

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.univ-ab.pt](http://www.univ-ab.pt)

**Que política e planeamento linguístico existe para a  
integração dos cidadãos oriundos da Venezuela na  
Madeira?**

Ana Rita Inácio António

**Mestrado em Português Língua não Materna**

**2020**

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.univ-ab.pt](http://www.univ-ab.pt)

Ana Rita Inácio António

**Mestrado em Português Língua não Materna**

Dissertação de Mestrado orientada pelo  
Professor Doutor Mário José Filipe da Silva

## **Resumo**

O tema que eu gostaria de aprofundar na presente dissertação de mestrado é sobre as políticas e planeamento linguístico que têm sido concebidos pelo Governo Regional da Madeira, para a integração dos imigrantes que procuram a Região Autónoma da Madeira para se estabelecer. Os cidadãos oriundos da Venezuela constituem o mais recente fluxo migratório na região, que aconteceu de forma massiva e repentina, a partir de 2015, numa altura em que se agravou a situação política, económica e social naquele país. Esses migrantes são, na sua maioria, lusodescendentes, ou seja, descendentes de madeirenses que emigraram para a Venezuela, durante o século XX. Esses descendentes constituem as segunda, terceira e quarta gerações desses emigrantes, que vêm agora acompanhados pelos seus familiares. Atendendo a este cenário de mudanças sociais ocorridas na região e, visto que estes cidadãos, não dominam o português, há que lhes facultar os mecanismos para a aprendizagem da língua, uma vez que o conhecimento linguístico é fundamental para a sua integração na sociedade. Todavia, para se proceder a uma planificação linguística adequada e realista, é necessário compreender, em primeiro lugar, as intenções destes cidadãos relativamente à permanência na Região e, simultaneamente, as suas motivações relativamente ao uso do português.

Em termos de metodológicos, recolheram-se dados referentes aos imigrantes venezuelanos obtidos do Observatório da Educação da RAM, da Direção Regional de Estatística da Madeira, do INE I.P., do SEF. Contactaram-se diretamente escolas de línguas, casas do povo e instituições de ensino superior e setores da sociedade civil e religiosa, que promoveram cursos de português para estrangeiros. Fizeram-se entrevistas feitas a representantes de entidades responsáveis pelo acolhimento e integração dos cidadãos oriundos da Venezuela na Região.

**Palavras-chave:** migração, política de língua , português língua não materna, luso-venezuelanos, Madeira.

## **ABSTRACT**

The subject that I would like to deepen in this master's dissertation is about the policies and linguistic planning that have been conceived by the Regional Government of Madeira, for the integration of immigrants seeking the Autonomous Region of Madeira to establish themselves. Citizens from Venezuela constitute the most recent migratory flow in the region, which happened in a massive and sudden way, starting in 2015, at a time when the political, economic and social situation in that country worsened. Most of these migrants are Portuguese descendants, that is, descendants of Madeirans who emigrated to Venezuela during the 20th century. These descendants constitute the second, third and fourth generations of these emigrants, who are now accompanied by their families. In view of this scenario of social changes that have occurred in the region and, since these citizens do not speak Portuguese, they must be provided with mechanisms for learning the language, since linguistic knowledge is essential for their integration into society. However, in order to carry out an adequate and realistic linguistic planning, it is necessary to understand, first of all, the intentions of these citizens regarding their stay in the Region and, simultaneously, their motivations regarding the use of Portuguese.

In terms of methodologies, data were collected on Venezuelan immigrants obtained from the Education Observatory of RAM, the Regional Directorate of Statistics of Madeira, INE I.P., SEF. Language schools, people's houses and higher education institutions and sectors of civil and religious society were directly contacted, which promoted Portuguese courses for foreigners. Interviews were conducted with representatives of entities responsible for welcoming and integrating citizens from Venezuela in the Region.

Keywords: migration, language policy, Portuguese non-native language, Portuguese-Venezuelans, Madeira.

## ***Agradecimentos***

*Ao meu orientador, pelos contributos e sugestões*

*À minha família*

*A todas as pessoas que me incentivaram*

*A todas as pessoas, entidades e instituições que colaboraram para que fosse possível  
realizar a presente dissertação.*

## **Índice**

Resumo.....	I
<i>Abstract</i> .....	II
Agradecimentos.....	III
Índice.....	IV
Índice de Gráficos.....	VI
Índice de Tabelas.....	VII
Índice de figuras.....	VIII
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	IX
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
1. Motivações pessoais e contexto social impulsionador do estudo.....	1
2. Definição do objeto de estudo e objetivos da pesquisa .....	1
2.1. Questões de investigação.....	2
2.2. Hipóteses de investigação.....	2
3. Metodologia da investigação.....	3
4. Fundamentação teórica.....	4
5. Organização capitular.....	6
<b>PARTE I – Os fluxos migratórios em Portugal Continental e na Região Autónoma da Madeira na 2ª metade do século XX e início do século XXI</b>	
1. O fluxo migratório entre a Madeira e a Venezuela.....	9
1.1. A emigração madeirense para a Venezuela.....	9
1.1.1. A Nona Ilha e o sentido de pertença identitária.....	13

**PARTE II – A Política de Língua e o Planeamento Linguístico no contexto do acolhimento de imigrantes**

2. Enquadramento sociolinguístico.....	25
2.1. A perspetiva teórica sobre a Política de Língua e Planeamento Linguístico.....	25
2.2. A Política de Língua e o Planeamento Linguístico em Portugal.....	28
3. A PLPL e a integração de imigrantes: diretrizes europeias.....	61
3.1. A PLPL e a integração de imigrantes em Portugal.....	69
3.1.1. O ensino do PLNM na Madeira à imigração proveniente da Venezuela.....	73
4. Enquadramento psicolinguístico.....	94
4.1. Língua materna, língua não-materna, língua segunda e língua de herança.....	94

**PARTE III – Metodologia**

1. Descrição, Análise e discussão dos dados quantitativos e qualitativos.....	88
---	----

<b>PARTE IV– Resultados e Conclusões.....</b>	<b>101</b>
---	------------

<b>Bibliografia .....</b>	<b>115</b>
---------------------------	------------

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução da população na Região Autónoma da Madeira.....	21
Gráfico 2 – Principais nacionalidades a residirem ou a permanecerem legalmente na R.A.Madeira.....	22
Gráfico 3- Distribuição da população do país (ou agregado de países) residente em Portugal em 2017 por distritos do Continente, Açores e Madeira e por género.....	23
Gráfico 4 – Utilização de recursos nas aulas.....	100
Gráfico 5-Estratégias utilizadas nas aulas.....	100
Gráfico 6- Adequação de atividades a hispanofalantes.....	101

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Entrada de emigrantes Portugueses na Venezuela.....	9
Tabela 2 - População residente de nacionalidade portuguesa que já residiu no estrangeiro Último país onde residiu.....	20
Tabela 3 - População residente de nacionalidade portuguesa que já residiu no estrangeiro por período temporal.....	21
Tabela 4 - População oriunda da Venezuela a residir na RAM.....	23
Tabela 5 – Resumo da situação do Acordo Orográfico nos países e regiões lusófonos.	39
Tabela 6– Dados relativos à utilização do Português e do Espanhol.....	55
Tabela 7– Alunos provenientes da Venezuela, matriculados, pela primeira vez, por oferta e ano de escolaridade nas Escolas da Região.....	85
Tabela 8– Frequência dos alunos no CIVLD oriundos da Venezuela.....	87
Tabela 9 - Número de formandos luso-venezuelanos a frequentar o Curso Livre de PLNM na UMa em 2018-2019 e 2019-2020.....	88
Tabela 10 - Número de formandos luso-venezuelanos a frequentar os cursos de Português para Estrangeiros na Academia de Línguas da Madeira.....	90
Tabela 11- Levantamento estatístico de formandos dos cursos de PLNM nas Casas do Povo da Região.....	91
Tabela 12- Nº de formandos a frequentar o Curso Intensivo de Português na Paróquia da Sagrada Família em 2019.....	92
Tabela 13 – Áreas de formação dos inquiridos.....	99
Tabela 14- Línguas utilizadas pelo falante, no país de origem segundo o contexto comunicativo.....	102
Tabela 15– Nº de formandos que aprenderam uma língua estrangeira no país de origem.....	102
Tabela 16 – Língua utilizada nos vários contextos comunicativos no país de acolhimento.....	102
Tabela 17- Contexto comunicativo no país de origem.....	105

Tabela 18 – Aprendizagem das línguas estrangeiras no país de origem.....	105
Tabela 19- Utilização das línguas no país de origem.....	106
Tabela 20-Dificuldades manifestadas no Português por competência linguística.....	106
Tabela 21-Situações de uso do português e dificuldades manifestadas.....	107
Tabela 22-Razões para a aprendizagem do português.....	108

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Quadro integrativo de Ricento (2006:29 <i>apud</i> Salomão 2006:103).....	28
Figura 2- Indicadores da União Europeia relativamente à Educação em Portugal...72	
Figura 3 “ Europe Direct Madeira” – 5 anos em números.....	80

## **Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos**

ACAPORAMA (Associação de Casas do Povo da Região Autónoma da Madeira)

ALM (Academia de Línguas da Madeira)

AIG (Associação Insular de Geografia)

ALRAM (Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira)

APT (Associação Portuguesa de Tradutores)

CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira)

CCMM (Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações)

CDA (Centro de Desenvolvimento Académico da Universidade da Madeira)

CEHA (Centro de Estudos de História do Atlântico Alberto Vieira)

CIPLE (Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira)

CLAIM (Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes)

CNALP (Comissão Nacional da Língua Portuguesa)

CNPD (Comissão Nacional de Proteção de Dados)

CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa)

DRE (Direção Regional de Educação)

DREM (Direção Regional de Estatística da Madeira)

DRIG (Direção Regional de Inovação e Gestão)

FEINPT (Fundo Europeu para a Integração de nacionais de Países Terceiros)

FEM (Associação Presença Feminina)

GAE (Gabinete de Apoio ao Emigrante)

ISAL (Instituto Superior de Administração e Línguas)

INE (Instituto Nacional de Estatística)

INCM (Imprensa Nacional da Casa da Moeda)

MNE (Ministério dos Negócios Estrangeiros)

LAPE (Local para Aplicação e Promoção de Exames)

OEA (Organização dos Estados Americanos)

OERAM (Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira)

OIM (Organização Internacional para as Migrações)  
ONU (Organização das Nações Unidas)  
PE (Português Europeu)  
PEM (Plano Estratégico para as Migrações)  
PLPL (Política de Língua e Planeamento Linguístico)  
PLE (Português Língua Estrangeira)  
PLH (Português Língua de Herança)  
PLM (Português Língua Materna)  
PLNM (Português Língua Não Materna)  
PLP (Pórtico da Língua Portuguesa)  
QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)  
RAM (Região Autónoma da Madeira)  
RIFA (Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo)  
SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)  
SRE (Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia)  
UCCLA (União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa)  
UMA (Universidade da Madeira)  
VENECOM (Associação da Comunidade de Imigrantes Venezuelanos na Madeira)  
VENEXOS (Associação de Apoio a Imigrantes Venezuelanos)

## **1. Motivações pessoais e contexto social impulsionador do estudo**

A presente dissertação de mestrado é fruto das aprendizagens realizadas nas áreas curriculares do mestrado em português língua não materna, mais concretamente, na sequência da realização de um trabalho de investigação, centrado no papel da língua portuguesa, como meio fundamental da integração dos imigrantes em Portugal.

Estando a lecionar português na Região Autónoma da Madeira (RAM), tenho-me apercebido da chegada de um número massivo de cidadãos oriundos da Venezuela à Região. De acordo com as principais notícias internacionais, nacionais e regionais, esta situação deve-se à crise política, económica e social instalada naquele país.<sup>1</sup> Foi então que detetei aqui a oportunidade de realizar uma investigação, na qual pudesse analisar esta conjuntura social vivida na Madeira, à luz dos conhecimentos obtidos nas unidades curriculares do curso de mestrado. Com este estudo, espero vir a aprofundar os meus conhecimentos sobre o processo de integração dos imigrantes na Madeira, e poder verificar até que ponto é que a língua portuguesa, enquanto elemento fundamental de integração, contribui para a concretização deste processo. Por outro lado, importa refletir sobre o modo como o sistema de ensino e formativo da Região está preparado para responder às necessidades de aprendizagem dos imigrantes, que se pretendam fixar neste local.

## **2. Definição do objeto de estudo e objetivos da pesquisa**

Depois de me aperceber que um elevado número de cidadãos oriundos da Venezuela tem vindo a chegar à Madeira, devido à crise política, económica e social instalada naquele país, coloquei a hipótese de fazer um estudo sobre o modo como esses cidadãos estão a

---

<sup>1</sup> <http://correiovenezuela.com/portugues/quase-cinco-mil-emigrantes-na-venezuela-ja-regressaram-madeira-desde-2016/> (consultado a 10.10.2018)  
<https://funchalnoticias.net/2019/01/23/madeira-regista-mais-de-6-mil-regressados-da-venezuela-2-mil-ja-colocados-no-mercado-de-trabalho-e-1300-inscritos-no-instituto-de-emprego/> (consultado a 30.01.2019)

ser integrados, quais as suas principais necessidades e dificuldades sentidas no decurso deste processo e o que é que está a ser feito a nível regional para os acolher e integrar. Primeiramente, procurei saber melhor quem são estes cidadãos e o porquê de terem escolhido a Madeira para viver, após uma saída forçada da Venezuela. Fiquei a saber que se tratam, na sua maioria, de emigrantes madeirenses - que, durante o século XX, emigraram para a Venezuela -, bem como os seus cônjuges e descendentes. Para estes últimos, o português representa uma herança, nas vertentes linguística e cultural. Verificar em que medida é que essa herança é transmitida/recebida, é uma das questões analisadas neste estudo, uma vez que a política de língua micro, ao nível familiar, constitui uma reflexão importante para um planeamento linguístico ao nível macro, isto é, por parte do Governo.

### **2.1. Questões de investigação**

Face ao enquadramento, acima exposto, colocam-se as seguintes questões de investigação:

- a) Em que medida é que o português foi uma herança cultural transmitida pelos emigrantes portugueses aos seus sucessores, considerando as dimensões linguística e cultural?
- b) Quais as razões que motivam atualmente os cidadãos oriundos da Venezuela para a aprendizagem da língua portuguesa?
- c) Que políticas de língua e planeamento linguístico estão a ser concebidas para acolher e integrar os cidadãos oriundos da Venezuela na Região Autónoma da Madeira?

### **2.2. Hipóteses de investigação**

Perante as questões apresentadas, colocam-se as seguintes hipóteses:

- a) A língua portuguesa não terá sido, provavelmente, uma herança devidamente transmitida pelos emigrantes madeirenses aos seus descendentes, a ponto de estes hoje não dominarem o idioma, pois, quando residiam na Venezuela, a política de língua do português era escassa ou nula.

b) Os cidadãos oriundos da Venezuela pretendem estabelecer-se, de forma permanente na região e, por isso, têm interesse em aprender o português para conseguirem uma integração bem sucedida na sociedade de acolhimento.

c) O Governo Regional, juntamente com a sociedade civil, reúne esforços para dar as condições necessárias para que os cidadãos estrangeiros aprendam a língua portuguesa.

### **3. Metodologia da investigação**

#### **3.1 Técnicas de recolha e análise dos dados**

Neste estudo, procedeu-se ao levantamento de medidas de integração implementadas aos cidadãos oriundos da Venezuela, que se vieram estabelecer na Região Autónoma da Madeira. Trata-se de um fluxo migratório verificado no período compreendido entre 2015 e 2019. Estas medidas incidiram mais especificamente no âmbito do ensino e formação do português, sendo que o levantamento e análise se reportou ao ano letivo 2018/2019, ou apenas em 2019, consoante a tipologia e a duração de cada formação. Para isso, utilizaram-se vários métodos de recolha de informação: a análise documental, o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação aplicada a sessões de formação. A análise documental, para além da revisão da literatura, consistiu na análise de documentos oficiais relativos à legislação em vigor sobre as medidas de integração de imigrantes, com destaque para o ensino e formação na língua do país de acolhimento, emanadas da União Europeia e aplicadas em cada Estado-Membro. Neste estudo, procurou-se ter uma visão abrangente do processo de acolhimento e de integração destes cidadãos, sobretudo, através do ensino da língua e cultura madeirenses.

Procedeu-se à recolha de dados preexistentes, como os que foram cedidos pelo Observatório de Educação (OERAM) relativamente ao número de alunos de origem venezuelana a frequentar a rede de estabelecimentos de ensino público e privado da Região. Obtiveram-se ainda dados da Direção Regional de Estatística, através de pesquisa. Estes dados são relativos à evolução da demografia na Madeira, à quantidade de imigrantes que veio residir para a ilha, neste período e ao impacto que a população

estrangeira residente tem para a demografia da Região, numa época em que o saldo natural é negativo. Para além das pesquisas de informação e de dados estatísticos, aplicaram-se questionários a formandos e formadores de cursos de português língua não materna, em contexto do ensino e aprendizagem da língua portuguesa e também aos formandos e formadores dos cursos de português língua não materna destinados a professores. Realizaram-se entrevistas a elementos representativos de entidades ligadas ao acolhimento e integração de imigrantes e, por fim, procurou-se saber quais as motivações, experiências e hábitos de utilização do português pelos imigrantes adultos que procuram aprender português. Neste sentido, acompanhou-se as sessões de formação de um grupo de formandos adultos a frequentar o curso intensivo de português da Paróquia da Sagrada Família, no Funchal, ao qual se aplicou um questionário com as seguintes finalidades: fazer a caracterização sociolinguística; levantamento de expectativas e motivações para a aprendizagem do português; a utilização de contexto do português e as dificuldades sentidas na utilização da língua. A partir desta análise, procurou-se chegar a algumas conclusões que sirvam de indicação para orientar as medidas de integração, no âmbito do ensino e formação do português como língua não materna a um público adulto.

#### **4. Fundamentação teórica**

A Europa é um continente multilingue e multicultural devido aos fluxos migratórios e Portugal não é exceção. Após 1974, dá-se o regresso de emigrantes portugueses ao país e, em paralelo, vão-se estabelecendo imigrantes oriundos do continente africano, que na década de 80, constituem um grupo maioritário, comparativamente aos europeus que também vieram viver para Portugal (Pinto, 2008: 71). Ou seja, “a diversidade linguística começou a aumentar devido à chegada de imigrantes e ao regresso de ex-emigrantes.”(*op. cit.*: 72). Sob o lema “Conhecer mais a realidade local para agir melhor”, o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) lançou o desafio à Rede CLAI (Centros Locais de Apoio à Integração de Imigrantes) para contribuir para um estudo de âmbito nacional – “Diagnósticos da População Imigrante em Portugal –

Desafios e Potencialidades” com o objetivo de se proceder à caracterização “da população imigrante, de origem não comunitária “cidadãos naturais de países não-membros da EU-27, com exceção dos descendentes da população retornada, que nasceram nas ex-colónias portuguesas de África, em 22 áreas do território português...”. Este estudo teve como objetivo conhecer as comunidades de imigrantes para aproveitar as potencialidades de cada uma delas como contributo para o desenvolvimento local e, por outro lado, para poder fornecer dados mais concretos sobre o processo da imigração. Na Região Autónoma da Madeira, a realização deste estudo foi da responsabilidade da Associação Insular de Geografia (AIG), cujo título foi “Diagnóstico da População Imigrante nos Concelhos do Funchal, Câmara de Lobos e Santa Cruz. Desafios e Potencialidades para o Desenvolvimento Local.” Logo na nota da coordenação, dá-se conta das várias dificuldades sentidas pelos imigrantes na sua integração “ com a agravante de não dominarem a língua portuguesa”<sup>2</sup>, pelo menos, na fase de adaptação à sociedade de acolhimento. De facto, os três fatores de integração mais importantes apontados pelos inquiridos deste estudo foram: “ter emprego” (91,1%); “falar bem português” (82,3%) e “ter família em Portugal (78,5%). O fator “obter a nacionalidade portuguesa” também foi considerado por cerca de 63% dos inquiridos.

Nesta época, é já assinalada a forte presença da comunidade venezuelana na Madeira, através dos seguintes indicadores: o castelhano encontra-se entre as línguas mais faladas em casa e a frequência do Clube Social das Comunidades Madeirenses ser sobretudo, por parte de luso-venezuelanos e venezuelanos. Entretanto, a situação política e económica da Venezuela faz com que um grande número de cidadãos oriundos desse país, viesse viver para a Madeira, a partir de 2015. Muitos destes cidadãos já são de segunda, terceira e quarta gerações e outros (os cônjuges) e não nasceram em Portugal, ou na Região, pelo que não dominam o português, embora mantenham uma ligação com a cultura e tradições da sua terra natal. Para resolver a questão da barreira linguística destes cidadãos, o Governo Regional reuniu esforços, através de todos os setores governamentais e sociedade civil, no sentido de proporcionar as condições para que

---

<sup>2</sup> Dantas, Maria Gilda (Coord.) (2011) *Diagnóstico da população imigrante nos concelhos do Funchal, Câmara de Lobos e Santa Cruz: desafios e potencialidades para o desenvolvimento local*, AIG, Lisboa, ed. ACIDI, I.P.

aprendam o português. Os princípios orientadores de todo este processo de Política de Língua e Planeamento Linguístico basearam-se nas perspetivas de teóricos como Cooper, Ricento e Calvet, entre outros e nas diretrizes da União Europeia, em matéria de acolhimento e integração de imigrantes, aplicados a cada Estado-Membro. Neste sentido far-se-á um ponto da situação por níveis de análise - macro, meso e micro -, conforme concebidos por Ribas-Mateos (2004, citado por Horta 2013:25); Barth (1994, citado por Horta 2013:25) e Lindo (2005, citado por Horta 2013:25). Para além disso, importa analisar conceitos linguísticos implicados neste processo como: língua materna, língua não-materna e língua de herança.

## **5. Organização capitular da presente dissertação**

A presente dissertação encontra-se dividida em quatro partes. A Parte I intitula-se “Os fluxos migratório na Região Autónoma da Madeira no início do séc. XXI” . A Parte II intitula-se “A Política de Língua e o Planeamento Linguístico no contexto do acolhimento de imigrantes”. No primeiro ponto procede-se ao enquadramento sociolinguístico, no qual se apresenta a perspetiva teórica sobre a política de planeamento linguístico. Daqui parte-se para as diretrizes oriundas da União Europeia em matéria de política de língua e de planeamento linguístico e da forma como essas medidas são aplicadas a cada Estado-Membro da União Europeia, mais especificamente a Portugal Continental e à Região Autónoma da Madeira. No ponto 4 faz-se um enquadramento psicolinguístico do tema, à luz dos conceitos de língua materna, língua não-materna, língua segunda e língua de herança.

Na Parte III trata-se das questões metodológicas com a apresentação do trabalho de campo e a justificação da estratégia adotada na recolha dos dados e descrição dos instrumentos de recolha de informações, dos quais fazem parte um levantamento estatístico às várias instituições que têm cursos de português para estrangeiros; um questionário aplicado a docentes que frequentaram cursos de português língua não materna, com o objetivo de melhor os capacitar para o ensino da disciplina; questionário de caracterização sociolinguística aplicado a três grupos de cidadãos que se encontravam

a aprender português e um questionário mais aprofundado ao grupo que veio a constituir a amostra do presente estudo. Procede-se à descrição, análise e discussão dos dados quantitativos e qualitativos.

Na parte V apresentam-se as conclusões do estudo.

# **PARTE I**

**Os fluxos migratórios na Região  
Autónoma da Madeira no início do século XXI**

## 1. O fluxo migratório entre a Madeira e a Venezuela

### 1.1. A emigração madeirense para a Venezuela

A Região Autónoma da Madeira constitui-se como palco de partida e de chegada de pessoas, o que constitui os fluxos migratórios. De acordo com o Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações (CCMM), a Venezuela foi um dos doze destinos, juntamente África do Sul, Antilhas Holandesas, Austrália, Brasil, Canadá, Equador, E.U.A., França, Ilhas do Canal (RU), Panamá, Reino Unido, que os madeirenses optaram para emigrar. Assinalou-se um forte fluxo de emigração para a Venezuela nas décadas de 40 e 80 do século XX, mais concretamente, entre 1950 e 1969, em que entraram neste país 73.554 portugueses, sendo a maioria madeirense (38.737), seguido de aveirenses (17.286) e portuenses (7.214), para além da proveniência de outros pontos do país. Inicialmente, os madeirenses dedicavam-se, principalmente à agricultura, mas, a partir de 1948, começaram a ingressar na atividade comercial e industrial (pequena e média indústria).<sup>3</sup> Os dados extraídos do Relatório de Emigração 2013, demonstram os número de entradas de portugueses para a Venezuela, a partir dos anos 50 do século XX:

Tabela 1 – Entrada de emigrantes Portugueses na Venezuela

1950 – 1959	36.236
1960 – 1969	38.318
1970 – 1979	31.838
1980 – 1989	11.037
Total:	117.429

Fonte: Relatório da Emigração 2013, Gabinete do Secretário de Estado das Comunidades Portuguesas

Maria Beatriz Rocha-Trindade sustenta a ideia de que a maioria dos portugueses provem da Madeira:

*Com muito maior dimensão, o concelho do Funchal (Região Autónoma da Madeira) distingue de forma destacada o volume dos que de lá partiram, ultrapassando largamente os valores das regiões acima indicadas. Referir que em finais dos anos 70 os madeirenses representavam 70% da comunidade aí imigrada, clarifica a posição cimeira que vieram a adquirir na distribuição respeitante ao fluxo total português. Embora as saídas para a Venezuela afetem todo o território madeirense, são Funchal e Câmara de Lobos, concelhos*

<sup>3</sup> <https://ccmm.madeira.gov.pt/index.php/emigracao/historial-da-emigracao> (consultado a 20.06.2019)

*situados na vertente meridional da Ilha, os dois principais núcleos da emigração que está a ser tratada. (Rocha-Trindade, 2018:26)*

Alberto Vieira, historiador madeirense, refere as dificuldades de vida sentidas pelos madeirenses durante o século XX, bem como a procura de soluções que fizesse face a essas condições desfavoráveis, nomeadamente a emigração para destinos promissores. Os fatores que impulsionaram a mobilidade dos madeirenses foram a limitação do espaço/território da ilha, que não comportava o crescimento demográfico e a ambição das gentes:

*A ideia da árvore das patacas, que surgiu com o império brasileiro independente, acalentou sonhos e esperanças dos madeirenses e porto-santenses que fugiam à fome e procuravam a riqueza, mesmo que as condições desta mobilidade não fossem as mais favoráveis. Mas era preciso arriscar e tentar a sorte. A partir da década de cinquenta do século XX, a Venezuela surge como um destino muito importante, marcando, de forma clara, o destino das mobilidades de muitos madeirenses. (Vieira, 2018:6)*

De acordo com António Abreu Xavier, o período de emigração portuguesa para a Venezuela remonta ao século XIX e estende-se até aos anos 80 do século XX, apresenta quatro fases distintas. No 1.º período, a que o autor designou “Disperso num vasto território”, e que vai de 1831, data da primeira lei de imigração, até ao ano de 1935, são criadas as representações consulares dos comerciantes e estrangeiros residentes na Venezuela, dado o comércio existente entre os dois países. No final do século XIX, a Madeira exportava produtos hortícolas, vinho e artigos em verga. A partir da 2.ª década do século XX chegavam a Caracas mais produtos oriundos da Madeira “(aguardente, açúcar, barris, pipas, bordados, vinhos, frutas em calda, fornos de cal, manteiga, mobiliário em verga, enchidos de animais de caça, etc.)”<sup>4</sup> Pretendia-se o recrutamento de imigrantes essencialmente para os trabalhos agrícolas, artes e ofícios e serviços domésticos. Além disso, os madeirenses foram para Curaçau para trabalhar na extração do petróleo. Apesar de tudo, a imigração durante este período não teve muita expressividade, por conta da postura pouco recetiva e cautelosa dos presidentes de que é exemplo Juan Vicente Gómez (1908-1935): “ Que venham os estrangeiros, mas pouco a pouco, um a um para que os possamos controlar. Eu gosto dos insulares que sejam como

---

<sup>4</sup> [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/183863/Migr5\\_Sec2\\_Art1.pdf/0e82ea7c-9320-4c32-9748-248c3bed444b](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/183863/Migr5_Sec2_Art1.pdf/0e82ea7c-9320-4c32-9748-248c3bed444b) (consultado a 21.06.2019)

nós, trabalhadores do campo e os (...) que tenham a nossa religião, que falem a nossa língua para que os possamos entender...” (Xavier, 2009:173).

O segundo período, designado por ““Imigrantes” com estatuto jurídico”, que vai de 1935 a 1949, assinala-se a criação do *Instituto Técnico de Inmigración y Colonización* (ITIC), em 1937 um organismo que se dedicou à questão da imigração, “sob a responsabilidade social [...] fomentando desta forma uma relação direta entre o Estado e o cidadão imigrante.”<sup>5</sup> Em 1939, houve muitas medidas concretizadas pelo ITIC, nomeadamente a resolução da Diretiva de 28 de setembro que define a contratação em Curaçau de madeirenses para trabalhar na agricultura. A esta medida, junta-se a aprovação de um projeto de trazer para a Venezuela mais mil agricultores portugueses desempregados, que se encontravam naquela ilha. A partir do dia 4 de outubro desse ano, a imigração para a Venezuela tornou-se oficial. O facto de estes imigrantes lograrem da fama de bons trabalhadores e de serem entendidos no ramo agrícola fez com que, por sua iniciativa, tomassem a liberdade de levar os seus familiares para junto de si. Este período coincidiu com o fim da instabilidade gerada pelas guerras civis e o *boom* do petróleo. A Royal Dutch Shell contratou e pagou as deslocações dos madeirenses para o Curaçau, a partir de 1935 e, partir da década de 40, verifica-se uma grande afluência de madeirenses para as refinarias da Shell. A partir de 1945, dá-se um decréscimo da emigração portuguesa para o Curaçau, quer devido à instabilidade decorrente da II Guerra Mundial, quer pelo facto de a Venezuela passar a ter as suas próprias refinarias de petróleo: “Aruba e Curaçau tinham sido estações, apenas na sua passagem de afãs e esperanças. Venezuela abria-se-lhes com novos horizontes de estabilidade, de integração social, de Pátria Nova.” (Perazzo, 1971, citado por Gomes, 2018:130).

O terceiro período foi o de maior expressividade da imigração portuguesa na Venezuela. A grande necessidade de mão de obra externa levou Marcos Pérez Jiménez a rever os estatutos da imigração, emitindo novos decretos e circulares para criar uma política de “portas abertas”, a ponto de, nos anos 50, qualquer cidadão com idade inferior a 35 anos, que tivesse boa saúde e com o cadastro limpo, poder entrar na Venezuela. Nos anos 60,

---

<sup>5</sup> XAVIER, António de Abreu (2009), “A comunidade portuguesa na Venezuela. Uma cronologia da sua presença contemporânea”, in PADILLA, Beatriz e XAVIER, Maria (org.), *Revista Migrações - Número Temático Migrações entre Portugal e América Latina*, Outubro 2009, n.º 5, Lisboa: ACIDI, pp. 171-184

os vistos de imigrantes são abolidos e verifica-se um aumento de turistas independentemente de terem, ou não, ligações familiares na Venezuela. Nesta época, a comunidade portuguesa na Venezuela era a terceira mais consolidada, juntamente com a espanhola e a italiana. A nível económico, os portugueses prosperaram bastante no comércio, através da gestão de grandes empresas e do desempenho em cargos de direção de sindicatos profissionais. Implementaram a indústria, a partir de pequenas oficinas de artesanato, e contribuíram para a criação de postos de trabalho, através dos seus investimentos. Estes investimentos fomentaram a criação dos *Banco Plaza* na Venezuela e do *Ocean Bank* na Flórida, Estados Unidos da América.

No plano social, a partir de 1952, deu-se a criação dos grandes centros culturais e desportivos na Venezuela, “sendo o Centro Português de Caracas, fundado em 1958, em conjunto com a Federação de Centros Portugueses da Venezuela, as maiores organizações deste género.”<sup>6</sup>

O quarto e o último período de imigração é designado por António Abreu Xavier como “A crise dos anos concludentes” e caracteriza-se pela crise económica e a crise no setor energético de 1974, que se agravou em 1977, fazendo com que os Planos da Nação não vingassem. Na década de 80 e com a situação económica a agudizar-se, deram-se dois acontecimentos: o primeiro deles foi o “*viernes negro*”, ou a sexta-feira negra, a 18 de fevereiro de 1983, em que o bolívar desvalorizou face ao dólar; o outro acontecimento ocorreu a 27 de fevereiro de 1989, o “Caracazo”, em que o povo saiu à rua para protestar pela crise económica. Estes acontecimentos deram origem à partida de estrangeiros residentes, de entre os quais portugueses, mas também dos próprios venezuelanos, muitos deles bastante qualificados. No que diz respeito à comunidade portuguesa e, segundo dados dos Censos Venezuelanos, referenciados por Vega “... de 24.752 indivíduos recenseados de 1981 a 1990 o número baixa para 14.800 no decénio de 1990 a 2001.” ( Vega, 2003, *apud* Xavier, 2009). Para além dos eventos de carácter económico, que afetaram o País a grande escala, existem também razões mais específicas para a diminuição do número de portugueses na Venezuela: “a diminuição e a naturalização de

---

<sup>6</sup> [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/183863/Migr5\\_Sec2\\_Art1.pdf/0e82ea7c-9320-4c32-9748-248c3bed444b](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/183863/Migr5_Sec2_Art1.pdf/0e82ea7c-9320-4c32-9748-248c3bed444b) (consultado a 21.06.2019)

portugueses de primeira geração, a nacionalidade venezuelana dos filhos, e a preferência do português continental pela Europa o que se repercute na falta de renovação vital da comunidade na Venezuela.”<sup>7</sup> Para a maioria dos portugueses emigrados, Portugal é considerado como “o país do regresso definitivo”, o que de facto tem vindo a acontecer, desde os anos 80. Um dos sinais deste regresso verifica-se com a presença de venezuelanos em Portugal, descendentes ou familiares por afinidade dos emigrantes portugueses. Segundo o relatório do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, citado por António Abreu Xavier, verificou-se um aumento do número de cidadãos que vieram para Portugal entre 2000 (3.523) e 2002 (3.604), uma repercussão dos dados dos anos 80. Nos anos pares seguintes (2004, 2006, 2008) ocorreu o inverso, ou seja, houve um decréscimo do número de cidadãos venezuelanos presente em Portugal, o que, de entre outras razões pode ser justificado pelos pedidos de obtenção da nacionalidade portuguesa, pois no ano de 2004, dos 1.346 pedidos efetuados, 301 eram de cidadãos venezuelanos (Xavier, 2009: 181). Por outro lado, houve também quem fosse adiando o seu regresso ou que nem sequer o tivesse equacionado, vendo-se, atualmente, a braços com a difícil conjuntura política, económica e social existente na Venezuela, e obrigado a um regresso forçado: “o quadro político atual que fez com que a Venezuela perdesse a condição de terra de emigração para os madeirenses e se transformasse em ponto de partida para regressos difíceis, dolorosos e humilhantes para quem partiu apenas com bilhete de ida.” (Vieira, 2018:7). A questão do regresso dos emigrantes e a vinda de cidadãos venezuelanos para a Região será desenvolvida mais adiante. Para já, analise-se melhor aquele que foi o período mais significativo da emigração para a Venezuela que, como se verificou, correspondeu aos segundo e terceiro períodos mencionados por António Abreu Xavier.

### **1.1.1. A Nona Ilha e o sentido de pertença identitária**

O facto de estarem longe das suas raízes fez com que os madeirenses arranjassem forma de manter a ligação com a cultura e país de origem; é o que Alberto Vieira designa como “A expressão da territorialidade madeirense em terras de Simón Bolívar”. Este sentimento

---

<sup>7</sup> [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/183863/Migr5\\_Sec2\\_Art1.pdf/0e82ea7c-9320-4c32-9748-248c3bed444b](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/183863/Migr5_Sec2_Art1.pdf/0e82ea7c-9320-4c32-9748-248c3bed444b) (consultado a 21.06.2019)

de pertença identitária é amplo; trata-se de um elo de ligação que une o Arquipélago da Madeira a todos os pontos da diáspora onde se encontram os portugueses, estando, por sua vez, estes locais interligados, tendo a Madeira como denominador comum. É neste contexto que surge a Nona Ilha:

*Há, pois, necessidade de criação de um poio multilingue que seja a âncora destas comunidades madeirenses espalhadas por todo o mundo e um espaço de divulgação da vida desses madeirenses, nas suas múltiplas vivências, como a expressão da cultura e História da Ilha, o principal cimento da união e aproximação destas comunidades. A Madeirensidade não se constrói só na ilha, mas em todo o mundo. E isso constitui a Nona Ilha, a ilha global e intercultural de todos os madeirenses. (Vieira, 2018:15).*

Esta foi aliás a génese do projeto “Nona Ilha”, desenvolvido pelo Centro de Estudos de História do Atlântico Alberto Vieira, organismo criado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 20/85, de 17 de setembro no âmbito da Secretaria Regional do Turismo e Cultura.<sup>8</sup> O projeto foi coordenado pelo historiador Professor Doutor Alberto Vieira, com a colaboração da Dra. Cláudia Faria e da Dra. Graça Alves e dos estagiários que colaboram na transcrição das entrevistas: Mestre Xavier Marujo e a Mestre Andreia da Silva. O recurso principal deste projeto são as histórias de vida relatadas pelos emigrantes madeirenses sobre esse mesmo processo migratório.

Joselin Gomes estudou a emigração madeirense para a Venezuela, entre 1940 e 1974 e analisou a forma como o tema da emigração, enquanto processo de construção de identidade, foi retratado em diversas vertentes. No âmbito da literatura, e no ponto de vista da autora citada, a criação identitária do emigrante português, é concebida através de duas imagens: “a imagem do “nós”, [...] e do “outro”, o venezuelano.” (Gomes, 2018b: 135). A autora faz referência a quatro obras, três das quais inseridas na literatura de viagens: *Viagem à Venezuela* (1998), de José Fernando Moreira; *Reflexiones* (1981), de Francisco Gonçalves Jardim e *Torna-Viagem* (1979), de Horácio Bento de Gouveia, na qual a Venezuela é apresentada “como o país da prosperidade e como solução para as más condições de vida” (Gomes, 2018:138). *Selva de Memórias: Crónicas* (2001), de Manuel Luís Mendes é considerada um diário autobiográfico.

---

<sup>8</sup> <https://ceha.madeira.gov.pt/> (14.07.2020)

Joselin Gomes faz referência à peça de teatro *Família Pobre*, de Maria Margarida Rodrigues e a três histórias comuns aos madeirenses que emigraram para a Venezuela: “A Santa do Calhau”, de Maria Aurora; “da máquina de costura e do cordão de ouro / que o António ofereceu à rapariga depois / de embarcar e do desgosto que ele teve” e “do namoro da Rosairinha com o José Carlos, / do casamento dela com o pai, às quatro / da madrugada, e da surpresa que o noivo lhe fez”, de Lília Mata.

Na obra *Viagem à Venezuela* é feita uma homenagem aos madeirenses, destacando as características que mais se evidenciam aos olhos dos venezuelanos: a capacidade de trabalho, a seriedade e o sentido de poupança:

[...] que vieram para a Venezuela e deram um contributo ao seu desenvolvimento e progresso, sem nunca deixarem de amar a sua própria Pátria; e [...] como manifestação de reconhecimento da generosidade dum país e do seu povo que recebeu e integrou milhares e milhares de compatriotas meus e que os adaptou como se de seus próprios filhos se tratassem.” (Cunha, 1997:38,39, *apud* Gomes, 2018b:150).

Alberto Vieira faz referência às manifestações da cultura de origem presentes em cada território da diáspora portuguesa, através do desporto, da culinária e do folclore que fazem parte das associações culturais, desportivas, de representantes dos emigrantes.

A exposição “Con Venezuela en la maleta... Uma viagem pelo património cultural imaterial”, a que deu nome à comunicação proferida por Élia de Sousa apresentada no Centro de Estudos de História do Atlântico, no âmbito do Colóquio *As Mobilidades no Espaço e no Tempo* de 2017, foi bastante representativa das memórias do emigrante madeirense na Venezuela, sendo o culminar de todo um trabalho de campo que consistiu na entrevista aos emigrantes e na recolha de elementos alusivos à experiência migratória, cedidos pelos próprios informantes. A exposição tem como elemento central e representativo uma mala de viagem (Sousa, 2018: 54) e foi categorizada em *Artesanato, Documentação e Objetos do Quotidiano*. O método da história de vida tornou-se o mais indicado para perceber de uma forma mais aprofundada o fenómeno da emigração, uma vez que a entrevista individual é direcionada para uma realidade pessoal e/ou familiar, que ultrapassa os limites dos documentos oficiais.

As histórias de vida materializam-se nos símbolos, objetos, documentos, nas crenças e nas suas práticas, nos hábitos e costumes, pelo que se destaca a importância da preservação do Património Cultural Imaterial, reconhecida pela UNESCO:

*Entende-se por “património cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e competências – bem como os instrumentos, objectos, artefactos e espaços culturais que lhes estão associados – que as comunidades, grupos e, eventualmente, indivíduos reconhecem como fazendo parte do seu património cultural. Este património cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio envolvente, da sua interacção com a natureza e da sua história, e confere-lhes um sentido de identidade e de continuidade, contribuindo assim para promover o respeito da diversidade cultural e a criatividade humana (CABRAL, 2009:131, apud Sousa, 2018:59)*

As tradições e expressões orais, as artes do espetáculo, práticas sociais, rituais e eventos festivos, conhecimentos e práticas relacionadas com a natureza e o universo e as aptidões ligadas ao artesanato profissional que integram o património cultural imaterial, constituem importantes formas de expressão artística, cultural e linguística que contribuem para a consolidação da identidade coletiva. (Sousa, 2018: 59,60).

Seguindo a metodologia adotada por António Abreu Xavier, Naidea Nunes apresentou as conclusões das entrevistas realizadas aos seus familiares no mesmo evento:

*Xavier reúne histórias de vida de imigrantes portugueses na Venezuela, a que juntou documentação oficial sobre a emigração para o país, testemunhando a sua história, memória, património e mudança cultural, com uma investigação baseada no método da recolha de histórias de vida, que complementa a história oficial. De igual modo, neste trabalho, também recorreremos a entrevistas para documentar histórias de vida que preenchem as lacunas da documentação oficial, nomeadamente os livros de registo de passaportes do Governo Civil do Funchal (GCF) e os respetivos processos de emissão dos passaportes. (NUNES, 2018:80).*

O Museu da Família Teixeira, situado na Fajã Murta, Faial, e pertence a Aneclét Teixeira de Freitas que teve de emigrar, junto com a família, para a Venezuela. Embora este museu diga respeito a um único núcleo familiar, nele podem-se espelhar as vivências de muitas famílias madeirenses que passaram pela mesma experiência de emigração:

*A verdade é que a história da Família Teixeira é a história de muitas outras famílias. É a história da Ilha e da mobilidade. E há narrativas escondidas em todos os recantos, devidamente ilustradas por retratos a preto e branco e por coisas que pertenciam ao universo de todos os lares, criando identificações que são tanto mais marcantes, quando Aneclét abre o espaço do museu a outras famílias cujos retratos se instalam ao lado dos da sua família, criando, deste modo, uma possibilidade de imortalização. (Alves, 2018:181).*

Em relação à questão linguística, é interessante analisar a forma como os falantes se apropriam e aplicam a linguagem aos mais diversos contextos comunicativos. Recorrendo à entrevista, Idalina Camacho fez um estudo ao nível da pragmática em que se propôs analisar a forma como os lusodescendentes expressam a delicadeza na

interação comunicativa. A investigadora chegou a algumas das conclusões neste estudo, nomeadamente a de que há diferenças no uso do português, ao nível lexical e ao nível prosódico entre os madeirenses que emigraram em meados do século XX e os que permaneceram na Região. Os emigrantes madeirenses mantêm formas lexicais e de pronúncia que caíram em desuso (Camacho, 2018a: 168) e terão sido estas formas linguísticas que os progenitores transmitiram aos seus descendentes, como é reforçado mais adiante:

*No relato destas histórias de vida é também frequente a presença da “Alteridade”, nomeadamente, na convocação de outras vozes, que se fazem ouvir através de citações diretas e indiretas e, em termos quiçá menos evidentes, na conservação de termos linguísticos já em desuso pelas populações locais e até nas formas de pronúncia local (variedade dialetal). Consubstanciam exemplos de polifonia discursiva representativa de toda uma comunidade de pertença que se faz ouvir nestes relatos de vida. (Camacho, 2018:126).*

O discurso dos entrevistados denota um sentido de pertença a uma comunidade linguística verificável nas vivências comuns, quer pelas marcas da herança linguística (PLH), quer também pelas formas de expressão associadas à língua materna. Os falantes demonstraram conhecer as regras de delicadeza utilizadas na cultura portuguesa e souberam distinguir os pedidos das ordens e reconheceram maior grau de delicadeza nos primeiros (Camacho, 2018a:158). O grau de formalidade, mantido por ambas as partes no decorrer da entrevista, demonstra o conhecimento deste aspeto por parte do grupo de lusodescendentes. A autora refere que os conhecimentos e princípios relativos à área da pragmática são importantes para uma comunicação eficaz nos vários contextos sociais, nomeadamente, nos contextos migratórios:

*Os estudos realizados em torno desta temática defendem uma constante reflexão sobre estes comportamentos linguísticos que, devido à “delicadeza” com que se relacionam com o quotidiano de todos nós, são alvo de frequente mutabilidade, qual um ser vivo que se adapta aos contextos, circunstâncias e meios. (Camacho, 2018b:127).*

Relativamente à informação extraída do Centro das Comunidades Madeirenses, verifica-se que o movimento associativo das comunidades portuguesas radicadas na Venezuela é muito expressivo, a considerar pelas associações culturais e desportivas elencadas<sup>9</sup>.

No âmbito da presente dissertação, é pertinente destacar as instituições, associações culturais, clubes e imprensa que contribuem para tornar viva a língua e cultura portuguesas.

O jornal *O Republicano* ou *O Lusitano* foi fundado em 1952, e “o objetivo era permitir um elo de ligação entre os portugueses na Venezuela, mantendo vivo o vínculo com a Pátria, através da Língua e da divulgação de notícias de Portugal e da sua comunidade.” (Gomes, 2018:119). Em 1954, passou a ser transmitido o programa radiofónico Voz da Madeira, através da *Rádio Rumbos* “...uma das mais populares estações emissoras da Venezuela que, diariamente, em língua portuguesa, transmitia diversas notícias e programas...” (Gomes, 2018:123).

Relativamente às associações, destaca-se o Centro Português de Caracas e a Casa Portuguesa de Aragua. O Centro Português “...dispõe de um grupo folclórico infantil e juvenil, um grupo coral e outro de teatro. No Centro Português são, igualmente, lecionados cursos de língua portuguesa, não só para sócios, como também para o restante público em geral.” (Gomes, 2018:124). A Casa Portuguesa de Aragua também proporciona uma vasta oferta cultural, nos moldes idênticos ao Centro Português, incluindo, portanto, os cursos de língua portuguesa, funcionando em conjunto com a ASOLUVEN – Associação de lusodescendentes na Venezuela, cujo “objetivo é dar a conhecer a cultura dos seus antepassados, integrando-os nas atividades desta Casa Portuguesa.” (Gomes, 2018:127).

---

<sup>9</sup> Câmara Venezuelana Portuguesa de Comércio, Indústria, Turismo e Afines (<http://www.cavenport.org.ve/>); Centro Português de Caracas; (<http://www.centroportugues.com/>); Centro Social Madeirense de Valência (<http://csmadeirense.com/main/>), o Grupo Folclórico Luso Venezuelano – Pérola do Atlântico (<http://www.peroladoatlantico.org.ve/>); a Academia da Espetada (<http://academiaespetadamcy.wordpress.com/>); Marítimo da Venezuela (<http://maritimodevenezuela.blogspot.pt/historia.html>); Casa Portuguesa do Estado de Maracay (<http://www.casaportuguesamaracay.com/>); Grupo Folclórico Luso Venezuelano Jardim da (<http://centrolusovenezolano.es.tl/>); Centro Atlântico Madeira Club Madeira (<http://madeiraclub.net/>); Mulher Migrante na Venezuela (<http://www.mulhermigrantevenezuela.blogspot.pt>); (<http://www.jardindamadeira.es.tl/>); Centro Atlântico Madeira Club (<http://madeiraclub.net/>); Lusos do Mundo (<http://lusosdomundo.com/2010/>); Centro Luso venezolano do Estado de Vargas. Informação disponível em: <https://ccmm.madeira.gov.pt/index.php/emigracao/movimento-associativo-das-comunidades>, consultado a 22.02.2019.

Estas associações culturais e desportivas e a imprensa são importantes não só como meio de ligação com a cultura de origem, mas também para colmatar lacunas ao nível formativo, uma vez que a maioria destes emigrantes possuíam um baixo grau de escolaridade. Esta situação deve-se, sobretudo, às condições socioeconómicas bastante precárias que os madeirenses tinham na sua terra natal e que os levaram a emigrar: “Em relação ao grau de escolaridade, grande parte tinha apenas o ensino primário. Curioso será dizer que a maior parte das mulheres, por se dedicar ao lar e ao bordado, não possuía o ensino primário.” (Gomes, 2018b:132). Também assinalada a inexistência, na época, de instituições de ensino superior na Região: “es derivado de la inexistencia en Madeira de institutos de carácter universitário” (Andrade, 1988:179, *apud* Gomes, 2018b: 132). Hoje em dia, muitos dos cidadãos luso-venezuelanos têm formação no ensino superior e exercem as mais diversas profissões: “Empresários, arquitetos, engenheiros, advogados, economistas, professores, médicos, eclesiásticos, militares e alguns políticos.”<sup>10</sup>

## **1.2. A imigração / retorno à Madeira**

Ainda que não seja possível apresentar números exatos, devido ao caráter dinâmico do fluxo migratório, existem dados disponibilizados por instituições, tanto do Continente, como da Região relativamente ao número de cidadãos oriundos da Venezuela. Segundo Alberto Vieira, “Temos dados e informações sobre este movimento de permanente entrada de imigrantes, mas faltam-nos estudos sobre a sua importância na sociedade e demografia madeirenses.”(Vieira, 2018:10) Trata-se, pois de uma realidade que merece uma análise mais aprofundada, por ter implicações no tecido social região.

De acordo com dados estatístico do INE, entre 1991 e 2001, verificou-se, em Portugal, o aumento em dobro da população estrangeira, exceto nas regiões autónomas.<sup>11</sup> Esta exceção é explicitada no volume dos Censos relativo à RAM em que refere: “Em 2001, a Região apresentava uma proporção de população estrangeira inferior ao valor nacional. Esta proporção diminuiu em relação a 1991, contrariando a tendência evidenciada a nível

---

<sup>10</sup> <https://ccmm.madeira.gov.pt/index.php/emigracao/historial-da-emigracao> (Consultado a 20.06.2019)

<sup>11</sup> Censos 2001 – XIV Recenseamento Geral da População, Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, INE, 2002 p.LIX, disponível em: [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos\\_historia\\_pt\\_2001](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=censos_historia_pt_2001), consultado a 27.06.2019

nacional<sup>12</sup>. Analisando os dados referentes à RAM, os resultados dos Censos deram conta do concelho de Santa Cruz com o indicador mais elevado da imigração da Região pela presença de muitos cidadãos estrangeiros, a residir, sobretudo, na freguesia do Caniço e o aumento de população estrangeira residente, verificada nos concelhos de Porto Santo, Machico e Funchal. O mesmo documento dá conta das nacionalidades venezuelana e sul-africana como as mais representativas da população estrangeira a residir na Região, num valor na ordem dos 56%.

Segundo os dados estatísticos dos Censos 2011, a população estrangeira residente no país, durante a primeira década do séc. XXI foi de 394 496 habitantes, o que representa 3,7% do total da população e um aumento de cerca 1,6% face a 2001. Esta tendência no aumento populacional também se verificou na Madeira que tinha 1,5% da população estrangeira com 5 619 cidadãos residentes, sobretudo nos seguintes concelhos: Porto Santo (4,6%) Calheta (3,1%) e no Funchal (2,5%).<sup>13</sup> Os principais países de origem destes cidadãos eram: Brasil (17,6%), da Venezuela (16,4%), Reino Unido (13,4%) e Ucrânia (6,5%).<sup>14</sup>

A tabela seguinte representa a população madeirense, que já residiu no estrangeiro. A percentagem de cada país corresponde à percentagem total de população estrangeira que já viveu no estrangeiro.

**Tabela 2 - População residente de nacionalidade portuguesa que já residiu no estrangeiro (Último país onde residiu)**  
% Em relação ao total da população da Madeira que residiu no estrangeiro

País	Percentagem
Venezuela	37,1%
Reino Unido	17,5%
África do Sul	12,1%
França	7,5%
Angola	5,0%
Jersey	3,8%
Moçambique	3,2%
Brasil	2,5%
Suíça	1,5%
EUA	1,2%

Fonte: Censos 2011, INE, I.P.

<sup>12</sup> Censos 2001 - Resultados Definitivos Região Autónoma da Madeira, 7.º vol Madeira, Lisboa, INE, 2002.

<sup>13</sup> Censos 2011 XV Recenseamento geral da população - Região Autónoma da Madeira, Lisboa INE I.P. , 28, disponível em <https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now-3/social-gb/popcondsoc-gb/popcondsoc-censos-gb/popcondsoc-censos-publicacoes-gb/finish/221-censos-publicacoes/559-censos-ram-2011.html> , (Consultado a 23.06.2019)

<sup>14</sup> *Idem ibidem*

Verifica-se que uma percentagem significativa de cidadãos portugueses residiu na Venezuela, sendo este o último país estrangeiro onde viveram, antes de regressar a população a Portugal, por períodos temporais:

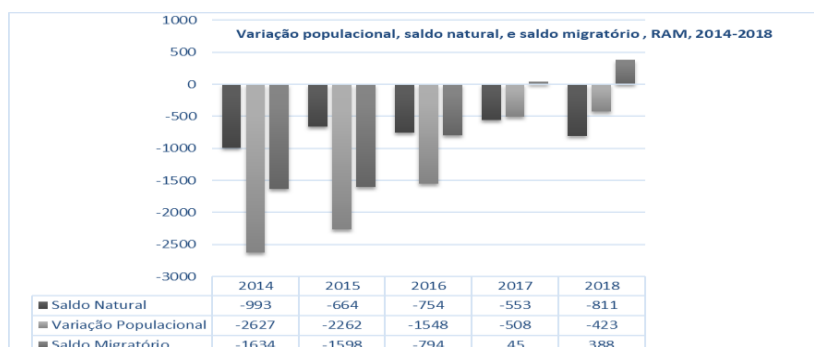
**Tabela 3 - População residente de nacionalidade portuguesa que já residiu no estrangeiro por período temporal:**  
% Em relação ao total da população da Madeira que residiu no estrangeiro

Período temporal	Valores percentuais
De 2006 a 2011	13,1 %
De 2001 a 2005	14,9 %
De 1991 a 2000	29,7 %
De 1981 a 1990	22,5 %
De 1971 a 1980	17,1 %
De 1961 a 1970	2,1 %
Antes de 1961	0,7 %

FONTE: Fonte: Censos 2011, INE, I.P.

É de salientar o contributo da população estrangeira na demografia da Região. O gráfico seguinte apresenta dados relativos à variação populacional, saldo natural e saldo migratório, fornecidos pela Direção Regional de Estatística entre 2014 a 2018:

**Gráfico 1: Evolução da população na Região Autónoma da Madeira**



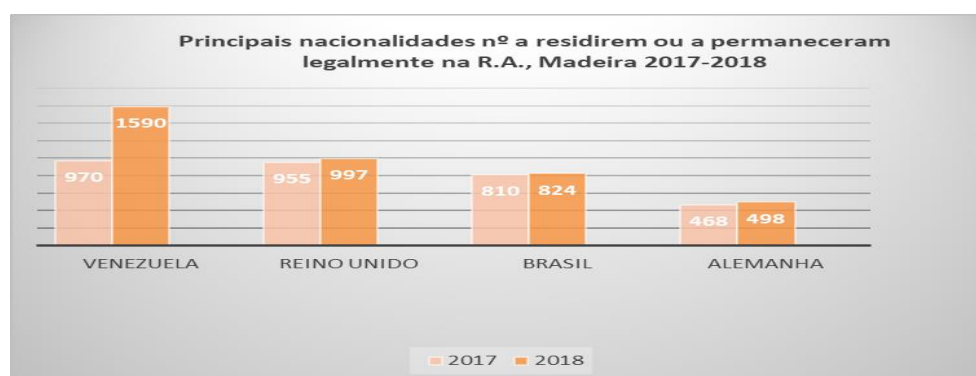
FONTE: Direção Regional de Estatística da Madeira. Construção própria

Através destes dados estatísticos, conclui-se que, num período em que a variação populacional apresenta valores negativos, decorrentes do saldo natural negativo. Por sua vez, o saldo migratório, embora não resolva o problema de todo, contribui para atenuar os números negativos da variação populacional. O sociólogo Ricardo Fabrício, no primeiro episódio do programa, “Interesse Público”, transmitido na RTP Madeira, no dia 10 de janeiro, subordinado à imigração venezuelana na Madeira referiu, precisamente, que chegada destes cidadãos pode contribuir para compensar a demografia na Região. Por sua vez, Jorge Carvalho, Secretário de Regional de Educação, com as pastas da

educação e imigração estimou que, à data, já tivessem sido contabilizados entre 3500 e 4000 regressos na Região, o que, também poderá contribuir para compensar a redução do número de alunos nas Escolas, que se tem vindo a verificar. A tendência é, segundo o próprio, para o agravamento desta situação, considerando que, desde 2012, o número de nascimentos tem ficado abaixo dos 2000, quando houve um registo de 3200 nascimentos na RAM no ano de 2000. Esta é uma situação que tem um impacto imediato no sistema de ensino, conforme observou Jorge Carvalho.<sup>15</sup>

Atendendo agora à população estrangeira a residir ou a permanecer legalmente na RAM nos anos de 2017 e 2018, o gráfico seguinte apresenta os valores das nacionalidades mais representativas desses cidadãos:

Gráfico 2 – Principais nacionalidades a residirem ou a permanecerem legalmente na R.A. Madeira



FONTE: Direção Regional de Estatística da Madeira

Verificou-se, pois, um aumento da população de nacionalidade venezuelana a residir na Região, de 2016 a 2018, conforme demonstra a seguinte tabela:

<sup>15</sup> <https://www.rtp.pt/play/p4340/e325281/interessepublico> (consultado a 18.07.2020)

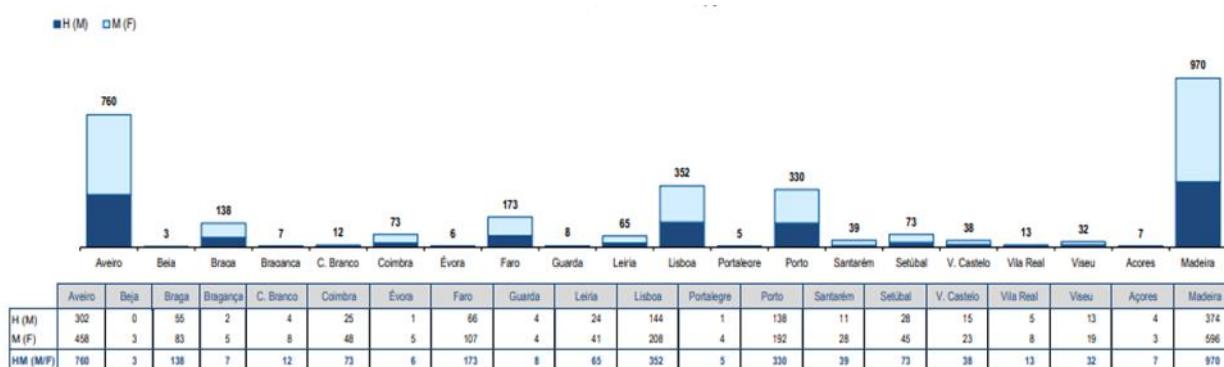
Tabela 4 - População oriunda da Venezuela a residir na RAM

ANOS	Nº de residentes
2016	703
2017	970
2018	1 590

FONTE: Direção Regional de Estatística

Dados relativos a todo o território nacional, mostram que, em 2017, era na Região Autónoma da Madeira que residia a maior comunidade imigrante oriunda da Venezuela:

Gráfico 3- Distribuição da população do país (ou agregado de países) residente em Portugal em 2017 por distritos do Continente, Açores e Madeira e por género



FONTE: Gabinete de Estratégia e Estudos – Ministério da Economia

Estes dados são fundamentais para se perceber o contexto demográfico e social atual da RAM. Conhecendo os números da população estrangeira residente e as suas principais necessidades obtém-se uma base para traçar um conjunto de medidas de integração.

