



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
2018

**Ana
Patrícia
Neves Borges**

**Diversidade linguística e cultural na
perspetiva de Professores de Português
Língua Não Materna**



**Ana
Patrícia
Neves Borges**

Diversidade linguística e cultural na perspetiva de Professores de Português Língua Não Materna

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Alemão) nos Ensinos Básico e Secundário (2º Ciclo), realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

O júri

Presidente

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Professor(a) Doutor(a) Maria do Socorro Pessoa
Professora Associada, Universidade Federal de Rondônia

Prof.^a Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro
(orientadora).

Agradecimentos

Muitas foram as pessoas que me presenciaram com palavras de amizade e carinho e que por isso me ajudaram, de alguma forma, a seguir sempre em frente ao longo desta minha jornada que tantos obstáculos teve à sua concretização. Neste sentido, queria agradecer, especialmente:

À Prof.^a Doutora Maria Helena, muitíssimo obrigada pela sua orientação, profissionalismo, disponibilidade e amizade para me aconselhar no melhor caminho a escolher.

Aos meus pais, Cristina e Francisco, por terem acreditado e sonhado comigo; pela paciência e pelo amparo; pelo amor e pelo colo que me fizeram ganhar forças para lutar contra todas as tempestades. Serão sempre o meu porto seguro, a melhor parte de mim, o meu maior apoio. Sem vocês não teria sido possível!

Ao Christian, porque sem ele não teria chegado onde cheguei. Obrigada pelo companheirismo, força, paciência, dedicação, amor, motivação e apoio ao longo de todo este percurso; por nunca me teres deixado desistir; por rejubilar de orgulho com cada etapa e por seres o mais feliz com os meus sucessos. Contigo ao meu lado foi mais fácil esta conquista!

À D.^a Leonor e ao Sr. Adelino, por todo o carinho, amizade e apoio ao longo deste percurso.

A todos os familiares e amigos que estiveram ao meu lado e que, dotados de imensa paciência, escutavam todas as minhas inseguranças, especialmente à Cristina que muitas horas passou a ouvir-me.

Às Professoras Teresa Alegre, Betina Martins e Alexandra Ferreira que, ao longo da Prática Pedagógica, me inspiraram imenso e me ajudaram a construir a minha identidade como futura professora.

A todos o meu sincero agradecimento e reconhecimento!

Palavras-chave

Diversidade linguística e cultural, imigrantes, refugiados, integração, professores de Português Língua Não Materna, educação em Português, interculturalidade.

Resumo

Portugal, país com tradições emigratórias, tem-se tornado ao longo dos anos num país de acolhimento para centenas de imigrantes que aqui encontram condições favoráveis para recomeçarem as suas vidas. As migrações contribuem para a criação de sociedades plurais, nas quais está presente um “arco-íris” linguístico e cultural diversificado e perante o qual (con)vivemos no nosso dia a dia.

As escolas não são imunes a esta realidade e recebem, na sua comunidade educativa, alunos das mais diversas partes do mundo, realidade esta que constrói novos desafios à comunidade escolar, no sentido de se formarem alunos com base nos princípios da valorização da diversidade linguística e cultural, conscientes da diversidade da sociedade na qual estão inseridos, onde o diálogo e a valorização do Outro é fundamental.

Com o presente Relatório, pretende-se compreender quais as perceções que os professores de Português Língua Não Materna (PLNM) têm em relação aos alunos imigrantes/refugiados, atendendo para o desafio da inclusão e dos recursos pedagógicos utilizados nas aulas de PLNM, de forma a cumprirmos este objetivo. Foi implementado um questionário que nos permitiu identificar as características académico-profissionais das três professoras de PLNM que lecionam numa escola do distrito de Aveiro, realizando-se, posteriormente, entrevistas individuais com cada docente. A metodologia utilizada no tratamento de dados foi, fundamentalmente, qualitativa. A partir da análise dos resultados podemos concluir que as professoras de PLNM adotam posturas de inclusão de alunos estrangeiros nas suas turmas, recorrendo a diversos elementos de comparação construtiva entre as várias culturas existentes na sala de aula, preocupando-se com a valorização da identidade de cada aluno e com a aprendizagem baseada nos pilares da inclusão e da valorização do Outro como fontes de enriquecimento, quer da cultura, quer da formação de futuros cidadãos do mundo.

Keywords

Linguistic and cultural diversity, immigrants, refugees, integration, Teachers of Portuguese as Non-native language, Portuguese education, interculturality.

Abstract

Portugal, a country with migratory traditions, has become, over the years, a host country for hundreds of immigrants who find favorable conditions here to restart their lives. Migrations contribute to the creation of plural societies, in which a diversified linguistic and cultural "rainbow" is present which we live within our daily lives.

Schools are not immune to this reality, receiving in their educational community students from many different parts of the world, creating new challenges for the school community to educate their students. An education based on the principles of valuing linguistic and cultural diversity, having conscious of the difference of the society in which they live, where dialogue and appreciation of the Other are fundamental.

This report intends to understand what perceptions Teachers of Portuguese as Non-native language have regarding immigrant/refugee students, considering the challenge of inclusion and the pedagogical resources used in Portuguese as Non-native language classes. To fulfill this objective a questionnaire and an individual interview was performed, which allowed us to identify the academic-professional characteristics of the three Portuguese as Non-native language teachers who teach in a school in the district of Aveiro. The methodology used in data processing was mainly qualitative. From the analysis of the results, we can conclude that the Portuguese as Non-native language teachers adopt positions of inclusion of foreign students in their classes, using various elements of useful comparison between the different cultures in the classroom. Worrying about the valorization of the identity of each student and with an education based on the pillars of inclusion and appreciation of the Other as sources of enrichment both the culture and the formation of future citizens of the world.

Índice Geral

Índice.....	i
Índice de Figuras, Tabelas e Gráficos.....	v
Lista de Siglas e Acrónimos	vii
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	27
1. Contextualização histórica	29
1.1. Origem e evolução histórica das migrações e a imigração em Portugal	29
1.2. Atualmente, a guerra civil Síria	36
1.3. Crise migratória.....	41
2. Refugiados.....	46
2.1. Conceito de refugiado e estatuto de asilo	46
2.2. Conceito de imigrante: legal e ilegal	49
2.3. Migrante económico e refugiado	52
3. Políticas migratórias e de asilo na União Europeia	54
3.1. Migração e segurança.....	56
3.1.1. Convenção de Genebra de 1951	57
3.1.2. Regulamento de Dublin	57
3.1.3. EURODAC	59
3.2. Instituições para a migração e asilo.....	59
3.2.1. FRONTEX.....	60
3.2.2. EUROPOL	60
3.2.3. GEAA/EASO (European Asylum Support Office)	60
3.2.4. ACNUR (Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados)	61

3.2.5. CPR (Conselho Português para Refugiados)	61
3.2.6. FRA (EU Agency for Fundamental Rights).....	61
4. Estatuto de refugiado.....	62
4.1. Instrumentos para o reconhecimento do estatuto de refugiado	62
4.2. Integração das populações imigrantes: problemas e desafios.....	65
4.2.1. Integração de migrantes na UE	65
5. Educação intercultural e Português Língua Não Materna	67
5.1. A Escola como espaço de diversidade	67
5.2. Língua Materna, Língua Não Materna, Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua de Acolhimento e Português Língua Materna / Português Língua Não Materna	70
5.3. A valorização do Outro - Conceito de <i>Othering</i>	78
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	81
1. Enquadramento e apresentação do estudo	83
2. Objetivos e finalidades do estudo	84
3. Metodologia da Investigação	85
3.1. Tipo de investigação: qualitativa	85
3.2. Instrumentos de recolha de dados	88
3.2.1. Inquérito por questionário.....	89
3.2.2. Inquérito por entrevista	90
4. Análise e interpretação dos resultados.....	92
4.1. Análise do questionário	94
4.2. Análise da entrevista	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
1. Introdução.....	115

2. Principais conclusões e implicações do estudo	115
3. Limitações do estudo e perspetivas futuras de investigação	118
BIBLIOGRAFIA	121
1. Referências bibliográficas	123
2. Outras obras consultadas	132
ANEXOS	135
Anexo 0- Guião para a Entrevista	137
Anexo 1- Inquérito por questionário- Professora PLNM- A	138
Anexo 2- Inquérito por questionário- Professora PLNM- B	140
Anexo 3- Inquérito por questionário- Professora PLNM- C	142
Anexo 4- Transcrição da entrevista- Professora PLNM- A.....	144
Anexo 5- Transcrição da entrevista- Professora PLNM- B.....	153
Anexo 6- Transcrição da entrevista- Professora PLNM- C	158

ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Gráficos:

Gráfico 1- Grupos etários de imigração, SEF, 2017

Gráfico 2- Nacionalidades mais representativas, SEF 2017

Gráfico 3 - Percentagens de óbitos civis durante 7 anos de conflitos. SNHR, 2018

Gráfico 4 - Percentagens civis mortos no 1º semestre (janeiro-junho) de 2018

Figuras:

Figura 1- Número de mortes migrantes. *In revista* "Refugiados"- PAR

Figura 2- Síntese estatística da crise migratória atual. UNHCR, 2018

Tabelas:

Tabela 1- Síntese das identificações académico-profissionais das participantes

Tabela 2 – Caracterização dos participantes

Tabela 3- Categorias de análise dos dados da entrevista

Tabela 4- Identificação de possíveis características de *Othering*

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

Neste Relatório, foram utilizadas siglas e acrónimos, que aqui se apresentam por ordem alfabética:

2.º CEB	2.º Ciclo do Ensino Básico
3.º CEB	3.º Ciclo do Ensino Básico
ACNUR	Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
CPR	Conselho Português para Refugiados
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
LA	Língua de Acolhimento
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LNМ	Língua Não Materna
LP	Língua Portuguesa
ME	Ministério da Educação
OIM	Organização Internacional de Migração
ONU	Organização das Nações Unidas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PLM	Português Língua Materna
PLNM	Português Língua Não Materna
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
UE	União Europeia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos num mundo complexo, plural e em constante mudança. Devido à globalização, às migrações internacionais e nacionais, aos conflitos internacionais e à construção de uma cidadania europeia temos de adquirir competências de aprendizagem que nos facilitem conviver e comunicar numa sociedade multicultural em que a diversidade linguística e cultural é uma realidade incontornável e que, por sua vez, corresponde a uma fonte de enriquecimento. Os movimentos migratórios continuam a ser a principal causa para a existência desta diversidade, quer na nossa sociedade, quer no mundo.

Perante esta realidade e enquanto futuros professores de línguas estamos conscientes de que a competência comunicativa numa língua implica a compreensão de padrões e práticas culturais inerentes a essa mesma língua, pelo que tentámos procurar leituras que nos mantenham informados sobre as políticas linguísticas e curriculares a nível da lecionação de línguas, de forma a tentarmos contribuir para o desenvolvimento de uma competência intercultural nos nossos alunos. É em linha com esta premissa que assentámos o estudo de PLNM nas escolas portuguesas, que se prende com a diversidade linguística e cultural existente.

Neste âmbito, interessa-nos estar consciente das realidades escolares de forma a adquirirmos bagagem teórica, relativa à importância da integração e da valorização da identidade dos alunos imigrantes na comunidade escolar, adequando o currículo de forma a fomentar o respeito pelo Outro e pelas diferenças, procurando formar cidadãos íntegros e solidários, uma vez que as crianças de hoje serão os adultos de amanhã.

A nível pessoal, a temática das migrações e a atual crise migratória com a problemática dos refugiados vindos da Síria despertou-nos, desde o início, um incómodo tremendo. Não compreendíamos como é que em pleno século XXI, com políticas de migração implementadas, assistimos às imagens desoladoras que a comunicação social nos faz chegar constantemente. Referimo-nos a todas as reportagens e notícias que nos dão conta de centenas e centenas de pessoas

utilizando barcos sem as mínimas condições, atolados de pessoas, acabando muitas por morrer afogadas, tudo isto porque estavam a tentar fugir do seu país que se encontra em guerra, deixando tudo quanto tinham para trás.

Desta forma, interessou-nos estudar a temática dos imigrantes e refugiados, dando ênfase ao processo de integração destes cidadãos na cultura e no ensino do Português. Assim, o presente estudo dividir-se-á, de forma geral, em duas partes: o enquadramento teórico e o enquadramento metodológico e análise de resultados.

Uma das razões que nos fez selecionar a temática deste Relatório foi a importância de se formarem cidadãos informados e preparados para lidarem com as mais diversas situações de integração de alunos imigrantes nas escolas e nas sociedades, apelando à inclusão e à igualdade de oportunidades, onde o diálogo intercultural é fundamental até para a nossa própria construção como cidadãos do mundo.

Foi com base nesta linha de pensamento que sentimos necessidade de estudar as políticas migratórias de integração e inclusão, que estão ao dispor dos cidadãos que necessitam de refúgio num país diferente do seu, porque casos extremos de guerra fizeram com que o seu próprio país já não fosse seguro.

Assim, na primeira parte deste Relatório será apresentada uma revisão da literatura que incide em conceitos pertinentes para a compreensão da temática dos migrantes e refugiados, nomeadamente os conceitos de refugiado (legal e ilegal) distinguindo-o dos imigrantes económicos. Decidimos apresentar alguns fatores da crise migratória atual, contextualizando sobre a realidade Síria e os instrumentos e políticas de integração existentes que visam a estabilidade e conforto dos cidadãos que se encontram numa situação frágil como é o caso dos refugiados. Nesta parte refletimos, também, sobre conceitos como a diversidade linguística e cultural presente nas escolas portuguesas, nomeadamente no ensino de PLN, distinguindo conceitos pertinentes para o ensino de Português, como é o caso da LM (Língua Materna), LE (Língua Estrangeira), L2 (Língua segunda), Língua de Acolhimento (LA), entre outros, na importância da integração e

valorização do Outro no contexto escolar Português através do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa (LP).

Desta forma, pretendemos:

- Compreender a origem e a evolução histórica das migrações até à atual crise migratória e as correspondentes políticas que regem a temática;
- Compreender de que forma a educação intercultural contribui para o ensino de PLNM e se torna fundamental para a integração dos aprendentes de PLNM;
- Compreender a importância da valorização do Outro, conhecendo melhor os alunos, as suas origens, a sua cultura, assim como a preocupação de se adequarem as metodologias de ensino, os conteúdos e os recursos às situações específicas.

Na segunda parte, no enquadramento metodológico, será apresentado o estudo empírico relacionado com as perceções que os docentes de PLNM manifestam, inconscientemente, nos seus discursos ao se referirem a alunos estrangeiros.

Pretendemos compreender se num espaço multicultural e diversificado (linguística e culturalmente), como são as aulas de PLNM, que conceções têm as docentes em relação a alunos imigrantes e se conhecem algumas políticas integradoras destes jovens/ famílias na comunidade, entre outros aspetos direcionados com este público.

Salientamos que o estudo empírico decorreu na escola onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES), no ano 2017/2018.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1- Contextualização histórica

1.1- Origem e evolução histórica das migrações e a imigração em Portugal

As migrações assumem-se como um dos fenómenos na história da humanidade, as quais apresentam consequências a diversos níveis, tanto social, cultural, económico ou político.

Nas sociedades atuais, numa época de globalização, assiste-se a uma crescente diversidade de culturas devido ao aumento de fluxos de pessoas (com migrações nacionais e internacionais), de serviços, de viagens e redes de comunicação e de informação. É possível constatar esse facto ao olharmos para o “arco-íris cultural” (Stoer e Cortesão, 1999) que configura a nossa sociedade para nos apercebermos dessa multiculturalidade.

Esta realidade cria novos desafios nas escolas portuguesas, devido à presença de diversificados grupos sociais, culturais e étnicos resultantes dos fenómenos migratórios. Neste contexto, espera-se que a escola promova igualdade de oportunidades, quer ao nível do acesso quer ao nível do sucesso a todas as crianças, respeitando as diferentes culturas e que desenvolva práticas de justiça social, solidariedade e respeito por todos os parceiros envolvidos no processo educativo. (Araújo, 2004, p. 27).

Com o intuito de compreendermos qual o percurso histórico das migrações, abordaremos, seguidamente, alguns dos acontecimentos que contribuíram para que atualmente tenhamos a realidade descrita no parágrafo anterior.

De acordo com Jackson (1991, p.2) “a migração implica o movimento de indivíduos e grupos entre duas sociedades: a que acabaram de deixar e aquela em que procuram inserir-se.”

Tal como afirma Rocha-Trindade (1995, p.141), “os movimentos internacionais de população, independentemente das suas causas, tanto próximas como estruturais, conduzem necessariamente à criação de contextos multiculturais.”

Contextos estes que se verificam nas sociedades atuais (e passadas), uma vez que os fenómenos migratórios têm uma característica incontornável, que é a necessidade da sociedade se confrontar perante a presença de indivíduos de diversas nacionalidades e culturas, onde a comunicação intercultural é uma necessidade essencial para a coexistência e compreensão entre todos os cidadãos.

Como já referimos, a história migratória de qualquer país está indissociavelmente ligada às suas características económicas, demográficas, culturais e políticas. Os países europeus foram, sistematicamente, ao longo dos tempos, confrontados com problemas migratórios, uns mais marcados pelo fenómeno da migração, noutros a imigração manifestou-se mais acentuada.

Ao realizarmos uma análise diacrónica das migrações das populações ao longo do tempo, podemos constatar que na década de 1960, Portugal foi um dos “grandes poderes da época da expansão europeia”, tendo um papel fundamental nas migrações coloniais, enviando muitos portugueses (marinheiros, soldados, colonos) para “as quatro partidas do mundo”. (Castles, 2005, p.9).

Segundo o mesmo autor, o nosso país passou a fazer parte da periferia subdesenvolvida da Europa (emigração de mão-de-obra para América do Norte e do Sul, para o Norte da Europa Ocidental, entre outros), uma vez que, só na segunda metade do século XIX, a industrialização chega a Portugal.

Desta forma, após a II Guerra Mundial (1945), e devido à pobreza e às pressões políticas existentes, variadíssimos cidadãos portugueses dirigiram-se para destinos como a Europa do Norte, França e Alemanha.

No entanto, depois do 25 de Abril de 1974, e como consequência da descolonização que se seguiu, o número de indivíduos estrangeiros, residentes em Portugal, cresceu de forma significativa.

De acordo com Fonseca et al (2005, p.82), entre 1975 e 1977, observou-se a primeira fase do fenómeno imigratório, composta por imigrantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), seguindo-se os imigrantes associados à descolonização.

Nesta época, Portugal começa a ser visto como um possível país de acolhimento, por diversas razões: políticas (permeabilidade de entradas na ex-metrópole), socioculturais (laços consequentes de séculos de história e língua comum) e económicas (melhoria das condições de vida). (Rosário, 1999).

É de acrescentar que, antes de 1980, parte do fluxo imigratório recebido por Portugal correspondia aos chamados “retornados”.

Neste mesmo ano (1980), observaram-se dois acontecimentos fundamentais: por um lado, na maioria dos Estados da Europa Central e do Norte existiam barreiras impostas à imigração de países terceiros; por outro lado, em Portugal, observava-se a consolidação da democracia, a estabilidade política, a adesão à Comunidade Europeia e a ausência de uma política migratória. (Oliveira, Rosário e Santos, 2006).

Em meados da década de 1980, observou-se um aumento progressivo de imigrantes em Portugal, influenciado diretamente pela adesão à Comunidade Europeia em 1986, abrindo-se fronteiras para uma população cada vez mais heterogénea e diversificada que vê Portugal como um possível destino. Nesta época, observa-se uma evolução do número de imigrantes vindos do Brasil, China e Índia, e, também, um aumento do número de imigrantes provenientes da Angola, Guiné-Bissau e Cabo Verde. (Fonseca et al, 2005).

De acordo com Santos (2008 p.176),

“Portugal afirma-se como um subsistema semiperiférico, no contexto europeu, destacando-se como um país de emigração e imigração. Continua a ser um país emissor de mão-de-obra para os países centrais e semi-periféricos, como também receptor de imigrantes, sobretudo das ex-colónias portuguesas e da Europa do Leste”.

Os anos de 1998/1999 iniciam uma segunda fase do movimento migratório. Nesta altura, presencia-se a chegada de um grande número de imigrantes naturais da Europa do Leste (principalmente, da Ucrânia, Rússia, Moldávia e Roménia), contribuindo significativamente, para a inserção de Portugal no sistema de migrações internacionais atual. (Fonseca et al 2005, p.82).

De acordo com Pinheiro (2008) (citado por Tomaz, 2011, p.26), os imigrantes vindos da Europa do Leste fizeram com que a população portuguesa aumentasse de uma forma significativa a partir dos anos 90 sendo que, pela primeira vez, esta corrente imigratória não resultava de ligações históricas entre os países de origem e Portugal (como era o caso dos indivíduos oriundos das ex-colónias).

No final da década de 1990, foi necessária uma intervenção política acentuada, uma vez que, Portugal passou a ser um país de destino atrativo para muitos indivíduos e o número de imigrantes ilegais começou a ser cada vez maior. Segundo Ruy (2000, p.5), os governos dos novos países de imigração europeus (Espanha, Itália, Portugal e Grécia) promoveram uma “campanha de legalização”, com o intuito de observar as variadas situações existentes e de prevenir a contratação legal de indivíduos estrangeiros sem documentos. (Tomaz, 2011, p.27).

De forma sucinta, tal como refere Ançã (2008, 2010), podemos mencionar, três grandes gerações de imigrantes em Portugal:

- **Antes do 25 de abril de 1974**, com os ingleses, espanhóis, alemães, franceses, e ainda com os refugiados de Goa, Damão e Diu (após a anexação destes territórios pela União Indiana);
- **Depois de 1975**, com a dependência de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, o que provocou a vinda de mais de meio milhão de cidadãos destes países para Portugal;
- **No início deste milénio**, com imigrantes vindos sobretudo da Europa de Leste e Ásia Central (sequência do desmembramento da União das Repúblicas Socialistas, Soviéticas/ URSS) da América Latina e da Europa Comunitária, nomeadamente lusodescendentes.

Atualmente, em relação à imigração existente em Portugal, podemos constatar que em 2017 se verificou pelo segundo ano consecutivo, um acréscimo da população estrangeira residente em território nacional, com um aumento de 6,0% face a 2016, totalizando 421.711 cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência. (SEF, 2018, p.11).

No presente gráfico 1, verificamos que se encontram a residir em Portugal, cerca de 421 711 imigrantes, nomeadamente, 205 874 homens e 215 837 mulheres, distribuídos por todo o território nacional. Valores estes que aumentaram, consideravelmente, em relação ao ano anterior (homens- 192 842; Mulheres- 202 111).

