



**Uma língua que acolhe: desafio para os professores de português na
inclusão das crianças refugiadas**

Sílvia Margarida Azevedo Cardoso

Mestrado em Português Língua Não Materna

2017

UNIVERSIDADE ABERTA



**Uma língua que acolhe: desafio para os professores de português na
inclusão das crianças refugiadas**

Sílvia Margarida Azevedo Cardoso

Mestrado em Português Língua Não Materna

Dissertação de mestrado orientada pela Professora Doutora Rosa Sequeira

2017

Resumo

Intitulada *Uma língua que acolhe: desafio para os professores de português na inclusão das crianças refugiadas*, esta dissertação visa perceber, no atual contexto nacional e europeu de acolhimento, de que forma os professores de português estão preparados para ensinar uma nova língua para as crianças refugiadas.

A deslocação forçada de pessoas para outros lugares vai modificando a paisagem humana. Até ao final deste ano, Portugal espera receber cerca de 1500 refugiados e o sucesso da sua inclusão depende de vários fatores, entre os quais a nossa abertura, respeito pelas diferenças, desejo de diálogo, reciprocidade e integração num lugar e tempos comuns. Neste sentido, a noção de competência intercultural, despertada pelos professores na escola e, em evolução de acordo com a riqueza e a variedade de experiências plurilingues e pluriculturais ao longo da vida, vem sendo associada ao ensino da língua.

É nesta perspetiva que se reconhece que a formação do professor de línguas, em específico, o de português, é determinante para ensinar a língua, a cultura, atitudes e estratégias de interação e mediação de conflitos. Reconhece-se ainda que é urgente que as situações de interculturalidade, no ensino, ultrapassem a fronteira de oportunidades para a atualização de uma língua estrangeira e se unam a uma cidadania global de formação de seres humanos com motivação para conhecerem, refletirem sobre o mundo e serem hábeis na partilha do mesmo espaço e tempo, com pessoas diferentes de si.

Palavras-chave: refugiados; competência intercultural; diálogo; mediação; cidadania global.

Abstract

Entitled “A language which embraces: a challenge for Portuguese teachers in the matter of inclusion of the refugee children”, this dissertation looks to understand within the National and European context how Portuguese teachers are prepared to teach a new language to refugee children.

The forced mobility of people from other places will modify or change the human landscape. Until the end of this year Portugal is expecting to receive around about 1500 refugees and the success of their inclusion depends on various factors, among wich open-mindedness, respect for the differences, dialogue willingness, reciprocity and integration into a common place and time. In this sense, the notion of intercultural competence, which teachers arouse in the school context in evolution with the accordance with the variety and richness of the plurilingual and pluricultural experiences throughout life, it has been associated to the teaching of a language.

In this perspective one may recognize that the language teacher training in specific of the Portuguese language is very important for teaching the language, the culture, attitudes and interaction strategies and conflict mediation. It is urgent that intercultural situations within the school go beyond the “frontiers” of opportunities for the language function and be united in a global citizenship where human being promote motivation to acknowledge and reflect about the world and human being with capacity to share the same place and time with people different from themselves.

Keywords: refugees; intercultural competence; dialogue; conflict mediation; global citizenship.

Resumen

Titulada “Una lengua que acoge: desafío para los profesores de portugués en la inclusión de los niños refugiados”, esta tesis pretende conocer, en el contexto nacional y europeo de acogida, ¿cómo los profesores de portugués están preparados para enseñar una nueva lengua para los niños refugiados?

El desplazamiento forzado de personas a otros lugares va modificando el paisaje humano. Hasta finales de este año, Portugal espera recibir cerca de 1500 refugiados y el éxito de su inclusión depende de varios factores, entre ellos nuestra apertura, respeto por las diferencias, deseo de diálogo, reciprocidad e integración en un lugar y tiempos comunes. En este sentido, la noción de competência intercultural, despertada por los profesores en la escuela y, en evolución de acuerdo con la riqueza y la variedad de experiencias plurilingües y pluriculturales a lo largo de la vida, viene siendo asociada a la enseñanza de la lengua.

Es en esta perspectiva que se reconoce que la formación del profesor de lenguas, en específico, el de portugués, es determinante para enseñar la lengua, la cultura, actitudes y estrategias de interacción y mediación de conflictos. Se reconoce también que es urgente que las situaciones de interculturalidad en la enseñanza sobrepasen la frontera de oportunidades para la actualización de una lengua extranjera y se unan a una ciudadanía global de promoción de seres humanos con motivación para conocer, reflexionar sobre el mundo y ser hábil en compartir el mismo espacio y tiempo, con personas diferentes de sí.

Palabras clave: refugiados; competência intercultural; diálogo; mediación; ciudadanía global.

Agradeço Reconhecidamente ...

À Professora Doutora Rosa Sequeira, orientadora e colaboradora deste trabalho, pelo interesse e disponibilidade demonstrados, pelas críticas e sugestões, indispensáveis à coerência deste trabalho.

À minha mãe, pela motivação para levar a cabo este projeto e aos seus pais, meus avós, que continuam a ser um exemplo de vida para mim. Ao meu parceiro de vida, pelo ânimo e partilha diária do caminho intercultural que queremos seguir os dois.

Aos meus alunos e amigos da Guiné-Bissau, de Timor Leste, de Angola, de Portugal, de Cuba.

“Cercas metálicas, bolardos, jardineiras y macetas gigantes com flores (...) incrementó el número de barreras en los puentes, quiere hacer mas difícil el alquiler de carros y (...) la colocación de bloques de granito para resguardar a los peatones en sítios claves de la ciudad. La medida será complementada com cerca de cuatro decenas de figuras de concreto en forma de león com un peso de cerca de três toneladas cada una.”

“Granma” , Año 59, nº 200, 2017 – Es posible evitar outro Barcelona?

Índice Geral

1. Refugiados – Agenda Europeia para as Migrações: Normativos e medidas de acolhimento.....	10
2. O conceito de inclusão.....	21
3. A educação multicultural/intercultural.....	28
4. O professor de língua estrangeira	
4.1 A competência intercultural no contexto escolar.....	37
4.2 Formação do professor de línguas.....	46
4.3 A mediação em contexto escolar.....	55
5. Apresentação e discussão dos resultados.....	72
6. Conclusão.....	87
7. Bibliografia.....	92
8. Anexos.....	103

Introdução

De acordo com a Convenção de Genebra de 1951, *refugiado* é toda a pessoa que teme com razão ser perseguido devido à sua raça, à sua religião, à sua nacionalidade, à sua filiação num determinado grupo social ou às suas opiniões políticas, que se encontra fora do país da sua nacionalidade e que não pode ou, pelo facto desse receio, não quer, fazer valer a proteção desse país.” Em 1997, o Tribunal Europeu dos Direitos do Homem associa o conceito também à perseguição infligida por outros grupos não dependentes das autoridades públicas.

É direito fundamental dos indivíduos fugitivos de guerras e perseguições, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, serem acolhidos e receberem proteção, e é neste sentido que os Estados-Membros da EU têm vindo a acordar um conjunto de leis comuns de asilo destinadas a estas pessoas que se deslocam do seu país em direção a outros, onde são necessárias a integração e a adaptação a novos contextos, entre os quais a uma língua diferente da sua, a qual assume uma importância capital nos primeiros passos de descoberta, de acolhimento e inclusão.

Dando resposta à Agenda Europeia para as Migrações, apresentada pela Comissão Europeia a 13 de maio de 2015, foi criado o Grupo de Trabalho para a Agência Europeia para as Migrações para com a função de preparar a chegada e a instalação e integração dos imigrantes. Assim, a Direção Geral de Educação editou um conjunto de medidas a levar a cabo nas escolas destinadas aos refugiados, reunidas no Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar Ensino Básico Ensino Secundário.

No que respeita a aprendizagem da língua portuguesa, este Guia orienta para: a criação de equipas multidisciplinares constituídas a partir dos “recursos já existentes nas escolas”; a lecionação da língua portuguesa por “um docente que detenha formação no âmbito do Português/PLNM, por um docente do 1.º ciclo do ensino básico ou por um docente que detenha qualificação em línguas estrangeiras”; a articulação dos professores de outras disciplinas com o professor de Português/Português Língua Não Materna; a disponibilização de projetos, atividades ou cursos por parte da escola que “visem o desenvolvimento da língua e cultura

portuguesas”[e] “promovam o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade da comunidade escolar.”

Partindo das referidas medidas de acolhimento a crianças e jovens refugiados, especificamente no que concerne à aprendizagem de uma língua, procurou-se perceber, através de uma entrevista e um inquérito por questionário as respostas às seguintes questões de investigação:

- Sentir-se-ão os professores de Português preparados para assumir o ensino da língua, abrir e incluir os alunos a uma cultura diferente das suas?
- O que esperam os alunos refugiados aprender nas aulas de língua portuguesa? Quais são as suas expectativas; receios; motivações?

A metodologia adotada neste estudo consistiu na pesquisa em arquivos físicos, bases de dados em linha e no suporte teórico fornecido ao longo do ano curricular de mestrado, bem como na realização de uma entrevista a uma família de refugiados e de inquéritos por questionário a professores de português.

No que respeita a revisão bibliográfica, no primeiro capítulo, pretendeu-se realizar um estudo sobre a legislação que suporta o estatuto do refugiado e o acolhimento ao nível europeu e português. Nos capítulos seguintes, desenvolveram-se conceitos como a inclusão, a Educação para a Cidadania Global, a educação multicultural/intercultural, o professor e a competência intercultural e a mediação.

1. Refugiados – Agenda Europeia para as Migrações: Normativos e medidas de acolhimento

Antes da Primeira Guerra, as pessoas circulavam livremente sem necessidade de vistos, contudo nem os requisitos para a obtenção de autorização de saída e entrada num país, muitas vezes tão injustos com as liberdades e os direitos humanos, castram a nossa existência em espaços plurais. Dizer que se pertence ou se é de um lugar, é hoje mais difícil. Existimos em vários lugares reais, virtuais, passados, presentes e futuros e até imaginários ou sonhados. Seja pela força das circunstâncias da vida, por opção, ou pela instabilidade dos ideais de manutenção de uma vida digna, partimos de um lugar em direção a outro. Mas a abertura de fronteiras e o acolhimento geraram competição e manifestações de afirmação nacional, de criação de muros e preconceitos e confusão em relação ao estrangeiro. Somos e não somos de um lugar.

A inscrição no Cilindro de Ciro foi a primeira expressão dos direitos humanos, uma declaração do rei da Pérsia, hoje República Islâmica do Irã, Ciro II, depois da conquista da Babilónia em 539 A.C., que permitiu que os povos exilados na Babilónia regressassem às suas terras de origem. Passados muitos anos, em 1948, a Comissão dos Direitos do Homem da Organização das Nações Unidas redigiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos. São relevantes para o presente estudo determinados artigos como:

1. “Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.” (artigo 3º)
2. “Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países.” (artigo 14º)
3. “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...]” (artigo 26º)

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos estão ainda previstos o direito de asilo e de educação em tolerância, cooperação e amizade entre as nações.

A Convenção de Genebra de 1951, “Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados”, foi adotada em 28 de julho de 1951, entrando em vigor a 22 de

abril de 1954.¹ Apresentou os instrumentos legais relativos aos refugiados referenciando o asilo como uma obrigação internacional e um direito fundamental dos seus requerentes, sem discriminação de raça, religião, sexo e país de origem.

Nesta convenção foi definido o estatuto de refugiado:

“Toda a pessoa que teme com razão ser perseguido devido à sua raça, à sua religião, à sua nacionalidade, à sua filiação num determinado grupo social ou às suas opiniões políticas, que se encontra fora do país, da sua nacionalidade e que não pode ou, pelo facto desse receio, não quer, fazer valer a proteção desse país”

(Saulnier,1998:394).

Para além desta conceptualização, nesta Convenção ficou estabelecido ainda o princípio:

“Non-refoulement” (não-devolução), o qual define que nenhum país deve expulsar ou devolver (*refouler*) um refugiado, contra a vontade do mesmo, em quaisquer ocasiões, para um território onde ele ou ela sofra perseguição. Ainda estabelece providências para a disponibilização de documentos, incluindo documentos de viagem específicos para refugiados na forma de um passaporte.”²

No entanto, consideravam-se refugiados apenas os decorrentes de acontecimentos anteriores a 1951. Foi então que em 1967, as Nações Unidas assinaram o Protocolo de Nova Iorque, com a emergência de novas situações geradoras de conflitos e perseguições, passando-se a considerar que todos os refugiados, independentemente dessa data ou do lugar de origem, usufruíssem dos mesmos direitos.³

¹ Em 1949, os Estados se reuniram em Genebra para revisar as Convenções existentes e acrescentaram uma quarta convenção dedicada à proteção dos civis. Desde então, esses tratados foram complementados pelos Protocolos Adicionais. As Convenções são o componente mais importante do Direito Internacional Humanitário. As Convenções de Genebra se aplicam apenas aos conflitos armados internacionais, com exceção do Artigo 3º comum às quatro Convenções, que contempla os conflitos armados não-internacionais. A adoção desse artigo em 1949 foi um avanço já que os tratados de Direitos Humanos Internacionais anteriores contemplavam apenas as guerras entre Estados. Como a maioria das guerras de hoje são conflitos armados não-internacionais, o Artigo 3º continua vital porque determina uma base para a proteção das pessoas que não participam ou não mais participam do combate e ambos os lados – as partes estatais e não-estatais em conflito – devem cumprir.

Aos 60 anos, Convenções de Genebra continuam fortes,

<https://www.icrc.org/por/resources/documents/interview/geneva-convention-interview-120809.htm> [1 de outubro de 2016]

² O que é a Convenção de 1951?,

<http://www.acnur.org/portugues/informacao-geral/o-que-e-a-convencao-de-1951/> [1 de outubro de 2016]

³ A Convenção e o Protocolo são os principais instrumentos internacionais estabelecidos para a proteção dos refugiados e seu conteúdo é altamente reconhecido internacionalmente. A Assembleia Geral tem frequentemente chamado os Estados a ratificar esses instrumentos e incorporá-los à sua legislação interna. A ratificação também tem sido recomendada por várias organizações, tal como o Conselho da União Europeia, a União Africana e a Organização dos Estados Americanos. A Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967 “são os meios através dos quais é assegurado que qualquer pessoa, em caso de necessidade, possa exercer o direito de procurar e de gozar de refúgio em outro país.” O que é a Convenção de 1951?,

<http://www.acnur.org/portugues/informacao-geral/o-que-e-a-convencao-de-1951/> [1 de outubro de 2016]

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) foi criado pela Assembleia Geral da ONU, em 14 de dezembro de 1950, para proteger e assistir as vítimas de perseguição, da violência e intolerância, garantindo:

“as regras mínimas aceites por todos os Estados sobre o direito dos indivíduos procurarem asilo num outro país que não o seu e de ajudar os Estados a fazerem face aos problemas administrativos, jurídicos, diplomáticos, financeiros e humanos que o problema dos refugiados levanta. Coordena os regulamentos e as ações dos Estados no asilo e proteção dos refugiados” (Saulnier,1998:35).

No espaço europeu, foi elaborada a Convenção⁴ para a proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, a qual entrou em vigor em setembro de 1953, com o objetivo de garantir o cumprimento dos Direitos da Declaração Universal dos Direitos do homem. A Convenção garante, entre outros direitos, o direito da liberdade de circulação e proíbe “a expulsão ou a negação de entrada no país de nacionais ou a expulsão coletiva de estrangeiros (artigos 3º e 4º do Protocolo nº4).”⁵ Três instituições assumiram esta legitimação: a Comissão Europeia dos Direitos do Homem, o Tribunal Europeu dos Direitos do Homem e o Comité de Ministros do Conselho da Europa, constituído pelos Ministros dos Negócios Estrangeiros dos Estados Membros ou pelos seus representantes.

A partir de 1980, cresce exponencialmente o número de casos levados à Convenção e urgiu reformar-se o controlo realizado pela mesma, criando-se o Tribunal Europeu dos Direitos do Homem, o qual funciona desde 1 de novembro de 1998.⁶

⁴ Quatro atividades fundamentais do Conselho da Europa: “a criação de sistemas eficazes de controlo e de proteção dos direitos e liberdades fundamentais; a identificação de novas ameaças para os direitos do homem e a dignidade humana; a sensibilização do público para a importância dos direitos do homem; e a promoção da educação e da formação no que diz respeito aos direitos do homem”.

⁵ Convenção para a proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais com as modificações introduzidas pelo Protocolo nº 11 acompanhado do Protocolo adicional e dos Protocolos n.º 4,6, 7 et 13,

http://www.dgpj.mj.pt/sections/relacoes-internacionais/copy_of_anexos/tribunal-europeu-dos_1/downloadFile/attachedFile_f0/Convencao_Europeia_dos_Direitos_do_Homem.pdf?nocache=1203004099.16 [2 de outubro de 2016]

⁶ “Qualquer Estado contratante ou qualquer particular que se considere vítima de uma violação da Convenção (queixa individual) pode dirigir diretamente ao Tribunal uma queixa. As línguas oficiais do Tribunal são o francês e o inglês, mas as queixas podem ser apresentadas numa das línguas oficiais dos Estados contratantes.” Tribunal Europeu dos Direitos do Homem (TEDH),

<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/sist-europeu-dh/cons-europa-tedh.html> [2 de outubro de 2016]

Em 1999, com o Tratado de Amesterdão, a União Europeia passa a elaborar textos legislativos em matéria de asilo. Em 2001, o Tratado de Nice prevê que nos 5 anos subsequentes à sua entrada em vigor:

“O Conselho [adote] medidas em alguns setores, nomeadamente critérios e mecanismos de determinação do Estado-Membro responsável pelo exame de um pedido de asilo apresentado num dos Estados-Membros por um nacional de um país terceiro, bem como um determinado número de normas mínimas (acolhimento dos requerentes de asilo, estatuto dos refugiados e procedimentos).”⁷

Em 2007, o Tratado de Lisboa pretendeu criar um sistema comum que incluísse estatutos e procedimentos uniformes, em termos de asilo:

“estatuto; proteção subsidiária; proteção temporária; em matéria de concessão ou retirada do estatuto de asilo ou de proteção subsidiária; mecanismos de determinação do Estado-Membro responsável pelo exame de um pedido; normas relativas às condições de acolhimento; parceria e cooperação com países terceiros.”⁸

Em 2008, o Pacto Europeu sobre a Imigração e o Asilo salienta que “todo o estrangeiro perseguido tem direito a obter ajuda e proteção no território da União Europeia, nos termos da Convenção de Genebra”. Este Pacto deveria ser implementado em 2010 e o mais tardar em 2012 e compreender “um procedimento de asilo único que comporte garantias comuns, e estatutos uniformes de refugiado, por um lado, e de beneficiário de proteção subsidiária, por outro”.⁹

Em 2009, o Programa de Estocolmo, em vigor no período de 2010 a 2014, visa:

“estabelecer um espaço comum de proteção e de solidariedade, baseado num processo comum de asilo e num estatuto uniforme para as pessoas a quem é concedida proteção internacional. Destaca, nomeadamente, a necessidade de encorajar uma verdadeira solidariedade com os Estados-Membros sujeitos a pressões específicas, bem como o importante papel que deveria ser desempenhado pelo novo Gabinete Europeu de Apoio em matéria de Asilo.”¹⁰

Até 20 de setembro de 2013, o Gabinete do Alto Comissário das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) tinha registado um total de 1 929 227 refugiados sírios, nos países vizinhos e no norte de África; o número total de refugiados ascende a 2 102

⁷ Tribunal Europeu dos Direitos do Homem (TEDH), <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/sist-europeu-dh/cons-europa-tedh.html> [2 de outubro de 2016]

⁸ Política de Asilo, http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/pt/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.12.2.html [20 de setembro de 2016]

⁹ Política de Asilo, http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/pt/FTU_5.12.2.pdf [20 de setembro de 2016]

¹⁰ Política de Asilo, http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/pt/FTU_5.12.2.pdf [20 de setembro de 2016]

582; 76 % da população síria refugiada é constituída por mulheres e crianças; 410 000 crianças sírias refugiadas estão em idade escolar (entre os 5 e 11 anos).¹¹

Segundo o Gabinete de Estatísticas da União Europeia (Eurostat), a 4 de março de 2016¹², em 2015, o número de requerentes de asilo atingiu um recorde de 1.2 milhões, com cidadãos provenientes da Síria, Afeganistão e Iraque a liderar essa estatística. A seguir a eles, estão países como Kosovo, Albânia, Paquistão, Eritreia, Nigéria e Irão. O número de requerentes de asilo em Portugal quase duplicou entre 2014 e 2015: de 440 para 830 pedidos. Os países com mais pedidos foram a Alemanha, Hungria e Suécia, seguidos pela França, Itália, Áustria, Bélgica, Suíça, Reino Unido e Holanda. No final de 2015, 922 800 pedidos estavam por deferir.

Desde 1999 que a União Europeia tem vindo a executar um sistema europeu comum de asilo com regras uniformes a aplicar em todos os Estados – Membros.

Com vista a proporcionar uma melhor gestão dos fluxos migratórios, a Agenda Europeia da Emigração¹³, adotada em maio de 2015, tem como pilares: a redução dos incentivos à migração ilegal; o salvamento de vidas humanas e a segurança das fronteiras externas.

A Agenda Europeia para a Emigração integra medidas, por um lado, que vão ao encontro das vantagens que poderá ter para os países do continente a migração, e por outro, os desafios que a mesma enfrenta, defendendo a necessidade de abordar as suas causas: a globalização e a expansão das comunicações e as guerras, crises e pobreza.

Para proceder ao asilo nos Estados-Membros, a responsabilidade pela realocação¹⁴ e reinstalação¹⁵ dos refugiados e requerentes de asilo deverá ser partilhada. Os

¹¹ Resolução do Parlamento Europeu, de 9 de outubro de 2013, sobre as medidas da UE e dos Estados-Membros para enfrentar o fluxo de refugiados em consequência do conflito na Síria <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2015-0317+0+DOC+XML+V0//PT> [2 de outubro de 2016]

¹² Asylum in the EU Member States, <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7203832/3-04032016-AP-EN.pdf/790eba01-381c-4163-bcd2-a54959b99ed6> [2 de outubro de 2016]

¹³ Agenda Europeia da Migração, https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/europeanagendamigration/backgroundinformation/docs/communication_on_the_european_agenda_on_migration_pt.pdf [10 de março de 2016]

¹⁴ “Relocalização: sistema de distribuição temporária de pessoas com necessidade evidente de proteção internacional, tendo em conta uma participação equitativa e equilibrada de todos os Estados-Membros de acolhimento, baseada em critérios como o PIB, o número de habitantes, a taxa de desemprego e números anteriores de requerentes de asilo e de refugiados reinstalados.”

Estados – Membros têm a possibilidade de recorrer ao Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração, a oferecerem mais lugares de reinstalação nos programas nacionais e aos “doadores privados e não-governamentais, as autorizações humanitárias e às cláusulas de reagrupamento familiar.”

Outra medida em agenda é o trabalho em parceria da Comissão Europeia e do Serviço Europeu para a Ação Externa (SEAE) com países de origem e de trânsito dos refugiados para evitar viagens perigosas. Assim, serão criados ou alargados Programas de Proteção e Desenvolvimento Regional, será criado um centro piloto polivalente no Níger¹⁶ (onde a Organização Internacional para as Migrações (OIM) registou a entrada de mais de 60 000 migrantes através de Agadez, entre fevereiro e abril de 2016) que, em colaboração com a OIM, o ACNUR e as autoridades nigerianas funcionará como um ponto de acesso a informação sobre as viagens dos migrantes e de possibilidade de regresso aos migrantes em situação irregular. Será reforçada a gestão das fronteiras no Níger e Mali¹⁷. A Síria e a Líbia são países acompanhados pela União Europeia. A Líbia, apoiada ao nível da unidade governamental nacional e a Síria, ao nível de apoio financeiro para assistência humanitária, estabilização e desenvolvimento no interior e ajuda aos refugiados em países como o Líbano, a Jordânia, a Turquia e o Iraque.

A Agenda Europeia da Migração prevê estabelecer “pontos de acesso” para rapidamente os migrantes serem identificados, registados e recolhidas as suas impressões digitais. Os migrantes que necessitem de pedido de asilo serão encaminhados pelo Gabinete Europeu de Apoio em matéria de Asilo (EASO). Se os migrantes não necessitem de proteção, serão ajudados pela Agência Europeia de

¹⁵ “Reinstalação: responsabilidade conjunta da comunidade internacional para ajudar as pessoas deslocadas com necessidade de proteção internacional. O ACNUR identifica as situações de falta de segurança das pessoas nos seus próprios países. O ACNUR aprovou o objetivo para a EU de 20 000 lugares anuais de reinstalação até ao ano de 2029.”

¹⁶, “O Níger é identificado como um dos países de trânsito dos migrantes clandestinos que passam por este país antes de chegarem à Líbia para entrar em embarcações obsoletas e penetrar na Europa depois de atravessar o Mediterrâneo com o risco de perderem as suas vidas.”

EU adota plano de ações para conter imigração clandestina, <http://opais.co.ao/adoptado-plano-de-accoes-para-conter-imigracao-clandestina/> [5 de outubro de 2016]

¹⁷ “Mali has a long history of emigration, and has also become an important transit point for migratory flows within the region and beyond. The country is characterized by migration trends that range from cultural practices that promote migration as a rite of passage for young men, to circular and seasonal migration including pastoral and nomadic movements.” International Organization for Migration – Mali, <http://www.iom.int/countries/mali> [5 de outubro de 2016]

Gestão da Cooperação Operacional nas Fronteiras Externas dos Estados-Membros da União Europeia (Frontex)¹⁸, a qual gerirá o regresso dos migrantes em situação irregular.

A União Europeia tem como prioridade, no que respeita as políticas de asilo, um sistema comum (Sistema Europeu Comum de Asilo) “para analisar a execução e a aplicação das regras em matéria de asilo e promover a confiança mútua [entre os Estados-Membros]”. (Agenda Europeia da Migração, 2015:14)

A chave do sucesso da política de migração é para a União Europeia a integração dos migrantes. O financiamento é assegurado pelo Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI)¹⁹, o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER)²⁰ e o Fundo Social Europeu (FSE)²⁰. Estes fundos visam promover a inclusão social e a

¹⁸ i. A Frontex promove, coordena e desenvolve a gestão das fronteiras europeias, de acordo com a Carta dos direitos fundamentais da União Europeia na aplicação do conceito de gestão integrada das fronteiras. A agência foi criada em 2004 para reforçar e dinamizar a cooperação entre as autoridades de fronteiras nacionais dos países membros. Ajuda as autoridades das fronteiras dos diferentes países da UE na elaboração de um trabalho conjunto por forma conseguir o seu objetivo. Na prossecução deste objetivo, a Frontex tem várias áreas de atuação que estão definidas na última alteração ao Regulamento Frontex fundador. EU- FRONTEX- Agência Europeia de Gestão da Cooperação Operacional nas Fronteiras Externas dos Estados-Membros da União Europeia, <http://www.emgfa.pt/pt/operacoes/missoes/frontex> [10 de setembro de 2016]

ii. O SEF tem promovido uma atuação ativa e permanente no quadro da cooperação nacional no âmbito da Frontex, bem como através do destacamento de peritos às operações Frontex e EASO, em particular a colocação de agentes de ligação na Itália e na Grécia para facilitar a cooperação e a tramitação dos procedimentos de recolocação. (RIFA – Relatório de Migração Fronteiras e Asilo, 2015:43)

¹⁹ A Comissão Europeia notificou o Estado Português, no presente dia 25 de março, da aprovação, pela reunião de Colégio de Comissários do passado dia 19, do Programa Nacional de Portugal com vista a receber apoio financeiro do Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI), integrado no Quadro Financeiro Plurianual para o período 2014-2020. O Quadro Financeiro Plurianual 2014-2020 para a área dos Assuntos Internos tem como objetivo contribuir para apoiar os Estados-membros na prossecução de uma política europeia que privilegia a imigração legal, a integração dos nacionais de países terceiros e o acolhimento de beneficiários de proteção internacional.

Aprovado o Programa Nacional do fundo para o Asilo, a Migração e a Integração (FAMI) para o período 2014-2020,

[http://www.sg.mai.gov.pt/Noticias/Paginas/Aprovado-o-Programa-Nacional-do-Fundo-para-o-Asilo,-a-Migra%C3%A7%C3%A3o-e-a-Integra%C3%A7%C3%A3o-\(FAMI\)-para-o-per%C3%ADodo-2014----2020.aspx](http://www.sg.mai.gov.pt/Noticias/Paginas/Aprovado-o-Programa-Nacional-do-Fundo-para-o-Asilo,-a-Migra%C3%A7%C3%A3o-e-a-Integra%C3%A7%C3%A3o-(FAMI)-para-o-per%C3%ADodo-2014----2020.aspx) [20 de setembro de 2016]

²⁰ Instituído em 1957 pelo Tratado de Roma, é o fundo estrutural mais antigo, contribuindo para o reforço da política económica e social da União, melhorando o emprego e as possibilidades de emprego. Para o efeito, o FSE apoia ações dos Estados Membros visando o aumento da capacidade de adaptação dos trabalhadores e das empresas, a melhoria do acesso ao emprego, a inserção profissional dos desempregados, o reforço da integração social das pessoas desfavorecidas, o aumento e a melhoria do investimento no capital humano, o reforço da capacidade institucional e a eficácia das administrações e dos serviços públicos. Fundo Social Europeu,

http://www.igfse.pt/st_glossario.asp?startAt=2&categoryID=305&newsID=1838&offset=5 [5 de outubro de 2016]

integração dos migrantes que procuram asilo, dos refugiados e das crianças. Entre a melhoria das competências linguísticas e profissionais, encontram-se as seguintes medidas: “o acesso aos serviços, promover o acesso ao mercado de trabalho e a educação inclusiva, fomentar os intercâmbios interculturais e incentivar a realização de campanhas de sensibilização dirigidas às comunidades de acolhimento e aos emigrantes.” (Agenda Europeia da Migração, 2015:18)

1.1. O panorama português

Portugal é um dos 144 países signatários da Convenção de Genebra, a qual estabelece que nenhum país deve expulsar ou devolver um refugiado contra a sua vontade, em quaisquer ocasiões, para um território onde ele/ela sofra perseguição. Na 2ª Guerra Mundial, Portugal acolheu refugiados. Em 1998, chegaram da Guiné-Bissau 4000 pessoas para fugir à guerra civil do seu país. Em 1999, durante a guerra no Kosovo, acolheu cerca de 2000 pessoas.

