

Português para todos: a aprendizagem da língua portuguesa como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social e educativa

Marcelino Leal & Isabel Sanches

Resumo:

Para existir inclusão, no que diz respeito aos imigrantes, as comunidades locais de acolhimento têm um papel importante na promoção da igualdade de oportunidades, passando isto também pelo ensino da Língua Portuguesa [LP]. Como adjuvante em todo este processo, aparece o formador do curso de Português Para Todos [PPT], com atuação em três ambientes (sala de aula, escola e comunidade local) e com três responsabilidades básicas: envolver o imigrante nas situações de comunicação em LP; sensibilizar e dinamizar a comunidade socioeducativa; e promover uma interculturalidade dinâmica, estreitando as relações formandos-escola-comunidade. Foi este o trabalho que se realizou numa escola do Algarve com cidadãos imigrantes do norte da Europa¹. Tratou-se de um trabalho de investigação-ação pertinente por: divulgar exemplos de trabalho e de valoração social que podem ser seguidos, melhorados e adaptados a outros contextos; e por deslocar a investigação para os locais alvo de intervenção, o que possibilita avaliações e reflexões constantes e, portanto, uma paulatina construção do saber.

Palavras-chave:

Português para todos; língua portuguesa; inclusão; interculturalidade; investigação-ação.

Portuguese for all: learning the portuguese language as a facilitator of interculturality and social and educative inclusion

Abstract: As far to what immigrants is concerned, the local host communities have an important role in promoting inclusion and equal opportunities, and the teaching of the Portuguese Language is an important way of doing so. As an assistant in all this process, emerges the instructor of the course Portuguese for All, operating in three different environments (classroom, school and local community) and with three basic responsibilities: to involve immigrants in situations of communication in Portuguese; raise awareness and boost socio-community, giving emphasis to the Portuguese language in the process of inclusion; and promote intercultural dynamics, strengthening the relations graduates-school-community. This was the work that took place at a school in the Algarve with immigrant citizens of northern Europe. It was a relevant research work because it gives examples of work and social valuation that can followed, improved and adapted to other contexts; and it also moves the research to the target places of intervention, which allows assessment and constant reflections and thus a gradual construction of knowledge.

Keywords: Portuguese for all; portuguese language; inclusion; interculturality; action research.

Portugais pour tous: l'apprentissage de la langue portugaise en tant que facilitateur d'interculturalité et d'inclusion sociale et éducative

Résumé: Pour qu'il existe inclusion, en ce qui concerne les immigrants, les communautés d'accueil locales ont un rôle important à jouer dans la promotion de l'égalité des chances, passant assurément par l'enseignement de la langue portugaise [LP]. Pour aider à ce processus, il semble notamment que le Professeur de Portugais pour Tous [PPT] doit opérer dans trois environnements (salle de classe, l'école et la communauté locale) et ayant trois responsabilités fondamentales: impliquer l'immigré dans des situations de communication en LP, sensibiliser et renforcer la communauté socio-éducative et promouvoir des dynamiques interculturelles renforçant les liens entre la communauté, l'école et l'apprenti. Ce fut un travail qui a été effectué dans une école de l'Algarve avec des citoyens immigrés d'Europe du Nord. Il s'agissait d'un travail de recherche-action pertinent pour diffuser des exemples de travaux d'évaluation et de valorisation sociale qui peuvent être suivies, améliorés et adaptés à d'autres contextes et pour changer l'enquête à la cible de l'intervention locale ce qui permet des évaluations et réflexions constantes et donc une construction progressive des connaissances.

Mots-clés: Portugais pour tous; langue portugaise; inclusion; interculturalité; recherche-action.

Portugués para todos: el aprendizaje de la lengua portuguesa como facilitadora de la interculturalidad y de la inclusión social y educativa

Resumen: Para que haya inclusión, en lo que se refiere a los inmigrantes, las comunidades locales de recepción tienen una función importante en la promoción de la igualdad de oportunidades, trabajo que pasa incluso por la enseñanza de la lengua portuguesa [LP]. Como ayudante en todo este proceso, surge el docente del curso de Portugués Para Todos [PPT], con su actuación en tres ambientes (el aula, la escuela y la comunidad local) y además con tres responsabilidades básicas: involucrar al inmigrante en las situaciones de comunicación en LP; sensibilizar y dinamizar a la comunidad socioeducativa; y llevar a cabo una interculturalidad dinámica, estrechando las relaciones entre los alumnos, la escuela y la comunidad. Este fue el trabajo que se llevó a cabo en una escuela de Algarve con ciudadanos inmigrantes del norte de Europa. Fue un trabajo de investigación-acción pertinente por: divulgar ejemplos de trabajo y de valoración social que pueden ser seguidos, mejorados y adaptados a otros contextos; y por trasladar la investigación a otros lugares que fueron el objeto de intervención, lo que consiente constantes evaluaciones y reflexiones y, por lo tanto, una paulatina construcción del saber.

