, I. A. De (1997). Integração escolar de minorias étnicas e de luso-descendentes em situação de retorno. *In* Millenium on.line – n.º 8 Outubro de 1997, http://www.ipv.pt/millenium/ect8_iam.htm (acedido em 08/08/2005).

Metello de Seixas, M.ª J. (2000) (Coord.). *Le portugais en classe d'accueil – portrait de l'élève bilingue en jeune scripteur*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1993). *Escola e sociedade multicultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural – Entreculturas / Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1996). *O Ensino do Português como 2.^a Língua – Integração das diferenças linguísticas e culturais na Educação Básica. Formação de Formadores e de Professores (Projectos, Modelos, Impulsos)*. Comissão das Comunidades Europeias; Programa Sócrates – Comenius II. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1999). *Fórum escola, diversidade e currículo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2002). *Esboço Sobre o Ensino Português e do Português no Estrangeiros*. Lisboa: Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2003). *Caracterização Nacional dos alunos com língua portuguesa como língua não-materna*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2006). *O Boletim dos Professores*. Fev. 2006, Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade (s/ data). *Portugal Acolhe - programa de acolhimento e integração sócio-profissional de imigrantes*. Gabinete do Secretário de Estado do Trabalho e Formação/Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Miranda, A. (1996). *O lugar da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Línguas e Culturas.

Ngalasso, M. (1992). *Le concept de français langue seconde*. Etudes de Linguistique Appliquée, n.º88, pp. 27-38.

Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar (1996). *Um dia um tema*. Cadernos de Formação.

Olabuénaga, J. I. R. & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación avaliativa*. Bilbao: Universidade de Deusto.

Organização das Nações Unidas (1992). *Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas* (Adoptada pela Assembleia Geral em 18 de Dezembro de 1992, pela Resolução 47/137).

Ortiz Alvarez, M. L. (1998). Expressões Idiomáticas: Ensinar Como Palavras, Ensinar Como Cultura. In P. **Feytor Pinto**, P. e N. **Júdice** (Coord.), *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Edições Colibri; Associação de Professores de Português; Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira, pp. 101-117.

Paraskeva, J. M. (2001). *A Dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições Asa.

Patrício, M. F. (1996). *A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.

Patrício, M. F. (2000) (org.). *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. III Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. Porto: Porto Editora.

Patrício, M. F. (2002) (org.). *Globalização e diversidade – a escola cultural, uma resposta*. V Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. Porto: Porto Editora.

Paul, H. (1966). *Princípios Fundamentais da História da Língua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, A. (2004). *Educação multicultural – teoria e práticas*. Cadernos do CRIAP. Lisboa: Edições Asa.

Pereira, D. (1998). *Estórias de linguagem*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Peres, A. N. (2000). *Educação intercultural – utopia ou realidade?.* Porto: Profedições, Lda./Jornal a Página.

Perotti, A. (1996). Education Interculturelle des Adultes dans les Travaux du Conseil de L' Europe. In **Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar**. *Um dia um tema*. Cadernos de Formação.

Popper, K. (1993). *A Sociedade Aberta e os seus Inimigos – Vol. I e II*. Lisboa: Editorial fragmentos.

Quintana Cabanas, J. M. (2002). Justificación da la Diversidad. *In* M. F. **Patrício** (org.), *Globalização e diversidade – a escola cultural, uma resposta*. V Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. Porto: Porto Editora, pp. 35-49.

Reding, V. (2002) *O Futuro das Línguas Regionais e Minoritárias da União Europeia*. Discurso proferido pela Comissária Europeia Responsável pela Educação e a Cultura, na Conferência sobre a criação de uma estrutura comum para a formação das Minorias Linguísticas Históricas na União Europeia, em 11/10/2002, em Helsínquia. http://europa.eu.in/constitution/futurum/documents/offtext/sp111002_pt.htm (acedido em 13/05/2005).

Rego, M. A. S. (2000). El Progreso de la Democracia: interculturalismo y fortalecimiento de la sociedad civil. *In* J. M. T. **López & M. A. S. Rego** (eds.), *Interculturalidad y Educación para el Desarrollo – estrategias sociales para la comprensión internacional*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, pp. 111-125

Ribas, B. P. L. (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Ribeiro Dias, J. (2002). Globalização, Diversidade e Cultura. *In* M. F. **Patrício** (org.), *Globalização e diversidade – a escola cultural, uma resposta*. V Congresso da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. Porto: Porto Editora, pp. 51-57.

Richards & Rodgers (1992). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Richterich, R. (1989). *De la transversalité et des spécificités : pour une didactique à imaginer*. Etudes de Linguistique Appliquée, n.º82, pp. 82-94.

Rocha-Trindade, M. B. & **Sobral Mendes**, M. L. (1996). A Interculturalidade possível em educação de adultos. *In* **Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar**, *Um dia um tema*. Cadernos de Formação.

Sacristàn, J. G. (2003). *Educar e Conviver na Cultura Global*. Porto: Edições ASA.

Sánchez, E. M. (1994). *El periódico en la Educación de las Personas Adultas*. Grupo Pedagógico Andaluz *Prensa y Educación*.

Santos, B. de S. (2001) (org.). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*. Porto: Edições Afrontamento.

Sequeira, F. (1993) (org.). *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Serón, A. G. (2003). *Enseñanza y Sociedad – el conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2004). <http://www.sef.pt/estatisticas.htm>. (acedido em 22/04/2005)

Siguan, M. (1996). *A Europa das línguas*. Lisboa: Terramar.

Silva, A. S. (1990). *Educação de Adultos – Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Asa.

Silvestre, C. A. S. (2003). *Educação/Formação de Adultos - como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.

SOS Racismo, (2002). *A Imigração em Portugal – os movimentos humanos e culturais em Portugal*. Lisboa: SOS Racismo.

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.

Stoer, S. & **Cortesão**, L. (1999). «*Levantando a Pedra*». *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S.; **Cortesão**, L.; **Correia**, J. (2001) (org.). *Transnacionalização da Educação – da crise da educação à ‘educação’ da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. (1993). O Projecto de Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação (PEDIC) e a formação de professores para a educação multicultural. *In*

Ministério da Educação, *Escola e sociedade multicultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural – Entreculturas/Ministério da Educação, pp. 51-55.

Stoer, S. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In L. **Cortesão**; J. **Correia** (org.), *Transnacionalização da Educação – da crise da educação à ‘educação’ da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 245-275.

Strecht-Ribeiro, O. (1990). *Como se aprende uma língua estrangeira: crianças e adultos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Swain, M. Canale-Merrill (1996a). *Fundamentos Teóricos de Los Enfoques Comunicativos – La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I)*. Signos. Teoría y Práctica de la Educación n.º17, Enero/Marzo de 1996, pp. 54-62.

Swain, M. Canale-Merrill (1996b). *Fundamentos Teóricos de Los Enfoques Comunicativos – La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (II)*. Signos. Teoría y Práctica de la Educación n.º18, Abril/Junio de 1996, pp 78-89.

Taeschner, T. (1986). *Insegnare la lingua straniera: prospettive teoriche e didattica per la scuola elementare*. Bologna: il Mulino.

Terrel, T. (1977). *A natural approach to second language acquisition*. Modern Language Journal, Vol. 61, pp. 325 – 336.

Tirado, V. (1996). *La Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. Signos. Teoría y Práctica de la Educación n.º18, Abril/Junio de 1996, pp. 24-31.

Torres, C. A. (1990). *A Política da Educação Não-Formal na América Latina*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Torres Santomé, J. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade – o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vermes, G. e **Boutet**, J. (1989) (Orgs.). *Multilingüismo*. Campinas: Editora da UNICAMP.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.

Vilar Angulo, L. M. (1992) (Coord.). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: Force.

ANEXOS

Anexo I – Opções Curriculares dos Cursos

Anexo II – Guiões das entrevistas e seus objectivos

Anexo III – Transcrição das entrevistas

ANEXO I

Objectivos específicos e desenvolvimento programático dos módulos do curso do C.F.P.

Módulo de Português Básico*

	Iniciação	Aprofundamento	Consolidação
O B J E C T I V O S	<p><u>O formando deve ser capaz de:</u></p> <p>OUVIR</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreender o sentido geral das explicações, instruções e narrativas breves; - compreender pormenores de explicações, instruções e narrativas breves através de palavras-chave; - compreender e identificar os pontos principais de explicações e exposições curtas; - acompanhar exposições e instruções directas mas curtas; - diferenciar sentimentos e opiniões expressos de forma simples. <p>FALAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - pedir e dar informações em contextos de quotidiano; - responder a questões simples; - exprimir-se claramente em afirmações factuais, breves relatos e descrições; - fazer perguntas para clarificar a compreensão; - apresentar contributos adequados à discussão numa conversa entre dois ou três interlocutores. 	<p><u>O formando deve ser capaz de:</u></p> <p>OUVIR</p> <ul style="list-style-type: none"> - acompanhar o sentido geral de explicações, instruções e narrativas em contextos diversos com alguma complexidade; - compreender o fundamental em programas vários de rádios e televisão. <p>FALAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - formular pedidos e fazer perguntas para obter informações em contextos diversos e inesperados; - argumentar, explicar, descrever, relatar e dar instruções; - apresentar informações e ideias numa sequência lógica, referindo detalhes; - apresentar contribuições relevantes à situação numa conversa; - responder a questões em contextos diversos sem preparação prévia. 	<p><u>O formando deve ser capaz de:</u></p> <p>OUVIR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir e identificar informações relevantes a partir de explicações e exposições mais longas sobre assuntos diversificados e de alguma complexidade; - compreender e acompanhar programas de televisão e filmes com relativa facilidade. <p>FALAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresentar informações e ideias numa sequência lógica e fornecer esclarecimentos para seu desenvolvimento, clarificação ou para confirmar a compreensão sem grande dificuldade; - responder a questões específicas em situações diversas e de forma espontânea; - responder a críticas e criticar de forma adequada a formação.

* Retirado do dossier do curso disponibilizado pelo C.F.P.

<p>E</p> <p>S</p> <p>P</p> <p>E</p> <p>C</p> <p>Í</p> <p>F</p> <p>I</p> <p>C</p> <p>O</p> <p>S</p>	<p>LER</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreender textos de estrutura simples sobre os temas conhecidos; - usar o dicionário simplificado para encontrar o sentido de palavras menos familiares (cadernos de significados); - reconhecer diversos tipos de textos para este nível; - compreender a relação entre duas frases através de elementos de ligação; - compreender instruções escritas. <p>ESCREVER</p> <ul style="list-style-type: none"> - produzir pequenos textos (legíveis em caligrafia e organização); - preencher formulários com dados de identificação; - usar palavras e frases escritas para registar e apresentar a informação. 	<p>LER</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreender a maior parte de artigos e reportagens sobre vários temas; - reconhecer um leque mais amplo de tipos de textos e a sua função; - compreender as informações significativas; - compreender cartas pessoais e oficiais. <p>ESCREVER</p> <ul style="list-style-type: none"> - escrever um texto de forma clara sobre questões do seu interesse; - escrever cartas pessoais e oficiais respeitando normas básicas. 	<p>LER</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreender textos diversos de alguma complexidade; - compreender sem dificuldade instruções técnicas especializadas na sua área de trabalho. <p>ESCREVER</p> <ul style="list-style-type: none"> - produzir textos utilizando textos idênticos como modelo em situações específicas (ex.: relatório, <i>curriculum vitae</i>, etc.); - escrever cartas pessoais e oficiais de conteúdo mais complexo.
<p>C</p> <p>O</p> <p>N</p> <p>T</p> <p>E</p> <p>Ú</p> <p>D</p> <p>O</p> <p>S</p> <p>P</p>	<ul style="list-style-type: none"> - identificação e interligação entre EU e os OUTROS; - identificação e interligação entre EU, os OBJECTOS e os LUGARES; - reconhecimento e uso do EU AQUI e AGORA (tempo presente e o espaço em que está) - relacionamento entre EU e os OUTROS no presente: o que FAZEMOS actualmente; - relacionamento entre EU e os OUTROS no futuro: o que VAMOS FAZER; - posicionamento no tempo: <i>hoje é Sábado... dia 20 de Junho... são 5 horas...;</i> - posicionamento no espaço: <i>Eles moram na Rua... É a primeira à direita...</i> - expressão de delicadeza: <i>Queria... Podia</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - expressão de negação: NEM uma coisa NEM outra... DE MODO NENHUM... - comparação entre É e como ERA; - expressão do passado: O relógio ERA barato e eu COMPREI-O... - relacionamento nos tempos presente, passado e futuro: O que ACONTECE... o que ACONTECEU... o que COSTUMAVA acontecer... o que VAI ACONTECER... - relativização de quantidades: não muito... só UM BOCADINHO... - Justificação de acções e pontos de vista: Não vou PORQUE está calor... - posicionamento e relacionamento discursivo no tempo e no espaço: Ele disse que AMANHÃ vai ao CINEMA. 	<ul style="list-style-type: none"> - expressão de causa: Eles não vieram POR CAUSA da chuva... - localização indefinida: Nos PRÓXIMOS anos... POR VOLTA das 10 horas... - expressão de fim: Eles trazem o carro grande para LEVAREM tudo... - expressão de consequência: O barulho era TAL QUE eles foram embora... - posicionamento e relacionamento discursivo no tempo e no espaço: Ele PERGUNTOU SE o médico JÁ TINHA CHEGADO... - expressão de hipótese e de condição: Eu só vou SE tiver tempo... - expressão de concessão e de restrição: Eles ficam ACONTEÇA O QUE

