

## NOTAS PRÉVIAS

O presente estudo sobre o ensino – aprendizagem do Português como Língua Segunda (PL2) que apresentamos no âmbito do mestrado da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, em Língua e Cultura Portuguesa, na área de Especialização em Metodologia de Ensino do Português Língua Estrangeira/Língua Segunda (PLE/PL2), surgiu como uma necessidade de melhorar o nosso desempenho profissional, enquanto docente de educação especial, que desde 1997 desempenhava a função de coordenadora responsável pela Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) nº 1 e nº 2 do Alentejo Central, com sede em Évora, cuja abrangência geográfica se estendia pelos concelhos de Évora, Arraiolos, Viana do Alentejo e Portel.

Nesta função estávamos frequentemente a receber pedidos de colaboração, por parte dos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas, para repensar os currículos dos alunos cuja língua materna não era o português e que frequentavam todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário.

Através do trabalho de articulação com os órgãos de gestão, enquanto Coordenadora da ECAE nº 1 e nº 2 de Évora, durante os últimos sete anos tivemos oportunidade de encontrar, nas escolas dos diversos concelhos,

abordagens diferentes à organização do ensino de PL2. Muitas vezes surgiram variadas questões sobre quem devia ensinar a Língua Portuguesa aos alunos falantes de outras línguas, em que contextos, como se organizava o processo de entrada desses alunos na escola, se todos os alunos deviam ou não passar por um ano de integração e contacto com a Língua Portuguesa, se todos deviam ter o mesmo currículo, etc.

Esta situação motivou, em grande parte, a nossa decisão de estudar esta problemática na Universidade de Lisboa.

Através da aquisição de competências técnicas e científicas nesta área do saber, e através da estreita colaboração e articulação com os órgãos de gestão dos Agrupamentos de Escolas da nossa área de abrangência, esperávamos contribuir, para além da nossa valorização pessoal e profissional, para um desenvolvimento coordenado das respostas que promovessem o sucesso escolar de todos os alunos, e em particular dos que aprendem o português como língua segunda.

As Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos intervinham nas escolas de todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário e, como o próprio nome indica, coordenavam o trabalho dos professores e educadores de infância de apoio educativo, colocados nas escolas para apoiar os alunos com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, em estreita articulação com os órgãos de gestão das escolas, conforme determinavam os Despachos 105/97 e 10856/2005.

Com a reformulação do conceito de apoio educativo e com a criação do grupo de docência “Educação Especial” por parte do Ministério da Educação (M.E.), a partir de 2006/2007 ficam extintas as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. Logo, a função que desempenhávamos deixa de existir na nova proposta organizacional do M.E.. No entanto, enquanto docente, a temática do Ensino do Português como Língua Não Materna, não deixou de nos interessar.

Apesar de alterada a nossa situação profissional, continua a justificar-se o estudo desta problemática, uma vez que os alunos falantes de outras línguas têm vindo a aumentar nas nossas escolas, e enquanto docente continuamos a sentir necessidade de melhorar o nosso desempenho profissional.

## INTRODUÇÃO

O fenómeno da imigração trouxe a Portugal desafios sociais novos que começaram a colocar-se primeiro nas cinturas das grandes cidades.

No final da década de 90, as mudanças e desafios que a presença de milhares de imigrantes nos trouxeram, começaram a fazer-se sentir também no interior do nosso país.

Há já alguns anos que, também nas escolas do Alentejo, o número de alunos, filhos de imigrantes, tem vindo a aumentar. Estes têm como Línguas Maternas o Ucrâniano, o Russo, o Moldavo, o Romeno, ou até o Holandês.

O Português surge então para estes alunos como Língua Segunda (PL2)<sup>1</sup>.

O ensino de PL2 é um dos temas emergentes a que urge dar respostas adequadas nas nossas escolas.

---

<sup>1</sup> Tomamos como definição de Língua Segunda a de R. Gallisson e D. Coste (1983) que nos dizem que a língua segunda pertence às línguas não maternas e é aquela “é ensinada como língua veicular a toda uma comunidade em que a (ou as) língua(s) materna(s) é (ou são) praticamente desconhecida(s) fora das fronteiras do país.” (p. 442).

Como situação recente no país e particularmente nesta região, a organização das respostas ao nível local tem sido diversa.

As orientações necessárias a uma resposta educativa teoricamente fundamentada e adequada a esta problemática, bem como a legislação necessária à integração de alunos provenientes de outras nacionalidades, têm vindo a ser publicadas à medida que se vão fazendo sentir as necessidades específicas deste grupo de alunos.

Estando a problemática da imigração na agenda das políticas económicas, sociais e educativas, ela tem provocado alterações recentes na legislação portuguesa, no que respeita à aquisição da nacionalidade portuguesa, criação de condições de acolhimento, regulação da prestação de trabalho, atribuição de regalias, direitos e deveres dos imigrantes, e à equivalência de estudos.

Sendo necessária, a legislação só por si não basta para que se criem as condições adequadas ao processo ensino-aprendizagem de PL2.

Daí que gostaríamos com este estudo de:

1 – Identificar os aprendentes de PL2 nos três ciclos do Ensino Básico público do concelho de Évora.

2 – Caracterizar as respostas dos Agrupamentos de Escolas do Ensino Básico do concelho de Évora, ao nível da organização do processo ensino-aprendizagem de PL2.

Numa primeira fase, este trabalho cumpriu as seguintes etapas:

1. Pesquisa bibliográfica relacionada com o tema da tese de mestrado em elaboração, nomeadamente no que respeita a aspectos relacionados com a história do ensino do Português como língua estrangeira (PLE) e como Língua Segunda (PL2);

2. Estudo e análise da evolução do quadro teórico e das práticas em Didáctica de línguas estrangeiras – nomeadamente em contextos pluriculturais e plurilingues;

3. Estudo e investigação ao nível da gestão flexível da diversidade cultural e linguística na sala de aula.

Esta pesquisa bibliográfica realizou-se essencialmente durante os meses de Setembro de 2004 a Fevereiro de 2005, mas não se considera concluída, continuando a ser aprofundada.

O trabalho de campo destinado a recolher elementos necessários à identificação do público aprendiz de PL2 neste concelho, bem como à caracterização da organização do processo de ensino-aprendizagem de PL2, efectuou-se durante os meses de Março e Abril de 2005.

Este trabalho de campo assentou em duas vertentes essenciais:

1. A elaboração e distribuição de grelhas de levantamento de dados com vista a:

- a) Identificação do público aprendiz de PL2, matriculado no Ensino Básico público no concelho de Évora;
- b) Caracterização inicial da organização do processo ensino-aprendizagem de PL2, nos Agrupamentos de Escolas do Ensino Básico do concelho.

Distribuámos estas grelhas pelos órgãos de Gestão dos Agrupamentos de Escolas do Ensino Básico do concelho de Évora.

2. Recolha dos dados facultados pelos órgãos de gestão e entrevistas a elementos desses mesmos órgãos sobre a organização do processo de ensino-aprendizagem de PL2.

O presente trabalho é um estudo exploratório sobre a organização da situação de ensino-aprendizagem de PL2, dos alunos que frequentam o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, no concelho de Évora, não pretendendo a verificação de hipóteses.

Para além da descrição do objecto de estudo no Capítulo 1, a definição do corpus no Capítulo 2 e a identificação da problemática no Capítulo 3, este estudo desenvolve-se em mais quatro capítulos:

Uma breve análise da evolução do ensino em Portugal desde o século XVI até aos nossos dias, no Capítulo 4.

A problemática do ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outra língua, a análise das competências do aprendente e as recomendações que o Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino das Línguas na Europa nos sugere, no Capítulo 5.

A defesa da gestão flexível da diversidade cultural e linguística dentro da sala de aula, a análise dos normativos existentes no nosso país que regulamentam o direito à educação e o ensino de português como língua não materna, no Capítulo 6.

No Capítulo 7 fazemos a caracterização da situação dos alunos de PL2 nas escolas portuguesas com maior destaque para as do concelho de Évora, através da caracterização dos Agrupamentos de Escolas deste concelho.

Apresentamos depois as conclusões do presente estudo, seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

## CAPÍTULO 1 – DESCRIÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO

Com este estudo gostaríamos de contribuir para aprofundar o conhecimento relativo à organização do processo de ensino-aprendizagem do Português como Língua Segunda no concelho de Évora, ao nível do Ensino Básico público.

Dado que a identificação do público aprendiz é um procedimento indispensável (Casteleiro, 1988) no processo ensino-aprendizagem, é nosso propósito descrever alguns aspectos relacionados com a cultura de aprendizagem dos alunos estrangeiros, que sejam do conhecimento das escolas, tais como a participação dos pais na vida escolar dos alunos sempre que foram chamados ou por sua iniciativa, bem como as necessidades e objectivos comunicativos daqueles.

Por outro lado, quando se fala do ensino centrado no aprendiz, “legitima-se o princípio do binómio ensino/aprendizagem que se apresenta como óbvio, *quem ensina tem de conhecer quem aprende*” (Grosso, 1999, p.127) e o desconhecimento da cultura de aprendizagem do público aprendiz pode trazer falhas de comunicação e ser fonte de insucesso não só na aprendizagem de uma língua (Grosso, 1999).

Pretendemos também, caracterizar as medidas e orientações existentes nos diferentes Agrupamentos de Escolas do concelho de Évora, resultantes da autonomia dos mesmos, no que respeita à organização do processo de ensino-aprendizagem de PL2.

*“A linguística aplicada e a didáctica das línguas usam frequentemente a tripla oposição «língua materna/língua segunda/língua estrangeira», na medida em que esta oposição define dois modos de ensino irredutíveis um ao outro: o ensino das línguas maternas por um lado, o ensino das línguas não maternas por outro” (Gallisson e Coste, 1983: 442).*

O conceito de língua materna (LM), ou a *“língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”* (Mateus, e Xavier, org., 1990: 31), implica como principal transmissor a família, enquanto que o conceito de língua segunda realça a sua aquisição para fins comunicativos, e implica a sua aprendizagem em contexto de imersão linguística. (Grosso, 2005).

A língua materna é aquela que *“é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante. A língua segunda (L2) e a língua estrangeira (LE) definem-se ambas como não maternas. No entanto, enquanto a língua estrangeira é aprendida por indivíduos”* em contextos formais de ensino, *“a língua segunda é ensinada como língua veicular a toda uma comunidade”* (Gallisson e Coste, 1983: 442).<sup>2</sup>

Em síntese, traçámos como objectivos centrais deste trabalho:

1. Identificar o público aprendente de PL2 no Concelho de Évora.

---

<sup>2</sup> Como exemplo, para um português que tenha aprendido Inglês na sua escolaridade, esta é para ele uma LE. Se por ventura emigrar para França e lá aprender o Francês, em plena imersão linguístico-cultural, esta é para ele uma L2.

2. Caracterizar a situação organizacional do processo de ensino/aprendizagem de PL2 no Concelho de Évora.

3. Identificar eventuais dificuldades sentidas pelos órgãos de gestão dos Agrupamentos de Escolas do Ensino Básico do concelho de Évora, na organização do processo de ensino-aprendizagem de PL2, ou na integração dos alunos estrangeiros.

4. Delinear sugestões que promovam, junto dos órgãos de gestão dos Agrupamentos de Escolas do Ensino Básico do Concelho de Évora, abordagens eficazes a nível do ensino/aprendizagem de PL2, facilitadoras do sucesso escolar e inclusão efectiva de aprendentes que frequentam o sistema de ensino português e são falantes não-nativos.

Propomo-nos ainda divulgar os resultados do estudo junto da comunidade educativa no sentido de estimular a abordagem intercultural da educação em língua, conforme é definida no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), esperando contribuir modestamente para a promoção do sucesso educativo dos alunos.

## CAPÍTULO 2 – CORPUS

Actualmente o concelho de Évora abrange a cidade propriamente dita, com cinco freguesias urbanas, onde há escolas de todos os graus de ensino, desde o Pré-escolar ao Universitário e dezasseis freguesias rurais onde há apenas Pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico.

Os estabelecimentos de ensino do concelho de Évora, à semelhança do que acontece em todo o país, pertencem a Agrupamentos verticais isto é, integram estabelecimentos de vários níveis de ensino.

Cada Agrupamento tem a sua sede numa Escola Básica de 2º e 3º ciclos, ou, no caso do Agrupamento de Escolas nº1 de Évora, a sede fica na única Escola Básica Integrada<sup>3</sup> que existe no concelho.

Segundo os dados do Censos 2001, o número de alunos matriculados no ensino público, no ano lectivo de 2000/2001, no concelho de Évora, era de seis mil seiscentos e oitenta e dois (6.682).

Estes encontravam-se distribuídos pelos diferentes níveis de ensino conforme o quadro nº 1:

---

<sup>3</sup> As Escolas Básicas Integradas ou vulgarmente denominadas EBI, são aquelas que integram no mesmo edifício todos os ciclos do ensino básico: 1º, 2º e 3º ciclos e ainda o pré-escolar.

**Quadro nº 1 – Alunos matriculados no ensino básico público no concelho de Évora  
2000/2001**

<b>Total</b>	<b>Pré-escolar</b>	<b>1º ciclo</b>	<b>2º ciclo</b>	<b>3º ciclo</b>
<b>6.682</b>	257	2.814	1.429	2.182

Estes alunos encontravam-se distribuídos por diferentes estabelecimentos de ensino existentes nas 19 freguesias que constituíam o concelho.

Para caracterizar e melhor conhecer as Escolas dos Agrupamentos, contactámos com os respectivos órgãos de gestão, explicitando o objectivo do nosso estudo e pedindo a sua colaboração no preenchimento da grelha que apresentamos no Anexo 1. Esta colaboração foi-nos prestada prontamente.

Verificou-se que naquela data existia pouca sistematização da informação sobre estes alunos, uma vez que no momento em que fizemos o levantamento de dados não existiam ainda formulários ou dados estatísticos sobre o número, a situação ou processo de ensino-aprendizagem dos alunos estrangeiros.

De referir que nem todos os órgãos de gestão tinham conhecimento preciso do número total de alunos estrangeiros, ou das línguas maternas em presença nos seus estabelecimentos de ensino, nem como se estava a processar o ensino do português a esses alunos.

No entanto, rapidamente obtiveram as informações necessárias ao preenchimento da nossa grelha de levantamento de dados, uma vez que estes eram do conhecimento dos Directores das Turmas, do Conselho de Turma, ou ainda dos professores de apoio educativo dos alunos de PL2.

Só por ser estrangeiro, um aluno, não apresenta necessariamente dificuldades de aprendizagem, no entanto pode experimentar necessidades educativas especiais pontuais, motivadas pelas dificuldades de comunicação.

Em alguns Agrupamentos de Escolas, os professores de apoio educativo, enquanto docentes atentos às dificuldades dos alunos nas escolas, colaboraram prontamente na recolha de dados que pedimos aos órgãos de gestão.

De qualquer modo, em alguns casos, verificámos que foi o nosso pedido de levantamento de dados que levou alguns destes ao conhecimento do órgão de gestão.

Com uma entrevista não directiva a um dos membros de cada um dos diferentes órgãos de gestão, completámos a informação que se encontrava menos explícita nas grelhas de recolha de dados, nomeadamente sobre o contexto de aprendizagem de PL2.

Os dados recolhidos através das grelhas e das entrevistas aos elementos dos órgãos de gestão estão descritos em pormenor no Capítulo 7 – Caracterização da Situação de Alunos de PL2 nas Escolas Portuguesas – O Concelho de Évora.

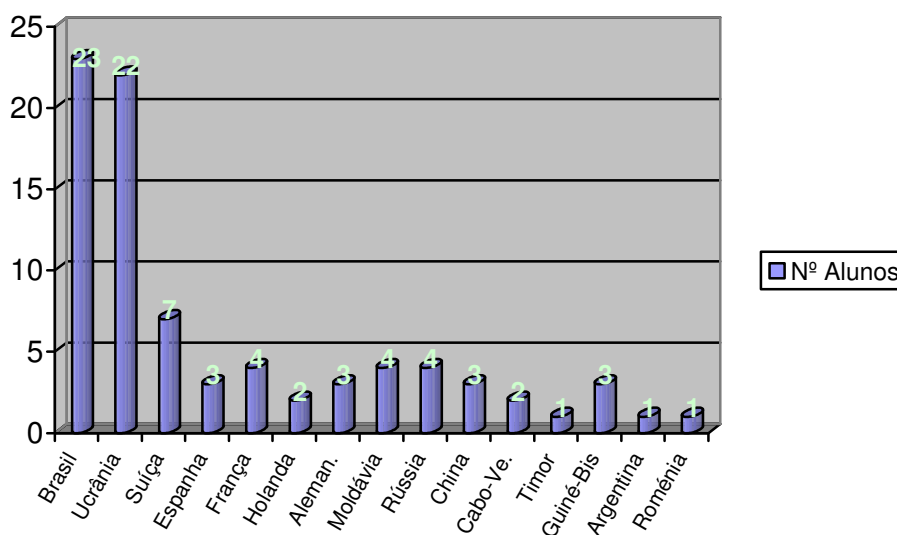
Pelo levantamento de dados que fizemos, sabemos que no ano lectivo de 2004/2005 estavam matriculados nos quatro Agrupamentos do concelho de Évora: quatro mil, quinhentos e vinte e um alunos (4.521), distribuídos pelo pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos.

Os alunos de PL2, que no ano de 2004/2005 frequentam o ensino Básico, neste concelho são oitenta e três (83), representando 1,8% dos alunos matriculados.

Uma vez que estão dispersos pelos diferentes níveis de ensino e pelas diversas escolas dos Agrupamentos, muitas são as escolas que enfrentam o mesmo desafio – organizar a integração destes alunos, de modo a oferecer ensino de qualidade a todos eles.

As nacionalidades dos alunos de PL2 que frequentam o Ensino Básico no concelho de Évora, no ano lectivo de 2004/2005 são: Ucraniana, Russa, Holandesa, Chinesa, Brasileira, Guineense, Espanhola, Alemã, Suíça, Moldava, Argentina, Romena, Cabo-Verdiana, Timorense e Francesa.

Gráfico nº 1 - Nº Alunos de PL2 por Nacionalidade nas Escolas de Ensino Básico do Concelho Évora - 2004/2005



Como se pode constatar pelo Gráfico nº 1, os alunos estrangeiros que estão em maior número nas escolas do concelho de Évora são os Brasileiros e Ucrrianos.

Segundo o estudo da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC)<sup>4</sup>, publicado em Fevereiro de 2006, com o objectivo de caracterizar a situação dos alunos que em Portugal não têm o português como língua materna, a maioria desses alunos são provenientes de Angola e Cabo-Verde.