Em Portugal, é o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras a entidade que decide a aceitação de pedidos de proteção internacional e instrui os processos de concessão deste tipo de proteção e determinação do Estado responsável pela análise dos pedidos e execução da transferência para outro Estado Membro²¹.

“A partir da Resolução do Conselho de Ministros n.º110/2007, de 21 de Agosto, foi criado um programa de reinstalação nacional, que previa a criação de condições para conceder anualmente, no mínimo, asilo a 30 pessoas. De acordo com o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, desde 2007, o Estado português: recebeu um total de 2242 pedidos de asilo; atribuiu 528 Autorizações de Residência por razões humanitárias; concedeu 98 estatutos de refugiado; reinstalou 217 pessoas; recolocou 10 pessoas.”²²

Segundo o Despacho nº 10041-A / 2015, cabe a Portugal o acolhimento de cerca de 1500 refugiados, tendo sido necessária a criação de um grupo de trabalho, o Grupo de Trabalho para a Agência Europeia para as Migrações, com o objetivo da reinstalação, relocalização e a integração dos imigrantes.²³ Em 2015, registou se a

²¹ As principais fontes dos estatutos de proteção concedidos em Portugal são a Convenção de Genebra de 1951 e o acervo de instrumentos jurídicos da União Europeia que integram o Sistema Europeu Comum de Asilo (Diretivas sobre as condições a preencher para beneficiar do estatuto de proteção internacional, sobre o Procedimento de Asilo, sobre as Condições de Acolhimento, e Regulamentos de Dublin e Eurodac) e nacionais (Constituição da República Portuguesa, Lei de Asilo e Lei de Imigração).

²² A experiência portuguesa, <http://www.refugiados.acm.gov.pt/a-experiencia-portuguesa/> [15 de setembro de 2016]

O Grupo de Trabalho é constituído por: a) Um representante da Direção -Geral dos Assuntos Europeus/MNE; b) Um representante do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras; c) Um representante do

solicitação de 49 pedidos de asilo por menores desacompanhados, 47 originários de África (maioritariamente com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos).

A Lei de Bases do Sistema Educativo português²⁴ (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro), nos seus Princípios organizativos, artigo 3º, apontava para o “reforço da identidade nacional no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo” [e formação do educando no âmbito] da “cidadania” e da valorização dos diferentes saberes e culturas”. As medidas educativas extraordinárias para a implementação do acolhimento passam pela equivalência de estudos, integração progressiva no currículo, a ação social escolar e o reforço da aprendizagem da língua portuguesa. O Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (2015: 43) define 3 fases para quem vem partilhar uma vida connosco: “De referir que ao procedimento de receção se segue um programa de acolhimento e de integração descentralizado de base comunitária.”

O *Ofício-Circular Agenda Europeia para as Migrações - medidas a implementar no sistema educativo*, de 1 de março de 2016, indica que numa primeira fase de integração dos alunos imigrantes, as escolas decidem, atendendo às especificidades dos alunos e ao perfil dos professores, relativamente ao seu domínio de uma língua de comunicação com os alunos, as disciplinas que os alunos frequentam. Durante o tempo de dispensa das disciplinas da matriz curricular, os alunos:

- a) desenvolvem atividades de aprendizagem de PLNM, incluindo atividades no âmbito da língua portuguesa enquanto língua veicular de conhecimento para as outras disciplinas do currículo; b) são acompanhados por um docente que detenha formação no âmbito do Português/PLNM ou, em alternativa, por um docente do 1.º ciclo do ensino básico ou por um docente que detenha qualificação em línguas estrangeiras. [...] Deverá privilegiar-se a rápida integração na totalidade do currículo do respetivo ano de escolaridade. No final do ano letivo, o docente titular de turma, no 1.º ciclo, e o conselho de turma, nos restantes casos, determinam a transição e/ou progressão dos alunos para o

Instituto da Segurança Social, I. P.; d) Um representante do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I. P.; e) Um representante da Direção -Geral da Saúde; f) Um representante da Direção -Geral da Educação; g) Um representante do Alto Comissariado para as Migrações. O Grupo de Trabalho pode, sempre que entender necessário, solicitar que nele participem, nos termos que considerar adequados, terceiros, designadamente representantes das autarquias locais e de organizações não-governamentais.

Despacho n.º 10041-A/2015, <https://dre.pt/application/conteudo/70181480> [5 de outubro de 2010]

²⁴Lei de Bases do Sistema Educativo,

http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis [20 de setembro de 2016]

ano de escolaridade imediatamente seguinte. [...] Prevê-se a disponibilização de um conjunto de aulas de PLNM, nível A1 de proficiência linguística, da autoria da “Ciberescola da Língua Portuguesa”.²⁵

A página da Internet da Direção Geral da Educação disponibiliza alguns recursos para aplicação em sessões de formação sobre a língua e cultura dirigidos ao público específico dos alunos refugiados, ligações úteis, bem como o “Guia de Acolhimento: Educação Pré – Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário” (2016), o qual inclui medidas de acolhimento, medidas de gestão educativa, aprendizagem do Português Língua Não Materna, informações sobre o sistema educativo português, recursos, ligações úteis e uma ficha sociolinguística para aplicar aos alunos.²⁶

O guia alerta para determinados pontos fulcrais na aprendizagem do PLNM, na Educação Pré-Escolar, como sendo:

“A criação de ambientes seguros e acolhedores que promovam a inclusão das crianças cuja língua materna não é o português; o estabelecimento de relações afetivas significativas com as crianças e os adultos no jardim-de-infância; o respeito pelas línguas maternas e culturas das crianças, como forma de educação intercultural; a integração e a participação das famílias nas atividades do jardim-de-infância.”

O papel do educador de infância passa por:

“Criar um clima de comunicação e de confiança, onde estas crianças e as suas famílias se sintam acolhidas, escutadas e valorizadas nas suas línguas maternas, culturas e saberes, eventualmente através do recurso à comunidade educativa, à comunidade local ou a outras entidades. [...] Para o sucesso do percurso educativo destes alunos em Portugal, concorrem fatores determinantes como as componentes linguística e cultural. [...] Deverá o educador respeitar o ritmo de cada uma delas, de modo a que não se sintam demasiado pressionadas para falar em português. [...] Deverá ser explorado o carácter lúdico da língua, através da realização de atividades, tais como histórias, rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas. [...] A poesia como forma literária poderá constituir-se como um «meio de descoberta da língua e de sensibilização estética. O educador deve fomentar o diálogo entre as línguas e culturas em presença no jardim-de-infância, designadamente com a participação das suas famílias nas atividades.”

Em relação aos Ensinos Básico e Secundário, e no âmbito da disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), é realizado um posicionamento linguístico através de uma avaliação de diagnóstica dos alunos.²⁷

²⁵ “A CiberEscola da Língua Portuguesa” (<http://www.ciberescola.com>) é uma plataforma de recursos interativos e cursos online de ensino do português. Em Português Língua Materna são visados sete níveis de escolaridade, do 5.º ao 12.º anos. Em Português Língua Não Materna estão contemplados os níveis A2 e B1. Numa e noutra vertente do ensino do português, as áreas tratadas são a Leitura, a Compreensão oral, a Gramática, a Escrita e o Vocabulário.

²⁶ Guia de Acolhimento Educação Pré-Escolar Ensino Básico Ensino Secundário, http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Agenda_Europeia_Migracoes/Documentos/agenda_migracoes_guiacolhimento_dge.pdf [20 de setembro de 2016]

²⁷ Modelos de teste de diagnóstico, <http://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna#docapoio>. [20 de setembro de 2016]

“No caso dos alunos recém-chegados não deterem qualquer domínio da língua portuguesa, estes deverão ser posicionados no nível A1 de proficiência linguística de PLNM. Neste âmbito, e em harmonia com o explanado no Despacho normativo n.º 6/2007, de 6 de fevereiro, alterado pelo Despacho normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto, para o ensino básico, bem como no Despacho normativo n.º 30/2007, de 22 de agosto, para o ensino secundário, os alunos que sejam posicionados nos níveis de proficiência linguística de Iniciação (A1/A2) ou Intermédio (B1) seguem o currículo de PLNM e não o currículo da disciplina de Português, do ano de escolaridade em que se encontram. Para tal, e tendo por base as Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário, as quais poderão ser utilizadas no ensino básico com as devidas adaptações à faixa etária dos alunos, deverá ser concebido, pelo professor titular de turma ou pelo professor de Português/PLNM, um plano de acompanhamento individualizado que vise o desenvolvimento do domínio do português, quer enquanto objeto de estudo quer como língua de acesso ao currículo das disciplinas que o aluno frequenta.”

Os professores das demais disciplinas devem trabalhar em articulação com o professor de Português/PLNM, no sentido de “promover o desenvolvimento do português enquanto língua de acesso ao currículo, em particular com os alunos que se encontram no nível de Iniciação (A1/A2).” O conselho pedagógico define e aprova, critérios de avaliação específicos para o PLNM. O portefólio individual poderá constituir um instrumento fundamental de registo inicial, das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados²⁸. Ao nível da avaliação externa, no ensino básico, encontram-se dispensados da realização das provas finais os alunos que não tenham o português como língua materna e tenham ingressado no sistema educativo português no ano letivo correspondente ao da realização das provas finais.

Pretendeu-se com este primeiro capítulo realizar uma contextualização em relação às normas sobre direitos humanos, imigração, asilo e acolhimento de alunos refugiados nas escolas, ao nível comunitário europeu e nacional, no intuito de clarificar a definição e constituição de pontos de partida e de suporte de ações educativas de acolhimento de refugiados, a um nível geral, e no ensino do português, em particular.

Naturalmente que a responsabilidade pelo acolhimento de refugiados ultrapassa o conhecimento deste enquadramento. Para a promoção do conhecimento, diálogo, tolerância e respeito importa ainda rever determinados conceitos como os de cidadania e inclusão.

²⁸ (cf. Portefólio Europeu de Línguas – 1.º Ciclo; Portefólio Europeu de Línguas – 2.º e 3.º Ciclos; Portefólio Europeu de Línguas para o Ensino Secundário).

2. O conceito de inclusão

Para tratar o conceito de inclusão, seria oportuno, primeiramente, determo-nos num outro, o de cidadão. O termo cidadão tem tantas aceções quantas as transformações sociais, os contextos históricos e a mudança de paradigmas ideológicos. Assim sendo, a cidadania, que na Grécia Antiga conferia o direito de participar politicamente, incluindo a educação e a proteção, evoluiu muito até aos dias de hoje, mas resiste à permeabilidade do tempo e do espaço e ser cidadão num país pode ser diferente noutra. Por exemplo, nesse período da história, entre os séculos VIII e VII a. C. mulheres, escravos, comerciantes, artesãos e estrangeiros não eram cidadãos e, portanto, não participavam das decisões da comunidade na Grécia. Seria Rousseau no século XVIII, a conferir à educação a edificação da cidadania. Para o homem natural, viver num espírito social, equivale a “fazer parte” e “ser parte” dessa sociedade; a educação contribuirá para a sua formação política e moral voltada para o bem-estar coletivo.

Para Besalú Costa (*apud* Peres, 2005), “educar a partir do outro é o novo paradigma educativo. [...] Todos os diferentes têm sido sistematicamente marginalizados e reprimidos. [...] Desde sempre, a diferença tem sido vista como uma ameaça para a própria identidade: o diferente gera medos infere suspeitas.” O multiculturalismo, desde os anos 60, que tem vindo a assumir várias formas. Nesse período, o assimilacionismo atribuía aos alunos uma igualdade que correspondia, conseqüentemente, a um tipo de aprendizagem indiferenciada. A estratégia para combater as desigualdades educativas e culturais era a educação compensatória. Nos anos 70, o integracionismo defende a igualdade de direitos para todos os cidadãos e valores como a tolerância e a convivência. Na década de 80, o pluralismo também definia uma igualdade cultural, considerando que cada grupo étnico-cultural mantinha viva a sua cultura, no seu seio, originando uma abordagem curricular por adição e o encerramento de valores culturais na sua origem. Hoje em dia, o interculturalismo defende a participação nas várias culturas na sociedade sem obstáculos e sem discriminação. O encontro cultural deveria ser, portanto, um evento de tolerância, diálogo e de valor da diferença.

A Educação Intercultural visa desenvolver nos seus educandos o domínio de valores como a aceitação, a valorização da diferença racial, religiosa e étnica e identitária.

Ela permite que cada comunidade preserve e viva a sua cultura e tradição, partilhando essa expressão com outras diferentes. A escola é o centro primordial de preparação para o encontro de culturas na sociedade, a tolerância pela diversidade, o diálogo cultural e do que decorre dessa oportunidade de encontro, discutir problemas comuns ao mesmo planeta.

Para onde quer que nos desloquemos transportamos connosco a nossa identidade. É ela que nos representa em contacto com outras identidades e culturas. Como realizar esse contacto intercultural, ultrapassando as nossas fronteiras e transformando as diferenças em oportunidades de enriquecimento e valorização humanos? Que receção/reacção/ação ocorrerão, quando o nosso “self” tão diferente dos outros se abrir e tiver que coexistir com eles? O aceleramento das mobilidades físicas, e a perda de consistência da dicotomia um Estado – uma Nação, transformou o conceito de cidadania como “essencialização da identidade, é necessário definir cidadania de uma forma mais flexível. (Carneiro, 2003)

De facto, vamos erigindo, a várias mãos, uma comunidade partilhada, uma humanidade cuja criação está distribuída por várias identidades. Como realizar, então, a inclusão dessa polifonia na *obra* compartilhada?

A inclusão da diferença nas escolas pressupõe a verificação de que existe, em paralelo com a cidadania tradicional, uma cidadania global que é necessário desenvolver, ou seja, uma cidadania de “interdependência e interconexão política e económica social e cultural entre os níveis local, nacional e global.” (UNESCO, 2016:14). A Educação para a Cidadania Global (ECG) é uma das áreas de trabalho do Programa de Educação da UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, (2014-2017), e uma das prioridades da Iniciativa Educação Global em Primeiro Lugar, da ONU. A escola, lugar de cidadãos em formação, constitui o espaço privilegiado para dinamizar políticas e currículos educativos englobantes de três dimensões: cognitiva, socio-emocional e comportamental para um mundo “mais inclusivo, justo e pacífico”. (UNESCO, 2016:15)

A ECG engloba três dimensões. A dimensão cognitiva abrange “conhecimento e habilidades de reflexão necessárias para entender melhor o mundo e suas

complexidades. A dimensão socioemocional compreende o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades sociais que contribuem para o desenvolvimento emocional, físico e psicossocial dos alunos e lhes permitam viver com os outros de forma respeitosa e pacífica. A dimensão comportamental abarca o comportamento, o desempenho, a aplicação prática e o engajamento”. (UNESCO, 2016:22)

Estas dimensões estão inter-relacionadas e integradas na aprendizagem. Existem três atributos que correspondem ao perfil de aluno que se pretende atingir com a ECG: “ser informado e capaz de pensar criticamente; estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade; ser eticamente responsável e engajado.” (UNESCO, 2016:22)

As situações de interculturalidade são mais do que uma oportunidade para a atualização de uma língua estrangeira. Em razão de percebermos que as situações de comunicação ultrapassam conhecimentos linguísticos e englobam atitudes específicas, como a capacidade de ver sob a perspectiva dos outros e o respeito e a adequação do discurso na interação com a diversidade, dessarte, é crucial uma intervenção na educação com o propósito de colaborar para a edificação de uma cidadania que inclua e dialogue com as várias identidades à escala global.

O projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, em regime de experiência pedagógica no ano escolar de 2017-2018 (Despacho n.º 5908/2017) entende que ao longo de toda a escolaridade obrigatória se deve promover a educação para a cidadania. Aprender e ensinar com qualidade passam por:

“garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea.”

A heterogeneidade dos alunos (seres humanos) carece de espaços educativos inclusivos para se abrir à realidade incontornável em que ela se tornou. A premissa de que nenhum ser humano é igual ao outro, apesar de partilharem informações culturais e outras, poderá ser uma boa premissa tanto no acolhimento como na

convivência com a diversidade, na escola e no(s) mundo(s) em geral, com a qual ela se relaciona: uma escola inclusiva “ cuja diversidade flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos de acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil dos alunos.” (Despacho n.º 5908/2017)

Segundo dados do Conselho Português para os Refugiados, desde o início do presente ano, que Portugal acolheu cerca de 1200 refugiados, tendo assumido o compromisso de acolher 5 mil pessoas e mesmo manifestado a disponibilidade para acolher cerca de 10 mil. Deparamo-nos nos meios de comunicação social alguns documentos que têm como objetivo acolher os refugiados: o Conselho Português para os Refugiados (CPR) apresenta o “Guia de Acolhimento e Integração de Refugiados em Portugal, a Direção- Geral da Saúde, lançou o “Manual de Acesso ao sistema de Saúde de Cidadãos Estrangeiros” e o manual “Acolhimento de refugiados: Alimentação e necessidades nutricionais em situações de emergência”. O Simplex +, programa de simplificação administrativa e legislativa lançou o “*Welcome Kit* de Acolhimento aos Refugiados” que inclui: dois dicionários, um guia sobre a língua portuguesa, História e direitos, um cartão USB com conteúdos úteis, um exemplar da Constituição da República Portuguesa, um cartão de telemóvel e uma *t-shirt*, com *ícones* indicativos de necessidades quotidianas.

Pela parte da Direção Geral da Educação, no âmbito da Agenda Europeia para as Migrações, sai o Guia de Acolhimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário (DGE, 2016) , que se constitui como uma ferramenta de apoio às escolas e aos docentes, tendo em vista o acolhimento e a inclusão de crianças e jovens refugiados no sistema educativo português.

No intuito de ligar os pontos de contacto entre o documento que será a base da organização das medidas de acolhimento dos refugiados, no que respeita o ensino da língua portuguesa, e as linhas orientadoras da ECG, apresenta-se a seguinte tabela:

Tabela: 2.1

Guia de Acolhimento (DGE)	Educação para a Cidadania Global (UNESCO)
<p>Medidas de Acolhimento</p> <p>Participação de toda a comunidade educativa (tutoria / mentoria).</p> <hr/> <p>Facilitação do conhecimento da escola.</p> <hr/> <p>Participação das famílias dos alunos e/ ou representante da entidade que os acolheu.</p> <hr/> <p>Projetos, atividades ou cursos para desenvolver a língua e cultura portuguesas, o reconhecimento e valorização da diversidade, respeito pela multiculturalidade da comunidade escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Celebração de dias internacionais. • Criação de clubes orientados para o ativismo. • Aprendizagem baseada em: experiências; projetos; trabalho colaborativo; tarefas autênticas; exposição de trabalhos sobre os direitos; jornais escolares com questões globais. • Partir dos alunos e das suas famílias como recurso de ensino e aprendizagem. • Aprendizagem em diferentes contextos (troca de <i>e-mails</i> internacionais, participação na comunidade, comunidades virtuais).
<p>Medidas de gestão educativa</p> <p>As escolas decidem caso a caso as disciplinas a frequentar, em função do perfil dos professores ao nível do conhecimento das línguas estrangeiras facilitadoras da comunicação com os alunos.</p> <hr/> <p>Reforçar a aprendizagem da língua portuguesa e o seu desenvolvimento enquanto língua veicular de conhecimento para outras disciplinas do currículo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A ECG necessita de educadores qualificados com bom entendimento do ensino e da aprendizagem, transformadores e participativos. • São importantes o apoio e empenho dos diretores. • A ECG pode incentivar a colaboração entre professores de diferentes disciplinas

Desenvolver projetos de intervenção	
Aprendizagem do Português língua não materna	
Criação de ambientes seguros e acolhedores que promovam a inclusão.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a comunicar sobre sentimentos.
Estabelecimento de relações afectivas significativas com crianças e adultos.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver habilidades e consciência sobre comunicação e cooperação
Respeito pelas línguas maternas e culturas das crianças – educação intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos melhoram a experiência de ensino e aprendizagem, apoiam diferentes tipos de aprendizagem, valorizam o conhecimento e a experiência dos alunos de diversas origens.
Integração e participação das famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os alunos se sentem valorizados e incluídos em ambientes que incentivam a colaboração, a interação saudável, o respeito, a sensibilidade cultural-
Educador – criador de clima de comunicação e confiança, onde crianças e famílias se sintam acolhidas, escutadas, valorizadas nas suas línguas maternas, culturas e saberes com recurso à comunidade educativa, comunidade local ou outras entidades	<ul style="list-style-type: none"> • Os educadores têm o papel crucial na criação de um ambiente para a aprendizagem efetiva (em debate com os alunos, criar as regras de sala de aula, organizar o espaço de aulas e para eventuais exposições de trabalhos desenvolvidos) e na deteção de fatores que podem prejudicar a inclusão.

- Análise de problemas; projetos de pesquisa; as TIC e as redes sociais orientadas para a conexão entre salas de aula e comunidades e a troca de informações.

Ensinos Básico e Secundário

Adaptação do programa ao aluno na criação de um plano de acompanhamento individualizado, definido em articulação com professores das várias disciplinas, tendo em vista desenvolver o português como língua de acesso ao currículo das disciplinas que o aluno frequenta.

- Avaliação da aprendizagem, avaliação para a aprendizagem, avaliação como aprendizagem
- Avaliação como um processo de crescimento pessoal, integração e consciência social.
- Avaliação formativa com vista ao ajustamento de processos e estratégias (reflexão e auto-avaliação, *feedback* de pares, avaliação dos professores, diários, portfólios)
- Avaliação do crescimento pessoal, da integração e da consciência social.

Podemos constatar, pela leitura desta ligação entre ambos documentos, que ao seguirmos as orientações emanadas da DGE, é possível, através do ensino de uma língua estrangeira, irmos colocando algumas peças para a construção do acolhimento, da inclusão e da cidadania global, tendo como matéria-prima primordial e ponto de partida a valorização e o respeito pela diversidade de cada unidade que constitui o ser humano. Ser professor de uma língua estrangeira é abrir aos alunos a janela de mundos multiculturais, colocando-os como atores nessa experiência de surpresa pela novidade humana e dar-lhes instrumentos para esse contacto através da educação intercultural.

3. A educação multicultural/intercultural

As guerras que se instalaram, o desrespeito pelos direitos humanos e a utilização cada vez maior dos mecanismos de proteção internacional, vêm aumentando o número de refugiados e os pedidos de asilo. A Europa comunitária, por um lado, oferece a livre circulação dos seus estados membros, por outro vem-se questionando e receando a abertura aos do exterior.

A UNESCO considera a língua uma peça fundamental da educação intercultural, não só como meio de comunicação e entendimento, como também de nos fazermos representar como seres que possuem direitos fundamentais, entre eles o de ter uma identidade própria. A educação para a cidadania, no mundo aberto à globalização e ao contacto inevitável das culturas plurais, encontrará em determinado lugar do seu caminho a educação intercultural. Exercer a cidadania passa por educar para a interculturalidade. Em 1997, o Conselho da Europa prioriza a educação para a cidadania, no sentido de conferir às línguas o mérito de contribuir para essa causa.

“A educação intercultural é encarada atualmente como indispensável para o processo de aquisição da língua em sentido estrito, ao mesmo tempo que se considera um instrumento útil na educação em geral. A aprendizagem de línguas é vista como o acesso necessário ao reconhecimento dos outros e, num quadro europeu, uma contribuição para reforçar o sentimento de pertencer à Europa na sua diversidade cultural e de favorecer a compreensão entre cidadãos.”

(Sequeira, 2012: 305)

A língua é o recurso principal das trocas que a comunicação facilita. A cidadania global, a educação e a sociedade são considerados os pilares em que se funda a interculturalidade. A globalização tende a criar um caminho uniforme para a humanidade, porém simultânea e paradoxalmente, a passos que marcam cada vez mais a diferença, “ como se os povos não quisessem perder-se numa espécie de magma indiferenciado, num mundo uniformizado, reivindicando, portanto, identidades coletivas como o indivíduo reivindica a sua qualidade de indivíduo”.(Lourenço,2003:88) Consequentemente haverá implicações na forma de entender as migrações, na consciência coletiva das minorias e seu desejo de hegemonia. “Já não está em causa discutir se as nossas sociedades serão ou não multiculturais, mas sim gerir este processo histórico sem pôr em causa valores de coesão social” (Zapata-Barrero, 2004, *apud* Mendes 2006:135) como a paz, a

cidadania, os direitos humanos, a igualdade, a tolerância sem referenciais de superioridade, os quais potencialmente se encontrarão na promoção de uma educação intercultural que faz sobressair a face positiva da globalização sem aniquilar as identidades culturais. A estandardização material e económica pode ocultar e negligenciar uma dialética existencial sobre a qual é necessário refletir nos tempos atuais: eu com a minha identidade e o outro com a sua alteridade.

Antes de avançar com uma proposta de estudo sobre a educação intercultural, apresenta-se um quadro onde se pode observar a evolução do conceito de cultura entre o século XIX e o século XX.²⁹ Da sua leitura, poder-se-á inferir que de uma conceção centrada no homem e no seu meio, inicial, passou-se a englobar a transformação ocorrida do contacto com os outros, dando importância à língua e à comunicação nessa relação.

Edward Tylor	(1832-1917)	Conceção universalista da cultura – expressão da vida social do homem
Franz Boas	(1858-1942)	Conceção particularista da cultura – cada cultura é única - relativismo cultural
Émile Durkheim	(1858-1957)	O conceito de cultura assume o de civilização: a humanidade é única e cada civilização contribui para a civilização humana; é a consciência coletiva que origina a coesão e a unidade de uma sociedade.
Bronislaw Malinowski	(1844-1942)	Teoria das necessidades – a cultura satisfaz as necessidades essenciais do homem. A transformação cultural vem do exterior através do contacto cultural.
Edward Sapir	(1884-1939)	A cultura é um sistema de comunicação.

²⁹ Criado a partir de: Ferreira (2003).

Cultura= Língua

Claude Lévi - Strauss	(1908 – 2009)	Linguagem: produto da cultura; parte da cultura; condição da cultura; alicerce da cultura
Estudos culturais com a criação do “Centre for Contemporary Cultural Studies	1963	Interdisciplinaridade no estudo da cultura; ocupam-se de todas as formas de produção cultural, em relação com outras práticas culturais e com estruturas sociais e históricas; cultura como um modo de vida e conjunto de práticas culturais

Ainda no intuito de contribuir para uma definição de cultura, salienta-se a definição de Pretceille que lhe atribui uma dupla função: ontológica e pragmática (Pretceille, 1999 *apud* Meunier, 2007:6) Ontológica porque a cultura pode ser vista como um meio de dar significado, a mim e aos outros, facilitando a adaptação aos novos ambientes, produzindo comportamentos e atitudes, isto é, a cultura, e pragmática pois ela é o resultado da atividade social: multiplicação de contactos, a rapidez das mudanças, a complexidade crescente. É aqui que se encontra a noção aceite pelo autor de cultura: ela não é uma reprodução da realidade já que ela resulta da sociedade em atividade.

Compreender o termo cultura ultrapassa o reconhecimento de que existem manifestações diferentes das que eu represento do meu mundo. A cultura é dinâmica e não um produto acabado ou com um fim previsto, pois como refere Outeirinho (2006:174): “a cultura é uma realidade em processo e não algo *sub species aeternitatis*”. Para Pretceille (2006: 81) aos fenómenos culturais estão inerentes “*dynamiques, des transformations, des métissages et des manipulations*”.

Não existe, portanto, uma cultura pura, intacta. O mundo em que vivemos é efetivamente plural: “*toute culture est un mélange, un métissage élaboré au fil des*

siècles. (...) La pluralité est la condition ordinaire des hommes, et prétendre à le refuser est simplement une absurdité.” (Pretceille e Porcher, 2001: 19)

O prefixo “inter” que forma a palavra intercultural dota-a de referências à relação e ao contacto com os outros, o que demanda o reconhecimento da realidade inquestionável da diversidade. Quanto mais bem nos conhecermos a nós próprios, e nos posicionarmos como membros de um lugar comum que é a humanidade, melhor saberemos avaliar a pluralidade e acolher a diferença como algo ordinário à nossa condição. Ora como o termo cultura compreende em si a dinâmica e a surpresa da “relação com os outros” à interculturalidade não importa senão a cultura-ação, em detrimento da cultura-objeto. “a educação intercultural passa pela descoberta de nós próprios (identidade) e pelo reconhecimento do outro (alteridade) numa relação de interdependência entre todos os seres humanos.” (Peres, 2006: 129)

A potenciação desta inter-relação entre pessoas de distintas culturas acontece na escola consciente de que a sociedade se afasta irrefutavelmente da homogeneidade, visto que “le rêve d’une totalité close, ronde, fermée, dont on pourrait un jour atteindre le bout, s’est évanoui (...) il est inadéquate, indadaptable à ce que l’on peut espérer connaître. (Pretceille e Porcher, 2001: 21)

Esta escola investe na valorização da “plurifonia” propicia encontros que são tão simples quanto suntuosos reflexos de um caminho que nos uniu como humanidade, no mesmo espaço e no mesmo tempo, com registo no presente e posteridade o que levará naturalmente à aplicação de uma pedagogia contra as desigualdades, a exclusão, o racismo, a xenofobia, as injustiças sociais e económicas, a discriminação, e sobretudo a uma pedagogia da disponibilidade, empatia e resolução de conflitos em relação ao outro diferente de mim, passos essenciais na vivência da heterogeneidade desses futuros homens e mulheres a quem um dia a escola abrirá as suas portas.

Até meados dos anos 70, o sistema educativo português vivia uma política assimilacionista, monocultural e uniformizada. Os primeiros estudos sobre a educação, tendo em conta a multiculturalidade surgiram em Portugal, nos anos 80. “A entrada tardia em Portugal desta área de estudos explica-se pela forte tradição monocultural do nosso país”. (Pereira, 2004: 11)

Existe a tendência para usar com pouco rigor os dois adjetivos: multicultural e intercultural. Por isso, no propósito de contribuir para um posicionamento intercultural no panorama educativo atual, propõe-se a seguir uma distinção entre os dois conceitos.