Palabras clave: Portugués para todos; lengua portuguesa; inclusión; interculturalidad; investigación-acción

Introdução

A temática da inclusão social e das relações interculturais reveste-se de grande importância devido ao atual movimento migratório e aos debates em torno da problemática da inclusão dos cidadãos portadores de deficiência. No que toca concretamente aos estrangeiros, saber utilizar a língua do país de acolhimento nos diversos contextos do quotidiano constitui uma mais-valia para se conseguir uma igualdade de oportunidades nas diferentes situações do quotidiano. Por isso, os cursos de Português Língua Estrangeira [PLE] assumem um papel preponderante e destacamos o curso de PPT, pelo facto de inovar e se distanciar da simples ideia de um curso de português para estrangeiros ao conjugar três áreas indissociáveis na construção de uma comunidade aberta à diferença, a saber: LP, inclusão social e interculturalidade. Neste processo, a LP deve surgir como um facilitador e não um obstáculo ou fator de diminuição do Outro.

Contextualização teórica

1. Português Língua Estrangeira e inclusão social: metodologias de ensino

A aprendizagem da LP é uma condição essencial na procura da inclusão social dos cidadãos estrangeiros. Como está escrito na Portaria n.º 1262/2009, de 15 de Outubro, o “ensino do Português como língua não materna [surge como um] fator gerador de uma maior igualdade de oportunidades para todos”. A aquisição do nível A2 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência é indispensável para que o imigrante aceda à cidadania, conheça os seus direitos e cumpra os seus deveres, se desenvolva pessoal, familiar, cultural e profissionalmente e até mesmo aceda à nacionalidade ou à autorização de residência permanente ou ao estatuto de residente de longa duração. Desconhecer a LP significa tornar-se mais vulnerável e dependente, registando-se dificuldades de inclusão, de se estabelecer e manter no país de acolhimento.

As necessidades comunicativas desta heterogeneidade populacional prendem-se sobretudo com as destrezas da oralidade e da escrita resultantes “das situações da vida quotidiana, das interações com os portugueses nos múltiplos contactos da vida social e profissional e das tarefas que, neste contexto, e numa língua outra que não a sua, têm de realizar” (Grosso, Tavares & Tavares, 2008, p.8). A aquisição da competência comunicativa em LP surge então como uma ferramenta que contribui para quebrar o isolamento e a diferenciação no acesso à escolaridade, ao emprego e aos restantes direitos assegurados pela

sociedade. Especificamente sobre as dificuldades escolares reveladas pelos alunos provenientes de grupos culturais e étnicos distintos do país recetor, também Araújo (2008, p.50), citando Ferreira (2003), se pronunciou, afirmando que tais situações se devem

a problemas relacionados com o domínio da língua do país de acolhimento, e às estratégias inadequadas utilizadas pelos professores na sala de aula, aliada à não compreensão, por parte destes e dos colegas, das diferenças culturais que são características dos grupos étnicos a que pertencem.

Esta afirmação remete-nos para a urgência na construção de uma escola que crie e consolide uma educação inclusiva e não permita preconceitos face ao bilinguismo dos estudantes. A Língua Materna [LM] não pode ser considerada um fator que diminui as potencialidades dos alunos. Por isso é que o Governo Português tem tomado sérias iniciativas, no sentido de facultar aos estrangeiros a possibilidade de compreender, falar e escrever em português facilitando assim a sua inclusão sociocultural, profissional e escolar. Destas iniciativas, destaca-se o curso PPT, coordenado a nível central pelo Alto Comissariado para a Imigração e Desenvolvimento Intercultural.

No âmbito escolar, é importante que sejam criadas todas as condições para que os filhos dos imigrantes não se inferiorizem nem se afastem em relação à língua e à cultura veiculadas pela escola. É necessário que as comunidades docente e discente aceitem e apreciem as particularidades dos novos alunos: valorizem a sua língua e cultura de origem, estimulem a participação dos pais, a aprendizagem cooperativa, entre outros aspetos, no sentido de contribuir para que as escolas se tornem eficazes no combate ao insucesso e abandono desses alunos, que por vezes são os primeiros passos para a exclusão social (Gouveia & Solla, 2004, p.20).

