

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

***O ENSINO DA LÍNGUA E DA CULTURA
PORTUGUESAS NO 1º CICLO EM ESPANHA
— UMA EXPERIÊNCIA INTERCULTURAL***

Dissertação de Mestrado
em
Cultura Portuguesa

Ana Paula Lopes Miranda de Moraes

Vila Real, 2010

Aos meus alunos, que me ensinaram e ajudaram a viver na diversidade.

AGRADECIMENTOS

Somadas as horas de esforço e dedicação cedidas a este trabalho, catalogámo-lo como o fruto do apoio, incentivo e colaboração de diversas pessoas.

No sentido de poder manifestar o nosso sincero agradecimento e apreço a todos aqueles que directamente estiverem ligados a ele, dedicamos-lhes, neste espaço, umas merecidas palavras.

Ao Professor Doutor José Machado, pela orientação científica segura e eficaz demonstrada. Sem o seu rigor profissional, persistência, paciência e excepcional valor humano, este trabalho jamais poderia figurar dentro dos cânones académicos.

Ao Professor Doutor Fernando Moreira, coordenador do Curso de Mestrado de Cultura Portuguesa, pela brilhante iniciativa de organizar e promover um Mestrado desta envergadura.

Ao Professor Doutor Adriano Fernandes, pelos ensinamentos, ajuda e disponibilidade que sempre manifestou. Graças a tantas horas que me dedicou a ensinar, encorajando-me a lutar e a superar obstáculos, hoje esta dissertação é uma realidade.

À Dr.^a Maria Fernanda Antunes, ex-coordenadora do EPE em Espanha pelo carinho, ajuda e informações fornecidas, as quais foram essenciais para o desenvolvimento da matéria em estudo. Todos os eruditos ensinamentos adquiridos ao longo da minha vida profissional em Espanha, a ela lhos devo, e são hoje a base desta dissertação.

A todos os colegas do EPE em Espanha pelo contributo no preenchimento do questionário, no qual aportaram dados relevantes para o estudo em causa.

Ao Beto, meu marido, pelo seu apoio permanente, alento e paciência constante por dois anos de uma distância em presença. Sem a sua compreensão, tenacidade e amor incondicional este trabalho jamais poderia ter sido realizado.

A toda a família, pelo apoio e ânimo que manifestaram desde o início.

Ao Hugo Martins, por essa prova de amizade no momento em que mais precisei dele.

A todos os amigos e colegas que de certa forma incentivaram e se implicaram para que esta quimera hoje pudesse ser concretizada.

Resumo

Observando a realidade mundial, verificamos que, nos tempos hodiernos, alunos de diferentes estratos sociais, oriundos de outras culturas e com distintos idiomas, convivem em centros educativos dispersos pelos cinco continentes. Apesar de aparentemente iguais, cada um sustenta o cunho de uma cultura peculiar.

Face ao exposto, verificamos que os actuais sistemas de ensino se esforçam por estruturar uma escola intercultural, que se adapte às necessidades, evitando o insucesso e reconhecendo os legítimos factores potenciadores do desenvolvimento de uma educação que mexe com mentalidades. Assim, intimamente ligadas, língua e formação para a diversidade cultural perseguem estratégias, criando e mantendo relações de igualdade, respeito e diálogo entre os seus protagonistas, potenciando e alimentando a recontextualização pedagógica.

Utilizando como fundo o paradigma escolar actual, elaborámos um estudo no contexto educativo do EPE que pretende explicitar os aspectos mais relevantes deste processo linguístico e cultural, ao qual dá vida um grupo de docentes. Procurou-se, por conseguinte, através do cruzamento dos dados fornecidos por um questionário, explorar a forma como cada docente, no seu dia-a-dia, valoriza as várias culturas em presença e é capaz de contornar positivamente as vicissitudes inerentes a esta realidade social.

Pensamos desta forma caminhar no sentido da compreensão e enaltecimento do papel destes profissionais da Língua e da Cultura Portuguesas no Estrangeiro, detentores de capacidades para criar vínculos entre a realidade concreta e a participação de cada um na optimização da cultura, da educação e do mundo.

Este trabalho de investigação constitui assim uma aproximação à dinâmica do programa, que nas últimas décadas sofreu algumas alterações, com o objectivo de fomentar o diálogo intercultural e a abertura da escola à diversidade.

Abstract

Noting the global reality, we find that, in modern times, students from different social strata, from other cultures and different languages, live in educational centers scattered across five continents. Although apparently the same, each one holds the stamp of a peculiar culture.

Given the above, we find that the current education systems are trying to structure a cross-cultural school that suits their needs, avoiding failure and recognizing the legitimate factors that favor development of an education that touches mentalities. Thus, closely related, language training and cultural diversity pursue strategies, creating and maintaining a relationship of equality, respect and dialogue between the protagonists, fostering and nurturing educational recontextualization.

Using as background the current paradigm school, compiled a study in the educational context of EPE that aims to identify the most relevant aspects of linguistic and cultural process, which gives life a group of teachers. It was, therefore, by the crossing of data from a questionnaire, to explore how each teacher in their day-to-day, value the different cultures involved and is able to bypass positively vicissitudes inherent in this reality social.

We thus move towards understanding and enhancement of the role of the medical language and culture abroad Portuguese, capacity holders to create links between reality and the participation of each in the optimization of culture, education and the world.

This research is thus an approximation to the dynamics of the program, which in recent decades has changed, with the aim of promoting intercultural dialogue and the opening of school diversity.

TÁBUA DE ABREVIATURAS

APPE- Associação dos Professores Portugueses em Espanha

APA`s - Associações de Pais e Alunos

BOE- Boletim Oficial do Ministério da Educação e Cultura

CEE- Comunidade Económica Europeia

CPLC- Comunidade do Países de Língua Portuguesa

CPR- Centros de Professores e Recursos

DEB- Departamento da Educação Básica

DGAEE- Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa

DGIDC- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EPE- Ensino de Português no Estrangeiro

EPT- Educação Para Todos

EUA- Estados Unidos da América

E.P.- Educación Primaria

ESO- Enseñanza Secundaria Obrigatória

GAERI- Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais

IAC- Instituto de Alta Cultura

ICALP- Instituto da Cultura e da Língua Portuguesa

IC- Instituto de Camões

MEC- Ministério da Educação e Cultura

LALO- Lengua de Acogida y Lengua de Origen

LCP- Língua e cultura Portuguesas

LE- Língua Estrangeira

LM- Língua Materna

LNLM- Língua Não Materna

LN- Língua Nativa

L1- Língua Primeira

L2- Língua Segunda

LOGSE- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

MERCOSUL- Mercado Comum do Sul

ODM- Objectivos de Desenvolvimento do Milénio

ONG- Organizações Não Governamentais

PALOPs- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesas

PCC- Projectos Curriculares dos Centros

PEC- Projectos Educativos dos Centros

PEL- Portfólio Europeu de Línguas

PL- Primeira Língua

PLCP- Programa de Língua e Cultura Portuguesas

PREDI- Projecto de Educação Intercultural

QECR- Quadro Europeu Comum de Referência

QuaREPE- Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro

SADC- Southern Africa Development Community

SL- Segunda Língua

TIC- Tecnologia da Informação e Comunicação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- United Nations Children's Fund

UE- União Europeia

Índice Geral

Dedicatória

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Tábua de Abreviaturas

Índice Geral

Índice de Figuras

Índice de Gráficos

Índice de Quadros

Anexos

Introdução.....	2
------------------------	----------

Capítulo 1 – Escola/Educação na era da Interculturalidade

1.1. Educação: uma necessidade	10
1.2. Educação e desenvolvimento pessoal	12
1.3. A escola actual... a escola intercultural	14
1.4. Educação multicultural/Educação intercultural	18
1.5. O professor da diversidade sociocultural	22
1.6. Diversidade cultural e linguística nos sistemas educativos europeus	24
1.6.1. O caso de Portugal.....	27
1.6.2. O caso de Espanha.....	29

Capítulo 2 – Língua e Cultura Portuguesas no Estrangeiro

2.1. A origem das línguas.....	34
2.2. As Línguas no Mundo	35
2.3. Conceitos de PLM, PLNM, PL2, PLE	37
2.4. O Português como língua no Mundo.....	39
2.4.1. A afirmação além-fronteiras da Língua e da Cultura Portuguesas.....	41
2.4.2. Divulgar a Língua e a Cultura Portuguesas no estrangeiro	43
2.5. A língua como veículo de comunicação e de vida	49
2.5.1. A aprendizagem de línguas como forma de comunicação	50
2.5.2. Processo de interiorização de línguas.....	51
2.6. As potencialidades pedagógicas da aprendizagem na língua materna	53
2.7. Aquisição/aprendizagem de línguas não nativas.....	55
2.8. Línguas estrangeiras no 1º Ciclo	58

Capítulo 3 – O Ensino da Língua e da Cultura Portuguesas em Espanha

3.1. Pequeno historial	64
3.2. Primeira reunião da subcomissão mista para a Acção Educativa e Cultural	68
3.3. Acompanhamento inicial do processo.....	70
3.4. Aspectos organizativos e de enquadramento	72
3.4.1. Programa para o PLCP	74
3.4.2. Tipos de aulas no PLCP	76
3.4.3. Metodologias aplicadas	77
3.4.4. Critérios para a avaliação	78
3.5. Formação contínua de docentes	80
3.5.1. Jornadas de formação inicial	80
3.5.2. Jornadas anuais de formação.....	81
3.5.3. Materiais didácticos de apoio ao PLCP.....	81
3.6. Actividades complementares do PLCP	83
3.7. Actividades culturais portuguesas	87
3.8. A evolução do programa de Língua e Cultura Portuguesas em Espanha.....	88
3.9. Propostas de melhoria para o PLCP	91

Trabalho de Campo

Capítulo 1 – Apresentação do Estudo

1. Introdução.....	93
--------------------	----

Capítulo 2 – Estudo Empírico

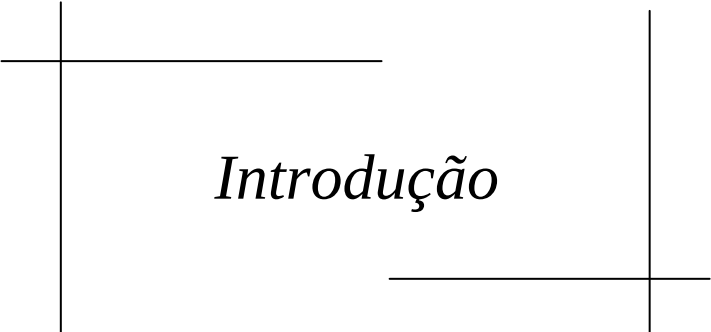
2.1. Enquadramento geral.....	95
2.2. Metodologia	96
2.2.1. Natureza e delimitação do estudo.....	97
2.2.2. O Problema de estudo	98
2.2.3. Objectivos do estudo	98
2.3. Breve caracterização do Quadro de EPE em Espanha	99
2.3.1. Caracterização Geográfica	99
2.4. População em análise	100
2.4.1. Caracterização dos sujeitos do estudo	100
2.5. Instrumentos de recolha de dados	105
2.5.1. Questionário	105
2.5.1.1. Aplicação do questionário	107
2.5.1.2. Análise dos dados.....	108

2.6. Hipóteses do estudo.....	109
Capítulo 3 – Análise e discussão dos Resultados	
3.1. Apresentação dos resultados	110
3.2. Motivação.....	111
3.3. Recursos	114
3.4. Aspectos pedagógico-didáticos	117
3.5. Língua Materna/Língua Estrangeira.....	119
3.6. Análise correlacional.....	121
3.6.1. Idade	121
3.6.2. Género	123
3.6.3. Tempo de serviço	124
3.6.4. Conclusões correlacionais	125
4. Discussão dos resultados	127
Conclusões.....	131
Referências Bibliográficas	140
Anexos	154
Lista de Figuras	
Figura 1 – Educação Multicultural/Educação Intercultural	20
Figura 2 – Plano de Actividades	87
Figura 3 – Mapa das províncias espanholas.....	99
Lista de Gráficos	
Gráfico 1 – Nacionalidades dos alunos	102
Gráfico 2 – Recursos	128
Lista de Quadros	
Quadro 1 – Caracterização da população docente	100
Quadro 2 – Caracterização pessoal dos sujeitos do estudo	100
Quadro 3 – Caracterização profissional dos sujeitos do estudo	101
Quadro 4 – Número de alunos que em média trabalha um docente	102
Quadro 5 – Caracterização Social e Motivacional do trabalho	111
Quadro 6 – Caracterização económica.....	112
Quadro 7 – Caracterização material	114
Quadro 8 – Caracterização satisfação de material	115

Quadro 9 – Caracterização de formação	116
Quadro 10 – Caracterização pedagógica de trabalho diário nas aulas	117
Quadro 11 – Caracterização pedagógica do auxílio didáctico do computador	118
Quadro 12 – Caracterização do ensino de uma língua estrangeira	119
Quadro 13 – Correlações relativas às dimensões motivacionais do trabalho e idade	121
Quadro 14 – Correlações relativas às dimensões recurso e idade.....	122
Quadro 15 – Correlações relativas às dimensões social e idade	122
Quadro 16 – Correlações relativas às dimensões motivação do trabalho e género.....	123
Quadro 17 – Correlações relativas às dimensões recursos e género	123
Quadro 18 – Correlações relativas às dimensões social e género	124
Quadro 19 – Correlações relativas às dimensões motivação e tempo de serviço em Espanha	124
Quadro 20 – Correlações relativas às dimensões motivação e tempo de serviço em Portugal	125

Anexos

Anexo I	– Estatística.
Anexo II	– Excerto da Acta do Acordo Cultural Luso-Espanhol.
Anexo III	– Directiva do Conselho n.º 77, de 25 de Julho de 1977 (7/486/CEE)
Anexo IV	– Resumo estatístico.
Anexo V	– Memorando de Entendimento entre o Ministério da Educação da República Portuguesa, o Ministério da Educação, Política Social e desporto do Reino de Espanha e a Junta da Extremadura do Reino de Espanha.
Anexo VI	– El Portugués será prioritário como optativa en los diferentes niveles educativos.
Anexo VII	– Proposta de Agenda para a I Reunião da Subcomissão Mista para a Acção Educativa e Cultural.
Anexo VIII	– BOE / MEC n.º 45, de 04 de Noviembre de 1996.
Anexo IX	– Equivalência de Estudos entre o Sistema Educativo Espanhol e o Sistema Educativo Português – Decreto nº 219/97 de 20/08.
Anexo X	– Legislação espanhola sobre Línguas Estrangeiras no Ensino Secundário.
Anexo XI	– Circular.
Anexo XII	– Jornadas Pedagógicas Anuais.
Anexo XIII	– Semanas Culturais Portuguesas.
Anexo XIV	– Intercâmbios Escolares/ Visitas de Estudo.
Anexo XV	– Evolução estatística.
Anexo XVI	– Inquérito por questionário aos professores.



Introdução

INTRODUÇÃO

Âmbito

A estabilização das reviravoltas geopolíticas sucedidas no panorama mundial teve particular repercussão no domínio da utilização das línguas. Chegou-se até a afirmar que esta diversidade linguística representa um elemento crucial de herança cultural que, como dote, deve ser preservado e divulgado. Paralelamente, com os avanços introduzidos nas sociedades nos últimos anos, a aprendizagem de uma língua não nativa dentro do sistema de ensino procura fazer parte desse projecto de construção criativo, no qual o aluno é o elemento central, em virtude de acreditar que a aquisição de outros idiomas supõe crescimento pessoal, desenvolvimento integral e um incremento nas possibilidades laborais.

Cientes desta temática e ambiciosos por aprofundar o nosso conhecimento, a selecção do tema e o interesse em realizar este estudo devem-se a motivos pessoais, relacionados com o trabalho desenvolvido nos últimos dezassete anos no Programa de Língua e Cultura Portuguesas em Espanha.

Implementado desde 1987, o Ensino de Português no Estrangeiro, neste caso em Espanha, é hoje uma realidade presente que se desenvolve num contexto multicultural e plurilinguístico, ao qual foram aplicadas as orientações e recomendações da União Europeia, no que respeita aos direitos educativos dos filhos dos trabalhadores residentes noutro país, previstos na Directiva Comunitária 77/486/CEE de 25 de Julho. Esta determina, para todos os Estados Membros, a obrigação de adoptar medidas necessárias para a escolarização dos filhos dos trabalhadores emigrantes, com especial atenção para o ensino da língua do país de acolhida que, coordenado com o ensino vigente actual desse país, apoie o ensino da língua materna e da cultura do país de origem.

Este tipo de ensino foi aplicado em várias escolas, desde a Educação Pré-escolar até ao Secundário, a um número de alunos muito heterogéneos, com interesses e motivações díspares, o que obrigou à aplicação de estratégias diversificadas, mas respeitando sempre estas finalidades:

- Estudar, propor e implementar as políticas da educação dos emigrantes que o governo português tencionava realizar;
- Criar cursos de Língua e Cultura Portuguesas e elaborar os respectivos programas;
- Recrutar os professores dos cursos oficiais portugueses no estrangeiro, enquadrando e coordenando a sua acção;

- Participar na celebração de acordos bilaterais de educação na área da educação das crianças migrantes;
- Apoiar financeiramente e pedagogicamente cursos promovidos pelas comunidades portuguesas;
- Preparar e executar programas de formação de professores, quer directamente, quer em colaboração com organismos que prosseguem objectivos semelhantes nos sistemas escolares dos países de acolhimento;
- Organizar e incentivar, no âmbito da sua competência, actividades de intercâmbio adequadas às escolas.

Com a realização deste estudo, não pretendemos explorar um método viável para o ensino da Língua e da Cultura Portuguesas no estrangeiro, nem orientar os docentes na forma como devem dar as suas aulas. Serve, simplesmente, para reflectir em todo o trabalho executado ao longo de todos estes anos e, quem sabe, um singelo contributo para esclarecer algumas dúvidas, mantendo-se como uma voz de alerta para todos os docentes.

Por outro lado, tenta também deixar aqui o reconhecimento a todos aqueles professores, especialmente os do EPE, que respeitam e subtraem as diferenças, identificam valores comuns, apostam no diálogo e veneram a singularidade de cada ser humano, fazendo da convivência intercultural uma realidade diária.

Interesse do estudo

Em todas as fases do tempo, relatadas pela história do homem, são evidentes as contínuas deslocações que originaram inevitáveis confrontos entre os diferentes grupos implicados. Óbvias são as relações de tensão e conflito típicas do género humano durante este fenómeno, em que a mistura da cultura de origem do migrante colide com a cultura daqueles que o acouta, reclamando socializações constantes, na cultura e na educação das sociedades.

Agora, como sempre, nas presentes sociedades, este acontecimento ainda se mostra latente, com um multiculturalismo que se afigura como uma realidade fortemente enraizada, delegando na escola, como uma das principais instituições socializadoras e de transmissão cultural, uma pedagogia intercultural coerente para abordar esta pluralidade.

A imposição social da escolaridade obrigatória, dos seis aos dezasseis anos, ajuda a que esta instituição represente todos os grupos existentes, exigindo ao docente, como agente principal, reestruturar as suas práticas pedagógicas, utilizando as diferenças culturais como

base das reflexões para encontrar respostas à diversidade cultural própria de sociedades democráticas desenvolvidas. A partir de pressupostos que respeitam e valorizam o pluralismo cultural como riqueza e recurso educativo, e tendo como objectivo principal a participação na construção activa de um mundo mais solidário, mais equitativo e muito melhor, existe a inquietação de serem fomentadas actividades instrutivas educativas, que reconheçam e desenvolvam em cada cidadão e em cada cultura a sua dignidade tão específica, reconhecendo-a como legítima, fazendo prevalecer os seus direitos inalienáveis para que este alcance uma realização humana autêntica.

Dada a amplitude destas moções, hoje, a escola esforça-se por se transformar num local de encontro, aberto à diferença, compreensiva e integradora, que se preocupa com a formação das identidades individuais e colectivas do ser humano, das relações que este mantém com a sociedade e de manter o direito deste a ser homem.

É neste contexto que Joaquim Valentim postula que a escola não é um local monocultural, mas o espaço onde se encontram e enfrentam culturas em que a «educação intercultural vai mais longe e define-se pela afirmação positiva, pela valorização daquilo que as “outras culturas” têm de específico e trazem de diferente à cultura escolar» (1997: 86).

Evidentemente que uma educação global desta envergadura requer uma série de predicados essenciais que permitam a incorporação generalizada de estratégias, convertendo o ensino num processo mais funcional e motivador. A presença de docentes especialistas que, juntamente com o professor(a) da classe, possam estabelecer laços de trabalho adequados; oferecer uma educação de qualidade através da diversidade social, cultural e linguística é também crucial para a obtenção de bons resultados, especialmente, quando se trata de aplicar a aprendizagem duma língua não nativa como um processo de construção criativo. De facto, hodiernamente, Helena Mateus defende, com outros autores, que a possibilidade de «utilizar várias línguas abre todo um leque de oportunidades, nomeadamente de desenvolvimento pessoal e profissional (...) e corresponde à aquisição e desenvolvimento de uma série de competências específicas – competências comunicativas, competências de percepção e compreensão, competências de produção – da língua oral e/ou da língua escrita» (2001: 14).

Desde uma perspectiva comunicativa, a língua, como veículo com diferentes facetas, não pode ser somente entendida como um instrumento de comunicação quotidiano, mas sim como uma ferramenta de aprendizagem que facilita a construção de outros conhecimentos permitindo aceder a diferentes áreas. Alguns autores asseveram que a língua portuguesa é a única língua aplicada como meio de ensino-aprendizagem de outras disciplinas que mais efeitos positivos transversais aporta (cfr. Pinto 1998: 15).

Como instrumento de comunicação e de integração social, deve aprender-se em situações funcionais de comunicação, com uns determinados interlocutores e com finalidades definidas. Os conteúdos programáticos devem estar relacionados com todas as áreas, utilizando uma metodologia flexível, activa e funcional.

Ao tratar-se de um percurso distinto, a aprendizagem de uma língua estrangeira não é uma tarefa fácil, pois exige tempo e paciência e a estruturação de actividades interessantes e proveitosas, de forma a estimular o desenvolvimento da oralidade e da escrita, para poder formar uma personalidade emancipadora e íntegra.

Investigações recentes revelaram que, quando a criança aprende através de outro idioma na escola, tem de debruçar-se mais tempo sobre o estudo das diferentes matérias educativas, o que implica docentes especializados e programas que facilitem este tipo de aprendizagem, reconhecendo desta forma a importância da instrução na língua materna dos alunos, acarretando uma mudança radical nos sistemas de ensino basicamente tradicionais.

No fundo, o que se pretende é educar o aluno para que este possa ser autónomo, independente, com sentido crítico e reflexivo, desenvolvendo a imaginação e a improvisação, ao mesmo tempo que vai fortalecendo a personalidade e ampliando o seu vocabulário.

Num mundo cada vez mais exíguo como este em que agora vivemos, o objectivo principal da educação é que todos os alunos tenham o direito a ser valorizados pelas suas diferenças culturais, linguísticas e sociais, num ambiente de abertura, compreensão e respeito perante a diversidade. No fundo, falamos do conhecimento, do reconhecimento e do enriquecimento mútuo das culturas em presença, princípios essenciais de uma educação intercultural.

Estrutura da tese

A presente dissertação consta de duas partes, divididas em capítulos, de que passamos a fazer uma breve apresentação e descrição.

A Parte I é dedicada ao enquadramento teórico dos temas, estando estes repartidos em três capítulos que, apesar de serem independentes, estão interligados.

No primeiro capítulo, intitulado *Escola/Educação na era da Interculturalidade*, referenciamos alguns considerandos genéricos sobre a escola da era actual, que na nova concepção, devido aos movimentos massivos migratórios, começou a viver situações de bilinguismo e plurilinguismo com profundas alterações nas orientações de ensino. Neste contexto, e alicerçando um novo pilar educativo dentro deste processo de

ensino/aprendizagem, os sistemas de ensino institucionalizaram a aprendizagem de línguas estrangeiras, requerendo uma implicação mais directa e activa dos próprios intervenientes.

Com base nestes preceitos, abordamos temas actuais, como a necessidade de uma educação global que respeita a multiculturalidade /interculturalidade e tenta reformar a escola através de uma proposta holística e inclusiva, através de todos os princípios básicos dos direitos humanos, dando primazia ao ensino de diferentes línguas. De facto, no panorama mundial actual, estudar uma nova língua também significa aprender a compreender novas maneiras de estar e de agir na vida, uma vez que a língua é um veículo que revela a cultura de um povo e, portanto, a sua aquisição requer inconscientemente o conhecimento dos traços culturais próprios de outras sociedades. Ora, isto deveria incentivar-nos a aprender outras línguas, para podermos conhecer e comunicar mais, facilitando a aproximação humana.

Em seguida, procuramos centralizar este estudo na diversidade cultural e linguística dos sistemas educativos europeus, onde é feita uma alusão especial ao ensino de línguas estrangeiras em Portugal e Espanha, destacando as principais linhas de actuação destes países em presença de alunos de diferentes grupos étnico-culturais.

No segundo capítulo, sob o título *Língua e Cultura Portuguesas no Estrangeiro*, incidindo na temática das línguas, fazemos uma abordagem sucinta sobre as mesmas no mundo, destacando especialmente o papel da Língua e da Cultura Portuguesas, em aspectos como: O Português como língua no mundo; A afirmação além-fronteiras da Língua e da Cultura Portuguesas; Divulgar a Língua e a Cultura Portuguesas no estrangeiro.

Uma parte significativa deste capítulo é dedicado a outros temas como o da aquisição /aprendizagem de línguas não nativas e a sua introdução no 1º Ciclo. No que concerne a este tipo de aprendizagem, uma das preocupações vigentes é de tornar o ensino mais funcional, mais motivador e eficaz, tendo como objectivos adquirir competências, saberes e atitudes através de uma língua estrangeira, onde esta é utilizada como instrumento de formação pessoal, enriquecimento e desenvolvimento do sujeito. Daqui se infere que, para a aprendizagem de segundas línguas, existem imensos métodos, sendo cada vez mais utilizadas metodologias interactivas e participativas, onde as actividades orais têm papel de destaque. Caracterizando-se assim, com uma filosofia mais ampla, mais realista, mais integrada das situações de aprendizagem e dos conhecimentos linguísticos.

O terceiro e último capítulo desta exposição teórica, *O Ensino da Língua e da Cultura Portuguesas em Espanha*, descreve os princípios do ensino da Língua e da Cultura Portuguesas em Espanha, o qual acompanhou toda o progresso científico e político do ensino de línguas estrangeiras no espaço europeu, seguindo as directrizes estabelecidas pelos

documentos linguísticos que facilitam a promoção das aprendizagens e de todos os acordos educativos que foram acordados entre Portugal e Espanha. Assim sendo, este programa tentou seguir as medidas que a União Europeia (EU) defendeu para preservar e promover as línguas e as competências linguísticas dos cidadãos.

Embora não existam medidas-padrão comunitárias explícitas relativas à forma de actuação dos docentes que ensinam a sua língua nativa no estrangeiro, cada país europeu tem vindo a delinear um caminho, edificando linhas de acção centradas numa educação intercultural de acordo com a realidade concreta com que tem de lidar. Nesta perspectiva, cada escola vai organizando e aperfeiçoando estratégias com critérios de diferenciação pedagógica positiva para estimular os seus alunos promovendo despoletar neles atitudes que lhes permitam conhecer-se, descobrir e aceitar os outros.

A Parte II desta tese, apoia-se num estudo no qual fica patente a metodologia utilizada, as técnicas e todos os processos de investigação. Ainda dentro deste contexto, fazemos a descrição do estudo com a devida apresentação, interpretação /análise e tratamento dos dados.

Na última parte deste trabalho, dedicámos especial atenção à conclusão, onde, tal como o título nos sugere, são pronunciadas algumas breves deduções, sínteses e sugestões finais sobre o estudo elaborado, e onde fazemos algumas recomendações para trabalhos futuros. Na realidade, desejamos que este item final seja entendido como uma reflexão pertinente de todo este processo de investigação, especialmente em todas as insinuações ou propostas apresentadas nos tópicos teóricos e práticos que referenciam o âmbito do mesmo que é uma educação intercultural.

Finalmente, apresentamos as referências bibliográficas consultadas e, seguidas destas, em anexo, juntamos alguns documentos e informações de especial relevância para uma melhor compreensão /elucidação do trabalho realizado.



Capítulo 1

CAPÍTULO 1 – ESCOLA/ EDUCAÇÃO NA ERA DA INTERCULTURALIDADE

1. Introdução

Um dos grandes desafios deste milénio é o da multiculturalidade. A leitura que a actualidade nos oferece das sociedades, onde coexistem diferentes culturas e em que as minorias reivindicam um reconhecimento cultural e identitário, está na ordem do dia.

É um novo mundo multicolor que se afigura perante nós, com gente multifacetada, em que cada qual leva adicionados os sinais da sua origem, os componentes de uma cultura original, tão peculiar, com factos tão óbvios, que nos impulsionam a respeitar os direitos humanos, a aceitar a diferença e a lutar por um ser humano mais livre e autêntico.

É nesse novo ambiente global que hoje desponta no mundo que a ideia do multicultural e do intercultural surgem, levando a um reposicionamento das políticas educativas e do papel da instituição escolar na construção das novas sociedades, renovando-se e afastando-as de tradicionalismos ancestrais que as têm definido durante muitos séculos, para passar a figurar como o elo de ligação entre culturas, reconhecendo-as e integrando-as, ao mesmo tempo que vão formando e educando os seus alunos, para posteriormente incorporá-los na sociedade.

Temos consciência de que vivemos num mundo multilingue e multicultural, num frenesim de mudanças, as quais por vezes não somos capazes de compreender nem de encontrar para elas respostas adequadas. Esta realidade provoca perplexidade e suscita soluções a problemas, que clamam a urgência da promoção de práticas diversificadas que favoreçam relacionamentos interculturais, a par com a educação.

Acordamos por isso com M^o Luísa Branco quando defende que «o ideal de uma sociedade multicultural corresponde à realização de uma sociedade democrática, exigindo uma educação e uma escola efectivamente democratizadoras» (2006: 39).

É certo que, de momento, muito pouco se tem feito, sendo o idealizado por tantos algumas vezes definido como um simples esboço quimérico com vistas a ser concretizado por um limitado número de sonhadores. Mas ousá-lo é, decerto, uma forma de alinharmos os pressupostos que poderão dar vida aos princípios de uma filosofia intercultural.

1.1. Educação: uma necessidade

O conceito de educação tem associado um conjunto de processos de construção contínua do ser humano, que este vai assimilando ao longo da vida, de acordo com as interações que estabelece com tudo aquilo que o envolve. Ora, se numa primeira instância o meio familiar é importante para a aquisição e formação da pessoa, educando-a e preparando-a para a vida, a escola, por sua vez, desempenha um papel crucial ao longo deste trajecto educacional.

Quando chega à escola, a criança traz consigo a imagem de um mundo estruturado em função do meio que a rodeia, baseado essencialmente nas mensagens que este lhe transmitiu, lúdicas, artísticas, informativas e publicitárias.

No ambiente escolar, ela vai percepcionar um mundo diferente, que por vezes se pode apresentar hostil à sua integração. Por isso a escola¹ deve ser o recanto que acolhe, incentiva e envolve, ao mesmo tempo que se revela como o lugar adequado para a aquisição de informações preciosas e se desenvolvem valores, atitudes, enquanto se está a crescer.

Uma função altamente delicada, é certo, pois deve fornecer os dados essenciais para que a criança aceite estas mudanças e se integre, desenvolvendo-se e formando-se como cidadão, numa sociedade altamente exigente e competitiva. Com efeito, esta formação deve promover o respeito, a igualdade, a inter-ajuda e a defesa dos direitos humanos, ensinando-a a valorizar-se e a aceitar a diferença, em diferentes contextos, permitindo-lhe amadurecer como ser humano.

Só assim, tal como sustenta Vera Lúcia Zacharias, «o conceito de educação, pode evoluir ultrapassando as fronteiras do espaço e do tempo em que o aluno faz o seu período de escolarização, para dar lugar a um processo de aprendizagem durante toda a vida. Aí são criadas as condições para o “saber aprender a aprender”, pilar fundamental para uma educação ao longo da vida» (*apud.* Babo 2004: 7).

A educação dos cidadãos deve processar-se pela vida fora, tornando-se determinante no desenvolvimento do ser humano, ajudando-o a evoluir como pessoa, a aceitar-se. Ensinando-lhe tal como refere Batista, «a ser autónomo, a aprender a ser capaz de compreender o mundo em que vive e tomar decisões sobre o futuro» (1999: 12). Todavia, esta não é uma tarefa fácil. De facto, transmitir conhecimentos num mundo em que a sociedade é de informação geral,

¹ Esta escola tem de procurar consciencializar o indivíduo para as suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas (Delors 1996: 42).

duvidosa e impactante, onde o conhecimento está disperso por todo o lado gera dificuldades e, por isso mesmo, nos vemos, por vezes, incapacitados de fazer frente a tantas mensagens, não conseguindo ajustar um modelo de educação que esteja de acordo com as nossas ânsias de saber e necessidades perenes. Por outro lado, temos também a diversidade cultural, um dos elementos essenciais de transformação da realidade urbana e social, e principal património da humanidade, que faz com que esse esforço se incremente. Portanto, urge a necessidade de criar alternativas suficientes, com métodos e estratégias de trabalho, de encontro à cultura existente, onde a comunidade e a escola caminhem juntas, e juntas possam adaptar-se e compreender os diversos fenómenos sociais, formando o indivíduo.

Chegados a este ponto, podemos concluir, como sustenta a Declaração Universal dos Direitos da Criança, «que a criança tem direito de receber educação, que favoreça a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões e o seu juízo individual, o seu senso de responsabilidade moral e social, e chegar a ser membro útil da sociedade» (1956, 7º princípio).

A educação deve, assim, ser ministrada desde os primeiros anos de escolaridade, de forma a persuadi-la, com noções e capacidades de responsabilidades necessárias, para a concretização das mudanças essenciais nos hábitos e comportamentos, para com o Mundo e para com os outros.

No âmbito do que acabámos de expor, reforçamos esta visão, relacionando-a com a de J. Delors quando afirma que «a educação deve preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo» (1996: 41).

Assim, e face ao mencionado, em educação não há fórmulas específicas, nem períodos de tempo limitados. Há estratégias que se moldam e renovam constantemente, adaptando-se a cada situação e lugar, num processo contínuo, desenvolvendo a construção de um saber permanente na vida do ser humano. Este é um processo complexo e amplo, porque interfere com o desenvolvimento humano durante toda a trajectória da sua vida e que se refere a transformações constantes da pessoa a fim de que ela possa atingir graus mais elevados de realização pessoal e bem-estar social, inseridos nos valores implícitos da sua cultura.

Em suma, enquanto processo formativo e transformativo, a educação não pressupõe somente uma reprodução de conhecimentos, revela-se também como uma resposta às necessidades básicas do ser humano, fortalecendo a sua identidade cultural e pessoal, ao mesmo tempo que lhe proporciona saber.

1.2. Educação e desenvolvimento pessoal

Da interacção que se dá entre o ser humano e a realidade, através de um processo laborioso e complexo, resulta o desenvolvimento deste. Tomando como referentes as várias fases que atravessa em consequência da dinâmica de variados factores intrínsecos, este torna-se desigual para todos os seres humanos.

A explicação desta relação tem a ver com um conceito que há já algum tempo foi levado do domínio socioeconómico para o educacional, o qual surgiu associado à ideia promovida pela UNESCO em 1953, a partir de um plano de educação elaborado para as suas escolas aliadas, em prol da Cooperação e da Paz, alargado mais tarde, pelas Organizações Não Governamentais (ONG) em solidariedade com o denominado “Terceiro Mundo”. Estas e outras ideias despoletaram no mundo processos de estrutura que oficializaram o conceito de Educação e Desenvolvimento, permitindo-lhe a obtenção de verbas financeiras para actividades de sensibilização, de formação e elaboração de materiais didácticos, proporcionando-lhe um lugar efectivo no panorama escolar. E dentro deste campo, a dimensão pedagógica da educação para o desenvolvimento, como o próprio nome alude, trata de educar para desenvolver o ser humano. Autores como Hicks y Townley (1982) dizem que se trata daquela «formação que pretende habilitar gente para participar no desenvolvimento da sua comunidade, da sua nação e do mundo em geral» (*apud.* Argibay 2005: 78).

Reforçando esta ideia, Marlen Eizaguirre define-a como um «processo dinâmico, interactivo e participativo, orientado à formação integral das pessoas, da sua consciencialização e compreensão das causas locais e globais dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades²» (*apud.* *Ibidem*). Encontramos assim, nas palavras destes autores, que se trata efectivamente de uma acção organizada, baseada em técnicas eruditas e métodos de formação que incentivam o cidadão a participar na construção e desenvolvimento da sociedade, ensinando a educar a cooperar, a conviver, a respeitar e a conhecer os outros. Este é um processo complexo e comprometedor no sentido de melhorar a existência humana, seguida e posta em prática por diferentes correntes pedagógicas, que lhe aporta um cariz de educação global.

Fala-se que a educação é um direito humano fundamental reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, e um poderoso catalisador para o desenvolvimento humano. É por todos conhecido que as suas finalidades essenciais procuram respeitar os diversos

² Para um conhecimento mais profundo destas noções, consultar Miguel Argilbay (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Donostia-San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, pp. 75-82.

ritmos de desenvolvimento e criar as condições para garantir essa diferenciação positiva em contexto de igualdade de oportunidades, equacionadas em três vertentes fundamentais:

- Procurar autonomizar e responsabilizar a pessoa;
- Visar o equilíbrio entre racionalidade, afectividade e corporeidade;
- Apelar à relação da pessoa com os outros e com a realidade nas suas várias dimensões e múltiplas expressões.

Nos tempos que correm existe um consenso em afirmar que o desenvolvimento da educação favorece o desenvolvimento social e económico de uma região ou país. De uma maneira geral, quando um país ou uma sociedade se preocupa em melhorar a sua qualidade de vida e investe numa educação construtora, está a fortalecer estruturas para se adaptar e enfrentar às avassaladoras mudanças que surgem. Ao certo, para que essas acções sejam efectivas, a educação deve preocupar-se em desenvolver as capacidades pessoais do ser humano, através de uma formação plena que lhe permite estruturar a sua identidade, incrementando as suas potencialidades de forma que possa reflectir e por em prática valores que facilitem a convivência em sociedades plurais e democráticas.

Definitivamente, uma educação com vistas num desenvolvimento pessoal diferente, mais humano e respeitoso com o tempo que há-de vir, é uma educação que “educa para o futuro”, uma educação activa que difunde uma cooperação solidária, comprometendo os seus intervenientes na defesa dos direitos humanos, da paz da dignidade, desarticulando preconceitos, fazendo frente a qualquer tipo de marginalização e impelindo atitudes solidárias.

Caminhamos numa era de inovações onde o tradicional passa rápido a ser obsoleto e pouco funcional a curto prazo. E como tantas outras vertentes, a educação, não pode estar alheia a esta realidade mantendo-se estagnada sem evoluir. Tem de acompanhar o ritmo do tempo e adaptar-se às mudanças, mexer com mentalidades, formando cidadãos mais responsáveis e autónomos. Sabemos que esta renovação de paradigma escolar não é fácil, processa-se a um ritmo lento e muitas vezes rema contra correntes. A este propósito preconizamos uma educação que vise desenvolver as capacidades básicas dos alunos de forma que estes possam num provir próximo, transformar o mundo num lugar mais justo e mais equitativo.

1.3. A escola actual... a escola intercultural

No fundo, a melhor escola, tal como a melhor cidade, é aquela que sabe pôr em contacto os indivíduos mais diversos. Quanto menos homogénea for a escola, social e culturalmente, melhor conseguirá desempenhar o seu papel de despertar das personalidades que se formam através da comunicação e não através da repetição de códigos geradores de distância e de hierarquia. Aproveitemos a oportunidade representada por tantos alunos de origens culturais diversas nas escolas para atingirmos aquilo que, já actualmente, as escolas vêm fazendo, melhor do que se pensa: a comunicação entre heranças, projectos e individualidades diferentes.

(Alain Touraine 1997)

As alterações substantivas na forma de viver, aliada aos movimentos demográficos e aos importantes descobrimentos tecnológicos das últimas décadas produziram uma relevante alteração na nossa forma de comunicar, pensar e agir. Em consonância com tudo isto, a sensação que esta mudança da complexidade social ao longo da História transmitiu foi de que as aprendizagens passadas deixaram de ser suficientes para afrontar com determinação as exigências do presente e os desafios do futuro, exigindo da educação como factor de socialização cultural, uma reorganização mais elaborada e complexa.

Sabemos que, sempre que surge um novo modelo de sociedade, inicia-se uma transformação e acomodação nos subsistemas consecutivos delimitando novas estratégias de aceitação, nos quais a escola em virtude destas modificações sentidas, tem que adaptar-se e realizar mudanças organizativas profundas. Nestes últimos anos, devido às alterações vividas, a escola teve que idealizar e remodelar o seu sistema de ensino com múltiplas reformas, algumas ainda estacionadas em propostas obsoletas face a estas novas exigências.

Este novo panorama educacional, de transformações e apostas iniludíveis, leva-nos a concluir que o debate educativo internacional vive uma etapa diferente, em que a escola mudou e o seu papel se alterou. «Com efeito, a escola já não é como a de antigamente. Mudaram os professores, mudaram os alunos, mudou sobretudo a atitude que vastas massas de população têm em relação aos problemas educativos» (Costa 1979: 175). Transformou-se e actualizou-se. Essa é sem dúvida uma realidade. Por isso o diálogo entre a escola e o aluno não é e nem será jamais o mesmo de antanho.

Se antigamente era a escola que participava na sociedade, hoje inverteram-se os papéis e é a sociedade que se instaura na escola como parte activa dela. Manifestando-se como um fiel reflexo da actividade social, a escola revela-se como a instituição por excelência que mais

contribuiu para democratizar o acesso ao conhecimento, liderando a mudança cultural de uma colectividade, com flexibilidade e acessibilidade na resolução de problemas sociais.

De facto, uma das suas preocupações é manter-se aberta à sociedade e aquilo a que ela aspira, alimentando relações entre as duas. Socialmente falando, a escola acaba por ser a mediadora entre os saberes legitimados e valorizados, numa sociedade difusa com espaços sociais enfrentados e políticas institucionais contraditórias, que tenta transmitir aos alunos ensinamentos socialmente significativos, demonstrando que a educação é uma função predeterminada da sociedade. Por conseguinte, se a escola não é capaz de ensinar ou os alunos não conseguem aprender conteúdos de cariz social, a escola fracassa. Isto leva-nos a constatar que os sistemas educativos são um dos pilares fundamentais para a construção do futuro dos cidadãos com valores e direitos explicitamente estipulados pela sociedade, constituindo, sem dúvida, o capital humano de uma colectividade ou de um país.

Neste sentido, a UNESCO, em 1992, propôs que houvesse uma transformação educativa e os sistemas passassem a ser um factor fundamental no desenvolvimento de capacidades de inovação e criatividade ao mesmo tempo que pudessem privilegiar aspectos de integração e de solidariedade. Esta tentativa de se afastar das tradições pautadas por décadas acabou por conceder à educação um estatuto de direito adquirido, capaz de proporcionar liberdade e igualdade de oportunidades, mantendo-se como um caldo de cultivo efectivo, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino e o crescimento pessoal dos alunos.

Hoje a escola, procura ser um espaço vivo de auto-formação, exposto à diversidade e a várias experiências, onde se sucedem intercessões produtoras de mudança e se ampliam estratégias que permitem a divulgação de diferentes culturas em diferentes etapas da vida, peculiares a cada geração, à época e à educação do momento. Apesar de não possuírem os meios e ajudas adequadas, as escolas actuais preocupam-se em responder eficazmente às necessidades socioculturais, sempre que estas surgem, adoptando medidas diversas, preocupando-se que todos os membros participem. Preconizam assim, uma escola feita por e para todos os elementos que constituem a comunidade escolar, fundamentada em cada um como agentes integrantes de um todo, privilegiando o conhecimento e aceitação pessoal, com métodos de diálogo em prol de um ensino activo, desenvolvendo posteriormente relações de empatia com os outros, para poder construir uma sociedade multifacetada. Seguindo nesta linha, a escola preocupa-se em proporcionar um ambiente cultural que facilite a maturação de cada indivíduo, para que possa ser responsável pelos seus actos, nas decisões que tomar perante si próprio, o grupo e a sociedade em que vive, colaborando na construção do bem comum (cfr. Sá 2001: 13).

Estas questões preocuparam diversos autores, que se debruçaram sobre esta problemática, apresentando características que definem este tipo de escola e catalogando-a como o centro do seu próprio desenvolvimento, aquela que procura alternativas para superar obstáculos, formar cidadãos válidos, equilibrados, capazes de se adaptarem às mudanças sociais, de diferenciar informações, de ser ouvidos, de tomar iniciativas, compreender e até assumir certas responsabilidades, discorrer sobre acções e propor situações mais eficazes, mostrando-se como discípulos de uma educação que «deve preparar a criança de hoje a ser o cidadão activo e o profissional como parte integrante da sociedade de amanhã» (Mialaret 2000: 49), indiscutivelmente, o produto de uma educação baseada na interculturalidade³.

Conquanto este tema pareça ser fácil de gerir, para ser exequível, deve seguir normas e alicerçar a sua gestão e actuação apoiando-se em condutas específicas que lhe garantam bons resultados. Com efeito, a sua linha de acção deve ser fundamentada em dimensões essenciais, que põem a tónica a uma educação, que ajuda os alunos a compreenderem-se, a aceitarem-se a si e aos outros, ao mesmo tempo que lhes permite desenvolver atitudes, conhecimentos e faculdades para a comunicação e para a interacção, essenciais à sobrevivência numa sociedade multicultural.

Nesta ordem de ideias, a escola tem de ter outro papel, o de reflectir no contexto social multicultural em que está implantada, de ser decisiva e mover tradicionalismos inalteráveis e «não pode continuar a ser entendida como propriedade do Ministério da Educação ou dos professores que abrem a suas portas aos alunos para que estes lá se formem à imagem dos adultos, mas um local público onde professores e alunos, adultos e jovens, possam aceder à construção pessoal do seu saber, sob a forma de iniciação para uns, e de aprofundamento para outros» (Andrade *et al.* 1992).

Reforçando esta ideia, Carlinda Leite adverte que «se tivermos em conta a diversidade de culturas presentes no espaço escolar, a pluralidade de situações que daí decorrem e a complexidade que estes fenómenos acrescem aos processos de ensinar e educar, inferimos que se reclama uma intervenção pedagógica e um sistema educativo que assegure o direito à diferença, valorizando os diferentes saberes e culturas» (2002: 69).

Face a esta realidade, não faz mais sentido que as escolas permaneçam estancadas como marcos isolados no meio da sociedade. Devem transformar-se em locais onde se possa sentir,

³ Esta mesma posição ficou expressa no Relatório da Unesco para a educação no séc. XXI (Delors, J. 1996:77-80), na qual o autor propõe uma nova visão da escola, apontando como pilares da educação: (1) O “aprender a conhecer” – entendido como aquisição de instrumentos de compreensão de um mundo em mudança; (2) O “aprender a fazer” – para poder agir sobre o meio envolvente; (3) O “aprender a viver juntos/aprender a conviver com os outros” – para cooperativamente participar com os outros, descobrindo-os e descobrindo-se a si próprios; (4) O “aprender a ser” – que será a concretização e integração das aprendizagens anteriores.

pensar e actuar, com liberdade e respeito mútuo, um espaço de inclusão e participação, onde todos cresçam de forma pessoal e social, reconhecendo-se e conhecendo os outros e o mundo⁴. Mas sabemos que no fundo isso só poderá ser factível, se o ensino tiver mais qualidade do que quantidade, requerendo um esforço redobrado, um reinventar da própria escola com um esboço de modelo futuro superador e harmonioso que ensine e seja capaz de educar.

São bastantes as teorias pedagógicas que reclamam a necessidade de inovar os actuais sistemas educativos para torná-los mais eficazes, adaptando-os a um mundo que está em constantes alterações, justificando que a escola actual não se ajustou às sucessivas mudanças da sociedade repetindo velhos esquemas para transmitir conhecimentos. Ao certo, é que as necessidades educativas reais nem sempre são abrangidas pela oferta educativa, gerando conflitos, exclusão social, insucesso, abandono escolar, ou cimentando os muros da ignorância da insegurança e da falta de comunicação.