Tabela: 3.1

A diferença: perspectivas	
Multicultural	Intercultural
Cultura = característica de um objeto	Cultura = ação
Observação: somos diversos	Ação: interação
Estabilidade coletiva	Identidades culturais em interação e análise
Realidade objetiva	Realidade subjetiva de diálogo, interdependência
Marginal	Integrante da alteridade
Estática. Coexistência	Dinâmica: Convivência

Cardoso (2018)

Segundo o Centre for Educational Research and Innovation (1989: 29),

“Interculturalism is so difficult to define that is generally presented as a state of mind, a question of attitudes: Interculturalism is apparently a militant virtue, practiced by missionaries who believes in a new society built upon brotherhood, love and understanding among mankind.”

Contrariar o individualismo numa sociedade tão competitiva e instigadora para sermos multifacetados e nos estarmos constantemente a adaptar à inconstância e à novidade, deixa-nos sem tempo para maturarmos valores intrinsecamente humanos, como os momentos de partilha e de escuta ativa dos outros. Por outro lado, esta faceta não é tão valorizada quanto as competências livrescas, e as emoções, para terem alguma aceitação precisaram de ser coladas à inteligência (inteligência emocional). Portanto, a educação intercultural pode ser mais definida como um “state of mind”.

Poder-se-á considerar que a educação intercultural não vincula um indivíduo à sua cultura. Isto é, não estuda a cultura como um objeto que detém a característica de ser intercultural. À educação intercultural interessa analisar as relações, os contactos entre a diversidade de pessoas, sem aspirações de chegar a uma interpretação final e definitiva, pois que os tempos, os lugares e as pessoas nunca foram definitivos.

L'autre n'est pas une connaissance mais une re-connaissance. L'enjeu consiste à sortir du modèle d'explication pour passer à une maîtrise du changement. Celui-ci ne peut être perçu à partir des caractéristiques individuelles et groupales, mais à partir de problématiques centrées sur les contacts, les interactions, les acculturations, les dysfonctionnements, problématiques associées par ailleurs à une obligation d'interprétation renouvelée et permanente. (...) C'est la culture en act et non la culture comme objet qui est au coeur de la démarche interculturelle."

Pretceille (2006 : 84)

A educação poderá otimizar a desmistificação inscrita nalguns preconceitos e mitos relacionados com a vinda de refugiados para Portugal, alguns deles inscritos na PAR (Plataforma de Apoio aos Refugiados) - *quem é que ajuda os pobres em Portugal? Porque é que os países muçulmanos não recebem estes refugiados? Porquê ajudar os refugiados estrangeiros com tanta pobreza em Portugal? A Europa cristã está a ser invadida pelo Islão? Os refugiados não são pobres. Até tem "smartphones"; corremos riscos? Podem vir terroristas?* Poderá ainda constituir a forma privilegiada de ir contra a desinformação, de abrir os horizontes para a horizontalidade das sociedades multiculturais. "As pessoas que aprendem a viver juntas irão necessariamente aprender em conjunto, numa procura constante de compreensão e inteligibilidade cultural." (Carneiro, 2003 :202) Não se espere que as pessoas vivam à margem para que a convivência e os problemas se evitem. Se essas pessoas vivem connosco, a cultura delas coexiste com a nossa, sendo inquestionável o grau de importância das mesmas. "It is hoped that by getting pupils to realize that here are other ways of thinking, they will learn that their own culture is not intrinsically superior, nor others necessarily inferior." (Centre for Educational Research and Innovation, 1989: 7)

Para Martins

Há uma tensão xenófoba latente que não pode ser apenas contrariada com discursos pedagógicos – tem de ser superada não só com medidas de integração social, quando tal seja possível, mas também com medidas preventivas de apoio ao desenvolvimento nas zonas de origem da imigração e contrárias a criação de ghettos étnicos. Trata-se no

fundo de valorizar a dimensão solidária do civismo – não reduzindo este a um discurso mas a uma ação.

(Martins, 1992:55)

Coexistir com uma cultura diferente, reconhecê-la e dialogar com ela, não implica a perda de coesão nacional.

“Importa no ensino de uma cultura estrangeira alertar para os sinais, para os diálogos entre culturas, para os contributos externos que alimentam uma cultura e como uma dada cultura pode participar noutras culturas ditas nacionais. A preocupação não deve ser unificar, homogeneizar, pois uma cultura não é de modo algum monolítica, mas pelo contrário, ela ergue-se sobre um constante processo de relação. Estudar uma cultura estrangeira significa ainda atentar na exploração da diferença vista não como obstáculo à relação com, mas como motor de negociação e apelando para a necessidade de mediação.”

(Outeirinho, 2006:174)

Estudar uma cultura estrangeira significa encarar a diferença não como obstáculo, mas como promoção de determinados “saber-fazer” como a negociação e mediação imprescindíveis na sociedade real que temos.

Segundo Martins (1992:43), “A escola é naturalmente um agente de mudança, mas não pode agir como se os alunos fossem cobaias de laboratório, tem de partir da sociedade tal como ela é. [...] [Num mundo em reconfigurações constantes] é necessário considerar simultaneamente o microcosmo social em que cada um se insere, tal como ele é, e a necessidade de universalismo e de compreensão do que é diferente e dos outros.” Reconhecer a diferença e limitá-la a uma área, não agindo para que ela seja integrada, não serve os propósitos de uma educação de preparação para convivência em sociedade. A voz das culturas minoritárias deve ser escutada pelas outras pois também contribuem para o discurso cultural. Essa voz: “express their own individual or collective personality, to make their own cultural demands, as well as of seeing that they have the co-operation of the receiving country and of their own country in their effort to achieve an identity, freedom and fulfillment” (Centre for Educational Research and Innovation, 1989: 29)

Tal como como compreendemos o conceito de *cultura* até agora, ela encontra-se em contínua construção pela permanente relação que todos mantemos com a diversidade

de intervenientes nessa interação. A cultura é um conjunto de “fragments qu’il convient d’apprendre à repérer et à analyser”. Pretceille (2006 : 81)

Espera-se da educação a fomentação de valores e atitudes em direção à diferença como:

“a apreciação do património cultural dos outros, descobrir o fascínio da diversidade, resistir ao auto-centrismo cultural soberbamente senhor do saber ou da verdade, combater o sectarismo cego, libertar de preconceito e de dogma redutor. No fundo, está em jogo a liberdade autêntica; libertar de mal-formações do espírito egoísta para apreciar plenamente a riqueza dos outros. Dito de outro modo, superar as autossuficiências redutoras para saborear as diferentes culturas como narrativas inestimáveis dos dramas de vida de cada povo.”

(Carneiro 2003: 78)

Através da educação pode ser aberto o campo de utopias despertadas para o sonho sempre inacabado do aperfeiçoamento da sociedade nunca ultimada. Porém, que essa obra em contínua construção não conduza ao pessimismo e à descrença de que a educação não pode fazer nada, no que toca a melhorar o homem e a humanidade. Mayor (1999 *apud* Peres 2006: 123) refere que “a educação e a cultura são os únicos pilares duráveis da paz e da segurança humana.” É preciso acreditar nessa “utopia” de um mundo melhor e cultivá-la nos alunos, futuros homens e mulheres da sociedade. É necessário entender que esses vários mundos em que cada um se insere são elementos, partes constituinte da humanidade que, à partida, é de interesse de todos funcionar de forma eficiente. “Somos interdependentes, por isso, só temos a ganhar com o estreitamento de laços de solidariedade” (Carneiro, 2003: 202) A educação para os valores da interculturalidade vem gerir essa dinâmica de relações entre esses microcosmos, devendo ser então considerada uma área transversal a todas as disciplinas. “Porcher asserts that if the intercultural policy is to be consistent and really effective it must be adopted generally and for everyone; an original type of education should be worked out, for the children of migrant workers specifically but including them necessarily among the target school population ; it must be offered to all children” (Porcher, 1981 *apud* Centre for Educational Research and Innovation, 1989: 58)

É fundamental que nos ensinemos que não estamos sozinhos no mundo e que nenhuma cultura é superior a outra, apenas por representar uma minoria e que a partilha do

mesmo planeta leva-nos inevitavelmente e pelos mais variados motivos ao contacto uns com os outros. “Minor does not mean inferior. It signifies a different way of life, a different form of sociality and community membership, a different key.” (Centre for Educational Research and Innovation, 1989: 9) Parece algo muito evidente, mas ainda há muito a fazer pelo reconhecimento e despenalização da diferença. Para realizar esse descentramento, a educação deve antecipar-se à repulsa pelo não regular, à partida, aguçando e motivando o desafio à descoberta de outros elementos da humanidade da qual fazemos parte. “It is essential to give in-depth consideration to the role of social linkages in personal development and to the importance that education should give to the community and to the factors that determine it and the variables which strengthen or weaken it”. (Centre for Educational Research and Innovation, 1989: 62)

Trata-se ainda de uma questão de sobrevivência estar disponível para o intercâmbio de alteridades, isto é, saber comunicar neste mundo globalizado e partilhado. O crescimento pessoal passa pelo diálogo para um melhor conhecimento do outro, cuja responsabilidade não é apenas dos grupos majoritários como também das minorias. Três palavras-chaves parecem ser essenciais para mover a educação intercultural – abertura, disponibilidade e comunicação. Existem ainda em algumas escolas muros difíceis de transpor porque a uniformização é muito mais fácil de planificar, executar e avaliar. Contudo, a aprendizagem acontece quando nos conduzimos para fora (*educere*), sendo a vida que espera esses homens e mulheres cá fora irremediavelmente social ; fecharem –se as portas aquando a sua formatação é adiar tensões futuras.

A competência intercultural encontra na escola um espaço primordial no “saber como” tecer e “como ser” artesão da grande variedade de relações que todos vamos mantendo uns com os outros.

4.O professor de língua estrangeira

4.1 A competência intercultural no contexto escolar

Apesar de ser ainda um tema em ascensão no debate docente, não é de há pouco tempo a importância do conceito intercultural no campo da educação. No século XVII, Comenius fazia referência a “ideas of pedagogical universalism, or the belief that a multiplicity of perspectives not only was foundational to knowledge acquisition but also encouraged mutual understanding between people of differing backgrounds”. (Cushner & Mahon, 2009: 305). Aliás, inerente à definição geral de educação está, segundo J. Edwards (1985, *apud* Centre for Education Research and Innovation, 2009) an awareness of diverse cultures and to develop an appreciation of human difference. Quanto ao conceito adjacente, “competência”, podemos considerar a de Lonner and Hayes (*apud* Cushner & Mahon, 2009: 307) “ the ability to intelligently select one’s behavior or course of action in response to various opportunities and challenges of daily living, including managing social and workfocused relationships.” Esta definição coloca em evidência a fulcralidade desta dimensão na formação de professores e na ação pedagógica, o que nem sempre é uma regularidade. “Many teachers continue to graduate and settle into careers without the requisite competencies to ensure the educational equity that enables all students to attain their personal and professional goals in this global, postmodern world.” (Cushner & Mahon, 2009: 307).

Determinados fenómenos contribuíram para que a cultura integrasse o ensino das línguas, a partir dos anos 1990:

O alargamento da comunidade europeia; o acesso à escola de grupos que possuíam culturas afastadas dos currículos tradicionais; um maior impacto da Pragmática e da Sociolinguística e de uma maior consciência da importância dos fatores culturais relacionados com a comunicação; a valorização de culturas marginais em relação à alta cultura; a publicação em 2001 do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas do Conselho da Europa. (Sequeira, 2012: 303).

Relativamente ao ensino do português, foram marcantes: a descolonização em África e a independência de países e a instalação dos seus residentes em Portugal; a

entrada para a União Europeia em 1986, abrindo as fronteiras a outros povos e culturas, com contactos que se foram consolidando através do espaço Schengen; a transformação política no Leste europeu e os movimentos migratórios até Portugal; a relativa facilidade de legalização e de obtenção de trabalho; o novo regime legal das autorizações de permanência; a chegada de refugiados e de pedidos de asilo; a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/ 1986) e os planos curriculares da reforma educativa (1989) e a obrigatoriedade de integração das minorias no sistema educativo português; o estatuto do Português enquanto Língua Não Materna (Despacho Normativo 7/2006) (Ançã, 2006; Sequeira 2012) e ainda o “Ofício-Circular Agenda Europeia para as Migrações - medidas a implementar no sistema educativo” e o “Ofício-Circular Crianças e jovens refugiados - medidas a implementar no sistema educativo de 2016”.

A escola é um dos espaços mais importantes para a preparação das pessoas para o convívio e a interação com outras línguas e culturas. Para Edwards (1990:76) “School is a powerful language context. Central of course, to the educational context of language development are the interactions among children themselves and those between children and teachers. [...] School is a place of contact and perhaps, conflict. It is an arena involving minority-majority (and minority-minority) relations, a microcosm of larger social interaction. (Edwards, 1990: 481)

Apesar de sozinho ver a sua ação limitada até certo ponto, o professor de línguas possui um papel fundamental, no relacionamento com os outros, na comunicação e na inclusão. “At least two contextual aspects may influence the student’s achievement. The first aspect corresponds to the second language learning situation, including the course itself and the teacher. [...] This suggests that the teacher may be perceived as representing the second language-speaking group for students living in unilingual communities and, consequently, be an important agent of attitude formation and change.” (Centre for Educational Research and Innovation, 1989: 54)

O processo de comunicação posiciona pelo menos dois intervenientes numa ética de igualdade, reciprocidade e responsabilidade. É através do diálogo, mas também da empatia, que os sujeitos se descentralizam, se colocam no lugar do outro e se reconstroem.

No intuito de nos movimentarmos nestes múltiplos contextos, somos impelidos a desenvolver novas competências relacionadas não só com a língua, mas também com a cultura e com o contacto com o Outro. É necessário conhecer-se, compreender-se e ter consciência da relação entre o mundo do aprendente e aquele da comunidade-alvo, além da consciência da diversidade regional e social dos dois mundos, bem como da sua mundividência, desenvolvendo-se assim a consciência intercultural (QECCR, 2001: 150). Esta, por sua vez, está relacionada com a expressão de “*intercultural speaker*”, utilizada pela primeira vez por Byram e Zarate na preparação do Quadro Europeu Comum de Referência, e também com o conceito de competência intercultural pois “*The challenge for language and intercultural educators and trainers is to help learners recognize their etic stance while attempting to uncover the emic point of their hosts, assuming adequate motivation, interest, willingness, and contact.*” (Fantini, 2009: 458).

É na tríade “*language*”, “*behaviors*” e “*interactional strategies*” que se fundamenta a comunicação intercultural. Encontramos o conceito de “competência intercultural” definido como: “*complex abilities that are required to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself.*” (Fantini, 2009: 458).

A competência intercultural tem vindo a ser substituída pelo termo de competência comunicativa intercultural, devido essencialmente à abordagem comunicativa adotada no modelo seguido no ensino de línguas (Byram, 2009: 321): “*each individual possesses a native communicative competence (...) and during intercultural contact (...) those who choose to acquire a second communicative competence develop intercultural competence.*” (Fantini, 2009: 458). Portanto, a competência comunicativa intercultural compreende a presença de competência comunicativa própria (1), o desenvolvimento de uma segunda competência comunicativa, e o que nasce do confronto das duas: o desenvolvimento da competência intercultural.

Ao sermos competentes na comunicação intercultural, nos vários espaços comuns e de contacto com a grande diversidade humana, inatamente ultrapassamos uma rígida compartimentação de saberes linguísticos e culturais, porque, inevitavelmente, dada

a conjuntura atual da mobilidade humana, nos colocaremos em ações comunicativas inevitavelmente plurilinguísticas e pluriculturais que apelam por uma competência que não se satisfaz com um saber sobre línguas ou culturas específicas, mas também com um saber ser. “Dentro da defesa da noção e da prática do plurilinguismo, enfatiza-se o conhecimento de SI e do OUTRO, o próprio fenômeno da interação, a capacidade e o saber compreender, o saber assumir-se e comprometer-se, bem como o saber aprender e a fazer, ainda, o saber ser, na relativização de SI e na valorização do OUTRO (Bizarro e Braga, 2004:61) [...] o fundamental não é só o produto da aprendizagem, mas, sobretudo, o processo de a realizar e a capacidade de fazer interagir os diferentes saberes, saber-fazer e saber-ser do sujeito falante, na reconstrução contínua da sua identidade linguística, comunicativa, cultural, com o recurso às diferentes línguas que conhece e às diferentes culturas com que interage.³⁰” (Bizarro e Braga, 2004:61)

O QECR (2001:17) alude a uma competência plurilingue e pluricultural: “complexa, mas una, resultado do desenvolvimento simultâneo, em graus diferentes, da competência global de comunicação em várias línguas e da experiência em culturas diversificadas. Esta competência permite que cada indivíduo, enquanto ator social, possa interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos”.³¹ Todavia carece, ainda, este enquadramento teórico de competências específicas para o domínio intercultural no ensino das línguas uma interligação entre as capacidades sociais e interculturais, as quais se enquadram na rubrica das competências gerais

³⁰ Children need to understand the reasons behind the mass movements of peoples, for those reasons are varied. Pupils need skills of empathy and the ability to identify sources of information and their possible bias. (...) refugees, fleeing from religious or political persecution, have consistently been seen as “invaders” by the host community. So an understanding of the alienation felt by refugees, or any other newly-arrived minority group, is as pertinent in contemporary society as in the past.(...) there is room for a comparison between forced and voluntary movements of peoples. (Centre for Education Research and Innovation, 1989: 81)

³¹ O conceito de competência plurilingue e pluricultural tem tendência para: *Afastar-se da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, acentuando o plurilinguismo, de que o bilinguismo é considerado apenas um caso particular; Considerar que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece mas, sim, uma competência plurilingue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe; Acentuar as dimensões pluriculturais desta competência múltipla, sem estabelecer uma ligação necessária entre o desenvolvimento e capacidades de relacionamento com outras culturas e o desenvolvimento da proficiência de comunicação em língua.* (QECR, 2001:231)

ligadas ao aprendente, e às competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, que constituem no QEER uma rubrica à parte. “ (Sequeira, 2012:307)³²

Conforme Byram (1997), a competência comunicativa intercultural sai dos limites da competência comunicativa ao compreender em si atitudes (curiosidade, abertura, abstenção de julgamentos sobre aspetos culturais do outro), conhecimento (da realidade do país de origem do sujeito com quem comunica e dos processos que regulam a interação comunicativa) e outras competências (interpretar e relacionar, descobrir e interagir, consciência cultural crítica e educação política). Desta forma, os aprendentes desenvolverão capacidades interculturais, podendo servir de mediadores nestes encontros com outras culturas, promovendo o desconstruir de estereótipos (QEER, 2001: 151).

Fantini (2009: 459) apresenta critérios para uma comunicação intercultural eficaz: *awareness, attitudes, skills, knowledge and language proficiency*. O comunicador intercultural é alguém que possui como características: o respeito, empatia, flexibilidade, paciência, interesse, curiosidade, abertura, motivação, sentido de humor, tolerância face à ambiguidade e sensibilidade para a suspensão de julgamentos³³.

Existem quatro dimensões na comunicação intercultural: “*knowledge*”; “*positive attitudes*”; “*skills*”; “*awareness*”, sendo que esta última se desenvolve através da interação das outras três.

A competência comunicativa intercultural é assumida comumente como uma extensão do conceito de competência comunicativa. Segundo Byram (1997), existem pré-requisitos para se ser competente no domínio de uma língua estrangeira: “*willingness of the interlocutors to expect problems of communication*”; *accept*

³² “In short, this means that language teachers should plan their teaching to include objectives, materials, and methods that develop the specific elements of intercultural competence (Byram, 2009 apud Sequeira, 2012: 309)

³³ Tradução livre da autora: “respect, empathy, flexibility, patience, interest, curiosity, openness, motivation, a sense of humour, tolerance for ambiguity, and a willingness to suspend judgment.”

criticism of the values they share; accept [to be] perceived by their interlocutors as a representative of a particular country”.

A avaliação faz parte de uma etapa do processo educacional e não pode ser separada das outras. A avaliação está diretamente relacionada com metas explicitamente articuladas e objetivos, determinando a sua obtenção pelo aluno. (Fantini, 2009: 461)

No modelo proposto por Fantini todas as componentes se encontram ligadas circularmente:

“Educational precepts – Goals and objectives – Curriculum – Syllabus – Implementation – Resources – Assessment – Assessment (Long Term) – Needs Assessment. “Educators and trainers must be competente in all of the areas cited around the circle – competente to establish instructional objectives and competente to assess these same objectives.”

(Fantini, 2009: 461).

Para Deardoff (*apud* Fantini, 2009:465):

“intercultural competence assessment be multidimensional as well as multiperspective, ongoing, integrated, aligned, and intentional it should also include a “mix of quantitative and qualitative methods ... including interviews, observation, and judgment by self and others”.

A definição de objetivos orienta para a definição de métodos e ferramentas. Segundo o mesmo autor

“in measuring intercultural competence, a multimethod, multiperspective (beyond self-report instruments) assessment approach must be used to adequately assess intercultural competence. One tool or method alone is not sufficient to measure the complexity of intercultural competence (...) at least three different sources are used to ensure the validity and reliability of the data. (...). However, in using multiple measures/tools, it is important to make sure they are all actually measuring the same aspects of intercultural competence, in alignment with stated goals and learning outcomes.”

(Deardoff *apud* Fantini, 2006: 483)

A avaliação da competência intercultural é uma das componentes deste processo que mais questões tem suscitado, apesar de ser uma área ainda pouco desenvolvida, deixando os professores sem suportes orientadores para realizarem este momento do processo de ensino e aprendizagem.

“A noção de competência intercultural, entendida como a capacidade de avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos da própria cultura e de outras, pressupõe parâmetros que são difíceis de medir e avaliar como o da adaptabilidade comum à maior parte dos modelos” (Spitzberg e Changnon, 2009, *apud* Sequeira: 306)

Neste sentido, apresenta-se uma tabela que parte das considerações de Deardoff e Fantini (2009;2006) a este respeito.

Tabela: 4.1

Avaliação da Competência Intercultural		
Metodologia (Deardoff, 2009)	Técnicas e Estratégias (Fantini: 2009)	Seleção dos instrumentos de avaliação (Deardoff <i>apud</i> Fantini, 2006)
1º Identificar as razões para avaliar	Perguntas de resposta fechada e aberta	Pertinência dos objetivos a atingir
2º Selecionar o público-alvo	• Estratégias objetivas que envolvem a classificação:	✓ Contributo ao nível do plano geral de avaliação
3º Definir o objeto da avaliação	(por exemplo, questões de associação,	✓ Fundamentação teórica
4º Aplicar ferramentas e estratégias adequadas de acordo com os objetivos de aprendizagem	verdadeiro/falso; de múltipla escolha; de preenchimento de espaços)	✓ Limitação a um espaço cultural ou de aplicação geral
5º Gerir, avaliar, classificar	• Atividades orais e escritas	✓ Apropriação à idade e nível de desenvolvimento dos envolvidos
6º Estabelecer o escopo, eficiência e dimensão, validade e confiança da avaliação	• Atividades passivas e ativas	✓ Identificação dos aspectos
7º Recolher amostras diversificadas e representativas das aquisições dos alunos (continuamente)	• Atividades individuais e interativas em pares ou grupos	✓ envolvidos na aplicação do instrumento,
	• Diálogo, entrevistas, debate e discussão	incluindo o custo, tempo e outros
	• Demonstrações, dramatizações e	

8º Evitar juízos pré-concebidos que podem interferir com a recolha de dados	simulações •Trabalho de campo e experiências •Questionários reguladores da avaliação: autoavaliação e heteroavaliação	recursos necessários. ✓ Definição do alvo dos resultados: se são os alunos, o processo de ensino/aprendizagem ou os professores, investigadores, administradores ou supervisores
---	--	---

Tradução e adaptação de: Deardoff e Fantini (2009;2006)

Na avaliação da competência intercultural, devem ter-se em consideração os seguintes parâmetros:

- 1: Características (o estabelecimento de relações, a comunicação, a colaboração)
2. Quatro dimensões (a consciência, as atitudes, as competências e o conhecimento)
3. Proficiência linguística, progressão na aprendizagem ou uma combinação dos dois.³⁴

(Fantini:2009: 462)

À luz desta proposta de teorização dos conceitos de competência intercultural e competência comunicativa intercultural, podemos concluir que o professor de línguas tem uma ação que a par do desenvolvimento da proficiência de uma língua, favorece o desenvolvimento de uma competência intercultural. “Se ensinarmos língua, sem ensinarmos a cultura na qual ela funciona, estamos a ensinar signos sem sentido.” (Castro, 2004:18).

A interdisciplinaridade, entendida como forma de entrelaçamento de saberes de natureza diversa, que subjaz no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira,

³⁴ Tradução livre da autora : May include any of the intercultural components cited earlier: attributes the three areas (building relationships, communicating, collaborating), the four dimensions (awareness, attitudes, skills, knowledge), host language proficiency, development indicators over time, or a combination of the above.

desde logo, por estabelecer relações de dependência com a diversidade de culturas e de perfis psicológicos dos aprendentes³⁵, poderá conduzir-nos às questões seguintes:

- “Pour former des enfants ou des adultes, presentes ou qui se presentent comme etant d’origine culturelle diferente, faut-il être formateur, pédagogue ou ethnologue?”
- Quelles sont les connaissances culturelles indispensables à une formation? Que faut-il savoir de la culture de l’Autre ou plus exactement de l’Autre pour le former ou, plus exactement, pour qu’il se forme? [...]
- Comment opérationnalise la formation sans être ni lapidaire, ni lacunaire et sans pour autant pretender à l’exhaustivité?” (Abdallah-Pretceille, 2006: 77)

Com o objetivo de cumprir essa missão, o professor de línguas deverá munir-se de uma aprendizagem cultural³⁶, que segundo Ponce de León Romeo proporcionará:

“aspectos teóricos – y por lo tanto abstractos y objetivos – esenciales para la comprensión de este enfoque didáctico; sin duda sera importante aproximar tales cuestiones a la realidade del futuro professor, y para ello no solo debemos presentear, analizar y comentar casos prácticos, sino que tenemos la obligación de reflexionar sobre tales aspectos y incentivar la reflexión entre los alumnos-futuros profesores de segundas lenguas. Por ejemplo, de cara a que éstos identifiquen con claridad las estrategias de índole cultural encaminadas a la enseñanza de aspectos de la cultura meta [...] el objetivo último del Aprendizaje Intercultural [es] que el alumno llegue a alcanzar la llamada Competencia Intercultural.” (Ponce de León Romeo, 2006: 250)

No que respeita a planificação de conteúdos da cultura meta, dever-se-á:

“favorecer el aprendizaje significativo a través de procedimientos inductivos, la reflexión en el alumno y su autonomía en el aprendizaje. [...] no se pretende al menos exclusivamente – enseñar de una forma tradicional los tradicionales temas de la cultura meta [...] las cuestiones que se van a introducir en clase son concretas y observables, y el

³⁵ i. “An individual’s personality could influence second language achievement, and a number of personality characteristics have been considered as possible determinants of second language proficiency. Among the most frequently studied are sociability (it is reasonable to assume that sociable people would be more proficient) and/or extraversion, field dependence /independence, empathy (individuals who are sensitive to cues in interpersonal situations would be more likely to acquire an authentic pronunciation in a second language) and anxiety.” (Edwards, 1990: 502). ii. “Refugees are people who are forced to migrate to other countries due to sociopolitical instability, often caused by wars, in their home countries. According to Bridging Refugee Youth and Children’s Services (BRYCS, 2010), refugee children are highly vulnerable to bullying and victimization. Approximately 60% of both boys and girls from refugee backgrounds were bullied at least once a month. Forms of bullying: race-based bullying; language and accent-based bullying, clothing and religion-based bullying.” In: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056671.pdf>

³⁶ A aprendizagem cultural passa pelo “conjunto de propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas segundas, encaminadas a incentivar el alumno a la reflexión sobre su propia cultura y sobre la cultura meta”. (Gimenez, 2006: 249)

procedimiento es muy diferente de la simple estrategia expositiva[...]. Sin duda, la reflexión sobre la propia cultura, su relativización, el análisis de los comportamientos culturales suponen un claro avance en la enseñanza de la cultura en el ámbito de la clase de segundas lenguas. [...] debemos ser realistas en la práctica docente y no determinar objetivos inalcanzables [...] (Ponce de León Romeo, 2006: 250)

É, ainda, proposta do professor a seguinte sequência numa planificação de apresentação de conteúdos culturais:

1. Reflexão do aluno sobre a sua própria conduta cultural.
2. Apresentação da conduta cultural meta e contraste com a do aluno por meio de diferentes materiais que proporcionem o *input*.
3. Prática através de atividades comunicativas ou tarefas complexas que favoreçam a assimilação da conduta cultural meta.³⁷

“A ênfase na competência intercultural [...] tem vindo a constituir-se [...] como princípio organizador dos conteúdos gerais das disciplinas de línguas, falando-se, neste contexto, da mudança da abordagem comunicativa para a intercultural.” (Neuner, 2000, *apud* Sequeira, 2012).

4.2 Formação do professor de línguas

A educação intercultural é indispensável para adquirir uma língua. A formação de um professor de línguas requer como produto (em processo de constante) a estruturação de um professor com competências interculturais (Cushner & Mahon, 2006: 307).

³⁷ i. Tradução livre da autora: 1) reflexión del alumno sobre su propia conducta cultural, a través de diferentes actividades significativas; 2) presentación de la conducta cultural meta y contraste con la del alumno, por medio de diferentes materiales que proporcionen el input; 3) puesta en práctica por medio de actividades comunicativas o tareas complejas que favorezcan la asimilación de la conducta cultural meta. (Romeo, 2006: 249); ii. “Vemos que se manteve a orientação pragmática que intenta relacionar todos os textos com os contextos sociodiscursivos nos quais eles se realizam e que se dirige para a produção de atividades verbais correntes e situações concretas, isto é, continua a haver preocupação em relacionar intenções e propósitos comunicativos com os meios linguísticos disponíveis, aplicando as regras socioculturais adequadas.” (Sequeira, 2012: 308) A competência comunicativa intercultural abarca o repertório linguístico e cultural, é uma competência plurilígue e pluricultural, não fazendo sentido centrar a formação dos alunos para uma língua e cultura meta ou alvo.

O ensino tradicional de uma língua, que consistia na preocupação pela produção de enunciados linguisticamente corretos, contrasta hoje com a formação de uma consciência global e o desenvolvimento das novas tecnologias, as quais têm aumentado e diversificado a rede de contactos na qual confluem várias línguas e culturas. Perfilhando a proposta anterior, sobre a formação de uma consciência global e de descentralização, Louis Porcher (*apud* Capucho 2006: 209) refere:

“Tout individu a tendance à considérer que “sa culture est la culture et se trouve enfermée à la fois dans l’ethnocentrisme, le ociocentrisme (les enseignants, par exemple, pensent spontanément que leur culture est nécessairement bonne pour leurs élèves) et l’égocentrisme. C’est ce triple cercle qu’il faut briser et, de ce point de vue, le plurilinguisme, toujours lié à un pluriculturalisme, fournit une condition favorable puisqu’il encourage une véritable décentration.”