A aprendizagem de uma língua implica duas facetas: por um lado, conhecer o seu funcionamento, ou seja, as suas regras, os seus códigos e, por outro lado, conhecer o seu uso social (Santos, 2002). Esta correlação é imprescindível e, no ensino da língua, devemos considerar várias perspetivas metodológicas, pois não existe uma que seja a ideal. A escolha depende do momento, dos alunos e do conteúdo que se quer trabalhar. Por um lado, nem sempre devemos partir de estratégias meramente comunicativas, sendo a aprendizagem da estrutura da língua indispensável na construção de enunciados gramaticalmente corretos e aceitáveis do ponto de vista da interação comunicativa. O desenvolvimento da consciência metalinguística e contrastiva com o recurso a métodos mais tradicionais é imprescindível na eliminação dos erros interlinguísticos, por exemplo (James & Garrett, 1991). Por outro lado, é importante que o professor não

trabalhe a gramática como um fim, mas antes um meio que contribui para um melhor desempenho numa situação comunicativa durante as interações sociais.

É necessário criar situações de aprendizagem em que falar, ler e escrever não aparecem como meros exercícios mecânicos, sem sentido e desnecessários, mas sim como atos comunicativos com finalidades específicas decorrentes do social. Partir de atividades reais de comunicação é o caminho para a criação de um ambiente de cooperação e comunicação entre os alunos que assim se envolvem no uso funcional da língua (Bordón, 2007). Como nos diz Gómez de Enterría (2009), tudo parte da pergunta «para quê?» e a partir daí o docente deve dar aos seus alunos as ferramentas de que necessitam. Porém, “facultar ao indivíduo migrante o conhecimento da língua do país onde agora se encontra é uma responsabilidade da sociedade de acolhimento” (Grosso *et al.*, 2009, p.5), entendendo por sociedade toda a comunidade e não apenas a escola. No convívio quotidiano, o cidadão estrangeiro está exposto a uma ampla quantidade de informação e à aprendizagem da língua. Este real contacto, expondo-se o mais possível, é o meio que leva o falante a adquirir o automatismo desejável quando se expressa, transitando da gramática da sua LM para a gramática da língua objeto.

2. Interculturalidade: definição e importância

O panorama intercultural português é bastante diverso o que exige da sociedade um diálogo aberto, assente na tolerância, na inclusão e na cooperação. Este diálogo, como expôs Batelaan (2003, p.5), no Conselho da Europa em Estrasburgo,

suppose l'échange d'informations et d'opinions afin de promouvoir la compréhension mutuelle entre des personnes d'origines sociales, géographiques et culturelles différentes et ayant des convictions et des intérêts différents. Cette compréhension mutuelle est l'une des conditions nécessaires de la coexistence pacifique. Dans nos sociétés, pour vivre ensemble, la tolérance, l'inclusion et la coopération dans les quartiers, les lieux de travail et les institutions (écoles, centres socio-culturels et clubs), sont nécessaires.

E, para se construir este diálogo, a estratégia passa por fundar a interculturalidade, isto é, “a mentalidade aberta entre duas ou mais culturas, a um nível igualitário; a convivência fraterna entre pessoas de distintas culturas, com tolerância para com ‘o outro’, tendo em vista um enriquecimento mútuo” (Lopes-Cardoso, 2008, p.21). Esta educação é responsável por incutir nas crianças e nos jovens valores como a compreensão da diferença, o respeito pelo Outro como ser humano que é, a comunicação e a cooperação entre pessoas de origens diversas.

A educação intercultural é o caminho para incutir nos cidadãos sentimentos de preocupação com

o racismo e a xenofobia, com o repúdio de preconceitos, com a procura de respeito e preservação das línguas maternas, evitando que se manifeste e desenvolva a tendência para o etnocentrismo e para transformar o 'estrangeiro' no bode expiatório de tensões sociais, políticas e económicas (Lopes-Cardoso, 2008, p. 25).

E, em contraposição, aproveitando as palavras de Cochito (2004, p.16), apresentamos agora aquilo que não é educação intercultural e que se verifica em muitas escolas e associações locais do nosso país:

Educação intercultural não é incluir 'outras culturas' nos temas dos programas, nem celebrar as festas e as datas dos 'outros'; não é fazer uma campanha de *slogans* sobre os direitos humanos, quantas vezes [...] reproduzindo um conhecimento estereotipado do outro; também não é uma forma de [...] os levar, sem atrito, a comportarem-se como 'nós', a falarem como 'nós'! Educação intercultural não é 'dar voz' a minorias como forma de atenuar ou adiar o conflito enquanto 'aprendem' a integrar-se. Educação intercultural não é considerar a diferença como uma 'falha' que o próprio deve ter todo o interesse em suprir.