Enquanto que no concelho de Évora já estão em maioria os alunos brasileiros e ucranianos, a DGIDC refere que a nível nacional, entre 2001/2002 e 2004/2005 o Brasil e a Ucrânia apenas passaram a ter o terceiro e quarto lugar na lista dos países de proveniência dos alunos estrangeiros, sendo 8,2% a percentagem de alunos brasileiros e de 8% a dos ucranianos.

<sup>4</sup> www.dgicd.min-edu. professores. pt, acedido em 19/02/06

Continuando a referir dados daquele estudo, os alunos estrangeiros que frequentam as escolas portuguesas são de cento e vinte nacionalidades, sendo oitenta as línguas faladas pelos alunos em casa.

No concelho de Évora, no ano 2004/2005, 27,7% dos alunos estrangeiros são brasileiros e 26,5%, são ucranianos.

### **CAPÍTULO 3 – A PROBLEMÁTICA**

Até ao ano 2000 a imigração em Portugal era, na sua grande maioria (77%), proveniente de países lusófonos, sendo os restantes (23%), de um variado leque de países, sem relevância numérica significativa para qualquer um deles (Baganha, Marques e Góis, 2004).

Em 1992 e 1996 houve processos de regularização extraordinária de imigrantes que estavam no nosso país em situação irregular e a grande maioria de regularizações verificou-se com cidadãos de países lusófonos. Em nenhum desses processos se verificou a existência significativa de imigrantes da Europa Oriental.

No entanto, em 2001 o fenómeno da imigração em Portugal é profundamente alterado, com a entrada súbita no país de dezenas de milhar de imigrantes, provenientes de países da Europa Oriental (Baganha, Marques & Góis, 2004).

O Decreto – Lei nº 4/2001 de 10 de Janeiro, veio permitir a legalização de muitos milhares de imigrantes, que tinham entrado no país sem Autorização de Permanência.<sup>5</sup>

Pela análise do Quadro nº 2, verificamos que das cento e vinte e seis mil novecentas e uma (126.901) Autorizações de Permanência concedidas em 2001, ao abrigo do Decreto – Lei nº 4/2001, quinze mil seiscentas e vinte e quatro (15.624) foram concedidas a cidadãos de Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Destes países, Cabo-Verde e Angola são os que obtiveram mais Autorizações de Permanência.

Analisando país a país, a Ucrânia foi aquele que mais Autorizações de Permanência obteve, com quarenta e cinco mil duzentas e trinta e três (45.233), seguido do Brasil com vinte e três mil setecentas e treze (23.713) Autorizações concedidas.<sup>6</sup>

Se analisarmos as Autorizações de Permanência concedidas de 2001 a 2004 verificamos que a Ucrânia e o Brasil estão à frente na lista dos cidadãos que obtiveram aquela Autorização.

Quanto às Autorizações de Permanência concedidas a cidadãos dos PALOP, no mesmo período, verifica-se um aumento pouco significativo.

---

<sup>5</sup> Autorização de Permanência é um dos tipos de vistos concedidos, existindo outros como Autorização de Residência e de Turismo.

<sup>6</sup> [www.sef.pt](http://www.sef.pt). Relatório Estatístico 2004, do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, acedido em 30/03/06.

**Quadro nº 2 – Autorizações de Permanência concedidas em Portugal em 2001 e de 2001 a 2004**

Nacionalidades	2001	2001 a 2004
	Nº	Nº
<b>PALOP</b>	<b>15624</b>	<b>24475</b>
Cabo Verde	5488	8574
Guiné Bissau	3239	4323
Moçambique	315	461
S.T. e Príncipe	1585	2555
Angola	4997	8562
<b>Brasil</b>	<b>23713</b>	<b>37951</b>
<b>Europa Central e Oriental</b>	<b>70430</b>	<b>101050</b>
Roménia	7461	10944
Rússia	5022	7053
Ucrânia	45233	64730
Moldávia	8984	12647
Outros	3730	5676
<b>China</b>	<b>3348</b>	<b>3909</b>
<b>Paquistão</b>	<b>2851</b>	<b>2854</b>
<b>Índia</b>	<b>2828</b>	<b>3389</b>
<b>Outros</b>	<b>8107</b>	<b>10210</b>
<b>TOTAL</b>	<b>126901</b>	<b>183833</b>

Com este número tão elevado de imigrantes a entrar no nosso país, registaram-se algumas alterações na nossa sociedade e conseqüentemente nas nossas escolas, uma vez que estas são espaços privilegiados de

interacções sociais e, sem dúvida, espelho das dinâmicas que se vão desenvolvendo na sociedade.

*As mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas, em resultado de sucessivos movimentos migratórios, colocam constantes desafios às escolas que, num esforço suplementar, procuram fazer da diversidade um factor de coesão e de integração (Despacho 7/2006).<sup>7</sup>*

No entanto, em Portugal, foi tardio o despertar para a multiculturalidade. Quer pelo facto de o nosso sistema de ensino ser caracterizado pela centralização, quer por a cultura nacional sempre se ter sobreposto às culturas locais, desvalorizando o diferente – situação que se verificou durante o período colonial português – quer ainda por termos sido, no passado, um país de emigração (Leite, 2002).

Actualmente a grande diversidade sócio-cultural com que a Escola se confronta, impõe uma organização que, respeitando a diferença, tenha presente objectivos comuns a alcançar.

*Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através da construção de projectos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo (Despacho 7/2006).*

O processo de construção da Escola Inclusiva – aquela que proporcione a todos os alunos condições de aprendizagem, independentemente das suas

---

<sup>7</sup> [www.dgidec.min-edu.pt](http://www.dgidec.min-edu.pt), Diário da República de 6 de Fevereiro de 2006, I Série B, acedido no dia 16/07/06.

capacidades ou condições (Porter, 1997a) – por vezes encontra resistências e obstáculos no seio das comunidades educativas.

Uma Escola Inclusiva defende a diferenciação como parte integrante da experiência humana. Ao contrário, as escolas que praticam a exclusão defendem a diferenciação como invulgar e fora da sua área de responsabilidade, logo menos valiosa (Ballard, 1995).

A nossa Lei Fundamental, a Constituição da República<sup>8</sup>, no seu Artigo 13º define um dos princípios fundamentais da nossa democracia – O Princípio da Igualdade:

*Artigo 13.º (Princípio da igualdade)*

*1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.*

*2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.*

No que respeita ao ensino, destacamos o Artigo 74º da Constituição que determina, entre outros aspectos:

*1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.*

*2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:*

*a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; [...]*

---

<sup>8</sup> www.parlamento.pt, Constituição da República Portuguesa , acedido em 17/07/06. O sublinhado é nosso.

*c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;  
[...]*

*g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;*

*h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;*

*i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;*

*j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.*

No entanto, a igualdade de oportunidades, defendida na Constituição, não chegou para acabar com as graves situações de insucesso escolar que afectam muitas das crianças e jovens das nossas escolas.

Apesar da escolaridade ser obrigatória no nosso país, ainda não se atingiu a generalização da escolaridade básica e, nem todos os que frequentam a escola o fazem com sucesso (Delgado–Martins, Ramalho e Costa, 2000).

No Relatório da Unesco para a educação no século XXI defende-se que:

*1) O conhecimento das outras culturas torna-nos conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência de um património comum ao conjunto da humanidade;*

2) *Compreender os outros faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo;*

3) *Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais (Delors, 1996: 42-44).*

Carlinda Leite (2002: 123) defende que devemos falar de culturas em vez de cultura, uma vez que esta é *uma aprendizagem de valores e de normas obtidas a partir de dinâmicas de socialização* e assim, considera também que não há pessoas incultas, mas sim pessoas com diferentes culturas, pois cada um é, ao mesmo tempo, participante e agente de vivências diversas.

A mudança que está em causa na função educativa que se pede hoje à escola, não é a substituição da vertente conhecimento pelas vertentes socialização e integração social, mas o reequacionamento do que a escola deve ensinar. Ensinar – mas bem – para que sirva, de facto, para a plena formação e a inserção social do aluno (Roldão, 1999).

Numa Escola respeitadora da diversidade dos seus alunos, estratégia que defendemos para que haja a harmonia necessária ao conhecimento e à vivência das diferentes experiências sociais ali presentes, a importância atribuída às práticas pedagógicas que possam favorecer a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula, deve ser uma constante, independentemente dessas necessidades serem devidas a deficiências, diferenças culturais, linguísticas, ou outras, como refere a Declaração de Salamanca de 1994, ou o Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino das Línguas (QECR).

Um dos princípios orientadores da acção para uma educação inclusiva, definido na Declaração de Salamanca, consiste em:

*Afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.* (UNESCO, 1994:6)

Por sua vez, no QECR, defende-se que:

*Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura* (Conselho da Europa, 2001: 19).

No nosso país têm vindo a surgir aqui e ali, projectos para responder às dificuldades que as escolas sentem na integração da diversidade linguístico-cultural dos seus alunos. Não só em relação ao ensino da língua, mas também à urgente necessidade de garantir maior eficácia e expansão da educação intercultural no sistema educativo (Carvalho, 2004).

Subscrevemos a ideia de que o desenvolvimento de competências para viver e conviver com o diferente, colocando a tónica “na pluralidade de percursos e na aprendizagem interactiva e permanente, (...) permitirá evitar atitudes xenófobas ou racistas” (Leite, 2002: 124).

A língua portuguesa está espalhada por todo o mundo, e é a língua materna de cerca de 180 milhões de pessoas, ocupando o quinto lugar entre as línguas mais faladas do mundo (Mateus, 2003). Daí que *hoje em dia a preocupação dos portugueses e dos seus responsáveis políticos em relação à língua deve ser não apenas a sua correcta compreensão e utilização por portugueses e a sua divulgação no estrangeiro, mas também, (...) a sua utilização como instrumento essencial do diálogo e integração das muitas culturas* (Carvalho, 2004: 11).

Muitas das crianças que frequentam o ensino básico “têm dificuldades de integração e de aprendizagens justificadas, na maior parte dos casos, pelo fraco domínio do Português, língua em que são feitas todas as outras aprendizagens (...) e ainda porque os seus referentes culturais são também outros” (Gouveia e Solla, 2004: 20).

É certo que a autonomia das escolas permite desenvolver actividades que respondam às suas necessidades, sobretudo no âmbito do Decreto-Lei 6/2001 que remeteu para as “escolas e agrupamentos de escolas a responsabilidade em proporcionar actividades curriculares específicas para aprendizagem da língua portuguesa” (D. R., 2001:903)<sup>9</sup>. No entanto, só com a recente publicação do Despacho 7/2006, o Ministério da Educação estabelece:

*[...] no âmbito da organização e gestão do currículo nacional, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pela escola no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna (Diário da República, 2006:903)<sup>10</sup>.*

Estas medidas aplicam-se aos alunos dos três ciclos do ensino básico que estejam inseridos no sistema educativo nacional, cuja língua materna não seja o português.

Com aquele normativo, o Ministério da Educação (ME) dá resposta a muitas dúvidas que os professores individualmente vinham colocando.

São criados grupos de nível de proficiência linguística com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas:

---

<sup>9</sup> Diário da República I Série B de 18 de Janeiro de 2001

<sup>10</sup> [www.dgidec.pt](http://www.dgidec.pt), Despacho 7/2006, acedido em 18 de Julho de 2006.

- A) Iniciação (A1 e A2)
- B) Intermédio (B1 e B2)
- C) Avançado (C1e C2).

Para além de criar grupos de nível, o despacho 7/2006 responsabiliza as direcções executivas e os conselhos pedagógicos dos Agrupamentos na planificação, realização, acompanhamento e avaliação das medidas a implementar para o ensino do português como língua não materna.

Este despacho vem obrigar as escolas a seguir as orientações do Conselho da Europa no que respeita ao ensino das línguas, das quais poucas escolas tinham conhecimento.

## **CAPÍTULO 4 – BREVE ABORDAGEM À EVOLUÇÃO DO ENSINO EM PORTUGAL**

Descartes, Locke, Leibnitz, Spinoza e Bacon, na Filosofia, Galileu e Newton na Física, lançam, no século XVII, um pouco por toda a Europa, fora da Península Ibérica, os fundamentos da Filosofia moderna, enquanto em Portugal só um século depois se começaram a fazer sentir as primeiras influências destes pensadores, com o apoio do Marquês de Pombal.

O discurso antropológico do séc. XVIII considerava a Cultura, por oposição à natureza, um traço específico da espécie humana e um conjunto de conhecimentos adquiridos pelas sociedades nas diferentes etapas do seu desenvolvimento:

*[...] les penseurs des Lumières, qui considèrent la culture, par opposition à la nature, à la fois comme un caractère distinctif de l'espèce humaine et comme l'ensemble des connaissances acquises par les sociétés aux différentes étapes de leur développement (Galaty e Leavitt, 1992).*

Os séculos XVII e XVIII foram pródigos em estudos e discussões sobre a linguagem humana e as características universais das línguas, de que é exemplo em Portugal, a Gramática Filosófica da Língua Portuguesa de Jerónimo Soares Barbosa, publicada já no século XIX, em 1822 (Mateus, 2006).

É também no século XVIII que “Os Estrangeirados”, ou seja, os portugueses que, vivendo no estrangeiro, contactam com novas correntes do pensamento, apreendem a cultura do chamado século das luzes, ou Iluminismo, e a transmitem a Portugal.

Entre os portugueses estrangeirados contam-se Luiz António Verney ou os médicos judeus Jacob de Castro Sarmiento e Ribeiro Sanches. Este último foi médico de Catarina da Rússia e autor de várias obras entre as quais se destacam as *Cartas sobre Educação da Mocidade*, que influenciam as Reformas Pombalinas (Fernandes, 1978).

Luiz António Verney escreve “a primeira obra portuguesa que ambicionava propor um sistema de pedagogia completo” (Fernandes, 1978: 41) – O Verdadeiro Método de Estudar.

Nela, Luís Verney critica os métodos das escolas portuguesas da altura e propõe outros para renovar o ensino em Portugal, defendendo que é necessário aprender a gramática da língua materna como base para outros estudos.

Outra figura importante da cultura portuguesa desta época foi Frei Manuel do Cenáculo, fundador da Biblioteca Pública de Évora, há precisamente dois séculos – em 1805 – um dos homens da Igreja Católica que mais participou nas Reformas Pombalinas e que assumiu diversos cargos nos órgãos mais ligados a essas mesmas reformas.

A preocupação com o ensino da norma culta, e da correcta ortografia e sintaxe era de tal ordem que foi fundada A Real Mesa Censória, órgão *cuja função consistia em eliminar os textos que apresentassem aspectos censuráveis de conteúdo ou de forma* (Mateus, 2006: 36), e que foi presidida por Frei Manuel do Cenáculo (Mateus, 2006).

As questões da educação que agitaram todo o nosso séc. XVIII tiveram início no reinado de D. João V, mais concretamente em 1722, quando Manuel de Andrade Figueiredo dedicou àquele monarca a *Nova Escola para Aprender a Ler Escrever e Contar*.

Também a Academia Real de História, fundada e protegida por D. João V, *apresenta, pela primeira vez, investigações históricas com método e espírito crítico* (Afonso, s. d.: 303) introduzindo em Portugal a cultura moderna baseada em documentos históricos.

Neste reinado aumentou consideravelmente o número de bibliotecas públicas e particulares e através da Congregação do Oratório (fundada em Roma por S. Filipe Nery e introduzida em Portugal pelo Padre Bartolomeu do Quental), foi criado o primeiro Gabinete de Física Experimental e difundidas a Filosofia da Natureza ou Filosofia Experimental (Afonso, s. d.).

Com o acesso do Marquês de Pombal ao poder em 1750, começa a desenhar-se a modernização das instituições pedagógicas portuguesas, tendência que já vinha do reinado anterior.

Com a sua acção, o Marquês de Pombal, começa uma laicização da cultura e do sistema de ensino separando os estudos eclesiásticos dos estudos laicos.

Foi também com o Marquês de Pombal que o ensino da língua portuguesa ganha relevo nas escolas básicas (Mateus e Villalva, 2006), muito pela influência das ideias de grandes pensadores, como Luís António Verney, Ribeiro Sanches e outros que já tinham defendido abertamente a difusão de escolas de primeiras letras, onde as matérias principais deveriam ser a leitura, a escrita e as quatro operações aritméticas para depois se passar para o estudo da língua e da gramática latinas.

Depois de expulsar os Jesuítas de Portugal, em 1759, o Marquês de Pombal implementou uma série de reformas em todos os graus de ensino.

Estas contribuíram para o aparecimento do sistema de ensino estatal e para a profissionalização da actividade docente. Defendiam o princípio de que o ensino é um serviço público, com ensinantes pagos pelo tesouro público e submetidos à tutela do Estado. No entanto, não devemos confundi-las com a chamada escolarização da infância que só mais tarde, no séc. XIX, se veio a implementar.

Para serem admitidos, todos os professores (desde 1759), e os mestres das primeiras letras (desde 1772), eram sujeitos a um exame que lhes concedia, ou não, licença para ensinar nas escolas reais.

Nestes exames era avaliado o saber do candidato, as qualidades morais e bons costumes cristãos, bem como os resultados profissionais anteriormente conseguidos, para os que já exerciam a docência (Gouveia, 1993).

Destas reformas destacam-se algumas medidas também referidas por Gouveia (1993):

- Lançamento do ensino primário oficial, instituindo mestres de ler, escrever e contar;
- Criação de escolas régias um pouco por todo o país, com aulas de Latim, Retórica e Filosofia, necessárias para o ingresso na Universidade;

- Criação da Real Mesa Censória em 1768, com jurisdição para aprovação de livros e com a responsabilidade de dirigir as escolas menores<sup>11</sup>.
- Criação da Junta de Providência Literária em 1770 que irá analisar o estado da Universidade que se encontrava em decadência total desde o século anterior, fazendo propostas para a sua regeneração.
- Atribuição em 1771, à Real Mesa Censória da direcção e coordenação dos estudos menores e do Colégio dos Nobres, bem como a aprovação e nomeação de mestres e professores.

Verifica-se que há em todas estas medidas um esforço organizativo para se tentar impor um sistema de ensino secularizado, e de âmbito nacional, e que procuravam alargar o ensino elementar, secundário e universitário, bem como alterar a cultura, apetrechando as mentalidades com uma educação prática e útil ao País e ao Estado (Gouveia, 1993).

As Reformas Pombalinas introduziram no nosso país formas contemporâneas do nosso sistema de ensino e para além de tentarem encontrar respostas para as novas funções confiadas ao Estado, elas também responderam às necessidades educativas das classes burguesas que apesar de minoritárias se encontravam em franca ascensão social.