## **PARTE II**

**A Política de Língua e o Planeamento Linguístico no contexto do acolhimento de imigrantes**

## **2. Enquadramento sociolinguístico**

### **2.1. A perspetiva teórica sobre a Política de Língua e o Planeamento Linguístico**

A Política de Língua e Planeamento Linguístico (PLPL) tem como objeto de estudo as decisões políticas sobre as línguas e o seu uso na sociedade (Calvet, 2002).

Apesar de ser uma prática existente desde os primórdios das civilizações, há autores como defendem que a Política de Língua surgiu como área de estudos por volta de 1950 (Ricento (2000), Wright, (2004), (Kaplan & Baldauf Jr., 1997, *apud* Salomão, 2011), tendo a expressão sido usada pela primeira vez por Einer Haugen (Davies & Ziegler, 2015) no contexto pós-guerra, com o surgimento de novas nações.

Sue Wright identifica três fases distintas na PLPL: a primeira corresponde ao período de construção de nações no contexto pós guerra; o segunda, é o período crítico que contesta a orientação e a prática dominante até aí desenvolvida e o terceiro período, caracterizado pela globalização (Salomão, 2011). A política de língua está na base da ação dos Estados em relação às línguas, sendo que a utilização de um idioma em determinadas situações passa uma decisão política e, como tal, sujeita a conflitos e negociações. O Planeamento Linguístico é a área que visa concretizar as medidas decretadas pela Política de Língua. Na sua intervenção sobre as línguas, o Planeamento Linguístico cria programas de revitalização, manutenção, escrita, criação de escolas bilingues e de legislação específica. A defesa dos direitos linguísticos e do património linguístico também se enquadra no Planeamento Linguístico, o que veio a ser designado de ecolinguística (Cooper, 1997).

O segundo período da PLPL decorreu nas décadas de 70 e 80 em que surgiram novas áreas de estudo como os Estudos de Género, Estudos da Negritude, Estudos Culturais ou Estudos de Desenvolvimento que implicaram novas metodologias, abordagens e campos de estudo na PLPL. Além disso, nesta altura deram-se as migrações massivas motivadas por fatores políticos, económicos, sociais ou naturais, o que fez com que a PLPL fosse analisada sob o ponto de vista sociocultural, económico e político das línguas em contacto (Salomão, 2006). Foi neste período que os autores como Jim Tollefson, Jo Lo Bianco, Michael Clyne, Tom Ricento, Colin Baker, Jim Cummins, David Corson, Nancy

Hornberger, Nancy Dorian, Li Wei, se dedicaram ao bilinguismo e multilinguismo entre os grupos de migrantes, fizeram propostas nas políticas de integração de migrantes, sobretudo na área da educação. A atitude destes migrantes era, segundo Salomão, de uma preservação da sua língua e cultura de origem, recusando-se a uma assimilação quase completa da cultura do outro.

A terceira fase da PLPL apresentada por Sue Wright refere-se ao período de globalização que perdura até à atualidade, caracterizado por um maior protagonismo das organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) passando os estados-nação para um segundo plano. Esta situação ainda mais visível para Portugal, ao entrar na Comunidade Económica Europeia (CEE), entretanto designada União Europeia (UE).

A globalização também foi potenciada pela facilidade e frequência nos transportes, com o progresso das comunicações e novas tecnologias. Robert Cooper na sua obra *Language Planning and Social Change*, traduzida para o espanhol em 1997 com o título *La planificación Lingüística y el cambio social*, a partir da apresentação da definição de doze autores, propõe a sua própria definição de Planeamento Linguístico, a partir da seguinte questão: “¿Quién planifica qué para quién y cómo? (1997:43).

Esta é uma questão que remete para a amplitude da PLPL, dada a multiplicidade de fatores e intervenientes envolvidos no processo linguístico, ao nível macro – as decisões tomadas pelos Governos que se concretizam el legislação - , ao nível meso – as iniciativas de grupos e organizações – e ao nível micro – as decisões de cada indivíduo relativamente à aprendizagem e utilização das línguas.

Depois de responder de uma forma analítica às suas próprias questões, Cooper chega à sua definição de planeamento linguístico: “La planificación lingüística comprende los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos.” (Cooper, 1997:60) Nesta definição, o autor integra três tipos de planeamento linguístico: *la planificación formal de la lengua* (Corpus Planning), *la planificación funcional de la lengua* (Status Planning) e a *la planificación de la adquisición de la lengua* (Acquisition Planning).

Os dois primeiros tipos de planificação já haviam sido distinguidos por Kloss (1969, *apud* Cooper) sendo que a *planificación formal de la lengua* (Corpus Planning) refere-se a todas as atividades relacionadas à alteração da estrutura interna do idioma, tais como a inclusão de novas palavras, que passam a vir atestadas nos dicionários, as reformas na ortografia e a adoção de um novo sistema de escrita. Ou seja, trata-se da adoção das formas alternativas de um código oral ou escrito já existente.

A *planificación funcional de la lengua* (Status Planning) relaciona-se com o reconhecimento de uma língua, por parte de um governo, tal como havia já sido identificado por Kloss. A partir daí, a expressão tem incluído o sentido de alocação de línguas a determinadas funções, por exemplo a língua como meio de instrução, idioma oficial, meio de comunicação das massas (Cooper, 1997:44).

Por sua vez, Gorman define *planificación funcional de la lengua* (Status Planning) como “las decisiones normativas de mantener, ampliar o restringir la gama de usos (gama funcional) de un idioma en contextos particulares”. (Gorman 1997:73 *apud* Cooper, 1997:44).

Segundo Cooper, Prator notara que o ensino das línguas merecia uma atenção particular em matéria de política de língua, o que levou aquele autor a apresentar o conceito de *planificación de la adquisición de la lengua* (Acquisition Planning). Cooper justifica a pertinência do conceito essencialmente por duas razões. Uma delas tem a ver que o ensino da língua pode implicar, à partida, a sua difusão, já que passa a haver um maior número de utilizadores e de funções dessa mesma língua, o que requer uma planificação considerável. A outra razão tem a ver com o facto de os utilizadores serem afetados pelas mudanças ocorridas na função/estatuto e na forma da língua e essas mudanças serem atrativas e contribuir para o aumento de novos utilizadores. Para se ter uma melhor percepção do conceito de Política de Língua e Planeamento Linguístico, Ricento apresenta um quadro classificativo que congrega as várias perspetivas dos autores sobre este conceito (R. L. Cooper, 1989), (C.A. Ferguson, 1968), (E. Haugen, 1983), (Hornberger, 1994), (H. Kloss, 1968), (Nahir, 1984), (Neustupný, 1974), (Rabin, 1971) e (Stewart, 1968) *apud* Salomão 2006.

Figura 1 - Quadro integrativo de Ricento (2006:29 *apud* Salomão 2006:103)

Types	Policy planning approach (on form)	Cultivation planning approach (on function)
Status planning (about uses of language)	Officialization Nationalization Standardization of status Proscription	Revival Maintenance Spread Interlingual communication – international, intranational
Acquisition planning (about users of language)	Group Education/School Literary Religious Mass media Work	Reacquisition Maintenance Shift Foreign language/second language/literacy
	<b>Selection</b> Language's formal role in society Extra-linguistic aims	<b>Implementation</b> Language's functional role in society Extra-linguistic aims
Corpus planning (about language)	Standardization of corpus Standardization of auxiliary code  Graphization	Modernization (new functions) Lexical Stylistic  Renovation (new forms, old functions) Purification Reform Stylistic simplification Terminology unification
	<b>Codification</b> Language's form Linguistic aims	<b>Elaboration</b> Language's functions Semi-linguistic aims

## 2.2. A Política de Língua e o Planeamento Linguístico em Portugal

Em Portugal, a expressão foi já utilizada em várias publicações nomeadamente *Uma Política de Língua para o Português* (Mateus, 2002).<sup>16</sup> Neste artigo, a autora observou que, ainda que especialistas e professores sustentassem a inexistência de uma política de língua para o português, a verdade é que até então já tinham sido tomadas muitas medidas avulsas neste âmbito, o que permitiram não só um melhor domínio do português língua materna, como também uma extensa difusão do português como língua segunda

<sup>16</sup> <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-mhmateus-politicapt.pdf> (consultado a 20.03.2020)

ou estrangeira. Todavia, e segundo a autora, estas medidas careciam do devido enquadramento e clarificação dos objetivos, sendo importante que, quem não tem de agir no imediato, trace um quadro de objetivos e estratégias para o ensino e difusão do português. De facto, deve ser uma estratégia a adotar, não só para afirmação e promoção do idioma, como para dar uma resposta mais eficaz a situações de emergência como a retratada nesta dissertação. Os aspetos atinentes ao uso e difusão da língua envolvem três questões:

- 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 socio-política e cultural nos espaços em que é língua estrangeira.* (Mateus, 2002:2).

No âmbito da presente dissertação, analise-se a utilização do português enquanto veículo de escolarização de comunidades que a utilizam como língua segunda, em que efetivamente se torna indispensável a construção de uma política de eficaz. (Mateus, 2002:4). Apesar de o artigo ser de 2002 e da autora fazer um ponto de situação do PLPL, com base no contexto social de finais do século XX e inícios do século XXI, há, no entanto, elementos que devem ser sempre tidos em conta na PLPL como os objetivos, as estratégias, as táticas, os destinatários, bem como princípios gerais que apenas variam em função do contexto e dos intervenientes envolvidos. Aspetos como o reconhecimento da diversidade cultural dos países de origem, a investigação sobre as línguas nacionais desses países, a coordenação das ações de cooperação entre as instituições portuguesas e destas entre as instituições desses mesmos países, reconhecendo os pontos em comum e os pontos de divergência devem ser sempre observados.

De acordo com estes princípios, apresentam-se os seguintes objetivos: fortalecer o Português como língua de comunicação internacional; sensibilizar para a importância da cooperação como um espaço que favorece a inter-relação afetiva, social, cultural e económica que deve existir num espaço multicultural multilingue; proporcionar formação específica para os docentes no âmbito do ensino do PLNM.

As estratégias para atingir os objetivos passam pelo desenvolvimento de mecanismos de formação e recrutamento de professores de PLNM; a criação de estruturas de reforço das

atividades letivas e de investigação dos diversos espaços de difusão do português, tendo em conta os contextos em que estão integrados. A concretização destas estratégias exige alguns procedimentos, nomeadamente: desenvolvimento de investigação no âmbito das línguas em contacto, numa perspetiva comparativa; preparação e produção de materiais didáticos, livros e materiais multimédia; apoio a projetos dinamizadores de ações conjuntas de parcerias entre Portugal e os restantes estados da CPLP e, acrescente-se, os Países de onde provêm as remessas de imigrantes.

O envolvimento dos três níveis de planificação linguística já citados é condição essencial para que a política de língua seja bem sucedida, pois: “ se é verdade que a política necessita do Estado, que decide tentar ou não tentar regular determinadas práticas linguísticas, é também verdade que essas decisões só se concretizam com a adesão dos indivíduos e dos grupos”. (Pinto, 2010:27) pelo que se torna necessária uma avaliação permanente da política linguística e do seu impacto no “ambiente linguístico”.

A política de língua explicita-se em diplomas legais de carácter normativo, que podem ter diferentes níveis de intervenção geográfica - internacional, nacional e regional – e jurídica – lei constitucional, lei, decreto-lei, decreto, decreto regulamentar, portaria e despacho normativo.

O planeamento linguístico deve realizar-se em quatro etapas: a **preparação**, a partir da recolha de informação sobre as práticas e a cultura linguística da comunidade, em que se diagnosticam problemas linguísticos derivados da interação social e da mudança social; a **formalização** das decisões tomadas; a **adoção** de medidas que visam a implementação dessas decisões e a quarta etapa, a **monitorização** da atividade de planificação através da **avaliação** dos seus efeitos no ambiente linguístico.

A planificação linguística desenvolve-se em quatro vertentes interligadas: a **planificação do estatuto**, a **planificação do corpus**, a **planificação da aprendizagem** e **planificação do prestígio** das línguas do ambiente cuja utilização se pretende regular. As medidas no âmbito da planificação do estatuto, contemplam: a *oficialização*, *revitalização*, *manutenção*, *intercompreensão* e a *difusão*.

O Decreto da Aprovação da Constituição da República Portuguesa, publicado no Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10, no Artigo 11.º, define a Bandeira Nacional

e o Hino Nacional como símbolos nacionais, a que se veio a acrescentar, posteriormente, a Língua Portuguesa pela alteração efetuada pelo/a Artigo 3.º do/a Lei Constitucional n.º 1/2001 - Diário da República n.º 286/2001, Série I-A de 2001-12-12.<sup>17</sup>

Dois anos mais tarde, a Resolução da Assembleia da República n.º 85/2003 sobre o projeto de tratado constitucional para a União Europeia define no ponto 16: “ Em caso algum os critérios de eficácia poderão revogar o princípio de utilização da língua portuguesa como língua oficial e de trabalho da União, para falar, ouvir, ler e escrever.”<sup>18</sup> Em 1991, foi deliberado que o português se mantinha como língua oficial de Macau, juntamente com o chinês, que se veio a tornar, nesta altura, língua oficial deste país. Esta nova organização linguística decorre da Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau, que só entrou em vigor no dia 20 de dezembro de 1999, em que a primazia é dada à língua chinesa por ser a língua oficial do país que passou a assumir a soberania plena e administrativa que é a RPC, que voltou a delegar na Administração do Território, no Governo Local em consequência da Declaração Conjunta de 1986 entre Portugal e a RP China.

A Lei n.º 89/99, de 5 de julho, define as condições de acesso e exercício da atividade de intérprete de língua gestual e, em 15 de novembro de 1997, a Constituição da República Portuguesa reconhece a Língua Gestual Portuguesa como a língua da comunidade surda portuguesa, sendo que, neste mesmo dia, assinala-se o Dia Nacional da Língua Gestual Portuguesa. Dez anos mais tarde, foi homologado o *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*, coordenado por Fátima Cavaca, por Despacho de 18.12.2007 do Secretário de Estado da Educação.

Em 2017, e no âmbito dos 20 anos do Reconhecimento da LGP, a Região Autónoma da Madeira toma um conjunto de medidas como a promoção da Língua Gestual Portuguesa e de boas práticas implementadas nos órgãos de governo próprio da Região Autónoma da Madeira pela Resolução da Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira n.º 14/2017/M. Neste mesmo ano, decorreu, na Escola Secundária Francisco Franco, no

---

<sup>17</sup> <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/337/201909221657/127966/element/diploma> (consultado a 17.05.2020)

<sup>18</sup> <https://dre.pt/web/guest/pesquisa-avancada/-/asearch/423923/details/maximized?perPage=100&anoDR=2003&types=SERIEI&search=Pesquisar> (consultado a 17.05.2020).

Funchal, um Curso de Língua Gestual Portuguesa, nível I, de 25 horas, promovido pela Direção Regional de Educação e destinado aos docentes do ensino básico e secundário. Posteriormente, a DRE continuou a promover novas edições do Curso de LGP, níveis I e II. No dia 17 de novembro, decorreu o Seminário “Uma Conquista Gestual – Língua Gestual Portuguesa, 20 anos de reconhecimento”, organizado pela Secretaria Regional de Educação, através da Direção Regional de Educação, no auditório da APEL.

A revitalização verificou-se com o já citado reconhecimento oficial do mirandês, a que se juntou a elaboração de documentos administrativos na versão mirandesa e o ensino do mirandês; em 1999, ocorre o reconhecimento oficial de direitos linguísticos da comunidade mirandesa pela Lei n.º 7/99. O latim também foi alvo de revitalização, nomeadamente pela aceitação e emissão de diplomas do ensino superior e na sua utilização por agentes económicos, juntamente o grego clássico.

A política portuguesa de manutenção do estatuto da língua portuguesa centrou-se na obrigatoriedade do uso único da língua portuguesa e na sua utilização em documentação da administração pública, em acordos internacionais monolíngues e/ou países de língua oficial portuguesa e documentos exigidos por organismos estatais portugueses. Nos acordos internacionais, a língua portuguesa tem mantido o estatuto de língua co-oficial e foi utilizada em acordos multilíngues assinados no âmbito da atual UE e com países terceiros. A manutenção da língua foi determinada em instruções dadas ao público, na utilização pela imprensa, e na promoção do livro em português. Entre 1986 e 1992 a Comissão Nacional de Língua Portuguesa (CNALP) realizou um trabalho de concertação indo ao encontro da conceção de uma política de língua. Paulo Feytor Pinto observou, no entanto, que muita da legislação linguística aprovada entre 1974 e 2004, era respeitante à utilização da língua portuguesa em áreas diversas como a justiça, a saúde, as finanças, o comércio e indústria, os transportes e turismo e que a CNALP não tinha, entre os seus membros, representantes destas áreas. No entanto, Cooper observa que os motivos por detrás de uma política de língua, não se resumem aos meramente linguísticos, pelo que é importante a intervenção dos vários setores da sociedade:

*La planificación lingüística generalmente responde a objetivos no lingüísticos, como la protección del consumidor, el intercambio científico, la integración nacional, el control político, el desarrollo económico, la creación de nuevas elites o el mantenimiento de las existentes, la pacificación o asimilación de grupos*

*minoritários y la movilización masiva de movimientos nacionales o políticos. En la guerra, se utilizan todas las armas de que se dispone. Si la modificación de una lengua o de su uso o la promoción de su adquisición se perciben como armas es muy probable que se las utilice. (Cooper, 1997:47).*

Ou seja, a evolução da PLPL tem acompanhado os problemas reais da sociedade, à luz das ciências aplicadas, muito em particular, as que se ocupam das línguas naturais. Estes problemas ou situações dizem respeito às realidades vigentes do início do século XXI, marcadas pela globalização já mencionada (Salomão, 2006: 97).

No âmbito das medidas relacionadas com a intercompreensão, para além da utilização já mencionada da língua portuguesa em acordos internacionais, há a assinalar a regulamentação do recrutamento de tradutores e/ou intérpretes. Esta atividade profissional passou a ser um forte impacto aquando da adesão de Portugal à União Europeia, vindo o português a tornar-se numa das línguas oficiais desta instituição. Esta regulamentação foi cumprida por organismos de todos os setores da administração pública sediados em território nacional, deu-se também a reestrutura de carreiras da função expressa no Decreto-Lei n.º 248/85, de 15 de julho, que no artigo 37.º, faz referência às profissões de tradutor, tradutor-correspondente e tradutor-correspondente-intérprete, bem como à criação da Associação Portuguesa de Tradutores (APT), em 1988, que visa “defender os interesses e a dignidade da TRADUÇÃO e da LÍNGUA PORTUGUESA.”<sup>19</sup> Existem outras associações representativas da profissão de tradutores e intérpretes como a AIIC – Associação Internacional dos Intérpretes de Conferência; o SNATTI – Sindicato Nacional da Atividade Turística; a APIC - Associação Portuguesa de Intérpretes de Conferência; a AGIC - Associação Portuguesa dos Guias-Intérpretes e Correios de Turismo; a APTRAD – Associação Portuguesa de Tradutores e Intérpretes.

O Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (Camões I.P.), que se encontra atualmente sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros, tem tido um papel importante na promoção e difusão da língua portuguesa, sendo a aprendizagem do português, uma das principais áreas da oferta formativa do instituto. Para o efeito, dispõe de uma rede de ensino de português no estrangeiro, que atua nos estabelecimentos do

---

<sup>19</sup> <https://www.apt.pt/detalhe/2> (Consultado a 16.06.2020)

ensino básico e secundário e nas instituições de ensino superior estrangeiros, em regime de ensino presencial.

No regime de ensino à distância, o Camões, I.P. disponibiliza igualmente uma vasta oferta formativa que contempla os Cursos Gerais de Português nas modalidades Autoaprendizagem, Básico e Premium e os Cursos de Português para Fins Específicos, nomeadamente: Português de negócios; Português Jurídico; Português para Jornalismo e Português para Hotelaria e Turismo.<sup>20</sup>

Através desta modalidade de ensino à distância, qualquer cidadão pode frequentar um curso de português, independentemente do local em que se encontre, bastando ter acesso a um computador (ou outro meio tecnológico equiparável) e à internet.

O Camões I.P. apoia os professores da rede do ensino do português no estrangeiro, através da formação do português como Língua Estrangeira, como Língua Segunda e como Língua de Herança.

No caso de Português como Língua Estrangeira são apoiados 225 cursos; o instituto interage com 14 cursos, abrangendo uma média anual de 5000 alunos. É dado apoio à formação de professores de Português a lecionar em Cabo Verde, Guiné Bissau e Moçambique, em regime presencial ou híbrido. Em números, esta realidade abrange 49 núcleos de formação, uma média anual de 125 formadores e de 1800 formandos que ensinam a língua portuguesa a um universo de 350 000 alunos do ensino básico e secundário.

Na modalidade de ensino à distância, o instituto tem disponibilizado os seguintes cursos: Aprendizagem e Ensino de Português Língua não Materna, realizado em parceria com a Universidade de Coimbra; Didática do Português Língua de Herança e Tecnologias Móveis para o Ensino de Português L2.

Muito recentemente, o Camões I.P., em colaboração com a Universidade Aberta, disponibilizou uma edição do curso Formação para a Docência Digital e em Rede, com uma duração de 25 horas coordenado por aquela instituição do ensino superior. Para além da formação específica para os professores da rede de ensino de português no

---

<sup>20</sup> <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/a-distancia> (consultado a 18.04.2020)

estrangeiro, o instituto assegura formação contínua, em regime à distância, para os professores interessados.

A promoção internacional do livro de português também tem contribuído para a difusão do idioma, através da criação de prémios literários como o Prémio Camões (1988), o Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa (1990), a Rede Bibliográfica da Lusofonia (1996), o Prémio José Saramago (1999).

Já na 2.ª década do sec. XXI foram criados mais concursos literários. O Prémio Literário UCCLA – Novos Talentos, Novas Obras em Língua Portuguesa, foi criado em 2015 pela UCCLA – União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa, juntamente com a editora A Bela e o Monstro Edições Lda. A partir de 2015, também começaram a ser atribuídos os Prémios Literários da Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM): o Prémio IN/Vasco Graça Moura; o Prémio IN/Eugénio Lisboa; o Prémio IN/Ruy Cinatti; o Prémio Arnaldo França e o Prémio IN/Ferreira de Castro.

Os principais objetivos destes prémios são homenagear as personalidades destacadas no panorama cultural dos países de língua oficial portuguesa, promover a criação literária em língua portuguesa, acolher novos autores e alargar a oferta editorial. O Prémio Imprensa Nacional / Ferreira de Castro resulta de um Protocolo entre a INCM e o Ministério dos Negócios Estrangeiros que, através da Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas e

*pretende reforçar os vínculos de pertença à língua e cultura portuguesas, estimular a participação de portugueses residentes no estrangeiro e lusodescendentes, prestando, assim, às comunidades portuguesas dispersas pelo mundo o justo reconhecimento pelas atividades que desenvolvem nos seus países de acolhimento.*<sup>21</sup>

No dia 29 de junho de 2020, foi assinado um novo Protocolo entre as entidades supracitadas, para o lançamento de um programa editorial centrado na emigração com o objetivo de dar a conhecer as obras em português de autores da diáspora e aprofundar o conhecimento das comunidades portuguesas. O protocolo prevê a existência de três linhas editoriais, em suporte e formato digital: uma coleção de estudos e documentos sobre a diáspora, outra de textos e obras de criadores das comunidades e uma terceira

---

<sup>21</sup> [https://www.incm.pt/portal/fc\\_premio.jsp](https://www.incm.pt/portal/fc_premio.jsp) (consultado a 17.05.2020)

centrada na política externa portuguesa. O projeto será financiado ao abrigo do plano de responsabilidade social e cultural da INCM, o que possibilita o livre acesso às obras editadas.

A televisão também teve um papel na difusão da língua portuguesa e o Estado Português apoiou a implementação das televisões experimentais em Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe (1989-1990) e reorganizou as emissões da RTP Internacional em 1996.

A planificação do *corpus* relaciona-se com as alterações à estrutura interna da línguas, enquadradas nas razões sociolinguísticas, o que normalmente faz com que a língua assuma novas funções comunicativas. É neste âmbito que surgem novos atlas linguísticos, dicionários, gramáticas, prontuários e vocabulários ortográficos.

O Instituto de Lexicologia e Lexicografia da Língua Portuguesa (ILLLP), é uma unidade integrada na Academia das Ciências de Lisboa a quem “compete promover a criação e apoiar a atividade de núcleos de estudos necessários para a defesa e enriquecimento do léxico da língua portuguesa e promover a realização de colóquios e seminários, dentro das áreas da lexicologia e da lexicografia do português.” (Decreto-Lei n.º 157/2015, de 10/08, art. 20.º)

Ana Salgado, coordenadora do *Novo Dicionário da Academia*, faz uma retrospectiva das produções de dicionários de referência do Português, nomeadamente o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (2001), da nova edição da versão portuguesa do *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, (2015) e o *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, em 2004/2009 da Porto Editora. No entanto, sublinha a necessidade de se constituir um acervo lexicográfico que seja expressão do português atual e disponibilizar essa obra dicionarística em linha, de uso mais generalizado e de um maior alcance. Surge então o novo Dicionário da Academia que tem como base o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, publicado pela Academia das Ciências em 2001, com o apoio financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian e a responsabilidade comercial da Editorial Verbo. Trata-se de uma obra que pretende dar continuidade à edição anterior, numa perspetiva de expansão e renovação, nomeadamente ampliando o léxico geral, científico,

e os regionalismos nos diversos países lusófonos, com recurso à plataforma digital, através de um protocolo com a Universidade do Minho.

Ana Salgado observa ainda que o carácter prescritivo da lexicografia de outrora seguiu um rumo descritivo, assente no uso em contexto real das unidades lexicais, pelo que a coordenadora salvaguardou a importância de uma definição rigorosa dos critérios de produção, dando particular atenção à introdução de marcas de uso, de forma a evitar a utilização de usos impróprios ou indevidos. Esta produção é complementada pelo *Vocabulário Ortográfico Atualizado da Língua Portuguesa*<sup>22</sup> (VOLP) que foi concebido com o objetivo de fixar uma nomenclatura rigorosa e abrangente do português contemporâneo, através de uma listagem final de novos verbetes. O VOLP é um recurso lexicográfico totalmente gratuito, com a chancela da Academia das Ciências que, em coordenação com a Academia Brasileira de Letras e com as instituições culturais de outros países de língua portuguesa e de núcleos portugueses no estrangeiro, implementam ações respeitantes à promoção da unidade, diversidade e expansão da língua portuguesa. O VOLP segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990), na variedade portuguesa da língua, abrangendo a Língua Portuguesa Moderna, desde o século XVI até à atualidade e integra os seguintes elementos: vocábulos consagrados pelo uso; neologismos de uso corrente; vocabulário técnico ou científico; empréstimos lexicais de uso corrente, com a indicação da língua, do equivalente vernáculo ou do aportuguesamento e as grafias alteradas pelo Acordo Ortográfico de 1990.

O Pórtico de Língua Portuguesa (PLP) é um espaço agregado ao (ILLP) que tem como missão a preservação e a expansão da Língua Portuguesa, enquanto espaço de debate e reflexão e discussão sobre as mais diversas questões linguísticas com rigor e qualidade. Os principais valores deste projeto linguístico são: Língua Portuguesa, Diversidade, Rigor, Credibilidade e Educação. O PLP presta serviços de Revisão, Consultoria e Tradução, para além de disponibilizar ferramentas linguísticas para consulta, publicações, notícias, artigos e esclarecimentos.

Em 1988 foi criado o Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), uma unidade de investigação científica portuguesa, sediada em Lisboa, primeiramente

---

<sup>22</sup> <https://volp-acl.pt/> (Consultado a 18.06.2020)

centrada na investigação das áreas da linguística teórica e computacional, passando depois a dedicar-se à investigação nas áreas da lexicologia e lexicografia, do ensino da língua em contexto de diversidade e o estudo do discurso e da literacia. Atualmente, o ILTEC integra três áreas de estudo: *Língua e Diversidade Linguística* – tendo como objeto a diversidade linguística na Escola e a criação de materiais de apoio para o ensino do português língua segunda; *Léxico e Modelização Computacional* – com o objetivo de investigar e criar recursos lexicais, fonológicos e terminológicos e *Discurso e Literacia* – focado na perspetiva funcionalista da língua a gramática discursivo-funcional, a linguística sistémico-funcional e a análise crítica do discurso são os principais modelos teóricos desenvolvidos e está ainda em curso um estudo da aprendizagem da escrita.

A maior parte dos recursos do ILTEC encontra-se reunida no Portal de Língua Portuguesa nomeadamente o VOP (Vocabulário Ortográfico do Português) e o Lince, um conversor ortográfico. O ILTEC desenvolveu os seguintes projetos: Eurotra; Diversidade Linguística na Escola; Corp-oral; o Portal da Língua Portuguesa e Turmas Bilingues, centrando a sua atividade na planificação do *corpus* e na planificação da aprendizagem.

Em 2015, o ILTEC fundiu-se com o Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada, criando uma nova unidade, o CELGA-ILTEC.

O Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL) é uma unidade de investigação e desenvolvimento integrada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa que atua em duas vertentes: a investigação teórica e experimental e a disponibilização de materiais e ferramentas. Para além de promover o diálogo entre as várias áreas afins à linguagem, o CLUL também promove a uma abordagem multidisciplinar. As atividades implementadas pelo CLUL abrangem o desenvolvimento de novos recursos linguísticos e aplicações no âmbito do português L1 e L2 em áreas de relevância científica e social: edições de texto, atlas linguísticos, *corpora* de larga escala, *corpora* etiquetados e anotados, léxicos, ferramentas para avaliação do desenvolvimento linguístico com aplicações nos domínios da linguística clínica e da linguística educacional, testes para avaliação da leitura.

A equipa de investigadores do CLUL integra elementos agregados à Universidade da Madeira e que têm publicações da sua autoria ou coautoria relativas às especificidades

da culturais e linguísticas na Madeira, nomeadamente Aline Bazenga<sup>23</sup> com “Aspetos interdisciplinares e linguísticos na construção da identidade madeirense” (2018); Naidea Nunes<sup>24</sup>; foi coautora do *Atlas Linguístico-Etnográfico da Madeira e do Porto Santo* (2018) e autora do artigo “O Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes: ‘Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses’ no Contexto de Mobilidade da Venezuela.” (2018); João Saramago<sup>25</sup>, investigador responsável do *Atlas Linguístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza* que esteve na base do *Atlas Linguístico-Etnográfico da Madeira e do Porto Santo* (2018) um projeto do qual é coordenador.

O Acordo Ortográfico de 1990 é uma medida de planificação do *corpus* que consiste num tratado internacional firmado em 1990, com o objetivo de criar uma ortografia unificada para o Português, a ser usada por todos os Estados-Membros da CPLP. Este acordo foi aprovado e ratificado por Portugal, em 1991 e o 2.º protocolo modificativo ocorreu a 16 de maio de 2008. O AO passou a ser obrigatoriamente utilizado, em Portugal, a partir de 13 de maio de 2015.

Segue-se o ponto de situação relativo ao Acordo Ortográfico, nos vários países:

Tabela 5 – Resumo da situação do Acordo Ortográfico nos países e regiões lusófonos

País	Assinatura	Ratificação		Entrada em vigor	Fim do período de transição	Últimos desenvolvimentos
		Acordo	2º protocolo modificativo			
Angola	16 de dezembro de 1990	Não		N/D		2018, junho — A coordenadora da Comissão Nacional de Angola no Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), Ana Paula Henriques, referiu que “[a] posição de Angola não é de não ratificar do Acordo Ortográfico, a nossa posição é de conversar com os pares no sentido de apresentar preocupações no sentido de acomodar também Angola num instrumento que é comum, é de todos os membros dos PALOP e CPLP”
Brasil	16 de dezembro de 1990	18 de abril de 1995	outubro de 2004	1 de janeiro de 2009	31 de dezembro de 2015	2012, dezembro — adiamento da implementação definitiva do acordo ortográfico para o 1º de janeiro de 2016.
Cabo Verde	16 de dezembro de 1990	abril de 2005		1 de outubro de 2009	1 de outubro de 2015	2009, janeiro — O governo cabo-verdiano prevê um período de transição que poderá variar entre 6 e 10 anos, para a plena implementação do Acordo. 2015, junho — Em outubro, chegará ao fim o período de transição de seis anos para o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa
Galiza						2011, janeiro — o jornal Novas da Galiza passou a aplicar o AO em todos os textos de português padrão. 2009, setembro — o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Porto Editora incorporou o léxico galego elaborado pela AGLP.
Guiné-Bissau	16 de dezembro de 1990	23 de novembro de 2009		N/D		2015, maio — A aplicação do Acordo na Guiné-Bissau ainda se encontrava numa fase embrionária.

<sup>23</sup> <http://www.clul.ulisboa.pt/pessoa/aline-bazenga> (consultado a 18.07.2020)

<sup>24</sup> <http://www.clul.ulisboa.pt/pessoa/naidea> (consultado a 22.06.2020)

<sup>25</sup> <http://www.clul.ulisboa.pt/pessoa/japsaramago> (consultado a 22.06.2020)

Guiné Equatorial				N/D		2016, maio — O IILP afirmou que a implementação da língua portuguesa no território será feita segundo a nova grafia.
Macau				N/D		2011, abril — Li Cansem, presidente da Comissão para o Ensino e Investigação da Língua Portuguesa do Instituto Politécnico de Macau, afirmou que, apesar do processo de transição estar a ser lento, Macau "tem de seguir esta nova norma e implementá-la até 31 de dezembro de 2012".
Moçambique	16 de dezembro de 1990	7 de junho de 2012		N/D		2012, junho — O titular da pasta dos Negócios Estrangeiros de Moçambique recusou-se a dizer qual o "período da chamada derrogação", ou seja, "o tempo que Moçambique necessita para ajustar todos os instrumentos necessários para que o acordo seja efetivo".
Portugal	16 de dezembro de 1990	4 de julho de 1991	16 de maio de 2008	13 de maio de 2009	12 de maio de 2015	2010, dezembro — Determinada a aplicação do AO1990 ao sistema educativo no ano letivo de 2011/2012, e ao Governo a partir de 1 de janeiro de 2012.
São Tomé e Príncipe	16 de dezembro de 1990	17 de novembro de 2006		N/D		2015, maio — Marisa Mendonça, a diretora-executiva do IILP, afirmou que São Tomé e Príncipe adotaria o Acordo até ao final do ano. 2016, janeiro — Marisa Mendonça comentou que a aplicação do Acordo em São Tomé e Príncipe tinha estado a ser "absolutamente pacífica"
Timor-Leste	julho de 2004	30 de março de 2009		N/D		2015, maio — A aplicação do Acordo em Timor-Leste ainda se encontrava numa fase embrionária. 2016, junho — O Acordo Ortográfico já se aplica em plenitude em Timor-Leste.

FONTE: Wikipédia

Na Região Autónoma da Madeira, têm decorrido estudos e investigações nas áreas da língua e cultura madeirenses, e que se consubstanciaram em várias publicações. Para além dos trabalhos de investigação desenvolvidos por investigadores do CLUL foram publicadas na Região outras obras de referência.

*O Dicionário dos Falares da Madeira*, da autoria de Soares de Barcelos, é uma obra apoiada pela Direção dos Assuntos Culturais, que integra cerca de 7760 entradas do falar da Madeira e do Porto Santo. O Dicionário foi apresentado em 2017 na Quinta Vigia, a residência oficial do Presidente do Governo da Região Autónoma da Madeira, Dr. Miguel Albuquerque, no âmbito do Projeto *Ler na Vigia*.

Em janeiro de 2019, foi apresentado o primeiro de nove volumes do *Atlas Linguístico-Etnográfico da Madeira e do Porto Santo*, coordenado por João Saramago e editado em 2018. Trata-se de um projeto inscrito no Programa Editorial 600 Anos da Descoberta da Madeira e do Porto Santo, numa parceria entre Direção Regional da Cultura e as Universidades de Lisboa e da Madeira. Esta obra está integrada um projeto mais vasto: *O Atlas Linguístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza*.

A planificação da aprendizagem consiste no conjunto das atividades programadas para a aprendizagem das línguas, tendo como objetivo aumentar o número de falantes e as suas competências linguísticas. Nessas atividades é essencial definir “quem aprende, quando

e onde aprende, que línguas” (Pinto,2010:36). É também necessário considerar as várias condições necessárias para o exercício da função docente, o recrutamento, a formação contínua e a avaliação dos professores; a estrutura curricular; os programas; as metodologias e materiais a utilizar no financiamento do currículo e as avaliações das aprendizagens.

A planificação das aprendizagens pode ter três finalidades: a reaquisição, a manutenção ou a aprendizagem de novas competências linguísticas. A reaquisição refere-se a situações de analfabetismo funcional ou a indivíduos que pretendam recuperar a língua falada na infância. A manutenção refere-se à utilização da língua materna em contexto de escolarização como veículo de outras disciplinas e/ou matérias. A aprendizagem corresponde à aquisição formal de línguas não maternas, ou como língua segunda, ou como língua estrangeira, sendo que, a língua não materna representa um objeto de estudo e/ou veículo de ensino.

Em Portugal, a definição de habilitações para a docência e a estrutura curricular do ensino das línguas estrangeiras nos vários graus e vias de ensino, incluindo os cursos superiores graduados e pós-graduados foram importantes alvos da planificação da aprendizagem. De acordo com Pinto (2010), “o maior número de cursos na área das línguas criados entre 1974 e 2004 foram cursos de formação de professores de línguas.” Em termos cronológicos, os cursos foram implementados nas respetivas instituições do seguinte modo: a partir de 1974 as Universidades de Aveiro e do Minho aprovaram bacharelatos e licenciaturas em ensino de línguas, a partir do 2º ciclo do ensino básico. Seguiram-se as Universidades de Trás-os-Montes e Alto Douro e em 1987 nas Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra. Em 1977 foram criadas as licenciaturas em Línguas e Literaturas, com um total de onze variantes possíveis. A partir da década de 90 foram criados nos politécnicos cursos de formação de professores de português e de português língua não materna e de línguas estrangeiras para o ensino básico. No ano de 1991 começam a funcionar, na Universidade da Madeira os cursos de Línguas e Literaturas Modernas (variantes de Estudos Portugueses, Estudos Portugueses e Franceses, Estudos Portugueses e Ingleses, Estudos Portugueses e Alemães, Estudos Portugueses e Espanhóis, Estudos Ingleses e Alemães e Estudos Franceses e Ingleses, todos com o ramo

científico e de ensino).<sup>26</sup> Relativamente à área do Português Língua Não Materna, de acordo com a DGES, existem, atualmente, 8 cursos de Mestrado ( 2º ciclo) e 2 cursos de Doutoramento (3ºciclo). Em relação aos cursos de tradução e também de acordo com a DGES, existem, atualmente, 8 Licenciaturas; 12 Mestrados; e 6 Doutoramentos.

A Universidade Aberta (UAb) é uma instituição portuguesa da rede pública do ensino superior, cujas formações se dão pelo ensino à distância. Pela sua natureza e vocação, utiliza as mais avançadas tecnologias e metodologias de ensino à distância, orientadas para a educação sem barreiras físicas e geográficas, dando enfoque à expansão da língua e cultura portuguesa nos quatro continentes, adequando-se bastante aos docentes que integram a rede de ensino de português no estrangeiro.

A oferta formativa da UAb inclui Licenciaturas, Mestrados, Doutoramentos e Cursos de Aprendizagem ao Longo da Vida.

A UAb tornou-se numa instituição europeia de referência no ensino à distância e já foi agraciada com vários prémios e distinções pelo reconhecimento do seu Modelo Pedagógico Virtual<sup>®</sup>.

Em termos de políticas educativas para o ensino do português, a Constituição da República Portuguesa é clara quanto ao dever do Estado em “Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino”. (artigo 74.2, alínea j, citado por Horta, 2013: 57).

O ensino do português língua não materna começou a ser legislado em 2001, com o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. O Artigo 8.º define que a Escola deve conceber atividades específicas em Língua Portuguesa para alunos cuja língua materna não é o português. Este Decreto-Lei foi revogado com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

Data de 2001, a publicação do *Quadro Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*, um documento do Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural.

Em 2004, é implementado o ensino do PLNM no nível secundário pelo Decreto-Lei n.º 74/2004.

---

<sup>26</sup> <https://www.uma.pt/sobre/historia/> (Consultado a 23.06.2020)

O *Português Língua não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador*, publicado em 2005 pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, é um programa para a integração dos alunos que não têm o português como língua materna. O documento indica estratégias de integração, pedagógicas e meios de diagnóstico e inserção dos alunos no nível adequado de proficiência linguística com alterações e reajustes de Despachos Normativos posteriores.

Em 2006, é publicado o *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*, com o objetivo de regular “a a[c]tuação da escola junto das minorias linguísticas no que respeita a língua portuguesa”, traçando-se “o perfil da a[c]tual população escolar, em função das suas línguas e culturas, refle[c]te-se brevemente, sobre o modo como as línguas são aprendidas e apontam-se macroestratégias a observar nas escolas”.

Em 2008, é homologado o documento *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna – Ensino Secundário*.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, estabelece os princípios da gestão e organização dos currículos do ensino básico e secundário, bem como a avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos, aplicável às várias ofertas curriculares ministradas nos estabelecimentos de ensino público, privado e cooperativo. A inclusão do Português Língua não Materna como área curricular, vem contemplada nos Artigos 10.º e 18.º. Este Decreto foi alterado pelo Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho, mantendo-se, no entanto, todas as diretrizes para o ensino do PLNM, enunciadas no Decreto-Lei anterior.

Na formação profissional, o ensino do PLNM iniciou-se em 2001 e era essencialmente dirigido à “Comunidade Imigrante não lusófona” (Pinto 2010:38). Esta foi uma das medidas a implementar em 2001 das Grandes Opções do Plano para 2001, de acordo com a Lei 30-B/2000, de 29 de dezembro.

O Ofício-Circular n.º OFC-DGE/2013/1 apresenta os procedimentos a adotar pelas Escolas, quanto à utilização de dicionários, no momento de realização de exames finais nacionais, provas finais de ciclo e provas de equivalência à frequência. O Ofício-Circular S-

DGE/2014/3959 JNE/DSDC presta esclarecimentos quanto à avaliação externa dos alunos de PLNM do secundário, que se encontram num nível de proficiência linguística avançado, e como se deve promover à articulação das aprendizagens do português e português língua não materna para estes alunos.

O Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril define as condições em que se concretiza a avaliação externa dos alunos, com a introdução das provas de aferição avaliação intermédia, a realizar-se nas fases intermédias dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, para além de se manterem as provas finais de ciclo. Este Decreto-Lei tem sido reajustado por Despachos Normativos, de periodicidade anual, sendo o mais recente o Despacho Normativo n.º 3-A/2020. O Artigo 5.º define as condições em que os alunos podem realizar as provas finais do ensino básico, os exames nacionais e as provas de equivalência à frequência de ambos os graus de ensino na qualidade de autopropostos. Os pontos 2 e 3 deste artigo dizem respeito, especificamente, aos alunos de PLNM. O ponto 2 do Artigo 10.º apresenta a possibilidade de não realização da prova de aferição, por duas razões: a) pela organização curricular específica dos currículos e pela aplicação de mediadas adicionais aos alunos com adaptações curriculares, resultantes da aplicação do Decreto -Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual e b) pela proficiência linguística dos alunos de PLNM. Cabe ao diretor do estabelecimento de ensino, após o parecer do conselho pedagógico devidamente fundamentado, decidir da realização, ou não, da prova de aferição de Português, por parte dos alunos de PLNM. O ponto 4 do Artigo 11.º, referente à aplicação das provas finais e provas de equivalência à frequência, aplica um regime de exceção que consiste na possibilidade de os alunos, ao ingressarem no sistema de ensino português, no ano de realização das provas e serem sinalizados como alunos de PLNM nos níveis de iniciação ou intermédio, ficarem dispensados da realização das mesmas. Esta situação verifica-se se as adaptações ao processo de avaliação externa não se revelarem a resposta mais adequada para estes alunos. O ponto 5 do mesmo artigo, refere, novamente, que esta decisão é da competência do diretor de estabelecimento de ensino, depois de ouvido o conselho pedagógico. Os pontos 4, 5 e 6 do Artigo 13.º especificam as condições de admissão às provas finais de ciclo, para os alunos de PLNM. O ponto 11 do Artigo 14.º, referente às condições de admissão das provas de equivalência à frequência do 3.º ciclo,

apresenta a estrutura da prova para os alunos de PLNM, sem prejuízo do disposto no n.º 5 do artigo 13.º As condições de admissão aos exames finais nacionais vêm mencionadas no artigo 16.º nos pontos 14, 15 e 16. As regras relativas aos materiais autorizados na realização das provas estão expressas no Artigo 31.º, vindo discriminado no ponto 5, as condições em que é permitido o uso de dicionários pelos alunos de PLNM.

Entretanto, as provas de aferição e as provas anuais de 9º ano, referente ao ano letivo 2019/2020 foram anuladas segundo uma decisão do Conselho de Ministros do dia 9 de abril, por força da atual situação pandémica e os exames nacionais do final do 12.º ano, realizar-se-ão entre os meses de julho e de setembro, apenas nas disciplinas obrigatórias, para se ingressar nas instituições de ensino superior, mantendo-se os exames finais de disciplina no 11º ano.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho visa instituir medidas de inclusão e de suporte à aprendizagem que garantam aos alunos as mesmas oportunidades em matéria de educação e formação, respeitando a sua diversidade cultural. A Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, constitui a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, seguindo-se depois a Declaração de Retificação n.º 47/2019. O Despacho n.º 5907/2017 fornece orientações sobre as Aprendizagens Essenciais que, no ano letivo 2017/2018 foram implementadas para as turmas do 10.º ano que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

A oferta da disciplina de Português Língua não Materna para alunos cuja língua materna não é o português vem contemplada na alínea i) do Artigo 4.º. No decorrer desse ano letivo, decorreu um processo de monitorização e auscultação nas escolas que integraram o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, no que resultou na sua melhoria e implementação, de forma faseada, nos anos letivos subsequentes.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho estabelece os princípios orientadores da Autonomia e Flexibilidade Curricular, com vista a promover aos alunos as competências definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, nomeadamente quanto à conceção e operacionalização da oferta formativa, da avaliação e a certificação das aprendizagens. A alínea j) do Artigo 6.º do II Capítulo – Currículo dos ensinos básico e

secundário – contempla a oferta da disciplina de Português Língua não Materna. Este decreto-lei, de acordo com o artigo 38.º, produz efeitos nos vários anos de escolaridade de forma gradual: a) 2018/2019, aplica-se aos 1., 5., 7.º e 10. anos de escolaridade; b) 2019/2020, aplica-se aos 2.º, 6.º, 8.º e 11.º anos de escolaridade; c) 2020/2021, aplica-se aos 3.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade; d) 2021/2022, aplica-se ao 4.º ano de escolaridade.

As *Aprendizagens Essenciais* constituem o documento curricular de referência para este decreto-lei, conforme o mencionado no Artigo 17.º. A homologação para o ensino básico verificou-se com o Despacho n.º 6944-A/2018 e para o secundário, com o Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Trata-se de documentos de orientação curricular, que servem de base à planificação, realização e avaliação do ensino-aprendizagem, também com o objetivo de promover as áreas de competências assinaladas no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Estes dois documentos – *Aprendizagens Essenciais e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* – constituem a base comum de referência para a aprendizagem de todos os alunos e o referencial para a avaliação externa.

A Portaria n.º 223-A/2018 de 3 de agosto regulamenta o Decreto-Lei n.º 55/2018 e especifica, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular atribuída às Escolas, os procedimentos a adotar quanto à gestão da carga horária, os princípios de atuação e normas orientadoras relativas ao domínio das aprendizagens curriculares (DAC), a operacionalização da Cidadania e Desenvolvimento no quadro da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e a integração no currículo das disciplinas de Português Língua não Materna (PLNM) e de Língua Gestual Portuguesa. As orientações relativas ao PLNM vêm contempladas nos Artigos 12.º e 13.º.

Por sua vez, a Portaria n.º 226-A/2018 de 7 de agosto, além de reforçar o modo de operacionalização quanto ao ensino do PLNM, na redação do artigo 13.º, clarifica a questão da língua materna de alunos dos alunos provenientes de sistemas de ensino estrangeiros. A regulamentação da inclusão da disciplina de PLNM nos cursos profissionais ocorre com a Portaria n.º 235-A/2018 de 23 de agosto. Este documento, para além de normalizar as diretrizes do Decreto-Lei n.º 55/2018, tem por referência o

Sistema Nacional de Qualificações, implementado pelo Decreto-Lei n.º396/2007, de 31 de dezembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º14/2007, de 26 de janeiro. Os procedimentos a adotar em relação ao PLNM vêm mencionados nos artigos 11 e 12 da Portaria n.º 235-A/2018. Em 2019, é publicada a Portaria n.º 294/2019, de 9 de setembro que:

*Procede à criação e regulamentação de cursos com planos próprios, via científica, no Colégio Internato dos Carvalhos e define as regras e os respetivos procedimentos da conceção e operacionalização do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens dos alunos).*<sup>27</sup>

As Aprendizagens Essenciais para o PLNM integram três documentos para cada nível de ensino – básico e secundário – correspondentes aos três níveis de proficiência linguística do aluno, que fazem com que ele se insira numa turma de PLNM: A1, A2 e B1.

Cada documento apresenta as 10 Áreas de Competência do Perfil dos Alunos (ACPA) e Operacionalização das Aprendizagens Essenciais (AE), numa lógica de articulação. As 10 Áreas de Competência estão elencadas por: A-Linguagens e Textos; B-Informação e Comunicação; C-Raciocínio e resolução de problemas; D-Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; E-Relacionamento Interpessoal; F- Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; G-Bem-estar, saúde e ambiente; H-Sensibilidade estética e artística; I- Saber científico, técnico e tecnológico; J- Consciência e domínio do corpo.

A operacionalização das aprendizagens essenciais no PLNM engloba o domínio organizador, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR): Compreensão Oral, Produção Oral, Interação Oral, Leitura, Escrita, Gramática e Interação Cultural. Em cada um destes domínios estão indicadas as competências que o aluno deverá atingir nas aprendizagens essenciais para cada nível de proficiência linguística e dão-se exemplos de ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos com o descritor do perfil dos alunos.

Neste propósito da flexibilização curricular, é conferida autonomia curricular às Escolas, permitindo-lhes flexibilizar as matrizes curriculares-base, de acordo com as suas opções curriculares.

---

<sup>27</sup> <https://www.alam.pt/pt/noticias/xii-legislatura/i-sessao-legislativa/2020/junho/parlamento-aprovou-adaptacao-de-diplomas-sobre-inclusao-e-flexibilizacao-curricular-e-recomendacao-para-incentivar-consumo-de-produtos-regionais-nas-escolas/?fbclid=IwAR3NHHVaz-jgEyLOoMIETAmcovgxTWobKnYh6OYaecE96IEZrCZo8FOX6b8> (consultado a 24 de junho de 2020).

A criação dos cursos de língua portuguesa é ainda fundamentada, segundo o exposto na Portaria, pela Lei n.º 37/81 de 10 de março, mais conhecida pela Lei da Nacionalidade, no que se refere aos requisitos para a obtenção da nacionalidade e pelo regime jurídico de entidade, permanência, saída e afastamento de estrangeiros no território nacional, no que respeita às concessões de autorização de residência permanente e aquisição do estatuto de residência de longa duração, segundo o Decreto-Lei n.º 237-A/2006 e da Lei n.º 23/2007, de 4 de Julho.

No documento de base da Lei da Nacionalidade, encontra-se definido no ponto 1 do Artigo 6.º, que é concedida a nacionalidade portuguesa aos cidadãos estrangeiros que reúnam cumulativamente 4 condições, de entre as quais “Conhecerem suficientemente a língua portuguesa” (alínea c)). Esta lei sofre várias alterações, no entanto, em todos os diplomas sublinha-se a importância do conhecimento da língua portuguesa.

O Decreto-Lei n.º 237-A/2006, de 14 de dezembro, aprova o Regulamento da Nacionalidade Portuguesa. Este diploma foi sujeito, até ao momento, a três alterações, sendo a última feita pelo Decreto-Lei n.º 71/2017, de 21 de junho, que introduz agilizações nos procedimentos respeitantes à obtenção da nacionalidade para alguns cidadãos.

O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) (<https://ppple.org/o-portal>) foi desenvolvido pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa, na sequência das recomendações do *Plano de Ação de Brasília para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa* (PAB), formulado durante a I Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial, realizada em março/abril de 2010 no Rio de Janeiro. Funcionando como um instrumento de cooperação entre os vários linguístico-cultural entre os vários países, o PPPLE faz parte das estratégias de promoção, difusão e projeção do português no mundo, através um sistema internacionalizado de gestão do ensino de PLE/PLNM.

Em relação ao processo ao reconhecimento de qualificações, certificações e equivalências dos alunos estrangeiros dos ensinos básico e secundário, que se encontrem a estudar em Portugal, vem contemplado no Decreto-Lei n.º 227/2005, de 28 de dezembro. O disposto do diploma é igualmente aplicável a programas de mobilidade. Os cidadãos portugueses

ou estrangeiros devem comprovar que possuem as respetivas habilitações, adquiridas num sistema educativo estrangeiro. De acordo com o ponto 6 do Artigo 10.º, os alunos que queiram ver reconhecida as habilitações como equivalente à conclusão do secundário, realizam provas de várias disciplinas, sendo uma delas o Português Língua não Materna, conforme o exposto na alínea a). Deste diploma importa ainda referir o Artigo 11.º, respeitante à orientação e apoio pedagógico em que, no exposto dos pontos 2, 3 e 4 estipula que os candidatos à obtenção das equivalências “devem beneficiar de apoio pedagógico adequado à sua situação e enquadrado no projeto educativo do estabelecimento de ensino.” (ponto 2) Esse apoio pedagógico deve ser orientado de acordo com as dificuldades manifestadas pelos alunos, nomeadamente no domínio da língua portuguesa (ponto 3). Para dar cumprimento ao referido nos pontos anteriores, cada estabelecimento de ensino deve fazer uma avaliação diagnóstica aos alunos e elaborar um plano de apoio individual (ponto 4).

A Portaria n.º224/2006, de 8 de março e a Portaria n.º 699/2006, de 12 de julho aprovam a implementação de instrumentos operativos que concretizem o determinado pelo Decreto-Lei citado. Assim, a Portaria n.º224/2006 aprova as tabelas comparativas entre o sistema de ensino português e outros sistemas de ensino e as tabelas de conversão de classificação dos sistemas de ensino dos países abrangidos. Por sua vez, a Portaria n.º 699/2006, cumpre os mesmos pressupostos da anterior, mas alarga o leque de países abrangidos, de entre os quais se inclui a Venezuela.

No que se refere ao ensino superior, o diploma que aprova o regime jurídico dos graus académicos e diplomas obtidos nos estabelecimentos de ensino superior estrangeiros, atualmente em vigor é o Decreto-Lei n.º 66/2018, de 16 de agosto. Este Decreto-Lei revoga os dois anteriores, o Decreto-Lei n.º 283/83 e Decreto-Lei n.º 341/2007 e pretende uniformizar, simplificar e criar uma transparência dos procedimentos a adotar no reconhecimento de qualificações estrangeiras. As operacionalizações relativas a este diploma são regulados pela Portaria n.º33/2019, de 25 de janeiro e pela Portaria n.º 43/2020 de 14 de fevereiro que procede a alterações à primeira.

As mudanças mais recentes nesta matéria, ocorreram com as alterações introduzidas no Despacho 5874/2020, de 28 de maio de 2020, que trata do reconhecimento automático

dos graus académicos de ensino superior conferidos na Venezuela, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 66/2018, de 16 de agosto e que se aplicam aos médicos que obtiveram os seus diplomas nas Universidades da Venezuela e que pretendam obter a equivalência em Portugal.<sup>28</sup> Esta é uma realidade que afeta cerca de 17 médicos oriundos da Venezuela a residir na RAM. Para se inscreverem na Ordem dos Médicos, estes profissionais terão de realizar a prova de comunicação médica, um exame de proficiência para fins específicos, de nível B2, dirigidos a médicos formados no estrangeiro, cujo ensino tenha sido ministrado em língua não portuguesa, sendo a aprovação nesta prova um requisito obrigatório para a inscrição na Ordem. Nesta prova, serão avaliadas competências de receção (leitura e compreensão oral) e produção (oral e escrita). A nova prova de comunicação médica resulta de um protocolo entre a Ordem dos Médicos e o Camões I.P, assinado no dia 4 de junho de 2019.<sup>29</sup> Na página da encontra-se o *Guia da Prova de Comunicação Médica*.<sup>30</sup>

Para outras áreas da saúde, nomeadamente as áreas de diagnóstico e terapêutica, abrangidas pela Administração Central do Sistema de Saúde IP., os profissionais que tenham realizado a sua formação no estrangeiro, mais especificamente os cidadãos de países terceiros, devem fazer prova do nível de conhecimento de língua portuguesa, de acordo com a Lei n.º 9/2009 de 4 de março e os respetivos níveis de proficiência linguística para cada uma das áreas, segundo a Deliberação do Conselho Diretivo de 26-07-2018<sup>31</sup>. Uma aluna dos Cursos de Português realizados na UMa questionou a docente para saber o porquê de se exigir o nível de proficiência C2, que é o nível do utilizador do fluente, a um terapeuta ocupacional, enquanto que a um médico se exige o nível B2, para a obtenção das respetivas carteiras profissionais, sendo que para um recém-chegado, torna-se muito difícil possuir o nível avançado de proficiência linguística.