A interculturalidade fundamenta-se na interação e reciprocidade entre pessoas ou grupos humanos que pertencem a culturas diferentes, que coexistem no mesmo espaço e que se respeitam, resolvendo de forma não violenta os «conflitos». A educação intercultural abre a mentalidade das pessoas, ensina a comunicar com o Outro e a não lhe colocar «rótulos». Ademais, a diversidade cultural e linguística é também uma forma de conhecermos mais (sem sairmos do nosso país) e uma oportunidade para criarmos um ensino diferenciado e gerador de igualdade de oportunidades, em concordância com os parâmetros de uma escola para todos.

2.1 Escola e sociedade interculturais. Que mudanças se exigem?

Portugal tem cada vez mais gente de diferentes nacionalidades, línguas e tradições, devido ao nosso passado histórico e aos mais recentes fenómenos migratórios. Neste contexto, um sistema educativo de massas deve considerar essa riqueza cultural como um fator de coesão e de enriquecimento pessoal e social, procurando construir uma cidadania para todos. Uma escola e uma sociedade pautadas pela diversidade, em que todos têm direito ao sucesso educativo e à igualdade de oportunidades, exigem que a educação intercultural e inclusiva seja uma realidade. O sucesso educativo não pode ser apenas a classificação positiva na avaliação final, mas sim uma igualdade no acesso aos conhecimentos cognitivos e culturais, caso contrário, a discriminação continua, como ainda vai

acontecendo com filhos de estrangeiros e alunos em situação de deficiência. Trata-se, como diz Pedro (2009), de uma exclusão mais subtil, que deve merecer uma reflexão que saia do átrios sábios das universidades. Se as leis são importantes, realmente indispensável é o trabalho de sensibilização da opinião pública, de apoio ao associativismo imigrante, a gestão inteligente do fenómeno migratório, a cooperação e a atitude humanista. As leis e os discursos tornaram-se rapidamente inclusivos, mas as práticas só muito discretamente o são.

Contudo, a mudança pode acontecer. E, neste campo, a escola tem um papel de crucial importância, criando uma educação para todos que realmente aconteça: uma escola ajustada a esta nova realidade, incluindo-a nos programas de ensino, e que aposte numa pedagogia inclusiva e intercultural. É na escola em contacto com a comunidade que podemos aperfeiçoar o processo de socialização. Só esta comunicação entre a escola e a sociedade permite transformar a possível multiculturalidade estática numa interculturalidade dinâmica (Pedro, 2009) e construir o conhecimento e a emancipação. Daqui se depreende que as atividades pedagógicas e linguísticas praticadas na escola se devem prolongar para meio exterior (Batelaan, 2003), sendo a comunidade uma ramificação.

3. Educação Inclusiva: implicações pedagógicas

O conceito de inclusão só existe se pensarmos em exclusão, isto é, no impedimento de pertencer a um grupo e nele participar ativamente em comunhão com os restantes elementos. A inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre as pessoas, a sua valorização e fazer delas o ponto de partida para novas aprendizagens (Gardou, 2011).

A educação inclusiva exige que as experiências e práticas de todas as pessoas envolvidas (professores, alunos, pais e os membros da comunidade) sejam valorizadas e que haja um trabalho colaborativo como meio que facilita a tomada de decisões e a resolução de problemas (Sanches & Teodoro, 2007). A existência de uma cultura de partilha é condição essencial para se alcançar uma educação de qualidade para todos, em que todos têm um lugar e um contributo a dar, em que o (in)sucesso seja considerado uma responsabilidade de todos. Por isso, é importante que se organizem ações de formação, palestras, debates, um trabalho em conjunto com outras escolas, instituições e associações locais que proporcionem a troca construtiva de opiniões e experiências que conduzam a uma procura partilhada de novos caminhos.

Numa educação inclusiva, o professor desempenha fundamentalmente o papel de organizador, orientador e dinamizador das atividades. A sua preocupação dominante é fazer com que a atividade seja relevante e significativa para todos,

trabalhando em grupos com líderes rotativos, por exemplo, em que todos os elementos são reconhecidos, usufruem de uma participação ativa e útil e são corresponsáveis pelos progressos uns dos outros. Desta forma, em aprendizagem cooperativa, ninguém sai prejudicado da sala de aula. Nem os alunos considerados melhores ficarão prejudicados nem os apelidados de piores ficarão diminuídos (Sanches, 2011). Trata-se de uma filosofia de trabalho, de descoberta e de troca que estimula a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas; o reconhecimento e a valorização da individualidade; e a reflexão crítica de todos os intervenientes (Ainscow, 1997; Porter, 1997). Se os alunos estão nas escolas, seja o estrangeiro, o pobre, o portador de deficiência, os cognitivamente menos capazes, por que não os melhores e mais rápidos ajudarem os outros, constituindo-se um recurso para o professor?