Na era em que vivemos, não faz sentido termos escolas do século XXI com metodologias do século XX para alunos do século XXI.

Este é um tempo que reivindica escolas capazes de responder às alterações sociais, apetrechando-se de políticas educativas adequadas, para navegar rumo à mudança, com firmeza e solidez e assim construir um ensino melhor e mais exequível para todos.

⁴ A educação intercultural é toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários: melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas; maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes; atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psico-sociais e dos factores socio-políticos capazes de produzir racismo; maior capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade (Ouellet 1991: 141-142).

1.4. Educação multicultural/Educação intercultural

Educação intercultural é definida como toda a formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos maioritários quer nos grupos minoritários, melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas, maior capacidade de comunicação e atitudes mais adaptadas aos contextos de diversidade cultural.

Fernand Ouellet (Septembre 2001)
Communication Congrès de l'ARIC-Genève

A interculturalidade, como valor, traduz-se na constatação da suma pobreza individual que só se combate e contraria no encontro pleno com os outros.

(Roberto Carneiro, 1995)

A mutabilidade do espaço geográfico, e com ela a informação e a comunicação entre povos, unificaram conceitos de cultura, língua e educação, permitindo que o direito à educação fortalecesse e ganhasse um estatuto próprio que a instituição escolar tradicional já não era capaz de transmitir.

Num mundo em incessantes alterações, a educação representa um factor importante de coesão e renovação social, não podendo contentar-se com a reprodução e transmissão de uma herança cultural. Forçosamente tem de adoptar outras funções, procurar novos modelos de relação entre os diversos grupos humanos e entre as suas culturas, com a ajuda e empenho da sociedade, das suas instituições e dos seus elementos. De facto, hoje vivemos numa sociedade caracterizada por novos contextos multiculturais, requerendo actividades que estimulem relacionamentos interculturais, difundindo um ensino diversivo e provendo os sistemas educativos de estruturas que visem outro tipo de educação.

Mas chegados a este ponto, tendo em conta a diversidade de termos, a questão que se nos apresenta é: Que tipo de educação? Multicultural ou Intercultural?

Nos últimos anos, estas duas expressões geraram certas dúvidas e confusão, na medida em que os seus significados nem sempre foram muito claros.

Não obstante, apesar de parecerem conceitos com significados diferentes⁵, usados como acepções diversas por muitos autores, estes dois termos (educação multicultural e educação intercultural) desde que nasceram, o primeiro no fim dos anos sessenta (60) do século XX e o segundo nos anos setenta do mesmo século, começaram por convergir em muitos pontos e

⁵ Vide, Escarbajal de Haro 2007

passaram de ser uma novidade para converter-se em temas de grande repercussão para professores, directores, estudantes, técnicos e políticos da educação, ainda em voga.

O aparecimento e percurso das expressões como Educação Intercultural/Educação Multicultural, nas diferentes esferas educativas, surgem em 1969 numa publicação de Jack Forbes titulada *The Education of the Culturally Different: a Multicultural Approach*. Dez anos mais tarde, em 1979, o Thesaurus ERIC quase simultaneamente, devido ao impacto do tema, publica alguns documentos sobre Educação Multicultural e Educação Intercultural. Desde esta data, estes dois conceitos, durante o prazo de vinte anos, estendem-se a um ritmo vertiginoso desde a América a toda a Europa Ocidental passando do anonimato, a ser uma disciplina ou um campo de investigação nas mais variadas e conceituadas universidades do planeta.

Nos sistemas educativos esta temática toma relevância, e a educação intercultural aparece para reforçar programas de educação compensatória, auxiliando alunos desfavorecidos, invocando igualdade de oportunidades, dentro do conceito de educação, com o objectivo de abolir as diferenças existentes, outorgando a todos os discentes as mesmas condições de acesso e de sucesso escolar, alimentando assim o desafio de edificar uma sociedade mais justa.

A partir daqui, dependendo dos autores, dos argumentos, ou situações desenvolvidas, assim começaram por ser utilizados diferentes termos, alguns como: educação multicultural, intercultural, anti-racista, multiracial, para a igualdade de oportunidades, para a diversidade cultural, etc., apresentando-se, em muitos casos, com os mesmos significados.

Partindo da conjectura de que actualmente muitos autores alertam para este folclore de termos existe um forte consenso em determinar que educação multicultural⁶ e educação intercultural⁷ são as que melhor definem uma conduta educativa na hora de compreender os seus significados e que é certo e sabido, que quer a perspectiva multi e intercultural são ainda interpretadas como uma incipiente maneira de entender a educação e a relações entre as pessoas, factos estes, que podem acarretar consequências assoladoras se as políticas educativas não esmiúçam este mosaico de culturas e carecem de sensibilidade para fazer

⁶ A educação multicultural é um processo cujos objectivos principais são ajudar as crianças de diferentes grupos culturais, étnicos, sexuais e sociais a ter acesso a oportunidades educativas iguais, e ajudar todos os alunos a desenvolver atitudes, percepções e comportamentos transculturais positivos (Banks 2002: 527).

⁷ Na realidade, para superar as carências de outros conceitos incapazes de acompanhar a dinâmica desta diversidade cultural, o termo intercultural surgiu assim no campo educativo, estendendo-se a outros âmbitos e demonstrando que defendia e promovia a comunicação e o intercâmbio entre diferentes culturas. E desta forma, a educação intercultural mostrando-se vantajosa em relação a outras políticas educativas aparece como uma pedagogia singular, emergente e dinâmica, que brota dum campo em construção, feito da interacção sociocultural, da influência mútua, do contacto entre grupos pertencentes a uma sociedade contemporânea.

frente a tanta diversidade, com alterações educativas de progresso, minimizando condicionantes socioculturais tão presentes no dia-a-dia.

Santos, sensível a esta realidade e querendo diferenciar estes termos, ressaltou as diferenças entre educação multicultural e educação intercultural, baseando-se numa tabela como a que a seguir se apresenta:

Figura 1 – Educação Multicultural/ Educação Intercultural

Educação multicultural	Educação intercultural
– Tem uma dimensão fundamentalmente estática; – Só prevê a intervenção educativa quando há alunos de diferentes etnias (como se os outros não necessitassem alguma intervenção); – Propõe uma visão atomizada, não globalizada; – Centra-se nas diferenças; – Promove uma visão mais descritiva que valorativa; – Realiza uma abordagem aditiva, de sobreposição, tipo “mosaico”.	– Tem uma visão essencialmente dinâmica; – Propõe situações educativas quando não existem na escola alunos de diferentes etnias – Faz uma abordagem globalizada; – Centra-se preferentemente nas relaciones igualitárias entre as culturas; – Facilita e promove processo de intercâmbio, interacção e cooperação entre as culturas; – Acentua mais as semelhanças que as diferenças; – Realiza uma aproximação crítica, valorizando e analisando culturas; – Contempla o processo educativo não como elemento segregador mas como aglutinador; – Faz uma abordagem interactiva, de inter-relação, tipo “tapeçaria”.

Fonte: SANTOS, M.A.: “El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad”. Granada (2004: 43).

Todos temos consciência de que hoje o multiculturalismo é uma realidade cada vez mais presente nas nossas escolas e que tudo o que se possa usufruir desse intercâmbio cultural pressupõe uma riqueza pessoal. Frente à complexidade destes contextos, a escola necessita de uma educação que transmita atitudes, valores e conteúdos de carácter universal, edificados na participação, na solidariedade e cooperação, com acções educativas amplas, com bases sólidas de renovação para conviver numa sociedade pluridimensional, com finalidades que exigem mudanças qualitativas relevantes, na forma de transmitir e construir o conhecimento.

Concomitante com estas premissas, está a ideia de que nesta sociedade, a educação não tem futuro se não beber da fonte da diversidade, saciando necessidades básicas como o respeito pela convivência e pelos direitos humanos.

Em virtude destas necessidades, urge adoptar uma educação inclusiva que diligencie a partilha, valorize o respeito pela diversidade das culturas representadas na escola e na sociedade, facilitando a interacção e o intercâmbio. Dito de outra maneira, é uma educação baseada na multiculturalidade/interculturalidade que tenta reformar a escola e propõe práticas educativas onde as diferenças culturais são a base das reflexões para encontrar respostas à diversidade cultural existente, reconhecendo-a como legítima, respeitando e valorizando o

pluralismo cultural como riqueza e recurso educativo, para que haja uma realização humana autêntica.

Autores especialistas em interculturalidade como Ondina Teresa Aguado, definem este tipo de educação como:

uma estratégia educativa que se dirige a todos e cada um dos membros de uma comunidade educativa e da sociedade. Não se orienta a realizar acções específicas com grupos específicos. O seu objectivo é a mudança da escola do currículo ordinário de forma que se alcance uma real igualdade de oportunidades educativas para todos os estudantes, independentemente das suas diferenças culturais (ou de qualquer outra ordem) [...] O êxito escolar define-se em função de atingir objectivos académicos valiosos, que desenvolva de competências e habilidades para a vida como a da aquisição de competências comunicativas em contextos multiculturais (2004: 33-34).

Seguindo esta linha, a escola⁸ compreende que todos têm direito à educação e, desta forma, admite e tenta proteger e asseverar o pluralismo representado pela sociedade, preconizando uma instituição livre e igual para todos.

Ao reconhecermos que a educação é um pilar fundamental para a evolução de todos os povos, e o meio através do qual o homem se converte num ser mais livre, mais solidário nas suas relações, perspectivando um futuro melhor, reclamamos a necessidade de uma educação intercultural, baseada em programas que promovam a mudança de percepções e atitudes, que facilitem a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas.

A nossa experiência como docente diz-nos que a escola deve funcionar como um espaço real, mas onde as quimeras também podem ser exequíveis, pois deve acreditar numa alfabetização renovada, que aceite a realidade e ensina a conviver e respeitar as diferenças, fomentando uma relação dialéctica consciente entre os seus participantes, activando consciências e desafios próprios de um mundo contemporâneo.

⁸ Seguindo a linha daqueles que têm reclamado um novo papel para a escola, também Pérez Gómez recorda que, «actualmente, ela não pode servir só para transferir conhecimentos e informações, mas sim fomentar outros valores relacionados com o reconhecimento e aceitação dos diferentes alunos que chegam à escola» (1993:28).

1.5. O professor da diversidade sociocultural

O grande desafio do presente é formar os nossos professores para ofertar uma educação de qualidade através da diversidade social, cultural e linguística.

(J.M. Esteve 2003)

Do professor desta diversidade espera-se que seja mediador entre a escola e o mundo, instrutor e formador, capaz de transmitir informações e princípios fundamentais, desempenhando uma conduta fulcral neste labor. É evidente que, ao implicar-se em todo este processo educativo, de forma activa, dando relevância a métodos e técnicas de ensino/aprendizagem, que valorizem o aluno e o preparem para a sociedade actual, incutindo-lhe valores essenciais da vida, está a moldá-lo e a transformá-lo num ser responsável e integro para o futuro. Nesta medida, dentro de todo este projecto educativo, o professor é um vector primordial, o motor destas acções, que gere toda esta dinâmica. O seu papel, nesta delicada missão, assume certa relevância, pois não somente a ele está incumbida a tarefa de ensinar, como também a de estruturar a escola, ao gosto de cada um e da dimensão do mundo, acreditando em si, e na mudança. Estar disposto a adaptar-se aos tempos e às novas tecnologias, ajudar e ser capaz de democratizar a escola, para garantir o sucesso do ensino. Ser uma peça chave dentro da diversidade sociocultural com vista a efectuar as transformações necessárias para edificar uma escola atenta, aberta e sensível às diferenças.

Como afirmam Maria José Balancho e Filomena Coelho, «Não há progresso sem análise lúcida da situação ou do estado que desejamos aperfeiçoar» (1996: 26). E dessa interacção, dessa acção dinâmica, o professor aprende, influencia e é influenciado, pois ele ao longo deste percurso educativo também se educa enquanto vai interagindo com o educando.

Claro que esta actuação pedagógica comporta um elevado número de conhecimentos e que nem sempre são suficientes para dar uma resposta directa a todos os problemas educativos. Não existem métodos infalíveis, nem melhores ou piores, nem soluções taxativas que possam ir de encontro a tanta diversidade, porque a eficácia do método tem como variáveis independentes quem aplica e como se aplica. Nestas circunstâncias, a experiência profissional, aliada à intuição e a uma formação constante, pode por vezes encontrar soluções adequadas a determinadas situações, minimizando certos riscos. E por conseguinte, a formação dos docentes é desde algumas décadas atrás um imperativo de todos os sistemas educativos e umas das suas principais prioridades, pois nenhuma outra profissão efectuou ao longo dos tempos, efeitos tão evidentes na sociedade, sendo esta formação dos docentes,

entendida como uma forma de educação permanente, devendo ter continuidade no decorrer da carreira, de forma coerente e integrada, em função das necessidades sentidas, quer pelas mudanças do sistema de ensino, quer pelo próprio docente, permitindo-lhe adquirir atitudes, percepções e comportamentos necessários para uma educação intercultural.

Os professores necessitam de ter um conhecimento básico sólido sobre o assunto, sendo fundamental a sua formação para «receber e compreender os seus alunos, as suas famílias, os seus colegas procedentes de outros países; que respeitem a diversidade de línguas, os modos de vida, os projectos, os comportamentos, as religiões; que possam gerir os conflitos que surjam e saibam aproveitá-los para enriquecer culturalmente cada um. Na realidade a formação dos docentes é a peça chave da educação intercultural» (Conselho de Cooperação Cultural 1986: 36).

No cerne desta necessidade, não hesitamos ao afirmar que esta é uma formação que trata de incutir nos docentes uma mudança das suas teorias quanto a preconceitos ou pressupostos, para que possam compreender as diferenças de outras culturas e rompam estereótipos, tornando-se mediadores culturais eficazes e construtores de identidades e de valores sociais.

É certo e sabido que, em questões de ensino, situações permeáveis e de fácil maleabilidade evitam conjecturas de impasse e dogmáticas que em nada melhoraram a qualidade do sistema. Professores pouco esclarecidos e pouco informados, que oferecem resistência às mudanças, tendem a ser um obstáculo nesta linha de progresso e inovação.

Trata-se obviamente de formar e definir o perfil de um professor que possa ser o agente da mudança, o *pivô* de uma nova educação, cujos currículos de formação lhe proporcionem conhecimentos relacionados com a utilização dos processos de aprendizagem, ensinando-lhe a desenvolver novas competências pedagógicas imbuídas de atitudes positivas de relacionamento social e de identificações culturais.

Hoje temos a certeza de que o êxito de uma educação intercultural também passa pelo professor, que não deve cingir-se a ser um mero técnico ou especialista que se limita a pôr em prática um currículo pedagógico como um fenómeno fixo ou fechado, mas tenta investir na sua formação⁹, melhorando atitudes, conhecimentos para poder enfrentar com flexibilidade situações do âmbito educativo com praticas interculturais tão presentes nas realidades actuais.

⁹ Nunca será demais insistir numa preparação e formação constante destes docentes, que como elementos essenciais deste quadro educacional intercultural, lhe facilitem o seu labor em terrenos interculturais, já que numa educação tão diversificada «é, mais do que uma necessidade, uma imposição proveniente da própria dinâmica da vida dos povos a qual «tem merecido uma atenção cuidada» (Gonçalves 2003: 59-60).

1.6. Diversidade cultural e linguística nos sistemas educativos europeus

É incontestável a diversidade linguística e cultural que se alojou na Europa com características cada vez mais diversificadas, complexas e heterogéneas, surgindo como um desafio social interligado a outros estímulos, com intenção de permanecer indefinidamente.

Nas escolas espalhadas pela Europa, sobretudo da União Europeia (U.E.) onde se integram 27 países com 23 línguas, a realidade linguística e cultural dos diferentes povos e a mobilidade social legalmente existente, vieram alterar o paradigma educativo quanto à forma de encarar e adaptar os sistemas educativos às novas realidades socioeducativas europeias. A escola tradicional, uma escola onde apenas se depositavam conhecimentos, considerada homogénea em muitos aspectos – deixou de existir, dando lugar a um novo espaço renovado, adaptado às exigências actuais onde, em contexto multicultural e plurilingue, se fala, muito respeitosamente, de outras línguas e de outras culturas.

Os tempos mudaram. Hoje, a diversidade linguística e cultural ocupa um lugar privilegiado, sendo uma das preocupações institucionais, sempre que se definem objectivos e conteúdos programáticos destinados aos sistemas educativos.

Perante este grande valor atribuído, que papel teve a escola frente a esta diversidade linguística e cultural? De que forma fez frente a tanta diversidade? Como a percepcionou? Que tipo de práticas pedagógicas foram utilizadas nestas situações?

Estas são questões pertinentes, que requereram um estudo exaustivo, de implementação de políticas culturais favoráveis à produção de conteúdos culturais, educativos e científicos, adaptados ao contexto linguístico e cultural dos usuários, que incentivassem o respeito, a preservação, a promoção e partilha de valores universais, como um direito fundamental para todos, à qual o contexto escolar esteve atento no decorrer dos anos, implementando alguns princípios que tentaram dar resposta a estas e outras questões.

No início dos anos sessenta (60) do anterior século seguindo princípios de uniformização pretendia-se formar uma sociedade o mais homogénea possível, pelo que apenas se valorizava a cultura considerada superior e, por conseguinte, dominante. A diversidade e a diferença consideradas problemáticas e socialmente perigosas, tratadas como “casos especiais” em aulas apropriadas eram praticamente eliminadas as quais eram assimiladas.

Os finais dos anos sessenta (60) e o início dos setenta (70), são marcados pelo surgimento nos currículos dos sistemas educativos de um novo conceito de diversidade cultural ligada a atitudes de empatia, respeito e tolerância entre alunos de diferentes culturas.

Aqui começa a surgir a preocupação de integrar estes alunos e toda a sua cultura. Podemos constatar a veracidade deste facto, na Directiva nº 486/CEE/77 que entre outras recomendações refere que a língua materna deve ser mantida como instrumento educacional e cultural pelos residentes emigrantes e os seus filhos a fim de conservar laços com a cultura de origem.

Nos princípios dos anos oitenta (80) do mesmo século é nítido o empenho no sentido de descobrir uma nova teoria educativa que favoreça todas e cada uma das culturas, opondo-se a qualquer etnocentrismo assimilador. A partir de tal necessidade aparece o pluralismo.

Esta nova teoria com a finalidade de integrar todos os grupos culturais introduz conteúdos nos currículos dos sistemas educativos, permitindo a elaboração de materiais sobre cada cultura em presença, garantido assim que cada grupo tenha acesso a adquirir ou manter conhecimentos sobre a sua própria cultura.

A nitidez dos últimos anos da diversidade cultural das sociedades fez com que os sistemas educativos sentissem a necessidade de repensar conceitos, comportamentos e atitudes. Esta perspectiva veio permitir intercâmbios culturais entre grupos existentes na mesma comunidade escolar, pressupondo que na sua concretização o ensino fosse integrado, estabelecendo ainda a igualdade de oportunidades e o convívio enriquecido pelo diálogo cultural, com direito à diversidade e valores democráticos como suporte.

Nasce assim, o conceito de educar para o interculturalismo, que como desafio intercultural aporta consigo um objectivo ambicioso de formar uma sociedade mais justa com base na educação. Em conformidade com estes princípios, a UNESCO está a trabalhar neste sentido, apoiando os Estados-membros que promovem a diversidade linguística e respeitem a língua materna em todos os níveis de educação, estimulando a incrementação de actividades, que visem fomentar e respeitar todas as línguas, principalmente as que se encontram em perigo. Em 2001, foi assinalado o Ano Europeu das Línguas e nele ressaltaram-se as imensas possibilidades de difundir a aprendizagem de línguas e de fomentar a diversidade linguística. Um ano depois, a 14 de Fevereiro de 2002, o Conselho Educação, incentivou os Estados-Membros a promoverem a diversidade linguística e a aprendizagem das línguas e como resposta a esse convite elaborou-se um plano de acção com medidas concretas. Alguns anos mais tarde, em 2008, Ano Internacional das Línguas, a Assembleia-Geral das Nações Unidas, foi incumbida de coordenar as actividades anuais e de ressaltar a importâncias das línguas. A par desta ideia, Koichiro Matsuura, Director Geral da Unesco, define-as como sendo «de máxima importância para atingir os seis objectivos da Educação Para Todos (EPT), assim

como os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), aprovados pelas Nações Unidas desde 2000¹⁰».

Face a esta desejável inquietude, cada país europeu, tendo em conta a sua realidade educativa concreta, tenta delinear um novo caminho, definindo linhas de acção nas quais se contempla a educação intercultural.

As principais linhas de orientação, até ao momento, centram-se na formação de docentes para esta nova escola e na atribuição de recursos económicos aos estabelecimentos de ensino, sobretudo àqueles onde se encontram alunos economicamente carenciados, permitindo assim a aquisição de equipamentos adequados às aprendizagens. Sob esta perspectiva, cada escola vai organizando e aperfeiçoando estratégias com critérios de diferenciação pedagógica positiva, estimulando os alunos, tentando estabelecer equilíbrios nas diversas aprendizagens das diversas línguas e culturas em presença nos grupos/turmas, tentando proporcionar, deste modo, a tão desejada igualdade de oportunidades.

Segundo a UE, uma das inúmeras utilidades da aprendizagem das línguas é a abertura a outras culturas, por motivos de integração social, de trabalho ou de turismo, sublinhando que o conhecimento de diferentes línguas ajuda a unir povos. Consequentemente, no Conselho de Ministros de Barcelona de 2002, ficou decidido que, a longo prazo, o objectivo da UE será o de facilitar a todos os cidadãos europeus a aprendizagem das suas línguas maternas e de mais duas línguas, pelo menos. Este anseio europeu levou à implementação de uma política activa de promoção da aprendizagem e do ensino das línguas, através de vários programas no domínio da educação e da formação. Um destes programas foi o plano de acção adoptado em 2003 sob o título de *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística* (2004 - 2006), no qual são propostas três categorias de acções: a aprendizagem de línguas ao longo da vida, desde a idade pré-escolar até à velhice; a qualidade do ensino das línguas e a criação de um enquadramento propício às línguas.

De facto, esta importância dada à diversidade pela UE evoca o multilinguismo, na medida em que defende que o cidadão que saiba falar várias línguas estará melhor preparado para poder usufruir das oportunidades que o mundo lhe oferecer. Seguindo esta linha de actuação, o programa de trabalho *Educação e Formação*, que tem como horizonte o ano de 2010, define como uma competência essencial a capacidade de comunicar em línguas

¹⁰ Incumbida da tarefa de coordenar as actividades do Ano Internacional das Línguas a UNESCO como organização, plenamente ciente da importância crucial das línguas, na voz do seu director, alerta que estas são essenciais para a identidade dos grupos e indivíduos e para a sua coexistência pacífica, assim como factor estratégico de progresso em direcção ao desenvolvimento sustentável e a uma relação harmoniosa entre os contextos global e local. (Mensagem do Sr. Koichiro Matsuura, Diretor Geral da Unesco, sobre a celebração do Ano Internacional das Línguas em 2008. Publicada por José Caseiro e M^a Alice Silva em 05-11-2007).

estrangeiras. A par desta política linguística a União Europeia auxilia especificamente a aprendizagem de línguas nos seguintes sectores: Ensino precoce das línguas, Ensino escolar (ao abrigo do programa Comenius), Formação profissional (ao abrigo do programa Leonardo), Ensino superior (ao abrigo do programa Erasmus) e Ensino de adultos (através do programa Grundtvig).

Para além destes, mencionam-se como preciosos auxiliares nesta tarefa educativa, o *Selo Europeu de Línguas* que aporta novas técnicas de ensino das línguas, divulgando-as e, por conseguinte, promovendo boas práticas e o *Guia Lingua Connections* que contém orientações estratégicas, bem como ferramentas úteis, destinadas àqueles que procuram ideias para promover a aprendizagem de línguas.

O Conselho da Europa, incansável em esforços na implementação de uma educação intercultural e na valorização do ensino de línguas, em quase todos os currículos dos Estados-membros, viu muitas vezes cerceadas as suas tentativas, devido a hesitações políticas e/ou um especificidades locais. Todavia, as conclusões do referido Conselho, em Maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação de docentes, referem-se aos êxitos alcançados em trabalhos anteriores. Estas boas práticas com sucesso não deixaram de crescer ao longo destes anos. Paralelamente, a formação profissional foi também sofrendo alterações. Aproximando-a das realidades multiculturais, os actores implicados na educação foram conseguindo abertura de mentalidades e uma maior responsabilidade e autonomia nos planos das suas actuações educativas.

1.6.1. O caso de Portugal

Em Portugal, uma nova realidade surgiu de norte a sul do país. Como consequência do fenómeno da imigração e do reagrupamento familiar, milhares de alunos vão sendo integrados nas escolas portuguesas, desconhecendo por vezes o idioma do país, situação que ocasiona sérias dificuldades na sua inclusão escolar.

É obvio que não pertence à escola resolver todas as dificuldades inerentes à diversidade cultural. Contudo, compete-lhe fazer inclusão escolar, principalmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Sendo este veículo, indispensável à integração social, e sem o qual não será possível a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos que residem em território nacional, independentemente das suas origens.

Portugal, numa primeira instância desenvolveu uma política educativa declaradamente assimilacionista, encarando progressivamente a diversidade com acções mais interactivas. Na

prática, este reconhecimento de uma nova sociedade de aprendizagem começou com a Reforma Educativa, defendendo uma “escola para todos”, facilmente comprovado nos discursos introduzidos pelo próprio Ministro da Educação de então, Roberto Carneiro.

Mais tarde, o facto de fazer parte da U.E. e ter desenvolvido com outros estados-membros aprendizagens democráticas e o espírito do chamado “cidadão europeu”, atitudes típicas de um panorama multicultural de inclusão social, ajudou-o a alimentar um pensamento centrado no fenómeno do multiculturalismo, preconizando intervenções educativas favoráveis à pluralidade da população. De acordo com esta nova política educativa, o Ministério da Educação através de legislação e de orientações para as escolas tem vindo a dar atenção à diversidade linguística e cultural presente nas escolas portuguesas. No entanto, não se esforçou por desenvolver investigações que permitissem encontrar respostas metodológicas conducentes ao sucesso escolar dos alunos que têm línguas maternas diferentes do português (cfr. Leite 2002).

Nos últimos anos, o nosso país recebeu um crescente número de estrangeiros, sobretudo da Europa de Leste, em busca de trabalho e de melhores condições de vida. Os filhos destas populações padecendo o drama da incomunicabilidade requerem apoios educativos especiais que a escola vai tentando colmatar com iniciativas que dão voz às suas culturas de origem.

No artigo 30º da Convenção dos Direitos da Criança, estipula-se que «as crianças têm o direito, se fazem parte de um grupo minoritário, de praticar a sua cultura, a sua religião e a sua língua», concedendo-lhes assim direito a um ensino bilingue/ bicultural. Na Constituição da República Portuguesa este direito contempla-se nas alíneas i) e j) do número 2 do artigo 74º que determinam que em questões de ensino, «incumbe ao Estado assegurar aos filhos dos imigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa, bem como o apoio adequado para a efectivação do direito ao ensino» (Dinis 2009: 17).

Para fazer face a esta situação cada vez mais premente, em algumas escolas portuguesas tenta-se integrar este tipo de alunos com propostas de ensino bilingue, dos quais se distinguem dois tipos: um com vistas à assimilação linguística e cultural e outro que promove essa diversificação. Mas o certo é que Portugal prima pela ausência de escolas específicas para alunos estrangeiros e por isso, na actualidade, as escolas que recebem alunos que não falam português tentam integrá-los de forma mais ou menos improvisada. Tarefa custosa, porque, na maioria das vezes, o professor que se empenha em tal tarefa não conhece a língua materna dos alunos e assim encontra sérias dificuldades em comunicar com eles. Com efeito, procura-se que estes alunos assimilem rapidamente a língua maioritária e abandonem em ambiente

escolar a sua língua materna. Esta orientação, lamentavelmente para muitos foi, e tem sido uma filosofia generalizada em Portugal desde muitos anos.

Para fazer frente a estes inconvenientes, algumas escolas públicas e diversas instituições têm despertado para o problema, promovendo cursos gratuitos, e, desta forma vão ajudando a combater a exclusão social e a fomentar o sucesso escolar. Com os mesmos objectivos, foi também elaborado um projecto educativo, em que os alunos trabalham paralelamente com dois docentes, sendo um deles professor nativo da sua língua materna. Desta maneira, os alunos integram-se melhor na escola e na sociedade portuguesas, não descurando o contacto com a língua e a cultura do seu país de origem.

O reconhecimento pelo Sistema Educativo Português da importância da multiculturalidade e da interculturalidade, na prática, e tendo em conta as necessidades, poderá considerar-se ainda uma fase introdutória do processo. Ultimamente, tem sido promulgada legislação para o efeito, o que vem ocasionando a implementação de projectos multiculturais em algumas escolas portuguesas. O êxito destes projectos deve-se ao esforço e à dedicação profissional de muitos docentes sensíveis a esta problemática. Contudo, poderemos concluir, sem receio de errar, que, neste âmbito, muito há ainda para fazer e que o Estado deve assegurar uma integração eficaz e de qualidade, adaptando e reformulando estatutos e políticas educativas para dar resposta às novas necessidades existentes no Sistema Educativo Português.

1.6.2. O caso de Espanha

Em Espanha, o plurilinguismo e o multiculturalismo integram actualmente a sua política nacional, sendo um dos temas prioritários a nível social e uma das principais preocupações em termos de responsabilidades estatais.

A este respeito, as diferentes Administrações Educativas do país, paulatinamente vão integrando e atendendo, segundo critérios interculturais, todos os alunos emigrantes que as escolas recebem, delegando nas diferentes Comunidades Autónomas a adopção de medidas educativas próprias, mais ou menos comuns entre elas. Assim, tentando sempre respeitar este pluralismo cultural, nestes programas específicos, postos em prática por profissionais credenciados, são feitas adaptações curriculares que abarcam programações didácticas, oficinas interculturais, actividades extra-escolares e até jornadas, que ao mesmo tempo que favorecem a aprendizagem da língua da escola e as pautas de conduta da mesma, vão

incorporando estes discentes, de acordo com as condições e características peculiares da sua cultura e língua, tentando abolir desigualdades.

Algumas Comunidades como Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Madrid, Región de Murcia ou Comunidad Valenciana, possuem *Programas Globais* nos quais se destaca um *Plano Autonómico de Atención Lingüística e Cultural* com aulas de apoio linguístico para a aprendizagem e desenvolvimento das diferentes línguas e culturas maternas, adaptando assim os alunos ao sistema educativo.

Desta forma, quando chegam às escolas espanholas denominadas de colégios ou centros escolares, as crianças oriundas de outros países, e portanto portadoras de outras vivências culturais, muitas vezes desconhecedoras da língua castelhana, sentem-se totalmente desintegradas. Estas escolas, preocupadas com a sua integração, tentam inseri-las na Comunidade Educativa através de:

- Projectos de educação compensatória para promover igualdade de oportunidades incluindo o ensino da língua espanhola;
- Reorganização escolar em grupos/turma, conforme os conhecimentos e necessidades dos alunos.

Durante o ano lectivo, estes alunos, se for esse o caso, serão apoiados por especialistas, que tentam adoptar e personalizar o seu comportamento sócio-educativo. Os especialistas mais activos são, normalmente, os assistentes sociais que muitas vezes providenciam apoio completo a estes alunos, tornando-o extensivo às suas famílias e à própria Comunidade Educativa. Também poderão ser chamados para diagnosticar casos mais profundos outros especialistas, tais como psicólogos, orientadores escolares e outros. Este tipo de apoio não só é fornecido pelas escolas, mas também pelas instituições locais, sejam elas públicas ou privadas.

Para o ensino da língua espanhola como segunda língua, os professores recorrem a um leque variado de material escrito e audiovisual que pode ser seleccionado pelas escolas e pelos mesmos de acordo com as necessidades dos alunos. No mercado livreiro há editoras cujo material propõe temas específicos com actividades destinadas ao ensino por projectos multidisciplinares.

A formação dos docentes que leccionam este tipo de ensino varia em função das especificidades dos alunos, dependendo da percentagem de alunos de minorias ou de natureza das dificuldades apresentadas. Para tal efeito, são organizadas Acções de Formação, de cariz

pedagógico-didáctico e socioeducativo, que se destinam a adequar os métodos, as estratégias e os comportamentos à nova realidade-ensino.

A investigação universitária, sobretudo na Catalunha, apoia os docentes que exercem funções em escolas onde existem programas educativos dirigidos a alunos imigrantes. Em alguns casos, as escolas poderão mesmo requisitar docentes orientadores com formação adequada ao seu desempenho junto dos restantes docentes.

Na Catalunha, a investigação e formação para este tipo de ensino estão fortemente implementadas, as quais são apoiadas pelo Centro de Recursos Pedagógicos LA PAU em Barcelona, o qual já trabalhou em vários projectos. Neste momento, existem dois programas em funcionamento: um, dirigido às crianças portuguesas em Leão e outro, a alunos imigrantes residentes na Catalunha.

A responsabilidade administrativa e pedagógica deste sector de ensino é do Ministério da Educação e Ciência na qual funciona uma coordenação que apoia e organiza todas as actividades. Além deste, existem os Departamentos de Planeamento Educativo das Direcções Provinciais da Educação e das Sub-Direcções Regionais da Educação em cada Comunidade, Autónoma que, juntamente com os respectivos Serviços de Inspeção Escolar, intervêm directamente na acção educativa e pedagógica.

Por terem língua e cultura próprias, quatro das suas Comunidades Autónomas (País Basco, Catalunha, Galiza e Comunidade Valenciana) autodesignam-se de Nacionalidades. Daí o interesse significativo das universidades espanholas pelo estudo relativo aos principais aspectos respeitantes a uma educação plurilingue e multilingue.



Capítulo 2

CAPÍTULO 2 – LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESAS NO ESTRANGEIRO

2. Introdução

Nas últimas décadas, as línguas têm sido objecto de estudo por organizações internacionais encarregadas de salvaguardar o património linguístico mundial.

No mundo falam-se mais de 6.000 idiomas, alguns classificados como línguas minoritárias¹¹, as quais por vezes são julgadas inadequadas em determinadas instâncias sociais.

Apesar de se considerar que essas línguas minoritárias não têm grande impacto social, são no entanto utilizadas por uma parte significativa da população e por isso mesmo requerem uma política adequada desde diversos âmbitos, entre os quais se encontra a escola.

De facto, é frequente existirem crianças pertencentes a comunidades com idiomas minoritários a assistir a aulas num idioma nacional ou regional que não compreendem. Algo extremamente laborioso, quando se trata de aprender a ler ou a dominar outras exigências escolares, obrigando por isso, muitos alunos a abandonar a escola antes de concluírem os estudos obrigatórios.

As crianças no meio escolar aprendem sobretudo através da língua. Falam, ouvem, lêem e escrevem, actos essenciais que acabam por outorgar aos idiomas um papel preponderante na educação. Portanto, toda aquela criança que inicia a sua aprendizagem escolar num idioma que domina, que lhe é familiar e que, representa a sua língua materna, entende muito melhor tudo aquilo que se lhe ensina, tendo maiores possibilidades de obter sucessos no meio escolar. Com vista a solucionar carências desta índole, alguns países adoptaram programas educativos inovadores, favorecendo alunos de diferentes grupos étnicos, permitindo-lhes iniciar a escolarização na sua língua materna, ao mesmo tempo que aprendiam o idioma predominante da região onde estavam inseridos.

Neste sentido, a promoção do ensino da Língua e Cultura Portuguesas no estrangeiro revelou-se como uma política de valorização e internacionalização da língua portuguesa, reforçando vínculos de identidade cultural e afirmação de Portugal e dos portugueses no mundo. Deste modo, nunca é demais repisar que a promoção da língua portuguesa a nível mundial é um dos vectores essenciais da acção internacional da diplomacia portuguesa, visto ser uma língua de comunicação com um potencial enorme a explorar.

¹¹ Estas línguas minoritárias são faladas aproximadamente por 1,38 mil milhões de pessoas.

2.1. A origem das línguas

O sistema de comunicação, mais ou menos sistemático, utilizado ao longo dos tempos através de signos orais e escritos com significado é conhecido como língua¹².

Devido às grandes dificuldades encontradas relacionadas com o tema, sempre se asseverou que ninguém sabe quando, como nem onde nasceu a primeira língua. Daí que, para justificar a sua origem e dar resposta a tantas dúvidas que transformaram a sua procedência num dos enigmas que apaixonou muitos investigadores, imensas teorias foram levantadas. Apesar de conterem certo grau de coerência, de uma forma ou outra, com o tempo cada uma foi posta em causa revelando aspectos pouco convincentes.

De facto continuamos a desconhecer «quando é que foi pronunciada a primeira frase ou a primeira palavra» (Machado 2009: 15) que nos possa dar fé da insipiência de um diálogo humano.

Aquilo que hoje é tido como uma certeza, é que, dos imensos habitantes da terra neste momento, mais de mil milhões falam e escrevem oficialmente um idioma que surgiu da linguagem verbal humana que existiu numa época remota¹³, apesar do número de línguas vivas aceite na actualidade não ser um dado preciso.

Como sistema de comunicação oral, escrita ou gestual uma língua é uma série de signos próprios de uma comunidade humana que servem para poder transmitir o seu conhecimento e a sua cultura, sendo um dos elementos que melhor caracterizam etnicamente uma sociedade.

De todas as línguas, as mais faladas são utilizadas por quase metade da população mundial, aproximadamente 2,6 bilhões de pessoas.

Em virtude desta enorme variedade, em 1887 o médico e linguista Ludwig Lazar Zamenhof, com o objectivo de facilitar a comunicação entre povos de diferentes línguas, inventou uma língua comum que chamou Esperanto, o qual seria reconhecido em 1945 como idioma internacional pela UNESCO.

¹² É um instrumento de comunicação segundo o qual, de modo variável de comunidade para comunidade, se analisa a experiência humana em unidades providas de conteúdo semântico e de expressão fónica-os monemas; esta expressão fónica articula-se por sua vez em unidades distintas e sucessivas-os fonemas-, de número fixo em cada língua e cuja natureza e relações mútuas também diferem de língua para língua. (conceito formulado por André Martinet, *apud*. Barbosa 1994: 5).

¹³ *Vide*, Machado 2009: 16.

2.2. As línguas no Mundo

Os limites da minha língua são os limites do meu universo.

(Ludwig Wittgenstein)

No presente momento, o panorama mundial diz-nos que as línguas são um dos patrimónios culturais mais valiosos que a humanidade possui.

Segundo estudos recentes efectuados pela UNESCO, a população mundial nos dias de hoje ascende a mais de seis biliões de pessoas, o que nos leva a concluir que existe uma diversidade linguística considerável.

A partir desta enorme disparidade linguística, muitas são as teorias que tentaram encontrar explicação para a sua existência. Isto permitiu classificar as diferentes línguas em famílias, agrupando aquelas que estariam intimamente relacionados entre si, em virtude de serem oriundas de um idioma inicial ou tronco comum. No entanto, o facto de algumas apresentarem similitudes, não foi suficiente para confirmar essa familiaridade.

Ao certo, a classificação das línguas suscita dúvidas, levando autores como José Barbosa Machado a assegurar a inexistência de uma teoria coerente que legitime esta abundância linguística (2009: 18).

Vemo-nos assim perante um desconhecimento parcial da origem destas famílias que, como tantos outros quadrantes os seus especialistas procuram teorias para explicar tal fenómeno. Na verdade, apesar de existirem algumas, há, naturalmente, uma tendência em acreditar que o motivo mais forte que levou a esta união de grupos linguísticos está ligado a fenómenos migratórios e aos contactos que estes proporcionam (*Ibidem*: 18-19).

Seguindo idênticas trajectórias, estão também presentes em grande escala as línguas ocultas, muitas das quais se encontram em risco de extinção que as guerras e os genocídios, os desastres naturais, a adopção de línguas dominantes, assim como a proibição de outras, e a perda de prestígio de algumas contribuíram para o seu sumiço.

Segundo muitos linguistas, ao deixar de desenvolver-se como meio de comunicação uma língua entra em processo de extinção quando é falada por menos de 200 mil pessoas, indicando-nos as estimativas que 25 línguas desaparecem por ano, aproximadamente, ao ritmo de uma por quinzena. Este impressionante dado leva muitos especialistas a anunciar que, quando uma língua desaparece, não é somente uma criação humana que perece, mas também com ela uma forma de exprimir uma concepção do mundo, ricas fontes de informação sobre

os povos, uma cultura, etc., acarretando um incremento no empobrecimento global da humanidade.

A este propósito, sabemos que, aquelas que não possuem um estatuto forte, tendem a perecer e a sofrer directamente o síndrome da uniformização cultural que traz consigo a globalização. As que conseguem ressuscitar, devem-no ao forte poder que contêm que lhes permite ser agentes da diversidade e da diferença, o que justifica em parte que cerca de dois terços da população mundial é nos dias de hoje bilingue ou até plurilingue.

Presentemente, a realidade mostra-nos que neste vasto universo de línguas que nos dias de hoje se mantêm vivas no mundo, uma grande maioria sobrevive já com certa dificuldade, enquanto outras adquiriram um estatuto de destaque ao pertencerem a um grupo de falantes consideráveis.

Pertencendo a este admirável grupo que sobressaem pela elevada quantidade de utilizadores, podemos observar que a Língua Portuguesa emerge na esfera europeia acima de idiomas notáveis como o Russo e o Alemão.

Partindo do pressuposto de que todas as línguas são importantes, muitos são já os linguistas que acreditam que a reimplantação e valorização de idiomas quase extintos¹⁴, a longo prazo podem servir de trampolim para o enriquecimento mundial¹⁵, pois, segundo eles, quantas mais línguas existam, mais abundante, forte e complexo ele será.

Significa isto que a aprendizagem de línguas pode ajudar na formação e desenvolvimento de cada ser humano e consequentemente no progresso mundial, transformando o planeta num espaço mais multilingue e multicultural.

¹⁴ A principal característica de uma língua é a de distinguir uns falantes de outros, assim como da necessidade que sentem as comunidades em se tornarem diferentes.

¹⁵ Quando referenciamos uma língua, estamos a falar da cultura e da história do povo que a utiliza e de tudo aquilo que foi vivido por ele.

2.3. Conceitos de PLM, PLNM, PL2, PLE

Dependendo das razões de índole económica, diplomática, social, comercial ou até militar, o ser humano manifestou desde sempre a necessidade de manter contacto com falantes de outros idiomas. De facto, dominar competências de comunicação em várias línguas favorece o enriquecimento do saber pessoal, permitindo a aproximação a outras culturas, outros valores, formas de estar e pensar da vida.

Para muitos seres humanos, aprender e dominar uma língua diferente à sua língua materna pode ser um objectivo importante a alcançar, um bónus no mundo globalizado em que vivemos como cidadãos activos e participativos, servindo-lhes como um pré-requisito para adquirir novos conhecimentos, abrindo-lhes novas perspectivas de vida.

Nesta medida, para podermos reflectir sobre uma língua, é primordial conhecermos a peculiaridade dos seus conceitos, de forma a entendermos a especificidade das suas definições.

As línguas são «sistemas complexos utilizados na comunicação, em todas as latitudes, por biliões de seres humanos, e portanto o meio do qual se exprime todo o sujeito. O que permite ao pensável ter acesso ao dizível. A matéria de toda a matéria» (Hagège 1996: 84).

Efectivamente, esta complexidade define-as por categorias da seguinte forma: Língua Materna (LM), Língua Nativa (LN) ou Primeira Língua (PL) é aquela que é assimilada no seio familiar e portanto adquirida primeiramente que qualquer outra, sendo a primeira língua que a criança experimenta, inexoravelmente, no seio da família.

Também a podemos designar por L1 segundo as informações fornecidas por Isabel Leiria¹⁶, onde a define como sendo «a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida» (2005: 5).

Se eventualmente a criança é educada por pessoas que falem línguas diferentes, esta pode obter o domínio de duas línguas simultaneamente, podendo ambas ser consideradas línguas maternas, o qual seria denominado de bilinguismo.

Língua Não Materna (LNM) designa-se aquela ou aquelas línguas que são aprendidas depois da Língua Materna. Como não é a primeira língua a ser aprendida, pode ser uma

¹⁶ Isabel Leiria, juntamente com M^a João Queiroga e Nuno Verdial Soares, elaboraram um Documento produzido pelos Serviços Centrais do Ministério da Educação, em Julho de 2005, no qual se estabelece o Programa para a integração dos alunos que não têm o Português como Língua Materna.

segunda, terceira e assim sucessivamente na escala de aprendizagem das diferentes línguas. Pode portanto, segundo a mesma autora abranger «outras situações que, embora na prática seja, ao nível do indivíduo, por vezes difícil de estabelecer fronteiras entre elas, podemos identificar duas grandes subdivisões: O termo língua segunda (LS) e o termo língua estrangeira (LE)» (*Ibidem*).

Língua Segunda (L2) ou Segunda Língua (SL) é qualquer língua que é aprendida e posteriormente utilizada depois de uma Primeira Língua (PL) ou Língua Materna (LM). Geralmente esta emprega-se para comunicar e integrar o indivíduo numa nova sociedade e a sua aquisição só é possível na medida em que este já domina em parte ou totalmente uma primeira língua.

Para poder dominar uma Segunda Língua (SL), a comunicação deve ser diária, pois a língua nestas situações desempenha um papel vital na integração do sujeito na sociedade. Dificilmente seria utilizada na vida política e económica de um país, mas pode figurar como língua, ou uma das línguas da escola. Este é o caso em que se encontra a Língua Portuguesa nos PALOP e em Timor: não sendo a língua materna para a maior parte da população, é no entanto utilizada por um elevado número de cidadãos, que a adquirem em alguma fase da sua vida.

Língua Estrangeira (LE) é a língua que é adquirida por qualquer indivíduo que já possui habilidades linguísticas de fala e que não necessita um contacto tão directo e constante com ela, como na aquisição de qualquer outra língua, pois não se utiliza necessariamente para a comunicação nem integração social. Esta é por isso usada em espaços onde não tem qualquer estatuto sociopolítico e um forte exemplo é a aprendizagem de inglês nas escolas portuguesas.

A possibilidade de comunicar em mais do que uma língua já é uma realidade nos dias de hoje para um número considerável de habitantes deste planeta, proporcionando-lhes uma competência de vida desejável, num mundo onde a diversidade linguística e os frequentes contactos entre pessoas de países diferentes está na ordem do dia.

2.4. O Português como língua no Mundo

Floresça, fale, cante, ouça-se e viva
a portuguesa língua, ela onde for
Senhora vá de si, soberba e altiva...

(Carta III, Livro I- A Pêro de Andrade Caminha¹⁷
de António Ferreira)

A Língua de Camões, como muitas vezes se designa o Português, é uma língua românica, ou novilatina/neolatina (do grupo ibero-românico) que, como outros idiomas, sofreu uma evolução histórica, sendo influenciada por vários idiomas.

Ao longo da história soube adaptar-se a territórios diferenciados, perdurando e mantendo-se como uma das línguas mais importante na escala universal.

Neste momento, espalhada pelo mundo, a Língua Portuguesa é utilizada diariamente por imensas pessoas, (as estatísticas indicam cerca de 200 milhões de seres humanos, apesar de ser custoso indicar com exactidão o número de falantes de uma língua), figurando como uma das dez línguas maternas mais empregadas no planeta Terra, ocupando a sétima posição a nível mundial, e a terceira como língua europeia, depois do inglês e do espanhol, com estatuto de uma das maiores em expansão. Falada em seis países na escala mundial (Brasil, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe), além de Portugal, Ilha da Madeira e Arquipélago dos Açores, tem estatuto de língua oficial, e de língua veicular das aprendizagens nos sistemas educativos dos referidos países. Além destes, tiram partido dela como língua de forma não oficial, uma reduzida percentagem de habitantes em algumas parcelas do mundo, como Macau, antiga Índia Portuguesa (Goa, Damão, Diu e Dadrá e Nagar-Aveli) e Timor Leste.