---

<sup>28</sup> <https://dre.pt/pesquisa/-/search/134676845/details/maximized> (consultado a 14.07.2020)

<sup>29</sup> <https://ordemdosmedicos.pt/nova-prova-de-comunicacao-medica-uma-parceria-entre-a-ordem-dos-medicos-e-o-instituto-camoes/> (consultado a 14.07.2020)

<sup>30</sup> [http://www.omcentro.com/ficheiros/artigos/guia\\_pcm\\_para\\_site\\_srcom.pdf](http://www.omcentro.com/ficheiros/artigos/guia_pcm_para_site_srcom.pdf) (consultado a 14.07.2020)

<sup>31</sup> [http://www.acss.min-saude.pt/wp-content/uploads/2016/09/Niveis-da-lingua\\_15022019.pdf](http://www.acss.min-saude.pt/wp-content/uploads/2016/09/Niveis-da-lingua_15022019.pdf) (consultado a 14.07.2020)

O prestígio de uma língua acaba por ser o resultado dos tipos de planificação já mencionadas (excetuando-se, obviamente a proibição do uso), em que ocorre a promoção e conseqüente projeção a nível internacional.

O conceito de lusofonia surgiu da conseqüência e da tomada de consciência de uma identidade cultural partilhada por sete países, com um passado comum e por uma língua, que, enriquecida pela sua diversidade, se torna una. Este passado comum, nem sempre motivo de orgulho, por força de atitudes colonialistas nada pacíficas, desencadeou “a necessidade de substituir os antigos laços económico-coloniais” (Silva, 2005:1).

Atualmente e, muito devido ao papel dos Governos, do Ministério dos Negócios Estrangeiros, através, sobretudo, do Camões I.P., das Organizações Internacionais das várias instituições culturais e de ensino, e do número de falantes, os países lusófonos - Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe - a que se veio, juntar, posteriormente, Timor-Leste e Guiné-Equatorial mantêm relações privilegiadas na cooperação política e económica, na educação e nas várias expressões artísticas.<sup>32</sup>

Mário Silva, na sua tese de doutoramento, *Promoção da língua portuguesa no mundo: hipótese de modelo estratégico* chamando a atenção para a importância dos blocos político linguísticos lusófono, francófono, anglófono no contexto da economia mundial, faz ver a necessidade de se confrontar os discursos oficiais sobre a língua e a documentação legal que a suporta, apresentados como uma prioridade política e desígnio nacional e a realidade da política de língua implementada *de facto* e como esse desígnio nacional é levado à prática (Silva, 2005). Constatando a dissonância entre a teoria e a prática, Mário Silva apresenta na sua tese várias propostas, no sentido de propor uma política de língua eficaz como forma de se alcançarem oportunidades por esta via.

Depois de Portugal ter entrado para a União Europeia, o Português tornou-se língua oficial desta instituição, que, atualmente, conta com 24 línguas oficiais. O Português é também língua oficial na Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), no Mercosul,

---

<sup>32</sup> lusofonia in Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-07-12 19:28:49]. Disponível na Internet: [https://www.infopedia.pt/\\$lusofonia](https://www.infopedia.pt/$lusofonia)

na Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) na União Africana, na UCCLA (União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa), entre outras.<sup>33</sup>

O primeiro passo para a criação CPLP foi dado no primeiro encontro dos Chefes de Estado e de Governo dos países de Língua Portuguesa, no Brasil (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe), em que se decidiu criar o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), que se ocupa da promoção e difusão do português, junto da Comunidade. Depois de outros dois encontros, dos Ministros destes sete países, a CPLP veio a ser constituída a 17 de 1996, em Lisboa, na Cimeira de Chefes de Estado e de Governo, reunindo os sete países já citados. Em 20 maio de 2002, Timor tornou-se no oitavo país membro e, em 2014, a Guiné Equatorial tornou-se o nono país de pleno direito.

O projeto político da CPLP fundamenta-se pela Língua Portuguesa, vínculo histórico e comum dos Nove e atua em áreas como o Ambiente, a Educação, a Saúde, a Segurança Alimentar, entre outras. As várias parecerias estabelecidas entre organizações e entidades públicas e privadas vão também no sentido do desenvolvimento económico e social dos países de língua portuguesa.<sup>34</sup>

A OEI é um organismo internacional governamental, fundado em 1949, na sequência do I Congresso Ibero-americano de Educação celebrado em Madrid, que atua na cooperação entre países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia, e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Os Congressos e Cimeiras que se sucederam posteriormente estiveram na origem das várias reestruturações da organização. Os países detentores de plenos direitos e observadores são: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela.

---

<sup>33</sup>

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_organiza%C3%A7%C3%B5es\\_internacionais\\_que\\_t%C3%AAm\\_o\\_portugu%C3%AAs\\_como\\_l%C3%ADngua\\_oficial](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_organiza%C3%A7%C3%B5es_internacionais_que_t%C3%AAm_o_portugu%C3%AAs_como_l%C3%ADngua_oficial) (Consultado a 08.07.2020)

<sup>34</sup> <https://www.cplp.org/> (consultado a 10.07.2020)

A OEI cria programas de cooperação no âmbito da educação, ciência, tecnologia e cultura com os objetivos de fortalecer as relações entre os Estados-Membros; promover o intercâmbio entre os países, através de experiências de integração económica, política e cultural; preparar sistemas educativos, de acordo com os valores humanísticos e de cidadania; preparar para a vida ativa e integração no mercado de trabalho; difundir a cultura, através dos novos suportes tecnológicos, para que cada país beneficie das experiências de intercâmbio cultural, mas revalorizando sempre a sua própria cultura e, mais especificamente, no âmbito das línguas:

*Contribuir para a difusão das línguas espanhola e portuguesa e para o aperfeiçoamento dos métodos e técnicas do seu ensino, assim como para a sua conservação e preservação nas minorias culturais residentes em outros países. Fomentar, ao mesmo tempo, a educação bilingüe para preservar a identidade multicultural dos povos da América Latina, expressa no plurilingüismo da sua cultura.*

Portugal aderiu à OEI em 2002, altura em que se deu início a um processo político para a abertura de um escritório. O Acordo de Sede entre a República Portuguesa e a OEI foi subscrito, em 2016, pelo Presidente da República, pelo Secretário-Geral da OEI e pelo Ministro dos Negócios Estrangeiros de Portugal. Foi aprovado, a 21 de fevereiro de 2017, na reunião da Comissão de Negócios Estrangeiros e das Comunidades Portuguesas, tendo sido, posteriormente, aprovado por unanimidade pelo Parlamento de Portugal, no dia 04 de março de 2017, conforme a Resolução da Assembleia da República n.º 65/2017.

A estrutura organizativa da OEI Portugal encontra-se a cargo dos seguintes elementos: Diretora; Administradora; Coordenadora de Programas Ciência e Ensino Superior; Coordenadora de Programas Cultura e Língua Portuguesa e Coordenadora de Programas Educação.

Data de 2008 o projeto “Metas Educativas 2021” , impulsionado pelos Ministros da Educação Ibero-americanos. O documento final foi aprovado pela Cimeira de Chefes de Estado e de Governo celebrada em dezembro de 2010.

O projeto justifica-se, logo de início, pela necessidade de se enfrentar as exigências da sociedade da informação e do conhecimento. A esta necessidade agrega-se a crescente situação de mobilidade dos cidadãos de uns territórios para os outros. Relativamente à área da educação, o projeto contempla onze metas.

O Programa Ibero-Americano de Difusão da Língua Portuguesa (PIDLP), iniciado em 2019, tem como principais objetivos fomentar a difusão e o fortalecimento da língua portuguesa num modelo bilingue com o espanhol, incluindo também as diferentes línguas dos Estados-membros; ampliar os espaços de cooperação nos âmbitos políticos, educativos, culturais e científicos; contribuir para a integração regional; promover a perspetiva da interculturalidade, valorizando, respeitando e reconhecendo a diversidade cultural ibero-americana.

As linhas de ação do PIDLP assentam no intercâmbio, na mobilidade e nas redes que através da cultura e da educação pretendem valorizar e difundir as línguas faladas na região ibero-americana. As estratégias adotadas passam pela promoção de intercâmbios entre as universidades, professores e alunos para desenvolvimento de projetos no âmbito do ensino e formação em língua portuguesa. Este programa foi incluído pela primeira vez como um dos eixos prioritários no Programa-Orçamento 2019-2020, aprovado pelos Ministros e Ministras da Educação ibero-americanos em 2018. Deste programa destaca-se o projeto “Escolas bilingues de fronteira”, que visa promover o intercâmbio cultural e o bilinguismo em regiões de fronteira linguística.

A Conferência Internacional das Línguas Portuguesa e Espanhola “*Ibero-América: uma comunidade, duas línguas pluricêntricas*” CILPE2019 decorreu nos dias 21 e 22 de novembro de 2019, em Lisboa. Os principais temas tratados relacionaram-se com o valor das línguas, a relevância geopolítica, a importância bilingue a nível mundial, o seu lugar nos organismos, nas agências de cooperação e de sociedade civil. Foi também tido em conta as várias modalidades do uso da língua, a sua importância na sociedade digital, no âmbito educativo e científico, o seu valor económico e o contributo dado às indústrias culturais e à economia criativa. Foram ainda apresentadas propostas para desenvolvimento de competências bilingues, para a formação de professores, tradutores e intérpretes, reforçando o contacto com as línguas originárias. Eis os temas apresentados na Conferência: políticas de língua e internacionalização; português e espanhol – geopolítica das línguas; diálogos interculturais – plurilinguismo e pluricentrismo; línguas e desenvolvimento de competências no âmbito educativo; línguas, artes e cultura;

línguas, sociedade e espaço digital; e línguas, economia e desenvolvimento – potencial de internacionalização das empresas.

O contexto deste programa justifica-se pelos números:

Tabela 6– Dados relativos à utilização do Português e do Espanhol

	Português	Espanhol
Lugar que ocupa a nível mundial	4º	2º
Percentagem de falantes sobre a população mundial	3,8%	7,6%
Projeções para 2050 em relação ao nº de falantes	390 milhões	Superior ao nº atual (480 milhões)

Fonte: OEI Portugal

As comemorações dos 600 anos das Descobertas da Madeira e do Porto Santo foram impulsionadoras de várias atividades e projetos de destaque, nomeadamente, na área da língua e da cultura portuguesa e madeirense.

Nos dias 29 e 30 de novembro de 2019, decorreu, no CEHA, o primeiro encontro do Projeto Lusófono “ Tanto Mar...Uma só língua...” , promovido pela Associação Contigo Teatro, em parceria com a Associação Presença Feminina (FEM), destinadas a todos os docentes. As razões justificativas deste projeto decorrem da necessidade de:

*promover encontros onde se reflita sobre a importância da Língua Portuguesa, não só como instrumento de comunicação e de transmissão de saberes assumidamente curriculares, mas também como veículo promotor da diversidade cultural dos povos que, espalhados pelo mundo, a tornam viva e em constante mutação. (Programa da Atividade Formativa)*

O evento contou com vários formatos - conferências, palestras institucionais e exposições – e modos de expressão artística – espetáculos teatrais e performativos, oficinas de música de dança.

Esta primeira edição do projeto foi dedicada a São Tomé e Príncipe, país de onde é natural a escritora Olinda Beja, que interveio como formadora, neste encontro.

Um dos objetivos gerais, foi “Promover e valorizar a língua portuguesa, na sua diversidade linguística e cultural” e alguns dos objetivos específicos foram “Vivenciar experiências que têm facilitado a cooperação entre comunidades lusófonas residentes na RAM e os

seus países de origem.” ; “Pensar a relação dos espaços lusófonos com o Mar, reconhecendo-os como uma das maiores potências marítimas e polo de aproximação entre povos.” e, atendendo a que esta primeira edição foi dedicada a São Tomé e Príncipe, “Reconhecer afinidades culturais entre vários espaços da lusofonia com destaque para o arquipélago de São Tomé e Príncipe”.

A UCCLA – União das Cidades de Capitais de Língua Portuguesa – foi a organização internacional representada no evento, pelo coordenador cultural, Dr. Rui Lourido, que proferiu a Conferência inaugural “Da Lusofonia vê-se o MAR, a Cultura como ponte entre os povos”. Nesta conferência o orador apresentou a estrutura e principais eixos da organização, os projetos, as iniciativas como o Prémio Literário UCCLA e o encontro de escritores. Uma das principais mensagens que o Dr. Rui Lourido transmitiu foi o facto de a língua portuguesa poder contribuir para uma economia criativa, dependendo da forma como são programadas as atividades e as estratégias usadas.

O orador evocou Alda do Espírito Santo, escritora e poetisa são-tomense que, tendo exercido cargos políticos como Ministra da Informação e Cultura, Ministra da Educação e Cultura, Deputada e Presidente da Assembleia Nacional, fez a proclamação de novos estados de expressão portuguesa.

Seguiu-se a intervenção de Helena Pestana, Presidente da Associação Presença Feminina (FEM) , uma associação não-governamental cujos principais objetivos são a promoção, a dignificação e a defesa dos direitos das mulheres, nomeadamente nas situações de violência doméstica. A FEM encontra-se representada em vários órgãos regionais entre os quais o Conselho para a Igualdade da Câmara Municipal do Funchal e a Comissão Regional para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. A FEM estabeleceu protocolos com várias associações da Guiné-Bissau e mantém vínculos com outros países da CPLP, nomeadamente Angola e Moçambique. A Associação desenvolveu o projeto “ Muitos Povos...Uma só Raça”, com várias instituições de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa na Madeira, com associações de imigrantes e com as escolas da Região.

A Dr.<sup>a</sup> Graça Alves, do CEHA, evocou o dramaturgo madeirense Baltazar Dias e o seu contributo para a cultura portuguesa da obra “Verdadeira Tragédia do Marquez de

Mântua e do Imperador Carloto Magno” ou “Tragédia do Marquês de Mântua” e que esteve na origem do *tchiloli* são-tomense.

Ayres Veríssimo Major, na comunicação “O teatro em São Tomé” fez uma caracterização do teatro são-tomense, que é concebido de forma muito improvisada e em função do seu contexto local. Ayres Veríssimo Major publicou as seguintes obras: *Dicionário Lexical Santomé/Português; Provérbios e Mitos e Atas do Colóquio de Línguas Nacional*.

Seguiu-se a intervenção de Vítor Sardinha intitulada “A viola de arame: práticas e contextos” com o objetivo de transmitir “O legado madeirense no âmbito da música e cultura de Cabo Verde e Brasil”. O musicólogo falou da história deste instrumento, dos géneros musicais que surgiram nas antigas colónias, da profissão dos mestres violeiros (Lisboa, 1572) a quem era exigida a certificação da profissão e dos mestres violeiros madeirenses, que se encontravam na Rua dos Tanoeiros, no séc. XIX. Como repertório musical, o orador referiu as modinhas luso-brasileiras, que foram publicadas em livro e, a nível regional, o primeiro LP dos Xarabanda, uma recolha de António Aragão e de Artur de Andrade, em 1972, no Porto da Cruz. Vítor Sardinha falou do concerto “Da Madeira ao Havai – Uma Viagem Musical”, com o objetivo de dar a conhecer a chegada dos primeiros emigrantes madeirenses ao Havai há 140 anos.

O segundo dia do Encontro iniciou com a atuação “ De coração em África” de Olinda Beja, numa sentida homenagem ao poeta são-tomense Francisco José Tenreiro. Seguiu-se o momento “ Africanizando” com a leitura de textos da poética lusófona por Luís Varela Costa, acompanhada de apontamentos musicais por João Pedro Ferreira. Depois, deu-se a apresentação da foicina de dança e música de São Tomé e Príncipe “O folclore das Ilhas Maravilhosas”, Ayres Major e elementos do grupo “Parodiantes da Ilha”, aberta à assistência.

A sessão de encerramento contou com a presença do Dr. José Manuel Rodrigues, Presidente da Assembleia Legislativa da Região Autónoma da Madeira que felicitou Maria José Costa por esta iniciativa, da qual recebeu um *feedback* muito positivo. Por esta razão, o Dr. José Manuel Rodrigues deixou a promessa de que a próxima edição do Encontro irá decorrer precisamente na Assembleia Legislativa.

Trata-se, pois, de uma forma de reconhecimento do trabalho desenvolvido pela Associação Contigo Teatro, em prol do enaltecimento da língua e cultura portuguesa e madeirense e da sua dimensão lusófona.

Para além deste evento, a Associação Contigo Teatro começou a promover, em 2013, os Encontros Literários, destinados aos docentes com convidados ligados à literatura e cultura e a várias formas de expressão artística.

Também por ocasião dos 600 anos da Descoberta da Madeira e do Porto Santo, e para além das publicações já mencionadas, em setembro de 2019, foi apresentado o primeiro de dez volumes *do Grande Dicionário Enciclopédico da Madeira*, dedicado à história da Região. Esta obra tem a coordenação científica de Eduardo Franco. Trata-se de um projeto no âmbito do programa "Aprender Madeira", orientado pela Agência de Promoção da Cultura do Atlântico. Este projeto foi apresentado durante um simpósio internacional, subordinado ao tema "Que Saber(es) para o Século XXI? História, Cultura e Ciência na/da Madeira", realizado no final de janeiro de 2014 no Funchal. O principal objetivo é colmatar lacunas existentes desde a criação do *Elucidário Madeirense*, publicado em 1921, por ocasião da comemoração dos 500 anos da descoberta da Ilha da Madeira, por João Gonçalves Zarco.<sup>35</sup> Esta obra conta com a colaboração de diferentes países com o objetivo de valorizar a informação da diáspora madeirense, tem uma componente digital e multimédia de forma a se tornar mais acessível ao público e está traduzida em inglês e espanhol para os emigrantes e descendentes que já não dominam o português.

O Observatório da Língua Portuguesa OLP (<https://observalinguaportuguesa.org/olp-observatorio-da-lingua-portuguesa/>) é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2008 que tem como principais objetivos o conhecimento e a divulgação do estudo e projeção da língua portuguesa no Mundo; o estabelecimento de redes e parcerias que visem a afirmação defesa e promoção do português e a formulação de políticas e decisões que concorram relevantemente para a afirmação da Língua Portuguesa como língua estratégica de comunicação internacional.

---

<sup>35</sup> [https://pt.wikipedia.org/wiki/Dicion%C3%A1rio\\_Enciclop%C3%A9dico\\_da\\_Madeira](https://pt.wikipedia.org/wiki/Dicion%C3%A1rio_Enciclop%C3%A9dico_da_Madeira) (consultado a 23.06.2020)

No âmbito dos dias celebrativos, em 5 de maio de 2020, começou-se a comemorar, pela primeira vez o Dia Mundial da Língua Portuguesa, de acordo com a resolução da 40.ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), realizada em novembro de 2019. Esta data já havia sido decretada pela resolução de 2009 do Conselho de Ministros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) sobre a Instituição do Dia da Língua Portuguesa e da Cultura na CPLP. No Brasil, a efeméride assinala-se a 5 de novembro.

O Dia Internacional da Língua Materna assinala-se a 21 de fevereiro, tendo sido proclamado pela UNESCO a 17 de novembro de 1999. Esta comemoração destaca a importância do idioma enquanto identidade cultural, a preservação dos direitos linguísticos e a diversidade linguística enquanto expressão de identidade e de culturas e promoção do multilinguismo. Este aspeto torna-se mais evidente no caso do português que, sendo a língua oficial de nove países, convive com mais de 260 línguas maternas.

O Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas celebra-se a 10 de junho, desde 1933, em homenagem a Luís de Camões, mas é extensível a todos os portugueses, lusodescendentes e emigrantes portugueses espalhados pelo mundo.

A data para se assinalar o Português como Língua de Herança é 16 de maio, em que é visível a relação estreita entre língua, identidade e cultura uma vez que a herança transmitida de uma geração para a outra, inclui competências linguísticas, culturais do país de origem dos progenitores e aos próprios valores familiares.

No campo da Literatura, assinala-se o Dia do Livro Português a 26 de março, data sugerida pela Sociedade Portuguesa de Autores, por ter sido neste dia que começou a ser impresso o primeiro livro em Portugal. O Dia 22 de maio é consagrado ao *Autor Português*, sendo dedicado a autores de várias áreas artísticas.

Visto que a tradução é um ramo profissional que contribui fortemente para a intercompreensão e a difusão linguística, no 30 de setembro celebra-se o *Dia Internacional da Tradução*, em homenagem a São Jerónimo, padroeiro dos tradutores e foi quem traduziu a Bíblia para o Latim.

O Camões I.P. tem um Protocolo de colaboração com Direção-Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB) e que estabelece os princípios da parceria para a promoção de

objetivos comuns de internacionalização da literatura em língua portuguesa: a Linha de Apoio à Tradução e Edição (LATE).

Uma das obras de referência neste contexto é o *Novo Atlas Linguístico da Língua Portuguesa* da autoria de Luís Reto *et. al.*, que faz a promoção da língua portuguesa, em múltiplas vertentes, através de uma abordagem multidisciplinar reflexo de uma realidade dinâmica e multiforme no que à utilização do português diz respeito. Esta obra teve a edição conjunta do Ministério dos Negócios Estrangeiros, do ISCTE, do Camões I.P e do INEM. Mais recentemente, foi publicada a obra *A Língua Portuguesa como Ativo Global* por Luís Reto *et. al.* na sequência de trabalhos anteriores, produzidos no mesmo âmbito e que vão ao encontro do propósito já definido.

No dia 21 de maio, assinala-se o *Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e Desenvolvimento*, proclamado pela Assembleia Geral da ONU, no seguimento da aprovação da Declaração Universal da Unesco sobre a diversidade cultural, em 2001.

O objetivo desta data é cultivar a riqueza e a importância da diversidade cultural, incentivar o respeito pelo outro, obter uma maior compreensão das vicissitudes e cimentar uma maior união entre os povos. Neste dia, realizam-se atividades em todo o Mundo para se celebrar a diversidade cultural. A Secretaria Regional da Educação, através do Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações, promove um Encontro Intercultural, no Jardim Municipal do Funchal, que costuma ocorrer no mês de junho, juntando duas datas comemorativas: o *Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e Desenvolvimento*, e o *Dia de África*, que se assinala a 25 de maio. Este evento é promovido numa articulação com o movimento associativo, a saber: a Associação Cultural e Recreativa dos Africanos na Madeira (ACRAM); Associação Venecom; Associação Diáspora Lusa; Arco Angolano; Onda Russa; Centro Russo de Cultura e Formação de “Pushkin”; Associação Presença Feminina e ainda a Comunidade Russa. O evento integra demonstrações de música, dança e canto, representativas dos várias culturas participantes. Pelo jardim, estão montadas barraquinhas para a Mostra Gastronómica, com as tradições gastronómicas dos países intervenientes.

### 3.A PLPL e a integração de imigrantes: diretrizes europeias

O enquadramento legal português sobre as medidas educativas de integração dos imigrantes, segue de perto um conjunto de recomendações oriundas da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa.

A Diretiva 77/486/CEE do Conselho da Europa, de 25 de julho de 1977 refere o dever dos Estados-Membros para com os filhos dos trabalhadores migrantes, segundo a lei do respetivo Estado de acolhimento, conforme consta nos três primeiros artigos do Diploma<sup>36</sup>.

A recomendação do comité de ministros do Conselho da Europa aos Estados-membros sobre línguas modernas, emitida em 1982, incide sobre a importância de os cidadãos dominarem a língua do país, para saberem tratar dos assuntos do dia-a-dia e poderem ensiná-la aos cidadãos, que se encontrem perante as mesmas circunstâncias e necessidades. Na sequência, é recomendada a adoção de infraestruturas de apoio e de materiais didáticos na capacitação de professores para o ensino da língua não materna, no país de acolhimento.<sup>37</sup>

Já na década de 90, data de 1998 uma recomendação do Conselho de Ministros da Europa aos Estados-Membros para que se adotem políticas de educação respeitantes ao ensino das línguas, através da promoção do plurilinguismo, do incentivo à aprendizagem das línguas, não só na infância, mas também nos vários contextos comunicativos ao longo da vida nos vários, e a preparação de professores.<sup>38</sup>

Em 1999 surge a *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* (A Carta) que consagra um conjunto de direitos pessoais, cívicos, políticos, sociais, e segurança jurídica a todos os residentes na União Europeia. O documento é constituído por um preâmbulo e 54 artigos distribuídos por sete capítulos que vão ao encontro dos princípios na igualdade de oportunidades, do multilinguismo e do direito à educação no contexto migratório.

---

<sup>36</sup> <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/b899a4e4-96f0-4370-bc4f-78fb93d42027/language-pt> (Consultado a 17.05.2020)

<sup>37</sup> <https://rm.coe.int/16804fa45e> ( Consultado a 22.06.2019)

<sup>38</sup> <https://rm.coe.int/16804fc569> (Consultado a 22.06.2019)

A Carta tornou-se juridicamente vinculativa com o Tratado de Lisboa em 2010 e, desde então, a Comissão Europeia elabora um relatório anual de monitorização. Relativamente ao princípio do multilinguismo, e sendo a União Europeia uma organização social democrática, o documento define como objetivos gerais possibilitar a comunicação com os cidadãos nas suas próprias línguas e proteger o património linguístico da Europa e promover a aprendizagem de línguas na Europa.

Uma das estratégias utilizadas pela União Europeia foi a adoção das 24 línguas oficiais dos Estados-Membros integrados, utilizando-as, de acordo com o seguinte procedimento: a legislação e documentos políticos importantes, os documentos oficiais e as informações gerais são publicadas em todas as línguas oficiais; as informações urgentes, efémeras e informações especializadas são publicadas primeiro, numa única língua, em função do público a que se dirige, podendo esses documentos, eventualmente, virem a ser traduzidos, mais tarde, noutras línguas, consoante as necessidades dos leitores.

A Resolução do Parlamento Europeu de 2004, sobre a integração dos imigrantes na Europa, apela ao multilinguismo defendendo a aprendizagem tanto da língua do país de acolhimento, como da língua materna, por parte dos filhos dos migrantes, independentemente do estatuto legal das suas famílias.”<sup>39</sup>

Data de 2005 o documento com os princípios da Agenda Comum para a Integração (COM(2005) 389 final) que fixam o enquadramento para a integração de nacionais de países terceiros na União Europeia, reforçando a importância de se conhecer a língua e cultura do país de acolhimento, o que vem reforçar os princípios da *Carta Social Europeia*:

*O conhecimento básico da língua, da história e das instituições da sociedade de acolhimento é indispensável para a integração; proporcionar aos imigrantes a possibilidade de adquirir esse conhecimento básico é essencial para lograr uma integração bem-sucedida.* (COM(2005) 389 final).<sup>40</sup>

Este princípio é complementado por uma recomendação dos Princípios Básicos Comuns para a Política de Integração dos Imigrantes na União Europeia que define:

---

<sup>39</sup> <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2005-0385+0+DOC+PDF+V0//PT> (Consultado a 22.06.2019)

<sup>40</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0389&from=PT> (Consultado a 23.06.2019)

*[que] deve ser posta a tónica na aquisição da língua e da cultura da sociedade de acolhimento, respeitando-se simultaneamente a língua e cultura dos próprios imigrantes e dos seus descendentes, enquanto elemento importante da política de integração (14615/04 (Presse 321)).*<sup>41</sup>

Conforme referido no primeiro ponto na Agenda Europeia para a Integração dos Nacionais de Países Terceiros de 2011, respeitante ao contributo socioeconómico dos migrantes, “as aulas de línguas para os pais, em articulação com a orientação escolar, aconselhamento e acompanhamento escolar dos filhos, são exemplos de ações úteis.” (COM(2011) 455 final)<sup>42</sup>.

O Plano de Ação sobre a Integração de Nacionais de Países Terceiros de 2016<sup>43</sup> contempla a existência de medidas de preparação linguística, que antecedem o processo de imigração, de forma de melhor preparar a integração no país de acolhimento. De entre as medidas, destaca-se a aprendizagem da língua online, através do Programa Erasmus +, nomeadamente com as plataformas como o ETwinning e Educação de Adultos na Europa (EPALE) . É também dada importância às aprendizagens entre pares.

A Venezuela é considerada um dos países elegíveis a participar em Ações do Programa, (Região 8 - América Latina), por cumprir os critérios necessários assentes no respeito pelas restrições impostas pelo Conselho Europeu, no que refere “à política de assistência externa à UE” , bem como os valores estabelecidos pela União Europeia: “As candidaturas devem estar de acordo com os valores defendidos pela União Europeia, nomeadamente o respeito pela dignidade humana, liberdade, democracia, igualdade, estado de direito e respeito pelos direitos humanos, incluindo os direitos das minorias, conforme estabelecido no Artigo 2 do Tratado da União Europeia.” O mesmo documento adianta que, logo que os imigrantes se encontrem no país de destino, uma das ações prioritárias deve ser o início de formação linguística.<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/PRES\\_04\\_321](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/PRES_04_321) (Consultado a 23.06.2019)

<sup>42</sup> <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2011/PT/1-2011-455-PT-F1-1.Pdf> (23.06.2019)

<sup>43</sup> [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication\\_action\\_plan\\_integration\\_third-country\\_nationals\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf) (Consultado a 23.06.2019)

<sup>44</sup> <https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation->

No plano internacional, servem de referência ao contexto europeu *A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, resultante da Conferência de Jomtien na Tailândia de 1990, cujo artigo 3 “reforça a importância de garantir o acesso de todos à educação, em particular aos grupos excluídos, às populações das periferias urbanas e zonas rurais, aos nómadas e aos trabalhadores migrantes, aos povos indígenas, às minorias étnicas, raciais e linguísticas...” (Horta, 2013: 46) e a *Convenção Internacional sobre a Proteção dos Trabalhadores Migrantes e Membros das suas Famílias* que no artigo 30º prevê “a aplicação do direito à educação aos trabalhadores migrantes em situação irregular, em condições de igualdade com os cidadãos do Estado de acolhimento.”

Relevam também os documentos oriundos das sessões das conferências de ministros, nomeadamente Kristiansand (1997), Cracóvia (2000), Atenas (2003), Istambul (2007) e Kiev (2008). (op. cit.: 48-52). Nesta última conferência, são propostas medidas a favor do acesso dos migrantes e respetivas famílias à educação e à aprendizagem da língua e cultura do país de acolhimento independente do período de tempo em que se encontrem nesse país.

Data de fevereiro de 2008 uma Recomendação (CM/Rec (2008) 4) do Comité de Ministros dos Estados Membros com vista à integração das crianças estrangeiras no sistema de ensino do país de acolhimento ao qual chegaram recentemente, destacando-se dois aspetos:

*a necessidade de reforçar a integração na escola e na sociedade de acolhimento das crianças imigrantes ou descendentes de imigrantes; as limitações que o fraco domínio da língua de ensino e as diferentes experiências educativas anteriores podem ter no percurso escolar das crianças imigrantes* (ob. cit.:p.52)<sup>45</sup>

A Educação e a Migração são dois dos pilares mais importantes da Comissão Europeia, que cria programas de forma a promover a aproximação efetiva a todos os Estados-membros, incluindo as Regiões Ultraperiféricas de que faz parte a RAM. Esses programas e medidas devem ser, pois, concretizados, de acordo com o contexto local.

---

[package/docs/20160607/communication\\_action\\_plan\\_integration\\_third-country\\_nationals\\_en.pdf](http://package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf)  
(Consultado a 26.06.2019)

<sup>45</sup> Hortas, Maria João (2013), Educação e Imigração: A integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa, Observatório da Imigração nº50, disponível em [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos\\_OI/ESTUDO%2050.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos_OI/ESTUDO%2050.pdf) , (Consultado a 03.06.2019).

Foi com este propósito que, em 2013, a Comissão Europeia deu início à atual rede de Europe Direct, criando os seguintes serviços: o Centro de Contacto Europe Direct (CCED), os Centros de Informação Europe Direct (CIED) e os Centros de Documentação Europeia. O CCED é um serviço de informação que dá informações por telefone e por correio eletrónico sobre assuntos da União Europeia.

O CIED é um instituto que se encontra sob a tutela da Representação da Comissão Europeia e atua como intermediário entre a União Europeia e cada contexto local, prestando os mais diversos esclarecimentos aos cidadãos, relacionados com os assuntos europeus.

As principais atividades promovidas pelo CIED são a organização de iniciativas em Escolas, a participação em debates com políticos locais e regionais e a representação da Europa em feiras e outros certames. Mais adiante, referir-se-á o trabalho desenvolvido pelo CIED Madeira.

Os Centros de Documentação Europeia destinam-se a promover o ensino e a investigação sobre a integração europeia, pondo à disposição da comunidade académica um conjunto de documentos sobre a União Europeia e promovendo o debate sobre a Europa. A Universidade da Madeira é uma das instituições de ensino superior portuguesas que integra um CDE: o Centro de Documentação Europeia - Universidade da Madeira (CDEUMa), organicamente integrado na Biblioteca da Universidade da Madeira.

Em 2015, a Comissão Europeia publica a *Agenda Europeia para a Migração – quatro pilares para melhorar a gestão das migrações*. Os quatro pilares são: 1. Combater as causas da migração irregular; 2. Reforço da gestão das fronteiras; 3. Proteção e asilo; 4. Migração legal e integração.

No dia 1 de março de 2017, a mesma instituição lançou o *Livro Branco sobre o Futuro da Europa*, que constituiu o contributo dado para a Cimeira de Roma, que se veio a realizar a 25 de março. O Livro Branco, que surgiu por ocasião do 60.º aniversário da União Europeia, teve como principal objetivo perspetivar possíveis cenários para a Europa, até 2025, desde o impacto das novas tecnologias, à globalização, passando pelas novas ameaças para a segurança e a ascensão ao populismo. O documento teve em conta as tendências atuais em termos de demografia e economia, antecipando-se que, em 2060,

nenhum dos Estados-Membros alcançará mais de 1% da população mundial. Ou seja, perante um cenário de envelhecimento da população na Europa, a globalização e a circulação de cidadãos, nomeadamente os fluxos migratórios, poderão contribuir para atenuar a tendência de envelhecimento.

No Plano de Ação sobre a Integração de 2016, a União Europeia estabeleceu medidas com o objetivo de incentivar e apoiar os Estados-Membros na integração de nacionais de países terceiros.

No dia 18 de abril de 2018, a Comissão Europeia e a OCDE publicaram um relatório no qual identificam os principais desafios relativos à integração dos migrantes e formulação recomendações concretas, para dar resposta a esses mesmos desafios, a partir de um conjunto de boas práticas identificadas em várias cidades. Trata-se de 12 elementos a considerar pelos decisores e profissionais ao nível local, regional e nacional na execução dos programas de integração, de forma a adequar as competências dos migrantes às necessidades do mercado de trabalho, passando pela criação de espaços para as comunidades se encontrarem e socializarem.

As áreas de intervenção abrangem a saúde, o emprego, a habitação e a educação.<sup>46</sup> Pouco tempo depois, a Comissão Europeia apresenta propostas no sentido de modernizar a Política de Coesão para o período 2021-2027, o que implica reajustes ao orçamento da União Europeia, abrangendo várias áreas de entre as quais a *Coesão e valores*<sup>47</sup> e a *Migração e gestão das fronteiras*<sup>48</sup>.

Em 2019, e pelo 8º ano consecutivo, a Comissão Europeia publicou o Monitor da Educação e Formação<sup>49</sup>, um instrumento criado para aferir a evolução do ensino e da formação nos países da UE, apresentando a cada Estado-Membro um conjunto de metas para serem cumpridas. Das várias conclusões que se extraíram deste inquérito, destaca-se a necessidade específica de formação de docentes, nomeadamente nas áreas das

---

<sup>46</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP\\_18\\_3321](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP_18_3321) (consultado a 13.05.2020)

<sup>47</sup> [https://ec.europa.eu/commission/publications/cohesion-and-values\\_pt](https://ec.europa.eu/commission/publications/cohesion-and-values_pt) (consultado a 14.05.2020)

<sup>48</sup> [https://ec.europa.eu/commission/publications/migration-and-border-management\\_pt](https://ec.europa.eu/commission/publications/migration-and-border-management_pt) (consultado a 14.05.2020)

<sup>49</sup> [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-portugal\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-portugal_en.pdf) ( Consultado a 13.05.2020)

tecnologias e da comunicação, do ensino de alunos com necessidades educativas especiais e do ensino em salas de aula multiculturais.<sup>50</sup>

A primeira Cimeira da Educação decorreu em janeiro de 2018, enquadrada na temática: “Assentar os alicerces de um Espaço Europeu da Educação: para um ensino inovador, inclusivo e baseado em valores”. Esta Cimeira veio na sequência da Cimeira de Gotemburgo, de novembro de 2017, em que a Comissão já tinha perspetivado a necessidade da criação de um Espaço Europeu da Educação, até 2025, e na sequência do Conselho Europeu de dezembro, em que os Estados-Membros manifestaram a vontade de fazer mais pela Educação. Da Cimeira de Gotemburgo resultaram documentos que antecederam e foram relevantes na Cimeira da Educação: a “Recomendação do Conselho sobre as Competências essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida”, um “Plano de Ação para a Educação Digital” e uma “Recomendação do Conselho sobre valores comuns.”<sup>51</sup> Merece ainda destaque as declarações de Tibor Navracsics, Comissário Europeu responsável pela Educação, Cultura, Juventude e Desporto e responsável pela organização da Cimeira:

*a educação devia dotar os cidadãos, jovens e idosos, com as necessárias competências para uma vida pessoal e social preenchida. Conquanto a educação seja da responsabilidade dos Estados-Membros, é à Comissão que cabe fomentar a cooperação ao nível da UE. Temos de utilizar plenamente o potencial da educação para construir sociedades resilientes, criar um sentimento de pertença e de identidade europeia, e dar às pessoas a possibilidade de travarem conhecimento com a identidade europeia em toda a sua diversidade. Para que tal aconteça, é preciso fomentar a aprendizagem das línguas, garantir que os diplomas são reconhecidos em qualquer lugar da União, que as universidades europeias podem maximizar a sua cooperação, e que ir estudar para outro país da UE é cada vez mais fácil. É disto que se trata quando se fala em Espaço Europeu da Educação e a cimeira de amanhã é um passo concreto nesse sentido. (“Comissão acolhe primeira Cimeira da Educação: lançar os alicerces para um Espaço Europeu da Educação”, Comunicado de Imprensa da Comissão Europeia, 24 de janeiro de 2018).*

A segunda Cimeira da Educação concretizou-se em 2019. O primeiro pacote de medidas apresentado inclui as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, as competências digitais e os valores comuns e educação inclusiva. A comunicação “Construir uma Europa mais forte: o papel das políticas para a juventude, a educação e a cultura contempla um segundo pacote de medidas que vão no sentido do reforço do

---

<sup>50</sup> <https://www.portugal2020.pt/content/publicado-monitor-da-educacao-e-da-formacao-2019> (consultado a 13.05.2020)

<sup>51</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP\\_18\\_388](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP_18_388) (consultado a 13.05.2020)

Programa Erasmus + ; um quadro ambicioso para a cooperação europeia em políticas no domínio da educação e da formação; apoio às reformas dos Estados-Membros no âmbito do Semestre Europeu e um uso mais bem orientado dos fundos europeus. O mesmo documento contempla, ainda, um conjunto de iniciativas, no âmbito da criação de Universidades Europeias e de um Cartão Europeu de Estudante, indo ao encontro das propostas de recomendações do Conselho da Europa relativas à Educação e acolhimento na primeira infância, ao reconhecimento mútuo automático de diplomas e de períodos de aprendizagem no estrangeiro e à melhoria do ensino e aprendizagem de línguas.<sup>52</sup> Relativamente a esta última proposta, destaca-se que a recomendação do Conselho adotada pelos ministros da Educação, na reunião do Conselho de 22 de maio de 2019, em Bruxelas.<sup>53</sup> A pertinência desta recomendação é justificada em 25 pontos, em que se destacam os pontos 5, 11, 14 referentes à promoção de competências multilingues decorrente das várias situações de mobilidade de cidadãos, nomeadamente “o aumento da migração de países terceiros para a União Europeia” (ponto 5); a necessidade de “assegurar a integração completa das crianças, estudantes e adultos imigrantes” (ponto 11); a competência multilingue como “uma das competências essenciais que podem promover a empregabilidade, a realização pessoal, a cidadania ativa, a compreensão intercultural e a inclusão social” (ponto 13) de acordo com o primeiro princípio do Pilar Europeu dos Direitos Sociais sobre o direito à Educação e Formação ao Longo da Vida. No contexto do multilinguismo, os Estados-Membros reconhecem a mais-valia das línguas dos imigrantes: “ As línguas adicionadas pelas populações imigrantes ou de refugiados completam o quadro linguístico na Europa” (ponto 14). Os pontos 17 e 19 das razões justificativas desta resolução referem-se aos professores, fazendo menção à falta de professores de línguas por toda a Europa e às reformas e incentivos introduzidos pelos Estados-membros para aliciar mais profissionais para o ensino e melhorar as condições de trabalho dos docentes em exercício de funções.

---

<sup>52</sup> [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area\\_pt](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_pt) (consultado a 13.05.2020)

<sup>53</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN) (consultado a 13.05.2020)

Os pontos 20, 21 e 22 dizem respeito aos instrumentos de operacionalização no ensino das línguas: o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, o *Passaport de Línguas Europass* e o *Selo Europeu das Línguas*.

Face às considerações expostas, o Conselho da União Europeia apresenta um conjunto de recomendações relacionadas com a necessidade de aprendizagem de duas línguas, para além da língua materna “ como base para uma melhor aprendizagem e desempenho escolar para todos os aprendentes, em especial para os de origem migrante, refugiada ou desfavorecida” (ponto 4, alínea b)); o apoio que deve ser dado aos professores e demais agentes do ensino para a sensibilização para as línguas, através de um conjunto de ações específicas, conforme o contemplado no ponto 5; o desenvolvimento de ferramentas e recursos em cooperação com os Estados-Membros; a utilização do financiamento da União, como o Erasmus +, Horizonte 2020, Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI) ou Fundos Europeus Estruturais e de Investimento, sem prejuízo das negociações atinentes ao próximo Quadro Plurianual Financeiro.

Por fim, e como forma de reforçar o apoio às instituições de ensino e de formação profissional, foram deixados exemplos de boas práticas no ensino, agrupados em quatro tópicos: o multilinguismo nas escolas e nas instituições de ensino e formação profissionais; o ensino eficiente e inovador para uma melhor aprendizagem de línguas; o apoio a professores e a formadores e as parcerias e ligações no ambiente educativo mais alargado para apoiar a aprendizagem das línguas.

### **3.1. A PLPL e a integração dos imigrantes em Portugal**

A integração de imigrantes em Portugal segue de perto as orientações emanadas da Comissão Europeia para todos os Estados-Membros. Destacam-se os *Planos de Integração da Imigração* (PII) I e II, o *Plano Estratégico para as Migrações* (2015-2020) e o *Plano Nacional para o Pacto das Migrações*, aprovado pelo Conselho de Ministros em 2019, na sequência da validação do Pacto Global das Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares.

O I Plano de Integração da Imigração foi publicado em 2007<sup>54</sup>, de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, de 3 de maio<sup>55</sup>, tendo em vista a:

*Igualdade de oportunidades para todos, com particular expressão na redução das desvantagens no acesso à educação, ao trabalho, à saúde, à habitação e aos direitos sociais, rejeitando qualquer discriminação em função da etnia, nacionalidade, língua, religião ou sexo e combatendo disfunções legais ou administrativas.*

O documento contempla um conjunto de 122 medidas da responsabilidade dos vários ministérios, sublinhando-se, a

*Participação e corresponsabilidade de todos os domínios da sociedade, estimulando os imigrantes a assumirem-se como protagonistas participantes e corresponsáveis pelas políticas de imigração e não apenas seus beneficiários*<sup>56</sup> (I Plano de Integração da Imigração)

No que concerne à aprendizagem do português como língua não materna, foram elencadas 11 medidas atinentes a três áreas da vida ativa: o mercado de trabalho (medidas 10, 51 e 54), a escola (31, 33, 44, 52, 55 e 56) e a cidadania (40 e 109).<sup>57</sup>

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010 aprova o II Plano de Integração da Imigração<sup>58</sup>. Das 90 medidas enunciadas, o Plano contemplou um reforço na área da cultura e da língua portuguesas. Concernente à importância da aprendizagem do PLNM considerou-se os vários contextos da vida ativa, nomeadamente: no mercado de trabalho (medidas 7, 10), na escola (medida 8), no acesso à cidadania (medida 9) e nos apoios sociais (medidas 11, 20). Este Plano destacou, ainda, a importância dada à língua materna do aluno, tendo, por esse motivo, proposto o Programa Ler + em vários sotaques<sup>59</sup>.

Para o período compreendido entre 2015 e 2020 foi elaborado o Plano Estratégico para as Migrações na sequência da Resolução (Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-

---

<sup>54</sup> [https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII\\_2007\\_pt.pdf/f9ffc855-fae3-4acb-8ddb-3d00b6af0635](https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII_2007_pt.pdf/f9ffc855-fae3-4acb-8ddb-3d00b6af0635) (Consultado a 23.06.2019)

<sup>55</sup> <https://dre.pt/pesquisa/-/search/415237/details/normal?q=Resolu%C3%A7%C3%A3o+do+Conselho+de+Ministros+n.%C2%BA%2063-A%2F2007+de+3+de+maio> (Consultado a 23.06.2019)

<sup>56</sup> [https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII\\_2007\\_pt.pdf/f9ffc855-fae3-4acb-8ddb-3d00b6af0635](https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII_2007_pt.pdf/f9ffc855-fae3-4acb-8ddb-3d00b6af0635) (Consultado a 21.6.2019)

<sup>57</sup> [https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII\\_2007\\_pt.pdf/f9ffc855-fae3-4acb-8ddb-3d00b6af0635](https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII_2007_pt.pdf/f9ffc855-fae3-4acb-8ddb-3d00b6af0635) (Consultado a 21.6.2019)

<sup>58</sup> [https://dre.pt/pesquisa/-/search/341856/details/maximized?print\\_preview=print-preview](https://dre.pt/pesquisa/-/search/341856/details/maximized?print_preview=print-preview) (Consultado a 20.06.2019)

<sup>59</sup> [https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII\\_2010\\_2013\\_pt.pdf/32306f2f-555f-420d-af33-e5375a46cefd](https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII_2010_2013_pt.pdf/32306f2f-555f-420d-af33-e5375a46cefd) (Consultado a 20.06.2019)

B/2015, de 20 de março.<sup>60</sup> Este documento deu continuidade ao propósito dos Planos anteriores e, de entre as 106 medidas propostas, destacam-se a medida 36 e 37, que se refere ao ensino a língua portuguesa a migrantes (crianças e adultos), através da consolidação da aprendizagem do português como língua não materna; as medidas 38 e 39 relacionam-se com a alteração dos requisitos respeitantes à realização do teste de nacionalidade e os mecanismos de realização da prova de conhecimento em língua portuguesa para a aquisição da nacionalidade.<sup>61</sup>

Por último, em 2019, foi implementado o *Plano Nacional para a Implementação do Pacto Global das Migrações*<sup>62</sup>, que consiste na adaptação do *Pacto Global das Migrações Seguras, Ordenadas e Regulares pela ONU*, em 2018.<sup>63</sup>

Neste documento estão contemplados 23 objetivos, com as respetivas medidas de implementação. A medida 58 diz respeito ao ensino do PLNМ a todos os imigrantes; a medida 65 refere-se à revisão do “Programa Português para Todos”, destinado a adultos migrantes e à adoção da “Plataforma Português Online” enquanto ferramenta tecnológica gratuita de ensino do português e a medida 96 “Reforçar a cooperação com os países de língua portuguesa, designadamente no quadro da implementação do futuro Regime de Mobilidade da CPLP”<sup>64</sup>. Relativamente à implementação destas medidas, há a considerar a multiplicidade de agentes e fatores envolvidos. Vários autores (Barth, 1994; Alba e Nee, 2003; Lindo, 2005; *apud* Horta, 2013:36) reforçam a ideia já apresentada de que a planificação linguística seja analisado em três níveis - macro, meso e micro – numa relação de interdependência entre as três dimensões.

Seguem-se os dados referentes à situação de Portugal em matéria de Educação e Formação descritos no 2º volume citado Monitor Europeu da Educação e Formação:

---

<sup>60</sup> <https://dre.pt/pesquisa/-/search/66807913/details/normal?q=plano+estrat%C3%A9gico+para+as+migra%C3%A7%C3%B5es>  
(Consultado a 20.06.2019)

<sup>61</sup> <https://dre.pt/pesquisa/-/search/66807913/details/normal?q=plano+estrat%C3%A9gico+para+as+migra%C3%A7%C3%B5es>  
(Consultado a 20.06.2019)

<sup>62</sup> <https://dre.pt/application/conteudo/124044668> (Consultado a 14.10.2019)

<sup>63</sup> <https://dre.pt/application/conteudo/124044668> (Consultado a 14.10.2019)

<sup>64</sup> <https://dre.pt/application/conteudo/124044668> (Consultado a 14.10.2019)

Figura 2- Indicadores da União Europeia relativamente à Educação em Portugal

## 1. Key indicators

			Portugal		EU average	
			2009	2018	2009	2018
<b>Education and training 2020 benchmarks</b>						
Early leavers from education and training (age 18-24)			30.9%	11.8%	14.2%	10.6%
Tertiary educational attainment (age 30-34)			21.3%	33.5%	32.3%	40.7%
Early childhood education and care (from age 4 to starting age of compulsory primary education)			90.1%	94.2% <sup>17</sup>	90.8%	95.4% <sup>12,d</sup>
Proportion of 15 year-olds underachieving in:	Reading		17.6%	17.2% <sup>15</sup>	19.5%	19.7% <sup>15</sup>
	Maths		23.8%	23.8% <sup>15</sup>	22.3%	22.2% <sup>15</sup>
	Science		16.5%	17.4% <sup>15</sup>	17.7%	20.6% <sup>15</sup>
Employment rate of recent graduates by educational attainment (age 20-34 having left education 1-3 years before reference year)	ISCED 3-8 (total)		82.4%	80.6%	78.3%	81.6%
Adult participation in learning (age 25-64)	ISCED 0-8 (total)		6.4%	10.3%	9.5%	11.1%
Learning mobility	Degree-mobile graduates (ISCED 5-8)		:	3.6% <sup>17</sup>	:	3.6% <sup>17</sup>
	Credit-mobile graduates (ISCED 5-8)		:	7.5% <sup>17</sup>	:	8.0% <sup>17</sup>
<b>Other contextual indicators</b>						
Education investment	Public expenditure on education as a percentage of GDP		7.0%	5.0% <sup>17</sup>	5.2%	4.6% <sup>17</sup>
	Expenditure on public and private institutions per student in € PPS	ISCED 0	€4 862 <sup>12</sup>	€4 646 <sup>15</sup>	:	€6 111 <sup>15,d</sup>
		ISCED 1	€4 685 <sup>12</sup>	€4 738 <sup>15</sup>	€5 812 <sup>12,d</sup>	€6 248 <sup>15,d</sup>
		ISCED 2	€6 171 <sup>12</sup>	€6 212 <sup>15</sup>	€6 937 <sup>12,d</sup>	€7 243 <sup>15,d</sup>
		ISCED 3-4	€6 907 <sup>12,d</sup>	€6 609 <sup>15</sup>	:	€7 730 <sup>14,d</sup>
	ISCED 5-8	€7 403 <sup>12,d</sup>	€8 885 <sup>15,d</sup>	€10 549 <sup>12,d</sup>	€11 413 <sup>15,d</sup>	
Early leavers from education and training (age 18-24)	Native-born		31.0%	11.7%	13.1%	9.5%
	Foreign-born		29.6%	12.8%	26.1%	20.2%
Tertiary educational attainment (age 30-34)	Native-born		21.1%	33.1%	33.1%	41.3%
	Foreign-born		22.6%	36.8%	27.7%	37.8%
Employment rate of recent graduates by educational attainment (age 20-34 having left education 1-3 years before reference year)	ISCED 3-4		79.7%	75.0%	72.5%	76.8%
	ISCED 5-8		84.0%	85.9%	83.8%	85.5%

Sources: Eurostat; OECD (PISA); Learning mobility figures are calculated by the European Commission's Joint Research Centre (JRC) from UOE data. Further information can be found in Appendix I and Volume 1 ([ec.europa.eu/education/monitor](http://ec.europa.eu/education/monitor)). Notes: The EU's 2009 PISA averages do not include Cyprus; d = definition differs, : = not available, 12=2012, 14=2014, 15 = 2015, 16=2016, 17 = 2017.

Fonte: Education and Training Monitor 2019 – Portugal, publicação da União Europeia

Na sequência destes dados, destacam-se as ideias principais: a necessidade de renovação do corpo docente e a criação de condições com vista à atualização profissional, a necessidade de um maior investimento nas infraestruturas e a existência de taxa significativa de adultos com baixa escolarização. De seguida, o ponto 3 centrou-se na atividade docente; o ponto 4 no investimento em educação e formação; o ponto 5 na modernização do pré-escolar e da escolarização no ensinos básico e secundário; o ponto 6 refere-se à modernização do ensino superior; o ponto 7 diz respeito à modernização do ensino e à formação profissional; o ponto 8 refere-se ao desenvolvimento da aprendizagem de adultos. Relativamente a este último ponto, é dito que a aprendizagem dos adultos ao longo da vida está a crescer, mas ainda se encontra longe da União Europeia pelo que a recomendação específica para Portugal refere que se deve “Melhorar o nível de competências da população, em particular sua literacia digital, inclusive tornando a aprendizagem de adultos mais adequada para as necessidades do mercado de trabalho” (Conselho da UE, 2019). No final deste relatório, encontra-se a síntese referente à situação de cada país, tendo Portugal a seguinte descrição:

*Teachers are satisfied with their jobs, but the ageing teacher population, the high proportion of non-permanent staff and weaknesses in induction and continuing professional development remain challenging. Investment to upgrade infrastructure is insufficient, particularly for early childhood education and care in metropolitan areas. Regional disparities in education outcomes, grade repetition and early school leaving rates are improving. Tertiary educational attainment has grown but business demand for ICT specialists exceeds supply. There is a significant proportion of low qualified adults while participation in adult learning remains low. (Education and Training Monitor 2019 -Portugal)*

### **3.1.1. O ensino do português na Madeira à imigração proveniente da Venezuela**

O ensino do português como língua estrangeira na Região foi retratado em vários estudos académicos, que se seguem, a título de exemplo. Idalina Camacho, Professora dos Cursos Livres de Português Língua não Materna e do Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes, na Universidade da Madeira, apresentou a dissertação *Contributos da análise linguística das histórias de vida em situação de entrevista para o processo de ensino e aprendizagem do português língua não materna: aspetos do desenvolvimento da competência pragmática em contextos orais interativos*; trata-se de um contributo, resultante da experiência de ensino no CIVLD, frequentado, maioritariamente, por luso-venezuelanos, nos últimos anos, e da recolha de dados sociolinguísticos, bem como das informações obtidas das entrevistas realizadas aos formandos, com o objetivo de se analisar como é que eles fazem uso das expressões de delicadeza, numa perspetiva de se comparar a comunidade madeirense e a comunidade venezuelana.

*O uso da língua portuguesa por jovens provindos de outros países, nos domínios privado, público e educativo*, de Maria do Céu de Jesus, é um estudo de caso do uso da língua portuguesa, por alunos estrangeiros da Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, com o objetivo de averiguar valores pragmáticos das formas de tratamento portuguesas corteses e o respetivo uso.

*O ensino de PLE no arquipélago da Madeira: o seu público, motivações e contextos para o seu ensino-aprendizagem*, é uma dissertação de Mariana Afonseca, a partir dos cursos de português para adultos estrangeiros a funcionar na Região.

No domínio da linguística, e no caso concreto dos alunos hispanofalantes, existe a dissertação *Contacto Linguístico entre o Português e o Espanhol no Arquipélago da Madeira – Caracterização sociolinguística e dificuldades dos alunos luso-venezuelanos na aprendizagem da língua portuguesa*, de Ana Ventura, pela Universidade da Madeira.

No que concerne à legislação sobre o ensino do PLNM na Região Autónoma da Madeira, a constituição dos diplomas referidos, no ponto anterior, obedeceu a vários procedimentos, como a consulta pública e os contributos, por parte do Conselho Nacional de Educação, do Conselho de Escolas, da Associação Nacional de Escolas Profissionais, da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, da Associação Nacional de Municípios Portugueses e dos órgãos do governo próprio das Regiões Autónomas. Atente-se no artigo 36.º do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho: “A aplicação do presente diploma às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira faz-se sem prejuízo das competências dos órgãos de Governo próprio em matéria de educação.”, o que, também, se verificou nas sucessivas alterações a este diploma, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, no Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro e no Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril.

O mesmo princípio foi aplicado no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, conforme o redigido no Artigo 39.º e o ponto 1 do Artigo 33.º que menciona que o acompanhamento do presente diploma é assegurado por uma equipa que pode integrar representantes dos Governos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Os pontos 1 e 2 do Artigo 35.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho fazem, igualmente, referência à extensão da aplicabilidade do diploma às Regiões Autónomas, sem prejuízo das competências dos órgãos de governo próprio em matéria de educação, e à possibilidade de haver elementos, a designar pelos Governos das Regiões Autónomas, a integrar a equipa de acompanhamento da aplicação do presente Decreto-Lei.

Na página da Direção Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira, encontra-se a legislação referente aos vários graus e modalidades de ensino, publicada no *Diário da República*, ou no Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, depois de feita a adaptação à Região.

O Decreto Legislativo Regional n.º9/2014/M, de 14 de agosto, que adapta à Região Autónoma o Decreto-Lei n.º176/2012, de 2 de agosto, regula o regime de matrículas e de frequência nos estabelecimentos de educação e de ensino de crianças e jovens, com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas a adotar no percurso escolar dos alunos, para prevenir o insucesso e o abandono escolares. No que concerne

especificamente ao ensino do PLNM, encontra-se na referida página o Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro e o Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto, que altera o anterior, o Despacho Normativo n 30/2007, de 10 de agosto, que estabelece as normas orientadoras para a implementação, o acompanhamento e a avaliação das atividades no âmbito do ensino do PLNM, no secundário, e ainda as Portarias n.º 1262/2009, de 15 de outubro, que cria os cursos de português para falantes de outras línguas e a Portaria n.º 216-B/2012, de 18 de julho.

Também se encontra exposta a legislação relativa à obtenção da nacionalidade portuguesa, mais especificamente, os procedimentos relativos à realização da prova de conhecimento de língua portuguesa, regulamentados na Portaria n.º 1403-A/2006 de 15 de Dezembro, no Decreto-lei n.º 43/2013, de 1 de abril, o Despacho n.º 12941/2014, de 23 de outubro e a Portaria n.º 176/2014, de 11 de setembro.<sup>65</sup>

Concluiu-se, pois, que a Região Autónoma da Madeira segue de perto as diretrizes da legislação nacional fazendo as adaptações necessárias ao contexto regional.