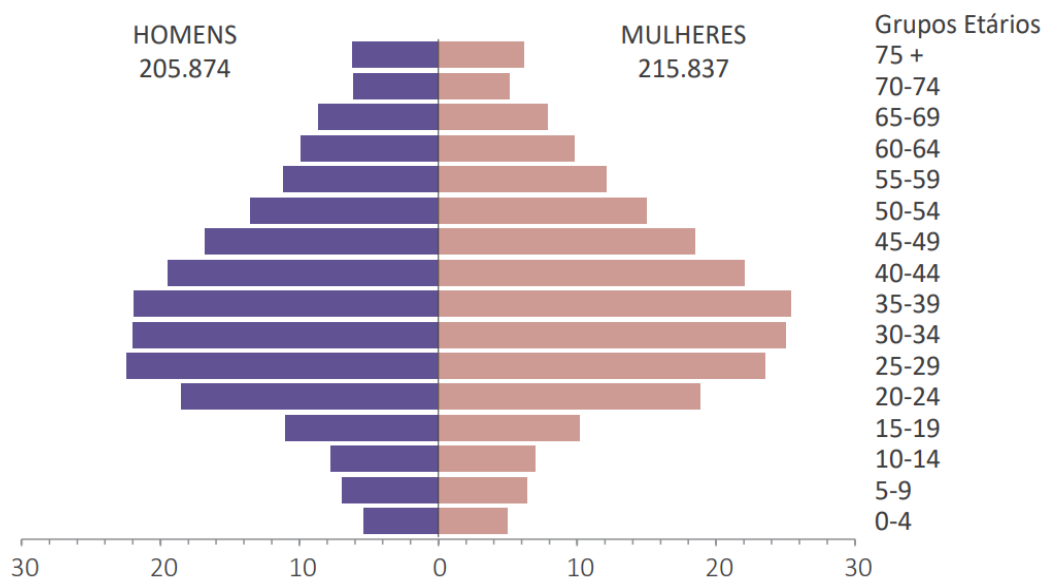


Gráfico 1- Grupos etários de imigração, SEF, 2017

Podemos verificar ainda no gráfico 2, relativo à nacionalidade dos imigrantes em Portugal, que a que tem mais realce é a brasileira, com um total de 85.426 cidadãos, mantendo-se como a principal comunidade estrangeira residente, tendo aumentado 5,1% em relação a 2016, invertendo assim a tendência da diminuição do número de residentes desta nacionalidade que se verificava desde 2011. (SEF, 2017, p.13).

Contudo, de acordo com fonte citada, a estrutura das dez nacionalidades mais representativas alterou-se com a entrada da Itália (12 925) cuja comunidade registou um aumento superior a 50% face a 2016 e a consequente saída da Espanha (12 526). (SEF, 2017, p.12).

Relativamente aos cidadãos oriundos do continente africano, registou-se uma descida (-2,8%), com particular incidência nos originários dos países africanos de língua oficial portuguesa, cuja aquisição da nacionalidade portuguesa constituirá o principal fundamento para este decréscimo.

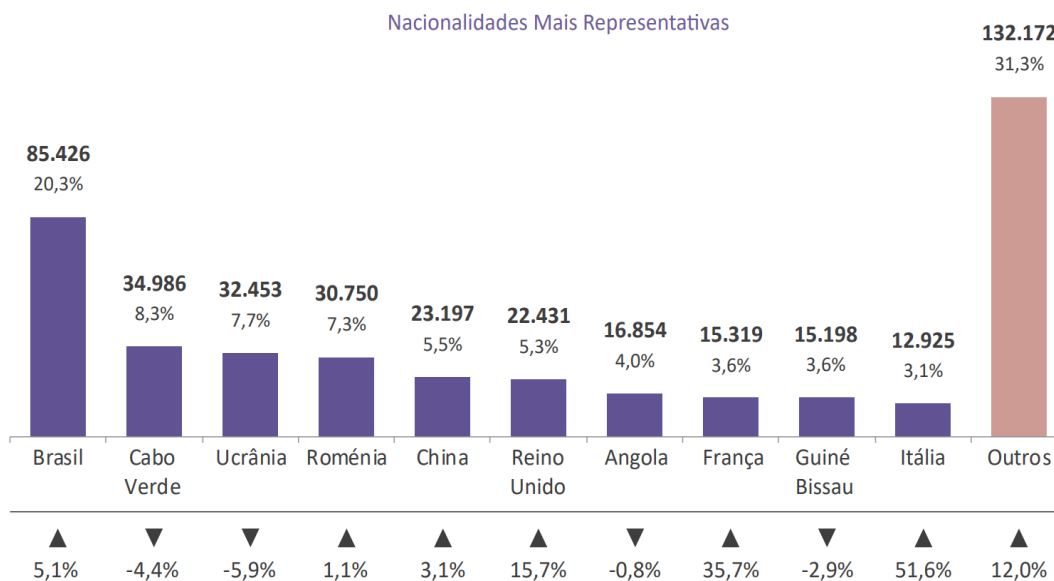


Gráfico 2- Nacionalidades mais representativas, SEF, 2017

1.2- Atualmente, a guerra civil Síria

A cada minuto, aproximadamente 20 pessoas são forçadas a deixar suas casas por causa de conflitos ou perseguição.

(In Relatório de Impacto, ACNUR, 2017, p.10.)

Os últimos anos são marcados pela emergência de um grande fluxo migratório com destino à União Europeia (UE.), sendo que esse fluxo resultou, essencialmente, da emergência do conflito civil armado na Síria, na expansão do autoproclamado Estado Islâmico e na proliferação de conflitos nos países do norte de África. (Costa e Teles 2017, p.29).

As grandes vagas de transição para a democracia têm sido associadas à estação primaveril, como uma metáfora para explicar a bonança após o inverno. Podemos tomar como exemplos a Primavera dos Povos, relativa às revoluções que ocorreram por toda a Europa durante o ano de 1848 ou a Primavera de Praga, movimento que ocorre na Checoslováquia em 1968. (Luz, 2014, p.8).

De igual modo, a onda revolucionária dos países árabes do Médio Oriente e norte de África foi apelidada de Primavera Árabe, numa referência implícita à Primavera de Praga. (Bijos e Almeida, 2013, p.59).

A Primavera Árabe é, assim, o termo dado às revoluções árabes contra os regimes e governos ditatoriais através da realização de manifestações e protestos populares, devido à deterioração da situação da população que sofre com falta de oportunidades de trabalho, falta de justiça, falta de democracia e outros serviços necessários. (Oufella e Ely, 2013, p.105).

Estes protestos populares surgiram como resultado da corrupção e de políticas repressivas ao longo de várias décadas.

Assim, no final de 2010 e início de 2011, o mundo árabe assistiu a uma grande onda de revoluções contra os regimes ditatoriais e autoritários em vários países, por exemplo, Tunísia, Egito, Líbia e Síria.

O fenômeno da Primavera Árabe surgiu como consequência de condições econômicas adversas vivenciadas pelo povo árabe por causa de regimes militares ditatoriais. (Aissa, 2012, p.2).

Perante este ambiente fustigado com a guerra Síria, alastrado em larga escala por todo o país, resultaram milhares de Refugiados.

Recordamos que, este conflito começou no início de 2011, com protestos pacíficos contra o regime do presidente Bashar Al-Assad. Os manifestantes pediam a saída de Assad, que tomou posse em 2000, depois de ter sucedido o seu pai, que esteve no poder durante três décadas. Ativistas sírios basearam-se nas mesmas ferramentas e métodos usados por ativistas na “Primavera Árabe”, em que vários regimes ditatoriais no Médio Oriente foram derrubados. Estas técnicas passaram por publicação de vídeos no YouTube e criação de *slogans* semelhantes aos usados nas contestações árabes. (Lynch, Freelon e Aday, 2014).

Em março de 2011, os confrontos mais violentos centravam-se em Daraa, no sul do país, devido à apreensão e tortura de um grupo de adolescentes por recorrerem ao *grafitti* como forma de protesto contra o regime, escrevendo nas ruas mensagens de revolta e desagrado em relação às práticas civis em vigor. No entanto, este acontecimento fez escalar as manifestações e as revoltas, o que levou o governo sírio a aplicar forças repressivas aos mínimos sinais de atividade de protesto, contribuindo desta forma para o aumento da violência nas cidades, resultando na morte de vários protestantes. Salientamos que, este conjunto de atos violentos, por parte das forças militares, contribuíram para que, em julho, os conflitos se alastrassem por todo o país.

O conflito foi-se complexificando com o envolvimento de potências globais (Rússia) e regionais (Turquia e Irão) e movimentos estrangeiros, assim como de grupos 'jihadistas'.

O ISIS (Islamic State of Iraq and Syria), um grupo militar jihadista, aproveitou-se deste tumulto no país para ganhar força e visibilidade. A população síria encontra-se, assim, no meio do conflito entre o exército de Assad e grupos rebeldes e extremistas. Referimos que todas as partes envolvidas cometeram crimes de guerra, usando armas químicas, execuções em massa, torturas e múltiplos ataques mortais contra civis.

Este conflito armado na Síria, que decorre há sete anos, já provocou a morte a mais de 13 milhões de pessoas, incluindo seis milhões de crianças. (European Commission, 2018, p.1).

Estatísticas recentes revelam que mais de 67 milhões de pessoas no mundo deixaram os seus locais de origem por causa de conflitos, perseguições e graves violações de direitos humanos. Entre elas, aproximadamente 22 milhões cruzaram uma fronteira internacional em busca de proteção e foram reconhecidas como refugiadas. A população de apátridas (pessoas sem vínculo formal com qualquer país) é estimada em 10 milhões de pessoas. (ACNUR, 2018, p.5).

Como podemos observar pelo gráfico 3, no decorrer de 7 anos (desde o início dos conflitos armados em março de 2011 até ao mesmo mês de 2018), contabilizam-se 217 764 mortes, vítimas das mais diversas causas, como podemos observar na descrição de percentagens correspondentes.

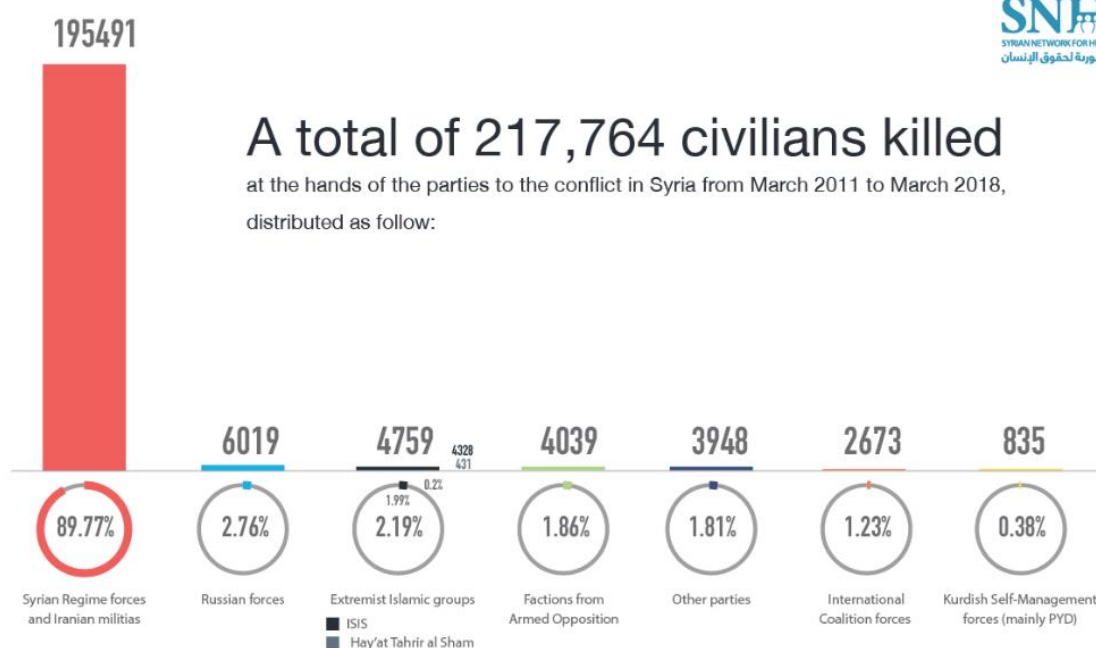


Gráfico 3 - Percentagens de óbitos civis durante 7 anos de conflitos. SNHR, 2018

É assustador como de janeiro até junho de 2018, a totalidade de óbitos corresponde a cerca de 4 759 cidadãos, como podemos observar no seguinte gráfico 4, disponibilizado *online* na plataforma SNHR. (Syrian Network for Human Rights, 2018).

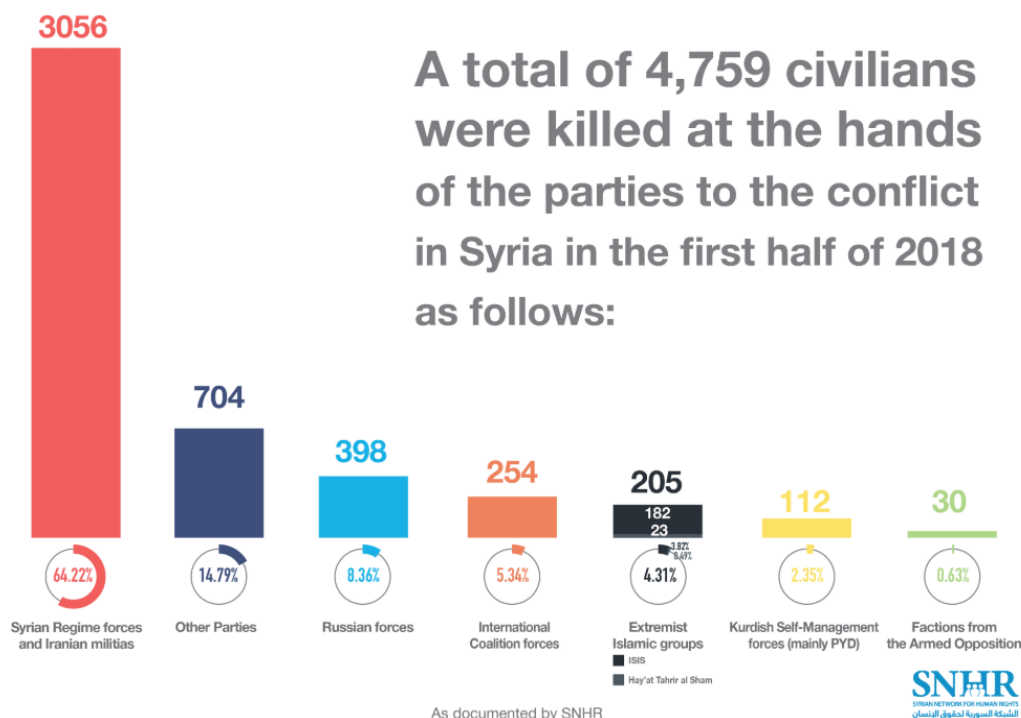


Gráfico 4 - Percentagens civis mortos no 1º semestre (janeiro-junho) de 2018

Neste contexto, tal como refere Filippo Grandi, devemos ter a consciência de que “o conflito na Síria não é sobre números, mas sobre pessoas”. (ACNUR, 2017, p.4). De facto, as estatísticas são imprescindíveis para que consigamos ter a perceção da devastação que a guerra na Síria está a causar na população, mas, acima de tudo, devem servir para que as políticas sejam revistas e adaptadas às necessidades dos cidadãos, pois, embora existam políticas de apoio aos refugiados oriundos destas crises humanitárias, nem sempre são tão eficazes como foram idealizadas.

1.3. Crise migratória

Como sabemos, as migrações têm cada vez mais relevância nas sociedades atuais, pois estamos constantemente a deparar-nos com famílias que imigram na esperança de uma vida melhor, a nível social e económico, para que as suas famílias consigam manter-se estáveis e consigam sobreviver perante as adversidades.

Em primeiro lugar, é pertinente que se reflita sobre o conceito de migração que, segundo a OIM (Organização Internacional para as Migrações, 2010, p.40), corresponde ao:

“Processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes económicos. “

Muitos são os cidadãos que se vêm obrigados a imigrar, devido a situações de gravidade extrema, como é o caso de se encontrarem em situações de total privação de recursos que, por conseguinte, não conseguem assegurar, sequer, a sua sobrevivência diária. Neste caso, podemos referir-nos a cidadãos vítimas de grandes catástrofes, tais como a invasão e a guerra, a fome, os efeitos de terremotos e erupções vulcânicas, entre outros.

No entanto, tal como afirma Rocha - Trindade (1995, p.101)

“quaisquer que sejam os motivos que possam influenciar a deslocação de indivíduos de um para outro lugar, a questão do ajustamento dos imigrantes a um novo meio ambiente constitui um dos aspetos fundamentais relativos ao processo migratório.”

A temática das migrações adquiriu ao longo dos tempos uma grande relevância a nível mundial, uma vez que nenhuma nação se encontra excluída do processo, pois tal como afirma Papademetriou (2008, p.16)

“As migrações afetam atualmente as vidas de um maior número de pessoas e assumem-se como uma questão mais importante nas esferas política e económica de um maior número de estados do que em qualquer outra fase da era moderna.”

De facto, ao refletirmos acerca dos processos migratórios ao longo dos tempos, constatamos que houve vários acontecimentos que contribuíram para a construção de políticas migratórias capazes de se adequarem às necessidades dos cidadãos Europeus.

Neste sentido, podemos referir alguns dos factos históricos mais relevantes que, por sua vez, promoveram a construção de políticas mais eficazes, como é o caso da trágica Segunda Guerra Mundial, onde houve a necessidade de reconstrução da Europa apoiada pelo Plano Marshall; a primeira crise do petróleo (na década de 70); a queda do muro de Berlim; o desmembramento da então União Soviética, entre outros factos que contribuíram para as recorrentes transformações migratórias das sociedades envolvidas.

É importante salientar que a adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (CEE) inaugurou uma nova etapa que significou grandes mudanças quer nos movimentos migratórios quer nas políticas migratórias do país.

Neste sentido, referimos que entre 1995 e 2005, muitos países europeus aumentaram consideravelmente o *stock* de imigrantes, fenómeno que se evidencia especialmente nos países Mediterrânicos e da Europa do Sul, quer devido a novas entradas quer a processos de regularização. (Padilha e Ortiz, 2012 p.160).

Tal como podemos observar figura 1, esta crise imigratória que se começou a fazer sentir há alguns anos atrás, tem aumentado o seu número de mortes, visto que em 20 anos morreram cerca de 31 500 migrantes na tentativa de chegarem ao espaço europeu.

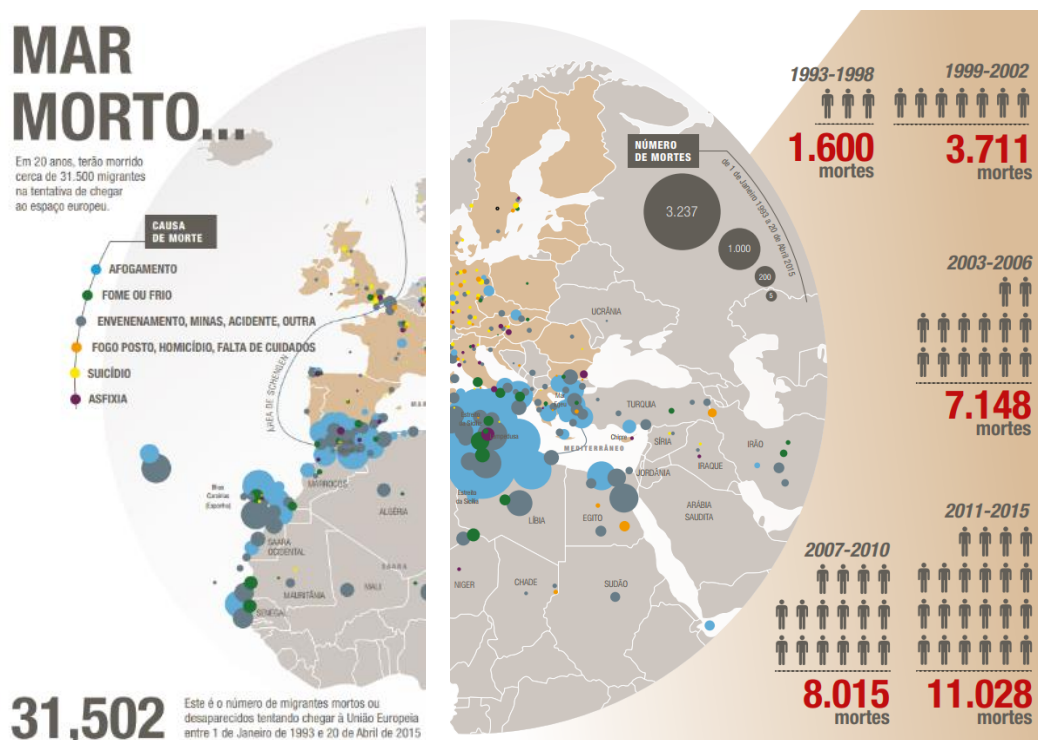


Figura 1- Número de mortes migrantes. Adaptado por Rita Costa, presente na revista "Refugiados"- PAR

É necessário realçar que, de 2015 (data dos dados apresentados) até então, o número de óbitos aumentou significativamente, causado pelos conflitos do médio oriente.

A atual crise migratória já soma sete anos trágicos e tem devastado inúmeros cidadãos que se vêm obrigados a abandonar as suas habitações e, das formas possíveis, tentam alcançar os países vizinhos, onde têm a esperança de encontrar a tranquilidade desejada. Muitas destas famílias não conseguem

sobreviver, acabando por falecer no decorrer da viagem que muitas vezes é feita através da travessia do Mar Mediterrâneo.

Estamos perante uma crise humanitária que adquiriu proporções inimagináveis ao longo do tempo constituindo um dos maiores desafios da União Europeia, nomeadamente a nível da adequação de políticas e instrumentos jurídicos que sejam eficazes, para a estabilidade dos grupos de cidadãos refugiados.

Segundo dados oficiais da IOM, em 2016, podemos constatar que chegaram à Europa cerca de 363 401 pessoas. Só em janeiro de 2017, chegaram por mar cerca de 5 483 pessoas (4 292 às costas de Itália e 1 192 às ilhas gregas).

Em 2017, segundo o IOM (2018, p.1), mais de 186 000 migrantes chegaram à Europa através das rotas do Mediterrâneo, sendo que, aproximadamente, 92% dos migrantes era através do mar que fugiam dos conflitos bélicos que existiam nos seus países (172 362). Verificámos, também, que a Itália é um dos países que mais requerentes de asilo recebeu no seu país, totalizando cerca de 11 369, representando cerca de 64 % da população total registada.

Contudo, embora os dados sejam assustadores, no relatório deste ano publicado pela fonte acima indicada (IOM), podemos constatar que apesar de terem chegado à Europa cerca de 73 735 migrantes e refugiados (entre janeiro e julho 2018), constam menos 40% dos 122 384 referidos na mesma altura do ano passado. (IOM, 2018, p.4).

Segundo a mesma fonte, estima-se que 78% de todos os indivíduos registados chegaram à Europa atravessando o Mar Mediterrâneo, com o objetivo de se dirigirem, maioritariamente, para a Espanha (22 931) e Itália (18 510).