Nesta sequência, Wang (1997) apontou certos erros graves que se cometem na tentativa de garantir a equidade no sucesso: elaborar programas baseados nas diferenças; simplificar o método educativo, reduzindo o currículo ao ensino de competências simples; manter os alunos calados e passivos, para que se diga que a turma está controlada; negligenciar as matérias fundamentais; dar menor *feedback* aos alunos que têm dificuldades, fazendo-lhes menor número de perguntas e/ou não esperando o tempo adequado pela resposta.

Contextualização metodológica

Este trabalho de projeto desenvolveu-se na modalidade de investigação-ação durante o ano 2009-10 e com um grupo de formandos do curso de PPT de uma escola do Algarve. Os formandos eram oriundos do centro e norte da Europa; na sua maioria, tinham idades já avançadas e eram reformados; tinham um baixo nível em LP; viviam um pouco isolados da comunidade local e sentiam-se desapoitados pela comunidade portuguesa. Destes fatores, resultava uma deficiente inclusão social. A própria comunidade, desconhecendo o interesse dos formandos estrangeiros pela aprendizagem da LP, culpabilizava-os pelas suas dificuldades linguísticas, considerando-os desinteressados e isolados, sem terem a noção de que, na verdade, essas dificuldades podem levar à marginalização e ao isolamento. Havia, portanto, uma situação de afastamento e culpabilização mútua não por questões xenófobas, mas antes por estereótipos.

Daqui se depreende que todo o trabalho teve de ser projetado para uma ação cujos alvos foram os formandos e a comunidade escolar e local onde estudavam e residiam. Estas comunidades foram chamadas a intervir nas ações dinamizadas em contexto.

Como alicerce de todo o plano de ação, levámos a cabo uma investigação teórica e de campo preponderantes para um cabal conhecimento do tema, das técnicas de atuação e do meio concreto em que se pretendia atuar. A parte empírica da investigação foi realizada com o recurso a técnicas de pesquisa de dados, tais como: observação, entrevista semiaberta e por questionário, avaliação documental e aplicação de testes de diagnóstico. Com este trabalho, obtivemos uma caracterização da situação inicial e da problemática, e definimos os objetivos e as estratégias de atuação que não se limitou ao investigador, mostrando que o aspeto social se sobrepõe ao individual, pois todos têm um lugar e um contributo a dar, como defendem Sanches e Teodoro (2007) e Batelaan (2003).

No âmbito da aprendizagem da LP, as estratégias desenvolvidas tinham como fim último a preparação dos cidadãos para a vida quotidiana, como aconselham Grosso *et al* (2008), Bordón (2007) e Santos (2004). Houve também a aprendizagem em contextos reais fora da sala de aula, de modo a reforçar a ideia de que a comunicação no meio social deve ocorrer em LP e não em inglês e que a sociedade de acolhimento deve auxiliar em todo este processo como responsável (Grosso *et al.*, 2009). Esta estratégia de atuação no meio socioeducativo incluiu outrossim o apoio de instituições como a casa do povo, a Universidade do Algarve e o ACIDI.

A avaliação das aprendizagens era contínua e efetuada tanto em contexto de sala de aula como em espaços exteriores, para que fosse o mais fiel possível. Esta foi uma metodologia que serviu para contornar o facto de, na generalidade, não haver uma total transposição dos conhecimentos adquiridos na sala de aula para a vida real, em virtude de usarem maioritariamente a língua inglesa. Desta forma, ajustavam-se as metodologias à realidade da região e trabalhava-se de modo mais personalizado e direcionado para os verdadeiros interesses e necessidades dos formandos.

Intervenção socioeducativa e principais resultados

A intervenção realizada teve como objetivo a inclusão social dos formandos do curso de PPT. O meio através do qual se desenvolveu todo o processo foi a aprendizagem-ensino da LP com objetivos de uso, gerando-se a capacidade de comunicar, daí que o curso não se tenha restringido à sala de aula e às atividades direcionadas exclusivamente para o grupo de formandos. Os próprios formandos notaram que este foi um curso diferente, pois tiveram a oportunidade de comparar com o que haviam feito no ano letivo anterior, já que, com a exceção de um, todos os estudantes tinham participado na primeira edição do curso de PPT. O diálogo e a cooperação entre formador, formandos e outros

agentes educativos da comunidade escolar e local foram um imperativo e um agrado para os formandos. Comentários como “Gostei da forma como o curso de PPT interagiu com a comunidade através dos eventos na escola, na casa do povo e na comunidade local” e “As atividades que estimularam a interação na escola e na comunidade foram úteis e agradáveis” são o exemplo da satisfação dos formandos.