Salpicando a geografia mundial, podemos encontrar ainda numerosas comunidades de emigrantes, onde se fala o Português como Paris na França; Toronto, Hamilton, Montreal e Gatineau no Canadá; Boston, New Jersey e Miami nos EUA e Nagoya e Hamamatsu, Andorra, Luxemburgo, Paraguai, Namíbia, Suíça e África do Sul e vários dialetos e subdialetos, falares e subfalares, muitas vezes bastante notáveis.

A irradiação dos novos contextos políticos, económicos e sociais modificaram claramente a universalidade e relevância da língua portuguesa fortalecendo o seu papel de

¹⁷António Ferreira manteve correspondência com Pêro de Andrade Caminha e outros seus contemporâneos. Em Poemas Lusitanos defende a língua nacional e critica outros autores que não praticam o uso exclusivo do Português.

língua internacional, que cada vez mais solicitada, passou a ser utilizada como língua de comunicação em doze organizações internacionais, nomeadamente na União Europeia.

Nesta escala mundial, expandiu-se em África (com o incremento da população dos PALOP e em países que integram a SADC), na Austrália e em países da América do Sul com a criação do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) pertencentes ou não a essa organização.

No Norte da América (EUA e Canadá) e na Europa, com particular destaque para os países da União Europeia, procurando manter-se como factor de afirmação cultural daqueles que a utilizam e graças ao desenvolvimento das relações económicas entre países, o ensino da Língua Portuguesa ganhou estatuto implementando condições favorecedoras de ensino.

Vergílio Ferreira, com a frase «a alma do meu país teve o tamanho do mundo» homenageou em Bruxelas, todos aqueles que contribuíram para a expansão desta nobre língua lusitana, que durante séculos de vida soube enriquecer lexicalmente e foi enriquecida com o contacto que manteve com outros povos. Na verdade, «a língua foi um dos factores que mais contribuiu para a formação da identidade portuguesa» (Machado 2009: 9).

Presentemente, mantém-se como língua oficial em oito países de quatro continentes e é uma realidade viva em ascensão. Prova inequívoca deste facto, é que algumas Organizações Internacionais perfilharam a Língua Portuguesa como Língua de trabalho em algumas das suas reuniões e a UNESCO, de há três anos a esta parte, comemora, o Dia da Língua Portuguesa destacando-a como útil e com um enorme potencial. É de ilustrar também a principal medida saída da última Conferência dos Chefes de Estado e de Governo da CPLP que se realizou em Lisboa, em Julho de 2008, sob o tema: “A Língua: Um Património Comum, Um Futuro Global”, onde se realçou a importância de políticas linguísticas que projectem e afirmem a Língua Portuguesa, como Língua Global, através da elaboração de um Plano Estratégico para a Gestão Internacional da mesma.

Por esta razão, acreditamos que no século XXI se continuará a apostar num assinalável processo de afirmação e expansão da Língua Portuguesa, apostando em políticas conducentes à sua valorização, tanto a nível nacional como a nível internacional, outorgando-lhe como até aos dias de hoje o notável cunho de língua materna valorizada e querida, modelo de cultura e distinção de um país e potencial imagem de Portugal no mundo.

2.4.1. A afirmação além-fronteiras da Língua e da Cultura Portuguesas

A língua é minha pátria.

(Luís de Camões)

Portugal formou-se no país que hoje é, graças a um percurso histórico próprio, de fusão, adquirido através dos contactos que manteve pelo mundo e do enriquecimento mútuo que sempre soube cultivar ao longo dos tempos, adaptando a sua língua e a sua cultura (LCP) a épocas e territórios diferenciados, mantendo-as como riqueza de um país e personalidade de um povo entre outros factores. Hoje, ambas, língua e cultura fazem hoje parte de um espaço económico e moderno, num mundo altamente exigente, que esmaga com facilidade os menos poderosos e aqueles que pouco aportam, afirmando-se além-fronteiras através da promoção do seu ensino, onde a língua é ministrada como língua materna para aqueles que emigram, como língua segunda para os luso-descendentes e, especialmente, como uma língua estrangeira.

O ensino do português no estrangeiro (EPE) já não se prefigura como um simples e tradicional curso de LCP, que servia como elo de ligação àqueles emigrantes que outrora abandonaram o país. É-lhe dada outra relevância, donde se perspectiva a importância da Língua Portuguesa como elemento de comunicação internacional e de expressão cultural, ao mesmo tempo que reforça e ajuda as comunidades portuguesas no estrangeiro.

O Ministério da Educação canaliza parte das suas orientações educativas articulando iniciativas em promover e melhorar o ensino da língua portuguesa, solucionando as necessidades sentidas na rede oficial de cursos de LCP, acompanhando e integrando os alunos portugueses no países de acolhimento e incluindo o Português nos currículos dos diversos sistemas educativos como língua estrangeira de opção de forma que a acção dos docentes que exercem funções no EPE, junto destas comunidades lusófonas no estrangeiro, seja orientada no sentido de facilitar aprendizagens significativas.

Estas iniciativas pretendem difundir a Língua Portuguesa como veículo de cultura e educação, projectando internacionalmente os valores culturais de Portugal, ao mesmo tempo que desenvolvem vectores ligados com a diversidade e com a interdisciplinaridade. A Língua Portuguesa é, nos dias de hoje, um elemento importante não só para Portugal, deixando de estar reduzida como pertença de um grupo, mas também uma presença na cultura mundial, principalmente nos Estados que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, que defendem e afirmam a cultura lusa além fronteiras, através do Instituto de Camões.

Esta política de afirmação de Portugal num mundo globalizado implica a divulgação da língua, dos valores históricos, do reforço da participação cívica e política, do acompanhamento dos problemas sociais, da valorização dos casos de sucesso nos mais variados domínios e a melhoria dos instrumentos de ligação política e administrativa com as comunidades. No jornal *o Mundo Português*¹⁸, numa das suas páginas, o Governo Português no seu programa, fortifica esta orientação apostando na promoção e difusão da Língua Portuguesa no Mundo como uma das suas prioridades, apoiando iniciativas em diferentes áreas (JMD 10/11/2009), confirmando assim, que a língua portuguesa, como factor de comunicação e de valorização do seu país, não pode ser ignorada, mas sim divulgada e ensinada a todos aqueles que por ela se interessam e querem aprendê-la.

O actual presidente da República Portuguesa, Aníbal Cavaco Silva, fez alusão a este facto, dizendo: «O Português tem de afirmar-se como uma língua¹⁹ global, uma língua que se pode ouvir nos quatro cantos do mundo e que, por isso mesmo, justifica que outros se sintam motivados a aprendê-la como língua estrangeira»²⁰. A par desta afirmação linguística, também o actual primeiro-ministro José Sócrates, defendeu a promoção do idioma lusitano asseverando: «Devemos considerar como prioridade de vários departamentos do Estado a defesa da nossa língua»²¹ (Ana Pinto 31/08/2009).

Segundo estas afirmações, ficamos cientes de que a construção de parcerias a nível mundial para a divulgação e aprofundamento da língua e da cultura unirá distâncias e reforçará a presença da lusofonia, concedendo-lhe aquilo a que ela tem direito, mantendo-a viva, activa e poderosa, aberta a um horizonte actual, defendendo esse estatuto internacional de progresso e fortalecimento. Por isso, muitos são os que acreditam que no espaço cultural sem fronteiras em que vivemos, a Cultura e Língua Portuguesas possuem as capacidades necessárias para enfrentar com sucesso o ataque cultural e linguístico que um mundo embrenhado de sectarismos e nacionalismos exacerbados, altamente competitivo lhe impõe.

¹⁸ Dados encontrados no site: <http://www.mundoportugues.org/content/1/5986/>

¹⁹ Recordando a «herança deixada aos portugueses há mais de 700 anos: a língua» (Lusa 06/04/2009: 20h36)

²⁰ Explicando, depois, que para que o português alcance o estatuto a que tem direito no plano internacional, é importante que a lusofonia, sem perder a diversidade, seja um espaço aberto em que se produz e circula conhecimento, um espaço no interior do qual a língua atenua as distâncias e torna mais fácil o relacionamento entre pessoas e entre países (Prémio Leya ao escritor Murilo Carvalho -<http://ultimahora.publico.clix.pt/noticia>).

²¹ Dirigindo-se a um grupo de representantes das comunidades portuguesas no estrangeiro, no âmbito da pré-campanha às eleições legislativas de 27 de Setembro (<http://www.publico.clix.pt/1397719>).

2.4.2. Divulgar a Língua e a Cultura Portuguesas no estrangeiro

A minha Pátria é a língua portuguesa.

(Fernando Pessoa)

Das enormes transformações económicas, culturais e ideológicas que a nossa sociedade sofreu nas últimas décadas, as quais, posteriormente, se reflectiriam no contexto educativo, emergiu uma sociedade renovada e programada para um mundo globalizado, a qual apostou na comunicação como meio essencial para atingir os objectivos pretendidos.

A utilização da língua e da cultura como ferramentas essenciais de comunicação em diferentes esferas têm sido prioridades assentes de todos aqueles que tentam através desta difusão promover os seus interesses gerais. E é neste sentido que o ensino da Língua e da Cultura Portuguesas no estrangeiro opera, tentando aportar a ajuda necessária, fomentando e difundindo a aprendizagem do português em todo o mundo, de modo não só a satisfazer as obrigações para com as Comunidades Portuguesas, mas também proporcionando o seu estudo aos que, independentemente da sua nacionalidade ou língua materna, manifestem interesse em prosseguir-lo.

A sua divulgação é beneficiada pelas normas da União Europeia, no reconhecimento de princípios e orientações estipulados, a Directiva Comunitária 77/486/CEE de 25 de Julho que determina, para todos os Estados Membros, «a obrigação de adoptar medidas necessárias para a escolarização dos filhos dos trabalhadores emigrantes, com especial atenção para o ensino da língua materna e da cultura do país de origem». Como consequência desta directiva e anunciando novas políticas educativas, o XVII Governo Constitucional fez constar no seu Programa o propósito de valorizar a Cultura e a Língua Portuguesas e de reforçar a utilização do Português como língua de comunicação internacional, ampliando a sua projecção à escala mundial. Para esse efeito, assumiu a necessidade de encetar negociações, baseadas no princípio da reciprocidade, com os países de acolhimento das Comunidades Portuguesas, destinadas a garantir o ensino do Português aos luso-descendentes e a favorecer a integração da Língua Portuguesa em currículos estrangeiros apontando para a utilização intensiva dos meios audiovisuais e das tecnologias de informação e comunicação como instrumento de divulgação do Português como língua não materna (Decreto-Lei nº 165/2006, de 11 de Agosto).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas Leis nº. 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto) consagrou o EPE como modalidade especial de educação escolar, atribuindo ao Estado a responsabilidade de impulsionar a divulgação e o estudo da Língua e da Cultura Portuguesas no estrangeiro mediante acções e meios diversificados que visem, nomeadamente, a sua inclusão nos planos curriculares de outros países. Determinou ainda que o ensino da Língua e da Cultura Portuguesas deve ser assegurada aos portugueses residentes no estrangeiro e aos seus filhos por meio de cursos e actividades desenvolvidos em regime de integração ou de complementaridade relativamente aos sistemas educativos dos países de acolhimento.

Esta modalidade de ensino apresenta-se sob duas formas principais: Por um lado, o ensino do Português, abrangendo a rede de cursos de Língua e Cultura Portuguesas no estrangeiro, organizada em regime paralelo (em horário pós-lectivo); por outro, o ensino em Português, correspondendo à actividade das escolas portuguesas que ensinam não apenas o idioma Português mas na Língua Portuguesa, sendo uma extensão no estrangeiro da rede de estabelecimentos de ensino público, e ainda às experiências de ensino em Português de algumas áreas disciplinares, no quadro de secções bilingues ou internacionais de escolas estrangeiras (Despacho nº 21 787/2005 /2ª série²²). Fazendo uma breve retrospectiva ao longo dos anos, o EPE desenvolveu-se em diversos contextos, geográficos, culturais e institucionais, designadamente:

- O ensino de língua e cultura a falantes de Português;
- O ensino de língua a crianças falantes de outras línguas;
- O ensino de língua e cultura em cursos da iniciativa das comunidades portuguesas e suas associações;
- O ensino de língua e cultura em cursos integrados nos sistemas educativos dos países de acolhimento;
- O apoio curricular em casos de emigração recente;
- O ensino bilingue, a título experimental;
- O ensino da língua portuguesa aos falantes de outras línguas de países de língua oficial portuguesa;
- O ensino da língua portuguesa nos países da África Subariana. (*Ibidem*).

²² Estes dados podem ser consultados no *Diário da República -II Série nº. 200 de 18 de Outubro de 2005*.

Esta diversidade de contextos e de experiências reproduziu-se numa pluralidade de práticas e de objectivos pedagógicos e culturais, gerando uma ampla disparidade da qualidade das aprendizagens. Apesar do esforço de acompanhamento e do investimento realizado pelo Estado Português, estas aprendizagens não são certificadas e são mesmo, em alguns casos, inconsistentes e até insusceptíveis de certificação (*Ibidem*).

Nesse sentido, o Governo aprovou, para funcionar a título experimental durante o ano 2006²³, um quadro de referência para a elaboração e avaliação de programas, linhas de orientação curricular e escolha de materiais pedagógicos e didácticos, visando o pleno reconhecimento, acreditação e certificação dos cursos do EPE. Tal quadro segue as melhores práticas internacionais para o ensino das línguas, designadamente as que seguem o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas²⁴, aprovado pelo Conselho da Europa.

Atendendo às mudanças ocorridas na situação das Comunidades Portuguesas e à necessidade de dotar o Estado dos instrumentos que lhe permitam desenvolver uma política mais ambiciosa de promoção, qualificação e certificação do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa à escala internacional, afigurou-se indispensável proceder à aprovação de um novo regime jurídico do ensino do português no estrangeiro.

Assim, o Decreto-Lei nº 165/2006, de 11 de Agosto e, posteriormente o Decreto-Lei nº 165-C/2009, de 28 de Julho vêm alterar alguns artigos da legislação anterior, unificando legislação que se encontrava dispersa, definindo a missão, os princípios e as formas de organização dessa modalidade especial de educação escolar, estabelecendo as regras de recrutamento do pessoal docente, bem como as condições de exercício da sua actividade e determinando as competências e o âmbito de intervenção das estruturas de coordenação, encarregadas do acompanhamento e organização do EPE, a nível local.

Segundo este novo Decreto-Lei, e de acordo com a Constituição da República Portuguesa, são tarefas fundamentais do Estado assegurar o ensino e a valorização permanente da língua portuguesa, defender o seu uso e fomentar a sua difusão internacional, assegurando os objectivos do EPE como modalidade especial da educação escolar. Para tal, o Governo incumbiu o Instituto Camões, I.P., em colaboração com os Ministérios da Educação e da Cultura de promover a racionalização da rede do ensino português no estrangeiro, redefinindo a sua missão, tendo como um dos princípios orientadores a sua aprendizagem

²³ A Portaria n.º 914/2009 de 17 de Agosto do Diário da República, 1ª Série, N.º 158 de 17 de Agosto de 2009, contempla os princípios orientadores em vigor deste quadro.

²⁴ O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) foi elaborado juntamente com o *Portfolio Europeu das Línguas* pelo conselho da Europa, no âmbito do Projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural” e adaptado à realidade portuguesa (cfr. Conselho da Europa 2001: 7).

como língua estrangeira e o desenvolvimento do estudo da cultura portuguesa. (Decreto-Lei nº 165-C/2009, de 28 de Julho). Desta forma, carecem de concretização o normativo estipulado pelo Decreto-Lei nº 165/2006, de 11 de Agosto que estabelece o regime do EPE, na sua vertente de ensino não superior (*Ibidem*).

De entre as competências atribuídas ao Instituto de Camões, I.P., pelo Decreto-Lei nº 119/2007, de 27 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 165-A/2006, o Instituto Camões tem como principal função a obrigação de assegurar a presença de professores de português em escolas no estrangeiro e dar continuidade e expandir a tarefa iniciada pelas instituições que o precederam, de assumir o desafio de promover o ensino da língua e a difusão da cultura portuguesas no estrangeiro. Neste contexto, estabelece-se um novo quadro geral de actuação.

Podemos resumir as linhas gerais deste Decreto-Lei do seguinte modo:

Objectivos

1. O EPE destina-se a afirmar e difundir a língua portuguesa no mundo como grande língua de comunicação internacional e a divulgar a cultura portuguesa;
2. O EPE destina-se também a proporcionar a aprendizagem da língua, da história, da geografia e da cultura nacionais, em particular às comunidades portuguesas.

Princípios

1. O EPE assenta nos princípios da promoção do ensino da língua portuguesa e em língua portuguesa e da relevância, qualidade e reconhecimento das aprendizagens;
2. Na organização do EPE, prevalece o princípio da sua integração nas actividades reconhecidas dos sistemas de ensino dos países estrangeiros.

Responsabilidade do Estado

1 – Cabe ao Estado, no cumprimento dos princípios referidos no artigo anterior:

- a) A promoção e divulgação do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa como língua materna e não materna, como língua segunda e como língua estrangeira;
- b) A promoção e divulgação do estudo da história, da geografia e da cultura portuguesas;
- c) A qualificação e dignificação do ensino e da aprendizagem da língua e da cultura portuguesas no mundo.

2 – Para o cabal cumprimento desta responsabilidade, deve o Estado estabelecer e desenvolver a colaboração com as organizações da sociedade civil, designadamente com instituições ou associações com vocação cultural e educativa.

Formas de intervenção do Estado

1 – A intervenção do Estado concretiza-se nas seguintes linhas de actuação:

- a) Desenvolvimento de iniciativas diplomáticas especialmente dirigidas a obter a integração do ensino da língua portuguesa e em língua portuguesa nos sistemas educativos dos países estrangeiros, em particular onde se encontrem estabelecidas comunidades portuguesas;
- b) Promoção e divulgação do ensino da língua, da história, da geografia e da cultura portuguesas no estrangeiro, por meio de iniciativas próprias ou do patrocínio de iniciativas de associações e outras entidades nacionais ou estrangeiras, públicas e privadas;
- c) Definição e aprovação de um quadro de referências que permita a elaboração e avaliação de programas, linhas de orientação curricular e escolha de materiais pedagógicos e didácticos e estabeleça as bases de certificação das aprendizagens;
- d) Recrutamento, colocação e contratação do pessoal docente;
- e) Apoio ao recrutamento e selecção do pessoal docente, quando este seja contratado por outras entidades;
- f) Formação e apoio à formação do pessoal docente;
- g) Produção de recursos didáctico-pedagógicos especialmente dirigidos ao ensino da língua, da história, da geografia e da cultura portuguesas no estrangeiro, designadamente de sistemas de ensino à distância;
- h) Apoio à produção, aquisição e utilização dos recursos referidos na alínea anterior.

2 – Supletivamente, quando não seja possível assegurar a integração prevista na alínea a) do número anterior, o Estado pode promover cursos e actividades em regime de complementaridade relativamente aos sistemas educativos dos países onde se encontrem estabelecidas comunidades portuguesas significativas ou apoiar as iniciativas de associações de portugueses e de entidades estrangeiras, públicas e privadas, que persigam idêntico fim.

3 – O quadro de referência do ensino do português como língua estrangeira (QuaREPE) para as respectivas aprendizagens que segue as orientações de Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas do Conselho da Europa.

4 – Sempre que possível, o Estado desenvolve as acções e actividades referidas no nº 1 em cooperação com os restantes Estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Modalidades de organização

1 – Constituem modalidades de organização do EPE o ensino da Língua Portuguesa ou em Língua Portuguesa desenvolvido nos seguintes termos:

- a) Em institutos ou centros culturais portugueses ou de língua portuguesa, junto dos centros culturais de países terceiros ou ainda de outros institutos ou centros de ensino de línguas;
- b) No quadro dos planos curriculares e actividades regulares dos sistemas educativos de países estrangeiros, quando apoiado pelo Estado Português;
- c) Como actividade de enriquecimento curricular integrada nas actividades dos estabelecimentos de ensino de países estrangeiros, quando apoiado ou organizado pelo Estado Português;
- d) Como actividade complementar das actividades curriculares ou extracurriculares dos sistemas educativos e dos estabelecimentos de ensino de países estrangeiros, quando organizado pelo Estado Português;
- e) Como actividade complementar por iniciativa de associações de portugueses e de entidades estrangeiras, públicas e privadas, desde que apoiadas pelo Estado Português;
- f) A distância ou por meio da utilização de suportes electrónicos e *multimédia*.

2 – Constitui ainda modalidade de organização do EPE a criação de escolas portuguesas nos países de língua oficial portuguesa, as quais se regerão pelos próprios estatutos sob tutela do Ministério da Educação.

2.5. A língua como veículo de comunicação e de vida

É impossível não se comunicar:
Todo o comportamento é uma forma de comunicação.

(Paul Watzlawick)

Ao comunicarmos, estamos a estabelecer uma relação em comum com alguém ou com algum grupo de pessoas, invadindo todas as esferas da vida quotidiana, gerando um processo permanentemente significativo e relacional. Algo assinalado como um acto inerente ao ser humano, o qual não pode deixar de o fazer durante o percurso da sua existência, porque lhe é inato e permanente. Diríamos até, que, pode ser definido como fundamental para a vida em comunidade, para a construção de uma cultura partilhada e para o identificar no meio que o rodeia, permitindo-lhe manter-se em constante reciprocidade com os outros, realizando-se como pessoa (cfr. Teixeira 1995: 161).

Comunicar é, por isso mesmo, compartilhar, transmitir conhecimentos, informações, ideias, experiências, opiniões, sensações, um sem número de atitudes e situações, com sucesso entre dois ou mais seres humanos, tida como uma relação linear entre dois pólos que originam um processo interactivo. Por tudo isto, a dimensão comunicativa é essencial para entendermos o processo em que o homem cresce e se afirma como ser, e que graças ao intercâmbio destas mensagens que se processam entre os indivíduos, é que as sociedades humanas vão funcionando, ascendendo gradualmente e proliferando.

Ora, se partirmos do pressuposto de que a língua é um dos instrumentos que melhor possibilita esta troca de mensagens, então poderemos deduzir que qualquer língua poderá ser utilizada para obter de forma plena o objectivo de comunicar.

Como factor social que é e um potente condutor de transmissão revelando a cultura de um povo, na sociedade, facilita a sobrevivência do homem, sendo totalmente impensável subsistir sem a sua presença se tivermos em conta o mundo globalizado no qual habitamos.

De uma forma simples entendemos que, além da nossa língua primeira ou materna, devemos aprender uma segunda língua, para podermos comunicar ainda mais, abrindo possibilidades a outros tipos de aprendizagens, porque o mundo é comunicação e a existência humana está, indissociavelmente, a ela unida.

2.5.1. A aprendizagem de línguas como forma de comunicação

As sociedades humanas funcionam em virtude do intercâmbio de mensagens possíveis entre os indivíduos, conhecido como processo de comunicação. A comunicação facilita a interação entre os homens, permitindo-lhes formular opiniões, transmitir ideias, sentimentos e estabelecer contactos que se processam através de sons, imagens, gestos, cores, formas, e palavras, criando mensagens e facilitando desta maneira a vida em sociedade.

A linguagem aqui joga um papel preponderante e é tida como uma ferramenta poderosa para elaborar informação recebida do meio e ser manipulada mais tarde. De facto, já desde Platão, a linguagem é reconhecida como um instrumento que serve para comunicar com os outros, facilitando o conhecimento da realidade. Mas o protagonismo nos humanos é-lhe concedido pela oralidade (linguagem verbal) como forma dominante de comunicação e expressão.

Pensa-se, por isso, que as primeiras línguas surgiram há mais de 40 (quarenta) mil anos, foram faladas durante muito tempo e não diferiam muito das actuais, levando-nos a acreditar que perseguiriam idênticos objectivos na hora de comunicar (cfr. Machado 2009: 16).

Concordamos com Irene Gonçalves quando afirma que «a linguagem verbal é o meio de comunicação por excelência» (2003: 24), que outorga à língua, o estatuto de veículo essencial, mais utilizado pelo homem para poder expressar e comunicar o seu pensamento, mostrando através dela o que sente, o que pensa, o que quer.

As sociedades cada vez mais multilingues exigem do futuro, para poder coexistir, assegurar a convivência, o intercâmbio cultural e a qualidade de vida, a necessidade de dominar outras línguas. A aquisição da linguagem é um factor fundamental para o desenvolvimento humano e aprender línguas estrangeiras colabora com esse desenvolvimento. Daqui resulta a ideia defendida por muitos linguistas de que ao aprender uma língua estrangeira, um indivíduo amplia a sua auto-percepção como ser humano e cidadão, porque, ao compreender os outros, aprende muito mais sobre si e sobre esse mundo plural, vinculado a valores culturais diferentes e a modos diversos de organização social.

Sendo assim, a pretensão fundamental na hora de aprender outras línguas é que o aluno, ao comunicar, possa adquirir habilidades para: relacionar-se com o mundo de forma criativa e íntegra; alicerçar uma consciência plurilingue e pluricultural; valorizar os costumes e princípios de outras culturas para melhor entender e aceitar a sua; compreender e assumir as diferenças inerentes à interculturalidade; desenvolver habilidades comunicativas, em mais de uma língua; reflectir sobre o mundo actual para a construção da cidadania.

2.5.2. Processo de interiorização de línguas

Enquanto você lê estas palavras, participa numa das maravilhas do mundo natural. Você e eu pertencemos a uma espécie dotada de uma admirável capacidade, a de formar ideias no cérebro dos outros com especial precisão... Essa capacidade é a da linguagem.

(Pinker, S. 1995)

Como se aprendem ou adquirem as línguas? O processo de interiorização de uma língua é o mesmo na infância que na fase adulta? O facto de memorizarmos com mais facilidade quando somos crianças será uma vantagem? É genético ou se aprende a partir do meio em que estamos inseridos? Que sabemos quando adquirimos uma língua?

Muitas são as questões que se colocam quando tentamos entender como se adquire uma língua, quer ela seja primeira ou segunda. Com efeito, entende-se que as primeiras línguas que se adquirem são aquelas que fazem parte do quotidiano familiar e por isso destacam-se por ser as que nos ajudam a perceber o mundo numa primeira etapa da vida. Geralmente, a criança aprende aquilo que é fundamental do seu idioma materno através da sua família, captando com avidez os aspectos básicos do dia-a-dia, mostrando que possui uma capacidade exímia para aprender ou adquirir uma língua.

Noam Chomsky a este propósito sustentava que «as crianças nascem com uma predisposição natural biologicamente condicionada para a aquisição da linguagem e que a simples exposição a uma língua é suficiente para desencadear o seu processo de aquisição» (apud. Kaplan 1985: 2). Na mesma linha, entendendo que as crianças aprendem a sua língua materna facilmente, Ellis reforça esta ideia quando afirma que «isto apenas demonstra que as crianças têm uma notável capacidade para a aprendizagem de línguas, que pode ser especificamente linguística ou mais genericamente cognitiva por natureza» (1994: 461).

Várias teorias tentaram explicar este processo de aquisição e, independentemente de cada delas, os estudos de Psicolinguística definiram as principais etapas evolutivas da aquisição linguística. A primeira fase pré-linguística desenvolve-se desde o nascimento até um ano ou ano e meio de vida. É a preparação para que se possa produzir fala e nela estão inseridos choros, imitação de sons e pequenas vocalizações. Durante a segunda fase, que vai até aos dois anos, a criança entende aquilo que se lhe diz, mas utiliza somente palavras soltas. A terceira fase é a do progresso e assimilação das estruturas sintácticas e processa-se dos dois aos cinco anos. Depois desta fase, acredita-se que existe uma outra que estaria dos cinco aos oito anos de idade em que são introduzidas as funções pragmáticas, hábitos linguísticos e algumas aptidões metalinguísticas (cfr. Cesteros 2006: 33).

Segundo Marta Baralo, «a aquisição da língua materna é um processo cognitivo universal, inerente à condição humana. A capacidade da linguagem materializada na aquisição da LM é uma habilidade complexa e especializada, que se processa de forma espontânea na criança, sem esforço consciente e sem instrução formal, e que é qualitativamente igual a todos os indivíduos» (2004: 11). Não necessitamos por isso, de uma «aprendizagem explícita para aprender a falar, porque o fazemos de forma natural» (Cesteros 2006: 34), durante um período próprio. Depois de se dominar uma língua materna ou língua primeira, o falante adquire uma competência para interactuar e desenvolver-se como ser humano, deixando disponível a capacidade para aprender outras línguas que desenvolverá de acordo com as suas capacidades (cfr. *Ibidem* 2004: 22).

Digamos portanto que, quando o aluno inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira, este já possui uma série de referências linguísticas, que lhe permitem fazer a associação daquilo que conhece com o que está a aprender, mas que está condicionada por variáveis de diferentes índoles: individuais (a idade, inteligência e estilos cognitivos, a personalidade, a motivação e factores afectivos, etc.) e situacionais (contexto social e meio educativo). Inicialmente, de uma forma insegura e espontânea, transferindo os seus conhecimentos e experiências de forma a construir um novo saber, passando aos poucos a uma actuação mais automatizada e flexível, detendo-se posteriormente em aspectos de significação mais complexos. Um fenómeno no qual intercedem diferentes tipos de variáveis, nas quais estão inseridos o aluno, o contexto, o ensino e o tipo de aprendizagem.

O domínio da língua materna é essencial para estas aprendizagens posteriores, visto que se acredita que o primeiro idioma é a base do pensamento. Desta forma, é fácil intuirmos que a aquisição de línguas maternas, segundas ou estrangeiras, não segue um padrão uniforme para o ser humano, na medida em que depende de inúmeros factores, existindo diferenças e semelhanças, quer no indivíduo que aprende, assim como nas circunstâncias em que se dá a aprendizagem.

Podemos pois aceitar, como diz Susana Cesteros, que, para «aprender a falar não é só aprender as regras fonológicas, lexicais ou sintácticas inseridas na língua, mas também dominar o seu uso desde todos os pontos de vista» (2006: 33), tendo em conta o meio em que se dá essa aprendizagem, assim como todos os outros factores inerentes a este prodigioso fenómeno que é o da linguagem.

2.6. As potencialidades pedagógicas da aprendizagem na língua materna

Um dos objectivos primordiais da educação é melhorar cada dia a qualidade do ensino. Ora, se, durante o processo de escolarização, esta aprendizagem é ministrada numa língua que os alunos conhecem, estes vão adquirindo a base cognitiva para melhor dominar esse idioma, solidificando estruturas para a fase adulta e desenvolver posteriormente uma cidadania global. De facto, a língua materna é essencial desde o início da aprendizagem para que os alunos vençam melhor na escola e no mundo do trabalho (cfr. Figueiredo 1993: 16). Daí a importância do seu ensino, o qual é já conhecido há vários anos, e cada vez mais desperta um renovado interesse, motivando inúmeros estudos.

Em 1953, um comité da UNESCO especializado em estudos de temas vinculados aos idiomas e à educação, considerou que eram inúmeras as vantagens de um ensino na língua materna, alegando que «é indiscutível que o melhor meio para ensinar uma criança é a sua língua materna» (1953: 11). Esta possui um conjunto de signos coerentes que na mente da criança facilitam a sua compreensão e expressão, identificando-a e aprendendo-a facilmente porque lhe é familiar (cfr. *Ibidem*). Ajustando-se a esta teoria a UNICEF num estatuto definido em 1999 afirmaria que «existem numerosos estudos de investigação que indicam que os alunos aprendem a ler mais rápido e obtêm outras atitudes académicas quando adquirem conhecimentos iniciais na sua língua materna. Além disso, aprendem um segundo idioma com maior rapidez do que aqueles que aprendem a ler inicialmente num idioma que não lhes é familiar» (1999: 41).

Anos mais tarde, estes pontos seriam igualmente defendidos em 2003, numa publicação sobre a educação num mundo plurilingue, na qual a UNESCO reivindicou que todas as investigações efectuadas desde 1953 serviram para confirmar todos estes argumentos anteriores, os quais apoiaram programas educativos desde essa data, defendendo com afincos o uso da língua materna na educação primária.

O ensino na língua materna deve, por isso, ser encarado como um instrumento de ajuda, tendo como objectivo primordial o progressivo domínio das destrezas de leitura, escrita, expressão oral e compreensão auditiva.

A escola, no primeiro contacto com a aprendizagem na própria língua, favorece esse processo natural da aquisição da língua materna, aperfeiçoamento as quatro habilidades linguísticas essenciais, dotando o indivíduo com estruturas que possa posteriormente aumentar as suas habilidades comunicativas para desenvolver-se na sociedade (cfr. Cesteros

2006: 34-35). A criança tem a possibilidade de comunicar e nesta actividade discursiva de troca, quanto mais a criança interagir com outros grupos (alunos, professores), maiores serão as possibilidades de aprendizagem/desenvolvimento. Muitos são os autores que asseveram que a primeira língua que uma criança aprende é o melhor instrumento de aprendizagem, e que por isso mesmo a leitura e a escrita devem ser efectuadas na língua materna e sempre antes que a alfabetização de outra segunda língua.

Toukomaa atesta que a escola deve ter em conta a língua materna dos alunos porque senão «converte-se num lugar no qual não existe nem a sua língua nem a sua cultura, donde possivelmente nem eles são aceites, um lugar onde a sua identidade social se vê questionada e soterrada» (1977: 20). Com efeito, se a criança durante o processo de instrução, utilizar uma língua que lhe é familiar, poderá ter uma imagem de si muito mais positiva, suavizando qualquer impacto cultural e linguístico que possa sofrer nesse momento, não se sentindo anulada. Desempenhando aqui, a língua materna um papel primordial na educação, apresentando-se até como um veículo para aceder a outros conhecimentos. Pois quanto melhor cada um conhece e domina a sua própria língua, mais capacitado está para aprender outras (cfr. Gonçalves 2003: 62).

A língua materna é aquela que todo falante utiliza em primeira instância para satisfazer as suas carências primordiais e que por isso mesmo é usado como o fio condutor das incipientes necessidades comunicativas de uma forma quase automatizada.

As primeiras aprendizagens escolares devem ser pois ministradas na língua que a criança mamou no seio materno. Mas quando tal propósito não é possível, e a primeira língua da criança representa somente uma variante da língua de referência da escola, então esta deve ser valorizada e aproveitada como uma ferramenta favorecedora de todo o processo de ensino.

Com vista a preservar o idioma e a cultura de certos grupos étnicos, colhendo o que de melhor surge deste jogo de inter-relação, alguns países já possuem programas educativos que permitem aos alunos iniciar a escolarização na sua língua materna, aprendendo paulatinamente aos poucos o idioma da região onde vivem.

Uma vez mais, tudo isto parece confirmar que a função que a língua materna desempenha dentro dos quadros educacionais não deve ser negligenciada, e que portanto, deve ser estabelecido um diálogo social e pedagógico sobre o contacto das línguas, em que a teoria e a prática caminhem juntas mostrando abertamente, que os idiomas servem para comunicar, enriquecendo o saber mundial.

2.7. Aquisição/aprendizagem de línguas não nativas

Uma língua vale o que valem aqueles que a falam.

(Poglia 1995)

O estudo sistemático do modo como um indivíduo se apodera de uma língua estrangeira é um fenómeno recente e por isso mesmo o seu conceito nem sempre conseguiu manter uma definição precisa, existindo variadíssimas noções e teorias para tentar explicá-lo. De uma forma mais abrangente, poderíamos, no entanto, defini-lo como uma transformação da conduta, resultante de uma prática induzida, mais ou menos constante, convertendo-o num processo activo e dinâmico.

Grandes períodos da história contam-nos relatos impressionantes relacionados com a aprendizagem de línguas estrangeiras, entre as quais destacamos sempre pontos em comum como são a promoção social, integração social e acesso à cultura e religião. Motivos idênticos, com outras motivações servem na actualidade, para que essa aprendizagem seja encarada quase como um imperativo social e económico em virtude das alterações socioprofissionais, políticas e financeiras, que aliadas à mobilidade delinearão novas realidades, perfilando a aprendizagem de línguas como um dos principais objectivos para comunicar.

Desde o ensino da língua suméria tido como o primeiro ensino de uma língua viva, datado aproximadamente no ano 3000 antes de Cristo²⁵, passando pelo ensino da escrita hierática (Egipto e Grécia), o ensino do Latim e a transição deste ao das línguas vivas, rematando no século XX, definido como aquele que ditou o apogeu dos métodos inovadores na aprendizagem de línguas não nativas, demonstraram-nos que como instrumentos de comunicação oral que são, as línguas facilitam as inter-relações da humanidade, proporcionando crescimento e realização pessoal. De facto, muitos são os que acreditam que ao ampliar as possibilidades de comunicação, esta faculdade proporciona um maior domínio da língua materna e faz com que o indivíduo compreenda e respeite outras formas de actuar e pensar sobre o mundo. Esta abertura social oferece uma interpretação da realidade com outros

²⁵ Segundo Germain (1993), as primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua remontam à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos - do ano 3000, aproximadamente, até por volta do ano 2350, que adoptaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados. Esta aprendizagem do sumério deu-se, essencialmente através da escrita que não correspondia à língua usada pelos alunos nas suas práticas diárias. Trata-se realmente do primeiro ensino de uma língua estrangeira de que se tem registo. (Dados da obra *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*).

significados, para que possa entender e reflectir sobre os aqueles que vivem em culturas diferentes. Neste sentido, além da função linguística meramente educativa, extrapola outros aspectos e adquire importância na formação global do sujeito. Estes traços diferenciam a aprendizagem de línguas da aprendizagem de outras matérias, implicando outras vertentes, visto ser uma actividade social, que abarca várias actividades de interacção linguística. Assim, este tipo de ensino/aprendizagem é um processo complexo no qual intervêm diversos factores (cognitivos, afectivos e sociais) os quais mediante a forma como são estimulados, determinam o desenvolvimento desta aquisição.

Existem autores como Krashen que fazem uma distinção óbvia entre aquisição e aprendizagem de uma língua. Para este autor, como falantes nativos de uma língua numa primeira fase dá-se a sua aquisição, e só posteriormente de forma mais ou menos profunda, dependendo da necessidade, interesse ou possibilidades de cada um é que esta se aprenderia (cfr. Krashen 1982: 8). Mas hoje sabemos, que da mesma forma como na primeira língua, o processo de aquisição pode ser seguido por o de aprendizagem, em sentido contrário ou produzir-se de forma paralela.

Segundo Maria José Grosso, na era em que vivemos, «a educação em línguas, língua materna, língua não materna, embora com traços distintos tanto na concepção como na prática, têm linhas de força em comum, sendo possível estabelecer um *continuum* entre língua materna e língua não materna» (2008: 2). Porque quando essa aprendizagem tem lugar, já possuímos conhecimentos e experiências sobre as quais vamos construir e organizar o que assimilamos em relação a esse novo idioma. Por isso, é lógico que inicialmente, esta segunda língua seja influenciada pela estrutura da nossa língua materna e do nosso contexto. Chegando a ser postulado por certos autores que nas novas metodologias de ensino aprendizagem de línguas se pode partir do conhecimento de uma primeira língua para facilitar a aprendizagem de outras línguas. Em termos lineares, o que poderia definir-se como uma interacção dialéctica de duas línguas, onde o sistema de significados que já se possui da língua materna é transferido para a nova língua facilitando também, o domínio das formas mais elevadas da primeira língua. E só mais tarde, quando já somos capazes de utilizar a segunda de forma espontânea, e de reflectir sobre ela, é que conseguimos recriá-la num contexto específico de um sistema linguístico diferente.

Ainda de acordo com esta autora, a preocupação actual na hora de ensinar uma língua não nativa passa por compreender e encontrar os conteúdos essenciais face à diversidade cultural existente, questionando-se como e que fazer para que a língua seja uma forma de integração. Questões que, «fazem emergir uma abordagem orientada para a acção; mais do

que compreender o mundo, o aprendente, como actor social, deve agir sobre ele, transformando-o positivamente» (*Ibidem* 2008: 5).

A criança entra para a escola com um conhecimento razoável do seu idioma nativo, que é o que utiliza como base natural para aprender uma segunda língua. Naturalmente, o processo que posteriormente emprega para adquirir outros idiomas segue um padrão idêntico ao utilizado anteriormente na aquisição da língua materna de forma gradual, utilizando estratégias que lhe são familiares e portanto já faz uso, quando se comunica na sua própria língua. Estes elementos da língua que fazem parte do seu ambiente são os que a criança aprende mais facilmente visto que «um bom conhecimento da língua materna, falada e escrita, pode constituir um ponto de partida para a aprendizagem de outras línguas» (Mateus 2001: 15).

Em síntese, ainda de acordo com esta autora, aprender e dominar outra língua, significa «aquisição e desenvolvimento de uma série de competências específicas - competências comunicativas, competências de percepção e compreensão, competências de produção - da língua oral e/ou da língua escrita» (*Ibidem*: 14), o que em suma tende a ampliar o universo cultural de cada um, para melhor compreender a nossa língua e interagir sobre ela, implicando evidentemente crescimento pessoal e afirmação da identidade.

Para muitos linguistas e antropólogos, «a aquisição de uma língua é, simultaneamente, a aquisição de uma cultura» (Strecht-Ribeiro 1998: 26). Isto leva-nos a concluir que, quantas mais línguas dominarmos, maiores serão as oportunidades de apropriação dos conhecimentos de outras culturas, aportando esta atribuição desenvolvimento pessoal e social, aspectos fundamentais, num panorama mundial que exige contactos para melhores perspectivas futuras.

2.8. Línguas estrangeiras no 1º Ciclo

A primeira das cinco chaves que deverão dar acesso ao domínio de uma segunda língua é a aprendizagem precoce.

(Claude Hagège 1996)

O actual contexto internacional impõe a generalização da aprendizagem de línguas cada vez mais cedo, com vista a mundo laboral multilingue e multicultural, para que a obtenção de resultados seja satisfatório.

O domínio de várias línguas, nos tempos que correm, é garantia de sucesso em variadíssimos terrenos, na medida em que permitem, conhecer os outros, decifrar culturas e tradições, favorecendo ao mesmo tempo ao utilizador o agudizar das suas capacidades de tenção e agilidade intelectual, alargando todo o horizonte cultural.

Os Estados-Membros, atentos a esta situação elegeram como prioridade garantir que a aprendizagem de línguas no ensino pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico fosse uma realidade, acreditando que é nestes níveis que se moldam as atitudes essenciais em relação a outras línguas e culturas ajudando os aprendentes a tomar consciência dos seus próprios valores, desenvolvendo atitudes positivas relativamente a outras culturas e línguas e se lançam os fundamentos para a posterior aprendizagem de línguas.

Na maioria das culturas, esta aprendizagem de línguas estrangeiras, faz-se na escola desde idade precoce, como se tem vindo a constatar ao longo dos tempos, visto na infância este ensino adquirir maior eficácia e as crianças estarem naturalmente vocacionadas para a comunicação, como salienta Strect-Ribeiro, ao afirmar que deve iniciar-se a «aprendizagem de uma língua estrangeira logo no nível pré-escolar, e parece indispensável que esse ensino se torne sistemático no ensino primário» (1998: 14). Diz o autor que «aprender línguas implica o desenvolvimento do aluno como comunicador, como aluno e como personalidade individual socialmente responsável» (*Ibidem*: 28).

Inúmeros especialistas atribuem grande importância a esta aprendizagem em faixas etárias baixas, na medida em que ajuda o aluno a adquirir um certo grau de autonomia e a tomar consciência, simultaneamente, dos actos através dos quais se pode constituir um saber e do que é a comunicação por meio de uma língua. Entendendo que é necessário que a criança explore as suas disponibilidade o mais cedo possível, visto que estas capacidades se apresentam como um manancial, precioso, onde as sementes das línguas que se semeiam, beneficiam de uma terra fértil.

Numa comunicação em 24/07/2007 em Bruxelas feita pelas Comunidades Europeias, sob o título *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um Plano de Acção 2004-2006*²⁶ foi feita uma alusão a esta necessidade, quando se referenciou que «é importante que as escolas e as instituições de formação adoptem uma abordagem integrada do ensino das línguas, por meio da qual se estabeleçam as ligações adequadas entre língua materna, línguas estrangeiras, língua oficial em que a instrução é ministrada e línguas de comunidades migrantes. Esta política ajudará as crianças a desenvolverem todas as suas capacidades de comunicação. Neste contexto, as abordagens centradas na compreensão multilingue podem revelar-se particularmente válidas, dado que incentivam os aprendentes a tomarem consciência das semelhanças entre línguas, fornecendo assim uma base para o desenvolvimento de um multilinguismo receptivo.

Estudar e conhecer uma língua estrangeira, no 1º Ciclo, em nada prejudica a aprendizagem geral de outras matérias, mas sim, incrementa um variado périplo de conhecimentos, acentuando um conhecimento mais avançado de uma língua já conhecida ou a aprendizagem de outra em estádios seguintes.

Se partimos do pressuposto de que a aprendizagem de uma língua estrangeira na infância, dentro do ambiente escolar, serve de veículo de expressão, de recurso para formar a personalidade, ao mesmo tempo que é um elemento essencial de cultura, reconhecemos que a escola é o melhor sítio para que todo esse processo possa ser efectuado.

Segundo Ana Andrade, «uma língua estrangeira em contexto escolar faz parte de um curriculum com objectivos comuns a várias disciplinas, que se orientam no sentido da formação integral do aluno para nele desenvolver, juntamente com outras matérias, formas de pensamento e de acção individual e socialmente úteis» (1992: 26). Dando vantagens consideráveis às crianças, na medida que activa os mecanismos naturais de aquisição das línguas que possuem, dando-lhes mais tempo de aprendizagem, uma maior abertura linguística e intercultural que pode ter uma influência formativa benéfica no seu desenvolvimento cognitivo, social, cultural, acústico e pessoal.

A escola deve valorizar e desenvolver as línguas e as culturas, principalmente daqueles que se sentem marginalizados socialmente, ajudando-os a integrar-se na sociedade, facilitando também as suas aprendizagens numa língua que não é materna. Por isso, hoje mais do que nunca, a escola, deve incrementar a diversidade linguística e contribuir para que todos os alunos se possam sentir bilingues ou multilingues.

²⁶Dados encontrados no Site <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do> (Acção II.1.1)

Apesar de a realidade nos demonstrar que a valorização de uma segunda língua em curtas idades, necessita de condições idóneas para o seu sucesso, facto que não é contemplado pela maioria das instituições, na verdade, alguns países, já optaram introduzir nos seus sistemas de ensino o estudo de uma língua estrangeira no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Esta nova decisão acarreta repensar este tipo de ensino, para que futuramente as crianças possam usufruir de um percurso de ensino plurilingue digno. Dito de outra forma, o ensino precoce de línguas deve ser encarado sob outro prisma e ser-lhe reservado um estatuto mais sério e responsável no desenvolvimento da chamada competência comunicativa intercultural da criança, potenciando-lhe uma visão sobre o mundo mais ampla.

Estamos cientes de que aprender uma língua é apropriar-se das faculdades indispensáveis para comunicar ou entender um novo idioma. No fundo, trata-se de adquirir a ferramenta que possibilite a comunicação com elementos de outras sociedades e culturas.

E quanto mais cedo figurar essa dimensão sócio-cultural nos projectos educativos e possa ser ministrada como matéria em idades precoces, então, poderá ser considerada como um elemento coadjuvante no desenvolvimento conceptual e global da criança.



Capítulo 3

CAPÍTULO 3 – O ENSINO DA LÍNGUA E DA CULTURA PORTUGUESAS EM ESPANHA

3. Introdução

Ensinar não deve ser uma obrigação mas, sim, um prazer, dando e recebendo saberes e experiências. E fazê-lo no estrangeiro, como docente do Programa de Língua e Cultura Portuguesas (PLCP), parece-nos um óptimo meio de alargar as fronteiras culturais de um país.

É esta a finalidade que norteia o desempenho do ensino do PLCP, por todos aqueles professores que têm a possibilidade de exercer funções docentes em contextos linguísticos, culturais e sociais com características diversificadas, as quais lhe proporcionam informação capaz de suscitar reflexão e de permitir alguma acção, quer de âmbito institucional quer de iniciativa própria.