A aprendizagem de línguas estrangeiras no espaço europeu é peça fundamental na abertura a outras culturas e formas de vida e na promoção do enriquecimento ao nível cultural e linguístico da Europa. Deste modo, a diversidade, recurso para atingir esse fim, gera novos debates, por exemplo, no que concerne ao perfil dos professores de línguas.

No âmbito da formação de professores de línguas estrangeiras, em espaço europeu, foram eleitos três documentos: “European Profile for Language Teacher Education (2004); “Integrating Refugee and Asylum-Seeking Children in the Educational Systems of EU Member States” (2012); “Policies and Practices for Equality and Inclusion in and Through Education” (2016).

“European Profile for Language Teacher Education (2004)

O relatório do “Directorate-General for Education and Culture”, “The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe”, observando a necessidade da existência de um perfil para a formação de professores na Europa, apresenta linhas de orientação que pretendem ir ao encontro de uma estrutura e de um conjunto de conhecimentos comuns, competências e valores, os quais poderiam beneficiar a qualidade dos professores de línguas europeus, no século XXI.

Tabela 4.2

Estrutura

- **Formação contínua**
- **Trabalho colaborativo em rede**
- **Melhoria contínua de competências**
- **Formação de formadores de professores³⁸**
- **Sistema Europeu de Transferência de Créditos - ECTS**
- **Experiência em ambientes interculturais e multiculturais**
- **Formação e exercício no país onde a língua que ensina é nativa**
- **Observação e participação no ensino de mais de um país**

Conhecimentos

- Prática reflexiva e a autoavaliação
- Utilização do Portefólio Europeu de Línguas
- “Training in Content and Language Integrated Learning (CLIL)”³⁹

Valores

- **Respeito da diferença**
- **Comunicação ativa**
- **Participação na sociedade**
- **Experiência da diversidade de culturas e estilos de vida**
- **Diversidade linguística na Europa**
- **Identificação da variedade de contextos sociais e linguísticos**
- **Conhecimento das noções de competência plurilingue e pluricultural**
- **Importância do ensino de uma língua para a compreensão e respeito pelos outros e para a aprendizagem das suas culturas**
- **Mobilidade**
- **Melhoria da competência em língua materna e da consciência crítica cultural**
- **Cidadania europeia.**

Tradução e Adaptação de Kelly, et al., 2004

³⁸ Em áreas como: *interactive teaching; mentoring; new learning environments; networking; developing new teaching techniques.*

³⁹ Os professores, em formação, aprendem metodologias e estratégias para ensinar outra disciplina e simultaneamente ensinam outras disciplinas como história e geografia.

“Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States” (2012)

Este projeto envolveu 23 países da União Europeia, tendo resultado num conjunto de boas práticas a aplicar a nível comunitário, no que respeita a integração na escola de grupos vulneráveis, como menores e crianças desacompanhadas que foram vítimas de crimes. No âmbito do presente estudo, selecionamos a listagem que se segue.

Tabela: 4.3

Boas práticas para integração de crianças refugiadas
- “Availability” ⁴⁰ , “accessibility” ⁴¹ , “acceptability” ⁴² e “adaptability” ⁴³ .
- Seguimento dos mesmos parâmetros do Comité das Nações Unidas dos Direitos das Crianças, entre os quais, acesso à educação sem discriminação, o direito a manter a sua identidade e valores culturais, incluindo a aprendizagem da sua língua materna ⁴⁴ , certificação indicando o seu nível de escolaridade, preparando a sua recolocação, ou regresso.
- Importância da língua para a integração: orientações, programas e estratégias / aulas de língua / atividades extracurriculares.
- Papel fundamental dos “intercultural teachers”, dotados de experiência, conhecimento, sensibilidade, compromisso, entusiasmo e criatividade.
- Criação de redes de trabalho para troca de informação, ideias e iniciativas ⁴⁵ .
- Consideração do que a criança aprende e a forma como aprende.
- Relação professores – alunos-pais é essencial para uma integração sustentável.
- Ações para uma educação de integração bem-sucedida: inovar; experimentar; estabelecer pontes; envolver; projetar ⁴⁶ ; pessoas; políticas ⁴⁷ .
- Desenvolvimento de criatividade e das competências comunicativas num ambiente intercultural contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, por exemplo, através da arte e do desporto.

⁴⁰ “Education is free, and government funded and there is adequate infrastructure and enough trained teachers able to support education delivery.” (Center for the Study of Democracy, 2012: 57)

⁴¹ “The system is non-discriminatory and accessible to all, and positive steps are taken to include the most marginalised.” (Center for the Study of Democracy, 2012: 57)

⁴² “The content of education is relevant, non-discriminatory and culturally appropriate, and of satisfactory quality; the school itself is safe and teachers are professional.” (Center for the Study of Democracy, 2012: 57)

Obstáculos:

- Falta de recursos financeiros e humanos (competências e capacidade institucional) Falta de responsabilidade política e compromisso para aceitar as obrigações.
- Falta de coordenação entre as instituições e os intervenientes.

Tradução e Adaptação de Center for the Study of Democracy, 2012

⁴³ “Education can evolve with the changing needs of society and contribute to challenging inequalities, such as gender discrimination, and it can be adapted locally to suit specific contexts.” (Center for the Study of Democracy, 2012: 57)

⁴⁴ Ce ne sont pas les bi ou les plurilinguismes qui font d’un individu une personne capable de contribuer à la coopération, la solidarité [...] Cés t le terrain social culturel, humain dans lequel a été “plantée” l ‘autre langue qui est déterminant, et ce terrain, il se prepare et se cultive avant, après et la gestation et naissance de l’individu utilisateur de cette langue étrangère. La langue natale fait partie integrante et indéracinable de ce terrai net en constitue unde des composants essentielles de relation au monde. La connaissance et la compréhension de l’Autre (pays societe culture nation) passent d’abord et essentiellement par la langue natale ou à défaut par la langue nationale dominante apprise par l’individu. (Demorgon, 1989:131)

⁴⁵ “ O Programa REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural -, é uma iniciativa conjunta do Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM, I.P.), do Ministério da Educação através da Direção-Geral da Educação (DGE) e da Fundação Aga Khan Portugal (AKF) e tem como objetivo a criação de uma rede de partilha de práticas entre estabelecimentos públicos de educação e ensino e de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, visando educação intercultural. Com a REEI pretende-se promover o acolhimento, a integração e o sucesso educativo de todas as crianças e jovens da educação pré-escolar ao ensino secundário, bem como desenvolver o respeito pelas diferenças e o estabelecimento de relações positivas de interação e aproximação entre alunos/as e outros membros da comunidade educativa de diferentes culturas.” Rede de Escolas para a Educação Intercultural, <http://www.dge.mec.pt/rede-de-escolas-para-educacao-intercultural> [3 de maio de 2017]

⁴⁶ “Numa iniciativa conjunta da Direção-Geral da Educação (DGE) e do Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.) foi criado, em 2012, o distintivo Selo Escola Intercultural que visa distinguir as Escolas que se destacam no desenvolvimento de projetos que promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as.” Selo Escola Intercultural, <http://www.dge.mec.pt/selo-escola-intercultural> [8 de junho de 2017]

⁴⁷ O “Perfil do aluno século XXI” (2017) determina como competências-chave desenvolvidas à saída do terceiro ciclo: conhecimentos, capacidades e atitudes. No que respeita os valores a serem trabalhados nos alunos, entre outros, figuram os de cidadania e participação “Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos” (Martins, 2017: 11), de liberdade (“autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum”) (Martins, 2017: 11). Na área do relacionamento interpessoal, o aluno deve ser capaz de “ adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar e trabalhar presencialmente e em rede; ouvir, interagir, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, ganhando novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.” (Martins, 2017: 15)

Policies and Practices for Equality and Inclusion in and Through Education” (2016)

Este relatório, sobre práticas de prevenção das desigualdades na educação, e baseado em projetos de investigação e desenvolvimento foi apresentado pela Comissão Europeia no seu sítio de Internet ⁴⁸.

Deste relatório saíram orientações direcionadas para uma “Inclusive education for disadvantaged children”), das quais se destacam para o presente desenvolvimento temático as seguintes:

- “Providing to migrant and refugee children who lack language skills the necessary resources to hasten their proficiency and to integrate them into an appropriate stage of schooling quicker;
- Implementing diversity-conscious policies with culturally sensitive curricula to help enhance equal opportunities for all students, foster good relationships, and boost positive self-image of children from disadvantaged social backgrounds;
- Providing effective targeted support to students, including all-day and open schools, linguistic support, individualised support, tutoring programmes, socioemotional and behavioural support.”

O ensino e aprendizagem de línguas na Europa, à luz destes 3 documentos, têm como objetivo constituir uma padronização de perfis e de boas práticas, para ações comuns, num espaço comum.

Seria importante destacar alguns obstáculos relativos à inclusão dos alunos através do ensino da língua. Para este fim, após a leitura de “One School Many Cultures” (1989) podemos apontar os seguintes constrangimentos:

⁴⁸ “The Key Findings are based on a review of 20 research projects funded under the Sixth and Seventh EU Framework Programmes for Research and Development. The review was commissioned by the Directorate General for Policy and Practice described below will help to support Member States in their efforts to deliver on the objectives set out in the Paris Declaration ‘Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education’ as well as the 2015 Joint Report on the implementation of the Education and carried out by the Network of Experts on Social Aspects of Education and Training.” Policies and Practices for Equality and Inclusion in and Through Education,

http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/08/AR1_2015.pdf [10 de maio de 2017]

- Curricula centrados nos “outros”, destinados aos alunos das comunidades minoritárias, sem envolver a restante comunidade escolar.
- O desenvolvimento económico e a globalização solicitam uma standardização da língua.
- Programas desadequados, a qualidade questionável dos cursos de línguas.
- Negligência em relação aos alunos provenientes de determinados grupos étnicos
- As atividades culturais escolares são encaradas como se fossem exposições museológicas ou palestras etnográficas, para mostrar que há interesse expresso pelas culturas minoritárias.
- Confusão entre identidade coletiva e identidade individual: restrição da liberdade de escolha dos alunos impelindo-os a seguir cursos desenhados exclusivamente para eles, a estudar certas disciplinas e a seguir determinados currículos dirigidos a minorias étnicas.
- Conceptualização de interculturalidade pouco consistente ainda.
- Práticas pedagógicas presas a orientações políticas e a conotações culturais.
- O desenvolvimento da educação é limitado quando não existe a relação entre o indivíduo e a comunidade.
- Dúvida sobre a capacidade e o tempo que a escola e os professores têm para para explorar temas culturais.
- Alguns professores são entusiásticos e não hesitam em envolver-se em atividades motivantes para os alunos, enquanto outros (a maioria) permanecem cautelosos e não estão certos sobre o que fazer, no que respeita as relações interculturais.
- A avaliação dos alunos das minorias étnicas não é objetiva, refletindo o preconceito da escola em relação a este público.
- Iniciativas, experiências e programas de educação multicultural têm um lugar marginal nas políticas e curricula.

- Os programas educacionais destinados as crianças imigrantes é ainda uma preocupação de poucos países europeus pela resistência e conflito de interesses dos sistemas educativos exageradamente burocráticos.
- Alguns sistemas de ensino têm uma estratégia não intervencionista, esperando que os problemas se resolvam pela interação natural entre as comunidades.
- Hesitação, inconsistência, falta de continuidade e retrocessos das políticas de educação multicultural.
- Um dos mais difíceis obstáculos a identificar é o psicológico: a abertura a um diálogo franco e aberto frente à desconfiança e ignorância em relação ao outro.

O acolhimento de crianças e jovens requerentes de asilo demanda um esforço conjunto de escola, professores, pais (quando acompanhados), sociedade civil e políticas, o que se traduzirá na necessidade de um inter-relacionamento destes intervenientes no ensino da língua e cultura portuguesas. Parece que, quanto ao ensino e aprendizagem da língua, o professor se deve abrir, logo na sua formação, para uma rede de conhecimentos transdisciplinares, entre eles a diversidade cultural, estar sensibilizado para o acolhimento e inclusão, adaptar-se à flexibilidade que ultrapassa a rigidez previsível do sistema de ensino, já que a aquisição de competências comunicativas e culturais difere de indivíduo para indivíduo, e estar consciente da importância do seu papel no derrubar da barreira linguística que impede a interação.

Facilitar as interações, é facilitar o acesso à cultura e à língua, sem esquecer que entrelaçamos os nossos câmbios com seres humanos semelhantes, em condições psicológicas particulares que podem influenciar a aprendizagem da língua. Consequentemente, a escola deve oferecer confiança, motivação, segurança e flexibilidade para o desenvolvimento de competências, entre elas a comunicativa intercultural.

“Nem as culturas são homogêneas, possuindo várias identidades (de sexo, idade, profissão, etc) nem as fronteiras entre o Eu e o Outro ou nativo e estrangeiro são tão rígidas. A identidade de muitas pessoas é menos simples do que as nações estados definem.”

(Sequeira, 2012: 306)

Estando já no ano 17º do século XXI, como profissionais do ensino e da aprendizagem, necessitamos de pontos de partida, de fundamentações teóricas, de suportes para a nossa prática reflexiva. Temos uma tarefa grandiosa e de grande responsabilidade entre mãos: a compreensão entre seres humanos que não falam a mesma língua, de acordo com os sete pilares de Edgar Morin⁴⁹, numa “educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva.” (Martins, 2017:6)

Fantini menciona: “intercultural competence is commonly a longitudinal and ongoing developmental. Intercultural competence evolves over time.” (2006: 459). Por isso, existem muitas questões que continuam por resolver neste domínio que são essenciais para tornar o processo de aprendizagem eficaz e transparente, principalmente tendo em consideração que deve haver consonância entre os objetivos específicos de aprendizagem, o projeto do curso, a implementação do processo educativo e a avaliação (Fantini, 2006:460).

⁴⁹ “Esboçam-se duas grandes finalidades éticopolíticas do novo milênio: estabelecer uma relação de con- 18 EDGAR MORIN trole mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena. (MORIN, 2000: 18)

4.3 A mediação em contexto escolar

Preparar os alunos para uma convivência harmoniosa em sociedade e o exercício da sua cidadania é uma função intrínseca à escola. A tónica posicionada na problemática à volta do que é estranho, diferente e novo, proporcionada, por vezes, pela mobilidade, encontros e desencontros com outras pessoas, como condicionante das relações interpessoais, na escola, perde a sua força uma vez que todo o processo de aprendizagem enfrenta um movimento de tensão até um terreno ainda não conhecido:

“In an educational context, there can only be learning of that which is perceived at first sight to be “other”, strange or foreign. Just as any learning process is linked with a process of mobility, all learning presupposes an encounter with otherness and an effort of reduction, approximation, and ultimately, appropriation of that otherness”

(Coste e Cavali, 2015: 19)

Considerando a mobilidade das pessoas e os vários contextos em que circulam, os confrontos e conflitos entre a riqueza que constitui cada elemento da paisagem humana são naturalmente inevitáveis. Apesar da mediação ser “uno método alternativo de regulación /resolución de conflictos”, (Gimenez, 1997: 145) e existirem outros, na escola, frente a esta alteridade, professor, alunos, pais e técnicos especializados são cada vez mais chamados à participação em atividades de mediação com vista a facilitar processos de integração. “Toda mediación actúa sobre una relación. Todo conflicto social [...] tiene un carácter relacional. El hecho de que las partes dispongan de (...) características socioculturales distintivas (...) tiene una gran relevância de cara a la mediación.” (Gimenez, 1997: 145) A mediação constitui, portanto, uma atividade ao nível inter-relacional, que promove o saber conviver e a coesão:

“incluir os diferentes participantes no conflito, promove a capacidade de compreensão, aceitando as diferentes versões da realidade, defende a pluralidade e contribui para a participação democrática, visto que fomenta a livre tomada de decisões e compromissos.”

(Vieira e Vieira, 2016: 29)

A mediação é permeável aos contextos onde é exercida e apela a valores como o

“civismo y la democracia, del respeto y la tolerância, de la libertad y la equidade [...] siempre es contextual, adquiriendo características

especiales según se trate de procesos, conflictos o situaciones de índole personal, familiar, vecinal, nacional o internacional.”

(Caride, 2016: 16)

Segundo Cohen-Emerique (1997: 3), existem três tipos de situações que requerem a intervenção da mediação: as dificuldades de comunicação, as quais ocorrem perante o “desconocimiento de los diferentes códigos culturales” e o “enfrentamiento de identidad” e a “negociación de identidades”⁵⁰; o acordo, a conciliação ou reconciliação entre pessoas ou grupos⁵¹ e, ainda, a transformação ou criação de normas⁵². De acordo com Coste e Cavalli (2015: 28):

“institutional mediation (in which, for example at the local level, the school head plays a decisive role), involves both a cognitive dimension (information to convey, new developments to explain), relational aspects (conflicts to resolve, a consensus to be sought) and, of course, a language component.”

Coste e Cavalli (2015: 28)

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) apresenta a mediação como uma atividade linguística inserida na competência comunicativa que possibilita a comunicação entre duas pessoas impedidas de se comunicarem por determinados fatores.⁵³ A mediação linguística abrange duas atividades: a tradução⁵⁴ e a interpretação.⁵⁵ O QECR⁵⁶ entende que constituem atividades de mediação: “ a interpretação oral e a tradução escrita, assim como o resumo e a reformulação de

⁵⁰ Son necesarios muchos encuentros para lograr establecer el reconocimiento y el respeto, en particular con aquellas personas que se sienten desvalorizadas y que tienen el sentimiento de ser depreciadas. Sin esta condición previa, el diálogo es imposible.” (Cohen-Emerique, 1997: 4)

⁵¹ Interviene en la resolución de conflictos de valores, entre las familias de inmigrantes y la sociedad de acogida, o en el seno de las familias, que atraviesan por los procesos de aculturación: conflictos padres-hijos, ancianos-jovenes, y entre las parejas polígamas o monógamas. (Cohen-Emerique, 1997: 4)

⁵² Nuevas acciones (Cohen-Emerique, 1997: 5)

⁵³ O acesso a serviços de interpretação é um direito legal em seis países da União Europeia (Estónia, Lituânia, Finlândia, Suécia, Noruega e Hungria) e aplica-se a uma categoria específica de famílias imigrantes (refugiados) ou em situações muito específicas que exigem o contacto entre as famílias imigrantes e as escolas. (Eurydice, 2009:11); Em Portugal, as escolas podem solicitar os serviços de interpretação de mediadores socioculturais, financiados pelo Estado ou pelas autoridades locais, para comunicarem com as famílias com outra língua de origem. (Eurydice, 2009:13)

⁵⁴ O utilizador/aprendente recebe um texto de um falante ou escrevente, que não está presente, numa língua ou código (Lx) e produz um texto paralelo numa língua ou código diferente (Ly), que será recebido por outra pessoa como ouvinte ou leitor distante. Escrevente (Lx) Texto (em Lx) UTILIZADOR Texto (em Ly) Leitor (Ly). (QECR, 2001: 129)

⁵⁵ O utilizador/aprendente actua como intermediário numa interacção, em presença, entre dois interlocutores que não partilham a mesma língua ou código: recebe um texto numa língua (Lx) e produz um texto correspondente noutra língua (Ly). (QECR, 2001: 129)

textos na mesma língua, quando a língua do texto original não é compreensível para o destinatário pretendido” (QECCR, 2001: 129). No que respeita a mediação de conflitos, ela é encarada como uma das estratégias cognitivas e de cooperação da interação oral, também designadas estratégias de discurso ou estratégias de cooperação, a mediação de conflitos junto às “tomadas de palavra (dar e tomar), o enquadramento da discussão e o estabelecimento de um modo de abordagem, a proposta e a avaliação de soluções, a síntese e o resumo de conclusões” (QECCR, 2001: 112).

Nas aulas de língua portuguesa, o exercício da cidadania emanará dos

diferentes modos de leitura e escrita e [do] diálogo das diferentes tonalidades ideológicas que os distintos grupos de alunos poderiam lançar sobre essas práticas e sobre os textos/discursos e géneros aí produzidos. “ [...] a riqueza do diálogo intercultural promovido pelas orientações oficiais relativas ao ensino da língua portuguesa [...] poderia estar no exercício de pôr em foco o “colorido axiológico diferente” que orienta e sustenta tanto os discursos e as práticas em seus contextos originais quanto no seu contexto escolar.” (Torquato: 2013: 86) “O ensino na língua portuguesa (e demais disciplinas) [poderá ocupar-se] das praticas de leitura e de escrita para a efetiva participação social.

(Torquato: 2013: 87)

O desenvolvimento de competências linguísticas é fundamental para os alunos acederem a uma diversidade de oportunidades de mobilidade⁵⁷. O ensino da língua e da cultura devem ser complementados com uma educação para a mobilidade “which entails familiarising learners not only with certain cultural contexts but also, though these, with all situations in which a defining characteristic of the experience is the encounter with otherness.” (Beacco et al., 2016:58) A mediação pode ser vista como uma atividade pedagógica que liga a competência linguística ao conhecimento cultural “to move beyond a simple juxtaposition of knowledge in the different languages and to arrive at a coherent structured whole that can act as an effective filter for understanding our societies and the world. The development of language skills is generally considered to be one of the conditions for enabling learners to make the most of the opportunities for mobility that they encounter.” A mediação constitui um suporte comunicativo⁵⁸, interpessoal e intercultural para a mobilidade, o

⁵⁷ “El educador puede definirse como un ser que está junto a outro en el camino; el educador es esencialmente indicador y compañero de camino” (Marz, 1981 *apud* Silva e Escola, 2013: 117)

⁵⁸ La mediación, como la educación y sus quehaceres pedagógico-sociales, es/son un hacer y un sentir de y en lo común, que nunca podrá aminorar lo diferente ni todo lo que nos aporta de diversidad o

encontro e o reconhecimento com a alteridade. Por sua vez, a mobilidade permite desenvolver a competência linguística, interpessoal e intercultural, se fundada na mediação de confrontos da mesma natureza. Então, o mediador encontra equivalência no “falante intercultural” e, assim, o ensino de uma língua com uma dimensão intercultural abre o caminho até à aquisição de competência linguística, necessária para comunicar através da escrita ou fala, bem como até à competência intercultural, isto é, a competência para interagir com a complexidade do ser humano: com as suas múltiplas identidades e a sua própria identidade. (Byram, Gribkova e Starkey, 2002:5). Consequentemente, podemos acrescentar ainda que a língua será, ainda, o passaporte para o conhecimento desta rede de informação resultante das várias “mobilidades”.⁵⁹

Podemos adiantar, portanto, que a mediação favorece a construção de novos eus, de reinvenções humanas, da identidade que se vai construindo ao longo da vida. A nossa construção / reconstrução é realizada à medida que nos vamos enformando pelas culturas com as quais contactamos, à medida que as vamos conhecendo e sentindo, pois as culturas são conhecimento e sentimento.

É necessário perceber que o ser humano tem uma natureza complexa:

cada pessoa, na sua individualidade, constitui uma autêntica molécula cultural que inviabiliza todas as tentativas de generalização abstrata de indicadores característicos de uma dada população. A atenção a esta multidimensionalidade de formas e expressões culturais não permite que operemos com simplismos ou reducionismos empobrecedores da própria complexidade e riqueza das dinâmicas culturais.

(De Carvalho, 2013: 14)

Somos ao mesmo tempo indivíduo, espécie e sociedade⁶⁰: “anel recorrente que se estabelece entre indivíduo, espécie e sociedade faz com que cada um dependa dos

pluralidade, ya que hay diversas maneras de establecer, sentir lo común y construir lo comunicable. Si “educar” y “mediar” son, sobre todo, modos de procurar una comunicación abierta al diálogo – con enseñanzas y aprendizajes que enfatizan el entendimiento, el consenso, o la cultura de lo que se comparte para generar bien-estar en la sociedad – se precisa una visión amplia de la educación y la mediación. (Caride, 2016:23)

⁵⁹ “Language is often thought of as just an instrument for communication. However, language also has a central role in the discovery, identification and storage of new knowledge.” (Beacco *et al.*, 2016: 21)

⁶⁰ Além de uma identidade terrena, física e biológica, o ser humano comporta na sua constituição uma identidade antropológica, caracterizada pelos aspetos psicossocioculturais desenvolvidos no processo de hominização. Na conceção complexa, a condição humana é composta pela tríade indivíduo /sociedade/espécie. [...] Cada dimensão faz parte da outra.” (Martinazzo, 2013: 70)

outros, sendo, ao mesmo tempo, inseparáveis, antagónicos, concorrentes e intercomplementares.” (Martinazzo: 2013, 70)

Nenhum dos agentes sociais que se movem pela escola, e noutras esferas, é um produto final. Os alunos que chegam pela primeira vez à escola, vindos de outros contextos, procuram construir uma identidade entre a cultura de origem e a cultura de chegada. O professor tem a possibilidade de facilitar a edificação permanente da sua identidade pessoal e social, de modo a evitar a crise identitária à qual estão particularmente sujeitos na situação de processo de recolocação. (Vieira e Vieira, 2016: 40) O professor será o intermediário entre o que se foi, o que se é e o que se pode ser e, assim, a construção/reconstrução das dimensões indivíduo, espécie e sociedade. O pensamento complexo é pressuposto básico dispensável para uma compreensão mais abrangente da condição e da dignidade humana e, portanto, para uma educação escolar com carácter intercultural. (Martinazzo, 2013: 67)

A mediação constitui, portanto, um meio de “facilitar a comunicação entre pessoas, [...] fazer interligações interculturais e integração social” favorecendo a construção da cidadania multicultural.” (Vieira e Vieira, 2016:50). Compreender o mundo e os outros resulta de um trabalho de abertura à socialização. Segundo Boque (2003 *apud* Caride,2016:18): “la mediación [...] además de estimular la formación integral de las personas mejora la convivencia, como una dimensión inmanente al tejido sociocultural y a los procesos de socialización que le sirven de referencia.”

As práticas de mediação intercultural, em Portugal, ganharam maior expressão partir do início dos anos 90, com a criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural - Entreculturas “cuja finalidade era ajudar a combater o insucesso escolar e a melhorar as tensões multiculturais existentes na escola provocadas pelo aumento do número de imigrantes.” (Peres, 2016: 67)

O documento da Eurydice intitulado “Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa” (2009) comunica que os mediadores, responsáveis pelo acolhimento e a orientação dos alunos e pela ligação entre as escolas, a família e a comunidade, são representados muitas vezes pelos professores e raramente por estruturas instituídas.

Portugal dispõe da Lei 105/ 2001 de 31 de agosto, a qual estabelece o estatuto legal do mediador sociocultural e define as suas competências e deveres. O mesmo documento informa ainda que as medidas educativas para o ensino da língua de origem dos alunos são executadas principalmente por iniciativa voluntária e privada.

O Plano Estratégico para as Migrações (PEM) 2015 – 2020⁶¹, apresentado pelo Alto Comissariado para as Migrações, assenta sobre cinco eixos prioritários, entre os quais o “Eixo I – Políticas de integração de imigrantes”.⁶² Entre 2015 e 2020, no âmbito deste eixo, pretende-se: a reestruturação do projeto de colocação de mediadores; a capacitação dos imigrantes; a dinamização do “Programa Mentores para Imigrantes”⁶³; promover experiências de troca de entreajuda e apoio entre cidadãos portugueses e imigrantes para conhecimento mútuo. (PEM, 2015: 28). A medida “Consolidação dos programas de aprendizagem de português como língua não materna”, inserida no mesmo Eixo I, previu, entre 2015 e 2017:

- “ Formação de professores titulares de turma do 1.º ciclo do ensino básico e formação dirigida aos professores de Português Língua Não Materna e Português do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, no âmbito da especificidade do ensino do Português como língua não materna”
- “Apoio à integração da Educação Intercultural no currículo e na prática pedagógica das escolas.
- Realização de uma “oficina de formação na área da Educação Intercultural, destinada a docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”.
- Informar/sensibilizar sobre a Educação Intercultural.

⁶¹ Anteriormente existiram os Planos Nacionais para a Integração dos Imigrantes [2007-2009 e 2010-2013].

⁶² O PEM visa “consolidação do trabalho de integração, capacitação e combate à discriminação dos imigrantes e grupos étnicos na sociedade portuguesa, tendo em vista uma melhor mobilização do seu talento e competências, a valorização da diversidade cultural e religiosa, o reforço da mobilidade social, da descentralização das políticas de integração e uma melhor articulação com a política de emprego e o acesso a uma cidadania comum. (PEM, 2015: 28). A nível local, o ACM, I.P., desde 2014, tem vindo a propor a construção de Planos Municipais para a Integração de Imigrantes, financiados pelo Fundo Europeu para a Integração de Nacionais de Países Terceiros (FEINPT), e envolvendo 21 municípios de Portugal.

Planos Municipais para a Integração de Imigrantes, <http://www.acm.gov.pt/pt/web/10181/planos-municipais> [2 de junho de 2017]

⁶³ Programa de Mentores para Migrantes, <https://mentores.acm.gov.pt/home#> [2 de junho de 2017]

-“Reconhecer e divulgar boas práticas das escolas na área da Educação Intercultural, através da atribuição do Selo de Escola Intercultural.”

-“Divulgar na página eletrónica da Direção-Geral de Educação (DGE) recursos pedagógicos e projetos interculturais.”

O Conselho Português para os Refugiados (CPR)⁶⁴ constata que as dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa e em comunicar poderão constituir uma condicionante na fase de acolhimento e integração dos refugiados:

Tratam-se, neste caso, de pessoas de várias nacionalidades e idades, na sua grande maioria homens, com baixa escolaridade e grandes dificuldades de comunicação. [...] a maioria possui muito baixas habilitações escolares e, em alguns casos, nem sequer conhecem o alfabeto latino.