<p>R</p> <p>O</p> <p>G</p> <p>R</p> <p>A</p> <p>M</p> <p>Á</p> <p>T</p> <p>I</p> <p>C</p> <p>O</p> <p>S</p>	<p><i>dizer-me...;</i></p> <p>- expressão de passado: <i>Ontem fui ao café..</i></p> <p>TÓPICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Olá bom dia! Eu sou... 2. Eu e os outros 3. Eu, a minha família e os meus amigos 4. Eu e a minha comunidade 5. Que dia é hoje? 6. Todos os dias nos levantamos 7. Um pouco de tempo livre 8. Dinheiro... e mais dinheiro 9. Ontem foi assim... 10. A minha casa 	<p>- interligação de frases: O emprego QUE eu tenho é bom...</p> <p>- relativização do tempo passado recente: ULTIMAMENTE TENHO TRABALHADO muito...</p> <p>- expressão de comparação: TÃO bom COMO... TANTO frio COMO... bebi TANTO COMO...</p> <p>- expressão de eventualidade: Hoje TALVEZ VENHA tempo...</p> <p>TÓPICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quem é quem 2. O tempo que fez... o tempo que faz 3. Cor é alegria 4. Quando era criança/jovem 5. Comprar é poupar 6. Saúde e bem-estar 7. Um novo emprego 8. Estes últimos tempos 9. Entre o campo e a cidade 10. Olhando para a frente 	<p>ACONTECER...OU está frio OU está calor...</p> <p>- expressões de futuro: SE TIVER tempo... SE FOR possível...</p> <p>- modalização do discurso: ele DEVE estar a chegar...</p> <p>TÓPICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formação ao longo da vida 2. Histórias com história 3. Ele disse que... 4. Comidas e bebidas à volta do mundo 5. E se fossemos dar uma volta? 6. Direitos e deveres 7. Amor e amizade 8. Como nos comportamos 9. Querer é poder 10. O que for será... mas será melhor se... 11. Normas de trabalho 12. Falando honestamente
---	---	---	--

Módulo de Cidadania⁹

	Pessoa, Estado e Corpos Intermédios	Igualdade de Oportunidades e Tratamento no Acesso ao Trabalho, Emprego e Formação Profissional	Formas de Acesso à Informação e Documentação
O B J E C T I V O S E S P E C Í F I C O S	<p>- promover a partilha de experiências, a reflexão conjunta, a dinâmica grupal em ordem à optimização do relacionamento pessoal e interpessoal;</p> <p>- consciencializar o Formando para a responsabilidade pessoal e social enquanto exigência da cidadania, nomeadamente nas suas responsabilidades políticas em relação ao estado e corpos intermédios;</p> <p>- fomentar a participação e intervenção activa, estimulando a defesa dos direitos e deveres de cidadania, como forma de preservação da Pessoa Humana e das Sociedades modernas;</p> <p>- reconhecer o papel do estado na protecção dos direitos e deveres dos cidadãos;</p> <p>- identificar as principais estruturas, modos de funcionamento e formas de intervenção das Organizações Governamentais (OG) e Não Governamentais (ONG)</p>	<p>- informar sobre a titularidade dos Direitos e deveres dos cidadãos estrangeiros em matéria de trabalho, emprego e formação: identificar o objecto e âmbito do Direito do Trabalho; identificar disposições Legais aplicáveis a cidadãos estrangeiros;</p> <p>- identificar legislação/normativos legais e sua aplicação prática sobre igualdade de tratamento no acesso do trabalho, emprego, educação e formação profissional.</p>	<p>- garantir o dever e os direitos do Cidadão no acesso à informação e documentação;</p> <p>- facilitar o acesso às Fontes de Informação</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania Pessoal - O Conceitos de Cidadania; - Relação Pessoa-Sociedade (O "Eu e o Nós": da consciência pessoal à consciência social); 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar disposições legais constantes do Direito interno, de Normativos, das Convenções ou Acordos Bilaterais ou de direito Comunitário: - no acesso ao trabalho (regularização da 	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso à informação e documentação: - formas de acesso; - fontes; - contactos dos principais serviços que

⁹ Retirado do dossier do curso disponibilizado pelo C.F.P.

<p>C</p> <p>O</p> <p>N</p> <p>T</p> <p>E</p> <p>Ú</p> <p>D</p> <p>O</p> <p>S</p> <p>P</p> <p>R</p> <p>O</p> <p>G</p> <p>R</p> <p>A</p> <p>M</p> <p>Á</p> <p>T</p> <p>I</p> <p>C</p> <p>O</p> <p>S</p>	<p>- Multiculturalismo;</p> <p>- Integração e Solidariedade.</p> <p>• Cidadania e Participação</p> <p>- Os princípios da Democracia Participativa;</p> <p>- Portugal – Um Estado de Direito Democrático.</p> <p>• Organização do estado</p> <p>- Principais Direitos, Liberdades e Garantias dos Cidadãos;</p> <p>- Organização e divisão dos poderes do Estado: Poder Judicial, Poder Legislativo, Poder Executivo, Órgãos do Poder Local e Nacional, O Cidadão e a Participação Política.</p> <p>• As principais estruturas, modos de funcionamento e formas de intervenção das Organizações Governamentais (OG) e Não Governamentais (ONG): Segurança, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), Instituto da Solidariedade e Segurança Social (ISSS), Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Instituto de Emprego e formação Profissional (IEFP), Instituto para o Desenvolvimento e Inspeção das Condições de Trabalho (IDICT), Instituto Português da Juventude (IPJ), Educação, Saúde, Desporto, Cultura.</p>	<p>estadia, permanência e residência em Portugal;</p> <p>- no acesso ao emprego;</p> <p>- no acesso à formação profissional;</p> <p>- no acesso à educação.</p> <p>• Regime Jurídico do Contrato Individual de Trabalho:</p> <p>- Direitos, Deveres e Garantias das partes;</p> <p>- noção de Contrato de Trabalho;</p> <p>- objecto do Contrato de trabalho;</p> <p>- os Sujeitos;</p> <p>- local de trabalho;</p> <p>- duração e tempo de trabalho;</p> <p>- férias, feriados e faltas;</p> <p>- retribuição;</p> <p>- o Contrato a Termo;</p> <p>- o Contrato de trabalho e Contrato de Prestação de Serviços;</p> <p>- o Trabalho Temporário;</p> <p>- a suspensão do Contrato de Trabalho;</p> <p>- a cessação do Contrato de Trabalho.</p> <p>• Trabalho de Estrangeiros;</p> <p>• Protecção Social dos Trabalhadores estrangeiros;</p> <p>• A Igualdade de Oportunidades e Tratamento no Trabalho e Emprego:</p> <p>- protecção da maternidade e paternidade;</p> <p>- proibição da discriminação directa ou indirecta.</p>	<p>prestam apoio às Comunidades Imigrantes.</p>
---	---	--	---

Objectivos específicos do curso do C.A.E.

Módulo de Iniciação à Língua Portuguesa¹⁰

O FORMANDO DEVERÁ SER CAPAZ DE:	
	OUVIR
	- compreender o sentido geral das explicações, instruções e narrativas breves;
O	- compreender pormenores de explicações, instruções e narrativas breves através de palavras-chave;
B	- compreender e identificar os pontos principais de explicações e exposições curtas;
J	- acompanhar exposições e instruções directas mas curtas;
E	- diferenciar sentimentos e opiniões expressos de forma simples.
C	
T	FALAR
I	- pedir e dar informações em contextos de quotidiano;
V	- responder a questões simples;
O	- exprimir-se claramente em afirmações factuais, breves relatos e descrições;
S	- fazer perguntas para clarificar a compreensão;
	- apresentar contributos adequados à discussão numa conversa entre dois ou três interlocutores.
E	
S	LER
P	- compreender textos de estrutura simples sobre os temas conhecidos e instruções escritas;
E	- usar o dicionário simplificado para encontrar o sentido de palavras menos familiares (cadernos de significados);
C	- reconhecer diversos tipos de textos para este nível;
Í	- compreender a relação entre duas frases através de elementos de ligação.
F	
I	ESCREVER
C	- produzir pequenos textos (legíveis em caligrafia e organização);
O	- preencher formulários com dados de identificação;
S	- usar palavras e frases escritas para registar e apresentar a informação.

¹⁰ Retirado do dossier do curso, disponibilizado pelo C.A.E.. Não contempla os conteúdos programáticos, visto estes serem seguidos pelos manuais utilizados.

ANEXO II

GUIÕES DAS ENTREVISTAS E SEUS OBJECTIVOS

→ **Entrevista aos promotores/coordenadores dos cursos:**

I Grupo:

1. Quais foram as principais razões/motivações que justificaram a criação deste curso?
2. Tiveram algum apoio de outras Entidades para avançarem com este projecto? Se sim, quais foram os apoios e as entidades envolvidas?

Objectivos:

- Aferir razões/motivações que justificaram a criação do curso;
- Verificar o tipo de preocupações manifestadas pelos responsáveis do curso aquando da realização do mesmo;
- Analisar se houve a intervenção de outras instituições em todo o processo que envolveu o projecto.

II Grupo:

1. Como é que foi feita a divulgação do curso de ensino da Língua Portuguesa a estrangeiros?
2. Qual era o público alvo do curso? Destinava-se só a imigrantes legalizados ou era também dirigido a clandestinos?
3. Qual o grau de adesão por parte dos imigrantes que se verificou?
4. Os Alunos/Formandos que frequentaram o curso foram seleccionados pela Instituição/Associação ou houve lugar para todos os inscritos? Se foram seleccionados, quais os critérios adoptados?

Objectivos:

- Analisar o modo como o projecto foi divulgado;
- Analisar o grau de adesão por parte dos imigrantes;
- Verificar eventuais critérios de selecção dos Alunos/Formandos;
- Verificar a condição (legal ou clandestina) dos Alunos/Formandos.

III Grupo:

1. Como é que foram seleccionados os Professores/Formadores do curso?
2. Houve algum tipo de formação destinada aos Professores/Formadores deste curso?
3. Em que local funcionou o curso e qual a razão da escolha desse local?
4. Qual era a duração de cada curso?
5. Considera que a duração do curso foi adequada relativamente às reais necessidades dos Alunos/Formandos?
6. Em que medida considera que os Alunos/Formandos dispuseram das condições materiais adequadas (salas, manuais, outros livros) para uma frequência bem sucedida do Curso?
6. O primeiro curso teve continuidade ou tratou-se de um acto isolado?

Objectivos:

- Verificar eventuais critérios de selecção dos Professores/Formadores;
- Analisar o tipo de formação recebida pelos Professores/Formadores;
- Analisar a relação conteúdo/duração do projecto;
- Verificar se houve uma continuidade do projecto.

IV Grupo:

1. Quais foram os princípios/objectivos orientadores do projecto?

2. O material didáctico utilizado pela Instituição/Associação foi elaborado internamente ou recorreram a materiais já existentes no mercado?

3. Em que medida considera que os objectivos do Curso foram atingidos?

4. Promover a integração dos adultos estrangeiros foi também um objectivo central do projecto? Se sim, como se procurou concretizar esse objectivo?

5. No final do curso foi passado ao aluno/formando um documento/certificado comprovativo da sua participação no mesmo?

6. Qual é o balanço final da experiência? Saliente os aspectos positivos e os aspectos negativos.

Objectivos:

- Analisar os princípios/objectivos orientadores do projecto;
- Analisar o material didáctico utilizado no processo de ensino/aprendizagem;
- Verificar se houve uma organização da parte da Instituição/Associação no sentido de promover a integração cultural e a igualdade de oportunidades;
- Analisar o tipo de documentação utilizado pela Instituição/Associação, nomeadamente documentação de divulgação do curso, ficha de inscrição dos alunos, relatórios analíticos, etc.

→ Entrevista aos Professores/Formadores:

I Grupo:

1. Já tinha tido anteriormente alguma experiência de ensino de Português a estrangeiros?

2. Quais foram as principais dificuldades com que se deparou?

3. Recebeu apoio dos colegas da Instituição/Associação que representa? Em que aspecto?

4. Foi-lhe proporcionada alguma formação específica para ensinar a Língua Portuguesa a Estrangeiros?

5. Quais as necessidades de formação que casos como os destes Alunos/Formandos colocam ao professor?

Objectivos:

- Verificar se o Professor/Formador teve ou sentiu necessidade de ter alguma formação específica no âmbito do ensino do Português para estrangeiros;

- Observar se o Professor/Formador se mostra sensível para as questões da Educação Multicultural;

- Verificar se há algum tipo de apoio ou colaboração por parte dos restantes colegas da Instituição/Associação;

- Observar quais as principais dificuldades sentidas pelo Professor/Formador.

II Grupo:

1. Quais as principais dificuldades sentidas pelos Alunos/Formandos adultos estrangeiros, nomeadamente a nível da expressão e compreensão oral e escrita?

2. Que tipo de estratégias utilizou para melhorar as capacidades de comunicação do Alunos/Formandos nos domínios da compreensão (ouvir/ler) e da expressão (falar/escrever)?

3. As aulas/sessões eram previamente planificadas ou decorriam de acordo com as necessidades imediatas dos Alunos/Formandos? Que tipo de necessidades imediatas é que eles manifestavam ter?

4. Utilizou estratégias de ensino diferenciadas, de acordo com a língua e país de origem dos alunos/formandos? Pode dar alguns exemplos?

5. Ao longo das aulas/sessões, considera que os alunos estavam motivados?

6. Utilizou métodos de avaliação diferenciados para estes Alunos/Formandos, de acordo com as suas origens? Pode dar alguns exemplos?

7. Qual era o grau de empenhamento dos Alunos/Formandos?

8. A assiduidade foi regular ao longo de todo o período em que funcionou o curso?

Objectivos:

- Observar que tipo de estratégias é que o Professor/Formador utilizou;
- Verificar se houve diversidade e preocupação na selecção das referidas estratégias;
- Analisar se o tipo de estratégias utilizadas pelo Professor/Formador contribuíram para o desenvolvimento da autonomia do Aluno/Formando na aprendizagem;
- Analisar a motivação/atitude dos Alunos/Formandos perante as aulas/sessões;
- Aferir o grau de empenho dos Alunos/Formandos, assim como o grau de assiduidade.