Também ao nível das metodologias de ensino houve algumas alterações significativas, embora implementadas de uma maneira um pouco lenta.

Em 1759 é publicado, por ordem do director-geral dos Estudos, a *Breve instrucçam para ensinar a Doutrina Christãa, ler e escrever aos Meninos e, ao mesmo tempo, os princípios da língoa portuguesa e sua Orthografia*. Como o próprio título indica, usa-se ainda o catecismo para a aprendizagem da leitura e

---

<sup>11</sup> Aquelas que ensinavam as primeiras letras

da escrita, mas já com alguma preocupação de ensinar princípios da língua portuguesa e sua ortografia.

O corte com o ensino através do catecismo começa a tomar forma, embora lentamente. *Só em 1771 aparece uma gramática, oficialmente aprovada, para ser adoptada na aprendizagem do português. É seu autor António José dos Reis Lobato e o seu título Arte da gramática da língua portuguesa* (Gouveia, 1993:436).

De referir que desde o século XVI o ensino da língua era feito essencialmente através da repetição de catecismos e cartilhas ou cartinhas que muitas vezes eram mandados editar pelos bispos que posteriormente os mandavam divulgar pelas suas dioceses.

São exemplos importantes deste tipo de documentos, a Cartilha de Marcos Jorge e a de Mestre Inácio, bem como a Cartinha e a Gramática de João de Barros, publicadas ainda na primeira metade do séc. XVI e a Gramática de Língua Portuguesa de Fernão de Oliveira publicada em 1536.

O desenvolvimento do ensino das línguas entre o século XVI e XVIII levou à publicação, não só das cartilhas e das gramáticas mas também das ortografias, dicionários e vocabulários, de que é exemplo o Vocabulário de Rafael Bluteau (Mateus e Villalva, 2006).

De referir ainda que, no âmbito da reforma de 1759, houve também algumas medidas referentes à adopção de manuais. Como exemplo, o ensino do Latim que até então era feito através do uso do Manual do Padre Manuel Álvares, *De institutione grammatica libri tres*, passa a ser feito pelo manual de António Félix Mendes, sendo o anterior proibido por ser considerado obsoleto e ultrapassado.

Por tudo o que foi afirmado pode-se considerar que a segunda metade do séc. XVIII foi um período decisivo na história da profissão de ensinar, em Portugal (Nóvoa, 1987) e *o facto de o ensino elementar se ministrar em escolas*

«públicas», sob a direcção de mestres particulares (em coexistência com o ensino «oficial» realizado em colégios) justificava a existência de uma literatura pedagógico-didáctica laica. A influência Jesuíta é, todavia, patente quanto às concepções fundamentais e modos de organização escolares. [...]

Uma das suas manifestações mais interessantes data de 1722; é a *Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar*, dedicada a D. João V por Manuel de Andrade de Figueiredo (Fernandes, 1978: 41).

No entanto, apesar do século XVIII ter sido muito importante na história do ensino em Portugal, foi durante o século XX que as técnicas e métodos evoluíram bastante, devido em grande parte a “um melhor conhecimento da língua ensinada, graças aos contributos da linguística do século XX” (Girard, 1997, p. 46).

Estes contributos passam, entre outros aspectos, pela descrição científica da língua, pela comparação das línguas entre si, pelo realce da importância do aspecto oral de todas as línguas, ou pela importância que a linguística atribui à comunicação como função essencial da linguagem.

No início do século XX as abordagens pedagógicas no ensino das línguas passaram pelo ensino dado directamente na língua estrangeira que se queria ensinar, passando pela introdução da língua materna através da tradução (tradução e retroversão) e do ensino gramatical (Girard, 1997).

Os estudos psicológicos levaram ao aparecimento de uma nova ciência – a psicopedagogia, onde a criança era tratada enquanto tal e já não como um pequeno adulto. A escola abria-se assim à vida.

No ensino das línguas, estes aspectos inovadores introduzem o que depois se chamou os métodos directos que solicitavam constantemente a participação activa dos alunos na utilização da língua estrangeira que se ensinava, a qual deveria ser directamente utilizada no ensino da mesma (Girard, 1997).

## **CAPÍTULO 5 – ENSINO/APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA A FALANTES DE OUTRA LÍNGUA**

O ser humano tem a capacidade maravilhosa de poder expressar-se através da linguagem.

Esta surge como uma herança de gerações anteriores e por sua vez permite desenvolver outras capacidades cognitivas, emocionais e sociais.

O estudo da linguagem tem apaixonado muitos estudiosos ao longo dos anos.

*Saber se a capacidade de linguagem nasceu com a espécie humana, ou se o desenvolvimento do homo loquens (expressão latina usada para referir a espécie humana dotada de capacidade de linguagem) é posterior, e se todas as línguas têm origem num único sistema linguístico ou se a diversidade é um dado de partida, são desígnios tão (in)alcançáveis, para já, quanto o do conhecimento da origem e evolução da própria humanidade (Mateus e Villalva, 2006: 39)*

Linguagem, em sentido lato é um “meio de comunicação utilizado por uma comunidade humana ou animal para transmitir mensagens e é composta

de unidades mínimas chamadas signos ou sinais (Gallisson e Coste, 1983: 445).

Há algumas décadas atrás, a língua era vista como um sistema de hábitos. A produção e a interpretação de novas formas eram consideradas casos directos de analogia.

Houve concepções em que o conhecimento de uma língua particular crescia e amadurecia ao longo de um percurso que era, em parte, determinado por instruções genéticas e sob os efeitos de factores ambientais.

No entanto, com a observação do uso que as crianças fazem de regras dependentes de estruturas complexas, sem instrução ou evidência directa de regras começou a pôr-se em causa aquele argumento.

O estudo científico da linguagem e das línguas naturais, a linguística, teve em Saussure o início da definição, com rigor, do seu objecto de estudo e dos métodos.

Muitas vezes também, o estudo da linguagem tem sido considerado como uma pesquisa acerca da mente e dos seus actos. Mas, “as línguas usam vários mecanismos – alguns radicados na razão humana, outros arbitrários e casuais para expressão do pensamento, que é uma constante nas línguas” (Chomsky, 1994: 21)

Para Saussure (1971) língua é um sistema específico de signos que se articulam e que servem para transmitir mensagens humanas. *A língua é de natureza social: é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções mas que, pouco a pouco, as modifica; daí o seu carácter evolutivo* (Gallisson e Coste, 1983: 442).

Para Chomsky (1994), a noção de língua tem uma dimensão sociopolítica crucial e como nos diz Cristóvão (1987: 44):

“a língua não é só património e instrumento, é também energia e capacidade, a um tempo dependente e modeladora da cultura e sociedade em que se processa”.

Mais recentemente, *desde a década de setenta que o ensino das línguas vivas é marcado pela valorização do público aprendiz, sendo secundarizada a centragem na matéria a ensinar* (Grosso, 2005: 32).

Neste tipo de abordagem, são tomadas em linha de conta as diferenças individuais do aprendiz. Colocando-se assim à escola o desafio que é conhecer a biografia linguística do aprendiz, maximizando o seu repertório na aprendizagem do português e de outras línguas em geral, uma vez que tudo o que se aprendeu/viveu numa língua materna é impossível apagar e *esta funcionará sempre como uma espécie de crivo para as outras línguas e culturas a aprender* (Ançã, 2005: 39).

Na história do ensino das línguas, não devemos esquecer Coménio que no século XVII, mais concretamente em 1630, escreve uma obra onde *é seu objectivo mostrar como é possível «ensinar tudo a todos»* (Gomes, 1966:33) – a sua *Didáctica Magna ou Arte de Ensinar*.

Nesta obra, o autor pretendia *colocar nas mãos dos seus alunos um livro que tornasse o estudo das línguas, e especialmente do latim, mais fácil e, ao mesmo tempo, mais eficaz*. (Coménio, 1966/Gomes, 1966: 11).

Para este grande pedagogo, já no século XVII se desenhava como importante adquirir um conjunto de saberes (saber, saber-ser, saber-aprender, saber socio-cultural, saber-fazer):

*É necessário que ao mesmo tempo que se ensina a entender as coisas, se ensine também a dizê-las e a fazê-las, ou seja, a pô-las em prática e vice-versa* (Coménio, 1966/Grosso, 2005: 34).

Em obras posteriores Coménio viria a defender que a compreensão do sentido das palavras e a expressão verbal estivessem ligadas ao conhecimento dos factos e dos objectos, e preconizou ainda, pela primeira vez, o ensino das línguas através da imagem (Coménio, 1966; Girard, 1997).

Em alguns países, o termo Didáctica é sinónimo de uma matéria que depende ao mesmo tempo da psicopedagogia e da psicolinguística, noutros é confundido com a pedagogia. No entanto, em todos os outros lugares em que existe, é assimilável à linguística aplicada e engloba simultaneamente o que se encontra hoje sob os rótulos de metodologia do ensino das línguas (Girard, 1997).

Ao longo dos anos assistimos na Didáctica das línguas a mudanças significativas na concepção de língua, na concepção de ensino-aprendizagem de língua e cultura e até na maneira de conceber a relação pedagógica.

Para isso muito contribuíram os trabalhos do Conselho da Europa que levaram a modificações metodológicas que permitiram o estabelecimento da aprendizagem da competência de comunicação. (Grosso, 2005)

Quando falamos de didáctica das línguas, referimo-nos às bases de uma pedagogia das línguas, conciliando as necessidades práticas e o rigor científico.

*Os documentos mais relevantes, integrados na época científica do ensino das línguas, surgem publicados, no caso do português, já na década de 80: o Português Fundamental (1984), o Nível Limiar para o português (1988) e actualmente o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (2001), documento que fornece uma base comum para a elaboração, na Europa, de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais (Grosso, 2005: 31) que define também o objecto central da abordagem intercultural da educação em língua, como a necessidade de promover o desenvolvimento da personalidade do aprendente, bem como o seu sentido de identidade.*

Para Cristóvão (1987: 31), devemos encarar a língua como algo *vivo e em contínua mudança, tanto na construção e expressão do pensamento como nos usos de que é objecto, novas acções se tornam prementes em nossos dias, devido a novas situações. Assim, ao lado dos usos tradicionais do português como língua de comunicação geral (incluindo a dos emigrantes) e como língua de cultura (para os universitários e eruditos em geral), temos agora de tomar boa nota de três aplicações especiais do nosso idioma com largo futuro em perspectiva: o uso do português como instrumento de comunicação internacional, o seu emprego como língua de comércio, e ainda a sua utilização como língua de ciência.*

Ouvir, falar, ler e escrever implicam interacção entre práticas linguísticas e culturais. Nas nossas escolas a Língua Portuguesa é um meio importante como forma de expressão e comunicação, mas também como meio de acesso a outras aprendizagens.

Através dela, é permitido conhecer outras culturas e aprender a valorizá-las, respeitá-las e a *dignificar o convívio entre grupos étnica e culturalmente heterogéneos que compõem a escola e a sociedade* (Cardoso, 1998: 31).

*A acessão intercultural dos currículos do Ensino Básico, [...] deve contemplar de um modo prioritário a dimensão social das áreas disciplinares, apelando para a comunicação entre culturas* (Cardoso, 1998: 29)

## **5. 1 – As Competências do Aprendiz**

O uso e aprendizagem de uma língua incluem acções que desenvolvem ao mesmo tempo um conjunto de competências gerais e competências comunicativas em língua, sendo estas as “que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (Conselho da Europa, 2001: 29).

Segundo Bachman (1990), a competência comunicativa é um macrosistema que pressupõe uma competência organizacional, uma competência pragmática e uma competência estratégica, através da qual um indivíduo, perante uma situação de comunicação, analisa, planifica e finalmente executa o acto de comunicar, tentando que o mesmo se faça de modo eficaz.

Como é referido no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, nas competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas estão incluídos:

- O conhecimento declarativo que resulta da experiência, não se encontrando esta relacionada exclusivamente com a língua e a cultura é aquele que resulta de uma aprendizagem mais formal, e tem um papel importante na recepção e compreensão de textos numa língua estrangeira.
- A competência de realização que implica e depende mais de capacidades para pôr em prática procedimentos do que do conhecimento declarativo.
- A competência existencial que podemos definir “*como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles*” (Conselho da Europa, 2001: 32). Esta competência de raiz cultural é muito importante para as relações interculturais.
- A competência de aprendizagem que mobiliza a competência atrás referidas e o conhecimento declarativo.

Algumas aprendizagens só acontecem no seio das relações sociais: porque visam atingir competências de comunicação ou de coordenação, onde a interacção é indispensável para provocar as aprendizagens, que por sua vez passam por um conflito cognitivo ou por uma forma de cooperação (Perrenoud, 1997).

A dimensão pragmática que exige participação activa do aprendente, coloca-o no centro deste processo, *como actor social, capaz de interagir com o outro, resolver problemas, cumprir tarefas, reagindo, quer oralmente que por escrito, às mais diversas situações de comunicação, entendendo, fazendo-se entender, utilizando a língua que aprende em toda a dimensão comunicativa* (Grosso, 2003: 9).

Por outro lado, tomando como definição de competência *o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções* (Conselho da Europa, 2001: 29), então as competências gerais serão aquelas, não especificamente relacionadas com a língua, mas sim aquelas a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, não excluindo as actividades linguísticas.

O desenvolvimento de capacidades de comunicação é frequentemente afirmado como finalidade dos programas de ensino-aprendizagem de uma língua. No entanto, alguns valorizam mais o desempenho em domínios específicos, outros esforçam-se mais pelo desenvolvimento de algumas competências gerais, outros ainda preocupam-se sobretudo com o aperfeiçoamento de estratégias (Conselho da Europa, 2001).

Tal como um conhecimento novo, o desenvolvimento de capacidades de comunicação não significa simplesmente que algo é adicionado a conhecimentos anteriores de cada indivíduo. Os novos conhecimentos modificam e reestruturam os conhecimentos já existentes porque a aprendizagem de uma língua estrangeira não representa o somatório da competência para comunicar numa língua estrangeira com a competência para comunicar na língua materna.

Essa aprendizagem, não se efectua nos indivíduos através de competências de comunicação estanques e separadas, conforme as línguas que os mesmos conhecem, mas sim através de uma competência plurilingue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico que cada indivíduo dispõe (Conselho da Europa, 2001), daí a importância que é necessário dar às dimensões pluriculturais desta competência.

Segundo o documento que temos vindo a referir, *a competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua capacidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas* (Conselho da Europa, 2001: 231).

A aprendizagem de línguas estrangeiras surge então como uma mais-valia no desenvolvimento global do indivíduo, ao mesmo tempo que se torna num *processo de transmissão de valores, de cultura, de união entre os povos, de compreensão e resolução de problemas comuns, de ajuda universal* (Sequeira, 1999: 12).

A par do desenvolvimento da língua, os aprendentes desenvolverão a capacidade de se relacionar de forma empenhada e positiva com as diferenças, e à medida que se tornam membros de novos grupos sociais, vão adquirindo novas identidades sociais e valores que se integram no novo “eu”. (Beacco e Byram, 2002).

*A problemática da multiculturalidade deixou de ser exclusiva das regiões periféricas ou de passagem de fluxos migratórios. É irreversivelmente universal e atinge, para muitos com inesperada intensidade, todos os países da Europa. Levanta certamente muitos problemas e faz renascer, em alguns, sentimentos e atitudes de barbárie que julgávamos arredados do homem contemporâneo mas também, [...] estimulante motivo de enriquecimento e de novos dinamismos de evolução que importam ser orientados para o progresso dos homens e das comunidades. Para que assim aconteça é essencial a educação intercultural* (Carvalho, 2003:7).

O Conselho da Europa e a Comunidade Europeia tomaram consciência dos efeitos do crescimento demográfico das populações estrangeiras na Europa sobre o carácter pluriétnico e pluricultural das nossas sociedades e sobretudo sobre o papel da instituição escolar na construção das novas sociedades.

Este quadro de referência sofreu alterações profundas nos anos 80, encontrando-se disso testemunho em várias resoluções emanadas do Comité dos Ministros da Educação onde são recomendadas uma melhor sensibilização nas escolas secundárias na preparação dos jovens para a vida, bem como a necessidade da formação de professores ser orientada para o intercultural (Perotti, 1994).

A Interculturalidade ajuda-nos a fazer um percurso pela defesa da diversidade cultural.

A educação é problema de toda a sociedade e o processo educativo supõe a integração no grupo, onde se experimenta a vida social, a gestão da agressividade para que esta não seja redutora das iniciativas dos outros, a gestão do stress para manter sempre o equilíbrio necessário, e se a Escola não faz educação intercultural, as crianças e adolescentes crescem em ambiente que não corresponde à sociedade que os rodeia (Pinto, 1996).

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, à medida que o aprendente vai desenvolvendo e construindo o seu conhecimento dessa língua há “avanços” (hipóteses confirmadas) e “recuos” (hipóteses não confirmadas) que são como que uma “competência transitória”, sistema intermediário ou interlíngua, aquela que se forma no aprendente à medida que é confrontado com elementos da língua-alvo, sem que coincida totalmente com essa mesma língua (Voguel, 1995), que passa por estádios sucessivos e intermédios onde as componentes linguística, discursiva, referencial e sociocultural estão também em equilíbrio instável e transitório (Gouveia e Solla, 2004).

Aprender uma língua materna consolida e estrutura a identidade pessoal. Aprender uma língua que possibilite a comunicação na comunidade onde a criança estrangeira está integrada, para além de um direito é um dever do país que acolhe essa criança. É à escola que cabe garantir esse direito.

Investigações recentes mostram que quando a criança é alfabetizada na sua língua materna, obtém melhores resultados na aprendizagem de outras línguas e de todas as outras disciplinas do currículo escolar do que quando este processo se desenvolve numa outra língua. (Gouveia & Solla, 2004).

## **5. 2 – Abordagem Comunicativa**

Se método “é a soma de etapas lógicas, baseadas num conjunto coerente de princípios ou de hipóteses linguísticas, psicológicas, pedagógicas e que respondem a um objectivo determinado” (Galisson e Coste, 1983: 471), então a escolha de métodos de ensino está directa ou indirectamente relacionada com o sucesso da aprendizagem, ao mesmo tempo que reflecte o desenvolvimento científico e social de uma época (Grosso, 1999).

Nas escolas, o ensino das línguas estrangeiras tem feito um percurso no sentido de se atingirem objectivos relacionados com a competência geral (a qual inclui o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber – fazer), a competência existencial (saber – ser e saber estar) e a competência de aprendizagem (saber – aprender)) e a competência comunicativa em língua, enquanto que os cursos para adultos tendem a atingir objectivos em termos de actividades linguísticas específicas ou de capacidade funcional num determinado domínio (Conselho Europa 2001).