(Conselho Português para os Refugiados, 2008: 3)

Para o CPR, a aprendizagem da língua portuguesa mantém-se junto a outras medidas de acolhimento⁶⁵ e integração, como “o conhecimento da realidade e dos sistemas de emprego e formação profissional, de habitação, de saúde e de apoios sociais.” (CPR, 2008:6)⁶⁶

Partindo da segunda e terceira hipóteses de base inerentes ao conceito de mediação, defendida por Cohen – Emerique (1997: 6) - “ la mediación / negociación es parte integrante del proceso de integración” – propõe-se a tabela seguinte que relaciona a integração, vista à luz do Conselho Europeu para os Refugiados / CPR (em Portugal), com a definição (e contributos) que a mediação poderá levar à fase de acolhimento e integração dos refugiados.

⁶⁴ “Ao nível europeu o CPR é membro do European Council on Refugees and Exiles - ECRE (Conselho Europeu para os Refugiados e Exilados) e da European Legal Network on Asylum - ELENA (Rede Legal Europeia de Asilo) e da Rede Separated Children European Programme - SCEP (Rede Programa Europeu para as Crianças Separadas). É membro da Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR) criada pela Lei n.º. 134/99, de 28 de Agosto, representando as associações de direitos humanos.”

Conselho Português para os Refugiados, <http://refugiados.net/1cpr/www/apresentacao.php> [2 de junho de 2017]

⁶⁵ O acolhimento surge, em si mesmo, como uma fase do processo de integração. (CPR, 2008:6)

⁶⁶ In Portugal, relocated asylum seekers are also directly dispersed across the country and receive support directly from local authorities and entities. NGOs such as the Portuguese Refugee Council have established cooperation protocols with municipalities in order to participate in the provision of support and integration plans concerning relocated persons. (European Council on Refugees and Exiles, 2016:31)

Tabela 5.1

Integração e Acolhimento	Mediação
<p><i>Dinâmica e progressiva</i> – “Para o refugiado, implica adaptar-se ao estilo de vida da sociedade de acolhimento sem perder a sua identidade cultural. Para a sociedade de acolhimento, a vontade de adaptar as instituições públicas às mudanças na composição da população, de aceitar os refugiados como parte da comunidade nacional e tomar iniciativas que facilitem o acesso aos recursos e aos processos de tomada de decisão.” (CPR, 2008: 6)</p>	<p>“La mediación permite a los agentes (en las oficinas de acogida, en los centros de saúde, en las escuelas, etc) conocerles mejor, y por lo tanto se consigue una mayor comprensión, al mismo tiempo que se facilita a los recién llegados el acceso a los servicios y a la igualdad de derechos.” (p. 6)</p>
<p><i>A longo prazo</i> – “Em termos psicológicos, começa muitas vezes no momento de destino final e termina quando o refugiado se torna membro ativo desta sociedade do ponto de vista jurídico, social, económico, educacional e cultural” (CPR, 2008: 6)</p>	<p>“es parte integrante del proceso de integración, cuando se trata de encontrar arreglos, adaptaciones, incluso creación de nuevas normas institucionales, en la búsqueda de un acercamiento el el que cada una de las partes da un paso hacia el otro sin perjudicar los fundamentos de su identidad. [...] al crear un nuevo tipo de relaciones que haga posible el intercambio y la cooperación, puede desarrollarse una dinámica social positiva que evite la exclusión”. (p. 8)</p> <p>“la mediación también tiende a modificar las actitudes de los actores sociales, que constantemente se vem obligados a cuestionar su práctica: la mediación es un intercambio, y en ningún caso es un práctica magistral o normativa” (p. 2)</p>
<p><i>Multidimensional</i> – “relacionado com as condições existentes, com a participação efetiva em todos os processos da vida económica, social, cultural, civil e política do país de</p>	<p>“La mediación ha permitido acciones concertadas y inovadoras. Consiguiendo que [...] sean los atores inelubibles en la</p>

<p>asilo duradouro. Implica também que os refugiados sintam que são aceites e que pertencem à sociedade de acolhimento.” (CPR, 2008: 6)</p>	<p>resolucion de los problemas que les conciernen.” (p. 5)</p> <p>“la búsqueda de un campo común, de un compromiso, sólo puede hacerse en los dos sentidos, el uno hacia el otro, inicio de un cambio por ambas partes, admitido conscientemente por ambos.” (p. 10)</p>
<p>(“Programa Nacional de Reinstalação: reflexões sobre a sua operacionalização”, CPR, 2008)</p>	<p>Cohen – Emerique , 1997</p>

Cardoso, 2018

“O Manual de Sensibilização e Expressão Culturais”, publicado pela União Europeia, pronuncia-se sobre os ideais de solidariedade e liberdade que a Europa necessita de preservar perante a atual chegada ao território de refugiados a requererem acolhimento.

Apesar de “muitas pessoas [sentirem] a necessidade profunda de ajudar os seus semelhantes a fugir à violência e à guerra, [...] é igualmente compreensível que preocupem as consequências da imigração na vida quotidiana do seu país ou comunidade. [...]. Negligenciar os sentimentos de desconfiança, mas também os processos de marginalização e exclusão, conduz a um clima de medo e de cólera na sociedade. Pelo contrário, treinar a competência da sensibilização e expressão culturais pode ajudar-nos a superar sentimentos de medo e de desconfiança, bem como estimular a nossa capacidade humana de compreender o outro e a nós mesmos.

(União Europeia, 2016:8)

Segundo o Observatório das Migrações, entre 2000 e 2015, foram 24 os Processos de Contraordenação (PCO’s) instaurados pela Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação (CICDR), na área da Educação.

O Despacho n.º 5908/2017, que “Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018”, tem como um dos princípios orientadores a “valorização das línguas estrangeiras, enquanto veículos de identidade global e multicultural.” Este normativo delibera ainda o “desenvolvimento de trabalho autónomo, interpares, com mediação de professores”.

Pretende-se que seja a escola com os seus múltiplos intervenientes e parcerias a assumir um lugar de destaque no estabelecer de pontes entre os que estão e os que

vêm para fazer parte⁶⁷. A abordagem intercultural no ensino apela aos seus intervenientes, alunos, professores, escola em geral, pais, e entidades a aprenderem a conviver uns com os outros, de forma cooperativa e é para este contexto que se dirige a atenção neste momento, onde pretendemos esclarecer como poderá a mediação intercultural favorecer este novo paradigma, conscientes dos benefícios do saber conviver para a aprendizagem e formação integral do ser humano e, por extensão, sociedade⁶⁸. Que contributos serão os seus para gerir a interação de maneiras diferentes de ser, de pensar, dizer e agir? Certamente que o professor intercultural vai saber distinguir entre o pessoal, o situacional e o cultural e prestar atenção à forma como se inter-relacionam. É característica humana, nas nossas interações, sermos simultaneamente personalidade⁶⁹, situação⁷⁰ e cultura.⁷¹ Acrescida a estes traços distintivos, as pessoas de origem estrangeira apresentam ademais fatores situacionais específicos: estatuto jurídico; irregularidad, precariedad, en trámite, etc. ; nível de ingresos de la persona y la familia; compromisso económico com familiares y otras personas en origen; condiciones de trabajo; condiciones de vida; desarrollo escolar; situacion de salud y acceso al sistema sanitario; proyecto migratório, estratégias y expectativas. (Gimenez, 2002: 13)

Segundo este autor, a definição de mediação vai nesse sentido:

“plantiamento general sobre el tratamiento de la diversidad cultural en la práctica y un instrumento de análisis que consideramos válido para distintos esquemas de intervención y de acción mediadora. La clave de planteamiento [...] radica en la

⁶⁷ intentos de establecer puentes, lingüísticos y relacionales, entre los colectivos de inmigrantes extranjeros y los departamentos o centros de bienestar, salud, educación y servicios sociales, tras la contastación de las “nuevas minorias” y de la necesidad del profesional de conocer y tratar mejor a estos nuevos usuários.” (Gimenez, 1997: 128)

⁶⁸ A mediação poderá constituir uma oportunidade para a “(re) emergência da noção de pessoa. Uma pessoa ao encontro de outra [...] o eu no lugar do outro que o ajuda a ser. Assim é imprescindível aprender a ser pessoa pela educação e cultura, partilhando valores e saberes sustentáveis” (Peres, 2016: 58)

⁶⁹ Autopercepcion o idea de sí mismo; autas de percepción del otro y de lo ajeno; actitudes básicas del individuo; pautas habituales del comportamiento; talante: agresividad /conciliación; habilidades sociales; sentimientos y estrutura afectiva y emocionalidad; axiologia o “escala de valores de la persona; filosofia particular de la vida. (Gimenez, 2002:9)

⁷⁰ “Situación familiar; situación económica; situación residencial; situación laboral; situación de género; situacion de edad; classe social; prestigio social; poder e influencia. (Gimenez, 2002:13)

⁷¹ Normas; prohibiciones y prescripciones (dieta; comensalidad, vestido, celebraciones, etc) Estructura y jerarquia de valores, roles y esteotipos de edad; roles y estereótipos de género; sistemas de parentesco, familia y herencia; concepciones y prácticas de intercambio, reciprocidade, redistribución, etc.; sistema de jerarquia, autoridade y prestigio; lengua y pautas de comunicación verbal y no verbal; creencias y prácticas religiosas (espiritualidade) otras concepciones y creencias (espácio, tempo, etc); rituales y ciclo festivo ; identidad étnica (Gimenez, 2002:17)

identificación, clasificación, análisis y manejo adecuado, por el/la mediadora, de três conjuntos de factores o variables: los personales o idiosincrásicos, los situacionales y los culturales.”

(Gimenez,2002:2)

Poderá constituir uma boa prática do mediador realizar o seu trabalho sob um ângulo pessoal, situacional e cultural:” que le permita ir calibrando la realidad externa y también la suya interna, potenciado esse processo enriquecedor de transformación personal que la mediación lleva consigo.” (Gimenez, 2002: 11)

Um estudo intitulado “La influencia positiva de la mediacion escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones de professor mediador”, de 2012 apresenta os resultados decorrentes da participação de professores em mais de 40 horas de formação sobre a mediação: “el proceso de la mediación”, “la comunicación con los demás”, “la expresión de emociones y sentimientos”, “la resolución de conflictos”, “dinámicas de grupos”, “rol-playings”.

Os benefícios da mediação constatados por estes professores foram:

- Formação socioemocional com o desenvolvimento da empatia.
- Maior consciência da influência das emoções nas situações de conflito e sua interferência na comunicação interpessoal.
- Favorecimento do pensamento alternativo, aumentando a reflexão e a busca de soluções variadas e a análise de situações conflituosas, à margem de posições pessoais.
- Maior implicação em questões relativas a aspetos cívicos e convencionais no centro educativo.

Colocada em prática, a mediação, de acordo com os professores contribui para:

- Evitar situações de conflito mais graves, reativar a importância de educar para a convivência e o cuidado nas relações pessoais.
- Dar maior atenção para as necessidades socioemocionais dos seus alunos.
- Melhorar da relação com os alunos.

- Empoderar os alunos e os professores através da percepção de que são capazes de gerir conflitos, aumentando o seu envolvimento nos mesmos.
- Reforçar dos comportamentos positivos dos alunos.
- Diversificar dinâmicas para trabalhar aspetos relativos à convivência.
- Generalizar as aprendizagens ao nível da mediação a outras situações da vida escolar, incluindo as relações familiares e de tempo livre.

Ibarrola- García e Redín (2012: 382)

Os benefícios da mediação para os professores reside na possibilidade de que no seu desempenho:

“puedan ir más allá de solventar las complicaciones que emergen en el día a día de un aula (...) sintiéndose concernidos por todo lo que en ellas acontece: no sólo para diagnosticar o actuar cuando se planteen los problemas, sino también para prevenirlos y tomar decisiones que puedan evitarlos.”

(Caride, 2016:16)

Uma proposta para definir o (professor) mediador intercultural seria:

- “ Una sensibilidad y capacidad de acercamiento (y estudio) hacia ambas logicas culturales en presencia.” (Gimenez, 1997:153)
- Escuta ativa e o entendimento do outro. (Caride, 2016:31)
- Compreensão de que “as relações pessoais são fonte constante de aprendizagem e de construção de significados sociais partilhados”. (Caride, 2016:41)
- Ponderação do “peso de lo cultural: exagerarlo nos conduce a explicaciones falsas, a generar más division aun, a una mediacion culturalista en definitiva. No darle todo su peso a lo cultural, nos lleva a la insensibilidad, a la falta de reconocimiento de las partes y en definitiva practicar una mediación etnocentrista (Gimenez, 2002:6)
- Reconhecimento da “singularidad de las personas involucradas y las que demandan de su situación. Se trata de intentar delimitar tanto los individuos como su situación en el momento de la mediación, en la línea orteguiana de: “yo soy yo y mis circunstancias” (Gimenez, 2002: 6)

- Identificação das características individuais de personalidade que influenciam a personalidade, as reações, a confiança no mediador e a disponibilidade para colaborar. O mediador deverá ter o cuidado de “disponer las acciones pertinentes en forma de preguntas, reformulaciones, legitimaciones, sugerencias, propuestas”. (Gimenez, 2002: 8)

- Adotar “una actitud de apertura, un esfuerzo personal de curiosidade por descubrir aquello que tiene sentido y valor para el Otro, a traves de su cultura, su migración, su exilio, su aculturación, sempre interpretados e integrados de forma única por cada individuo. Sólo entonces podrá comenzar el diálogo.” (Cohen-Émerique, 1997:6)

- Desconsiderar atitudes simplistas de tolerância ou piedade e compreender que nem sempre a concordância é sinal de respeito. “Tolerar os atos intolerantes sem mediação e contenção dos mesmos, se amplificam as intolerâncias.” O que se pretende é a transformação, o entendimento. (Vieira e Vieira, 2016: 33)

A mediação é um processo de abordagem de situações de conflito na escola, em que prevalece o diálogo entre as diferentes partes, sendo a sua mais-valia não “a anulação do conflito, mas sim a sua regulação, tentando chegar-se a um desfecho caracterizado pela justiça e pela não-violência. (Amado e Vieira, 2016: 89).

Selecionando a mediação para a resolução de problemas,

reconhece-se às situações de conflito um potencial papel construtivo na melhoria das relações interpessoais, ao mesmo tempo que tenta transformar-se em ganhos partilhados aquilo que, à partida, poderia trazer prejuízo para um ou para ambos os lados da contenda. Reconhece-se, com efeito, que a mediação de conflitos promove a assunção de responsabilidades nas pessoas em confronto, estimula a sua capacidade de diálogo e de cooperação e abre caminho à manifestação de qualidades pessoais, como a honestidade, a humildade, a imparcialidade, a independência e a paciência.

(Amado e Vieira, 2016: 101).

Em que se fundará a mediação se não no conflito? “O conflito é inerente à condição humana, levando a uma transformação pessoal e social que pode representar uma riqueza no relacionamento pessoal e intercultural.” (Vieira e Vieira, 2016: 31) A

mediação não resolve ou elimina conflitos⁷², intenciona geri-los, aproveitando-se dos mesmos no intuito de facilitar a inclusão na escola e na sociedade⁷³.

[A escola] não só reconstrói sistemas cognitivos como, também, opera ao nível dos processos identitários pessoais e grupais. Assim, o acompanhamento dos alunos é assumido como a pedra basilar da intervenção formativa, dirigida a grupos sociais desfavorecidos e traduz-se sob a forma de mediação entre o aluno, a ação educativa e o exterior; com a família, comunidade, serviços sociais, de saúde, etc., numa abordagem integrada e centrada no aluno. A escola tem um papel fundamental, enquanto instituição mediadora, no sentido de favorecer não só o acesso e sucesso escolar daqueles alunos, pela facilitação dos processos de inclusão no interior da mesma, mas, também, pela necessidade de buscar a inclusão social.

(Vieira e Vieira, 2016:28)

Assim sendo, a atividade mediativa, ao invés de demandar concordância e tolerância, busca o entendimento dos outros e consequentes transformações / reconstruções nas identidades. É o caminho feito em conjunto com outras identidades fonte de constante aprendizagem e construção de significados sociais. (Torremorell, 2008 apud Vieira e Vieira: 2016: 33). Esta estratégia educativa intervém, portanto, no conflito⁷⁴, e por causa dele, contribuindo para a sua prevenção. Através da mediação, logra-se um desenvolvimento das qualidades pessoais e interpessoais dos intervenientes no processo educativo e do sentido de comunidade escolar⁷⁵. Para Fernández (1999, apud Llamas e Olmos, 2013: 4) os conflitos na escola podem ser de origem exógena ou endógena: exógena quando se baseiam no contexto social, a família e os meios de comunicação e endógena quando estão relacionados com o ambiente escolar, as relações interpessoais e as características pessoais⁷⁶ dos alunos

⁷² O estranhamento é inerente a todo o ato intercultural, mas não resulta, como na perspectiva tradicional/homogénea de cultura, em negação do outro nem em isolamento cultural [...] o diálogo intercultural é constitutivo das culturas e propicia novas visões/compreensões da própria cultura, uma vez que esse diálogo implica tanto exotopia quanto empatia na permanente (re-) constituição das identidades culturais. (Torquato, 2013: 77)

⁷³ Digamos que a conflitualidade cabe dentro dos parâmetros de uma interculturalidade normal (Torquato, 2013: 81)

⁷⁴ Debemos alejarnos de la percepción de perpetua nocividad del conflicto, ya que en ocasiones, se nos presenta la oportunidad de aprendizaje y mejora ante una situación problemática. Entendemos entonces, que el conflicto no tiene por qué significar caos en ningún sentido, todo lo contrario, una oportunidad de aprendizaje, de madurez y de mejora personal. (Llamas e Olmos, 2013: 7)

⁷⁵ La mediación escolar además de su labor a corto plazo – ayudar a transformar los conflictos escolares – y de su labor a medio plazo – contribuir a la adquisición y desarrollo de competencias básicas-, realiza también una labor a largo plazo que consiste en ir provocando un paulatino cambio social hacia otras formas de entender las relaciones humanas. (Caride, 2016:16)

⁷⁶ Las culturas – ni como campo de la realidad social, ni como concepto que trata de acotarlo- son un todo homogéneo sino que cada cultura tiene una diversidad interna. Esse bagaje de conductas

em conflito. O conflito pode manifestar-se na interrupção do desenrolar das aulas, na indisciplina, no vandalismo e prejuízos materiais, na violência física, no conflito multicultural⁷⁷. (Martínez-Otero, 2001, apud Llamas e Olmos, 2013: 6)

Em harmonia com Cahir e colaboradores *apud* Amado e Vieira, 2016: 93 a estratégia da mediação será útil nos conflitos entre estudantes (“os que se relacionam com a convivência”), entre docentes (“gestão do currículo; gestão e distribuição de recursos; estratégias de ensino; estilos pessoais de comunicação; avaliação de desempenho docente; avaliação dos alunos”); entre encarregados de educação e escola (“colocação dos alunos em determinadas turmas, respostas incompreendidas ou problemáticas às necessidades individuais de aprendizagem, choques de personalidade, exigências relativas aos trabalhos de casa”), entre professor e estudante (“Volume e exigências de trabalho escolar, incumprimento das tarefas, assiduidade e pontualidade, comportamentos de indisciplina, incivilidade e violência); entre professor e direção da escola (“condições de trabalho, atribuição de responsabilidades, avaliação de desempenho docente”).

Não obstante o lugar sólido ocupado pelo conflito como provocador da mediação , ela nem sempre é motivada pelo mesmo, não funcionando apenas para resolver conflitos. De referir que nem todos poderão ser mediados em contexto escolar, sendo necessário recorrer a outras estratégias como a aplicação de sanções, dependendo das situações.

A mediação poderá então consistir, ainda, em “hacer nacer o renacer entre [dos personas o grupos] unas relaciones nuevas, o evitar o sanar unas relaciones perturbadas. (Six, 1995 *apud* Gimenez, 1997:140) Tan es así, que Six distingue cuatro tipo de mediaciones. Están por un lado las *mediaciones* que denomina «creativas y renovadoras» cuya finalidad es ‘hacer nacer o renacer una relación’ y, por otro lado,

aprendidas y modos de significación de la realidade que toda cultura implica, no es vivido por igual por todos sus miembros sino que es compartido diferencialmente en función de variables como la edad, el sexo, la región de origen, la ocupación, la classe social III congreso sobre la inmigracion en España Granada Noviembre 2002: 11)

⁷⁷⁾ Entre los factores explicativos del mismo hay que señalar los siguientes: la existencia de prejuicios hacia otros grupos culturales, las visiones rígidas y distorsionadas (estereotipos) que llevan a «explicar» la conducta de los otros, dificultades de comunicación, sobre todo cuando no se comprende el idioma o los valores, actitudes y costumbres de las personas con las que se comparte espacio y tiempo, cuando la otra persona se percibe como una amenaza a la propia posición y la asimetría de poder, que puede llevar a la prepotencia de algunos y a la exclusión e indefensión de otros. Martínez-Otero (2001, *apud* Llamas e Olmos, 2013: 7)

las mediaciones ‘preventivas y curativas’ las cuales están «destinadas a detener un conflicto.»

Na sequência do anteriormente proposto, a mediação, uma vez que inclui todos os participantes no conflito, desenvolve neles a compreensão, a aceitação das diferentes versões da realidade, a livre tomada de decisões e compromissos, tem, também, como finalidade a autonomia das pessoas, isto é, o seu “empowerment”. (Vieira e Vieira, 2016: 29)

Exercermos a nossa cidadania abrange a compreensão de nós próprios e do mundo num ato acompanhado⁷⁸: “la meta de ser más y mejores personas no contradisse, sino que más bien fortalece, que seamos más y mejor sociedad. La mediación que, segun precisa Boqué (2003), además de estimular la formación integral de las personas mejora la convivência, como una dimensión inmanente al tejido sociocultural y a los procesos de socialización que le sirven de referencia.” (Boqué, 2003 *apud* Caride, 2016: 18). Propomos, abaixo, um possível contacto da atividade mediativa com o exercício da cidadania⁷⁹, em cinco planos - “5 níveis de análise do valor pedagógico da mediação.”

Tabela 5.2

Intrapessoal	Interpessoal	Intragrupal	Intergrupal	Social
Relação do individuo consigo mesmo; reflexão para pensar acerca de si mesmo de forma intelectual e emocional	Estabelecimento de pontes com os outros, face a um conflito.	Conhecimento interpessoal entre os membros de um grupo, apreciando a sua heterogeneidade e complementaridade , gerando coesão e mecanismos de resolução dos seus próprios conflitos, o que fundamenta o	Construção de redes de partilha de interesses e objetivos entre grupos, organizações, associações, etc. , em direção ao consenso e à coesão social.	Mudança de atitudes, comportamentos e representações sociais perante a complexidade e incertezas do mundo contemporâneo
Formação integral do	Promoção da		Intercomunica-	

⁷⁸ Cf. As construções de identidades realizam-se numa relação de aproximação e distanciamento com os outros. (Torquato, 2013: 79)

⁷⁹ La mediación es una forma, entre otras, de tejer socialmente redes de ciudadanías múltiples, estableciendo vínculos diferentes entre las personas, cuyas finalidades – como explica Ana Vieira (2013) – non sean otras que la búsqueda permanente e inconclusa de la autonomía de los grupos y personas que participan en sus procesos empoderándose civicamente. (Caride, 2016: 21)

cidadão	convivência	trabalho colaborativo (conhecimento e confiança mútua; empatia; comunicação eficaz; regulação de procedimentos; tomada de decisões; gestão de conflitos) Comunicação dentro dum mesmo grupo	ção entre grupos	Abertura em relação a diferentes formas de entender a existência / Capacidade para gerar empatias com significações socioculturais e referentes axiológicos diversos
----------------	--------------------	---	-------------------------	---

(Torremorell, 2008 *apud* Vieira e Vieira, 2016: 35)

Em jeito de conclusão do presente capítulo, gostaríamos de transmitir que o reconhecimento do outro enquanto ser semelhante em humanidade e complexidade parece-nos ser a base para a abertura e a entrega nos relacionamentos interpessoais, os quais no domínio da comunicação constituem o ponto de partida para as situações discursivas. Nestas ondeiam indivíduo, sociedade e uma reconstrução constante das identidades que resultam do confronto com a diferença e a mediação da nossa comunicação com ela. Uma cultura não é apenas conhecimento e não se desenvolve apenas no plano intelectual. O homem é razão e emoção e tendemos a esquecer estes dois traços muito facilmente. Estes e o da complexidade. Naturalmente que surgirão embates, enfrentamentos, por vezes até sentiremos invasão dos territórios que pareciam ser só nossos. Por isso, é importante desenvolvermos nos alunos, enquanto professores e cidadãos do mundo, a capacidade da mediação e do diálogo porque cada vez mais as fronteiras entre o eu e o outro se diluem.

Tendo sido proposta uma revisão da literatura, suportando teoricamente o presente trabalho, segue-se a apresentação e discussão dos resultados da investigação.

5. Apresentação e discussão dos resultados da investigação

Dando resposta à Agenda Europeia para as Migrações, apresentada pela Comissão Europeia a 13 de maio de 2015, foi criado o Grupo de Trabalho para a Agência Europeia para as Migrações com a função de preparar a chegada e a instalação e integração dos imigrantes. Assim, a Direção Geral de Educação editou um conjunto de medidas a levar a cabo nas escolas destinado aos alunos refugiados, entre elas encontra-se o “reforço da aprendizagem da língua portuguesa.” O “Guia de Acolhimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário” (2016), em relação à aprendizagem da língua portuguesa, orienta para: a criação de equipas multidisciplinares constituídas a partir dos “recursos já existentes nas escolas”; a lecionação da língua portuguesa por “um docente que detenha formação no âmbito do Português/PLNM, por um docente do 1.º ciclo do ensino básico ou por um docente que detenha qualificação em línguas estrangeiras”; a articulação dos professores de outras disciplinas com o professor de Português/Português Língua Não Materna; a disponibilização de projetos, atividades ou cursos por parte da escola que “visem o desenvolvimento da língua e cultura portuguesas”[e] “promovam o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade da comunidade escolar.”

Questões de investigação

Partindo das medidas de acolhimento a crianças e jovens refugiados, especificamente no que concerne à aprendizagem de uma língua, cujo conhecimento dos alunos, muito provavelmente será nulo:

- Sentir-se-ão os professores de Português preparados para assumir o ensino da língua, abrir e incluir os alunos numa cultura diferente das suas?
- O que esperam os alunos refugiados aprender nas aulas de língua portuguesa? Quais são as suas expectativas; receios; motivações?

Opções metodológicas

Optou-se por realizar tanto uma investigação de cariz quantitativo (com a realização de um inquérito por questionário), na abordagem da primeira questão, bem como qualitativo (entrevista)⁸⁰, em relação à segunda.

Ao preconizar-se um estudo sobre a preparação dos professores de português para o acolhimento e inclusão dos alunos refugiados, procurou -se perceber de que modo estes profissionais estariam sensibilizados para a descoberta de territórios incomuns e a interculturalidade, como a desenvolvem na sua prática e a concebem e a possibilidade de virem a partilhar o mesmo espaço de ensino e aprendizagem com alunos refugiados.

Por outro lado, pretendeu-se aceder a um conjunto de expectativas, receios e motivações que os alunos refugiados pudessem ter em relação à aprendizagem da língua portuguesa.

No entanto, a amostra acabou por revelar-se limitada. Junto dos Serviços Sociais do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, de uma cidade do norte de Portugal, solicitou-se colaboração no intuito de localizar crianças refugiadas em idade escolar, tendo sido apenas possível a realização de uma entrevista a um casal sírio e um dos seus filhos, na sua habitação, dado o número limitado ainda de refugiados no concelho.

Segundo Medawar (1972, apud Bell, 2004: 39) “qualquer avanço no conhecimento científico, a todos os níveis, começa por ser uma aventura especulativa, uma conceção prévia imaginativa do que pode ser verdade.”

Entrevista

As entrevistas contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras. (Quivy e Campenhoudt, 1998:69) É

⁸⁰ O método experimental de Galileu (1564-1642) e o positivismo de Comte (1798- 1857), consideravam que a realidade é objetiva [...] podendo ser analisada com rigor e quantificada estatisticamente. [...] O paradigma qualitativo parece ter tido origem no idealismo de Kant (1724 – 1804). A realidade não será objetiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjetiva e tantas interpretações da realidade quantas os indivíduos que a consideraram [...]. Os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções. (Sousa, 2005:31)

essencial que a entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite fazer perguntas demasiado numerosas e demasiado precisas. A entrevista constitui “uma das fases mais agradáveis da investigação: a da descoberta, a das ideias que surgem e dos contactos humanos mais ricos para o investigador” (Quivy e Campenhoudt, 1998:69) A entrevista realizada correspondeu fielmente a esta definição.

A entrevista que se segue foi preparada com um esquema ou guia para ajudar a registar as respostas sob determinadas linhas de orientação, o qual se encontra em anexo. Antes de ser entrevistada, foi apresentado e explicado o objetivo da investigação à família, tendo sido realizado o pedido de autorização para a concretização da mesma à Santa Casa da Misericórdia da localidade.

No dia 1 de maio de 2017, foi, então, aplicada a entrevista, no âmbito da presente dissertação, tendo-se recorrido à colaboração de um mediador, designado por *figura ponte*, um indivíduo egípcio com conhecimentos da língua árabe, a qual funcionou como uma interlíngua, já que o curdo, língua dos inquiridos não tinha falantes, no contexto atual. Responderam à entrevista um casal sírio e um dos seus filhos, na sua habitação. O seu percurso até chegarem a Portugal tinha sido: Síria – Turquia - Grécia, de onde, depois de passarem pelo centro de identificação e de triagem, partiram para Portugal. No entanto, o destino de eleição seria a Alemanha. Preferiam Alemanha porque “davam mais dinheiro”. Originalmente, são uma família de agricultores, sem percurso escolar, contudo gostariam de ter a oportunidade de frequentar um curso profissional de mecânico e de costureira. Apenas sabem falar curdo. Os filhos, com 8 e 6 anos, iniciaram o seu percurso escolar em Portugal, sabem falar português e curdo. Moram num conjunto habitacional (habitação social). Estão em Portugal há um ano e dois meses, encontram-se desempregados e apenas sabem dizer “bom dia”, “boa tarde” e “boa noite”. À data, frequentavam aulas de Português na Universidade Sénior, mas afirmaram “não ter evoluído na língua”. Mesmo assim, não querem sair de Portugal, onde as pessoas têm “coração aberto” e os vizinhos são bons. Antes de chegarem, apenas conheciam de Portugal Cristiano Ronaldo e as suas apreensões estavam relacionadas com: o desemprego, a comunicação, o alojamento, o dinheiro, a paz, e os cuidados de saúde (a filha tem diabetes). Estando cá, preocupam-lhes o emprego e a aprendizagem da língua

portuguesa. Quando por fim chegaram a Portugal, depois de terem percorrido um caminho tão longo, sentiram-se em paz. Neste momento, têm como prioridades a língua e o trabalho. Quando questionados se recebiam dificuldades de integração e as diferenças culturais, responderam que não. Os filhos sabem falar Português. O rapaz gosta de jogar futebol e às escondidas e prefere “escrever e ler” do que fazer contas. Gosta de viver em Portugal porque tem muitos amigos e não sabe ainda o que quer ser quando for grande.