III Grupo:

1. Foram promovidas estratégias de integração durante o período de duração do curso, nomeadamente extra-aula? Pode dar alguns exemplos?
2. Já conhecia ou procurou conhecer alguma coisa sobre os países de origem dos Alunos/formandos que integravam o curso?
3. Como caracterizaria a relação que existia entre os Alunos/Formandos?
4. Que balanço final é que faz da sua experiência como Professor/Formador? Saliente os aspectos positivos e os aspectos negativos.

Objectivos:

- Observar o modo como o Professor/Formador se organizou com o grupo multicultural e quais resultados obtidos;
- Observar o tipo de relacionamento existente no grupo;
- Observar se houve da parte do Professor/Formador uma preocupação em conhecer um pouco melhor a cultura dos países de origem dos alunos, de forma a promover um melhor ambiente de trabalho e uma melhor integração;

- Analisar os aspectos mais relevantes e salientados, quer pela positiva quer pela negativa.

→ **Entrevista aos Alunos/Formandos:**

I Grupo:

1. Como é que teve conhecimento da existência do curso?
2. Quais foram as principais razões que o levaram a frequentar o curso?
3. Considera que um curso deste tipo facilita a integração do imigrante no país de acolhimento? Em que sentido?
4. Houve da parte de todos os intervenientes (Alunos/Formandos e Professores/Formadores) iniciativas no sentido de promover a sua integração dentro e fora do espaço de aula? De que modo?

Objectivos:

- Analisar os motivos/razões que levaram os imigrantes a frequentar o curso;
- Verificar o grau de integração dos Alunos/Formandos no país de acolhimento.

II Grupo:

1. O curso correspondeu às suas expectativas?
2. Sentiu-se interessado e motivado para a aprendizagem do Português?
3. Considera que o material utilizado no espaço de aula facilitou a sua aprendizagem?
4. Quando ingressou no curso tinha já alguns conhecimentos básicos da Língua Portuguesa ou este foi o seu primeiro contacto com a aprendizagem do idioma?
5. Quais os resultados práticos e imediatos conseguidos com o curso?

Objectivos:

- Analisar as expectativas dos Alunos/Formandos relativamente ao curso;
- Verificar o grau de motivação e empenho demonstrados;
- Aferir o grau de satisfação relativamente ao material utilizado no processo de ensino/aprendizagem;
- Aferir o conhecimento prévio que os imigrantes tinham da Língua Portuguesa.

III Grupo:

1. Quais foram as principais vantagens e desvantagens da participação no curso?
2. Acha que o projecto deveria ter continuidade?

Objectivos:

- Aferir o grau de satisfação e/ou insatisfação dos Alunos/Formandos relativamente a todo o projecto.

ANEXO III

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

→ **Entrevista aos promotores/coordenadores dos cursos:**

ENTREVISTA N.º 1 (C1)

Ex-Coordenador da Educação Recorrente Extra-Escolar e responsável pelo início do Curso de Ensino da Língua Portuguesa a Imigrantes da Direcção Regional de Educação do Norte – Coordenação Educativa de Braga.

Braga, 12 de Junho de 2005

P: Quais foram as principais razões/motivações que justificaram a criação deste curso?

R: A criação deste curso surge da necessidade de se dar resposta à grande invasão de estrangeiros, sobretudo de Leste, que houve na cidade de Braga e começou com contactos feitos pelas próprias empresas que começaram a ter dificuldades em se relacionar com eles. As empresas contactavam a Coordenação no sentido de averiguarem da existência de algum curso que fosse de encontro a esta nova realidade e que proporcionasse aos estrangeiros o ensino da Língua Portuguesa.

P: Tiveram algum apoio de outras Entidades para avançarem com este projecto? Se sim, quais foram os apoios e as entidades envolvidas?

R: Na altura, a Coordenação contactou o CAE (Centro de Área Educativa), no sentido de promover a criação do curso. O CAE deu autorização e procedeu-se, então, a um posterior contacto com a Câmara Municipal de Braga que deu, sobretudo, apoio logístico. Mas, foi, sobretudo, graças à boa vontade e empenho dos membros da Coordenação que a iniciação do curso foi possível.

P: Como é que foi feita a divulgação do curso de ensino da Língua Portuguesa a estrangeiros?

R: Em contacto com uma senhora Russa que dominava o Português, ela traduziu um texto fornecido pela Coordenação, que foi espalhado pelas Instituições Bancárias, pelos Correios, nos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e nos Hipermercados. Isto pouco antes da Páscoa, mais ou menos em Abril do ano 2000. No entanto, o “feedback” por parte dos imigrantes e das próprias empresas não foi imediato. Aliás, aconteceu uma coisa engraçada, pois o primeiro contacto surgiu de um imigrante que vivia em Bragança, ou seja, a divulgação do curso já tinha chegada a Trás-os-Montes. Curiosamente, a partir daí os contactos foram surgindo.

Assim, a divulgação foi passando “de boca em boca” e começamos com noventa inscritos, pelo que tivemos de arrancar com três cursos.

P: Qual era o público-alvo do curso? Destinava-se só a imigrantes legalizados ou era também dirigido a clandestinos?

R: O público-alvo do curso eram os imigrantes em situação regular no nosso país, embora o nosso principal objectivo fosse, desde o início, o ensino da língua e não a resolução de questões relacionadas com a legalização.

P: Qual o grau de adesão por parte dos imigrantes que se verificou?

R: Como já foi referido, começamos com noventa alunos inscritos que estavam espalhados por três cursos.

P: Os Alunos/Formandos que frequentaram o curso foram seleccionados pela Instituição/Associação ou houve lugar para todos os inscritos? Se foram seleccionados, quais os critérios adoptados?

R: Não houve qualquer selecção, tentamos dar resposta a todos os inscritos.

P: Como é que foram seleccionados os Professores/Formadores do curso?

R: O curso contou com a colaboração de professores da própria Coordenação, com formação superior no 1.º Ciclo, até porque, uma vez que os alunos do 1.º Ciclo não eram muitos, os horários podiam ser divididos. Houve, no entanto, quem questionasse o porquê da escolha de professores do 1.º

Ciclo, mas a Coordenação considera que, para um curso deste tipo, de iniciação da Língua, foram mais eficazes.

P: Houve algum tipo de formação destinada aos Professores/Formadores deste curso?

R: Não, embora alguns tivessem já alguma experiência em Cursos de Alfabetização e de Educação de Adultos.

P: Em que local funcionou o curso e qual a razão da escolha desse local?

R: Os cursos, inicialmente, funcionaram em locais escolhidos em função da área de residência dos imigrantes, pelo que foram criados três Pólos nas Escolas do 1.º Ciclo de três freguesias da cidade de Braga: Parretas, Enguardas e Maximinos, este último ainda em funcionamento e que serve para satisfazer necessidades pontuais.

P: Qual era a duração de cada curso?

R: Cada curso teve a duração de um ano lectivo que seguia o Calendário Escolar estabelecido pelo Ministério da Educação.

P: Considera que a duração do curso foi adequada relativamente às reais necessidades dos Alunos/Formandos?

R: Sim, até porque o que mais interessava aos imigrantes era atingirem um domínio razoável da língua que lhes permitisse responder às suas necessidades, nomeadamente a nível profissional. No entanto, houve também casos de alunos queriam um aprofundamento e continuavam no ano seguinte.

P: Em que medida considera que os Alunos/Formandos dispuseram das condições materiais adequadas (salas, manuais, outros livros) para uma frequência bem sucedida do Curso?

R: As condições foram as possíveis, e embora o interesse e a participação dos imigrantes fossem muito bons, até porque traziam um bom nível cultural de origem, havia ausência de materiais modernos, que os despertasse e motivasse mais para a necessidade da aprendizagem da Língua

Portuguesa. Os manuais utilizados eram os vocacionados para o ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros e as salas de aula eram as disponibilizadas pelas Escolas do 1.º Ciclo.

P: O primeiro curso teve continuidade ou tratou-se de um acto isolado?

R: O primeiro curso, que foi ramificado em três Pólos, teve continuidade. Os cursos começaram em 2000/2001 e continuaram até aos dias de hoje, embora já só se mantenha o curso que se realiza na Escola de Maximinos, que neste ano lectivo que agora finda teve 18 inscritos, havendo, no entanto, 8 desistências. Em virtude da redução do número de alunos, o primeiro Pólo a fechar foi o das Parretas, seguindo-se o das Enguardas. O curso para o próximo ano lectivo 2005/2006 já está planeado, também em Maximinos, estando dependente dos imigrantes inscritos.

P: Quais foram os princípios/objectivos orientadores do projecto?

R: O objectivo principal do curso foi proporcionar aos imigrantes o ensino da Língua Portuguesa, no entanto, procurámos também dar apoio noutras áreas, nomeadamente em questões relacionadas com os direitos e deveres dos cidadãos imigrantes. Quando o curso começou, a grande maioria das pessoas inscritas trazia uma formação académica de nível médio/superior, mas tinha muito medo de se expor, era desconfiada e receosa, por isso, foi muito importante que nós lhes garantíssemos que a nossa função primordial era o ensino da língua, o que, no fundo, era o que mais lhes interessava, pelo menos naquele momento imediato. Depois, com o decorrer das aulas, fomos conquistando a confiança deles e, então, já nos procuravam, não só para aprenderem o português, mas também para elucidarem dúvidas acerca de outras matérias.

P: O material didáctico utilizado pela Instituição/Associação foi elaborado internamente ou recorreram a materiais já existentes no mercado?

R: A Coordenação auxiliou-se de materiais destinados aos imigrantes, já existentes no mercado, o manual “Português Sem Fronteiras 1 e 2”, da Editora LIDEL, e um caderno de exercícios “Português Coloquial para Estrangeiros”, das Edições ASA. No entanto, cada professor tinha a liberdade de se auxiliar de outros materiais que considerasse pertinentes para as aulas, nomeadamente artigos de jornais, entrevistas, etc.. Havia também uma gramática escrita em Russo e traduzida para Português.

P: Em que medida considera que os objectivos do Curso foram atingidos?

R: Eu acho que os objectivos estabelecidos para estes cursos foram plenamente atingidos, embora reconheçamos que se pode fazer sempre melhor, no entanto também sabemos que nem tudo depende de nós, coordenador e professores directamente envolvidos no projecto. Ele também depende muito do apoio e da intervenção de outras entidades, pois, só com a ajuda de todos podemos realmente construir um projecto, cujos alicerces tenham uma base sólida, capaz de suportar todos os encargos que lhe sejam confiados.

P: Promover a integração dos adultos estrangeiros foi também um objectivo central do projecto? Se sim, como se procurou concretizar esse objectivo?

R: Sim, sem dúvida. Ao longo dos vários cursos desenvolvidos, procurámos promover actividades no sentido de integrar/inserir os imigrantes, não só no seio da comunidade educativa, mas também no seio da nossa cidade. Por exemplo, num dos cursos das Enguardas, por altura do Natal, reunimos todos os alunos e organizámos um convívio cultural, com a colaboração de uma pastelaria da cidade, que forneceu bolos, e do Governo Civil, que contribuiu com algumas verbas destinadas a actividades culturais. Nesse convívio, os imigrantes apresentaram danças e récitas dos seus países de origem e foi uma forma saudável de se promover o convívio e o diálogo entre todos os alunos que frequentavam os nossos cursos, não só os destinados aos imigrantes, mas também os de Alfabetização de Adultos. Este foi um 1.º encontro, ao qual se seguiram outros. Outra forma de os integrar/inserir foi também o nosso jornal, onde eles escreviam alguns artigos, alguns nas suas línguas de origem, outros já em Português.

P: No final do curso foi passado ao aluno/formando um documento/certificado comprovativo da sua participação no mesmo?

R: Sim, no final do curso era passado um certificado comprovativo da frequência do aluno.

P: Qual é o balanço final da experiência? Saliente os aspectos positivos e os aspectos negativos.

R: Em termos gerais, considero que estes cursos foram extremamente positivos, pois procurámos satisfazer uma procura que a comunidade imigrante necessitava. Foi bastante saudável a relação que se criou entre professores e alunos e também entre os próprios alunos que, entre si, foram estabelecendo laços de amizade e de convívio extra-aulas. E isso é um factor muito positivo, pois, para

além da componente pedagógica exigida num curso deste tipo, prevaleceu também a componente humana, muito importante em projectos como este, em que as pessoas nos procuram, também, para conviver, dialogar e enfrentar medos e receios próprios da sua condição de imigrantes, muitas vezes em situação clandestina, embora os nossos cursos se destinassem a cidadãos legais no nosso país.

A nível de aspectos negativos, saliento a inexistência de materiais mais adequados e apelativos para o ensino da língua a estrangeiros, uma vez que aqueles de que dispomos já são antigos. Saliento ainda o facto de termos poucos apoios por parte das entidades responsáveis da cidade, uma vez que com a organização deste curso, a par com todos os que já tínhamos, o nosso serviço não foi reforçado em termos de condições e, muitas vezes, tivemos mesmo que entrar nas reservas dos outros cursos para podermos financiar este, nomeadamente em materiais fotocopiáveis.

ENTREVISTA N.º 2 (C2)

Coordenadora do programa *Portugal Acolhe* do Instituto do Emprego e Formação Profissional – Centro de Formação Profissional de Braga - Mazagão.

Braga, 10 de Agosto de 2005

P: Quais foram as principais razões/motivações que justificaram a criação deste curso?

R: A partir do momento em que se registam os elevados números de pessoas de Leste em Portugal, o Instituto criou o programa *Portugal Acolhe*. Existem directrizes no sentido de se colocarem em plano acções de português para imigrantes e, portanto, nós colocamos em termos de plano de coordenação essas acções, com base nas definições que existiam para a nossa actuação neste programa específico.

P: Tiveram algum apoio de outras Entidades para avançarem com este projecto? Se sim, quais foram os apoios e as entidades envolvidas?

R: Já foi há algum tempo, de qualquer forma quando nós quisemos implementar as acções tivemos que fazer algumas ligações, quer no sentido de as divulgar quer junto do Governo Civil e junto de algumas Associações, nomeadamente a Associação “Nós”, no sentido de divulgar porque estavam mais

em contacto directo com esse tipo de público e fazer com as suas inscrições chegassem aos respectivos Centros de Emprego. Estas parcerias tinham um carácter informal, uma vez que os protocolos não podem ser assinados pelo Centro de Formação, mas sim pela hierarquia. São acordos de parceria no terreno, mas sem qualquer formalização.