No dia 24 de junho de 2020, foi apresentada a proposta de adaptação à Região dos Diplomas 54 e 55 de 2018, pelo Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, na Assembleia Legislativa da Madeira, Dr. Jorge Carvalho, tendo sido esta proposta aprovada por unanimidade. Este compasso temporal de dois anos, em relação ao contexto nacional, foi justificado pelo Secretário Regional pela necessidade de se incluírem as perspetivas de quem se encontra no terreno no documento final, o que contribui para responder de forma mais eficaz às necessidades do aluno enquanto “centro das preocupações da intervenção educativa”. Neste sentido, e durante estes dois anos,

*foram auscultadas as escolas, ouvidos os especialistas, consultadas as famílias, numa dinâmica de integração e valorização de conhecimento que abriu caminhos ao aprofundamento das experiências percorridas, numa síntese que traduz positivamente todos os contributos. (Dr. Jorge Carvalho, Secretário Regional de Educação Ciência e Tecnologia da Região Autónoma da Madeira)<sup>66</sup>*

---

<sup>65</sup> <https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Legisla%C3%A7%C3%A3o>

<sup>66</sup> <https://www.alram.pt/pt/noticias/xii-legislatura/i-sessao-legislativa/2020/junho/parlamento-aprovou-adaptacao-de-diplomas-sobre-inclusao-e-flexibilizacao-curricular-e-recomendacao-para-incentivar-consumo-de-produtos-regionais-nas-escolas/?fbclid=IwAR3NHHVaz-igEyL0oMIETAmcovgxTWobKnYh6OYaecE96IEZrCZo8FOX6b8> (consultado a 24 de junho de 2020).

Considerando que os cidadãos, que têm chegado atualmente à Madeira, são os emigrantes, que partiram para a Venezuela, durante o século XX<sup>67</sup> acompanhados pelos seus familiares, motivados pela crise política, económica e social deste país, melhor se compreende que, tanto a nível nacional, como a nível regional fossem tomadas medidas para a sua integração na sociedade.

O Governo Regional tomou medidas de carácter urgente para integrar estes cidadãos, havendo uma concertação de esforços entre os vários setores governamentais. O Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações (CCMM) criado em 1977, é um serviço que atua quer ao nível do apoio prestado às comunidades madeirenses espalhadas pelo mundo, quer pelo acompanhamento às comunidades de imigrantes residentes na Região, funcionando como uma porta de entrada e um meio de acesso aos mais variados setores: Emprego, Segurança Social, Saúde, Educação, Habitação e no tratamento da documentação para os mais diversos fins. O CCMM encontra-se sob a tutela da Secretaria Regional de Educação Ciência e Tecnologia, desde 2017.<sup>68</sup>

Durante o ano de 2019, o CCMM, juntamente com o Instituto de Emprego, Instituto de Segurança Social e Instituto de Habitação promoveu sessões de esclarecimento, dirigidas à comunidade venezuelana, em vários pontos da Região.

No final do ano de 2019, é publicado o Decreto Regulamentar Regional n.º 12/2020/M, que aprova a orgânica da Direção Regional das Comunidades e Cooperação Externa (DRCCE)<sup>69</sup>. A DRCCE é o serviço da administração direta da Região Autónoma da Madeira, integrado na Presidência do Governo Regional que tem por missão estudar coordenar, executar a política de migrações, apoiar as comunidades madeirenses pelo mundo e as Casas da Madeira em território nacional, bem como coordenar e executar a ação externa do Governo Regional no domínio da cooperação económica, em concertação com os departamentos do Governo Regional competentes. As atribuições da DRCCE, definidas no Artigo 3º do diploma, abrangem as áreas de atuação do CCMM, nomeadamente: a Emigração; a Imigração; as Casas da Madeira nos Açores e continente e o Apoio ao

---

<sup>67</sup> <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ri/n24/n24a10.pdf> (consultado a 29.01.2019)

<sup>68</sup> <https://ccmm.madeira.gov.pt/> (consultado a 10.10.2018)

<sup>69</sup> <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/128726982/details/maximized> (Consultado a 30.06.2019)

Empreendedorismo Migrante (Investimento na RAM). Por sua vez, o pessoal afeto ao CCMM transitou para a DRCCE, conforme o Artigo 7.º do referido diploma.

Em 2020, o CCMM promoveu duas ações de formação no âmbito da Interculturalidade, numa parceria com o ACM, I.P. : no dia 3 de fevereiro, realizou-se a formação sobre Diálogo Intercultural, dirigida aos técnicos superiores das entidades parceiras, nomeadamente Câmaras Municipais, Institutos e Serviços Públicos e Associações de Imigrantes; a outra formação intitulada “Oficinas de Educação Intercultural realizou-se nos dias 4 e 5 de fevereiro,” e destinou-se a docentes de todos os grupos de recrutamento, com o objetivo de promover a reflexão em torno da aprendizagem intercultural e a forma como essa aprendizagem pode ser potenciada no contexto escolar.

Entretanto, aconteceram na Região, mais iniciativas relacionadas com a sensibilização para a importância da interculturalidade, nomeadamente, a Conferência “Herramientas interculturais para la integración de los migrantes de Venezuela” , realizada no dia 16 de maio de 2019, na UMa, no âmbito do Mestrado em Linguística: Sociedades e Culturas. A Conferência foi proferida pela Professora Doutora Isabel Cristina Alfonso de Tovar da Universidad de Las Palmas de Gran Canaria e teve como principal objetivo contribuir com ferramentas para o desenvolvimento da competência intercultural. A oradora começou por explorar os conceitos de interculturalidade, competência intercultural, aculturação e choque cultural e traçou quatro possíveis cenários interculturais: assimilação; separação; marginalização e integração. As ferramentas interculturais baseiam-se na consciencialização do conceito de choque cultural; nas atitudes próprias de se viver a experiência cultural com a comunidade anfitriã, nomeadamente no modo como se conjuga a utilização da língua e cultura de origem, com a língua e cultura anfitriã e na reflexão intercultural. Relativamente a esta reflexão intercultural, a oradora lançou as seguintes questões: como é que a integração intercultural nos pode ajudar? Como é que podemos tirar partido dessa competência? O que devemos evitar?

Em 28 de junho de 2019, decorreu o debate organizado pela Acesso Cultura “Como viver juntos? A tolerância ao relativismo cultural”, em 13 cidades portuguesas. As convidadas no Funchal foram: Ana Cristina Monteiro, VENECOM - Associação de Imigrantes Venezuelanos na Madeira; Aura Rodrigues, VENEXOS Madeira - Associação de Imigrantes

Venezuelanos em Portugal, delegação da Madeira; Cristina Trindade, Historiadora, investigadora associada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; Maria do Céu Silva, Professora Escola Secundária Ângelo Augusto da Silva.

Uma das observações vindas do público foi a ideia de que há setores da sociedade madeirense que olham com desconfiança os recém-chegados luso-venezuelanos, não tanto por questões culturais, mas por serem vistos como "concorrentes" no acesso ao emprego e à segurança social. Perante suposições desta natureza, e de acordo com as estratégias apresentadas para as questões levantadas neste debate, poderá haver duas soluções possíveis: "A educação (na escola e na família) e a cultura são ferramentas importantes para o combate à intolerância e para promover um convívio entre culturas assente no respeito." e "O espírito de competitividade reinante na sociedade ocidental limita a tolerância. É necessária uma atitude de cooperativismo que dê lugar a que as pessoas se liguem e que, por isso, vivam juntas de forma mais intensa."<sup>70</sup>

Em 2020, o Diretor Regional das Comunidades e Cooperação Externa (DRCCE) iniciou ciclo de reuniões com Instituições e Associações que representam os Madeirenses regressados e os estrangeiros que escolheram a Madeira para viver, fomentando, desta forma, o contacto com o movimento associativo.

As parcerias com entidades regionais e nacionais são um dos principais pontos fortes do CCMM. Os Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM) são gabinetes ou espaços de acolhimento, informação e apoio descentralizado que se encontram ligados aos centros nacionais de apoio à integração de migrantes (CNAIM) de Lisboa, Norte e Algarve. A principal missão dos CLAIM é proporcionar aos/às cidadãos/ãs migrantes respostas locais articuladas ao nível das necessidades de acolhimento e integração. Atualmente existem 99 CLAIM, resultantes de parcerias estabelecidas através de protocolo de cooperação entre o ACM, I.P. e as autarquias locais, Governo Regional da Madeira e entidades da Sociedade Civil, distribuídos de norte a sul do país e ilhas.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> [https://acessoculturapt.files.wordpress.com/2019/09/resumo\\_como-viver-juntos.pdf](https://acessoculturapt.files.wordpress.com/2019/09/resumo_como-viver-juntos.pdf) (consultado a 15.07.2020)

<sup>71</sup> <https://eportugal.gov.pt/servicos/centros-locais-de-apoio-a-integracao-de-migrantes-claim-> (consultado a 15.07.2020)

O Portal das Comunidades Portuguesas, pertencente ao Ministério dos Negócios Estrangeiros apresenta as informações relativas aos Gabinetes de Apoio ao Emigrante (GAE). Estes Gabinetes resultam de Acordos de Cooperação entre a Direção Geral dos Assuntos Consulares e das Comunidades Portuguesas (DGACCP) e as Câmaras Municipais, estabelecidos através de protocolos celebrados entre as duas entidades, que assentam em dois princípios base: a disponibilidade para o atendimento ao cliente e a proximidade ao utente. Os objetivos dos GAE são informar todos os portugueses dos seus direitos sobre os países de acolhimento e apoiá-los nos regressos e reinserção em Portugal. Os destinatários são todos os portugueses que estão emigrados, os que já regressaram e os que pretendem iniciar um processo migratório. Os GAE têm como referência as Câmaras Municipais e as Juntas de Freguesia, de forma a estabelecer um contacto mais próximo com os interessados.<sup>72</sup> A Câmara Municipal do Funchal tem um GAE que orienta o emigrante residente no município para serviços vários, incluindo a área da Educação e presta apoio jurídico em diversas áreas.<sup>73</sup>

Existe na internet um portal, Diáspora Lusa, que se define como uma Plataforma Global de Comunicação Multicanal para promover Portugal e a Diáspora Portuguesa no Mundo, assim como a Língua Portuguesa e os PLP - Países de Língua Portuguesa, cimentando, desta forma os verdadeiros valores que nos unem<sup>74</sup>. Este portal disponibiliza conteúdos informativos, noticiosos, de opinião, e um diretório de informações de/para os Portugueses e Lusodescendentes, residentes em qualquer parte do mundo e também, para os PLP - Países de Língua Portuguesa. O Ensino é uma das doze plataformas deste portal, que pretende promover com as Universidades e Politécnicos a divulgação de Programas de Mobilidade Académica, de forma a aumentar o número de Jovens Portugueses e Lusodescendentes da Diáspora em Portugal e, desta forma, contribuir para uma maior capacidade de atração do Ensino Português. Abrange Licenciaturas, Mestrados e Doutoramentos.

---

<sup>72</sup> <https://www.portaldascomunidades.mne.pt/pt/gabinete-de-apoio-ao-emigrante-gae> (consultado a 22.06.2020).

<sup>73</sup> <http://www.cm-funchal.pt/pt/balc%C3%A3o-do-investidor/apoio-ao-emigrante.html> (consultado a 22.06.2020)

<sup>74</sup> <http://www.diasporalusa.pt/quem-somos/> (consultado a 22.06.2020)

Desde o seu início, que o CIED Madeira, com o apoio das instituições parceiras, tem promovido um conjunto de iniciativas com o objetivo de disseminar informação sobre a União Europeia, através de palestras, sessões de esclarecimento e exposições, junto da população madeirense, e em particular, junto da população escolar.

Em 2017, por ocasião do seu quinto aniversário, o Centro faz um balanço do trabalho desenvolvido até então, em números.

Figura 3 “ Europe Direct Madeira – 5 anos em números...”



Fonte: EUROPA | e-newsletter mensal do Europe Direct Madeira nº 48 | dezembro 2017

De acordo com os dados apresentados pelo CIED Madeira, no que concerne às atividades desenvolvidas junto das Escolas, são destacados os seguintes números: cerca de 100 palestras/sessões de esclarecimento, realizadas em 41 estabelecimentos de ensino, abrangendo diretamente mais de 4000 estudantes dos vários ciclos. Em relação às atividades promovidas para o público em geral, o CIED Madeira fez uma estimativa de 30.000 participantes. Dos vários instrumentos de informação adotados pelo CIED destaca-se a comunicação social, as redes sociais e a e-newsletter.

O Decreto Legislativo Regional n.º 5/2016/M cria o Fórum Madeira Global e o Conselho da Diáspora Madeirense.<sup>75</sup> O Fórum é um órgão de reunião, de diálogo e de debate das comunidades madeirenses entre si e destas com o Governo Regional, com vista à sua participação na definição da política regional destinada ao aprofundamento dos laços que

<sup>75</sup> <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/73416668/details/maximized?serie=I%2Fen%2Fen&dreId=73416664> (consultado a 24.06.2020)

unem os madeirenses, independentemente do local onde residem. O Fórum reúne anualmente, habitualmente no final do mês de julho ou início do mês de agosto, sendo presidido pelo Presidente do Governo Regional ou pelo membro do Governo das Comunidades Madeirenses. Estas estruturas são de grande importância na defesa dos direitos e interesses das comunidades na diáspora e no contributo dado ao Governo Regional na definição de políticas de integração dos imigrantes na Região.

Nas conclusões dos quatro fóruns decorridos até ao momento, tem sido reforçada a preocupação para com as comunidades madeirenses erradicadas no estrangeiro, muito em particular na Venezuela, pela difícil conjuntura que o país atravessa e a necessidade de se criarem as condições adequadas a uma integração eficaz daqueles que regressam ou quem venham pela primeira vez viver para a Madeira. Tanto para os lusodescendentes e estrangeiros, que se encontram a viver na Região, como para aqueles que se encontram nas diásporas, foi recomendado o reforço e a consolidação do ensino da língua e cultura portuguesa.

A Venecom – Associação da Comunidade de Imigrantes Venezuelanos na Madeira - foi constituída da no dia 21 de abril de 2017. Trata-se de uma associação sem fins lucrativos de imigrantes Venezuelanos, presidida pela Dra. Ana Cristina Monteiro, advogada, já foi vereadora na Câmara Municipal do Funchal e, atualmente, é deputada na Assembleia Legislativa Regional da Madeira. Sendo assim, Ana Cristina Monteiro tem vindo a exercer funções que lhe permitem defender e dar voz aos interesses da comunidade luso-venezuelana, a residir na Região. Neste sentido, os objetivos principais desta associação são a integração dos venezuelanos e lusodescendentes, e dos madeirenses que foram para a Venezuela e que estão de regresso à Região; manter o contacto com os costumes e tradições venezuelanos; promover a língua castelhana e a portuguesa, em conjunto com os vários atores sociais, como forma de integração; defender os direitos e interesses destes cidadãos na Região, com vista à sua correta integração social e estimular a capacitação e a formação do imigrante venezuelano. A Venecom presta informações, com base no apoio jurídico, aos recém-chegados, nomeadamente na área da Educação, da Saúde, da Segurança Social. Em relação às várias iniciativas desenvolvidas pela Venecom, encontram-se as conferências informativas dirigidas à comunidade luso-

venezuelana sobre diversas temáticas nomeadamente o “acesso ao ensino básico e a aquisição e obtenção da nacionalidade” (ambas as temáticas foram realizadas no mesmo evento); “o acesso ao ensino superior”, conferências subordinadas à temática geral dos Direitos e Deveres: “o Direito de Votar”; “Os Direitos e Deveres dos Trabalhadores”; “ a Violação dos Direitos Humanos e Direitos contra a Humanidade”; os desafios inerentes ao processo migratório foram tratados na conferência “ Desafios da Imigração “Mira(das) Luso-Venezuelanas”” e “A Educação como meio de integração”. Todas estas conferências contaram com a participação de representantes das entidades responsáveis e de especialistas nos assuntos tratados.

No âmbito das parcerias, a Venecom tem estabelecido protocolos com instituições locais. Na área da formação, estabeleceu protocolos com o Instituto Superior de Administração e Línguas (ISAL) e com a Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira (EPHTM). No caso da ISAL, o protocolo consiste em beneficiar os associados da Venecom na frequência das pós-graduações; em relação à EPHTM o protocolo consiste no compromisso, por parte desta instituição, em proporcionar cursos de curta duração grátis para estrangeiros e a Venecom compromete-se a divulgar a oferta formativa aos luso-venezuelanos e venezuelanos que vivam na Região.

A Venexos é uma associação humanitária constituída por um grupo de venezuelanos e luso-venezuelanos “que nunca perderam a ligação à pátria-mãe”. Conscientes da situação dramática que o país de origem, ou o país que os acolheu, está a atravessar, desenvolvem um conjunto de iniciativas, no âmbito da ajuda humanitária como a entrega de medicamentos à população e de alimentos para bebé na Venezuela e também promovem atividades com o objetivo de manter e divulgar a cultura venezuelana, numa linha de partilha cultural.

Na Madeira, existe um grupo coral, o “Tradiciones” constituído por 25 a 30 elementos, aproximadamente, e com o objetivo de divulgar na Madeira um pouco das tradições natalícias venezuelanas, nomeadamente, através da música de Aguinaldo, um género musical que é apresentado nas missas natalícias. O “Tradiciones” costuma, então, participar nas várias missas natalícias da Região. Foi neste contexto de parcerias e contactos que surgiu a cooperação entre o Núcleo da Venexos da Madeira e a Paróquia

da Sagrada Família do Funchal, para a ajuda humanitária na Venezuela e a possibilidade de a Coordenadora da referida Associação na Madeira, Aura Rodrigues, ministrar cursos de língua portuguesa para cidadãos venezuelanos e luso-venezuelanos a residir na Região. Aura Rodrigues fez uma formação de português, no Instituto Camões em Caracas e já deu aulas de Português na Venezuela, prontifica-se, agora, a dar o seu contributo também nesta vertente, para todos os luso-venezuelanos interessados em aprender a língua e cultura portuguesa e que procuram retomar a sua vida na terra dos seus antepassados.<sup>76</sup> O Conselho do Governo, reunido em plenário no dia 1 de junho de 2017, constituiu o Gabinete de Apoio aos Emigrantes Madeirenses regressados da República Bolivariana da Venezuela, conforme consta na Resolução nº 354/2017<sup>77</sup>. Este Gabinete, que esteve sob a dependência direta do Secretário Regional dos Assuntos Parlamentares e Europeus, manteve-se em funcionamento até ao dia 20 de março de 2018, de acordo com a Resolução nº 144/2018<sup>78</sup>. Como os objetivos previstos na criação do Gabinete se enquadravam na missão e atribuições do CCMM, este organismo deu continuidade ao procedimentos inerentes ao processo de integração dos imigrantes.

No âmbito do ensino-aprendizagem do português a cidadãos oriundos da Venezuela, o Governo Regional da Madeira tem vindo a concretizar um conjunto de medidas já anunciadas no Relatório sobre a População proveniente da Venezuela, publicado em julho de 2017.<sup>79</sup> Este relatório foi elaborado pelo Gabinete de Apoio aos Emigrantes Madeirenses regressados da República Bolivariana da Venezuela (GAEV), com a intervenção de todos os setores do Governo Regional, bem como de entidades externas da sociedade civil.

No que concerne à formação em língua portuguesa, e a nível nacional, foi considerada a “Possibilidade do Instituto Camões desenvolver ações de formação de Língua Portuguesa não materna na Região”, e a nível regional, a criação de “cursos de Língua Portuguesa e

---

<sup>76</sup> <https://agencia.ecclesia.pt/portal/funchal-paroquia-da-sagrada-familia-ajuda-a-integracao-de-luso-descendentes-que-regressaram-da-venezuela/> (consultado a 14.07.2020)

<sup>77</sup> <https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202017/ISerie-098-2017-06-02sup.pdf> (consultado a 09.10.18)

<sup>78</sup> <https://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202018/ISerie-042-2018-03-20.pdf> (consultado a 09.10.2018)

<sup>79</sup> <https://funchalnoticias.net/2017/07/20/leia-aqui-o-que-esta-a-ser-preparado-para-acolher-os-madeirenses-que-regressam-da-venezuela/> (consultado a 30.10.2018)

Formações Modulares para Desempregados Financiadas pelo Fundo Social Europeu em áreas que o mercado tenha necessidade: Serralharia Civil; Jardinagem; Operadores Florestais; Criação de Empresa Própria; etc.”. Entretanto, já se encontram em curso as seguintes medidas:

- a. Os estabelecimentos de educação/ensino da rede regional foram instruídos que, na ausência dos citados documentos, devem proceder à inscrição imediata dos alunos oriundos da Venezuela;*
- b. Os estabelecimentos de educação/ensino da rede regional estão preparados para facilitar as aprendizagens dos alunos provenientes da Venezuela, falantes da língua castelhana, proporcionando-lhes a disciplina de Português Língua não Materna (PLNM);*
- c. Os estabelecimentos de ensino da rede regional estão preparados para criar Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) de Português para falantes de outras línguas.*

(Funchal Notícias, 20 de julho de 2017)

A este pacote de medidas, acrescentam-se as formações modulares, financiadas pelo Fundo Social Europeu, para áreas carenciadas no mercado de trabalho. Quanto ao processo de pedidos de equivalências, e na impossibilidade de o requerente poder apresentar o documento original, pode uma instituição designada para o efeito emitir uma declaração, caso se justifique a excecionalidade deste pedido, juntamente, com uma declaração sob compromisso de honra, emitida pelo próprio pelo Gabinete de Apoio aos Emigrantes Madeirenses regressados da República Bolivariana da Venezuela.

É desta forma que, por toda a Região, os estabelecimentos de ensino têm recebido alunos oriundos da Venezuela. Em cada um destes estabelecimentos tem-se procurado dar uma resposta, mais ajustada possível, às necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Os dados seguintes são referentes ao número de alunos oriundos da Venezuela, a frequentar a rede de estabelecimentos de ensino da região.

Tabela 7– Alunos provenientes da Venezuela, matriculados, pela primeira vez, por oferta e ano de escolaridade nas Escolas da Região

Nível de ensino	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
CRECHE	4	11	26	17
PRÉ-ESCOLAR	10	28	86	73
<b>1º CICLO</b>				
Regular (1º ao 4º ano)	21	35	139	91
Recorrente	-----	3	36	46
<b>2º CICLO</b>				
EFA	3	1	1	2
Regular (5º e 6º ano)	15	22	85	89
PCA	-----	2	-----	-----
Formação Modular	-----	4	22	10
<b>3º CICLO</b>				
EFA	3	6	3	4
CEF	-----		2	2
Formação Modular	1	10	48	63
PCA	1	-----	1	-----
Regular	23	37	139	135
<b>SECUNDÁRIO</b>				
Regular	13	23	56	56
Profissionais	1	2	8	5
CEF	1	-----	2	-----
EFA	14	10	12	8
Modular	11	7	30	177
<b>TOTAL</b>	<b>121</b>	<b>201</b>	<b>696</b>	<b>778</b>

FONTE: OERAM

Como se pode verificar, houve um aumento significativo do número de alunos matriculados, pela primeira vez, nos estabelecimentos de ensino da RAM, ao longo dos quatro anos letivos sucessivos. Do mesmo modo, passou a haver mais modalidades formativas que melhor se ajustem ao perfil e necessidades dos alunos. Estes dados, relativos ao meio escolar, vão, naturalmente, ao encontro do aumento da população residente, oriunda da Venezuela, já apresentado, no ponto anterior. Verifica-se, também, que houve um aumento bastante significativo do número de inscritos nas formações modulares de PLNM, a decorrer na Região, conforme tinha sido anunciado pelo Governo Regional em 2017.

Em 2017, a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, através do Polo de Emprego integrado no estabelecimento, desenvolveu o projeto “Diálogos Luso-Castelhanos”. Trata-se de um projeto linguístico, cultural e com uma vertente de cidadania, destinado a luso-venezuelanos e venezuelanos desempregados, maiores de 18 anos, com o objetivo de promover competências no português oral e escrito, integrar e incluir culturalmente estes cidadãos, facilitar o acesso ao mercado de trabalho e educar para uma cidadania mais eficaz. As aulas funcionaram ao longo do ano letivo, duas vezes por semana, em sessões de uma hora e meia cada. Marco Marques, professor de castelhano e responsável

pelo projeto, caracterizou os venezuelanos como pessoas empenhadas, empreendedoras, com qualificações superiores, que têm, no entanto, o problema da barreira linguística.<sup>80</sup>

Atualmente, na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco decorrem as Formações Modulares em Unidades de Formação de Curta Duração - UFCD - Português para falantes de outras línguas.

Em 2013, deu-se início ao Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes “Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses” da Faculdade de Artes e Humanidades (FAH) da Universidade da Madeira (UMa), numa parceria com o Governo Regional, através do Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações, atualmente sob a tutela da Secretaria Regional de Educação Ciência e Tecnologia.

O documento que rege o CIVLD é o Protocolo de Colaboração entre a Secretaria Regional dos Assuntos Parlamentares Europeus, de 27 de janeiro de 2016. Este Protocolo veio a substituir o Protocolo assinado entre a UMa e a Secretaria Regional da Cultura, Turismo e Transportes, a 26 de junho de 2013, que à data tutelava o CCMM. Ambos os documentos foram alvo de um protocolo adicional, com o objetivo de estabelecer as formas de cooperação entre as duas entidades signatárias. A especificidade em que se concretiza o Curso, vem contemplada na Cláusula Primeira – Âmbito com a descrição das formas de cooperação, os direitos e obrigações das entidades envolvidas e os termos de vigência, alteração e denúncia do protocolo. As entidades parceiras suportam os custos do curso, à exceção do valor do seguro de acidentes pessoais, da viagem e do alojamento, que fica a cargo dos interessados. Em termos de alojamento, os interessados podem optar por ficar na Residência Universitária ou na Pousada da Juventude, sob a tutela do Governo Regional, com custos reduzidos.

Este curso destina-se a filhos de madeirenses emigrados ou aos próprios emigrantes que pretendam aperfeiçoar os seus conhecimentos em língua portuguesa e (re)descobrir a cultura madeirense e visitar alguns locais emblemáticos da ilha.

---

<sup>80</sup> <https://www.rtp.pt/play/p4340/e325281/interessepublico> (consultado a 18.07.2020)

Tabela 8– Frequência dos alunos no CIVLD oriundos da Venezuela

Proveniência	2013	2014	2015	2016	2017
Venezuela	4	12	9	7	18

FONTE: CAMACHO, Idalina; NUNES, Naidea, ““Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses” Testemunho da Experiência do Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes na Universidade da Madeira” in *Translocal – Culturas Contemporâneas Locais e Urbanas*, 1, out.2017, ed. *online*

De acordo com a Secretaria Regional de Educação, a VI edição do CIVLD, que decorreu em 2018, contou com 22 formandos, 21 provenientes da Venezuela e 1 de África do Sul.<sup>81</sup> Em 2019, frequentaram o curso 18 formandos oriundos da Venezuela, segundo dados fornecidos pelo Gabinete da Reitoria da Universidade da Madeira.

A partir de 2004, começaram a decorrer os Cursos Livres de Português Língua Não Materna, na UMa. O que começou por ser, apenas, uma disciplina de Língua Portuguesa para Estrangeiros, foi, posteriormente, formalizado como Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros I, II e III e Oficina de Língua I, II e III. Mais tarde, foi designado de acordo com os níveis do QECR: Língua Portuguesa para Estrangeiros A1 e A2 e Língua Portuguesa para Estrangeiros B1 e B2.

Atualmente, esta oferta formativa designa-se por Curso Livre de Português Língua Não Materna, desdobrando-se no níveis de Português Língua Não Materna A1, A2, B1 e B2. O Curso é frequentado por alunos do Programa Erasmus, por alunos de outros cursos e ainda é aberto a todos quantos queiram aprender português (Figueira, 2016: 21,22)

No mais recente edital dos Cursos Livres de PLNLM, referente aos 1º e 2º semestre do ano letivo de 2019-2020, estão discriminadas as condições de acesso, os procedimentos para a inscrição, os requisitos prévios e a documentação a apresentar no ato da inscrição.<sup>82</sup>

A tabela seguinte apresenta o número de formandos luso-venezuelanos e venezuelanos que frequentou os Cursos Livres de Português Língua Não Materna, no ano letivo 2018-2019, nos vários níveis de proficiência:

<sup>81</sup> <https://funchalnoticias.net/2018/07/31/lusodescendentes-recebem-diplomas-de-curso-intensivo/> (Consultado a 24.06.2020)

<sup>82</sup> <http://www.employment.pt/employment/wp-content/uploads/2020/07/Edital-Curso-de-Portugu%C3%AAs-L%C3%ADngua-N%C3%A3o-Materna-2020-2021.pdf> (Consultado a 6 de julho de 2020)

Tabela 9 - Número de formandos luso-venezuelanos a frequentar o Curso Livre de PLNМ na UMa em 2018-2019 e 2019-2020

2018/19	Nível de proficiência	1º SM	2º SM	2019/20	Nível de proficiência	1ºSM	2ºSM
	A2	15	11		A2	14	7
	B1	14	-----		B1	6	7
	B2	-----	9		B2	-----	-----

FONTE: Gabinete da Reitoria da Universidade da Madeira

A crescente procura que os Cursos Livres de Português Língua não Materna têm tido na UMa, por parte de estudantes de Erasmus e de lusodescendentes, que pretendem a certificação destes mesmos cursos, nomeadamente para a obtenção de equivalências e das carteiras profissionais, poderá contribuir para a UMa vir a ser um Local para Aplicação e Promoção de Exames - LAPE. O que tem acontecido é que os formandos fazem a sua formação na UMa e depois, têm de se dirigir à Academia de Línguas, que é um LAPE, para fazer a certificação, quando o processo podia acontecer todo num único local, neste caso, na UMa, que foi onde realizaram a sua formação. Um dos critérios a verificar-se na candidatura de uma instituição do ensino de línguas a um LAPE é “a) a localização da instituição e o número de LAPE já existentes na zona, pesada a necessidade, ou não, de reforço de oferta na região”.<sup>83</sup> Tendo em conta o prestígio da UMa, a grande procura por parte de estudantes interessados na aprendizagem do português e sua localização numa cidade com aglomerados populacionais significativos, justificar-se-ia a consideração destes critérios para viabilizar a possibilidade de a UMa vir a ser também um LAPE.

Em resposta às necessidades formativas específicas apresentadas por um grupo de formandos, lusodescendentes, que já têm um bom domínio do português, mas que pretendem aperfeiçoar a pronúncia, a UMa, através do Centro de Desenvolvimento Académico, ofereceu um Curso de Formação em Fonologia e Fonética, em 2018. O curso foi aberto ao público em geral interessado sendo que o grupo veio a ser constituído, maioritariamente, por luso-venezuelanos e também por dois formandos portugueses que pretendiam rever ou aprofundar os seus conhecimentos na área da fonologia e fonética.

<sup>83</sup> <https://cagle.letras.ulisboa.pt/pagina/31/como-ser-um-lape> (consultado a 16.07.2020)

O curso contemplava os seguintes objetivos: conhecer instrumentos teórico-metodológicos da fonologia e da fonética do PE; identificar especificidades da pronúncia, em função do contexto segmental e prosódico; reconhecer contextos desafiantes para a aprendizagem: relações entre fonologia, fonética e ortografia e explicitar situações de variação dialetal.

Com o objetivo de desenvolver a competência da oralidade em língua portuguesa, decorreu, em 2019, a formação “Tornar minha a língua Portuguesa”, no Centro de Juventude do Funchal. Este curso teve como foco principal a conversação e nele foram utilizadas estratégias e recursos bastante diversificados para a prática da oralidade, com especial incidência nos meios tecnológicos. O curso foi dirigido a todos os cidadãos falantes de outras línguas, mas já com alguns conhecimentos em português. O grupo era constituído, maioritariamente, por cidadãos oriundos da Venezuela e da Rússia, que tem outra das maiores comunidades a residir na Região.

Esta foi uma formação com uma duração de cerca de 3 meses, com duas sessões semanais de uma hora e trinta minutos cada. O curso foi ministrado em par pedagógico, sendo que os formadores dominam também o espanhol por terem estado emigrados no Panamá e na Venezuela. A formação proporcionou um conjunto de recursos linguísticas e digitais aos formandos que, além de ser utilizados nas próprias sessões, permitiam ser reutilizados em contexto diário e de forma continuada para o treino de competências.

A Academia de Línguas da Madeira (ALM) é uma associação sem fins lucrativos, com estatuto de utilidade pública, apoiada pela Secretaria Regional de Educação Ciência e Tecnologia. Foi fundada em 1977, sendo o mais antigo estabelecimento de línguas da RAM. Tem sede no Funchal e sucursais em Machico, Santa Cruz, Estreito da Câmara de Lobos, Ribeira Brava, Ponta do Sol e Calheta.

A ALM tem os departamentos por grupos etários: crianças (dos 6 aos 9 anos); juniores (dos 10 aos 13) e jovens adultos (> 13 anos), mas é também frequentada por adultos.

A oferta formativa da ALM centra-se nos cursos de línguas estrangeiras, incluindo o Português como Língua Estrangeira, com a possibilidade de obtenção de um certificado de línguas de reconhecimento internacional. Para o efeito, a ALM tem estabelecidos protocolos com diversas instituições de reconhecimento internacional, como o CAPLE –

UNIVERSIDADE DE LISBOA, proporcionando, assim, qualificação certificada de diversos níveis, em diferentes áreas profissionais, nas várias línguas. A ALM é um LAPE - Local para Aplicação e Promoção dos Exames do Centro de Avaliação e Certificação de PLE. A ALM dispõe também de serviços de tradução em Português, Inglês, Francês, Alemão, Espanhol, Italiano, Russo e Sueco. De seguida, apresentam-se os dados relativos à inscrição de formandos luso-venezuelanos nos Cursos de Português, na Academia de Línguas, durante o ano de 2019.

**Tabela 10 - Número de formandos luso-venezuelanos a frequentar os cursos de Português para Estrangeiros na Academia de Línguas da Madeira**

Nível de proficiência	Data de início	Nº de form.	Nível de proficiência	Data de início	Nº de form.	Nível de proficiência	Data de início	Nº de form.
A1	02-01-2019	6	A2	02-01-2019	1	B1	11-03-2019	6
A1 (Curso específico para hispanofalantes)	16-01-2019	10	A2	11-02-2019	7	B1	01-10-2019	6
A1	27-02-2019	5	A2	06-05-2019	5	B2	02-01-2019	3
A1	29-04-2019	4	A2	05-08-2019	4	-----	-----	-----
A1	22-07-2019	6	A2	01-10-2019	4	-----	-----	-----

FONTE: ALM

Paralelamente a estas ofertas formativas realizadas em meio escolar e académico, têm decorrido Cursos de Português para Estrangeiros, em espaços sociais como Casas do Povo e Paróquias, Associações de Imigrantes, Associações culturais e recreativas.

Antes de se referir as iniciativas que têm decorrido mais recentemente neste âmbito, ir-se-á abordar o funcionamento do Curso de Português para Estrangeiros que decorreu durante vários anos no Clube Social das Comunidades Madeirenses.

O Clube Social das Comunidades Madeirenses foi fundado a 31 de maio de 2000 por um grupo de emigrantes madeirenses regressados à sua terra de origem, no qual se incluía Olavo Manica, o atual presidente da Assembleia Geral da Associação.

Este grupo já tinha tomado como seus os costumes e tradições dos lugares que os acolheram. De acordo com os seus estatutos, a associação tem por objetivo promover as atividades de carácter cultural, recreativo, desportivo e social e fomentar a fraternidade e solidariedade entre migrantes madeirenses espalhados pelo Mundo. Trata-se de uma associação com Estatuto de Utilidade Pública, apoiada pela Câmara Municipal do Funchal e pelo Governo Regional, sobretudo pela Secretaria das Comunidades e pela Secretaria

da Educação. O Curso de Português não continuou, porque, a formadora cessou as suas funções por ter obtido colocação em Portugal Continental e, entretanto, já estariam a decorrer outras ofertas formativas na Região. O curso era frequentado, sobretudo, por luso-venezuelanos, na ordem dos 90%, que queriam dominar o português, para melhor conseguirem ingressar no mercado de trabalho. A maioria destes cidadãos eram licenciados e tinham a intenção de, posteriormente, pedir equivalências dos seus cursos. Entretanto o Clube continua a promover atividades de cariz social e cultural.

Também foram contactadas todas as Casas do Povo da Região, quer através da ACAPORAMA – Associação das Casas do Povo da Região Autónoma da Madeira, quer pelo contacto telefónico a cada uma das instituições. De seguida, e conforme a resposta surgisse no sentido de, efetivamente, estarem a decorrer cursos de formação nesses locais, era enviado um questionário para levantamento quantitativo a cada uma dessas instituições, via e-mail. Das respostas recebidas, fez-se um levantamento quantitativo do número de cursos que se realizaram e respetivos níveis de proficiência, da data de início do curso e do número de formandos que os frequentaram.

**Tabela 11- Levantamento estatístico de formandos dos cursos de PLNM nas Casas do Povo da Região**

Casa do Povo	Curso	Data de início	Nº de formandos
Casa do Povo de Santa Cruz	Português A1	02-05-2019	9
Casa do Povo de Santa Cruz	Português A1	11-09-2019	12
Casa do Povo da Calheta	Atelier de LP básico para Venezuelanos	04-06-2019	16 (14- A1 e 2- A2)
Casa do Povo de Sta Maria Maior	Português – Nivel I	12-10-2019	23
Casa do Povo da Ribeira Brava	Curso de Português Língua não Materna A1 a A2	6 /08/2019	5
	Curso de Português Língua não Materna A1 a A2	15/11/2019	8

Fonte: Casas do Povo mencionadas

De acordo com a informação da página da ACAPORAMA – A Associação das Casas do Povo da RAM - existem 42 Casas do Povo associadas, na RAM. O facto de nem todas promoverem cursos de formação para estrangeiros, foi justificado pelas mesmas por não ter ainda havido um número mínimo de inscritos para se iniciar um curso. No entanto, e assim que houver esse número mínimo, há todo o interesse por parte das Casas do Povo em colaborar nesse âmbito.

Por outro lado, há a considerar o aumento de formações modulares, que tem vindo a acontecer nas escolas da Região, a par das ofertas formativas já existentes.

A Paróquia da Sagrada Família, tem promovido Cursos de Português para Estrangeiros. Em 2019 decorreram várias formações, de acordo com os dados fornecidos pela própria instituição religiosa:

**Tabela 17- Nº de formandos a frequentar o Curso Intensivo de Português na Paróquia da Sagrada Família em 2019**

Designação do curso	Data de Início	Nº de formandos
Curso Intensivo de Português A1	fevereiro de 2019	19
Curso Intensivo de Português	fevereiro de 2019	12
Curso de Conversação	maio de 2019	9
Curso Intensivo de Português A1	junho de 2019	42
Curso Intensivo de Português A2	junho de 2019	13
Curso Intensivo de Português A1	setembro de 2019	11
Curso de Intensivo de Português A2	setembro de 2019	17
Curso de Conversação	setembro de 2019	10

FONTE: Paróquia da Sagrada Família

O curso encontra-se estruturado em 12 unidades que abrangem 5 competências: Leitura, Compreensão Oral, Gramática, Expressão Escrita e Expressão Oral.

Cada curso tinha uma duração de 13 semanas, num total de 39 horas. Decorriam três horas de formação por semana, distribuídas por 2 sessões. Estas sessões eram dedicadas, sobretudo, à interação oral com a formadora e entre colegas, à correção dos exercícios realizados em trabalho autónomo, manifestação de dificuldades e esclarecimento de dúvidas. Havia ainda momentos de diálogo sobre assuntos devidamente contextualizados, nomeadamente, a situação vivida na Venezuela e assuntos do dia a dia, sobretudo relatos de experiências nos serviços de atendimento como na Loja do Cidadão, Bancos, Centro de Saúde etc.

Estas sessões eram complementadas por trabalho autónomo, no qual era pedido aos formandos a realização de exercícios de leitura e de escuta, relativos aos módulos que compõem o curso e a execução de tarefas e exercícios vários, incluindo os gramaticais.

Paralelamente e como forma de complemento, houve várias visitas de estudo, como por exemplo ao Museu da Baleia no Caniçal, à tradicional Festa dos Compadres em Santana, e a locais emblemáticos no Funchal como o Teatro Municipal Baltazar Dias, a Câmara Municipal, entre outros locais. Foi uma forma mais direta de contactar com a cultura madeirense e de desenvolver as competências comunicativas em contexto. A avaliação

dos formandos era de carácter contínuo, contemplando os seguintes critérios: assiduidade; dúvidas apresentadas e comentários; cumprimento de tarefas: realização das atividades de leitura de compreensão oral e de gramática e produção escrita sobre os temas das unidades. Na primeira sessão, a formadora falou quase sempre em castelhano, teceu considerações gerais sobre o funcionamento do curso e leu o programa. Disse aos formandos que, naquele dia estava a falar em castelhano por ser o primeiro, mas as sessões seguintes iam ser dadas em português e advertiu-os que tinham de começar a fazer o mesmo, mas sem medo de errar, pois o processo é gradual e desenvolve-se etapa a etapa. De seguida, a formadora indicou o manual escolar que iria ser utilizado *Português XXI*, para o Nível A1, da editora Lidel, da autoria de Ana Tavares, que vem acompanhado de um caderno de exercícios e, a versão mais antiga, trazia de um CD, sendo que, atualmente, o ficheiro áudio é descarregado no site da editora. A formadora sugeriu aos formandos que ouvissem o áudio várias vezes e que vissem desenhos animados para crianças em português, pois quanto mais ouvem, mais assimilam. Indicou-lhes também que lessem o jornal. De seguida, os formandos fizeram a sua apresentação a partir da frase dada pela formadora: “Eu sou o/a e estou a estudar português para...”.

O facto de a formadora ter vivido muitos anos na Venezuela, de saber falar o espanhol, e de estar muito ligada à crise política, social e humanitária que se vive nesse país, acabou por ser uma mais valia no processo integrativo dos formandos, pela via da formação. Os espaços eram simples, com os recursos essenciais, mas a dimensão humana, afetiva, as competências da formadora e o facto de ela ser bilingue contribuíram para que o processo formativo resulte e se torne eficaz, sobretudo numa primeira fase de integração.

No âmbito das formações para docentes, têm decorrido várias ações de formação contínua, promovidas pela Direção Regional de Educação e pelo Sindicato de Professores da Madeira, destinadas aos docentes com o objetivo de capacitá-los para o ensino do português como língua não materna. Tive oportunidade de participar em duas delas, uma promovida pela Direção Regional da Educação e a outra pelo Sindicato de Professores da Madeira. Em cada uma delas tomei notas, e adquiri conhecimentos bastante úteis quer para a minha atividade profissional, quer para o âmbito da presente dissertação, sobre a legislação e documentos orientadores em vigor e conceitos relativos ao ensino do PLNM,

e um conjunto de recursos didáticos bastante úteis para aplicar em contexto de ensino do PLNM.

Pedi permissão às formadoras para a aplicação de um breve questionário aos formandos, que são docentes de PLNM nas Escolas da Região e cujos dados serão apresentados na Parte 3.

Durante este ano letivo decorreu a oficina de formação "Português Língua Não Materna - Encontros para a Inclusão e Multiculturalidade, promovida, pela DRE, como complemento da ação de formação inicial de professores para um acompanhamento mais direto sobre o trabalho do professor de PLNM desenvolvido nas escolas, para troca de ideias entre a formadora e os professores e entre os professores.

Atualmente, encontra-se a decorrer o Curso de Formação "Docência Digital e em Rede" a distância. A formação é promovida pela Universidade Aberta, em colaboração com a Direção Regional da Educação, destina-se a todos os grupos de recrutamento e visa apoiar as escolas ao nível do desenvolvimento do ensino à distância.

#### **4. Enquadramento psicolinguístico**

##### **4.1. Língua materna, língua não-materna, língua segunda e língua de herança**

A **Língua Materna** é a primeira língua que o indivíduo aprende em criança e que, geralmente corresponde ao grupo étnico-linguístico com quem o indivíduo interage. A expressão língua materna provém do costume em que as mães eram as únicas a educar os seus filhos na primeira infância, fazendo com que a língua da mãe seja a primeira a ser assimilada pela criança, condicionando seu aparelho fonador àquele sistema linguístico. Em contexto migratório, uma criança pode ou não adotar a língua dos pais, podendo haver a utilização de só uma das línguas (língua de origem ou língua utilizada no país de acolhimento) ou uma situação de bilinguismo.

A **Língua não Materna** surge por oposição ao conceito de língua materna e engloba as noções de Língua Segunda (L2) e de Língua Estrangeira (LE) (Osório:2013). Enquanto que a língua estrangeira é aquela que é aprendida pelo aluno em contexto de instrução

formal, por exemplo o inglês, o francês, o espanhol ou o alemão que são as línguas estrangeiras, que fazem da oferta formativa das Escolas, e numa situação em que essas não são as línguas faladas no país em que estão inseridos.

Por sua vez, a **Língua Segunda** é uma língua oficial do país em que o aluno se encontra e a língua de escolarização, como no caso do português em Cabo Verde ou no caso do português na Madeira para alunos estrangeiros a residir e a fazer a sua escolarização na Região, estando por isso em situação de imersão linguística relativamente ao português. Baquer (1998), *apud* Osório (2013) refere quatro funções da L2: uma função vernácula (primeira língua), uma função veicular (língua para uso quotidiano); uma função nacionalizadora (língua de unificação de um estado) e uma função mítica (questões simbólicas da língua); a função veicular será, pois aquela que se ajusta ao contexto dos alunos estrangeiros a frequentar as Escolas da RAM. De acordo com Ançã (1999) *apud* Osório (2013) a imersão linguística, o contexto de aprendizagem e as motivações e as finalidades de aprendizagem como elementos determinantes na diferenciação de L2 e LE.

Os falantes de uma **Língua de Herança** são, em geral, descendentes de imigrantes que vivem em um país em que a língua de herança é minoritária, podendo ser adquirida no seio familiar e/ou em grupos sociais restritos. É um conceito muito relacionado com uma política linguística familiar. A relação do falante com essa língua é sobretudo de dimensão afetiva, podendo haver vários graus de desempenho dessa língua. Valdés (2001) refere que o que caracteriza o falante da língua de herança é muito mais o sentimento de pertença a uma comunidade linguística e cultural do que aspetos linguísticos propriamente ditos. De acordo com Ferreira (2016:256)

*Este carácter afetivo da relação do sujeito com a língua e cultura contrasta com o reduzido grau de utilidade que a língua representa, no imediato, para a maioria dos alunos. Efetivamente, para muitos (não para todos), foi a primeira língua adquirida, em contexto familiar, mas o seu uso viu-se diminuído ou suplantado pela língua maioritária da região ou país de residência, aquando da entrada no jardim de infância ou na escola. A língua que usam, maioritariamente, no seu quotidiano, não é o português, e mesmo em casa nem sempre se verifica a sua manutenção (Ferreira, 2016:256)*

Para Melo-Pfeifer (2014:222-223 *apud* Melo-Pfeifer; Schmidt, 2016: 105) uma das possíveis formas de garantir a manutenção e transmissão do português seria conceber políticas linguísticas numa ótica de corresponsabilização em que viriam novamente a

intervir os níveis *macro*, *meso* e *micro* já referidos, de acordo com os contextos e necessidades específicas dos aprendentes.

Estando o conceito relacionado com o contexto migratório, o Ensino tem um papel importante na língua de herança e, no caso do português, muitas foram as iniciativas no sentido de proporcionar o ensino do português aos filhos de imigrantes nas diásporas, quer através de rede do ensino do português do Camões I.P., quer pela implementação do ensino do português em associações de imigrantes locais ou por iniciativa de pais no sentido de implementarem o ensino do português nas escolas desses países.

No caso específico dos cidadãos oriundos da Venezuela, verifica-se que houve transmissão de português em contexto familiar, contudo, a língua maioritariamente utilizada era o castelhano, língua oficial da Venezuela, e que a herança para estes cidadãos é, sobretudo, uma herança cultural, encontrando-se, atualmente, a (re)adquirir os aspetos linguísticos na Região.

A dimensão linguística está a atualmente a ser (re)adquirida por estes cidadãos aqui na Madeira.

# **PARTE III**

## **Metodologia**

### **1. Análise e discussão de dados quantitativos e qualitativos**

A metodologia adotada para a presente dissertação seguiu a mesma linha de Faneca: “ O nosso posicionamento metodológico é híbrido, mestiço, multifacetado e plural”. (Faneca, 2016:139), na medida em que se utilizou uma “metodologia mista que inclui quer a metodologia qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994 *apud* Faneca, 2016:139), quer dados quantitativos” (Faneca, 2016:139)

A necessidade de se adotarem vários instrumentos de recolha de dados deveu-se ao facto de se tentar descrever a realidade retratada na dissertação de forma a recolher uma maior multiplicidade de pontos de vista que pudessem retratar o melhor possível a realidade apresentada. Neste sentido, para além da análise da legislação, documentos orientadores, bibliografia de referência, utilizaram-se dados estatísticos oficiais e dados obtidos através da aplicação de inquéritos, levantamentos quantitativos, da realização de entrevistas e da observação direta, pois de acordo com Blanchet: “Numa abordagem etnográfica, valoriza-se o conhecimento obtido através da imersão do investigador no terreno, participando realmente na vida e nas atividades dos sujeitos observados” (Blanchet, 2000 *apud* Faneca, 2016:139)

Foram contactadas todas as Casas do Povo da Região através da ACAPORAMA e foram também estabelecidos contactos telefónicos para cada uma das instituições. De seguida, e conforme a resposta surgisse no sentido de, efetivamente, estarem a decorrer cursos de formação nesses locais, era enviado um questionário de levantamento estatístico para cada uma dessas instituições. Fez-se um levantamento quantitativo do número de curso e nível de proficiência do curso, do número de formandos e da data de início do curso.

No âmbito de dois cursos de professores de português língua não materna, que tive a oportunidade de frequentar no Funchal, apliquei dois questionários com perguntas fechadas e perguntas abertas: um destinado às formadoras e outro foi aplicado aos docentes que frequentaram os respetivos cursos. O questionário aplicado às formadoras incluiu questões relacionadas com a área de formação de base; as formações específicas para o ensino do português língua não materna; se tinham sido promovidas a realização de outras formações para docentes; quais as razões justificativas para a realização da presente ação de formação; quais os principais objetivos; quais as principais estratégias

adotadas na formação, de acordo com as necessidades manifestadas pelos docentes; quais os critérios de avaliação adotados e, por último, qual o contributo, do ponto de vista pedagógico e didático que se espera vir a dar aos docentes.

Recebeu-se 54 questionários de docentes a realizar três das formações para professores de português língua não materna que decorreram na Região, em 2019:

Relativamente às habilitações literárias, a maior parte dos inquiridos respondeu possuir uma licenciatura (41); especialização (3) e mestrado (10).

Relativamente às áreas de formação, foram obtidos os dados na seguinte tabela:

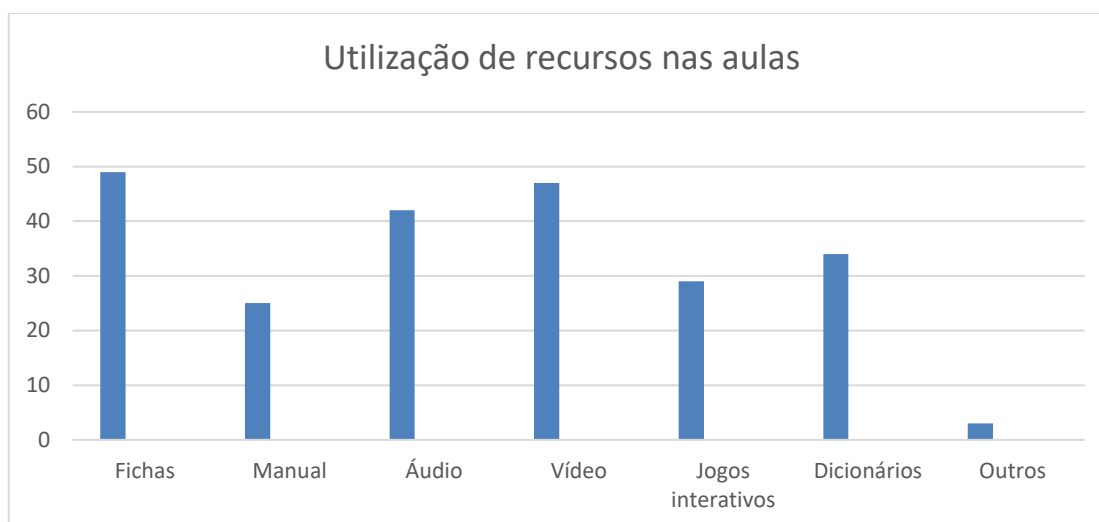
**Tabela 13– Áreas de formação dos inquiridos**

Áreas de formação	Nº de inquiridos
Línguas e Literaturas Modernas (3º ciclo e secundário)	33
Ensino Básico (1º ciclo)	13
Licenciatura em Matemática	1
Licenciatura em Antropologia	1
Licenciatura em Sociologia	2
Licenciatura em Ciências da Educação	1
Educação especial	3

Relativamente à questão se tem formação específica para o ensino do PLN, 46 inquiridos responderam estar a frequentar, pela primeira vez, uma formação no âmbito do português língua não materna e 8 referiram que já tinham realizado uma ação de formação, neste mesmo âmbito.

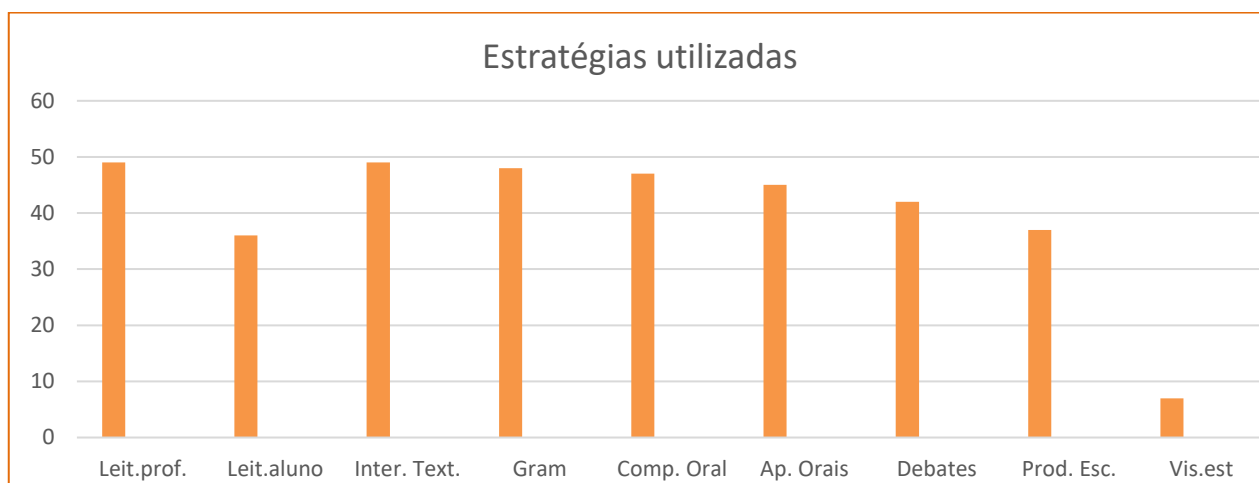
O gráfico seguinte apresenta os recursos utilizados pelos formandos nas aulas:

Gráfico 4 – Utilização de recursos nas aulas



Fichas de trabalho (49); Manual (25); Áudio (35); Vídeo (41); Jogos interativos (29); Dicionários (35); Outros, que se circunscreveu a pesquisas na internet (3). Verifica-se que há uma diversificação de recursos utilizados nas aulas e que os jogos interativos vão ganhando destaque, por se tornarem mais apelativos e estimularem a aprendizagem.

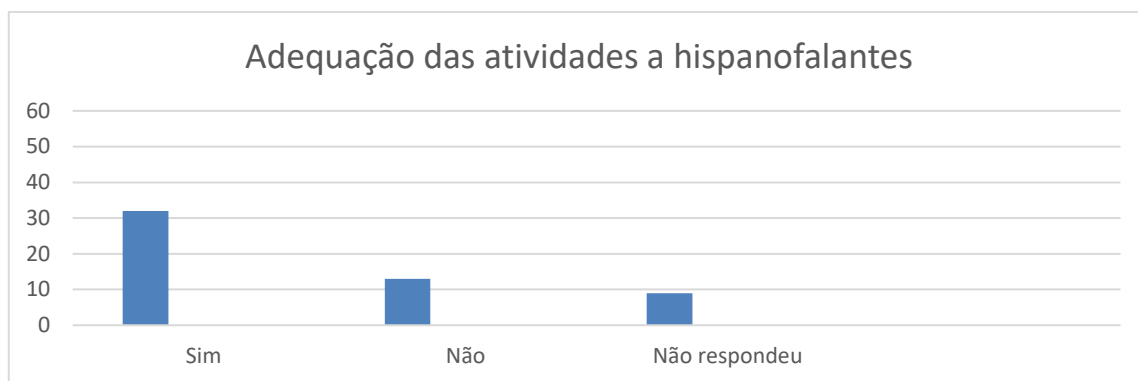
Gráfico 5- Estratégias utilizadas nas aulas



Das respostas obtidas, apresentam-se os seguintes resultados: atividades de leitura expressiva pelo professor (49); leitura expressiva pelo aluno 36; interpretação textual (49); exercícios de gramática (48); Exercícios de compreensão oral (47); apresentações orais (45); debates (42); prod. Escrita (37). Apenas 7 professores assinalaram realizar visita de estudo, o que se pode explicar por razões de logística, nomeadamente a falta de

transporte. Verifica-se que as atividades de compreensão são aplicadas em maior número, comparativamente às de produção, o que poderá estar relacionado com o nível de proficiência linguística do aluno.

Gráfico 6- Adequação de atividades a hispanofalantes



Em relação à pergunta cujo objetivo era saber se as atividades eram adequadas aos hispanofalantes, 32 inquiridos responderam afirmativamente, 13 responderam que não e 9 não responderam. Dos 32 inquiridos que disseram adequar as atividades aos hispanofalantes, 3 referiram que exercitavam a oralidade e a fonética, por causa da pronúncia, 3 explicitaram que realizavam atividades com o objetivo de criar pontes entre as 2 culturas e 1 respondente especificou que o aplicava projeto “Nona Ilha” do CEHA, nas suas aulas. Os restantes 9 inquiridos, ou não especificaram estratégias diferenciadas ou elencaram estratégias que não evidenciavam a especificidade para hispanofalantes.

Já dos que responderam “não” a esta questão, 4 justificaram que a heterogeneidade das suas turmas, não lhes permitiam viabilizar práticas pedagógicas diferenciadoras, como desejariam.