Como é referido no QECR, a construção e o desenvolvimento de competências e a preparação de actividades num contexto específico deveriam antes ser complementares e não existirem na perspectiva de oposição de papéis entre a educação inicial e a formação contínua especializada.

A abordagem comunicativa, centrada no aprendente pretende dar resposta às necessidades comunicativas deste, quer ele esteja em contexto de imersão linguística, quer esteja num contexto formal de aprendizagem.

No entanto, o aprendente que se encontra em contexto de imersão linguística tem acesso a um uso real da língua, onde *as necessidades comunicativas gerais estão em interacção com hábitos de vida quotidiana e que estes são, em parte, condicionados pela actividade predominante do aprendente* (Casteleiro, 1988: 21).

Em contexto de imersão, dá-se ao mesmo tempo um enriquecimento linguístico e de conhecimentos relativos a outras áreas dessa comunidade.

Nesta situação, o aprendente está menos sujeito ao desfasamento linguístico e até cultural que surge frequentemente em contextos formais de aprendizagem de uma língua estrangeira.

*O conhecimento empírico relacionado com a vida quotidiana [...] é também essencial para a gestão de actividades linguísticas numa língua estrangeira. O conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países ou regiões [...] são essenciais para a comunicação intercultural* (Conselho Europa, 2001: 31)

Por outro lado, “a satisfação [...] das necessidades comunicativas do aprendente faz emergir o acto de fala como elemento estruturador na comunicação” (Grosso, 2003: 12), onde a interacção entre aquele e os falantes da comunidade da língua alvo são essenciais e envolvem “recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social” (Conselho Europa, 2001: 29).

Ao mesmo tempo que não é um somatório de conhecimentos, mas sim uma competência múltipla, a competência comunicativa em língua não estabelece necessariamente uma ligação entre o desenvolvimento de

capacidades de relacionamento com outras culturas e o desenvolvimento da proficiência de comunicação em língua.

No entanto, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, propõe-nos a ideia de que “o currículo educativo não se limita à escola e não termina com esta”, aceitando “que a competência plurilingue e pluricultural pode começar antes da escola e continuar a desenvolver-se fora dela” (Conselho Europa, 2001:239).

Aceitando a proposta do QECR para o conceito de Currículo como sendo: *um percurso feito pelo aprendente através de uma sequência de experiências educativas, sob controlo ou não de uma instituição, então, um currículo não termina com a escolaridade, mas prossegue ao longo da vida num processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o currículo da instituição escolar tem como objectivo desenvolver no aprendente uma competência plurilingue e pluricultural que, no final da escolaridade, poderá tomar a forma de perfis diferenciados de acordo com os indivíduos e os percursos que eles, efectivamente, seguirem* (p: 238).

### **5. 3 – Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino das Línguas na Europa**

O Conselho da Europa, em termos de finalidades e objectivos da política linguística solicitou e recomendou *aos Estados-membros que promovessem a cooperação nacional e internacional das instituições governamentais e não-governamentais que se dedicam ao desenvolvimento de métodos de ensino e de avaliação no domínio da aprendizagem das línguas vivas e à produção e utilização de materiais* (Conselho Europa, 2001: 20-21), através do importante

documento orientador que tem vindo a ser referido neste trabalho – O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

Este documento, para além de descrever exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua, tenta responder às necessidades dos aprendentes, através das orientações que fornecem uma base comum para elaboração de programas de línguas, definem níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes, apresentam critérios objectivos na descrição da proficiência em língua e dão aos decisores de políticas educativas e aos autores de programas, meios para reflectirem sobre a sua prática.

No que respeita à análise da competência em língua, nas suas diferentes componentes, são descritos seis níveis:

- O Nível de Iniciação
- O Nível Elementar
- O Nível Limiar
- O Nível Vantagem
- O Nível de Autonomia
- O Nível de Mestria

Os descritores propostos para estes níveis “baseiam-se naqueles que foram considerados transparentes, úteis e pertinentes por grupos de professores de língua materna e não materna, provenientes de sectores educativos variados e com perfis de formação e de experiência de ensino muito diferentes” (Conselho da Europa, 2001: 14).

Poderemos fazer a correspondência destes níveis com a divisão clássica dos níveis:

- A - Básico (utilizador elementar com níveis A1 e A2)
- B - Elementar (utilizador independente, com níveis B1 e B2)
- C - Vantagem (utilizador proficiente com níveis C1 e C2).

No que respeita à ajuda aos decisores políticos para a concepção de aplicações adequadas às suas realidades, este documento fornece um conjunto de exemplos de descritores que pretendem abranger ao mesmo tempo as necessidades do aprendente e os objectivos que lhe são exigidos para a sua qualificação em línguas e cujos níveis de referência remetem para Actividades, Estratégias e Competências Comunicativas Linguísticas.

Para utilizar as escalas de descritores de proficiência em língua é recomendado que se tenha em linha de conta:

- A identificação precisa do fim que se pretende atingir e a
- Adequação da formulação dos descritores da escala a esse fim.

Faz-se também uma distinção funcional entre três tipos de escalas de proficiência:

- a) Orientada para o utilizador, com enunciados que referem geralmente o aprendente é capaz de fazer;
- b) Orientada para o avaliador, que expressa o desempenho do aprendente, geralmente em termos negativos);
- c) Orientada para o autor de instrumentos de avaliação com enunciados expressos em termos das tarefas de comunicação.

Este documento ajuda ainda a encontrar definições-padrão para os diferentes níveis de êxito do mesmo objectivo, ajudando assim a ultrapassar o problema gerado pela inexistência de definição de cada nível.

É que, apesar da avaliação de resultados nas escolas de muitos países ser feita por níveis, cada professor guarda para si o que significa cada um deles, e cada ano, em cada escola, cada professor constitui o seu próprio padrão.

## **CAPÍTULO 6 – A ESCOLA E A DIVERSIDADE CULTURAL**

As diferenças culturais devem ser factor de enriquecimento humano e de encorajamento dos professores à compreensão dos comportamentos, ou atitudes dos seus alunos vindos de origens diversas, ao mesmo tempo que os deve levar a procurar melhores processos de ensino. Assim, a educação pode ser mediadora de culturas e geradora de condições para que cada pessoa supere a sua condição e possa contribuir para a criação de um mundo novo (Leite, 2002).

Desde o século XV que os portugueses se aventuraram em busca de novos mundos.

Somos país de marinheiros e pescadores, falamos uma língua marcada pelo mar. “Numa visão poética, o mar impõe a descoberta de si e do Outro, indica a viagem e a abertura ao desconhecido, ao sonho, ao longínquo. Omnipresente na cultura portuguesa é o apelo à imaginação, ao abstracto e ao incomensurável” (Grosso, 1999: 132).

Por outro lado, ao longo dos séculos, também outros povos aqui chegaram, fenícios, romanos, árabes, entre outros, trouxeram consigo as suas línguas, religiões e culturas e fizeram do nosso país, palco de encontros.

Na zona onde fizemos o presente estudo, mais concretamente no concelho de Évora, capital do Alto Alentejo, houve desde há muito tempo a esta parte o cuidado de preservar os vestígios que, um pouco por todo o lado, chegaram até nós, e demonstram a presença de diversidade cultural, ao longo destes séculos.

É com algum orgulho que os naturais desta cidade, lembram que Évora foi a primeira cidade do país a ter Plano Director Municipal, ainda antes da Revolução de Abril de 1974, demonstração clara e inequívoca das preocupações em planificar a expansão da cidade, respeitando traços culturais e ambientes, ao mesmo tempo que se preparava para os desafios do futuro.<sup>12</sup>

A densidade populacional do concelho, 43,3 habitantes por quilómetro quadrado, segundo o Censos<sup>13</sup> de 2001, pode ter ajudado a uma planificação que respeita os aspectos atrás focados. No entanto, outras regiões do país também poderiam tê-lo feito e só mais tarde começaram a surgir os Planos Directores numa forma generalizada.

Desde o início da segunda metade do século XX emigramos para outros países, sobretudo da Europa, em busca de melhores condições de vida. Muitos dos portugueses que saíram de Portugal com esperança de encontrar vida melhor, não sabiam ler ou escrever a sua própria língua.

Muito recentemente, nos últimos 30 anos, Portugal tem vivido mudanças naturais e próprias de uma democracia, que trouxeram novos desafios à sociedade e à Escola enquanto espaço privilegiado de interacções.

---

<sup>12</sup> José Ernesto d'Oliveira, presidente da Câmara Municipal de Évora, na Nota de Abertura do Encontro da Associação de Professores Pró- Ordem - *A Escola e a Diversidade Cultural*, na Universidade de Évora, em Maio de 2005.

<sup>13</sup> [www.ine.pt](http://www.ine.pt), Censos 2001, acedido em 1/05/06.

De país de emigrantes passou a ser também, recentemente, um país de imigrantes.

Sintetizando, referiremos apenas algumas alterações sociais a que ultimamente assistimos:

Na década de 70 chegaram a Portugal os cidadãos portugueses, vindos das antigas colónias que se fixaram um pouco por todo o país.

Por essa altura também começaram a chegar cidadãos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), que se fixaram principalmente nas cinturas das nossas maiores cidades.

Mais tarde chegaram a Portugal imigrantes/empreendedores vindos do Norte da Europa, evidenciando-se a sua presença em algumas zonas do Alentejo.

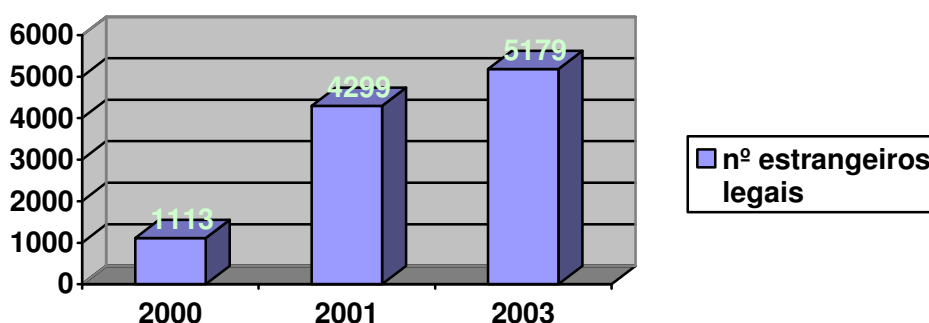
A partir da década de 90, deu-se uma forte chegada de largos contingentes de imigrantes vindos do Leste Europeu e da Ásia, que se fixaram por todo o país, quer em zonas urbanas quer em zonas rurais, mas sobretudo em zonas urbanas.

No distrito de Évora, o número de estrangeiros legalmente residentes em 1998 era de novecentos e vinte e três (923), em 2000 era de mil cento e treze (1.113), em 2001 subiu para quatro mil duzentos e noventa e nove (4.299) e em Maio de 2003 era já de cinco mil cento e setenta e nove (5.179)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Dados do S.E.F. (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras) – Delegação de Évora na Conferência Évora Cidade Solidária em Maio de 2003.

**Gráfico nº 2 - Estrangeiros legalmente residentes no concelho de Évora 1998 - 2003**



Esta cidade não tem ainda, pelo menos em larga escala, aquilo que em muitas outras cidades do nosso país e da Europa são considerados “gethos” devidos às deslocações das populações para fora das cidades.

Especialistas em planeamento urbanístico defendem que a segregação espacial a que a maioria dos imigrantes estão sujeitos leva a que estes não se misturem no tecido social, criando bolsas estigmatizadas (Mendes, 2005).

Para João Seixas,<sup>15</sup> especialista naquela área do saber, deve ser promovida a miscigenação cultural desde as primeiras idades:

*A mistura destas comunidades com a restante população facilitaria o direito à oportunidade, à educação e ao emprego e evitaria [...] tensões sociais (p:10).*

Na mesma linha de ideias, o sociólogo Rui Pena Rodrigues<sup>16</sup> defende também que *é necessário promover a transformação rápida dos imigrantes em novos portugueses, o que passa por uma política da nacionalidade baseada no primado do direito de solo, no plano legal, e pelo ensino do português aos estrangeiros oriundos de outros espaços linguísticos (p: 10).*

<sup>15</sup> Citado por Anabela Mendes (2005), in Jornal Público: 10-13

<sup>16</sup> Citado por Anabela Mendes (2005) op.cit.

Esta co-existência de várias culturas, línguas, costumes e religiões diversas (multiculturalidade), veio obrigar-nos a novas aprendizagens e a novos desafios no que respeita ao exercício da cidadania, ao mesmo tempo que nos coloca perante a necessidade de repensar as políticas educativas, o apoio social e a formação de professores.

O encontro de culturas e a criação de laços de amizade entre os povos só nos pode enriquecer enquanto Pessoas.<sup>17</sup>

Não será difícil encontrar entre nós unanimidade na defesa do que Oliveira Martins (1998: 16) escreveu, sobre a necessidade das *sociedades democráticas contemporâneas terem de encontrar respostas inteligentes e adequadas que garantam a legitimação dos poderes e a salvaguarda da liberdade, do livre arbítrio, e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.*

Porém, parece-nos, que a inclusão plena do indivíduo no ambiente social e profissional que o rodeia só será conseguida se a aprendizagem ao longo da vida for uma constante.

J. Delors (1996: 42) diz-nos que *a educação não pode contentar-se com reunir pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve também responder à questão: ‘viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?’ e dar a cada um, durante toda a vida, a capacidade de participar activamente num projecto de sociedade.*

Mas a sociedade está pouco habituada a uma troca e enriquecimento mútuos e a “introduzir os ‘dons’ nas suas reflexões e atitudes”, e “é na escola que se devem estabelecer relações de identificação e de diálogo, e se criam hábitos de trabalho, de organização e de exigência, mas também elos de respeito e de afecto” (Martins, 1998: 33).

---

<sup>17</sup> Como disse Antoine de Saint Exupérít

No entanto, a Escola nem sempre garante a igualdade de oportunidades que cada criança necessita para ter sucesso educativo (Casanova, 2001a).

A massificação do ensino trouxe novas e importantes transformações à Escola e introduziu a discussão em torno dos objectivos e conteúdos programáticos.

Posteriormente começámos a falar de competências essenciais e de adequação.

A este propósito, a Professora Maria do Céu Roldão (1999) diz-nos que há frequentemente um grande equívoco no discurso dos professores sobre adequação.

Estes falam da necessidade de se desenvolverem actividades apenas de acordo com os interesses dos alunos, por se considerar que os mesmos não “atingem” determinadas matérias ou conceitos. No entanto, essa prática, em vez de adequar, limita.

Assim, adequar será ampliar e melhorar e não restringir ou empobrecer a aprendizagem.

É nesta ampliação e melhoramento que os professores não devem actuar sozinhos, devendo trabalhar em Equipa, definindo competências para cada elemento, permitindo uma participação activa e colaborante entre os professores.

Torna-se também necessário que cada professor se questione sobre, como participar na resolução de problemas educativos, como participar na organização da escola, como implicar os alunos nas aprendizagens, ou como actuar para diversificar tarefas e metodologias (Porter, 1997 b).

Este tipo de questionamento também deve colocar-se ao nível dos órgãos de gestão das escolas, os quais devem levar na devida conta o que

lhes é solicitado pelos membros das comunidades educativas e paralelamente desenvolver uma cultura interdisciplinar e divulgar e incentivar práticas de qualidade.

Por outro lado, várias investigações têm mostrado que cabe aos pais um papel importante no desenvolvimento de escolas acolhedoras e inclusivas, sendo necessário e essencial que os mesmos sejam envolvidos activamente na organização das mesmas.

É que o sucesso da educação inclusiva depende muito do modo como, nas escolas, os órgãos de gestão e professores respondem e conceptualizam a sua aproximação à diversidade cultural com que se deparam (Casanova, 2001b).

Parece ser também urgente uma melhor compreensão do fenómeno da mobilidade humana, bem como uma consciencialização para situações de injustiça, “para a defesa solidária dos direitos fundamentais da pessoa humana e para a vivência da comunhão na diversidade cultural e religiosa que marca o nosso mundo globalizado, no início deste novo milénio” (Pedro, 2002:13-14).

Para além de que é necessário, “no quadro da coesão social, que portugueses e imigrantes saibam estar juntos, nos bons e nos maus momentos, enfrentando solidariamente dificuldades e oportunidades”, como defenderam em Abril de 2005, o Alto Comissário e Alto Comissário-Adjunto do Alto Comissariado para a Integração das Minorias Étnicas (ACIME).<sup>18</sup>

Subscrevemos a ideia expressa por Monteiro (2005) de que, se o grande desafio que se coloca à Escola é promover, estimular e assegurar a formação de todos os cidadãos, então ao professor, enquanto profissional da mudança e da reconstrução social, pede-se que utilize com a máxima eficácia os instrumentos disponíveis – conhecimento científico, competência pedagógica,

---

13 António Vaz Pinto e Dr. Rui Marques (2005), “Portugal: País Xenófobo?” In *Boletim Informativo de Abril de 2005 do Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas*, instituição, criada na dependência da Presidência do Conselho de Ministros, regulado pelo Decreto Lei nº 251/2002.

identificação cultural esclarecida e actividades positivas de relacionamento inter-pessoal.

Como nos diz Grosso (1999: 132) “a educação intercultural desenvolve uma maior capacidade de comunicar entre pessoas com línguas e culturas diferentes (...) e terá como consequência uma maior sensibilidade à diversidade, mais tolerância, mais interesse em conhecer e mais imaginação”.

## 6. 1 – O Direito à Educação na Legislação Portuguesa

Ao nível do suporte legal, no nosso país existem actualmente várias orientações e normativos que, reportando-se aos documentos internacionais que subscrevemos, dão resposta a compromissos que assumimos no que respeita ao direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao direito de participar na sociedade.

Entre esses documentos, merecem-nos especial destaque:

- A Declaração Universal dos Direitos do Homem, que em Dezembro de 1948, passados três anos sobre os horrores da segunda guerra mundial, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas aprovou.

Este importante documento foi proclamado “como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver esses direitos e liberdades” (Santos, 2005).<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> www. dgidec.min-edu.pt. Maria Emília Brederode Santos (2005) “Nota Abertura”, in *Educação em matéria de Direitos Humanos*, acedido em 30/06/06.

- A Declaração de Jomtien (1990), que proclamou a necessidade dos países se empenharem na construção de uma Escola para Todos.
- A Declaração de Salamanca (1994), que afirma a necessidade das escolas se tornarem inclusivas e enquadra as acções que os Estados devem prosseguir para que todas as crianças tenham assegurados os seus direitos à educação e ensino, entre outros.