Ao longo dos anos, estes docentes foram testemunhas de algumas mudanças estruturais no Sistema Educativo Espanhol e no Sistema Educativo Português e, sobretudo, tiveram o privilégio de ir conhecendo novas teorias científicas e novas metodologias, destinadas a maximizar a eficácia na procura de uma melhor resposta ao sucesso no ensino das Línguas e do conhecimento e fruição das Culturas.

Em 2001, aquando da celebração do Ano Europeu das Línguas, o Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (GAERI) do Ministério da Educação apresentou a edição portuguesa do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), elaborado pelo Conselho da Europa, no âmbito do Projecto *Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural*.

Adaptado à realidade portuguesa por um Grupo de Trabalho, é denominada Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE) e foi publicada pela Secretaria de Estado da Educação, por Despacho n.º 21787/2005 de 18 de Outubro.

Estes quadros, juntamente com o Portfólio Europeu das Línguas, constituem o guia indispensável para os docentes que ensinam línguas estrangeiras nos Estados-membros da União Europeia, nomeadamente para os docentes de Língua e Cultura Portuguesas.

O Ministério da Educação, através das Coordenações de Ensino, encarregou-se de levar a cabo acções de formação destinadas aos docentes de Língua e Cultura Portuguesas espalhados pela Europa, com o objectivo de lhes dar a conhecer estes novos instrumentos para o ensino das Línguas Vivas na União Europeia. Esta informação ocasionou avanços significativos nas metodologias aplicadas ao PLCP.

Acresce referir que o PLCP não se apresentou nunca como um conjunto rígido de conteúdos a aprender. Foi e é um Programa/Projecto de filosofia intercultural e europeísta, com normas institucionais flexíveis, atento às necessidades e aos interesses dos alunos, procurando desenvolver capacidades linguísticas e interculturais, e ainda competências de realização pessoal e de cidadania.

O PLCP encontra-se em consonância com a evolução científica e política para o ensino de línguas estrangeiras no espaço europeu e, nesse sentido, procura dar cumprimento às orientações do QECR e do QuaREPE e ainda aos acordos educativos que vão sendo estabelecidos entre Portugal e Espanha.

O aluno que em Espanha inicia a aprendizagem em Português no PLCP passa a dispor de mais um meio de desenvolvimento pessoal, proporcionado por uma melhor integração social e pelo acesso fácil à Cultura Portuguesa.

A capacidade de comunicar numa língua estrangeira (e a estatística diz-nos que mais de 6.000 alunos espanhóis e de outras nacionalidades frequentam as aulas de português no PLCP)²⁷ proporciona uma melhor compreensão da Língua Materna, promovendo a reflexão sobre o funcionamento de ambas as Línguas. No caso do Espanhol e do Português, as suas aprendizagens beneficiam de um factor de facilitação que estimula a motivação e o sucesso, não só pelas características das duas línguas, como pela proximidade geográfica que permite os contínuos contactos socioculturais, tão importantes na aquisição de uma língua e na aproximação a uma outra cultura.

Também o contacto com outras culturas, quer através da língua quer de uma abordagem cultural directa, favorece o respeito por outras formas de pensar e actuar e proporciona a construção de uma visão mais ampla e rica da realidade social envolvente.

É de salientar que os objectivos do PLCP colaboram decisivamente na formação dos alunos para a cidadania democrática, desenvolvendo capacidades de comunicação e de diálogo intercultural, enfatizando, assim, a valorização do outro pela cooperação desejável na convivência entre os cidadãos. O PLCP é, portanto, um programa do nosso tempo que acompanha a modernidade.

²⁷ Vide, Anexo I.

3.1. Pequeno historial

Assegurar o ensino e a valorização permanente da língua e da cultura portuguesas, defender o seu uso e fomentar a sua difusão internacional constituem tarefas fundamentais do Estado, tal como se encontram definidas na Constituição.

(Decreto-Lei n.º 165/2006, de 11 de Agosto)

Tentaremos reproduzir, com a máxima fidelidade possível, o resultado da nossa pesquisa sobre o PLCP em Espanha. Como se poderá verificar, tivemos em conta a procura do essencial, de modo a permitir uma abordagem orientada para o conhecimento das principais etapas e características do programa em causa.

Resultante do Acordo Cultural entre Portugal e Espanha, assinado em Madrid a 22 de Maio de 1970 e da sua aplicação, o PLCP teve início, de direito, em 28 de Junho de 1985, na Reunião da Subcomissão Mista para a Acção Educativa e Cultural na Emigração²⁸. Contudo, apenas se iniciou no ano escolar de 1987-88. Mencionamos agora os trabalhos preparatórios que levaram à sua concretização:

Em 1984, as Associações de Portugueses da zona mineira da Província de León – Tremor de Arriba, Torre del Bierzo, Bembibre e Villablino – reivindicaram o ensino de Português para os seus filhos. A Embaixada de Portugal em Madrid, através do seu conselheiro social, encarregou-se de apresentar esta pretensão aos Institutos de Emigração espanhol e português. Foi assim iniciada a procura de soluções para o problema em apreço.

O primeiro resultado das reuniões preparatórias foi ter sido acordado que dois docentes portugueses do 1.º Ciclo do Ensino Básico fossem requisitados para exercer funções na zona mineira de León. Assim, verificar-se-ia, *in loco* o grau de aceitação ou de rejeição do ensino do Português, tanto por pela Comunidade Portuguesa residente como pela comunidade educativa e pelo meio social envolvente.

No dia 04 de Fevereiro de 1988, aqueles docentes iniciaram funções na área consular de León, nos Colégios Públicos de Villablino, Bembibre, Torre del Bierzo e Tremor de Arriba. Até 30 de Junho de 1988, o ensino do Português foi ali ministrado a 103 alunos portugueses, luso-descendentes e luso falantes que frequentavam a *Educación Primaria* - do 1.º ao 6.º ano de escolaridade.

A avaliação daquele ensino-prospecção – assim denominado pelos Ministérios da Educação espanhol e português porque, na verdade, era de uma auscultação que se tratava –

²⁸ Vide, Anexo II.

considerou o ensino de português como muito positivo, aconselhando, portanto, a sua implementação.

No final daquele ano lectivo, o conselheiro social da Embaixada de Portugal negociou com o ministério da educação espanhol o melhor que o sistema educativo espanhol de então permitia, ou seja, o ensino do Português na *Educación Primaria*, mas integrado na *Educación Compensatoria*. Nesta fase, e porque se procurava um estatuto para a Língua Portuguesa, encontrava-se uma barreira que parecia quase intransponível por ser do foro legislativo: o Sistema Educativo Espanhol, durante a escolaridade obrigatória (então até ao 8.º ano), apenas permitia o ensino do inglês ou do francês.

Valeu então a aplicação em Espanha da Directiva n.º 486/CEE/77 e do Programa Língua. A primeira determina, para todos os estados-membros, a obrigação de serem adoptadas medidas necessárias para a escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes, com especial atenção para a língua do país de acolhimento que, coordenada com o ensino vigente no país, apoie o ensino da língua materna e da cultura do país de origem. Por outro lado, o Programa Língua refere que deve ser potenciado o ensino das línguas comunitárias menos faladas no espaço europeu. E é este o caso do Português. Nesta conformidade, foi a aplicação destas duas normas comunitárias que tornaram possível a implementação do PLCP em Espanha²⁹.

Os interlocutores neste processo, desde 1985 até ao presente, foram os seguintes:

Pela parte espanhola:

- *Ministerio de Educación y Ciencia e Ministerio de Asuntos Exteriores*

- De 1989 a 1993 – competência da Subdirección General de Educación Compensatoria, da Subdirección General de Alta Inspección e do Instituto de Emigración;
- De 1993 até ao presente ano – competência da Dirección General de Centros na sua Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad (no seu Gabinete de Educación Intercultural y Relaciones Internacionales), da Dirección General de Acción Educativa, da Dirección General de Alta Inspección, e da Subdirección General de Cooperación Internacional;
- A partir do ano 2000 até ao presente ano – para além das entidades educativas atrás mencionadas, o PLCP passou a ser também uma das competências das

²⁹ Vide, Anexo III.

Consejerías de Educación das Comunidades Autónomas, dado que, pelo Governo Central, foram concedidas competências plenas para a Educação aos Governos das 16 (dezaséis) Comunidades Autónomas espanholas.

Pela parte portuguesa:

Ministério da Educação e Ministério dos Negócios Estrangeiros

- De 1979 até ao corrente ano – Instituto de Alta Cultura (IAC), Instituto da Cultura e da Língua Portuguesa (ICALP), Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAEE), Departamento da Educação Básica (DEB), Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) no seu Gabinete de Relações Internacionais (GAERI) e, presentemente, o Instituto Camões.

O acompanhamento local do PLCP é feito pelas Direcciones Provinciales de Educación, e aí é da competência da respectiva Inspeção Escolar e de um Assessor da Unidade de Programas Educativos.

Este último, participa nas Reuniões de Coordenação e Acompanhamento (mensais até ao ano 2000) e na concertação prévia dos pontos a incluir na Ordem de Trabalhos de cada reunião.

Depois do ano 2000, estas reuniões passaram a ser anuais, realizadas no Ministério da Educação em Madrid, e nela participam representantes do MEC, das Comunidades Autónomas e da Embaixada de Portugal (um diplomata e a Coordenadora Pedagógica).

O PLCP encontrava-se em 9 (nove) Comunidades Autónomas e em 14 (catorze) Províncias, a saber:

Comunidades Autónomas – Aragón, Astúrias, Cantábria, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Madrid, Navarra e País Basco;

Províncias – Zaragoza, Oviedo, Santander, León, Burgos, Salamanca, Badajoz, Cáceres, Ourense, Pontevedra, Madrid, Pamplona, Guipúzcoa e Vizcaya³⁰.

Cabe aqui mencionar três novas situações decorrentes da evolução da política educativa para o ensino do Português nas Comunidades Autónomas da Extremadura e de Castilla y León. São as seguintes:

³⁰ Vide, Anexo IV.

No ano escolar de 2005-06, teve início o ensino do Português como segunda língua estrangeira, com carácter obrigatório para os alunos que frequentavam o 5.º ano de escolaridade nos Colégios Públicos de Cilleros e Vegaviana, ambos na Província de Cáceres. Este ensino é assegurado pela docente portuguesa, requisitada para o PLCP e o seu acompanhamento está a ser realizado pela *Inspección Provincial de Educación* da referida Província.

No dia 22 do passado mês de Janeiro, na Cimeira Luso-espanhola, realizada em Zamora, foi assinado um Memorando de Entendimento entre o Ministério da Educação da República Portuguesa, o Ministério da Educação, Política Social e Desporto do Reino de Espanha e a Junta da Extremadura do Reino de Espanha sobre a adopção do português como língua estrangeira de opção curricular no sistema educativo da Comunidade Autónoma da Extremadura³¹.

Empreende-se assim uma nova fase do ensino do Português como Língua estrangeira de opção e avaliação curricular em todos os níveis do ensino oficial na Comunidade Autónoma da Extremadura, a implementar no ano lectivo de 2009-2010, em regime experimental durante um período de quatro anos, nos Colégios Públicos de três municípios da Província de Badajoz e de três municípios da Província de Cáceres, a designar pela Junta da Extremadura.

No primeiro encontro oficial³² entre *Juan Vicente Herrera*, presidente da Junta de Castilla y León e o Embaixador de Portugal em Madrid, Álvaro Mendonça e Moura, realizado em Valladolid, no passado dia 30 de Maio, foi acordado que será dada prioridade ao ensino do Português como língua de opção curricular nas etapas obrigatórias do Sistema Educativo, em todos os Colégios Públicos e Institutos daquela Comunidade Autónoma, a partir do próximo ano escolar.

Poderemos concluir que o processo de implementação do ensino do Português no Sistema Educativo Espanhol tem sido bastante lento, talvez por ser politicamente complexo. Todavia, a diplomacia portuguesa, com a sua persistência, vai avançando.

³¹ Vide, Anexo V.

³² Vide, Anexo VI.

3.2. Primeira reunião da subcomissão mista para a Acção Educativa e Cultural

A primeira reunião da Subcomissão Mista para a Acção Educativa e Cultural, realizada em Julho de 1988, cuja agenda se anexa³³, e que se repetiu, anualmente, até ao ano 2000, contou sempre com a participação de representantes, ao mais alto nível, dos Ministérios da Educação e dos Negócios Estrangeiros, de ambos os países.

Na acta desta reunião, constam os registos sobre os acordos que viriam a permitir alguns avanços de natureza organizativa e pedagógica, a saber:

- aceitação de um período experimental de 4 anos para o ensino da Língua e da Cultura Portuguesas em Espanha na “Educación Primaria”(do 1.º ao 6-º ano de escolaridade);
- criação de cursos de Língua e Cultura Portuguesas nas escolas espanholas que os solicitassem, sempre que cada curso fosse frequentado por 15 alunos luso-descendentes ou luso-falantes;
- ensino integrado no horário escolar, destinado a apoiar os alunos em português nas disciplinas de Meio Físico e Social e Matemática;
- implementação do ensino em *Educación Compensatoria* – sector do Sistema Educativo espanhol que integra alunos com necessidades educativas especiais;
- integração plena dos professores portugueses no Claustro (conjunto de professores colocados num Colégio Público), com os mesmos direitos e deveres dos restantes professores espanhóis;
- colocação dos professores portugueses em regime de destacamento anual, sendo-lhes pago o vencimento em Portugal , acrescido de um subsídio mensal de 127.000 pesetas, pago pelo Instituto de Emigração espanhol, durante os 4 anos de ensino experimental;
- criação de uma Comissão de Seguimento, integrada por 4 elementos. A participação espanhola na Comissão era assegurada por um Subdirector-Geral do Ministério da Educação e por um Subdirector Provincial de Educação da Dirección Provincial de Educación de León. Pela parte portuguesa, a participação era assegurada pelo Conselheiro Social da Embaixada de Portugal em Madrid e pela Coordenadora Pedagógica.

³³ Vide, Anexo VII.

A partir de 1989, os assuntos referentes ao PLCP em Espanha passaram a ser da competência dos referidos funcionários da Embaixada. Ambos concertavam as agendas para as reuniões bilaterais, participavam nas mesmas, ocupando-se ainda do acompanhamento administrativo e pedagógico dos professores.

3.3. Acompanhamento inicial do processo

Procurar soluções adequadas aos problemas que iam surgindo e, sobretudo, preveni-los, era a grande tarefa assumida por todos os parceiros com responsabilidades no processo. Nesta tarefa, contaram com as recomendações emanadas da Comissão de Avaliação, Comissão criada para avaliar o PLCP em Espanha, e que integrava as Universidades de León, Oviedo e Aveiro. Realizada no ano lectivo de 1992-93, esta avaliação conduziu a alterações institucionais e legislativas bastante satisfatórias.

Pela Comissão de Avaliação, foram bem aceites os objectivos oficiais portugueses propostos para o PLCP:

- Estudar, propor e implementar as políticas do Governo Português para a educação dos alunos migrantes, residentes no espaço da União Europeia;
- Criar cursos de Língua e Cultura Portuguesas e elaborar os respectivos programas;
- Recrutar os professores dos cursos oficiais portugueses no estrangeiro, enquadrando e coordenando a sua acção;
- Participar na celebração de acordos bilaterais de educação na área da educação das crianças migrantes;
- Apoiar financeiramente e pedagogicamente cursos promovidos pelas comunidades portuguesas em Associações de Portugueses;
- Preparar e realizar programas de formação de professores, quer directamente quer em colaboração com organismos que prosseguem objectivos semelhantes nos sistemas escolares dos países de acolhimento;
- Organizar e incentivar, no âmbito da sua competência, actividades de intercâmbio adequadas à organização dos Colégios Públicos espanhóis.

A referida Comissão de Avaliação apresentou então propostas que, por serem consideradas inovadoras, adequadas e oportunas, todas elas foram igualmente aceites pela parte espanhola e pela parte portuguesa. São as seguintes:

- definição de um estatuto para a Língua e Cultura Portuguesas sem que este colidisse com a estrutura do Sistema Educativo Espanhol. Assim, o estatuto do português na *Educación Primária* passou a ser o de uma *Língua Comunitária de Oferta*, tornando o ensino da Língua e da Cultura Portuguesas acessível a todos os alunos interessados na sua aprendizagem;

- integração do ensino da Língua e da Cultura Portuguesas numa área pedagógica, situação permitida pela Reforma Educativa espanhola (LOGSE), então em curso, designando-se Programa de Língua e Cultura Portuguesas;
- alargamento do ensino da Língua e da Cultura Portuguesas também a alunos do ensino Pré-Escolar;
- produção de normas legislativas que contemplassem a convergência das Reformas dos Sistemas Educativos espanhol e português e as mudanças então propostas.

Em cumprimento destes acordos, é publicada a primeira legislação no *Boletim Oficial do Ministério da Educação e Cultura (BOE N.º 45, de 04 de Novembro de 1996)*³⁴, regulamentando-se assim as disposições legais para o PLCP e para as Equivalências de Estudos entre os Sistemas Educativos de Espanha e de Portugal³⁵.

³⁴ Vide, Anexo VIII.

³⁵ Vide, Anexos IX.

3.4. Aspectos organizativos e de enquadramento

Desde o ano lectivo de 1988-89 até ao presente ao PLCP foi aplicada a legislação portuguesa, especificamente destinada ao Ensino de Português no Estrangeiro (EPE), Decreto-Lei n.º 519-E/79 de 28 de Dezembro, Decreto-Lei n.º 13/98 de 24 de Janeiro, Decreto-Lei n.º 165/2006 de 11 de Agosto e o Decreto-Lei n.º 119/2007 de 27 de Abril - e ainda a legislação espanhola, emanada do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

As normas legislativas em vigor passam a ser aplicadas em 6 das 7 comunidades autónomas, cuja competência educativa dependia do Ministério da Educação – o chamado *Território MEC*, dado que o PLCP também se encontrava na Comunidade Autónoma do País Basco, Comunidade com autonomia em matéria educativa. De qualquer modo, esta Comunidade Autónoma, nas orientações locais dadas para o PLCP, teve sempre em boa conta os documentos normativos³⁶ do EPE e do MEC.

Entendendo as aprendizagens como um processo dinâmico na construção de saberes e na base da igualdade de oportunidades, a Coordenação de Ensino aconselhava os docentes do PLCP a utilizarem, na sua prática lectiva, um modelo pedagógico construtivista/interactivo. Como é sabido, este modelo pressupõe a realidade dos contextos educativos como complexa, concebendo os currículos como um projecto aberto e flexível, colocando os conhecimentos ao serviço das aprendizagens significativas e verdadeiramente funcionais.

Contudo, e após a análise das Programações Anuais e dos Relatórios Anuais de Avaliação, verifica-se que, na selecção dos modelos pedagógicos feita pelos docentes portugueses, existem as marcas das políticas educativas levadas à prática em cada Comunidade Autónoma e ainda as condicionantes impostas pelos Projectos Educativos dos Centros (PEC) e pelos Projectos Curriculares dos Centros (PCC).

É de realçar o valor administrativo e pedagógico destes dois instrumentos, para os quais existem normas das Inspeções Escolares – entidades educativas que os aprovam e procedem ao seu devido acompanhamento.

Com a evolução normal do ensino da Língua e da Cultura Portuguesas em *Educación Primaria* (E.P.), no ano escolar de 1994-95, ficou manifesta a necessidade de ser ministrado o ensino de português como Língua de Opção na *Enseñanza Secundaria Obligatoria* (ESO) - 7.º, 8.º, 9.º e 10 anos de escolaridade e, mais tarde, na *Enseñanza Secundaria no Obligatoria* – 11.º e 12.º anos de escolaridade.

³⁶ Vide, Anexos VIII e IX.

Em todo o ensino secundário, obrigatório e não obrigatório, o ensino de Português encontra-se ao abrigo do Real Decreto N.º 160/1975 de 23 de Janeiro que aprova os Planos de Estudos para o ensino de línguas estrangeiras em Espanha – inglês, francês, português, alemão e italiano (Legislação espanhola sobre línguas estrangeiras)³⁷.

Para que não houvesse interrupções no ensino do Português por falta de docentes, acordou-se com o MEC o destacamento de docentes portugueses do ensino secundário, os quais foram colocados em 8 Institutos nas Comunidades de Castilla y León e Astúrias. Esta situação foi mantida até ao ano escolar de 2000, ano em que os docentes portugueses foram substituídos por docentes espanhóis que, entretanto, tinham terminado a licenciatura em Filologia Portuguesa na Universidade de Salamanca.

Todavia, em escolas isoladas e com pouca frequência, e onde se encontra a E.P. e a ESO no mesmo edifício, os docentes do PLCP partilham o seu horário escolar pela E.P. e pela E.S.O.

Cabe aqui mencionar a interacção docente em ensino integrado.

O docente português, contratado pelo Ministério de Educação português para o PLCP, pertence à rede oficial do Ensino de Português no Estrangeiro (EPE), fica vinculado por um ano escolar e depende, para os assuntos administrativos e disciplinares, dos Serviços de Ensino da Embaixada de Portugal em Madrid.

Depois de colocado num colégio espanhol, o docente português passa a pertencer ao respectivo claustro, e a sua participação deverá ajustar-se aos critérios estabelecidos pelos regulamentos orgânicos estipulados pelo colégio que o integra – os já referenciados PCC e PEC. Portanto, a sua Programação Anual é incluída na Programação geral do Colégio e, na sua base de trabalho diário, são tratados alguns dos conteúdos do currículo espanhol, nas áreas de Língua e Meio Físico e Social, completados com o determinado pelo QECR e pelo QuaREPE para o ensino das línguas, acrescidos de algumas referências culturais portuguesas, consideradas relevantes e adequadas ao nível etário dos alunos.

O número de horas lectivas do PLCP oscila entre um mínimo de três (3) horas a um máximo de cinco (5) horas semanais, o qual deve perfazer um total de trinta e cinco (35) horas semanais de serviço, das quais fazem parte a componente lectiva e a não lectiva.

O estatuto do docente do PLCP, acordado com a parte espanhola, contempla aspectos benéficos para o docente português, pois são-lhe atribuídos os mesmos deveres e os mesmos direitos de um docente espanhol, exceptuando nomeações para cargos de natureza directiva.

³⁷ Vide, Anexos X.

Apesar de tudo, o docente português é, muitas vezes, convidado para fazer a gestão de projectos educativos de intercâmbio europeu, tais como o Projecto Sócrates e o Projecto Comenius, ou para gerir e acompanhar projectos relacionados com as novas tecnologias (criação de páginas web e blogues) ou com a realização de intercâmbios escolares e visitas de estudo a Portugal.

3.4.1. Programa para o PLCP

O programa/projecto para o estudo da Língua e da Cultura Portuguesas é elaborado no início de cada ano escolar, submetendo-se a determinações legais aplicáveis. Visto tratar-se de um projecto pedagógico com implicações sociais, o seu programa deve ser estruturado com a máxima seriedade e importância possível, de forma a ser exequível e que vise:

- coerência, do ponto de vista dos conteúdos e das especificações do QECR e do QuaREPE para os níveis propostos, para as metas anunciadas nos PEC e nos PCC, devendo estar de acordo com os objectivos, os conteúdos e as estratégias;
- adequação, dado que deve estar alicerçado no conhecimento da realidade cognitiva, afectiva e social dos alunos, bem como do contexto escola/meio e de acordo com os recursos existentes e as limitações e características do professor executante;
- flexibilidade, permitindo fazer reajustamentos e alterações nos elementos previstos;
- continuidade, devendo facilitar o recurso a aprendizagens anteriores;
- precisão e clareza, possuindo indicações variadas de fácil manejo e entendimento;
- riqueza pedagógica e cultural, permitindo oferecer uma gama variada e fecunda de propostas.

A preocupação em delinear, a longo prazo, um programa funcional e abrangente para ser concretizado em aulas activas, permitindo as inter-relações humanas, a abertura de caminhos a novas oportunidades, o respeito pelas características e diversidade de interesses dos alunos, deve ser uma das metas primordiais do docente.

Tomando em linha de conta os esquemas conceptuais expressos anteriormente, apresentam-se os tópicos de uma programação-modelo para o PLCP:

- 1 – Introdução
- 2 – Caracterização do Colégio
- 3 – Dados Gerais
 - 3.1 – Professor/a

3.2 – Alunos

4 – Objectivos gerais

5 – Educação Pré-Escolar

5.1 – Objectivos específicos

5.2 – Competências essenciais a adquirir

5.3 – Planificação

6 – Primeiro Ciclo de Educação Primária

6.1 – Objectivos específicos

6.2 – Competências essenciais a adquirir

6.3 – Planificação

7 – Segundo Ciclo de Educação Primária

7.1 – Objectivos específicos

7.2 – Competências essenciais a adquirir

7.3 – Planificação

8 – Actividades complementares

9 – Metodologia

10 – Recursos

11 – Avaliação

12 – Biblioteca/computador/vídeo

Um dos factores que mais contribui para a consecução dos objectivos propostos na Programação Anual de cada docente do PLCP, que é, afinal, o seu programa, prende-se com a coordenação/cooperação existente entre os docentes portugueses e os docentes espanhóis titulares das turmas, tanto a nível da programação de conteúdos como da aceitação de novas metodologias, adequadas às características dos alunos e ao tipo de ensino.

Nos colégios onde este processo funciona com eficácia, verifica-se uma melhor escolha de temas a desenvolver, um maior cuidado no cumprimento dos núcleos essenciais dos conteúdos programáticos e uma adequada selecção e utilização de instrumentos pedagógicos interdisciplinares e auxiliares.

A diversidade linguística e cultural dos alunos que frequentam os referidos colégios fomenta, na maior parte dos casos, a necessidade de reformular objectivos, capazes de desenvolver atitudes e habilidades que favoreçam a aprendizagem diferenciada da Língua e a convivência intercultural e o respeito mútuo. Estes objectivos transversais abrangem todas as áreas do currículo e implicam neste processo todos os actores educativos.

Em Espanha, a autonomia dos colégios funciona e, como tal, cada colégio é autónomo no estabelecimento da sua organização interna, tendo em conta o modelo organizativo mais adequado às suas características e necessidades, em função dos seus alunos e dos recursos disponíveis. Essa realidade reflecte-se no PCC e no PEC, no qual poderá constar o PLCP como um dos projectos a concretizar.

Se for esse o caso, todos os alunos, independentemente das suas nacionalidades ou das suas afinidades linguísticas ou culturais com a Língua e com a Cultura Portuguesas (alunos luso-descendentes ou dos países de Língua Oficial Portuguesa), poderão inscrever-se no ensino do Português³⁸.

3.4.2. Tipos de aulas no PLCP

Rentabilizando todos os condicionalismos existentes em cada colégio, os tipos de aulas aplicáveis ao PLCP são os seguintes: aulas integradas, aulas simultâneas, aulas paralelas/complementares.

Ao longo dos anos, a experiência demonstrou que as aulas integradas são as mais aconselháveis na inclusão educativa e social dos alunos, ao mesmo tempo que são de grande eficácia na realização de actividades didácticas, especialmente no ensino *Pré-escolar* e no 1º ano do 1º Ciclo da *Educación Primária*. Este tipo de aula baseia-se no trabalho conjunto do docente do PLCP com o director da turma, no que respeita à elaboração de uma programação didáctica, definição de objectivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação para o ensino da Língua e Cultura Portuguesas. Sempre em conjunto, e cada um no seu idioma, os docentes fazem o acompanhamento dos alunos na realização de actividades.

No tipo de aula simultânea, a programação também se elabora de forma conjunta pelos dois docentes responsáveis pelo grupo/turma. No entanto, a actividade lectiva é posta em prática ao mesmo tempo, mas em dois grupos diferentes, por cada um dos docentes.

Este modelo pressupõe uma separação do grupo e por isso uma divisão de alunos que participam em aulas diferentes, proporcionando assim, aos dois docentes, maior autonomia no desenvolvimento da sua actividade didáctica. Contudo, o PLCP, destinando-se apenas a alguns dos alunos da turma, perde em estatuto. Igual análise poderemos fazer sobre as aulas de ensino paralelo/complementar – aulas geralmente ministradas no intervalo do almoço, em colégios com muita frequência.

³⁸ Vide, Anexos XI.

Parece-nos importante referir que o tipo de aulas e o número de horas semanais na docência do PLCP é determinante para a escolha adequada das escalas orientadas para a proficiência em língua, propostas pelo QECR e pelo QuaREPE. Normalmente, os alunos do PLCP situam-se no nível A1 (Iniciação), no nível A2 (Elementar) e, muito raramente, se poderão situar no nível B1 (Limiar). Verifica-se, no entanto, que os alunos que se mantêm no PLCP com continuidade, vão adquirindo uma maior capacidade de aprendizagem linguística, maior abertura a novas experiências culturais, mais e melhores competências comportamentais e atitudinais.

3.4.3. Metodologias aplicadas

As metodologias aplicadas neste tipo de ensino pretendem promover a autonomia dos alunos, para que estes possam obter um leque variado de conhecimentos a nível da Língua e da Cultura Portuguesas. Assim, são estruturadas tarefas baseadas em métodos activos e participativos que sirvam de reforço imediato e contínuo nas aprendizagens, conducentes à compreensão e a produção oral e escrita, tendo em conta: as características de cada aluno; as disponibilidades dos recursos do colégio e os princípios metodológicos a aplicar.

Estas metodologias deverão ter as características seguintes:

- activas – sempre com uma abordagem orientada para a acção, tendo em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o aluno possui e põe em prática como actor social em desenvolvimento;
- motivadoras e lúdicas – capazes de levar o aluno a participar com interesse e entusiasmo, utilizando técnicas variadas com meios adaptados às suas necessidades;
- globais – tendo em conta as competências gerais do aluno no conhecimento da Língua e da Cultura Portuguesas, a que poderá recorrer para realizar as tarefas que lhe são propostas.

Partindo destes princípios, em cada ciclo será aplicada a metodologia considerada mais apropriada às suas especificidades. Deste modo, no ensino pré-escolar, trabalha-se predominantemente o ritmo, a expressividade, a imaginação e a criatividade, aliadas à oralidade que são o suporte base e estrutural de todas as actividades.

Nos restantes ciclos de E.P., 1.º, 2.º e 3.º, as aprendizagens têm diferentes dimensões e estão inter-relacionadas com todas as formas de uso e de aprendizagem da Língua e da Cultura, definidas na programação para as aprendizagens destes grupos etários. De qualquer modo, estão sempre relacionadas com a adequação por ciclos de cada uma destas dimensões: competências gerais e individuais de cada aluno, competência comunicativa, oral e escrita, em Língua e em Cultura, contextos e domínios.

Todas as actividades propostas aos alunos do PLCP são elaboradas com vista ao tratamento de áreas temáticas seleccionadas nas programações dos diferentes Ciclos contemplando conteúdos dirigidos a vários níveis de competências.

De igual forma, esta metodologia é facilitadora do tratamento de aspectos relacionados com o conhecimento da Língua e da Cultura Portuguesas, ao mesmo tempo que potencia actividades de diferenciação pedagógica.

3.4.4. Critérios para a avaliação

Os critérios e procedimentos aplicados à avaliação, directa e indirecta, dos alunos do PLCP são definidos pela direcção do colégio e pelo docente português.

Na maioria dos casos, é uma avaliação sistemática, qualitativa, contínua e integral, incidindo na observação directa e indirecta dos alunos, tendo como referências, os graus de participação, de motivação, de constância, de esforço e de relacionamento social com o grupo/turma.

Os resultados obtidos na aquisição de competências orais e escritas, observadas através de testes mensais, são, por vezes, apresentados em grelha para que a avaliação dê ao docente uma escala de proficiência facilmente comparável, relacionada entre si, registando o ponto de partida, o percurso e ponto de chegada de cada aluno.

Como toda e qualquer avaliação, também esta visa a melhoria de resultados da acção. Por este motivo, a avaliação destes alunos é utilizada como um instrumento destinado a favorecer o conhecimento do domínio das aprendizagens e a proporcionar o aperfeiçoamento das técnicas de transmissão dos conteúdos programáticos. Permite que o docente se aperceba, atempadamente, do grau de qualidade das aprendizagens e da facilidade ou dificuldade com que os objectivos propostos são atingidos.

É nesta fase do processo educativo que entra a auto-avaliação da docência, analisando os métodos e as estratégias aplicadas, em função dos resultados da avaliação dos alunos.

A temporização é trimestral, sendo aplicados aos alunos os instrumentos de avaliação objectiva: fichas de actividades e testes mensais elaboradas pelo docente do PLCP e fichas sumativas dos manuais escolares utilizados.

No final de cada trimestre, a informação sobre os parâmetros definidos para o aluno do PLCP é registada no Boletim Oficial do colégio e enviada aos encarregados de educação para seu conhecimento.

3.5. Formação contínua de docentes

A formação contínua é hoje indispensável ao exercício de qualquer profissão. Por isso, a formação contínua dos docentes do PLCP torna-se imprescindível.

Tendo em conta a sua formação de base como docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico com preparação científica para docentes de Língua Materna, a formação na área da didáctica de uma Língua Estrangeira, torna-se absolutamente necessária. Adquirir conhecimentos sobre este assunto, reflectir sobre eles e aplicar os novos conhecimentos, implica uma adesão consciente e esclarecida desta necessidade, por parte do docente do PLCP.

Nesta conformidade, em 1989, ambas as partes acordaram que o docente do PLCP poderia candidatar-se à formação programada anualmente pelos Centros de Professores e Recursos (CPR) espanhóis, beneficiando da formação contínua em áreas da docência do PLCP, tais como: didáctica de uma língua estrangeira, novas tecnologias, música e outras.

Igualmente se acordou que seriam validados os créditos atribuídos a qualquer Acção de Formação, realizada em Espanha ou em Portugal, tanto por docentes portugueses como por docentes espanhóis, respeitando, para o efeito, a legislação em vigor em cada país.

3.5.1. Jornadas de formação inicial

As jornadas de formação inicial destinam-se a docentes colocados em Espanha pela primeira vez. São realizadas na primeira semana de Setembro, antes do começo do ano lectivo em Espanha e têm a duração de três dias. Conforme o acordado com a parte espanhola, os gastos com esta actividade são pagos pelo MEC.

Este primeiro encontro institucional de docentes, cuja organização e desempenho são da responsabilidade do MEC (Inspeção Escolar) e da Coordenação de Ensino, tem como principais objectivos: proporcionar o conhecimento mútuo dos docentes, facilitar a transmissão, em simultâneo, de informação considerada indispensável e necessária nesta fase de novas experiências e de novas aprendizagens.

Os docentes recebem informação sobre o sistema educativo espanhol, a administração escolar e o seu funcionamento, o seu enquadramento institucional, tanto ao nível da administração escolar espanhola como a nível da coordenação de ensino. Ficam assim a conhecer as exigências profissionais e sociais daí decorrentes, bem como a necessidade de valorizar, pelas atitudes, o trabalho em equipa, dentro e fora dos Colégios.

No aspecto pedagógico-didático, são-lhes dados a conhecer textos com informação sugestiva e adequada à realidade-ensino onde se irão integrar.

São-lhes distribuídos materiais didáticos – fichas de actividades elaboradas e utilizadas pelos docentes que os precederam – e, numa pequena exposição bibliográfica, tomam conhecimento de alguns manuais escolares.

3.5.2. Jornadas anuais de formação

Anualmente, realizam-se, de forma alternada, um ano em Portugal e no ano seguinte em Espanha, Jornadas de Formação, cuja organização cabe ao MEC e à Coordenação de Ensino. Destinam-se a todos os actores intervenientes no PLCP: administrações escolares do MEC e das diversas Províncias, inspectores, directores ou chefes de estudos, Ministério da Educação Português, Coordenação de Ensino e docentes do PLCP.

Nestas jornadas, os temas monográficos são tratados por especialistas, espanhóis e portugueses, das universidades ou das escolas superiores de educação. Os temas culturais são apresentados através de visitas de estudo organizadas nos locais onde as Jornadas³⁹ têm lugar.

3.5.3. Materiais didáticos de apoio ao PLCP

No mercado livreiro português não existe material didático disponível adequado às diversas situações do EPE. Por conseguinte, estes materiais terão que ser produzidos localmente, em cada país.

Em Espanha, foram concretizados quatro projectos para o efeito, a saber:

- *Projecto APPE (Associação dos Professores Portugueses em Espanha)* um projecto levado a cabo em 1994 pelos sócios da APPE, associação criada em 1994 e extinta em 2003, ano em que os sócios preferiram dar mais força à secção sindical então criada em Espanha.

Este projecto, cujo objectivo foi o de rentabilizar e otimizar os materiais que cada docente ia produzindo, juntou em caderno, fichas de trabalho, livro de leituras para o aluno e um guia de orientação didáctica para o professor. Foi um trabalho feito com o empenho de todos os docentes do PLCP, sobretudo com a grande dedicação ao projecto dos docentes das Províncias de *León* e *Ourense* que o acompanharam com muito interesse.

³⁹ Vide, Anexos XII.

- Foi subsidiado pelo MEC e pelo DEB e contou com o apoio da Coordenação de Ensino.
- *Projecto LALO (Lengua de Acogida y Lengua de Origen)*, um projecto elaborado em 1998, integrado no Programa Sócrates, subsidiado pela União Europeia. Este projecto/parceria entre a Holanda, Espanha e Portugal, apresentado para servir uma perspectiva de ensino intercultural, teve como finalidade a produção de materiais didácticos interculturais e bilingues para serem utilizados nos três Ciclos da E.P Para cada ano foi elaborado um manual.
 - Amigos 1, 2, 3, 4, 5, e 6 e os respectivos *Cadernos de Orientações Didácticas*. A sua impressão foi subsidiada pela *Caja Madrid*.

Apesar de ter sido um material bem conseguido no aspecto científico, na prática os docentes do PLCP utilizam-no como mais um recurso, pois consideram-no de difícil aplicação no dia-a-dia, por estar desadequado às competências dos alunos para os Ciclos em causa.

- *Projecto Português é Fácil, 1 e 2* - projecto da Coordenação de Ensino, aprovado pelo GAERI em 2004 e subsidiado pelo Andbanc (Banco de Andorra).

Compõem este projecto um Livro do Aluno, um Guia para o professor e um CD áudio. Destina-se ao 1.º e 2.º Ciclos da E.P. Alguns dos seus autores foram docentes portugueses com prática lectiva no PLCP.

- *Projecto de Módulos Temáticos* – um projecto iniciado em 1990 e que se foi prolongando ao longo dos anos. Um projecto destinado a apoiar os docentes, proporcionando-lhes o aprofundamento sobre conhecimentos relacionados com comemorações de acontecimentos histórico-culturais de grande relevância.

Pela Coordenação de Ensino, foram elaborados os módulos que a seguir se mencionam:

- V Centenário do Tratado de Tordesilhas
- V Centenário dos Descobrimentos Portugueses
- O Caminho de Santiago Português
- Miguel Torga
- VII Centenário do Tratado de *Alcanices*
- Timor e o Prémio Nobel da Paz
- Expo/98
- 25.º Aniversário do 25 de Abril
- Bicentenário de Almeida Garrett
- José Saramago

3.6. Actividades complementares do PLCP

O Ensino da Língua e Cultura Portuguesas em Espanha veio procurar dar a melhor resposta aos anseios educativos, em boa hora manifestados pela Comunidade Portuguesa residente nas diversas Comunidades Autónomas de Espanha.

Assim, para além dos progressos verificados na Comunidade Portuguesa a nível da consciencialização da sua identidade nacional e europeia, foi notória a acção dos docentes do PLCP, com reflexos no sucesso escolar dos alunos, na sua orientação profissional, na colaboração com algumas Associações de Portugueses (houve docentes que integraram as suas direcções) e, sobretudo, na sua afirmação, com auto-estima, enquanto comunidade.

Desde o início do PLCP que a prestação do desempenho dos docentes não se restringe às actividades lectivas. Em acções de âmbito social e cultural, muitos deles, junto dos colégios onde exerce funções e da vida associativa da nossa comunidade, ou fora dela, fazem chegar a sua ajuda a todos aqueles que a necessitem. Estar sempre em serviço, é a atitude que a maior parte dos docentes do PLCP aceita de bom ânimo, como se de uma palavra de ordem se tratasse.

Passamos a citar algumas das actividades complementares, realizadas em tempos não lectivos, cujas planificações integram o PCC e o PEC e são realizadas de acordo com as orientações dadas pelo Colégio:

- *Semanas Culturais Portuguesas*

Aproveitando as comemorações de datas festivas nacionais, realizam-se Semanas Culturais Portuguesas com Exposições alusivas.

Pelas datas das suas realizações, podemos concluir que os docentes as fazem coincidir, quase sempre, com a semana das comemorações do 25 de Abril ou com a do Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas.

Até ao ano escolar de 2000-2001, esta actividade foi subsidiada pela Direcção-Geral dos Assuntos Consulares e das Comunidades Portuguesas⁴⁰.

- *Exposições culturais*

Normalmente, os docentes procedem ao encerramento do ano lectivo com uma Exposição dos trabalhos feitos pelos alunos nas aulas do PLCP. Em alguns

⁴⁰ Vide, Anexos XIII.

casos, esta actividade é acompanhada por teatro, coros e exibição de danças folclóricas portuguesas.

Os docentes aproveitam esta actividade como estratégia para atrair os pais dos alunos ao Colégio e ainda para lhes incutir sentimentos de pertença à Língua e à Cultura Portuguesas.

Nos relatórios anuais dos professores, é dado grande realce ao entusiasmo manifestado por parte das Associações de Pais e Alunos (APAs) por estas actividades. As APAs têm-se revelado óptimas colaboradoras do professor português.

– *Clubes de Português*

Esta actividade é uma estratégia mais para divulgar a Língua e a Cultura Portuguesas junto das Comunidades educativas, em geral, e das Comunidades Portuguesas, em particular.

Desenvolvendo o espírito associativo, os Clubes de Português colocam-se nos Colégios ao serviço das Associações de Pais, das Casas da Cultura locais e, através delas, proporcionam mais um recurso para projectos sócio-educativos e culturais que possam ser necessários e exequíveis, tais como:

- possibilitar a continuidade do contacto directo da Língua e Cultura Portuguesas com os alunos que terminaram a escolaridade obrigatória e não prosseguem estudos, ou ainda junto de alunos adultos que queiram aprender português;
- promover conferências, colóquios, viagens ou outras actividades que incentivem o conhecimento e difusão da Cultura Portuguesa e contribuam para uma educação intercultural.

No seu início, em 1994, esta actividade foi tida em boa conta pelo DEB, produzindo um Kit de materiais especificamente para os Clubes de Português. Também a Fundação Calouste Gulbenkian lhes ofereceu bibliotecas que foi actualizando, anualmente, até ao ano lectivo de 2000-2001, ano em que deixou de oferecer obras literárias para bibliotecas escolares no estrangeiro.

– *Intercâmbios Escolares/Visitas de Estudo*

A escola é cada vez menos um local onde apenas se cumprem programas curriculares. Isto torna-se mais verdade numa escola orientada para uma educação intercultural onde os intercâmbios escolares e as visitas de estudo devem ser consideradas actividades prioritárias e a privilegiar. Elas permitem a fruição da Língua e da Cultura Portuguesa e Espanhola, *in loco*, o conhecimento recíproco dos diferentes Sistemas Educativos e suas práticas pedagógicas e optimizam as relações sociais entre alunos e professores.

Em função dos acordos estabelecidos entre ambas as partes, este tipo de actividades realizam-se bianualmente, iniciando-se todo o processo com a elaboração de um projecto, respeitando os seguintes itens:

- dados de identificação do colégio: ciclo e anos lectivos para os quais se solicita a actividade;
- professor responsável e alunos participantes;
- descrição da visita/viagem de estudo;
- objectivos;
- previsão das actividades que se efectuarão durante a visita/viagem de estudo; entrevistas, conferências, intercâmbios de colégios, visitas culturais e outras;
- actividades preparatórias de organização e gestão;
- orçamento.

Estes projectos são posteriormente analisados pelos conselhos escolares dos Colégios e enviados para la *Consejería de Educación* de cada Comunidade Autónoma e para os Serviços de Ensino da Embaixada Portuguesa em Madrid, os quais darão o seu parecer, favorável ou não, através de ofício.

As *escuelas viajeras* são, igualmente, intercâmbios escolares, da competência do MEC que, na sua realização, subsidia grupos/turma de alunos portugueses e espanhóis que se candidatam a este tipo de intercâmbio escolar.

Sempre que esta actividade seja da iniciativa do professor do PLCP, este, no início do ano lectivo, deve elaborar um projecto para a sua realização e formular o pedido de autorização do mesmo às respectivas entidades educativas espanholas e portuguesas que a subsidiam⁴¹.

⁴¹ Vide, Anexos XIV.

– *Cursos para Adultos*

Por iniciativa dos docentes portugueses, tem sido possível o funcionamento de cursos de Ensino Recorrente de Adultos, nos locais onde existe essa necessidade, nomeadamente nas Comunidades Autónomas de León, Astúrias e País Basco.

O interesse por estas aulas, manifestado por alunos portugueses e espanhóis, fez com que as Direcções dos Colégios e as das Associações de Portugueses disponibilizassem salas para o efeito.

Também os Centros de Professores e Recursos, na sua programação anual, tem oferecido cursos de Português, com frequência considerável, cuja leccionação tem estado a cargo dos docentes do PLCP.

A avaliação destes cursos, feita pelas Direcções dos CPRs e pelos professores encarregados da docência, tem sido muito positiva.

3.7. Actividades culturais portuguesas

Por nos parecer de interesse informativo, fazemos constar abaixo um quadro sobre as actividades culturais consideradas mais relevantes e cujo tratamento pedagógico é feito, ao longo do ano lectivo, nas aulas do PLCP.

Figura 2 – Plano de Actividades

Dia /Mês	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES / Nº de AULAS	MATERIAL
5 de Out.	Implantação da República	Comparação da bandeira da Monarquia e da República. Tipos de regime. Presidente da República.	Papel/Bandeiras Pinturas
31 de Out.	Noite das Bruxas	Decoração da sala e contar histórias de bruxas.	Histórias
1 de Nov.	Dia de todos os Santos	Diálogo, leitura e análise de textos e documentos.	Fichas
11 de Nov.	Magusto	Convívio Escolar-Magusto no campo.	Castanhas
1 de Dez.	Restauração da Independência	Conhecer e relacionar feitos históricos através de histórias contadas e lidas.	Fichas/Livros
8 de Dez.	Padroeira de Portugal	Ler textos e resolver questionários de fichas de trabalho.	Fichas
10 de Dez.	Direitos Humanos	Poesias, cartazes e criação de textos.	Cartazes/Fichas
1 de Jan.	Dia da Paz	Canções, poesias, cartazes e autocolantes.	Cartazes/Pintura
27 de Fev.	Dia do Idoso	Escrever textos e frases alusivas ao tema.	Fichas
8 de Mar.	Dia da Mulher	Elaborar poesias dedicadas às mulheres.	Fichas
19 de Mar.	Dia do Pai	Poesias e trabalho para oferecer ao pai.	Trabalho
21 de Mar.	Dia da Árvore	Colóquios, textos, canções e plantação de árvores.	Cartazes/Árvores
22 de Mar.	Dia Mundial da Água	Cartazes e vídeos alusivos ao tema.	Cartazes/Vídeos
25 de Abr.	Dia da Liberdade	Diálogo, cartazes, vídeos sobre o tema e cravo de papel.	Vídeo/Cartaz
27 de Abr.	Dia do livro	Leituras e elaboração de um conto-livro.	Papel/lápis
1 de Maio	Dia do trabalhador	Participar e organizar debates sobre o tema.	Alunos
5 de Maio	Dia do Centro	Expressar-se livre e criativamente.	Cartazes
7 Maio	Dia da Europa	Painéis, desenhos e observação de um vídeo.	Cartazes
Maio	Dia da Mãe	Poesias e trabalho para oferecer à mãe.	Trabalho
1 de Jun.	Dia da Criança	Leitura e comentário dos direitos da criança.	Fichas
5 de Jun.	Dia do Meio Ambiente	Colóquios, textos, e canções sobre a Natureza.	Fichas/Gravuras
Junho	Fim do Ano Escolar	Convívio Escolar -Festa.	Festa

3.8. A evolução do programa de Língua e Cultura Portuguesas em Espanha

Ao analisarmos os dados estatísticos da evolução do Programa de Língua e Cultura Portuguesas em Espanha⁴², poderemos concluir alguns dos seus aspectos mais relevantes, a saber:

- O número total de alunos, em vinte anos, cresceu exponencialmente.
- Cinco anos após o início deste Programa, a sua frequência por alunos estrangeiros, nomeadamente espanhóis, é muito superior à frequência de alunos portugueses e/ou luso-descendentes.
- O ano de 1995/96 assinala claramente um novo ciclo na história do Programa de LCP, em que o número de estudantes espanhóis cresceu visivelmente.
- Desde essa data até 2007/08, o número total de alunos triplicou. Tanto o número de alunos portugueses como o de alunos espanhóis sofreu um aumento significativo: cinco vezes mais. Nesta fase, termina um outro ciclo importante desde a origem do Programa, o qual poderemos sintetizar em linhas gerais:

A realidade da emigração portuguesa em Espanha e, sobretudo, em terras de Castilla e León sofreu uma grande volta económica e social, provocada pelo encerramento das minas de carvão, passando a emigração a ter um novo estatuto, agora de cidadania europeia, como resultado do Tratado de Maastricht, em 1992. Esta situação, cujos regulamentos serviam fins mais abrangentes, acabou por não ser bem suportada pelos protagonistas, necessitando de um maior esclarecimento e empenho por parte de ambos os países. Na verdade, Maastricht aportou uma nova dimensão para as questões das aprendizagens das línguas e uma diferente visão multilingue que incentivava o estudo de línguas estrangeiras.