O segundo questionário foi aplicado a grupos de formandos a frequentar os cursos de PLNM em várias instituições de formação e ensino localizadas no Funchal. O principal objetivo com a aplicação deste inquérito foi fazer uma caracterização sociolinguística dos formandos e perceber as suas necessidades e motivos para aprender português. Recebeu-se 43 inquéritos ao todo. Todos os respondentes referiram vir da Venezuela. Na caracterização do processo formativo do formando no seu país de origem, obteve-se as seguintes respostas:

**Tabela 14 - Línguas utilizadas pelo falante, no país de origem segundo o contexto comunicativo**

Contexto comunicativo no país de origem	espanhol	português	inglês	outra
Língua falada com os pais família	43	10	3	0
Língua falada com os colegas professores	43	19	2	0

Ou seja, verifica-se o espanhol é a língua falada casa por todos os falantes, havendo alguns (10) que utilizavam também o português e outros o inglês (3). A situação era idêntica em relação à língua falada na escola com os professores (19), o que significa que frequentaram uma escola portuguesa. Relativamente ao número de utilizadores da língua inglesa quer em casa com a família (3), quer na Escola (2), crê-se que se deve a um contexto comunicativo muito específico.

Procurou-se, também, apurar que línguas foram aprendidas na Venezuela e qual o tempo de duração da aprendizagem se superior a um ano ou inferior a um ano:

**Tabela 15- Nº de formandos que aprenderam uma língua estrangeira no país de origem:**

Línguas aprendidas no país de origem	>1 ano	<1 ano
Inglês	10	6
Português	0	2
Francês	0	1
Outra	0	0

Dos 43 respondentes, 10 frequentaram uma formação em inglês, num período superior a um ano, havendo outros formandos a frequentar uma formação em língua estrangeira por um período inferior: Inglês (6); Português (2) e Francês (1). Conclui-se que não existiu uma aposta muito significativa na aprendizagem de uma língua estrangeira no país de origem. Relativamente ao processo de caracterização linguística no país de acolhimento, obteve-se os seguintes dados:

**Tabela 16 – Língua utilizada nos vários contextos comunicativos no país de acolhimento:**

	Língua falada com a família em casa	Com os colegas na formação	Com os colegas fora da formação	Com outras pessoas
Português	7	37	16	41
Espanhol	43	39	43	12
Inglês	0	3	6	24
Outra	0	0	0	0

Dos dados obtidos, verifica-se que os formandos esforçam-se para praticar o português na sociedade de acolhimento, mas não são muito que o fazem na esfera familiar que é reservada maioritariamente para o espanhol. Há outros utilizadores que também utilizam o inglês em contexto social.

A grande maioria dos formandos está a residir na Região, apontam muitas dificuldades no português a nível da produção oral e escrita, todavia esforçam-se para manter o contacto com a língua ao nível da receção e participação em contextos de interação comunicativa.

Praticamente todos os formandos assinalaram ter computador ou telemóvel e internet que é uma ferramenta que contribui para promover a aprendizagem e o contacto com o idioma.

Uma questão fundamental tem a ver com as necessidades e os motivos dos formandos relativamente à aprendizagem do português.

**Tabela 17- Razões manifestadas pelos formandos para a aprendizagem do português**

	Razões para aprendizagem do português	Nº de respostas
1	É exigido no meu local de trabalho.	12
2	Eu necessito de saber português para arranjar trabalho.	25
3	Eu necessito do português para comunicar com os meus colegas de trabalho.	26
4	Eu necessito de saber português para comunicar com a minha família na Madeira.	19
5	Eu necessito de saber português para comunicar com os meus amigos na Madeira.	23
6	Eu necessito de saber português para comunicar com os outros cidadãos madeirenses.	30
7	Eu quero aprender novos idiomas.	32
8	Eu quero aumentar as minhas oportunidades de trabalho.	30
9	Eu quero aprender mais sobre a cultura portuguesa e madeirense.	28
10	Eu quero aprender mais sobre a cultura dos meus antepassados madeirenses.	15
11	Eu quero aprender português, porque é uma língua de prestígio mundial.	13
12	Eu pretendo fazer novos amigos.	21
13	Outras razões. Quais: _____	

Esta questão revela dados importantes relativamente à necessidade formativa destes cidadãos e, sobretudo as suas motivações e projetos de vida em que, eventualmente, venham a usar o português. Verificou-se que a principal razão que leva estes formandos a aprender português é o conhecimento de novos idiomas (32), uma situação não demonstrada enquanto estavam no país de origem. Ou seja, o contexto atual em que se encontram impeliu-os à consciência da necessidade de munirem de ferramentas linguísticas para: Aumentar as oportunidades de trabalho (30) no país de acolhimento; e

para comunicar com os cidadãos madeirenses, ou seja, com os falantes da sociedade de acolhimento (30). Estes cidadãos querem aprender mais sobre a cultura madeirense, que é a da Região que os acolheu, muito por vontade própria e como forma de aumentar a cultura geral, mas também para resgatar a cultura dos antepassados (15). Das razões menos verificadas encontra-se o facto de o português não ser exigido no local de trabalho (12); não reconhecerem o português, enquanto língua de prestígio mundial (13).

Por último, foi aplicado um questionário ao grupo de formandos, que iniciou o Curso Intensivo de Português na Paróquia da Sagrada Família no Funchal, em fevereiro de 2019, e que se tornou num dos instrumentos de recolha e de análise de dados da amostra da presente dissertação, em conjunto com a observação direta da maior parte das sessões do curso e da realização de uma entrevista à Formadora do Curso.

A aplicação do questionário a este grupo, foi antecedida da aplicação de um questionário a um outro grupo, o grupo de controlo, que realizou o mesmo curso, mas numa outra instituição de ensino. Este procedimento justificou-se pela necessidade de testar a inteligibilidade e a eficácia do questionário, quando fosse aplicado ao grupo-alvo, que se viria a tornar-se na amostra do presente estudo.

Relativamente à estrutura, o questionário continha vários campos: o campo A é relativo a dados pessoais, salvaguardando, no entanto, o anonimato dos formandos; o campo B tem a ver com o contexto de comunicação do formando no país de origem; o campo C está relacionado com o contexto de comunicação do formando na Madeira; o campo D, é um levantamento sobre os hábitos dos formandos relativamente à língua portuguesa; o campo E consiste num levantamento dos serviços a que os cidadãos recorreram quando chegaram à Madeira; o campo F refere-se às expectativas com o curso de formação, o que tem a ver com as suas necessidades na aprendizagem do português; o campo G tem a ver com as competências linguísticas em português, adquiridas e por adquirir, bem como o grau de dificuldade relativamente a várias situações de comunicação; o campo H era composto por um conjunto de perguntas de resposta aberta, mas breve, para que os formandos inquiridos se pudessem manifestar em relação às experiências em língua portuguesa no passado, bem com às dificuldades sentidas nas várias competências comunicativas; por fim, o campo I, constituído por uma única pergunta de resposta

fechada, relativamente à participação em atividades sociais em português. Os questionários aplicados aos formandos encontram-se redigidos em língua portuguesa, pois trata-se de cidadãos que compreendem relativamente bem o português. Em todos estes elementos de recolha de dados, respeitou-se o anonimato de forma a garantir uma maior possibilidade de obtenção de respostas fidedignas. Para além disso, havia que cumprir a legislação relativa à proteção geral de dados, nomeadamente o Regulamento (UE) 2016/679, que entrou em vigor a partir de 25 de maio de 2018. Embora o Regulamento tivesse uma aplicação imediata em Portugal, por se tratar de um documento da União Europeia, em Portugal a legislação foi criada um ano depois com a Lei n.º 58/2019. Foram validados 14 questionários. Todos os formandos vieram da Venezuela. Relativamente às nacionalidades dos inquiridos, obteve-se as seguintes respostas: venezuelana/portuguesa: (6); portuguesa (6) Venezuelana (2).

**Tabela 17- Contexto comunicativo no país de origem**

Contexto comunicativo no país de origem	espanhol	português	inglês	outra
Língua falada com os pais família	14	8	0	0
Língua falada com os colegas professores	10	8	2	0

De acordo com estes dados, verifica-se que o contexto linguístico familiar da maior parte destes formandos era um contexto bilingue com a utilização simultânea dos dois idiomas o português e o espanhol, ocorrendo o mesmo em relação à língua falada na escola. De acordo com as línguas aprendidas no local de origem, a Venezuela e com a duração dessa aprendizagem, temos os seguintes dados:

**Tabela 18- Aprendizagem de línguas estrangeiras no país de origem**

Línguas aprendidas no país de origem	>1 ano	<1 ano
Inglês	5	1
Português	1	1
Francês	1	0
Outra	0	0

Desta análise depreende-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira no país de origem era uma situação esporádica, mas quando tal acontecia era dada preferência ao inglês. Este dado pode-se cruzar com o facto de os inquiridos, maioritariamente, não

reconhecerem o devido prestígio do português, conforme o demonstrado na tabela, sendo este um dado que se pode relacionar com as línguas estrangeiras estudadas no país de origem, que, embora não fosse um hábito destes cidadãos, os que o faziam optavam mais pela aprendizagem do inglês.

Relativamente à participação na vida cultural e recreativa, na Venezuela, e no que toca à integração num grupo, associação, instituição portuguesa/madeirense, obteve as seguintes respostas: Centro Português de Caracas (3) uma resposta afirmativa, mas não identificou o grupo/associação (1).

Quanto às línguas utilizadas no contexto de acolhimento:

**Tabela 19- Utilização das línguas no país de origem**

	Língua falada com a família em casa	Com os colegas na formação	Com os colegas fora da formação	Com outras pessoas
Português	8	10	5	12
Espanhol	13	10	10	5
Inglês	0	3	2	1
Outra	0	0	0	0

Analisando os dados, verifica-se que o contexto familiar destes inquiridos, é, de facto, um contexto bilingue em que se utilizam ora o português, ora o espanhol. No entanto, procuram adaptar-se ao contexto da sociedade de acolhimento e uma maioria significativa, fala o português, quando se tem de dirigir aos vários serviços.

Apenas um único inquirido referiu já ter realizado um curso de formação em português, antes da frequência do curso atual.

A tabela seguinte dá conta das competências em português por parte dos inquiridos:

**Tabela 20- Dificuldades manifestadas no português por competência linguística**

Falar	Comp. oral	Comp. escrita	escrever	Hábitos de leitura em português	Utilização do português na internet
6	10	10	5	10	8

A partir dos dados obtidos, verifica-se que as maiores dificuldades destes inquiridos estão ao nível da produção oral e escrita, que, de alguma forma, procuram compensar com estratégias como a leitura ou o recurso à internet em português. Para se aferir melhor em que medida é que as competências linguísticas em português são efetivamente utilizadas

pelos inquiridos e quais as suas experiências anteriores com a língua portuguesa, fez-se um conjunto de perguntas aos inquiridos de resposta breve:

**Tabela 21- Utilização do português e dificuldades manifestadas por atividade/competência linguística**

Questões sobre a utilização do português	Respostas obtidas
1.Utilização do português na escrita	Livros (4); manuais/estudo (10); revistas (4); dicionários (1); Diários (1); promoções (1)
2.Se liam em português/contavam histórias em português.	5
2. Falavam para si em português	10
3. Quantas horas/semana lê em português?	1 – 5 (8) 6 – 10 (3) 11 – 15 16 – 20 21 >
4. O que lê em português	Documentação utilitária (6); jornais (6); novelas (1); artigos em português (3); desenhos animados com legendas (2); manuais escolares (3); livros (2); revistas (1); notícias (4)
5.1.Dificuldades na leitura em português	Termos pouco usados diariamente/novos (8); termos técnicos (1); termos rebuscados (1)
5. O que escreve em português	Básico (6) Textos curtos (5)
5.1. Dificuldades na escrita	Verbos (3) organização/intelegibilidade textual (3); confusão com o espanhol (1)
6. Situações em que fala em português	Com os portugueses (10); só no trabalho (6) serviços de atendimento (9); família/amigos (1); nas aulas (1)
6.1. Dificuldades na fala em português	Sotaque/pronúncia (8) / termos pouco usados diariamente (7) encontrar as palavras “certas” (1)
7. Situações de escuta em português	Notícias (2); Quando fala com portugueses (9); música (3); TV (4)
7.1. Dificuldades na escuta/compreensão	Palavras novas (4); Quando falam rápido (9); Quando falam fechado (1); pronúncia (2)

Das respostas obtidas relativamente à especificidade do uso do português e da experiência com o idioma, verifica-se 6 respondentes ouviam falar português em criança, contudo não foi essa a língua privilegiada na comunicação diária, o que se compreende. Atualmente, o português é usado com pessoas que falem o português (8) ou no trabalho (6), nos serviços de atendimento ao público (9). As principais dificuldades na utilização da língua portuguesa têm a ver com a pronúncia (8) e com termos pouco usados no dia a dia (7) ou quando os interlocutores falam rápido. Relativamente à participação em atividades sociais culturais em português, obteve-se os seguintes dados: ver peças de teatro (3) ; assistir a espetáculos (7); programas/filmes/documentários em português (11); bibliotecas/ espaços de leitura (6); visitar museus com visitas guiadas em português (5); assistir a palestras/ conferências / colóquios (4). A atividade social mais assinalada pelos inquiridos realizar é o visionamento de programas/filmes/documentários, em

português, o que poderá ser feito em contexto mais particular com familiares e amigos, ou até mesmo em casa. No entanto, também usufruem de outras opções e essas sim, de caráter mais social. Foi perguntado aos inquiridos as razões que os levaram a inscreverem-se nesta formação:

Tabela 22- Razões para a aprendizagem do português

	Razões para aprendizagem do português	Nº de respostas
1	É exigido no meu local de trabalho.	4
2	Eu necessito de saber português para arranjar trabalho.	7
3	Eu necessito do português para comunicar com os meus colegas de trabalho.	9
4	Eu necessito de saber português para comunicar com a minha família na Madeira.	10
5	Eu necessito de saber português para comunicar com os meus amigos na Madeira.	11
6	Eu necessito de saber português para comunicar com os outros cidadãos madeirenses.	11
7	Eu quero aprender novos idiomas.	8
8	Eu quero aumentar as minhas oportunidades de trabalho.	10
9	Eu quero aprender mais sobre a cultura portuguesa e madeirense.	9
10	Eu quero aprender mais sobre a cultura dos meus antepassados madeirenses.	8
11	Eu quero aprender português, porque é uma língua de prestígio mundial.	6
12	Eu pretendo fazer novos amigos.	7
13	Eu quero tornar-me num cidadão autónomo, ativo e participativo no país de acolhimento.	7
14	Outras razões. Quais?:	
	Continuar os estudos	3
	Entender/Fazer-se entender	1

As necessidades comunicativas destes cidadãos e que os levaram a inscreverem-se no curso são aumentar as oportunidades de trabalho (10); comunicar na Madeira com a família e os amigos madeirenses (10) e (11) e com os colegas de trabalho (9). Das razões menos escolhidas destacam-se a exigência de se saber o português no local de trabalho (4), no entanto, os próprios inquiridos sentem a necessidade de comunicar com os colegas em português, para se fazer entender. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a elementos representativos de vários setores ligados ao acolhimento integração de imigrantes na Região Autónoma da Madeira. Sendo assim, foram realizadas as seguintes entrevistas: ao Secretário Regional da Educação, Dr. Jorge Carvalho; ao Diretor Regional das Comunidades Madeirenses, Dr. Sancho Gomes; à Coordenadora dos cursos de português para estrangeiros, Professora Doutora Naidea Nunes e à Docente dos Cursos Livres de Português da Universidade da Madeira e do Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes (Mestre Idalina Camacho); a uma das responsáveis pelo projeto “Nona

Ilha: Memórias das Gentes que fazem a História” do CEHA, Mestre Cláudia Faria; à Vice-presidente da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Professora Perpétua Faria e à Coordenadora da Disciplina de PLNM, neste estabelecimento de ensino, Professora Helena Fagundes; à Formadora dos cursos de PLNM, promovidos pela Direção Regional da Educação e destinados a professores, Professora Fátima Matos; à Presidente da Associação Venecom, Dra. Ana Cristina Monteiro ; à Formadora dos Cursos Intensivos de Português, para cidadãos estrangeiros, na Paróquia da Sagrada Família e, mais recentemente, na Casa do Povo de Santa Maria Maior (Funchal), Professora Aura Rodrigues; ao Pároco responsável pela referida Paróquia, que acolheu o curso, Padre Nélio Mendonça; ao Vice-presidente, Professor António Olim; à Docente de PLNM, Professora Fernanda Pita e à Assistente Operacional da EB/PE de Santo António e Curral das Freiras, D. Dília ; ao Presidente da Assembleia Geral do Clube Social das Comunidades Madeirenses, Sr. Olavo Manica e à Formadora do Curso de Português, nesse mesmo local, Professora Maria João Oliveira e à Formadora do Curso de Português para Estrangeiros na Casa do Povo da Ribeira Brava, Formadora Fátima Gouveia. A título informal, reuni com a Coordenadora do PLNM na Escola Dr. Ângelo Augusto da Silva, Professora Maria do Céu pois na, altura, ainda não tenha pensado na hipótese de realizar a entrevista como instrumento de recolha de dados e fiz o registo de informações bastante úteis para a dissertação.

## **PARTE IV**

### **Conclusões**

## CONCLUSÕES:

O recente fluxo migratório, oriundo da Venezuela, mereceu uma particular atenção por parte do Governo da Região Autónoma da Madeira que, através dos seus serviços e organismos dos vários setores, reuniu esforços no sentido de proporcionar a esses cidadãos um acolhimento e uma integração o mais eficazes possível. Dois dos aspetos que mais se destaca é o trabalho em parceria e o movimento associativo. O Governo Regional, através do Centro das Comunidades Madeirenses tem feito um trabalho notável, quer no âmbito das políticas integrativas no âmbito da imigração, quer através do trabalho junto dos conselheiros na diáspora. No âmbito da língua e cultura portuguesas e, mais especificamente, a cultura madeirense, uma das medidas mais significativas foi a criação do Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes, considerando os muitos cidadãos descendentes de madeirenses emigrantes e que pretendem uma (re)ligação à cultura dos antepassados. Por força do fluxo migratório, a partir de 2015, as edições do curso a partir desse momento e até aos recentes dias, têm sido frequentadas, sobretudo, por luso-venezuelanos. Dos resultados obtidos pelo inquérito aos formandos de alguns dos cursos de português para estrangeiros que decorreram na Madeira, verificou-se que, para além da vontade de resgatar a cultura dos antepassados, prevalece uma vontade de conhecer a cultura do local de acolhimento, tendo havido, ou não, ligação à Madeira. Contudo, esse apelo pela cultura de origem existe e a família tem dado um contributo fundamental aos seus descendentes que, mesmo nunca tendo estado na Madeira, sentem saudades, porque foram ensinados a ter saudades da Região; foi precisamente esse sentimento de nostalgia que foi transmitido às gerações mais novas. Ou seja, verifica-se, sobretudo, uma herança cultural. Os conhecimentos linguísticos precisam de ser consolidados ou adquiridos.

Na área da Educação, houve um reforço de medidas já implementadas, desde o princípio do século XXI. Esta foi uma altura em que novos fluxos migratórios começaram a dirigir-se para Portugal, oriundos de países em que não se fala português e, portanto, começou a haver novos públicos aprendentes da língua portuguesa, o que levou o Governo a olhar para o ensino do PLNM, de uma forma mais atenta e adequar as medidas educativas, de acordo com as necessidades dos públicos. Como consequência, surgiram as principais

medidas legislativas e documentos orientadores, que viabilizaram a integração no currículo da disciplina de PLNM.

Neste âmbito, uma das medidas significativas foi a representação da Direção Regional de Educação da Madeira na formação destinadas a docentes de PLNM, promovida a nível nacional pela DRE, com o objetivo de esses docentes virem a ser integrados na Bolsa de Formadores e assim, adquirirem as competências essenciais para poderem dar formação a docentes de PLNM, nas respetivas Direções Regionais de Educação. Verificou-se também que é essencial a figura do Coordenador de PLNM nas Escolas, de forma a coordenar o trabalho desenvolvido pelos docentes de PLNM e para que se possam definir estratégias em conjunto atendendo às especificidades da disciplina e de situações não explícitas na legislação mas ir contra a mesma, de forma a solucionar e a dar uma resposta o mais eficaz possível aos alunos.

Por outro lado, a Secretaria Regional de Educação esteve atenta às necessidades do público adulto falante de outras línguas e foi desta forma que houve um aumento significativo de formações modulares, em 2018/2019 nos estabelecimentos de ensino da Região.

O estatuto autonómico da Região e as dimensões territoriais que facilitam a aproximação e o contacto direto com a realidade local, a articulação entre setores governamentais e demais entidades da sociedade civil e religiosa, permitem a adaptação e a adoção de um conjunto de medidas adequadas ao contexto social da região; neste sentido, as parcerias e o movimento associativo ganham particular destaque. Para além da oferta formativa proporcionada pela rede de escolas da região, existem cursos de português para estrangeiros ministrados em algumas das Casas do Povo da Região, nas Associações de Imigrantes, em Associações de Solidariedade ou em Paróquias. Pelo menos, há esse interesse, por parte das instituições e pessoas capacitadas e empenhadas para ministrarem esses cursos o que faz com que nem sempre abram os cursos é não haver um número mínimo de inscritos. Neste âmbito, destacou-se a disponibilização do Curso Intensivo de Verão para Venezuelanos e Luso-Venezuelanos proporcionado pela Paróquia da Sagrada da Família no Funchal, cujo curso foi ministrado por uma professora de português que esteve durante muitos anos, emigrada na Venezuela, tendo feito a sua

formação no ensino do português no Instituto Camões, em Caracas e iniciado a sua atividade profissional, neste mesmo âmbito, na Venezuela. Para além, disso, a formadora deste curso é coordenadora do núcleo da Madeira da Associação Humanitária Venexos, o que a faz estar por dentro dos principais problemas vividos no país, colaborando com a entrega de medicamentos e alimentos para bebés na Venezuela. Ou seja, estão reunidas as condições para proporcionar uma oferta formativa eficaz e adequada ao contexto e momento inicial de chegada dos cidadãos oriundos da Venezuela à Região e há também a considerar o facto de se pagar um valor simbólico mensal para a frequência do Curso, o que poderá ser uma vantagem para pessoas mais desfavorecidas. Por outro lado, se se trata de pessoas que pretendem aprofundar os seus conhecimentos na língua portuguesa e aproveitar para realizar uma outra formação em simultâneo, poderão, por exemplo, investir no Curso Livre de Português Língua não Materna na Universidade da Madeira.

Relativamente ao perfil da amostra de formandos selecionada para este estudo, destaca-se o facto de, para estes cidadãos, o português ser uma herança, sobretudo cultural, na medida em que o português era ouvido na esfera familiar, juntamente, com o espanhol, mas não era falado, pois era o espanhol a língua utilizada no país de acolhimento e essa é que precisava de ser utilizada. Tanto que, aprendizagem de línguas estrangeiras na Venezuela, não era uma prática muito comum, mesmo tratando-se do português, a língua dos seus antepassados. Quando se verificava a aprendizagem de uma língua estrangeira na Venezuela, era sobretudo, o inglês.

As dificuldades linguísticas destes falantes ocorrem ao nível da produção oral e escrita, já que ao nível da compreensão não revelam dificuldades de maior, a menos que se deparem com termos pouco usados no dia a dia ou quando têm a perceção de que os portugueses falam muito rápido. No entanto, eles esforçam-se para manter o contacto com o português, através da internet, na comunicação com os colegas em contexto formativo e de trabalho ou nos serviços e instituições a que têm de recorrer. Embora o português não seja propriamente exigido em muito dos locais de trabalho, o facto é que os falantes reconhecem a importância do domínio do português para comunicar com os colegas e/ou comunicar com os clientes, se se tratar de serviços de atendimento ao público. Além disso, têm consciência de que o conhecimento de novos idiomas em geral,

bem como o português em particular, lhes aumentam as oportunidades de trabalho. O conhecimento da língua e cultura do país de acolhimento está presente nestes cidadãos, a que acresce o facto de fazerem parte das suas origens.

Ao nível da formação de professores, verificou-se que muitos docentes não possuem formação específica para o ensino do PLNM e que se encontravam a realizar a sua primeira ação de formação contínua nesse âmbito, aquando da aplicação do inquérito.

Muitos deles, tendo na sua formação de base as variantes das línguas estrangeiras dos cursos de Línguas e Literaturas, adaptam os conhecimentos adquiridos na didática das línguas estrangeiras, a este novo contexto de ensino-aprendizagem. É necessário continuar promover as ações de formação para o ensino do PLNM, e também no âmbito da Interculturalidade, complementadas, posteriormente, com oficinas de caráter mais prático como "Português Língua Não Materna - Encontros para a Inclusão e Multiculturalidade, promovida, durante este ano letivo, pela DRE, como complemento da ação de formação inicial de professores, para um acompanhamento mais direto sobre o trabalho do professor de PLNM desenvolvido nas escolas. Ficou também evidente que os professores utilizam recursos e estratégias diversificados nas aulas, não fazendo, no entanto, muitas visitas de estudo, o que poderá estar relacionado com a dificuldade em arranjar transporte.

A maioria dos docentes inquiridos referiu não adequar as atividades a hispanofalantes, havendo quem o justificasse pelo facto de as turmas serem heterogéneas e não ser viável essa especificidade. No entanto, houve quem tivesse referido fazer atividades de âmbito intercultural e atividades relacionadas com pronúncia.

Ficou também implícito que o fluxo migratório da Venezuela pode ser uma mais-valia para a Região em termos demográficos e em termos económicos, devido à capacidade empreendedora destes cidadãos.

## Bibliografia:

*Aprendizagens Essenciais – O Português Língua não Materna, Ensino Básico e Secundário*, DGE, MEC, 2018

“A Venezuela entre o presente e o passado”, newsletter n.º 61, Memória das gentes que fazem a História, novembro de 2017. <http://memoriadasgentes.ml/blog/newsletter-61-a-venezuela-entre-o-presente-e-o-passado/> (consultado a 09.11. 2017).

ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES, I.P. – Programa de Mentores para Migrantes. [Em linha]. Disponível na Internet: <https://mentores.acm.gov.pt/home/> [Consult. 20 novembro 2018].

BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017.

CAELS, Fausto (2016), Guia para o ensino do Português enquanto Língua de Acolhimento (PLA) no contexto da Educação Não Formal (ENF), ACM, I.P.

BIZARRO, R., Moreira, M<sup>a</sup> & Flores, C. (orgs.) (2013) PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: INVESTIGAÇÃO E ENSINO. Lisboa: Lidel

CALVET, Louis-Jean (2002), Le marché aux langues – Essaie de politologie linguistique sur la mondialisation, Plon.

CAMACHO, Idalina (2018), *Contributos da análise linguística das histórias de vida em situação de entrevista para o processo de ensino e aprendizagem do português língua não materna : aspetos do desenvolvimento da competência pragmática em contextos orais interativos*, Lisboa, Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7897>

CAMACHO, Idalina; NUNES, Naidea, ““Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses” Testemunho da Experiência do Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes na Universidade da Madeira” in Translocal – Culturas Contemporâneas Locais e Urbanas, 1, out.2017, ed. online

CENTRO DAS COMUNIDADES MADEIRENSES E MIGRAÇÕES, “ Historial do C.C.M.M.” disponível em <https://ccmm.madeira.gov.pt/index.php/apresentacao/historial> , consultado a 26.11.2018

CENTRO DAS COMUNIDADES MADEIRENSES E MIGRAÇÕES “Enquadramento Legal do C.C.M.M.” disponível em <https://ccmm.madeira.gov.pt/index.php/apresentacao/enquadramento-legal> , consultado a 26.11.2018

Convenção Internacional sobre a Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias, adoptada pela Resolução 45/158, de 18 de Dezembro de 1990, da Assembleia-Geral (entrada em vigor a 1 de Julho de 2003), <https://www.oas.org/dil/port/1990%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Protec%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Direitos%20de%20Todos%20os%20Trabalhadores%20Migrantes%20e%20suas%20Fam%C3%ADlias,%20a%20resolu%C3%A7%C3%A3o%2045-158%20de%2018%20de%20dezembro%20de%201990.pdf> (consultado a 10.11.2018).

CARDOSO, Sílvia Margarida Azevedo (2017) - Uma língua que acolhe [Em linha]: desafio para os professores de português na inclusão das crianças refugiadas. [S.l.].

CARVALHO, Simone da Costa, *Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina*, Coleção Trabalhos de Linguística Aplicada, 2012, Campinas, pp. 459-484, vol. 51, n.º 2. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a10v51n2.pdf> , (consultado a 20.11.2018).

CONSELHO DA EUROPA - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação. Lisboa: Edições Asa, 2001

COOPER, Robert L., (1989) *Language Planning and social change*, Cambridge University.

DA NONA ILHA NA VENEZUELA [Mobilidades madeirenses no espaço e no tempo], Atas do Colóquio “As mobilidades no espaço e no tempo”, 2018, Funchal, Madeira.

DANTAS, Maria Gilda (Coord.) (2011), Diagnóstico da população imigrante nos concelhos do Funchal, Câmara de Lobos e Santa Cruz: desafios e potencialidades para o desenvolvimento local, AIG, Lisboa, ed. ACIDI, I.P.

*Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien, 1990, UNESCO, 1998. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> (consultado a 10.11.2018).

Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de julho, [http://iave.pt/np4/file/202/DL\\_139\\_2012.pdf](http://iave.pt/np4/file/202/DL_139_2012.pdf) (consultado a 09.11.2017).

Decreto Regulamentar nº3/2017, Diário da República nº83/2017, Série I de 2017-04-28 <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/106946117/details/maximized> (consultado a 09.11.2018).

Diretiva do Conselho de 25 de Julho de 1977 (77/486/CEE), Jornal Oficial das Comunidades Europeias, Nº L 199/32 de 6.8.77. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486&from=PT> (consultado a 10.11.2018).

EUROPA 2020 [http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe\\_area?p\\_cot\\_id=4810/](http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe_area?p_cot_id=4810/) (consultado a 09.11.2018)

FIGUEIRA, Mariana Afonseca, (2016) *O ensino de PLE no arquipélago da Madeira: o seu público, motivações e contextos para o seu ensino-aprendizagem*, Lisboa, Universidade de Lisboa, dissertação de mestrado.

FIGUEIREDO, Joana Miranda (2005) *Fluxos Migratórios e Cooperação para o Desenvolvimento: Realidades compatíveis no contexto europeu?*, (Col. Teses, 3), Lisboa, ACIDI.

GABINETE DE APOIO AO MIGRANTE <https://apoiovenezuela.madeira.gov.pt> (consultado a 10.11.18).

GROSSO, Maria José (2010) *Língua de acolhimento, língua de integração*, Horizontes de Linguística Aplicada, v.9, n.2, pp.61-77.

HORTAS, Maria João (2013) *Educação e Imigração: A integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*, Observatório da Imigração, nº50, (Coord. Roberto Carneiro), Lisboa, Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. <http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+50.pdf/6530c8a9-b43f-4bf5-99e4-678312b1c994> (consultado a 9 de novembro de 2018).

HULT, Francis M., JOHNSON David, (2015) *Research Methods in Language Policy and Planning*, UK, Wiley Blackwell.

JESUS, Maria do Céu, (2012) *Estudo de caso [Em linha] : o uso da língua portuguesa por jovens provindos de outros países no domínio privado, público e educativo*. Lisboa, Universidade Aberta, disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2614> , consultado a 15.11.2018

LIND, Wolfgang (2012) *Casais biculturais e monoculturais: diferenças e recursos*, (col. Teses 38), Lisboa, ACIDI

MACHADO, Fernando Luís, MATIAS Ana Raquel, (2006) *Jovens descendentes de imigrantes nas sociedades de acolhimento: linhas de identificação sociológica*, Lisboa.

MADEIRA 14-20 –Estratégia Regional de Especialização Inteligente <https://ris3.arditi.pt/> (consultado a 09.11.2018)

MATEUS, Maria Helena M (org.) (2002), “Uma política de língua para o Português”, *Actas do Colóquio organizado no Convento da Arrábida em Julho de 1998*, Lisboa, Edições Colibri.

MELO-PFEIFER, Sílvia, *Didática do Português como Língua de Herança*, 2016, Lisboa, Lidel.

MELO-PFEIFER, Sílvia, “Português como Língua de Herança: que português? Que língua? Que Herança?”, *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, vol.12, n.º 2, abr.-jun. 2018, disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40451/22383> (consultado a 26.11.2018)

NASCIMENTO, Joselin Gomes, *Emigração Madeirense para a Venezuela (1940-1974)*, 2018, Funchal, Centro de Estudos de História do Atlântico.

Nona Ilha – O Projeto <http://memoriadasgentes.ml/nonailha/nona-ilha-o-projeto/> (consultado a 10.11. 2018).

OLIVEIRA, Sofia Castro (2015) *Política e planeamento linguístico da língua portuguesa na Namíbia : perspectivas de futuro*, Lisboa, Universidade Aberta, dissertação de mestrado.

PADILLA, Beatriz, ORTIZ Alejandra, Construção das identidades de jovens de origem imigrante em Europa: Resultados dum projeto europeu, REMHU – Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum., Brasília, Ano XXII, n.42, p.133-158, jan./jun.2014, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v22n42/09.pdf> ( Consultado a 25.11.2018).

PINTO, Paulo Feytor, *O essencial sobre Política de Língua*, 2010, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.

PINTO, Paulo Feytor - Política de língua na democracia portuguesa (1974-2004) [Em linha]. Lisboa : [s.n.], 2008 Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1141> , (consultado a 04.11.2018).

Plano Estratégico para as Migrações 2015-2020, disponível em <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/3103406/20150125-madr-pem-consulta-publica.pdf> (consultado a 04.11.2018).

Resolução do Conselho de Ministro nº63-A/2007 de 3 de maio <http://www.sg.min-saude.pt/NR/rdonlyres/A110CE46-A607-4BD1-AB82-BE86B31314C3/18612/00020024.pdf> (consultado a 09.11. 2018)

Resolução do Conselho de Ministros nº74/2010, Diário da República, 1.ª série — N.º 182 — 17 de Setembro de 2010, [http://cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs/Res\\_Conselho\\_Ministros\\_74\\_2010.pdf](http://cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs/Res_Conselho_Ministros_74_2010.pdf) (consultado a 09.11. 2018).

Resolução do Conselho de Ministros nº12-B/2015 Diário da República n.º 56/2015, 1º Suplemento, Série I de 2015-03-2, <https://dre.pt/application/conteudo/66807913> (consultado a 09.11. 2018).

Resolução do Governo Regional nº354/2017 de 2 de junho <http://joram.madeira.gov.pt/joram/1serie/Ano%20de%202017/Iserie-098-2017-06-02sup.pdf> (consultado a 05.11.2018).

Secretaria Regional de Educação, <https://www.madeira.gov.pt/sre> (consultado a 25.11.2018)

SALOMÃO, Ricardo (2011), “Comunicação Intercultural De Negócios: Lusofonia, Oportunidades e Desafios”, Uibiletras.

SALOMÃO, Ricardo (2006), *Línguas e Culturas nas Comunicações de Exportação : para uma política de línguas estrangeiras ao serviço da internacionalização da economia portuguesa*, Lisboa, Universidade Aberta, tese de doutoramento.

SILVA, Sofia, (2013) Os falsos amigos no ensino do PLNM: interferências decorrentes da proximidade linguística, disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3408> , consultado a 15.11.2018.

SILVA, Mário Filipe (2005)- Promoção da língua portuguesa no mundo [Em linha] : hipótese de modelo estratégico. Lisboa : [s.n.], <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/777> (consultado a 08.11.18)

SILVA, Mário Filipe (2013), Conferência Multilinguismo & Empregabilidade, Próximos Desafios: A Europa e o Mundo, 2013, Lisboa, Agência Nacional proalv. Programa Aprendizagem ao longo da vida.

Smith-Christmas, Family Language Policy, 2016, UK, Palgrave Macmillan.

“Venezuela: Entre 3000 e 4000 emigrantes voltaram à Madeira”, Jornal de Notícias, 20 de julho de 2017, <https://www.dn.pt/portugal/interior/venezuela-entre-3000-e-4000-emigrantes-e-familiares-foram-para-a-madeira-devido-a-criese-8651043.html> (consultado a 05.11. 2018).

VALDÉS, Guadalupe. Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. 2001.

VALENTIM, Cristina Sá, (2012) *Para falar com as pessoas: Uma análise contextual de apropriações diferenciadas da língua portuguesa por sujeitos migrantes*, (col. Teses, 40), Lisboa, ACIDI, I.P.)

Venexos <https://www.venexos.org/> (consultado a 20.11.2018)

VENTURA, Ana, *Contacto Linguístico entre o Português e o Espanhol no Arquipélago da Madeira Caracterização sociolinguística e dificuldades dos alunos luso-venezuelanos na aprendizagem da Língua Portuguesa*, (2013), Funchal, Universidade da Madeira, dissertação de mestrado.

WINIFRED V. Davies and Evelyn Ziegler (eds.): *Language Planning and Microlinguistics: From Policy to Interaction and Vice Versa*: Palgrave Macmillan, Basingstoke and New York, 2015

XAVIER; António de Abreu (2009), “A comunidade portuguesa na Venezuela. Uma cronologia da sua presença contemporânea”, in PADILLA, Beatriz e XAVIER, Maria (org.), *Revista Migrações - Número Temático Migrações entre Portugal e América Latina*, Outubro 2009, n.º 5, Lisboa: ACIDI, pp. 171-184

**Transcrição da entrevista ao Sr. Secretário de Estado da Educação Ciência e Tecnologia  
Dr. Jorge Carvalho**

**1- Como é que se encontra estruturado o ensino do PLNM na Região, por oferta formativa e por ciclo?**

**JC:** Muito bem, deixo uma nota prévia: nós entendemos que um dos princípios facilitadores da integração de qualquer cidadão, é precisamente, a língua e a sua capacidade de comunicação, numa determinada comunidade. Nesse sentido, nós estruturamos num conjunto de escolas, um processo de desenvolvimento, ao nível da língua não materna, que assenta num apoio direto àqueles que são os nossos alunos e onde identificamos essas necessidades.

Portanto, a escola procura, com os seus recursos responder, precisamente, de forma positiva, e simultaneamente, termos também uma oferta alternativa, que é uma oferta para os adultos, fora daqui, que é a componente curricular, mas onde os cidadãos oriundos de outros países e necessitando, portanto, de aperfeiçoar o português, têm a possibilidade também de o fazer.

Portanto, eu diria que temos aqui dois formatos ( se assim podemos considerar), um que é aquele em que os nossos alunos que estão integrados no sistema educativo, em que as escolas dão essa resposta, assim que é identificada essa necessidade e, simultaneamente, algumas outras escolas também que dão esse apoio, criem as condições, para que pessoas já adultas possam usufruir também dessa formação.

**2- Que parcerias é que a Secretaria da Educação tem com outras instituições a nível regional e a nível nacional ao nível dos programas formativos para integração de formação.**

**JC:** Nós fazemos uma articulação muito próxima, com a Secretaria de Estado das Comunidades, em termos nacionais, uma vez que a questão não é só regional, é também de âmbito nacional e depois temos um conjunto de entidades regionais, sejam elas do domínio público, sejam do domínio privado que colaboram também nesta integração. E aqui refiro-me, essencialmente, a departamentos governamentais como o Instituto de Emprego, a Segurança Social, as áreas da saúde ou, no caso das entidades privadas, as

próprias associações das diferentes comunidades que existem na região, algumas IPSS, ou até também autarquias. Portanto, há um conjunto de entidades que é vasto e significativo que contribuem todas para a integração, procurando, acima de tudo, diferenciar as respostas, que é aquilo que, muitas das vezes é necessário, criando a proximidade, por um lado, mas simultaneamente, também uma resposta diferenciada, para que possamos com esses pequenos contributos proporcionar uma melhor integração aos cidadãos que aportam à Região.

### **3- Sei que acompanha de perto a situação política e social da Venezuela. Qual o ponto de situação neste momento?**

**JC:** Nós, neste momento, temos uma relação aos regressos e penso que é isso que é mais relevante. Neste momento, temos aqui uma situação que podemos considerar estabilizada. Portanto, tivemos aqui um fluxo mais significativo entre 2015 e 2018, com um pico mesmo em 2018, mas tem vindo a estabilizar e, neste momento, está uma situação que se tem mantido, não temos nenhuma situação de exceção.

Sabemos, também, que este é um processo, que é dinâmico, há pessoas que regressam por razões que são diversas, depois voltam novamente à Venezuela. Temos, particularmente, na área da educação, que esse regresso, assenta, essencialmente, em alguma dificuldade que existe, neste momento, em que os alunos possam realizar a sua formação contínua e, acima de tudo, com sucesso. É fruto dessa condição que muitos regressam à Região, no entanto, neste momento, podemos considerar que é uma situação estabilizada.

### **4-Em termos globais, como avalia o desempenho e a participação dos alunos lusodescendentes nas Escolas?**

**JC:** O desempenho, é um desempenho eu diria normal, um desempenho que, em muitas situações, tem também algum destaque, nas próprias Escolas. São alunos que fruto também, ou provavelmente, desta necessidade que têm de trabalhar um pouco mais, porque existe a dificuldade da adaptação a uma nova língua acabam também com esse trabalho e com essa dedicação obter, depois, bons resultados e do, acompanhamento que fazemos, a generalidade destes alunos muito positivos e alguns deles, até de excelência nas nossas escolas.

### **5-No âmbito dos acordos bilaterais, que acordos existem entre Portugal e a Venezuela, nomeadamente na questão linguística?**

**JC:** As relações diplomáticas entre os países, estabelece-se ao nível do Ministério dos Negócios Estrangeiros e das suas respetivas embaixadas. Nós, enquanto Governo Regional, não temos uma intervenção direta nessas relações com os países. O que tem acontecido é que temos acompanhado algumas dessas missões, particularmente, no que toca à Venezuela, procurando aqui, estabelecer os contactos e as pontes no sentido de que a nossa comunidade possa estar tranquila e salvaguardada. No entanto, há, obviamente, aqui, por parte do país, por parte do Ministério dos Negócios Estrangeiros,

uma preocupação em encontrar mecanismos que sejam facilitadores dessa comunicabilidade, ou seja, por um lado manter as pontes com o Governo ou com os Governos e, simultaneamente e particularmente no caso da Venezuela, criar condições para aqueles que queiram regressar, se eventualmente, não tiverem condições para o fazer, possam-no fazer com o apoio do país.

**6- A forma como o ensino do PLNM se processa na Região, obedece a uma legislação própria ou segue de perto as diretrizes a nível nacional?**

**JC:** Nós temos sempre o cuidado até porque, tendo sempre por base o princípio da intercomunicabilidade, até porque estamos num país e os nossos alunos podem, a qualquer momento, mudar de região, e temos sempre a preocupação de procurar integrá-los naquilo que é o currículo nacional. O que acontece é que, e a autonomia, permite-nos, felizmente, isso, nós podemos ir um pouco mais além do currículo e termos algumas especificidades, mas sempre com um corpo central, que assentam naquilo que são os normativos nacionais, para que essa mobilidade fique salvaguardada.

**7- E aqui na Região que ações concretas estão a ser levadas a cabo no âmbito do ensino do português língua não materna (formação de professores, produção de materiais didáticos, recurso às novas tecnologias?)**

**JC:** Nós temos um conjunto de projetos, que têm por base o desenvolvimento da língua portuguesa. São vários, todos eles com um objetivo que é capacitar os alunos seja na sua capacidade interpretativa, seja na sua capacidade de comunicação e são desenvolvidos nas nossas escolas e pelas nossas escolas com os recursos humanos que as mesmas têm, sempre num princípio, também, de respeito pela autonomia e pelos projetos educativos das escolas e onde as escolas vão gerindo esses mesmos projetos e, simultaneamente, também de acordo com o interesse dos alunos. A coordenação é sempre feita pela Direção Regional de Educação, que tem também alguns projetos que as escolas podem usufruir, podem adaptar e fazemos esse acompanhamento também.

**8- No contexto da aprendizagem da língua de acolhimento por imigrantes, Portugal é um dos países em que o domínio do idioma é voluntário, no momento da integração, apresentando como medida “ Cursos voluntários de língua de acolhimento à chegada”. Qual a sua posição em relação a esta matéria?**

**JC:** Aquilo que nos apercebemos e das diferentes comunidades que residem na Madeira (e estamos a falar de comunidades que são oriundas de vários países com diferentes idiomas), aquilo que nós sentimos é uma preocupação muito apurada de aprender o português e, como eu referi no início, percebendo que é por aí que mais facilmente se integram na comunidade, mais facilmente têm acesso ao mercado de trabalho, mais facilmente têm acesso até ao reconhecimento das suas formações. Portanto, nós sentimos é da parte das comunidades essa mesma necessidade.

Portanto digamos que não é a existência dessa obrigatoriedade ou dessa legislação, não impede efetivamente que os cidadãos que serão oriundos de outros países não procurem

de uma forma muito rápida e apurada a integração na comunidade, através do domínio da língua portuguesa. Para todos os efeitos, não temos essa obrigatoriedade, mas como referi, senti por parte dos cidadãos que chegam à Região, até porque procuram os nossos serviços como referi, e então, sentimos essa predisposição para aprender a língua e, acima de tudo, porque é através dessa ferramenta que mais facilmente conseguem circular nos diferentes ambientes e espaços da comunidade e da sociedade.

### **9- Qual a importância do movimento associativo na integração dos imigrantes na Região?**

**JC:** Sim, neste capítulo, também, as comunidades que estão organizadas nas suas respetivas estruturas associativas são um contributo muito significativo para essa integração, mas acima de tudo também para a capacitação no domínio do idioma, neste caso particular, da língua portuguesa. E isto porquê? Porque nesses espaços procuram, não só ter apoio ao nível da língua não materna, como aproveitam para comunicar na língua de origem portanto ser um espaço de encontro, mas, acima de tudo, um espaço que visa essa componente formativa com vista a uma melhor integração.

A mostra que se realiza no Jardim Municipal das diferentes comunidades residentes na região onde cada uma procura mostrar aquilo que são as tradições, a sua cultura, mas sempre numa interação com quem visita essa mesma mostra, procurando passar essa mensagem cultural, artística, no português. Portanto, é não só uma integração por via do intercâmbio cultural, mas acima de tudo, também de aperfeiçoamento linguístico.

### **Transcrição da entrevista ao Sr. Diretor do Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações, Dr. Sancho Gomes**

#### **1- Como é que se estrutura o Centro de Apoio às Comunidades Madeirenses no contexto da integração dos imigrantes?**

**SG:** O Centro Local do CLAIM foi criado numa parceria que o Governo Regional fez com o Alto Comissariado para as Migrações (na altura era ACIME) e criamos aqui o Centro Local de Apoio aos Migrantes, que é um serviço do Centro das Comunidades Madeirenses, portanto ao nível do apoio que nós damos e no atendimento que fazemos aqui ao público, nós temos duas dimensões: uma com o CLAIM- Centro Local de Apoio a Emigrantes e Integração de Migrantes e outra com o GRAIM, que é o Gabinete Regional de Apoio ao Imigrante. Portanto: um para imigrantes, outro para emigrantes.

#### **2- Que balanço faz destes últimos anos do CCMM, que tem estado sob a tutela da Secretaria Regional de Educação.**

**SG:** Naturalmente vou falar em caso próprio, mas acho que o Centro das Migrações tem estado na linha da frente na defesa das migrações. A Região tem vivido um período fértil

especialmente em imigrações, eu quando digo imigrações é porque é de facto, imigrações, nós tivemos um período da Troika em que tivemos uma saída, um êxodo; a emigração, a mobilidade, melhor dizendo, aumentou de novo. Tivemos mais pessoas, de novo, a sair da Região Autónoma da Madeira, o que já não acontecia há alguns anos. Entretanto, também, a partir, de sensivelmente, 2014/2015, essa situação começou a estancar e a reverter-se também, portanto, as pessoas deixaram de sair e foi quando nós começamos a receber os migrantes da Venezuela, especialmente da Venezuela e, portanto é um período fértil e, no meu modesto entendimento (é a minha avaliação) é que o Governo Regional tem feito um trabalho de acolhimento exemplar, não apenas de acolhimento, mas também de integração, porque nós temos acolhido as pessoas, mas as também se têm integrado na sociedade. E eu creio, de facto, que tem sido um trabalho positivo, que até é reconhecido pelo país, que reconhece todo este trabalho que nós temos feito. Por diversas vezes, nós somos dados como exemplo nesta integração das pessoas. Nós temos um número bastante elevado de pessoas que vieram da Venezuela, nos últimos ¾ anos e não temos nenhuma situação de tenção ou de stress social e isso de facto, revela o sucesso das políticas de integração desenvolvidas pelo Governo Regional da Madeira.

### **3-E como é que se tem dado a integração especificamente ao nível da língua portuguesa?**

**SG:** Temos desenvolvido diversos cursos aqui na Região Autónoma da Madeira para nativos de outras línguas, temos sempre um número excecional de pessoas vindas da Venezuela, para além do apoio aos alunos que damos aos alunos de origem Venezuelana que estão integrados no sistema regional de educação. Esses alunos têm um reforço, para além das aulas de língua portuguesa, e depois temos, também cursos para adultos, uns à noite, outros não, portanto cursos para adultos.

### **4-Em que moldes funciona o Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes? Que competências cabem ao CCMM?**

**SG:** Esse é um curso um pouco diferente. Esse é um curso vocacionado para lusodescendentes jovens e, que durante um mês, têm um contacto bastante aprofundado com a língua portuguesa e com a cultura madeirense. Esse foi um projeto, um curso que nasceu entre o Governo Regional e a Universidade da Madeira, já há alguns anos. E visa permitir que os lusodescendentes, os filhos dos nossos emigrantes ou os netos dos nossos emigrantes, que tenham disponibilidade para cá estar um mês, durante o mês de julho, tenham uma oportunidade de manter um contacto aprofundado com a língua portuguesa e que tenham o acompanhamento de professoras da Universidade da Madeira e, por outro lado, o contacto com a cultura madeirense, porque nós só conseguimos manter e ganhar as nossas comunidades, se de facto mantivermos as novas gerações próximas às comunidades, mas com uma identificação com a cultura, os valores, as tradições da Madeira e isso consegue-se, como é evidente, mostrando-lhes aquilo que é a herança cultural dos seus antepassados.

### **5-Quais as parecerias que o CCMM mantém ao nível regional e nacional?**

**SG:** Nós somos um serviço que trabalha, essencialmente, com parecerias, nós articulamos, somos um serviço pivô aqui no Governo Regional da Madeira. Isso significa que nós estamos em permanente contacto com todos os outros departamentos do Governo: com a saúde, com a educação, com os assuntos sociais, especialmente com estes três que são, de facto, aqueles que têm maior vocação para a receção e integração de imigrantes e também para trabalhar com as nossas comunidades na diáspora. Mas também trabalhamos com a economia, por exemplo, no apoio ao empreendedorismo migrante. Também fazemos parcerias com o movimento associativo, quer no movimento associativo imigrante, aquele que está cá, na Região Autónoma da Madeira, quer com o movimento associativo português de origem madeirense no exterior. E por outro lado, articulamos, como é óbvio, com todo o movimento consular, com todos os postos consulares, com as embaixadas, com vista à proteção, das nossas comunidades na diáspora. Apesar de não ser uma situação muito comum, por vezes, somos contactados por algumas empresas que querem contratar cá madeirenses para trabalhar no exterior ou então – e isto é uma coisa que se tem colocado cada vez com mais frequência – empresas que querem recrutar cá lusodescendentes da Venezuela, para levar para o continente para trabalhar e isso é uma coisa que acontece com alguma frequência; fazemos essas pontes, fazemos essas articulações, mas não é muito comum, não um contacto em permanência com empresas. Temos, sim, do ponto de vista institucional com o Governo Regional, com todos os departamentos do Governo Regional, mas também com o Governo da República, através da Secretaria Regional das Comunidades Portuguesas, da DGACCP, portanto, da Direção Geral dos Assuntos Consulares e das Comunidades Portuguesas, e do ACM, como é evidente, do qual somos parceiros, do Alto Comissariado para as Imigrações, da OIM, da Organização Internacional para as Migrações. Portanto, somos parceiros institucionais destas organizações e portanto, estamos em contacto permanente. Trabalhamos no sentido de facilitar e de dar condições às pessoas migrantes, sejam aqueles madeirenses que estão a sair da Região Autónoma da Madeira, ou que já vivem fora da Região, sejam aqueles que nos procuram para residir, dizia eu, trabalhamos com parecerias, de forma a darmos a estas pessoas migrantes as melhores condições de vida e permitir que, de facto, se integrem, o melhor possível, nas sociedades de acolhimento.

**6-De acordo com as conjecturas políticas, económicas e sociais atuais, como é que se perspetivam os próximos fluxos migratórios relativos à Região?**

**SG:** As migrações estão sempre dependentes de condições económicas e de ciclos Económicos, melhor dizendo. Se a economia continuar a crescer, conforme tem acontecido, desde 2015, é natural que a Região seja mais procurada por imigrantes, do que, propriamente, termos pessoas a sair da Região Autónoma da Madeira. Mas lá está não depende exclusivamente do Governo Regional; há fatores nacionais e internacionais que podem determinar um abrandamento do crescimento ou uma inversão. Portanto, isto para dizer o quê? As migrações estão de facto, sempre dependentes de ciclos económicos. Se continuarmos a crescer, o mais provável é continuarmos a ser procurados por pessoas que querem residir aqui connosco, se a situação se inverter, o expectável é que as pessoas, quando deixam de ter trabalho, procurem trabalho noutros locais. Portanto, como é evidente, nós não conseguimos antecipar, a gestão tem de ter sempre

uma dimensão sempre à vista, tentamos antecipar os impactos que as migrações podem ter, mas é uma navegação à vista, no sentido que não conseguimos, de facto, antecipar a realidade. Temos que gerir a realidade, à medida que ela de facto vai acontecendo. Portanto, não lhe consigo, de facto, antecipar. O que lhe posso dizer é que, por exemplo, nós temos três proporções grandes, neste momento, que podem ter impacto nas migrações, tendo a região como centro.

Primeiro, é a nossa preocupação com a Venezuela, estamos muito preocupados com a Venezuela, com as situações socioeconómicas daquele país, e políticas como é evidente, e não sabemos como é que as coisas vão evoluir e, se não evoluírem positivamente, é expectável que continue a haver uma migração de lusodescendentes daquele país para a Região Autónoma da Madeira.

A segunda preocupação que nós temos é com o Brexit. Portugal tem estabelecido acordos bilaterais com o reino unido, no sentido de proteger quer os cidadãos britânicos que vivem em Portugal e na Região Autónoma da Madeira, quer para garantir os direitos que já mantinham, quer de forma a garantir e salvaguardar os direitos da comunidade portuguesa, a residir no Reino Unido, todavia, nós sabemos ainda se o Reino Unido irá sair, se irá sair, como é que irá sair, se vai haver um *Hard Brexit*, e estamos preocupados, porque isto, pode, eventualmente, criar um fluxo de regressos à Região. Não sabemos, não sabemos... Sabemos que temos vindo a trabalhar com o Reino Unido, em acordo bilateral e aqui aplica-se claramente a regra da reciprocidade, nós sabemos que vamos dar, vamos manter os mesmos direitos para os cidadãos britânicos e não temos razões para duvidar que o Reino Unido vai continuar a fazer o mesmo com as nossas comunidades. Todavia, é uma situação com alguma imprevisibilidade e a imprevisibilidade preocupa-nos.

A terceira tem a ver com a África do Sul. Portanto, há uma certa radicalização política, movimentos africanistas etc., na África do Sul e, portanto, a economia também está em decréscimo. Há o crescimento de alguns movimentos mais radicais que põem em causa a permanência dos brancos, e nomeadamente das comunidades europeias que lá residem e que exigem de novo o retorno das terras e das propriedades para os Africanos. Isto preocupa-nos, porque aumenta a criminalidade, que é elevadíssima, como nós sabemos, na África do Sul e esta situação é natural que cause uma certa inversão no ciclo económico, naturalmente, e esta situação mantém-nos preocupados e atentos, porque esta situação pode implicar um regresso maior. Nós sabemos que tem havido uma saída progressiva de descendentes de madeirenses da África do Sul, que evidentemente por questões de língua e de identificação cultural, procuram países anglo-saxónicos, nomeadamente a Austrália e o Canadá. Portanto, a haver uma saída massiva da África do Sul, é natural que procurem países anglo-saxónicos, mas esta é a terra deles e há sempre essa possibilidade e nós temos recebido, estamos a receber de facto, pessoas que estão a regressar de África do Sul. Mantemo-nos atentos, também, a esta situação, com alguma proporção.

### **7-Que iniciativas estão previstas decorrer por parte do CCMM?**

**SG-** Nesta questão das migrações, nós não conseguimos antecipar muita coisa. Como lhe disse, nós temos três grandes preocupações, neste momento e estamos, de facto, atentos

à realidade destes três países que têm grandes comunidades madeirenses a residir. Mas pode haver, alterações radicais, relacionadas, por exemplo com o clima e de repente podemos receber pessoas que estão a fugir de questões relacionadas com o clima. Nós não conseguimos antecipar isso. Mas migrações nós antecipamos algumas coisas, mas, essencialmente, vamos agindo, no sentido de resolvermos os problemas, quando eles vão aparecendo. Por isso, é impossível fazermos planos a médio/longo prazo. Todavia, temos formações já organizadas para o início de 2020, para docentes, relacionadas com a interculturalidade e o acolhimento da integração de imigrantes, de acordo com o que se tem dado nos últimos anos e percebemos que a classe docente não está preparada para lidar com este fenómeno nas escolas e, portanto, estamos a organizar esta formação em parceria com o ACM e vamos fazer mais uma formação (este ano já fizemos várias formações para técnicos de *front office* do Governo Regional e das Câmaras Municipais, portanto de técnicos que dão a cara, que falam e que estão nos serviços de atendimento. E para saber lidar com esta realidade intercultural, com a interculturalidade, para perceber os fenómenos das migrações, e da migração com origem na Venezuela e de forma a que eles possam estar melhor preparados para lidar com estes migrantes que cá estão a chegar. Também já organizámos formações relacionadas com a Lei da Nacionalidade e a Lei de Permanência de Estrangeiros. Os cursos de língua portuguesa estão sempre dependentes do número de inscritos e vamos organizando aqueles que forem necessários. Os cursos estão sempre muito cheios, mas vamos abrindo à medida que forem aparecendo interessados.

**8- Qual o impacto da criação estruturas orgânicas das comunidades madeirenses: Fórum Madeira Global, abreviadamente designada por Fórum e Conselho da Diáspora Madeirense, abreviadamente designado por Conselho?**

**SG:** Criados em 2016, através do Decreto Legislativo Regional n.º 5/2016/M, de 3 de fevereiro, o Fórum Madeira Global e o Conselho da Diáspora Madeirense, constituíram-se como as principais plataformas representativas dos emigrantes e das comunidades madeirenses na diáspora.

São as estruturas naturalmente herdeiras do Congresso das Comunidades Madeirenses (que teve a sua última edição em 2003) e do Conselho das Comunidades Madeirenses (que também não reuniu desde esse ano).

Como é evidente, têm natureza distinta, mas ambos visam apoiar o governo a tomar decisões informadas no que às emigração diz respeito.