Os 22% restantes dos migrantes e refugiados chegaram à Europa por diferentes rotas terrestres, preferencialmente para a Turquia e para a Grécia, onde as autoridades relataram um total de 11 050 chegadas desde o começo de 2018.

No final de junho de 2018, como podemos observar na figura 2, disponibilizada *online* no site United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), existiam 68.5 milhões de deslocados internos, 25.4 milhões de refugiados e 3.1 milhões de requerentes de asilo. Podemos constatar perante a mesma fonte que, 57% dos refugiados são provenientes da Síria (6.3 milhões), Afeganistão (2.6 milhões) e Sudão do Sul (2.4 milhões).

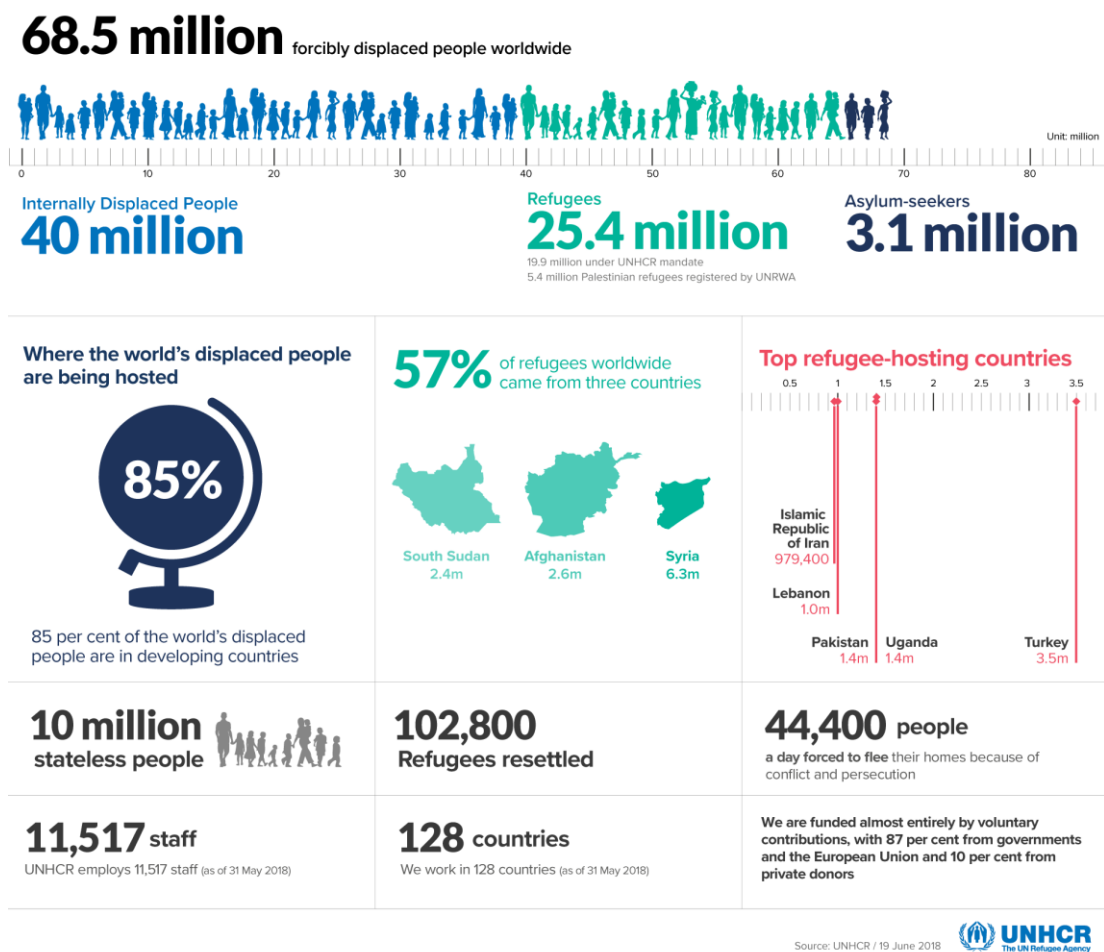


Figura 2- Síntese estatística da crise migratória atual. UNHCR, 2018.

Estamos perante uma das maiores crises humanitárias da história e, neste sentido, é necessário que os membros políticos direcionem a máxima atenção para a realidade dos cidadãos imigrantes e refugiados, de modo a que a burocracia não seja um impedimento para que estas famílias reconstruam as suas vidas, lutando para que a sua identidade seja valorizada e não seja um entrave à integração destes cidadãos no país de acolhimento.

2- Refugiados

2.1- Conceito de refugiado e estatuto de asilo

“Os refugiados são pessoas que escaparam de conflitos armados ou perseguições. “

Edward, A. (ACNUR, 2015)

O mundo permanece extremamente inseguro para milhões de indivíduos, pois com a existência de conflitos bélicos ou através de violência são forçados a procurarem locais onde se sintam seguros. Os cidadãos que se deslocam, com os motivos referidos, designam-se de refugiados.

De acordo com o 2º parágrafo do Artigo 1º da Convenção de 1951, o termo refugiado aplica-se a qualquer pessoa que:

“Em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951, e temendo ser perseguidos por motivos de desgraça, religião, nacionalidade, pertencimento a grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha a sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele.” (ACNUR, 2011, p.504).

Perante esta definição conseguimos perspetivar que, ao contrário do que se imagina, um imigrante não é sinónimo de um refugiado, sendo que as razões pelas quais cada um sai do seu país são bastantes distintas. A distinção destes dois conceitos será abordada com mais rigor na secção 2.3.

Segundos dados do ACNUR, estima-se que cerca de 65 milhões de pessoas sejam deslocadas à força, por todo o mundo, como resultado de conflitos, em diferentes partes do mundo, sendo que 40 milhões são pessoas que migram dentro dos seus próprios países por motivos bélicos, de pobreza ou de perseguição política, correspondendo 22,5 milhões de cidadãos a refugiados. (ACNUR, 2018).

Neste sentido, referimos que o objetivo de todos os cidadãos refugiados é o de se integrarem num país de acolhimento estável, onde predominem condições favoráveis para reconstruírem as suas vidas. Para tal, há diversas organizações que os auxiliam nos procedimentos vitais que devem ser realizados de forma a se tornarem refugiados reconhecidos internacionalmente, com o acesso à assistência dos Estados, do ACNUR, PAR¹ e de outras organizações.

Recordamos a importância da valorização do domínio humano em todas as etapas da integração dos cidadãos refugiados, visto que a demora burocrática em relação a pedidos de auxílio pode corresponder a consequências nefastas para a sobrevivência destes cidadãos, uma vez que os apoios das entidades competentes são cruciais.

Salientamos que o direito ao asilo, enquanto direito humano encontra-se contido, para além da Convenção de Genebra Relativa ao Estatuto dos Refugiados, especificamente em diversos documentos jurídicos internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, no artigo 14^o estabelece que:

¹ Plataforma de Apoio aos Refugiados que nasceu da liderança e iniciativa da sociedade Civil Portuguesa para apoiar os refugiados, com o objetivo de responder aos maiores desafios do nosso tempo, como a crise dos refugiados.

“ (1) Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países.

(2) Este direito não pode, porém, ser invocado no caso de processo realmente existente por crime de direito comum ou por atividades contrárias aos fins e aos princípios das Nações Unidas. ”

Além disso, os artigos 6º (o direito à vida) e 7º (proibição da tortura e outras penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes) do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (PIDCP) enquadram o princípio da não repulsão (*nonrefoulement*), de acordo com as definições desenvolvidas pelo Comité dos Direitos Humanos.

Em jeito de conclusão é pertinente referir que “de acordo com estes princípios, nenhuma pessoa será expulsa, entregue ou extraditada para um Estado onde possa ser sujeita a perseguição. “ (UNHCR. 2011, p.506).

No sentido de regular legalmente a problemática dos refugiados, foram concebidos instrumentos fundamentais de proteção internacional dos refugiados, nomeadamente: a Convenção de Genebra relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951 e o Protocolo de 1967, considerados como elementos fundamentais para a atribuição do estatuto de refugiado e de requerentes de asilo. Abordaremos os instrumentos referidos, na secção 3.1.1.

É fulcral que a todo o ser humano seja prestado auxílio assim que se justifique, particularmente, em casos tão extremos como este, o da fuga por razões de insegurança e do incumprimento dos direitos humanos. Neste sentido, devem ser apoiados, de modo a lhes serem fornecidos recursos e meios eficazes que os auxiliem na reestruturação das suas vidas, sem entraves nem complicações, principalmente jurídicas.

2.2- Conceito de imigrante: legal e ilegal

Nesta secção será apresentada a distinção entre imigrante legal e ilegal, de forma a clarificarmos os pressupostos legais que os distinguem.

Neste sentido, segundo documentos publicados pelo EUROCID, pode afirmar-se que com a política comum de imigração, os Estados-Membros pretendem assegurar a boa gestão da migração legal para a União Europeia, de forma a melhorar as medidas de integração para migrantes e os seus familiares e, desta forma, reforçar a cooperação com os respetivos países de origem, construindo uma Europa responsável, solidária e aberta a parcerias em matéria de migração através de políticas dinâmicas e globais que façam com que a UE continue a ser um destino atrativo a cidadãos com talento e capacidades.

É de referir que em 2004, o Programa de Haia reconheceu o importante papel da imigração legal no reforço da economia baseada na promoção do desenvolvimento económico.

Mais tarde, em 2008, o Pacto Europeu sobre a Imigração e o Asilo exprimiu o compromisso da UE de adotar uma política justa, eficaz e coerente para enfrentar os desafios e oportunidades decorrentes da migração.

Posteriormente, em 2009, com o Programa de Estocolmo reconheceu-se e sublinhou-se, mais uma vez, a importância da mão-de-obra imigrante enquanto contributo para o aumento da competitividade e vitalidade económica da UE.

Neste sentido, tal como podemos constatar no Portal de Informação Europeia em LP – EUROCID - a abordagem europeia atual consiste na adoção de legislação setorial, por categoria de migrantes e temáticas, tal como podemos observar seguidamente:

- Diretiva 2003/86/CE do Conselho de 22 de setembro, relativo ao reagrupamento familiar.
- Diretiva 2004/114/CE do Conselho de 13 de dezembro, referente à admissão de estudantes, estagiários e voluntários nacionais de países terceiros na União.

- Diretiva 2005/109/CE do Conselho de 25 de novembro. Permite condições de concessão de estatuto de residente para nacionais de países terceiros, desde que, residam legalmente no território de um Estado-Membro há mais de cinco anos.
- Diretiva 2009/50/CE de 25 de maio, relativa às condições de entrada e de residência de nacionais de países terceiros para efeitos de emprego altamente qualificado e que introduz o «Cartão azul europeu».
- Diretiva 2011/98/UE ou «Autorização Única» que define um procedimento comum simplificado para os nacionais de países terceiros que apresentem um pedido de autorização de residência ou de trabalho num Estado-Membro, bem como um conjunto comum de direitos a conceder aos imigrantes em situação regular.
- Diretiva 2014/36/UE, de 26 de fevereiro, estabelece as condições de entrada e de permanência (por um período máximo de cinco a nove meses) de nacionais de países terceiros para efeitos de trabalho sazonal. A diretiva clarifica igualmente o conjunto de direitos conferidos a esses trabalhadores migrantes.
- Diretiva 2014/66/UE de 15 de maio, relativa às condições de entrada e residência de nacionais de países terceiros no quadro de transferências dentro das empresas. Permite às empresas e às multinacionais procederem à transferência temporária dos seus gestores, especialistas e estagiários para as suas sucursais ou filiais situadas na União Europeia.
- Diretiva 2016/801/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de maio, relativa às condições de entrada e de residência de nacionais de países terceiros para efeitos de investigação, de estudos, de formação, de voluntariado, de programas de intercâmbio de estudantes, de projetos educativos e de colocação *au pair*.

Após a clarificação das diretrizes do conceito de imigrante legal, abordar-se-ão alguns aspetos essenciais a reter relativamente à imigração ilegal.

Desta forma, convém referir que segundo o EUROCID, a migração que tem como destino a UE pode fazer-se por via terrestre, aérea ou marítima. No entanto,

a maioria dos imigrantes clandestinos entra legalmente na União Europeia com um visto de curta duração e permanece na UE depois de este ter caducado, mas um dos problemas importantes a resolver é o desmantelamento das organizações criminosas, das redes de tráfico de pessoas e das redes de passadores de imigrantes.

Neste sentido, de acordo com a fonte citada, segundo a legislação em vigor na UE, o tráfico de seres humanos é considerado crime e as vítimas beneficiam de assistência e de proteção. Outro problema é o mercado do trabalho ilegal, que atrai imigrantes em situação irregular e contribui para a sua exploração.

As normas e os procedimentos aplicáveis ao repatriamento dos nacionais de países terceiros em situação irregular têm em conta os seus direitos fundamentais de acordo com a Carta dos Direitos Fundamentais da UE, e reconhecem-lhes, antes de mais, o direito a abandonarem voluntariamente o território da União.

Neste âmbito, de forma a colmatar a migração ilegal, a UE adotou os seguintes atos legislativos:

- Diretiva 2001/40/CE, de 28 de maio, relativa ao reconhecimento mútuo de decisões de afastamento de nacionais de países terceiros.
- Decisão-Quadro 2002/946/JAI, de 28 de novembro, relativa ao reforço do quadro penal para a prevenção do auxílio à entrada, ao trânsito e à residência irregulares. Visa combater toda a forma de imigração ilegal e auxílio à mesma.
- Diretiva 2002/90/CE de 28 de novembro, relativa à definição do auxílio à entrada, ao trânsito e à residência irregulares.
- Diretiva 2003/110/CE de 25 de novembro, que alarga o combate à imigração clandestina.
- Regulamento (UE) nº 377/2004, de 19 de fevereiro, relativo à criação de uma rede de agentes de ligação da imigração, a fim de estabelecer ou manter contactos com as autoridades do país de acolhimento (do imigrante a ser afastado), no sentido de contribuir para a prevenção e combate à imigração ilegal, para o regresso dos imigrantes ilegais e para uma correta gestão da imigração legal.

- Diretiva 2004/82/CE do Conselho, de 29 de abril, relativa à obrigação das companhias aéreas a comunicarem dados dos passageiros transportados para o espaço da UE.
- Diretiva «Regresso» (2008/115/CE), de 16 de dezembro, que define normas e procedimentos comuns nos Estados-Membros para o regresso de nacionais de países terceiros em situação irregular.
- Diretiva 2009/52/CE, de 18 de junho, que estabelece normas mínimas sobre sanções e medidas contra os empregadores de nacionais de países terceiros em situação irregular. (EUROCID).

Em prol da eficácia das políticas de migração e de combate à migração ilegal, a UE negocia e assinala acordos de readmissão com os países de origem e de trânsito para efeitos de regresso dos migrantes em situação irregular, promovendo a cooperação na luta contra o tráfico de seres humanos.

2.3- Migrante económico e refugiado

Tal como referimos anteriormente, é importante destacar-se a diferença entre migrante económico e refugiado, pois é recorrente serem conceitos confundidos entre si na sociedade. Convém, neste pressuposto, fazermos a distinção entre ambos.

Desta forma, um migrante é uma pessoa que, por razões diferentes daquelas já mencionadas na definição de refugiado, deixa voluntariamente o seu país para se instalar num outro lugar. Sendo assim, o migrante é motivado a deixar o seu país de origem pelo desejo de mudança ou de aventura, por razões familiares ou de carácter pessoal, predominando a esperança de alcançar um futuro economicamente melhor para o seu núcleo familiar.

No entanto, a distinção entre migrante económico e refugiado torna-se, por vezes, ambígua, no sentido em que a distinção entre as medidas económicas e políticas no país de origem do solicitante nem sempre é explícita.

De acordo com esta linha de pensamento, tal como refere a ACNUR (2011, p.16),

“Por detrás de medidas económicas que afetam os modos de vida de uma pessoa, pode haver intenções ou objetivos de cunho racial, religioso ou político dirigidos contra um grupo específico. Quando as medidas económicas comprometem a sobrevivência de uma parcela específica da população (por exemplo, impedimento do direito ao comércio ou imposição de impostos discriminatórios sobre um grupo étnico ou religioso específico), as vítimas dessas medidas podem, tendo em conta as circunstâncias, tornar-se refugiados ao deixarem o país.”

Em contrapartida, as características particulares dos fluxos migratórios atuais dificultam a distinção entre refugiados e outros migrantes, o que, de certa forma, compromete a identificação e proteção dos cidadãos que sofrem perseguição e que, por isso, requerem e merecem proteção internacional. Este aspeto acarreta uma tendência, cada vez maior, a considerar como migrantes, os solicitantes de asilo, enquanto não provarem o contrário. (Gediel e Godoy, 2004, p.10).

Importa deixar bem claro: refugiados e migrantes económicos (imigrantes) são realidades diferentes e, como tal, devem ter um tratamento jurídico e político diferente. A incorreta “aglutinação” dos dois termos pode gerar sérias consequências na vida e na segurança dos refugiados. É imperativo, que os governos tenham a capacidade e os meios corretos de ação, no sentido de assegurar os devidos procedimentos para ambos os casos.

É necessário sublinharmos a ideia de que os refugiados não são apenas migrantes que decidem deixar o seu país na procura de melhores soluções financeiras (migrantes económicos). Refugiados são cidadãos coagidos na saída dos seus países por razões extremas, nos quais os direitos humanos se encontram comprometidos no seu dia a dia.

Neste sentido, os refugiados devem ser acolhidos, tendo por base razões humanitárias. Salientamos a necessidade de todos os membros reguladores do estatuto dos refugiados adotarem uma atitude impune a manipulações, baseando-se em valores integradores, face à nacionalidade, à etnia, à religião, à idade, ao sexo, às habilitações, às competências académicas e profissionais, etc.

É crucial que se tratem todos os seres humanos com o devido respeito e dignidade, assegurando que os direitos humanos dos migrantes sejam respeitados. Ao mesmo tempo, também necessitamos de promover uma resposta legal, clara e adequada aos refugiados, devido à sua problemática particular.

3- Políticas migratórias e de asilo na União Europeia

As políticas de migração e de asilo são consideradas políticas relacionadas. Em termos de adoção de decisões não podem ser tomadas da mesma forma, uma vez que as finalidades são completamente diferentes (Hatton, 2004, p.48; Gilbert, 2004, p.968). As políticas migratórias têm como principal finalidade controlar as entradas e saídas em território nacional, enquanto as políticas de asilo visam a proteção do refugiado. (Gonçalves, 2012).

Atualmente, numa UE em crise demográfica, com uma conjuntura social e económica complexa, onde predomina a escassez de mão-de-obra e um crescente fluxo de migrantes irregulares e algumas fraquezas na integração destes, é fundamental a criação de estratégias comuns para se encontrarem soluções eficientes para os desafios atuais que englobam questões fulcrais para a integração de migrantes.

Portugal, país de imigrantes com vasta experiência no domínio migratório, atualmente, também corresponde a um dos destinos procurados por milhares de estrangeiros que aqui encontram melhores condições de vida.

É imprescindível que as entidades competentes em torno de questões migratórias e de asilo, continuem a empenhar-se em prol de políticas migratórias

adequadas às necessidades dos cidadãos que a ela recorrem, garantindo proteção e refúgio a quem necessite verdadeiramente.

Por outro lado, a Europa deve limar algumas das suas variadas arestas, tais como: a capacidade de combate ao tráfico ilegal e criminoso de seres humanos, mas também na concretização de um espaço de direito e de liberdade extensivo aos imigrantes e aos refugiados.

António Lopes², refere que:

“(…) a política migratória europeia tem de ser tratada em conformidade com os princípios e valores que informam a nossa sociedade democrática, que tem no respeito pelos direitos do homem e na sua tradição humanista dois dos fundamentos principais para garantir a proteção dos que aqui procuram refúgio e melhores condições de vida do que nos seus países de origem.” (2016, p.83).

A temática da migração, abordada globalmente, constitui a dimensão externa da política de migração da UE e representa um quadro de diálogo e cooperação com países terceiros em matérias de migração, de vital importância para os objetivos do Programa de Estocolmo, os quais se enunciam seguidamente:

- “Promover a mobilidade e a migração legal para a UE, ao mesmo tempo que se fomenta o desenvolvimento de medidas nos países de origem dos migrantes com o intuito de melhorar o nível de vida e se reduz ao máximo a “fuga de cérebros”;
- Garantir a aplicação de políticas coerentes na UE, de modo a que a abordagem global à migração esteja integralmente refletida nas iniciativas da UE fora do seu território, incluindo nas ações de ajuda ao desenvolvimento e nas relações externas;
- Promover a migração legal prevenindo concomitantemente a migração irregular.” (portal *online* da UE, 2016).

² Ministro da Administração Interna no XV Governo constitucional de Portugal, de 2002-2004.

Existe ao dispor dos requerentes de Asilo um outro instrumento político designado de Pacto Europeu sobre Imigração e Asilo assinado a 24 de setembro de 2008 e constituiu a base para as políticas de imigração e asilo da UE. Recorrendo ao portal *online* da UE, constatamos que o instrumento político referido tem as seguintes diretrizes:

- “A renovação das parcerias com países terceiros;
- O compromisso de melhorar a colaboração entre os Estados Membros;
- Aumentar o espírito de responsabilidade e solidariedade mútua;
- Organizar a imigração legal tendo em conta as prioridades, necessidades e capacidade de receção definidas por cada EM, promover a integração dos imigrantes, controlar a imigração irregular e criar controlos nas fronteiras mais eficazes.” (2016).

Na secção seguinte abordaremos cada um dos instrumentos elaborados em torno do desafio da migração, garantindo aos cidadãos migrantes a segurança no espaço europeu, onde prevalecem os direitos humanos de igualdade e solidariedade.

3.1- Migração e segurança

O acordo de Schengen permitiu aos europeus a liberalização das fronteiras e a conseqüente liberdade de entrada e saída de nacionais europeus nos Estados comunitários. Este acordo permite um alargamento das liberdades individuais dos cidadãos, mas também constitui uma preocupação uma vez que pode facilitar a circulação de estrangeiros no espaço europeu. Apesar da liberalização de fronteiras, este acordo favorece também a maximização da proteção das fronteiras externas, evitando a entrada de cidadãos ilegais de Estados terceiros.

Partindo desta premissa, abordaremos, nesta secção, os instrumentos mais relevantes concebidos para colmatar alguns dos desafios em torno da migração.

3.1.1- Convenção de Genebra de 1951

Seguindo a decisão da Assembleia Geral de 1950 foi convocada em Genebra, em 1951, uma Conferência de Plenipotenciários das Nações Unidas para redigir uma Convenção regulatória do *status* legal do refugiado e da correspondente definição do termo. Esta convenção foi adotada a 28 de julho de 1951, entrando em vigor em 22 de abril de 1954.

De forma clara, referimos que a Convenção consolida instrumentos legais e internacionais relativos aos refugiados, onde consta a codificação dos direitos dos refugiados a nível internacional. Perante a leitura dos artigos presentes na Convenção, afirmamos que nela constam padrões básicos para o tratamento de refugiados, sem, no entanto, impor limites para que os Estados possam desenvolver esse tratamento.