- O que esperam os alunos refugiados aprender nas aulas de língua portuguesa? Quais são as suas expectativas; receios; motivações?

Apesar da amostra ser extremamente limitada, dado o número ainda reduzido de refugiados no concelho, referindo-nos à entrevista realizada a esta família, podemos concluir a partir dos resultados deste inquérito que:

- Existe grande dificuldade na aprendizagem e na evolução das aquisições de língua portuguesa, nomeadamente na oferta de cursos de língua portuguesa para os pais.

- Trata-se de um público com baixa escolaridade e grandes dificuldades na comunicação e com vontade de aprender português, reconhecendo que essa competência é uma ferramenta de acesso fundamental a um emprego. A motivação para a aprendizagem da língua será obter um trabalho. De acordo com a “Posição do European Council on Refugees and Exiles (ECRE) sobre a Integração dos Refugiados na Europa” (1999), “o emprego é um fator chave para o processo de integração; [...] a privação de acesso ao mercado de trabalho durante a fase de acolhimento dificulta gravemente a integração a longo prazo. Recomenda-se que sejam levantadas todas as restrições ao emprego, tão cedo quanto possível, e nunca mais de seis meses após a data do pedido de asilo.” É recomendável que “os refugiados tenham acesso, durante a fase inicial de integração, a programas de educação especial e de ensino de língua.” Segundo o Alto Comissariado para as Migrações, “a aprendizagem da língua do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional dos imigrantes e das imigrantes. O seu conhecimento gera uma maior igualdade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e potencia qualificações enriquecedoras para quem chega e quem acolhe.” O programa “Português para Todos”⁸¹ promove a aprendizagem da língua portuguesa e a

⁸¹ Trata-se de “uma iniciativa conjunta entre a Presidência do Conselho de Ministros, o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social e o Ministério da Educação e Ciência. O PPT é gerido

informação sobre direitos básicos de cidadania, a partir dos 15 anos e destinam-se, entre outro tipo de público, a refugiados. Estes cursos são ministrados nas escolas da rede pública e nos centros de emprego e formação profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Aprender a língua que é falada no país onde se trabalha é essencial para conseguir um emprego e a integração na vida desse país e a inclusão no nexo “professores-alunos-pais”. A “Carta Portuguesa para a Diversidade”⁸² promulga a valorização da diversidade no trabalho, como potenciadora “de inovação, atração, promoção de talento e de competências diversas”, da inclusão e do respeito pelo ser humano. “A partir desta assinatura, espera dar-se visibilidade às práticas inclusivas dos empregadores em Portugal e promover ações que potenciem a aprendizagem e desenvolvimento de cada vez mais experiências positivas neste âmbito.”⁸³

- As diferenças culturais não constituem um receio para esta família.
- O papel dos filhos como mediadores linguísticos dos pais. Considerando o nexos “teachers – pupils – parents” na integração das crianças e das suas famílias, o projeto “Integrating Refugee and Asylum – seeking Children in the Educational Systems of EU Member States (2012: 26) contempla o pressuposto de que incidir na melhoria da integração dos pais “into the host society is an importante precondition for the integration of their children.”
- A importância de uma “figura puente” ou “posición três” para estabelecer a comunicação linguística (Giménez, 2002: 19) “O Guia de Acolhimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário” (2016) estabelece como medida de acolhimento a “participação das famílias dos alunos” na escola, o que poderá requerer que a família se sinta integrada. O documento da UNESCO “Educação para a Cidadania Global” (2016) alerta para a necessidade de “partir dos alunos e das suas famílias como recurso de ensino e aprendizagem”. Mas como será isso possível se os

pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM), enquanto Organismo Intermédio do Programa Operacional Potencial Humano (POPH)/QREN), sendo o cofinanciamento da responsabilidade do Fundo Social Europeu.”

⁸² Em Portugal, a coordenação da implementação da Carta foi atribuída ao Grupo de Reflexão e Apoio à Cidadania Empresarial (GRACE) que, com a Fundação Aga Khan, o Alto Comissariado para as Migrações (ACM) e a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), constituem o grupo das entidades promotoras da Carta Portuguesa.

⁸³ Carta Portuguesa para a Diversidade, <http://www.grace.pt/projetos/cartadiversidade> [10 de junho de 2017]

outros elementos da família não estiverem integrados na sociedade, linguística e culturalmente? Será esta situação uma porta aberta ao conflito entre encarregados de educação e escola e comprometer a ponte tão necessária entre os mesmos? A mediação pontual de pessoas que se voluntariam para essa ação não deverá substanciar-se em mediação organizada, estruturada, instituída? Como contornar esta dupla *guetização familiar* de pais e filhos?

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário “é necessário cada vez que surge a necessidade de recolher informação sobre uma grande variedade de comportamentos de um mesmo indivíduo, ou quando pretendemos conhecer o mesmo tipo de variável em muitos indivíduos.” (Sousa e Batista, 2011: 90) Apresenta como vantagens: “maior sistematização dos resultados; facilidade de análise; redução do tempo necessário para análise e tratamento; menos dispendioso e atinge um grande número de pessoas.” (Sousa e Batista, 2011: 90)

O questionário, aberto para resposta entre junho e agosto de 2016, é de tipo misto, com questões de resposta aberta e fechada e foi suportado pela ferramenta *google docs*, tendo sido divulgado pela Internet. Responderam ao inquérito 32 professores de português, a exercer em território nacional e internacional.

Dados pessoais

- A média de idades dos professores de português inquiridos situa-se entre os 40 e os 50 anos, sendo que 85.3% dos mesmos possui habilitações para lecionar uma língua estrangeira. 32 são de ascendência portuguesa à exceção de um. Vivem em território nacional e dois não. A maior parte dos inquiridos (19) possui licenciatura, tendo os restantes estudos de pós-graduação (6), mestrado (6) e doutoramento (1).

Dados profissionais

- As escolas onde lecionam situam-se maioritariamente em meio urbano, contudo, uma vez que o questionário foi difundido entre anteriores e atuais professores, colegas de trabalho, não houve uma delimitação geográfica precisa na sua aplicação. A média do tempo de serviço, contabilizado em anos, situa-se entre os 20 e os 30. De

referir que um professor se recusou a colaborar, alegando que o título da dissertação remetia para questões políticas.

- Num universo de 32 professores, apenas 25% possui formação na área do ensino de Português como língua não materna, apesar de 53,1% terem já lecionado esta disciplina.

Experiências culturais pessoais

- Apenas 41,8% dos professores de português manifestou como motivo de saída do país o conhecimento de outros povos e suas culturas. Todos os professores estiveram num país diferente do seu, à exceção de um. Fizeram-no por períodos prolongados que se situam entre os 3 e os 10 anos, o que representa 75 % da amostra, e oito em períodos curtos entre uma semana a um mês. 96,9% dos professores sente-se motivado para contactar com pessoas de culturas diferentes.

Como são tratados os temas culturais na planificação anual da disciplina?

- Consideram que a planificação anual da disciplina de Português contempla temas culturais de forma significativa 56,3% e 43,8%, pontualmente.

Atividades de promoção da cultura portuguesa:

De referir que 6 professores (em 32) não se recordam de nenhuma atividade realizada pela escola, apesar de todos gostarem de participar em eventos culturais.

- Concursos, atividades de leitura, etc.
- Exposições e palestras sobre a diversidade cultural, dando ênfase à Cultura Portuguesa.
- Trabalhos sobre a variedade do Português.
- Atividades relacionadas com estações, épocas festivas, feriados. Realizaram-se compilações de textos realizados por alunos ou por escritores e divulgados na escola ou no jornal da escola.
- Exposição de trabalhos realizados pelos alunos em diferentes disciplinas sobre o 25 de abril.
- A Biblioteca organiza, por vezes, sessões onde alunos provenientes de outros países vêm relatar as suas experiências (a nível cultural, social)
- Dia da Escola e da Diversidade Cultural.
- Feira Medieval - Jogos Tradicionais
- Ler para recriar - atividades a partir do estudo e leitura de livros de autores portugueses (vídeo, dramatização, registo fotográfico)

- Dia da Europa- Destaque para a Portugal com exposição de trabalhos sobre Cultura. Dia Mundial do Livro - Representação de peças de teatro, Histórias para contar com recurso a caixas forradas com recortes de revistas.
- Neste ano letivo que acabou, fiz algumas atividades preparatórias da vinda de Jacinto Lucas Pires à turma de Português Intermédio (embora a aula, nesse dia, se tivesse aberto a quem mais quisesse participar), no contexto do que designamos por "Café Lusófono" - os alunos assistiram a vídeos, viram um videoclipe da banda do autor, contactaram com alguns dos seus livros e leram um excerto, prepararam uma entrevista coletiva e, finalmente, estiveram com ele. Também tivemos outras aulas-eventos: "Mostra of Portuguese Cinema", incluindo exposição; "À conversa sobre Saramago com Miriam Ringel"; "Dia da Língua Portuguesa e da Cultura na CPLP"; Tenda da LP na 29.ª Semana de Portugal, Toronto; "Lusophone Coffee Hour – Anthony de Sa" e "Portuguese and Luso-Brazilian Studies Open House; "Latin-American Music Showcase" em parceria com o Spanish program; "Career Panel with Portuguese language speakers", parceria com o Career Centre; Café Lusófono ("Lusophone Coffee Hour") com Miriam Ringel; Exposição "Potencial Económico da Língua Portuguesa", incluindo cerimónia de abertura. Nas aulas, os tópicos culturais vão fazendo sempre parte - música, literatura, produtos típicos, festividades, organizações, cidades...
- O dia da escola que envolve desde concursos de cultura geral a exposições, jogos tradicionais, etc.
- Dia da língua portuguesa; Dia de Camões; A Cultura Portuguesa e Outras (atividades e exposições); Atividades do Dia dos Namorados; Páscoa; O Natal...
- Dia do agrupamento com exposições relacionadas com aspetos culturais, gastronomia.
- Sarau de poesia portuguesa.
- Atividades relacionadas com a nossa literatura.
- Visitas de estudo a locais históricos.
- Ler para recriar. Atividade multidisciplinar de recriação de obras literárias portuguesas através de diversas manifestações artísticas.
- Atividades sobre as tradições portuguesas. Atividade sobre marcas distintas na Literatura Oral Portuguesa. Atividade para elencar marcos/ vultos literários da Cultura Portuguesa. Atividade sobre o sentir-se português- o que nos agrega
- A Semana das Línguas. Com almoços temáticos na cantina, com música das várias línguas, na Rádio da Escola, lanches ligados aos costumes e à cultura de cada língua, peças de teatro preparadas em língua portuguesa.
- Não me lembro.
- Não me recordo, mas penso que não.
- Recolha e divulgação de textos da cultura popular; dramatização de contos populares ou outros textos de autores portugueses; sessões de leitura de poemas por professores e alunos; visitas de estudo para assistir a representações teatrais...
- Sim. Os Descobrimientos e o Desenvolvimento da cultura Portuguesa em território Asiático

- A frequência com que realizam atividades relacionadas com a cultura portuguesa aproxima o “Regularmente” com “Em momentos programados (Natal, Carnaval). De salientar que 18,8% dos professores assinalou que “Poucas vezes” o fazia.

- Sejam motivados pelo cumprimento do programa, pela articulação com os Projetos Educativos dos Agrupamentos ou por questões colocadas pelos alunos, no universo dos professores inquiridos, todos trabalham temas culturais com os alunos.

- Exemplos das atividades anteriormente referidas:

- Visitas de estudo, dramatizações, leituras/declamações de poemas... (2)
- Poesia. Leitura de obras. Visitas de estudo...
- Temas culturais relacionados com os conteúdos programáticos.
- Sim.
- Semana da amizade, feriados de outros países que são divulgados na escola pelo jornal de parede ou no jornal da escola. Apresentação de trabalhos por parte de alunos francófonos ou oriundos dos PALOP, considerando a gastronomia, monumentos etc.
- Para dar a conhecer um pouco a capital de Portugal, procedi à elaboração de cartões com imagens (museu, ponte, pastel de Belém, parque, monumentos, jardim...) e com perguntas (por exemplo: 25 de Abril é uma ponte ou um museu?) e os alunos, apesar de não conhecerem, através das imagens respondiam com correção. Tratou-se de trabalho que implicou a interação entre pares e a turma, cada um tinha um cartão com uma pergunta e imagem. Um dos alunos fazia a pergunta e o outro respondia. As imagens foram projetadas para que toda a turma percebesse a pergunta e a resposta. - No sentido de abordar o 25 de Abril, foi ouvida a música "Grândola Vila Morena" de Zeca Afonso, acompanhada com imagens sobre o 25 de Abril, tendo os alunos que identificar/encontrar alguns dos aspetos/palavras-chave, numa chuva de ideias, que já tinham sido pesquisados (por exemplo: cravos nas armas, fraternidade, liberdade, democracia...
- Abordei o tema da escravatura infantil /tráfico Humano ("Príncipes do Nada", com Catarina Furtado).
- Trabalho com alunos guineenses.
- Palestra dinamizada por um sociólogo sobre as tradições do Dia de Todos os Santos na região do Ribatejo; - Produção de réplicas dos Lenços dos Namorados com mensagens e desenhos tradicionais.
- Trabalho com alunos de etnia cigana e alguns estrangeiros. Cada um deles dá uma aula sobre a sua cultura, tradições, alimentação, etc.
- Pesquisa de informação, análise de documentos multimédia.
- Temas: " Liberdade"; "25 de Abril": " Poesia à solta"; " Entendimento Global". - Exposições, Dramatização; Declamação.
- Em 16) já dei alguns exemplos. Um outro exemplo, explicado sucintamente: Momento I 1. Dar aos alunos dois motes - “LER É...” e “LEIO PARA...” - e deixar os alunos completarem estes motes, anonimamente, em pedaços soltos de papel, a juntar num saco. 2. Seguidamente, o saco circulou e cada aluno retirou um papel. Leu o que lhe coube e alimentámos uma discussão sobre as representações que emanavam destes discursos breves, sem expor ninguém

em particular. Desta forma, houve a possibilidade de trabalhar estas representações sobre leitura de forma mais livre e descomplexada. 3. Num último momento, fiz os alunos contactarem com (possíveis) depoimentos de outros (redigidos por mim, a partir da fonte identificada e da minha experiência) – agora já em pares. Cada par retirou um papel com uma inscrição a partir dos motes anteriores. O desafio, neste momento, foi: a. procurar explicitar o sentido da frase que lhes coube em sorte; b. manifestar concordância ou discordância; c. opcionalmente, recordar algum episódio da vida pessoal de “leitores” que, de alguma forma, os alunos sentissem que poderia associar-se com o depoimento que lhes calhou; ou, em alternativa, antecipar, pôr hipótese de uma vivência de leitura que desejariam porque traria a possibilidade de gerar uma identificação semelhante à exposta na inscrição que lhes calhou. 4. Partilha em grande grupo. Momento II “Poemas para SMS”: compreendeu algumas atividades para realização autónoma e individual, para preparação de práticas orais a realizar no “Multimedia Language Centre (MLC)”, recurso ao nosso dispor no departamento onde me encontro. Antes de apresentar aos alunos o percurso poético de “Poemas para SMS”, levei para a aula mensagens poéticas – uma para cada aluno. Exemplifiquei, assim, aquilo que lhes propus que fizessem: enviar um excerto poético a um colega; ler poemas, escolher um e declamá-lo. Momento III LER, ESCREVER E AMAR Apresentei uma lista de sugestões de atividades que envolviam a leitura e podiam ser realizadas em contexto familiar. Esta lista de sugestões foi discutida em grande grupo, na aula. Cada aluno ponderou as suas possibilidades e comunicou-me, posteriormente, por escrito, que sugestão pretendia pôr em prática. Aceitei outras ideias dos alunos que extrapolavam as que disponibilizei na lista, pois que se adequavam aos objetivos da atividade, incluindo a leitura ou, pelo menos, o contacto com material escrito, seja de que género textual for. Lista de sugestões 1. Pendurar uma folha em branco no frigorífico: deixar uma mensagem a alguém da família. O destinatário responde, mas outra pessoa que leia também pode escrever uma mensagem. A ideia é surpreender e alimentar a cadeia de mensagens entre as pessoas da família. Essas mensagens podem incluir “frases para motivar e inspirar” da autoria de outros. 2. Escolher uma receita nova, em Português, e fazê-la com alguém. 3. Pôr um livro, um jornal ou uma revista nova na casa de banho para alguém ler – pode estar dirigida a alguém ou não. Exemplo: Deixar um livro com um post it como este - “Mãe, achei que ias gostar deste livro. Beijos do teu filho”. 4. Alguém toca algum instrumento? Que tal juntar a família e tocar e cantar em Português? Das músicas mais clássicas, às mais recentes... vale tudo. Podem gravar-se a cantar em Português – o envio da gravação dispensa o relato da atividade por escrito. 5. Oferecer um livro a alguém – de preferência, um livro em Português ou de um autor lusófono traduzido (português, brasileiro, angolano, moçambicano, etc...). 6. Lê o livro, vê (o outros formatos !!!) filme. Não faltam filmes adaptados de livros. Se conseguires pelo menos o livro em Português, ótimo. 7. Escreve, em Português, um poema ou um texto em prosa a alguém e lê-o em voz alta – ou escolhe um poema ou outro texto (em Português) e lê, declama-o em homenagem a essa pessoa que queres surpreender – a entregar, uma de três possibilidades: i) o texto que escreveste; ii) a gravação da tua declamação; ou iii) o relato desta experiência. 8. Escolhe

um livro em Português e coloca-o na mesa-de-cabeceira, para leres todos os dias 10 minutos antes de adormeceres. Ler ajuda a relaxar e a serenar! 9. Se andas de transportes públicos, faz-te acompanhar dum livro amigo em Português. 10. Se houver crianças na família, lê para elas, lê com elas. Faz desse momento um momento inesquecível, afetuoso e caloroso! 11. Apanhados a ler! Quando apanhares alguém em casa a ler, tira-lhe uma fotografia (ou deixa-te fotografar). O objetivo é captar e eternizar estes momentos de leitura. Partilha essa fotografia, pondo-lhe uma pequena legenda: fá-lo em papel ou numa mensagem privada (e-mail, *Facebook*...). 12. Fazer a gravação de uma declamação de um poema à escolha (em Português), mas acrescentando-lhe outra voz: a de um elemento da família. Será um “trabalho” de equipa! Podes dar-lhe um tom dramático, divertido, irónico... conforme o poema que escolhas!

- A literatura envolve sempre o conhecimento cultural diversificado, desde a pintura, à música, etc.
- Apresentação de livros e autores; leitura oral de artigos do jornal do Agrupamento; Pesquisa para participação no Jornal da Escola; Apresentação de dados sobre aldeias transmontanas; visitas de estudo (às Casas e Museus do Eça de Queirós; de Miguel Torga; de Fernando Pessoa; de José Saramago; de José Régio; de Eugénio de Andrade, ..), etc.
- Estudo da vida e obra de autores; a escrita de textos a partir de imagens/quadros; Debates.
- Concursos, exposições, palestras.
- Redigir notícias; redigir textos argumentativos, narrativos e descritivos; redigir textos para fins específicos (publicidade, instruções).
- Diversos jogos que impliquem conhecimentos de cultura geral.
- Leciono Língua estrangeira.
- Leitura de textos literários e não literários. Atividade de compreensão e expressão oral. Pesquisa e contextualização.
- Por exemplo, em Cidadania, exemplos de figuras da nossa cultura por áreas académicas. Comemoração de dias emblemáticos, como o da Poesia, Livro Português...
- Ida ao teatro ou ao cinema, em português, para que o seu leque cultural aumente. PNL ou PNC.
- Como professora de português e de literatura, a cultura encontra-se implícita nas obras literárias.
- As festividades tipicamente portuguesas. A gastronomia portuguesa.
- Literatura, regionalismos.
- Debates sobre touradas.
- Datas e feriados importantes para a história e cultura do país, turismo, pessoas ligadas a várias áreas da cultura.
- Não.
- Recolha e divulgação de textos do património oral, poemas, canções, receitas; pesquisa e tratamento de informações acerca de locais e instituições...
- Multiculturalidade

O trabalho de temas culturais parece carecer de uma vertente de desenvolvimento do entendimento e diálogo global. A educação constitui-se a partir do outro, para Besalú Costa (*apud* Peres, 2005). Seria crucial pensar em atividades que promovessem a edificação de uma cidadania que inclua e dialogue com as várias identidades à escala global. O ensino tradicional da língua, preocupado com a produção de enunciados linguisticamente corretos, contrasta hoje com a formação de uma consciência global. “A ênfase na competência intercultural [...] tem vindo a constituir-se [...] como princípio organizador dos conteúdos gerais das disciplinas de línguas, falando-se, neste contexto, da mudança da abordagem comunicativa para a intercultural.” (Neuner, 2000, *apud* Sequeira, 2012).

Várias vezes existe a referência a “exposições”, “palestras” e a festividades como o Natal, a Páscoa e o Dia dos Namorados. Apenas cerca de 34% dos professores indica que regularmente realiza atividades relacionadas com a cultura portuguesa. 31% dos professores refere que apenas em momentos programados como o Natal, o Carnaval ... 19 % refere que poucas vezes o faz. Porém, todos os professores realizam atividades sobre a cultura portuguesa e gostam de participar em eventos culturais na escola.

Saliente-se a resposta de uma professora que apresenta atividades que vão ao encontro de determinadas boas práticas da integração das crianças refugiadas (“Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States”, 2012) :

- ✓ Envolvimento da família: “atividades que envolviam a leitura e podiam ser realizadas em contexto familiar” Estabelecimento de relações afetivas significativas com crianças e adultos é uma das medidas de acolhimento do “Guia de Acolhimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário”.
- ✓ Participação dos alunos na seleção e decisão da realização de atividades “esta lista de sugestões foi discutida em grande grupo, na aula. Cada aluno ponderou as suas possibilidades e comunicou-me, posteriormente, por escrito, que sugestão pretendia pôr em prática. Aceitei outras ideias dos alunos que extrapolavam as que disponibilizei.”

- ✓ Desenvolvimento da criatividade e da competência comunicativa através da arte: “escrita de textos a partir de imagens/quadros”; “Apanhados a ler! Quando apanhares alguém em casa a ler, tira-lhe uma fotografia (ou deixa-te fotografar)”; “Alguém toca algum instrumento? Que tal juntar a família e tocar e cantar em Português?”; “Lê o livro, vê o filme”.
- ✓ O direito a manter a identidade, os afetos, e a importância da língua para a integração: “escreve, em Português, um poema ou um texto em prosa a alguém e lê-o em voz alta – ou escolhe um poema ou outro texto (em Português) e lê, declama-o em homenagem a essa pessoa que queres surpreender.” Aprender a comunicar sobre sentimentos é uma das recomendações da Educação para a Cidadania Global.
- ✓ O trabalho em rede para troca de informação, ideias e iniciativas, com a “participação no Jornal da Escola” e os “debates” permitem também chegar a particularidades do Perfil do aluno século XXI” (2017) cooperação, partilha, colaboração e competição; [...] usar diferentes meios para comunicar e trabalhar presencialmente e em rede; ouvir, interagir, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista” (Martins, 2017: 15) Além de que a aprendizagem baseada em projetos, trabalho colaborativo e tarefas autênticas é uma recomendação da Educação para a Cidadania Global.

- “Inclusão” foi o conceito com que 93,8% dos professores contactaram em meio escolar, “Diálogo intercultural”, 40.6% e “Mediação Intercultural”, 18.8%, mas apenas 25% possui formação nestas áreas. O papel do professor de português é fundamental não só no derrubar da barreira linguística que dificulta a interação, mas também no estabelecimento de pontes para a convivência harmoniosa, para a inclusão destes alunos e o desenvolvimento da cidadania global. “Diversificar dinâmicas para trabalhar aspetos relativos à convivência” é uma das recomendações da Educação para a Cidadania Global. Apenas 25% dos professores possui formação em áreas como mediação intercultural, diálogo intercultural e inclusão.

O acolhimento de alunos refugiados

- Entre 32 professores, existem dois que indicaram existir nas suas escolas alunos refugiados e apenas um indicou ter conhecimento de medidas de integração de

crianças e jovens refugiados no sistema educativo português, particularmente, seis alunos cabo-verdianos.

- Quando questionados sobre as maiores dificuldades no ensino da língua e da cultura a alunos refugiados, os professores indicaram: falta de formação (53,1%); a diferenciação pedagógica na turma (40,6%), trabalho de equipa com outros profissionais, por exemplo, assistentes sociais, psicólogos, mediadores linguísticos (40,6%); falta de flexibilização por parte da escola (15,6%); poderá representar trabalho adicional (9,4%); falta de motivação (6,3%). Apesar de apenas dois professores mencionarem a existência de dois alunos refugiados, procurou-se com esta questão dar liberdade ao professor para as suas representações mentais acerca das maiores dificuldades no ensino da língua e da cultura a alunos refugiados, os quais referiram: a língua de comunicação; programas adaptados; desconhecimento da cultura e dos conteúdos programáticos das suas escolas; possibilidade de existirem choques culturais; dificuldades de integração; falta de recursos e materiais didáticos apelativos.

- 2 professores de português referiram manifestaram que não gostariam de contribuir para o acolhimento de refugiados através do ensino da língua e da cultura portuguesas.

Uma das medidas de acolhimento do “Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário” (2016) é precisamente a “participação de toda a comunidade educativa” e a articulação do trabalho do professor de Português Língua Não Materna com professores de outras disciplinas. Uma das funções do professor de português será colaborar nas equipas de trabalho multidisciplinares que promovem o aprender a fazer e o aprender a ser. Constitui uma boa prática para a integração de crianças refugiadas, segundo o “Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States” (2012), o estabelecimento de pontes entre diferentes saberes.

A escola deve oferecer confiança, motivação, segurança e flexibilidade para o desenvolvimento de competências, entre elas a comunicativa intercultural, e abrir-se à noção de que cada aluno, para além de ser um estrangeiro, é uma identidade. “A identidade de muitas pessoas é menos simples do que as nações estados definem.”

(Sequeira, 2012: 306) Outra dificuldade registada pelos professores foi a adaptação pedagógica a realizar para este público de alunos. Será pela falta de conhecimentos culturais dos seus países, pela falta de informação sobre o percurso escolar dos mesmos, referenciadas na questão seguinte como outras possíveis dificuldades?

O conflito, ou “choque”, como já se constatou, é “inerente à condição humana” (Vieira e Vieira, 2016: 31) e seria significativa considerá-lo como uma oportunidade para as transformações / reconstruções das identidades e o enriquecimento dos relacionamentos pessoais e interculturais. É o caminho feito em conjunto que nos permite aprender e construir significados sociais. A mediação não pretende resolver os conflitos, já que “o estranhamento é inerente a todo o ato intercultural [...]” o diálogo intercultural é constitutivo das culturas e propicia novas visões/compreensões da própria cultura.” (Torquato, 2013: 77) A mediação intenciona gerir esses conflitos, facilitando a inclusão dos alunos na escola. Facilitar as interações, é facilitar o acesso à cultura e à língua, tendo em consideração o perfil específico deste público, muito provavelmente em condições psicológicas particulares e condicionantes. O documento da Eurydice intitulado “Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa” (2009) dá conta de que os professores representam muitas vezes as funções destinadas a estruturas instituídas para a mediação e são eles os responsáveis pelo acolhimento e a orientação dos alunos e pela ligação entre as escolas, a família e a comunidade.

6. Conclusão

Portugal integra o conjunto de países signatários da Convenção de Genebra de 1951 que estabelece que nenhum país deve expulsar ou devolver um refugiado, contra a sua vontade, para um território onde ele/ela sofra perseguição. O legado português no acolhimento de refugiados pode ser assinalado em períodos exemplares como a chegada de 60 a 80 mil refugiados na 2ª Guerra Mundial, em 1998, da Guiné-Bissau, 4000 pessoas e em 1999, durante a guerra no Kosovo, cerca de 2000 pessoas. Segundo o Despacho nº 10041-A / 2015, Portugal assegurará o acolhimento de cerca de 1500 refugiados, com a sua reinstalação, relocalização e integração. Será a integração dos migrantes um sinal de sucesso das políticas migratórias da União Europeia?

As medidas educativas extraordinárias para a implementação do acolhimento passam pela equivalência de estudos, integração progressiva no currículo, ação social escolar e o reforço da aprendizagem da língua portuguesa. A 1 de março de 2016, o *Ofício-Circular Agenda Europeia para as Migrações - medidas a implementar no sistema educativo* prescreve para a fase de integração dos alunos imigrantes, uma flexibilização curricular, atendendo às especificidades dos alunos e ao perfil dos professores no que respeita o domínio da língua de comunicação entre eles. Durante o tempo de dispensa das disciplinas da matriz curricular, pretende-se que os alunos desenvolvam atividades de aprendizagem de PLNМ para a comunicação veicular nas outras disciplinas. Durante esse tempo, são acompanhadas por um professor que “detenha formação no âmbito do Português/PLNM ou, em alternativa, por um docente do 1.º ciclo do ensino básico ou por um docente que detenha qualificação em línguas estrangeiras.” A Direção Geral de Educação tem disponível na sua página de Internet o “Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário” (2016), o qual inclui medidas de acolhimento, medidas de gestão educativa, aprendizagem do Português Língua Não Materna, informações sobre o sistema educativo português, recursos, ligações úteis e uma ficha sociolinguística.

O estudo realizado permitiu elencar as seguintes conclusões:

- O acolhimento de crianças e jovens requerentes de asilo demanda um trabalho multidisciplinar entre escola, professores, pais (quando acompanhados), sociedade

civil e políticas. O trabalho de equipa com profissionais de outras áreas assume-se como uma dificuldade bastante expressiva dos professores inquiridos: 40,6% dos professores indica-a como uma dificuldade no ensino da língua e da cultura de alunos refugiados. No entanto, da revisão bibliográfica realizada, depreendemos que a necessidade da constituição de equipas de trabalho em rede é vital no acolhimento através do ensino da língua e da cultura.