Das várias Declarações Internacionais que o nosso país subscreveu, num gesto claro de comprometimento nacional com mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a educação inclusiva, destaca-se esta última, pela importância que teve na implementação de uma escola mais acolhedora dos alunos com necessidades educativas especiais, assinada em Junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca.

Com este importante marco histórico, na Área das Necessidades Educativas Especiais, os países comprometem-se a desenvolver políticas de modo a que as escolas se ajustem a todas as crianças, incluindo as que têm *deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais* (UNESCO, 1994: 6).

A Constituição da República Portuguesa defende, em vários dos seus artigos, estes direitos, que atrás referimos.

Também a Lei de Bases do Sistema Educativo defende o sucesso escolar de todos os alunos.

Assim, destacamos o artigo 13º da Constituição, que define o *Princípio da Igualdade* e o artigo 74º que determina que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, já analisados no Capítulo 3.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo destacamos o artigo 2º - Princípios Gerais, onde se lê, no número 2:

*É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares* (M.E., 2000: 2).

Na alínea d) do artigo 3º - Princípios Organizativos, é referido:

*O sistema educativo organiza-se de forma a*

*[...]*

*d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas* (M.E., 2000: 3).

Mais adiante, no seu Artigo 7º, a Lei de Bases do Sistema Educativo define como objectivos, na alínea f):

*Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional* (M.E., 2000: 6).

Ainda no mesmo artigo, na alínea o) refere-se:

*Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos* (M.E., 2000: 6).

Mais à frente, no seu Capítulo III, sobre Apoios e Complementos Educativos, no artigo 24º, - Promoção do sucesso escolar, é referido:

*1 – São estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar (M. E., 2000: 17).*

No entanto, o que cada criança encontra quando entra para a escola não é suficiente para lhe garantir o sucesso educativo e qualquer uma pode apresentar, ao longo do seu percurso escolar dificuldades de aprendizagem.

Falamos das crianças e jovens com necessidades educativas especiais causadas por factores biológicos, sociais, psicológicos ou devido a problemas gerados pelas migrações de povos que buscam noutros países uma vida melhor, conforme é referido na Declaração de Salamanca, já citada.

## **6. 2 – Português Língua Materna e Português Língua Segunda no Sistema de Ensino Português**

Nas nossas escolas, a Língua Portuguesa é um facilitador da Educação Intercultural e esta surge como consequência da diversidade étnica da população escolar provocada pelas mudanças que se têm vindo a verificar na nossa sociedade.

Devido a grandes fluxos migratórios e ao encontro de culturas e interesses dos países que integram a Europa, as políticas e as ciências sociais têm vindo a questionar e investigar, como se manifestam as relações de poder e de dominação entre grupos europeus e grupos imigrantes estigmatizados (Monteiro, 2005).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, no seu capítulo VII, dedicado ao desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, no que

respeita ao ensino da Língua Materna, no artigo 47º é referido no número 7 o seguinte:

*O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinios básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português”(M. E., 2000: 26).*

No entanto, apesar do português ser a língua que a grande maioria dos alunos da nossa escola falam, esta não está por vezes consolidada quando os alunos entram na escola.

Em 1992 um estudo da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) revelou que um dos problemas no avanço da economia é o baixo nível educativo, sobretudo em leitura.

Em muitos países viu-se que os trabalhadores, apesar de terem nove anos de escolaridade não conseguiam compreender o sentido de um texto.

Verificou-se que as escolas não estavam a ensinar a ler e por isso foram tomadas medidas pois “a leitura hoje é fundamental e as novas tecnologias não a dispensam” (Salgado, cit. por Neto, 2006: 16).

Para Leiria (2001: 358), “a melhor defesa que nós, professores podemos fazer da nossa língua é aprender como ela se aprende, para aprender a ensiná-la”.

Do mesmo modo, Salgado (cit. por Neto, 2006: 16), refere que a formação de professores deveria aprofundar mais o ensinar a ensinar a ler.

*Ensinar a língua materna a crianças que falam a sua língua torna-se certamente uma tarefa árdua para o professor, pois habitualmente convencido de que a língua falada já está adquirida, preocupa-se de imediato com o ensino da escrita sem averiguar o nível de conhecimento da expressão oral. Ignorar*

*como falam os alunos e de que falam é fazer tábua rasa de aprendizagens anteriores à escola, é desconhecer o seu modo de comunicar verbalmente, é negar à oralidade o seu valor como situação prévia da aquisição da escrita* (Rebello e Atalaia, 1978: 10).

Hagège (1996: 8-9) utiliza muitas vezes as noções “língua primeira, autóctone, ou familiar” para designar Língua Materna, uma vez que, segundo o autor, esta “ignora as realidades das sociedades ocidentais, onde a mãe nem sempre é aquela que, ligada ao lar, transmite exclusivamente a língua”.

O ensino do Português como Língua Segunda (PL2) coloca questões ligadas às metodologias de ensino e didáticas das línguas, e dos estudos interculturais, para os quais não basta saber ou ter estudado Português.

Aprender a aprender uma língua estrangeira, fazer com que o aprendente descubra as suas próprias estratégias de aprendizagem, são as marcas essenciais das metodologias e didáticas actuais (Richerich, 1985).

Existe na Universidade de Lisboa, há cerca de vinte anos, o curso de formação de professores com a especialização em ensino do Português como Língua Não Materna. No entanto, nos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Évora, onde fizemos o nosso estudo, não há conhecimento da existência de qualquer professor que tenha feito formação específica nesta área<sup>20</sup>.

Para uma aprendizagem de qualidade, é importante o equilíbrio curricular entre aquisição de conhecimento e aquisição de competências para assegurar que os processos de aprendizagem não sejam excessivamente privilegiados em detrimento do conteúdo (Roldão, 1999).

O desenvolvimento de elos entre a cidadania, activismo comunitário e aprendizagem baseada na comunidade é igualmente um assunto-chave do

---

<sup>20</sup> Informação recolhida junto dos órgãos de gestão dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Évora.

trabalho de aprendizagem do adulto e da comunidade, onde se espera que se desenvolvam projectos centrados nos aprendentes.

Por sua vez, para que as pessoas sejam eficazes no mercado laboral dos nossos dias, para aumentar a empregabilidade e para que ganhos comunitários e individuais sejam possíveis, necessitamos de um leque alargado de conhecimentos e competências em que se incluem a literacia, a competência numérica e competências-chave como a comunicação, tecnologias de informação, resolução de problemas, trabalho com os outros e melhoria da aprendizagem e do desempenho próprios (Turner, 2000).

No que diz respeito ao apoio à integração de imigrantes, no nosso país foram surgindo alguns organismos ligados a Organizações não Governamentais (ONG) ou outros, que têm vindo a dar respostas variadas às necessidades destas pessoas, nomeadamente no ensino da língua portuguesa.

A partir de 2003 foram criados em Portugal dois Centros Nacionais de Apoio a Imigrantes (CNAI), um na cidade do Porto, outro na cidade de Lisboa e treze Centros Locais de Atendimento a Imigrantes (CLAI), espalhados um pouco por todo o país, no sentido de criar, a nível local, regional e nacional, pontos de apoio à integração dos imigrantes.

Para além destes centros de apoio, o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), em colaboração com o Secretariado Entreculturas elaborou algumas brochuras para imigrantes, no sentido de esclarecer dúvidas sobre saúde, enquadramento legal, nacionalidade, reagrupamento familiar, retorno voluntário ao país de origem e acesso à educação dos filhos.

No que respeita à educação, a brochura intitula-se “Acesso à Educação – para Filhos de Imigrantes” e fornece informações sobre o que está estabelecido em Portugal para Matrículas, Horários, Apoios e Informações nas Escolas, Equivalências, Responsabilidades dos Pais e da Escola, Planos de

Estudo do Ensino Básico e uma síntese da Organização do Sistema de Educativo Português.

As informações contidas nesta brochura remetem para a lei fundamental do país – a Constituição da República e, de uma forma genérica, para os normativos que regulamentam todo o sistema educativo português.

Não existe ali nenhuma referência a legislação específica que regulamente o processo de entrada de crianças, filhas de imigrantes, nas nossas escolas.

Assim, toda a informação ali contida reporta-se à legislação que é aplicada a qualquer aluno português, com uma pequena referência para o facto de *se a criança já tiver frequentado a escola no país de origem, [...] deve apresentar na escola um certificado de habilitações, carimbado pela Embaixada. O aluno é integrado numa turma e pode começar logo a frequentar a escola, normalmente no ano correspondente à sua idade. A escola pode pedir que o certificado esteja traduzido, sobretudo nos anos mais avançados.*

Nesta brochura não é referido nenhum normativo dos que até então já existiam em Portugal e que regulamentavam alguns dos aspectos ligados ao ensino dos alunos com PL2.

Um dos aspectos que tinha vindo a dificultar a integração de alunos com PL2 no nosso sistema de ensino era o processo de equivalências entre as habilitações estrangeiras e as portuguesas. Este processo era desenvolvido nos organismos centrais do Ministério da Educação e todos os anos se acumulavam inúmeros pedidos.

Em 1997 o Decreto-Lei 219/97 tinha delineado mecanismos de Estabelecimento de Equivalências de estudos.

Este diploma veio dar resposta à necessidade de criar, de uma forma mais célere, mecanismos que permitem a integração de indivíduos provenientes de outros sistemas de ensino, no sistema português.

Definiu o novo regime de equivalências de habilitações estrangeiras para habilitações portuguesas, ao mesmo tempo que clarificou, simplificou e agilizou o processo de instrução de pedidos e contribuiu para o aprofundamento da autonomia das escolas, uma vez que transferiu para estas o processo de concessão de equivalências.

Nele são criadas tabelas de equivalências com a conversão dos sistemas de classificação de países como a China, Ucrânia e Rússia, entre outros.

Em 2001, o Decreto-Lei 6 de 18 de Janeiro estabeleceu:

*Os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico (Diário da República I Série B, 2001).*

Apesar do sistema educativo português ainda não prever situações de ensino bilingue, este decreto já prevê no entanto, que sejam desenvolvidas actividades dedicadas à aprendizagem da língua de ensino se as crianças não a falam nem a escrevem.

Naquele Decreto-Lei, o governo português assumiu oficialmente, pela primeira vez, no seu artigo 8º que:

*As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.*

Por sua vez, em Janeiro de 2005 o Despacho nº 1438/2005 (2ª série) vem especificar que *a prática pedagógica tem demonstrado que a superação das dificuldades de aprendizagem decorrentes do processo de ensino e de aprendizagem de grande parte dos alunos se tem revelado muito mais eficaz mediante o recurso a metodologias e estratégias diversificadas introduzidas no quotidiano da sala de aula do que a apoios adicionais* (Diário da República nº 15 II Série, 2005).

Por isso determina o seguinte:

*1 – Sempre que um aluno revele dificuldades ou capacidades excepcionais de aprendizagem, em qualquer momento do ano lectivo, o professor do 1º ciclo e o conselho de turma dos outros ciclos analisam a situação específica do aluno e definem a(s) medida(s) de apoio educativo a adoptar. [...]*

*4 – O apoio educativo pode apresentar, entre outras, as seguintes modalidades: [...]*

*d) Programas de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros.*

Esta alínea revela já claramente que o Ministério da educação reconhecia a necessidade de cada escola definir medidas adequadas de apoio aos alunos de PL2.

Recentemente, em Fevereiro de 2006, é publicado o Despacho 7/2006 com o objectivo de contribuir para a plena integração daqueles alunos, definindo algumas orientações para a organização das respostas nas escolas, aos cerca de 60.000 alunos provenientes de outras nacionalidades.

Nele se estabelecem, *no âmbito da organização e gestão do currículo nacional, princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação,*

*acompanhamento e avaliação das actividades extracurriculares específicas a desenvolver pela escola no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna (Diário da República I Série B, 2006).*

*Este despacho, reconhece que as mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas, em resultado de sucessivos movimentos migratórios, colocam constantes desafios às escolas que, num esforço suplementar, procuram fazer da diversidade um factor de coesão e de integração e ainda que, numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através da construção de projectos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.*

Assim, o referido Despacho regulamenta o desenvolvimento de actividades de apoio efectivo aos alunos que tenham o português como língua não materna, de acordo com as orientações do QECR.

Pela primeira vez são criados oficialmente grupos de proficiência linguística, (iniciação, intermédio e avançado), onde os alunos irão ser integrados consoante o resultado do diagnóstico efectuado, logo que chegam à escola.

Os alunos que se encontram no nível de iniciação deverão ter acesso a um reforço da aprendizagem do Português como Língua não Materna, com uma carga horária semanal correspondente a 135 minutos.

Quanto aos alunos integrados nos níveis intermédio e avançado, deverão beneficiar de actividades de apoio na Língua Portuguesa, entre as quais se incluem actividades curriculares específicas, orientação e apoio

pedagógico, reforço das aprendizagens, no âmbito do Estudo Acompanhado e de planos de recuperação.

Este diploma é um marco importante na integração de crianças cuja língua materna não é o português, porque apesar de algumas escolas já praticarem medidas ali contempladas, havia outras que desconheciam alguns procedimentos ali regulamentados.

## CAPÍTULO 7 – CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DE ALUNOS DE PL2 NAS ESCOLAS PORTUGUESAS

Segundo o último Relatório do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras<sup>21</sup> (SEF), a população estrangeira, com idade de frequentar o ensino básico, residente em Portugal, por grupo etário e por sexo é a seguinte:

**Quadro nº 3 – População estrangeira residente em Portugal, com idade compreendida entre os 5 os 14 anos – 2004**

	<b>5 aos 9 anos</b>	<b>10 aos 14 anos</b>	<b>Total</b>
<b>H</b>	7.208	9.041	16.249
<b>M</b>	6.109	7.888	13.997
<b>Total H e M</b>	<b>13.317</b>	<b>16.929</b>	<b>30.246</b>

Segundo a mesma fonte, residem também em Portugal mais doze mil, setecentas e trinta e sete (12.737) crianças que possuem entre 0 e 4 anos de idade.

<sup>21</sup> [www.sef.pt](http://www.sef.pt), Relatório com dados provisórios de 2004, acessido em 30/03/06.

Este elevado número de crianças é a “expressão do funcionamento dos mecanismos de reagrupamento familiar e da consolidação dos núcleos familiares imigrantes” (SEF, 2004: 2), pois este grupo etário constitui o grupo mais numeroso, logo a seguir aos grupos etários dos 25 aos 29 e dos 30 aos 34 anos, que são os mais predispostos a imigrar (SEF, 2004).

As nacionalidades que mais recorreram ao regime de autorização de permanência foram a ucraniana, a brasileira, a moldava, a romena e a angolana.

Segundo o SEF, as nacionalidades mais representativas que solicitaram prorrogação de visto coincidem com as mais expressivas que já vivem em Portugal, espelhando assim a tendência para a consolidação das unidades familiares imigrantes.

Por outro lado, uma das mais interessantes constatações daquele relatório “é o facto de uma boa parte dos fluxos migratórios com destino a Portugal serem compostos por pessoas cujo motivo de vinda é a reunião familiar, tendência que, a manter-se, poderá indiciar um novo ciclo migratório, caracterizado pela consolidação dos núcleos familiares, fenómeno que já caracteriza os fluxos migratórios para os países comunitários tradicionalmente receptores de imigrantes” (SEF, 2004: 3).

Segundo as conclusões do inquérito da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, atrás referido, feito a uma amostra de mais de mil estabelecimentos de ensino básico e secundário, as escolas portuguesas são frequentadas por estudantes de cento e vinte (120) nacionalidades, sendo oitenta (80) as línguas faladas pelos alunos em casa<sup>22</sup>.

Este estudo, refere ainda que existirão cerca de 60.000 crianças estrangeiras, matriculadas nos estabelecimentos de ensino portugueses e que existem alterações no conjunto de países de onde estes provêm, reflectindo novos fluxos migratórios.

---

<sup>22</sup> [www.dgidec.min\\_edu.professores.pt](http://www.dgidec.min_edu.professores.pt), acedido em 19/02/06.

Angola e Cabo-Verde continuam a ser os países de onde é oriunda a maioria dos alunos que frequentam as nossas escolas de ensino básico e secundário que não nasceram em Portugal. Estes alunos encontram-se sobretudo junto das nossas maiores cidades.

No entanto, e ainda segundo o estudo que atrás referimos, o Brasil e a Ucrânia passaram para o terceiro e quarto lugar, entre 2001/2002 e 2004/2005, dos países de proveniência dos alunos que não nasceram em Portugal ou cujos pais não têm o português como língua materna.

Actualmente os alunos brasileiros representam 8,2% dos alunos que não nasceram em Portugal e os ucranianos 8%.

À semelhança dos alunos de origem cigana, o número de alunos nascidos em Cabo-Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Índia tem vindo a diminuir. Por sua vez, os alunos do Brasil, Ucrânia, França, Moldávia, Alemanha e Suíça têm vindo a aumentar.

A mesma fonte refere que o nível de aproveitamento escolar parece estar associado à nacionalidade. Entre os alunos melhor sucedidos nos estudos contam-se os nascidos na Moldávia, Suíça, Alemanha, Roménia e Ucrânia.

Quanto ao grau de proficiência em língua portuguesa parece estar relacionado com a língua falada em casa. Os alunos que falam português, alemão, inglês e francês com os familiares revelam um maior domínio da nossa língua, refere ainda aquele estudo.

Relativamente às oitenta línguas faladas em casa por estes alunos, o crioulo dos países de língua oficial portuguesa (PALOP) é o mais comum, seguido do ucraniano.

Na escola, os alunos comunicam com os seus pares em português, mas há cinco por cento 5% que fala em crioulo.

O estudo salienta ainda que, no domínio da língua portuguesa – e numa escala de quatro valores que correspondem a “bom”, “satisfatório”, “não satisfatório” e “não entende nada” – 40,6% dos alunos obtém o nível “satisfatório” e 30 % obtém “bom”. No entanto, um em cada quatro alunos revela muitas dificuldades no domínio da língua portuguesa e cerca de 5%, “não entende nada”.

Quanto ao aproveitamento escolar é referido que 60% dos alunos com português como língua não materna atinge um nível satisfatório, distribuindo-se os restantes 40%, de uma forma equitativa, entre níveis superiores e negativos.

## **7. 1 – Alunos de PL2 no Ensino Básico – O Concelho de Évora**

Todo o concelho de Évora possui um vasto património histórico e cultural deixado por povos pré-históricos, romanos e árabes, cujas marcas da sua presença a população tem vindo a preservar. Com efeito, no centro desta riqueza encontramos a cidade de Évora que foi classificada pela UNESCO, como Património da Humanidade em 1986.