A atuação recaiu sobre duas vertentes: linguística e social/intercultural (motivar os formandos para participar na sociedade, incentivar a comunidade local para que seja uma parte neste processo de ensinamento da LP e motivar as comunidades escolar e local para um trabalho colaborativo no âmbito da criação de interculturalidade e inclusão social).

Para dar cumprimento aos objetivos traçados realizou-se uma palestra sobre educação inclusiva e uma oficina de interculturalidade abertas a toda a comunidade. Além destas atividades, os formandos atuaram na comunidade local, promoveram outras que conduzissem a comunidade à escola (pais, associações escolares e instituições locais) e ainda outras que envolvessem a comunidade estudantil desde o primeiro ciclo (com o objetivo de formar novas mentalidades desde a mais tenra idade), professores e funcionários.

Percebe-se então, tal como aconselha Ainscow (1997), que o objetivo de se criar uma sociedade inclusiva exigiu uma metodologia de envolvimento que se estendeu para além da equipa pedagógica e que incluiu muitos outros agentes educativos, havendo um reforço da participação dos formandos na comunidade local com o intuito de melhorar e aprofundar as relações com os cidadãos da comunidade de acolhimento. A título exemplificativo, destacamos uma atividade que consistiu em realizar, numa manhã de sábado, um passeio pela comunidade, com paragens obrigatórias num café para tomar o pequeno-almoço e no mercado para comprar os legumes, frutas, carnes e o peixe necessários para a semana seguinte. Foi uma oportunidade de uso da língua em contexto real, colocando em prática os conteúdos gramaticais, léxicos, pragmático-funcionais e socioculturais trabalhados na sala de aula. O contacto com a língua-alvo em contextos reais, saindo da sala de aula, de maneira a expor os estudantes o mais possível (aproveitando o facto de a aprendizagem da LP ocorrer em Portugal), é uma estratégia de ensino de extrema relevância pela confiança que se dá aos formandos e pelos exemplos que se passam para a sociedade como coadjuvante no processo de aprendizagem-ensino da LP (Grosso *et al.*, 2009).

Como exemplo de uma atividade que levou a comunidade à escola para se envolver na construção de uma mudança de atitude, salientamos o “Sarau de Poesia: Chá com Letras” que o departamento de línguas promoveu envolvendo vários grupos sociais na concretização desta tarefa: os formandos de PPT

das duas turmas existentes, a escola (direção, funcionários, alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, suas famílias e outros docentes) e associações locais. Com esta atividade, cumpriram-se objetivos de pendor linguístico (falar em LP), intercultural (valorizar a cultura literária e linguística dos países de origem dos imigrantes) e, conseqüentemente, inclusivo.

Com a finalidade de formar novas mentalidades e de gerar Educação Inclusiva e Intercultural no seio dos mais novos, os formandos de PPT das duas turmas juntaram-se para organizar uma exposição de Natal em colaboração com os alunos do 2.º e 3.º ciclos. Por meio desta atividade, conheceram-se as tradições dos países de origem, contemplando todas as línguas maternas que existiam no estabelecimento de ensino, assim como as línguas estrangeiras estudadas, incluindo a LP.

Para os alunos do 1.º ciclo, os formandos organizaram várias sessões em que, semanalmente, durante o terceiro período letivo, se ouvia contar em LP histórias infantis dos países de origem dos formandos, culminando-se “A hora do conto” com a apresentação de uma narrativa criada pelos próprios formandos que consistiu numa espécie de roteiro turístico percorrendo todos os países que os alunos representavam. Assim, através de referentes culturais (como a geografia, lugares, literatura, museus, escultura...) e de saberes e comportamentos socioculturais tais como as comidas e bebidas típicas, viagens, transportes e festas, os alunos ampliaram os seus conhecimentos sobre os países de origem dos imigrantes que habitualmente veem nas ruas da localidade. As crianças tiveram também a oportunidade de contactar com os cidadãos e aprender a respeitar as suas dificuldades linguísticas e as diferenças culturais. Como expressa Cochito (2004), educar as crianças na base da compreensão e respeito pela diversidade e pela diferença é uma forma de as tornar mais participativas e aptas à comunicação intercultural. Por outro lado, com esta atividade, os próprios formandos puderam manter hábitos de prática da LP desenvolvendo as destrezas de expressão escrita (fazendo traduções e criando a narrativa do percurso turístico) e de expressão/interação oral (ao contar as histórias e ao interagir com os alunos).