Se por um lado, o Fórum tem tido um forte impacto pelo número de participantes (sempre acima dos 120), com participações voluntárias, por outro, o Conselho tem feito um acompanhamento próximo de todas as comunidades representadas no Conselho. A título de exemplo, os conselheiros têm tido um papel fulcral na proteção e apoio das comunidades durante a crise pandémica que estamos a viver. Ou, por outro lado, os conselheiros na Venezuela, desenvolveram um trabalho diplomático enorme, de salvaguarda dos interesses da comunidade madeirenses, naquele país.

Considero, portanto, que estas são duas estruturas essenciais e que têm tido um impacto extremamente positivo, uma vez que têm ajudado o Governo Regional desenvolver políticas adequadas para as comunidades.

**Transcrição da entrevista à Professora Doutora Naidea Nunes, Coordenadora do Cursos de Português para Estrangeiros na Universidade da Madeira e à Professora Idalina Camacho, que leciona o Cursos Livres de Português Língua não Materna e o Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes: Língua Portuguesa, Literatura e Cultura Madeirenses”**

**1-Há quanto tempo, e em que contexto, começou a dar aulas de PLNM?**

**IC:** Na Universidade, estou desde 2015, comecei a dar aulas no ano letivo 2015/2016. Para dar Português Língua não Materna, já estou desde 1995. Fiz formação de formadores de português para fins específicos - variante de PLNM, isto foi no CELFF, em junho de 1995. E, a partir daí, tive a trabalhar no CELFF – Centro de Estudos, Línguas e Formação do Funchal. Também dei aulas particulares. Nas escolas onde eu andei, havia pontualmente alunos lusodescendentes (na altura ainda não se chamava PLNM era um apoio extra para alunos lusodescendentes, essencialmente). Após a sua chegada a Portugal, eles tinham direito a esse apoio extra de Português, que nós, claro, direcionávamos sempre para o ensino do básico, para a compreensão. No fundo era Português Língua não Materna, o que nós fazemos agora em Português Língua não Materna.

**2- Concretamente na Universidade da Madeira foi ao abrigo de um protocolo?**

**IC:** Sim, um protocolo de colaboração entre o Governo Regional e a Universidade. Esse acordo de colaboração dirige-se a várias áreas, mas tem uma adenda específica para o Curso Intensivo de Verão para Lusodescendentes, que tem lugar em julho, todos os anos em julho, e também para a lecionação do Português Língua não Materna, ao longo do ano letivo, os Cursos Livres de Português Língua não Materna, assim é que se chama. Chamam-se livres, porque não exigem, por parte do aluno, quaisquer antecedentes. Eles têm de ter, no mínimo, 18 anos e depois eles próprios é que se inscrevem no nível que consideram que estão, mas não há, necessariamente, uma exigência de que para frequentarem o A2, tenham de já ter feito o A1, não. São livres, o aluno é que decide.

O último [protocolo] data de 2016, essa assinatura e é válido, por quatro anos, salvo erro, mas posso confirmar. O primeiro protocolo foi em 2013, foi quando houve o primeiro curso de verão para lusodescendentes. Depois tem sido sucessivamente renovado, é quando muda a tutela, por exemplo, em 2016 passou para a Secretaria Regional dos Assuntos Parlamentares e Europeus. Ora aparece mais ligado à Emigração, ora aparece ligado à Educação e então o Secretário, que toma posse, faz sempre questão de reformular. Mas é nos mesmos moldes, nos mesmos termos; é só para que no Diploma figure o nome da Instituição dentro do Governo que tutela o Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações. Agora está incluído na Secretaria Regional da Educação. No fundo, esse protocolo é através do Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações, que é o tal departamento do Governo que ora pertence à Secretaria Regional da Educação, ora aos Assuntos Parlamentares, vai mudando de pasta, conforme a política em vigor. Tanto quanto sei, já pertenceu ao Turismo.

#### **4- Para alunos estrangeiros só existem essas duas ofertas formativas, o Curso Intensivo de Verão e os Cursos Livres de PLNM?**

**IC:** O CIVLD não se destina a alunos estrangeiros; destina-se, exclusivamente, a descendentes de emigrantes portugueses, mais concretamente de madeirenses, têm de ter todos esse pré-requisito. Podem ser emigrantes de primeira geração, de segunda, não importa...mas têm de ter todos esse pré-requisito, que é ser descendentes de portugueses e também terem 18 anos. Os Cursos Livres, esses sim, dirigem-se a qualquer público, podem ser lusodescendentes ou não... a maioria...portanto, nós costumamos ter uma turma todos os semestres, de alunos essencialmente, a frequentar cursos Erasmus na Universidade da Madeira, que se matriculam no nível A1, o nível mais elementar, no tempo em que permanecem na Madeira a fazer as suas disciplinas na Bolsa, porque no fundo o Erasmus é uma Bolsa, em que está incluído a possibilidade de aprenderem a língua do país que os está a acolher. No caso de ficarem aqui... a maioria vem por seis meses, mas às vezes há aqueles que têm uma Bolsa por um ano, podem, ou não, dar continuidade e aí matriculam-se no A2, no seguinte.

O Curso Intensivo é intensivo, porque funciona apenas durante um mês, num total de 100 horas, sendo que 60h são de trabalho de campo, ou seja de visitas a vários lugares de interesse social, cultural, turístico até, e as outras 40h são em contexto de sala de aula. É um curso muito particular porque tem vários níveis lá dentro; às vezes temos dentro da mesma turma alunos que estão num nível, digamos A2 na compreensão, que todos eles já ouviram falar português e portanto percebem bem, a nível da compreensão, mas depois a nível da produção, estão mesmo no básico. Mas, na mesma turma, posso ter

alunos de nível avançado, o que se torna um bocadinho difícil de gerir, mas... lá vamos tentando...uns puxando pelos outros.

Nos Cursos Livres eles são separados por níveis de competência. Por exemplo, vamos supor que... já aconteceu: alunos hispanofalantes, vindos da Venezuela que se matriculam no nível A1, mas depois apanham alunos que vêm da Polónia, da República Checa e que estão num nível completamente diferente deles. Então, por sugestão minha e até deles próprios são encaminhados para o nível A2, porque eles sentir-se-iam muito frustrados, porque com eles não é preciso, porque com eles não é preciso trabalhar um vocabulário tão elementar. Já passamos mesmo a nível da composição frásica, a nível da estrutura. Portanto, não estariam bem no nível A1. Já passam para o nível A2.

**5- Como é que caracteriza este grupo de luso-venezuelanos, em termos de competências linguística?**

**IC:** Normalmente, eles “saltam” o nível A1, porque o A1, é muito básico, é muito mais ao nível da compreensão, sim, já tem algumas regras importantes, mas como se repetem no nível A2., eles estão em condições de saltar para o nível A2, normalmente, quando são mesmo lusodescendentes, porque isso implica terem contacto com o português, quase sempre, desde criança, nem que seja, através dos pais, através dos avós, porque eles têm já essa componente cultural, essa componente...até mesmo de conhecimento da língua, desde muito novinhos. E então para não ficarem junto com os outros que, são de facto, mesmo iniciantes, eles passam para o A2. No fundo, eles não são iniciantes no português, porque eles já ouviram falar português, normalmente eles relatam que ouviam falar português em casa, junto com a família e que respondiam-lhes em espanhol, mas que em termos de compreensão está lá tudo, eles diziam que compreendiam tudo. Portanto, é o português língua de herança.

**6- Quais são então as suas principais dificuldades dos luso-venezuelano, em termos linguísticos?**

**IC:** É ao nível da produção e da interação, claro que é um nível mais elevado, dessas competências que o QECR assinala, a interação oral. A interação escrita.

**7- A grande maioria dos luso-venezuelanos são descendentes de madeirenses. Como é que era a sua ligação à língua e cultura madeirenses enquanto viviam na Venezuela?**

**IC:** Muitos relatam que os seus antepassados, os avós, principalmente, esta nova geração, que fala muito nos avós, que muitas vezes ficavam ao cuidado deles, enquanto os pais iam trabalhar e que os avós não sabiam falar espanhol e, portanto eles ouviam falar em português e respondiam em espanhol, portanto havia ali uma interlíngua, se pode-se falar em que eles percebiam o português simplesmente não tinham era a capacidade de responder nessa língua, mas muitas vezes, quando eram pequeninos, não sabiam distinguir muito bem o que é que era português e espanhol/castelhano. E então

só quando entram para a escolaridade, e então só quando entram para a escolaridade, esta última geração é mais ou menos aos 4 anos, dantes era aos 6, quando entravam para a primária, mas essas últimas gerações entram aos 4 anos para a pré e só aí é que começam a perceber que em casa falava-se uma língua diferente do que aquela que circunda, falavam o português em casa, com os avós, e depois quando chegam à escola, a língua de escolarização é o espanhol. Os avós são, os emigrantes madeirenses, a 1ª geração e os netos a 3ª geração. E depois há também um grupo de alunos, muito mais reduzido, que não têm ligação, desde criança com a comunidade portuguesa, que vêm por força de ligações afetivas, ligadas por casamentos. São Venezuelanos que casam com portugueses e, neste momento, devido à situação crítica que a Venezuela atravessa, vêm para a Madeira, à procura do apoio da família, dos seus companheiros. Temos casos desses também muito mais reduzidos; portanto, para sermos mais precisos, será os lusodescendentes e os seus atuais mas acontece. Durante muito tempo, apercebia-se uma tendência de casamentos entre a comunidade; portanto, a primeira geração procurava sempre casamentos entre eles, estas novas gerações eles já se sentem bem venezuelanos e já se juntam a parceiros venezuelanos, ou até mesmo de italianos, portanto outras comunidades de imigrantes. E há uma grande proximidade, em termos de casamentos. No CIVLD já temos essa expressividade, temos 3 italianos que se ligaram à comunidade portuguesa.

#### **8- E os cônjuges têm a possibilidade de também frequentar o CIVLD?**

**IC:** Devido a esta situação... inicialmente era só para lusodescendentes, mas ultimamente, e para não andar separando famílias e como uma forma de integração, o Centro das Comunidades tem permitido que os respetivos cônjuges frequentem também o Curso, isso tem acontecido, desde 2016, 2017...

#### **9- Tem alguma perceção relativamente aos projetos futuros dos lusodescendentes recém-chegados, mais concretamente quanto ao tempo de permanência aqui na Região.**

**IC:** Eu acho que existem ambas as situações; os mais velhos, com mais idade, dizem que querem ficar por aqui. Vêm com planos, alguns trazem poupanças, querem montar o seu próprio negócio cá; outros têm ainda têm heranças de antepassados aqui da Madeira e, estão a tentar normalmente, revitalizar esses imóveis que receberam. Os lusodescendentes mais novinhos, esses vêm a ver, o que é que a sorte lhes depara. Vê-se que gostariam de ficar por aqui, mas não excluem a possibilidade de voltarem a emigrar.

#### **10- ...regressar à Venezuela?**

**IC:** Regressar à Venezuela, curiosamente não. Dizem-me que não, não acreditam. Eu tenho feito aquelas entrevistas das Histórias de Vida, para aquele projeto do CEHA – do Centro de Estudos de História do Atlântico “ Memória das Gentes que fazem a História” e

recolho entrevistas, por isso sei do que estou a dizer, através dessas entrevistas. Eles relatam... muitos deles relatam que não têm esperança de que a Venezuela volte a ser um país que lhes dê um futuro, pelo menos, não tão próximo. Não acreditam, dizem que aquilo está de tal maneira caótico que vai levar...mesmo que haja uma mudança de regime, vai levar, muitos deles atrevem-se a dizer uns vinte anos, até que a Venezuela volte a ser um país de acolhimento. E portanto não acreditam...quando eu lhes faço essa pergunta, se eles ponderam regressar um dia à sua terra, eles dizem: “talvez de férias”, mas para trabalhar, não acreditam que aquilo volte a ser um país de futuro. Muitos deles apontam uns 20 anos. Dizem que as estruturas, os valores, está tudo destruído. Falam muito na destruição de valores: o trabalho, a justiça, a propriedade privada. Isso acho que ficou tudo muito...Quando lhes pergunto que alternativas é que eles têm (se não podem regressar à sua terra, se aqui esta terra dos antepassados é tão pequenina... Para onde é que vão? Claro, procuram...Falam quase sempre em Espanha. Primeiro, Portugal Continental, depois Espanha, por questões de língua. Mas por exemplo, eu tenho um exemplo de descendente de parte da mãe, canária, da ilha de El Hierro, da parte do pai, Madeira e ele escolheu a Madeira para ficar e trouxe os seus filhos para cá. E eu perguntei: “E então, entre Canárias e a Madeira?” Ele diz: “Sem dúvida que é a Madeira”. Mas também é porque este exemplo que eu estou a dar é uma pessoa ligada ao turismo e vê que a Madeira lhe oferece muito mais oportunidades de vingar no seu propósito do que a El Hierro, uma ilha pequenina, isolada, que não tem grandes tradições de turismo. E o facto de a Madeira ser uma Região turística já bastante desenvolvida e com muita experiência, com muitos séculos, já e isso dá-lhes uma certa segurança, ou pelo menos dá-lhes esperança de vingarem aqui, aqueles que se sentem vocacionados para o turismo. Há um outro exemplo de uma descendente de madeirenses, naturais da Camacha, casada com um colombiano, e que também preferiram escolher a Madeira e não a Colômbia, por exemplo, onde o marido tem os seus antepassados também. Quando lhes pergunto porquê, falam que, aqui na Madeira os pais e os avós desta informante têm património. O madeirense, que está na Venezuela (principalmente aquele madeirense de primeira geração), sempre teve uma grande tendência de trabalhar lá e mandar [remessas] para a Madeira. E portanto, a maioria fala que ou tem terrenos ou casas ou qualquer coisa que já lhes dá um certo pé de meia para avançarem. E então eles aqui, estes netos já, vêm à procura desses investimentos que os antepassados fizeram na Madeira. O facto de terem um sítio para ficarem sem terem de pagar renda, já é algo que lhes dá motivação para ficarem aqui. Pelo menos enquanto não arranjam a sua própria vida. Parece-me que essa é uma característica do madeirense que emigra. Emigra, mas sempre com um pé cá. Durante muito tempo, a ideia é: viam a emigração como uma forma de ganhar dinheiro, para trazer para a sua terra e ganhar património aqui. E esse fator, essa tendência que permaneceu durante muito tempo, está a ser agora uma âncora para os seus filhos e netos.

### **11...então são pessoas que sempre pensaram na possibilidade de regresso?**

**IC:** Os antepassados deles, os avós, principalmente. Os pais já começaram a fazer vida na Venezuela e têm os seus negócios. Os que estão conseguindo vender, vêm para cá. Os que não conseguem, mandam os filhos para cá e ficam lá a segurar as pontas até às

últimas. É curioso que são os mais velhos e que conseguiram ter os seus negócios lá na Venezuela, são esses que ficam lá e mandam os mais novos. Esses mais novos vêm, lá está, usufruir daquilo que foi mandado para cá.

**12-E quais as dificuldades/necessidades desses cidadãos para a aprendizagem do português?**

**IC:** Em termos de dificuldades, esses sim, têm problemas com a língua e são esses que têm uma noção de que precisam muito da língua e que se inscrevem logo para aprender. Mas eles vêm muito motivados para aprendizagem do português. Quando lhes pergunto, se eles frequentaram algum curso de Português Língua não Materna, lá na sua terra, antes de virem, os descendentes de primeira geração, portanto, filhos dos nossos emigrantes, esses ainda relatam que frequentavam escolas portuguesas. Os outros, os filhos desses já não, já não frequentavam e portanto, já não têm um domínio da língua mais sólido, como alguns dos pais ainda têm. São residuais, aqueles que dizem que frequentaram PLNM lá na Universidades, como disciplina de opção, ou mesmo em academias de línguas; são residuais, os que dizem que frequentaram, mas dizem que se sentem muito motivados na aprendizagem da nossa língua, porque é a língua dos seus antepassados e, portanto identificam-se com a nossa cultura e vêm o idioma português como fazendo parte dessa cultura. Uma das perguntas que lhes costumo fazer é se incentivam os seus descendentes a aprender a língua portuguesa e todos dizem que sim, que vêm no domínio da língua portuguesa como uma mais-valia, independentemente de ficarem, ou não, em Portugal. Têm essa noção, de que a língua portuguesa é falada noutras partes para além de Portugal; conhecem, sobretudo, o Brasil, não se referem muito a África, curiosamente, mas aqui eu faço questão de mostrar os países africanos de língua oficial portuguesa e eles tomam consciência de que falar português é muito mais do que uma porta aberta para a Europa; para o Mundo.

**7- Como é que gere as suas aulas? Segue uma planificação ou decorre das dúvidas e das sugestões que os formandos apresentam, tendo em conta as suas necessidades comunicativas do dia-a-dia?**

**IC:** Quando eu faço a planificação das aulas, eu tento levar uma base de trabalho, mas sempre aberta a dar a oportunidade aos alunos de exporem as suas dúvidas e de tirarem as dúvidas na hora, conforme eles vão colocando. Suponhamos que levo alguma coisa que suscita dúvidas, o aluno interrompe e coloca eu não posso, de maneira nenhuma, deixar esse aluno ali, responder-lhe qualquer coisa só para ele se calar, não. Muitas vezes aproveito essa dúvida vou tentar resolver essa dúvida na hora ou se for possível um assunto mais abrangente remeto para manuais que possa esclarecer, para a internet, para documentos; eu levo sempre o meu computador e tenho no computador um conjunto relativamente grande de imagens, todas elas numeradas e por ordem alfabética. Eu vou lá, pesquiso e projeto logo para que o aluno veja; estou a falar, por exemplo, dos possessivos, que é uma coisa que este grupo que este grupo tem muitas dificuldades, porque como são muito parecidos com o português, eles muitas vezes não conseguem ver a diferença. Eu estou a falar com eles e digo “o meu nome” e eles dizem “mi nombre”,

mas eu acabei de lhes dizer “o meu” e eles param um bocadinho, porque não conseguiram ver à primeira a diferença. E então ter uma imagem com os possessivos e projetá-la ajuda a que eles visualizem e depois eu coloco isso no sistema que nós temos que é o SIDoc, o infoalunos; eu coloco lá online e eles podem fazer imediatamente o download para os seus telemóveis, para o seu computador; às vezes até é imediato, porque eles descarregam para o telemóvel o que dá jeito, porque é uma ferramenta que está ao seu dispor, tem capacidade de armazenamento e que lhes ajuda bastante. Ou remeto para um endereço que têm aquele conteúdo que o aluno focou; sei lá... nos níveis mais básicos... “Família”, remeto para uma dessas imagens que tenha os membros da família, a família nuclear, essencialmente... pode ir desde o vocabulário às construções, ou até mesmo sites que contenham documentos áudio que eles possam ouvir e completar as aulas, nomeadamente, o Instituto Camões que tem imensas, imensas coisas, por exemplo, estou a ver por exemplo, uma coleção que eles têm lá sobre a História de Portugal... e têm livros que estão dispostos como se estivessem numa prateleira e que têm o documento áudio. É a Bárbara Guimarães que os lê e eles podem ouvir em casa ou onde quer que estejam, quando tiverem disponibilidade. Funcionam tanto do ponto de vista do enriquecimento cultural, como linguístico. Portanto, em termos práticos, é isto: eu levo uma base de trabalho que serve como detonador de temas e depois o aluno vai-me dando o seu feedback, vai expondo as suas dúvidas e eu vou completando a planificação, tentando sempre responder às perguntas que o aluno coloca na hora.

#### **8- E os conteúdos/assuntos para um público adulto.**

**IC:** Também a nível de assuntos. Vamos supor que eu levo um texto que fala por exemplo de Inês de Castro. Eles não sabem quem é Inês de Castro. Então é um motivo para encaminhá-los para alguns textos que falem sobre quem foi Inês de Castro, a sua importância na literatura portuguesa e isso, normalmente suscita muita curiosidade; comparar com outros pares amorosos da literatura como Romeu e Julieta... e depois eles tentam comparar as datas, ver quem é o mais antigo. É interessante, não é? E depois também já trago para a Madeira, como é o caso de Ana de Arfert e Roberto Machim [Lenda de Machim], portanto, eu vou arranjando maneira de os direcionar para leituras complementares àquela situação que apareceu na aula. Se o aluno tiver curiosidade e quiser mesmo aprender, fica logo ali com um leque de opções para dar seguimento à sua investigação, à sua própria investigação também.

#### **9- A aprendizagem do português, por parte desses alunos, tem sido muito pela cultura...**

**IC:** Sim, sim...Aliás eu acho que não se consegue aprender uma língua, sem se conhecer a sua cultura, porque cultura e língua estão intrinsecamente ligadas. E agora, agora, por exemplo, que estamos aqui em campanha eleitoral [eleições para o Governo Regional em setembro de 2019] , há determinadas publicidades, cujos slogans só se compreendem conhecendo alguns aspetos da cultura. Se for alguém completamente desligado desta cultura não vai perceber estas mensagens, não sabe o que é que isto quer dizer.

## **10- Mas eles também devem pedir ajuda para questões práticas do dia-a-dia: preenchimento de documentos, formulários...?**

**IC:** Também, também...Uma das coisas que eu também procuro que eles saibam fazer, é por exemplo, ter o seu currículo de acordo com o Europass, aquele modelo que é pedido pela União Europeia. Às vezes, pode surgir no tema sobre o emprego ou...vários assuntos, eles saberem preencher o seu currículo, saber fazer uma carta de apresentação, ou de motivação. Isso está sempre contemplado. Aliás, não sou só eu, os próprios programas, os próprios manuais preveem isso. No tema da habitação, por exemplo, saber preencher um contrato de arrendamento, ter cuidado com as cláusulas, os termos técnicos, por exemplo: “dar o sinal” (que é uma expressão que eles não sabem o que quer dizer). A tipologia dos prédios, o que é que é um T1, um T2, a diferença entre V1 e V2. E a diferença entre isso e uma assoalhada. Um anúncio sobre um arrendamento ou uma venda e isso aparece lá e nós tentamos logo decifrar a mensagem.

## **11- Que tipo de atividades é que desenvolve com os alunos?**

**IC:** As atividades podem ir desde a leitura de um texto, mas normalmente esse texto vai detonar outras atividades, que podem ir desde a pesquisa na internet, trabalhos em grupo, para pesquisa de informação ou construção de diálogos, jogos de simulação, jogos de cartas, envolvendo conteúdos gramaticais, verbos, pronomes. Eles gostam muito das simulações, simular situações, por exemplo, uma ida a um supermercado, uma ida a uma sapataria para escolherem uns sapatos e depois as características. Isso é comum e básico nas aulas, conforme os temas. Eles gostam muito, principalmente nos níveis iniciais, indicar os caminhos, as localizações de pontos de uma cidade. Eles gostam muito desses temas, porque diferem dos termos que eles usam e às vezes sentem-se perdidos na cidade e querem ser capazes de interpelar um transeunte e pedir-lhes uma informação. Pedir e dar informações, isso está sempre presente. E claro, aqui neste pedir e dar informações, já se entra num tema que me é muito caro, que é a cortesia e a delicadeza. Nunca se aborda um estranho na rua tratando por tu. Mas sim, o senhor ou a senhora, conforme a idade e o estatuto. E estas questões são logo tratadas, porque eu acredito que são importantes na integração. Enquanto que para um espanhol é perfeitamente normal que alguém trate por tu, mas para um português, principalmente para um madeirense, não é nada interessante e as pessoas ficam logo na defensiva. E então eu remeto, muitas vezes, até para o sujeito omissivo: “Podia-me dizer...” “ou pode-me dizer”, sem senhor, sem você, nem nada; é só usar o verbo. Mas é muito confuso para eles o facto de a maior parte dos verbos poderem aparecer sem a presença do seu sujeito ou pronome.

## **12 - E qual é a duração dos cursos livres?**

**IC:** Os cursos livres têm um semestre por cada nível de proficiência, à volta de 60/64horas semanais, estão distribuídos por 4 horas semanais, por 2 dias.

### **13- Que ferramentas linguísticas considera essenciais para que lhes perdure para o dia a dia?**

**IC:** São coisas básicas, só podem ser coisas básicas, mas que tenham a ver com as formas de integração: formas de tratamento, sem dúvida, a conjugação verbal, as terminações, isso é importante, que há modelos que são válidos consoante as conjugações que estamos a dar. No fundo é, apresentar-lhes os conteúdos dar-lhes as regras básicas e fornecer-lhes materiais que lhes permitam explorar/ completar essa informação.

### **14- Qual o impacto dos cursos junto dos formandos?**

**IC:** No final dos cursos nós costumamos passar sempre um questionário aos formandos avaliarem o curso e também para propor melhorias. E os alunos fazem sempre questão de assinalar que os cursos têm, de facto impacto e que são uma rampa de lançamento para futuros estudos. Na pergunta “pretende dar continuidade à sua aprendizagem” é raro... eu não me lembro de nenhum que tenha dito que não...que não pretende dar continuidade. Eles ficam sempre com muita vontade de aprofundar o pouco que aprenderam durante aquele mês. Eu sinto que é uma rampa de lançamento de futuras aprendizagens, dentro do domínio da língua portuguesa. Eles deixam isso expresso, no final do questionário, eles deixam sempre isso. Como sugestões de melhoria, eles apontam como principal dificuldade no Curso Intensivo de Verão, a existência de muitos níveis dentro de uma sala de aula. E o aspeto sempre apontado todos os anos e compreendem que não é fácil separar os grupos e trabalhar individualmente, Eles tem entre 20 -25 formandos. E tenho tido desde os 18 aos 68, o aluno mais velho tinha 68. E tenho também desde alunos que estão a acabar o secundário agora. Também tenho pessoas que assinalaram ter o equivalente ao nosso 9º ano, até médicos. Este ano tive uma jornalista, um arquiteto, dois médicos, uma terapeuta ocupacional, muitos de informática e também muitos ligados ao comércio, porque deram continuidade ao trabalho dos pais. Quando iam daqui para lá, iam primeiro trabalhar por conta de outrem , mas o sonho era logo estabelecer-se por conta própria. Normalmente iam para padarias, supermercados, ligados à restauração também e os filhos dão continuidade para depois poderem gerir os negócios dos pais.

### **2- Quais os pré-requisitos para a frequência no CIVLD?**

**IC:** O CIVLD é destinado a descendentes de emigrantes portugueses, mais concretamente de madeirenses, com o objetivo de aprenderem o português e (re) contactarem com a cultura dos seus antecessores. Desde o ano 2016/2017 que o CCMM permitiu que os cônjuges Há ainda um grupo que não tem raízes portuguesas, mas acabam por vir para o curso por razões afetivas, vêm a acompanhar os cônjuges, mas é um número mais

reduzido. Ou seja, o grupo é constituído maioritariamente por lusodescendentes que são o alvo principal do curso, atendendo aos propósitos em que o mesmo foi criado e em número mais reduzido, os cônjuges. Nos últimos três anos, o CIVLD tem sido frequentado por pessoas que vêm da Venezuela, que para além da comunidade portuguesa, também tem a comunidade italiana, pelo que há uma grande proximidade dos portugueses não só com os espanhóis, como com os italianos.

É um curso com a duração de 1 mês, (realiza-se no mês de julho), com um total de 100 horas, distribuídas por 60 horas de trabalho de campo e 40 horas em contexto de sala de aula. São alunos de vários níveis de proficiência linguística.

### **3-Como é que caracteriza os luso-venezuelanos em termos de competências linguísticas do português?**

**IC:** Quando são lusodescendentes, eles não chegam a frequentar o nível A1, que é mais ao nível do vocabulário, de frases simples...vão logo para o nível A2, pois como mantêm um contacto cultural e linguístico com os pais e avós já tem algumas bases.

### **4-Em que medida é que os luso-venezuelanos, descendentes de madeirenses, mantinham a ligação à língua e cultura madeirense, enquanto viviam na Venezuela.**

**IC:** Muitos deles relatam que os avós tomavam conta dos netos e os avós falavam português. Ou seja, ouviram muito em português, portanto percebem português, mas falam o espanhol, que foi a língua que tiveram de aprender na sociedade de acolhimento.

### **5-Os luso-venezuelanos, que têm chegado ultimamente, vêm para ficar ou é uma estadia temporária?**

**IC:** Os mais velhos querem ficar aqui, têm planos, negócios, heranças e querem recuperar os imóveis. Os mais novos vêm ver o que isto dá. Para já, está posta de parte a hipótese do regresso à Venezuela, até porque são necessários vários anos até que a Venezuela se recomponha. Os valores, as estruturas, o trabalho, a justiça, a propriedade privada está destruída. Ou ficam cá, ou emigram para outro país, normalmente Espanha ou Portugal Continental também por questões linguísticas.

A Madeira tem uma forte tradição turística, dá motivação e esperança para ficar. É uma boa opção para aqueles que sentem vocação para o turismo. O emigrante madeirense da 1ª geração tem terreno, poupança, trabalhava e mandava remessas que são úteis agora para os netos. Têm um sítio para ficar, casa própria, não pagam renda, dá-lhes motivação. A emigração foi uma forma de ganharem dinheiro para virem para cá. Essa forma de vida está a ser uma âncora para filhos e netos.

### **6-Como é que planifica as suas aulas?**

**IC:** Tenho uma base de trabalho, mas estou sempre pronta para responder às dúvidas deles, claro. Tenho um banco de recursos disponíveis para os alunos. Coloco os materiais na plataforma infoalunos, nomeadamente, sites, documentos áudio, por exemplo o site

do Instituto Camões tem uma coleção sobre a História de Portugal, que costumo explorar com eles. São materiais que proporcionam um enriquecimento cultural e linguístico e eu faço sempre essa associação entre língua e cultura.

Eles interessam-se muito pela cultura portuguesa e estabelecem relações de semelhança entre elementos da cultura do seu país, como por exemplo, os pares românticos da História e Cultura Portuguesa.

Depois vejo com eles situações do dia a dia, como por exemplo ter o currículo atualizado de acordo com o Europass, fazer uma carta de apresentação, carta de motivação, o que aliás vai ao encontro dos programas. No tema da habitação, vejo com eles termos técnicos, contrato de arrendamento, cláusulas, tipologia dos prédios (T1, T2, V1, V2), anúncios de arrendamento.

### **7-A nível metodológico e pedagógico quais as atividades, temas, assuntos úteis para um público adulto?**

**IC:** As atividades de leitura de um texto que vão desencadear outras atividades, pesquisas na internet, trabalhos de grupo para construção de diálogos, envolvendo conteúdos gramaticais. Gostam de simular situações: ida ao supermercado, sapataria, indicar direções, vocabulário específico, pedir/dar informações. Trabalho as questões de cortesia e delicadeza.

### **8- Que ferramentas linguísticas considera essenciais que lhes perdure para a vida toda?**

**IC:** O básico: as formas de tratamento, a conjugação verbal, os modelos de terminações dos verbos.

### **9- Que balanço é que os formandos fazem dos cursos de português língua não materna.**

**IC:** Daquilo que eu leio e me apercebo, é uma rampa de lançamento para estudos futuros. Todos querem dar continuidade aos estudos, ficam com vontade de aprender mais, de continuar a estudar. A dificuldade tem a ver com vários níveis, isto no caso do CIVLD, que é também um curso muito heterogéneo, em termos de idade, em termos profissionais, habilitações académicas.

### **10-Quais as principais motivações/necessidades deste grupo específico - relativamente à aprendizagem do português?**

**IC:** Os mais novos, ou seja os netos dos madeirenses que emigraram para a Venezuela têm problemas com a língua. Os descendentes da primeira geração, que frequentaram escolas portuguesas na Venezuela, os filhos destes já não; é um número muito residual, mas chegam cá muito motivados para aprender o português. As razões para a aprendizagem do português vão desde a cultura geral, vontade de aprender mais idiomas, o incentivo que recebem dos avós para aprender português e começam-se a aperceber que o português é falado em todo o mundo.

Eles também pretendem o reconhecimento dos seus cursos tirados na Venezuela e iniciam o processo de equivalências, para isso é importante fazerem prova dos conhecimentos de língua portuguesa, através de um curso com certificação. A certificação através do CAPLE, no caso de uma aluna vinda da Venezuela, ela já tem o seu curso reconhecido em Portugal, mas para poder exercer, ou seja, para poder ter a sua carteira profissional reconhecida para poder trabalhar, eles estão a exigir, portanto, a ordem (não é a ordem, porque eles não têm ordem).

**NN:** Ela é terapeuta ocupacional...

**IC:** ...o Ministério da Saúde está a exigir que ela faça prova de língua portuguesa de nível C2. E ela mostrou-me o diploma, são apenas três profissões, onde está a exigir C2.

**NN:** Aos médicos exige-se B2 e ela como é terapeuta ocupacional, exige-se C2.

**IC :** E há mais dois cursos que ela mostrou-me, mas eu não consegui fixar, mas em que se exige isso e a aluna ficou perplexa, porque uma pessoa que vem do estrangeiro dificilmente consegue um nível C2. Os engenheiros ainda têm um outro problema, que é a ordem, no caso desta aluna ela não tem a ordem.

**IC e NN:** Portanto, os terapeutas ocupacionais não têm a ordem, mas têm à mesma o Ministério da Saúde, que lhes está a exigir a carteira profissional.

**IC:** Existe uma portaria que determina qual o domínio da língua que cada especialidade deve ter.

**NN:** É a integração e é importante e mais do que os Erasmus e dos estrangeiros que pedem a autorização de residência e que querem depois ter a nacionalidade portuguesa, estes, já tendo o cartão de cidadão português, e sendo lusodescendentes...

**IC:** ... para poderem exercer, mesmo depois de verem reconhecidos os seus diplomas, as equivalências, têm ainda, para poder ter a sua carteira profissional precisam de dar prova através de... – e não é um exame de universidade é um exame do CAPLE dar prova do domínio da língua.

**NN:**... e isto é uma questão de integração profissional... social, socioprofissional. E isto... eu acho que a legislação se calhar foi feita...não sei...

**IC:** ... eu penso que aí tem interesses, mais profissionais do que propriamente...

**NN:** ... agora estava a pensar que se fosse um estrangeiro ucraniano, um médico ucraniano, e muitos já chegam e já conseguiram e já são médicos (e realmente não falam muito bem o português, têm o nível B2), estava a pensar se essa legislação foi feita para estrangeiros, porque dantes tínhamos sobretudo estrangeiros, porque dantes tínhamos sobretudo estrangeiros não lusodescendentes...

**IC:** ... não, não isto é recente...

**NN:**...mas isto é recente... e se calhar foi de propósito para lusodescendentes, porque são tantos a chegar... o que é que está por de trás disto... e se fosse um C1, mas é um C2. E ela foi à Academia de Línguas, porque na Madeira a Academia de Línguas, porque na Madeira é a Academia de Línguas que faz esse exame [o CAPLE], na Universidade da Madeira não faz... e daí nós pensarmos..., porque estão a surgir cada vez mais casos, em que eles fazem aqui o curso com a Idalina e depois têm de ir fazer o exame CAPLE à Academia de Línguas... e então aqui fazia-se tudo.

**IC:**...diz aqui, portanto, ela quando quis... quando fez o pedido para a emissão de cédula profissional, junto da entidade competente que é o Ministério da Saúde, foi dada essa... aliás no núcleo de classificação e qualificações nas áreas de diagnóstico e terapêutica foi exigido o documento comprovativo em como tem o nível linguístico C2. Tinha aqui a deliberação: “ Conforme a deliberação do Conselho Diretivo da ACSS, datado de 26/07/2018”

**NN:** Isto é muito recente... porque isto tem a ver e está a afetar diretamente a vida dos lusodescendentes, porque vêm e querem-se integrar socio-profissionalmente, porque todos querem...

**IC:** Eu sei que ela fez uma exposição ao Ministério da Educação, contestando isso e eles deram-lhe uma resposta, dizendo-lhe apenas: “acusamos a receção da carta, que teve a gentileza de enviar ao Senhor Secretário de Estado das Comunidades Portuguesas, Dr. José Luís Carneiro e de informar que a mesma foi reencaminhada aos gabinetes da Senhora Secretária de Estado da Saúde e do Senhor Secretário de Estado da Ciência Tecnologia e Ensino Superior que, em breve, lhe responderá”. Isto foi em... data de 20/08, deste ano [2019].

**NN:** Entretanto, na entrevista (fui eu quem lhe fez a entrevista) ela contou-me que abriu o concurso para o Hospital do Funchal para terapeutas ocupacionais, ela queria concorrer, já tinha a equivalência pelo Instituto Politécnico de Leiria da Licenciatura em Terapia Ocupacional, mas não pode concorrer, porque não tinha a carteira profissional. Já perdeu essa oportunidade de trabalho e agora não sabe quando é que vai voltar a abrir concurso, na função pública, para terapeutas ocupacionais. Fez o exame em julho e ia saber agora os resultados no início de setembro do CAPLE.

**IC:** Se eles exigissem o nível B2, eu percebo, ela vai lidar com pessoal da terra, ela precisa de comunicar-se...

**NN:** ... e vem da Venezuela, temos médicos, como tu mostraste aquele vídeo, que falam espanhol, dão as consultas em espanhol e as pessoas percebem...

**IC:** ... a questão não é o perceber ou o não perceber, a questão é o que está na lei, a questão é que mesmo para médicos, não lhes está a ser exigido o nível C2. Não é questão de perceber ou não perceber; é mesmo o que está legislado. Há mesmo dualidade de critérios; para uns exige-se uma coisa e para outros exige-se outra...

**NN:** ... e para os médicos é mais grave, porque imagina que ele percebe mal a doença, os falsos amigos, e passa um medicamento que pode ser fatal. Com um terapeuta ocupacional, não há esse problema, porque um terapeuta vê, se a pessoa tem um problema na perna vê... O que é um terapeuta ocupacional? Nem sei ao certo o que é...?

**IC:** Terapeutas ocupacionais são pessoas que trabalham em centros de dia, geriatria...mas não é tão grave...ocupação de tempos livres não é tão grave como...

**NN:** Não é, não é não! Claro que não! Por isso, aí há alguma coisa por detrás. Quem fez a lei... tem de haver uma explicação... há alguma coisa por detrás... O que é que está por detrás? Porque é incoerente, é inconsequente...

**IC:** ...por isso é que foi pedido um esclarecimento. Eu acho que é mais pelo desfasamento a um médico pede-se o B2 pede-se um B2 e a um terapeuta ocupacional, pede-se um C2. Qual será a razão?

**NN:** ...e o critério? Exatamente levantar a questão.

**Transcrição da entrevista à Dr.ª Cláudia Faria, investigadora do Centro de Estudos de História do Atlântico Doutor Alberto Vieira, sob a tutela da Secretaria Regional de Turismo e Cultura**

**1- Quando é que foi criado o CEHA e quais os principais objetivos?**

**CF:** Portanto o Centro de Estudos foi criado em 1984, com o objetivo de estudar a História Insular. Numa primeira fase, estudou-se, maioritariamente, o açúcar, o vinho... a ligação privilegiada entre as Canárias, entre Cabo Verde, sobretudo essas áreas. Estudou-se também o Brasil, a ligação com o Brasil. Em 2012, quando entrou uma equipa mais alargada, tivemos então a ideia de criar o *Memórias da Gentes que fazem a História*. E aí o foco foi a recolha de Histórias de Vida, no sentido de complementar, digamos, o outro lado da História que não está visível nos arquivos, nos documentos oficiais, que têm um protocolo muito específico e que não deixam, às vezes, ir para lá daquilo que está ali escrito. E então o objetivo foi recomeçar a histórias, histórias de vida, de pessoas, digamos assim, desconhecidas, ou menos preponderantes na sociedade, embora com um papel, nem que seja como meros observadores. A partir daí, observámos que havia, digamos assim, uns nichos temáticos e nomeadamente a emigração. Houve dois grandes nichos que se evidenciaram que foram a Guerra do Ultramar, portanto, havia muitas histórias relacionadas com a Guerra do Ultramar, com a fuga dos jovens para não ir à Guerra do Ultramar e, do outro lado – e ligado a esta fuga – a emigração, a diáspora. E começámos a aperceber que o volume era significativo e foi também quando conseguimos, dedicar cada ano, digamos, a um destino, a um país de acolhimento. Tivemos o Brasil, primeiro, tivemos a África do Sul, a Venezuela e, no ano passado, tratámos o Caribe e o Havai. Portanto, de um modo geral, tem sido este o percurso do Centro de Estudos de História do Atlântico.

**2-Esta última parte está integrada no *Colóquio das Mobilidades* , em que há todo um trabalho prévio...?**

**CF:** Sem dúvida. Há todo um ano de trabalho, digamos assim, embora acaba por não ser exaustivo, e a verdade é que vão surgindo histórias...se estamos a trabalhar a história da Venezuela, acaba por surgir uma história de África do Sul e nós vamos trabalhar na mesma. A questão é só uma tentativa de organização. E o Colóquio, que se organiza em novembro, é de facto o culminar desses trabalhos e é uma oportunidade de chamar colegas, que estão a trabalhar estas temáticas de outros sítios, para colaborar connosco e partilhar estas experiências que são sempre diferentes. E o que tem acontecido até agora, é que se a Academia, digamos assim, tem uma orientação, uma maneira de tratar a emigração e a diáspora, no seu geral, no Centro de Estudos, nós valorizamos muito mais a história de vida, digamos que estamos mais num posicionamento antropológico/etnográfico, portanto estamos assim ali numa mistura, o que acaba por complementar a outra visão. Obviamente precisamos da teoria, não é - e ela é importante - , mas depois precisamos de ver como é que essa teoria na prática se efetiva. E tem sido possível verificar que as histórias que nós recolhemos e aquilo que as pessoas nos contam, salvaguardando, sempre, que estamos a trabalhar com memória, portanto dados que são

lembrados, que são recontados *à posteriori*, não é? filtrados e com esses dilemas todos que nós sabemos, mas a verdade é que nós acabamos por encontrar padrões, e isso torna o trabalho futuro dos investigadores muito mais fácil, portanto há padrões (como eu estava ainda há pouco a referir) em relação à fuga, entrevistámos dez pessoas e todos contam o mesmo *modus operandi*, portanto como é que o jovem ou os pais do jovem resolviam preparar essa fuga, com quem contactavam o que é que era preciso fazer em termos de documentação, quem eram os contactos lá fora, portanto, é curioso conhecermos estes padrões, o mesmo aconteceu para a Venezuela. Portanto, os jovens e, era maioritariamente os jovens que davam o primeiro passo, há um padrão que é sempre alguém que está lá, alguém da família, um amigo, um padrinho, portanto tem de haver sempre uma pessoa que os receba lá e que trate do processo inicial, que não é nada fácil. É verdade em que há casos que as coisas são bem mais organizadas, porque já lá está a família que manda buscar o filho que manda buscar o sobrinho, etc. Nos casos em que eles vão mais à aventura, as histórias são um pouco mais complicadas... e outro padrão que nós acabamos por encontrar que tem a ver com uma questão importante que é o sucesso e o insucesso e aí já estamos a falar de uma análise *à posteriori*, estamos a falar muitas vezes de regressos, que é uma parte importante da saída, ela faz-se a pensar sempre nesse regresso, no caso dos madeirenses que emigram, e é curioso eles pensarem sempre nessa questão do sucesso. Quem regressa? São os que forem bem sucedidos, os outros nem por isso? Regressam todos e por que é que regressam? Qual é esta dinâmica que os impele a querer voltar? E estou-me a lembrar de um outro padrão que nós descobrimos, que é aqueles que regressam têm aquele sonho de voltar a viver numa casinha, que é muito parecida com a dos pais quando saíram daqui, apesar de esse tempo ter sido um tempo de miséria, de tristeza, de fome até, a verdade é que eles quando eles equacionam regressar, pensam na casinha, no terreiro, na pequena fazenda, há como que um desejo de reavivar todo esse... posso chamar pitoresco, para nós que estamos de fora, acaba por ser um pouco ... e a verdade é que muitos o fazem. Apesar de eles terem vingado ( e isto é uma palavra que eles usam e que eu acho engraçado, eu vinguei), passar disso e de eles terem conforto financeiro, podem até reestruturar a casa, modernizá-la, mas a verdade é que no dia a dia acabam por ter uma cozinha à parte uma sala à parte, muito mais modesta, que é onde eles se sentem mais confortáveis e é onde aquele apelo ao antigo lhes dá maior conforto. E muitos deles que toda a vida viveram numa cidade e tiveram atrás de um balcão, de repente estão a tratar de uma horta, para autossustentência, não interessa, mas a verdade é que esse apelo acontece. E é curioso ver que não tem nada a ver com a classe social (porque, obviamente quando saíram daqui a maior parte era de uma classe social baixa, não é? com mais dificuldades), acabaram por ascender, muitos deles são homens de negócios bem sucedidos com cadeias alimentares, com cadeias hoteleiras etc., os filhos estudaram já têm uma formação superior, são também bem sucedidos (estamos a falar de advogados, etc., ), mas quando regressam aqui à Madeira, há este apelo pelo que deixaram e é como se o passado ficasse cristalizado e é isso que eles, no fundo, aspiram. Apesar de tudo o que já alcançaram, digamos (e aqui, quando falamos em alcançar, estamos a falar em conforto financeiro, sem dúvida, e de sucesso profissional, nas carreiras), a verdade é que depois, vêm para aquela concha e aquela concha é aquela vivência, aquele modo de vida dos pais, dos

avós... Portanto, digamos que isto é uma das nossas conclusões, que é engraçado perceber.

### **3-Significa que eles têm sempre em vista o regresso?**

**CF:** Sim, sim, lá fora adaptam-se, os portugueses são conhecidos por essa capacidade de adaptação, quase camaleões, onde estão lutam e “comem o pão que o diabo amassou”, digamos assim, mas depois, quando regressam (e são muitos o que o fazem, nem que seja por temporadas, vêm 6 meses e depois ficam 6 meses em África do Sul, ou na Venezuela, ou em Jersey) durante aqueles 6 meses que estão aqui, vivem naquele passado e quando regressam para junto dos filhos e dos netos, volta tudo...portanto digamos que há vários palcos: há um palco que tem a ver com a Madeira, com a ilha, com a origem, e depois outro, onde viveram e onde lutaram e onde alcançaram sucesso.

### **4-Como é que eles mantêm a ligação à língua e cultura de origem na Venezuela?**

**CF:** Através das Casas da Madeira, grupos folclóricos, centros onde se ensina a língua portuguesa, por exemplo, são fundamentais. E aí, lá está, apesar de essa integração, mais ou menos, se é total, se é só 50%, se é bem sucedida ou não é bem sucedida), a verdade é que é nesses centros, onde se canta o fado, onde se dança o bailinho, onde se faz um Presépio, por exemplo, agora estamos na altura do Natal, onde se canta o Menino Jesus onde se faz o foliar da Páscoa, etc., portanto toda essa vivência, e onde se fala português, - também é importante percebermos isso, que é lá onde se fala português – e que as senhoras... – e lá está, aqui o feminino é a chave disto tudo. Esses centros, apesar de serem normalmente comandados, digamos assim, por uma comissão, que acaba por ser maioritariamente masculina (a verdade é essa), no entanto, quem está no *backstage*, quem está atrás e faz com que aquilo tudo funcione são as senhoras. Portanto, não haja ilusão quanto a isso: são as mulheres, as esposas dos tais ditos dirigentes que dinamizam...E também há aqui uma questão importante: é que esta geração, as senhoras são todas, quase maioritariamente, donas de casa, e isto faz alguma diferença e aqui não é um comentário, nem sexista, nem feminista, nem nada disso). A verdade é que é havia um padrão que vigorava na Madeira e que foi transposto para os sítios para onde foram, seja África do Sul, seja Venezuela, etc. Portanto, as senhoras eram donas de casa. Quando muito, algumas começaram a ajudar no negócio, mas sempre uma coisa muito esporádica, quando havia necessidade. Porque o seu papel era em casa, a cuidar dos filhos e era importante, porque estavam num sítio diferente, num país estrangeiro, numa cultura muito, muito diferente e era preciso assegurar esses valores. E esses valores são assegurados pela mulher, ponto não há outra questão. É a comida, é a própria religião, é tudo. Toda a herança identitária da Madeira é transmitida através da mãe, da avó, da tia, não interessa...E nesses centros é esse papel feminino, é esse papel da mulher que faz com que esses centros ainda subsistam, após 30 anos, 40 anos ou mais às vezes. E são elas que estão na linha da frente e que passam aos filhos esta vontade de relembrar sempre a sua origem. E há uma frase curiosa, que eu não me canso de repetir, de uma filha de um casal de emigrantes, que explica esta coisa, esta ligação à Madeira; não tendo ela nascida aqui, ela diz uma coisa, que é interessante que é: “A minha mãe ensinou-me

a ter saudades da Madeira.” Isto é sintomático e dá para perceber essa ligação. Ensina-se a ter saudades. Portanto, este conceito, que, para mim é completamente novo, mas, que, faz todo o sentido; portanto, não tendo nascido aqui, no entanto, eu estava lá na África do Sul, neste caso e dava-me conta “ah! saudades do bolo de mel” “ ah! saudades de não sei, o quê da minha avó!” Mas eu nem sequer vivi isso, porque eu nasci aqui. Mas toda esta transmissão, porque eu nasci aqui [na África do Sul], mas toda esta transmissão, que é diária e que é inconsciente, a maior parte da vezes, acaba por surtir efeito, à segunda e à terceira geração, portanto, temos netos, a quem também foi ensinado a ter saudades da Madeira e que regressam, quando regressam no Natal, na festa e no verão, vêm em busca desses momentos, desses recortes, digamos assim, que não viveram, mas que acabam por achar que são deles também.

## **12- E em termos linguísticos, que contacto é que estas gerações, têm mantido o contacto com a língua portuguesa?**

**CF:** Portanto, no geral, e porque há um estigma do emigrante que sai daqui, em relação à sua condição, o que acontece nesta primeira geração, o que incutem é que o importante é aprender a língua do local de acolhimento; se tivermos na Venezuela, é o espanhol, se tivermos na África do Sul é o Inglês. E depois há a influência dos pares, do grupo de amigos etc. e, daí que se fale, maioritariamente, a língua do país de acolhimento. Em casa, e no caso da Venezuela, por ser mais fácil a mudança do castelhano para o português, ainda persistem mais traços do português. Na África do Sul, acaba por ser menos visível, embora, os primeiros que foram, os pais, acabem por falar, em casa, português. Só que depois, quando se dirigem aos filhos, acabam por falar maioritariamente em Inglês. Dos relatos que nós temos, é assim: porque os filhos, mesmo que recebam o português, respondem continuamente em inglês, porque já vêm da Escola, já vêm da rua e acabam por não fazer a mudança. E isto acontece na primeira geração, o que se passa diferentemente, na 3ª geração, o que já há esta preocupação de ir para o clube ou para ir para uma escola de um centro qualquer aprender o português, porque o que está a acontecer – e isto é uma coisa, a nível mundial, esta busca pelas origens pelo autêntico, por aquilo que nós somos, pela nossa identidade verdadeira, digamos que é um fenómeno social que acontece agora, no geral, e atinge estas comunidades. E é talvez nestas segundas e terceiras gerações que há esta busca, este retorno, com maior evidência. Portanto, se para os primeiros (eu vou usar uma palavra que, talvez seja um pouco forte e ofensiva) renegaram, digamos assim, porque por influência dos pais, nós estamos aqui, nós queremos vingar aqui, portanto, é importante para o nosso sucesso e para o vosso que vocês se adaptem e não sejam diferenciados, de maneira nenhuma, na sociedade onde estão inseridos. As segunda e a terceira geração já estão noutra dinâmica; já estão bem instalados, já não se põe essa questão de serem reconhecidos como iguais, porque o são, e porque se sentem, porque entretanto, já aconteceram casamentos mistos, tanto na Venezuela, como na África do Sul, temos um pai madeirense e uma mãe local e essa questão já está diluída, digamos assim, estão bem definidos e, no entanto, há mais esta busca pela origem, por aquilo que é do avô e da avó, digamos que, se calhar, um apelo mais afetivo, do que havia antigamente (pode ser por aí, era preciso estudar

melhor), mas isso foi uma evidência que nós começámos a notar, que as gerações mais distantes, digamos assim, buscamos mais. Portanto e daí (estou a pensar no caso da África do Sul e da Venezuela), há muitos grupos folclóricos infantis. Portanto e os miúdos – e estamos a falar de miúdos de 10, 11, 12 – vivem com muita emoção a dança, a música, sempre nesta perspetiva de que isto é o que nós somos. E a língua portuguesa, obviamente, acaba por ter influencia, acaba por ter influência, porque depois quando vêm aqui à casa, não é? (que é sempre, que é curioso, a casa, vamos a casa, que é aqui) sentem essa necessidade de falar com os avós, com as tias que não emigraram, com os tios. E se, no caso da Venezuela, é muito mais fácil, porque o Castelhana facilita embora, haja momentos em que são gozados, em que são chamados à atenção, porque cometem erros na língua portuguesa, não é? estão sempre a introduzir os vocábulos em castelhana, mas a verdade é que se conseguem fazer entender, é muito mais fácil. Alguém que chega aqui da Venezuela, e que não tenha aprendido o português correto, não tem problemas de integração, digamos, nesse aspeto específico. Consegue-se fazer entender, (há outros problemas que estamos agora a vivenciar, mas esse é de outro nível, com esta chegada massiva e com a integração destes alunos na Escola e no ensino público). No caso de África do Sul, isso é um pouco mais complicado, porque sendo o inglês, exige que essas pessoas, que são mais velhas, tivessem tido algum treino ou algum contacto com a língua que nem sempre têm. E daí esta vontade ainda maior de aprender o português. Lá está, eu estou a pensar nas comunidades do Canadá, que foi uma colega da Universidade de Lisboa, a Cristina Bastos que esteve a tratar... que esteve a fazer trabalho de campo e acontece muito isso, ela diz que é impressionante perceber a dinâmica que estas Casas da Madeira e Casas dos Açores estão a ter nestes locais, para a aprendizagem da língua portuguesa. De repente, estamos assim, perante um novo interesse, apesar de haver alguns casos de pessoas que nunca regressaram – e estamos a falar de jovens, por razões várias, que nunca regressaram nem à Madeira, nem aos Açores – mas que sentem este apelo por aprender a língua. E mais! E sentem um orgulho enorme – e estou a pensar no caso que estudámos agora – neste colóquio que estudamos agora de Demerara, da Guiana inglesa, das Antilhas...- em que têm um orgulho enorme de um sobrenome, que apesar de alterado, é um Pereira, é um Figueira, é um Abreu... um Goncalvez, completamente já diluído, digamos assim, de um modo geral, mas para eles é aquilo que marca e aquilo que os identifica.

**CF:** O que aconteceu no Centro é que muitos nos vieram bater à porta, com frequência, as Escolas, os professores (aqueles com maior sensibilidade, é preciso que se diga) para irmos falar à Escola, dando uma perspetiva diferente daquilo que é a imigração, dando uma perspetiva diferente da emigração, do amor que eles têm à terra, apesar de não cá estarem, porque há sempre aquela ideia que vigora, que é “vocês foram, vocês foram uns traidores, vocês foram à procura de coisas melhores e agora, coitadinhos, estão de volta” e, portanto, é preciso combater este estigma, desmistificar todo este contexto e nós temos ido, à Escola no sentido de explicar aos alunos, o que é de facto, um processo de emigração, aquilo que implica e, muitas vezes, surpreendê-los, no sentido de dar a ver que, aqueles que estão lá fora, acabam muitas vezes por preservar, de forma mais vincada, as raízes, do que nós que aqui estamos. Portanto, tem sido muito esse processo. A verdade, o número de elevado de pessoas que regressou causou algumas situações a

que se teve de dar resposta, não só nesta integração escolar que ainda está a acontecer, mas que é preciso olhar para ela com atenção, mas também de pessoas que vieram sem habitação, e que tiveram ser integradas em casa com tios, com tias, ou tentar recuperar casas de avós, que já não estavam em condições. Há todo, um também, um processo de integração no próprio sítio, freguesia, na freguesia, digamos assim, que também é moroso, nada disto é imediato também, e requer cuidados também e no caso, sobretudo, daquelas família mistas, que temos também um madeirense e uma venezuelana ou um venezuelano e uma madeirense, portanto, casais mistos, o processo é mais difícil, porque há sempre aquele apontar: “esta não é daqui, este não é daqui” e, portanto não é possível camuflar estas coisas, elas estão a acontecer. No geral, e apesar de o madeirense receber bem, de vez em quando há, assim, uns picos. Eu estou a pensar em situações que nos foram relatadas

em relação a centros de saúde, cuidados de saúde hospitalares, em que há um número elevado de utentes, que agora, são da Venezuela, sobretudo que é desse país que estamos a falar e que alguns queixam-se de problemas linguísticos, lá está. Ainda há pouco estava a dizer que não é difícil e não é, não é [a língua portuguesa], mas no dia a dia - e porque lidamos com pessoas de vários níveis e vários estratos - e sobretudo nestas repartições de funcionários públicos e atendimento público -, eles sentem que, às vezes, as pessoas “eu não percebo, não te entendo e não tenho de fazer esforço nenhum para te entender.” Da mesma maneira, que eles às vezes, também não o fazem, é verdade, portanto também há aqui... digamos que é um processo, que também tem de ser partilhado, são as duas partes que têm de se entender, uma aprendizagem. No geral, aquilo que se nota – e nós tivemos a trabalhar muito perto com aquela associação, a Venecom -, lá está, outra vez para dignificar este regresso, penso que é esse um pouco, o nosso papel. E nós assistimos a situações, sobretudo, de jovens, que não se conseguem integrar, o que é perfeitamente normal, porque estamos a falar de uma idade de amigos, de grupos, de pais, etc., que, de repente, deixaram de existir e vêm para um novo contexto onde não conhecem praticamente ninguém, a não ser os familiares, e que estão num processo de aprendizagem ( e é disso que estamos a falar) muito mais complicado. Porque é uma nova disciplina, o modo de administrar essa disciplina é muito diferente e há aí um processo doloroso... mesmo, mesmo. A colaboração com estas associações são muito importantes, também tivemos a colaborar com a Associação Presença Feminina, porque lá está; é um grupo dinâmico, multicultural e nós acabamos também por ajudar e por fazer uma sessão, quando nos solicitam, portanto o papel do Centro, também é muito isso, é a articulação com a comunidade, com os serviços públicos e dar a perceber que aquilo que se estuda não é só para ficar num livro numa estante e que pode ser posto em prática.