Torga (2002: 76), a propósito de Évora, escreveu:

*E, na mais rasa das planícies, (o Homem) ergueu essa flor de pedra e de luz que é Évora [...]*

*Évora olha os horizontes do alto do seu zimbório espelhado, povoa as casas de lembranças vivas e gloriosas, e, sequiosa apenas do eterno, risonha e aconchegada, enfrenta as agressões do transitório com a força da beleza e a amplitude do espírito. [...] Nela se documenta inteiramente a génese do que somos, o que temos de lusitanos, de latinos, de árabes e de cristãos, e se*

*encontra registado dentro dos seus muros o caminho saibroso da nossa cultura...*

Quanto à sua população, a cidade de Évora, durante todo o século XX, teve um crescimento demográfico contínuo (entre 1940 e 2001 a população residente duplicou). Este aumento resultou essencialmente de fluxos de êxodo rural da população alentejana, mas nas décadas de 80 e 90, a cidade conheceu também um momento de expansão com o relançamento da Universidade e com o aumento de serviços do Estado (Câmara Municipal de Évora, 2006).

No último Censos<sup>23</sup> de 2001, a população residente no concelho de Évora era de cinquenta e seis mil, quinhentos e vinte e cinco indivíduos (56.525).

Segundo aquela fonte, o concelho sofreu um crescimento populacional entre 1991 e 2001 de 26,1%.

A realidade do centro histórico da cidade é oposta, já que, entre 1940 e 2001, este perdeu 70% da sua população, e só na última década essa perda foi de 28%. Este esvaziamento do centro histórico acompanhou a criação de áreas de expansão extra-muros (Câmara Municipal de Évora, 2006).

O total da população presente (que inclui a residente) no concelho de Évora, era, em 2001, de cinquenta e oito mil cento e sessenta e dois (58.162) indivíduos, sendo vinte e sete mil, quatrocentos e trinta e dois (27.432) Homens e trinta mil, setecentas e trinta (30.730) Mulheres.

Os seus habitantes distribuem-se por uma área de mil, trezentos e nove quilómetros quadrados (1.309Km<sup>2</sup>), o que corresponde a uma densidade populacional de 43,1 habitante/Km<sup>2</sup>.

---

<sup>23</sup> www. ine. pt, Censos 2001, acedido em 1/05/06.

Apesar do crescimento populacional recente, o Concelho de Évora regista uma elevada taxa de analfabetismo, possuindo a maioria dos seus habitantes o primeiro ciclo do ensino básico. Évora está situada na zona do país de maior envelhecimento populacional.

A população activa ocupa sobretudo o sector terciário, uma vez que são em número pouco significativo as unidades fabris existentes no concelho.

No último relatório do SEF<sup>24</sup> (2004) não há informação específica sobre o número de crianças estrangeiras no grupo etário dos 5 aos 14 anos, residentes no concelho de Évora em 2001.

No entanto, aquele relatório refere um aumento de 858 Autorizações de Permanência concedidas em três anos, de 2001 (3099 autorizações) para 2004 (3957 autorizações), o que nos faz acreditar que tenha ocorrido também um aumento naquele grupo etário.

Em 2001 o número de residentes legais em Portugal era de 223.602 e em 2004 era de 265.361.<sup>25</sup>

Quanto ao número total de estrangeiros residentes em Portugal, na faixa etária dos 5 aos 14 anos, o Relatório do SEF que temos vindo a citar, refere um total de trinta mil, duzentas e quarenta e seis crianças, conforme o quadro nº 4.

**Quadro nº4- Nº de Crianças Estrangeiras Residentes em Portugal em 2004<sup>26</sup>**

Dos 5 aos 9 anos	13.317
Dos 10 aos 14 anos	16.929
<b>TOTAL</b>	<b>30.246</b>

<sup>24</sup> www. sef.pt, acedido em 30/03/06.

<sup>25</sup> Embora sem números oficiais, as autoridades portuguesas estimam que existam cerca de 500.000 imigrantes num universo de legais e ilegais (estimativa apresentada na Acção de Formação no âmbito do Programa “Portugal Acolhe”, organizado pelo IEFP, em Beja, em 23 de Maio de 2006).

<sup>26</sup> www. sef.pt, acedido em 30/06/06.

No Concelho de Évora, o número total de crianças, com idade para frequência do ensino básico (dos 5 aos 9 anos) em 2001, era de dois mil e setecentos (2.700) e dos 10 aos 14 anos era de dois mil, novecentos e trinta e quatro (2.934), num total de cinco mil, seiscentas e vinte e quatro (5.624) crianças (CENSOS, 2001)<sup>27</sup>.

Por outro lado, o número de crianças nas nossas escolas tem vindo a diminuir acentuadamente nas últimas décadas um pouco por todo o país.

À data da recolha dos dados do nosso estudo (ano lectivo de 2004-2005), o número de crianças que frequentava o 1º, 2º e 3º ciclos das escolas do ensino básico no concelho de Évora era de quatro mil, trezentos e oitenta e nove (4.389).

Como se constata, este número reflecte uma diminuição acentuada do número total de crianças com idade para frequentar o ensino básico. No ano em que fizemos o levantamento de dados da nossa pesquisa, apenas 4.389 crianças estavam matriculadas no ensino básico.

No entanto, o número de alunos estrangeiros tem vindo a aumentar no concelho de Évora, à semelhança do que se passa no resto do país.<sup>28</sup>

**Quadro nº 5 – Número de crianças estrangeiras que frequentavam as escolas do Ensino Básico público no concelho de Évora 2004/2005**

<b>Total</b>	<b>1º ciclo</b>	<b>2º ciclo</b>	<b>3º ciclo</b>
<b>83</b>	<b>42</b>	<b>25</b>	<b>16</b>

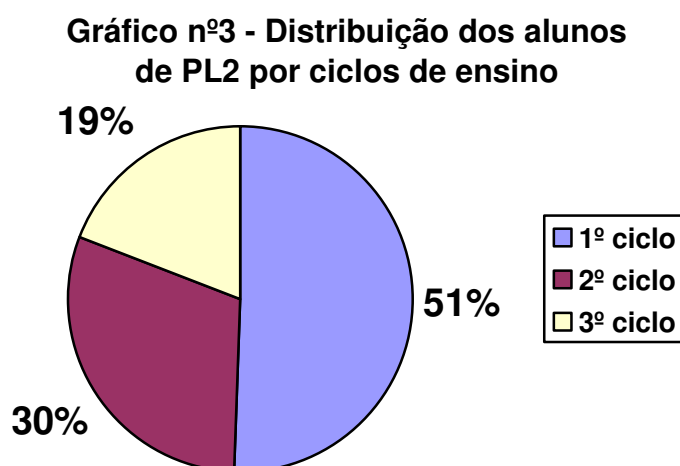
Das quatro mil trezentas e oitenta e nove (4389) crianças matriculadas no concelho de Évora em 2004/2005, no 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico, oitenta e três (83) são estrangeiras, sendo quinze as nacionalidades e doze as línguas em presença.

<sup>27</sup> www.ine.pt, acedido em 1/05/06.

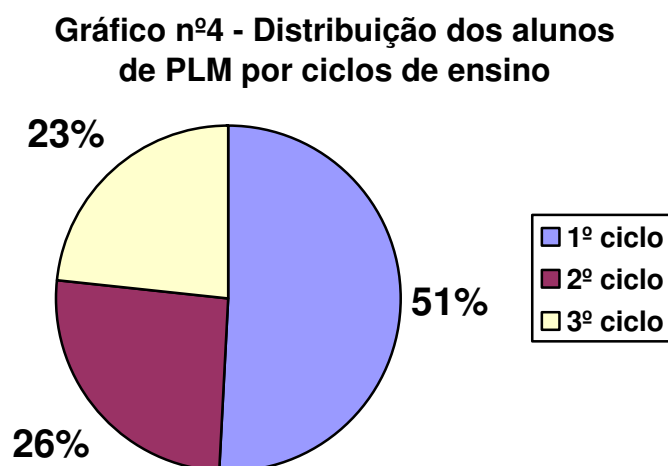
<sup>28</sup> Não foi possível recolher o número exacto de crianças estrangeiras que frequentaram as escolas do concelho de Évora, no ano de 2001. No entanto, todos os elementos dos órgãos de gestão que entrevistámos referiram que tem havido um aumento desse número.

Assim, o número de alunos estrangeiros no ano de 2004/2005, nas escolas do concelho de Évora representa 1,9% do total dos alunos.

As crianças estrangeiras frequentam os três ciclos do ensino básico assim distribuídas:



Os alunos estrangeiros, que têm o Português como segunda Língua (LP2) distribuem-se pelos três ciclos do ensino básico de modo semelhante aos alunos de Português como Língua materna (LPM):



Como poderemos constatar pelo quadro nº 6, houve um aumento significativo de autorizações de permanência concedidas de 2001 a 2004 no distrito de Évora, à semelhança, aliás, do que se passa no resto do país.

**Quadro nº 6 - Autorização de Permanência concedidas a nível nacional e no concelho de Évora 2001a 2004 por nacionalidades mais significativas**

	<b>Total Nacional</b>	<b>Distrito de Évora</b>	
	<b>2001 a 2004</b>	<b>2001</b>	<b>2001a 2004</b>
<b>Brasil</b>	<b>37.951</b>	<b>500</b>	<b>708</b>
<b>Ucrânia</b>	<b>64.730</b>	<b>1.183</b>	<b>1.509</b>
<b>Federaç. Russa</b>	<b>7.053</b>	<b>100</b>	<b>120</b>
<b>Moldávia</b>	<b>12.647</b>	<b>243</b>	<b>330</b>

A Ucrânia continua a ser o país com mais Autorizações de Permanência concedidas, seguido do Brasil e da Moldávia.

Para além das autorizações de permanência, existem ainda as autorizações de residência que não estão englobadas nesta tabela.

Apesar de não constarem de qualquer registo oficial, existem no nosso país muitos cidadãos ilegais. Através de algumas estruturas de apoio humanitário, sabe-se que estes ilegais recorrem por vezes às ajudas que estas facultam.

Há já alguns anos que outra situação confrangedora foi assumida por alguns serviços oficiais do nosso país; a existência de ilegais que fazem descontos para os serviços de Segurança Social.

Esta situação tem causado algum incómodo, uma vez que não se compreende que se cobrem impostos a pessoas a quem não são reconhecidos quaisquer direitos de cidadania ou outros.

Relativamente à frequência da escolaridade obrigatória, não existem casos conhecidos nas escolas do concelho de Évora a quem tenha sido negada a entrada na escola em virtude de ser considerada ilegal.

## **7. 2 – Caracterização dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Évora**

### **Agrupamento nº 1:**

O Agrupamento de Escolas nº 1 de Évora tem a sede na Escola Básica Integrada (E.B.I.) da Malagueira, integrada na freguesia da Malagueira, uma das freguesias urbanas da cidade de Évora, situada no Bairro do mesmo nome que fica às portas da muralha da cidade.

Esta é a única Escola Básica Integrada do concelho de Évora. Foi inaugurada em Novembro de 2004 e começou a funcionar no ano lectivo de 2004/2005.

Como é uma escola nova encontra-se em muito bom estado de conservação tem laboratórios, auditório, polivalente, pavilhão gimnodesportivo com bancada aberta ao público, campos de jogos, vários espaços de recreio, onde há alguns alguns sobreiros.

No ano em que fizemos a recolha de dados de caracterização, a E. B. I. da Malagueira tinha alunos do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos, num total de quatrocentos e vinte e um (421) alunos.

Para além da escola sede, constituem o Agrupamento mais cinco escolas de 1º ciclo e três jardins-de-infância.

Destes últimos estabelecimentos de ensino, dois (uma escola e um jardim-de-infância) ficam numa das freguesias rurais do concelho de Évora – Nª Sª da Tourega. Esta freguesia está situada a 13 Km de Évora e localiza-se na aldeia de Valverde.

O número total de alunos matriculados no Agrupamento nº 1, nos 1º, 2º e 3º ciclos, era de seiscentos e sessenta e quatro (664).

O número total de alunos de PL2 matriculados no Agrupamento nº 1 era de catorze (14), distribuídos conforme o Quadro nº 7. Estes representam 2,1% do total de alunos matriculados.

**Quadro nº 7 – Distribuição do nº de alunos de PLM e PL2 por ciclos – Agrupamento nº 1 de Évora**

	<b>Nº total alunos</b>	<b>Nº alunos PLM</b>	<b>Nº alunos PL2</b>	<b>% alunos PL2</b>
<b>1º ciclo</b>	<b>442</b>	<b>429</b>	<b>13</b>	<b>2,94</b>
<b>2º ciclo</b>	<b>167</b>	<b>166</b>	<b>1</b>	<b>0,6</b>
<b>3º ciclo</b>	<b>55</b>	<b>55</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>TOTAL</b>	<b>664</b>	<b>650</b>	<b>14</b>	<b>2,11</b>

Conforme o quadro nº 7, os alunos de PL2 do Agrupamento nº 1 estão quase todos no 1º ciclo. Apenas um aluno está no 2º ciclo.

Os mesmos encontram-se distribuídos pelas diferentes escolas, anos de escolaridade, sexo, idade e nacionalidades, conforme o quadro nº 8:

**QUADRO Nº 8 - Alunos de PL2 matriculados por escolas, ano de escolaridade, idade, sexo e nacionalidade - Agrupamento de Escolas nº1 de Évora**

<b>Escola frequentada</b>	<b>Ano escolari.</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Nacionalidade</b>
EB1 Cruz Picada Év.	3º	F.	8 anos	Ucrânia
EB1 Cruz Picada Év.	3º	F	8 anos	Ucrânia
EB1 Cruz Picada Év.	3º	F	9 anos	Rússia
EB1 Cruz Picada Év.	3º	F	8 anos	Cabo-Verde
EB1 Cruz Picada Év.	4º	M	11anos	Brasil
EB1 Valverde Frg. R.	2º	M	6 anos	Ucrânia
EB1 Valverde Freg. R	2º	M	8 anos	Alemanha

EB1 S <sup>a</sup> da Glória Év.	1 <sup>o</sup>	M.	6 anos	Brasil
EB1 Vista Alegre Év.	2 <sup>o</sup>	F	7 anos	Brasil
EB1 Vista Alegre Év.	3 <sup>o</sup>	F	8 anos	Brasil
EBI Malagueira Évora	2 <sup>o</sup>	F	7 Anos	Rússia
EBI Malagueira Évora	2 <sup>o</sup>	F	7 anos	Ucrânia
EBI Malagueira Évora	4 <sup>o</sup>	M	10 anos	Brasil
EBI Malagueira Évora	5 <sup>o</sup>	M	12 anos	Brasil

Como se constata, no quadro n<sup>o</sup> 8, as nacionalidades dos alunos de PL2 deste Agrupamento são cinco: brasileira (seis alunos), ucraniana (quatro alunos), russa (dois alunos), alemã (um aluno) e cabo-verdiana (um aluno).

Embora as línguas maternas em presença sejam o ucraniano, o russo, o alemão e o crioulo, a língua que os alunos utilizam na escola para comunicar com os colegas e professores é a Língua Portuguesa.

Dos catorze (14) alunos de PL2, treze (13) frequentam o 1<sup>o</sup> ciclo. Destes, apenas dois estão numa escola da freguesia rural, na aldeia de Valverde e os restantes encontram-se matriculados em escolas da cidade de Évora propriamente dita.

Os alunos de PL2 que frequentam a escola da freguesia rural têm nacionalidade Ucraniana e Alemã.

Na totalidade de alunos de PL2 matriculados neste Agrupamento, os do sexo masculino (6) são em menor número que os do sexo feminino (8).

No Agrupamento n<sup>o</sup> 1 os alunos aprendem a Língua Portuguesa dentro da sala de aula regular com a turma onde estão inseridos, quer no 1<sup>o</sup>, quer no 2<sup>o</sup> ciclos.

Os pais colaboram com a escola sempre que são solicitados e de uma maneira geral são interessados pelos assuntos dos filhos.

### **Agrupamento nº 2:**

O Agrupamento de Escolas nº 2 de Évora tem a sede na Escola Básica 2, 3 André de Resende, situada num bairro de uma freguesia urbana da cidade de Évora e é constituído por mais seis escolas de 1º ciclo e três jardins-de-infância.

Destes estabelecimentos de ensino, uma escola de 1º ciclo e um jardim-de-infância situam-se numa freguesia rural do concelho de Évora, S. Vicente do Pigeiro, localizada na aldeia da Vendinha que está situada a 27Km de Évora.

O número total de alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do Agrupamento nº 2 é de mil trezentos e vinte e dois (1322) e encontram-se distribuídos pelos diferentes ciclos conforme o quadro nº 9:

**Quadro nº9 – Distribuição do nº de alunos de PLM e PL2 por ciclos – Agrupamento nº2 de Évora**

	<b>Nº total alunos</b>	<b>Nº alunos PLM</b>	<b>Nº alunos PL2</b>	<b>% alunos PL2</b>
<b>1º ciclo</b>	<b>618</b>	<b>600</b>	<b>18</b>	<b>2,91</b>
<b>2º ciclo</b>	<b>351</b>	<b>341</b>	<b>10</b>	<b>2,85</b>
<b>3º ciclo</b>	<b>353</b>	<b>349</b>	<b>4</b>	<b>1,13</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1322</b>	<b>1290</b>	<b>32</b>	<b>2,42</b>

Conforme se constata, no quadro nº 9, os alunos de PL2 são trinta e dois (32), representam 2,4% do total de alunos matriculados e encontram-se distribuídos pelas diferentes escolas, anos de escolaridade, sexo, idade e nacionalidades, conforme o quadro nº 10:

**QUADRO Nº10 – Alunos de PL2 matriculados por escolas, ano de escolaridade, idade, sexo e nacionalidade – Agrupamento de Escolas nº2 de Évora**

<b>Escola frequentada</b>	<b>Ano Escolari.</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Nacionalidade</b>
EB1 Her. Ultram. Év.	2º	M	9 anos	China
EB1 Her. Ultram. Év.	3º	F.	10 anos	Moldávia
EB1 Her. Ultram. Év.	3º	M	9 anos	Brasil
EB1 Her. Ultram. Év.	4º	F	9 anos	Ucrânia
EB1 Her. Ultram. Év.	4º	M	11 anos	China
EB1 Chaf d'el Rei Év.	1º	F	7anos	Moldávia
EB1 Chaf d'el Rei Év.	2º	M	7 anos	Alemanha
EB1 Chaf d'el Rei Év.	3º	M	9 anos	Brasil
EB1 Chaf d'el Rei Év.	3º	F	8 anos	Guiné-Bissau
EB1 nº 3 Bº Câmara	3º	F	9 anos	Roménia
EB1 Chaf d'el Rei Év.	4º	M	9 anos	Argentina
EB1 Vendinha	1º	M	7 anos	Ucrânia
EB1 Comenda – Év.	3º	F	8 anos	Brasil
EB2,3 André Res Év.	5º	F	12 anos	Ucrânia
EB2,3 André Res Év.	5º	M	12 anos	Ucrânia
EB2,3 André Res. Év.	7º	M	13 anos	Brasil
EB2,3 André Res. Év.	9º	F	16 anos	França
EB2,3 André Res. Év.	5º	F	11 anos	Brasil
EB2,3 André Res. Év.	6º	M	14 anos	Brasil
EB2,3 André Res. Év.	9º	M	15 anos	Brasil
EB2,3 André Res. Év.	6º	F	13 anos	Guiné-Bissau
EB2,3 André Res. Év.	5º	F	10 anos	Guiné-Bissau

EB2,3 André Res. Év.	6º	F	11 anos	China
EB2,3 André Res. Év.	5º	F	7 anos	Timor
EB2,3 André Res. Év.	5º	F	12 anos	Brasil
EB2,3 André Res. Év.	6º	F	12 anos	Brasil
EB2,3 André Res. Év.	7º	M	12 anos	Brasil
EB1 nº1 Rossio	2º	F	9 anos	Espanha
EB1 nº1 Rossio	3º	M	8 anos	Ucrânia
EB1 nº1 Rossio	3º	M	11 anos	Ucrânia
EB1 nº1 Rossio	4º	M	12 anos	Espanha
EB1 nº1 Rossio	4º	M	8 anos	Cabo-Verde

Como se constata, no quadro nº 10, as nacionalidades dos alunos estrangeiros deste Agrupamento são doze: brasileira (dez alunos), ucraniana (seis alunos), chinesa (três alunos), guineense (três alunos), moldava (dois alunos), espanhola (dois alunos), francesa (um aluno), alemã (um aluno), cabo-verdiana (um aluno), argentina (um aluno), timorense (um aluno) e romena (um aluno).