Os resultados finais em LP, a avaliação das atividades e a autoavaliação final do curso pelos formandos² mostram que os objetivos traçados foram atingidos. Há mesmo um formando que escreveu o seguinte: “agora sou mais capaz de interagir com a comunidade através da LP melhor do que fazia antes”. Outro é da mesma opinião e diz que está mais motivado para agora continuar o seu português, o que significa que lhes foram proporcionadas as bases necessárias para que possam continuar a ser estudantes de LP em contextos formais e, principalmente, informais.

Com este trabalho no curso de PPT, foi possível construir uma grande mudança ao nível linguístico, como comprovam os resultados obtidos no teste final de nível A2 em todas as subáreas e os comentários que os formandos escreveram na sua autoavaliação: "O meu desempenho na língua cresceu"; "O diálogo básico melhorou"; e "Os meus níveis de leitura e escrita melhoraram". A mudança ocorreu outrossim ao nível social, com uma séria mutação nas atitudes. A este respeito, um formando escreveu: "As pessoas estão mais disponíveis para ajudar e isso encoraja-me a aprender mais e melhor". Há, neste comentário, a referência a duas grandes conquistas: a confiança em relação ao uso da LP que os formandos adquiriram durante a frequência do curso e a alteração nos comportamentos do povo graças à sensibilização «porta a porta» e do convívio que se gerou.

Há cinco comentários dos formandos que podem resumir, por um lado, a importância e utilidade do curso de PPT para estes cidadãos estrangeiros e residentes no Algarve e, por outra parte, o cumprimento dos objetivos: "O curso ajudou-me a comunicar com os meus vizinhos e fui bem recebida."; "O curso foi importante para a minha vida no Algarve porque me tornou mais confiante quando falo e interajo com os meus vizinhos, quando vou às compras e no fazer amigos nesta região."; "Consigo comunicar com os meus vizinhos em situações simples de comunicação e isso faz-me sentir bem. Também sou capaz de me expressar quando faço compras no mercado ou quando vou ao restaurante."; o curso "dá mais confiança e oportunidade de conhecer outras pessoas na região."; o curso "ajuda a melhorar a qualidade de vida em Portugal".

Todavia, num único ano letivo, as conquistas e mudanças não são absolutamente sólidas. No final do ano, ainda permaneciam dificuldades em termos linguísticos (sobretudo ao nível da interação oral) e no aprofundamento das relações entre a escola e a comunidade. Trata-se de um trabalho que pode demorar três ou mais anos letivos sem nunca prescindir do investimento na sociedade. Um curso de PLE cuja finalidade maior é a inclusão social dos alunos deve investir fortemente na comunidade e não se limitar ao trabalho na sala de aula. Como refere Leal (2010, p.194):

Poderão ser feitos projetos de atividades cuja organização seja em conjunto tanto na escola como na sociedade, de maneira a existir uma aproximação cultural, linguística e relacional. Aproveitar os eventos da comunidade, criar situações de prática real nos contextos, promovendo uma prática da oralidade com mais entusiasmo do que acontece na sala de aula, criar atividades na escola e atrair a comunidade local são tarefas primordiais para a transmissão de bons exemplos de comportamento e operar as mudanças desejadas.

A Junta de Freguesia e a Casa do Povo, por exemplo, são instituições que devem estabelecer parcerias com a escola, não só no sentido de se participar nas atividades que os outros organizam, mas também haver projetos comuns e

organizados em conjunto. Por outra parte, é preciso existir um maior interesse dos professores em debater as suas próprias práticas pedagógicas.

Considerações finais

Este trabalho de investigação-ação teve como finalidades essenciais o trabalho da LP em situações do quotidiano, garantindo aos formandos as melhores competências de modo a evitar que os recetores não necessitassem de responder em inglês; dinamizar a comunidade para que facilitasse a inclusão social dos estrangeiros residentes em Portugal; e fazer o intercâmbio formandos-escola-comunidade.

Conhecendo a situação inicial, houve o propósito de fazer um trabalho que conduzisse a uma situação desejável (Sanches, 2005), operada por intermédio de uma mudança ao nível das competências em LP, da inclusão social e da interculturalidade. Para se concretizarem estes passos, foi necessária uma atuação sobre/com o grupo de formandos e a sociedade, não restringindo tal atuação aos pressupostos teóricos e indo mais além dos decretos. É preciso que a lei passe para além do legislador, do investigador, das discussões académicas, sob pena de a mudança social não se verificar por não existir a intervenção dos próprios cidadãos. O próprio Estado tem noção desta necessidade, daí o apelo aos cidadãos para que sejam seus parceiros em matéria de inclusão social como se nota no Plano para a Integração dos Imigrantes. E foi este trabalho de parceria que ocorreu no curso de PPT.