Contudo, o ensino do Português, sendo parte de um sistema educativo integrado, a sua aprendizagem nem sempre é visto como língua-viva ou como língua franca em alguma área do currículo. Apesar de integrar o sistema educativo espanhol, até agora em algumas escolas, continua incorporado na educação compensatória.

O desafio que agora se coloca é de tentar retirar desse regime o ensino do Português, dado que lhe diminui o seu estatuto em relação a outras línguas aprendidas nos currículos do sistema educativo espanhol.

A metodologia do ensino da língua portuguesa, enfocada a uma educação intercultural e dirigida a grupos minoritários continuou a ser destinada, quase que exclusivamente, a

⁴² Vide, Anexos XV.

salvaguardar as raízes e a identidade cultural dos pais, tal como foi definido pela Directiva Comunitária 77 / 486/CEE de 25 de Julho, que serviu de quadro estrutural na educação entre os dois países, reconhecendo que as crianças deslocadas tinham direito à educação na sua língua materna, como parte da sua identidade cultural. No entanto, o ensino de Português apontava já para a necessidade de um outro caminho. O elevado número de alunos estrangeiros que frequentavam as aulas de Português, mais de 70%, justificava um repensar na metodologia utilizada no ensino-aprendizagem do Português. De facto, a sua metodologia não estava adequada ao ensino de uma Língua Estrangeira.

A distribuição dos alunos e professores por Áreas Consulares e Comunidades Autónomas mostra-nos que há uma concentração de estudantes na área consular de Madrid e na Comunidade Autónoma da Extremadura, onde os alunos portugueses e luso-descendentes constituem 43,44% do universo de alunos portugueses.

No que diz respeito aos níveis de aprendizagem, ao longo destes vinte anos, os alunos que frequentam a Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), equivalente ao 3º ciclo do Sistema Educativo Português, têm diminuído e, por sua vez, vêm aumentando no Pré-escolar, concentrando-se principalmente no ensino básico (1º e 2º Ciclos). Todavia, ainda hoje não existem garantias de que os alunos que estudam Português desde os níveis Infantil e Primária continuem a estudá-lo em anos posteriores em ESO. Daí que se apresentem fortes desafios às Reuniões Anuais das Comissões Mistas. Há que acertar ideias, tendo em conta o estatuto da cidadania europeia.

A Europa da diversidade linguística e cultural incita-nos a criar novas maneiras de fazer e aprender, exigindo dos cidadãos competências de comunicação que nos aproximem e nos igualem, mas principalmente, estimula a que estes aumentem os níveis de proficiência da aprendizagem de línguas.

Em Espanha, assim como em Portugal, o ensino nos últimos anos tenta apoiar-se em nova legislação e novas metodologias de aprendizagem, recorrendo a bases de trabalho essenciais que possam facilitar esta tarefa, utilizando guias como o Quadro Europeu das Línguas (QECR) e o Portfólio Europeu de Línguas (PEL).

Face ao exposto, podemos concluir que leccionar em Espanha é pessoal e profissionalmente estimulante. Todavia, em algumas escolas, já vai sendo tempo de serem criadas condições mais justas e dignificantes:

– É urgente repensar a falta de reciprocidade de estatuto e tratamento de ambas as línguas em presença – Português em Espanha e Espanhol em Portugal e fazer exigências políticas, nesse sentido;

– É urgente repensar o perfil profissional dos docentes portugueses a colocar em Espanha;

– É urgente compreender que os cursos de Português, são distribuídos por 16 (dezaséis) Províncias espanholas com autonomia plena para questões de ensino, e, por conseguinte, com procedimentos diversos no que respeita ao ensino das línguas. Esta situação exige que seja feito aos docentes portugueses um acompanhamento pedagógico e didático diversificado, aquando da sua formação contínua.

3.9. Propostas de melhoria para o PLCP

Nas normas enviadas aos docentes pela Coordenação de Ensino para a elaboração dos Relatórios Anuais são-lhes pedidas propostas de melhoria para o PLCP. Uma grande parte dos docentes propõe e /ou solicita:

- mais aulas com ensino integrado;
- menos deslocações entre cursos do PLCP, ou seja, mais docentes para os CRAs;
- mais carga horária semanal para o ensino do Português;
- mais reuniões de coordenação;
- mais e novos manuais escolares;
- mais partilha de materiais didácticos;
- informação sobre a aquisição de materiais sobre Cultura Portuguesa, de preferência para serem utilizados com meios informáticos;
- mais formações contínuas;
- actualização das bibliotecas infanto-juvenis já existentes;
- mais apoios (pessoais/profissionais);
- a continuidade do ensino do Português no Ensino Secundário, como segunda língua Estrangeira, aumentando assim as oportunidades em Português dos alunos do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos da E.P., níveis de ensino que integram o PLCP.



Trabalho de Campo

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1. Introdução

Não é por demais referir que, nos tempos em que vivemos, pela diferenciação dos contextos, os sistemas de ensino necessitam de competências essenciais que facilitem conhecer, interpretar e compreender a pluralidade. Actualmente, as estatísticas escolares falam-nos de turmas que se transformaram em «microcosmos da diversidade da sociedade mundial e a compreensão transcultural tornou-se uma condição indispensável para o estabelecer de um bom clima de aprendizagem nas escolas de todo o mundo» (UNESCO 1995: 12). A par dessas diferenças culturais, estão também sempre presentes as línguas, que são um suporte importantíssimo do património cultural. Assim, valorizar e incentivar uma educação aberta, criando os meios necessários de sensibilização e manutenção da diversidade linguística e cultural, é hoje mais do que nunca, uma das necessidades prioritárias nos países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento.

Desde que oficialmente foi reconhecida, no Tratado de Maastricht de 1992, a dimensão cultural da integração europeia e se iniciaram as diligências para edificar uma Europa coesa, a utilização da língua e a fruição da cultura como veículos de uma insofismável realidade, definida como a identidade cultural dos cidadãos, tem gerado ao longo destes anos reflexões preocupantes quanto à sua realização e projecção futura num espaço plurilinguístico e multicultural como é o das actuais sociedades europeias. As políticas que enformam o direito à diversidade linguística e cultural têm em vista a construção de uma Europa sem fronteiras, onde circulem livremente pessoas e ideias sem constrangimentos de qualquer tipo, sobretudo das questões relativas à educação. No entanto estas, ainda não são unânimes, apesar de existirem já há anos Directivas e Recomendações internacionais europeias que legislam sobre o ensino da língua e da cultura do país de origem a alunos residentes noutros Estados-membros (Conselho da Europa desde 1971 e Conselho das Comunidades Europeias desde 1977). De facto, cabe a cada sociedade assegurar aos seus membros, através dos sistemas educativos, a posse e a capacidade de manejo dos instrumentos essenciais à sua concretização, reservando-lhe um papel de destaque. Esta relevante reflexão serviu de base para serem formuladas as conclusões da Conferência de Estrasburgo de 1982, em que se acentuou que o conhecimento das línguas não poderia simplesmente ser reconhecido como um instrumento de comunicação, mas sim valorizá-lo como um factor essencial que serve para compreender o

modo de vida e das formas de pensamento de outros povos, bem como do seu património cultural.

Tendo em conta esse sentimento e tomando como referentes estas premissas, de uma forma objectiva foi elaborado um estudo dentro do contexto educativo do PLCP em Espanha, que nos facilitasse um conhecimento mais amplo e profundo deste género de projecto de trabalho.

Pode-se referir no entanto, que em termos gerais, um dos principais motivos que nos incentivou e moveu a realizar este estudo está ligado a questões pessoais, visto pertencermos a esse pequeno grupo, que faz com que este programa seja há já uns anos uma realidade. Outras das razões tem a ver, com o facto de existir escassez de estudos, que nos possam asseverar a eficácia deste projecto e toda a temática a ele unida. Digamos que, o facto de descobrir se o nosso trabalho está adaptado para o fim que se destina e segue as mesmas linhas de actuação dos outros docentes que participam nele agudizou a nossa curiosidade e reforçou a vontade de o avaliar mais a fundo.

Assim sendo, identificaremos e analisaremos as opiniões de alguns professores que fazem parte deste universo, no 1º Ciclo do Ensino Básico, para conhecer o seu perfil de docente e a forma como participa neste programa. Esta análise pretende assim auscultar o papel dos mesmos em relação à concepção da escola actual e plurilingue tentando saber se estão motivados para este tipo de ensino e qual a sua opinião sobre a sua participação nesta forma de ensino.

Desta forma tentamos interpretar, compreender e analisar o programa de LCP em Espanha para poder dar resposta às seguintes questões:

- 1 - Estarão os professores portugueses motivados para este tipo de prática pedagógica?
- 2 - Que percepções têm os professores sobre este método de ensino?
- 3 - Que recursos materiais são privilegiados pelos professores?

Para fazer a análise das informações recolhidas, foram construídos quadros e gráficos que facilitaram o estudo das mesmas, os quais posteriormente foram interpretados e analisados.

A construção de um mundo global, sem fronteiras onde vigora uma escola actualizada e democrática, é um processo gradual, mas que, aos olhos de muitos, é já hoje uma realidade latente. Com efeito, ao ser esta uma investigação pioneira no programa, ambicionamos, ressaltar os aspectos positivos e negativos, com o objectivo de dar a conhecer, enriquecer e fortalecer o nosso saber pedagógico, o nosso labor e a dos vindouros.

CAPÍTULO 2 – ESTUDO EMPÍRICO

2.1. Enquadramento geral

Num planeta em que as sociedades se apresentam cada vez mais multifacetadas, repletas de inovações e o tradicional passa rapidamente a ser obsoleto e pouco funcional a curto prazo, a educação, como tantas outras vertentes, não se deixa esmorecer e tenta acompanhar o ritmo do tempo, proporcionando a todos os seus participantes um quadro propício benéfico, favorecedor de uma educação intercultural.

Seguindo este fio condutor imbricado na mutação e agitação constante da mudança, encontramos hoje muitos dos docentes que trabalham num programa que ao longo das décadas, se soube adaptar aos tempos e com eles se foi consolidando.

Hoje, como realidade perene que é desafia-nos a reflectir sobre a sua funcionalidade, reconhecendo virtudes ou defeitos, e talvez os últimos (defeitos), quem sabe, para ser superados futuramente.

Com a elaboração deste estudo efectuado a 48 (quarenta e oito) docentes do EPE em Espanha, pensamos pois decifrar melhor este seu ambiente laboral, em que ensinam a sua língua a um variado leque de alunos, como língua materna, segunda língua e língua estrangeira. Trata-se, de entender a nova função que este docente exerce nos quadros de ensino no estrangeiro desvinculando a tradicional ideia dos cursos de LCP como ligação às origens ancestrais. Como se pode deduzir, hoje é um programa com uma dimensão mais alargada e adaptada à realidade, que valoriza a língua portuguesa como factor de comunicação internacional e de expressão cultural da lusofonia.

É um ensino apropriado às necessidades de cada contexto, onde cada docente tem de enfrentar e lidar com as adversidades impostas pelos diferentes sistemas de ensino de cada província espanhola onde está colocado. Porque o meio de trabalho de cada um é um universo diferente de tantos outros, pois, cada Comunidade Autónoma rege-se por medidas educativas próprias, a que cada um deve e tem que se adaptar.

Movidos pela diversidade destas realidades educativas fomos metodicamente estruturando e realizando a nossa investigação da qual resultou o nosso estudo.

2.2. Metodologia

Em função dos objectivos pretendidos neste estudo, as metodologias utilizadas incidiram em dois suportes fundamentais. Por um lado, a pesquisa aprofundada de documentos relacionados com livros, legislação, artigos, revistas, etc. Por outro lado, a elaboração de um inquérito por questionário, do qual, após a sua aplicação, recolhemos preciosos dados e indicações, que posteriormente analisámos.

Na construção do questionário foram tidos em conta alguns cuidados especiais, no sentido de que as questões formuladas fossem de encontro aos objectivos pretendidos e tentassem obter informação através de frases simples, curtas, directas e claras para serem compreendidas pelos inquiridos na totalidade. Desta forma, procuramos colocar questões simples evitando palavras difíceis, abstractas ou com muitos significados, que pudessem garantir respostas concretas. Assim sendo, as questões foram escolhidas criteriosamente, para poder fornecer as melhores informações segundos os métodos aplicados.

Seguindo esta linha de actuação, tivemos como exemplo o paradigma “TAP”, de William Foddy tal qual como ele nos sugere:

- “«**T**» – Tópico – deve ser adequadamente definido de modo a que todos os inquiridos entendam claramente de que se trata;
- «**A**» – Aplicabilidade – aplicar uma questão a cada um dos inquiridos –, estes não devem ser solicitados a fornecer informações de que não dispõem;
- «**P**» – Perspectiva – dos inquiridos ao responder às perguntas deve ser especificada de modo a que todos forneçam o mesmo tipo de resposta” (1996: 214).

Aplicado a 48 (quarenta e oito) indivíduos, sendo uma amostra bastante significativa, para o objectivo final do nosso estudo, esta investigação incidiu num tratamento de dados que servissem mais tarde de base para outras futuras possíveis pesquisas, com um método simples, e provavelmente o mais eficaz.

A partir daqui, este projecto de investigação foi desenvolvido respeitando as seguintes etapas: delimitação da amostra, elaboração do instrumento, validação do instrumento, produção dos dados e análise dos dados.

2.2.1. Natureza e delimitação do estudo

Após termos abordado de uma forma objectiva e simplificada os aspectos teóricos da problemática que decidimos investigar, confrontamo-nos agora com a fase que nos explicita o contacto directo e laboral do docente.

Trata-se agora de reunir dados, que nos permitam interpretar o parecer dos docentes do EPE em Espanha. A este propósito foi solicitado por e-mail autorização à Coordenação de Ensino em Madrid, para a utilização de um questionário a ser preenchidos pelos mesmos professores.

Sabemos no entanto, que a multiplicidade de aspectos que envolvem estudos desta índole acarreta limitações variadas.

A subjectividade da sua consecução, pela diversidade de perspectivas que sugere e aborda, muitas vezes pode desencadear uma teia de complexas dificuldades durante o processo de interpretação e aplicação das informações sugeridas.

Ao serem apresentadas algumas opções como resposta, tendem a condicionar de certa forma a opinião dos inquiridos, limitando assim a sua espontaneidade. Por outro lado, na recolha de informações existem riscos inerentes que segundo William Foddy podem dificultar a interpretação dos dados, definindo-os através de cinco causas:

- Os inquiridos não interpretam as perguntas nos termos pretendidos;
- A falta de esforço ou de interesse por parte dos inquiridos;
- Os inquiridos não estarem motivados para admitir certas atitudes ou comportamentos;
- Os inquiridos terem lapsos de memória e erros de compreensão devido à tensão envolvente;
- Erros por parte do investigador (alterar o vocabulário, lapsos nos procedimentos de apresentação e adopção de procedimentos incorrectos de registo (1996: 2).

Estamos, no entanto, convencidos, que a natureza do estudo apresentado nesta investigação servirá para compreender a índole das questões enunciadas.

Outras situações de igual importância, que não foram apontadas, poderão constituir como pistas para outras investigações e dar uma visão mais ampla e completa da problemática proposta quem sabe num futuro próximo.

2.2.2. O Problema de estudo

Indagar sobre o problema de uma investigação, muitas vezes é um repto difícil de superar. No entanto, permite-nos abrir caminho, orientando todo o percurso a seguir.

Assim, especulando sobre as posições tidas em matéria, daqui resultou o nosso problema que se formulou nos seguintes termos:

Que perfil profissional desempenha o docente do EPE em Espanha?

Dando rumo e credibilidade a esta formulação, foram levantadas algumas questões, que vão de encontro ao problema estipulado:

- *Que factores caracterizam este docente?*
- *Que motivações lhe são inerentes?*
- *Como desempenha o seu papel de professor no seu quotidiano pedagógico?*

2.2.3. Objectivos do estudo

Construir um tronco teórico que servisse de sustentação para confirmar posteriormente o resultado dos nossos dados, fundamentado em bibliografia explícita da matéria em estudo permitiu-nos delinear os seguintes objectivos:

- *Pesquisar bibliografia diversa, capaz de fundamentar o nosso estudo;*
- *Descobrir e analisar a realidade das escolas que têm este tipo de ensino;*
- *Conhecer a situação do docente do EPE em Espanha face ao seu quotidiano pedagógico;*
- *Reconhecer aspectos positivos e negativos dentro do PLCP em Espanha;*
- *Interpretar o papel e as motivações sentidas pelo professor na escola;*
- *Analisar as transformações sentidas e vividas neste tipo de ensino;*
- *Aceitar que estamos numa fase de mudança e que é pertinente o ensino de uma segunda língua;*
- *Enriquecer e fortalecer o saber pedagógico pessoal e investigacional sobre o EPE.*

De acordo com estes objectivos, pretendemos conhecer, interpretar e analisar percepções afectivas e emocionais dos professores face ao ensino/aprendizagem de uma nova língua nesta forma de ensino.

Procuraremos, também, saber quais as dificuldades encontradas por estes no seu labor diário como docentes, num país que não são o seu.

Finalmente, analisaremos todas as transformações que o ensino desta língua tem vindo a sofrer, desde que teve início em 1987.

2.3. Breve caracterização do Quadro de EPE em Espanha

Ao ser este um estudo pioneiro dentro do programa de LCP em Espanha, requereu a participação de todos os docentes que leccionaram durante o ano lectivo de 2008/2009, ao qual amavelmente aceitaram participar, respondendo ao que lhes foi solicitado.

Em Espanha, o programa de LCP contempla várias realidades, obrigando a uma adaptação diversificada do docente. Neste momento, está vigente em 16 (dezasseis) províncias de 10 (dez) Comunidades Autónomas e requer uma acuidade metodológica para fazer frente à pluralidade escolar existente.

O facto de trabalharmos dentro deste projecto há já alguns anos facilitou de certa forma este labor, na medida em que conhecemos mais de perto este paradigma escolar. Por isso, como já foi mencionado, um dos principais motivos que levaram à realização do presente estudo prende-se, fundamentalmente, com aspectos pessoais e profissionais que devido a essa experiência de longa data nos impele a reflectir numa série de desígnios, transformando este num desafio.

2.3.1. Caracterização Geográfica

As províncias espanholas em que o programa de LCP está presente são: *León, Asturias, Burgos, Pamplona, Madrid, Ourense, Guipuzcoa, Vizcaya, Cantabria, Zaragoza, Salamanca, Cáceres, Badajóz, Pontevedra, Barcelona, Lérida.*

A figura 4 ilustra a localização das 16 (dezasseis) províncias, distribuídas pela geografia espanhola.

Figura 3 – Mapa das províncias espanholas



2.4. População em análise

Para a elaboração deste estudo contamos com uma população de professores de português LM, colocados por concurso escolar, de acordo com o Decreto-Lei n.º 165/2006, de 11 de Agosto no contexto do Decreto Regulamentar n.º 13/2006 de 11 de Agosto, para o ano lectivo de 2008/2009.

Actualmente a exercer funções como docentes do PLCP em Espanha estão 52 (cinquenta e dois) professores.

O quadro 1 sintetiza esta realidade de acordo com os dados obtidos no estudo estatístico efectuado nos Serviços de Ensino em Madrid⁴³.

Quadro 1 – Caracterização da população docente

População docente do EPE em Espanha						
Ano lectivo 2008/2009						
Professores	Apoio Pedagógico	Colégios	Alunos portugueses	Alunos espanhóis	Outros	Total
50	2	112	2107	7249	939	10295

2.4.1. Caracterização dos sujeitos do estudo

Os sujeitos do nosso estudo foram caracterizados em função da idade, do sexo e da nacionalidade.

No quadro 2 podemos observar em linhas gerais que todos os inquiridos são de nacionalidade portuguesa e que as suas idades de acordo com o sexo oscilam desde os 25 (vinte e cinco) e os 60 (sessenta) anos, predominando as idades compreendidas entre os 31 (trinta e um) e 36 (trinta e seis) anos. Com efeito, o facto dos docentes com certa maturidade representarem aqui uma minoria, pode ser um potencial indicador para outras variáveis a estudar.

Constatamos também, que, o género feminino prevalece em relação ao masculino.

Quadro 2 – Caracterização pessoal dos sujeitos do estudo

Variáveis Pessoais									
Género		Nacionalidade Portuguesa			Idade				
	Masc.	Fem.		25-30	31-36	37-42	43-48	49-54	55-60
Nº	15	33	48	6	17	8	11	4	2
%	31,2	68,8	100	12,5	35,4	16,7	22,9	8,3	4,2

⁴³ Vide, Anexo XV.

Quanto aos dados profissionais e mais concretamente aos de anos de serviço como docente pretendia-se saber qual era o tempo de serviço que cada professor tinha exercido em Portugal, em Espanha e na presente escola onde trabalha, de modo a definir se o tempo de serviço influenciava na experiência em dar aulas a alunos estrangeiros e luso-descendentes.

Quadro 3 – Caracterização profissional dos sujeitos do estudo

Variáveis Profissionais													
Anos de serviço em Portugal							Em Espanha				Presente escola		
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	+26	0-5	6-11	12-17	+17	0-5	6-11	12-17
	18	12	4	6	4	4	38	1	8	1	40	7	1
%	37,5	25,0	8,3	12,5	8,3	8,3	79,2	2,1	16,7	2,1	83,3	14,6	2,1

Segundo esta caracterização podemos concluir que neste momento no EPE em Espanha o maior número de professores que prevalece a trabalhar são os que têm menos experiência e portanto os que têm também menos tempo de serviço até em Portugal. A maioria deles é neste momento contratada, restando somente uma minoria de docentes com mais de 20 (vinte) anos de serviço a leccionar neste sistema e portanto já com alguma experiência neste tipo de ensino.

Quanto ao tempo de permanência na mesma escola, verifica-se que os professores leccionam pouco tempo na mesma, sendo elevadíssimo o número de docentes que se encontram dentro da escala que vai de 0 a 5 (cinco) anos, já aqueles que se mantêm há mais de 12 (doze) anos no mesmo centro escolar ficam reduzidos a um inquirido. A nosso ver, esta constante rotação de escola em escola não beneficia em grande medida o sistema, visto que os alunos precisam de um acompanhamento constante e progressivo durante este trajecto de crescimento do saber.

De seguida efectuou-se uma análise que visava auscultar com quantos alunos o professor trabalha por ano, assim como as suas nacionalidades.

O quadro 4 indica-nos que a maioria dos docentes trabalha em média com um número de alunos que varia numa escala de 1 (um) a 100 (cem), podendo passar nalguns casos a centena. Neste momento existem professores em colégios a trabalhar com alunos que atingem números como 300 (trezentos) a 600 (seiscentos), no entanto estes representam uma minoria.

Quadro 4 – Número de alunos que em média trabalha um docente

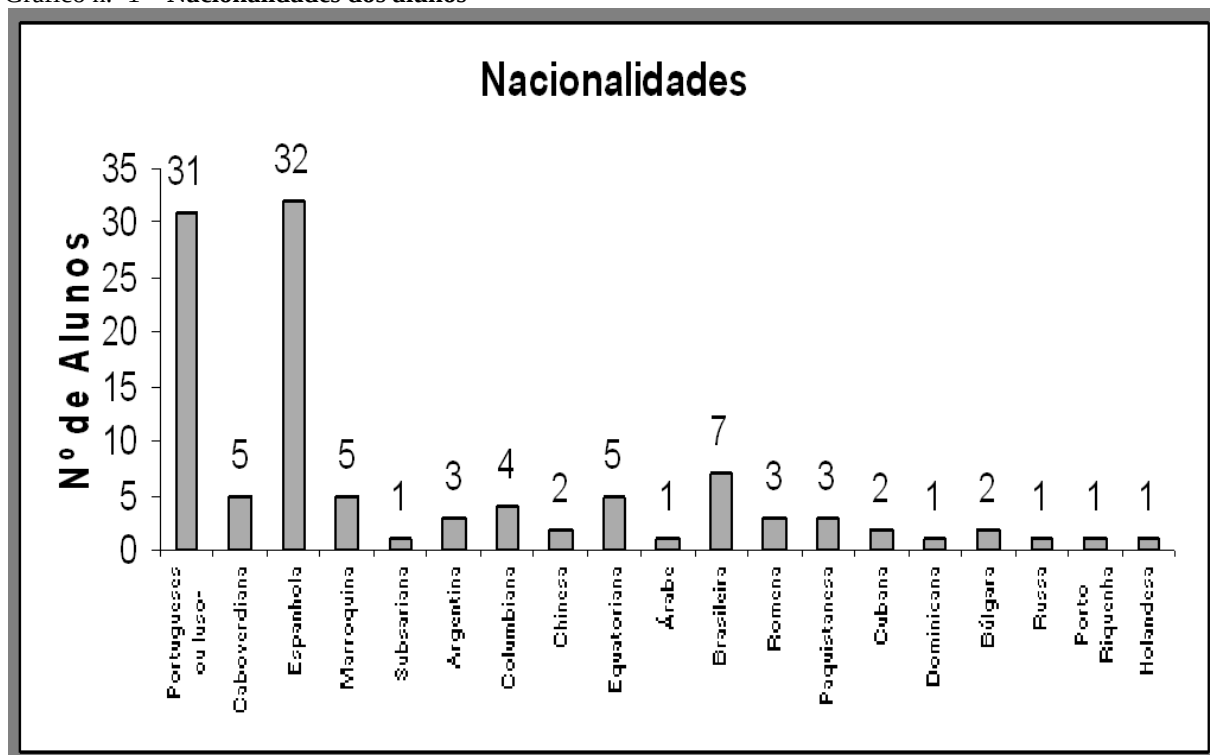
Variáveis Profissionais						
	Número de alunos					
	1-100	101-200	201-300	301-400	401-500	501-600
Nº	25	11	5	3	3	1
%	52,1	22,9	10,4	6,2	6,2	2,1

No gráfico1 estão sintetizadas as nacionalidades de todos os alunos que frequentam as aulas de LCP, podendo-se concluir que a diversidade das origens culturais é enorme.

As maiores ocorrências registam-se nos alunos Espanhóis e alunos Portugueses ou Luso-descendentes, que reflecte a grande importância da Língua Portuguesa nos nossos vizinhos Espanhóis e nos laços culturais que as famílias Portuguesas pretendem manter.

Além desta acentuada diferença de nacionalidades é notória a pluralidade de culturas nas aulas com alunos oriundos dos cinco continentes espalhados pelo mundo. De facto, uma vez mais a multiculturalidade expressa na diversidade do gráfico1 vem-nos recordar a complexidade cultural em que a nossa escola está imersa nos dias de hoje.

Gráfico n.º 1 – Nacionalidades dos alunos



Como podemos constatar, o paradigma escolar actual apresenta aulas com crianças culturalmente heterogêneas, com diferentes crenças e costumes que assumem estilos de vida diferentes. É neste contexto que o intercâmbio cultural aliado a uma educação intercultural

deve favorecer o desenvolvimento, a tolerância e o respeito, facilitando paulatinamente a comunicação das relações entre indivíduos de culturas diferentes, sendo encarado como um factor de enriquecimento pela reciprocidade que esta situação acarreta e nunca como um obstáculo.

Se importante é conhecer e aceitar toda esta diversidade cultural, relevante também é alimentar nos alunos o amor pelas suas raízes e culturas, para que estes se aceitem e se sintam bem consigo próprios, numa sociedade que por vezes se lhes apresenta adversa. Na linha desta ideia, um dos objectivos primordiais da educação intercultural é capacitar os professores para trabalhar com panoramas escolares diversos, dando respostas às mais variadas necessidades.

Estamos, no entanto cientes, de que estes objectivos são um pouco ambiciosos, se os queremos aplicar num panorama carregado de negativismo formado por grupos sociais desfavorecidos e culturalmente desvalorizados. Todavia, incentivamos a escola e os docentes, para a criação de comportamentos que contestem estas aberrantes atitudes. Porque, e agora de acordo com Carlinda Leite, se «queremos uma escola para todos e não apenas para o “cliente ideal”, temos de aceitar o desafio de prever e conceber uma diferenciação pedagógica onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros» (2002: 188), pois «uma “escola para todos” e em que “todos são diferentes”, exige de cada docente a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar» (*Ibidem*: 242).

Sabemos que uma educação intercultural⁴⁴, idealizada em muitas instituições, tenta reconhecer e aceitar o pluralismo cultural como uma realidade social, fortalecendo a escola e a sociedade com valores humanos que podem ser sintetizados em seis princípios básicos pedagógicos: igualdade, respeito, tolerância, pluralismo, cooperação e co-responsabilidade social. Seja qual for o método utilizado, definitivamente acreditamos, que esta diversidade cultural deve fazer parte dos programas escolares despertando nos alunos sentimentos que lhes façam entender que as diferenças são um factor de progresso e não de exclusão, resultando desta interacção cultural, crescimento pessoal e a percepção um mundo melhor.

A educação intercultural pretende a formação sistemática de todos os alunos visando: a compreensão da diversidade cultural da sociedade actual; aumentar a capacidade de

⁴⁴ Banks, um dos principais teorizadores norte-americanos no campo da educação intercultural, apresenta os seguintes objectivos e características da educação intercultural: educação para a liberdade; educação para todos; desenvolvimento de competências de interacção cultural; multiculturalidade e aprendizagem significativa; educação multicultural e coesão social (Cotrim 1995: 46).

comunicação entre pessoas de diversas culturas; criação de atitudes favoráveis à diversidade de culturas; aumento de interação social entre as pessoas e grupos culturalmente diferentes.

Com o tempo, a educação intercultural deixará de ser considerada como uma simples necessidade das escolas, utilizadas para lidar com alunos imigrantes ou de minorias étnicas, para adquirir a relevância de ser considerada uma das dimensões básicas da educação geral⁴⁵ dos indivíduos, dos grupos e das comunidades.

Educar na diversidade deve ser portanto uma componente de enriquecimento total dando uma resposta eficaz às necessidades de formar cidadãos que possam viver e integrar-se plenamente numa sociedade na qual estão imbuídas várias culturas.

⁴⁵ Marques salienta o papel desta educação «como valorização de culturas e das identidades culturais, como ferramenta de intervenção, de diálogo, de conhecimento, de enriquecimento mútuos» (2003: 76).

2.5. Instrumentos de recolha de dados

O instrumento de trabalho consensualmente utilizado foi um *Inquérito por Questionário*, com questões fechadas e abertas permitindo assim aos docentes apontar /indicar algumas opiniões e sugestões. Estas questões foram escolhidas tendo em conta 6 partes diferentes, de igual importância, que seriam mais tarde cruzadas e tratadas estatisticamente.

Não querendo indagar na total privacidade do docente, estas questões de natureza fechada, subtilmente subjectivas abordaram itens sobre dados pessoais simples, ou assuntos relacionados com procedimentos metodológicos desenvolvidos nas aulas.

Foram também aplicadas outro tipo de questões (abertas) que permitiram de uma forma natural que o inquirido expressasse manifestamente com certa amplitude a sua opinião. Nesta medida, estas perguntas, foram criadas com o intuito de melhor servir, com dados da realidade prática, o teor desta tese.

Convém citar, que ao ser este um questionário pessoal e sigiloso procuramos não influenciar os inquiridos durante a fase de aplicação do mesmo, solicitando somente sinceridade e espírito de participação.

De facto, a nossa opção por este tipo de questionário deve-se às vantagens na sua aplicabilidade (fazível no tempo), tendo em conta a população alvo, e devido à facilidade de implementação, recolha e tratamento de dados.

Podemos pois concluir que, o instrumento foi assim validado pelo grupo de docentes que a ele teve acesso respondendo satisfatoriamente, achando o formulário com questões pertinentes e com a devida coerência quanto ao tratamento do tema.

2.5.1. Questionário

Sabendo que, a utilização de um instrumento adequado que se adapte aos inquiridos facilita a recolha de informação e a uma melhor análise dos dados apresentados, foram tidos em conta aspectos relevantes do quotidiano pedagógico dos docentes do EPE, com a finalidade de serem identificadas áreas de consenso gerais tidas como prioritárias pelos sujeitos inquiridos.

Exaltando assim todo o labor que se processa no meio escolar deu-se importância à situação profissional do inquirido, à motivação do mesmo, aos recursos que possui e finalmente aos aspectos pedagógicos e didáticos com que trabalha.

Tratando-se portanto, de um tema comum, a estratégia de recolha de informação para este questionário foi planeada de acordo com o enquadramento teórico apresentado na parte teórica deste trabalho incidindo essencialmente no capítulo 3.

A escolha das perguntas do questionário teve como origem, o resultado final pretendido para este tipo de estudo. E dadas as questões serem abertas, não se utilizou uma escala estruturada, visto a maioria ser de fácil resposta com um sim ou um não.

Face ao exposto, através do questionário, foram agrupadas em seis partes várias questões, abrangentes de inúmeras componentes do contexto educativo como: tempo de serviço, número de alunos, perfil do professor, manuais escolares, recursos didáticos, metodologias pedagógicas, etc.

Assim, numa primeira parte deste estudo fazem parte três questões que pretendem identificar os respondentes quanto à idade, sexo e nacionalidade.

Seguidas destas, na segunda parte do estudo as questões apresentadas referem-se à situação profissional dos docentes, quanto a tempo de serviço em Espanha, Portugal e na presente escola. Neste item, aparecem também duas questões relativas ao número e nacionalidades dos alunos com que estes docentes trabalham.

No leque de questões que engloba a terceira parte deste questionário estão inseridas sete perguntas relacionadas com a forma que estes docentes encaram este programa.

Visto as escolas em que este estudo foi implementado funcionarem com características análogas, na quarta e quinta partes do mesmo foram inseridas questões relacionadas com o tipo de estratégias, metodologias e materiais utilizados na realização das suas aulas.

A última e sexta parte do questionário referencia questões relacionadas com os principais objectivos no ensino aprendizagem de uma língua estrangeira.

Embora o referido questionário procurasse analisar como já foi descrito diversas variáveis que englobassem diferentes estilos de vida laboral existentes, para a elaboração desta investigação, concentrámos a nossa atenção em três dessas variáveis:

- *Motivação* – Procurámos identificar o grau de realização profissional. Foram tidos em consideração aspectos de concurso, financeiros, bem como percepções pessoais sentidas à volta desta função, para a qual foram solicitadas algumas vantagens e desvantagens.
- *Recursos* – Tentámos analisar os recursos utilizados no dia-a-dia, assim como a frequência da sua utilização. Aqui tivemos em conta se estes materiais satisfazem as necessidades dos docentes e se recebem informação referente aos mesmos.

- *Pedagógico-didáticos* – Indagámos sobre o trabalho diário numa aula de LCP. Nesta parte foram analisados os aspectos pedagógicos e didáticos mais frequentes para dar cada aula, assim como as dificuldades a elas inerentes.

Com o propósito de se poder avaliar variáveis mais minuciosas como a da utilização de alguns recursos escolares, utilizou-se uma tabela composta por 5 (cinco) índices, variando os valores dos mesmos entre 1 e 5, que correspondem ao modo como cada uma utilizações é adoptada, individualmente, pelos docentes.

No que se refere às questões de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira adoptou-se uma escala de resposta que obedece a 4 (quatro) itens, em que cada inquirido pode assinalar a opção mais conveniente.

Consequentemente, de encontro com tudo aquilo que foi citado anteriormente este instrumento de trabalho estruturou-se em quatro fases: (1) – elaboração do questionário; (2) – aplicação do questionário; (3) – recolha de dados; (4) – interpretação de dados.

Com a concretização de todas as fases, pretendíamos, conhecer a opinião dos inquiridos sobre a sua participação nesta forma de ensino, ao mesmo tempo que procuramos, também, saber quais as dificuldades encontradas por estes no seu labor diário como docentes num país estrangeiro.

2.5.1.1. Aplicação do questionário

Durante os meses de Abril e Junho de 2009 através de *e-mail* foi solicitada a colaboração de todos os docentes do EPE em Espanha para responder a um questionário totalmente anónimo.

Fazendo parte do PLCP 52 (cinquenta e dois) professores, somente foram distribuídos 48 (quarenta e oito) inquéritos, visto dois dos professores estarem a exercer funções de apoio na Coordenação de Ensino⁴⁶, outro estar de atestado e por isso incontactável para responder a dito questionário e por último um destes docentes ser o investigador desta dissertação.

Na totalidade, por *e-mail*, foram gentilmente devolvidos os inquéritos de forma correcta e útil.

⁴⁶ Estes dois docentes exercem funções administrativas nos Serviços de Ensino da Coordenação em Madrid e por esse motivo não dão aulas durante o ano lectivo em nenhum colégio.

2.5.1.2. Análise dos dados

Depois de recebidos todos os inquéritos e ter sido dado um número identificativo a cada um procedeu-se à sua análise informatizando os mesmos através de uma ferramenta estatística intitulada *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 16.0.

A estratégia global deste tipo de análise de dados, considerando os objectivos deste trabalho, basearam-se em dois níveis, em que ambos tentaram dar resposta às questões da pesquisa e que, de certo modo, reflectem o plano desta dissertação.

Num primeiro nível de análise, trata-se de descrever e analisar o perfil dos professores, usando para isso a sua identificação. Numa segunda fase fazem-se as perguntas mais relevantes para este trabalho, fazendo-se depois o cruzamento dos dados e a respectiva leitura dos resultados.

Salientamos que antes de serem introduzidos os dados foram criteriosamente estudadas as perguntas de forma a constituir a base necessária para uma correcta introdução dos dados e assim definir as variáveis e seleccionar as escalas de medida ligada com as respostas.

Desta forma, a maior parte das questões foi analisada de acordo com o *método estatístico descritivo*, visto as variáveis assim o exigirem. Assim, recorrendo à *análise de frequências*, obtivemos a maioria dos dados da população em estudo. Outras questões que não se enquadravam dentro destas dimensões, para que pudessem fornecer as informações pretendidas foi feita uma *análise de conteúdo* em simultâneo.

De salientar, que numa fase posterior para aprofundarmos ainda um pouco mais sobre as informações existentes utilizou-se um método de *correlação e associação*.

2.6. Hipóteses do estudo

Tendo em vista delinear um percurso que vá marcando as pautas de actuação pelas quais esta investigação deve seguir, delimitamos uma série de hipóteses que juntamente com os objectivos propostos e o problema inicial enunciado irão nortear esta pesquisa na obtenção dos melhores resultados.

Assim, as nossas hipóteses serão:

H1 – Que factores influem no trabalho diário do docente do EPE em Espanha

H2 – As condições laborais são essenciais para o ensino/ aprendizagem.

H3 – Estão os professores preparados e motivados para este tipo de ensino

H4 – A carência de materiais está directamente ligada aos resultados obtidos.

H5 – Que recursos materiais são privilegiados pelos professores de LCP.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. Apresentação dos resultados

Apresentados todos os procedimentos metodológicos do processo de investigação subjacente a este estudo, de seguida passámos ao tratamento e análise dos resultados auferidos. Esta aplicação do estudo, foi bastante relevante como parte inicial de todo o processo de trabalho, na medida em que através dos resultados obtidos conduziu-nos à primeira categorização de itens com alguma base empírica, permitindo-nos posteriormente entender e avaliar o estudo principal.

Relativamente a esta apresentação e esquematização dos dados, serão exibidos quadros e alguma tabela precedidos por sucintas explicações relacionados com a matéria em estudo.

Para o presente estudo preferimos seleccionar os dados através de técnicas do tipo quantitativo (questionário), em virtude da análise ser facilitada e este ser o método mais adequado para estes casos. Todavia, existem momentos que requerem uma análise mais pormenorizada, com descrições de opiniões, de forma a permitir realizar uma análise de conteúdo dos mesmos e estes «são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos» (Bogdan e Blikien 1994:16).

Nesta ordem de ideias, a metodologia qualitativa «é a busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos, ou seja, um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e idiográfico» (Almeida e Freire 2000: 98), em que o estudo se centra nos dados e no contexto que possui sem os separar. Justificando a sua actuação na procura e no entendimento dos significados sem fazer a transferência dos mesmos.

Salientamos no entanto, que a técnica da análise de conteúdo é cada vez mais utilizada em investigação, principalmente «porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade» (Quivy 1998: 227).

Perseguindo o principal objectivo desta análise, optámos também por recolher dados com base no teste de Qui-quadrado (para as associações cruzadas entre as variáveis nominais), por considerarmos este método adequado ao estudo das relações entre as variáveis estudadas.

Foi nosso propósito, proceder a partir deste momento à apresentação dos dados relativos à análise das várias dimensões, tendo em conta que anteriormente já foram apresentados em dois quadros os dados profissionais dos professores inquiridos.

3.2. Motivação

Nesta parte do questionário o objectivo era saber como o docente teve conhecimento sobre o EPE, se gosta de trabalhar no estrangeiro, se está realizado como professor, se é um trabalho bem pago e se aconselha a experiência a outros docentes.

Quadro 5 – Caracterização Social e Motivacional do trabalho

	Concurso				Gosta de trabalhar no estrangeiro		Sente-se realizado	
	Amigos	Agrupamento	Internet	Outros	Sim	Não	Sim	Não
Nº	17	3	18	10	46	2	35	13
%	35,4	6,2	37,5	20,8	95,8	4,2	72,9	27,1

Na primeira questão a grande maioria dos inquiridos tiveram conhecimento do concurso através da internet e a seguir através de amigos, correspondendo uma minoria informado através dos serviços sendo superado por 10 (dez) elementos, que tiveram conhecimento através de outras fontes.

Podemos constatar através deste gráfico que os serviços de educação ainda não informam convenientemente os seus docentes existindo portanto uma carência quanto a um serviço personalizado com base em informações. A pesquisa por internet ou o contacto com os amigos ainda é o meio que facilita a obtenção de inúmeras informações.

Quanto aos motivos que levaram cada docente a concorrer a este tipo de ensino, como era de prever as respostas foram variadas.

A par desta situação, seleccionamos aquelas que os inquiridos mais destacaram e que para nós nos pareceram as mais relevantes. Diríamos então, que os motivos principais que levaram estes docentes a concorrer ao EPE em Espanha prende-se essencialmente com aspectos de colocação, visto em Portugal não conseguirem entrar nos quadros de agrupamento. Por outro lado pesam também factores financeiros, na medida em que o vencimento é compensatório, aliado à curiosidade em conhecer novas experiências e com elas adquirir conhecimentos e novos contactos.

Na terceira questão em que se pergunta se o docente gosta de trabalhar no estrangeiro, somente dois docentes manifestaram desagrado em exercer este tipo de funções, enquanto os restantes docentes não hesitaram em responder afirmativamente a esta questão. Daqui podemos afirmar, que o facto da esmagadora maioria responder sim contribui de forma positiva para a motivação de trabalhar no estrangeiro.

Na quarta questão que era se o docente se sentia realizado como professor de LCP em Espanha, a maior parte dos docentes responderam afirmativamente. Isto leva-nos a concluir

que estes professores sentem-se capazes de enfrentar as vicissitudes do dia-a-dia e que o trabalho que executam está dentro dos parâmetros que cada um delimitou como profissional. Sentindo-se especialistas em educação intercultural abrindo caminho para a compreensão, para a comunicação e para a interacção, professando os princípios essenciais de «dar a conhecer o outro para levar à compreensão das suas diferenças e também da igualdade fundamental de todos; de entrar em comunicação com aquele que é diferente, descobrindo a complementaridade entre as pessoas; e finalmente conduzir à interacção para construir a unidade» (Boléo e Nunes 1998: 149).

No entanto, aqueles que responderam negativamente a esta questão, apesar de serem uma minoria são um número preocupante.

Quadro 6 – Caracterização económica

	Financeiramente compensa		Aconselha esta experiência	
	Não	Sim	Não	Sim
Nº	24	24	8	40
%	50,0	50,0	83,3	16,7

A quinta questão está relacionada com aspectos financeiros e tenta saber se financeiramente este tipo de trabalho é compensatório?

Curiosamente as respostas foram similares pois metade dos docentes respondeu afirmativa e negativamente. Perante esta situação acreditamos que um dos grandes incentivos que levava muitos dos professores portugueses a concorrer ao ensino no estrangeiro está a cair em descrédito. Por outro lado, para as camadas mais jovens, que iniciam agora as suas funções e que em Portugal não conseguem colocação, o vencimento no estrangeiro corresponde a um factor aliciante, o que justifica metade das respostas afirmativas ao estarem eles em maioria.

Na quinta questão, o docente teria que responder à seguinte pergunta: Aconselha esta experiência a outros docentes?

A maioria não hesita em afirmar que aconselharia esta experiência a outros docentes. Neste caso, a justificação encontrada na questão anterior vem confirmar de certa forma esta resposta. Destacando-se como uma grande maioria⁴⁷, os professores mais jovens são os que se adaptam mais facilmente às novas situações e aceitam com entusiasmo a mudança e o renovar de rumo. Satisfatoriamente, podemos concluir, que presentemente o docente do EPE em Espanha, apesar de não estar a leccionar no seu país e de ter de enfrentar uma realidade

⁴⁷ Vide, Quadro 2 – Caracterização pessoal dos sujeitos do estudo

diferente àquela que está habituado, sabe adaptar-se e tirar partido da situação, valorizando os aspectos positivos desenvolvendo competências que lhe permitirão no futuro construir um conhecimento que faça dele melhor formador.

Nesta última parte do questionário pedia-se ao inquirido que enuncia-se duas vantagens e desvantagens deste sistema de ensino.

Depois de analisadas todas as respostas na globalidade e dada a sua diversidade seleccionámos aquelas mais reincidentes na medida em que a nosso ver demonstram o sentir geral deste grupo de docentes.

Como vantagens entre muitas outras, destacámos a oportunidade de partilhar experiências conduzindo isto a um enriquecimento pessoal e profissional, assim como a possibilidade de poder difundir a língua e a cultura portuguesas como património e riqueza do país.

No que concerne às desvantagens, por serem bastantes e unânimes, destacámo-las nas seguintes alíneas:

- Isolamento profissional;
- Falta de continuidade deste tipo de ensino;
- Fora dos colégios, não há incentivos para a LCP;
- Falta de formação;
- Falta de manuais escolares⁴⁸;
- Falta de apoio pedagógico a nível da Coordenação;
- Falta de reconhecimento por parte do Ministério de Educação⁴⁹.

⁴⁸ Esta alínea indiscutivelmente foi a que mais se destacou. Quase todos os docentes alegaram a falta de material para poder trabalhar com dignidade.

⁴⁹ Os professores sentem-se discriminados em aspectos relacionados com a progressão na carreira, a avaliação, a formação, a atribuição de créditos, etc.

3.3. Recursos

Esta parte do trabalho tinha como objectivo obter informações sobre os materiais utilizados por cada professor, a frequência com que os utilizava, se esses materiais satisfaziam todas as suas necessidades, se recebia material de apoio, se já ministrara algum curso extra-escolar estrangeiro, se já frequentou alguma vez uma acção sobre o ensino de uma língua estrangeira e se já leu algum livro sobre esta mesma questão.