- Seria aconselhável que o professor de língua portuguesa estivesse sensibilizado para o acolhimento e a inclusão, a cidadania global, e o desenvolvimento de uma competência intercultural. Que pudesse contornar determinada rigidez previsível do sistema de ensino. 15,6% dos professores apontam a falta de flexibilização da escola como um dos possíveis problemas no seu trabalho de acolhimento de alunos refugiados.

- A maior parte contactou com os conceitos de inclusão (talvez pela influência das necessidades educativas especiais), 30, mas apenas 13 com o diálogo intercultural e 6 com a mediação intercultural. A comunicação com os alunos refugiados de língua e cultura diferentes e os choques culturais são outras dificuldades que os professores apontam no caso de virem a ser chamados a lecionar este público em específico.

- Quando questionados se trabalhavam temas culturais com os alunos, os professores responderam afirmativamente, mas apenas 5 abrangem as dimensões da Educação para a Cidadania Global: cognitiva, “entender melhor o mundo e suas complexidades” e a dimensão socioemocional “viver com os outros de forma respeitosa e pacífica.” (UNESCO, 2016: 22). Assim, apresentam-se as atividades: “entender melhor o mundo e as suas complexidades”; “estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade”: “apresentação de trabalhos por parte de alunos francófonos ou oriundos dos PALOP, considerando a gastronomia, monumentos etc”; “abordei o tema da escravatura infantil /Tráfico Humano ("Príncipes do Nada", com Catarina Furtado); “Trabalho com alunos de etnia cigana e alguns estrangeiros. Cada um deles dá uma aula sobre a sua cultura, tradições, alimentação, etc.; " Entendimento Global"; “Multiculturalidade”. Os temas culturais são, maioritariamente trabalhados através de atividades que têm como objeto uma cultura meta e o que se pretende é desenvolver uma competência plurilingue e pluricultural.

Seria fundamental que os alunos experimentassem atividades que lhes permitissem desenvolver o respeito, a empatia, a flexibilidade, a paciência, o interesse, a curiosidade, a abertura, a motivação, o sentido de humor, a tolerância face à ambiguidade e sensibilidade para a suspensão de julgamentos⁸⁴ (Fantini (2009: 459). A acrescentar a estas características, subjacentes a uma comunicação intercultural eficaz, não poderá ser esquecida, ainda, a proficiência na língua. Para Fantini, os aprendentes de uma língua desenvolverão capacidades interculturais ao compreender em si atitudes (curiosidade, abertura, abstenção de julgamentos sobre aspetos culturais do outro), conhecimento (da realidade do país de origem do sujeito com quem comunica e dos processos que regulam a interação comunicativa) e outras competências (interpretar e relacionar, descobrir e interagir, consciência cultural crítica e educação política). Mais do que aprender uma língua e uma cultura é importante aprender a ser, “na relativização de SI e na valorização do OUTRO. (Bizarro e Braga, 2004:61) O “Perfil do aluno século XXI” (2017) determina como competências-chave desenvolvidas à saída do terceiro ciclo: conhecimentos, capacidades e atitudes.

- Um dos constrangimentos à inclusão dos alunos, segundo a publicação “One School Many Cultures” (1989) afeta as atividades culturais escolares que se manifestam em “exposições museológicas ou palestras etnográficas”, para mostrar que há interesse expresso pelas culturas minoritárias. De referir que 6 professores não se recordam de nenhuma atividade realizada pela escola que tivesse promovido a cultura portuguesa, o que revelará algum desperdício das escolas da sua função promotora do respeito pela diversidade e a interculturalidade ou a irrelevância dos eventos culturais, sentida ao nível pessoal dos inquiridos.

O presente trabalho, não pretendendo abranger essa dimensão, não permitiu averiguar se nessas atividades o processo de fazer interagir o “saber-fazer e o saber-ser do sujeito falante, na reconstrução contínua da sua identidade linguística, comunicativa e cultural” (Bizarro e Braga, 2004:62). Seria muito importante realizar essa investigação, bem como verificar a consistência das atividades relativamente à

⁸⁴ Tradução livre da autora: “respect, empathy, flexibility, patience, interest, curiosity, openness, motivation, a sense of humour, tolerance for ambiguity, and a willingness to suspend judgment.”

interligação entre orientações educativas - objetivos e metas – currículo – conteúdos programáticos – implementação – recursos – avaliação - avaliação a longo prazo – necessidades de avaliação.⁸⁵ (Fantini, 2009: 461). Segundo o inquérito, de entre 32 professores, 46,9% já lecionou Português Língua Não Materna, apesar de apenas 25 % possuírem formação nesta área. Os saberes teóricos da formação de professores devem fazer-se acompanhar de uma aproximação à realidade, de uma análise de casos práticos e da edificação da capacidade reflexiva. (Ponce de León Romeo, 2006: 250). A consciência da diversidade cultural, e a valorização das diferenças humanas⁸⁶ serão outros componentes basilares da formação destes professores. Segundo Cushner & Mahon (2009: 307): “many teachers continue to graduate and settle into careers without the requisite competencies to ensure the educational equity that enables all students to attain their personal and professional goals in this global, postmodern world.” As boas práticas para a integração de crianças refugiadas apontam, em “Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States” (2012), para a relevância dos “intercultural teachers”, quando dotados de experiência, conhecimento, sensibilidade, compromisso, entusiasmo e criatividade. Apesar da grande maioria dos inquiridos contrariar esta tendência, ter-se-á que contar com a existência de professores de português que não gostariam de contribuir para o acolhimento de crianças refugiadas (2 professores em 32), nem se sentem motivados para contactar com pessoas de culturas diferentes (1 professor). Como tivemos oportunidade já de perceber, segundo a publicação “One school, many cultures” (1989): “um dos mais difíceis obstáculos a identificar é o psicológico: a abertura a um diálogo franco e aberto frente à desconfiança e ignorância em relação ao outro. 53% dos professores reconhecem a falta de formação como uma das dificuldades no ensino da língua e da cultura a alunos refugiados. Contudo o Guia de Acolhimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário, orienta para a criação de equipas multidisciplinares constituídas a partir dos “recursos já existentes nas escolas”, os quais já se pode observar, maioritariamente, que não possuem formação. Um dos obstáculos à integração das

⁸⁵ Tradução livre da autora: “Educational precepts – Goals and objectives – Curriculum – Syllabus – Implementation – Resources – Assessment – Assessment (Long Term) – Needs Assessment.

⁸⁶ Inerente à definição geral de educação, está, segundo J. Edwards (1985, *apud* Centre for Education Research and Innovation, 2009): an awareness of diverse cultures and to develop an appreciation of human difference.

crianças refugiadas, conforme o “Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States” (2012), constitui justamente a falta de competências nos recursos humanos.

- Sentir-se-ão os professores de português preparados para assumir o ensino da língua, abrir e incluir os alunos numa cultura diferente das suas? Os professores gostam de sair do país para conhecer outros povos e culturas, mas esse motivo não é o principal para ultrapassar fronteiras. Gostariam de participar no acolhimento de alunos refugiados através do ensino da língua e da cultura portuguesa, mas não se sentem preparados, assumindo a falta de formação, a dificuldade de trabalhar em equipa, de adaptar o ensino ao público específico, de contornar alguma inflexibilidade do sistema. A conceptualização da cultura parece ténue assim como a sua valorização na escola, com professores que não se lembram de nenhuma atividade cultural promovida pela escola, a qual é deficitária em atividades que ultrapassem a fronteira do eu e do nacional que possibilitem encontros com o diferente e a aquisição de estratégias de convívio e mediação, prevendo ou gerindo conflitos perante essa diferença. Talvez falte encarar a competência comunicativa como uma competência pluricultural e plurilinguística, ultrapassando o ensino tradicional cingido à proficiência linguística e ao saber fazer e vislumbrar o saber-ser em diversos contextos culturais e linguísticos. Talvez as metas não possuam o protagonismo que lhes damos na vida, na escola. Se sempre partimos de um lugar para outro, na nossa evolução como seres humanos, na escola e na vida, será mais importante saber movimentarmo-nos nesse caminho e apetrecharmo-nos de ferramentas que nos permitam avançar até aos vários lugares incertos e imprevisíveis da nossa natural mobilidade ou “adivinhar” a que metas vamos chegar? O acolhimento de alunos refugiados em Portugal é já uma realidade e a possibilidade de trabalharmos e convivermos juntos é cada vez maior. O professor de português, em Portugal e, por extensão, na União Europeia, tem uma responsabilidade muito grande enquanto propiciador desses encontros.

7. Bibliografia

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine – L’interculturel comme paradigme pour penser le divers. In Bizarro, Rosa - Como abordar a escola e a diversidade cultural multiculturalismo interculturalismo e educação. Porto: Areal Editores, 2006, p. 77 – 87. ISBN 972-627-903-8

ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES, I.P. – Planos Municipais para a Integração de Imigrantes. [Em linha]. [Consult. 2 jun 2017]. Disponível na Internet: <URL:<http://www.acm.gov.pt/pt/-/planos-municipais-para-a-integracao-dos-imigrantes>

ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES, I.P. – Programa de Mentores para Migrantes. [Em linha]. [Consult. 2 jun 2017]. Disponível na Internet: <URL:<https://mentores.acm.gov.pt/home>.

AMADO, João; VIEIRA, Cristina C. – Mediação de conflitos em contexto escolar: pressupostos e desafios. In Vieira et al. (Orgs.). Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social. Porto: Edições Afrontamento, 2016, p. 87-103. ISBN 978-972

ANÇÃ, Maria Helena – Representações sobre a Língua Portuguesa: um exemplo em meio de aprendizagem não formal. In Bizarro, Rosa - Como abordar a escola e a diversidade cultural multiculturalismo interculturalismo e educação. Porto: Areal Editores, 2006, p. 216 - 226. ISBN 972-627-903-8

BEACCO, Jean-Claude [et al.] – Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. [Em linha]: Council of Europe, 2016. [Em linha] [Consult. 18 jul 2017]. Disponível na Internet: <URL:http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_curricula_EN.asp

BEACCO, Jean-Claude [et al.] - The Language Dimension in all subjects: A Handbook for curriculum development and teacher training. [Em linha]: Council of Europe, 2015. [Consult. 20 jul 2017]. Disponível na Internet: <URL:http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf

BELL, Judith – Como realizar um projeto de investigação. Gradiva: Lisboa, 2004. ISBN 972-662-524-6

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima – Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito. Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2004, p. 57-69. ISBN 972-9350-88-4

BOUCHET-SAULNIER, F. - Dicionário Prático do Direito Humanitário. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. ISBN 972-771-748-9

BUDGINAITE, I., Siarova [et al.] - Policies and practices for more equality and inclusion in and through education: Evidence and policy guidance from European research projects funded under FP6 and FP7, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.

BYRAM, Michael - Teaching and assessing intercultural communicative competence. [Em linha] Clevedon/ Philadelphia/ Toronto/ Sydney/ Johannesburg: Multilingual Matters Ltd, 1997. [Consult. 5 jun 2017]. Disponível na Internet: <URL:https://books.google.st/books?id=0vfq8JJWhTsC&printsec=frontcover&source=gbs_gesummary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh – Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers. Council of Europe, 2002

CAPUCHO, Maria Filomena - Para uma Europa Multilingue: intercompreensão e metodologia das línguas vivas. In Bizarro, Rosa - Como abordar a escola e a diversidade cultural multiculturalismo interculturalismo e educação. Porto: Areal Editores, 2006, p. 207 – 215. ISBN 972-627-903-8

CARNEIRO, Roberto – Fundamentos da educação e da aprendizagem. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2003. ISBN 9789729715556

CARVALHO, Angelina DOS SANTOS; Milice Ribeiro - Interacção cultural e aprendizagem: correspondência escolar e classes de descoberta. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. ISBN 972-31-0766-X

CARIDE, José A. – La mediación como pedagogía social: viejas realidades, nuevos retos para la intervención social. In Vieira et al. (Orgs.). Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social. Porto: Edições Afrontamento, 2016, p. 13-25. ISBN 978-972

CASTRO, Helena – O professor de Inglês na era da interculturalidade. Porto: Edições Asa, 2004. ISBN 972-41-3652-3

CENTER FOR THE STUDY OF DEMOCRACY - Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States. [Em linha]: Sofia, 2012. [Consult. 3 jun 2017]. Disponível na Internet: <URL:<https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/integrating-refugee-and-asylum-seeking-children-in-the-educational-systems-of-eu-member-states>

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION - One school, many cultures. Paris: OCDE, 1989. ISBN 978-9264131958

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION – One school, many cultures. Paris: OCDE, 1989.

COHEN-EMERIQUE, M.. - La negociación intercultural, fase esencial para la integración de los inmigrantes. In Hombres y Migraciones. Todo tipo de mediaciones. Cuaderno de formación”. Sevilha: Sevilla Acoge, 1997.

COMITÉ OLIMPICO DE PORTUGAL. [Em linha]. [Consult. 2 jun 2017]. Disponível na Internet: <URL: <http://comiteolimpicoportugal.pt/viver-o-desporto-abracar-o-futuro>

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

CONSELHO EUROPEU – Convenção para a protecção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais com as modificações introduzidas pelo Protocolo n° 11

acompanhada do Protocolo adicional e dos Protocolos nos 4, 6, 7 et 13. [Em linha]. [Consult. 2 out 2016]. Disponível na Internet:

<URL:http://www.dgpj.mj.pt/sections/relacoesinternacionais/copy_of_anexos/tribunaleuropeudos_1/downloadFile/attachedFile_f0/Convencao_Europeia_dos_Direitos_d_o_Homem.pdf?nocache=1203004099.16>

CONSELHO PORTUGUÊS PARA OS REFUGIADOS: Refugiacto: 10 anos! [Em linha]. [Consult. 2 jun 2017]. Disponível na Internet:

<URL:<http://refugiados.net/1cpr/www/refugiacto10anos.php>>

CONSELHO PORTUGUÊS PARA OS REFUGIADOS: Programa nacional de Reinstalação: reflexões sobre a sua operacionalização. 2008. [Em linha]. [Consult. 2 jun 2017]. Disponível na Internet:

<URL:http://refugiados.net/_novosite/dossier_reinstalacao/ProgramaNacionalParaAReinstalacao.pdf>

COSTE, Daniel; CAVALLI, Marisa – Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools. [Em linha]. Conselho Europeu, 2015. [Consult. 20 de jul 2017]. Disponível na Internet:

<URL:http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_en.pdf>

CUSHNER, K.;MAHON,J. – Intercultural competence in Teacher Education. In DEARDORFF, Darla, ed. The Sage Handbook of Intercultural Competence. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington DC: Sage Publications, 2009, p 304-320. ISBN 978-1412960458

DE CARVALHO, Adalberto Dias – A interculturalidade em educação entre a realidade e a utopia: desconstrução ética de um conceito e de uma prática. In Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos. Porto: Edições Afrontamento, 2013, pp. 9 – 16. ISBN 978-972-36-1357-5

DEARDORFF, Darla - Implementing Intercultural Competence Assessment. In DEARDORFF, Darla, ed. The Sage Handbook of Intercultural Competence. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington DC: Sage Publications, 2009, p. 477-491. ISBN 978-1412960458

DEMORGON, Jacques - L'exploration interculturelle pour une pédagogie internationale. Paris: Armand Colin, 1989. ISBN 2-200-37180-2

Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de fevereiro. Diário da República nº 26/2006, Série I-B. Lisboa: Ministério da Educação

Despacho Normativo nº 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Normativo nº 10041-A/2015, de 3 de setembro de 2015. Diário da República nº 172/2015, Série II. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros e Ministérios dos Negócios Estrangeiros, da Administração Interna, da Saúde, da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social - Gabinetes dos Secretários de Estado Adjunto do Ministro Adjunto e do Desenvolvimento Regional, dos Assuntos Europeus, da Administração Interna, Adjunto do Ministro da Saúde, do Ensino Básico e Secundário, da Solidariedade e da Segurança Social e do Emprego

DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO – Rede de Escolas para a Educação Intercultural. [Em linha]. [Consult. 8 jun 2017]. Disponível na Internet: <URL: <http://www.dge.mec.pt/rede-de-escolas-para-educacao-intercultural>

DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO – Selo Escola Intercultural. [Em linha]. [Consult. 8 jun 2017]. Disponível na Internet: <URL: <http://www.dge.mec.pt/selo-escola-intercultural> .

DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. Ofício – Circular Agenda Europeia para as Migrações – medidas a implementar no sistema educativo. Refª S – DGE /2016 /725 - DSDC. 1-03-2016.

DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. Ofício – Circular Crianças e jovens refugiados – medidas a implementar no sistema educativo. Refª S-DGE/2016/3884 – DSDC/DEPEB. 21/10/2016.

EDWARDS, John - Language in Education. In Giles, Howard and Robinson, W. Peter - Handbook of language and social Psychology. Chichester: John Wiley & Sons, 1990. ISBN 0-471-92481-4

EUROPEAN COMMISSION – Supporting teacher competence development for better learning outcomes. 2013. [Em linha]. [Consult. 2 jun 2017]. Disponível na Internet: <URL: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

EUROPEAN COUNCIL ON REFUGEES AND EXILES – Admissibility, responsibility and safety in European asylum procedures. [Em linha]. Asylum Information Database, 2016. [Consult. 18 de jul 2017]. Disponível em: <URL: <https://www.ecre.org/wp-content/uploads/2016/09/ECRE-AIDA-Admissibility-responsibility-and-safety-in-European-asylum-procedures.pdf>

EUROSTAT – Asylum in the EU Member States. [Em linha]. [Consult. 2 out. 2016]. Disponível na Internet:

<URL:<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7203832/3-04032016-AP-EN.pdf/790eba01-381c-4163-bcd2-a54959b99ed6>

FANTINI, Alvino E. - Assessing Intercultural Competence – Issues and Tools. In DEARDORFF, Darla, ed. The Sage Handbook of Intercultural Competence. Los Angeles/London/New Dehli/Singapore/Washington DC: Sage Publications, 2009, p 456-475. ISBN 978-1412960458

FERREIRA, Manuela Malheiro - Educação Intercultural. Lisboa: Universidade Aberta, 2003. ISBN 972-674-396-6

Fundação Aga Khan Portugal – Selo de Escola Intercultural. [Em linha]. 2012. [Consult. 19 jul 2017]. Disponível na Internet: <URL: <https://clubeinterculturaleuropeu.wordpress.com/tag/fundacao-aga-khan/>

GIMENEZ, Carlos Romero – La naturaleza de la mediación intercultural. Revista Migraciones. p. 125 – 159. [Em linha]. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, (1997) – [Consult. 2 jul 2017]. Disponível na Internet: <URL: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/4888/4712>

GIMENEZ, Carlos Romero – Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. Revista Migraciones. p. 59 – 110. [Em linha]. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, (dezembro, 2001) – [Consult. 2 jul 2017]. Disponível na

Internet:<URL:<http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/4376/4197>

GIMENEZ, Carlos Romero - Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales : una propuesta metodológica de superación del culturalismo. In III Congreso sobre la Inmigración en España, Granada, 2002.

GOMES, Carlos Sousa et al. – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação, 2017.

GOMES, Carlos Sousa et al. – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação, 2017.

GRUPO de REFLEXÃO e APOIO à CIDADANIA EMPRESARIAL – Carta Portuguesa para a Diversidade. [Em linha]. Consult. 10 jun 2017]. Disponível na Internet:<URL: <http://www.grace.pt/projetos/cartadiversidade>

KELLY, Michael et al. – European profile for language teacher education – a report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. [Em linha]: Southampton: University of Southampton, 2004. [Consult. 2 jun 2017]. Disponível na Internet: <URL: <http://rtfessays.org/european-profile-for-language-teacher-education--a-frame-of-re.html>

KELLY, Michael et al. – European profile for language teacher education – a report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. [Em linha]: Southampton: University of Southampton, 2004. [Consult. 2 jun 2017]. Disponível na Internet: <URL: <http://rtfessays.org/european-profile-for-language-teacher-education--a-frame-of-re.html>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 de 14 de outubro de 1986 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação

LLAMAS, Carmen; OLMOS, Jose - La mediación: herramienta para la gestión de conflictos en la escuela. Revista de Educación Social [Em linha]. Nº16 (jan. 2013). [Consult. 20 jul 2017]. Disponível na Internet: <URL: http://www.eduso.net/res/pdf/16/media_res_16.pdf

MARTINAZZO, José – O desafio ético para uma educação escolar intercultural. In De Carvalho, Adalberto Dias - Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos. Porto: Edições Afrontamento, 2013, p. 67 – 74. ISBN 978-972-36-1357-5

MARTINS, Guilherme d' Oliveira - Europa – Unidade e Diversidade, Educação e Cidadania. In Colóquio Educação e Sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992, p. 41-60. ISSN 0872-282X

MENDES, Ana Paula Coutinho – Contextos migratórios e educação intercultural. In Bizarro, Rosa - Como abordar a escola e a diversidade cultural multiculturalismo interculturalismo e educação. Porto: Areal Editores, 2006, pp. 133 – 142. ISBN 972-627-903-8

MEUNIER, Olivier – Approches interculturelles en éducation, étude comparative internationale. Les dossiers de la veille. p. 6 – 8. [Em linha]. Lyon: Institut national de recherche pédagogique, (2007) – [Consult. 3 mar 2017]. Disponível na Internet: <URL: https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf

MORIN, Edgar – Os sete saberes necessários à educação do futuro.p. 18. [Em linha]. São Paulo: Cortez, (2000) - – [Consult. 3 mar 2017]. Disponível na Internet: <URL: <https://ia801306.us.archive.org/19/items/MORINEdgar.OsSeteSaberesNecessariosAEducaoDoFuturo/MORIN%2C%20Edgar.%20Os%20sete%20saberes%20necess%C3%A1rios%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20futuro.pdf>

OUTEIRINHO, Maria de Fátima – A perspetiva comparatista no ensino duma cultura estrangeira: reflexões sobre uma abordagem intercultural. In Bizarro, Rosa - Como abordar a escola e a diversidade cultural multiculturalismo interculturalismo e educação. Porto: Areal Editores, 2006, p. 172 – 177. 215. ISBN 972-627-903-8

PARLAMENTO EUROPEU – Política de Asilo. [Em linha]. [Consult. 20 set 2016]. Disponível na Internet: <URL: http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/pt/FTU_5.12.2.pdf

PEREIRA, Anabela – Educação Multicultural – Teorias e práticas. Porto: Edições Asa, 2004. ISBN 972-41-3653-1

PERES, Américo Nunes – Educação Intercultural e mediação sociopedagógica. In Vieira et al. (Orgs.). Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social. Porto: Edições Afrontamento, 2016, p. 57 – 72. ISBN 978-972

PERES, Américo Nunes – Educação Intercultural e mediação sociopedagógica. In Vieira et al. (Orgs.). Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social. Porto: Edições Afrontamento, 2016. ISBN 978-972

PERES, Américo Nunes – Educação Intercultural e mediação sociopedagógica. In Vieira et al. (Orgs.). Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social. Porto: Edições Afrontamento, 2016, p. 57 – 72. ISBN 978-972

PRETCEILLE, Martine; PORCHER, Louis – Éducation et communication interculturelle. Paris: Presses Universitaires de France, 2001. ISBN 2-13-052293-9

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van – Manual de investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva, 1998. ISBN 972-662-275-1

REDE EURYDICE - Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa: Medidas para promover a comunicação com as famílias imigrantes; o ensino da língua de origem das crianças imigrantes. [Em linha]. Bruxelas: Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, 2009. [Em linha]. [Consult. 20 jul 2017]. Disponível na Internet: <URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101PT.pdf

REDE EURYDICE – Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa. [Em linha]. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação, 2009. [Em linha]. [Consult. 19 jul 2017]. Disponível na Internet: <URL: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileNa](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=integracao_escolar_imigrantes.pdf)
[me=integracao_escolar_imigrantes.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=integracao_escolar_imigrantes.pdf)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, 20 de março de 2015, Diário da República n.º 56/2015, 1º Suplemento, Série I – Plano Estratégico para as Migrações. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

ROMEO, Rogelio Ponce de León – Reflexiones en torno del Aprendizaje Intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal. In Bizarro, Rosa -

Como abordar a escola e a diversidade cultural multiculturalismo interculturalismo e educação. Porto: Areal Editores, 2006, p. 249 – 258. ISBN 972-627-903-8

SEQUEIRA, Rosa Maria - A comunicação intercultural é uma utopia? In Avanços em Literatura e Cultura portuguesas: século XX. [Em linha]: [Santiago de Compostela/Faro: Associação Internacional de Lusitanistas /Através Editora, 2012. ISBN 978-84-87305-59-7. Vol. 3, p. 303-316. [Consult. 10 jun 2017]. Disponível na Internet: <URL: <http://hdl.handle.net/10400.2/2164>

SILVA, Ezir George; ESCOLA, Joaquim José Jacinto – Educação, Comunicação Intersubjetiva e Cuidado no Pensamento Filosófico de Gabriel Marcel. In De Carvalho, Adalberto Dias - Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos. Porto: Edições Afrontamento, 2013. ISBN 978-972-36-1357-5

SILVA, Ezir George; ESCOLA, Joaquim José Jacinto – Educação, Comunicação Intersubjetiva e Cuidado no Pensamento Filosófico de Gabriel Marcel. In De Carvalho, Adalberto Dias - Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos. Porto: Edições Afrontamento, 2013. ISBN 978-972-36-1357-5

SOUSA, Alberto B. – Investigação em Educação. Livros Horizonte: Lisboa, 2005. ISBN 972-24-1386-4

SOUSA, Maria; Baptista, Cristina – Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo Bolonha. Lisboa: Pactor, 2011. ISBN 978-989-693-001-1

TORQUATO, Cloris Porto – Interculturalidade, políticas de letramentos e ensino. In De Carvalho, Adalberto Dias - Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos. Porto: Edições Afrontamento, 2013, p. 75 – 88. ISBN 978-972-36-1357-5

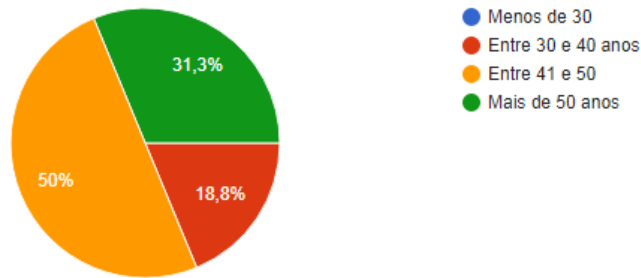
UNIÃO EUROPEIA – Manual de Sensibilização e Expressão Culturais. [Em linha]. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2016. [Consult. 20 de jul 2017]. ISBN 978-92-79-58594-4. Disponível em: <URL: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a50-01aa75ed71a1/language-pt>

VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana – Mediações socioculturais: conceitos e contextos.
In Vieira et al. (Orgs.). Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social.
Porto: Edições Afrontamento, 2016, p. 27-55. ISBN 978-972

8. Anexos

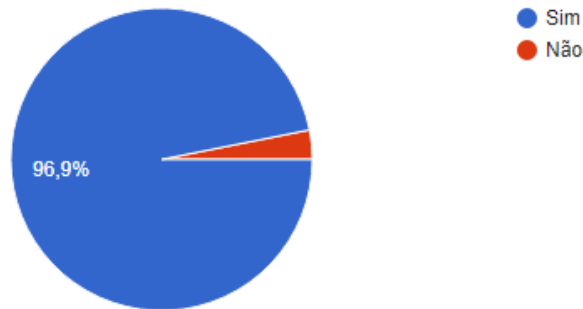
1- Idade

32 respostas



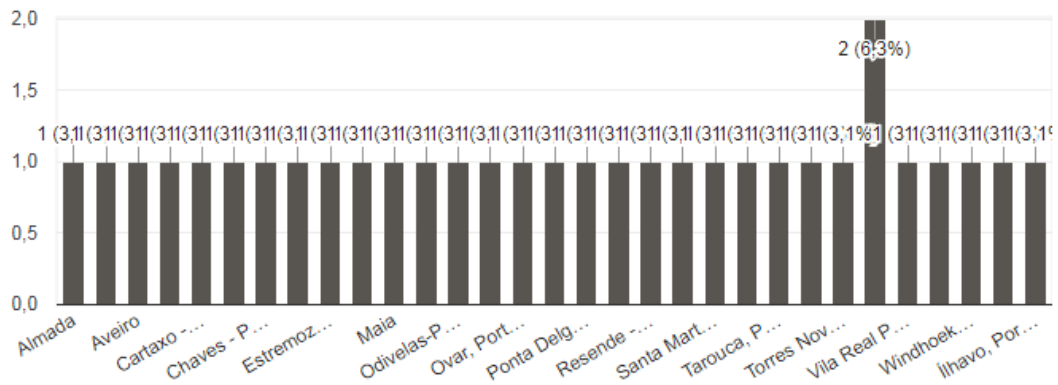
2 - Ascendência portuguesa

32 respostas



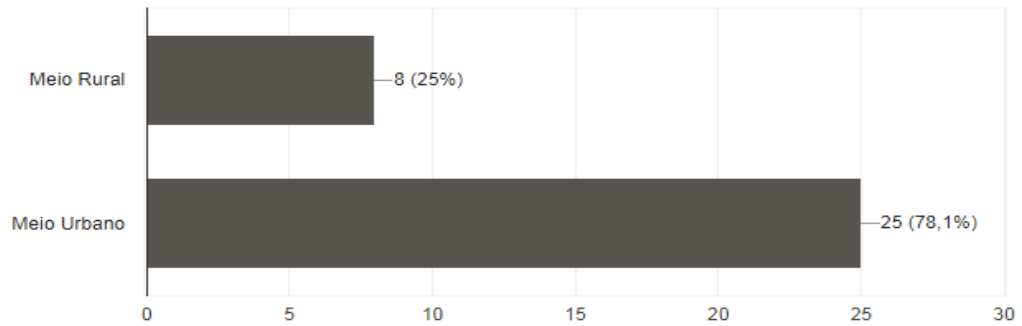
3 - Onde vive (localidade e país)?