Embora as línguas maternas em presença sejam o ucraniano, o francês, o moldavo, o alemão, o crioulo, o castelhano, o chinês e o romeno, a língua que os alunos utilizam na escola para comunicar com os colegas e professores é a Língua Portuguesa.

Dos trinta e dois (32) alunos estrangeiros, dezoito (18) frequentam o 1º ciclo. Destes, apenas um está na escola da freguesia rural, na aldeia da Vendinha e os restantes encontram-se matriculados em escolas da cidade de Évora propriamente dita.

O aluno estrangeiro que frequenta a escola da freguesia rural tem nacionalidade Ucraniana.

Existe o mesmo número de alunos estrangeiros do sexo masculino e feminino no Agrupamento nº 2 – dezasseis (16).

No Agrupamento nº 2 os alunos aprendem a Língua Portuguesa dentro da sala de aula regular com a turma onde estão inseridos, em todos os ciclos.

Com os alunos chineses do primeiro ciclo houve algumas aulas de apoio pedagógico acrescido individual durante alguns meses, dadas por professor de apoio.

Os pais colaboram com a escola sempre que são solicitados e de uma maneira geral são interessados pelos assuntos dos filhos.

### **Agrupamento nº 3**

Este Agrupamento tem a sede na Escola E. B. 2, 3 de Santa Clara, situada em pleno centro histórico da cidade de Évora, na freguesia urbana de Santo Antão.

A Escola sede deste Agrupamento ocupa o edifício do antigo Convento de Santa Clara, construído no Séc. XV, no ano de 1452 e funcionou como convento até 1903.

De 1903 até 1911 foi encerrado e desde esse ano até 1936, passou a funcionar como quartel.

Em 1951 é entregue ao Ministério da Educação Nacional, organismo que instala ali a Escola Industrial de Évora. Em 1979 passou a Escola Preparatória de Santa Clara e em 1993/1994 passou a ser denominada Escola Básica do 2º e 3º ciclos de Santa Clara.

Para além desta escola, este Agrupamento tem ainda mais nove escolas de 1º ciclo e três jardins-de-infância.

Duas das escolas de 1º ciclo ficam também situadas dentro do perímetro das muralhas da cidade, duas em Bairros periféricos e as restantes situadas em cinco freguesias rurais que distam da cidade, cerca de 20 Km cada uma (na vila de S. Manços, nas aldeias de Torre de Coelheiros, Água de Lupe, Boa Fé e S. Sebastião da Giesteira).

Os três jardins-de-infância deste Agrupamento situam-se em freguesias rurais.

A freguesia urbana de Santo Antão, onde se situa a sede do Agrupamento é a que mais população perdeu nos últimos trinta anos (45,1%). A sua população está envelhecida e têm vindo a instalar-se nela, serviços e comércio.

De salientar ainda, o facto das três escolas deste Agrupamento que se situam dentro das muralhas, ocuparem três conventos. Dois deles, já desactivados da sua função de acolhimento de uma ordem religiosa, o Convento de Santa Clara que atrás referimos e o Convento de Santa Mónica, fundado em 1380 e que funcionou como Convento até 1834.

O terceiro, fundado em 1681, ainda hoje acolhe a Ordem de S. José, cujas freiras se ocupam da Casa Pia Feminina de Évora, desde 1904.

Funcionou e funciona como Casa Pia Feminina, mas a partir de 1926, começou também a ser Escola, primeiro só para crianças internas da Casa Pia, e mais tarde, até aos nossos dias, também com alunos externos, enquanto Escola Básica de 1º ciclo.

Estes edifícios têm particularidades interessantes enquanto monumentos, estão muito bem conservados, mas enquanto escolas, possuem

algumas barreiras arquitectónicas que trazem algumas dificuldades aos elementos da comunidade escolar.

O número total de alunos do Agrupamento nº 3 é de mil, mil duzentos e catorze (1214).

Os alunos de PL2 são dezanove (19), representam 1,5 % do total de alunos matriculados e encontram-se distribuídos pelas diferentes escolas, ano de escolaridade, sexo e nacionalidade, conforme o quadro nº 11:

**Quadro nº 11 – Distribuição do nº de alunos de PLM e PL2 por ciclos – Agrupamento nº 3 de Évora**

	<b>Nº total alunos</b>	<b>Nº alunos PLM</b>	<b>Nº alunos PL2</b>	<b>% alunos PL2</b>
<b>1º ciclo</b>	<b>600</b>	<b>594</b>	<b>6</b>	<b>1,0</b>
<b>2º ciclo</b>	<b>360</b>	<b>350</b>	<b>10</b>	<b>2,8</b>
<b>3º ciclo</b>	<b>254</b>	<b>251</b>	<b>3</b>	<b>1,2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1214</b>	<b>1195</b>	<b>19</b>	<b>1,5</b>

Conforme se constata, no quadro nº11, os alunos de PL2 são dezanove (19), representando 1,5% do total de alunos matriculados e encontram-se distribuídos pelas diferentes escolas, anos de escolaridade, sexo, idade e nacionalidades, conforme o quadro nº 12:

**QUADRO Nº12 – Alunos de PL2 matriculados por escolas, ano de escolaridade, idade, sexo e nacionalidade – Agrupamento de Escolas nº3 de Évora**

<b>Escola frequentada</b>	<b>Ano escolari.</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Nacionalidade</b>
<b>EB2,3 Sª Clara</b>	<b>5º</b>	<b>F.</b>	<b>10 anos</b>	<b>Ucrânia</b>
<b>EB2,3 Sª Clara</b>	<b>5º</b>	<b>F</b>	<b>11anos</b>	<b>França</b>
<b>EB2,3 Sª Clara</b>	<b>5º</b>	<b>M</b>	<b>14 anos</b>	<b>Moldávia</b>
<b>EB2,3 Sª Clara</b>	<b>6º</b>	<b>M</b>	<b>14 anos</b>	<b>França</b>

EB2,3 S <sup>a</sup> Clara	6 <sup>o</sup>	M	13 anos	Ucrânia
EB2,3 S <sup>a</sup> Clara	6 <sup>o</sup>	M	11 anos	Suíça
EB2,3 S <sup>a</sup> Clara	6 <sup>o</sup>	M	14 anos	Suíça
EB2,3 S <sup>a</sup> Clara	6 <sup>o</sup>	F	12 anos	Suíça
EB2,3 S <sup>a</sup> Clara	6 <sup>o</sup>	M	12anos	Suíça
EB2,3 S <sup>a</sup> Clara	6 <sup>o</sup>	M	13 anos	Suíça
EB2,3 S <sup>a</sup> Clara	7 <sup>o</sup>	M	15 anos	Brasil
EB2,3 S <sup>a</sup> Clara	7 <sup>o</sup>	M	14 anos	Rússia
EB2,3 S <sup>a</sup> Clara	8 <sup>o</sup>	F	16 Anos	Rússia
EB1 Convento Novo	4 <sup>o</sup>	M	10 anos	Ucrânia
EB1 Convento Novo	2 <sup>o</sup>	M	7 Anos	Ucrânia
EB1 Torre de Coelheiros	4 <sup>o</sup>	M	9 anos	Moldávia
EB1 Agua de Lupe	2 <sup>o</sup>	M	8 anos	Alemanha
EB 1 S. Manços	4 <sup>o</sup>	M	9 anos	Holanda
EB 1 S. Manços	2 <sup>o</sup>	F	7 anos	Holanda

Como se constata, no quadro n<sup>o</sup> 12, as nacionalidades dos alunos estrangeiros deste Agrupamento são oito: suíça (cinco alunos), ucraniana (quatro alunos), francesa (dois alunos), moldava (dois alunos), holandesa (dois alunos), russa (dois alunos), brasileira (um aluno) e alemã (um aluno).

Embora as línguas maternas em presença sejam o ucraniano, o francês, o moldavo, o holandês, o russo e o alemão, a língua que os alunos utilizam na escola para comunicar com os colegas e professores é a Língua Portuguesa.

No Agrupamento n<sup>o</sup> 3 os alunos aprendem a Língua Portuguesa dentro da sala de aula regular com a turma onde estão inseridos.

No entanto, no 2º e 3º ciclos alguns têm aulas de apoio pedagógico acrescido com professora de língua portuguesa.

Os pais colaboram com a escola sempre que são solicitados e de uma maneira geral são interessados pelos assuntos dos filhos.

#### **Agrupamento nº 4:**

Este Agrupamento tem a sede na Escola E. B. 2, 3 Conde de Vilalva, situada num bairro de uma freguesia urbana da cidade de Évora, a freguesia do Bacelo.

Esta escola ocupa um edifício recente, construído em 1996, encontra-se em bom estado de conservação, com muitos espaços de recreio, campos de jogos, ginásio, canteiros, um pequeno olival e um pequeno anfiteatro exterior.

Para além desta escola de 2º e 3º ciclos, o Agrupamento nº 4 tem mais seis escolas de 1º ciclo e cinco jardins-de-infância.

Quatro destas escolas de 1º ciclo e três dos jardins-de-infância situam-se em freguesias rurais que distam da cidade entre cinco e 18 Km da cidade, (nas aldeias de Nossa Senhora da Graça do Divor, Nossa Senhora de Machede, Azaruja e S. Miguel de Machede). Uma outra escola de 1º ciclo e um jardim-de-infância situam-se no Bairro dos Canaviais em Évora).

Os alunos encontram-se distribuídos pelos 3 ciclos de ensino de acordo com o quadro nº 13:

**Quadro nº 13 – Distribuição do nº de alunos de PLM e PL2 por ciclos – Agrupamento nº 4 de Évora**

	<b>Nº total alunos</b>	<b>Nº alunos PLM</b>	<b>Nº alunos PL2</b>	<b>% alunos PL2</b>
<b>1º ciclo</b>	<b>531</b>	<b>526</b>	<b>5</b>	<b>0,9</b>
<b>2º ciclo</b>	<b>240</b>	<b>236</b>	<b>4</b>	<b>1,7</b>
<b>3º ciclo</b>	<b>343</b>	<b>334</b>	<b>9</b>	<b>2,6</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1114</b>	<b>1096</b>	<b>18</b>	<b>1,6</b>

Este Agrupamento de Escolas é o que tem mais alunos de PL2 matriculados no 3º ciclo.

A distribuição dos alunos de PL2 deste Agrupamento, por ano de escolaridade, sexo, idade e nacionalidade, encontra-se no quadro nº 14:

**QUADRO Nº14 – Alunos de PL2 matriculados por escolas, ano de escolaridade, idade, sexo e nacionalidade – Agrupamento de Escolas nº4 de Évora**

<b>Escola frequentada</b>	<b>Ano escolari.</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Nacionalidade</b>
EB1 Azaruja	1º	M.	6 anos	Ucrânia
EB1 Azaruja	2º	M	9 anos	Ucrânia
EB1 Azaruja	4º	F	6 anos	Ucrânia
EB1 Frei Aleixo	2º	F	7 anos	Ucrânia
EB1 Frei Aleixo	2º	F	9 anos	Suíça
EB2,3 Conde Vilalva	5º	F	10 anos	Ucrânia
EB2,3 Conde Vilalva	6º	F	11 anos	Ucrânia
EB2,3 Conde Vilalva	8º	F	14 anos	Espanha
EB2,3 Conde Vilalva	8º	F	13 anos	Suíça
EB 2,3 Conde Vilalva	7º	M	14 anos	Ucrânia
EB2,3 Conde Vilalva	8º	F	14 anos	Ucrânia

EB2,3 Conde Vilalva	5º	M	12 anos	Brasil
EB2,3 Conde Vilalva	6º	M	11 anos	França
EB2,3 Conde Vilalva	7º	M	15 anos	Brasil
EB2,3 Conde Vilalva	7º	F	13 anos	Brasil
EB2,3 Conde Vilalva	7º	M	15 anos	Brasil
EB2,3 Conde Vilalva	8º	F	16 anos	Brasil
EB2,3 Conde Vilalva	9º	M	15 anos	Brasil

Como se constata, no quadro anterior, as nacionalidades dos alunos estrangeiros são cinco: ucraniana (oito alunos), brasileira (seis alunos), suíça (dois alunos), francesa (um aluno) e espanhola (um aluno).

Embora as línguas maternas em presença sejam o ucraniano, o francês e o castelhano, a língua que os alunos utilizam na escola para comunicar com os colegas e professores é a Língua Portuguesa.

No Agrupamento nº 4, os alunos de PL2, aprendem a Língua Portuguesa dentro da sala de aula regular, com a turma onde estão inseridos, em qualquer dos ciclos.

No entanto, no 2º e 3º ciclos alguns destes alunos têm aulas de apoio pedagógico acrescido uns com professora de língua portuguesa e outros com professora de apoio educativo.

No 2º ciclo houve alguns alunos que estiveram durante um ano com currículo diferente do existente para o ano em que se matricularam.

Os mesmos frequentavam só algumas disciplinas que o Conselho de Turma definiu como mais adequadas para a integração e aprendizagem da língua portuguesa.

Apesar desta situação ser do conhecimento do Conselho Pedagógico, para estes alunos não existiu programa específico aprovado pelo mesmo órgão.

Esta situação, conhecida como “ano zero” entre os professores, contraria o que se faz em todas as escolas do 1º ciclo do concelho de Évora e que é hoje aceite sem controvérsia como uma prática pedagógica inclusiva.

Leung (2002: 2), a propósito do ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua, nas escolas de Inglaterra, diz-nos:

*With the possible exception of very short induction courses in some schools, all second language students are expected to learn English and the curriculum content in the mainstream classes at the same time. This arrangement has been generally understood as a non-controversial part of an inclusive educational policy which emphasises equality of opportunity and access.*

Os pais colaboram com a escola sempre que são solicitados e de uma maneira geral são interessados pelos assuntos dos filhos.

## CONCLUSÕES

Pela análise que fazemos à resposta organizativa que cada Agrupamento de Escolas do concelho de Évora dava, no ano de 2004/2005, aos alunos que tinham a língua portuguesa como língua não materna, parece-nos que podemos concluir que nas escolas de 1º ciclo aqueles alunos acompanhavam o currículo regular do ano em que se encontravam matriculados.

Neste ciclo, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda não se desenvolvia em aulas para além das disciplinas do currículo regular.

A língua portuguesa era leccionada na turma, onde o aluno estava integrado.

No entanto, o mesmo não acontecia em todas as escolas de 2º e 3º ciclos dos Agrupamentos de Escolas. Em algumas delas, havia alguns alunos que não acompanhavam todas as disciplinas do currículo regular, no ano de entrada na escola.

Esta decisão era tomada em conselho de turma, depois de alguns dias de integração do aluno nas actividades da sua turma.

Se o aluno apresentava “bom desempenho” em língua portuguesa integrava todas as disciplinas, se pelo contrário, apresentava um “fraco desempenho”, poderia ter um currículo reduzido.

Esta classificação de bom ou fraco desempenho em língua portuguesa, não tinha critérios estabelecidos pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas e estava a cargo do professor de língua portuguesa.

Não nos debruçámos neste estudo sobre a aplicação de metodologias dentro das salas de aula. No entanto, no que respeita à organização das respostas, e reportando-nos à situação atrás referida, parece-nos que ela poderia estar a limitar o valor prático e funcional atribuído à língua.

Se é esperado que os alunos aprendam a língua portuguesa e os outros conteúdos curriculares ao mesmo tempo, na turma de ensino regular, então parece-nos que devemos permitir que os alunos participem em todas as aulas, de todas as disciplinas.

A participação plena dos alunos em todas as disciplinas do currículo regular não significa, no entanto, que estes não possam vir a necessitar de aulas ou outras actividades de enriquecimento linguístico.

Por outro lado, nas escolas de 2º e 3º ciclos, aos alunos que tinham a língua portuguesa como língua não materna, eram facultadas aulas de apoio pedagógico acrescido de língua portuguesa, individuais ou em pequeno grupo.

Quando aconteciam em pequeno grupo, este englobava geralmente vários alunos que tinham a língua portuguesa como língua não materna. No entanto, em algumas situações os grupos englobavam também alunos portugueses com algumas dificuldades em língua materna.

As aulas de apoio pedagógico acrescido para alunos do 1º ciclo que tinham a língua portuguesa como língua não materna, apenas se verificaram num dos Agrupamentos de Escolas, com um aluno de nacionalidade chinesa. Estas aulas eram leccionadas por um professor de apoio educativo.

Nas escolas de 2º e 3º ciclos as aulas de apoio pedagógico acrescido eram geralmente leccionadas por um professor de língua portuguesa.