Foram realizadas várias tarefas no sentido de melhorar a autoestima e a confiança dos formandos quer no que toca à sua inclusão social quer à prática da LP. Promoveu-se um intercâmbio formandos-escola-comunidade, com atividades práticas, de cariz cultural, onde os imigrantes foram chamados a intervir, envolvendo as comunidades, promovendo a troca de experiências e possibilitando o uso da LP. Além destas atividades, confirmando o que diz Cochito (2004), também a aprendizagem cooperativa em sala de aula foi uma estratégia que contribuiu para deixar os formandos mais à vontade, sem receio de intervir e de apresentar as suas ideias e opiniões. A promoção de uma maior responsabilização dos formandos e a diversificação de modelos de aprendizagem e de trabalho são sempre uma garantia de sucesso.

Notas

¹ Trabalho de projeto final do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial - <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1530>

- ² Esta autoavaliação foi realizada em inglês para que pudessem expressar com mais sentimento e desenvoltura as suas opiniões e os seus argumentos. Isto significa que as transcrições da autoavaliação que se apresentam correspondem a uma tradução daquilo que os formandos mencionaram.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (pp. 11-31).
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural* [Disponível em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/tese_17.pdf, consultado em 12/01/2010].
- Batelaan, P. (2003). *Le nouveau défi interculturel lancé à l'éducation: la diversité religieuse et le dialogue en Europe* [Disponível em <http://128.121.10.98/coe/pdfopener?smd=1&md=1&did=482958>, consultado em 12/01/2010].
- Bordón, T. (2007). *Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: UNED.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural* [Disponível em http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/Entreculturas/Coop_Aprendizagem_N3.pdf, consultado em 12/01/2010].
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Gardou, Ch. (2011). Pensar a deficiência numa perspetiva inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 13-23.
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El Español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Editorial Arco/Libros.
- Gouveia, A. & Solla, L. (2004). *Português língua do país de acolhimento: educação intercultural* [Disponível em http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/Entreculturas/Coop_Aprendizagem_N3.pdf, consultado em 12/01/2010].
- Grosso, M.; Tavares, A. & Tavares, M. (2009). *O Português para falantes de outras línguas. O utilizador independente no país de acolhimento*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. [ANQ, I.P.].
- Grosso, M.; Tavares, A. & Tavares, M. (2008). *O português para falantes de outras línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento* [Disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/portugues_falantes.aspx, consultado em 12/09/2009]

- James, C., & Garrett, P. (1991). The scope of Language Awareness. In C. James & P. Garrett (Org.), *Language Awareness in the Classroom* (pp. 3-23). London: Longman
- Leal, M. (2010). *Português para todos: a aprendizagem da língua portuguesa como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social*. Trabalho de projeto. Programa de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação. [Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1530>].
- Lopes-Cardoso, M. (2008). *António Vieira: pioneiro e paradigma da interculturalidade* [Disponível em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colecao_Portugal_Intercultural/2_AVieira_Interculturalidade.pdf , consultado em 12/01/ 2010].
- Pedro, R. (2009). Da tomada de consciência de uma sociedade multicultural à implementação de uma filosofia intercultural. In M. Rocha-Trindade (org), *Migrações, permanências e diversidades* (pp. 41-52) Porto: Ed. Afrontamento.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar e incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva . *Revista Lusófona de Educação*, 05 , 127-142.
- Sanches, I. (2011). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando Indicadores de Educação Inclusiva: as Práticas dos Professores de Apoio Educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.
- Santos, D. (2002). *Prestígio linguístico e ensino da língua materna*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. (2004). *Aprendizagem do português, língua segunda*. Vol. I e II. Mindelo (Cabo Verde): Escola de Formação de Professores do Ensino Básico.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 4967) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Legislação:

Portaria n.º 1262/ 2009, de 15 de Outubro. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Marcelino Leal

Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor pela Universidade Lusófona e em Ensino de Português e Espanhol pela Universidade de Aveiro.
slbmaal@yahoo.es

Isabel Sanches

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Lumière (Lyon 2)
Professora Associada na Universidade Lusófona
isabelrsanches@gmail.com

Correspondência:

Isabel Sanches
Instituto de Educação
Campo Grande, 376
1749 – 024 Lisboa

Data de submissão: Janeiro 2014

Data de avaliação: Abril 2014

Data de publicação: Setembro 2014