Os Centros de Emprego e os Centros de Formação são, ambos, duas unidades orgânicas do Instituto do Emprego e Formação Profissional. Portanto, o programa *Portugal Acolhe* é do Instituto, logo, automaticamente, cabe aos seus Centros operacionalizar a medida.

P: Como é que foi feita a divulgação do curso de ensino da Língua Portuguesa a estrangeiros?

R: Como já referi, entrámos em contacto com algumas Associações mais directamente ligadas ao público-alvo das nossas acções. Todas as nossas acções, incluindo também as do *Portugal Acolhe*, são divulgadas consoante os anos. Há anos em que nos é permitido fazer uma brochura ou uma revista, mas há outros em que nos é permitido fazer uma coisa mais simples e outros anos há em que não podemos fazer nada e aí tem de ser através de panfletos ou de outros documentos escritos que divulgamos, quer na recepção do nosso Centro quer nos respectivos Centros de Emprego, e enviamos para qualquer empresa que nos peça. A divulgação é sempre feita, o suporte é que pode ser diferente, pode ser um panfleto, pode ser uma revista.

P: Qual era o público-alvo do curso? Destinava-se só a imigrantes legalizados ou era também dirigido a clandestinos?

R: O curso destinava-se só a imigrantes legalizados. O programa do Instituto obriga a isso mesmo, nas inscrições eram pedidos alguns documentos, entre os quais tinha que existir a autorização de residência. Todos os inscritos que apareciam em situação de ilegalidade eram excluídos.

P: Qual o grau de adesão por parte dos imigrantes que se verificou?

R: Eu creio que quando o programa começou muitas entidades também desenvolviam cursos destinados a imigrantes de aprendizagem da língua portuguesa. Houve alguma adesão efectivamente, mas alguma relutância na deslocação, ou seja, se os candidatos na sua maioria eram de Barcelos a acção tinha de se deslocar para Barcelos. O facto de se fazer uma acção no Centro de Emprego e outra noutra instituição também se deveu à questão da mobilidade, porque o Mazagão fica longe. Eles colocavam alguns entraves a esta questão da mobilidade, ou porque não têm meios de transporte ou

porque os autocarros não são acessíveis, por isso é que nós, em quase todas as acções do programa *Portugal Acolhe*, nos deslocamos para fora do Centro de Formação Profissional. Esta foi, por isso, uma grande preocupação, aproximar a Formação aos Utentes, porque eles eram relutantes nisso.

P: Os Alunos/Formandos que frequentaram o curso foram seleccionados pela Instituição/Associação ou houve lugar para todos os inscritos? Se foram seleccionados, quais os critérios adoptados?

R: Não houve uma selecção. Através das inscrições, íamos pela ordem de entrada das mesmas. Mas houve a preocupação de ver quantas inscrições íamos tendo, de fazer a previsão relativamente à sua situação em termos legais e, a partir daí, incluíamos na acção. Houve acções em que a capacidade era de 15 ou 16 formandos, mas em que incluímos mais dois ou três.

P: Como é que foram seleccionados os Professores/Formadores do curso?

R: Quando o programa surgiu, o Instituto, em termos dos Serviços Centrais, solicitou aos Centros que tinham previsto fazer essas acções que indicassem alguns formadores, na altura era uma ou duas pessoas, que tivessem perfil para assegurar a Cidadania e que tivessem perfil para assegurar o Português. Nós inscrevemos creio que duas pessoas internas e externas para o módulo de Cidadania e três formadores para o módulo de Português. Estes formadores receberam, embora em fases diferentes, formação nas respectivas áreas com a colaboração do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. E só depois é que nós fizemos a proposta, obviamente que não podíamos propor uma pessoa de fora, uma vez que o Instituto tinha investido na formação daquelas pessoas que até foram indicadas por nós.

P: Houve algum tipo de formação destinada aos Professores/Formadores deste curso?

R: Sim, como já foi referido, os formadores envolvidos nas acções do programa *Portugal Acolhe* receberam todos formação nas respectivas áreas, com a colaboração do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Nestas formações, os formadores conheceram os manuais a ser utilizados no programa, as formas de trabalhar os manuais, os objectivos a atingir e tudo o que fazia parte do programa.

P: Em que local funcionou o curso e qual a razão da escolha desse local?

R: O local de funcionamento das acções do programa *Portugal Acolhe* foi escolhido sempre em função dos interesses dos formandos. Pois, como já foi referido, eles colocavam vários entraves à questão da mobilidade, daí que tenhamos realizado acções, não só em Braga, mas também em Fafe, Barcelos e Fão.

P: Qual era a duração de cada curso?

R: Cada acção tinha a duração de 62 horas, 12 horas para o módulo de Cidadania e as restantes 50 horas para o módulo de Português Básico. O primeiro módulo a ser tratado era o de Cidadania, em que havia uma integração dos imigrantes, e em que lhes eram fornecidos os contactos das instituições que lhes podiam dar apoio; e só depois sim era ministrado o módulo de Português.

P: Considera que a duração do curso foi adequada relativamente às reais necessidades dos Alunos/Formandos?

R: Sim, de acordo com os objectivos do programa acho que sim. Depois há outros módulos que o programa *Portugal Acolhe* previa, que é o aprofundamento, mas nós não nos envolvemos nisso, pois, como eles já estão cá há algum tempo, trabalham em empresas e têm alguma apetência para a língua, não é difícil a aquisição do português, por isso, considero que a duração do curso foi a adequada.

P: Em que medida considera que os Alunos/Formandos dispuseram das condições materiais adequadas (salas, manuais, outros livros) para uma frequência bem sucedida do Curso?

R: Os materiais utilizados eram os do Instituto, no entanto cada formador podia gerir e utilizar os seus próprios materiais. O manual existe, está apelativo e interessante porque foi trabalhado especificamente para este programa, mas o formador tinha a liberdade de utilizar outros materiais que considerasse pertinentes, por exemplo se falasse de metalomecânica também se arranjava objectos para que os alunos visonassem. Havia, portanto, alguma flexibilidade por parte dos formadores.

P: O primeiro curso teve continuidade ou tratou-se de um acto isolado?

R: A primeira acção deste programa não foi um acto isolado, seguiram-se mais sete. Houve uma continuidade em função do número de inscrições que tínhamos, ou seja, enquanto tínhamos inscrições nós fomos desenvolvendo as acções.

P: Quais foram os princípios/objectivos orientadores do projecto?

R: Foi, certamente, proporcionar uma melhor adaptação deste tipo de população nas nossas empresas, porque estamos a falar de imigrantes trabalhadores activos. Quanto melhor eles falassem o português melhor seriam integrados, até porque habitualmente o empresário gosta destes trabalhadores.

P: O material didáctico utilizado pela Instituição/Associação foi elaborado internamente ou recorreram a materiais já existentes no mercado?

R: O manual de Cidadania foi produzido pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, embora com o nosso apoio. O manual de Português foi produzido por nós, através da ANEFA, em parceria com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade e o Ministério da Educação.

P: Em que medida considera que os objectivos do Curso foram atingidos?

R: Não tenho nada que me prove o contrário. Os formandos vinham às aulas, a assiduidade era controlada e o parecer final dos formadores era que eles melhoravam a sua forma de estar e de comunicar.

P: Promover a integração dos adultos estrangeiros foi também um objectivo central do projecto? Se sim, como se procurou concretizar esse objectivo?

R: Não, nós fizemos apenas a formação. A integração em termos de meio sócio-profissional não nos coube a nós.

P: No final do curso foi passado ao aluno/formando um documento/certificado comprovativo da sua participação no mesmo?

R: Sim, no final do curso era passado um certificado definido pelo Instituto, comprovativo da participação e conclusão do curso por parte do formando. Na parte de trás do certificado apareciam identificados quais os temas tratados em Português Básico e em Cidadania.

P: Qual é o balanço final da experiência? Saliente os aspectos positivos e os aspectos negativos.

R: Acho que não houve aspectos negativos. Como em qualquer formação, tentámos proporcionar as condições mais adequadas, pelo que não tenho qualquer indicação dos formadores de que tenha faltado alguma coisa. Na generalidade, à excepção de um grupo que teve algumas atitudes comportamentais menos correctas, até com a formadora, não tivemos qualquer outra situação de irreverência ou mau comportamento. A assiduidade também foi cumprida na generalidade.

ENTREVISTA N.º 3 (C3 e P3)¹¹

Professor/Formador e Promotor/Coordenador do curso de Ensino do Português a Imigrantes da Cruz Vermelha Portuguesa (Delegação de Braga).

Braga, 1 de Setembro de 2005

P: Já tinha tido anteriormente alguma experiência de ensino de Português a estrangeiros?

R: Não, antes destes cursos eu nunca tinha ensinado a língua portuguesa a estrangeiros.

P: Quais foram as principais dificuldades com que se deparou?

R: Eu não tive propriamente dificuldades. Aquilo que estas pessoas queriam, e acrescento que tive alunos desde os oito até aos cinquenta e dois anos de idade, era aprender o português corrente e estavam, à partida, empenhados, porque vinham para aqui desde as oito horas e trinta minutos da noite até às onze horas e trinta minutos, sem qualquer intervalo. Por isso, não tive dificuldades, até porque me interessava ensinar-lhes o português e, ao mesmo tempo, aprender o russo. Eu conheço um bocado a ideologia em que a grande maioria deles foi educada, daí este desafio ser para mim algo verdadeiramente atractivo. Criou-se um clima de grande empatia entre nós todos que depois também os levava a procurar compreender um bocado da História de Portugal, pelo que me servi de alguns textos que interessavam para compreender esta região e, portanto, tudo isso ajudava a compreender melhor o português.

¹¹ O Promotor/Coordenador do curso promovido pela C.V.P. foi também o seu Professor/Formador, pelo que a entrevista realizada faz uma compilação das duas funções. Assim, a denominação dada para efeitos de identificação é de C3 para a função de Promotor/Coordenador e P3 para a função de Professor/Formador.

P: Recebeu apoio dos colegas da Instituição/Associação que representa? Em que aspecto?

R: Eu senti-me apoiado pelas instituições intervenientes nos cursos, a Cruz Vermelha Portuguesa em Braga e o Governo Civil de Braga. Cada um deu o apoio possível.

P: Foi-lhe proporcionada alguma formação específica para ensinar a Língua Portuguesa a Estrangeiros?

R: Eu não recebi nenhuma formação para estes casos específicos. A formação que recebi de Português foi a formação escolar, no entanto o facto de ter estudado durante muitos anos o Latim e o Grego faz com que o ensino do português não seja para mim uma dificuldade.

P: Quais as necessidades de formação que casos como os destes Alunos/Formandos colocam ao professor?

R: Para mim, os alunos vão pondo as dificuldades que lhes vão surgindo. À medida que vão evoluindo, colocam os problemas e nós resolvemo-los e se por acaso não os resolvéssemos teríamos que os estudar. Por isso não vejo o ensino destes alunos como uma dificuldade, vejo essencialmente como uma necessidade que o professor que vai ensinar estes alunos tem de conhecer um bocado as suas mentalidades, de forma a falar-lhes uma linguagem que eles entendam. O facto de eu já ter alguns conhecimentos em várias línguas de leste, nomeadamente em russo, facilitou muito o meu trabalho. É interessante saber um bocado a língua e o ambiente deles, porque ensinar uma língua e fazer as traduções de uma língua para outra não pode ser só tradução palavra a palavra, a maneira de dizer é diferente e eles vão compreendendo. Por exemplo, pegando no Inglês, se um polícia chega à beira de um estrangeiro e diz "Passaport", o cidadão fica de pé atrás, mas se ele disser "Passaport, please!", a abordagem já é melhor, mas se ele disser "Can I see your passaport?", ele já ficou mais simpático, mas se ele disser "May I see your passaport?", ele já fica melhor e o cidadão estrangeiro mais confiante. No fundo, trata-se de conhecer um bocado o temperamento deles, o ambiente, a mentalidade e a linguagem. Temos de compreender que, embora a grande maioria dos imigrantes de leste domine o russo, uma coisa é o indivíduo russo, outra coisa é o indivíduo romeno, outra coisa é o indivíduo ucraniano ou o moldavo. Cada país tem a sua língua própria, a sua identidade e a sua cultura. Há diferenças entre eles.

P: Quais as principais dificuldades sentidas pelos Alunos/Formandos adultos estrangeiros, nomeadamente a nível da expressão e compreensão oral e escrita?

R: Nós não escrevíamos muito nas aulas, a não ser algumas coisas que eu escrevia no quadro e aquilo que eles iam registando. Nós não tínhamos à disposição grandes meios didáticos, não tínhamos um retroprojector, diapositivos, não tínhamos quase nada. Pelo que, verificou-se que eles adquiriram um maior domínio na oralidade.

P: Que tipo de estratégias utilizou para melhorar as capacidades de comunicação do Alunos/Formandos nos domínios da compreensão (ouvir/ler) e da expressão (falar/escrever)?