Quadro 7 – **Caracterização material**

Variáveis Materiais						
Recursos						
Utiliza manuais escolares			Recebe material de apoio			
	Não	Sim	Frequência	Ocasionalmente	Quase Nunca	Nunca
Nº	20	28	1	12	19	16
%	41,7	58,3	2,1	25,0	39,6	33,3

Na primeira questão deste item do inquérito pergunta-se ao docente se utilizava normalmente nas suas aulas manuais escolares. Em caso afirmativo pedia-se depois que os identificasse. Metade destes docentes afirmou que recorria ao auxílio de livros escolares para dar as suas aulas.

Constatou-se depois que esse material didáctico descrito pelos docentes referencia livros elaborados já há anos por uma equipa de professores do EPE em Espanha, alguns livros oferecidos pela editora Lidel e outros manuais escolares utilizados nas escolas Básicas em Portugal oferecidos pelas editoras anualmente, os quais são fotocopiados.

Quanto à questão que pretende saber se o docente recebe material de apoio de alguma editora ou instituição portuguesa, são muito poucos o que usufruem deste privilégio. A maioria dos professores no estrangeiro não tem possibilidade de contactar ou receber material de apoio que lhe ajude nas suas aulas e o mantenha informado.

Tendo em conta esta carência em material escolar tentamos saber numa escala de 1-5 em que o 1 (um) corresponde ao valor mais baixo e o 5 (cinco) ao máximo a frequência em que o docente utiliza os seguintes recursos: livro escolar, fotocópias, vídeo, computador, áudio, outros.

Para este tipo de questões, a análise mais vulgar é a da Variância de Friedman e foi o tipo de análise que utilizamos, da qual extraímos as seguintes ilações:

Sendo os livros escolares, o material mais utilizado ainda nestes tempos, obtivemos uma disparidade de respostas que justificam a falta dos mesmos sobre esta matéria. Reparamos que a maioria dos docentes talvez por não possuir os idóneos, já quase não utiliza este apoio

escolar como recurso, enquanto o computador, pela diversidade de opções, por sua vez está a ser utilizado com mais frequência. Podemos assim concluir que a maioria dos docentes usa o computador como recurso de aprendizagem.

No que concerne a fotocópias, observamos que este recurso é utilizado no dia-a-dia por todos os docentes. Chega até a ser mais utilizado que o computador e o livro escolar. Isto continua a justificar a falta de livros escolares sobre esta matéria e a necessidade imperiosa que os professores têm em recorrer às fotocópias para poder dar as suas aulas.

Quanto ao áudio é usado por todos os inquiridos sendo uma peça fundamental para a aprendizagem e um dos auxiliares que mais apoio dá a este tipo de aulas.

O recurso visual (vídeos), já não serve de apoio para a maioria, que neste momento, como recurso não está a explorar. Todavia, visto que existem alguns docentes que o utilizam com certa frequência, esta tendência pode vir a inverter-se.

Por último, existem ainda alguns professores que dando lugar à criatividade e imaginação utilizam outros tipos de recurso nas suas aulas.

Depois desta análise perguntamos aos professores se estes materiais satisfaziam todas as suas necessidades. As suas respostas estão esquematizadas no quadro que se segue.

Quadro 8 – Caracterização satisfação de material

Variáveis Materiais		
Estes materiais satisfazem as suas necessidades?	Recursos	
	Não	Sim
Nº	23	25
%	47,9	52,1

Mais de metade dos docentes confirmou que o material que possuiu satisfaz as suas necessidades. Talvez esta boa vontade e acomodação em termos de material se compreenda, se entendermos que grande parte dos inquiridos não tem muita experiência neste tipo de ensino e aceita com passividade e bom ânimo os recursos que possui. Aliás é típico e conhecido além fronteiras que o professor português tentar sempre conseguir do “pouco fazer muito”.

Já a outra metade, talvez aqui a mais conhecedora da matéria, e por isso mais experiente, se sente descontente e desamparada na hora de programar e dar as suas aulas.

A última parte destas questões referenciava aspectos relacionados com a possibilidade do docente em horário pós-laboral ter ministrado cursos de língua estrangeira, assistido a formações sobre esse tema ou então ter lido ou pesquisado sobre o assunto.

Quadro 9 – Caracterização de formação

Variáveis de Formação						
Formação Pessoal						
	Ministrou cursos de LE		Frequentou formação		Leu livros/artigos	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Nº	22	26	24	24	6	42
%	45,8	54,2	50,0	50,0	12,5	87,5

Quanto a estas três questões verificamos que os docentes têm presente que a formação hoje é uma peça fundamental para receber e compreender os seus alunos, as suas famílias e os seus colegas no país em que estão. Entendem por isso que, esta diversidade deve ser acompanhada com a aquisição de conhecimentos, atitudes, percepções e comportamentos necessários ao longo da sua trajectória educacional, ministrando cursos, lendo livros ou pesquisando informação sobre o tema. Apesar de metade destes docentes ter assinalado que não frequentou formação, muitas vezes é devido à falta de condições idóneas (distância, acesso limitado ou vetado a portugueses, tratamento de outros temas, etc.) para poder assistir às mesmas, como foi mencionado na questão 3.7 (desvantagens) do questionário analisado anteriormente.

Metade destes professores, já assistiu a formações relacionadas com o ensino de uma língua estrangeira, as quais lhes forneceram informações pertinentes para o seu quotidiano pedagógico.

3.4. Aspectos pedagógico-didáticos

Incidindo em três importantes áreas de trabalho no ensino de uma língua, esta parte do questionário focou essencialmente aspectos pedagógicos e didáticos das aulas de LCP.

Neste caso foram apresentadas aos docentes algumas perguntas relacionadas com a utilização de dois recursos fundamentais como os jogos e os contos tradicionais. Por último questionou-se também a prioridade da utilização de vocabulário durante as aulas e a dificuldade ou não sentida em ajustar o nível de língua dos alunos a certas situações de ensino.

Quadro 10 – Caracterização pedagógica de trabalho diário nas aulas

Variáveis Didáticas								
Aspectos pedagógicos								
	Trabalha Jogos Infantis		Trabalha Contos tradicionais		Utiliza vocabulário		Dificuldade Ajustar o nível da língua	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Nº	1	47	1	47	3	45	13	35
%	2,1	97,9	2,1	97,9	6,2	93,8	27,1	72,9

No quadro 10 podemos constatar que, só um professor não utiliza nem os jogos nem os contos tradicionais como auxiliares didáticos. A esmagadora maioria reconhece que estes dois preciosos recursos metodológicos proporcionam um dos pilares base nesta conduta lectiva, visto transmitirem valores que estimulam a reflexão infantil. Através deles podem ser retiradas informações e modelos que permitem ao docente trabalhar aqueles pontos menos alcançados por cada um dos alunos, no sentido de reforçar e complementar todo o processo de ensino/aprendizagem.

A utilização do vocabulário, outro dos componentes base neste percurso de aprendizagem é para a maioria dos professores o suporte de sustentação das suas orientações programáticas diárias.

Convém, no entanto relembrar, que há uma grande percentagem de docentes que sente dificuldades em ajustar o nível da língua dos seus alunos às suas aulas. Na verdade, estas aulas são constituídas por uma população heterogénea do ponto de vista linguístico e cultural, que fazem recair todo o peso da aculturação sociolinguística no docente. Ao não possuir conhecimentos suficientes para enfrentar tais situações, muitas vezes esta inclusão é processada de forma inadequada, necessitando estes de formações essenciais para lidar com estas necessidades educativas.

As duas últimas questões desta fase estão relacionadas com a utilização do computador como recurso didático. Através do quadro 11, analisaremos como o computador veio

acrescentar aos tradicionais métodos de ensino uma infinita possibilidades de estratégias, ocupando hoje um lugar de destaque entre todos os recursos manuseados.

Quadro 11 – Caracterização pedagógica do auxílio didáctico do computador

Variáveis Didácticas								
Computador								
Auxiliar didáctico		Pesquisar		Jogar		Escrever textos		
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Nº	1	47		48	5	43	9	30
%	2,1	97,9		100,0	10,4	89,6	18,8	81,2

Como se pode ver, o computador no EPE em Espanha é um recurso didáctico procurado e utilizado pelos docentes para pesquisar, jogar e escrever, sendo uma das actividades mais solicitadas e postas em prática pelos alunos.

Indubitavelmente o futuro trouxe com ele os benefícios de novas formas de actuação educativas aproveitadas inteligentemente pelas novas tecnologias. O computador é prova evidente desse facto, apresentando-se como uma ferramenta imprescindível enquanto veículo de comunicação, formação, diversão, informação, trabalho e interacção...

Na sua labuta diária, depreende-se pelas respostas dadas, que estes docentes apostam nas inúmeras actividades educativas que este recurso lhe facilita integrando assim as designadas estratégias metodologias programadas.

3.5. Língua Materna/Língua Estrangeira

Nesta parte do questionário, inquirimos os docentes sobre o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Neste sentido, foram abordadas várias questões relacionadas com a melhor metodologia a empregar para pôr em prática o ensino de outra língua, tendo em conta as suas variantes.

As questões colocadas pretendiam conhecer a opinião dos inquiridos no que concerne a saber se a aprendizagem é facilitada no caso de os alunos utilizarem essa língua fora das aulas, se para aprender correctamente uma LE o professor deve ser falante nativo dessa língua, se uma LE aprende-se melhor se estiver presente também noutras disciplinas e por último se ao aprender uma LE desde o pré-escolar faz com que os alunos aprendam melhor essa língua.

Para poder analisar estas questões, dividimos as respostas conforme o grau de concordância do docente sendo as opções de resposta, Concordo totalmente, Concordo parcialmente, Discordo e Sem opinião.

Quadro 12 – Caracterização do ensino de uma língua estrangeira

Variáveis Didácticas																
	Ensino de uma língua estrangeira é facilitada															
	Usada fora da aula				Presente noutras disciplinas				Professor nativo				Iniciado no pré-escolar			
	CT	CP	D	SO	CT	CP	D	SO	CT	CP	D	SO	CT	CP	D	SP
Nº	40	6	1	1	16	20	4	8	20	18	8	2	36	10	1	1
%	83,3	12,5	2,1	2,1	33,3	41,7	8,3	16,7	41,7	37,5	16,7	4,2	75,0	20,8	2,1	2,1

Relativamente à primeira questão, a maioria dos docentes concordou que o ensino de uma LE seria facilitado se esta fosse também aplicada fora das aulas. Acreditando que durante o processo de aprendizagem de uma LE, esta deve ser posta em prática também fora do contexto escolar.

Quanto à segunda questão, relacionada com a presença da LE também noutras disciplinas, a ideia geral é de que esta fundamentação tem sentido. A maioria dos professores inclina-se por ter uma opinião favorável a esse respeito.

Na terceira questão, como na anterior resposta, a maioria dos professores manifestou uma ideia corroborativa. É evidente, que no ensino de uma LE o professor deve ser nativo.

Por último inquirimos o docente sobre a famosa dúvida se uma LE for introduzida desde o pré-escolar habitua os alunos a usar essa língua com mais naturalidade. Para a maioria está claro, que quanto mais cedo se iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira, melhores

resultados serão obtidos. Parece pois, que a ideia geral é de que uma LE deve ser introduzida nos currículos escolares o mais cedo possível.

A melhor idade para iniciar esta aprendizagem tem sido objecto de várias incógnitas, a partir das quais se levantaram algumas questões e muitas pesquisas foram efectuadas das quais alguns autores extraíram as seguintes conclusões: As crianças nas primeiras etapas escolares não sentem uma necessidade funcional de aprender outra língua. No entanto, cognitiva e sociolinguisticamente, quanto mais cedo se inicia este tipo de aprendizagem, melhores resultados se obtêm, devido à maleabilidade fonética-articulatória próprias desta fase, visto estarmos perante uma etapa biológica favorável à aquisição de outras línguas. Além disso, a escola é o meio idóneo para a aprendizagem de dita matéria. Estando em consonância as anteriores condições, os processos de aprendizagem e aquisição produzem-se de forma simultânea.

Questões sobre o ensino de línguas foram com os anos adquirindo certa relevância levando muitos entendidos na matéria, a especular sobre o número de factores que interferem durante este processo, destacando ao mesmo tempo a importância do bilinguismo.

Temos consciência que ser bilingue pressupõe variadas interpretações, vantagens ou desvantagens, visto ser este um conceito intrincado que pode envolver demasiadas dimensões e ter múltiplos significados, em torno do indivíduo e do meio.

Fala-se que nas escolas primárias europeias cresce cada vez mais este fenómeno, onde por vezes não se consegue diferenciar língua materna, língua oficial e língua estrangeira e que ao ser esta prática, uma preocupação generalizada, recorrem à implementação do ensino precoce de uma língua nos currículos escolares. O bilinguismo é e foi uma prática usual em todos os países, não havendo país onde não estivesse ou esteja presente, e que o número de indivíduos bilingues deve ser estimado numa proporção bastante relevante.

As situações em que as línguas se confrontam, são múltiplas e complexas, dependem dos contextos e estão em contínua mudança, mas hoje são um facto presente neste planeta que fervorosamente apelam a uma resposta ou soluções imediatas.

3.6. Análise correlacional

Através da leitura feita aos quadros anteriores ficámos como uma noção geral do perfil do docente de LCP em Espanha. Contudo, existem domínios que não seriam desvendados se não incidisse nele um estudo mais aprofundado com associações estatisticamente significativas. Neste sentido, fizemos um cruzamento de variantes, tendo em conta dimensões essenciais como a social, a motivacional, os recursos e o tempo de serviço que foram correlacionadas com a idade, o género e outras questões pertinentes, das quais resultaram os dados que passamos a referir.

3.6.1. Idade

Ao analisarmos o quadro 13, podemos concluir que os professores de facto gostam de leccionar no estrangeiro, não existindo diferenças significativas em qualquer nível etário. O mesmo já não se verifica quanto a sentir-se realizado no programa de LCP nos quais há evidentes marcadores de descontentamento nos escalões etários intermédios, pertencentes a professores mais experientes e conhecedores do sistema educativo.

Os dados da seguinte questão vêm confirmar e reforçar esta ideia indicando-nos que estes dois grupos etários são os que manifestaram certas reticências em aconselhar a outros docentes este tipo de experiência lectiva.

Por outro lado, uma vez mais os dados confirmam-nos, que as camadas mais jovens são as que não apresentam indícios de desilusão profissional, respondendo de forma satisfatória a qualquer uma das três questões e mostrando-se taxativos em sugerir a outros colegas esta actividade lectiva.

Quadro 13 – Correlações relativas às dimensões motivacional do trabalho e idade

	IDADE (anos)											
	25-30		31-36		37-42		43-48		49-54		55-60	
	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
Gosta de trabalhar no estrangeiro?												
Nº	1	5	1	16	0	8	0	11	0	4	0	2
%	16,7	83,3	5,9	94,1		100,0		100,0		100,0		100,0
Sente-se realizado(a) como professor(a) de LCP?												
Nº	1	5	4	13	3	5	4	7	1	3	0	2
%	16,7	83,3	23,5	76,5	37,5	62,5	36,4	63,6	25,0	75,0		100,0
Aconselha esta experiência a outros docentes?												
Nº	0	6	0	17	3	5	4	7	0	4	1	1
%		100,0		100,0	37,5	62,5	36,4	63,6		100,0	50,0	50,0

Em função dos recursos utilizados, o quadro 14 evidencia uma insatisfação geral por parte dos docentes. Todavia, os marcadores são mais acentuados novamente nas idades intermédias em que se denota já um certo rigor e brio profissional.

Quadro 14 – Correlações relativas às dimensões recursos e idade

	IDADE (anos)											
	25-30		31-36		37-42		43-48		49-54		55-60	
	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
Estes materiais satisfazem todas as suas necessidades?												
Nº	2	4	7	10	4	4	7	4	2	2	1	1
%	33,3	66,7	41,2	58,8	50,0	50,0	63,6	36,4	50,0	50,0	50,0	50,0

No que concerne a aspectos de formação pessoal existe uma diversidade de respostas em função de cada escalão etário.

Sendo uma das desvantagens⁵⁰ em todo o rol de respostas apontadas pelos docentes a este programa, podemos observar que na maioria dos grupos etários existe um avolumado número de reacções negativas quanto à possibilidade de assistir ou ter assistido a formações deste tipo. De facto, esta disparidade estatística só nos confirma a falta de formação profissional que neste momento estão a padecer os docentes do EPE em Espanha e da urgência que situações como estas requerem soluções imediatas.

Quadro 15 – Correlações relativas às dimensões social e idade

	IDADE (anos)											
	25-30		31-36		37-42		43-48		49-54		55-60	
	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
Frequentou alguma acção sobre o ensino de uma língua estrangeira?												
Nº	3	3	11	6	2	6	6	5	2	2	0	2
%	50,0	50,0	64,7	35,3	25,0	75,0	54,5	45,5	50,0	50,0	100,0	

⁵⁰ Vide, questão 3.7 do Inquérito.

3.6.2. Género

Em relação ao género (feminino/masculino), quando observámos o quadro 16 podemos constatar que o sexo masculino é o que se revela mais motivado em trabalhar no estrangeiro apresentando portando valores superiores em realização profissional.

O género feminino apesar de estar em maior número e da grande maioria gostar de leccionar no estrangeiro é o que demonstra maior grau de descontentamento com o tipo de programa que defende.

Quadro 16 – Correlações relativas às dimensões motivação do trabalho e género

	Género			
	Feminino		Masculino	
	Não	Sim	Não	Sim
Gosta de trabalhar no estrangeiro?				
Nº	2	31	0	15
%	6,1	93,9	0	100,0
Sente-se realizado(a) como professor(a) de LCP em Espanha?				
Nº	11	22	2	13
%	22,9	45,8	4,2	27,1
Aconselha esta experiência a outros docentes?				
Nº	4	29	4	11
%	8,3	60,4	8,3	22,9

Percebemos, através do quadro 17, que quanto aos materiais escolares, o género masculino apresenta uma diferença de magnitude reduzida, levando-nos a deduzir que são os que sentem mais carências em relação aos apoios didácticos existentes nas escolas em que trabalham.

O género feminino pelo número de respostas positivas depreende-se que de alguma forma tentam tirar partido do pouco que têm disponível. Contudo, notamos assinalado um forte indicador de percentagens negativas, que deixa transparecer a enorme necessidade sentida também por este género.

Quadro 17 – Correlações relativas às dimensões recursos e género

	GÉNERO			
	Feminino		Masculino	
	Não	Sim	Não	Sim
Estes materiais satisfazem todas as suas necessidades?				
Nº	15	18	8	7
%	45,5	54,5	53,3	46,7

No domínio da formação, o género masculino é o que se preocupa mais com estes temas e que tem assistido a mais acções dentro do âmbito do ensino/aprendizagem de línguas. Todavia, os valores apresentados pelo género feminino não diferem substancialmente dos restantes.

Apesar da formação contínua ser encarada como um factor importante de crescimento profissional, hoje parte íntegra de qualquer currículo laboral, de novo houve uma percentagem significativa de docentes que respondeu negativamente a esta questão, expondo aqui de forma clara aqueles que estão privados de adquirir mais conhecimentos.

Quadro 18 – Correlações relativas às dimensões social e género

	GÉNERO			
	Feminino		Masculino	
	Não	Sim	Não	Sim
Frequentou alguma acção sobre o ensino de uma língua estrangeira?				
Nº	18	15	6	9
%	37,5	31,2	12,5	18,8

3.6.3. Tempo de serviço

Quando analisamos o quadro 19, verificámos que a opinião dos docentes sobre o trabalho no estrangeiro não está directamente relacionada com o tempo de serviço, na medida em que não existem diferenças estatísticas relevantes entre os diferentes anos lectivos.

Os marcadores assinalam somente dois docentes jovens, que talvez por inexperiência ou distância do lar, não se souberam adaptar ao sistema de ensino manifestando-se insatisfeitos.

Relacionando o tempo de serviço em Espanha com a opinião dos docentes quanto ao vencimento, verificámos que aqueles que trabalham há menos tempo são os que consideram o salário melhor. Os restantes docentes com tempo de serviço superior são os que estão num patamar intermédio e portanto novamente os que se manifestam insatisfeitos até com o vencimento, visto de uns anos a esta parte este ter piorado. Conhecedores do programa e das suas drásticas alterações, através destes dados podemos constatar com diferença que é o grupo que expõe a sua revolta e tenta manifestar o seu desagrado profissional.

Quadro 19 – Correlações relativas às dimensões motivação e tempo de serviço em Espanha

	Tempo de serviço em Espanha							
	0-5(anos)		6-11(anos)		12-17(anos)		+17(anos)	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Gosta de trabalhar no estrangeiro como docente?								
Nº	2	36	0	1	0	8	0	1
%	5,3	94,7		100,0		100,0		100,0
Este tipo de trabalho é compensatório?								
Nº	17	21	1	0	6	2	1	0
%	44,7	55,3	100,0		75,0	25,0	100,0	

O tempo de serviço em Portugal dos docentes mostra-nos que é proporcional à satisfação de trabalhar no estrangeiro. Quanto mais anos têm de ensino em Portugal, maior é o número de docentes que gosta de leccionar no estrangeiro. Contudo, também são evidentes os indicadores positivos dos jovens professores que possuem pouco tempo de serviço no país natal.

Em contrapartida, constata-se o inverso quanto à opinião destes docentes em relação ao vencimento. Quanto mais tempo de serviço têm em Portugal, mais descontentes estão com o vencimento no estrangeiro. Já as camadas mais novas de docentes manifestam as percentagens mais altas de satisfação relacionadas com o salário auferido.

Quadro 20 – Correlações relativas às dimensões motivação e tempo de serviço em Portugal

Tempo de serviço em Portugal												
	1-5(anos)		6-10(anos)		11-15(anos)		16-20(anos)		21-25(anos)		+26(anos)	
	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
Gosta de trabalhar no estrangeiro?												
Nº	1	17	1	11	0	4	0	6	0	4	0	4
%	5,6	94,4	8,3	91,7		100,0		100,0		100,0		100,0
Este tipo de trabalho é compensatório?												
Nº	6	12	6	6	2	2	4	2	2	2	4	0
%	33,3	66,7	50,0	50,0	50,0	50,0	66,7	33,3	50,0	50,0	100,0	

3.6.4. Conclusões correlacionais

Na análise destas correlações, podemos inferir que o corpo central desta investigação destaca sentimentos profundos e contraditórios.

Percebemos que as docentes são as mais insatisfeitas com as formas de actuação do programa e portanto o grupo dissonante. Muito mais conformados, os docentes mostram-se menos reivindicativos e mais tolerantes, quase enquadrados no sistema.

Em ambos os géneros de todas as idades ficou assinalada uma necessidade perene de formação contínua, susceptível de proporcionar a indispensável compreensão de temas relacionados com o ensino de línguas, permitindo-lhes aos docentes adquirir e desenvolver conhecimentos e competências linguísticas plurilingues, visando um ensino intercultural.

Por outro lado, admitindo os obstáculos e dificuldades dos professores no ensino das questões linguísticas nas aulas, entre os quais a falta de materiais informativos e pedagógicos actualizados e de qualidade que são constantes nesta análise de dados realçamos a obrigatoriedade dos sistemas educativos competentes em assegurar o auxílio de recursos para que os alunos disponham das condições idóneas durante o processo de aprendizagem.

Percebemos também que os professores consideram-se mal remunerados, principalmente os que desempenham funções lectivas há mais tempo. Para salvaguardar este dissabor laboral, o positivismo dos mais jovens surge carregado de boas interpretações.

Perante um panorama repleto de incertezas, desencantos, mas de algumas esperanças, depreendemos que, para os professores em geral deste estudo, as condições de trabalho, aliadas à necessidade de formação contínua e valorização adequada, são factores necessários para alimentar as expectativas há muito criadas, enfrentar as dificuldades inerentes à tarefa educativa, garantir melhores resultados e reduzir a sua insatisfação.

4. Discussão dos resultados

Nomeados os resultados deste estudo, impõe-se presentemente subtrair as consideradas e fundamentadas ilações.

Face ao nosso problema de estudo – *Que perfil profissional desempenha o docente do EPE em Espanha?*, assim como aos objectivos enunciados e toda a parte teórica que foi mencionada através do complemento bibliográfico, procuraremos, de uma forma lógica e simples deixar anotados, os resultados mais relevantes encontrados nos dados fornecidos.

Ao analisarmos os dados pessoais fornecidos verificámos que é evidente uma heterogeneidade relacionada quanto à idade e ao sexo. A nível da idade predominam as camadas mais jovens e quanto ao sexo está em vantagem o género feminino.

Em relação ao tempo de serviço denota-se que a maioria tem pouca experiência lectiva existindo muitos professores que leccionaram escassos anos em Portugal. O mesmo sucede em Espanha em que o tempo de serviço para a maioria não vai além dos cinco anos mantendo-se um reduzido grupo a leccionar há mais de doze anos neste país.

São evidentes também as constantes deslocações para vários colégios durante os diferentes períodos lectivos. Denota-se aqui uma certa instabilidade profissional que acarreta descontentamento e desagrado a nível pessoal.

Com base na análise dos resultados obtidos pela dimensão social e motivacional no trabalho, observámos que os docentes que colaboraram no nosso estudo gostam de trabalhar no EPE, considerando esta uma experiência positiva que lhe aporta conhecimentos, contactos e um enriquecimento geral do ponto de vista pessoal e profissional. Todavia, alguns deles são peremptórios ao destacar que não se sentem totalmente motivados com o sistema de ensino, cujo organização e funcionamento apresenta bastantes lacunas.

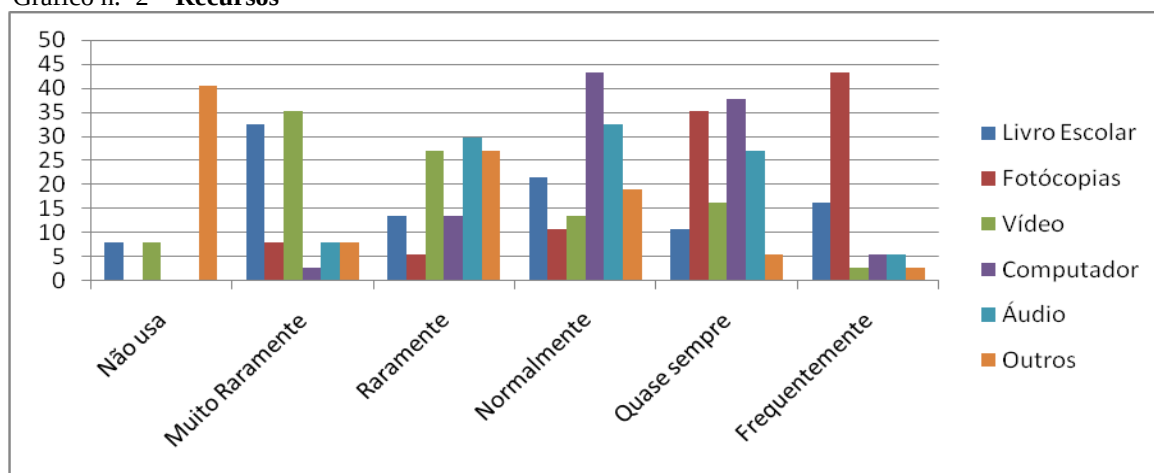
No que concerne à dimensão económica, as opções de resposta estiveram equilibradas demonstrando que para aqueles que estão mais longe e já tem algum tempo de serviço o vencimento não é suficiente para sufragar as despesas diárias, enquanto os trabalham há pouco tempo e que carecem de colocação em Portugal, a remuneração é satisfatória.

Ao depararmo-nos agora com os dados recolhidos na dimensão pedagógico-didáctica somos conscientes do verdadeiro busílis da questão dentro deste programa. Trata-se de uma questão delicada que se arrasta há décadas de difícil solução, que os docentes vão tentando suportar e minimizar fazendo uso da imaginação e dos meios apropriados que têm à mão em cada colégio.

Um olhar mais atento sobre as respostas dos inquiridos damo-nos conta que estes docentes não possuem como outro professor que ensina uma língua estrangeira ou uma língua materna, manuais escolares para a sua labuta diária. À base de fotocópias e dos apoios tecnológicos estruturam e programam as suas actividades.

De forma a ilustrar esta análise global dos dados, o gráfico nº 2 aponta para um índice muito alto o uso da tecnologia como recurso nas aulas LCP, em que os mais utilizados são as fotocópias o computador e o áudio.

Gráfico n.º 2 – Recursos



Neste micromeio que é a escola o computador já ocupa um lugar privilegiado como recurso que permite criar espaços de construção de conhecimento, lazer e entretenimento, apresentando-se como um instrumento motivador e facilitador de aprendizagens. Seguindo este raciocínio as respostas dos inquiridos são indicadoras desta preferência, manifestando uma total aceitação na hora de pôr em prática diversificadas matérias.

Poderíamos continuar a enunciar vantagens e desvantagens deste tipo de ensino, mas, o senso comum diz-nos que as relatadas até à data são elucidativas para termos uma noção clara deste programa.

De facto, o estudo realizado permitiu-nos concluir que existe uma insatisfação geral neste corpo docente que reivindica melhores condições de trabalho, mais reconhecimento profissional, melhores salários pelo facto de estar longe de casa com despesas de deslocações elevadas, num país em que o nível de vida é superior ao nosso. É inegável, sem qualquer dúvida, o descontentamento geral que se sente por parte daqueles que lhe dão vida.

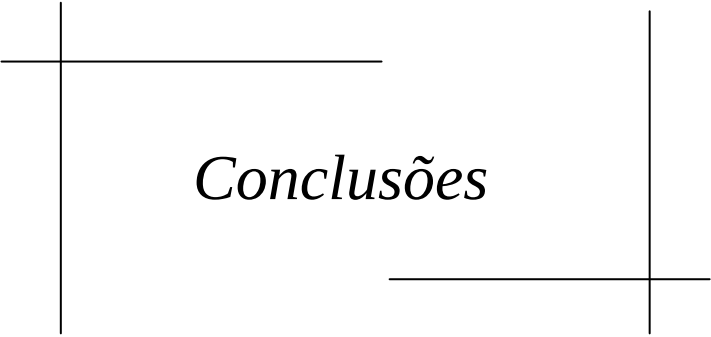
Neste programa, em curtos períodos de tempo, operaram-se as mais rápidas e profundas transformações de sempre, obrigando estes profissionais a uma rápida e descontextualizada

adaptação. Dentro desta lógica, sobre este sistema de ensino, caiu um negativismo exacerbado, onde as necessidades e a diversidade indiscutível do panorama escolar impõe um repensar urgente de novas formas de actuação.

É à escola que compete adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário. Portanto, um ensino com estas características deve ser diversificado e jogar com lucidez e imaginação num espaço comum e de desenvolvimento.

Urge, portanto, aproveitar a criatividade e virtualidade das instituições, fornecendo a ajuda necessária, com empenho e esforço.

Resumindo, entendemos que no mundo complexo e plural em que vivemos, necessitamos de competências essenciais para subsistir e otimizar resultados. Não basta boas vontades, nem falsas promessas. É necessária e urgente a implicação de todos e cada um de nós, especialmente daqueles que promovem e defendem uma educação intercultural.



Conclusões

CONCLUSÕES

Actualmente, vivemos vertiginosas mudanças multiculturais que nos impõem renovações paralelas. Testemunhas directas desse facto são os sistemas escolares, nos quais prosperam alunos provenientes dos cinco continentes, transformando a escola num lugar privilegiado de crescente diversidade sociocultural.

A escola é o primeiro local onde as crianças de diferentes origens culturais enfrentam a primeira noção de “ser diferente”, vivendo a primeira experiência de adaptação a uma nova cultura, com a agravante de receber ou não a aceitação da parte dos outros, podendo sofrer, as primeiras contradições entre a sua cultura e aquela que é representada pela escola, que portanto é a maioria.

Assim, esta instituição surge como um local singular onde as crianças estabelecem contactos, se conhecem, valorizam ou até se discriminam, anulando identidades. Situações como estas induziram vários autores a alertar para a imprescindibilidade de os sistemas educativos responderem aos estímulos apresentados pela diversidade étnica e sócio cultural da população escolar, gerando estruturas capazes de favorecer todos os protagonistas implicados.

Os sistemas escolares são de vital importância na construção de um tronco intercultural escolar e é aí que devem ser criadas estratégias que levem os alunos a crescer com respeito pelos valores democráticos, ampliando atitudes positivas que beneficiam as relações humanas e interculturais.

Se durante muitos anos a escola se orientava em função da homogeneidade, excluindo todo aquele que não era semelhante aos modelos estipulados, na actualidade, a heterogeneidade ganhou força e conseguiu provar que grande percentagem dos fracassos escolares assentava num tipo de ensino indiferente a etnias e essencialmente destruidor de identidades.

Presentemente, a educação tenta respeitar a diversidade, avançando e reconhecendo níveis de multiculturalidade patentes, cada vez em maior número, em todas as escolas e, como tal, encará-la como uma variável pedagógica de extrema importância, porque dela brotará a interculturalidade que favorecerá as interacções, o conhecimento, o enriquecimento e a abertura de todos os elementos escolares.

A educação intercultural é, nos dias de hoje, um desafio pedagógico que procura soluções práticas e coerentes para a sua aplicação. Como acção educativa, define-se pela própria realidade multicultural de contextos educativos, formado por alunos das mais diversas

origens culturais, em que o adjetivo *intercultural* surge dentro de uma corrente pedagógica de forma coerente, interactiva, valorativa, comunicativa, emanando enriquecimento entre diferentes culturas.

Dentro desta pedagogia intercultural, a escola transforma-se no espaço lúdico, educando e ensinando os diferentes grupos de forma igual e equiparada, percepcionando a diversidade como um valor. Neste contexto, dentro das suas programações, surgem estratégias que favorecem uma educação que reconhece e respeita a diferença, de modo a cooperar na formação de uma consciência cívica capaz de educar para a cidadania, apostando no diálogo e na intercomunicação.

Estudos sobre educação intercultural, demonstraram que os professores se mostravam sensibilizados com estes temas, esforçando-se para compreender esta diversidade cultural, encarando-a como aspectos positivos nas relações inter-pessoais. No entanto, a interculturalidade que se tenta alcançar está ainda num marco utópico difícil de atingir, requerendo um esforço redobrado e um caminhar com passos firmes e determinados.

A Educação ainda tem duras batalhas que travar, lutando contra a ignorância, a insegurança e a falta de comunicação. Há ainda um grande percurso a percorrer ao nível da formação curricular, devendo-se introduzir nos sistemas educativos pautas educacionais assentes no desenvolvimento de determinado tipo de atitudes, competências e valores, para que os mesmos encarem de forma clara e assumida a diversidade como factor de enriquecimento, requerendo uma escola inclusiva e afectiva com igualdade de oportunidades sociais.

É na escola que deve nascer este tipo de modelos educativos que procuram promover o enriquecimento cultural, tendo como pilares de suporte o reconhecimento, o respeito pela diversidade, o diálogo, o desenvolvimento de uma sociedade democrática, a igualdade, a tolerância e a solidariedade.

Cardoso reforça esta ideia, afirmando que, «a escola tem de respeitar e acolher as diferenças culturais e linguísticas, promover a auto-estima e a auto-confiança das crianças, promover interacções livres de preconceitos e discriminações, criar oportunidades reais para que todas as crianças adquiram a preparação necessária (...) em condições que se aproximam das dos seus colegas da maioria» (1996: 6). Mais acrescenta o autor que, sendo «um dos locais, provavelmente o mais importante, onde é possível adquirir conhecimentos, desenvolver atitudes e valores que ajudarão todos os alunos a desempenhar aqueles papéis no respeito pela diversidade de todas as pessoas com que irão conviver» (*Ibidem*: 62).

Quando um país assume a prática de uma educação intercultural, é a prova inequívoca que reconhece a diversidade cultural vigente existente nele, dando o primeiro passo para identificar e reconsiderar tudo aquilo que deve e como deve ser alterado. E este género de mudanças é difícil, lento, extenso, mas possível e necessário. Daí que nunca é tarde para começar a acreditar afincadamente que as decisões de hoje serão factos concretos num futuro próximo.

Com base nestes preceitos e visto o EPE em Espanha ser um programa que abraça uma realidade intercultural semelhante, elaborámos um estudo sobre este tipo de ensino. O nosso interesse pelo mesmo, deve-se a que durante todos estes anos, desde que teve início, nunca foi feito um estudo semelhante e portanto desconhece-se a viabilidade do mesmo como projecto de trabalho, assim como do papel do professor como elemento imprescindível que dá voz ao programa.

Muitos dos alunos do Pré-Escolar ou do 1º Ciclo do Ensino Básico, quando iniciam a escola em Espanha falam outras línguas ou dialectos, utilizando frequentemente expressões como minorias linguísticas, bilingues ou bidialectais. Este facto de serem linguisticamente diferentes implica, mais do que falar uma língua distinta, uma ligação a um determinado grupo que tem valores e atitudes que podem ou não colidir com os que são impostos pela cultura da escola. E se esta comunicação na escola falha, surgem problemas para os professores e para os alunos, atingindo níveis de alienação, de descontentamento e de insucesso escolar, levando-os muitas vezes a abandonar os estudos.

Num contexto educativo desta magnitude, é imperativo um ensino diversificado, com actividades em prol da aprendizagem das diferentes línguas, baseado na pluralidade dos alunos oriundos das mais díspares etnias e lugares, transformando a escola num local que recebe e abre as suas portas a todos, encetando contacto com outras culturas e sensibilizando os seus alunos para temas tão actuais como estes.

Em nossa opinião, nos planos de educação, estas práticas educativas devem ser encorajadas e super-valorizadas pois, se o multilinguismo for aceite, as línguas terão o seu estatuto assegurado num planeta globalizado e todos os participantes dentro deste quadro educativo poderão beneficiar de um património cultural mais amplo.

O Programa de Língua e Cultura Portuguesas em Espanha (PLCPE), ao longo dos anos, tem tentado, com a sua presença nos colégios espanhóis, ir de encontro a estas questões culturais e linguísticas, minimizando carências sentidas, fazendo chegar a toda a comunidade educativa a ajuda necessária. Todavia, este apoio carece de muitos dos meios essenciais para a sua concretização.

A nível de material didáctico, verificámos que existe pouco, e a maioria não é adequado de um modo geral ao público-alvo. Ao não existir um guia-padrão de ensino para todos os docentes, cada um aleatoriamente escolhe aquele método ou estratégia que melhor se adapta ao seu contexto educativo, estruturando as suas aulas em função dos materiais que possui, muitas vezes a expensas próprias, outras com verbas do colégio. E nesta linha, por iniciativa própria, vai elaborando as suas fichas de trabalho, de acordo com o tema em estudo. Daqui que a fotocópia, auxiliar indispensável ao longo dos tempos, é ainda um dos recursos mais solicitados e o que melhor pode transmitir conceitos e noções na hora de ensinar.

Há naturalmente uma lacuna substancial no que respeita a materiais didácticos que muitas vezes são permutados entre os docentes, os quais requerem imperiosamente mais informação neste sentido e verbas para poder adquirir os tão desejados recursos, sobretudo informáticos. Digamos que a introdução das TIC como instrumentos pedagógico-didácticos bastante motivadores e facilitadores dentro da aprendizagem, auxiliariam imenso este processo de ensino /aprendizagem de línguas estrangeiras, permitindo aos alunos criar um espaço de construção do conhecimento em ambiente multimédia.

Em Espanha, muitas das escolas já estão equipadas com recursos que permitem aos alunos conhecer e manipular documentos e testemunhos vivos da língua e da cultura de outros países. A evolução da tecnologia abriu caminho a inovadoras técnicas, apresentando-se com ferramentas imprescindíveis, que além de serem bastante atractivas, encorajam e facilitam a autonomia do discente, tornando-o responsável pela sua própria aprendizagem, levando-o a perceber o mundo, a si e aos outros.

No entanto, tudo isto não é suficiente, pois são necessárias formações contínuas e actualizadas que ajudem estes professores a adquirirem as competências necessárias para manipular estas novas técnicas e descobrir novas estratégias de ensino que contemplem esta área, valorizando os diferentes grupos com que trabalha, seguindo o exemplo do Sistema de Ensino Espanhol, que tem organismos locais em cada área escolar para gratuitamente fornecer a todos os seus docentes as mais variadas especialidades durante o ano lectivo. De facto, nunca é demais insistir na preparação e formação contínua dos docentes, que lhes permita adquirir conhecimentos e aptidões para lidar com as culturas com que contactam, visto eles serem o elemento fundamental dentro do panorama escolar, para alcançar e manter níveis de sucesso em educação e no desenvolvimento social da criança.

Como espectadores activos desta realidade plurilingue, nos dois últimos séculos, alguns países têm como preocupação latente das suas políticas educativas, encontrar os meios

essenciais para colmatar as necessidades, implementando e renovando estratégias para incentivar e preparar professores /alunos face a um mundo global.

No que concerne à uniformização e aprendizagem de línguas, o papel que as escolas têm exercido nas aulas para dar resposta a tanta diversidade não é também por vezes o melhor. De uma maneira geral, a escolarização de alunos plurilingues não encontra padrões de acção adequados que possam responder a todas estas carências, na medida em que se fundamentam em programas que se centram única e exclusivamente na língua da escola, que a maioria destas crianças desconhece. Por outro lado, as ideologias linguísticas implícitas na instituição escolar não defendem uma política igualitária para todas as línguas, valorizando aquelas que são universalmente conhecidas e relevando para segundo plano outras, considerando-as até algumas vezes como um obstáculo.

Significa isto que, muitas das políticas linguísticas utilizadas pela maioria dos países, não sabem aproveitar esta variedade, favorecendo uma visão deficitária do conhecimento plurilingue ao não valorizar, o potencial linguístico dos alunos para uma melhor integração sócio-educativa.

As novas políticas de integração concederam aos alunos o direito de receber instrução linguística nas suas línguas maternas, proporcionando às línguas um papel de destaque nos sistemas educativos e outorgando uma instrução linguística mais global e inclusiva, visando o mesmo valor para todas as línguas, seguindo a ordem que Figueiredo postula, «o idioma é identidade de um povo, e, portanto, prioridade da escola básica» (1993: 15). Esta questão requer a aplicação de novas políticas e práticas a nível das instituições, facto que tem preocupado alguns países da União Europeia, que já adoptaram medidas enérgicas e rápidas para generalizar a aprendizagem e o uso de línguas estrangeiras.

Em Portugal, alguma coisa se tem feito neste sentido para apoiar o EPE e, quanto a material escolar, as editoras encontram-se ainda numa fase incipiente do processo de construção do saber. Podemos constatar este facto nas respostas dos docentes ao questionário do estudo proposto, que, segundo os resultados obtidos, a maioria não recebe material de apoio, desconhecendo muitas vezes aquele que existe para o efeito. Uma reduzida percentagem mantém conhecimentos a este nível, utilizando algum dele, com o qual se sente satisfeito e que, por isso mesmo, obtém bons resultados. Apelamos, por isso, para um estudo mais exaustivo neste campo, para que futuramente possa ajudar todos aqueles que trabalham directamente com situações idênticas.

Sabemos que a reformulação didáctica dentro do paradigma escolar não é fácil, processa-se lentamente e muitas vezes rema contra correntes, devido a falta de verbas, por

isso é importante consciencializar socialmente os organismos referentes, alertando-os da necessidade destes apoios didácticos.

Para reduzir estas necessidades, com base nos resultados do estudo efectuado, podemos constatar que o docente como orientador deste universo plurilinguístico socorre-se dos mais variados recursos para dar as suas aulas. É importante destacar que, em virtude de trabalhar com uma população escolar diversificada, necessita de um leque variado de materiais que lhe possa ajudar a conhecer e desenvolver perfis didácticos adaptados a cada situação para que não seja somente um mero especialista que aplica conteúdos mas que entende, vive e trabalha situações concretas de aulas interculturais.

Os docentes do nosso estudo são na sua maioria professores jovens, com uma experiência média no ensino, mostrando alguma experiência de leccionação com os seus discentes. Ao responder a um perfil de professores multiculturais e multilingues, preocupam-se com o ensino precoce das línguas e com estes temas tão actuais, tentando ler e participar em acções de formação relacionados com a interculturalidade. Em geral, o docente de LCPE não é somente um professor nativo que dá apoio e ensina a língua e a cultura portuguesas a um grupo de alunos luso-descendentes, também é o educador de muitas outras etnias que fazem dele um professor intercultural que ensina uma segunda e uma língua estrangeira. Falamos e descrevemos um professor atento, preocupado e flexível à mudança, que respeita e aceita as diferenças, fomentando espaços de convívio com valores comuns, que estabelece laços de cooperação com a família e a comunidade, participa nos projectos estipulados pela escola e prepara os seus alunos para viver em sociedade.

De acordo com a diversidade da aula, agindo como um guia, ajudando, tal como os pais ajudam a criança a adquirir a sua primeira língua, o docente vai acompanhando o seu discente ao longo deste caminho difícil da descoberta das coisas, seleccionando e estruturando os conteúdos e as destrezas que melhor respondam às suas necessidades, de forma a desenvolver as suas competências, que a longo prazo poderão produzir um certo impacto na sua natureza social, permitindo-lhe adoptar novas condutas sociais e culturais.

Parece uma tarefa simples, todavia, a forma como as crianças adquirem e desenvolvem diferentes línguas tem merecido uma atenção especial nos diversos sistemas educacionais.

Aprender línguas, para alguns, é uma tarefa árdua, muitas vezes penosa e complicada, requerendo do falante uma sobrecarga cognitiva. Para outros, a aprendizagem de uma língua não materna pressupõe uma actividade facilitada, na medida em que cada experiência nova pode contar com alguns dos conhecimentos já adquiridos anteriormente, constituindo um ponto de partida para a aprendizagem de outras línguas se já existe um bom conhecimento da língua

materna, falada e escrita. No entanto, aquilo que temos como certo é que a língua é um factor fundamental no desenvolvimento infantil e aprender línguas estrangeiras incrementa-o ainda mais.

Se anteriormente esta prática era desvalorizada, nas últimas décadas tornou-se num tema actual e, ao ser considerada um potencial recurso para auxiliar outras aprendizagens, as vantagens parecem estar reconhecidas. Nos dois últimos anos, as escolas europeias têm recebido directrizes diversificadas relacionadas com competências pedagógicas fundamentadas em estratégias educativas e metodológicas de como abordar estes temas.

O ensino precoce de qualquer língua estrangeira joga um papel importante no desenvolvimento social da criança, compreendido como uma reestruturação da sua personalidade, remetendo-a ao mesmo tempo para uma relação com os outros que apresentam pontos de vista diferentes (cfr. Gonçalves, 2003: 11-53). Esta opinião é corroborada pelos docentes do nosso estudo em que a maioria concorda totalmente que é uma prioridade desenvolver competências através de uma língua estrangeira. E se essa língua for introduzida desde o pré-escolar, sendo acompanhada fora do contexto escolar habitua os alunos a usarem-na com mais naturalidade, obtendo estes melhores resultados, concordando assim como Maria José Frias a afirmar que, «as crianças bilingues revelam-se superiores às crianças monolingues no controlo dos processos linguísticos (1992: 89).

Durante o processo de aprendizagem de uma segunda língua, a criança vai tomar como referente a sua língua materna, o que, para grande parte dos docentes, é um factor que dificulta a aprendizagem, exigindo maiores conhecimentos para poder tratar estas situações, proporcionando aprendizagens básicas, multidisciplinares, como um direito adquirido por todos. No entanto, para certos autores, esta não tem por que ser uma questão tão difícil de gerir, na medida em que, as línguas, apesar dos percursos evolutivos naturais e independentemente da sua diversidade, partilham uma natureza comum e universal, que o ser humano é capaz de identificar e assimilar.

É uma aprendizagem que faz parte dos currículos do ensino primário, mantendo-se como uma prioridade e utilizado por alguns países já desde o pré-escolar. De facto, convém vincar, que isto se deve em grande medida, a uma Europa que se foi alicerçando a partir de constantes transformações e, juntamente com a ideia de se tornar coesa, determinou uma nova forma de ser e de estar de cada cidadão europeu e com ele outra perspectiva de ensino. As fronteiras dos preconceitos e das imposições culturais e linguísticas, finalmente, começaram a recolher os frutos das suas abolições, concedendo a cada cidadão o direito de manter a sua identidade

transformando-o num perfeito habitante multicultural e multilingue, definindo a Europa dos dias de hoje, numa Europa plurilingue e pluricultural.