## **Transcrição da entrevista à formadora da Direção Regional de Educação, Prof.ª Fátima Matos**

### **1- O que é que despoletou a necessidade de se tomarem medidas no sentido de criarem as condições necessárias ao ensino do PLNMM na Região?**

**FM:** O Ministério da Educação, em 2007, fez, pela primeira vez, a formação da bolsa de formadores para o país inteiro. Foi uma formação que se prolongou, durante alguns meses, estiveram presentes vários formadores das várias DRE'S (Direções Regionais de Educação do País) e nós tivemos a oportunidade de ir lá, porque a Secretaria Regional de Educação assim o entendeu. Fizemos essa formação com uma Universidade, não sei agora precisar, se terá sido a Universidade Nova de Lisboa e recebemos todo um conjunto de informações, desde legislação até métodos de trabalho, a receção, no sentido do acolhimento dos meninos nas escolas, a fase do diagnóstico, como criar uma ficha sociolinguística. Tivemos ali um conjunto de informações muito importantes, que estão todas previstas na lei, que trouxemos, cada um para as suas Direções Regionais de Educação. No ano de 2008 (portanto, a formação acabou no início de 2008 e nesse mesmo ano, já começámos a fazer formação para professores de português que quisessem, eventualmente, ou no futuro, vir a dar português língua não materna), formámos cerca 50 professores, divididos em 2 turmas e, nesse mesmo ano, também fizemos formação em Porto Santo para um número mais ou menos equivalente, penso que foi entre 25 e 30 professores, naquela altura. Assim, pudemos dar início àquilo que se chama, hoje em dia, a disciplina de Português Língua Não Materna. Foi instituída mesmo como disciplina, se os alunos estrangeiros ou até portugueses, mas que não dominam a língua portuguesa, forem colocados no nível de iniciação ou intermédio, eles saem da sua turma, que é o português curricular, e passam a ter uma disciplina que é o português língua não materna, com um professor à parte, onde vão aprender a língua portuguesa, quer a gramática, quer a perspectiva mais prática que é o saber ouvir/saber falar, saber-se expressar, saber ler, escrever em português. Se os alunos por razões... (porque cada aluno é um caso único e tem muito a ver com a sua exposição à língua portuguesa, no país de origem) se o aluno, eventualmente, chegar cá e dominar muito bem o português, então, depois de feito o teste diagnóstico, poderemos concluir que ele pertence ao nível avançado, o que significa que ele já não vai ter aulas à parte, com um professor de português língua não materna, mas vai ter já, na sua própria sala, o português, que é a disciplina curricular do seu curso.

De qualquer forma (para não fugir à questão), esta foi, então, a medida inicial, digamos que foi a formação inicial de português língua não materna, aqui na Região. Desde, essa altura, temos feito algumas formações aqui na Região. Neste momento, no ano de 2019-2020, a Secretaria Regional de Educação irá promover, para além desta formação inicial, irá promover encontros periódicos de professores de português língua não materna. Porquê? Porque este é um tipo de professor que tem um trabalho muito solitário nas escolas. As escolas pequenas têm um só professor de português língua não materna, muitas vezes, este professor não tem contacto com outros professores da mesma disciplina e a verdade é que eles nos dizem que, às vezes se sentem um pouco sozinhos, não têm com quem partilhar o trabalho, não têm com quem evoluir, com quem aprender,

então a Secretaria, este ano, vai promover (e começa já agora no mês de novembro), os encontros, a nível regional, serão à volta de cinco, durante o ano letivo, desde novembro até maio, de forma a que os professores das várias escolas da região, se possam encontrar, possam debater ideias, analisar legislação, ver que legislação nova é que entretanto surgiu, estudar as melhores metodologias de diferenciação pedagógica...Há todo um conjunto de atividades que têm de ser partilhadas para que também o trabalho possa ser melhorado.

**2- Ou seja, estes encontros são uma forma de se fazer um ponto de situação relativamente à forma como as informações recebidas durante a formação contínua, estão a ser implementadas nas escolas, como está a ser feito o trabalho no terreno...?**

**FM:** Exatamente, ver se todos os colegas estão a seguir a mesma legislação (porque entretanto, pode ter havido alterações e nem todos terem conhecimento), ver se todos estão a fazer (não vamos dizer da mesma forma porque cada caso é um caso e cada escola é uma escola e cada escola tem autonomia para prever até um maior número de horas, se for necessário, para esta disciplina) cumprir a legislação, à partida devem ser 3 blocos, sendo que os 2 primeiros devem ser para aprender a língua portuguesa e um 3º para apoiar as outras disciplinas para que o professor de PLNM, possa apoiar o aluno nas outras disciplinas e cada disciplina tem um vocabulário específico e os alunos não o dominam. E a ideia seria (a ideia inicial, mas que é muito difícil de se concretizar nas escolas, não é fácil) que cada docente de cada disciplina específica, pudesse fornecer um glossário da sua disciplina, para que isso pudesse, depois facilitar o trabalho do aluno, sobretudo nesse 3º bloco em que o professor de português língua não materna vai tentar ajudar o aluno, por exemplo, a dar uma resposta na disciplina de Filosofia, a fazer o trabalho de casa na disciplina de Biologia...A maior parte das escolas não consegue, creio eu, oferecer este 3º bloco, mas isso, também não é, do meu ponto de vista, um problema grave. Porquê? Porque, em contrapartida, as escolas oferecem as aulas de apoio nessas disciplinas. Se o aluno aqui (quando digo aqui, é nesta escola) não tem o 3º bloco para ser acompanhado na disciplina, por exemplo de Matemática, ele tem, em contrapartida, as aulas de apoio a matemática (só não vai se não quiser) muitas vezes são aulas quase individuais/explicações individuais, e é um espaço que ele tem para resolver essas questões linguísticas, que pode, numa primeira fase, não dominar quando começa a dominar a disciplina. Por outro lado, a programação dos encontros que já está elaborada e estará hoje ou amanhã na plataforma Interagir, resulta de uma vontade expressa dos professores de língua não materna que, na formação inicial, dizem: “ agora nós saímos daqui, levamos a bagagem toda, mas depois surgem as dúvidas e não temos a quem perguntar, como resolver. Então, os encontros vão colmatar essa lacuna e deixar os professores mais seguros, no seu trabalho, certos de que estão a tomar os procedimentos corretos, a fazer a fase de acolhimento dos alunos de forma correta, a fazer o diagnóstico, de forma acertada, de acordo com os parâmetros definidos pelo Ministério, que estão a criar as turmas, de acordo com o grau de proficiência linguística, de acordo com a legislação.

### 3-Como é que as turmas de PLNM são constituídas?

**FM:** A legislação é muito clara: as turmas devem ser criadas por nível de proficiência linguística, o que significa que numa turma de nível A2 (iniciação) poderá haver alunos de 5º ano, de 7º, de 9º, de 11º ou 12º. O critério idade não entra aqui para a elaboração das turmas. O critério é o da proficiência linguística, o domínio da língua portuguesa e se todos estes alunos foram diagnosticados A2, depois é formada a turma. Claro que uma turma assim também não é a melhor, pois os textos têm de estar adaptados às idades. Mas o professor pode fazer sempre diferenciação pedagógica e trabalhos para uns e trabalhos para outros, mediante a idade. Mas isto para dizer que o que junta estes alunos no mesmo espaço é o grau de proficiência linguística e não a idade, a nacionalidade, o curso. Numa mesma turma, podemos ter alunos do ensino científico-tecnológico (estou a falar das escolas do ensino secundário) das artes, dos cursos socioeconómicos...

Há alguns anos atrás, quando o fluxo migratório não era tão intenso, nós tínhamos alguma dificuldade em cumprir a legislação que dizia (e continua a dizer) que estas turmas têm de ter, no mínimo, dez alunos, para se formar. Hoje, em dia, o problema é onde colocar tantos alunos, pelo menos na minha escola (haverá escolas mais pequeninas que não chegam a ter 10 alunos). Nesta escola, as turmas chegam a ter 18, 19 alunos, todos de um determinado nível. Uma das turmas do nível intermédio tem alunos de 10 turmas diferentes daqui desta escola, o que torna difícil gerir os horários. Eles têm aulas no turno contrário ao de Português, se bem que o ideal era terem aulas dentro do mesmo horário da disciplina. Por exemplo, no horário desta turma de PLNM há alunos do 10º16; 10º31; 10º52; 11º12; 11º13; 11º20; 11º32; 11º41; 12º4 e 12º20. São 18 alunos ao todo de 10 turmas diferentes e a turma está desdobrada em 2 turnos, portanto dá 4 blocos. O que significa que o meu colega tem de fazer a ligação com 10 diretores de turma diferentes. Há sempre contacto com a professora de português normal, pelo menos na fase inicial, porque os alunos chegam à turma dela, do português curricular. Ela é muitas vezes, a que deteta que aquele aluno é estrangeiro e, provavelmente precisará de PLNM, portanto há sempre este primeiro contacto com a professora de português. Então, veja a complexidade de uma única turma: contactar 10 diretores de turma para a diferenciação pedagógica; contactar os professores de português também, para lhes explicar que não são eles que fazem a avaliação deste alunos, que este alunos não vão comparecer às aulas deles, que estes alunos não vão aparecer no Place, porque eles vão ter uma disciplina que se chama PLNM, neste caso, que é o nível intermédio. Temos aqui uma turma que é mista, porque a legislação permite juntar alunos com nível de iniciação com alunos de nível intermédio. Este colega, que dá aulas no turno da manhã, ele tem 25 alunos, todos estrangeiros, a maior parte da Venezuela (embora tenha um russo, um de África do Sul, um de Inglaterra) de 6 turmas diferentes.

Desde o ano letivo transato, há uma legislação específica para os cursos profissionais, porque estes alunos estavam fora do PLNM. Não havia nada na lei que dissesse que os alunos do ensino profissional pudessem ter acesso ao PLNM. Mas isso mudou e ainda bem, porque tínhamos e temos alunos acabadinhos de chegar de Inglaterra que nunca falaram português e integrar numa turma do 10º ano do curso profissional para eles foi muito difícil. Antes de surgir a legislação, nós já sentíamos esta necessidade e, por isso já dávamos a oportunidade a estes alunos de poderem frequentar o PLNM, mas, como não

estava previsto na lei, não podia ser o professor de PLNM a fazer a avaliação. Então, o aluno tinha aulas de PLNM como apoio suplementar, para poder fazer os seus módulos de Português normal e poder ter a nota dada pelo professor dessa disciplina; tinha de haver uma articulação entre os docentes. Agora, já não temos esse problema; os alunos são integrados em PLNM, depois fazemos uma correspondência na avaliação entre os 3 módulos do curso profissional e os 3 períodos do PLNM do ano letivo. Porque o PLNM funciona por ano letivo. Esta correspondência de classificação por período/módulo irá ser apresentada em Conselho Pedagógico, mas, à partida é assim que vai funcionar.

De qualquer forma, estes alunos do ensino profissional são os que nos causam maior dificuldade, em termos de elaboração de horário. Porquê? Porque eles têm uma carga horária muito pesada; enquanto os outros alunos têm aulas num turno (ou todas as manhãs e 2 tardes ou maioritariamente à tarde e 2 manhãs) estes do ensino profissional, quase todos os dias têm aulas de manhã e à tarde e depois há de chegar uma altura do ano letivo (que eu não posso precisar se é março, abril ou maio) em que eles fazem o estágio. Então, tudo isto dificulta imenso a inserção destes alunos, numa turma de PLNM. Muitas vezes, temos as turmas de PLNM constituídas e não há uma turma onde se possam encaixar estes alunos. Nenhuma, corresponde a uma disponibilidade de horário do aluno, mas penso que isto acontece em qualquer escola.

#### **4- Como é que os encarregados de educação intervêm na vida escolar dos seus educandos. Está previsto algum programa de integração nas Escolas para os encarregados de educação?**

**FM:** Como não sou diretora de turma, talvez não consiga dar-lhe uma resposta assertiva a esse respeito; os diretores de turma é que estão mais aptos a responder a esta questão, pois mantêm o contacto com os pais. O feedback que eu tenho é que os pais destes alunos, que chegam do estrangeiro, são muito preocupados, muito atentos, querem logo saber como é que se vai processar a aprendizagem do português por estes alunos, sobretudo, quando eles estão acabadinhos de chegar. Há alunos que chegaram no fim de agosto e, em meados de setembro, já começaram as aulas. Então os pais sabem que eles não dominam a língua e, naturalmente que se dirigem à escola, para saber que medidas vão ser tomadas, para que os alunos possam ser apoiados e, como eu já referi, a escola tem resposta para estes alunos. Para os pais destes alunos, esta escola não tem resposta, não tem o 3º turno, não funciona à noite, mas tenho conhecimento de que há escolas de que estariam a pensar (não sei se chegaram a implementar) fazer pequenos cursos pequenos 25, 30, 40 horas para estes pais. No turno diurno não é viável para os pais que estão a trabalhar, por isso, não estou a ver uma resposta no curto prazo, nesse sentido. Mas sei que há escolas casas do povo, casas da cultura a promover esse tipo de cursos. São cursos pequenos, não são prolongados. Também já tive conhecimento, de que há alguns anos atrás, quando veio o grande fluxo de imigrantes da Europa de Leste, havia, inclusivamente, instituições ligadas à solidariedade social que faziam gratuitamente esses cursos, os professores voluntariavam-se para dar esses cursos no horário pós-laboral. Era um contributo para a comunidade. Sei que a Universidade da Madeira tem o Curso de Português Língua não Materna e penso que está aberto, tanto a pais, como a alunos. A questão da inclusão do Decreto-Lei nº54, que é o da inclusão, juntamente com o Decreto-Lei nº55, que nós dizemos de forma, simplista, que é o da flexibilidade curricular,

impele a uma movimentação de projetos, a uma inclusão de alunos portugueses, estrangeiros, os alunos com necessidades educativas especiais. O conceito de inclusão, hoje em dia é diferente. Nós consideramos todas as pessoas diferentes, têm as suas próprias necessidades, independentemente de ser uma diferença física, motora ou não, e, por isso, a escola caminha no sentido da inclusão (ou da integração, como queira chamar). Hoje em dia fala-se mais em inclusão, considera-se que, às vezes, os alunos aparentemente, estão integrados, mas não estão incluídos verdadeiramente, mas não se sentem incluídos, pois não lhes foram dadas as estratégias de equidade. E quando se fala em alunos estrangeiros, fala-se muito em equidade, dar-lhes as ferramentas, para que eles também cheguem lá. Serão necessárias outras, outras estratégias, outras ferramentas de trabalho, outros métodos de trabalho de avaliação, para que eles lá cheguem. Isto para dizer então o quê? Que o domínio da língua é, talvez, o primeiro passo, para a inclusão social. E os alunos dizem isso de forma muito...às vezes até de forma muito inconsciente, mas eles sabem que, se não aprenderem a língua portuguesa, vai ser muito mais difícil de se integrarem na nossa cultura, na nossa sociedade. Então eles tentam ( e os pais também têm esta noção, como é óbvio).

### **13- Quais são, então, as principais alterações introduzidas por estes diplomas, no âmbito do Português Língua não Materna?**

**FM:** Nós, na qualidade de coordenadores de PLNM, devemos chamar os alunos estrangeiros a participar nesses projetos interdisciplinares. Porquê? Porque às vezes, é no contexto mais informal de aprendizagem, que eles têm maior aptidão para aprender a língua portuguesa. Também nós, muitas vezes, convidamos os alunos a participar nas atividades extracurriculares que as escolas proporcionam. Por exemplo, pertencer ao grupo de dança, pertencer ao grupo de teatro, fazer parte de um clube ligado ao ambiente. Proporciona uma interação, com outros alunos portugueses, num ambiente de aprendizagem que é descontraído, que é informal e os alunos gostam e aprendem muito mais facilmente a língua de escolarização, neste caso, o português. Dentro da sala de aula, o que é nós sugerimos aos colegas das várias disciplinas? Que permitam aos alunos estrangeiros, que não dominam a língua portuguesa (o facto de dizermos estrangeiros pode ser um erro, porque eles podem até ser portugueses, mas não dominarem a língua portuguesa). Então, sugerimos que os colegas permitam o uso do dicionário bilingue – português/língua materna do aluno. Pode ser um dicionário em papel, pode ser um dicionário online, o que permite que o aluno leve o seu *tablet*, o seu portátil, o seu *tablet*, o seu telemóvel e que estes instrumentos estejam ao serviço da aprendizagem. Também, como eu já referi, sugerimos aos colegas que façam glossários próprios das suas disciplinas, de forma a facilitar a compreensão desse vocabulário, por parte destes alunos. Pedimos aos colegas das várias disciplinas que não penalizem os seus alunos nas falhas linguísticas nos seus testes ou nos seus trabalhos escritos, porque já sabemos que, muitas vezes eles sabem o conteúdo, não conseguem é expressá-lo de forma correta e eles estão num processo gradual de aprendizagem; há que ter essa tolerância. Então, uma das estratégias será, nos momentos de avaliação, não penalizar as falhas linguísticas. Ou então fazer gradual e sensata: por exemplo, no primeiro e segundo período não vou penalizar as falhas linguísticas, mas no terceiro período, uma vez que já estás cá (digamos,

assim), uma vez que o aluno já está cá há 6, 8, 10 meses, então, eu vou começar a penalizar algumas falhas. Depois, no ano seguinte, dá-se continuidade ao processo. Depois, também se pede, aos professores compreensão, no momento dos testes escritos. Muitas vezes, os alunos sabem a matéria, mas não compreendem a questão, não compreendam as questões. Então, pedimos que os colegas ou oralmente reproduzam, repliquem a questão, por palavras mais simples, ou que escrevam, no próprio enunciado, a questão, por palavras mais simples, ou que apresentem o enunciado ao aluno, já com essas questões já simplificadas. Também alertarmos para o facto de haver diversos instrumentos de avaliação. Não é necessário que se aplique sempre os testes de avaliação. O aluno estrangeiro, numa primeira fase, pode começar a trabalhar com um portefólio; pode fazer a sua avaliação com base na oralidade, uma vez que ele ainda não consegue escrever em português. Portanto, a avaliação pode ser feita com base nas suas apresentações orais, em trabalhos de pesquisa. Caso o professor entenda que o teste dá-lhe outra segurança, em termos avaliativos, então o professor sempre poderá dividir esse teste em duas aulas diferentes, porque o aluno vai demorar muito mais tempo a fazer aquele teste, do que os alunos de língua materna portuguesa. Então pode fazer teste para começar num dia, dá-lhe o enunciado para uma aula e, depois dá-lhe a segunda parte do teste noutra enunciado, noutra aula. Portanto, poderá ser dividido em dois ou mais momentos. Pedimos também aos colegas que, caso no momento da correção, verifiquem que o aluno sabia aquela resposta, mas não a sabia expressar corretamente, que deem a oportunidade a estes alunos estrangeiros de, numa questão de aula oral, ou numa pequena abordagem oral, que o aluno explique, por suas palavras, aquilo que ele quis dizer no teste. E que o professor valorize mais o conhecimento implícito do que aquele que foi explícito na sua versão escrita e que não ficou bem. Porque os professores muitas vezes sabem a matéria, sabem os conteúdos, não conseguem é expressá-los. Isto é um conjunto de medidas que nós propomos aos colegas que estejam na disposição de as implementar, porque a lei é muito clara nesse sentido. A Portaria 266-A de 2018, de 7 de agosto, fala claramente nas adaptações, quer no processo de ensino, na sala de aula, quer no processo de avaliação. Não é querer dar mais trabalho aos colegas, aos professores, mas é alertá-los para a necessidade que estes alunos têm de ter um processo de ensino e aprendizagem adaptado à sua realidade. Não é uma questão de facilitismo; às vezes, os colegas pensam que há aqui uma tentativa de facilitar e acham que pode haver injustiças na sala de aula. Mas a lei fala de equidade dar a cada um os instrumentos, os materiais, aquilo que o aluno precisa para ele também poder chegar lá como os outros.

**6- E o que é que a lei prevê, em relação aos alunos que deixaram de ter português língua não materna, por terem passado para o nível avançado e, passaram a ter a disciplina de português curricular?**

A língua portuguesa para estes alunos, muitas vezes é um grande entrave e, por isso, é importante, que todos os professores de todas as disciplinas, promovam a necessária diferenciação pedagógica em sala de aula, no sentido de dar a estes alunos as mesmas oportunidades que dão aos alunos que dominam a língua portuguesa, para que eles também cheguem lá. E nós temos muitos, muitos casos de sucesso. Eu posso falar de uma aluna de 10º ano, que nós tivemos cá, há alguns anos atrás; era uma aluna chinesa e, um

dia, na aula de apoio (ela já estava num nível avançado), ela disse: “ Professora, eu preciso que a professora me ajude a ler, a estudar comigo o livro de código.” E eu disse: “ Mas tu estás a tirar a carta de condução?” “ Sim, estou”. E eu pensei: “Esta aluna nunca vai conseguir”, porque tudo o que ela lia, ela tinha de ter o dicionário ao lado, ela era muito aplicada e muito trabalhadora. Ela escrevia por cima, fazia a quase a tradução de tudo o que lia. E pensei: “ Como é que esta aluna alguma vez vai passar o exame de código?” Que é um exame que também tem algum malabarismo linguístico. Eu fiquei tão preocupada, que eu contactei uma pessoa conhecida numa Escola de Condução e perguntei se estes alunos estrangeiros, não tinham nenhuma facilidade, em termos de realização dos exames, sobretudo no exame de código. E disseram-me que sim, que eles podem apresentar, antecipadamente, um tradutor à escola. Esse tradutor vai ter acesso ao exame de código, umas horas antes, ele fará a tradução de todas as questões, de forma a que a aluna, quando chega para fazer o seu exame, as questões já estão traduzidas, o que foi uma novidade para mim, também não fazia ideia. O que foi mais incrível neste processo é que a aluna recusou o tradutor. Ela achou que era uma ofensa ter um tradutor, que ela daria conta do recado. E lá foi ela fazer o exame de código! E não é que passou à primeira?! Não sei o que é que aconteceu com o exame de condução, sei que o exame de código ficou resolvido. E já é a segunda vez, pelo menos, que isto acontece com alunos de português língua não materna. O segundo caso é de um aluno que veio da Rússia e aconteceu exatamente a mesma coisa, o mesmo processo, só que este aluno não pediu apoio. Porque esta aluna [a aluna chinesa] ela tinha tantas dificuldades que ela não sabia o que era via, mudar de via, inversão de marcha, aquela terminologia técnica. E com o aluno russo foi exatamente a mesma coisa, eu tornei a pensar o mesmo, eu tornei a achar que aquilo era muito difícil, que a aluna chinesa era uma exceção, e aconteceu exatamente a mesma coisa. Ele passou tudo à primeira. E é para provar que quando há vontade e interesse, tanto da parte da Escola, como da parte do aluno, sobretudo da parte do aluno, como é óbvio, consegue-se excelentes resultados. E eles conseguem fazer realmente os seus estudos em Portugal e conseguem ir para a Universidade e conseguem ser pessoas bem sucedidas na vida.

**Transcrição da entrevista às Professoras Perpétua Faria, Vice-presidente do Conselho Executivo e Helena Fagundes Coordenadora do PLNM, na Escola Básica Secundária Gonçalves Zarco**

**1- Como é que se processa o acolhimento dos alunos luso-venezuelanos aqui na Escola?**

**PF:** A partir do momento em que se dirigem à Escola para fazer a matrícula, é solicitada toda a documentação, validação de toda a documentação, é verificado se eles precisam, ou não, da disciplina de PLNM. Caso precisem, entrem logo em contacto com o diretor de turma e o docente de PLNM, e também a coordenadora, que é a Professora Helena

Fagundes, que acabará por aplicar o teste de nível de proficiência linguística, ao aluno, de forma a que o possamos ajudar.

**HF:** Sou eu que aplico o teste diagnóstico, que tem várias vertentes, desde a oralidade, à compreensão, à escrita e depois verificamos se o aluno fica no nível de proficiência linguística A1 ou A2, que é o de iniciação, ou então no B1, que é o nível intermédio (normalmente o aluno não fica no B2 nem noutra nível. Depois, passamos a aplicar o programa normal.

**2- Voltando um pouco atrás, quando a Prof.<sup>a</sup> Perpétua referiu na validação da documentação no ato de matrícula, que procedimento adotam, no caso de o aluno não possuir consigo toda a documentação necessária?**

**PF:** O que nós temos adotado, é claro que o aluno não fica sem vir à Escola. Mesmo que não tenha a documentação, o encarregado de educação preenche um requerimento que elaboramos para esse efeito. Temos dois modelos de requerimento, que criámos, um requerimento no qual o encarregado de educação declara que não tem qualquer documentação, mas que irá tentar adquiri-la brevemente. O outro requerimento é quando falta a validação, ou que falta a apostilha ou o carimbo da embaixada ou do consulado e como isso leva algum tempo até que eles o consigam o aluno vai integrado na escola, tal como um aluno normal, fica com a matrícula condicional, até entrega da documentação. Até ao final do ano, normalmente conseguem, validar tudo e reconhecer perante as autoridades.

**3- Quais as suas principais funções, enquanto coordenadora do ensino do PLNM?**

**HF:** Tenho de lidar com os meus colegas; isso, para mim, é o mais difícil, porque é mais fácil estar a receber os alunos que, coitados, vêm pela primeira vez e eu sou, mais ou menos, uma espécie de mãe, em que tento levá-los ao bar, para conhecer como é que é cá o bar da escola, como é que pedem a comida, como é que pedem a comida, trato, às vezes, do cartão das refeições, que eles não sabem. Depois, tento falar com os meus colegas de PLNM, que, muitos deles, estão a dar pela primeira vez, a disciplina, têm muitas dúvidas. Procuramos estar informados das formações que vão acontecendo, acho muito importante haver formações e incentivamos sempre os colegas. E depois, tento fazer, também com que nós tenhamos ou façamos muitas atividades, de modo a que eles se sintam mais em casa, que é uma coisa que, muitos dos Venezuelanos oferecem um bocadinho de resistência, porque detestam a comida. Uma das maiores queixas é que odeiam a comida, isto pode parecer uma coisa muito fútil, mas não é, porque eles não se sentem bem, não se sentem integrados. Nesta altura [dezembro de 2019] nós estamos com cerca de 70 alunos venezuelanos. Nós temos cerca de 82 alunos do PLNM, do Nepal, do Paquistão, de África do Sul. Eles, agora, já têm apoio uns dos outros, já fazem um grupo bem coeso, ali ao pé da cantina, mas eles dantes sentiam-se muito perdidos e as minhas funções, mais do que ensinar Português - que também é importante – é apoiá-los, aqui na Escola, integrá-los, sentirem-se em casa, porque se eles se sentirem em casa, eles depois começam a falar bem o português.

**PF:** Para além disso, nós nas turmas, junto com o diretor de turma, pedimos sempre ao colega [de PLNM] que se sente ao lado deles, que o apoiem em tudo o que precisem, que lhe deem uma atenção especial, no fundo.

**HF:** Ah e depois temos muitas mais coisas pela frente, com que nos vamos deparando no dia a dia que é a resolução dos testes de avaliação, em que nós pedimos aos colegas que façam uma avaliação adaptada; por exemplo, no caso de um menino que venha da Índia, como já tivemos, vamos tentar, mais na oralidade, fazer os testes adaptados, fazer uma avaliação de modo a que eles tenham toda a chance e mais alguma de mostrar que, realmente, estão empenhados, estão a estudar e não serem prejudicados pelo obstáculo da língua.

#### **4- Em que medida é que a Interculturalidade é promovida nas atividades que desenvolve?**

**HF:** Eu não gosto nada de pô-los isolados. Se vamos fazer, por exemplo, uma exposição de Natal, eu gosto de pô-los a fazer os seus cartões de Natal, desejando um Feliz Natal na sua língua e no português. Tem de estar em português. Mas juntamente com os outros alunos, porque eles pertencem a uma turma, então peço aos colegas para levarem os meus meninos 3...10...é nessa sala para trabalharem juntamente com os outros. Agora com a flexibilidade, até está ótimo fazer isso.

**PF:** Para além disso, por ano, convidamos sempre alguém do Centro das Comunidades Madeirenses e Migrações a vir cá fazer uma palestra sobre a forma como vão ser acolhidos os migrantes. Normalmente, este tipo de palestra é orientado para as turmas que têm alunos oriundos de outros países e, no ano passado, para além da palestra, criámos uma atividade, a nível do Desporto, da disciplina de Educação Física e não só, em que os pais participaram no sentido de nos ensinar jogos tradicionais. Nós ensinámos os nossos, eles ensinaram os deles, consoante os vários países, no campo. Foi interessante. Fazemos várias visitas de estudo também.

**HF:** Fazemos muitas visitas de estudo também. No Natal, eu levo-os sempre ao Funchal, para ver as tradições de Natal madeirenses que eles não têm, mas eles também têm de me ensinar, como é que fazem os partos regionais deles, coisa que eu acho que deve ser difícilimos, porque aquelas receitas são sempre muito complicadas, e estou a falar dos Venezuelanos, porque também tem os outros meninos.

#### **5- Como é que avalia a participação dos alunos nas atividades extracurriculares (nos projetos, nos clubes...)?**

**PF e HF:** Eles gostam. Às vezes têm vergonha de falar. Gostam de participar, mas têm vergonha de falar.

**PF:** Porque alguns deles ainda têm dificuldades em expressar-se, sentem-se um pouco inibidos.

**HF:** Mas eles gostam bastante.

**PF:** Gostam e quando pedimos a participação dos pais, muitos deles até vêm cá.

**HF:** Eu tenho o caso de um aluno, que eu estou a dar apoio, porque ele já está no nível B2, ele é o meu orgulho. Ele é aluno de Quadro de Excelência, portanto, ele é de Excelência, ele tem cinco a tudo, já desde o ano passado. Ele já no Teatro, e ele é o melhor, ele expressa-se bem. A professora do Teatro diz que ele é dos melhores e ele até era tímido, mas... mas eles gostam, eles gostam bastante. Eu acho que os Venezuelanos são muito alegres, normalmente, e gostam muito de música e penso que, a esse nível, eles não têm grandes problemas.

### **6-Que medidas é que são aplicadas aos alunos que deixam de ter PLNМ e passam para o Português regular?**

**HF e PF:** Estes alunos, quando passam para o B2, têm apoio, eles passam a ter apoio.

**HF:** Eles têm o português regular e depois passam a ter, pelo menos, uma hora e meia de apoio, isto oficialmente. Muitas vezes eles batem à porta e dizem “Professora, posso só assistir?”

**PF:** Assistir à disciplina do PLNМ, para além de assistirem ao Português curricular.

**HF:** Este apoio é obrigatório. Está no horário deles e está no nosso horário.

**PF:** Aliás a legislação, assim o determina. O que prevê que eles quando transitam de um nível intermédio para integrar o português curricular, têm de ter um apoio o B2, avançado. Eles têm o tempo de apoio, que é obrigatório, para eles e para o professor, para além do português. Alguns destes alunos como gostam muito das aulas do PLNМ e ainda sentem a necessidade de ir mais além e de aprender mais e pedem para assistir às aulas de PLNМ.

**HF:** Nós fazemos questão disso, porque os nossos exames, ou o nosso sistema de ensino continua é com o exame escrito, tanto do 12º, como do 9º, e eles têm muita dificuldade é na escrita, não propriamente na oralidade, porque eles aí já começa a compreender, já começam a se expressar. Agora na escrita, às vezes, ainda há aquela dificuldade. Há coisas que vemos logo, que este aluno é na Venezuela, coisas como o “además” ou a pontuação, porque é diferente. Então nós tentamos sempre dar... desde que o aluno peça apoio, não há problema.

**PF:** Para além destes, nós temos migrantes de outros países. Alguns destes países, os alunos não têm direito ao apoio, não estão abrangidos por esta legislação, de forma a que eles possam vir a ter o PLNМ. E assim que eles integram a turma, é solicitado, normalmente apoio de português para esses alunos. Podem ser integrados em grupos de

português que já existem. Também lhes damos o apoio para o Inglês, (no caso de alunos brasileiros), o Inglês, o Francês, porque muitas vezes não têm o Francês como língua estrangeira, não aprendem, mas chegam cá no 8º ano, por exemplo, e tem de aprender o Francês, quando eles o iniciaram no 7º. É complicado, é claro que a avaliação é toda adaptada para esses alunos, mas vamos tentando gerir assim. Todo o tipo de apoio que eles precisem, nós tentamos dar resposta.

### **7-Mas para além desse apoio, o PLNM é disciplina...**

**HF:** Sim, sim tem uma avaliação, é mesmo disciplina, nós temos de fazer uma avaliação, tal e qual como os nossos colegas que dão a disciplina de português, tudo... É uma disciplina.

No início foi complicado, as pessoas perceberem que não era um apoio, que era uma disciplina, mas agora está mais do que reconhecido. E acho que cada vez mais ganhando mais importância, porque nós estamos ainda a receber alunos...

**PF:** ...todas as semanas. Nós temos um fluxo migratório muito grande de muitos países: Brasil (imensos), Guiné-Equatorial, por exemplo, Nepal, Índia, China...Temos aí muitos alunos de várias nacionalidades. Temos aqueles alunos que emigraram, quando eram pequenos, Inglaterra ou França, dadas as situações atuais, estão a regressar, mas como eles fizeram, por exemplo, cá o 1º Ciclo, já não têm direito ao PLNM. Mas alguns desses alunos vão já para o ensino secundário e têm uma grande lacuna a nível da língua portuguesa, porque não a praticaram, e tentamos dar resposta também a esses alunos com os apoios.

**HF:** Eu acho que são os nossos casos mais difíceis – e são muitos – não estão abrangidos, não têm...O brasileiro está certo, eles falam português, é português, mas a forma de eles escreverem é tudo diferente. Eles até nos entendem, mas se nós falarmos mais rápido... eu penso que estes alunos também deviam ser abrangidos... mas isto já é uma opinião aqui minha...

### **8- Disse que continuam a receber muitos alunos...**

**PF:** Nós, neste momento, recebemos muitos, para além da Venezuela, Inglaterra e Brasil. França, alguns., não tantos.

### **9-Como é que avalia o desempenho escolar destes alunos?**

**HF:** Normalmente, são alunos bons, tanto no PLNM, como também nas outras disciplinas. Mas também já tive casos (isto não é tudo maravilhas) já tive casos de outros alunos que não estavam empenhados, tinham outros interesses, como os nossos dois futebolistas que estavam no futebol, que eles estavam aqui porque eram obrigados, porque é a escolaridade obrigatória, eles tinham 16 anos, tinham que estar. Mas de resto, normalmente, são alunos empenhados, ou são bons alunos, ou pelo menos, medianos, mas tenho muito bons alunos. E não apenas o caso daquele miúdo do Quadro de Mérito,

que conseguiu sempre o cinco, realmente, é um aluno excepcional, além de uma simpatia, ele é mesmo fantástico. Mas tenho miúdas, por exemplo, uma miúda, que está no 8.º ano, e que ela já conseguiu quatros...o equivalente a quatros, porque a avaliação tem sido...como agora estamos em semestres...portanto, até agora [mês de dezembro]foi a avaliação intercalar, é qualitativo, é o equivalente a quatros... e é em Físico-Química, em Ciências, História, que eu acho que é fantástico, porque são miúdos que vêm de uma cultura diferente, nunca tiveram História Portuguesa.

### **10-E como é que tem decorrido a experiência com a Autonomia e Flexibilidade Curricular?**

**HF:** Cada turma tem um projeto...

**PF:** Dentro daqueles projetos já definidos, predefinidos, depois temos os Projetos da Secretaria da Educação. Depois, temos um coordenador para esses projetos e cada turma vai trabalhar o projeto, ou projetos, de acordo com o perfil da turma. Já são definidos alguns projetos, por ano, têm de ser alguns fixos, outros podem ser lecionados no 1º ano, 2º, 3º, consoante o perfil do aluno, da turma.

**HF:** ... e eu tenho alunos de várias turmas. Estou-me agora a lembrar de um projeto que fizeram agora numa turma do 8º ano, que foi muito engraçado, mas só para o Natal., que foi a elaboração de presépios de vários lugares do mundo e todas as turmas trabalharam para isso. Foi gerida cada equipa que fizessem um presépio para cada disciplina e então para Matemática era com formas geométricas (está lá em cima exposto), o de Geografia também... e nós professores trabalhámos todos juntos, com os alunos todos ali juntos. E cada equipa, que houvesse 4/5 equipas, em cada disciplina e há quantas disciplinas no 8º ano? Umas quantas...porque temos uns trinta e tal presépios à vontade e todos eles feitos com muito empenho, por parte dos alunos.

**PF:** Até porque as DAC não são só trabalhadas a nível da Cidadania e Desenvolvimento. AS DAC são para ser trabalhadas a nível interdisciplinar, com a articulação e o envolvimento das várias disciplinas com outros temas também, que não os da cidadania. Aqui, os alunos venezuelanos já participam, porque já são projetos a nível de turma, e na turma eles já têm alguma confiança, já não estão tão inibidos.

**HF:** Estou-me a lembrar do ano passado que foi na turma da Aprendizagem Cooperativa, se não me engano, daquela última apresentação e eles apresentaram muito bem. Tinha quatro venezuelanos, eram várias turmas eles apresentaram muito bem. Mas não estavam os quatro venezuelanos só numa equipa, não. Estavam distribuídos por várias equipas para se integrem, eles têm de se integrar e não é para ficarem conhecidos como "o grupo dos Venezuelanos". É claro que nos intervalos eles juntam-se muitas vezes, para ouvir música e são as coisas deles, eles falam de outra maneira, não percebo nada, porque eles falam muito rápido...

**PF:** Mas eles também gostam de ajudar os outros e falam da sua experiência.

**HF:** E eles têm experiências de vida boas também; algumas são dramáticas, outras nem tanto, outras são muito pacíficas, vieram com os pais também. Têm os avós aqui, têm os primos. E os colegas também... às vezes há àquelas situações que eles discutem por causa do futebol, qualquer coisa assim do gênero, mas é o normal. Eu até costumo dizer que os meus venezuelanos, quando começam a jogar futebol com os outros, começam a dizer palavrões é porque já estão no bom caminho, já estão bem integrados [risos].

### **11-Não há, então, problemas de integração?**

**PF:** Não, não. Nós, por vezes, até pedimos o apoio de alguns deles para ajudar os recém-chegados. E alguns deles têm línguas tão díspares

**HF:.** A Professora Perpétua é de Inglês, mas eu sou de Português, só Português, e então pergunto-me “ Como é que eu agora vou falar com este aluno que veio África do Sul?” Ainda por cima, o inglês dele é assim, um bocadinho mais complicado. E por incrível que pareça, eu tenho a aluna Venezuelana do 8º ano e é ela que me diz, muitas vezes como é que é uma palavra em inglês, ela ajuda-me muito a comunicar com o aluno de África do Sul. Portanto, nós damos-nos todos muito bem, eu acho que tem sido uma experiência muito enriquecedora.

### **12-Como é que avalia a participação dos encarregados de educação na Escola?**

**HF:** Os encarregados de educação, o ideal seria falar com os DT'S, aí já não estou tão...

**PF:** ...Os encarregados, a partir do momento que fazem a matrícula, são informados de quem é o diretor de turma. Solicito sempre que venham na semana seguinte, ou até na própria semana, falar com o diretor de turma. Por vezes já consigo falar com o diretor de turma, no próprio dia, já há uma primeira apresentação. A grande maioria é interessada e vem à escola com alguma regularidade saber dos progressos dos filhos. Existe uma minoria como também existe nos encarregados de educação dos alunos portugueses, que não vêm à escola com frequência, mas na altura das avaliações, estão sempre aí. Se não podem vir no dia vêm depois, informam o diretor de turma e estão ao corrente do progresso dos filhos. É interessante que, no caso daqueles encarregados de educação que não falam português no caso dos nepaleses... Penso que devemos ter já aqui...Fomos a primeira escola da Região com alunos do Nepal, porque até para o certificado de equivalências tivemos dificuldade e tivemos que pedir ao órgão central que nos fizesse a equivalência desses alunos, porque nós não conhecemos a língua, cá existem poucos ou nenhum tradutor da língua deles e não foi, portanto, não foi fácil. E esses encarregados de educação de alunos do Nepal, Índia, China, que não falam o português nem o inglês, vêm, normalmente acompanhados de alguém que fale a língua. Algum colega de trabalho etc. e essa pessoa é quem faz a interligação com a Escola, porque eles não conseguem comunicar. Temos, atualmente, um aluno que chegou, recentemente da China, que não fala inglês, nem ele nem os pais. Não está a ser fácil a adaptação nem a comunicação, porque ainda não teve tempo de aprender o PLNM. Tem que aprender como se fosse uma criança, que está no primeiro ciclo, a grafia é tudo diferente. Conseguimos solicitar ao encarregado de educação, que adquiriu, entretanto, já um telemóvel, para que se possa utilizar as tecnologias na sala de aula. E ele com o

telemóvel utiliza a aplicação do Google para a tradução simultânea e está a conseguir agora comunicar de alguma forma, mas não é fácil...

**HF:** ...e, mesmo assim, é muito difícil, tanto para os colegas, como para o próprio aluno. Nós temos também um [aluno] de África do Sul que utiliza o mesmo sistema: tira a fotografia da matéria que está escrita no quadro e passa automaticamente para a língua dele, que é o inglês, e é um bom aluno.

**13- Que iniciativas é que a Escola tem para os Encarregados de Educação, isto é, oferta formativas, projetos de que eles possam beneficiar?**

**PF:** Nós temos o Português para Falantes de Outras Línguas. Alguns encarregados de educação, aqueles que têm tempo, não tanto os chineses ou os nepaleses que têm de trabalhar para a restauração e têm um horário muito difícil em termos de trabalho e não têm tempo de aprender uma língua, o português, portanto, tirando esses, a grande maioria tenta aprender o português. Aqueles que não têm qualquer conhecimento informam-se sobre os cursos que existem. A Escola, de forma a dar resposta à solicitação de alguns desses encarregados de educação criou o Curso de Português para Falantes de Outras Línguas. É interessante, porque temos alguns encarregados de educação a frequentar o curso, a UFCD [Unidade de Formação de Curta Duração], e os alunos também na Escola. É uma UFCD, que tem vários módulos, funciona ao longo do ano letivo, eles têm de transitar...só transitam para o módulo seguinte depois de conseguirem a avaliação, a aprovação do último.

**14- Que parcerias é que a Escola tem com outras entidades locais e regionais?**

**PF:** Parceria mesmo...temos apenas com o Goethe-Institut, se estivermos a falar apenas de parcerias com a assinatura de protocolo. Foi criada uma parceria há dois anos, eles, portanto, têm alguns links, que cedem aos professores com materiais inovadores, para serem trabalhados em sala de aula. Conseguem abranger, as faixas etárias, desde o 3º ciclo até ao secundário. Os professores que precisam, ou que queiram fazer alguma exposição temática, poderão solicitar o material ao Goethe-Institut, eles enviam-nos, depois devolvemos esse material. Algum não é necessário devolver, mas outro é necessário devolver. Caso tenhamos alunos interessados em fazer o exame, eles fazem um desconto, devido à parceria, mas até agora, não temos tido alunos interessados em fazer o exame.

**Entrevista à Presidente da Venecom – Associação da Comunidades de Imigrantes  
Venezuelanos na Madeira – Dr.ª Ana Cristina Monteiro**

**1- Em que data foi criada a Venecom e quais os principais objetivos desta Associação?**

**ACM** – A Venecom foi constituída no dia 21 de abril de 2017, já vamos fazer três anos, para o próximo ano. O objetivo foi principalmente a integração dos venezuelanos e lusodescendentes, e os madeirenses que foram para a Venezuela e já residem lá na Venezuela há muito tempo e que, de alguma forma, já se sentem venezuelanos também, embora sejam portugueses. É, portanto, a integração destas pessoas na Madeira e também o reforço e para manter os nossos costumes da Venezuela, porque, quando estamos fora, é uma forma de manter a nossa identidade, manter os nossos costumes e tradições. Isso é também da comunidade portuguesa que está na Venezuela, que de alguma forma mantiveram as suas tradições e isso faz com que hoje os lusodescendentes decidam vir para a Madeira e não para outro lugar, porque de alguma forma sentem ainda a vinculação e a ligação à sua terra, ou a terra dos pais. Mas isso não é porque as pessoas viessem todos os meses ou todos os anos, mas sim porque os pais, de alguma forma, mantiveram a sua tradição ou a sua cultura e, de alguma forma, passaram aquela motivação de conhecer a sua terra, a terra dos pais, a terra dos avós e, com base nisso, se constituiu a Venecom, para de alguma forma, ajudar a integrar as pessoas que chegavam. Ajudar em que sentido? Não no sentido económico, mas sim no sentido informativo, porque nós notávamos que as pessoas estavam um pouco desorientadas, não sabiam... há muita falta de informação e não sabiam como fazer e como dar o primeiro passo, para chegar ao último. E então nós, baseados na nossa experiência, porque já chegámos cá há muito tempo (alguns há 15, outros há 20 e alguns há 8), então com a nossa experiência e a nossa formação e, de alguma forma também ajuda, porque conhecemos o processo e então passávamos essa informação às pessoas que chegavam. Depois, criar eventos para reforçar a nossa cultura e as nossas tradições, criar eventos informativos para informar as normas, os direitos, os deveres, os direitos das pessoas, cá em Portugal, e para que os venezuelanos vejam o que é que eles têm de fazer para estar cá, porque embora nós possamos pensar que é tudo igual, cada país tem as suas tradições, os seus normativos, tem as suas próprias regras e costumes e nós, quando chegamos a um país estrangeiro, temos de nos acostumar a isso, temos que assumi-las e conviver com essa forma de vida e essa forma de pensar e essa foi uma das ideias principais.

**2-Sendo os fundadores da área jurídica, acaba por ser tornar uma mais-valia neste processo...**

**ACM** – Sim, é importante, porque em todo este processo de integração há muitos aspetos legais que as pessoas têm de cumprir e de preencher. Em termos de nacionalidade nem todas as pessoas que chegaram têm a nacionalidade obtida. Há muitos lusodescendentes que, por uma ou outra razão, não obtiveram a sua nacionalidade atempadamente e então vêm para cá como venezuelanos e depois precisam de obter a nacionalidade, para

estarem regularizados. Assim como a residência, há lusodescendentes que não têm a sua documentação e precisam de obter a sua autorização de residência e então nós ajudamo-los e encaminhamo-los na parte jurídica. Mas também em situações laborais na empresa onde eles são contratados, por vezes têm dúvidas em saber quais são os seus direitos laborais também ajudamo-los nessa área.

### **3-Ainda no campo jurídico, há aspetos em que é obrigatório ter conhecimentos de português?**

**ACM** – Para a nacionalidade é obrigatório. Para a obtenção da nacionalidade, não no caso de ser filho de portugueses, porque ali a nacionalidade é a originária pelos laços sanguíneos, mas para o caso de serem casados com portugueses ou netos de portugueses, já a lei exige o nível B2 que já é um nível intermédio em que se pode comunicar com as outras pessoas. Relativamente à residência, não é um requisito a preencher, normalmente nas autorizações de residência, supõem-se que as pessoas devem conhecer a língua portuguesa. Porquê? Ou tem autorização de residência por ser um familiar da União Europeia, ou tem uma autorização de residência por trabalho. Então se é por trabalho entende-se que a pessoa devia saber o português, porque se vai trabalhar com portugueses é imprescindível, porque é a forma de nos comunicarmos com o outro. Quando é um familiar da União Europeia, a lei prevê que tenham autorização de residência, porque a lei prevê que, em virtude de formar uma parte da União Europeia, de estar aqui e residir em qualquer país da União Europeia. Portanto, enquanto residência não é exigido, mas na nacionalidade, sim, para aqueles dois casos: casamentos e netos.

### **4-Que projetos/programas de integração promovem no âmbito da língua portuguesa?**

**ACM:** Nós falamos com o Governo Regional da importância de abrir o conhecimento da língua portuguesa a mais pessoas, principalmente a adultos. Porque os jovens têm nas escolas básicas e secundárias, têm as aulas de português de língua não materna, portanto está preenchido, porque os jovens vão para as aulas e recebem as suas aulas de língua portuguesa. Mas os adultos que precisam de trabalhar, que precisam de se integrar, não tinham senão nas escolas de línguas privadas aulas de português. E então sensibilizamos o Governo Regional. Então, iniciaram as aulas de português na Escola Profissional Francisco Fernandes que correram muito bem, desde o início, realmente teve uma aceitação era listas de espera de pessoas que queriam estudar a língua portuguesa e, partir dali começaram a ver outras pessoas que queriam iniciar os cursos de língua portuguesa. A Universidade da Madeira tem um curso de língua portuguesa que não é um curso caro, nós incentivamos as pessoas a irem para a Universidade, pois não é um curso caro.

Depois, tem a Fernando Fernandes, outras escolas particulares e temos também a colega da outra Associação, a Venexus, que é professora de Língua Portuguesa e também abriu cursos para dar a língua portuguesa. Temos também uma colega que é professora que está na área de Santa Cruz, que é a Lídia Albornoz, ela também tem dado aulas de língua portuguesa. Nós sensibilizamos para a importância da língua portuguesa e de abrir para estes cursos para que pudesse abranger a maior quantidade de pessoas. No ano passado, abrimos um curso e pensávamos que íamos ter 25 venezuelanos, mas tivemos 6 venezuelanos e 8 russos. Portanto, afinal esta não é só uma preocupação dos luso-

venezuelanos, afinal é a preocupação de todos os estrangeiros, o que é normal, porque quando tu chegas a um país que não é da tua língua, o primeiro que tens a fazer é conhecer a língua. Porque realmente só assim consegues-te integrar, porque vais precisar para o trabalho, pedir um café, ir a um médico, falar com um médico e tudo isso precisa de comunicação verbal. A nível urbano, já abarcámos muita gente, precisamos é de nos estender aos meios rurais, por exemplo Santa Cruz, mais para fora do centro, mas vamos no bom caminho, por agora.

**5-A associação também organiza conferências e em língua portuguesa que acaba por ser uma área transversal a diversas temáticas?**

**ACM:** Sim... sim, nós já fizemos várias sessões formativas quanto autorizações de residência, a nacionalidade, direitos laborais, a integração propriamente dita, na parte mais educativa, dirigidas mais ao jovens, damos a conhecer também serviços destinados aos jovens e à sua integração, que nós até desconhecíamos e já há 12 anos a residir aqui. Por exemplo, no Centro do Bom Jesus tem um espaço destinado aos jovens. Falámos do voto e estamos sempre a organizar conferências, e são sempre feitas em língua portuguesa, a ideia é que se as pessoas estão cá, devem fazer o seu maior esforço para falar a língua portuguesa. E muitos dos nossos oradores são portugueses, então fica feio estarmos ali a falar venezuelano, embora, muitas vezes alguém nos pergunta alguma coisa em castelhano e nós respondemos, esquecendo-nos que estamos a falar em castelhano. É uma questão cerebral, nós ouvimos o castelhano e imediatamente mudamos o idioma.

**6- E a participação numa conferência sobre a língua portuguesa, como a que foi promovida pela Acess Cultura?**

**ACM:** Sim, eu participei nessa conferência e realmente foi muito bom, porque para já a língua portuguesa é uma das línguas reconhecidas a nível mundial assim como o inglês e se nós viemos para Portugal, devemos fazer um esforço em conhecê-la e falá-la o melhor possível. E eu sei que, quando as línguas são parecidas como é o caso do português e do castelhano, às vezes é mais difícil a pronúncia, porque nós temos já no nosso CPU, uma pronúncia fixa para uma palavra e, depois, mudar isso leva o seu tempo.

**7- E que protocolos é que Associação tem no âmbito do ensino da língua?**

**ACM:** Nós tentamos abrir formações para quem chega da Venezuela, porque muitos já vêm com a sua profissão de lá, mas chegam cá a sua profissão não é válida, têm de fazer uma equivalência; outros precisam de uma certificação para esta atividade e, com estas parcerias tentamos mostrar que há outras opções e que podem trabalhar num âmbito similar ao que estavam a fazer com a sua profissão e também praticar a língua portuguesa, porque se nós estamos num curso de informática, de publicidade ou turismo, de alguma forma estamos a utilizar a língua portuguesa num contexto formal e ali é mais fácil a utilização das palavras e, por isso, temos desenvolvidas várias parcerias na área da educação. Com a Escola de Hotelaria e Turismo, no protocolo que fizemos, eles permitiram que os alunos entrem na Escola para estudar um curso de turismo, um curso específico e eles antes de entrarem no curso vão receber aulas de língua portuguesa na

própria escola. Dessa forma, quando eles vão para o seu curso, já têm uma base de língua portuguesa.

No ISAL, não existe esse curso prévio de língua portuguesa, sendo que a pessoa tem já de ter um conhecimento básico. A pessoa tem de ter uma equivalência no 12º ano para entrar no ISAL. Mas pela minha experiência, quem vai para um curso profissional, pelo facto de ter de trabalhar ler, estudar e ouvir português, eles conseguem aprender rapidamente a língua. Depois, com o tempo, eu recomendava um curso de gramática, porque dizemos e escrevemos as coisas de uma forma. Eu estudei português na Venezuela e, quando eu cheguei, eu não sabia por que é que dizia essa palavra dessa forma. Então o curso de gramática ajuda, o falar e depois ter a gramática para que possa contextualizar e dizer a palavra corretamente.

#### **8- Quais os projetos futuros que a Venecom pretende vir a concretizar?**

**ACM:** Nós estamos a tentar que nos seja dada uma sede apara a Associação, pois é mais fácil termos a sede e podermos dar ali o curso do que fora da sede, porque fica mais dispendioso. E continuar com as conferências que temos vindo a fazer, principalmente na área motivacional e a língua como meio de integração que é fundamental, as pessoas chegam a um lugar, muitas já têm um conhecimento básico da língua, mas outras não têm nenhum embora sejam familiares de portugueses, e às vezes sentem-se um bocadinho fora do lugar e sentem-se estranhos por não conhecerem o lugar e não conhecerem a língua e não percebem o que as pessoas estão a dizer; às vezes até a forma de falar dos madeirenses é diferente da nossa, mas ao estudarmos a aprendermos a língua, vemos que é mesmo assim. E falar dos direitos dos imigrantes, sem esquecer que temos direitos, mas também deveres enquanto cidadãos.

#### **9- Entretanto está a decorrer um estudo desenvolvido por uma equipa de investigadores Universidade da Madeira sobre a integração da comunidade luso-venezuelana na Região...**

**ACM:** Sim, penso que está a decorrer esse estudo, há alguns psicólogos envolvidos nesse estudo, mas ainda não nos enviaram nada, não tenho mais informações, penso que ainda está a decorrer.

#### **10- Falando do movimento associativo da Região, sei que o Clube Social das Comunidades Madeirenses proporcionava cursos de Português para imigrantes. Tem conhecimento desta situação?**

**ACM:** Sim, eu quando cheguei cá, já funcionavam os cursos de língua portuguesa. Eu achava muito bom, porque nós só pagávamos o material, o livro, não pagávamos nada à professora. Nós soubemos, depois, que a professora era colocada pela Secretaria Regional da Educação. Era uma mais-valia para as pessoas que chegavam, pois há pessoas que não querem, não é que não queiram, preferem não gastar dinheiro em cursos de línguas, porque pensam que, com os passar dos dias, com a leitura diária dos jornais, eles vão aprendendo e vão deixando o conhecimento da língua para depois. Porque primeiro, o que precisam é dinheiro, procurar trabalho, estabelecer-se, uma casa, a escola dos filhos. E se conseguíssemos que mais lugares tivessem o apoio da Secretaria da Educação

e que as pessoas não tivessem de despende de muito dinheiro, todos aderiam. Estes cursos não tinham certificação, não vão validar um A1, um B1 ou B2, isso normalmente é feito na Universidade ou um curso formal da Secretaria Regional da Educação, como a Francisco Fernandes. Então, eu sugiro às pessoas que, se querem fazer um curso para obtenção da nacionalidade, que o façam na Universidade. Porque fazer um curso com um professor em qualquer lugar, isso está muito bom para quem quer aprender, aprender para si ou para estudar. Mas quem quer usar isso como um certificado para a obtenção da equivalência ou a obtenção da nacionalidade, é sempre melhor fazer numa instituição reconhecida em que lhe deem uma certificação de que alcançou o nível X. Claro que a pessoa quando chega num lugar, para aprender, integrar-se e encontrar um trabalho, este curso com um professor, num grupo de 10, são muito bons, porque as pessoas já começam a conhecer a língua. E para a outra situação, recomendo os outros.

### **Transcrição da entrevista da formadora Aura Rodriguez do cursos de língua portuguesa a decorrer na Paróquia da Sagrada Família.**

#### **1- Fale um pouco do seu percurso enquanto professora de Português Língua não Materna.**

**AR:** Eu comecei a dar aulas de português língua não materna, na Venezuela, em 2009, e surgiu da necessidade de um número cada vez maior de pessoas de aprender a língua de Camões.

#### **2- Tendo iniciado na Venezuela, qual o tipo de público que tinha?**

**AR:** Na Venezuela, tínhamos de tudo, tínhamos lusodescendentes, tínhamos venezuelanos de diferentes faixas etárias, diferentes profissões. Comecei inicialmente com jovens entre os 14 e os 18 anos, mas no 2º ano tínhamos de 50, 60 anos, tínhamos de 13... era uma variedade bastante grande.

#### **3- Que formação específica tem para o ensino do PLN?**

**AR:** Eu fiz formação no Instituto Camões, tivemos reuniões prévias com o Prof. David Pinho, que era o que estava, naquele momento a incentivar o aumento de profissionais ou de professores docentes que o fizessem e, uma vez que fomos preparados pelo Instituto Camões, iniciamos nas diferentes Escolas. A mim calhou-me por estar nos Altos Mirandinos, com a Associação Nossa Senhora de Fátima, no Santuário do Carrizal.

#### **4-Como caracteriza essa experiência profissional no ensino do PLN?**

Para mim, foi uma experiência maravilhosa com todos eles, eu digo que aprendo mais que ensino, porque é uma coisa que eu gosto, é um dar-dar, pois do meu contributo vou recebendo o que eles vão aprendendo, o que eles vão fazendo, o que eles vão partilhando. É uma experiência muito bonita, completamente diferente aqui do que o que fazemos na Venezuela, nós lá estávamos a trabalhar por um ano letivo, aqui trabalhamos por unidades de livros em três meses, é muito à pressa. Lá tínhamos mais tempo, fazíamos

melhores preparações, tínhamos inclusive, durante o ano, apresentações, exposições, trabalhos que faziam por grupo, individuais. Era completamente diferente, havia mais tempo e era uma forma de os integrar mais com as tradições, história e cultura portuguesas.

**5-Que dificuldades linguísticas são mais comuns por parte destes cidadãos que estão a aprender o português?**

**AR:** Nós, em Portugal, usamos muito os artigos antes dos substantivos e dos pronomes possessivos, coisa que na Venezuela não acontece. Isso para eles torna-se um bocadinho complicado e depois na pronúncia do dígrafo, sobretudo o [λ], isso também é complicado, mas pouco a pouco eles chegam lá. Fazem um bocadinho de dificuldade com o verbo “ser”, confundem a 1ª pessoa com a 3ª do plural, mas pouco a pouco lá chegam, inclusive, posso dizer que tinha melhores alunos de gramática portuguesa na Venezuela, lusodescendentes ou até mesmo venezuelanos, do que encontrei aqui em alunos do 10º ou 11º.

**6- O facto de ter estado na Venezuela e dominar o espanhol, acaba por ser facilitador no processo de integração dos novos imigrantes na aprendizagem da língua portuguesa, pelo menos numa fase inicial...**

Sim, inclusivamente para muitos, que têm iniciado cursos noutras escolas e acabado na Sagrada Família, pois nas outras escolas é uma formação com um professor 100% português que, às vezes tem dificuldade, em fazer o português e também em termos do próprio sotaque complica um bocadinho. No meu caso, eles acabam por sentir mais à vontade, porque sou capaz de saber exatamente o que é que está a acontecer com eles, o que está a acontecer com a família que lá deixaram, as situações que têm, porque também eu vivi, também sei como é, como é que eles estão e para eles é um bocadinho...às vezes sentem-se em casa, é sentir uma pessoa que os entende, que compreende, que pode falar a mesma língua que eles, falar, como quem diz, o mesmo problema. Para eles têm sido uma mais-valia, pois sentem-se mais à vontade e isso é importantíssimo.