R: Cada aula funcionava como funcionava. Normalmente, podia não dar a aula sempre pela mesma ordem ou pelo mesmo critério, o que se procurava era em cada aula ensinar a ler o jornal, porque nós líamos o jornal português, focando essencialmente os temas que lhes interessavam. Por exemplo, na altura das eleições da Ucrânia, nós falávamos das eleições com o objectivo de debater e de os fazer pegar em textos que eles facilmente compreendiam e com isso iam compreendendo melhor o português. Muitas vezes, nesses debates havia pessoas com ideologias diferentes, mas isso não era problema porque eles sabiam que o objectivo central era aprender o português. Pegava noutros textos, nomeadamente sobre a região, seguindo um bocado o “Eixo Atlântico”, e sobre a História de Portugal, mas de uma forma simples. Fotocopiava aquilo que era mais interessante para eles, a origem de Portugal, os descobrimentos e, até, um bocado d’*Os Lusíadas*. No fundo, era uma situação interessante, pois através do ensino do português, eu levava-os também a conhecer um pouco da História de Portugal, até porque não há dúvida nenhuma que os descobrimentos portugueses andam pelo mundo fora. Também lhes dava muita gramática porque no primeiro curso que dei percebi que eles gostavam muito de gramática e eu não tinha grandes textos de apoio, então servi-me dos métodos mais arcaicos, chamando-os ao quadro e escrevendo “Eu caminho, Tu caminhas, ...”, depois eles iam repetindo. Depois, então, eu fotocopiava a gramática e dava-lhes. Havia também uma meia hora da aula em que eu dava russo/português, ou seja, eu lia em russo e eles respondiam em português. Eu dizia alguma coisa errada e eles corrigiam, se eles dissessem errado eu corrigia. O facto de eles notarem nos erros dos outros também os ajudava não só a aprender, mas também a estar à vontade para se rirem uns dos outros, criando um ambiente em que todos progridem. Logo desde a primeira aula, eu, seguindo o método de aprendizagem Holandês, procurava tirar-lhes os complexos, dizendo-lhes que quando estamos a aprender uma língua nova devemos esquecer cada palavra nove vezes. Ao aprender uma língua, não nos devemos preocupar muito em não esquecer aquilo que aprendemos, devemos deixar que as coisas entrem naturalmente. Dentro deste clima, acho que o curso foi interessante e eles gostaram.

P: As aulas/sessões eram previamente planificadas ou decorriam de acordo com as necessidades imediatas dos Alunos/Formandos? Que tipo de necessidades imediatas é que eles manifestavam ter?

R: As aulas não tinham propriamente preparação prévia. Todos os dias lia com eles russo/português, lia o jornal do dia, primeiro líamos as letras garrafais das notícias para eles ficarem com uma ideia do que se passava no mundo e quando eles não compreendiam eu explicava e focava sempre as notícias que vinham a propósito dos seus países de origem. Assim, aproveitava que eles aprendessem o português com temas do seu interesse. Também sentia que eles tinham necessidades relacionadas com as profissões que exerciam e procurava também ir ao encontro disso, era mais fácil explicar vocábulos relacionados com as suas áreas. Outra coisa que eles tinham curiosidade de aprender era os palavrões. É claro que um professor clássico, certamente, não lhes vai ensinar esses vocábulos, mas, por exemplo, uma vez um aluno chegou aqui e perguntou-me se chamar “borrachona” a uma senhora é uma coisa bonita, eu disse-lhe que não e expliquei-lhe o significado da palavra, mas disse-lhe que se lhe chamasse “borracho” já tinha um sentido mais agradável, de piropo. Certamente, foi alguém que já lhe tinha ensinado a palavra “borrachona” com outro sentido que não o verdadeiro. Eles começaram a perceber que a nossa língua tem palavras com mais do que um significado, ou seja, uma palavra numa frase pode ter um significado, mas noutra pode outro completamente diferente.

P: Utilizou estratégias de ensino diferenciadas, de acordo com a língua e país de origem dos alunos/formandos? Pode dar alguns exemplos?

R: Não, o curso era absolutamente igual para todos. A linguagem que se usava funcionava quer para o miúdo de oito anos quer para a senhora de cinquenta e dois. Naturalmente que uns compreendiam melhor, mais rapidamente, outros tinham mais dificuldades, mas iam procurando, sobretudo, aprender a aprender português. O russo funcionava como a língua de recurso que nós tínhamos e de uniformização e, embora houvesse nos cursos outras nacionalidades, nunca houve problema algum.

P: Ao longo das aulas/sessões, considera que os alunos estavam motivados?

R: Sim, senti que os alunos estavam muito motivados.

P: Utilizou métodos de avaliação diferenciados para estes Alunos/Formandos, de acordo com as suas origens? Pode dar alguns exemplos?

R: Não houve nestes cursos uma preocupação avaliadora, embora diariamente eu fizesse um diagnóstico daquilo que havia sido tratado nas aulas anteriores. O que interessava era que os alunos estivessem no curso pelo interesse em aprender a língua.

P: Qual era o grau de empenhamento dos Alunos/Formandos?

R: O empenho verificou-se nas duas horas diárias, sem intervalo e em horário pós-laboral de funcionamento do curso. Eles mostravam um grande interesse em aprender a nossa língua.

P: A assiduidade foi regular ao longo de todo o período em que funcionou o curso?

R: Eram muito assíduos.

P: Foram promovidas estratégias de integração durante o período de duração do curso, nomeadamente extra-aula? Pode dar alguns exemplos?

R: Não foram promovidas estratégias de integração, no entanto, eles sabem que tudo aquilo que eu puder fazer por eles faço. Eu continuo a conviver muito com eles, oiço-os e trocamos impressões, no entanto nunca houve convívios visíveis no sentido de darmos passeios juntos ou promovermos eventos juntos, isso nunca houve, embora eu tivesse tentado.

P: Já conhecia ou procurou conhecer alguma coisa sobre os países de origem dos Alunos/formandos que integravam o curso?

R: Já conhecia bastantes coisas, porque a ideologia que dominou nos países de leste durante muitos anos, praticamente durante todo o século XX, era o Marxismo e eu dediquei muito do meu tempo ao estudo do Marxismo e estive na Jugoslávia também a estudar no curso de “Socialismo Auto-gestionário”, então eu compreendia um bocado a linguagem deles. Por exemplo, uma vez um jovem pediu-me para traduzir o seu currículo de um curso médio e ficou um bocado “acanhado” em mostrar-me que uma das cadeiras que ele tinha era a de “Ateísmo”, mas eu compreendo muito bem porque é que eles num curso técnico tinham entre duas cadeiras a três, umas de Marxismo outras de Ateísmo e isso dava-lhes uma certa confiança porque eu acabava por compreender os problemas deles, daí eles me pedirem frequentemente ajuda.

P: Como caracterizaria a relação que existia entre os Alunos/Formandos?

R: Não havia qualquer problema entre eles, interessavam-se, dialogavam. Quando algum tinha dificuldades em perceber aquilo que a gente queria dizer, havia uma facilidade muito grande em resolver o problema, porque eu pedia a um russo ou a um ucraniano para dar a explicação na sua língua materna e, então, tudo se resolvia. Havia um grande espírito de camaradagem entre eles, alguns já se conheciam antes mesmo do curso começar.

P: Quais foram as principais razões/motivações que justificaram a criação deste curso?

R: Este curso surge de uma necessidade que a comunidade imigrante tinha, ou seja, a necessidade de aprender a língua portuguesa, mas também de uma necessidade pessoal minha, pois, através do ensino do português pude também eu aprender o russo. Eu ensinava o português aos estrangeiros e eles ensinavam-me o russo. Houve, portanto, uma partilha de conhecimentos.

P: Tiveram algum apoio de outras Entidades para avançarem com este projecto? Se sim, quais foram os apoios e as entidades envolvidas?

R: Como já foi referido, este curso surge de uma parceria entre a Cruz Vermelha Portuguesa (Delegação de Braga) e o Governo Civil de Braga. A primeira instituição deu apoio a nível logístico e a nível de cedência do espaço de funcionamento do curso e a segunda deu o apoio monetário.

P: Como é que foi feita a divulgação do curso de ensino da Língua Portuguesa a estrangeiros?

R: A divulgação do curso foi feita da seguinte maneira: no primeiro curso que eu dei, aquele que só teve oito alunos, foi muito difícil trazer as pessoas, porque elas precisam de se sentir confiantes e embora um imigrante conheça outro e o chame para o curso, isso não é suficiente. O importante foi que esses oito alunos ganharam confiança e, como alguns deles frequentavam o restaurante russo, conseguimos que viesse mais gente ao curso. Por outro lado, lembrei-me de falar com os dois sacerdotes ucranianos e falei-lhes exactamente daquilo que era o curso, fui eu pessoalmente falar com eles e disse-lhes que o curso funcionava na Cruz Vermelha Portuguesa, o que dava logo outra seriedade ao curso, uma vez que a própria instituição já dá uma maior segurança e credibilidade, além do que lhes referi que era em parceria com o Governo Civil de Braga. Os dois sacerdotes deram a informação nas missas e, assim, vieram mais pessoas.

P: Qual era o público-alvo do curso? Destinava-se só a imigrantes legalizados ou era também dirigido a clandestinos?

R: Este curso destinava-se a cidadãos imigrantes legalizados, no entanto nunca houve da nossa parte um controle rígido e efectivo dessa situação. Eu penso que estavam todos legalizados, mas esse também não era o nosso grande problema, pois o nosso objectivo era, essencialmente, apoiá-los no ensino da língua portuguesa. O curso era livre, mas uma das coisas que eu lhes dizia era que a minha função ali não era ser polícia, mas sim professor, e isso foi importante para que eles se sentissem mais confiantes e aumentasse o número de alunos inscritos.

P: Qual o grau de adesão por parte dos imigrantes que se verificou?

R: Esta iniciativa prolongou-se por dois cursos, no primeiro houve, realmente, uma adesão baixa, com apenas oito inscritos, mas no segundo curso já houve uma grande adesão, com a inscrição de trinta e dois cidadãos estrangeiros.

P: Os Alunos/Formandos que frequentaram o curso foram seleccionados pela Instituição/Associação ou houve lugar para todos os inscritos? Se foram seleccionados, quais os critérios adoptados?

R: Não foi feita qualquer selecção, foram recebidos nos cursos todos os alunos que os procuraram.

P: Como é que foram seleccionados os Professores/Formadores do curso?

R: Não houve uma selecção do professor, uma vez que a iniciativa da criação destes cursos partiu de mim e não das instituições envolvidas. Eu tive a ideia, apresentei-a e ela foi aceite.

P: Em que local funcionou o curso e qual a razão da escolha desse local?

R: Os dois cursos funcionaram nas instalações da Cruz Vermelha Portuguesa em Braga, uma vez que esta entidade estava envolvida no projecto e dispunha de uma sala para as aulas. Além disso, era importante que o local não se afastasse muito do centro da cidade para facilitar a mobilidade dos imigrantes.

P: Qual era a duração de cada curso?

R: Cada curso teve a duração de sessenta horas.

P: Considera que a duração do curso foi adequada relativamente às reais necessidades dos Alunos/Formandos?

R: Eu considero que a duração dos cursos, embora tivesse sido proveitosa, na medida em que procurámos dar uma resposta imediata aos imigrantes, poderia ter sido muito mais, pois sessenta horas em regime pós-laboral torna-se muito pouco para quem está a iniciar uma língua. No entanto, é de referir o empenho e o interesse destes imigrantes que, mesmo depois de um dia de trabalho, tinham disposição para estar numa aula durante duas horas seguidas, sem intervalo.

P: Em que medida considera que os Alunos/Formandos dispuseram das condições materiais adequadas (salas, manuais, outros livros) para uma frequência bem sucedida do Curso?

R: As condições materiais foram as possíveis. A sala era disponibilizada pela Cruz Vermelha que também dava apoio a nível logístico e todos os livros utilizados nas aulas eram aqueles que eu considerava serem os mais indicados para eles.

P: O primeiro curso teve continuidade ou tratou-se de um acto isolado?

R: Quando o primeiro curso começou, tínhamos apenas oito alunos inscritos, no entanto estes oito alunos, também com a minha colaboração, reuniram esforços para que se iniciasse o segundo curso e começaram, então, a divulgá-lo junto de outros imigrantes, o que fez com que no segundo curso tenhamos tido trinta e dois alunos, entre os quais quatro que tinham frequentado o primeiro e queriam aprofundar.

P: Quais foram os princípios/objectivos orientadores do projecto?

R: O objectivo central deste projecto era o ensino/aprendizagem da língua portuguesa a imigrantes, embora, como já anteriormente tivesse sido referido, também tenham sido abordadas outras áreas, como a História e a Geografia do nosso país.

P: O material didáctico utilizado pela Instituição/Associação foi elaborado internamente ou recorreram a materiais já existentes no mercado?

R: O material utilizado foi o “Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular”, um pequeno livro informativo sobre a riqueza histórica, patrimonial e artística das principais cidades do Norte de Portugal e da Galiza; servi-me também do livro de Tomás de Barros, “Sumário da História de Portugal”, que, como o próprio título indica, apresenta de uma forma simples a nossa História; utilizei também uma gramática portuguesa e uma pequena selecta traduzida de russo para português. Fundamentalmente, foi este o material que eu utilizei, embora, muitas vezes, lhes tivesse facultado fotocópias de outros materiais que eu considerava interessantes, como por exemplo o início do Canto I d’ *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, e vários artigos de jornais.

P: Em que medida considera que os objectivos do Curso foram atingidos?

R: Os objectivos do curso foram conseguidos na medida em que se formou um grupo coeso, de pessoas interessadas e empenhadas em aprender o português. É muito bom chegar ao final de um curso e verificar que as pessoas já conseguem ler um artigo no jornal e, embora não percebam a totalidade das palavras, já o conseguem entender porque através do sentido das frases conseguem chegar ao significado da palavra que lhes falta. Além disso, é muito bom que estes cidadãos se sintam envolvidos na comunidade em que estão inseridos e estes cursos servem também para isso, para lhes mostrar que há pessoas e entidades que se preocupam com eles e que lhes querem proporcionar uma vida e uma integração de qualidade, embora nem sempre existam os apoios necessários para que iniciativas como esta continuem a existir.

P: No final do curso foi passado ao aluno/formando um documento/certificado comprovativo da sua participação no mesmo?

R: Sim, era passado um certificado comprovativo da frequência do aluno.

P: Qual é o balanço final da experiência? Saliente os aspectos positivos e os aspectos negativos.