Além destes fatores, estabelece cláusulas consideradas essenciais, nomeadamente a definição do termo “refugiado” e o chamado princípio de *non-refoulement* (“não-devolução”), o qual define que “nenhum país deve expulsar ou “devolver” (*refouler*) um refugiado, contra a vontade do mesmo, em quaisquer ocasiões, para um território onde ele ou ela sofra perseguição. “

A convenção estabelece, ainda, providências para a disponibilização de documentos, incluindo documentos de viagem específicos para refugiados na forma de um “passaporte”.

Realçamos o processo humano que deve ser aplicado no acolhimento destes indivíduos, nomeadamente em questões de raça, género e outros fatores que possam influenciar facilmente a discriminação do indivíduo perante o resto da sociedade.

3.1.2- Regulamento de Dublin

Os países pertencentes à UE, ainda que utilizem abordagens variadas em relação aos refugiados, fazem parte de um mesmo sistema de asilo, que define as

regras e normas em relação à receção e permanência de refugiados no seu território.

Neste sentido, é de referir que o principal documento de regulamentação da concessão de asilo em países da União Europeia é o chamado Regulamento de Dublin que, dentre outras normas, estabelece as regras que definirão qual Estado será o responsável por analisar o pedido de asilo de cada refugiado.

Segundo a ACNUR, o Regulamento de Dublin foi adotado em 2003 com o objetivo de garantir um maior controlo da organização dos indivíduos que procuram refúgio na Europa, evitando, desta forma que as solicitações de asilo demorem muito tempo para serem analisadas. “Pretende-se que haja apenas uma solicitação de cada indivíduo, e que cada país esteja ciente e cumpra a sua responsabilidade, evitando que os refugiados sejam enviados de país para país.” (ACNUR, 2016).

O Regulamento de Dublin possui como princípio mais importante o da unidade familiar, ou seja, pretende-se garantir que pessoas de uma mesma família permaneçam unidas.

Desta forma, citando a fonte acima mencionada, “O Regulamento define que o primeiro país europeu em que o refugiado entrou deverá ser o responsável pela sua solicitação de asilo.” (ACNUR, 2016).

Pretende-se, desta forma, que todos os cidadãos que carecem de refúgio sejam tratados com os mesmos direitos em qualquer país que os acolham, visto que todos os Estados pertencentes à UE seguem as mesmas normas e princípios no que corresponde ao tratamento e receção de refugiados.

Como já referimos, o Regulamento de Dublin oferece os princípios-base para a regulamentação da concessão de asilo nos países-membros da UE. Contudo, a existência deste regulamento, não significa que todos os Estados-Membros o cumpram da mesma forma, nem assegura que todos adotem posturas similares em relação aos refugiados. No entanto, este regulamento serve como orientação relativamente aos princípios base, ou seja, possui critérios de

recomendação a serem cumpridos, ficando a critério de cada país definir a posição que será efetivamente assumida.

3.1.3- EURODAC

De acordo com a o documento disponibilizado pela UE relativo a esta temática é de referir que “O Eurodac ajuda os Estados-Membros da União Europeia a determinarem a quem incumbe a responsabilidade pela análise de um pedido de asilo mediante a comparação das impressões digitais.”

Referimos que o Regulamento Eurodac cria uma base de dados de impressões digitais da UE em matéria de asilo. Desta forma, “quando alguém apresenta um pedido de asilo na UE, independentemente do local em que o faça as suas impressões digitais são transmitidas ao sistema central do Eurodac.”

Este sistema funciona desde 2003 e tem demonstrado ser um instrumento informático muito eficaz. Contudo, os seus fundadores realizaram algumas atualizações, nomeadamente a fim de reduzir os prazos de transmissão de dados por alguns Estados-Membros, de forma “a dar resposta a algumas preocupações em matéria de proteção dos dados e de contribuir para a luta contra o terrorismo e a criminalidade grave.” (UE, 2016).

3.2- Instituições para a migração e asilo

De uma forma geral, pode referir-se que existem seis agências Europeias que, de entre outros assuntos, se preocupam a dar respostas dignas a problemáticas ligadas às migrações e ao asilo e que são responsáveis pela sua gestão. Seguidamente, serão abordadas de uma forma breve e sucinta, segundo fundamentos apresentados em documentos das respetivas páginas *Web*.

3.2.1-FRONTEX

A FRONTEX ou Agência Europeia da Guarda de Fronteiras e Costeira foi criada em 2004 com sede em Varsóvia (Polónia) que tem como objetivo prestar apoio aos países da UE e aos países associados do Acordo de Schengen na gestão das suas fronteiras externas. A função principal da FRONTEX é apoiar os países sujeitos a fortes pressões migratórias, coordenando a mobilização de equipamento técnico e de pessoal para a realização de operações marítimas e nas fronteiras terrestres externas.

3.2.2- EUROPOL

A EUROPOL ou Serviço Europeu de Polícia, com sede em Haia (Países Baixos), foi criada em 1999, com o objetivo de apoiar os Estados-Membros da UE na prevenção e no combate a todas as formas de criminalidade e terrorismo internacionais graves, funcionando como centro de informação sobre atividades criminosas para toda a União Europeia.

3.2.3- GEAA/EASO- (European Asylum Support Office)

O Gabinete Europeu de Apoio em matéria de Asilo (EASO) é uma agência da União Europeia criada pelo Regulamento do Parlamento Europeu e do Conselho. O Gabinete tem um papel fundamental na aplicação prática do Sistema Europeu Comum de Asilo (SECA).

Neste sentido, foi criado com o objetivo de reforçar a cooperação prática em matéria de asilo e auxiliar os Estados Membros no cumprimento da sua obrigação, a nível europeu e internacional, e de conceder proteção às populações afetadas.

3.2.4- ACNUR (Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados)

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, atua sob a autoridade da Assembleia Geral, apolítico, o qual tem como principal objetivo proteger internacionalmente todos os cidadãos refugiados reconhecidos legalmente com o correspondente estatuto. Salientamos, que o seu foco é dirigido ao solucionamento de aspetos humanitários e sociais, prestando-lhes auxílio nas maiores limitações.

3.2.5- CPR (Conselho Português para Refugiados)

O Conselho Português para os Refugiados (CPR) é uma Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) sem fins lucrativos, que zela pelo acolhimento e integração dos refugiados, desempenhando um papel fundamental na área de asilo e dos refugiados em Portugal.

Esta organização promove políticas de asilo humanitárias e sustentáveis, a formação e a sensibilização para esta temática e para os direitos humanos em geral.

O CPR celebrou protocolos com o governo Português (Ministério da Administração Interna - MAI e Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social- MSESS), desenvolvendo projetos nas áreas do acolhimento de requerentes de asilo e integração de refugiados.

No âmbito da Lei de Asilo 27/2008, de 30 de junho, com as alterações introduzidas pela Lei 26/2014, o CPR desempenha um papel fundamental nesta área.

3.2.6- FRA (EU Agency for Fundamental Rights)

A FRA ou Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia é uma das diversas agências da UE e foi criada em 2007 para proporcionar às

instituições e aos Estados-Membros da UE assistência independente e competências no domínio dos direitos fundamentais.

Esta agência aconselha políticos nacionais e europeus, contribuindo assim para o debate sobre política e legislação em matéria de direitos fundamentais com o objetivo de as tornar mais eficazes.

4- Estatuto de refugiado

4.1- Instrumentos para o reconhecimento do estatuto de refugiado

O reconhecimento do estatuto de refugiado é um processo moroso e complexo, por vezes desadequado às necessidades efetivas dos requerentes de asilo, uma vez que o cenário de retorno ao país de origem pode colocar em perigo a vida destes indivíduos.

Como já referimos ao longo do presente Relatório, um cidadão que queira obter o estatuto de refugiado encontra-se, inevitavelmente, numa situação frágil e vulnerável e quanto mais demorosos e burocráticos forem os processos migratórios, mais atrasam o acolhimento e a segurança destes cidadãos.

Neste processo, os estados desempenham um papel primordial no sentido de estabelecerem políticas de acolhimento direcionadas às necessidades dos refugiados, bem como nas políticas que visem a efetiva integração dos mesmos na sociedade, considerando que o combate inicial incide, igualmente, sobre as perspetivas discriminatórias, racistas e xenófobas.

Este contributo estatal é delineado precisamente pelo poder executivo, em parceria com as diversas organizações não-governamentais e com a sociedade civil globalmente considerada. O primeiro objetivo passa por garantir a proteção e a assistência com o intuito de assegurar um conjunto de direitos básicos, precisamente os direitos inalienáveis, ou seja, não transferíveis e não questionáveis. (Costa e Teles, 2017, p.33).

Desta forma, tendo em conta a impossibilidade de todos os Estados-Membros da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967 estabelecerem procedimentos idênticos, o Comitê Executivo do Programa do Alto Comissariado, na sua vigésima oitava sessão em outubro de 1977, recomendou que todos os procedimentos adotados procurassem satisfazer e garantir os requisitos básicos de cada cidadão requerente ao estatuto de refugiado.

Segundo o ACNUR (2011, p.39), os requisitos básicos dos refugiados são os seguintes:

- (i) O funcionário competente (por exemplo, funcionário de imigração ou da polícia de fronteira) perante o solicitante irá apresentar-se na fronteira ou no território de um Estado-Membro, na medida em que deverá possuir todas instruções claras sobre como lidar com casos que possam enquadrar-se nas previsões de instrumentos internacionais relevantes. Deve ser exigido ao funcionário que atue de acordo com o princípio de *non-refoulement*.
- (ii) O solicitante deverá receber as orientações necessárias sobre o procedimento a ser seguido, nada lhe deve ser omitido.
- (iii) Deve haver uma definição clara a respeito da autoridade – sempre que possível, uma única autoridade central – responsável por examinar as solicitações de refúgio e para as decidir em primeira instância.
- (iv) O solicitante deverá receber a assistência necessária, incluindo os serviços de um intérprete qualificado para submeter o seu caso às autoridades competentes. Deverão ser informados da possibilidade de contatar um representante do ACNUR.
- (v) Se o solicitante for reconhecido como refugiado, deverá ser notificado da decisão e deverá ser emitida a seu favor a documentação que certifique essa sua condição.
- (vi) Se o solicitante não for reconhecido como refugiado, o mesmo deverá ter à sua disposição um período razoável de tempo para realizar um recurso formal contra a decisão denegatória, conforme o sistema estabelecido, podendo apelar para a mesma autoridade ou a outra, administrativa ou judicialmente.

- (vii) Ao solicitante deverá ser autorizado a permanecer no país enquanto a autoridade competente referida no parágrafo (iii) analisa o seu pedido de refúgio, a menos que essa autoridade tenha decidido que o seu pedido é manifestamente abusivo. Também deverá ser permitida a sua permanência no país enquanto estiver pendente o recurso perante uma autoridade administrativa ou judicial superior.

In Registros oficiais da Assembleia Geral, Trigésima-segunda Sessão, Suplemento N. 12, (A/32/12/Ad.1), parágrafo 53 (6) (e).

Em torno da temática dos refugiados, António Guterres, secretário-geral da ONU (Organização das Nações Unidas), refere a importância do compromisso da UE em cooperação com a ONU em garantir o restabelecimento do regime de proteção dos refugiados de acordo com o direito internacional. Num discurso em Estrasburgo, durante uma sessão plenária do Parlamento Europeu (17/05/2017), António Guterres sublinha o comprometimento da UE em prol de um diálogo positivo e construtivo na preparação de um contexto global de fluxos migratórios seguros, ordenados e regulados. Neste sentido, é essencial que as políticas de cooperação para o desenvolvimento sejam construídas de forma a que permitam que as pessoas tenham o direito a escolher ficar nos seus países e que tenham oportunidades de construir as suas vidas com dignidade nos seus próprios países.

António Guterres afirma ainda que a migração deve resultar de uma escolha e não de uma necessidade. É, neste âmbito, essencial uma coordenação internacional mais forte no combate aos traficantes e contrabandistas de pessoas que são, na sua perspetiva, os maiores criminosos dos nossos dias. O secretário-geral da ONU reitera ainda que é necessário criar mais oportunidades de migração legal e uma comunicação e uma cooperação mais efetiva entre os países de origem, os países de trânsito e os países de destino. Neste sentido, a UE deve estar no centro deste diálogo, promovendo e protegendo fortemente os direitos humanos em todo o mundo e para todos os cidadãos. (António Guterres, 2017).

4.2- Integração das populações imigrantes: problemas e desafios

4.2.1- Integração de migrantes na UE

“O país de acolhimento não é página em branco, nem uma página escrita.

É uma página que se está a escrever. “

Amin Maalouf (2008, p.8).

A integração dos migrantes nas sociedades de acolhimento é um processo complexo que requer uma profunda articulação entre os diversos intervenientes nesta questão, nomeadamente: os próprios migrantes, os governos, as instituições e as comunidades locais. Esta integração diz respeito à criação de condições de vida mínimas de modo a permitir uma participação nas atividades diárias presentes na sociedade portuguesa e à possibilidade de afirmação da sua própria identidade cultural.

Neste sentido, o processo de integração exige, também, um esforço de adaptação e um ajustamento recíproco entre estas populações e as sociedades recetoras.

No entanto, são inúmeros os obstáculos que os refugiados e os imigrantes enfrentam em torno da integração, particularmente às questões relacionadas com a sua situação jurídica, mas, as dificuldades de inserção no mercado de trabalho são as que mais constroem o processo de integração. (Mendes, 2008, p.4)

Em contrapartida, todos os imigrantes deverão saber respeitar as normas e os valores estabelecidos na sociedade que estão inseridos, de forma a participarem ativamente e contribuindo para o desenvolvimento económico, social e para a diversidade cultural da UE.

Porém, o facto de estarem inseridos numa determinada sociedade, não significa que os imigrantes tenham que se tornar iguais aos cidadãos nacionais, uma vez que o estado, a sociedade e os migrantes devem aceitar-se mutuamente, permitindo-lhes o direito à diferença cultural.

Neste sentido, o reconhecimento e a valorização do pluralismo cultural advindo de realidades migratórias, enriquece-nos na formação como cidadãos do mundo que a partir da adoção de uma postura de aceitação da diversidade linguística e cultural, através da promoção das minorias étnicas presentes nas sociedades, consciencializamo-nos para a valorização e compreensão do Outro.

Referimos ainda que todas as medidas relacionadas com a integração dos migrantes são da responsabilidade de cada Estado-Membro, embora a UE tenha elaborado documentos onde constam políticas neste domínio, no sentido de promoverem a cooperação entre os países, de modo a que os imigrantes beneficiem de direitos e oportunidades semelhantes em todo o território europeu.

De facto, a migração legal pode contribuir para resolver estas questões, para além de maximizar a utilização da mão-de-obra e das competências já disponíveis na UE e de melhorar a produtividade da sua economia.

De acordo com estes princípios, Milquet (2017, p.2) afirma que:

“Em vez de nos transformarmos numa Europa egoísta, cerrada como uma fortaleza, é preciso exercer um papel político e diplomático mais eficiente e trabalhar de forma preventiva na origem dos deslocamentos de pessoas, contribuindo para reduzir a violência e solucionar os entraves ao desenvolvimento no Oriente Médio e na África”. (*in* “A integração dos imigrantes na Europa—desafios e oportunidades”)

Recorrendo à EUR-LEX (European Union Law, 2011), referimos que a Estratégia Europa 2020 e o Programa de Estocolmo reconhecem plenamente o potencial da migração para a construção de uma economia competitiva e sustentável e estabelecem como objetivo político a integração efetiva dos migrantes legais, tendo por base o respeito e a promoção dos direitos humanos. (*In Agenda europeia para a integração dos nacionais de países terceiros*).

Segundo a fonte citada, é essencial referir que perante todos os esforços para a boa integração dos imigrantes, existem ainda alguns desafios mais prementes que são:

- A reduzida taxa de emprego atual dos migrantes, em especial das mulheres migrantes;
- O aumento de desemprego;
- Elevados níveis de sobrequalificação;
- Os riscos crescentes de exclusão social;
- As discrepâncias nos níveis de instrução;
- As preocupações da população quanto à falta de integração dos migrantes.

Perante estes fatores apresentados é necessário adotar diversas abordagens, ou seja, para cada caso específico tentar encontrar soluções adequadas. Em função dos diferentes desafios de integração com que os migrantes se confrontam, tanto os pouco qualificados como os altamente qualificados, lhes seja cedida a devida proteção internacional que têm direito.

5- Educação intercultural e Português Língua Não Materna

5.1- A Escola como espaço de diversidade

A sociedade atual depara-se com uma realidade escolar cada vez mais plural quer a nível cultural quer a nível linguístico. As migrações representam um grande desafio às instituições escolares e, neste sentido, deveria apostar-se na formação de professores, na pedagogia intercultural, no privilegiar das opções vocacionais da população migrante e das suas realidades linguísticas e socioculturais, no conhecimento das situações experimentadas no país de origem e da cultura de cada uma das comunidades. (Ramos, 2003, p.271).

Neste sentido, devemos estar conscientes da importância de formar professores preparados para a educação intercultural, a qual fomenta atitudes inclusivas, solidárias e integradoras de forma a saber lidar com a diversidade presente nas turmas.

Segundo o Relatório de PLNM, correspondente ao ano letivo 2007/2008, constavam cerca de 42 332 alunos estrangeiros nas escolas portuguesas, sendo que 34 425 frequentavam o Ensino Básico e cerca de 7 907 o Ensino Secundário. (ME, 2009, p.4).

Verificámos, no documento indicado (ME, 2009, p.7), que os alunos originários dos PALOP têm uma predominância significativa nas escolas nacionais, nomeadamente os alunos oriundos de Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau, seguidos dos alunos da Europa de Leste (com destaque para a Ucrânia) e, finalmente, de alunos originários da França e da Suíça, tradicionalmente destinos de emigração portuguesa.

De facto, este conjunto de alunos caracterizam a escola num espaço multicultural, onde há um encontro constante de várias línguas e culturas a coexistir num mesmo espaço. É neste pressuposto que a educação presente nas escolas nacionais deve proporcionar um espaço intercultural aos alunos que a frequentam, formando-os como futuros cidadãos do mundo, capazes de compreender a diversidade que os rodeia, partilhando conhecimentos e sentimentos, comunicando saberes e valores.

Neste sentido, é necessária uma transformação da educação escolar, de modo a quebrar o seu tradicionalismo e a abranger na sua cultura outras (sub)culturas tendo em conta as realidades locais e mundiais. É imperativo que os professores se atualizem e se adaptem às necessidades dos seus alunos, de forma a construírem materiais didáticos que se adequem às necessidades de todos os alunos presentes na turma.

Se a diversidade for vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da vertente democrática da instituição escolar e do sistema educativo, a educação intercultural faz todo o sentido enquanto resposta ao desafio da formação de cidadãos ativos, críticos, conscientes das suas diferenças e portadores da sua identidade cultural e linguística (Pedro, Pires e González, 2007). Na nossa perspetiva, a educação intercultural é, atualmente, uma componente essencial na formação de crianças e jovens.

A compreensão e análise das mudanças ocorridas na nossa sociedade cada vez mais multicultural são necessárias para a construção de processos, em variados domínios, promotores de igualdade de oportunidades.

No que concerne à igualdade de oportunidades, referimos que, perante a Lei de Bases do Sistema Educativo, todos os indivíduos, independentemente das suas condições socioeconómicas, étnicas e culturais, têm direito a ingressar, participar no sistema educativo e dele beneficiar. Partindo destes pressupostos, espera-se que a escola e os seus professores estejam atentos às complexidades sociais e às relações entre culturas e pessoas, tendo em conta as diversidades / particularidades existentes.

Os autores Ferreira e Guimarães (2003, p.37) referem que:

“(...) os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São, então, diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente”.

De facto, em educação é necessário promover a relação dinâmica entre as culturas, valorizando as suas diferenças e semelhanças de forma a reforçar um sentido de comunidade humana e evitar práticas pedagógicas discriminatórias.

A reflexão sobre a diversidade cultural e a descentralização dos valores da sua própria cultura para conseguir olhar a sociedade na perspetiva das minorias, são atitudes indispensáveis que o professor deve adotar para organizar e estruturar atividades escolares que promovam igualdade de oportunidades para todos.

Para isso, é necessário conhecer e valorizar as características das culturas minoritárias e ter em atenção que os alunos, quando entram na escola, já são portadores dos fundamentos de uma identidade cultural adquiridos durante a socialização primária, na família e na comunidade de origem.

É através de uma visão multicultural que o professor dos nossos dias deve pautar a sua forma de estar na sala de aula, tornando-a num local não só de

aprendizagem de conteúdos programáticos, mas também onde podem ensinar algo aos outros e, acima de tudo, aprender muito com eles.

Neste sentido, “a escola e os docentes têm o dever de valorizar, aceitar, valorizar quer as culturas dos alunos quer os interesses e as competências de cada um, pois eles não entram para a escola como uma tábua rasa, uma mente vazia”. (Perrenoud, 2000, p.28).

Dentro da escola é necessário criarem pontes - dispositivos pedagógicos, interculturais- que propiciem uma permeabilidade entre valores, saberes e estilos de vida e das culturas maioritárias e minoritárias. (Sousa, 2015, p.69).

Contudo, a educação intercultural não pode ser separada de uma educação para a cidadania, visto que é, no contexto de educação, que são adquiridos valores essenciais para a (con)vivência em sociedade. Não sendo a educação intercultural apenas uma ação vasta e complexa, esta envolve toda a sociedade, tornando todos os indivíduos participantes, através de uma educação para a cidadania.

5.2- Língua Materna, Língua Não Materna, Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua de Acolhimento e Português Língua Materna / Português Língua Não Materna

“O grande desafio actualmente é repensar o papel da Língua Portuguesa na sociedade e na escola onde a diversidade linguística e cultural se faz sentir, de modo a que o Português seja, de facto, uma língua de acolhimento, no seu sentido literal.”

(Ançã, 2005, p.39).

O sistema educativo tem procurado responder às necessidades de uma comunidade escolar linguisticamente heterogénea, através da implementação de diversas medidas relativas ao ensino de PLNM, tendo em conta que o desconhecimento da LP, implica alguns entraves na aprendizagem dos alunos estrangeiros.

O Português é, não só, uma das principais disciplinas do currículo, mas também a língua de ensino, veículo de todos os saberes escolares, correspondendo a um dos maiores obstáculos à integração destes alunos e ao acesso ao currículo.

Mateus (2011, p.14), segundo um inquérito do ME aplicado a mais de 1000 estabelecimentos de ensino básico e secundário, refere que as escolas portuguesas são frequentadas por estudantes de 120 nacionalidades, sendo 80 as línguas faladas pelos alunos em casa, número que decresce se nos reportarmos às línguas faladas na escola.

Tendo em consideração a realidade das escolas portuguesas convém, antes de mais, compreendermos o que se entende pelos conceitos abordados (LM,LNM, LE e L2) para, posteriormente, refletirmos, sobre o currículo de PLNM adotado nas escolas nacionais.