32 respostas



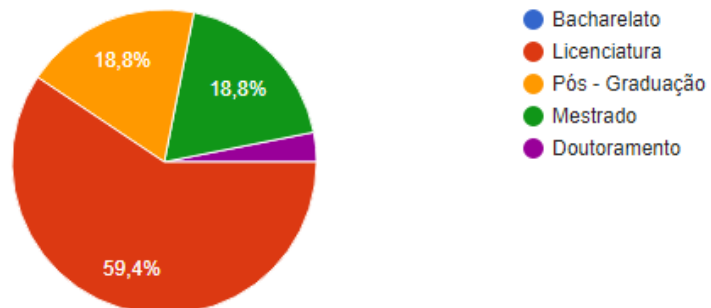
4 - Lugar onde se localiza a escola

32 respostas



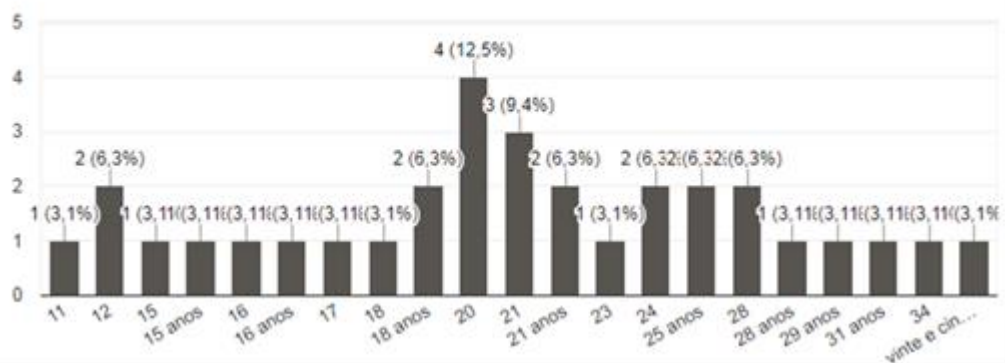
5 - Habilitações Académicas

32 respostas



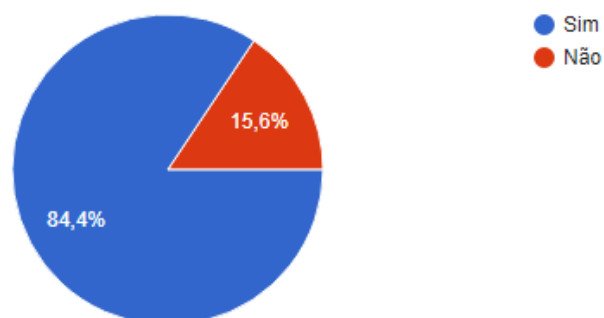
6 - Há quantos anos tirou o seu curso?

32 respostas



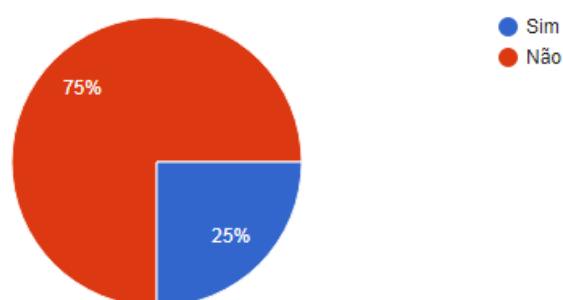
7 - A sua formação habilita-o para lecionar uma língua estrangeira?

32 respostas



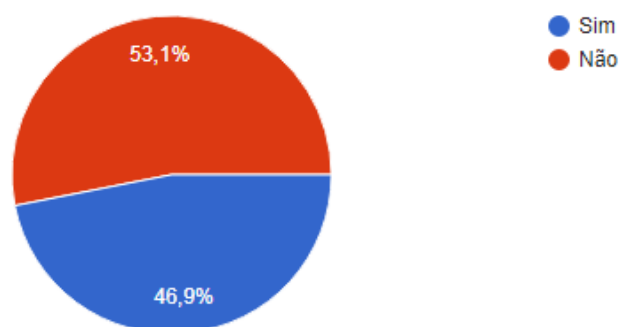
8 - Possui formação na área do ensino de Português como língua não materna?

32 respostas



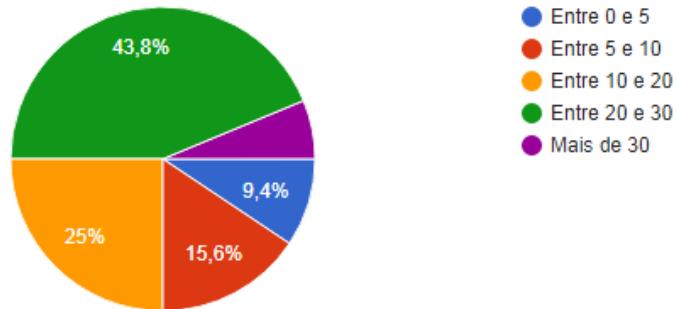
9 - Já lecionou Português Língua Não Materna?

32 respostas



10 - Quantos anos de lecionação possui?

32 respostas



Experiências culturais pessoais

11 - Já esteve em algum país diferente do seu? Quanto tempo?

32 respostas

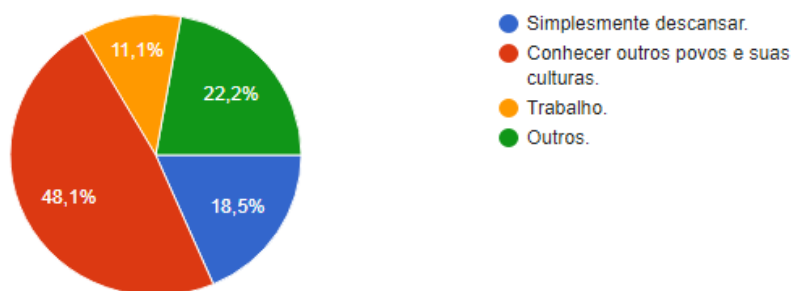
Sim, mas só de férias (2 semanas, no máximo). (2)
Sim. Estive três anos.
Sim, uma semana.
15 dias.
sim. oito anos.
Sim. 7 anos e 8 meses num país; 6 meses noutro; presentemente noutro.
Sim.
Bélgica - 10 anos
Sim. Uma semana.

Sim. Quinzenas
Sim, mas só de férias
Em três países: França, Alemanha e Espanha. Uma semana em cada país.
Estou no Canadá desde outubro de 2013.
Sim, no máximo um mês, no mínimo uma semana.
Já estive por diversas vezes em países estrangeiros cuja língua diferia da minha e activei sempre os meus conhecimentos do ensino secundário, universitário e profissional para me exprimir com correcção e de forma inteligível e conseguir a comunicação desejada.
sim, França, 9 anos.
França 15 anos
sim, aproximadamente uma semana.
Apenas visitas turísticas com um máximo de 15 dias.
só de férias. 1 semana

Inglaterra. Duas semanas.
Sim. Espanha, Grécia, França, Marrocos, Egipto, Cabo Verde, Itália. Por semanas, apenas em situação de férias ou deslocação de visitas de estudo com alunos
Sim, só de férias, 15 dias em Espanha, um mês nos EUA, em França ou em Itália, várias vezes, por um período de uma semana.
Já estive em vários países, uma, duas semanas, um mês no máximo.
Sim 15 anos
Sim
Sim, durante 10 anos.
Não.
França Estados Unidos Suíça Espanha
Sim. Alguns dias.

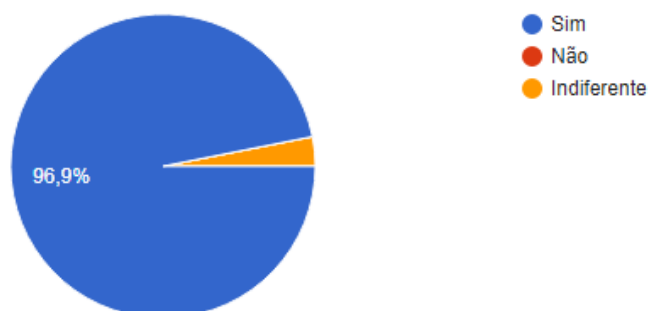
12 - Quais foram os motivos da saída do país?

27 respostas



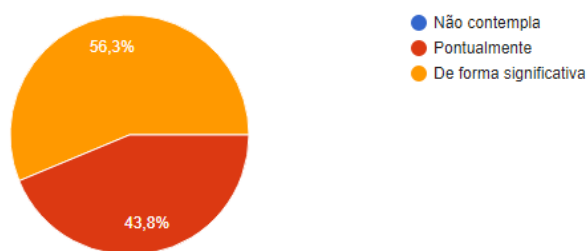
13 - Sente-se motivado para contactar com pessoas de culturas diferentes?

32 respostas



14 - De que forma a planificação anual da disciplina de Português contempla temas culturais?

32 respostas



15 - Lembra-se de alguma atividade realizada pela escola que tenha promovido a cultura portuguesa? Se sim, dê exemplos ou descreva-a sucintamente.

32 respostas

Não. (4)

Sim. Exposições, debates, jogos...

Concursos, atividades de leitura, etc.

Exposições e palestras sobre a diversidade cultural, dando ênfase à Cultura Portuguesa.

Trabalhos sobre a variedade do Português.

Atividades relacionadas com estações, épocas festivas, feriados.
realizaram-se compilações de textos realizados por alunos ou por escritores e divulgados na escola ou no jornal da escola.

- Exposição de trabalhos realizados pelos alunos em diferentes disciplinas sobre o 25 de abril.

A Biblioteca organiza, por vezes, sessões onde alunos provenientes de outros países vêm relatar as suas experiências (a nível cultural, social)

Dia da Escola e da Diversidade Cultural.

-Feira Medieval
- Jogos Tradicionais

Ler para recriar - atividades a partir do estudo e leitura de livros de autores portugueses (vídeo, dramatização, registo fotográfico)

Dia da Europa- Destaque para a Portugal com exposição de trabalhos sobre Cultura.
Dia Mundial do Livro - Representação de peças de teatro, Histórias para contar com recurso a caixas forradas com recortes de revistas.

Na pergunta anterior, estou a reportar-me especificamente à planificação anual, em geral, para as disciplinas de PLN que leciono na instituição em que me encontro, ao abrigo de um protocolo de apoio à docência entre a Universidade e o Camões, I. P.. Ao longo do ano, a cultura portuguesa, em particular, e as culturas lusófonas, em geral, fazem parte da programação das aulas. Por exemplo, neste ano letivo que acabou, fiz algumas atividades preparatórias da vinda de Jacinto Lucas Pires à turma de Português Intermédio (embora a aula, nesse dia, se tivesse aberto a quem mais quisesse participar), no contexto do que designamos por "Café Lusófono" - os alunos assistiram a vídeos, viram um videoclipe da banda do autor, contactaram com alguns dos seus livros e leram um excerto, prepararam uma entrevista coletiva e, finalmente, estiveram com ele. Também tivemos outras aulas-eventos: "Mostra of Portuguese Cinema", incluindo exposição; "À conversa sobre Saramago com Miriam Ringel"; "Dia da Língua Portuguesa e da Cultura na CPLP"; Tenda da LP na 29.ª Semana de Portugal, Toronto; "Lusophone Coffee Hour – Anthony de Sa" e "Portuguese and Luso-Brazilian Studies Open House"; "Latin-American Music Showcase" em parceria com o Spanish program; "Career Panel with Portuguese language speakers", parceria com o Career Centre; Café Lusófono ("Lusophone Coffee Hour") com Miriam Ringel; Exposição "Potencial Económico da Língua Portuguesa", incluindo cerimónia de abertura. Nas aulas, os tópicos culturais vão fazendo sempre parte - música, literatura, produtos típicos, festividades, organizações, cidades...

O dia da escola que envolve desde concursos de cultura geral a exposições, jogos tradicionais, etc.

Dia da língua portuguesa; Dia de Camões; A Cultura Portuguesa e Outras (actividades e exposições); Actividades do Dia dos Namorados; Páscoa; O Natal, ...

Declamação de poesia.

Dia do agrupamento com exposições relacionadas com aspetos culturais, gastronomia

Sarau de poesia portuguesa.

Atividades relacionadas com a nossa literatura.

Visitas de estudo a locais históricos.

Ler para recriar. Atividade multidisciplinar de recriação de obras literárias portuguesas através de diversas manifestações artísticas.

Atividades sobre as tradições portuguesas.

Atividade sobre marcas distintas na Literatura Oral Portuguesa.

Atividade para elencar marcos/ vultos literários da Cultura Portuguesa.

Atividade sobre o sentir-se português- o que nos agrega

A Semana das Línguas. Com almoços temáticos na cantina, com música das várias línguas, na Rádio da Escola, lanches ligados aos costumes e à cultura de cada língua, peças de teatro preparadas em língua portuguesa.

Atividades muito diversas.

Não me lembro.

exposições

Não me recordo, mas penso que não.

Sim.

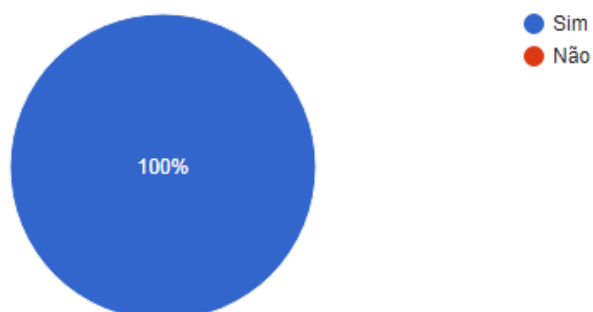
Recolha e divulgação de textos da cultura popular; dramatização de contos populares ou outros textos de autores portugueses; sessões de leitura de poemas por professores e alunos; visitas de estudo para assistir a representações teatrais...

Sim.

Os Descobrimentos e o Desenvolvimento da cultura Portuguesa em território Asiático

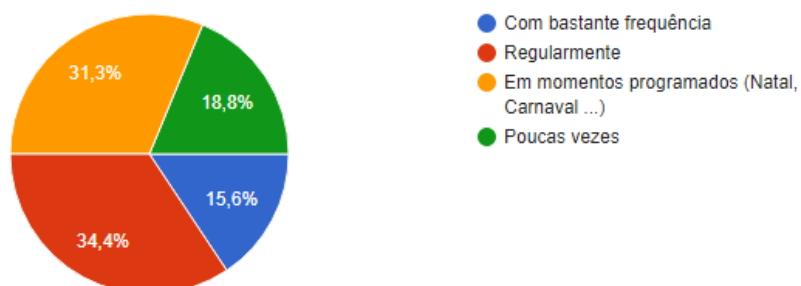
16 - Gosta de participar em eventos culturais na escola?

32 respostas



17 - Com que frequência realiza atividades relacionadas com a cultura portuguesa?

32 respostas



18 - Trabalha temas culturais com os alunos? Se não, por que razão?

32 respostas

Sim. (17)
Sim (5)
Na abordagem dos conteúdos literários, há sempre lugar à introdução de temas culturais. (2)
Sim.
Sim, trabalho.
sim.
Sim, sempre que o programa o proporciona ou vem a propósito a partir da análise de algum texto ou de alguma questão colocada pelos alunos.
Não leciono Língua Portuguesa.
Sim porque cruzam e se articulam, habitualmente, com os aspetos contemplados nos Projetos Educativos dos Agrupamentos.
Claro que sim.
sim

19 - Apresente exemplos dessas atividades.

32 respostas

Visitas de estudo, dramatizações, leituras/declamações de poemas... (2)

Poesia. Leitura de obras. Visitas de estudo...

Temas culturais relacionados com os conteúdos programáticos.

Sim.

semana da amizade, feriados de outros países que são divulgados na escola pelo jornal de parede ou no jornal da escola. apresentação de trabalhos por parte de alunos francófonos ou oriundos dos PALOP, considerando a gastronomia, monumentos etc

- Para dar a conhecer um pouco a capital de Portugal, procedi à elaboração de cartões com imagens (museu, ponte, pastel de Belém, parque, monumentos, jardim...) e com perguntas (p.ex.: 25 de Abril é uma ponte ou um museu?) e os alunos, apesar de não conhecerem, através das imagens respondiam com correção. Tratou-se de trabalho que implicou a interação entre pares e a turma, cada um tinha um cartão com uma pergunta e imagem. Um dos alunos fazia a pergunta e o outro respondia. As imagens foram projetadas para que toda a turma percebesse a pergunta e a resposta.

- No sentido de abordar o 25 de Abril, foi ouvida a música "Grândola Vila Morena" de Zeca Afonso, acompanhada com imagens sobre o 25 de Abril, tendo os alunos que identificar/encontrar alguns dos aspetos/palavras-chave, numa chuva de ideias, que já tinham sido pesquisados (p.ex.: cravos nas armas, fraternidade, liberdade, democracia...

Abordei o tema da escravatura infantil /Tráfico Humano ("Príncipes do Nada", com Catarina Furtado)

Trabalho com alunos Guineenses.

- Palestra dinamizada por um sociólogo sobre as tradições do Dia de Todos os Santos na região do Ribatejo;
- Produção de réplicas dos Lenços dos Namorados com mensagens e desenhos tradicionais.

Trabalho com alunos de etnia cigana e alguns estrangeiros. Cada um deles dá uma aula sobre a sua cultura, tradições, alimentação, etc.

Pesquisa de informação, análise de documentos multimedia

Temas: "Liberdade"; "25 de Abril"; "Poesia à solta"; "Entendimento Global". - Exposições, Dramatização; Declamação.

Em 16) já dei alguns exemplos. Um outro exemplo, explicado sucintamente:

Momento I

1. Dar aos alunos dois motes - "LER É..." e "LEIO PARA..." - e deixar os alunos completarem estes motes, anonimamente, em pedaços soltos de papel, a juntar num saco.
2. Seguidamente, o saco circulou e cada aluno retirou um papel. Leu o que lhes coube e alimentámos uma discussão sobre as representações que emanavam destes discursos breves, sem expor ninguém em particular. Desta forma, houve a possibilidade de trabalhar estas representações sobre leitura de forma mais livre e descomplexada.
3. Num último momento, fiz os alunos contactarem com (possíveis) depoimentos de outros (redigidos por mim, a partir da fonte identificada e da minha experiência) – agora já em pares. Cada par retirou um papel com uma inscrição a partir dos motes anteriores. O desafio, neste momento, foi:
 - a. procurar explicitar o sentido da frase que lhes coube em sorte;
 - b. manifestar concordância ou discordância;
 - c. opcionalmente, recordar algum episódio da vida pessoal de "leitores" que, de alguma forma, os alunos sentissem que poderia associar-se com o depoimento que lhes calhou; ou, em alternativa, antecipar, pôr hipótese de uma vivência de leitura que desejariam porque traria a possibilidade de gerar uma identificação semelhante à exposta na inscrição que lhes calhou.

1. Pendurar uma folha em branco no frigorífico: deixar uma mensagem a alguém da família. O destinatário responde, mas outra pessoa que leia também pode escrever uma mensagem. A ideia é surpreender e alimentar a cadeia de mensagens entre as pessoas da família. Essas mensagens podem incluir “frases para motivar e inspirar” da autoria de outros.
2. Escolher uma receita nova, em Português, e fazê-la com alguém.
3. Pôr um livro, um jornal ou uma revista nova na casa de banho para alguém ler – pode estar dirigida a alguém ou não. Exemplo: Deixar um livro com um post it como este - “Mãe, achei que ias gostar deste livro. Beijos do teu filho”.
4. Alguém toca algum instrumento? Que tal juntar a família e tocar e cantar em Português? Das músicas mais clássicas, às mais recentes... vale tudo. Podem gravar-se a cantar em Português – o envio da gravação dispensa o relato da atividade por escrito.
5. Oferecer um livro a alguém – de preferência, um livro em Português ou de um autor lusófono traduzido (português, brasileiro, angolano, moçambicano, etc...).
6. Lê o livro, vê o filme. Não faltam filmes adaptados de livros. Se conseguires pelo menos o livro em Português, ótimo.

7. Escreve, em Português, um poema ou um texto em prosa a alguém e lê-o em voz alta – ou escolhe um poema ou outro texto (em Português) e lê, declama-o em homenagem a essa pessoa que queres surpreender – a entregar, uma de três possibilidades: i) o texto que escreveste; ii) a gravação da tua declamação; ou iii) o relato desta experiência.
8. Escolhe um livro em Português e coloca-o na mesa-de-cabeceira, para leres todos os dias 10 minutos antes de adormeceres. Ler ajuda a relaxar e a serenar!
9. Se andas de transportes públicos, faz-te acompanhar dum livro amigo em Português.
10. Se houver crianças na família, lê para elas, lê com elas. Faz desse momento um momento inesquecível, afetuoso e caloroso!
11. Apanhados a ler! Quando apanhares alguém em casa a ler, tira-lhe uma fotografia (ou deixa-te fotografar). O objetivo é captar e eternizar estes momentos de leitura. Partilha essa fotografia, pondo-lhe uma pequena legenda: fá-lo em papel ou numa mensagem privada (e-mail, Facebook...).
12. Fazer a gravação de uma declamação de um poema à escolha (em Português), mas acrescentando-lhe outra voz: a de um elemento da família. Será um “trabalho” de equipa! Podes dar-lhe um tom dramático, divertido, irónico... conforme o poema que escolhas!

A literatura envolve sempre o conhecimento cultural diversificado, desde a pintura a música, etc.

Apresentação de livros e autores; leitura oral de artigos do jornal do Agrupamento; Pesquisa para participação no Jornal da Escola; Apresentação de dados sobre aldeia transmontanas; visitas de estudo (à Casas e Museus do Eça de Queirós; de Miguel Torga; de Fernando Pessoa; de José Saramago; de José Régio; de Eugénio de Andrade, ..), etc.

Estudo da vida e obra de autores;a escrita de textos a partir de imagens/quadros; Debates.

Concursos exposições palestras

Redigir notícias; redigir textos argumentativos, narrativos e descritivos;redigir textos para fins específicos (publicidade, instruções).

Diversos jogos que impliquem conhecimentos de cultura geral.

Leciono Língua estrangeira.

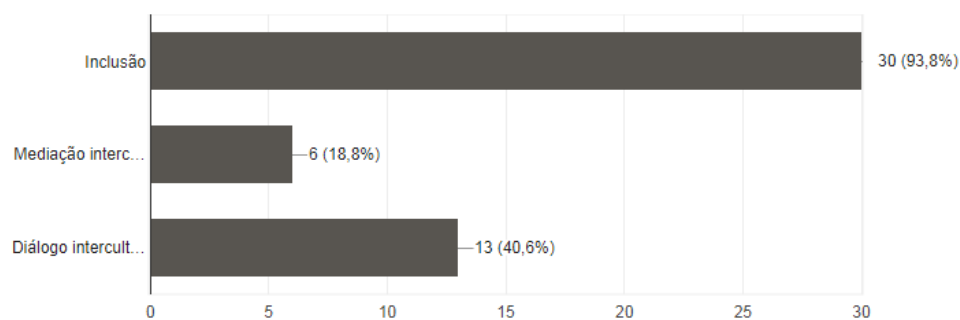
Leitura de textos literários e não literários. Atividade de compreensão e expressão oral. Pesquisa e contextualização.

Por exemplo, em Cidadania, exemplos de figuras da nossa cultura por áreas académicas. Comemoração de dias emblemáticos, como o da Poesia, Livro Português...

Ida ao teatro ou ao cinema, em português, para que o seu leque cultural aumente. PNL ou PNC.
Como professora de português e de literatura, a cultura encontra-se implícita nas obras literárias.
As festividades tipicamente portuguesas. A gastronomia portuguesa.
literatura regionalismos
- Debates sobre touradas.
Datas e feriados importantes para a história e cultura do país, turismo, pessoas ligadas a várias áreas da cultura .
Não.
Recolha e divulgação de textos do património oral, poemas, canções, receitas; pesquisa e tratamento de informações acerca de locais e instituições...
Multiculturalidade

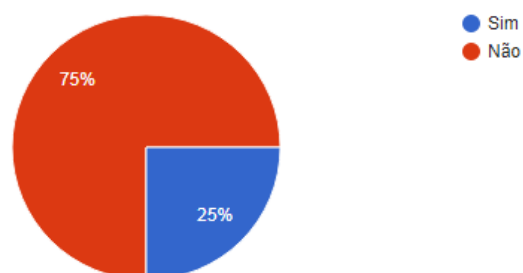
20 - Com quais conceitos já contactou em meio escolar?

32 respostas



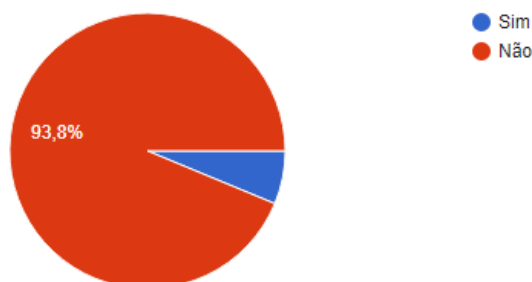
21 - Possui formação nestas áreas?

32 respostas



22 - Na sua escola há alunos refugiados?

32 respostas



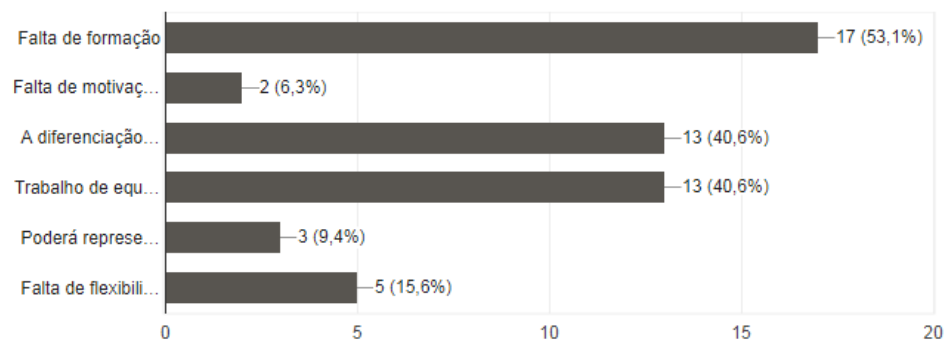
23 - Conhece alguma das medidas de integração de crianças e jovens refugiados no sistema educativo português?

32 respostas

Não. (20)
Não (4)
Não.
Não.
Não. (Já não estou a trabalhar em Portugal desde outubro de 2013.)
não
Nao
Não, concretamente. Mas, à semelhança de alunos de outras nacionalidades que subitamente alteram o seu rumo de vida com o dos seus, por motivos profissionais destes, a perspectiva será de integrar esses alunos, respeitando sempre a sua identidade.
Sim. Nos dois últimos anos tive seis alunos cabo-verdianos que a escola integrou e sustentou. Na verdade, todos contribuíamos para que estes alunos pudessem sobreviver de forma digna. Terminaram comigo o 12º ano.
não

24 - Indique quais são as maiores dificuldades no ensino da língua e da cultura a alunos refugiados.

32 respostas



Outras

32 respostas

Não sei. (2)
Como não há alunos refugiados na escola, não sei indicar outras dificuldades. (2)
A língua de comunicação.
Língua.
Programas adaptados.
- desconhecimento total da cultura/língua dos alunos refugiados; - desconhecimento dos conteúdos programáticos das suas escolas;
- Possibilidade de existirem choques culturais; - Dificuldades de integração na escola que se podem refletir na aquisição da língua.
Passar-lhes os valores de um país que é tão diferente do seu!
A questão do Crioulo.
Dificuldades na integração nos grupos

Outras

32 respostas

Falta de recursos
Só pude anotar o que imagino que possa ser uma dificuldade. A questão anterior não deveria ser obrigatória, deveria depender de resposta afirmativa no contacto com alunos refugiados...
Quando a língua do aluno não é latina ou o Inglês.
a barreira da língua
Língua
Falta de recursos e materiais didáticos apelativos.
Desconhecimento dos hábitos culturais desses alunos.

A barreira da língua e dos hábitos culturais.
O confronto das línguas.
Não experimentei ainda, por isso, o problema, ainda não se pôs.
A maior dificuldade é a falta de vontade por parte da sociedade.

Outras

32 respostas

A barreira da língua e dos hábitos culturais.

O confronto das línguas.

Não experimentei ainda, por isso, o problema, ainda não se pós.

A maior dificuldade é a falta de vontade por parte da sociedade.

A existência de materiais didáticos.

entreve linguístico e cultural

Não domínio de uma língua comum ao aluno e ao professor.

Falta de materiais pedagógicos adequados aos alunos.

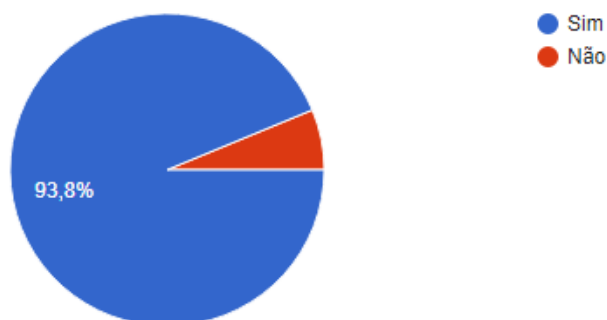
Não.

Dificuldades na comunicação devido às diferenças linguísticas e culturais.

A língua.

25 - Gostaria de contribuir para o acolhimento de refugiados através do ensino da língua e da cultura portuguesa?

32 respostas



Entrevista

- Idade
- País de origem
- Há quanto tempo está em Portugal?
- Fala Português?
- Que palavras já conhece do Português?
- Quais são as suas habilitações literárias?
- Veio acompanhado?
- Assinale com um **X** as apreensões (se houve) antes de chegar e no presente.

	<u>Antes de chegar</u>		<u>Agora</u>
Desemprego		Desemprego	
Racismo		Racismo	
Educação		Educação	
Comunicação		Comunicação	
Alojamento		Alojamento	
Dinheiro		Dinheiro	
Diferenças culturais		Diferenças culturais	
Adaptação a uma nova realidade		Adaptação a uma nova realidade	
Segurança		Segurança	
Integração na sociedade		Integração da sociedade	
Paz		Paz	
Cuidados de saúde		Cuidados de saúde	

Outros:

O que conhecia acerca de Portugal antes de chegar? Como recebeu essa informação?

Descreva brevemente como foram os primeiros dias em Portugal. Refira aspetos positivos e outros que poderiam ter sido melhores.

Como se sente em Portugal? Porquê?

O que precisa para ser (mais) feliz? Numere de acordo com as suas prioridades.

Casa	
Emprego	
Reunião familiar em Portugal	
Aprender a falar português	
Regressar ao seu país de origem	
Dinheiro	
Educação dos filhos	
Integração na sociedade	
Paz no seu país de origem	
Formação	
Saúde	
Encontrar em Portugal outras pessoas do seu país	
Reinstalar-se num outro país diferente de Portugal	
Transporte e facilidade de deslocação	
Outros	