R: O balanço final dos dois cursos é bastante positivo, pois procurámos apoiar e ajudar os imigrantes numa questão tão importante como é a aprendizagem da língua, sobretudo se considerarmos que este é um dos factores mais importantes, senão o mais importante, para que estes cidadãos entrem de forma plena na nossa sociedade. Acho que ao longo dos dias, foi-se criando um ambiente de

aprendizagem recíproca, gerador de empatia entre professor e alunos, pois não era só eu que lhes ensinava o português, eles também me ensinavam o russo. É claro que nem tudo é perfeito, no entanto as condições e os meios que estiveram à nossa disposição, independentemente de serem ou não os mais adequados, foram os possíveis.

→ **Entrevistas aos Professores/Formadores:**

ENTREVISTA N.º 1 (P1)

Professor responsável pelo Curso de Ensino da Língua Portuguesa a Imigrantes (ano lectivo 2004/2005) da Coordenação Educativa de Braga - Ensino Recorrente.

Braga, 21 de Junho de 2005

P: Já tinha tido anteriormente alguma experiência de ensino de Português a estrangeiros?

R: Não, esta foi a minha primeira experiência e surgiu de um contacto do coordenador do ensino recorrente, o Prof. X, que me propôs trabalhar com ele no ensino recorrente, nomeadamente neste curso de ensino do português a estrangeiros. Achei interessante e aceitei.

P: Quais foram as principais dificuldades com que se deparou?

R: Talvez seja melhor falar nos primeiros medos, sobretudo neste curso para imigrantes, pois quando se estava a aproximar o dia eu questionei-me “tudo bem, eu vou dar um curso a imigrantes, provavelmente a maior parte deles não domina absolutamente nada do Português, como é que eu me vou desenrascar?”. Pensei um pouco no Inglês, mas ao mesmo tempo também pensei “e se eles não souberem Inglês, como é que eu me vou desenrascar?”. Isto não foi uma dificuldade, foi mais um medo, porque as dificuldades vieram depois. Depois, com a ajuda do meu colega, que já tinha experiência e me incentivou dizendo “isso não vai ser problema, vais gostar”, tudo correu bem.

Relativamente às dificuldades, acho que elas surgiram porque eu as criei, sobretudo na primeira semana, quando me deparei com os alunos e com o medo de não ser capaz. Elas se calhar não existiam, eu é que as estava a criar com aquele receio de que não ia conseguir. Era mais um receio meu e não propriamente pelo grupo que tinha à frente.

P: Recebeu apoio dos colegas da Instituição/Associação que representa? Em que aspecto?

R: Sim, basicamente do Prof. X. Do que eu na altura, se calhar, precisava mais era de apoio moral, e ele esteve “ali”, apoiou-me e de que maneira, reforçando a ideia “tu vais ser capaz e não vais ter

problemas”. Também me deu dicas a nível pedagógico, nomeadamente na matéria que teria de dar, até porque ele já tinha experiência.

P: Foi-lhe proporcionada alguma formação específica para ensinar a Língua Portuguesa a Estrangeiros?

R: Não. No entanto acho que o curso, não é que tivesse corrido mal, antes pelo contrário, mas poderia ter “ido mais longe”, mesmo em termos da matéria em si, se eu, por exemplo, dominasse a língua Russa ou a Romena. Mas também é difícil para um professor que vai lidar com imigrantes, como era o meu caso que tinha Russos, Moldavos, Ucrrianos, Chineses, conseguir dominar essas línguas todas. Seria melhor se eles dominassem uma língua universal, que fosse igual à minha, então aí tornava-se mais fácil, era uma ajuda.

P: Quais as necessidades de formação que casos como os destes Alunos/Formandos colocam ao professor?

R: Era bom se eu tivesse algumas noções, sobretudo, de algumas línguas de Leste, porque a maioria dos meus alunos era de Leste, embora eu tivesse um Chinês e um Turco, este último por pouco tempo, talvez duas semanas, pois estava cá num intercâmbio.

P: Quais as principais dificuldades sentidas pelos Alunos/Formandos adultos estrangeiros, nomeadamente a nível da expressão e compreensão oral e escrita?

R: As principais dificuldades foram a nível da expressão escrita. Sempre imaginei que as dificuldades iam ser muito maiores a nível da expressão oral e compreensão. Mas, ao fim de uma semana, quinze dias, embora não dominassem a língua, porque há sempre um vocábulo ou outro mais complicado, já demonstravam alguma autonomia na oralidade.

P: Que tipo de estratégias utilizou para melhorar as capacidades de comunicação dos Alunos/Formandos nos domínios da compreensão (ouvir/ler) e da expressão (falar/escrever)?

R: Para além dos compêndios que temos na coordenação, direccionados para o ensino do Português para estrangeiros, servi-me muito de jornais, de notícias relacionadas com os países de origem dos imigrantes e de outras coisas relacionadas com os seus interesses, nomeadamente entrevistas.

P: As aulas/sessões eram previamente planejadas ou decorriam de acordo com as necessidades imediatas dos Alunos/Formandos? Que tipo de necessidades imediatas é que eles manifestavam ter?

R: As aulas eram e tinham que ser planejadas porque senão não conseguia, mas também acontecia proporcionarem-se aulas completamente diferentes daquilo que estava planejado, mas que iam de encontro a necessidades imediatas dos alunos. Nomeadamente, necessidades relacionadas com as suas profissões, pois os alunos perguntavam muitas vezes o significado de palavras que usavam no dia-a-dia.

P: Utilizou estratégias de ensino diferenciadas, de acordo com a língua e país de origem dos alunos/formandos? Pode dar alguns exemplos?

R: Não. Não foi necessário, embora tivesse muitas nacionalidades no grupo. O Asiático, em termos de expressão escrita, era o melhor, até porque este era já o seu segundo ano no curso. No entanto, na oralidade era muito complicado, e por isso trabalhava muito a leitura com ele e aí é que, muitas vezes, eu fazia quase um ensino individualizado. Ele não conseguia pronunciar a consoante [r].

P: Ao longo das aulas/sessões, considera que os alunos estavam motivados?

R: Principalmente os alunos de Leste, no entanto o aluno Chinês era também muito interessado e, embora este fosse já o seu segundo ano, manifestava interesse em continuar.

P: Utilizou métodos de avaliação diferenciados para estes Alunos/Formandos, de acordo com as suas origens? Pode dar alguns exemplos?

R: A avaliação era feita por testes e, de vez em quando, havia uma composição em que eu lhes dava um tema ou pedia-lhes para redigir uma carta. Inicialmente a avaliação era feita de forma diferenciada, porque no início do ano, a nível dos cinco romenos que frequentavam o curso, talvez por falarem uma língua também de origem latina, a aprendizagem tornava-se mais fácil para eles. Mas a motivação dos restantes alunos de Leste fez com que depressa ganhassem ritmo e “apanhassem” os outros. Havia também o caso de dois alunos, um Chinês e um Moldavo, que, por ser o segundo ano que frequentavam o curso, tinham uma avaliação diferenciada pois eram alunos que estavam para aprofundamento. Eu não os podia pôr no mesmo “degrau” dos outros.

P: Qual era o grau de empenhamento dos Alunos/Formandos?

R: Alguns alunos eram muito empenhados, sobretudo os Russos, Ucrânicos e o Chinês. Os Romanos nem tanto.

P: A assiduidade foi regular ao longo de todo o período em que funcionou o curso?

R: De uma maneira geral, eram muito assíduos, embora também tivesse havido algumas desistências. Este facto talvez se justifique, como eles próprios me diziam, pela situação económica e social do nosso país, que os fez regressar aos seus países de origem, outros ainda porque se deslocaram para outras cidades onde conseguiram trabalho, nomeadamente Aveiro.

P: Foram promovidas estratégias de integração durante o período de duração do curso, nomeadamente extra-aula? Pode dar alguns exemplos?

R: Ao longo do ano lectivo realizámos três convívios, no Natal, na Páscoa e no Fim do Ano. Por altura do Carnaval também houve um pequeno convívio. Tentou-se também estabelecer um contacto com outros cursos, nomeadamente o de Alfabetização de Adultos – 1.º Ciclo, até para partilha de ideias, no entanto isso não foi possível. Mas como esses cursos tinham um horário de funcionamento diurno, esses convívios não foram possíveis, porque os imigrantes tinham os seus trabalhos.

Há também um jornal da Educação Recorrente Extra-Escola, o *Flores d'Outono*, para o qual eles escreviam pequenos artigos.

P: Já conhecia ou procurou conhecer alguma coisa sobre os países de origem dos Alunos/formandos que integravam o curso?

R: Sim, mas isso é algo que já faz parte de mim. As disciplinas de que eu sempre gostei muito foram Geografia e História e se tivesse oportunidade viajava todos os anos. Por isso, embora eu já conhecesse um pouco dos países de alguns imigrantes que aqui andaram, para mim não foi nada difícil, pelo contrário, até interessante, pois como eu já disse eu adoro História e Geografia. Tinha aqui conversas interessantes com eles sobre os seus países. Um Ucrânio chegou a contar-me a História da Ucrânia.

P: Como caracterizaria a relação que existia entre os Alunos/Formandos?

R: Acho que se formou um grupo muito bom. Digo isto com toda a convicção, saíram daqui alguns amigos, aliás eles contactam-se entre si, encontram-se. Aliás, o aluno Chinês, ainda há pouco, quando eu lhe dizia que não tinha conseguido contactar um deles, que é Moldavo, me disse “- Ah! Ele tem ido à minha loja.”. Eles encontram-se e é excelente. Aliás, eu até diria que eles, para além do interesse pela aprendizagem da língua, que é a razão principal, viam no curso uma forma de fazer novos amigos.

P: Que balanço final é que faz da sua experiência como Professor/Formador? Saliente os aspectos positivos e os aspectos negativos.

R: Provavelmente não vou responder à pergunta, mas uma das coisas que mais me chocou, se calhar “chocou” é uma palavra forte, mas foi já ter criado, eu próprio, com eles uma relação afectiva e saber que alguns deles tiveram de desistir para ir para os seus países de origem porque aqui não havia trabalho. Isso cria uma grande tristeza, principalmente por saber que são pessoas que estão aqui empenhadas, interessadas, a lutar por uma coisa melhor e saber que não foi possível. O aspecto mais negativo foi este. As instalações também não foram as ideais, no Inverno são muito frias. Mas eu, como professor do 1.º Ciclo, já estou habituado a bem pior, mas isto não quer dizer que deva “baixar os braços”.

Nos aspectos positivos saliento a camaradagem, pois estabeleceu-se mais uma relação de amizade do que propriamente de professor/alunos. Mas o aspecto principal é, claro, saber que pessoas que não sabiam falar nada, ou quase nada, do Português, no fim do ano já podem ter uma conversa na nossa conversa. Isso acho que é gratificante e é o principal. É claro que eu tenho consciência plena de que isso não se deve só ao trabalho aqui realizado, mas acho que ajudou muito.

É uma experiência que gostava muito de repetir.

ENTREVISTA N.º 2 (P2)

Formadora responsável pelo módulo de Português Básico de cinco das oito acções desenvolvidas no âmbito do programa *Portugal Acolhe* do Instituto do Emprego e Formação Profissional – Centro de Formação Profissional de Braga (Mazagão).

Braga, 19 de Agosto de 2005

P: Já tinha tido anteriormente alguma experiência de ensino de Português a estrangeiros?

R: Não. Eu fui contactada através do Instituto de Emprego e Formação Profissional para essa acção, mas recebi uma formação em Lisboa extensível a formadores de vários outros locais onde iriam decorrer acções do programa *Portugal Acolhe*. A partir daí é que me preparei para dar estas acções de ensino da Língua Portuguesa a cidadãos estrangeiros. No entanto, para além desta formação que recebi, também fiz pesquisas que me ajudaram a preparar e a dar essas acções.

P: Quais foram as principais dificuldades com que se deparou?

R: Eu não tive muitas dificuldades porque nos cinco grupos com que trabalhei, não só cá em Braga, mas também em Barcelos e em Fão, locais onde decorreram acções, os formandos apresentavam, na sua maioria, um grau cultural muito elevado, o que facilitava a aprendizagem e os tornava muito mais receptivos. Por outro lado, eu procurava partir sempre das coisas mais simples para as mais complexas, trabalhando muito com gravuras, com filmes, com transparências e outros materiais que facilitassem o diálogo, a compreensão e a formulação de frases. Eles faziam muitas perguntas sobre vocábulos relacionados com as profissões que estavam a exercer no nosso país e traziam para as sessões dicionários de Português/Russo, Português/Ucraniano, Português/Romeno e eu dava-lhes listas de palavras e verbos conjugados nos vários tempos e modos verbais para os ajudar.

P: Recebeu apoio dos colegas da Instituição/Associação que representa? Em que aspecto?

R: Sim, para além da formação que recebi, também havia uma grande ajuda entre colegas. Por exemplo, quando um colega conhecia algum livro ou material que achasse que ajudaria a nível da compreensão, oralidade ou interpretação, e que considerasse ser adequado ao grupo a que estávamos a dar formação, ele partilhava-o e fazíamos trocas de materiais, de forma a melhorar a qualidade das nossas acções.

P: Foi-lhe proporcionada alguma formação específica para ensinar a Língua Portuguesa a Estrangeiros?

R: Sim, como eu já referi recebi uma formação em Lisboa que me foi muito útil e que me ajudou, no entanto não foi suficiente, porque senti necessidade de uma formação mais específica para este tipo de acções, dirigidas a um público completamente diferente daquele a que estamos habituados. A formação que recebi é boa, mas não é dirigida, é uma formação com um carácter mais geral. Nós sentimos muita necessidade da *praxis*, da prática, do que deve ser aplicado logo, e não das teorias. Neste sentido, a formação que recebi foi boa, mas muito teórica, mais centrada nas formas de abordagem do manual de que dispúnhamos. A nossa expectativa era irmos receber muito mais material para ser aplicado e não aquelas linhas gerais que recebemos. No entanto, foi-nos fornecido um dossier com imagens, que mais tarde foi completado com um outro dossier com uma cassete áudio em português e em russo, o que foi muito útil porque os formandos ouviam e podiam ouvir as palavras, as frases ou os textos nas duas línguas.

P: Quais as necessidades de formação que casos como os destes Alunos/Formandos colocam ao professor?