Tendo em conta os considerados aqui expressos, a educação como troca cultural permanente, onde se transmitem crenças, valores, comportamentos, etc., constitui o campo ideal a tais alterações, no qual vemos coerente que os sistemas educativos determinem padrões educativos que valorizem, aceitem e respeitem o pluralismo, implicando toda a instituição escolar, respondendo e mantendo uma sociedade cada vez mais diversa, cada vez mais multifacetada. De facto, se o multiculturalismo é um fenómeno incontornável nas nossas sociedades, urge pois perspectivar uma educação que assenta em princípios de igualdade, tolerância e liberdade, que aponta para um diálogo intercultural aberto e sem preconceitos, favorecendo uma educação diferente e para a diferença.

Só uma verdadeira educação intercultural, que vai de encontro ao outro, que lima arestas preconceituosas e abate negativismos, pode avivar com tintas impregnadas de igualdade, justiça, compreensão, e fraternidade, um mundo diferente, mais humano, unido e solidário.

Fazendo eco destas palavras, Jordán afirma que «a educação intercultural deve ser a resposta pedagógica à exigência actual de preparar futuros cidadãos, visando o seu desenvolvimento, numa sociedade praticamente multicultural e idealmente intercultural» (1994: 27).

Como experiência pessoal e profissional, este projecto foi muito enriquecedor, na medida em que nos possibilitou conhecer mais de perto a realidade de muitos docentes que exercem como nós a labor de ensinar. Por outro lado, possibilitou também descobrir que uma das prioridades dentro da política externa cultural portuguesa é a de difundir não só a língua e a cultura, como também reforçar a identidade do país e a sua imagem, como elemento da União Europeia no mundo.

Com este trabalho de pesquisa, ficou patente a necessidade de apostar numa pedagogia de reconhecimento que valorize e dê a conhecer a toda a instituição a língua e a cultura dos alunos detentores de uma cultura diferente. A nossa escola deve tentar encontrar e utilizar pedagogicamente os objectivos necessários que favoreçam uma educação intercultural, ressaltando o melhor da variedade cultural, visto beneficiar do privilégio de ocupar um lugar preferente para apostar nas potencialidades de cada ser humano.



Referências Bibliográficas

Referências bibliográficas

ABRANTES, Paulo et al. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

AGUADO, Ondina Teresa (2004). *Proyecto Inter: Una Guía para la Aplicación de la Educación Intercultural en la Escuela*. Madrid: La Muralla.

—— (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: MacGraw-Hill.

—— (2003). *Educación Multicultural. Su Teoría y su Práctica*. Madrid: UNED.

AGUADO, T. et al. (2004). *La Formación del Profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC-Libros de la Catarata.

AGUADO, Ondina, Teresa et al. (2005). *Educación Intercultural: Una Propuesta para la Transformación de la Escuela*. Madrid: Colección Cuadernos de Educación Intercultural. Editorial Los libros de la Catarata.

ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

ALMEIDA, Leandro e TAVARES, José (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.

ALONSO, C., Gallego, D. e HONEY, P. (2002). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*” (5ª edição). Bilbao: Ediciones Mensajero.

ANDRADE, Ana Isabel, et. Al. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Edições Asa

ANDRÉ, João Maria (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em Tempos de Globalização*. Coimbra: ariadne editora.

ANTUNES, Maria Fernanda, Silva, M.R. e Teixeira, M. (1994). *Programa de Língua e Cultura Portuguesas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

ARNAIZ, P. (2004). *La Respuesta a la Diversidad desde una Propuesta Intercultural*. En E. Soriano Ayala (coord.), *La Práctica Educativa Intercultural*. Madrid: La Muralla.

ARGILBAY, Miguel. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Donostia-San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

ARENDS, Richard (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.

AZENHA, Manuel (2001). *As Línguas Estrangeiras e a Aprendizagem Baseada na Execução de Tarefas*. Porto: Edições Asa.

AZEVEDO, J. et al. (1999). *Valores e Cidadania. A Coesão Social, a Construção Identitária e o Diálogo Intercultural*. Congresso *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades*. Ministério da Educação. F. C. Gulbenkian (policopiado).

BABO, M^a Ausenda (2004). Acção de Formação *Estratégias de Aprendizagem de Línguas Maternas* (Artigo publicado em 17/05/2002 no Jornal Tribuna Paulista). Madrid: pág 7.

BACH, Pierre (2001). *O Prazer na Escrita*. Colecção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.

BALANCHO, Maria José & COELHO, Filomena (1996). *Motivar os Alunos. Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Lisboa: Texto Editora.

BALLESTER, Xaverio (2002). *Las Primeras Palabras de la Humanidad*. Valencia: Colección Gorgona. Ediciones Tilde S.L.

BANKS, J. A. (2002). *A Educação Multicultural das Crianças em Idade Pré-escolar: Atitudes Raciais e Étnicas e sua Alteração*. In B. Spodeck, *Manual de Investigação em Educação da Infância* (527 – 560). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

—— J. (1991). *La Educación Multicultural*, in HÚSEN & al. *Enciclopedia Internacional de la Educación* (vol.7). Barcelona: Vivens-Vives-Mec.

BAPTISTA.I. (1999). Entrevista. *A Página da Educação*, ano 8, nº86, Dezembro, pp. 12.

BARDIN, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

BARBOSA, Jorge Morais (1994). *Introdução ao Estudo da Fonologia e Morfologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

BARALO Marta (2004). *La Adquisición del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

BARREIRA, A. & MOREIRA, M. (2004). *Pedagogia das Competências – da Teoria à Prática*. Porto: Edições Asa.

BARTH, Britt-Mari. (1993). *O Saber em Construção*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

BARTOLOMÉ, M. (2002). *Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea.

BESALÚ, X. (2002). *Diversidad Cultural y Educación*. Madrid: Síntese.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora

BOLÉO, M. L., e NUNES, T. S. (1998). *Educação Moral e Religiosa Católica*. In C. Cardoso (Coord.), *Gestão Intercultural do Currículo – 1º ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

BOUTON, Charles. (1981). *A Linguística Aplicada*. Lisboa: Moraes Editores.

BRANCO, Maria Luísa (2006). *A Educação Democrática Face aos Desafios do Multiculturalismo*. In João Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo*, 39-49. Magualde: Edições Pedagogo, Lda.

BRUNER, Jerome. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições70.

CARBONELL, F. (2002). *Educación Intercultural: Principales Retos y Requisitos Indispensables*. Cooperación Educativa, 65, pp. 63-68.

CARDOSO, C.M. (1996). *Educação multicultural: Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

CARMO, Mário et al. (1977). *Introdução ao Texto Literário*. Noções de Linguística e Literariedade. Lisboa: Didáctica Editora.

CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 Ensaios para o Século 21*. Lisboa: FML.

CARNEIRO, R. (1995). *O Horizonte Intercultural da Nova Escola*, doc. policopiado, 6 páginas.

CARRETERO, Mario et al. (1988). *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

CARNEIRO, R. (1993). *Construtivismo y Educación*. Zaragoza: Edelvives.

—— (1992). *Democratização e Revitalização: Os Desafios da Escola nos Anos 90*, in Autores Vários. *A Educação em Portugal. Anos 80/90*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.

CASANOVA (2006). *O Destino das Línguas: que Futuro no Espaço da EU?*. Lisboa: Universidade Católica Editora Unipessoal, Lda.

CASANOVAS, M. (2002). *Internet en la Didáctica de las Lenguas Extranjeras: un paso adelante*. Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 7, nº 13.

CESTEROS, Susana Pastor (2006). *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.

CHACON, Vamireh. (2000) *O Futuro Político da Lusofonia*. Lisboa: Verbo.

CHOMSKY, Noam (s/d). *Estruturas Sintáticas*. Lisboa: Edições 70.

CONSELHO da EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições Asa.

CORREIA, Secundino et al. (2001). *Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação: Propostas de Trabalho e Materiais de Apoio*. Coimbra: Cnotinfor, Lda.

CORNAIRE, Claudette (1999). *Le Point sur la Lecture*, Coll. *Didactique des Langues Étrangères*. Paris: CLE International.

—— (1998). *La Compréhension Orale*. Paris: CLE International.

CORTESÃO, Luíza; PACHECO, Natércia Alves (1991). *O Conceito de Educação Intercultural – Interculturalismo e Realidade Portuguesa*. In *Inovação*, vol. 4, n.º 2 e 3, 33-44. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CORTESÃO, Luíza e STOER, Steve (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação Intercultural – Relatório Final*. Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, Maria Corda. (1979). *A Escola e o Aluno*. Lisboa: Livros Horizonte.

COSTA, Fernando (1993). *Contributos para o Estudo do Ensino do Português em Contexto Multicultural. O caso do Luxemburgo*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

CYR, Paul (1998). *Les Strategies D'apprentissage*. Paris: CLE International.

COTRIM, Ana Maria (1995). *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.

COUTINHO, Ismael de Lima (1993). *Pontos de Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico.

DÀBENE, L. (1991): *Enseignement Précoce d'une Langue ou Éveil au Langage?*, in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Août-Septembre.

DELORS, J. et. al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.

DÍAZ Aguado, M^a. J. (2006). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.

DINIS, Almerinda et al. (2009). *Constituição da República Portuguesa. Lisboa: Texto Editores*.

DUARTE, Ana M. (org.) (2001). *Gavetas de Leitura*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.

DUFOUR, R., KROLL, J. F. (1995). *Matching Words to Concepts in Two Languages: A Test of the Concept Mediation Model of Bilingual Representation*. *Memory and Cognition*, 23 (2), 166-180.

ELLIS, Rod. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.

ESCARBAJAL de HARO, Andrés et al. (2007). *La Interculturalidad. Desafío para la Educación*. Madrid: Editorial Dykinson.

ESSOMBA, Àngel Miquel et al. (2006). *Liderar Escuelas Interculturales e Inclusivas: Equipos Directivos y Profesorado ante la Diversidad Cultural y la Inmigración*. Barcelona: Edição de Grao.

—— (1999). *Construir la Escuela Intercultural: Reflexiones y Propuestas para Trabajar la Diversidad Étnica y Cultural*. Barcelona: Edição de Grao.

ESSOMBA, M. A. (2007). *Estrategias de Innovación para Construir la Escuela Intercultural*, en: ÁLVAREZ, J. L., y BATANAZ, L.: *Educación Intercultural e Inmigración. De la Teoría a la Práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 177-212.

ESTEVE, J.M. (2004): *La Formación del Profesorado para una Educación Intercultural*, en: Bordón. Barcelona. Paidós.

—— (2003). *La Tercera Revolución Educativa. La Educación en la sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.

FARIA, Isabel Hub (2001). *Mais Línguas, Mais Europa- Celebrar a Diversidade Linguística e Cultural da Europa*. Actas do Colóquio de 25 e 26 de Janeiro de 2001. Lisboa: Edições Colibri.

FERNÁNDEZ, ENGUITA M. (1990): *La cara oculta de la Escuela. Educación y trabajo en el Capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.

FERRÃO, Tavares (2007) *Didáctica do Português: Língua Materna e Não Materna*. Porto: Porto Editora.

FIGUEIREDO, Eduardo (1993). *Rumos do Ensino Inicial da Língua Materna*. Porto: Edição do Autor.

FIGUEIREDO, Olívia (2005). *Didáctica do Português Língua Materna*. Lisboa: Porto Edições Asa.

FODDY, W (1996). *Como Perguntar*. Oeiras: Porto Celta Editora.

FRIAS, Maria José (1992). *Língua Materna - Língua Estrangeira, Uma Relação Multidimensional*. Colecção Mundo dos Saberes. Porto: Porto Editora.

KAPLAN, Robert B. (1985). *Applied Linguistics, the State of the Art: is there one? English Teaching Forum*.

KRASHEN, Stephen. (1982). *Principies and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.

GAIRÍN, Salan, J. (1992). *Diseños Organizativos que facilitan la Impartición por los Establecimientos Educativos de Programas de Educación Intercultural*, in AA.VV.: *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, X Congreso Nacional de Pedagogía, Tomo I. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.

GERMAIN, C. (1993). *Evolution de L'enseignement des Langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.

GIL-PÉREZ, D. et al (2006). *Década de la Educación para un Futuro sostenible (2005-2014): Un Punto de Inflexión Necesario en la Atención a la Situación del Planeta*. In Revista Iberoamericana Revista Iberoamericana de Educación, nº 40.

GLEASON, H. A. Jr. (1961). *Introdução à Linguística Descritiva*. Tradução de João Pinguelo. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Caloste Gulbenkian.

GÓMEZ, J. (2003). *Escenarios Didácticos: Los Medios y las Nuevas Tecnologías en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje*. Mérida: Junta de Extremadura.

—— (2004). *La Escuela Intercultural: Regulación de Conflictos en Contextos Multiculturales*. Madrid: MEC-Libros de la Catarata.

GONÇALVES, Irene (2003). *O Ensino Precoce de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo do Ensino Básico como Factor de Sucesso da Aprendizagem da Língua Materna*. Coimbra: Edições IPC–Inovar para Crescer. Instituto Politécnico de Coimbra.

—— (1985). *The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-477.

GROSSO, Maria José (coord. e co-autoria) (2008). *O Português para Falantes de outras Línguas, o Utilizador Elementar no País de Acolhimento*. Lisboa: DGIDC, ANQ, IEFEP.

—— (2008). *O Português para Falantes de outras Línguas, o Utilizador Elementar no País de Acolhimento, Sugestões de Actividades e Exercícios*. Lisboa: DGIDC, ANQ, IEFEP.

—— (2008). *Língua Não Materna - Uma Problemática Conceptual*. Departamento de Língua e Cultura Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

—— (2007). *A Prática Pedagógica na Diversidade Cultural*, in Rosa Bizarro (org), *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Lisboa: Areal Editores.

HAGÈGE, Claude (1996). *A criança de duas Línguas*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.

HARGREAVES, Andy. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.

—— (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.

—— (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata.

HUSÉN Torsten, OPPER, Susan. (1984). *Educación Multicultural y Multilingue*. Madrid Ediciones Narcea S.A.

IRUELA, José Pérez. (2007) MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, Centro de Investigación y Documentación. *La Atención al Alumnado Inmigrante en el Sistema Educativo en España*. Colección: INVESTIGACIÓN Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) N.º 168. Madrid: Secretaría General Técnica.

JÓRDAN, J.A. (2007). *Educación en la Convivencia en Contextos Multiculturales*, en: SORIANO, E.: *Educación para la Convivencia Intercultural*. Madrid: La Muralla, pp. 59-94.

—— (1999). *El Profesorado ante la Educación Intercultural*, en: ESSOMBA, M. A. (Coord.): *Construir la Escuela Intercultural. Reflexiones y Propuestas para Trabajar la Diversidad Étnica y Cultural*. Barcelona: Grao, pp. 65-73.

—— (1997). *Propuestas de Educación Intercultural para Profesores*. Barcelona: Ediciones CEAC.

—— (1994). *La Escuela Multicultural. Un Reto para el Profesorado*. Barcelona: Paidós.

JUNYENT, Carme (1999). *La Diversidad Lingüística. Didáctica y Recorrido de las Lenguas del Mundo*. Barcelona: Ediciones Octaderó.

LEITE, C.M.F. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEIVA, J Juan (2007). *Educación y Conflicto en las Escuelas Interculturales*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Málaga: Spicum.

LÓPEZ, M. (2006). *Cultura de la Diversidad, Cultura de la Inclusión: Educar para construir una Escuela sin Exclusiones*”, en: *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía -L'Ecola que inclou*. Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, pp. 11-52.

MACHADO, José Barbosa (2009). *Introdução à História da Língua e Cultura Portuguesas*. Braga: Edições Vercial.

MARCHESI, A. e MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

MARGARIDO, Alfredo (2000). *A Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

MARQUES, Maria Emília Ricardo (2003). *Português, Língua Segunda*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARTÍN, Miguel Martínez et al.(2001). *Educación y Desarrollo Personal*. Barcelona: Fundación Fernando Rielo.

MARTINET, André (1989). *Função e Dinâmica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

MARTINET, J. (1975). *De la Teoría Lingüística a la Enseñanza de la Lengua*. Madrid: Gredos.

MATEUS, Maria Helena Mira (2001). *Mais Línguas, Mais Europa - celebrar a diversidade Lingüística e Cultural da Europa*. Actas do Colóquio de 25 e 26 de Janeiro de 2001. Lisboa: Edições Colibri.

MENDES, Maria Luísa Sobral (1999). "Forum. Escola, Diversidade e Cultura". Ministério da Cultura.

MENEZES, M. H. (1994). *‘Contributo para o Desenho e Implementação de Materiais para o Ensino do Português - Língua Estrangeira’* - Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

MIALARET, Gaston (2000). *Mondialisation et Educacion: Réflexions Personelles et Générales*. In *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*, AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 43-62.

MORENO García, C. (2004). *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Contexto Escolar. Un Enfoque Intercultural de la Enseñanza de la Lengua*. Madrid: Los libros de la Catarata.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1994): *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Madrid: Ariel.

MOURA, José de Almeida (2003). *Gramática do Português Actual*. Lisboa: Lisboa Editora.

MURILLO, Caballero, M. Cuadrado Gordillo (2007). *La Sociolingüística y la Enseñanza de la Lengua y la Cultura de Origen*. Revista de Educación, 342. Enero-abril, pp. 503-527

OCHON, F. Victor (1985). *A Língua como Projecto Didáctico*. Porto: Porto Editora.

OUELLET, F. (1991). *L’education Interculturelle. Essai sur le Contenu de la Formation des Maîtres*, Paris : L’Harmattan.

PAIXÃO, M.L.L. (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa Editora, p.13.

PENDAX, Michele (1998). *Les Stratégies D’apprentissage en Classe de Langue*. Paris: Hachette.

PERES, Américo Nunes (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições, Lda.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993). *Autonomía Profesional y Control Democrático*. Cuadernos de pedagogía. 220, pp.25-30

PEROTTI, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural- Ministério da Educação.

PIAGET, Jean (1977). *A Linguagem e o Pensamento na Criança*. Lisboa: Moraes Editores.

PINTO, José Manuel de Castro et al. (1991), 7ª Ed. *Gramática do Português Moderno – Ensino Secundário*. Lisboa: Plátano Editora.

PINTO, Paulo Feytor (1998). *Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português*. Lisboa: Coleção Práticas Pedagógicas. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.

PIKER, S.(1995). *El Instinto del Lenguaje*. Madrid. Alianza.

PRATS, Enric (2007). *Multiculturalismo y Educación para la Equidad*. Colección Educación en Valores. Madrid: Octaedro-OEI

PURI, Basant (2002). *SPSS in Practice. An Illustrated Guide*. 2.ª ed. New York: Arnold

QUIVY, R. et al. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

RAMOS, Natália (2001). *Comunicação, Cultura e Interculturalidade: para uma Comunicação Intercultural*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35, n.º 2, 155-178.

REYZÁBAL, María Victoria (S/D). *La Comunicación Oral y su Didáctica*. Madrid: La Muralla, S.A.

RICHARD, I. Arendes (1999). *Aprender a Ensinar*. Revisão técnica Sarah Bahia. McGraw. Lisboa: Hill.

RICHARD, J. e Rogers, T. (2003). *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. (2ª edição). España: Cambridge University Press.

RIBEIRO, António Carrilho. (1997). *Objetivos Educacionais no Horizonte do ano 2000-Princípios Orientadores de Planos e Programas de Ensino*. Lisboa: Texto Editora.

ROCHA-TRINDADE, et al. (1997). *Educação Multi/Intercultural*. In Natália Alves et al, *Escola e Comunidade Local*, Coleção Temas de Investigação 5, 63-76. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.

RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora

ROOYACKERS, Paul (2000). *100 Jogos de Linguagem*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa.

RUHLEN, Merritt (1998). *A Origem da Linguagem. Reconstituindo a evolução da língua mãe*. Lisboa: Temas e Debates.

SÁ, Luzia Lopes Zenha Reis (2001). *Pedagogia Diferenciada – Uma Forma de Aprender a Aprender*. Cadernos do CRIAP, n.º 19. Porto: Asa Editores.

SÁ, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SALVADOR, António Caridad (2006). *Historia de las Lenguas del Mundo*. Barcelona: Editorial Ronsel, S.L.

SANTOS Guerra, M. A. (2008). *La Pragmática de la Cooperación o cómo Mejorar la Gestión de la Diversidad Cultural y de la Convivencia en las Aulas*, en: VERA, J. (Coord.): *Diversidad, Convivencia y Educación desde el Conflicto*. Madrid: Fundación SM, pp. 55-75.

—— (2004): *El Valor de la Convivencia y el Reto de la Interculturalidad*. En Cuevas, M. y otros (Coord.): *Atención a la Diversidad y Calidad Educativa*. Granada: Grupo editorial universitario, 39-54

—— (1999). *Hoy Toca Teoría*. En revista de *Innovación Curricular* n.º 80.

—— (1999). *Yo te Educo, tu me Educas*. Malaga: Editorial Sarria.

SARRAMONA, Jaume. (2000). *Como Entender e Aplicar a Democracia na Escola*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

SAUSSURE, F. de (1986). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SEDANO, António Muñoz (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española.

SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold.

SIGUAN, Miguel (2001): *Bilingüismo y Lenguas en Contacto*. Madrid, Alianza Editorial.

SILVA, Benedito (1992). *A Língua Portuguesa na Cultura Mundial*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

SILVA, Maria da Conceição Gomes Lamela (2000). *O Elogio da Diferença*. Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna – Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho – Braga.

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês; FERRAZ, Mª José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Coleção Reflexão Participada, nº2. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

SORIANO, E. (2008). *Formación del Profesorado para la Educación Intercultural*, en: SOUTA, L. (1995). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições

STRECHT-RIBEIRO, Orlando. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: Razões, Finalidades, Estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

TAGLIANTE, Christin (1994). *La Classe de Language*. Collection Techniques.Paris: CLE International.

TAVARES, Clara Ferrão (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Lisboa: Porto Editor.

TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.

TEYSSIER, Paul (1994). *História da Língua Portuguesa*. Coleção «Nova Universidade» Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

TEODORO, António (1994). *A Carreira Docente, Formação, Avaliação, Progressão*. Lisboa: Texto Editora.

TITONE, R. (1986). *El Lenguaje en la Interacción Didáctica*. Madrid: Narcea.

TOUGH, J. (1987). *El Lenguaje Oral en la Escuela*. Madrid: Visor.

TOUKOMAA, P. et al. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother. Tongue to Migrant Children at Preschool Age*. Tampere: University of Tampere.

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

VALENTIM, Joaquim Pires (1997). *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das Letras – Editores, S.A.

VERA, J. (2007). *Propuestas y Experiencias de Educación Intercultural*. Madrid: Fundación SM, pp. 57-84.

WOLFF, Philippe (1971). *Origen de las lenguas occidentales, 100-1500 d. c.* Madrid: Ediciones Guadarrama, S.A.

Sites utilizados:

Mensagem do sr. Koichiro Matsuura, Diretor Geral da Unesco, sobre a celebração do Ano Internacional das Línguas em 2008

http://portal.unesco.org/culture/en/ev.phpURL_ID=36010&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html-consultado em: 2008/01/26

Texto do Tratado de Maastricht

<http://eurlex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001>

Jornal o mundo português

<http://www.mundoportuguês.org/content/1/5986/>

Cerimónia de atribuição do Prémio Leya ao escritor Murilo Carvalho

<http://ultimahora.publico.clx.pt/noticia>.

Pré-campanha às eleições legislativas de 27 de Setembro

<http://www.publico.clx.pt/1397719>

Documentos:

CONSELHO da EUROPA (1994). *La dimension interculturelle. Facteur essentiel da la réforme de l'enseignement secondaire. Rapport dy symposium*. Strasbourg: Conselho da Cooperação Cultural.

—— (1986). *Interculturalism: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*. Strasbourg: Conselho de Cooperação Cultural.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2003). *Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística: um Plano de Acção 2004-2006*. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, 449 final. Luxemburgo: Serviço das publicações oficiais das Comunidades Europeias.

—— (2003). *Um Novo Quadro Estratégico para o Multilinguismo*. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, 596 final. Luxemburgo: Serviço das publicações oficiais das Comunidades Europeias.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA (1959). Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de Novembro.

LEIRIA, Isabel, M^a João Queiroga e Nuno Verdial Soares (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Documento elaborado por um a equipa composta por um grupo de professores. Site: http://www.dgidc.mine-du/PLNM_Perfis-linguisticos.pdf

REDE EUROPEIA DE CONSELHOS DE EDUCAÇÃO (2000). *Conferência “Mobilidade, Educação Intercultural e Cidadania”*. Madrid.

RESOLUÇÃO do CONSELHO de MINISTROS n.º 188/2008

RESOLUÇÃO do CONSELHO de 16/12/1997 relativo ao ensino precoce das línguas da UE

UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: Autor

UNESCO (2001). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Paris.

UNESCO (1995). *Tolerância: limiar da paz – Manual educativo para utilização das comunidades e das escolas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

UNESCO (1953). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París: Autor.

UNIÃO EUROPEIA (2000). *Carta dos direitos fundamentais da UE*.

UNICEF (1999). *Estado mundial de la infancia 1999*. Nueva York: Autor.
http://www.cal.org/resources/pubs/homelang_span.pdf

Legislação:

Directiva Comunitária 77/486/CEE de 25 de Julho
Despacho Normativo nº 63/91 de 13/03/1991
Despacho nº 170/ME/93 de 06/08/1993
Despacho nº 21 787/2005 (2.a série)
Decreto-Lei n.º 519-E/79 de 28 de Dezembro
Decreto-Lei nº3-A/96 de 26/01/1996
Decreto-Lei nº46/86 de 14 de Outubro
Diário da República de 14/03/96 (2.a série)
Decreto-Lei n.º 13/98 de 24 de Janeiro
Decreto-Lei nº200/2005 de 18 de Outubro (2.a série)
Decreto-Lei nº 165/2006, de 11 de Agosto
Decreto-Lei nº 119/2007, de 27 de Abril
Decreto-Lei nº 165-C/2009, de 28 de Julho
Diário da República nº158 de 17 de Agosto de 2009 (1ª Série)
Portaria n.º 914/2009 de 17 de Agosto
Boletim Oficial do Ministério da Educação e Cultura (BOE N.º 45, de 04 de Novembro de 1996).

ANEXOS

		NUMERO DE ALUNOS															
Area Consular	Provincia	Pré-escolar	Primário						Secundário					Total			
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO		Total		
BARCELONA	Zaragoza	130	40	45	18	40	37	59	369	42	21	21	14	98	467		
	TOTAL	130	40	45	18	40	37	59	369	42	21	21	14	98	467		
BILBAO	Burgos	34	18	21	7	8	12	9	109						109		
	Guipuzcoa	7	5	8	6	7	6	2	41	8	6	11	26	51	92		
	Pamplona	10	3	10	7	7	6	4	47	3			4	7	54		
	Santander	55	1	7	2	6	2	3	76	3	3	1	3	10	86		
	Vizcaya	86	8	15	18	25	50	35	237						237		
	TOTAL	192	35	61	40	53	76	53	510	14	9	12	33	68	578		
MADRID	Badajoz	812	355	351	394	450	399	461	3222						3222		
	Cáceres	168	108	106	93	136	140	152	903						903		
	León	463	146	147	123	121	116	136	1252	11	14			25	1277		
	Madrid	163	66	51	63	58	112	134	647		7			7	654		
	Oviedo	245	25	27	33	20	41	39	430	11	11			22	452		
	Salamanca	185	91	95	97	103	78	75	724	4	1			5	729		
	TOTAL	2036	791	777	803	888	886	997	7178	26	33			59	7237		
VIGO	Ourense	152	52	51	50	60	51	58	474						474		
	Pontevedra	179	41	44	42	35	43	46	430						430		
	TOTAL	331	93	95	92	95	94	104	904						904		
TOTAL GERAL		2689	959	978	953	1076	1093	1213	8961	82	63	33	47	225	9186		

REUNIDA EM MADRID, DE ACORDO COM O DISPOSTO NO PARÁGRAFO
III DA ACTA DA SEXTA SESSÃO PLENÁRIA DA COMISSÃO PERMANENTE
TE PARA A APLICAÇÃO DO ACORDO CULTURAL LUSO-ESPAANHOL, A
SUB COMISSÃO MISTA PARA A ACÇÃO EDUCATIVA E CULTURAL NA
EMIGRAÇÃO ACORDOU NO SEGUINTE:

- 1.- As duas Partes consideram do maior interesse que seja garantido o acesso de todos os jovens portugueses residentes em Espanha a todos os graus de ensino, nas mesmas condições existentes para jovens espanhóis.
- 2.- A Parte portuguesa manifesta o seu interesse em que seja concedido aos jovens portugueses que frequentem escolas espanholas todo o apoio pedagógico, didáctico e de material escolar de modo a permitir uma perfeita integração nas escolas locais.
- 3.- A Parte portuguesa manifesta o seu interesse na abertura nas escolas espanholas de cursos integrados de língua portuguesa, a nível de escolaridade obrigatória, quando a existência de comunidades portuguesas locais o justifique.
A Parte espanhola estudará a possibilidade de assegurar a gratuidade do funcionamento destes cursos e procurará que se facilitem as instalações, subsídios e outros meios necessários para o seu efectivo e regular funcionamento.
- 4.- Cada uma das Partes estudará a possibilidade da inclusão ou reforço da língua da outra Parte no quadro curricular das escolas do próprio país.
- 5.- Para efeitos do nº. 3, a Parte portuguesa manifesta o desejo de que a Parte espanhola estude a possibilidade de favorecer a integração dos professores de língua portuguesa em Espanha, prestando-lhes todo o apoio pedagógico, didáctico, de material e outros que se mostrarem necessários para o exercício das suas funções.

...

-2-

- 5.- Tendo em vista favorecer a integração cultural, as duas Partes promoverão o intercâmbio anual de turmas compostas por alunos de ambas as nacionalidades.

As condições da visita destas turmas serão estabelecidas posteriormente entre ambas as Partes.

- 6.- As duas Partes manifestam o seu interesse em que sejam simplificados os mecanismos de equivalência das habilitações académicas adquiridas em cada um dos dois países.

- 7.- As duas Partes tomarão as medidas necessárias à integração dos jovens alunos do outro país e dos cursos de língua materna nas escolas de cada um dos dois países, conforme as directivas adoptadas nesta matéria pelos países da CEE.

- 8.- Ambas as Partes promoverão uma harmoniosa integração dos alunos de cada um dos países nas escolas do outro país, com completo respeito pela sua identidade cultural.

- 9.- As duas Partes acordam na necessidade de um intercâmbio de informações e documentação no domínio da educação, especialmente sobre:

10.1. Materiais utilizados pelos professores para o ensino da língua materna.

10.2. Critérios utilizados na construção desses materiais.

10.3. Metodologia e técnicas utilizadas no ensino da língua materna.

10.4. Experiências dos dois países no campo da educação nos países em que existem comunidades de emigrantes dos países.

- 11.- As duas Partes acordam na troca de material audiovisual aplicado ao ensino (diapositivos, registos video e audio, filmes e documentação bibliográfica).

A Parte portuguesa entrega à Parte espanhola alguns exemplares de material especialmente aplicado ao ensino da língua portuguesa no estrangeiro.

-3-

- Ambas as Partes manifestam o seu interesse na realização de actividades para-escolares que facilitem a integração das crianças portuguesas e espanholas nas comunidades do outro país. Para o efeito as duas Partes acordam em colaborar nas seguintes acções:

12.1. Distribuição nas escolas com grande percentagem de alunos do outro país de material informativo sobre esse país, a fornecer por cada uma das Partes.

12.2. Inclusão de programas em vídeo relativos à vida e cultura de cada país, a nível do ensino básico e secundário. Cada Parte porá à disposição da outra Parte os programas apropriados disponíveis. Cada Parte porá à disposição da outra o equipamento audiovisual disponível para a realização de programas de vídeo nas escolas de ensino integrado.

- A Parte portuguesa manifesta o seu interesse na promoção pela Parte espanhola de actividades escolares de formação directamente relacionadas com a cultura popular portuguesa.

Para o efeito, a Parte espanhola acolherá um perito em jogos tradicionais portugueses, durante uma semana, para realizar cursos de iniciação nesta matéria, em escolas espanholas com maior percentagem de alunos portugueses.

As datas e locais serão fixados posteriormente.

- A Parte espanhola acolherá um perito em teatro de fantoches, durante uma semana, para realizar cursos de formação de teatro deste tipo.

As datas e locais serão fixados posteriormente.

- As duas Partes estudarão a possibilidade da visita a Portugal de dois jovens alunos - um espanhol e outro português - de uma mesma escola, para frequência de um curso de Cultura Portuguesa, por um período de duas semanas.

...

-4-

A Parte portuguesa manifesta o seu interesse em que a divulgação do livro português se possa realizar nas melhores condições possíveis naquelas localidades em que existam comunidades portuguesas.

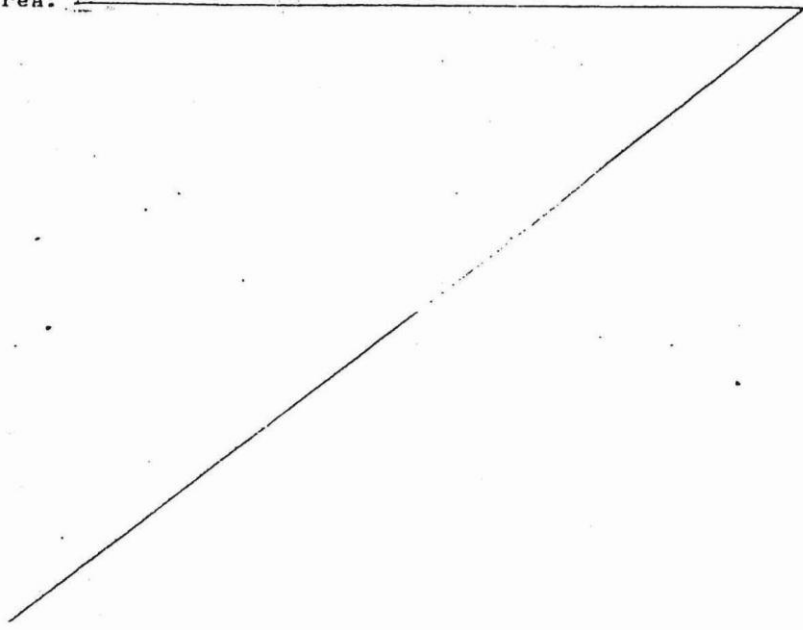
A Parte espanhola manifesta o seu acordo de princípio.

Ambas as Partes acordam na realização de um estudo sociológico a levar a cabo por peritos dos dois países sobre determinadas comunidades portuguesas radicadas em Espanha, com especial atenção aos aspectos educativo, de integração cultural e social.

As localidades concretas em que se realizará o estudo serão determinadas posteriormente.

A Parte espanhola informa a Parte portuguesa sobre a existência de programas específicos de educação especial dirigidos às comunidades portuguesas em determinadas localidades espanholas e solicita a colaboração portuguesa na esquematização, seguimento e avaliação dos referidos programas.

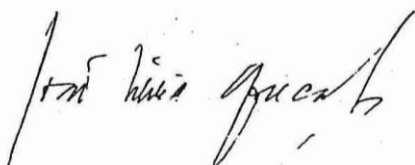
A Parte portuguesa oferece toda a sua ajuda e experiência nesta área.



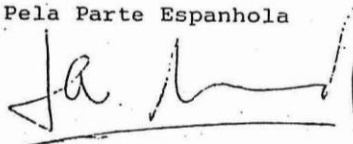
- 5 -

Feito em Madrid em 28 de Junho de 1985, em dois exemplares
em Português e Espanhol, fazendo ambos os textos igualmente fé.

Pela Parte Portuguesa



Pela Parte Espanhola



05/Fasc. 02	Jornal Oficial das Comunidades Europeias	I
3771.0486		
Nº L 199/32	Jornal Oficial das Comunidades Europeias	6. 8. 7
DIRECTIVA DO CONSELHO de 25 de Julho de 1977 que tem por objectivo a escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes (77/486/CEE)		
O CONSELHO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, Tendo em conta o Tratado que institui a Comunidade Económica Europeia e, nomeadamente, o seu artigo 49º, Tendo em conta a proposta da Comissão, Tendo em conta o parecer do Parlamento Europeu⁽¹⁾, Tendo em conta o parecer do Comité Económico e Social⁽²⁾, Considerando que na sua Resolução de 21 de Janeiro de 1974 relativa a um programa de acção social⁽³⁾ o Conselho adoptou, entre as acções a desenvolver prioritariamente, as que têm por objectivo melhorar as condições da livre circulação dos trabalhadores relacionadas especialmente com o acolhimento e o ensino dos seus filhos; Considerando que, a fim de permitir a integração desses menores no meio escolar ou no sistema de formação do Estado de acolhimento, convém que estes possam dispor de um ensino adequado que inclua o ensino da língua do Estado de acolhimento; Considerando que é igualmente necessário que os Estados-membros de acolhimento tomem, em cooperação com os Estados-membros de origem, as medidas adequadas tendo em vista promover o ensino da língua materna e da cultura do país de origem das referidas crianças, a fim de facilitar nomeadamente a sua eventual reinserção no Estado-membro de origem,	ADOPTOU A PRESENTE DIRECTIVA: <i>Artigo 1º</i> A presente directiva aplica-se aos menores sujeitos à escolaridade obrigatória, tal como definida pela legislação do Estado de acolhimento, que estejam a cargo de qualquer trabalhador nacional de um outro Estado-membro, que residam no território do Estado-membro em que esse nacional exerce ou exerceu uma actividade assalariada. <i>Artigo 2º</i> Os Estados-membros tomarão em conformidade com a sua situação nacional e com o seu sistema jurídico, as medidas adequadas a fim de que no seu território seja proporcionado, aos menores referidos no artigo 1º, um ensino de acolhimento gratuito que inclua, nomeadamente, o ensino, adaptado às necessidades específicas desses menores, da língua oficial ou de uma das línguas oficiais do Estado de acolhimento. Os Estados-membros tomarão as medidas necessárias para a formação inicial e continua dos docentes que assegurem este ensino. <i>Artigo 3º</i> Os Estados-membros tomarão, em conformidade com a sua situação nacional e com o seu sistema jurídico, e em cooperação com os Estados de origem, as medidas adequadas tendo em vista promover, em coordenação com o ensino normal, um ensino da língua materna e da cultura do país de origem em favor dos menores referidos no artigo 1º.	

(1) JO nº C 280 de 8. 12. 1975, p. 48.

(2) JO nº C 45 de 27. 2. 1976, p. 6.

(3) JO nº C 13 de 12. 2. 1974, p. 1.

Artigo 4º

Os Estados-membros tomarão as medidas necessárias para darem cumprimento à presente directiva no prazo de quatro anos a contar da sua notificação. Desse facto informarão imediatamente a Comissão.

Além disso os Estados-membros informarão a Comissão de quaisquer disposições legislativas regulamentares e administrativas que adoptem no domínio regulado pela presente directiva.

Artigo 5º

No prazo de cinco anos a contar da notificação da presente directiva e, posteriormente, com a regularidade requerida pela Comissão, os Estados-membros transmi-

irão à Comissão todas as informações úteis a fim de permitir apresentar um relatório ao Conselho sobre a aplicação da presente directiva.

Artigo 6º

Os Estados-membros são destinatários da presente directiva.

Feito em Bruxelas em 25 de Julho de 1977.

Pelo Conselho

O Presidente

H. SIMONET



S.

R.

EMBAIXADA DE PORTUGAL
MADRID**ENSINO PORTUGUÊS EM ESPANHA****ENSINO DA LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESAS**
(1º AO 6º ANOS DE ESCOLARIDADE)**ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA DE OPÇÃO**
(7º AO 12º ANOS DE ESCOLARIDADE)**RESUMO ESTATÍSTICO**

ANO LECTIVO	PROFES- SORES	COLÉGIOS PÚBLICOS	INSTITUTOS a)	ALUNOS PORTUGUE- SES	ALUNOS ESPAHÓIS	ALUNOS OUTROS	ALUNOS TOTAL
1987/88	2	4	-	103	-	-	103
1988/89	11	9	-	306	56	73	435
1989/90	17	16	-	504	122	78	704
1990/91	23	22	-	679	447	192	1.318
1991/92	26	23	-	1.073	447	162	1.712
1992/93	35	31	-	895	990	200	2.085
1993/94	43	45	-	1.137	1.409	184	2.730
1994/95	53	58	4	1.404	1.355	290	3.029
1995/96	63	74	6	1.567	2.332	261	4.160
1996/97	65	82	18	1.674	4.161	252	6.087
1997/98	69	93	13	1.825	4.858	264	6.947
1998/99	78	100	7	1.696	5.898	208	7.802
1999/00	78	112	3	1.946	6.544	401	8.891
2000/01	65	107	3	1.825	5.356	670	7.851
2001/02	65	105	4	1.831	5.806	768	8.405
2002/03	63	106	4	2.079	5.888	751	8.718
2003/04	50	109	1	2.431	5.815	657	8.903
2004/05	50	108	1	2.432	6.394	584	9.410
2005/06	50	106	1	2.255	5.940	479	8.674
2006/07	51	112	1	1.732	6.589	581	9.186

a) Os cursos de português nos Institutos de Ensino Secundário foram sendo assumidos gradualmente pela parte espanhola. Mantiveram-se alguns com horários partilhados.

ANO LECTIVO	COMUNIDADES AUTÓNOMAS (9) /PROVÍNCIAS (14)
1987/88	LEÓN
1988/89	LEÓN, OVIEDO, BURGOS, PAMPLONA
1993/94	LEÓN, OVIEDO, BURGOS, PAMPLONA, MADRID, OURENSE, GUIPUZCOA, SANTANDER, ZARAGOZA
1995/96	LEÓN, OVIEDO, BURGOS, PAMPLONA, MADRID, OURENSE, GUIPUZCOA, VIZCAYA, SANTANDER, ZARAGOZA
1997/98	LEÓN, OVIEDO, BURGOS, PAMPLONA, MADRID, OURENSE, GUIPUZCOA, VIZCAYA, SANTANDER, ZARAGOZA, SALAMANCA
1998/99	LEÓN, OVIEDO, BURGOS, PAMPLONA, MADRID, OURENSE, GUIPUZCOA, VIZCAYA, SANTANDER, ZARAGOZA, SALAMANCA, CÁCERES, BADAJOZ
1999/00	
2000/01	
2001/02	LEÓN, OVIEDO, BURGOS, PAMPLONA, MADRID, OURENSE, GUIPUZCOA, VIZCAYA, SANTANDER, ZARAGOZA, SALAMANCA, CÁCERES, BADAJOZ, PONTEVEDRA
2002/03	
2003/04	
2004/05	
2005/06	



S. R.
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS JURÍDICOS

**MEMORANDO DE ENTENDIMENTO ENTRE O
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, O
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, POLÍTICA SOCIAL E DESPORTO DO
REINO DE ESPANHA E A JUNTA DA EXTREMADURA
DO REINO DE ESPANHA
SOBRE A
ADOÇÃO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA DE
OPÇÃO CURRICULAR NO SISTEMA EDUCATIVO DA COMUNIDADE
AUTÓNOMA DA EXTREMADURA**

O Ministério da Educação da República Portuguesa, o Ministério da Educação, Política Social e Desporto do Reino de Espanha e a Junta da Extremadura do Reino de Espanha, doravante designados por “Signatários”,

Considerando a importância que a educação desempenha no desenvolvimento das relações bilaterais entre Portugal e Espanha, bem como no fortalecimento da amizade fraterna que os une;

Lembrando que o Acordo Cultural entre Portugal e a Espanha, assinado em Madrid, a 22 de Maio de 1970, exorta ambos os Estados a organizarem o ensino da língua, da literatura e da civilização da outra Parte nos estabelecimentos escolares do seu país;

mateus.kowalski@mne.pt



MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS JURÍDICOS

Determinados a contribuir para uma crescente proximidade e entendimento entre os povos português e espanhol, a implementar a comunicação mútua e o conhecimento das respectivas culturas;

Reconhecendo a importância crescente da língua portuguesa como língua oficial e de trabalho nas organizações internacionais, bem como o seu valor e peso económico;

Atendendo a que a introdução do português como língua de opção nos estabelecimentos de ensino da Comunidade Autónoma da Extremadura contribuirá para a difusão da língua portuguesa e para o enriquecimento cultural de todos quantos beneficiem da sua aprendizagem;

Considerando que os Governos de Portugal e de Espanha, bem como a Junta da Extremadura pretendem empreender uma nova fase do ensino do Português como Língua estrangeira de opção e avaliação curricular em todos os níveis do ensino oficial na Comunidade Autónoma da Extremadura,

Decidem o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

1. O presente Memorando tem por objecto apoiar a introdução do português como língua de opção e avaliação curricular nos estabelecimentos de ensino da Comunidade Autónoma da Extremadura.



MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS JURÍDICOS

2. Pelo presente Memorando a Junta da Extremadura compromete-se a adoptar todas as medidas necessárias à introdução do português como língua de opção e avaliação curricular nos estabelecimentos de ensino da Comunidade Autónoma da Extremadura.

Artigo 2.º

Programa para a Adopção do Português como Língua Estrangeira de Opção

1. Os Signatários elaborarão um Programa para a Adopção do Português como Língua de Opção no Sistema de Ensino da Comunidade Autónoma da Extremadura.
2. O Programa estabelecerá o plano de acção para a introdução do português como língua de opção curricular nos estabelecimentos de ensino da Comunidade Autónoma da Extremadura, definindo as condições técnicas e o financiamento necessários à concretização e sustentabilidade dos objectivos propostos.
3. O Ministério da Educação da República Portuguesa e o Ministério da Educação, Política Social e Desporto de Espanha apoiarão a Junta da Extremadura na implementação do Programa através de acções de formação de docentes, seminários e outros eventos de carácter pedagógico e científico identificados como necessários para a cabal prossecução dos objectivos do presente Memorando.



MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS JURÍDICOS

Artigo 3.º

Implementação do Programa

1. O ensino do Português como Língua Estrangeira de opção e avaliação curricular iniciar-se-á em regime experimental no ano lectivo de 2009/2010 nas escolas públicas de três municípios da Província de Badajoz e de três municípios da Província de Cáceres, a designar pela Junta da Extremadura.
2. Este regime experimental terá uma duração de dois anos, automaticamente renováveis por novo período de dois anos se não houver manifestação da vontade dos Signatários em contrário.
3. Decorrido o período de quatro anos correspondente à fase do regime experimental da implementação do Programa, a língua portuguesa será introduzida como língua de opção curricular em todos os municípios da Comunidade Autónoma da Extremadura.

Artigo 4.º

Comissão de Acompanhamento

1. Será criada uma Comissão de Acompanhamento que terá por missão observar e analisar a evolução da implementação do Programa.
2. A Comissão de Acompanhamento elaborará um relatório anual de avaliação da implementação do Programa, que poderá incluir recomendações dirigidas aos Signatários.

mateus.kowalski@mne.pt



MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS JURÍDICOS

3. A Comissão de Acompanhamento será composta por um elemento designado pelo Ministério da Educação da República Portuguesa, um elemento designado pelo Ministério da Educação, Política Social e Desporto do Reino de Espanha, um elemento designado pela Junta da Extremadura e um elemento designado pela Embaixada de Portugal em Madrid.
4. Os elementos da Comissão de Acompanhamento serão designados no prazo máximo de 30 dias após a assinatura do presente Memorando.

Artigo 5.º

Produção de efeitos

1. O presente Memorando produzirá efeitos a partir da data da sua assinatura.
2. O presente Memorando deixará de produzir efeitos quando qualquer dos Signatários manifestar a sua vontade nesse sentido, notificando o outro por escrito.

Assinado em Zamora, a 22 de Janeiro de 2009, nas línguas portuguesa e castelhana.