Com o objetivo de definir LM, Ançã (2005, p.37), refere que:

“é quase impossível chegar a uma noção de língua materna unívoca, dado que a sua situação varia com as épocas e com as áreas geográficas”. Trata-se, portanto, de um conceito “dinâmico e complexo cujas fronteiras são difíceis de traçar”.

No entanto, há tendência para identificar a LM como a língua adquirida “naturalmente”, ou seja, de forma natural. Neste sentido, a LM implicaria que a parte de reflexão na aquisição fosse mínima (sem consciência); que o sujeito se apropriasse da língua natural, sem ajuda de qualquer intervenção pedagógica (aprende sozinho); e que a aprendizagem se fizesse por simples contacto, graças às interações sucessivas em ambiente familiar (aprende a falar com os outros).

Quanto ao facto de se aprender sozinho, é de referir que existe sempre uma orientação pedagógica mesmo em ambiente familiar por meio de correções, repreensões, repetições, etc., semelhante à do ensino formal.

Todavia, a LM pode aparecer com outras designações, nomeadamente L1 (primeira a ser aprendida, ao entrar na escola), sendo a língua segunda designada por L2 (posterior, como outra disciplina à semelhança da matemática

ou das ciências), identificadas por ordem de aquisição. Desta forma, referimos que alguns autores entendem, de uma forma mais abrangente, LE e L2 como se fossem sinónimas, porque são ambas línguas de natureza não materna. No entanto, convém distingui-las uma vez que a L2 corresponde à língua oficial onde o aluno estrangeiro vive, sendo língua de escolarização e devendo ser perspectivada como língua de acolhimento. (Ançã, 2005).

Contudo, de acordo com Ançã (2005, p.8), não é linear delimitar LM, L2 e LE, visto que:

“Estes conceitos surgem em *continuum* e não em oposição. Assim, há zonas de aproximação com interceção entre LM e L2, relativamente aos contextos de utilização, escolares e sociais, afastando-se estes espaços da LE, onde os contextos de utilização são mais restritos. A LE é, então, falada quase exclusivamente no âmbito da aula de língua (estrangeira), não sendo, portanto, partilhada pela comunidade circundante. Nesta conformidade, as finalidades das línguas fazem aproximar de novo LM e L2, no que refere à integração social, aprendizagem escolar e acesso ao saber.”

Assim, constatamos que, segundo a autora (Ançã, 2005, p.38), o conceito de Português como L2, pode ser identificado nas seguintes situações:

- 1- **Português- língua das raízes** (correspondente à língua falada pela comunidade portuguesa espalhada pelo mundo, nomeadamente, os luso-descendentes);
- 2- **Português- língua de acolhimento** (língua presente no país de acolhimento);
- 3- **Português- língua oficial** (*abrange os cinco países africanos: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe, cada um deles apresentando as suas especificidades*);
- 4- **Português- língua de residência** (contempla o Português em Timor – Leste, enquanto resistência ao domínio indonésio, abrangendo

contextos muito heterogêneos, desde L2 para uma população menos jovem e LE para os nascidos depois de 1975).

Como já referido estas ‘vertentes’ de L2 foram referidas em 2005³ e, de alguma maneira, podem ser ‘datadas’. Contudo é importante referir que Ançã (2005) acentua que todos os conceitos são dinâmicos. O caso de PL2, como língua de raízes, em gerações posteriores, pode tornar-se numa língua quase estrangeira. Língua de acolhimento, nos aprendentes mais jovens, pode aproximar-se de uma LM. E nos restantes casos a evolução poderá contemplar variedades específicas de Português (africana/s e timorense, se o Português se impuser em Timor-Leste) que irão corresponder a LMs, a par de outras LMs existentes nos respetivos territórios.

Retomando a LP como língua de acolhimento, ela deverá ter essa ‘missão’ para todos os cidadãos estrangeiros que se instalam nas comunidades Portuguesas. Desta forma, todos estes cidadãos em sociedades marcadas pela mobilidade, pelo multilinguismo e por falantes tendencialmente plurilingues e pluriculturais, surgem conceitos como a “língua de acolhimento” que nos permitem compreender a importância do domínio da língua do país para uma plena integração na sociedade e no mercado de trabalho.

Ançã refere a necessidade absoluta destes sujeitos - e de todos os outros que conosco vivem -, de terem um ensino de qualidade na língua do país que os acolheu. (2006, p.12)

A mesma autora afirma que a designação de “língua de acolhimento” deve ser entendida como vem dicionarizada, uma vez que:

“A sociedade portuguesa não pode, de forma alguma, negar aos que chegam a possibilidade de aprender a língua do país. Se assim for, o efeito será perverso: de língua de acolhimento, a LP transformar-se-á em língua de afastamento, amputando aos sujeitos oportunidades de agir socialmente. Mas, acreditando na

³ Aliás, 2004, dado que o texto foi apresentado num Encontro da Associação de Professores de Português, em Lisboa, nesse ano, e publicado em 2005.

democracia e em Portugal, a vocação da LP só poderá ser a de uma língua de acolhimento: “acolhida, refúgio em casa, forte ...” (Ançã, 2006, p.12).

Neste âmbito, a aprendizagem da língua do país de acolhimento é, claramente, de total importância para a inserção social e profissional dos imigrantes, no sentido de desenvolverem um sentimento de segurança na relação que estabelecem com os outros, na expressão de si (do que pensa, do que sente, do que deseja, do que discorda...) e na compreensão dos outros, porque o direito à igualdade e à cidadania passa necessariamente pelo domínio da língua e da cultura que lhe está subjacente. (Grosso, Tavares e Tavares, 2008, p.5).

É, neste sentido que as escolas desempenham um papel essencial na temática da promoção e respeito pela diversidade linguística, que se interliga com o respeito e inclusão dos migrantes nas suas sociedades.

Neste sentido, interessa-nos compreender como é que o ensino de PLNM está consagrado no currículo dos alunos estrangeiros.

Em primeiro lugar, recordamos que o público-alvo de PLNM é constituído por crianças e adolescentes que, estando integrados no sistema educativo nacional, não têm o Português como língua materna. Este facto permite-nos caracterizar os grupos de PLNM como heterogéneos, sendo constituídos por alunos que apresentam características diversas quanto à língua materna, antecedentes socioculturais, faixa etária e ano ou nível de escolarização.

Como o desconhecimento da LP é um dos maiores obstáculos à integração social e escolar dos alunos que não têm o Português como língua materna, a implementação de PLNM no currículo dos alunos estrangeiros constitui uma medida fundamental para se promover a sua integração e sucesso escolar.

Contudo, é importante que os estabelecimentos de ensino não se limitem a oferecer aulas de PLNM a estes alunos, pois é possível complementarem o trabalho realizado nas aulas de PLNM, através da realização de atividades extracurriculares e projetos para promoverem a integração destes alunos na escola de forma a diversificarem e enriquecerem a sua experiência de aprendizagem.

Neste sentido, o Ministério da Educação (ME) produziu em julho de 2005 o *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, no qual se estabelecem princípios e linhas orientadoras para a integração dos alunos dos ensinos básico e secundário que têm o Português como língua não materna.

Após a análise do documento referido, constatámos que os alunos apresentam necessidades a nível:

- **linguístico** – resultantes do desconhecimento total ou parcial da língua portuguesa e dos códigos culturais da sociedade de acolhimento a ela associados, com consequências tanto para as relações interpessoais e sociais, como para a aprendizagem nas restantes disciplinas;
- **curricular** – resultantes das diferenças de currículo entre o país de origem e o país de acolhimento, podendo constituir saberes insuficientes para o avanço das aprendizagens;
- **de integração** – resultantes das diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o país de acolhimento, acrescendo, por vezes, condições sociofamiliares desfavorecidas. (Martins et al, 2008, p.4).

Reforçamos a premissa de que o ensino a alunos de PLNM exige uma abordagem diferenciada relativamente ao trabalho realizado com alunos que têm o Português como LM. Relembramos que enquanto língua segunda, o Português é usado pela comunidade em que o aluno se insere, mas também é usado na escola onde é veículo de escolarização. Esta é uma característica fundamental que deve nortear as práticas pedagógicas e a avaliação presente no currículo de alunos de PLNM.

As práticas pedagógicas da disciplina de PLNM devem, pois, conduzir à aquisição das competências comunicativa e cultural e, simultaneamente, à de uma competência específica em Português como língua de escolarização.

É fundamental que se estabeleçam práticas de trabalho conjunto entre o professor de PLNM e os professores das diversas disciplinas, que permitam ao

professor de PLNM identificar as necessidades e dificuldades particulares dos alunos no domínio da língua de escolarização. (Madeira et al, 2014, p.51).

Relativamente à metodologia utilizada nas aulas de PLNM, esta deve estabelecer o desenvolvimento de sequências didáticas e de cenários pedagógicos que desenvolvam, ao longo de todas as áreas do currículo, o trabalho integrado das macro competências: ouvir, interagir, falar, ler e escrever. (Martins et al, 2008, p.7).

Tendo em conta as atividades que se realizam em sala de aula, estas devem estar concentradas, inicialmente, na aprendizagem do vocabulário de especialidade, com a integração progressiva de atividades que desenvolvem as competências de uso com o intuito de se apetrechar o aluno com conhecimentos e estratégias que lhe permitam, gradualmente, desenvolver capacidades de aprendizagem autónoma nas diferentes disciplinas do currículo. (Madeira et al, 2014, p.51).

Tal como podemos constatar no documento da *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português* (Madeira et al, 2014, p.53), as tarefas a realizar nas aulas de PLNM devem ser organizadas tendo em consideração as seguintes etapas:

1. Pré-estudo – estágio de recuperação de itens de memória de médio e longo prazo (ou seja, ativação de conhecimentos prévios): restabelecer/confirmar a aquisição prévia de noções, processos e estratégias.

2. Estudo – estágio de apreensão cognitiva: notar e reter informação nova na memória de trabalho; desencadear mecanismos cognitivos (deteção de informação relevante, aplicação de conceitos novos, relação, inferência, etc.) para a resolução de problemas encontrados.

3. Correção – relacionar os resultados obtidos na resolução do problema com o conhecimento declarativo recém-adquirido, seguido de reforço/revisão.

4. Pós-estudo – estágio de consolidação: realizar um número alargado de exercícios padronizados a partir do tipo de problemas já resolvidos.

5. Estudo independente – estágio de autonomia: automatizar desempenhos, o que implica já a aplicação de pouco esforço e atenção.

Neste âmbito, é indispensável que as aulas de PLNM articulem o nível de escolaridade com o nível de proficiência linguística. Quanto mais distância houver entre um e outro nível mais difícil é para o aluno dominar o elevado grau de complexidade dos conceitos e desenvolver destreza cognitiva para o cumprimento das tarefas pedidas em cada disciplina. (Martins et al, 2008, p.14)

Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR) e considerando os diferentes domínios em que as trocas verbais podem ocorrer (privado, público, profissional e educativo), o professor deverá selecionar os temas mais ajustados às necessidades de comunicação dos seus alunos. Eles devem corresponder sempre aos interesses do aluno e terão de ser selecionados consoante o universo referencial das suas experiências de vida, atendendo sempre que possível a aspetos culturais do seu país de origem.

Sublinhamos a importância do ensino comparado entre as duas culturas (a do aluno e do país de acolhimento) pois desta forma sentem valor na sua identidade e adquirem motivação para a aprendizagem.

Mira Mateus (2011, p.16) salienta a pertinência da utilização da LM do aluno no ensino de Português, dando-nos a conhecer as diretivas que a UNESCO emitiu relativamente às vantagens da utilização das línguas maternas no ensino, nomeadamente:

- A incidência positiva sobre a assiduidade e o desempenho escolar das crianças.
- O contributo para o seu desenvolvimento cognitivo e para o reforço da sua identidade cultural.

- A melhoria da qualidade da educação a partir do conhecimento e da experiência dos alunos e professores.
- A prática do exercício da cidadania e de aceitação e apropriação construtiva da diferença. (Mira Mateus, 2011, p.16).

Como podemos constatar, o ensino de PLNM facilita a aprendizagem do aluno se corresponder a uma partilha conjunta de saberes, de culturas, de vivências e de hábitos permitindo um enriquecimento cultural e linguístico conjunto e diversificado.

5.3- A valorização do Outro - Conceito de *Othering*

Burnay (2015, p.4) refere que:

“A capacidade de nos incomodarmos, de nos impressionarmos, de nos comovermos com o que se passa à nossa volta é o que nos dá humanidade. Se o sofrimento dos outros não nos toca é porque já não sabemos que cada Homem é um Homem, tão Homem como nós. (...)“ (*in Revista: Refugiados, 2015*).

É com base nesta premissa que assentámos toda a nossa investigação, na medida em que acreditamos que só conseguimos ser felizes se os que estiverem à nossa volta estiverem, também, bem com a vida. Neste sentido, reforçamos a importância de os professores incutirem nos seus alunos valores interculturais de modo a formarem cidadãos solidários e bons uns com os outros.

Como sabemos, os alunos acabam por criar a imagem do Outro através das representações que têm sobre determinadas línguas e culturas, e é a partir dessa imagem que os alunos criam mais ou menos empatia com os indivíduos com uma cultura próxima da sua ou que sejam de um país que conheçam. (Rodrigues, 2017, p.105).

É fundamental promover uma educação intercultural desde o início do percurso escolar dos alunos, através da consciencialização da diversidade

linguística e cultural existente na própria turma, com alunos que possuem vivências linguísticas e culturais distintas. É importante que os alunos entendam a realidade presente no mundo, compreendendo quais as razões da deslocação dos imigrantes, fazendo-os compreender as motivações e os problemas do Outro, valorizando a sua identidade e incluindo-o na comunidade, respeitando a diversidade e a diferença.

A escola é o espaço por excelência, onde os alunos se devem sentir integrados e em segurança, podendo confiar na comunidade escolar para os acolherem e assegurarem o seu bem-estar. (Rodrigues, 2017, p.107).

Neste âmbito, a escola desempenha um papel fundamental na integração dos alunos estrangeiros, pelo que deve recorrer a todos os esforços para evitar situações de marginalização, preparando os alunos para o “exercício de cidadania, respeitando o Outro e preservando a diversidade linguística.” (Gomes, 2006, p.35).

Partindo da temática da valorização do Outro, é pertinente introduzir o conceito de *Othering*. Deparámo-nos com este conceito (cujo termo – *Othering* – não tem tradução em Português) com a leitura de um artigo “*The linguistics in Othering: Teacher educator’s talk about cultural diversity.*” (Nilsen, Fylkesnes e Mausethagen, 2017), no qual é apresentado um estudo realizado através da análise do discurso presente em entrevistas a formadores de professores na Noruega, relativamente à temática da diversidade cultural.

Antes de mais, referimos que o conceito de *Othering* pode ser definido como a maneira pela qual as dicotomias de determinados grupos sociais são representadas na linguagem dos professores entrevistados através do uso do “nós” e do “eles”. (Nilsen, Fylkesnes e Mausethagen, 2017, p.1).

Desta forma, podemos referir que o principal objetivo do estudo do artigo referenciado é o de identificar, através de práticas discursivas, as perceções que os formadores têm, inconscientemente, perante a diversidade cultural. Para tal, os investigadores categorizaram em sete DPOs (*Discursive Pratics of Othering*), nomeadamente, culturais, sociais, linguísticas, cognitivas, migracionais, visíveis e

religiosas, de forma a analisarem quais os nomes, adjetivos e pronomes utilizados ao longo de um ano de entrevistas.

É interessante constatarmos a pertinência deste estudo, uma vez que as formas de *Othering* utilizadas pelos formadores podem influenciar os futuros professores que, por sua vez, influenciam o futuro ensino nas escolas.

Neste âmbito, tendo por base a valorização da educação intercultural e, conseqüentemente, a valorização do Outro, pretende-se a identificação de consciências de *Othering*, nas quais estejam assentes práticas discursivas anti discriminatórias alusivas à cultura, a aspetos sociais, ao multilinguismo, à migração, à nacionalidade, à religião, etc.

É essencial que os professores se formem segundo os princípios da formação de cidadãos para a cidadania, para que a valorização do Outro seja um valor preponderante nas suas práticas pedagógicas, contribuindo para que todos os alunos se sintam integrados e pertencentes à mesma comunidade.

É neste sentido que recordamos que a origem dos preconceitos é infinita, mas importa alertar para a influência dos *media* e da comunidade escolar. As escolas devem estar atentas a todo o tipo de comportamentos, físicos ou verbais, dos alunos portugueses para com os alunos imigrantes, de forma a combater atitudes discriminatórias. (Rodrigues, 2017, p. 31).

Salientamos a importância que a comunidade educativa tem em torno desta questão, uma vez que lhes compete desenvolver um trabalho que possibilite a desconstrução de possíveis preconceitos e de os consciencializar acerca da importância da valorização da diversidade linguística e cultural, na medida em que a troca de saberes é um aspeto enriquecedor para ambas as partes, onde o respeito pelo Outro é a base para toda a convivência em sociedade.

CAPÍTULO II
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO E ANÁLISE
DE RESULTADOS

1. Enquadramento e apresentação do estudo

Debruçar-nos-emos, neste Capítulo II, sobre a apresentação e clarificação das opções metodológicas adotadas no âmbito do desenvolvimento do presente estudo, procurando alcançar os objetivos a que nos propusemos na realização deste Relatório de Mestrado.

Em jeito de contextualização, referimos que o estudo empírico foi realizado no agrupamento de escolas onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada (PES) em ensino de Português e Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, situado no distrito de Aveiro, no ano letivo 2017/2018.

Salientamos que o principal objetivo deste Relatório corresponde à identificação das perceções que os professores de PLNM têm em relação aos seus alunos estrangeiros.

Recordamos que nos inspirámos no artigo *“The linguistics in Othering”* (Nilsen, Fylkesnes e Mausethagen, 2017), tal como referimos na secção 5.3 do capítulo I. Neste âmbito, direcionámos as nossas questões investigativas no sentido de compreendermos se, tal como observámos no artigo referenciado, predominam conceções de distanciamento entre os alunos portugueses e os estrangeiros, na perspetiva dos professores de PLNM. Tentámos, através da análise do conteúdo, identificar o vocabulário utilizado pelas docentes entrevistadas, de forma a analisar possíveis formas de *Othering*, oscilando entre o “*nós*” e o “*eles*”, tendo em conta a temática intercultural de integração que deve estar subjacente a qualquer aula de línguas.

Por conseguinte, de forma a cumprirmos os objetivos propostos, elaborámos dois elementos de recolha de dados: um inquérito por questionário e uma entrevista. Convém mencionar que entrevistámos as três docentes de PLNM presentes no agrupamento de escolas onde desenvolvemos a nossa PES.

Construímos o primeiro elemento de recolha de dados - inquérito por questionário - pela necessidade de conhecermos o percurso académico-profissional das entrevistadas, servindo como trampolim para a posterior

entrevista. Delineámos esta ordem de utilização dos dois instrumentos de recolha de dados, com o objetivo de não nos tornarmos redundantes com as questões que pretendíamos colocar às entrevistadas, de modo a dialogarem o maior tempo possível sobre as suas experiências profissionais e pessoais inerentes à temática da imigração e da lecionação de PLNM, questões estas orientadas, naturalmente, para focos específicos e relevantes para o estudo.

Duas das entrevistas (A e C) decorreram na sala de trabalho dos docentes, sendo que a outra (entrevista B) se realizou na biblioteca da escola, onde as condições acústicas eram mais favoráveis.

É de realçar que as duas primeiras entrevistas (A e B) tiveram a duração de, sensivelmente, 30 minutos cada uma, sendo que a última (C) demorou apenas 18 minutos, devido à limitada disponibilidade letiva da docente. Aliado à pouca disponibilidade das docentes, pesou ainda o facto de terem decorrido obras na escola durante o 2º semestre de 2017/2018, não contribuindo assim para entrevistas mais longas, nem para se criar um ambiente mais propício.

Neste âmbito, à medida que decorriam as entrevistas recorremos à sua gravação áudio, o que nos permitiu a sua posterior análise de forma mais coerente, atenta e minuciosa.

Neste estudo empírico serão apresentados os resultados obtidos perante os instrumentos utilizados (inquérito e entrevista) e a sua posterior análise de conteúdo.

2. Objetivos e finalidades do estudo

Como já referimos, este estudo tem como principal objetivo identificar as perceções que os docentes de PLNM têm sobre os alunos estrangeiros (imigrantes e refugiados) e analisar quais as conceções, ideologias, conhecimentos e estratégias pedagógicas adotam para os integrarem nas suas turmas.

Para esse efeito, e tendo como ponto de partida o enquadramento teórico apresentado, formulámos as seguintes questões investigativas:

1. Quais as percepções que os Professores de PLNM têm sobre os seus alunos estrangeiros?
2. Estarão os Professores de PLNM preparados para ter nas suas turmas alunos refugiados?
3. Quais as estratégias de ensino e de integração utilizadas para o ensino de PLNM?

Neste âmbito, pretendemos identificar e analisar os distintos olhares presentes nas docentes entrevistadas e evidenciar as suas conceções perante as temáticas da inclusão quer a nível cultural quer a nível linguístico não só nas suas turmas, mas, também, na comunidade escolar.

3. Metodologia da Investigação

3.1. Tipo de investigação: qualitativa

Para a realização do nosso projeto investigativo recorreremos à investigação qualitativa, uma vez que através das suas características conseguimos identificar e interpretar as causas e os problemas a partir das perspetivas e interações com os sujeitos alvo, utilizando para tal a observação quer do meio quer do sujeito perante realidade que apresentam.

A origem deste método é anterior ao método experimental-positivista, contudo a recuperação da sua importância nos dias de hoje pode justificar-se pelas incessantes investigações em Ciências Sociais e Humanas. Três dos seus princípios reforçam a pertinência e a necessidade de uma postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais, tais como:

- i) A primazia da experiência subjetiva como fonte do conhecimento;
- ii) O estudo dos fenómenos a partir da perspetiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência;

- iii) O interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente. (Almeida e Freire, 2003).

Neste sentido, reconhece-se que as pessoas interagem em função dos significados que as coisas, as outras pessoas e as condições têm para elas, sendo tais significados produzidos pela própria interação e interpretação do sujeito.

Outro aspeto que se pode incluir na metodologia qualitativa, é a procura da globalidade e da compreensão dos fenómenos, ou seja, um enfoque da análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico. Por outras palavras, estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados e não de teorias prévias para os compreender ou explicar (método indutivo) e se situa mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais. (Almeida e Freire, 2003, p.102).

É pertinente referirmos que este método integra-se num conjunto de metodologias de recolha e de análise dos dados bastante mais diverso e mais flexível e podem, progressivamente, adequar-se à fase em que se encontra a investigação.

Por sua vez, as técnicas de recolha dos dados podem diversificar-se no tempo e de acordo com as condições existentes num dado espaço e tempo, podendo recorrer-se de métodos mais informais e menos quantitativos de avaliação. Referimo-nos neste caso, por exemplo, à entrevista, ao registo direto, à observação participante ou à análise de documentos, entre outros.