R: A formação que recebi é boa, mas não é dirigida, é uma formação com um carácter mais geral. Como eu já referi, nós sentimos muita necessidade da prática, do que deve ser aplicado logo, e não das teorias.

P: Quais as principais dificuldades sentidas pelos Alunos/Formandos adultos estrangeiros, nomeadamente a nível da expressão e compreensão oral e escrita?

R: As principais dificuldades são, essencialmente, a nível da escrita, porque na oralidade eles vão conversando, embora por vezes falte uma palavra e nós tenhamos que os completar, mas, no geral, eles são mais autónomos na oralidade, enquanto que na escrita têm de ser mais ajudados. Outro aspecto que eu saliento é a duração dos cursos, o módulo de Português tinha 50 horas, o que não é nada. Aprender a falar e a escrever português em 50 horas, num horário pós-laboral, é muito complicado.

P: Que tipo de estratégias utilizou para melhorar as capacidades de comunicação dos Alunos/Formandos nos domínios da compreensão (ouvir/ler) e da expressão (falar/escrever)?

R: Nós utilizávamos muito o quadro, o que eu acho que era muito benéfico e procurava que todos fossem ao quadro. No princípio eram um pouco renitentes, porque diziam que não conseguiam fazer nada, no entanto, através da aproximação e da afectividade que se criava entre Formadora/Formandos, conseguia que todos participassem e se envolvessem nas actividades propostas. Eu acho que tive uma ligação com eles muito grande. Ainda hoje quando vou na rua e algum me vê, é capaz de atravessar a rua para me vir abraçar e isso é muito gratificante. Acho que se criou uma ligação afectiva muito grande e, portanto, através dessa ligação afectiva, desse carinho que eles sentiam para comigo e eu para com eles, começaram a ganhara confiança e depois até já eram eles que me pediam para ir ao quadro, responder, etc. Eles também tinham um caderno onde iam registando diariamente tudo o que faziam. Estas foram as minhas estratégias e, sinceramente, acho que funcionaram muito bem. Eles sentiam que eu estava ali para os ajudar, para lhes dar todos os dias alguma coisa mais. Muitas vezes, eu apresentava-lhes uma palavra e cada um ia dizendo o que aquela palavra lhe sugeria e ia completando, também lhes dava textos lacunares que tinham de completar ou pequenos textos com perguntas de interpretação que tinham de resolver. No início da formação também se apresentaram perante o grupo.

P: As aulas/sessões eram previamente planificadas ou decorriam de acordo com as necessidades imediatas dos Alunos/Formandos? Que tipo de necessidades imediatas é que eles manifestavam ter?

R: As aulas eram previamente planificadas, sempre com a flexibilidade para, ao entrar na sala, as alterar, pois, muitas vezes, surgiam temas ou assuntos que os formandos queriam discutir e, então, havia uma alteração feita na hora. A planificação era ajustada sempre que necessário. Por exemplo, chegou a haver um evento junto à Sé Catedral com concertos de música, que eles adoram, pois são pessoas muito cultas que se interessam por todos os tipos de arte, e eu fui com os grupos das acções que funcionavam na Escola Secundária Carlos Amarante e no Centro de Emprego, em Maximinos, nas horas da formação, assistir a esses espectáculos. Era perto, podíamos ir a pé e aproveitava também para lhes mostrar alguns edificios importantes, assim como para lhes contar um bocadinho da nossa história.

P: Utilizou estratégias de ensino diferenciadas, de acordo com a língua e país de origem dos alunos/formandos? Pode dar alguns exemplos?

R: Não, não utilizei nenhuma estratégia diferenciada.

P: Ao longo das aulas/sessões, considera que os alunos estavam motivados?

R: Muito motivados. Eram formandos que raramente faltavam e quando tinham necessidade de o fazer, normalmente, avisavam-me com antecedência. Aderiam muito bem a tudo o que lhes era apresentado, faziam as actividades com facilidade, não no sentido de facilidade de execução das tarefas, mas no sentido de facilidade de adesão a elas. Sempre que eles tinham dificuldades chamavam por mim para as esclarecer, de modo que eu não parava, andava sempre de lugar em lugar a tirar dúvidas, a ajudá-los, para que a resolução daquela tarefa não os levasse ao desespero e à desilusão. É certo que eles, na resolução de uma actividade, se chegassem à primeira questão e não a conseguissem resolver começavam a desanimar e esse não era o meu objectivo, eu não queria que os formandos caíssem no desânimo, daí a utilização constante do quadro e a ida frequente às mesas.

P: Utilizou métodos de avaliação diferenciados para estes Alunos/Formandos, de acordo com as suas origens? Pode dar alguns exemplos?

R: Era feita uma avaliação através de testes escritos, mas eles próprios também se avaliavam fazendo a sua auto-avaliação. De qualquer forma, eu utilizava avaliações diferenciadas. Por exemplo, se sentia que um aluno tinha mais dificuldades num determinado tema, então eu procurava dar-lhe um teste mais acessível, de acordo com as suas capacidades. Eles reagiam muito bem às avaliações, até porque eu fazia-os entender que aquilo era um teste para eles se testarem a eles próprios.

P: Qual era o grau de empenhamento dos Alunos/Formandos?

R: O empenhamento deles era muito grande. A forma como eles se empenhavam e encaravam o curso era completamente diferente da forma como os nossos alunos na faixa etária dos quinze, dezassete, vinte anos encaram os estudos, até porque eu tinha alunos com quarenta, trinta, vinte e tal anos com formação académica de nível superior, desde arquitectos a engenheiros, licenciados em geografia e em designer. Eram, portanto, pessoas com uma outra formação e uma outra cultura e que queriam aprender.

P: A assiduidade foi regular ao longo de todo o período em que funcionou o curso?

R: A assiduidade, em todas as acções em que eu participei, foi muito regular.

P: Foram promovidas estratégias de integração durante o período de duração do curso, nomeadamente extra-aula? Pode dar alguns exemplos?

R: Os tais concertos na Sé Catedral que eu referi anteriormente foram uma estratégia de integração extra-aula, embora não proposta por mim, mas pelos formandos, pois eram eles que me pediam para irmos assistir a esses espectáculos. Eles viam os cartazes de rua, perguntavam-me o que era e então pediam-me para os acompanhar. Se os formandos todos querem ir, onde está a formadora que diz que não?! Até porque, para além do espectáculo propriamente dito, eu aproveitava também para ver com eles outros aspectos, como a construção e o edifício e, então, servia-me de todo o vocabulário que eles já tinham aprendido. Como era perto do local onde decorria a formação, nós íamos a pé e, então, tudo servia de pretexto para treinarmos a expressão oral, desde as casas às ruas, etc. Eles tinham muita curiosidade em conhecer a nossa história e pediam-me livros com monumentos, com festas típicas e aproveitavam também para me ensinar algumas palavras das suas línguas maternas, o que gerava algumas brincadeiras engraçadas, porque, por exemplo, eles diziam-me que “vírgula” era *coma* e eu brincava com eles dizendo “*coma* e beba”, ou seja, eram pequenas situações que serviam também para os formandos descomprimirem e aliviarem depois de um dia de trabalho, porque as formações decorriam das oito às dez horas da noite e, muitas vezes, eles chegavam lá cansadíssimos, até porque muitos tinham trabalhos pesados na construção civil. Tinha de haver uma parte lúdica para os aliviar e, assim, a aula era muito mais produtiva.

P: Já conhecia ou procurou conhecer alguma coisa sobre os países de origem dos Alunos/formandos que integravam o curso?

R: Já conhecia algumas coisas, mas procurei conhecer mais, através de leituras e de pesquisas que fiz. No entanto, eles também procuravam dar-me a conhecer determinados aspectos e características dos seus países, nomeadamente a nível cultural.

P: Como caracterizaria a relação que existia entre os Alunos/Formandos?

R: A relação entre eles era muito boa, logo desde início parecia que já se conheciam há muito tempo, embora alguns, não todos, já se conhecessem realmente antes de ingressarem no curso. Havia muito a noção de grupo, eles trabalhavam bem em conjunto.

**P: Que balanço final é que faz da sua experiência como Professor/Formador?
Saliente os aspectos positivos e os aspectos negativos.**

R: Para mim foi uma experiência bastante enriquecedora, foi uma mais valia. Uma pessoa enriquece com essa troca de experiências nesse comungar com os outros. Este foi o grande aspecto positivo destas acções do programa *Portugal Acolhe*. Neles, também senti que queriam mais e todos me diziam e pediam para fazermos outro curso, no entanto nunca se fez outro curso de aprofundamento. Todos os grupos das acções em que estive envolvida me diziam que cinquenta horas não chegavam, que era pouco, que o curso acabava quando eles começavam a compreender e a falar o português. Havia neles o desejo de continuidade, e isso é, para mim, o aspecto menos bom deste curso, por isso acho que deveriam encetar agora a segunda fase do *Portugal Acolhe*, com acções de aprofundamento da língua.

→ **Entrevista aos Alunos/Formandos:**

ENTREVISTA N.º 1 (F1)

Aluno do Curso de Ensino da Língua Portuguesa a Imigrantes (ano lectivo 2004/2005) do Centro de Área Educativa de Braga - Ensino Recorrente.

Nacionalidade: Chinesa.

Braga, 21 de Junho de 2005

P: Como é que teve conhecimento da existência do curso?

R: Meu amigo quando eu cheguei me disse que eu tinha de aprender Português e foi assim, cheguei aqui há quatro anos e falei com ele.

P: Quais foram as principais razões que o levaram a frequentar o curso?

R: Para viver aqui eu tenho que saber Português, senão não posso fazer uma coisa, não consigo falar com as pessoas. Eu vim para aqui para aprender a falar português, se eu viver noutro lado tenho que aprender outra coisa, se viver em Espanha tenho que aprender Espanhol. Não é!?

P: Considera que um curso deste tipo facilita a integração do imigrante no país de acolhimento? Em que sentido?

R: Sim, eu tenho uma loja e para falar com um cliente eu tenho de saber dizer “quinhentos”, “cinquenta”, “é grande, pequeno”. Eu tenho mais dificuldades na gramática, é mais para ler, mas eu ler pouco, porque estou aqui há dois anos e é para ler uma coisa pequenina.

P: Houve da parte de todos os intervenientes (Alunos/Formandos e Professores/Formadores) iniciativas no sentido de promover a sua integração dentro e fora do espaço de aula? De que modo?

R: Não muito, não há tempo para isso. Na China não há costume disso. No fim do ano fizemos uma festa só nós, os do nosso curso.

P: O curso correspondeu às suas expectativas?

R: Mais ou menos. Não interessa se gosta ou não gosta porque nós quer falar a língua. O professor foi bom, porque quando nós não percebíamos ele ajudava e ensinava a ler.

P: Sentiu-se interessado e motivado para a aprendizagem do Português?

R: Sim, mais ou menos.

P: Considera que o material utilizado no espaço de aula facilitou a sua aprendizagem?

R: Tirava uma cópia de um livro, só para estrangeiros. Depois, às vezes, fazia uma composição, só a escrever.

P: Quando ingressou no curso tinha já alguns conhecimentos básicos da Língua Portuguesa ou este foi o seu primeiro contacto com a aprendizagem do idioma?

R: Tem dois anos que estou neste curso, antes foi outro professor, mas foi também aqui. Eu já sabia um bocadinho de Português, mas com outro professor, mas foi o mesmo livro.

P: Quais os resultados práticos e imediatos conseguidos com o curso?

R: No primeiro ano eu quase não falar Português, para ler só com o dicionário. No segundo ano, também aprender no mesmo livro, mas já está melhor.

P: Quais foram as principais vantagens e desvantagens da participação no curso?

R: No curso não posso dizer mau ou bom, só dizer fácil ou difícil. Dizer o Presente está fácil, o Passado também não é problema, mas o Futuro ainda não aprender.

A cultura é difícil, a palavra é toda comprida, porque normalmente não usas. Sabes!? Agora eu consigo ler com o dicionário, amanhã esqueceu. A palavra que eu usar é fácil.

P: Acha que o projecto deveria ter continuidade?

R: Sim, eu querer vir para o terceiro ano.

ENTREVISTA N.º 2 (F2)

Aluno do Curso de Ensino da Língua Portuguesa a Imigrantes (ano lectivo 2004/2005) do Centro de Área Educativa de Braga - Ensino Recorrente.

Nacionalidade: Romena.

Braga, 21 de Junho de 2005

P: Como é que teve conhecimento da existência do curso?

R: Estou cá há onze meses porque o meu pai está cá há quatro anos e, por isso, nós chegámos cá, eu, a minha irmã e a minha mãe. O meu pai viu uma publicidade no jornal e falou com um senhor onde o meu pai trabalha que falou para aqui.

P: Quais foram as principais razões que o levaram a frequentar o curso?

R: Queria aprender a língua porque não sabia falar, pronto, e o meu pai disse-me. O meu pai precisa, mas nós precisamos mais, eu e a minha mãe, porque eu não sabia falar e chegámos cá e ainda aprendi umas coisas. Aprendi tudo aqui, muita gente me pergunta se eu sou Brasileiro ou Espanhol.

P: Considera que um curso deste tipo facilita a integração do imigrante no país de acolhimento? Em que sentido?

R: Ajudou-me muito. Por exemplo, ajudou-me no trabalho, porque eu não tinha trabalho e arranjei trabalho. Agora já sei falar e já tenho amigos. Gosto muito de Portugal, às vezes tenho saudades, mas é normal.

P: Houve da parte de todos os intervenientes (Alunos/Formandos e Professores/Formadores) iniciativas no sentido de promover a sua integração dentro e fora do espaço de aula? De que modo?

R: A relação entre todos foi muito boa. Houve muito convívio entre nós. Foi uma experiência muito linda. Eu gostei! Fiquei amigo dos meus colegas que andavam aqui.

P: O curso correspondeu às suas expectativas?

R: Sim, correspondeu. No curso aconteceu o que tinha de acontecer.

P: Sentiu-se interessado e motivado para a aprendizagem do Português?