Houve alguns casos em que aquele apoio era leccionado por professores de apoio educativo, por dificuldades de organização de horários, ou porque os alunos em causa também apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Como atrás ficou referido, o 2º e 3º ciclos do ensino básico só existem em escolas situadas em freguesias urbanas ou de bairros limítrofes da cidade de Évora. As freguesias rurais do concelho apenas possuem escolas de 1º ciclo e algumas, também Jardins-de-infância. Como tal, relativamente ao 1º ciclo do ensino básico poderemos constatar que, sendo possível frequentar escolas de freguesias rurais ou urbanas, há algumas nacionalidades que não se encontram nas escolas rurais e uma delas que só encontramos nas rurais.

Assim, os dois alunos holandeses do 1º ciclo, matriculados no concelho de Évora frequentam uma escola em freguesia rural. Por sua vez, os oito alunos brasileiros que frequentam este ciclo de ensino encontram-se todos em escolas de freguesias urbanas.

Por outro lado, das quinze nacionalidades em presença, apenas quatro nacionalidades estão nas escolas de freguesias rurais: **a ucraniana, a alemã, a moldava e a holandesa.**

Como se pode verificar, pela leitura do quadro nº 15, os alunos de nacionalidade ucraniana são os que estão em maior número nas escolas de 1º ciclo de freguesias rurais:

**Quadro nº 15 – Alunos estrangeiros matriculados no 1º ciclo, nas freguesias rurais, por nacionalidade e sexo.**

<b>Freg. Rural</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
S. Maços	Holandesa	1	1	2
Azaruja	Ucraniana	1	2	3
Valverde	Ucraniana	-	2	2
	Alemã	-	1	1
Vendinha	Ucraniana	-	1	1
T.Coelheiros	Moldava	-	1	1
Agua de Lupe	Alemão	-	1	1
<b>Total Alun. Estr. Esc. Rurais</b>		<b>2</b>	<b>9</b>	<b>11</b>

Sendo vinte e quatro no total do concelho, seis deles estão em escolas de freguesias rurais, ou seja 20,75% desses alunos vivem nas aldeias ou em “montes”<sup>29</sup> perto destas.

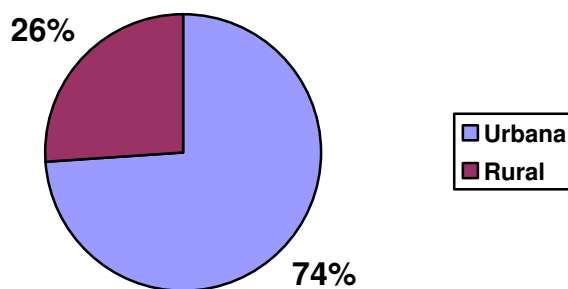
Nas escolas das freguesias urbanas ou dos bairros limítrofes da cidade de Évora, encontramos a totalidade dos alunos brasileiros, russos, cabo-verdianos, guineenses, franceses, suíços e espanhóis que se encontram matriculados no 1º ciclo.

Parece-nos que poderemos dizer que os imigrantes brasileiros procuram a cidade para se fixar, enquanto que os ucranianos, holandeses, e alemães procuram também as freguesias rurais do Alentejo.

Do total de quarenta e dois (42) alunos, cuja língua materna não é o português, matriculados no 1º ciclo do ensino básico no concelho de Évora, onze (11) encontram-se em escolas das freguesias rurais. Portanto, onde houve hipótese de escolha entre o mundo rural e urbano ainda temos 26,19% de alunos que optaram pelo meio rural.

<sup>29</sup> Monte é uma casa típica alentejana isolada no meio de uma herdade.

**Gráfico nº 5 - Distribuição dos alunos de PL2 do 1º ciclo pelas zonas rural e urbana**



No que respeita à distribuição dos alunos cuja língua materna não é o português, pelos Agrupamentos de Escolas do concelho, pela leitura do quadro nº 16 verificamos que o Agrupamento nº 2 é o que tem maior percentagem daqueles alunos.

**Quadro nº 16 – Nº de alunos PL2, por Agrupamento**

Agrupamento	1	2	3	4
<b>Nº Alunos</b>				
Total alunos	664	1322	1214	1114
Nº alunos PL2	14	32	19	18
% alunos PL2	2,1	2,4	1,5	1,6

Esta distribuição será apenas consequência da residência dos alunos?

Será que algumas das escolas dos Agrupamentos se mostraram menos disponíveis para receber alunos estrangeiros?

Poderemos falar de escolas mais acolhedoras que outras?

Por outro lado, o nosso levantamento de dados mostra claramente que os alunos estrangeiros do sexo masculino são em muito maior número do que os do sexo feminino.

Como referimos anteriormente, a nível nacional os alunos de nacionalidade angolana e cabo-verdiana representam a maioria dos alunos, cuja língua materna não é o português. No concelho de Évora são os de nacionalidade brasileira e ucraniana que existem em maior número.

Será que imigram mais cidadãos ucranianos com profissões ligadas à agricultura, uma vez que há alunos ucranianos presentes nas escolas de meios rurais, ou será que estes cidadãos tinham outras profissões muito diferentes no seu país, mas preferem buscar a sorte em lugares afastados das grandes cidades?

Em estudos posteriores seria interessante tentar compreender estes aspectos.

Podemos registar ainda a não existência, nos Agrupamentos de Escolas, de testes de diagnóstico aprovados pelos Conselhos Pedagógicos, para aplicar a alunos cuja língua materna não é a portuguesa, visando uma posterior integração em grupos de nível de proficiência linguística.

Portugal, apesar de vivenciar a integração de crianças cuja língua materna não é o português, já há mais de duas décadas, não tem vindo a formar os professores para a diversidade linguístico-cultural. Temos a convicção de que o aumento do número destes alunos (não só junto das grandes cidades, mas também no interior do país), bem como o aumento das línguas maternas em presença, irá levar as escolas a requerer formação nesta área para os seus professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**AFONSO**, A. M., (s. d.), *Curso de História da Civilização Portuguesa*, 2.<sup>a</sup> ed., Porto, Porto Editora.

**ANÇÃ**, M. H., (2005), “Comentário da Conferência de Maria José Reis Grosso – O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outra língua”, in *Palavras, Revista da Associação de Professores de Português*, Lisboa, Edição da Associação de Professores de Português, pp 37-39.

**BACHMAN**, L.F., (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, University Press.

**BAGANHA**, I. M., **MARQUES**, J. C. e **GÓIS**, P., (2004), “Novas migrações, novos desafios: a imigração do Leste Europeu”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 69, Coimbra, Edição Centro de Estudos Sociais, pp 95-115.

**BALLARD**, K., (1995), “Inclusion, paradigms, power and participation”, in *Towards inclusive schools?*, Londres, David Fulton Publishers, pp. 1-14.

**BEACCO**, Jean-Claud, **BYRAM**, M., (2002), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Project 1, Division des Politiques linguistiques – Conseil de l'Europe, pp.32-38.

**CÂMARA MUNICIPAL ÉVORA**, (2006), “Demografia”, in *Notas Informativas*, nº18, Ano I, Julho de 2006, p5.

**CARDOSO**, C., (1998), (coord.), *Gestão Intercultural do Currículo 1º ciclo*, Lisboa, Secretariado Coordenador dos programas de Educação Multicultural.

**CARVALHO, M. P.**, (2003), “Nota de Apresentação”, in *A Apologia do Intercultural*, 2ª ed., Lisboa, Secretariado Entreculturas Presidência do Conselho de Ministros Ministério da Educação, p7.

**CARVALHO, M. P.**, (2004), “Nota de Apresentação”, in *Português Língua de Acolhimento Educação Intercultural*, Lisboa, ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, p11.

**CASANOVA, C.**, (2001a), “A Escola e a Diversidade” in *Resumos das Comunicações do Forum Educação e Desenvolvimento Local*, Évora, Organização Câmara Municipal de Évora, Comissão Municipal de Educação e Universidade de Évora, Texto Policopiado.

**CASANOVA, C.**, (2001b), *Práticas Inclusivas: sua importância e dificuldades na sala de Aula do 1º ciclo do ensino básico*, (Dissertação de mestrado em psicologia educacional), Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Educacional.

**CASTELEIRO, J., MEIRA, A., PASCOAL, J.**, (1988), *Nível Limiar*, Lisboa, ed. Ministério da Educação e Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

**CHOMSKY, N.**, (1994), *O Conhecimento da Língua - sua Natureza, Origem e Uso*, Lisboa, Editorial Caminho.

**COMÊNIO**, (1996), *Didáctica Magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, 4ª ed., Lisboa, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

**CONSELHO DA EUROPA**, (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*, Lisboa, Asa.

**CRISTÓVÃO, F.**, (1987), *Notícias e Problemas da Pátria da Língua*, Lisboa, ICALP.

**DELGADO–MARTINS**, M. R.; **RAMALHO**, G. e **COSTA**, A., (2000), “Processamento da informação pela leitura e pela escrita”, In *Literacia e sociedade*, Lisboa, Editorial Caminho, pp. 13-130.

**DÉLORS**, J., (1996), “Prefácio”, in *Educação – um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*, Rio Tinto, Edições ASA, pp42-44.

**DIÁRIO da REPÚBLICA I Série**, (2001 de 18 de Janeiro), *Decreto-Lei 6* do M. E..

**DIÁRIO da REPÚBLICA II Série**, nº 15, (2005 de Janeiro), *Despacho 1438* do M. E..

**DIÁRIO da REPÚBLICA I Série B**, (2006 de 6 de Fevereiro), *Despacho 7/2006* do M. E..

**DUARTE**, I., (1994), “Prefácio à edição portuguesa”, in *O Conhecimento da Língua Sua Natureza, Origem e Uso*, Lousã, Editorial Caminho.

**FERNANDES**, R., (1978), *O Pensamento Pedagógico em Portugal*, Vol. 20, ICP, Lisboa, Biblioteca Breve.

**GALATY**, J. e **LEAVITT**, J., (1992), “Culture”, in *Dictionnaire de l’Ethnologie et de Anthropologie*, 2.<sup>a</sup> ed., Paris, Puf, texto policopiado, (s. p.).

**GALLISSON**, R e **COSTE**, D., (1983), *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Coimbra, Livraria Almedina.

**GIRARD**, D., (1997), *Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas*, Lisboa, Editorial Estampa.

**GOMES**, J. F., (1966), “Introdução”, in *Didáctica Magna*, 4.<sup>a</sup> ed., Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

**GOUVEIA, A. C.**, (1993), “Estratégias de Interiorização da Disciplina”, in *História de Portugal*, Vol. IV, Lisboa, Círculo de Leitores, 415-449.

**GOUVEIA, A. e SOLLA, L.**, (2004), *Português Língua de Acolhimento Educação Intercultural*, Lisboa, ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

**GROSSO, M. J.R.**, (1999), *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua materna Chinesa*, (Dissertação de Doutoramento), Universidade de Lisboa.

**GROSSO, M. J.R.**, (2003), “O Ensino do Português (PLE) E Os Contextos de Uso”, in *1<sup>as</sup> Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa*, Lisboa, edição do Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Universidade de Lisboa, 9-13.

**GROSSO, M. J.R.**, (2005), “O Ensino-Aprendizagem de uma língua a falantes de outra Língua”, in *Palavras*, Revista da Associação de Professores de Português, Lisboa, Edição da Associação de Professores de Português, pp 31-36.

**HAGÈGE, C.**, (1996), *A Criança de Duas Línguas*, Lisboa, Horizontes Pedagógicos.

**LEIRIA, I.**, (2001), *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, (Dissertação de Doutoramento), Universidade de Lisboa.

**LEITE, C. M. F.**, (2002), *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, Lisboa, Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

**LEUNG, C.**, (2002), *Intercultural Education in European Classrooms – Intercultural Education Partnership*, London, Susan Shaw.

**MARTINS**, G. O., (1998), *Educação ou Barbárie?*, Lisboa, Gradiva.

**MATEUS**, M. H. e **Xavier**, M. F. (org.), (1990), *Dicionário de Termos Linguísticos*, Vol I, Lisboa, Ed. Cosmos.

**MATEUS**, M. H., (2003), “O tempo e o espaço da língua portuguesa” in *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Editorial Caminho, pp.23-29.

**MATEUS**, M. H. M. e **VILALVA**, A., (2006), *O Essencial sobre Linguística*, Lisboa, Editorial Caminho.

**MENDES**, Anabela, (2005), “Especialistas Apontam Falhas na Integração de Imigrantes em Portugal”, in *Jornal Público*, Lisboa, pp.13-11.

**MINISTÉRIO**, Educação, (2000), *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

**MONTEIRO**, M. B., (2005), *Educação para a diferença: o papel da escola*, (resumo da comunicação apresentada no Seminário A Escola e a Diversidade Cultural), Évora, Texto Policopiado.

**NÓVOA**, A., (1987), *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe – XXe siècles)*, Vol. I, Lisboa, INIC.

**PEDRO**, R. M. S., (2002), “Introdução”, in *Migrações Mensagens de João Paulo II*, Águeda, Ed. Fundação Ajuda à Igreja que Sofre e Comissão Episcopal de Migrações e Turismo.

**PEROTTI**, A., (1994), *Apologia do Intercultural*, Lisboa, Secretariado Entreculturas, Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação.

**PERRENOUD**, P., (1997), “Conceber e Desenvolver Dispositivos de Diferenciação à Volta das Competências” in *L’Educateur Magazine*, Jornal do

sindicato dos professores da Suíça Românica, trad. De Luís Vasco e revisão de Francisco Marcelino para o Movimento da Escola Moderna, Lisboa, Texto Policopiado.

**PINTO, A. V. & MARQUES, R.**, (2005), *Portugal: País Xenófobo?* In Boletim Informativo nº 28, Lisboa, ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

**PINTO, V. F.**, (1996), “Comunicação Final” in *Educação Para A Tolerância Actas da Conferência Realizada de 14 a 17 de Março de 1995*, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural Ministério da Educação.

**PORTER, G.**, (1997 a), “Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade Através da Inclusão”, in *Caminhos Para as Escolas Inclusivas*, Lisboa, Edição do Instituto de Inovação Educacional, pp33-48.

**PORTER, G.**, (1997 b), “Critical elements for inclusive schools” in *Inclusive education: a global agenda*, Londres, Routledge, pp68-81.

**REBELO, Dulce e ATALAIÁ, Lucinda**, (1978), *Para o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna*, Lisboa, Livros Horizonte.

**RICHTERICH, René**, (1985), *Besoins Langagiers et Objectifs de Apprentissage*, Paris, Hachette.

**ROLDÃO, M. C.**, (1999), *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*, Lisboa, Ministério da Educação, D. E. B..

**SALGADO, L.**, (10 de Setembro 2006), “O Sistema Educativo Privilegia as Mulheres” (em entrevista a **NETO, D.**), in *Pública*, nº 537, Lisboa, pp15-16.

**SAUSSURRE, F.**, (1971), *Curso de Linguística Geral*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

**SEQUEIRA**, Fátima, (1999), “Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras”, in *Educação em Línguas Estrangeiras – investigação, formação, ensino Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*, Universidade do Minho, Departamento de Metodologias da Educação.

**TORGA**, M., (2002), “Portugal, O Alentejo”, in *Ensaaios e Discursos*, Lisboa, Círculo de Leitores, pp73-79.

**TURNER**, C., (2001), “As competências-chave como instrumento de articulação entre a educação de adultos, de base comunitária e escolar”, in *Textos e Comunicações da Conferência Europeia sobre Educação e Formação de Adultos na Europa*, Lisboa, ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

**UNESCO**, (1994), *Declaração de Salamanca*, Salamanca, Organização das Nações Unidas.

**VOGUEL**, K., (1995), *L'Interlangue – La langue de l'apprennant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

**VYGOTSKY**, L. S., (1979), *Pensamento e Linguagem*, Lisboa, Edições Antídoto.

**www.dgidc.min\_edu.professores.pt.**, *Por uma Escola de Qualidade Alunos com Português Língua Não Materna*, acedido em 17/01/06.

**www.dgidc.min\_edu.professores.pt.**, *Língua Portuguesa como Língua Não Materna e Alunos com Português Língua Não Materna*, acedido em 19/02/06.

**www.dgidc.min-edu.pt.** “Nota Abertura”, de **SANTOS**, M. E. B.,(2005), in *Educação em matéria de Direitos Humanos*, acedido em 30/06/06.

**www.dgidc.min\_edu.pt.**, *Despacho 7/2006*, *Diário da República* de 6 de Fevereiro de 2006, I Série B, acedido em 16/07/06.

**www.sef.pt.**, *Relatório com dados provisórios de 2004*, acedido em 30/03/06.

**www.ine.pt.**, *Anuários Estatísticos Regionais 2001*, acedido a 1/05/06.

**www.parlamento.pt.**, *Constituição da República Portuguesa*, acedido em 17/07/06.

## ANEXO 1

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE ALUNOS FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS QUE FREQUENTAM O ENSINO BÁSICO NO CONCELHO DE ÉVORA – ESTUDO NO ÂMBITO DO MESTRADO EM ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA – MESTRANDA Custódia Maria Casanova

### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS nº \_ DE ÉVORA:

Escola frequentada	Ano de escolaridade	Sexo	Idade / Data de nascimento	Nacionalidade / Qual a língua materna	Quando entrou na escola em Portugal	Onde aprende o PL2 – sala de aula, todas as disciplinas, fora da sala, outros	Quem ensina o PL2 – professor titular, de apoio, outros

## **ANEXO 2**

### **GUIÃO DA ENTREVISTA A MEMBROS DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS**

#### **1 – Há no currículo dos alunos estrangeiros tempo específico para aprendizagem da Língua Portuguesa, para além do currículo nacional?**

- Na sala de aula de Língua Portuguesa, dentro da turma regular?
- Em Apoio Pedagógico Acrescido individual ou individualizado?
- Outras situações, por exemplo projectos?

#### **2 – Quem ensina a Língua Portuguesa a estes alunos?**

- O professor titular da turma de 1º ciclo?
- O professor de Língua Portuguesa?
- O professor de apoio educativo?
- Outros?

#### **3 – Neste Agrupamento, os alunos estrangeiros quando entram para a escola fazem teste de diagnóstico? Têm um período de adaptação à Língua Portuguesa e à escola?**

- Qualquer aluno?
- Quanto tempo?
- Nesse período de adaptação frequentam todo o currículo nacional?

#### **4 – Que dificuldades detecta o órgão de gestão do Agrupamento no processo de integração dos alunos estrangeiros nas escolas?**

- Dificuldades de comunicação?
- Participação dos pais no processo de integração dos alunos?
- Formação de professores?
- Dificuldades de integração ou aceitação na comunidade educativa?
- Equivalências nos estudos que os alunos já possuem?
- Outras?