**7-Como é que caracteriza a comunidade madeirense emigrada na Venezuela? Quais as suas origens?**

**AR:** Havia alunos que não eram só madeirenses, lusodescendentes madeirenses. Havia, inclusive, bastantes continentais da zona Norte. Nos Altos Mirandinos, onde eu estava, realmente o maior número de descendentes portugueses são de origem madeirense. Já no Centro Português de Caracas, no Colégio Fátima, no Colégio San Agustin que é onde está a dar agora já fixo o português, havia muitos continentais. Mas a comunidade lusitana na Venezuela, o maior número, é madeirense. Mas a cultura para eles não é difícil, aliás acho que a cultura madeirense é mais vivida na Venezuela, do que pelos jovens na Madeira.

**8-Quais as principais motivações dos cidadãos venezuelanos e luso-venezuelanos que aprendem português na Madeira?**

**AR:** Em princípio os que estão a vir, não têm um período de estadia definido cá em Portugal (Madeira ou continente). Eles gostariam (tenho a certeza absoluta de que se a situação do país melhorasse) de que a maioria regressaria, isso sem dúvida alguma. Não digo a maioria, os 100%, mas talvez não falhe se disser que metade regressa a casa, não fica cá.

As necessidades de aprendizagem têm a ver com uma maior abertura para o mercado de trabalho, isso é primordial em muitos casos e outros para tentar fazer uma equivalência da profissão que trouxeram, porque as portas fecham-se sempre a cada sítio. É complicado, porque se não é por uma coisa é por outra, ou é um documento ou é uma “apostilha” e muitos se abriram as portas na Venezuela vão-se embora, fazem a vida que estavam a fazer até virem.

**9- Em que medida é que o facto de ser Presidente do Conselho Fiscal /Coordenadora do Núcleo da Madeira da Associação Venexos, se integra neste processo?**

**AR:** Enquanto equipa, na medida do possível, e atendendo a situações distintas e completamente diferentes umas das outras, procuramos que as coisas se tornem menos pesadas, complicadas ou burocráticas, pois a burocracia acaba por prejudicar muitos que veem de uma situação muito precária.

**10-Que parecerias/apoios a Venexos tem?**

**AR:** Quem nos ajuda com o envio à Venezuela ou com os cabazes para pessoas carenciadas venezuelanas ou lusodescendentes que cá chegaram é a Cáritas. Temos o apoio incondicional do espaço na Paróquia da Sagrada Família para as aulas de português e, neste momento, a Sagrada Família com o Frei Nélio tem a missa, uma vez por mais, que é a missa da caridade pela Venezuela. No continente, estamos a ver se o Estado nos apoia com o envio, que é o mais difícil, através das companhias. Temos de fazer as coisas muito devagar, gostaríamos que fosse tudo mais rápido e que se pudesse enviar maiores quantidades não só de alimentos para as crianças, como de medicação para adultos e crianças, mas temos de enviar o que podemos.

**11- Para além da Paróquia da Sagrada Família dá aulas em mais algum lugar?**

**AR:** Sim, pediu-me a Casa do Povo de Santa Maria Maior, porque realmente há pessoas que durante a semana, se torna difícil, complicado, porque, apesar de ser horas extralaborais, há pessoas que, mesmo assim trabalham até às 9h e não podem ir à Sagrada Família e pediram-me para dar aulas ao sábado, na Casa do Povo de Santa Maria. É apoiar dar um bocadinho do que podemos ou sabemos aos outros.

**12- Como é que se estruturam as suas aulas, segue um plano ou as sugestões e necessidades manifestadas pelos próprios alunos?**

**AR:** Muitas das vezes nós gostaríamos de reforçar a parte gramatical, mas eles dizem “professora, nós queremos é saber falar melhor, dizer melhor as coisas. A necessidade deles é poder sentir confiança e falar melhor, expressar-se melhor. A necessidade maior deles é realmente essa é poderem conversar com a turma, sem se sentirem menos ou

rejeitados. Gostaria de fazê-los entender que a gramática vai ser um ponto importante para que isso aconteça, mas com a gramática portuguesa sabemos que é complicado.

### **13- Que ferramentas linguísticas considera essenciais dar-lhes e que lhes perdurem para a vida toda?**

**AR:** Eu digo-lhes sempre que ouçam os áudios, que têm no livro, repetidas vezes, porque uma das dificuldades na compreensão é o sotaque. Uma das coisas que eu lhes digo é: vejam os desenhos animados para crianças. Falam devagarinho, é um português correto, não têm sotaques, é muito mais pausado. E que ouçam os CD, que agora já não são CD, descarregam as *app*, mas a tecnologia avança e isso é bom para eles. Porque eu até posso levar muita informação e mandar-lhes, mas às vezes dá-lhes preguiça ler, às vezes não têm tempo, e depois “professora não tenho internet”, “professora não tenho dados”, e então é isso: o que vocês têm à mão, façam-no produtivo, façam-no útil.

### **Transcrição da entrevista Pároco Nélio Mendonça responsável pela Paróquia da Sagrada Família.**

#### **1- Como é que surgiu a ideia de se desenvolverem Cursos de Português para Estrangeiros na Paróquia da Sagrada Família?**

**PeNM:** Em primeiro lugar eu sou franciscano e vivo no Convento de São Bernardino em Câmara de Lobos. E quando lá estava, uma vez por mês, creio que no 1º domingo de cada mês, o grupo “Tradiciones”, que é um grupo musical, com instrumentos da Venezuela, inclusive, animava a celebração eucarística, com cânticos venezuelanos. E a certa altura, de vez em quando, nessas ocasiões, a Venexos também surgia para pedir algum apoio à saída da Igreja, para estes projetos que a Venexus tem desenvolvido aqui na Madeira. Entretanto, em responsável pela responsável pela Venexos [Aura Rodriguez], falei-lhe que também estava aqui na Sagrada Família e que poderia também aparecer por cá para acolher alguma iniciativa da Venexus. E foi aí que, de facto, disponibilizámos o espaço, embora os espaços sejam um pouco modestos, mas de facto, disponibilizámos os espaços e, a certa altura, as coisas foram-se consolidando. Inicialmente, era recolha de alimentos, sobretudo para criança, que há uma grande carência de suplementos alimentares, vitaminas, etc., para as crianças, que morrem na Venezuela, por vezes não de doença, mas até de fome, de subnutrição, também na recolha de medicamentos e, mais tarde, e mais tarde, avançou-se também para a implementação dos cursos de Português Língua não Materna. Realizou-se um primeiro curso, correu bem, as pessoas queriam mais e, portanto, há pessoas que vêm pela primeira vez, fazem um curso e que vão embora e há outras que querem aprofundar, fazem o segundo curso de aprofundamento. E portanto, a comunidade venezuelana, luso-venezuelana, creio que é uma comunidade com uma certa solidez, uma certa consistência, são muito unidos, e então estas coisas passam de boca em boca, e sempre que acaba um curso, há outro que vem a seguir. E portanto, neste momento, não sei quantos cursos já devem ter acontecido 3, 4, 5...mas as estatísticas, depois, dar-lhe-ão. Mas tem tido uma adesão razoável, sei que houve uma altura que tínhamos aí um curso com perto de 40 jovens (jovens ou menos jovens). A sala

era pequenina para tantos, tivemos de adaptar o espaço. Para isso, tivemos de comprar um quadro, melhorámos um bocadinho as coisas, para já é assim. Foi assim que as coisas nasceram. Com a chegada dos luso-venezuelanos, havia já uma comunidade, que tinha de facto, um grupo, que era o grupo *Tradiciones*, um grupo de carácter musical, que já existia há algum tempo e, entretanto estes grupos, a Venexos e a Venecom, mas sobretudo a Venexus, aproveitava esta animação da eucaristia em diversos lugares, para levar um bocadinho mais longe a sua missão, a sua palavra, usando a palavra no final da eucaristia, recolhendo fundos, donativos à saída da Igreja, para apoiar estes projetos, que não se limitam à questão das aulas, nem à recolha dos alimentos, mas que vão para além disso, e apesar de tudo, tudo aquilo que faz a Venexus é quase uma gota de água, só que essa gota de água faz a diferença na vida daquela criança, na vida daquela família, na vida daquela instituição, e sabemos que é uma instituição séria e que, de facto, as coisas chegam lá e que é um trabalho meritório bastante reconhecido e eu aprecio esse trabalho e, pessoalmente, dou todo o apoio possível. E oxalá houvesse mais pessoas a apoiar esta causa e esta casa, sobretudo. E quando falamos em refugiados lá fora, os nossos refugiados cá em Portugal, neste momento, de alguma forma, é a comunidade luso-venezuelana, que é uma comunidade específica, não é tudo igual, mas de facto é uma situação muito difícil. Mas aprecio é a capacidade que eles têm de arranjar trabalho, porque têm laços familiares, têm uma casa, e têm coisas que, às vezes os naturais da terra não conseguem, pois têm uma capacidade de enfrentar as dificuldades extraordinária e aqui temos alguns subsídios para apoiar situações de carência, na Venezuela, isso praticamente, não existe e as pessoas são obrigadas a lutar pela vida. Então, quem vem de fora, luta pela vida e é capaz de arranjar trabalho, que o português não consegue. E isso é extraordinário, capacidade de trabalho, de vontade, de determinação, de criatividade... é uma coisa extraordinária que tem a comunidade luso-venezuelana. Isso até poderá ter criado alguma resistência, porventura alguma “xenofobia”, mas fez mexer um pouco a comunidade e isso é saudável, acho que isso é saudável, nós vemos essas pessoas empenhadas, não só nos negócios, mas também empenhadas a nível das comunidades paroquiais, a nível de outros serviços que prestam. E depois são pessoas que têm uma outra alma, não é? A alma da América Latina, não é a alma europeia, não é? E trazem de facto uma energia, uma dinâmica... enquanto... parece que enquanto os portugueses (não sei... não posso comparar que não estava cá... quando foi a questão da guerra dos retornados das ex-colónias) penso que, ao contrário deles... não sei, penso que estas pessoas que vêm da Venezuela trazem uma dinâmica, uma energia, uma vontade de trabalhar e de ultrapassar as dificuldades, que é uma coisa extraordinária. Penso que, talvez, superior, aos portugueses que vieram das ex-colónias, penso, porque o espírito da América Latina é um espírito diferente. E acho que para nós é uma mais valia, ao contrário daquilo que alguns madeirenses possam pensar. Acho que é uma mais valia para a comunidade e não...penso que não vieram roubar o que quer que seja; vêm é contribuir com uma energia diferente. É essa a minha perspectiva. Portanto, as coisas surgiram assim com naturalidade. Depois, as pessoas foram aderindo e os cursos vão-se sucedendo.

## **2- E a participação da Venexus na vida da Paróquia da Sagrada Família já acontece há muito tempo?**

**PeNM:** A Venexus aqui já deve ter uns bons 3 ou 4 anos. Primeiro foi a recolha de medicamentos e medicação para criança e bebé. Os cursos vieram logo a seguir, vieram na sequência. Porque entretanto falou-se nisso. Acontece uma vez por mês, no último domingo de cada mês e as pessoas à saída da Igreja, dão um donativo a esta causa, sempre uma vez por mês, foi uma decisão nossa, da Paróquia, não resolve naturalmente o problema, e a Presidente da Venexus, no final da eucaristia, faz um bocadinho o ponto da situação, lá na Venezuela, também cá, mas, sobretudo, lá. Porque os cursos [de português] dirigem-se, sobretudo, àqueles que vieram para a Madeira, os novos imigrantes; medicamentos e alimentação, dirigem-se, sobretudo, à comunidade que lá está e que está numa situação bem mais difícil do que aqueles que estão aqui, certamente.

**3- Quais são os objetivos que considera essenciais e que justifiquem a existência do curso?**

**PeNM:** O Estado dá o apoio que dá, o Estado Central e o Estado aqui na Região, e nós fazemos a nossa parte e colaboramos e é um problema de tal forma grande que o Estado não pode resolver tudo e nós também não. Portanto, é uma ajuda. A Igreja não pode ficar à parte desta emergência social, vamos assim dizer. Porque há pessoas que vieram há mais anos e estão numa situação mais razoável e há pessoas que vieram mais recentemente e que estão numa situação difícil. E a língua portuguesa é fundamental nas entrevistas para poder trabalhar cá no País e na Região. Os formandos pagam, mas é apenas um valor simbólico. Não fazemos concorrência a ninguém, é um valor simbólico. Aqui o pagar alguma coisa é... às vezes o não se pagar nada, às vezes as pessoas não valorizam... é um valor simbólico, não é para fazer disso um negócio, digamos assim.

**4- Que contributo é que o curso de língua portuguesa dá para o processo de integração?**

**PeNM:** A integração do luso-venezuelano acontece de uma forma mais natural no nosso País e na nossa Região, porque é a terra dos pais, é a terra dos avós, mas muitas vezes, este grupo mais jovem começou a estudar e fez toda a carreira...toda a carreira académica (vamos assim dizer) no espanhol ou no castelhano. E portanto, o português era a língua que era falada lá em casa, mas muitas vezes era uma língua que se percebia, mas que não era escrita. E uma coisa é perceber e outra coisa é ter de falar e ter de escrever, não é? A língua de casa era o português, mas a língua que aprenderam a escrever, com gramática e tudo isso, era de facto o espanhol ou o castelhano e então trazem muitas lacunas a esse nível, embora para nós seja uma língua irmã, mas de facto, creio que eles têm alguma dificuldade. Sei de algumas famílias que foram para Lisboa, porque as possibilidades de trabalho lá são maiores. Claro que um bocadinho mais de formação em língua portuguesa, ajuda à integração no mercado de trabalho, seja aqui, seja em Lisboa ou Aveiro (outra

região de pessoas que emigraram para a Venezuela), porque o português de casa nem sempre é o mais...portanto, o português com gramática e tudo isso, isso é importante, não é? É claro que o sotaque fica muitas vezes, não é? Mas o sotaque é relativo. Mas o português ajuda bastante na integração no mercado de trabalho, não é? Eles não podem cá permanecer muito tempo, se não têm formas de comunicar.

### **Transcrição de entrevista ao Professor António Olim, Vice-presidente do Conselho Executivo da EB/PE e Curral das Freiras.**

#### **1-Como é que a Escola tem integrado dos alunos luso-venezuelanos?**

**AO:** Todas as semanas chegam novos alunos à escola. Muitos vem com a situação por regularizar em termos de documentação, mas não é por isso que não integrados na escola. A mim é uma situação que me toca particularmente, porque eu também vim do país da América Latina em que também se fala espanhol, o México, e portanto passei por todas essas dificuldades que eles estão a sentir, deixei lá família, amigos e vim para começar uma nova vida. Em termos de língua portuguesa, bem... eu quando vim, vim numa altura em que o ensino do português para estrangeiros não estava tão alargado... não se falava tanto como hoje em dia. Ainda não se falava no Português Língua não Materna, o PLNM... e a verdade é que eu fiz a minha licenciatura toda sem nunca antes ter feito qualquer formação, qualquer curso de português. Eu estava numa situação em que não tinha outra hipótese, estava largado ao meio linguístico, o português e o facto de estar sempre a ouvir, a ouvir, a ouvir falar o português fez com que eu hoje em dia não tenha qualquer problema a esse nível.

Falando ainda da integração dos alunos para além das orientações que recebemos da tutela, da Secretaria da Educação, consultamos a JORAM e o Diário da República e uma prática que nós adotamos e que se tem revelado muito eficaz e a troca de informações com outras escolas. Ainda há uns tempos tivemos na Escola da Levada e falamos com os colegas, vemos como é que as coisas funcionam e é uma Escola já com uma grande tradição no ensino do PLNM. Eles têm imensas, imensas turmas de PLNM e portanto já têm a coisa mais consolidada, já mais experiência, já dão mais referências de como é que as coisas são no terreno.

#### **2- E os encarregados de educação destes alunos, como é que os caracteriza?**

**AO:** São pais que vêm muito aí, querem saber dos filhos, como é que as coisas estão. São pessoas que, ao contrário dos pais e dos avós que emigraram para a Venezuela, sem estudos, eram pobres, foram em busca de uma vida melhor do que aqui a Região proporcionava e foram para trabalhar, para ter uma vida melhor e, portanto, não prosseguiram os seus estudos. Essa geração de emigrantes, era aliás a que mandava remessas aqui para a Região e que muito contribuiu para o desenvolvimento de casas de construções, o que aparece assim mais à vista, mas que acabou por se alargar ao comércio e serviços, pois as famílias cá passaram a ter menos dificuldades, um maior poder de compra e pode-se então dizer que a Região beneficiou com a emigração. Isto já para não

falar de quando os emigrantes vinham aí no verão por altura das festas e ostentavam as suas posses: ele era carros topo de gama, ele era correntes de ouro, para além das contribuições para as festas e romarias da terra e ofertas para as Igrejas... A segunda geração, seguiu as pisadas da anterior, muitos deles até seguem os próprios negócios familiares, mas que já estudaram, já estudaram e muitos deles têm cursos superiores, já têm uma carreira consolidada, ou estava antes de virem para cá. Há uns que investem aí criando o próprio negócio. Mas são já pessoas formadas, e que se interessam pela educação e a aprendizagem dos filhos. Vêm aí muitas vezes falar com os diretores de turma.

### **3- E o comportamento dos alunos?**

**AO:** É pacífico, não temos casos de indisciplina, não dão problemas, têm alguma tendência a se juntarem entre eles, mas penso que é normal, procurarem o apoio uns dos outros, mas são miúdos calmos.

### **Transcrição da entrevista à Professora Fernanda Pita, Escola EB/PE de Santo António e Curral das Freiras**

#### **1- De que forma considera que o facto de ser luso-venezuelana, e de ter tido uma experiência migratória entre Venezuela e a Madeira interfere na sua prática pedagógica do ensino do PLNM?**

**FP:** O facto de também ser lusodescendente é uma mais valia, porque estou ciente das dificuldades que os alunos sentem ao nível da expressão oral e escrita e na gramática portuguesa. E isso permite-me ajudá-los de uma melhor forma na aprendizagem da língua portuguesa e também na sua integração na escola e no novo país que os acolheu. Crio logo um sentimento de empatia com eles, porque se sentem à vontade para tirar dúvidas e sabem que percebo bem o que dizem. Porém eu tenho de fazer aqui uma gestão, pois para eles o facto de eu dominar a sua língua, faz com que alguns alunos oriundos da Venezuela prefiram falar em castelhano, em vez de o fazerem em português, pois sabem que percebo bem o que dizem. Porém, devo referir que nem tudo é positivo, pois para eles o facto de eu dominar a sua língua, faz com que alguns alunos oriundos da Venezuela prefiram falar em castelhano, em vez de o fazer em português, pois sabem que percebo o que dizem, e sentem-se mais à vontade para transmitir as suas ideias. Isto, na minha opinião, não é totalmente positivo, pois o que desejo é que eles aprendam a língua portuguesa.

#### **2- Como é que foi feita a gestão do ensino do PLNM aqui na Escola?**

**FP:** Quando eles chegam, eu aplico um teste diagnóstico de proficiência linguística para inseri-los no nível de língua. Dantes, era eu que tinha os alunos de PLNM aqui na Escola de Santo António, e com a chegada de um número significativo de alunos venezuelanos, este ano e com a chegada continuada dos alunos, eles foram distribuídos por níveis de

proficiência em que eu ficava com os recém-chegados para facilitar no processo de integração, uma vez que eu estive na Venezuela e falo castelhano. Os outros alunos do nível intermédio ficavam com outros docentes de português. Foi bom, pois assim eu dava um apoio mais personalizado aos recém-chegados, enquanto que os que estavam num nível avançado podiam fazer uma aprendizagem já mais progressiva sem ter que estar a acompanhar os outros alunos na iniciação, pois para eles também se tornava aborrecido e queriam era aprender coisas novas.

Na Escola do Curral das Freiras, dado o número residual de alunos em geral e de PLNM em particular (1 ou 2 por turma), eles têm apoio direto com uma outra docente que não a docente de português, que está com a turma. Esse apoio pode ser dentro da sala de aula, juntamente com a turma, ou fora da sala. Dentro da sala, possibilitava ao aluno acompanhar o currículo de língua portuguesa, havendo, simultaneamente, um apoio nas suas principais dificuldades e um reforço de competências.

Funciona também na Casa do Povo do Curral das Freiras o ensino recorrente, para adultos, no regime diurno com cerca de 21 alunos, a maioria luso-venezuelanos. Eles estão a gostar bastante, a colega é muito dinâmica e organiza muitas visitas de estudo, o que é ótimo porque assim aprendem o português e contactam com a realidade.

### **3- Como é que caracteriza estes alunos em termos de aproveitamento?**

**FP:** Houve uma evolução significativa ao nível da expressão escrita e da oralidade, o português é a língua de escolarização, os professores de todas as outras disciplinas falavam com eles em português e ajuda muito estar a ouvir português, permanentemente. A nível gramatical também evoluíram. De um modo geral integraram-se bem na Escola. Quanto à vontade de aprender português, havia os que queriam aprender o português e que eram a maioria e os que não queriam esquecer a sua língua materna. De um modo geral, são abertos à aprendizagem do português. Penso que um tipo de atividade muito útil para estes alunos são as atividades na Biblioteca (a leitura de livros, manusear, ler livros em português, a hora do conto). E também eles terem a oportunidade de se expressarem, por exemplo, através da leitura em voz alta. Também seria importante que se organizassem tertúlias temáticas que juntasse as duas tradições a portuguesa e a venezuelana e com comida, pois a gastronomia também faz parte da cultura.

Falando de estratégias mais específicas, um aluno de educação especial teve leitura de prova na equivalência à frequência. Um aluno autista do 2º ciclo, que teve o teste adaptado, mas não passou, mas como era muito esforçado eu atribuí-lhe o 3. Tive necessidade de procurar estratégias diferenciadas.

### **4-Como é que os alunos de PLNM se integram na Escola?**

**FP:** Aqui em Santo António, os mais velhos (7º, 8º e 9º) estão bem integrados, dão-se muito bem com os outros alunos da turma e ajudam na integração dos recém-chegados. No 2º ciclo há, por vezes, alguma discriminação.

#### **5- De que modo é que os encarregados de educação e as famílias se envolvem na Escola?**

**FP:** Os encarregados de educação compareciam às atividades da escola no geral, mas não especificamente para atividades organizadas no âmbito do PLNM, pois não havia atividades realizadas não eram especificamente desta disciplina. No entanto, eram muito atentos relativamente aos materiais e atividades escolares. Eu mantinha um contacto muito regular com os encarregados de educação pelo WhatsApp e pelo Facebook para os informar da vida escolar dos filhos e eles perguntavam-me se as coisas estavam a correr bem, se eles tinham dificuldades se compreendiam bem a matéria. Perguntavam-me quais os materiais escolares mais indicados, manuais e gramáticas. Alguns destes pais estavam a aprender português em São Martinho ou no Centro da Casa Mãe, em frente ao Hospital

#### **6- De que forma participaram nas atividades extracurriculares e visitas de estudo?**

**FP:** Houve 1 aluna do 7º ano a participar no Clube de Teatro. Vários alunos participaram no âmbito do Desporto Escolar. A Venezuela foi representada tendo um aluno transportado a bandeira do país na cerimónia de abertura. Eram os rapazes que participavam mais nas atividades de Educação Física, pois as meninas estavam mais preocupadas com as disciplinas teóricas e o aproveitamento. No 2º ciclo, os alunos participaram em conferências de diversos temas como a Saúde Oral, a Plasticologia, a Gravidez na Adolescência e a Alimentação Saudável. Os alunos do 3º ciclo foram visitar a Feira do Livros e à Livraria Esperança, a livraria mais antiga da Madeira. Nesse dia, entraram na Câmara Municipal, apenas para ver o espaço e no Instituto do Vinho.

## **Transcrição da entrevista à Sr.<sup>a</sup> Dília, Assistente Operacional na Escola EB/PE de Santo António e Curral das Freiras**

### **1- Como é que acha que se têm integrado os alunos venezuelanos aqui na Escola?**

**SraD.** Há aqui uma coisa a ver que é eles virem para aqui adolescentes, isto é tiveram a infância e início da adolescência lá e naturalmente estranham quando saem do seu ninho e numa situação como esta em que tiveram de deixar o seu país de repente. Alguns estão revoltados, outros silenciosos, mas feridos por serem tirados do seu ninho. Há quem tivesse vindo sem os pais que ficaram lá aguentar os negócios. Verifico que há alunos que não falam, nunca “abrem a boca”. Quando dá o toque e vêm para o recreio, procuram-se muito uns aos outros, ou seja quando não estão nas aulas, procuram-se muito uns aos outros e os portugueses não percebem o que eles estão a dizer, pois falam uns com os outros na sua língua. Há o problema linguístico, da parte de alguns. Há uns que sabem português, mas penso que não se esforçam como deviam para praticar o português. Devem falar português com as outras pessoas para aprender. Nos intervalos ficam no canto deles, ouvem as músicas deles, como se tivessem no seu país. Fora das salas, não se juntam com os portugueses, são “o grupinho dos venezuelanos”. Com os adultos também há um pouco esta tendência em falarem a sua língua, deviam-se esforçar mais para aprender e praticar o português; os turistas e os estrangeiros reformados que vêm viver para a região, penso que se esforçam mais para falar português do que os venezuelanos, mas são muito trabalhadores e esforçados para arranjar trabalho e isso é muito bom. Muitas das vezes agarram oportunidades de trabalho que o madeirense rejeita.

Eu até compreendo os alunos eles procuram apoio entre eles e quando falam entre eles e ouvem as músicas deles é um pouco sentirem-se em casa. São alunos que precisam de amor e carinho e tento chegar a eles, pois são mais necessitados e numa situação de fragilidade. Eu passo muito tempo com eles e é também uma forma de ajudar os pais que tem de arranjar trabalho ou já estão nos seus empregos.

### **2- O que é que aconselha a estes alunos como forma de integração?**

**SraD.** Que tentem falar mais o português em casa, os pais e os filhos e aqui na escola procurassem falar com os colegas portugueses. Mas apesar de eles terem uma certa

tendência a ficar na sua concha, o que eu até compreendo, eles são muito educados. Os pais também são muito educados e vêm à Escola para saber dos filhos.

**3- Sente a necessidade de fazer alguma formação específica para interagir com estes alunos?**

**Sra D.** Nós aqui nesta escola fazemos muitas ações de formação, há muitas ações de formação para o pessoal não docente e recebemos muitas informações da parte do Conselho Executivo. Já fiz muitas formações e há uma ideia importante, a principal, na minha maneira de ver que é: em primeiro lugar os alunos, tratar dos alunos, dar prioridade aos alunos. Mas a minha forma de agir com os alunos é muito espontânea e natural. Eu dedico-me muito a eles. Também é importante dizer que a minha mãe era funcionária de uma escola, trabalhava fora de casa, já tinha outra abertura para lidar com as pessoas e os alunos em particular e ela também me transmitia isso. Mas é uma idade muito complicada esta em que eles estão. Acho que sim que devia haver mais formação para os funcionários para saber como lidar com estes jovens. Devia haver também mais psicólogos, assistentes operacionais e que fizerem a ponte entre a escola e a família. A formação para educação especial também é importante e estes alunos que não falam o português e precisam do português para todas as disciplinas precisam que os professores adaptem o ensino a eles.

**Transcrição da entrevista ao Sr. Olavo Manica, Presidente da Assembleia Geral do Clube Social das Comunidades Madeirenses**

1- Em que ano é que foi criado o Clube Social das Comunidades Madeirenses?

**OM:** Foi fundado no dia 31 de Maio do ano 2000.

2- Quais os principais objetivos deste Clube?

**OM:** Consiste em promover as relações de caráter cultural, recreativo, desportivo e social, fomentar a solidariedade e fraternidade entre todos os migrantes madeirenses espalhados pelo Mundo.

**3- A partir de quando é que o Sr. Olavo iniciou funções no Clube e quais são as suas funções?**

**OM:** Fiz parte da comissão instaladora e fui o primeiro presidente da Direção durante 6 anos consecutivos. Logo não me recandidatei e passei a partir de aí a ser o presidente da Assembleia Geral até aos dias de hoje.

**4- Quais as parcerias e apoios que o Centro tinha (ou ainda tem) com outras instituições regionais ou nacionais?**

**OM:** Temos com a Câmara do Funchal e com o Governo Regional, especialmente com as Secretarias das Comunidades e com a Secretaria da Educação. Obtivemos o Estatuto de Utilidade Pública.

**5- Que atividades e projetos foram sendo desenvolvidos, ao longo do tempo de funcionamento do Centro?**

**OM:** Desenvolvemos imensas atividades, uma semana Cultural com 2 conferências diárias, gastronomia da Venezuela e da África do Sul, conjuntos musicais e grupos folclóricos concurso de Misses, torneios de Futebol de 5, campeonatos de dominó, cartas, casino e canasta, aulas de Inglês e Português, um chá mensal com fins de beneficência. etc.

**6- Durante quanto tempo é que funcionou o Curso de Português para Estrangeiros?**

**OM:** Salvo erro durante uns 9 ou 10 anos e só não funciona hoje porque o Governo Regional não teve interesse em continuar com a parceria.

**7- Qual era a afluência das pessoas a estes cursos de português? Havia muitas inscrições e frequências?**

**OM:** Havia altos e baixos por cada ano, tínhamos alunos Lusos descendentes mais para o Português e residentes mais para o Inglês.

**8- Quais as principais motivações das pessoas para se inscreverem nestes cursos?**

**OM:** Os lusos descendentes aprender e aperfeiçoar a língua portuguesa e inglesa de formar a poderem ingressar no mercado de trabalho. Quanto aos locais aperfeiçoar o

Inglês de forma a optarem pela emigração nomeadamente para a Inglaterra e Ilhas do Canal.

**9- Quais as nacionalidades e origens dos formandos mais representadas nesses cursos?**

**OM:** Quase todos oriundos da Venezuela.

**10- O Centro Social também chegou a incluir um Polo de Emprego? Como é que funcionava?**

**OM:** Era um protocolo com a Secretaria das Comunidades e dos Recursos Humanos, nós cedíamos as instalações e o Governo através de fundos europeus colocava a funcionária para o chamado Clube de emprego.

**11- Atualmente, que projetos e atividades é que decorrem no Centro?**

**OM:** Alguns presidentes e por comodidade simplesmente não trabalharam para que todas as atividades que vinham sendo desenvolvidas continuassem. Atualmente temos o chá de beneficência mensalmente, comidas típicas da Venezuela todos os dias pois o Clube é frequentado pela grande maioria de pessoas oriundas desse País. Jogos a diário de dominó e cartas tanto por pessoas masculinas como femininas. Um jantar de Natal típico da Venezuela.

**12- Quais são as perspectivas de futuro em relação ao Centro?**

**OM:** Neste momento estamos tentando vender parte do terreno excedente e que não estamos a utilizar de forma a regularizar toda a situação dos credores.

**Transcrição da entrevista à Formadora Maria João Oliveira, do Curso de Português para Estrangeiros no Clube Social das Comunidades Madeirenses**

**1- Como é que começaram a funcionar os cursos de Língua Portuguesa no Clube Social das Comunidades Madeirenses?**

**MJO:** Primeiro, começaram a funcionar os cursos de Inglês, pela proposta da Secretaria Regional da Educação. Depois, em 2004 começou a funcionar o curso de Português durante 13 anos.

**2- Quais as nacionalidades ou origem de proveniência que mais frequentaram os cursos?**

**MJO:** Cerca de 95% eram venezuelanos, havia uma média de 10 alunos de outras nacionalidades, por grupo e lusodescendentes.

**3- Quais os principais objetivos e necessidades destes falantes na aprendizagem do português?**

**MJO:** Dominar o idioma para melhor poderem ingressar no mercado de trabalho.

**4- Como é que o curso estava estruturado? Qual a frequência semanal e número de horas por sessão?**

**MJO:** Os cursos de português e inglês funcionavam 2 vezes por semana, durante 3 horas de cada vez. Eram cursos que funcionavam por ano letivo e para os níveis A1, A2 e B1.

**5- Quais as principais atividades que implementava nas aulas?**

**MJO:** Trabalhos de grupo, de pares. O que eles mais precisavam era de trabalhar a competência da oralidade, então faziam-se exercícios de interação oral, apresentações orais, resultantes de trabalhos de pesquisa. Realizavam-se também exercícios de produção escrita de preparação para os exames, pois havia formandos licenciados em advocacia, engenharia e medicina que pretendiam pedir o reconhecimento dos suas licenciaturas obtidas na Venezuela.

**6- Quais os recursos utilizados? Seguia algum manual?**

**MJO:** Sim, seguia o *Português XXI*, da autoria de Ana Tavares, da editora Lidel e o *Entre Nós – Método de Português para Hispanofalantes*, da autoria de Ana Cristina Dias e Renato Borges de Sousa, editora Lidel. Para além dos manuais, utilizava fichas de trabalho, interação em aula e testes formativos.

**7- Como é que avaliava os formandos?**

**MJO:** Não havia avaliação. Era apenas um curso de permanência, em que se assistia às aulas sem obtenção de certificado, sem equivalências.

**8- Tinham algum certificado no final do curso?**

**MJO:** Apenas um certificado de frequência das aulas.

**9- Que ferramentas linguísticas considera essenciais que lhes perdure para a vida toda?**

**MJO:** Ler o jornal diariamente, ler anúncios, procurar falar em português, pois tinham a tendência para falarem espanhol entre si, por serem uma grande comunidade.

**Entrevista Formadora dos Cursos de Português para Estrangeiros da Casa do Povo da Ribeira Brava – Fátima Gouveia**

**1.** Indique o número de formandos, oriundos da Venezuela, a frequentar a formação de Português Língua Não Materna por cada curso ministrado, durante o ano de 2019.

**FG - Curso :** Português – Língua Não MATERNA Nível A1 e A2:  
- Data de início - 6 /08/2019 a 8/10/2019 Nº de formandos: 5  
- Data de início - 15 / 11/ 2019 Nº de formandos: 8

**2.** Quando é que iniciou funções como formadora dos cursos de português para estrangeiros na Casa do Povo da Ribeira Brava?

**FG - Agosto de 2019**

**3.** Quais são os principais objetivos e necessidades destes formandos relativamente à aprendizagem do português?

**FG-** Inserção social (adquirir competências linguísticas nas várias áreas da vida quotidiana), melhorar a pronúncia e aquisição de vocabulário e gramática. (Anexo Plano de Curso)

**4.** Qual é a duração total e o número de horas semanais de cada curso?

**FG-** Aproximadamente 64h mas é variável consoante a aquisição de competências, os conteúdos da aula, a dinamização dos temas e o nível de aprendizagem das turmas.

5. Quais os principais recursos utilizados nas aulas? Segue algum manual?

**FG-** Quadro, imagens e fichas modulares (em papel) e objetos diversos.

- Manual utilizado: OLIVEIRA, CARLA E LUISA COELHO (Autor), Aprender Português 1 - Nível A1/A2 - Manual do Aluno, Texto
- Dicionário Editora de Português-Espanhol, Porto editora
- Sites principais: <https://www.infopedia.pt/> ; <https://www.instituto-camoes.pt/> /

6. Quais as principais atividades que utiliza nas aulas?

**FG** - Exercícios práticos de gramática e diálogos escritos e falados;

- Pronúncia: leitura de trava-línguas e escrita e leitura de todos dos conteúdos abordados individualmente e em grupo.

7. Como é que faz a avaliação dos formandos?

**FG-** Semanalmente com trabalhos para casa e correção dos mesmos (às vezes em grupo, mensalmente com uma ficha modular e com um exame oral e escrito no final do curso – duração 2h30).

8. Os formandos tinham um certificado no final de curso?

Sim, de frequência e aproveitamento, segundo os parâmetros do QECRL em vigor.

**FG-** No final de cada curso, que ferramentas linguísticas essenciais indica aos formandos para fazer perdurar as competências adquiridas?

- Livros de gramática;
- Inscrição em instituições de ensino público e de formação de línguas, a leitura de livros, jornais e revistas em português;
- Visualização de filmes, telejornais, etc.

NOTA: Anexo alguns suportes sobre o curso e utilizados em aula.

Muito obrigada pela colaboração!

Programa de Português para Estrangeiros, nível A2 (Básico)  
Paróquia da Sagrada Família  
Formadora: Aura Rodrigues

O Curso de Português para Estrangeiros A2 destina-se a participantes que desejem aprofundar o seu conhecimento da língua portuguesa.  
Tendo em conta que se trata de um curso basicamente para integrar os venezuelanos e luso descendentes já com alguns conhecimentos da língua no mercado de trabalho, pretende-se dar

a oportunidade a todos de melhorar os seus conhecimentos assim como, conhecer Portugal e a sua cultura, atingindo públicos-alvo que de outro modo estariam impossibilitados de o fazer. Privilegiam-se abordagens interculturais que perspetivem o ensino e a aprendizagem como um meio e um processo de conhecimento do outro e, simultaneamente, de si próprio. O ensino e a aprendizagem têm como finalidade a promoção da língua e da cultura portuguesas e a progressiva construção de uma consciência plurilingue e pluricultural.

#### Objetivos

Globalmente, no final deste curso, o aluno será capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (por exemplo: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). Será capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Poderá descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Especificamente, no que diz respeito às várias competências, o aluno será capaz de:

#### Compreensão oral

- Compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspetos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vive.
- Compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.

#### Leitura

- Ler textos curtos e simples;
- Encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários;
- Compreender cartas pessoais curtas e simples.

#### Interação oral

- Comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta;
- Participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.

#### Produção oral

- Utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da sua família, de outras pessoas, das condições de vida, do seu percurso escolar e do seu trabalho atual ou mais recente.

#### Escrever

- Escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediatas;
- Escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.

#### Organização e metodologia

O curso estrutura-se em 12 unidades, estruturados em 5 competências:

- Leitura;
- Compreensão oral;
- Gramática;
- Expressão escrita;
- Expressão oral.

Prevê-se que os participantes despendam 13 semanas, num total de 39 horas.

- Trabalho autónomo: Leitura e escuta de materiais relativos aos módulos que compõem o curso; execução de tarefas e exercícios vários, incluindo gramaticais;
- Trabalho com o tutor: 3 horas semanais por semana de interação oral com o respetivo tutor; interação acerca de dúvidas, dificuldades e outros aspetos do interesse dos participantes.

O horário da interação oral com o tutor e colegas será desde o início do curso e manter-se-á durante toda a duração do mesmo.

#### Duração

O curso tem uma duração de 13 semanas.

#### Avaliação

A avaliação do curso baseia-se numa avaliação contínua composta por vários itens:

- Regularidade de acesso às aulas;
- Dúvidas apresentadas e comentários;
- Cumprimento das tarefas:
- realização das atividades de compreensão de leitura, de compreensão oral e de gramática;
- elaboração de textos sobre os temas das unidades (os exercícios de produção escrita serão avaliados pelas tutoras).

A aprovação no curso depende da participação em 2/3 das interações orais e da realização de 2/3 das atividades de expressão escrita.

Aos participantes que frequentarem com sucesso este curso será atribuído um certificado.

O presente estudo enquadra-se no âmbito da realização de uma tese de mestrado na área do Português Língua Não Materna, da Universidade Aberta. Os dados recolhidos serão tratados pela investigadora e destinam-se única e exclusivamente à realização do referido estudo. É dada a garantia de confidencialidade anonimato dos participantes, bem como a possibilidade de, a qualquer momento, poderem retirar o consentimento dos respetivos dados.

### **Questionário ao Formando do Curso de Português Língua Não Materna (A2)**

#### **A – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

1. Género: Masculino  Feminino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. País de origem:

3.1. Cidade / Região:

4.

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.1. Se tem a nacionalidade portuguesa, indique como é que a obteve:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Outros países onde viveu: \_\_\_\_\_

6. Residência atual: \_\_\_\_\_

7. Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

8. Profissão: \_\_\_\_\_

**B – CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO DO FORMANDO NO PAÍS DE ORIGEM:**

1. Número de pessoas a viver em casa: \_\_\_\_\_

2. Língua(s) falada(s) com os pais/família: \_\_\_\_\_

3. Língua(s) falada(s) com os colegas e professores: \_\_\_\_\_

4. Língua(s) estudada(s) no país de origem:

Línguas Estudadas	Tempo de duração e local da formação

5. Fazia parte de alguma Associação Recreativa e Cultural Madeirense na Venezuela?

Se respondeu afirmativamente, indique qual.

---

---

---

6. Tinha acesso ao canal de Programação Ibero-Americano?

---

---

7. Recorreu ao Consulado Português na Venezuela?

---

---

**C – CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO DO FORMANDO EM PORTUGAL:**

1. Data \_\_\_\_\_ da \_\_\_\_\_ chegada \_\_\_\_\_ a Portugal: \_\_\_\_\_

2. Já tinha frequentado antes algum curso de Português em Portugal?

2.1. Não

2.2. Sim  Indique, por favor, o número de cursos que realizou: \_\_\_\_\_;

2.2.1. **Tempo de duração** e **locais de realização** de cada curso:

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Língua(s) falada(s) em casa com os pais/família:

---

---

4. Língua(s) falada(s) fora de casa:

a) com os colegas na  
formação: \_\_\_\_\_

b) com os colegas de fora da  
formação: \_\_\_\_\_

c) com outras pessoas (nos correios, nas lojas, nos espaços de  
lazer): \_\_\_\_\_

---

---

**D – OUTRAS INFORMAÇÕES SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA E CONTEXTOS DE UTILIZAÇÃO.**

1. Sabe falar Português: Sim  Não

2. Compreende Português: Oral - Sim  Não

Escrito - Sim  Não

3. Sabe escrever Português: Sim  Não

4. Costuma ler: Sim  Em que línguas?

---

Não

5. Outras línguas que domina, para além da materna?: \_\_\_\_\_

---

6. Tem/utiliza o computador: Sim  Não

7. Tem/ utiliza a Internet: Sim  Não

8. Em que língua(s) se encontra(m) os sites que consulta?

---

---

9. É Encarregado de Educação? Sim  Não

Se respondeu afirmativamente, indique:

9.1. Vai à Escola do (s) seu (s) educando(s) regularmente? Sim  Não

9.2. Acompanha-o nas tarefas escolares? Sim  Não

#### E – SERVIÇOS UTILIZADOS NA MADEIRA:

1. Recorreu ao Gabinete de Apoio ao Migrante, criado pelo Governo quando chegou à Madeira?

Se respondeu afirmativamente, indique:

1.1. Preencheu o formulário online, que se encontra na página do Gabinete,

ou o formulário em papel presencialmente?

Sim

Não

1.2. Indique que tipo de apoio procurou no Gabinete:

a) Educação/Formação/Equivalências

Sim

Não

b) Emprego

Sim

Não

#### F- EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A ESTA FORMAÇÃO:

Assinale com **X** as razões que o levaram a inscrever-se nesta formação:

É exigido no meu local de trabalho.	
Eu preciso de saber português para arranjar trabalho.	
Eu preciso do português para comunicar com os meus colegas de trabalho.	
Eu preciso de saber português para comunicar com a minha família na Madeira.	
Eu preciso de saber português para comunicar com os meus amigos na Madeira.	
Eu preciso de saber português para comunicar com os outros cidadãos madeirenses.	
Eu quero aprender novos idiomas.	
Eu quero aumentar as minhas oportunidades de trabalho.	
Eu quero aprender mais sobre a cultura portuguesa e madeirense.	
Eu quero aprender mais sobre a cultura dos meus antepassados madeirenses.	
Eu quero aprender português, porque é uma língua de prestígio mundial.	
Eu tornar-me num cidadão autónomo, ativo e participativo no país de acolhimento.	
Eu pretendo fazer novos amigos.	
Outras razões. Quais: _____ _____ _____	

**G – CONTEXTO ESPECÍFICO DE UTILIZAÇÃO DO PORTUGUÊS .** Responder de forma breve, por favor.

1. Que tipo de língua portuguesa escrita, isto é, quais os meios e suportes de escrita, há na sua casa?

---

---

---

---

2. Quando era criança, os seus pais ou outros familiares:

a) Liam para si em português?

---

---

---

b) Contavam-lhe histórias em português?

---

---

---

c) Falavam em português?

---

---

---

3. Quantas horas por semana, em média, lê em português?

---

---

---

4. O que é que lê em português?

---

---

---

4.1. Quais são as suas maiores dificuldades quando lê em português?

---

---

---

5. O que escreve em português?

---

---

---

5.1. Quais as suas maiores dificuldades quando escreve em português?

---

---

---

6. Em que situações fala português?

---

---

---

6.1. Quais as suas maiores dificuldades quando fala português?

---

---

---

7. Em que situações escuta português?

7.1 Quais as suas maiores dificuldades quando escuta português?

---

---

---

**H – PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES SOCIAIS E CULTURAIS EM PORTUGUÊS.** Assinale com um X.

- a) Assistir a peças de teatro
- b) Assistir a espetáculos
- c) Visitar museus
- d) Assistir a palestras/ conferências e colóquios
- e) Participar em visitas guiadas
- f) Frequentar bibliotecas/espços de leitura
- g) Visitar a Feira do Livro
- h) Ouvir e ver programas/filmes/documentários

### **Levantamento do número de formandos a frequentar Português Língua Não Materna (PLNM) oriundos da Venezuela**

O presente estudo enquadra-se no âmbito da realização de uma tese de mestrado na área do Português Língua Não Materna, da Universidade Aberta. Os dados recolhidos serão tratados pela investigadora e destinam-se única e exclusivamente à realização do referido estudo. É dada a garantia de confidencialidade anonimato dos participantes, bem como a possibilidade de, a qualquer momento, poderem retirar o consentimento dos respetivos dados.

1. Indique o número de formandos, oriundos da Venezuela, a frequentar a formação de Português Língua Não Materna por cada curso ministrado, durante o ano de 2019.

**Curso 1** \_\_\_\_\_: data de início \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Nº de formandos: \_\_\_\_\_

(especificar a designação do curso e o nível de proficiência linguística)

**Curso 2** \_\_\_\_\_: data de início \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Nº de formandos: \_\_\_\_\_

**Curso 3** \_\_\_\_\_: data de início \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Nº de formandos: \_\_\_\_\_

**Curso 4** \_\_\_\_\_: data de início \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Nº de formandos: \_\_\_\_\_

**Curso 5** \_\_\_\_\_: data de início \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Nº de  
formandos: \_\_\_\_\_

2. Indique o número de formandos, oriundos da Venezuela, por nível de proficiência linguística.

2.1 Nível A1 \_\_\_\_\_

2.2 Nível A2 \_\_\_\_\_

2.3 Nível B1 \_\_\_\_\_

2.4 Nível B2 \_\_\_\_\_

2.5 Nível Avançado \_\_\_\_\_

2.6 Curso de Conversação \_\_\_\_\_

3. Indique o número de formandos por faixa etária:

3.1 < 20 anos \_\_\_\_\_

3.2 21-29 anos \_\_\_\_\_

3.3 30-39 anos \_\_\_\_\_

3.4 40-49 anos \_\_\_\_\_

3.5 50-59 anos \_\_\_\_\_



## Curso de Formação em Fonologia e Fonética

Formadora: Dra. Ana António ariantonio79@gmail.com

### Objetivos

APERFEIÇOAR A PRONÚNCIA DO PORTUGUÊS EUROPEU.

- ✓ Conhecer instrumentos teórico-metodológicos da fonologia e da fonética do PE.
- ✓ Identificar especificidades da pronúncia, em função do contexto segmental e prosódico.
- ✓ Reconhecer contextos desafiantes para a aprendizagem: relações entre fonologia, fonética e ortografia.
- ✓ Explicitar situações de variação dialetal.

### Tópicos programáticos

#### 1. Fonologia e Prosódia do PE

- 1.1 A fonologia segmental: traços, segmentos e processos.
- 1.2 A componente prosódica: sílaba, acento, palavra e entoação.

#### 2. Fonética

- 2.1 Fonética Articulatória: o aparelho fonador humano e a produção de sons da fala.
- 2.2 Descrição articulatória dos principais tipos fónicos do PE e respetiva transcrição fonética.
- 2.3 Símbolos e convenções de transcrição do Alfabeto Fonético Internacional.

#### 3. Contextos desafiantes na aprendizagem do Português – Perceção e Produção

##### 3.1 Fonologia e Fonética

- 3.1.1 O vocalismo
  - Nasalidade
  - Vogais médias e/ou recuadas
  - Sílabas tónicas e átonas: a redução vocálica
- 3.1.2 O consonantismo
  - Consoantes fricativas, laterais e vibrantes
  - Grupos consonânticos em início de palavra
- 3.1.3 Encontro de sons entre palavras
- 3.1.4 Particularidades da pronúncia do falar madeirense

##### 3.2 Fonologia, Fonética e Ortografia

- 3.2.1 Homofonia e polifonia: relações entre grafia e som
- 3.2.2 Vogais: acentuação gráfica e pronúncia

**Datas de realização:** 28 de junho  
a 30 de julho de 2018

**Horário:** Segundas, terças e quintas-feiras, das 19h às 21:30h, e sábados das 10h às 13h

**Destinatários:** Membros da comunidade académica e público em geral

**Horas de contacto:** 50

**Limite de inscrições:** 25 alunos

**Metodologia:** Teórico-prática

### Referências Bibliográficas:

Espada, F. (2017). *Manual de Fonética. Exercícios e Explicações*. 2.ª edição. Lisboa: Lidel.

Freitas, M. J., Rodrigues, C., Costa, T., & Castelo, A. (2012). *Os sons que estão dentro das palavras*. Lisboa: Colibri/APP.

Soeiro, R. (2010). *Dificuldades dos hispanofalantes na aprendizagem da pronúncia do Português Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.

Ventura, A. (2013). *Contacto linguístico entre o Português e o Espanhol no Arquipélago da Madeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.

# CERTIFICADO

A entidade Associação Companhia Contigo Teatro certifica que Ana Rita Inácio António, com o NIF 225232812, frequentou, com aproveitamento, a seguinte ação de formação:

**PROJETO LUSÓFONO  
TANTO MAR... UMA SÓ LÍNGUA.**

**Código: ITG-1901/19**

Formação válida, de acordo com o Despacho n.º 106/2005, de 21 de setembro, para progressão na carreira dos docentes dos grupos de recrutamento indicados como destinatários.

Duração: 10 horas (10 horas presenciais/síncronas)

Modalidade: Curso / Módulo Formação

Formador(es):

Maria Olinda de Beja Martins Assunção

Destinatário(s):

Todos os Grupos de Recrutamento

Carreira Profissional: Técnico superior;

Datas de realização: 29/11/2019 a 30/11/2019

Classificação: Excelente - 10 valores

Funchal, 22 de Fevereiro de 2020

Para verificar a autenticidade do documento e consultar o programa da formação, aceda ao site <http://digital.gov-madeira.pt/formacao> opção Serviços>Validar Certificado e introduza o código ITG.1901.2477.FF4BA91.CRT.107723/19 .

O presente estudo enquadra-se no âmbito da realização de uma tese de mestrado na área do Português Língua Não Materna, da Universidade Aberta. Os dados recolhidos serão tratados pela investigadora e destinam-se única e exclusivamente à realização do referido estudo. É dada a garantia de confidencialidade anonimato dos participantes, bem como a possibilidade de, a qualquer momento, poderem retirar o consentimento dos respetivos dados.

- 1- Habilitações literárias: \_\_\_\_\_
- 2- Área de formação de base: \_\_\_\_\_
- 3- Tem formação específica para o ensino do português língua não materna?  
 Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

3.1 Se respondeu afirmativamente à questão, especifique:

\_\_\_\_\_

- 4- Tem realizado formação contínua no âmbito do PLNM, para além da que está a frequentar?  
 Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

4.1 Se respondeu afirmativamente à questão anterior, especifique:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 5- Indique os recursos que utiliza nas suas aulas:

Fichas de trabalho	
Manual de português	
Material áudio	
Material de vídeo	
Jogos interativos (aplicações e outros recursos)	
Visitas de estudo	
Atividades culturais	
Utilização de dicionários	
Outras. Especifique: _____	

- 6- Indique as estratégias que utiliza habitualmente nas suas aulas:

Leitura expressiva pelo professor.	
Leitura expressiva pelo aluno.	
Interpretação textual.	
Exercícios de gramática.	
Exercícios de compreensão oral.	

Apresentações orais	
Debates.	
Exercícios de produção escrita.	
Outros. Especifique. _____ _____	

7. Procura adequar as aulas de acordo com o público-alvo (por idades, nacionalidades, de acordo com a especificidade do próprio curso)?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

7.1 Se respondeu afirmativamente à questão anterior, especifique as estratégias:

---



---



---



---



---

7.2 Adequa as suas estratégias de ensino do PLNM ao grupo de hispanofalalantes?

Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

7.2.1 Se respondeu afirmativamente à questão anterior, enumere as estratégias específicas para este grupo de formandos em particular.

---



---



---



---



---

8-Que meios de avaliação utiliza nas suas aulas?

- a) Avaliação diagnóstica? \_\_\_\_\_
- b) Avaliação formativa? \_\_\_\_\_
- c) Avaliação sumativa \_\_\_\_\_



# CERTIFICADO

A entidade Associação Companhia Contigo Teatro certifica que Ana Rita Inácio António, com o NIF 225232812, frequentou, com aproveitamento, a seguinte ação de formação:

## A CORALIDADE NA LEITURA EM VOZ ALTA

Código: ITG-1977/20

Duração: 20 horas (20 horas presenciais/síncronas)

Modalidade: Curso / Módulo Formação

Formador(es):

José Luís Gomes Fernandes

Valério Silva Fernandes

Destinatário(s):

Grupo(s) de Recrutamento:

100;100.EE;110;110.EE;120;140;150;160;200;210;220;230;240;250;260;290.02;290.03;300;310;320;330;340;350;400;410;600;610;700.EE;M36;M37;M38;M43;900;910;990;991;

Carreira Profissional: Técnico superior;

Datas de realização: 17/01/2020 a 13/03/2020

Classificação: Excelente - 10 valores

Funchal, 16 de Junho de 2020

Para verificar a autenticidade do documento e consultar o programa da formação, aceda ao site <http://digital.gov-madeira.pt/formacao> opção Serviços>Validar Certificado e introduza o código ITG.1977.2612.CE0576B.CRT.119837/20 .



**REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA**  
Governo Regional  
**SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO**

# **CERTIFICADO**

A Entidade Direção Regional de Educação certifica que Ana Rita Inácio António, com o NIF 225232812, frequentou, com aproveitamento, a seguinte Ação de Formação:

**OFICINA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**  
**Código: ITG-2013/20**

Formação válida, de acordo com o Despacho n.º 106/2005, de 21 de setembro, para progressão na carreira dos docentes dos grupos de recrutamento indicados como destinatários.

Duração: 6 horas (6 horas presenciais/síncronas)

Modalidade: Curso / Módulo Formação

Formador(es):

Ana Bela Pereira Lopes

Destinatário(s):

Todos os Grupos de Recrutamento

Datas de realização: 05/02/2020 a 05/02/2020

Classificação: Muito Bom - 8.5 valores

FUNCHAL , 10 de Março de 2020

Para verificar a autenticidade do documento e consultar o programa da formação, aceda ao site <http://digital.gov-madeira.pt/formacao> opção Serviços>Validar Certificado e introduza o código ITG.2013.2589.C841A9E.CRT.120232/20 .

## Ensino do Português Língua Não Materna – Curso prático

### CERTIFICADO

O Centro de Formação do Sindicato dos Professores da Madeira certifica que **ANA RITA INÁCIO ANTÓNIO**, natural de *Torres Vedras*, nascida a *09-03-1979*, nacionalidade *Portuguesa*, portadora do documento de identificação nº *11425214*, frequentou o Curso de Formação “*Ensino do Português Língua Não Materna – Curso Prático*”, com o programa abaixo discriminado:

- Língua Materna vs Língua Não Materna;
- Educação em Línguas, em geral e no ensino do PLNM, em particular;
- Competência Plurilingue e Intercultural;
- Metodologias, conteúdos, materiais e tarefas a aplicar aos alunos.

Modalidade: Curso de Formação

Duração: 25 horas

Avaliação: Excelente - 9,5

Período de Realização: 11 e 18 de maio, 1, 8 e 15 de junho de 2019

Formadora: Idalina Milagres Abreu Camacho

Funchal, 2 de julho de 2019

A Diretora do Centro  
de Formação



**Centro de Formação do Sindicato dos Professores da Madeira**

Ação validada pela Direção Regional da Educação, por despacho do Sr. Diretor Regional da Educação, de 10-04-2019, através do Ofício 873, para efeitos de progressão na carreira dos Docentes de todos os grupos de recrutamento, nos termos do Desp. nº 106/2005, de 21/9.

S. R.

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA  
Governo Regional  
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

## CERTIFICADO

A Entidade Direção Regional de Educação certifica que Ana Rita Inácio António, com o NIF 225232812, frequentou, com aproveitamento, a seguinte Ação de Formação:

**PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA**  
Código: ITG-1561/19

Formação válida, de acordo com o Despacho n.º 106/2005, de 21 de setembro, para progressão na carreira dos docentes dos grupos de recrutamento indicados como destinatários.

Duração: 28 horas (28 horas presenciais/síncronas)

Modalidade: Curso / Módulo Formação

Formador(es):

Maria Fátima Matos de Nóbrega Neves

Destinatário(s):

Grupo(s) de Recrutamento:

100.EE;110;110.EE;120;140;150;160;200;210;220;300;310;320;330;340;700.EE;M37;910.EE;  
920.EE;930.EE;

Datas de realização: 15/02/2019 a 29/03/2019

Classificação: Excelente - 9.1 valores

FUNCHAL , 22 de Maio de 2019

Para verificar a autenticidade do documento e consultar o programa da formação, aceda ao site <http://digital.gov-madeira.pt/formacao> opção Serviços>Validar Certificado e introduza o código ITG.1561.1956.12D4C5C.CRT.95763/19 .



Secretaria Regional  
de Educação  
Direção Regional de Educação

Plataforma Interagir  
<https://digital.madeira.gov.pt/interagir/>





Te invita

# Misa por Venezuela

**Domingo 21 de Mayo**

**Rosario a las 19H**

**Misa a las 19:30H**

**Igreja do Colegio, Funchal**

**Madeira**

**Con el Grupo**

**Tradiciones**



**Oramos por Venezuela  
una tierra libre y próspera**

**#Madeira #Venexos**

FONTE: Grupo Tradiciones - Facebook



# CURSO DE PORTUGUÊS - LÍNGUA NÃO MATERNA

## (PLNM) PARA LUSO-DESCENDENTES



**Início: 06 de Agosto**  
( Decorrerá em Agosto e Setembro)

**HORÁRIO: 3 horas semanais**  
(duas vezes por semana)

**VALOR MENSAL: 20 letras**

**Local: Paróquia Sagrada Família e**  
**Convento de S. Bernardino**

**Contato: 291755647 ou**  
**961118174 (Aura Rodríguez)**

FONTE: Paróquia Sagrada Família Facebook