R: Sim, porque eu trabalho até às oito e isto começava às oito, eu chegava um pouco atrasado, mas andei quase sempre. Eu gostei muito, e se próximo ano vai-se fazer outra vez este curso eu quero fazer também.

P: Considera que o material utilizado no espaço de aula facilitou a sua aprendizagem?

R: O material ajudou, às vezes podia ser um pouco mais difícil. O professor trazia folhas A4, fotocópias do manual. Acho que consegui aprender bem, mas, eu já lhe disse, o material podia ser um pouco mais difícil. Para nós aprender era mais fácil, mas para os senhores Russos e Ucrrianos era mais difícil um bocado.

P: Quando ingressou no curso tinha já alguns conhecimentos básicos da Língua Portuguesa ou este foi o seu primeiro contacto com a aprendizagem do idioma?

R: Falava pouco, só palavrões. (risos)

Este foi o meu primeiro contacto sério com a aprendizagem da língua.

P: Quais os resultados práticos e imediatos conseguidos com o curso?

R: O facto de aprender a língua ajudou-me muito a arranjar emprego, como já disse já tenho amigos. Onde eu trabalho é uma faculdade e ajudou muito.

P: Quais foram as principais vantagens e desvantagens da participação no curso?

R: Só houve coisas boas, gostei de tudo. Às vezes, os outros não faziam tão rápido e eu queria fazer mais, mas não podia porque isto é um curso.

P: Acha que o projecto deveria ter continuidade?

R: Claro, eu quero continuar, mas eu já falei com o Sr. Professor porque muita gente não soube que aqui há cursos para estrangeiros, o meu pai viu no jornal, mas foi só uma vez e senão eu não sabia que aqui dão aulas para estrangeiros. Devia haver mais publicidade ao curso em língua Romena, em Russo e em Chinês. Porque se fizermos esta coisa vai haver muita gente aqui.

ENTREVISTA N.º 3 (F3)

Aluno do Curso de Ensino da Língua Portuguesa a Imigrantes (ano de 2004) da Cruz Vermelha Portuguesa.

Nacionalidade: Ucraniana.

Braga, 7 de Agosto de 2005

P: Como é que teve conhecimento da existência do curso?

R: Eu soube do curso por intermédio do Dr. X, professor do curso, que contactou connosco e nós avisámos a mais pessoas estrangeiras, ucranianas, russas e de outras nacionalidades e, depois, nós todos juntos falámos com o Dr. X para começar com as aulas para estas pessoas imigrantes. Eu já conhecia o Dr. X.

P: Quais foram as principais razões que o levaram a frequentar o curso?

R: Este curso foi muito importante porque a língua é a primeira coisa que precisam de saber as pessoas que são estrangeiras, porque eu não sabia a língua e era muito difícil contactar e resolver os problemas de imigrantes. E também eu tinha muito interesse em estudar a língua portuguesa, porque há muitas coisas que para podermos resolver temos de saber em primeiro a língua.

P: Considera que um curso deste tipo facilita a integração do imigrante no país de acolhimento? Em que sentido?

R: Sim, porque quando nós tirámos este curso, nós também estudámos muito História e Geografia, mais Norte, a cidade de Braga. Foi muito bom.

P: Houve da parte de todos os intervenientes (Alunos/Formandos e Professores/Formadores) iniciativas no sentido de promover a sua integração dentro e fora do espaço de aula? De que modo?

R: Sim, nós fazemos encontros, porque, por exemplo, eu estou aqui todos os Domingos na missa em Igreja Y, para estrangeiros, nas missas Ortodoxas, e no fim da missa algumas pessoas têm alguns problemas e falam connosco e nós contactamos com outras pessoas portuguesas, como o Dr. X ou outros, e nós vamos juntos resolver os problemas que tem a pessoa.

P: Mantém contacto com outros colegas estrangeiros que tenham frequentado o curso consigo?

R: Sim, mantenho contacto com eles e com o Dr. X.

P: O curso correspondeu às suas expectativas?

R: Sim, o curso foi muito melhor para mim e pode ser para outra gente. Foi muito bom e eu estou muito feliz.

P: Sentiu-se interessado e motivado para a aprendizagem do Português?

R: Sim. A primeira vez quando eu entrei em Portugal há três anos, eu pensei que esta língua era muito difícil e não sabia como a ia falar. Tive muitas preocupações porque as pessoas falavam e eu não sabia nada de nenhuma palavra, depois passou um mês e eu sabia três, quatro, dez palavras e depois mais um mês e sabia vinte. O tempo foi passando e eu aprendia mais palavras e agora penso que esta língua não é muito difícil.

P: Considera que o material utilizado no espaço de aula facilitou a sua aprendizagem?

R: Todas as vezes, quando tínhamos aulas, o Dr. X trazia muitos livros de História e outros sobre esta cidade e outras, como Terras do Bouro. E outros sobre arquitectura... Ele trazia aqueles livros com muitas imagens, como a Bracalândia e outros sítios. Nós aprendemos isto e foi muito bom.

P: Quando ingressou no curso tinha já alguns conhecimentos básicos da Língua Portuguesa ou este foi o seu primeiro contacto com a aprendizagem do idioma?

R: Quando eu cheguei a Portugal não sabia a língua, mas quando entrei no curso já sabia alguma coisa, só não sabia construir um texto, ter uma conversa como agora.

P: Quais os resultados práticos e imediatos conseguidos com o curso?

R: Foi muito bom, porque houve muitos momentos em que eu não percebia e o Dr. X dava as aulas devagarinho. Ele dizia sempre “vamos muito devagarinho, porque depressa depois as pessoas não

percebem nada”. Eu perguntava “- Ó Sr. X como pode explicar esta palavra?” e ele mostrava algumas imagens e depois eu já sabia. O curso também ajudou na minha actividade como padre.

P: Quais foram as principais vantagens e desvantagens da participação no curso?

R: A vantagem é que o Dr. X organizou estes cursos para as nossas pessoas porque estas pessoas têm problemas e ficaram muito contentes. O Dr. X ajudou estas pessoas estrangeiras a tirar estes cursos porque ele também ajuda noutras áreas. Muitas vezes ele trás as notícias e mostra-nos, dá-nos a oportunidade de ler esses artigos e isso é muito importante para nós, e quando uma pessoa não sabe uma palavra isso não é problema. O curso para mim foi muito bom, eu gostei e não tive problemas. Não há coisas más...

P: Acha que o projecto deveria ter continuidade?

R: Nós contactámos o Dr. X e ele disse que neste tempo não porque há muita gente de férias e para já vai um bocadinho devagar. Depois, não sei, pode continuar, só é preciso arranjar pessoas que queiram aprender a língua. Eu queria continuar porque eu gosto de aprender mais, é melhor para mim.

ENTREVISTA N.º 4 (F4)

Aluno do Curso de Ensino da Língua Portuguesa a Imigrantes (ano de 2004) da Cruz Vermelha Portuguesa.

Nacionalidade: Ucraniana.

Braga, 13 de Agosto de 2005

P: Como é que teve conhecimento da existência do curso?

R: Quando chegámos cá, nós não saber nada falar português, nenhuma palavra. Depois aprendemos algumas palavras. Depois o Dr. X falou comigo e disse que eu e a minha gente, os meus compatriotas, podíamos tirar um diploma, um curso de Língua Portuguesa. A nossa gente ficou contente, tirámos o curso, tivemos aulas e recebemos o diploma. Eu penso que é bom para nós. Agora é muito melhor falar português, agora já percebo mais palavras, antigamente falavam uma palavra e eu não percebia o que ela significava. O Dr. X explicou muito bem. Ele explicava uma, duas, três palavras muito tempo e devagarinho para nós perceber. O Dr. X ajudou muito as pessoas da nossa gente a aprender

português, porque ele também saber falar muitas línguas. Ele disse-nos que também há muita gente portuguesa que quer aprender a língua russa. Os vossos médicos também querem aprender a língua russa, porque a nossa gente vai ao hospital.

P: Quais foram as principais razões que o levaram a frequentar o curso?

R: Porque eu estou neste país e queria explicar alguma coisa e não podia. É muito difícil quando não sabemos falar. Quando tivemos as aulas foi mais fácil, porque muitas vezes também há muitos problemas com a nossa gente que trabalha nas empresas, nas obras, nas fábricas e é preciso falar com os patrões. Quando um homem não sabe falar não pode falar nada...

P: Considera que um curso deste tipo facilita a integração do imigrante no país de acolhimento? Em que sentido?

R: Sim, ajudou muito. O Dr. X ajuda-nos sempre quando nós falamos com ele. Nós contactamos sempre ele, porque ele, como doutor, conhece o Presidente da Câmara Municipal, o Governador de Braga, o Reitor do Sameiro e muita gente, e ajuda muito a nossa gente.

P: Houve da parte de todos os intervenientes (Alunos/Formandos e Professores/Formadores) iniciativas no sentido de promover a sua integração dentro e fora do espaço de aula? De que modo?

R: Tiraram o curso pessoas mais velhas e crianças. A nossa gente, os nossos compatriotas vão à missa ortodoxa ao Domingo, não todos porque alguns moram longe. Um homem que tirou o curso mora a cinco, seis quilómetros de Braga e não me pode sempre visitar na igreja. Há a Maria e o marido que agora estão a passar férias na Ucrânia e também tiraram o curso e sempre me visitam na igreja. Tem também uma família, pai, mãe e três crianças que tiraram o curso e nos visitam sempre, são cantadores na nossa igreja. Formámos uma grande família e isso ajudou muito...

P: Mantém contacto com outros colegas estrangeiros que tenham frequentado o curso consigo?

R: Sim. O Dr. X ajudou a nossa gente, mas nós também ajudámos. Ele falou connosco e nós perguntámos na nossa igreja aos nossos compatriotas “Quem quer tirar um curso de língua portuguesa?”. Ele também visita a nossa igreja todos os Domingos. Agora, ele também nos perguntou

quem quer aprender língua inglesa e vamos tirar o curso, não só ucranianos, mas também russos, moldavos e um romeno. Nós (eu e o outro padre ortodoxo) e o Dr. X tivemos a ideia deste curso de Inglês e falámos com a gente na igreja, porque ele não tem a facilidade que nós temos de juntar as pessoas.

P: O curso correspondeu às suas expectativas?

R: Sim, gostei. Foi muito bem, muito melhor do que esperava. Agora, quando eu falo com a mulher ou com os filhos, eu já não lembro um bocadinho da minha língua mãe. Eles falam muito rápido e eu já estou muito habituado a falar e a ouvir todo o dia e em todo o lado a língua portuguesa. Na televisão e na rádio é tudo em língua portuguesa. Às vezes vou comprar alguma coisa, no supermercado não há problema, mas por exemplo na farmácia tenho problemas porque eu não conheço o nome dos remédios e é mais complicado e preciso de aprender.

P: Sentiu-se interessado e motivado para a aprendizagem do Português?

R: Claro. Tive muito interesse porque na vossa língua há palavras em que, por exemplo, uma palavra pode significar muitas coisas. Também tive interesse porque a novidade sempre interessa, pelo menos para nós, para os outros não sei. Há gente que não quer nada, quer só comer e dormir e mais nada, podem ser portugueses, ucranianos, russos... Um homem que é inteligente, engenheiro, doutor, médico, padre ou outro sabe que precisa de saber a língua, porque senão é muito difícil para ele ficar aqui. Por exemplo, na loja do cidadão é preciso resolver alguns problemas e se tu não sabes falar e a outra pessoa também não sabe falar, o que vais fazer? Chorar?

P: Considera que o material utilizado no espaço de aula facilitou a sua aprendizagem?

R: Sim, o Dr. X levou muitos livros de História de Braga. Ele explicou-nos muito bem a história desta cidade e de outras muito antigas, como Coimbra e Guimarães, uma cidade muito antiga onde nasceu Portugal. Também explicou quem foi Vasco da Gama, porque muita gente não sabe que foi o primeiro homem que conheceu o caminho marítimo da Índia. Ele explicou muitas coisas e a nossa gente ficou muito contente. Não chega aprender só a língua, é preciso juntar outras coisas, História, Biologia, Cultura. Primeiro a Língua, depois a Cultura, depois a História, depois a Biologia, porque a nossa terra é muito diferente da vossa, é mais preta, tem menos pedras, tem gás, petróleo, ouro, brilhantes e a vossa terra tem outras coisas.

P: Quando ingressou no curso tinha já alguns conhecimentos básicos da Língua Portuguesa ou este foi o seu primeiro contacto com a aprendizagem do idioma?

R: Eu não sabia falar muita coisa, mas o Dr. X também sabe falar alguma coisa da língua russa e deu para combinarmos e contactarmos por causa do curso. Mas o Dr. X explicou muito bem, aqui na vossa terra tem duas línguas, a língua mais antiga, na zona da fronteira com a Espanha, e a língua mais nova que foi aquela que nós aprendemos. As pessoas mais antigas, com oitenta ou noventa anos, falam mais palavras antigas.

P: Quais os resultados práticos e imediatos conseguidos com o curso?

R: Para mim ajudou muito na igreja. Por exemplo, na nossa igreja vai muitas vezes um homem português que sabe fazer vinho e dá-nos vinho, ele fala connosco e quer-nos explicar, e quando eu não tinha tirado o curso não percebia nada. Quando eu tirei o curso, ele podia-me explicar qualquer coisa que eu percebia muito bem. Aqui também há muitos romenos e eles são ortodoxos, vão à igreja e falam em língua portuguesa e eu percebo muito bem. Há uma família a quem já fizemos um baptizado e agora vamos fazer outro baptizado a uma família romena. O baptizado é em ucraniano, mas para contactarmos com a família romena é em português, porque eles não sabem o ucraniano.

P: Quais foram as principais vantagens e desvantagens da participação no curso?

R: Houve muitas coisas boas, foi tudo bom. Eu gostei muito e foi muito bom para mim.

P: Acha que o projecto deveria ter continuidade?

R: Sim, claro. Eu gostava de aprender mais.