Neste contexto, torna-se difícil antever a defesa e a aplicação dos princípios anteriormente apontados de objetividade e validade, recorrendo frequentemente a métodos de triangulação e de contrastação subjetiva tendo em vista a consciência da própria informação recolhida e das interpretações que possam vir a ser produzidas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa caracteriza-se através das seguintes características principais:

- 1- A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados.
- 2- A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.
- 3- A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final.
- 4- Os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um *puzzle*.
- 5- Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê “ e ao “o quê”.

Neste sentido, a observação dos participantes é o recurso mais utilizado para a recolha de dados. No nosso caso, observámos e escutámos atentamente as respostas a cada questão, tendo em conta as atitudes e as concepções espontâneas de cada docente perante as temáticas abordadas ao longo da entrevista.

Guba e Lincoln (1981) sublinharam alguns aspetos metodológicos associados aos processos de investigação qualitativos, incluindo a necessidade de circunscrever limites e encontrar uma linha orientadora para garantir que o processo seja credível, apropriado, consciente, confirmável e neutral. Só através do encontro destes critérios se garantem o rigor da investigação qualitativa.

Neste âmbito, para construirmos um trabalho investigativo devemos, antes de mais, começar por definir o âmbito do estudo, proceder à respetiva revisão da literatura, formular as questões de investigação, definir a população-alvo, determinar a dimensão da amostra e a técnica de recolha de dados, escolher ou

conceber o instrumento de recolha mais adequado, aplicá-lo, trabalhar e interpretar os dados e, por último, retirar as conclusões possíveis. (Carmo e Ferreira, 1998).

Em suma, Pardal e Lopes (2011) definem método como um conjunto de operações que visam alcançar determinados objetivos, em que existe um corpo orientador da pesquisa, que obedece a regras, permitindo selecionar e articular técnicas para que seja possível o processo de verificação empírica. Tendo em conta as linhas orientadoras dos autores citados, pautámos o nosso estudo empírico de acordo com as premissas do método qualitativo, pois na nossa opinião, este será o que melhor nos conduzirá a identificar e compreender os objetivos de estudo.

3.2. Instrumentos de recolha de dados

Os investigadores qualitativos "abordam o mundo de forma minuciosa" (Bogdan e Biklen, 1994, p.49), na tentativa de ilustrar, de forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos. Para tal, elaborámos instrumentos de recolha de dados que nos pareceram os mais adequados ao nosso estudo, permitindo-nos recolher dados relativos à realidade que nos propusemos investigar: a diversidade linguística e cultural na voz de professores de PLNM.

Neste sentido, tal como referem Pardal e Correia (1995, p.48), as técnicas são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efetivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista a verificação empírica — confrontação do corpo de hipóteses com a informação colhida na amostra.

Contatamos que, perante os autores citados, a recolha de dados assume-se como uma ferramenta indispensável ao investigador, pois permite a análise da informação recolhida de forma a, posteriormente, se extraírem os resultados e as conclusões adquiridas.

No presente estudo empírico, usámos inicialmente, o inquérito por questionário, que através da resposta às questões fechadas (as respostas são previamente tipificadas e o inquirido opta por uma ou algumas delas) nos foi permitido traçar o perfil caracterizador de cada participante, o que serviu de ferramenta introdutória para o instrumento posterior: a entrevista. Neste segundo instrumento de recolha de dados optámos por questões abertas para que os inquiridos se sentissem livres para exprimirem as suas experiências e pontos de vista perante as linhas orientadoras das questões elaboradas no guião da entrevista (Anexo 2).

Neste último instrumento, a análise dos dados recolhidos torna-se mais exigente por parte do investigador, pois como a informação fornecida pelos inquiridos é mais vasta e rica, em comparação com o inquérito por questionário, o seu tratamento requer outros cuidados na sua análise, como a realização da análise do discurso.

3.2.1. Inquérito por questionário

Como já foi referido ao longo deste Relatório de Mestrado, um dos instrumentos de recolha de dados utilizado foi um questionário de resposta fechada que teve como objetivo a caracterização das docentes de PLNIM inquiridas.

Segundo Tuckman (2000) as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: 1) entrevistas; 2) documentos vários; e 3) através da observação.

Relativamente ao questionário, averiguámos que comparativamente com a entrevista tem um alcance mais amplo, mas também se torna impessoal em natureza, uma vez que não fornece a riqueza de pormenores de uma entrevista nem a certeza de obtenção de 100% de índice de retorno. (Mason e Bramble, 1997, citado por Coutinho, 2011, p.101- 102).

Citando Quivy e Campenhoudt (2008, p.188), referimos que o inquérito por questionário consiste em:

“colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”.

Partindo destes pressupostos, utilizámos este instrumento de recolha de dados, tal como já referimos, de forma meramente caracterizadora, no qual recorreremos a questões diretas, agrupadas por categorias, onde a escolha da resposta era assinalada perante as opções cedidas. Optámos por elaborar um questionário obedecendo a uma ordem previamente estabelecida, que nos permitiu caracterizar as inquiridas. Assim, criámos categorias e subcategorias que nos auxiliaram quer nos instrumentos concebidos quer na posterior análise de resultados, que serão apresentadas na secção 5.

3.2.2. Inquérito por entrevista

A entrevista corresponde à pedra basilar do nosso estudo empírico, pois através dela podemos identificar as perceções que os professores de PLNM têm perante os seus alunos estrangeiros. Como podemos prever, para atingirmos esse objetivo é importante que as entrevistadas se sintam à vontade para se expressar sobre as temáticas contempladas no guião da entrevista, elaborado previamente.

Neste sentido, Seidman (1991, citado por Coutinho, 2011, p.292) apresenta algumas regras que podem melhorar a qualidade de uma entrevista, como por exemplo:

- “Ouvir mais que falar;
- Evitar perguntas fechadas;
- Não interromper. Aprender a esperar a resposta;
- Perguntar coisas concretas;
- Tolerar o silêncio (sinal de que o entrevistado está a pensar);
- Não julgar os pontos de vista do entrevistado. O entrevistador está a apreender as perspetivas do entrevistado, esteja ou não de acordo com elas;
- Não discutir ou debater as respostas obtidas. O seu papel é recolher informação.”

Neste sentido, em investigação, a entrevista pode não só ser utilizada isoladamente ou em relação com outras técnicas, nomeadamente com o questionário, tal como decidimos realizar para o nosso estudo empírico.

Como refere Coutinho (2011, p.292) “os entrevistadores têm três opções para recolher dados: tomar notas durante ou depois da entrevista ou gravá-la (...)”, no nosso estudo de caso procedemos à gravação áudio, para não perdermos nenhum dado, tornando-se um recurso mais fidedigno e prático.

Tal como sublinham Bogdan e Biklen (1999, p.135), quando a entrevista é muito controlada pelo entrevistador, se “o sujeito não consegue contar a sua história pelas suas palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo”.

Na terminologia de Powney e Watts (1987), as entrevistas de um estudo podem ser orientadas para a informação ou orientadas para a resposta. Partindo desta premissa, tentámos conduzir as conversas o mais naturalmente possível, pois embora no guião constassem um conjunto de questões que gostaríamos de ver contempladas, o objetivo primordial não era conduzir, mas sim deixar fluir uma

conversa no sentido de obtermos informação o mais alargada possível dentro das temáticas definidas.

4. Análise e interpretação dos resultados

Nos pontos anteriores, procurámos apresentar e descrever as técnicas de recolha de dados usadas neste estudo. Ora, organizar e analisar todo o material obtido por meio de documentos e entrevistas não é tarefa fácil (Godoy, 1995, p.27), pelo que surgiu a necessidade de procurar uma metodologia capaz de possibilitar estes propósitos – a análise de conteúdo.

Bardin (1997, p.38) define a análise de conteúdo como:

“um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de procedimentos relativos às condições de produção/ receção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Neste sentido, a análise de conteúdo compreende, segundo a mesma autora, três etapas:

1. A pré-análise: consiste na sistematização das ideias iniciais, isto é, na escolha de documentos, na definição de objetivos e na elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final;

2. A exploração do material: consiste numa operação classificatória que visa alcançar a compreensão do texto, isto é, na definição de categorias - expressões ou palavras significativas para organizar o material. Assim, a categorização traduz-se na redução do texto a palavras e expressões que representam o conteúdo do material estudado;

3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: consiste na submissão das categorias que emergem dos estudos, para que o investigador possa propor inferências e realizar interpretações.

De acordo com as etapas mencionadas, referimos que para a realização do nosso estudo empírico, recorreremos à análise categorial para realizarmos a análise de conteúdo inerente à nossa investigação.

Para Bardin (1977, p.37) a análise por categorias corresponde a uma espécie de “gavetas” que permitem a classificação dos elementos de significação da mensagem. Esta técnica consiste em classificar diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios capazes de introduzir uma certa ordem no caos inicial.

No nosso estudo empírico, a categorização, a partir das respostas ao inquérito por questionário e às entrevistas, foram elaboradas *a priori* (antes da sua implementação), tendo em conta os objetivos da investigação. Esta mesma categorização será apresentada mais adiante.

Na redação das categorias, tivemos em conta os cinco critérios básicos apontados por Bardin (2010)

1. Pertinência: as categorias devem ser válidas, isto é, adequadas à fundamentação teórica e aos objetivos da investigação;

2. Exaustividade: todo o conteúdo significativo referente às questões de investigação deve ser categorizado, isto é, as categorias devem procurar agrupar todo o conteúdo estudado;

3. Homogeneidade: a organização das categorias deve fundamentar-se num único princípio/ critério de classificação, isto é, basear-se numa única dimensão/ variável;

4. Exclusão mútua: cada elemento deve ser classificado apenas numa categoria, isto é, um mesmo dado não pode ser incluído em mais de uma categoria;

5. Objetividade: este critério encontra-se estreitamente relacionado com o critério da exaustividade, posto que um conjunto de categorias é objetivo quando as regras de classificação são claras e permitem uma análise coerente ao longo de todo o processo de tratamento de dados.

4.1. Análise do questionário

A elaboração do questionário permitiu-nos identificar as características académico-profissionais mais relevantes das docentes entrevistadas. Neste sentido, convém referir que a seleção dos participantes deve ser bem ponderada e adequada ao tema em estudo, pois tal como refere Aires (2011, p.22), “o investigador seleciona as unidades de amostragem a partir de critérios específicos”, referindo ainda que:

“o investigador seleciona os sujeitos em função de um critério estratégico pessoal, os sujeitos que possuem conhecimento mais profundos do problema a estudar, os que são mais facilmente abordáveis ou os que voluntariamente se mostram disponíveis para colaborar com o investigador”. (Aires, 2011, p.22).

Como já referimos, entrevistámos três professoras de PLN, que lecionam no agrupamento de escolas, no qual realizámos a PES.

Através da análise dos dados recolhidos (inquérito), elaborámos a Tabela 1 de forma a caracterizarmos (académico e profissionalmente) as docentes entrevistadas.

	Idade	Área de ensino	Anos de conclusão de curso	Anos de lecionação de PLNM	Possuem formação em PLNM
PLNM - A	50-61	Português- Francês	30-35	17	Não
PLNM - B	50-59	Português- Inglês	15-20	1	Não
PLNM - C	50-59	Estudos Portugueses	20-25	2	Não

Tabela 1- Síntese da identificação acadêmico-profissional das participantes

Através dos resultados obtidos, podemos constatar que a idade média das entrevistadas situa-se entre os 50- 61 anos de idade, sendo todas as participantes de nacionalidade portuguesa.

Em relação às habilitações académicas, podemos referir que duas docentes têm uma licenciatura cujo denominador comum é o Português e uma língua estrangeira, nomeadamente, francês e inglês e uma terceira refere possuir uma licenciatura em estudos portugueses, sem qualquer inclusão de uma língua estrangeira no seu currículo académico.

Podemos, também, verificar que as três docentes possuem as suas licenciaturas em ensino de línguas há mais de, pelo menos, 15-20 anos, sendo que uma docente referiu já ter concluído o seu curso há cerca de 20-25 anos e a mais experiente referiu que já há mais de 30-35 anos que é professora.

Constatámos que embora possuam longos anos de ensino da LP não têm a mesma experiência no ensino de PLNM, uma vez que apenas uma docente (a

mais experiente) possui 17 anos de dedicação ao PLNM, uma estreou-se no letivo (2017/2018) e outra é apenas o segundo ano em que tem esta função.

Um facto curioso é o de que, ao contrário do que imaginámos, todas as docentes referiram que não participaram nem nunca foram convidadas a participar em formações relacionadas com o ensino de PLNM, visto que tiveram de se adaptar ao desafio, criando estratégias pedagógicas consoante as necessidades, sem qualquer tipo de apoio/ guia disponibilizado pelo ME.

Contudo, estamos cientes da existência de orientações e recursos disponibilizados *online* no *site* do ME em torno do ensino de PLNM e de ações de formação oferecidas pelas Universidades, por exemplo, no caso particular da UA que organiza sessões abertas ao público geral, com alguma regularidade e que enriquecem as didáticas das línguas, fornecendo pistas orientadores para a educação intercultural e para valores da cidadania global que devem ser praticados nas aulas de PLNM.

Em torno da questão dos recursos didático-pedagógicos, duas entrevistadas referiram que o facto de serem professoras de uma língua estrangeira facilita o processo de ensino de PLNM, uma vez que canalizam os recursos didáticos das LE para o ensino de Português a alunos não nativos. Talvez devido à escassa formação nesta área, as professoras referem que, embora sintam um grande entusiasmo e se dediquem ao ensino de Português a estes alunos, o tempo semanal estipulado no currículo é muitíssimo reduzido e não conseguem atingir os objetivos que desejavam, não por falta de capacidades, mas, reforçamos, por falta de tempo, pois apenas têm 45 minutos semanais de trabalho com os grupos.

Averiguámos, ainda, que nenhuma das docentes esteve no estrangeiro a lecionar e que todas demonstraram entusiasmo na leção desta disciplina e que, embora se encontrem um pouco “cansadas” perante a situação frágil das carreiras docentes e com o comportamento dos alunos nas salas de aula, apercebemo-nos do gosto de terem nas suas aulas alunos estrangeiros,

mostrando-se preocupadas com a necessidade de, antes de se ensinar, saber se os alunos estão bem e se têm as condições básicas necessárias para aprender, uma vez que os valores humanos se sobrepõem aos valores meramente teóricos e práticos relacionados com a escola. É evidente que o objetivo é que eles aprendam e que adquiram bagagem que lhes permita ser cidadãos do mundo, bem formados e educados. As três docentes afirmaram a necessidade de olhar de forma mais “maternal” para estes alunos, pois ao contrário dos nativos, estes necessitam de cuidados diferenciados, nomeadamente cuidados primários de sobrevivência, tais como a habitação, a alimentação, o vestuário, entre outros.

Estamos convictos que o lado sensível direcionado para valores humanos e maternais defendidos por todas as inquiridas acentua-se, na nossa perspetiva, devido ao género das entrevistadas, pois como são mulheres os sentimentos “maternais” de cuidadoras são realçados ao longo da entrevista.

Convém salientar que não estamos a defender qualquer tipo de ideologias, estamos apenas a apresentar uma possível justificação que nos permita compreender o facto da assumida valorização dos cuidados primários de carinho e de bens básicos para a sobrevivência, que todas as docentes reforçaram, antecedendo as inquietações de cariz pedagógico.

As docentes inquiridas confirmaram o interesse e a participação em eventos interculturais na escola, embora tenham salientado que já há algum tempo que não se realizam atividades nesse sentido. Contudo, anteriormente, quando havia na escola um número mais elevado de alunos estrangeiros, como foi o caso dos alunos ucranianos e espanhóis, a escola e, nomeadamente, os professores de PLNM organizavam atividades como “O dia da Europa” ou até mesmo na festa de Natal, onde alunos eram convidados a dar a conhecer a sua cultura através de objetos, gastronomia, roupa, histórias, etc., onde se valorizava a multiculturalidade, promovendo tanto a cultura portuguesa como as culturas dos alunos. Ainda no âmbito das atividades de promoção da cultura, nomeadamente da portuguesa, uma docente referiu que a escola realiza atividades em prol desse

objetivo, particularmente, através da possibilidade da participação dos alunos em concursos nacionais de leitura, de poesia e idas ao teatro.

Relativamente aos conteúdos pedagógicos, duas das três docentes inquiridas referiram que a planificação de Português contempla temas interculturais a nível dos textos presentes nos manuais escolares, quando, por exemplo, os alunos são interpelados com a análise de poemas de poetas brasileiros (Português do Brasil), não referindo mais nenhum exemplo.

Em jeito de síntese, de acordo com as informações apresentadas no questionário, verificámos que todas as inquiridas têm largos anos de experiência no ensino e que, embora se diferenciem nos anos de lecionação de PLNM, nutrem a ideia de que a integração na comunidade e no meio é o primeiro passo para o sucesso na formação dos alunos, na medida que estamos a educar cidadãos solidários e conscientes da realidade do mundo, onde a diversidade é constante e nos interpela no nosso dia a dia e, neste sentido, devemos estar preparado para saber (con)viver em sociedade, adotando atitudes assentes em valores de respeito pelo Outro.

Neste sentido, de forma a conseguirmos cumprir os objetivos a que nos propusemos para a realização deste instrumento de recolha de dados, elaborámos questões que fossem ao encontro das características académico-profissionais dos inquiridos, nesta fase inicial da investigação.

Neste âmbito, apresentamos na Tabela 2, a identificação dos dois perfis (Perfil académico - profissional das docentes de PLNM e Perfil intercultural das docentes / educação intercultural) que elaborámos para a análise dos resultados obtidos através do inquérito.

Perfil	Objetivos	Questões subjacentes
Perfil académico - profissional das docentes de PLNM	Caracterizar as docentes segundo o seu percurso biográfico e profissional.	<ul style="list-style-type: none"> • Idade; • Nacionalidade; • Habilitações académicas; • Anos e área de ensino; • Tem alguma formação em PLNM? • Há quantos anos leciona PLNM?
Perfil intercultural das docentes / educação intercultural	Identificar concepções inerentes à educação intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Sente-se motivada para contactar com alunos estrangeiros? • A disciplina de Português contempla temas interculturais? • A escola realiza atividades em prol da promoção da cultura portuguesa? • Costuma participar em eventos interculturais na escola?

Tabela 2 – Caracterização dos participantes

4.2. Análise da entrevista

De forma a analisarmos os resultados das entrevistas, apresentamos a categorização que realizámos (Tabela 3). Recordamos que a categorização elaborada nos permitiu uma análise mais focada e detalhada em relação à temática das questões, de forma a identificarmos as conceções das docentes sobre os alunos de PLNM, nomeadamente as possíveis formas de distanciamento ou de aproximação em relação a estes alunos.

Categorias	Subcategorias	Objetivos
Dificuldades linguísticas no ensino de PLNM a jovens imigrantes	<ul style="list-style-type: none">• Refugiados na turma de PLNM;• Medidas de integração no sistema educativo Português;• Integração nas turmas regulares;	<ul style="list-style-type: none">• Identificarmos quais as preocupações, conhecimentos e perceções que os professores de PLNM têm perante alunos imigrantes.
Conceitos	<ul style="list-style-type: none">• Cultura;• Diversidade Linguística e Cultural;• Tradições Culturais;• Herança Cultural;• Identidade;• Multiculturalidade;• Globalização;• Solidariedade.	<ul style="list-style-type: none">• Averiguarmos quais as perceções dos docentes em relação a conceitos basilares para uma educação intercultural.

Tabela 3- Categorias de análise dos dados da entrevista

Salientamos, mais uma vez, que o objetivo do nosso estudo consistiu na identificação das percepções das professoras de PLNM sobre os alunos imigrantes e refugiados. Neste caso em particular, como não havia alunos refugiados na escola onde foi realizada a investigação, direcionámos a nossa atenção para as concepções das docentes sobre os alunos imigrantes que frequentam as turmas de PLNM. Referimos que as turmas contemplam, maioritariamente, alunos cuja língua materna é o espanhol - devido ao elevado número de imigrantes oriundos da Venezuela - seguindo-se dos brasileiros (3), guineenses (2), russos (1) e chineses (1).

Neste contexto, a não existência de alunos refugiados nas turmas das docentes entrevistadas levou a que as respostas cedidas, inerentes às questões dos refugiados, correspondessem a suposições de situações possíveis.

Como já referido neste Relatório, foi através do artigo referente ao conceito de *Othering* que nos inspirámos para a realização do nosso estudo empírico. Assim, pretendemos identificar através das entrevistas se, tal como constatámos no estudo publicado (Nilsen, Fylkesnes e Mausethagen, 2017), encontramos uma certa dicotomia entre “*nós*” e “*eles*” nas percepções dos professores de PLNM, que têm nas suas turmas uma incontornável diversidade linguística e cultural e, perante a qual, desempenham as suas práticas docentes. Recordamos que no artigo que nos serviu de referência (*The linguistics in Othering: Teacher educator’s talk about Cultural Diversity*, 2017) os pronomes “*nós*” e “*eles*” são proferidos pelos formadores como se se tratasse de dois polos distantes e de certa forma opostos, sem qualquer perspetiva de convivência e de solidariedade em prol da integração de estrangeiros/imigrantes (eles) na “*nossa*” comunidade.

Desta forma, tentámos identificar, através das respostas cedidas pelas inquiridas, a forma como, inconscientemente, se referiam a alunos estrangeiros. Direcionámos a nossa análise para os substantivos, pronomes, verbos e determinantes usados, nomeadamente, na existência de frases/ideias que

incidissem na ideia de diferenciação entre “ os **nossos** alunos (*nós*)” e os “**outros** (*eles*) ”.

Partindo destes princípios, para uma melhor análise dos resultados obtidos nas entrevistas, elaborámos a Tabela 3 (presente na introdução desta secção), na qual constam as categorias e subcategorias referentes às temáticas/ conceitos abordados no decorrer das entrevistas.

A primeira categoria concebida corresponde às *dificuldades linguísticas no ensino de PLNM a jovens imigrantes*, à qual as inquiridas referiram que as dificuldades correspondem, maioritariamente, à apetência para a adaptação, no sentido de encontrarem correspondências linguísticas comuns nas duas línguas (a portuguesa e a materna), uma vez que facilita aos alunos a compreensão dos conteúdos.

Em geral, as três docentes referiam que, para além do fator linguístico de “conexão” entres as duas línguas, há ainda o constrangimento de, por vezes, surgirem questões às quais nunca tinham refletido. Referimos questões de índole “básica”, digamos, indutivas e espontâneas para nativos na construção de saberes em LP.

Em torno desta questão, citamos a resposta cedida pela docente A, que refere:

“Eu nunca aprendi tanto Português como quando comecei a ensinar PLNM. Numa bela altura, eu estava a ensinar preposições e logo no início da aula, na apresentação, estávamos a dizer: Eu moro **em** Aveiro, eu moro **em** Esgueira, moro **em** Azurva... moro **no** Porto. (...) Por que razão dizemos **no** Porto e não **no** Aveiro? (...) Não sabia responder-lhes, mas depois fui pesquisar até saber a resposta.” (Anexo 4, docente A).