Pelo Ministério da Educação da
República Portuguesa

Pelo Ministério da Educação, Política
Social e Desporto do Reino de Espanha



MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS JURÍDICOS

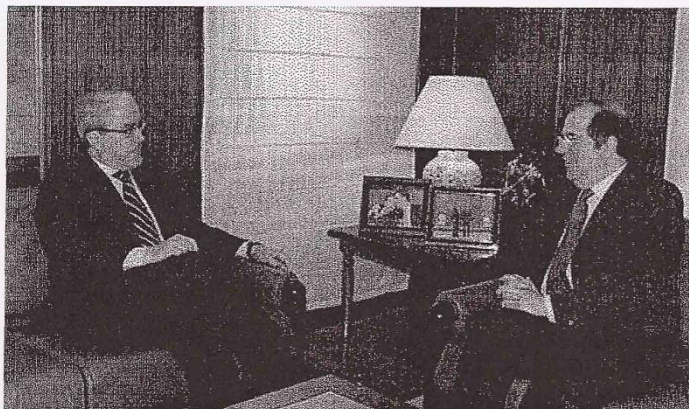
Maria de Lurdes Rodrigues
Ministra da Educação

Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo
*Ministra da Educação, Política Social
e Desporto*

Pela Junta da Extremadura do
Reino de Espanha

Guillermo Fernández Vara
Presidente da Junta da Extremadura

El portugués será prioritario como optativa en los diferentes niveles educativos



El presidente de la Junta, Juan Vicente Herrera, recibe al embajador de Portugal, Álvaro Medonça e Moura. | Ical

- La Junta prevé impulsar el eje Aveiro-Burgos y los proyectos Duero-Douro
- Primer encuentro oficial entre Juan Vicente Herrera y el embajador portugués

Ical | Valladolid

Actualizado **jueves 30/04/2009 21:09 horas**

- [Disminuye el tamaño del texto](#)
- [Aumenta el tamaño del texto](#)

Castilla y León dará prioridad a la enseñanza de la lengua portuguesa como disciplina de opción curricular en todas las etapas obligatorias del ciclo educativo. De esta forma, a partir del próximo curso escolar **todos los centros educativos de la Comunidad podrán ofertar a sus alumnos esta asignatura optativa**. Así lo indicó este jueves el embajador de Portugal, Álvaro Medonça, al término de la reunión que mantuvo con el presidente de la Junta, **Juan Vicente Herrera**.

En el encuentro, que se prolongó por espacio de casi una hora, el representante luso analizó con el jefe del Ejecutivo autonómico los principales proyectos de "cooperación" que mantienen las regiones norte y centro de Portugal con Castilla y León y que centrarán la visita que Herrera protagonizará la próxima semana a Lisboa. Aunque no avanzó ningún detalle de la agenda del viaje, indicó que **mantendrá encuentros con el presidente de la República portuguesa**, con el primer ministro y con varios altos cargos del gabinete luso.

Entre ellas, el embajador de Portugal destacó la relevancia del desarrollo de la enseñanza del portugués en nuestro país y reconoció la "gran demanda" que tienen el

castellano en Portugal. Por ello, reclamó un "esfuerzo simétrico" por parte de la Comunidad para fomentar la enseñanza de esta lengua. **Álvaro Medonça explicó que la Junta debe apostar por la formación de los profesores encargados de impartir esta materia** en los centros educativos de Castilla y León, y propuso programar intercambios de docentes españoles y lusos.

Asimismo Álvaro Medonça argumentó que según los datos de la Organización de Naciones Unidas **en unos 15 años el portugués se convertirá en la segunda lengua europea en ser hablada** por un mayor número de personas en el mundo ya que la población lusoparlante será "tres veces más grande". Destacó que la ONU estima que unos 360 millones de personas hablarán portugués por lo que subrayó la importancia que tendrá para los jóvenes castellano y leoneses conocer esta lengua.

Cooperación

Otro de los asuntos que abordaron Herrera y Álvaro Medonça fue el **impulso al eje que discurre entre la población lusa de Aveiro y la ciudad de Burgos**. Indicó que se trata de un corredor "fundamental" para los dos países. El representante portugués en España remarcó que algunas empresas de Salamanca del sector de la logística ya han reforzado sus relaciones de "cooperación" con puertos marítimos portugueses.

Por otra parte, el embajador de Portugal informó también que otro de los asuntos que la Junta y el gobierno portugués prevén impulsar son los **proyectos turísticos en torno al Duero-Douro**. Álvaro Medonça precisó que tendrán que basarse en modelos de gestión sostenible puesto que afectan a zonas de alto valor medioambiental. No obstante, apuntó que será necesario que generen desarrollo económico tanto en Castilla y León como en las regiones norte y centro del país vecino.

Primera visita

Esta reunión entre Juan Vicente Herrera y el embajador luso, que se celebró en el Colegio de la Asunción, fue el **primer encuentro oficial que mantienen los dos mandatarios**. Álvaro Medonça precisó que desde que tomó posesión de su cargo a finales de diciembre tenía previsto viajar a la Comunidad. Sin embargo, una gripe le impidió el pasado mes de enero reunirse con el presidente de la Junta. "Desde el principio de mi llegada a España quería hacer esta visita a Castilla y León", concluyó.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO-GERAL DE APOIO E EXTENSÃO EDUCATIVA
AV. 5 DE OUTUBRO, 35-7 - 1094 LISBOA CODEX
TELEFS. 53 49 64 - 57 37 01

PROPOSTA DE AGENDA

Reunião do Grupo de Trabalho da Subcomissão Mista para a Acção Educativa e Cultural na Emigração.

1. Ensino Básico:

1.1 Definição da rede escolar

- 1.1.1 Tipo de ensino
- 1.1.2 Localização dos cursos
- 1.1.3 Número de cursos
- 1.1.4 Número de alunos por cursos
- 1.1.5 Horários

1.2 Apoio aos cursos de iniciativa das Comunidades Portuguesas a nível de instalações, subsídios e outros.

2. Ensino Secundário:

2.1 Estatuto da Língua Portuguesa como Língua Viva de Opção no currículo do ensino secundário espanhol.

3. Professores:

3.1 Recrutamento

3.2 Subsídios de viagem, de instalação inicial, de transporte entre cursos

3.3 Vencimentos

3.4 Segurança Social

3.4.1 Descontos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO-GERAL DE APOIO E EXTENSÃO EDUCATIVA
AV. 5 DE OUTUBRO, 35-7 - 1094 LISBOA CODEX
TELEFS. 53 49 64 - 57 37 01

3.5 Apoio Pedagógico

3.5.1 Programas

3.5.2 Material Didáctico

3.6 Situação actual dos dois professores contratados pela Associações de Torre del Bierzo e Tremor de Arriba.

3.7 Formação contínua

3.7.1 Acções de Formação nos países de origem e acolhimento.

4. Intercâmbio Cultural

4.1 Classes Transplantadas

4.2 Exposições.

Lisboa, 30 de Junho de 1988

	
actos administrativos	
Año XXVII	Número 45
Lunes 4 de noviembre de 1996	
Depósito legal: M3/1958	NIPO: 176-96-006-8
BOLETIN OFICIAL	SUMARIO
Ministerio de Educación y Cultura	Sección I.
	Autoridades y personal
	Nombramientos, situaciones e incidencias
	<i>Información general.</i> —Reseña de disposiciones del departamento publicadas en el «Boletín Oficial del Estado» 1398
	Oposiciones y concursos
	<i>Información general.</i> —Reseña de disposiciones del departamento publicadas en el «Boletín Oficial del Estado» 1401
	Sección II.
	Otras disposiciones
	<i>Ayudas.</i> —Orden de 23 de septiembre de 1996 por la que se regula la concesión de las ayudas individualizadas de transporte escolar para el curso académico 1996-1997 1403
	SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
	<i>Becas.</i> —Resolución de 2 de octubre de 1996, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional por la que se convoca concurso público para otorgar becas de formación en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación. 1404

DIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS EDUCATIVOS

Lengua y Cultura Portuguesa.—Instrucciones de 21 de octubre de 1996, de la Dirección General de Centros Educativos, para el desarrollo del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa 1408

Consejos Escolares.—Instrucciones de 22 de octubre de 1996, de la Dirección General de Centros Educativos, por las que se regula, con carácter provisional, la elección de representantes para los Consejos Escolares de Centro en los Centros Específicos de Educación Especial 1413

CORTES GENERALES

Becas.—Acuerdo de 16 de octubre de 1996, de la Mesa del Congreso de los Diputados, de convocatoria de becas para la formación práctica de archiveros, bibliotecarios y documentalistas 1414

Acuerdo de 16 de octubre de 1996, de la Mesa del Congreso de los Diputados, de convocatoria de becas para la realización de estudios y trabajos sobre comunicación institucional relacionados con el Parlamento 1417

Información general.—Reseña de disposiciones del Departamento publicadas en el «Boletín Oficial del Estado» 1420

DIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS EDUCATIVOS

LENGUA Y CULTURA PORTUGUESA

Desde el curso 1987-1988 se desarrolla en centros docentes españoles el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, dentro del espacio de cooperación institucional existente entre España y Portugal en materia educativa.

De esta forma, se aplican las orientaciones y recomendaciones de la Unión Europea en relación con la atención educativa a los hijos e hijas de trabajadores residentes en otro país, especialmente la Directiva Comunitaria 486/1977, que determina la obligación de los Estados miembros de adoptar las medidas necesarias para la escolarización de los hijos e hijas de trabajadores emigrantes, la atención especial para la enseñanza de la lengua del país de acogida y, en coordinación con la enseñanza moral, la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen.

El Programa de la Lengua y Cultura Portuguesa se desarrolla en colegios de Educación Infantil y Primaria en los que existe un número significativo de alumnado de origen portugués o lusoparlante. Asimismo, en función de la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria y del paso del alumnado de origen portugués o lusoparlante desde Educación Primaria, los Institutos de Educación Secundaria podrán desarrollar, con carácter experimental y en función de la adscripción de profesorado portugués, actividades educativas de lengua y cultura portuguesa.

1. *Objetivos generales del programa.*—Las leyes orgánicas que regulan el derecho a la educación (LODE), ordenan el sistema educativo (LOGSE) y regulan la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) reconocen:

explicitamente que la educación es un instrumento eficaz para conseguir el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado y la adquisición de hábitos de convivencia democrática. En este sentido, el conocimiento y la valoración positiva de las distintas culturas, la construcción de la identidad cultural individual y el desarrollo de la convivencia colectiva deben constituir ejes fundamentales de trabajo en el conjunto de centros educativos y, específicamente, en aquellos que desarrollan acciones del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa.

Dentro de este marco, los objetivos que el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa pretende son:

Favorecer la integración del alumnado portugués y lusoparlante en el sistema educativo español.

Mantener y desarrollar las referencias lingüísticas y culturales del alumnado de origen portugués y darlas a conocer al resto del alumnado y comunidad educativa en general.

Promover el respeto y el aprecio por las diferencias culturales, educando para la formación de ciudadanos libres responsables y participativos en una sociedad multicultural.

Colaborar en la mejora de la integración de los residentes portugueses dentro de sus comunidades locales de referencia.

La consecución de estos objetivos hay que enmarcarla en el carácter de enseñanza bilingüe que pretende el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa: el aprendizaje del portugués no se plantea solo como lengua objeto de estudio, sino como lengua vehicular de alguna área del currículo.

En estos objetivos generales subyace como planteamiento básico la apuesta por una educación intercultural: Una educación basada, por una parte, en el reconocimiento y apoyo del derecho de los grupos minoritarios al mantenimiento y expresión de su propia lengua y cultura y, por otra parte, en la necesidad de formar a todo el alumnado en el conocimiento y aprecio de las distintas culturas presentes en la escuela. En este sentido, el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa se desarrolla con dos ámbitos de actuación indisolubles y complementarios:

Actuaciones educativas dirigidas a la totalidad del alumnado y al conjunto de la comunidad educativa.

Atención específica a los alumnos y alumnas de origen portugués o lusoparlante.

2. *Organización y funcionamiento del programa en los centros.*—Un aspecto fundamental para el adecuado desarrollo del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa en los centros educativos es la coherencia que deben tener todas sus actividades en relación con los principios, fines y objetivos de la vida educativa en cada uno de ellos. Para esto, los órganos de gobierno y coordinación docentes de los centros, en función de los recursos disponibles, concretarán los elementos organizativos y curriculares del Programa en armonía con sus proyectos educativos y curriculares.

2.1 *Recursos.*—Para el desarrollo del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa se adscribirá a los centros docentes profesorado portugués, cuya participación seguirá, con carácter general, los criterios establecidos en los correspondientes reglamentos orgánicos. Este profesorado portugués forma parte de la Red de Enseñanza Portuguesa en el extranjero, y depende a efectos administrativos de la Agregaduría para la Educación de la Embajada de Portugal en España.

El profesorado portugués, en los centros donde desarrolle su actividad docente, se integrará en el claustro de Profesores. En ningún caso podrá ser designado para ejercer las funciones de tutora o de coordinación. Cuando el profesorado portugués

sea adscrito a más de un centro, los servicios de la Dirección Provincial establecerán los mecanismos de coordinación necesarios, a fin de que el horario y la programación de cada uno de ellos sea compatible.

El horario de obligado cumplimiento en el centro del profesorado portugués será el establecido con carácter general para el profesorado español, con una reducción de dos horas destinadas a la coordinación del Programa, que se podrán cumplir fuera del centro, de acuerdo con los criterios que cada Dirección Provincial establezca al efecto.

Para el desarrollo de las actividades del Programa, los centros participantes recibirán una dotación económica adicional para gastos de funcionamiento. Asimismo, recibirán material escolar portugués, de acuerdo con las dotaciones que facilite la Administración portuguesa.

2.2 Áreas curriculares y modelos organizativos.—La diversidad cultural y lingüística del alumnado ha de obligar a los centros a plantearse entre sus objetivos el desarrollo de actitudes y habilidades que favorezcan la convivencia intercultural y el respeto mutuo, objetivos que alcanzan a todas las áreas del currículo e implican a todo el alumnado, al profesorado y, en definitiva, al conjunto de la comunidad educativa.

Los centros educativos, al establecer su organización interna, deberán tener en cuenta el modelo organizativo más adecuado a las características y necesidades de su población escolar, así como a los recursos con los que cuenten, dentro del marco establecido en el Proyecto Educativo y en los Proyectos Curriculares de Etapa.

Además, para el alumnado de origen portugués o lusoparlante, el Programa se plantea explícitamente la enseñanza del portugués y de los elementos que configuran la cultura portuguesa (medio, historia, literatura, formas de vida). Sin embargo, la participación en el Programa estará abierta a todos aquellos alumnos y alumnas del centro que lo deseen, independientemente de su origen cultural.

2.2.1 Educación Infantil y Primaria.—Las áreas curriculares especialmente indicadas para incorporar el uso y aprendizaje de la lengua y el aprendizaje de la cultura portuguesa serán:

Comunicación verbal y conocimiento de las características del medio en la Educación Infantil.

Lengua castellana y conocimiento del medio natural, social y cultural en la Educación Primaria.

La experiencia desarrollada en el Programa ha demostrado la importancia de las clases integradas como uno de los modelos más eficaces para la integración educativa y social del alumnado, al mismo tiempo que de gran utilidad para la actividad didáctica, especialmente, en la Educación Infantil y en los primeros ciclos de la Educación Primaria. Las clases integradas se basan en el trabajo conjunto del profesorado portugués y del profesorado tutor. Ambos elaboran una única programación didáctica, en la que están incorporados los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación de la lengua y cultura portuguesa. De forma conjunta, la desarrollan en el aula, usando cada uno su respectivo idioma y los materiales didácticos previstos al efecto. El profesorado portugués atenderá preferentemente al alumnado de origen portugués y lusoparlante.

Otro modelo de organización de las actividades del Programa serán las clases simultáneas, en el cual la programación también se elaborará de forma conjunta por el profesorado tutor y el profesorado portugués. Sin embargo, la actividad didáctica se lleva a cabo al mismo tiempo pero en dos grupos distintos, de los cuales se encargan cada uno de los Profesores. Este modelo supone una mayor separación entre el alumnado que participa en el Programa y aquel que no lo sigue, aunque, por otra parte, proporciona al profesorado más autonomía para el desarrollo de la actividad didáctica.

2.2.2 Educación Secundaria Obligatoria.—Los Institutos de Educación Secundaria a los que se adscriba con carácter experimental profesorado portugués, al objeto de dar continuidad al proceso educativo del alumnado portugués y lusoparlante y del alumnado español que haya participado en etapas anteriores en las actividades del Programa, podrán desarrollar, dentro del espacio de optatividad de la etapa, la materia segunda lengua extranjera: Portugués, cuyo currículo se recoge en el anexo I de la Resolución de 10 de junio de 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica. El espacio horario en el que puede desarrollarse dicha materia es el establecido en el anexo I de la Orden de 28 de febrero de 1996, por la que se dictan instrucciones para la implantación de enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria.

2.3 Planificación de actividades.—La Programación General Anual, como documento de planificación y organización pedagógica de los centros educativos, deberá incorporar:

En los centros de Educación Infantil y Primaria, el Plan de Actuación del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa.

En los centros de Educación Secundaria, la programación de la materia segunda lengua extranjera: Portugués.

En ambos casos, será responsabilidad del profesorado portugués, en colaboración con los equipos docentes de los centros, la determinación de los modelos organizativos y de las áreas curriculares, así como la propuesta de secuenciación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, además de los aspectos metodológicos y de la programación de las actividades complementarias previstas.

Una copia del Plan de Actuación del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, o de la programación de la materia optativa segunda lengua extranjera: Portugués, en la que estará incluido el horario del profesorado portugués, será remitida la Unidad de Programas Educativos correspondientes.

2.4 Actividades complementarias.—Por otra parte, en el marco del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa se desarrollan actividades complementarias que contribuyen a la consecución de sus objetivos generales, y cuya planificación, como ya se ha señalado, debe incluirse en la Programación General Anual.

2.4.1 Semanas culturales.—La programación de semanas culturales de Portugal en los centros es una actividad especialmente indicada para desarrollar los aspectos relacionados con el acercamiento entre los diferentes grupos culturales, y deben orientarse específicamente a la difusión del conocimiento de Portugal.

2.4.2 Visitas de estudio.—Los intercambios escolares entre centros españoles y centros portugueses permiten desarrollar la dimensión transnacional del Programa, a través del contacto directo entre profesorado y alumnado de ambos países, que se establece en la realización de visitas de estudio.

En virtud de los acuerdos establecidos respecto a la alternancia anual de las visitas de estudio, estas actividades se realizarán en los centros educativos españoles bianualmente. Para ello, los centros educativos elaborarán un anteproyecto de visita de estudios en el curso escolar anterior al previsto para su desarrollo, que remitirán a la Dirección Provincial, y que incluirá los siguientes apartados:

1.º Datos de identificación del centro: Ciclo y cursos para los que se solicita la actividad. Profesorado responsable y alumnado participante.

2.º Descripción de la visita de estudios:

2.º 1. Objetivos.

2.º 2. Integración en la planificación educativa del centro: Actividades curriculares previstas.

2.º 3. Previsión de actividades que se desarrollarán durante la visita: Entrevistas, conferencias, intercambios con centros portugueses.

2.º 4. Actividades preparatorias de organización y gestión.

3.º Presupuesto económico.

4.º Evaluación.

De acuerdo con las previsiones presupuestarias, la Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad, en coordinación con la Agregaduría para la Educación de la Embajada de Portugal en España, determinará las visitas de estudio autorizadas.

2.4.3 Club de Portugueses.—Por último, puede ser adecuado que en los centros educativos se establezca un Club de Portugueses, cuyo funcionamiento contribuirá a:

Posibilitar la continuidad de contacto con la lengua y cultura portuguesa al alumnado que ha terminado la escolaridad obligatoria y no prosigue estudios, así como al alumnado de etapas postobligatorias que no tiene portugués como lengua opcional.

Promover conferencias, coloquios, viajes y cuantas actividades fomenten el conocimiento y la difusión de la cultura portuguesa y contribuyan al desarrollo de una educación intercultural.

Los centros que acuerden la puesta en marcha del Club de Portugueses deben elaborar un proyecto de funcionamiento y formularán la solicitud a la Dirección Provincial para que, en coordinación con la Agregaduría para la Educación de la Embajada de Portugal en España, se autorice su funcionamiento. La planificación y el desarrollo de actividades del Club de Portugueses será responsabilidad del profesorado portugués, que contará para ello con una hora semanal de dedicación específica a estas tareas.

2.5 Participación de la comunidad educativa.—El contacto del centro con las familias del alumnado, y su participación en actividades complementarias, será uno de los factores que más positivamente puede favorecer la integración educativa y social del alumnado procedente de otros países o medios culturales. En este sentido, es imprescindible ofrecer al conjunto de las familias del centro, y específicamente a los padres y madres del alumnado portugués y lusoparlante, una información adecuada sobre los objetivos del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, así como de los medios y procedimientos que se articularán para conseguirlos. Asimismo, es conveniente que se consulte a las familias respecto a su interés en la participación de sus hijos e hijas en las actividades de este Programa, en cuanto al aprendizaje de la lengua y cultura portuguesa se refiere.

3. *Coordinación y seguimiento del Programa.*—La colaboración entre las Administraciones Educativas portuguesa y española ha ido incrementándose desde el comienzo del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa.

La Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad, como responsable de la gestión del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, prestará la información, la orientación y el apoyo necesarios para su desarrollo. Asimismo, establecerá un plan anual de seguimiento y coordinación del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa.

Según los acuerdos bilaterales establecidos, la Agregaduría para la Educación de la Embajada de Portugal en España participará en el plan anual de seguimiento del Programa que se establezca con carácter general y para cada una de las Direcciones Provinciales.

En el ámbito provincial, la Unidad de Programas Educativos es la responsable de la organización y funcionamiento del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, en colaboración con otros servicios de la Dirección Provincial.

Para la coordinación y seguimiento del Programa, las Direcciones Provinciales establecerán acciones encaminadas a:

Informar y orientar a los centros participantes sobre cuantos aspectos sean de su interés en relación con el mismo y, especialmente, en lo relativo a la organización de las actividades dentro de los centros: Información a las familias, organización del trabajo del profesorado, organización del currículo en relación con la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura portuguesa, actividades complementarias y cuantas otras sean necesarias.

Prestar especial atención a la acogida del profesorado portugués que se incorpore por primera vez a los centros de su ámbito de gestión, informando de cuantos aspectos sean de su interés en relación con el Programa y con las características del sistema educativo español, y presentándolos a los equipos directivos y, si es posible, al claustro de Profesores.

Organizar, a través de los Planes Provinciales de Formación de Profesorado, las actividades de formación necesarias para el correcto funcionamiento del Programa en los centros.

El Servicio de Inspección de Educación velará por el adecuado cumplimiento de lo dispuesto en estas Instrucciones, en los centros que desarrollan actuaciones del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa.

Madrid, 21 de octubre de 1996.-El Director general, *Francisco López Rupérez*.

Ilmos. Sres. Director general de Coordinación y de la Alta Inspección, Subdirectora general de Educación Especial y Atención a la Diversidad, Directores provinciales y Subdirectores territoriales del Ministerio de Educación y Cultura.

S. R.

Ministério dos Negócios Estrangeiros e da Educação

(a)

(b) Decreto n.º 219/97 de 20/08

Registado com o n.º no livro de registo de diplomas de 19 de da Presidência do Conselho, em de

ESPANHA a)	
COU	Curso de Orientación Universitaria
Bac Unificado Polivalente (BUP)	3º Curso
	2º Curso
	1º Curso
Educación General Básica (EGB)	Título de Graduado
	8º Nivel
	7º Nivel
	6º Nivel
	5º Nivel
	4º Nivel
	3º Nivel
	2º Nivel
	1º Nivel

PORTUGAL		
Ensino Secundário	12º Ano	
	11º Ano	
	10º Ano	
Educação Básica	3º Ciclo	9º Ano
		8º Ano
		7º Ano
	2º Ciclo	6º Ano
		5º Ano
		4º Ano
	1º Ciclo	3º Ano
		2º Ano
		1º Ano
		1º Ano

a) Tabela anterior à reforma

ESPANHA b)	
Ed. Sec. Post-Oblig.	2º Bachillerato
	1º Bachillerato
Ed. Secundária Obligatoria	4º
	3º
	2º
	1º
Educación Primaria	6º
	5º
	4º
	3º
	2º
	1º

PORTUGAL		
Ensino Secundário	12º Ano	
	11º Ano	
	10º Ano	
Educação Básica	3º Ciclo	9º Ano
		8º Ano
		7º Ano
	2º Ciclo	6º Ano
		5º Ano
		4º Ano
	1º Ciclo	3º Ano
		2º Ano
		1º Ano
		1º Ano

b) Tabela posterior à Reforma

(a) Direcção ou serviço.
(b) Decreto ou Decreto-Lei.

12



S.

R.

EMBAIXADA DE PORTUGAL
MADRID

LEGISLAÇÃO ESPANHOLA SOBRE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SECUNDÁRIO

- Real Decreto 160/1975 de 23 de Janeiro - aprova o Plano de estudos para o ensino de línguas estrangeiras, entre elas o Português.
- Ordem 8.175, de 22 de Março de 1975 - Regulamenta o Real Decreto 160/1975 (B.O.E. nº93 de 18 de Abril de 1975).
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de Junho - Estabelece o Plano de Estudos para a Educação Secundária Obrigatória. (ESO) (B.O.E. de 26 de Junho de 1991).

“ ... a ESO desenvolverá entre outras a capacidade dos alunos compreenderem e produzirem mensagens orais e escritas (...) pelo menos numa língua estrangeira...”. Não se especificam as “Línguas Estrangeiras”.
- Ordem de 27 de Abril de 1992 - Implantação antecipada do 2º Ciclo de ESO. (B.O.E. de 8 de Maio de 1992).
 - “ 26º - 1. Entre as matérias optativas, incluir-se-á uma segunda língua estrangeira durante toda a etapa(...).
 - 27º - 1. O número de matérias optativas será de uma no 3º ano e duas no 4º(...).
 - 30º - 1. O ensino de matérias optativas que oferecem os Centros só poderá ser ministrado se existir um número mínimo de 15 alunos matriculados.
 - 2. No caso das matérias optativas de oferta, por parte dos Centros, o número mínimo de alunos matriculados será de 10.
 - 3. As Direcções Provinciais, após relatório dos Serviços de Inspeção, poderão autorizar que se ministrem matérias optativas a um número menor de alunos quando as peculiaridades do Centro o requerem ou ainda quando as circunstâncias especiais assim o aconselhem.”
- Resolução de 10 de Junho de 1992 da “Dirección General de Renovación Pedagógica” - Aprovação das disciplinas optativas em ESO. (B.O.E. de 19 de Junho de 1992).
 - “2 - Entre as disciplinas optativas incluir-se-á uma Segunda Língua Estrangeira. Sob a denominação de Segunda Língua Estrangeira, há que entender qualquer das línguas presentes no Sistema Educativo : alemão, francês, inglês, italiano e português.”
- Ordem de 28 de Fevereiro de 1996 (B.O.E. de 5 de Março de 1996)- Implantação geral da ESO.

CIRCULAR

Para pôr em prática uma lei da União Europeia, os Governos de Espanha e de Portugal acordaram ensinar português em Espanha e espanhol em Portugal.

No Colégio Público/ C.R.A./ I.E.S.

encontram-se alguns alunos portugueses que, segundo este acordo, têm direito a estudar a sua Língua e conhecer melhor a sua Cultura.

No presente ano escolar, o Programa de Língua e Cultura Portuguesa foi incluído nos Programas Educativos desta Escola e é oferecido a todos os alunos que queiram conhecer ou reforçar os seus conhecimentos, aprendendo uma língua mais, sem grande esforço e sem qualquer despesa.

Se quer dar esta oportunidade aos seus filhos, por favor, preencha, assine e remeta o destacável que se segue.

Para poner en práctica una ley de la Unión Europea, los Gobiernos de España y Portugal han acordado enseñar portugués en España y español en Portugal.

En el Colégio Público/ C.R.A./ I.E.S.

se encuentran algunos alumnos portugueses que, según dicho acuerdo, tienen derecho a estudiar y conocer mejor su Lengua y su Cultura.

En el presente curso, el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa fue incluido en los Programas educativos de este Centro y es por ello que se ofrece a todo el alumnado que quiera conocer o profundizar sus conocimientos, aprendiendo una lengua extranjera más, sin grande esfuerzo y sin gasto.

Si quiere dar esta oportunidad a sus hijos, por favor, rellene, firme, y remita la cuartilla siguiente.

El Director

Nome do aluno(a)

Nombre del alumno(a)

Assinatura do Encarregado de Educação

Firma del Padre/ Madre/ Tutor(a)

Data

Fecha

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES
(PORTUGUESES E ESPANHÓIS)

JORNADAS PEDAGÓGICAS ANUAIS

ANO LECTIVO	LOCAL	TEMAS	ENTIDADE FORMADORA
1988 / 89	LEÓN (Dezembro) (Abril)	- Ensino da Língua e Cultura Portuguesas em Espanha - Clarificar, detectar, propor. - Adaptação dos curricula a um ensino intercultural. - O ensino-aprendizagem a grupos heterogéneos. - Possíveis modelos de trabalho em Pré-Escolar e Ciclo Inicial	Ministério de Educação-Espanha CPR – León Ministério de Educação-Espanha CPR – León CPR – Ponferrada
1989 / 90	BURGOS	- Histórias de Portugal e de Espanha - sua abordagem intercultural. - Didáctica da História na Educação Primaria (até ao 6º ano de escolaridade)	Universidades • Nova de Lisboa • Burgos Coordenação de Ensino
1990 / 91	LLANES (OVIEDO)	- Programas de "Sociales", "Naturales" e Meio Físico e Social. - Técnicas de trabalho em Estudos Sociais.	Coordenação de Ensino
1991 / 92	PAMPLONA	- Bilinguismo - Da teoria à prática.	Universidades • Barcelona • San Sebastian • Complutense
1992 / 93	GUARDA	- O ensino das Línguas - Materna/Segunda/Estrangeira. - Cultura Portuguesa.	Escola Superior de Educação de Lisboa

ANO LECTIVO	LOCAL	TEMAS	ENTIDADE FORMADORA
1993 / 94	BRAGANÇA	- Programação em contexto multicultural. - A História enquanto Cultura. - Bibliotecas e videotecas infantis e juvenis - seu aproveitamento didáctico.	Escola Superior de Educação de Bragança
1994 / 95	LISBOA	- Educação em contexto multicultural. Educação intercultural - Da teoria à prática.	Universidade Aberta de Lisboa Ministério de Educação-Espanha—Gabinete de Educação Intercultural Inspeção Provincial de León
1995 / 96	LEÓN	- Ensino da Língua em contexto multicultural.	Universidades • Clássica de Lisboa • Santiago de Compostela
1997/98	LUSO	- A avaliação como elemento de qualidade educativa	Ministério de Educação-Espanha Universidade do Minho
1998/99	SANTANDER	- A Organização dos Centros desde uma perspectiva intercultural	Ministério de Educação-Espanha Departamento de Educação Básica
2000/01	CASTELO BRANCO	- Pedagogias diferenciadas numa escola inclusiva (Ensino da língua em contextos multiculturais)	Escola Superior de Educação de Castelo Branco Universidade Central de Barcelona Gabinete de Iniciativas Transfronteiriças
2001/02	SANTIAGO DE COMPOSTELA	- Importância da diversidade lingüística e cultural nos sistemas educativos.	Universidade de Santiago Universidade do Porto
2002/03	ALBUFEIRA	- Diversidade Cultural e recursos didácticos	Universidade do Algarve ESE Universidade do Minho MEC

ANO LECTIVO	LOCAL	TEMAS	ENTIDADE FORMADORA
2003/04	JACA ZARAGOZA	- Educar hoy. - Cambios Educativos y Culturales	Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa Centro de Professores de Sabiñanigo - Huesca
2005/06	PORTO	- Educar e Inovar em Democracia – Interacção Pedagógica	ESE de Viseu

S.		R.	EMBAIXADA DE PORTUGAL MADRID
SEMANAS CULTURAIS PORTUGUESAS			
SEMANAS CULTURAIS PORTUGUESAS POR ANO E LOCALIDADE			
ANO LECTIVO	C.P./I.E.S./C.R.A.	LOCALIDADE	
1991/92	Las Matillas Aquende Rio Boeza Santa Barbara	Miranda de Ebro Miranda de Ebro Ventas de Albares Torre del Bierzo	
1992/93	Las Matillas Cervantes Rio Boeza Santa Barbara Rioturbio	Miranda de Ebro Miranda de Ebro Venta de Albares Torre del Bierzo Mieres	
1993/94	Las Matillas Cervantes Santa Barbara Santa Barbara Páramo del Sil Manuel Barrio San Miguel Aravaca Clarín	Miranda de Ebro Miranda de Ebro Torre del Bierzo Olleros de Sabero Páramo del Sil Villaseca Villablino Madrid Mieres	
1994/95	Santa Barbara Menedez Pidal Rio Boeza Santa Barbara La Devesa Manuel Barrio Santa Barbara Páramo del Sil Las Matillas Cervantes Pablo Iglesias Aravaca Ave Maria	Bembibre Bembibre Ventas de Albares Torre del Bierzo Caboalles de Abajo Villaseca Olleros de Sabero Páramo del Sil Miranda de Ebro Miranda de Ebro Soto de Ribera Madrid Pamplona	
1995/96	Tremañes Jacinto Benavente Pablo Iglesias Apolinar Garcia Hevia Llارانes Villalegre Manuel Barrio San Miguel Generación del 27 Rioturbio Clarín La Devesa	Gijón Gijón Soto de Ribera Aviles Aviles Aviles Villaseca Villablino Villablino Mieres Mieres Caboalles	

ANO LECTIVO	C.P./I.E.S./C.R.A.	LOCALIDADE
1996/97	Tremañes	Gijón
	Jacinto Benavente	Gijón
	Pablo Iglesias	Soto de Ribera
	Apolinar García Hevia	Avilés
	Llaranes	Avilés
	Villalegre	Avilés
	Manuel Barrio	Villaseca
	San Miguel	Villablino
	Generación del 27	Villablino
	Rioturbio	Mieres
	Clarín	Mieres
1997/98	La Devesa	Caboalles
	Santa Barbara	Olleros de Sabero
	La Devesa	Caboalles de Abajo
	La Gandara	Toreno
	Clarín	Mieres
	Lastra	Mieres
	N.tra Srª del Carmen y S. José	Zaragoza
	Aravaca	Madrid
	Fray Diego Tadeo González	Ciudad Rodrigo
	Tierra de Ciudad Rodrigo	Ciudad Rodrigo
	Las Matillas	Miranda de Ebro
1998/99	Maestro Justo Pastor	Bilbao
	N.tra Srª de la Compasión	Pamplona
	Cervantes	Miranda de Ebro
	Las Matillas	Miranda de Ebro
	Juan Abascal	Briviesca
	Ave María	Pamplona
	Nuestra Srª de la Compasión	Pamplona
	Virgen del Carmen	Pasajes de San Pedro
	Santa Barbara	Olleros de Sabero
	Ribas del Sil	Palacios del Sil
	Tremor de Arriba	Tremor de Arriba
	Villager	Villager de Laciana
	Páramo del Sil	Páramo del Sil
	Santa Barbara	Torre del Bierzo
	San Miguel	Villablino
	Generación del 27	Villablino
	Manuel Barrio	Villaseca de Laciana
	La Cortina	Fabero
	Santa Barbara	Bembibre
	Menendez Pidal	Bembibre
	El Redondal	Matachana
	Llaranes	Avilés
	Villalegre	Avilés
	Apolinar García Hevia	Avilés
	El Lloreu	Gijón
	Honesto Batallón	Gijón
	Tremañes	Gijón
	Jacinto Benavente	Gijón
	Lugo de Llanera	Lugo de Llanera
	Pablo Iglesias	Soto de Ribera
	Rioturbio	Mieres
	Clarín	Mieres
	Fernando El Católico	Madrid
	Aravaca	Madrid
	Jaime Vera	Madrid
	Antonio Moreno Rosales	Madrid
	Federico García Lorca	Madrid

1998/99	Oimbra Ramón Otero Pedrayo Condesa de Fenosa Tomás Terrón Mendaña Augusto Assia Manuel Respino Santa Maria de Casaio Campo de Argañan Miróbriga El Puente San Francisco Los Sitios General Navarro y A. Celada Leandro Alejano Nuestra Srª de Chandavila Santo Domingo Carmen y San José	Oimbra O Barco de Valdeorras O Barco de Valdeorras Sobradelo A Mezquita A Rua Carvalleda de Valdeorras Fuentes de Oñoro Ciudad Rodrigo Ciudad Rodrigo Ciudad Rodrigo Ciudad Rodrigo Valencia de Alcantara Cilleros La Codosera Zaragoza Zaragoza
1999/00	Las Matillas Virgen del Carmen Pablo Iglesias Llaranes Villalegre Ave María Ntra. Señora de la Compasion Jaime Vera Aravaca Fernando El Católico Santa Bárbara Santa Bárbara Cervantes Juan Abascal Manuel Barrio	Miranda de Ebro Pasajes de San Pedro Soto de Ribera Avilés Avilés Pamplona Pamplona Madrid Madrid Madrid Bembibre Torre del Bierzo Miranda de Ebro Briviesca Villaseca de Laciara
2000/01	Cervantes Jaime Vera Aravaca Fernando El Católico Virgen del Carmen Santo Domingo Villalegre Llaranes Pablo Iglesias Las Matillas Campo de Argañan Santa María de Casaio Tomás Terrón Mendaña Juan Abascal Manuel Barrio	Miranda de Ebro Madrid Madrid Madrid Pasajes de San Pedro Zaragoza Avilés Avilés Soto de Ribera Miranda de Ebro Fuentes de Oñoro Casaio Sobradelo Briviesca Villaseca de Laciara
2001/02	Santo Domingo Las Matillas Vital Alsar Jaime Vera Prau-Llerón / Clarín C.R.A. Río Águeda Manuel Luis Acuña	Saragoça Miranda de Ebro Santander Madrid Mieres Villar de Ciervo Ourense
2003/04	Prau-Llerón / Clarín Las Matillas	Mieres Miranda de Ebro
2005/06	Santa Bárbara La Cortina Generación del 27	Bembibre Fabero Villablino

2005/06	Virgen del Carmen	Pasajes de San Pedro
	IES Bidebieta	San Sebastián
	Vital Alsar	Santander
	Bellavista	Santander
	Cervantes	Miranda de Ebro
	Las Matillas	Miranda de Ebro
	Antonio Moreno Rosales	Madrid
	Mirasierra	Madrid
	Allambra	Madrid
	Aravaca	Madrid
	Navalagamella	Madrid
	CRA Alto Águeda	Navas Frias
	Mirobriga	Ciudad Rodrigo
	El Puente	Ciudad Rodrigo
	CRA Campo de Argañán	Fuentes de Oñoro
	San Francisco	Ciudad Rodrigo
	Luís Chamizo	Salvaterra



EMBAIXADA DE PORTUGAL
MADRID

INTERCÂMBIOS ESCOLARES / VISITAS DE ESTUDO

ESPAÑA

RESUMO ESTATÍSTICO - Evolução

Ano Lectivo	Deslocações		Alunos	Professores	Escolas e Colégios visitados				
	Escolas Portuguesas	C.P. e I.E.S. Espanhóis			Portugal			Espanha	
					E.B.	EB23	E.S.	E.P.	I.E.S.
1988/89	0	6	137	17	5	4	6	0	0
1989/90	0	10	200	23	3	3	2	0	0
1990/91	4	0	203	21	0	0	0	4	0
1991/92	3	14	507	57	7	5	3	2	1
1992/93	4	4	278	46	2	2	2	4	2
1993/94	1	14	578	53	2	10	6	6	1
1994/95	5	10	764	61	0	5	2	1	2
1995/96	1	31	1.311	130	2	21	9	17	1
1996/97	8	7	394	43	2	3	5	5	2
1997/98	37	57	1.902	211	8	22	7	29	8
1998/99	11	8	393	42	4	7	0	8	0
1999/00	23	44	1.573	146	14	7	2	44	0
2000/01	6	7	655	65	14	7	1	6	0
2001/02	0	14	398	45	0	9	1	0	0
2002/03	0	12	1.135	117	6	6	0	0	0
2003/04	0	6	242	31	0	6	0	0	0
2004/05	10	27	1.205	108	0	27	0	1	0
2005/06	0	26	1.397	115	11	6	0	0	0
TOTAL	113	297	13.272	1.331	80	150	46	127	17

C.P. - Colégio Público

E.P. - Ensino Primário

I.E.S. - Instituto de Ensino Secundário

S.  R.

EMBAIXADA DE PORTUGAL
MADRID

ENSINO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO – ESPANHA

EVOLUÇÃO ESTATÍSTICA

ANO LECTIVO	PROFESSORES	COLÉGIOS PÚBLICOS	INSTITUTOS a)	ALUNOS PORTUGUESES	ALUNOS ESPANHÓIS	ALUNOS OUTROS	ALUNOS TOTAL
1987/88	2	4	-	103	-	-	103
1988/89	11	9	-	306	56	73	435
1989/90	17	16	-	504	122	78	704
1990/91	23	22	-	679	447	192	1.318
1991/92	26	23	-	1.073	447	162	1.712
1992/93	35	31	-	895	990	200	2.085
1993/94	43	45	-	1.137	1.409	184	2.730
1994/95	53	58	4	1.404	1.355	290	3.029
1995/96	63	74	6	1.567	2.332	261	4.160
1996/97	65	82	18	1.674	4.161	252	6.087
1997/98	69	93	13	1.825	4.858	264	6.947
1998/99	78	100	7	1.696	5.898	208	7.802
1999/00	78	112	3	1.946	6.544	401	8.891
2000/01	65	107	3	1.825	5.356	670	7.851
2001/02	65	105	4	1.831	5.806	768	8.405
2002/03	63	106	4	2.079	5.888	751	8.718
2003/04	50	109	1	2.431	5.815	657	8.903
2004/05	50	108	1	2.432	6.394	584	9.410
2005/06	50	106	1	2.255	5.940	479	8.674
2006/07	51	112	1	1.832	6.689	665	8.902
2007/08	50	124	1	2.150	7.674	818	10.642
2008/09	50	112	2	2 107	7 249	939	10 295

a) Os cursos de português nos Institutos de Ensino Secundário foram sendo assumidos gradualmente pela parte espanhola. Mantiveram-se alguns com horários partilhados.

ANO LECTIVO	COMUNIDADES AUTÓNOMAS (10) /PROVÍNCIAS (16)
1987/88	LEÓN
1988/89	LEÓN, OVIEDO, BURGOS, PAMPLONA
1993/94	LEÓN, OVIEDO, BURGOS, PAMPLONA, MADRID, OURENSE, GUIPUZCOA, SANTANDER, ZARAGOZA
1995/96	LEÓN, OVIEDO, BURGOS, PAMPLONA, MADRID, OURENSE, GUIPUZCOA, VIZCAYA, SANTANDER, ZARAGOZA
1997/98	LEÓN, OVIEDO, BURGOS, PAMPLONA, MADRID, OURENSE, GUIPUZCOA, VIZCAYA, SANTANDER, ZARAGOZA, SALAMANCA
1998/99	LEÓN, OVIEDO, BURGOS, PAMPLONA, MADRID, OURENSE, GUIPUZCOA, VIZCAYA, SANTANDER, ZARAGOZA, SALAMANCA, CÁCERES, BADAJOZ
1999/00	
2000/01	
2001/02	
2002/03	LEÓN, OVIEDO, BURGOS, PAMPLONA, MADRID, OURENSE, GUIPUZCOA, VIZCAYA, SANTANDER, ZARAGOZA, SALAMANCA, CÁCERES, BADAJOZ, PONTEVEDRA
2003/04	
2004/05	
2005/06	
2006/07	
2007/08	
2008/09	LEÓN, OVIEDO, BURGOS, PAMPLONA, MADRID, OURENSE, GUIPUZCOA, VIZCAYA, SANTANDER, ZARAGOZA, SALAMANCA, CÁCERES, BADAJOZ, PONTEVEDRA, BARCELONA, LÉRIDA

Serviços de Ensino – C/ Lagasca, 88 – 4º 28001 MADRID
Telef.: 913080696 - Fax: 913080732 - e-mail: mjm@emb-portugal.es

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Questionário sobre *O Ensino da Língua e da Cultura Portuguesas no 1º Ciclo em Espanha*

O presente questionário integra-se num projecto de dissertação de Mestrado e visa recolher a opinião de professores acerca do papel do professor(a) no *Ensino da Língua e da Cultura Portuguesas em Espanha*. Os dados são confidenciais.

Agradece-se a sua colaboração.

PARTE 1 – Identificação

1.1 Idade (anos): _____

1.2. Sexo: (F) _____ (M) _____ (Coloque uma cruz (X) na opção que considera correcta)

1.3. Naturalidade: _____

PARTE 2 – Situação profissional

2.1 Tempo de serviço em Portugal (anos): _____

2.2. Tempo de serviço em Espanha (anos): _____

2.3. Tempo de serviço na presente escola (anos): _____

2.4. Disciplina(s) que lecciona presentemente: _____

2.5. Número de alunos com que, em média, trabalha: _____

2.6. Nacionalidades dos alunos: _____

PARTE 3 – Motivação

3.1. Como teve conhecimento deste tipo de concurso?

Através de amigos____ Através do Agrupamento____ Pela Internet____ Outros____

3.2. Que motivo/s o/a levaram a concorrer a este tipo de ensino? _____

3.3. Gosta de trabalhar no estrangeiro como docente? Não____ Sim____

3.4. Sente-se realizado como professor de LCP em Espanha? Não____ Sim____

3.5. Financeiramente, este tipo de trabalho é compensatório? Não____ Sim____

3.6. Aconselha esta experiência a outros docentes? Não____ Sim____

3.7. Enuncie duas vantagens e duas desvantagens deste tipo de ensino em Espanha.

Vantagens

Desvantagens

PARTE 4 – Recursos

4.1 Utiliza, normalmente, manuais escolares portugueses nas suas aulas?

Se sim, identifique-os.

4.2 Recebe material de apoio de alguma editora ou instituição portuguesa?

Com frequência____; Ocasionalmente____; Quase nunca____; Nunca____.
(Coloque uma cruz (X) na opção que considera correcta)

4.3 Tendo em conta que um (1) corresponde ao mínimo e cinco ao máximo, coloque o algarismo correspondente, de acordo com a frequência em que utiliza os seguintes materiais e recursos.

Livro escolar _____

Fotocópias _____

Vídeo _____

Computador _____

Áudio _____

Outros _____

4.4 Estes materiais satisfazem todas as suas necessidades? Não____ Sim____

4.5 Já alguma vez ministrou cursos de língua estrangeira extra-escolares? Não____ Sim____

4.6 Já frequentou alguma acção sobre o ensino de uma língua estrangeira? Não____ Sim____
Qual?

4.7 Já leu algum livro ou artigo sobre esta mesma questão? Não____ Sim____

PARTE 5 – Aspectos pedagógico-didácticos

Nas suas aulas:

5.1 Trabalha com jogos infantis? _____ e contos tradicionais portugueses? _____

5.2 Dá prioridade à utilização de vocabulário? _____

5.3 Tem dificuldades em ajustar o nível de língua dos alunos a certas situações de ensino?

5.4 Considera o computador um instrumento importante como auxiliar didáctico? _____

5.5 O computador serve para: Pesquisar _____; Jogar _____; Escrever textos _____

PARTE 6

Nas questões que se seguem serão usadas as seguintes siglas:

LM: Língua Materna / LE: Língua Estrangeira

A. Tendo em atenção a escala dada, assinale o seu grau de concordância com as afirmações que se seguem.

Escala:

CT: Concordo Totalmente	CP: Concordo Parcialmente	D: Discordo	SO: Sem Opinião
--------------------------------	----------------------------------	--------------------	------------------------

6.1 Numa LE a sua prioridade é desenvolver competências de comunicação nessa língua.

CT	CP	D	SO
-----------	-----------	----------	-----------

6.2 Para aprender melhor uma LE os alunos devem utilizá-la fora das aulas.

CT	CP	D	SO
-----------	-----------	----------	-----------

6.3 Com alunos de LMs diferentes o ensino de uma LE torna-se mais difícil.

CT	CP	D	SO
-----------	-----------	----------	-----------

6.4 Para aprender correctamente uma LE, o professor deve ser falante nativo dessa língua.

CT	CP	D	SO
-----------	-----------	----------	-----------

6.5 Uma LE aprende-se melhor se estiver presente também noutras disciplinas.

CT	CP	D	SO
-----------	-----------	----------	-----------

6.6 Iniciar uma língua desde o pré-escolar faz com que os alunos a aprendam melhor.

CT	CP	D	SO
-----------	-----------	----------	-----------