Em relação à aprendizagem da LP, uma docente (A) refere a necessidade de “conhecer minimamente as bases da escolarização deles”, afirmando que

inicia o ensino de PLNM através do alfabeto, de forma a “saber como é que posso trabalhar com eles, porque como já disse, recebo muitos alunos ucranianos, chineses que chegam aqui a zero! Apenas dizem palavras como “Bom dia!” e “Obrigada”, porque os pais lhes ensinaram.” (Anexo 4, docente A).

Constatámos, perante as respostas das docentes que uma das dificuldades que os aprendentes de PLNM demonstram consiste na distinção e no uso de formas verbais como *ser* e *estar*, uma vez que nas suas LMs não encontram correspondências evidentes.

Neste âmbito, predomina a necessidade de adaptação e de aprendizagem constante, pois como não têm no seu currículo qualquer tipo de formação para a lecionação de PLNM, as inquiridas têm a necessidade de se adaptarem quer ao ritmo de aprendizagem e compreensão do aluno (têm o cuidado de falar mais devagar, etc.) quer a nível cultural / linguístico da melhor forma possível, pois ao ensinarem a língua e cultura portuguesas, procuram valorizar também a língua e a cultura do aluno estrangeiro.

Em suma, perante a análise das respostas a esta questão, concluímos que a preocupação máxima das docentes é que os alunos consigam acompanhar os conteúdos programáticos, mesmo que para isso seja necessário reduzir o ritmo, ou seja, predomina a preocupação da compreensão mútua (professor-aluno e vice-versa) e a necessidade de os alunos se sentirem integrados na turma de forma a esclarecerem as suas dúvidas sem constrangimentos.

As três inquiridas defendem que, independentemente das dificuldades linguísticas que possam surgir, a maior preocupação corresponde ao bem-estar dos alunos, quer no espaço da disciplina quer na comunidade, defendendo que para a formação de um aluno devem estar reunidas condições favoráveis para tal, nomeadamente, o bem-estar psicológico e físico que, como sabemos, não acontece com todos os alunos.

De forma a completarmos o nosso estudo, tendo em conta as subcategorias da temática da integração e dos refugiados, abordaremos os resultados obtidos.

Uma das questões da entrevista era direcionada para as principais preocupações que as docentes teriam se tivessem nas suas turmas de PLNM, alunos refugiados, as quais reponderam, em linha geral, que o que mais as preocuparia:

“Seriam sem dúvida, preocupações humanas e sociais: era saber onde é que vive - mas eu isso também faço com os outros-, faço logo um apanhado onde é que vive, com quem vive, se tem condições mínimas necessárias, se te comida na mesa, se, se, se... Portanto, as minhas principais preocupações são, sem dúvida, as humanas.” (Anexo 4, docente A.).

Neste sentido, confessamos que ficámos surpreendidos com o constante reforço na temática das preocupações humanas e sociais, prevalecendo sobre as preocupações curriculares. Cremos que este sentimento de preocupação constante se deve, talvez, ao facto de todas as inquiridas serem mulheres, e que este fator pode influenciar a postura adotada. Acreditamos que a importância do género possa ser um fator imprescindível para a compreensão das respostas obtidas.

Em relação às medidas de integração dos refugiados, constatámos que estas são desconhecidas para as três, contudo, referem que a decisão do ME em colocar alunos refugiados numa turma regular torna-se um pouco ambígua como refere a docente B, no sentido de:

“De certa forma sim (devem ser incluídos nas turmas regulares), o que nós, talvez, não tenhamos é muitas vezes o cuidado de preparar as turmas para receberem os refugiados. O aluno deveria ser integrado, mas as turmas também deveriam estar preparadas para os integrar, porque a turma muitas vezes não sabe que tem um aluno refugiado. Talvez nem precisasse de saber se estivesse

preparada, e aí entraria uma espécie de ações de formação para alunos, de forma a sensibilizá-los para alunos que venham com problemas de fugir do seu país e ter de chegar a outro e absorver tudo de uma vez. Portanto, os próprios colegas, que muitas vezes fazem isso inconscientemente, embora o façam mais nos intervalos e no recreio do que propriamente na sala de aula. Dentro da sala de aulas muitas vezes são mauzinhos e é essa a parte que eu acho que falta. É sensibilizar os alunos e também alguns professores, porque há professores que não têm noção do que é que têm nas mãos. Primeiro que tudo, temos à nossa frente uma criança ou um jovem adulto que está assustado, que muitas das vezes vem com medos e muito assustados e precisam, lá está, do porto de abrigo, de sentir no professor mais do que o que ensina e também aquele que protege, que ajuda e que orienta.” (Anexo 5, docente B).

A docente B referiu um fator essencial que cremos estar a faltar nas escolas portuguesas: a existência de espaços de formação que preparem os jovens para saber acolher e integrar os colegas estrangeiros, adquirindo capacidades de interajuda e de solidariedade, tendo consciência dos organismos e das políticas existentes no sistema político do país e às quais podem recorrer, caso necessitem. Faz falta aos jovens um espaço curricular onde se abordem temas como o da globalização, da interculturalidade, do multiculturalismo, formando alunos para a cidadania, incutindo-lhes a necessidade da valorização do Outro, de valores como o Ser (humano) e não tanto com o Ter (sucesso escolar). É evidente que deve predominar o equilíbrio dos dois valores para se atingirem os objetivos idealizados, contudo, julgamos que a sociedade atual apenas valoriza o que é contabilizado numa escala numérica e material, onde os valores humanos que fazem de nós cidadãos íntegros, preparados e formados para vivermos numa sociedade cada vez mais global e diversificada, ficam esquecidos a nível curricular.

Em relação à planificação anual da disciplina de Português, constatámos algumas discrepâncias nas respostas obtidas no que concerne há existência de temas interculturais, uma vez que há duas docentes (A e C) que consideram que

sim, a nível dos textos narrativos / poéticos de autores estrangeiros. Todavia, a docente B afirma que os textos presentes no programa da disciplina de Português não se enquadram nessa temática, referindo que ME deveria ponderar a inclusão de conteúdos que incidissem na valorização da educação intercultural, fomentando a cidadania ativa, globalizada e integradora.

A temática da educação intercultural foi um aspeto mencionado pelas docentes ao longo das entrevistas. Neste sentido, impõe-se a análise da segunda categoria que concebemos - *conceitos* - de forma a identificarmos quais os conhecimentos que as inquiridas possuíam em relação aos vários conceitos que entendemos como pertinentes, tendo em consideração a diversidade linguística e cultural presentes nas aulas de PLNM.

Desta forma, referimos que no âmbito dos conceitos, apenas a docente B, os referiu isoladamente, ou seja, as outras duas (A e C) referiram que não os definiriam porque já estavam subentendidos ao longo da entrevista. Respeitámos essa postura e apresentamos, de seguida, as ilações que retirámos da análise dos discursos das mesmas.

Como podemos observar na Tabela 3 (presente no início da secção 4.2), dividimos as subcategorias em oito conceitos, nomeadamente: cultura, diversidade linguística e cultural, tradições culturais, herança cultural, identidade, multiculturalidade, globalização e solidariedade. Foi perante estes conceitos que solicitámos a reflexão das docentes.

O primeiro conceito é o da *cultura*, ao qual as docentes referiram a necessidade de adequarem a matéria às duas culturas, tanto à portuguesa como à dos alunos. As três docentes referiram a importância da valorização da cultura dos alunos imigrantes e de lhes inculcir valores ligados à cultura portuguesa, a comparação construtiva entre as duas faz com que os alunos se sintam motivados e interessados e consigam atingir melhores resultados escolares. Exemplificamos esta premissa através da resposta da docente C, ao referir:

“Eu procuro, sempre, adequar a matéria e os textos que dou à cultura portuguesa e também à cultura que eles trazem. Portanto, eu faço muitas analogias entre a cultura venezuelana e a nossa e tento que eles se sintam bem e seguros cá, porque a maior parte destes alunos, atualmente, vem com um sentido de insegurança muito grande, porque vêm por causa dos problemas no seu país. Portanto, eu tento sempre que eles se sintam bem, tento ensinar-lhes coisas da nossa cultura que os façam estar mais à vontade e tento valorizar a deles, dizendo-lhe que o que está a acontecer no país deles é uma situação que vai ficar resolvida, para que eles também não sintam que vêm de um país que está desvalorizado. “ (Anexo 6, docente C)

No âmbito do conceito de *Diversidade Linguística e Cultural*, referiram a ligação veemente que existe entre o conceito anterior de cultura, pois são os pilares basilares para a educação intercultural, na medida em que é perante as várias línguas e culturas dos alunos que se constrói o ensino de outra língua, neste caso do Português. Como já referimos, as docentes procuram encontrar elementos de ligação para facilitar a aprendizagem dos alunos, como é o caso da utilização dos “falsos amigos”, de imagens, gestos, etc.

“Em relação à diversidade linguística e cultural, posso dizer-te que vêm na mesma linha e eu tento sempre trabalhar esta temática, usando os “falsos amigos” que é uma coisa que eles gostam e acham imensa piada e eu começo sempre por aí e, portanto, começo logo por falar também na diversidade linguística mesmo em Português eles vão encontrar variantes não é? Mesmo aqui vão ter algumas dificuldades, não porque não saibam mas, também, porque nós temos diferentes vertentes na língua. “ (Anexo 5, docente B).

Em relação às tradições e à herança cultural, constatámos que as três docentes têm consciência da importância deste fator na formação dos alunos imigrantes, na medida que os incentivam a dar a conhecer aspetos culturais e tradições que os acompanham ao longo do seu percurso do país de onde são naturais. Neste sentido, verificámos o interesse por parte das docentes em

procurarem que os alunos tragam elementos/ objetos culturais sempre que se justifique, para a sala de aula, permitindo um espaço de valorização intercultural e de aprendizagem. Através da valorização da cultura dos alunos, as docentes referem que aproveitam esse espaço de diálogo para trabalharem a vertente oral da língua através de assuntos motivadores para os alunos e que seja do seu conhecimento. Algumas docentes exemplificam esta temática através da realização de algumas atividades neste âmbito, nomeadamente, em ocasiões festivas, como o Natal, Páscoa, Carnaval, onde os alunos são convidados a partilharem com os colegas os pratos típicos da sua comunidade, os trajes, as tradições, etc.

Todas estas perceções, analisadas até então, permitem-nos subentender a valorização da identidade de cada aluno como um só, como refere a docente A, “(...) vou-me adaptando conforme posso e sei à necessidade de cada um porque para mim há mesmo um indivíduo único.” (Anexo 4, docente A).

Indivíduo esse com “ a sua própria identidade e que nós não queremos que eles a deixem ou mudem”, visto que “(...) têm diferentes formas de pensar relativamente a alguns assuntos e é bom que tenham e que as mantenham porque eles devem continuar a saber quem são. “ (Anexo 5, docente B).

De facto, os professores devem ser capazes de valorizar e identificar a singularidade de cada aluno que, independentemente da extensão das turmas, são seres únicos e diferentes uns dos outros, devendo, por isso, ser adaptados os ritmos consoante as necessidades dos alunos. Para isso, é premente a atenção dos professores para a turma e não só para a concretização dos programas, por vezes, demasiado ambiciosos.

Os conceitos relativos à *multiculturalidade* e à *globalização* não foram explorados da melhor forma, uma vez que não conseguimos adquirir “bagagem teórica” sobre os conceitos. Referimos apenas que conseguimos identificar que predomina o pensamento de, perante a multiculturalidade, “ se aprender a viver com duas culturas em simultâneo, adequando a deles à nossa” (Anexo 5, docente

B). Contudo, na nossa perspectiva, esta premissa torna-se um pouco débil perante a característica de envolvimento cultural que está subjacente à multiculturalidade.

Relativamente à globalização, constatámos que as docentes A e C não se referem, em momento algum da entrevista, ao termo em análise. Suspeitamos que partilhem da mesma reflexão da docente B ao referir a interligação de todos os conceitos seleccionados e que:

“Em relação à globalização, às vezes é uma coisa complicada, porque são países realmente com características diferentes e com maneiras de viver determinadas situações diferentes das nossas. Eu não falo em globalização, falo em termos de cultura, interculturalidade, portanto deixo a globalização para as áreas que têm de falar dela.” (Anexo 5, docente B).

É inevitável assumirmos a ambiguidade e correlação existentes nos conceitos seleccionados e, neste sentido, compreendemos a dificuldade das docentes em apresentarem reflexões sobre os quais não estavam preparadas para dialogar.

Resta-nos analisar a última subcategoria elaborada - a solidariedade. Neste conceito as três docentes foram unânimes nas reflexões cedidas, pois o sentimento de interajuda é um denominador comum entre todas. A preocupação com o Outro, no sentido prático de condições mínimas necessárias para a subsistência dos alunos, de modo “ a que se sintam bem cá (...) acarinhados e acolhidos.” (docente B). Neste contexto, a docente A, que há 17 anos, quando começou a lecionar PLNM a grupos de alunos adultos dos países de Leste, refere que:

“ (...) não fazia isto por dinheiro eu gostava mesmo de os ajudar, não só a integrarem-se, através do conhecimento da língua, mas principalmente a nível de condições básicas de vida.” (Anexo 4, docente A)

Neste sentido e como já referimos ao longo deste Relatório, as docentes assumem-se solidárias para com os alunos imigrantes no sentido de se assegurarem do seu bem-estar físico e psicológico, movendo os seus recursos caso se justifique.

Creemos que a análise dos resultados nos fornece bagagem suficiente para referirmos que as docentes inquiridas têm consciência das necessidades dos alunos estrangeiros e que, para tal, devem fornecer-lhes recurso didático-pedagógicos que os motive para a aprendizagem da LP, língua que os acolhe e que, tal como já referimos, lhes deve servir de conforto e não de entraves na sua inclusão na sociedade. (Ançã, 2006).

Neste seguimento, apresentamos a Tabela 4, inspirada nas “sete práticas discursivas de *Othering*” (Nilsen, Fylkesnes e Mausethagen, 2017, p.45), presentes no artigo que nos serviu de referência (*The Linguistics in Othering*, 2017).

Convém mencionar que, de forma a identificarmos as conceções que as docentes nos cediam em relação aos alunos imigrantes, selecionámos quatro categorias de análise: verbos, substantivos, adjetivos e pronomes, presentes nos discursos das entrevistadas e obtemos os seguintes resultados.

Verbos	Substantivos	Adjetivos	Pronomes
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender; - Valorizar; - Motivar; - Estabelecer a comparação entre as duas línguas; - Trabalhar a cultura deles para compreenderem a nossa; - Preparar turmas para a integração; - Querem aprender - Se sintam bem cá - Aprender a viver - Apoiar - Escutar - Estarmos atentos - Adapto-me 	<ul style="list-style-type: none"> - Valores humanos - Professor como: <ul style="list-style-type: none"> - Porto de abrigo; - Amigo; - Alguém com quem podem contar - LM - Dificuldades - Carências - Medos - Preocupação - Integração - Necessidades básicas - Sem “ fretes “ - Condições - Consciências - Lar, comida, roupa - Indivíduo - Barreira linguística 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes; - Assustadas, - Acarinhadas; - Inseguranças, - Único - Não são aulas normais 	<ul style="list-style-type: none"> - Eles/ Nós - Deles

Tabela 4- Identificação de possíveis características de *Othering*

Como podemos verificar, perante a análise apresentada, os resultados não comprovam a existência de *Othering* nos discursos das professoras de PLNM entrevistadas.

Constatamos que embora utilizem o recurso a pronomes como “eles” e “nós” não são acompanhados de sentido pejorativo como podemos verificar no artigo que nos serviu de referência. Aliás, os adjetivos, substantivos e verbos

recolhidos comprovam a preocupação humana e solidária que as três docentes indicaram em relação aos alunos estrangeiros, denotando um espírito de compreensão e interajuda, de forma a que os alunos se sintam bem acolhidos, acarinhados e felizes, mesmo antes de se preocuparem com resultados escolares. Verificámos a utilização do pronome “eles” perante um “nós” solidário, regendo as suas práticas em prol da integração e da procura do bem-estar dos alunos em vivência na comunidade, não esquecendo ainda as suas especificidades na aprendizagem da LP.

Para tal, recorrem a termos de comparação de forma a interligarem as duas culturas “Estabelecer a comparação entre as duas línguas” (Anexo 5, docente A) para que os alunos compreendam que ao darem a conhecer a sua cultura “**Trabalhar** a cultura deles para **compreenderem** a nossa ” (Anexo 6, docente B), estão também a dar-se a conhecer a si próprios enquanto indivíduos singulares, com identidades e tradições culturais válidas e essenciais para a sua formação enquanto cidadão do mundo.

Em jeito de síntese, sublinhamos as palavras/ expressões que as docentes utilizam para a caracterização dos imigrantes, como crianças “assustadas” e “inseguras” que necessitam de um espaço curricular que lhes permita darem a conhecerem as suas identidades, língua e tradições culturais para que o processo de integração em Portugal seja mais facilitado com a solidariedade de todos os que intervêm no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Introdução

Neste último capítulo, apresentamos as principais conclusões que obtivemos no capítulo anterior, acompanhadas de implicações inerentes à nossa investigação.

Apresentamos, também, algumas limitações deste estudo, sugerindo ainda possíveis futuras investigações em torno desta temática.

2. Principais conclusões e implicações do estudo

O presente Relatório tinha como principal objetivo identificar quais as percepções que os professores de PLNM tinham sobre os seus alunos imigrantes e sobre a aprendizagem da LP, percepções essas presentes nos seus discursos.

De uma forma geral, num espaço multicultural como são as aulas de PLNM, os professores devem ser o principal motor para que o espírito de solidariedade e de inclusão estejam presentes nas suas aulas, inculcando nos alunos o entusiasmo e a motivação necessária, quer para a aprendizagem da língua do país que os acolhe, quer para darem a conhecer e partilhar a sua língua e cultura aos colegas.

Como já referimos ao longo do estudo, a partilha de saberes e de aspetos culturais contribuem para a integração dos alunos imigrantes, tornando-os cidadãos participativos quer na comunidade escolar quer na sociedade que os rodeia. Como já salientámos o ensino de Português a este público requer articulações didático-pedagógicas diferenciadas que contribuam para a valorização da identidade dos alunos.

Neste sentido, reforçamos a importância da aprendizagem da língua de acolhimento, pois sem o domínio da mesma, limitamos a capacidade de integração e de igualdade de oportunidades. Desta forma, o ensino de PLNM deve ser um dos pilares formativos para os alunos imigrantes, pois é através

desse espaço curricular que os alunos adquirem bagagem linguística que lhes permita reestruturar as suas vidas em termos escolares e sociais.

Neste âmbito, inquietou-nos a referência das docentes em relação à falta de formação existente na área de PLNМ, visto ser um facto apontado pelas três docentes. Contudo, como já referimos, estamos cientes da existência de ofertas formativas no sentido de formarem cidadãos (professores) para a educação cultural e para a cidadania global, nomeadamente em estabelecimentos do Ensino Superior (UA e outros), disponibilizando ações de formação e Unidades Curriculares isoladas disponíveis a toda a comunidade. Recordamos, mais uma vez, a existência de orientações formativas em torno do ensino de PLNМ disponíveis *site* do ME. A falta de tempo é, contudo, um fator considerável para a não participação nestes espaços formativos, visto terem indicado como fator de impedimento a carga horária letiva excessiva que tinham.

Através da análise dos resultados, constatamos que, segundo as reflexões das docentes inquiridas, predomina a necessidade quer da formação das docentes no âmbito do ensino de PLNМ, quer dos alunos para as realidades migratórias, a necessidade da igualdade e inclusão do Outro e para que saibam tratar de forma digna e respeitadora os colegas que têm nas suas turmas.

Neste âmbito, julgamos ter cumprido os objetivos a que nos propusemos, que eram os seguintes e que passamos a recordar:

- ✓ Compreender a origem e a evolução histórica das migrações até à atual crise migratória e as correspondentes políticas que regem a temática;
- ✓ Compreender de que forma a educação intercultural contribui para o ensino de PLNМ e se torna fundamental para a integração dos aprendentes de PLNМ;
- ✓ Compreender a importância da valorização do Outro, conhecendo melhor os alunos, as suas origens, a sua cultura, assim como a preocupação de se adequarem as metodologias de ensino, os conteúdos e os recursos às situações específicas.

Perante a leitura do enquadramento teórico adquirimos bases que nos consciencializaram no âmbito da legislação e dos organismos que estão ao dispor de todos os cidadãos refugiados e imigrantes em torno de questões de integração no país de acolhimento, até questões práticas em relação ao ensino, nomeadamente, com a importância da valorização do Outro. Elaborámos o nosso estudo empírico no seguimento desta premissa, no sentido de identificarmos possíveis formas, menos visíveis, de conceções de distanciamento utilizadas pelas docentes de PLNM entrevistadas em relação aos alunos imigrantes. Concluimos que tais perceções pejorativas de *Othering* não se verificaram, tal como já referimos na secção 4.2.

Os resultados obtidos vieram comprovar que há no ensino professores sensíveis para a realidade dos alunos imigrantes, mostrando-se solidários na forma como os integram nas suas turmas e procuram interligar as duas culturas e línguas (materna e de acolhimento). É imperativo que a educação tenha, também, a função de ensinar os alunos a pensar e não só a cumprir regras e a obedecer, de modo a se formarem futuros adultos conscientes das realidades presentes na sociedade global, sensibilizando-os para valores de pertença e de respeito pelo Outro.

Em jeito de conclusão, terminamos este Relatório salientando a ideia de que:

“Num mundo globalizado, marcado por avanços tecnológicos, pela mobilidade de pessoas e bens e pelas migrações, é fundamental repensar e intervir na formação de professores. Essa intervenção passa, necessariamente, pela conceção e operacionalização de programas de formação que, por um lado, promovam uma compreensão mais integrada da diversidade linguística e cultural e das questões mundiais, e, por outro lado, auxiliem os professores a desenvolverem práticas mais capazes de educar as crianças para (com)viverem e agirem em sociedades plurais e em permanente mudança.” (Lourenço et al. 2017, p.77).

3. Limitações do estudo e perspectivas futuras de investigação

Como é natural, o presente estudo teve algumas limitações, as quais se prenderam com o reduzido número de sujeitos e com a curta duração de cada entrevista – as duas primeiras (A e B) cerca de 30 minutos e a terceira (C) cerca de 18 minutos. Os dois fatores mencionados podem justificar-se pela existência de apenas três docentes de PLNM e a impossibilidade de recorrermos a outro meio, uma vez que aquele era o contexto que conhecíamos e o local onde realizámos a PES. As obras que decorriam nos edifícios escolares e a reduzida disponibilidade letiva das docentes contribuíram para a curta duração das entrevistas.

Creemos que a falta de alunos refugiados nas turmas de PLNM constituiu uma limitação para o nosso estudo empírico, uma vez que as docentes responderam às questões relativas a esta temática, partindo de pressupostos imaginários, pois não experienciaram, até então, essa realidade, uma vez que apenas têm nas suas turmas alunos imigrantes.

Em relação a perspectivas futuras de investigação, seria interessante serem abordadas, por exemplo, as perceções que os alunos refugiados/ estrangeiros têm das aulas de PLNM, nomeadamente, quais os aspetos que necessitam de ser alterados para que consigam aprimorar a aprendizagem da LP. Referimos aspetos que estes alunos sintam como importantes e que dificultem a compreensão da língua que os acolhe, como por exemplo, o ritmo acelerado dos professores na exposição dos conteúdos, a extensão dos conteúdos programáticos que de tão longos e complexos, por vezes, podem ser fator de desânimo e de incompreensão da matéria, para além de aspetos mais específicos na sua aprendizagem da LP (morfológicos, sintáticos, semânticos...).

Seria interessante e enriquecedor estudar quais os aspetos que estes alunos valorizam na aprendizagem da língua e que dificuldades dizem ter na LP. Neste âmbito seria pertinente que, após a identificação das dificuldades se

tentassem descobrir quais os recursos didático-pedagógicos que mais os motiva, no sentido de se colmatar esses aspetos linguísticos, na escrita ou na oralidade presentes na LP.

Tal como refere Day (1999, citado por Reis, 2011, p.55) o desenvolvimento profissional é como

“um processo complexo (baseado numa dialética entre ação e reflexão) através do qual o professor, individualmente ou com outras pessoas (nomeadamente colegas e investigadores) reformula as suas orientações pessoais relativamente às finalidades do ensino e desenvolve, de forma crítica, o conhecimento, as técnicas e a inteligência (cognitiva e afetiva) indispensáveis ao exercício de uma prática de qualidade no ensino.”

Neste sentido, refletimos a necessidade de um professor ser sempre um investigador nato não podendo, em momento algum da sua carreira profissional, manter-se imutável e estático em relação às práticas de ensino, uma vez que as situações e as gerações estão em constante mudança. Assim, para que as estratégias de ensino sejam eficazes, para que possam contribuir para o sucesso dos alunos e para que se alcancem os objetivos pré-estabelecidos pelo docente, é importante que este esteja sempre atualizado em relação a recursos e práticas didáticas que simplifiquem a aprendizagem dos alunos, que seja um conhecedor do mundo e que saiba autoavaliar-se e tornar-se numa pessoa reflexiva, uma vez que todos estes elementos o ajudarão a desenvolver-se tanto a nível pessoal como profissional.

Neste sentido podemos referir que esta caminhada nos permitiu olhar para “mundo” da educação com um espírito mais atento e crítico, tendo em conta os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 2010, p.31). Ao longo da nossa vida profissional queremos continuar a aprender a ser bons professores e a conhecermos o mundo da educação, de forma a termos a capacidade de

realização de atividades dinâmicas que tenham como objetivo desenvolver competências nos alunos. Surgirão obstáculos, como é natural, mas todos eles contribuirão para a nossa formação e para tentarmos melhorar as práticas letivas todos os dias em prol do sucesso dos alunos.

Neste âmbito, a concretização deste Relatório contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Através da revisão da literatura, da prática docente e dos recursos mobilizados para o estudo empírico, compreendemos novos campos do saber que, por sua vez, nos consciencializaram da realidade presente numa sociedade plural e globalizada, onde os valores da educação intercultural devem ser incutidos na formação para a cidadania dos alunos.

As leituras realizadas contribuíram para alargarmos horizontes educativos e sociais, enriquecendo-nos na compreensão do sistema político e histórico das migrações elucidando-nos para a existência de realidades complexas no que concerne à crise migratória, nomeadamente, com a problemática dos refugiados. Conseguimos aperceber-nos da importância de um professor estar atualizado e de procurar espaços formativos que contribuam no sentido de fornecer aos alunos práticas docentes integradoras, estimulando-lhes o espírito solidário para os formar cidadãos do mundo, onde a valorização do Outro é um elemento fundamental.

BIBLIOGRAFIA

1. Referências bibliográficas

- ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. (2011). *Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado de acordo com a convenção de 1951 e o protocolo de 1967 relativos ao estatuto dos refugiados*. Disponível em: [http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Manual de procedimentos e crit%C3%A9rios para a determina%C3%A7%C3%A3o da condi%C3%A7%C3%A3o de refugiado.pdf](http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Manual_de_procedimentos_e_crit%C3%A9rios_para_a_determina%C3%A7%C3%A3o_da_condi%C3%A7%C3%A3o_de_refugiado.pdf) . Acedido em maio 2018.
- ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. (2017) *Relatório de Impacto*. Disponível em: http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/07/RelatorioDeImpacto_2017.pdf. Acedido em junho 2018.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aissa, E. (2012). *The Arab Spring: Causes, Consequences, and Implications*. Department of National Security and Strategy. United States: Army War College. Disponível em: <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a560779.pdf>. Acedido em junho 2018
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Educação*. Braga: Psiquilíbrios - 3ª Edição Revista e Ampliada.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Andrade, A.I., Lourenço, M., & Sá, S. (2010). *Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. Edições Cosmos.
- Ançã, M. H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. [Em linha] *Noesis* 51.
- Ançã, M.H. (2005). Comentário da conferência *O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*, de Maria José Grosso. *Palavras*, 27, 37-39.

- Ançã, M.H. (2006). Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. *ENDIPE*, 23-26 Abril. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1-14.
- Ançã, M. H. (2008) Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar* 13 (2),71-87.
- Assembleia da República. (2005). *Constituição da República Portuguesa*. Disponível em <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIIrevisao.pdf>. Acedido em setembro 2018.
- Araújo, S.A (2004). *Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e alunos em contextos multiculturais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bijos, L., & Almeida, P. (2013). A análise da Primavera Árabe :um estudo de caso sobre a revolução jovem no Egito. *Revista CEJ*, Brasília, 17 (59), 58-71.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, R. C. (2015). Factos e argumentos para desfazer medos e mitos sobre os Refugiados. Revista: *Refugiados*, 32. Disponível em: <https://issuu.com/ipav/docs/refugiados> Acedido em maio 2018.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castles, S. (2005). *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios: Dos trabalhadores convidados às migrações globais*. Lisboa: Fim de Século.
- CNE. Conselho Nacional de Educação. (2008). *A escola face à diversidade: Percepções, práticas e perspectivas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/a-escola-face-a-diversidade.pdf Acedido em maio 2018.
- Comissão Europeia (2011). *Agenda europeia para a integração dos nacionais de países terceiros*. Bruxelas. Disponível em:

<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2011/PT/1-2011-455-PT-F1-1.Pdf>

Acedido em maio 2018.

- Convenção de Genebra de 1951. Disponível em: [http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao relativa ao Estatuto dos Refugiados](http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao%20relativa%20ao%20Estatuto%20dos%20Refugiados). Acedido em maio 2018.
- Conselho da União Europeia. (2003). *Regulamento Dublin II*. Disponível em : <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/HTML/?uri=URISERV:l33153&from=PT>
Acedido em maio 2018.
- CPR. Conselho Português para os Refugiados. Disponível em: <http://www.refugiados.net/novosite/index58.html> Acedido em setembro 2017
- Costa, A. P. (2014). *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*- 2ª ed. - [Bustelo]: Ludomedia.
- Costa, F.B., & Teles, G. (2017). *A política de acolhimento de refugiados- considerações sobre o caso Português*. REMHU- Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana, Brasília, 25 (5), 26-46.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina, S.A.
- Coutinho, C.P., & Chaves, J.H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação* 15(1), 227-243. Universidade do Minho.
- Delors, J. et al. (2010). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Fundação Faber- Castel. Basília,1-41.
- DRE. Diário da República Eletrónico. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acedido em setembro 2018.

- EUROCID. *Legislação em matéria de Migração Legal e ilegal*. Disponível em: http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=9574&p_est_id=18209. Acedido em junho 2018.
- EURODAC, Disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/asylum/identification-of-applicants_en. Acedido em maio 2018.
- EUROPOL, Disponível em: <https://www.europol.europa.eu/> Acedido em maio 2018.
- EUR-LEX, European Union Law (2011). *Agenda europeia para a integração dos nacionais de países terceiros*. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/TXT/?uri=CELEX:52011DC0455>. Acedido em maio 2018.
- Ferreira, M. E. C., & Guimarães, M. (2003). *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fonseca, L.M., Ormond, M., Malheiros, J., Martins, F., & Patrício, M. (2005) *Reunificação familiar e imigração em Portugal*. Lisboa: Alto-Comissariado para a imigração e minorias étnicas (ACIME). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/230874201_Reunificacao_Familiar_e_Imigracao_em_Portugal Acedido em setembro 2018.
- FRA, European Union Agency for Fundamental Rights. Disponível em: <http://fra.europa.eu/pt> . Acedido em setembro 2017.
- FRONTEX, European Border and Coast Gard Agency. Disponível em: <https://frontex.europa.eu/> Acedido em maio 2018.
- GEAA, *Gabinete Europeu de Apoio em Matéria de Asilo*, disponível em: <https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000066001-000067000/000066730.pdf>. Acedido em maio 2018.
- Gediél, J.A.P., & Godoy, G.G. (2014). *Refúgio e Hospitalidade*. Kairós Edições. Disponível em: http://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Livro_Ref%C3%BAgio_e_Hospitalidade_2016.pdf Acedido em setembro 2018.
- Gilbert, G. (2004). *Is Europe living up to its obligations to refugees?*. *The European Journal of International Law*. 15 (5), 963-987.

- Gonçalves, P.P.M. (2012). *Políticas de Asilo na União Europeia*. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gomes, S. (2006). *Diversidade Linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: Concepções dos Professores*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Godoy, A.S. (1995). *Pesquisa qualitativa- tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, 35 (3), 20-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf> Acedido em setembro 2018.
- Grosso, M. J., Tavares, A., & Tavares, M. (2008). *O Português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento*. Ministério da Educação. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. (1981) *Effective Evaluation*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Hatton, T. (2004). *Seeking asylum in Europe*. Journal Article: Economic Policy. Volume 19, 6-62.
- Jackson, J.A. (1991). A Migração como processo Social. *Migrações* (pp.1-22). Lisboa: Ed. Escher.
- Lopes. A.F. (2016). *Políticas de imigração e asilo num Espaço de Liberdade, Segurança e Justiça*. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000021001-000022000/000021551.pdf> Acedido em maio 2018.
- Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In A.P. Vilela & A. Moura (Eds.), *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global* [Cadernos, Escola e Formação] (pp. 63-92). Braga: Centro de Formação Braga-Sul.

- Luz, C. (2014). *Propagação da democracia na primavera árabe: a influência dos fatores internacionais na difusão da democratização na Tunísia, no Egito e na Líbia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Lynch, M., Freelon, D., & Aday, S. (2014). *Syria's socially mediated civil war*. Disponível em: www.usip.org . Acedido em setembro 2018.
- Maalouf, A (2008). *Guia de boas práticas para a integração de Imigrantes e Refugiados nos Centros de formação profissional*. Disponível em: http://vias.refugiados.net/pdfs/gbp_01_indice_apresentacao_e_introd.pdf Acedido em maio 2018.
- Madeira, A. et al. (2014). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Direção - Geral da Educação (DGE). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/4_prototipos_de_materiais_e_recursos_plnm.pdf Acedido em setembro 2018.
- Martins, C. (2016). *A Escola como espaço de confluência da diversidade linguística e cultural: olhar(es) integrador(es) sobre alunos imigrantes*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, A., Cordas, J., Mouta, M. , & Henriques, R. (2008). *Orientações programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) no Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orientprogramatplnmversaofinalabril08.pdf> . Acedido em setembro 2018.
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*,18, 13-24.
- Mendes, M.T.T.M. (2008). *Guia de boas práticas para a integração de Imigrantes e Refugiados*. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. Disponível em: http://vias.refugiados.net/pdfs/gbp_01_indice_apresentacao_e_introd.pdf. Acedido em junho 2018.

- Ministério da Educação/ME (2009). *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006/07 e 2007/08*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/relatorioplnm2006_2007_2008.pdf. Acedido em setembro 2018.
- Milquet, J. (2017). *Palestra sobre a integração dos imigrantes na Europa: desafios e oportunidades*. Disponível em: <https://medium.com/funda%C3%A7%C3%A3o-fhc/a-integra%C3%A7%C3%A3o-dos-imigrantes-na-europa-desafios-e-oportunidades-78c04ffb688b> Acedido em maio 2018.
- Nilsen, A., Fylkesnes, S., & Mausethagen, A. (2017). *The linguistics in Othering: Teacher educator's talk about cultural diversity*. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 8. Oslo and Akersuhs University College. Disponível em: <https://journals.hioa.no/index.php/rerm/article/view/2556/2467>. Acedido em dezembro 2017.
- Nunes, F. (2012). *A Europa e os Migrantes no Século XXI*. Trabalho de avaliação continua realizado no âmbito da disciplina de Fontes de Informação Sociológica. Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://www4.fe.uc.pt/fontes/trabalhos/2012006.pdf> . Acedido em maio 2018.
- OIM, Organização Internacional de Migração. (2009). *Glossário sobre Migração - Direito Internacional da Migração*. Organização Internacional para as Migrações. N.º 22. Disponível em: <http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acedido em junho 2018.
- Oliveira, C., Rosário, E., & Santos, T. (2006). *Indicators of Immigrant Integration*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Oufella, J. M ., & Ely, S. C. P. (2013). A Primavera Árabe sob o Enfoque do Direito Internacional dos Direitos Humanos. *Revista Científica do Núcleo de Pesquisa em Direito da UNIARP: Ponto de Vista Jurídico*, 2 (2). Brasil: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), 105-129.

- Padilha, B., & Ortiz, A. (2012). Fluxos Migratórios em Portugal: Do Boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e desafios. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, Brasília, Ano XX, 39, 159-184. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n39/v20n39a09.pdf>. Acedido em junho 2018.
- Papademetriou, D. (2008). *A Europa e os seus Imigrantes no século XXI*. Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.
- Parlamento Europeu. (2017). Sessão plenária 17/05. António Guterres (orador). Estrasburgo: Sessão solene - Nações Unidas. Disponível em: <http://www.europarl.europa.eu/plenary/PT/vod.html?mode=unit&vodLanguage=PT&startTime=20170517-12:10:27-764#> . Acedido em outubro 2018.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal.
- Pedro, A., Pires, L., González,R.C. (2007). Contributos da Educação Intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada - Portugal e Espanha. *Revista Antropológicas* 10, Porto: Universidade Fernando Pessoa, 227-255.
- Perrenoud, P. (2008). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Edital Artmed.
- Powney.J & Watts.M (1987). *Interviewing in Educational Research*. Universidade da Califórnia. Disponível em : <https://books.google.pt/books?id=nLReDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inau+thor:%22Janet+Powney%22&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwitqOWOw9bdAhWETsAKHftkAOAQ6wEIKTAA#v=onepage&q&f=false> Acedido em setembro 2018.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Ramos, O. (2013). *A Primavera Árabe No Egito E Na Síria: Repercussões No Conflito Israelo-Palestiniano*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.ccap.minedu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf . Acedido em maio 2018.
- Rocha-Trindade. M.B. (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, B. (2017). *Diversidade linguística e cultural- os estrangeiros pelos olhos dos alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rosário, E. (1999). *Representações de Mobilidade: Imigrantes e Minorias Étnicas no Vale de Algés: um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Coimbra: Universidade de Coimbra- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Ruggy, A. (2000). *Dimensão Económica e Demográfica das Migrações na Europa Multicultural*. Portugal: Celta.
- Santos, M. (2008). *Um contributo para pensar a Geografia das migrações. A comunidade brasileira na região Centro de Portugal*. Coimbra: Universidade de Coimbra- Faculdade de Letras.
- Serviços de Estrangeiros e Fronteiras. (2017). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo 2016*. Barcarena: Serviços de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em: <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2016.pdf> Acedido em setembro 2018.
- Serviços de Estrangeiros e Fronteiras. (2018). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo 2017*. Barcarena: Serviços de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em: <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2017.pdf> . Acedido em setembro 2018.
- Sistema Europeu Comum de Asilo. Disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/e-library/docs/ceas-factsheets/ceas_factsheet_pt.pdf . Acedido em maio 2018.

- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra- Da pedagogia Inter/Multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomaz, A.C.B. (2011). *A imigração em Portugal e o papel do ACIDI*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa (2ª ed.).
- União Europeia. (2000). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf. Acedido em setembro 2018.
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). (2011). *Direito ao asilo*. Disponível em: <http://www.igc.fd.uc.pt/manual/pdfs/P.pdf> . Acedido em maio 2018.

2. Outras obras consultadas:

- Ançã, M. H., Oliveira, A. L., & Ferreira, T. (2009). As línguas maternas na abordagem de conteúdos linguísticos. *Palavras* 35. Lisboa, 85- 93.
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (Orgs.) (2010). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspetivas a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro%20final.pdf>. Acedido em junho de 2018.
- Fosnot, C. T. (1995). *Professores e alunos questionam-se: uma abordagem construtiva do ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gonçalves, C. (2012). Ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: necessidades e representações dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 25,

95-111. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v25n1/v25n1a05.pdf>.
Acedido em junho 2018.

- Hargreaves, A., Ryan, J., & Earl, L. (2002). *Educação para a mudança: reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Lessard, M. & Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas* (pp.160-166). Lisboa: Instituto Piaget.
- Neves, J. C. (2004). *Imigração e Desenvolvimento. Actas do Congresso sobre imigração em Portugal: Diversidade – Cidadania – Integração*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 74-90. Disponível em http://www.museuemigrantes.org/docs/conhecimento/actas_lcongresso%20imigracao%20em%20portugal.pdf. Acedido em maio 2018.
- Oliveira, L., Pereira, A. , & Santiago, R. (2004). *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Rassul, N. E. (2006). *A interpretação do erro e a consciência linguística*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANEXOS

Anexo 0 - Guião para a Entrevista

- 1) No seu entender, quais são as maiores dificuldades linguísticas no ensino de PLNM a jovens imigrantes?**

- 2) O que me pode falar acerca destes conceitos?**
 - Cultura
 - Diversidade linguística e cultural
 - Tradições culturais
 - Herança Cultural
 - Identidade
 - Multiculturalidade
 - Inclusão
 - Interculturalidade
 - Globalização
 - Solidariedade

- 3) Imagine que tinha um aluno refugiado na sua turma de PLNM, quais seriam as suas maiores preocupações?**


- 4) Acha que um aluno refugiado deveria integrar, desde o início, uma turma de ensino regular?**

- 5) Conhece algumas das medidas de integração de crianças e jovens refugiados no sistema educativo Português?**

- 6) No seu ponto de vista, a integração dos alunos refugiados no ensino escolar Português está a ser correta? O que mudaria para melhorar essa integração?**

- 7) Recorda-se de alguma referência bibliográfica que me possa aconselhar em torno destas temáticas?**

Anexo 1 - Inquérito por questionário- Professora PLNM –A


UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Inquérito por Questionário

Este questionário destina-se a professores de Ensino de Português Língua Não Materna. As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos introdutórios para uma posterior entrevista. O conjunto dos dois elementos de recolha de dados permitirão obter dados para a realização de uma investigação, no âmbito do meu Relatório Final de Mestrado em Ensino de Português e Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, que estou a desenvolver na Universidade de Aveiro. É relevante referir que as suas respostas são confidenciais e anónimas. O seu testemunho é fundamental para o desenvolvimento desta investigação e, deste modo, agradeço desde já a sua disponibilidade para a colaboração neste projeto!

- Idade?**
- Nacionalidade?**
- Habilitações académicas?**
- Em que área de ensino?**
- Há quantos anos concluiu o seu curso?**
- Possui alguma formação na área de ensino de Português Língua Não Materna?**
- Já lecionou ou está a lecionar Português Língua Não Materna?**
- Quantos anos de leção possui em PLNM?**

9. Já esteve no estrangeiro a dar aulas?

Não	<input checked="" type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------

Sim	Quanto Tempo?	Onde?
Em que contexto?		

10. Sente-se motivado para contactar com alunos de culturas diferentes?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------

Não	Porquê?
-----	---------

11. A planificação anual da disciplina de português contempla temas interculturais?

Sim	De que forma? <i>TEXTOS</i>
-----	-----------------------------

Não

12. Recorda-se de alguma atividade realizada pela escola que tenha promovido a cultura portuguesa?

Sim	Um exemplo: <i>NATAL, DIA DA ESCOLA, DIA DA EUROPA ...</i>
-----	--

Não	Qual será a justificação da não realização?
-----	---

13. Costuma participar em eventos interculturais na escola?


Sim	<input checked="" type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------

Não	Porquê?
-----	---------

Muito obrigada pela sua colaboração!

Professora estagiária, Ana Borges.

Anexo 2- Inquérito por questionário- Professora PLNM -B


Universidade de Aveiro

Inquérito por Questionário

Este questionário destina-se a professores de Ensino de Português Língua Não Materna. As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos introdutórios para uma posterior entrevista. O conjunto dos dois elementos de recolha de dados permitirão obter dados para a realização de uma investigação, no âmbito do meu Relatório Final de Mestrado em Ensino de Português e Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, que estou a desenvolver na Universidade de Aveiro. É relevante referir que as suas respostas são confidenciais e anónimas. O seu testemunho é fundamental para o desenvolvimento desta investigação e, deste modo, agradeço desde já a sua disponibilidade para a colaboração neste projeto!

- Idade?**
 20-29 30-39 40-49 50-59
- Nacionalidade?**
- Habilitações académicas?**
 Licenciatura Mestrado Doutoramento
- Em que área de ensino?**
- Há quantos anos concluiu o seu curso?**
 10-15 15-20 20-25 30-35
- Possui alguma formação na área de ensino de Português Língua Não Materna?**
 Sim Não
- Já lecionou ou está a lecionar Português Língua Não Materna?**
 Sim Não
- Quantos anos de leção possui em PLNM?**



uep

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

9. Já esteve no estrangeiro a dar aulas?

Não	<input checked="" type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------

Sim	Quanto Tempo?	Onde?
Em que contexto?		

10. Sente-se motivado para contactar com alunos de culturas diferentes?

Sim	<input checked="" type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------

Não	Porquê?
-----	---------

11. A planificação anual da disciplina de português contempla temas interculturais?

Sim	De que forma ?
-----	----------------

Não	<input checked="" type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------

12. Recorda-se de alguma atividade realizada pela escola que tenha promovido a cultura portuguesa?

Sim	Um exemplo:
-----	-------------

Não	Qual será a justificação da não realização? Porque estou no grupo de Inglês.
-----	--

13. Costuma participar em eventos interculturais na escola?


Sim	<input checked="" type="checkbox"/>
-----	-------------------------------------

Não	Porquê?
-----	---------

Muito obrigada pela sua colaboração!

Professora estagiária, Ana Borges.

Anexo 3- Inquérito por questionário- Professora PLNM -C


dep
universidade de aveiro
departamento de português língua não materna

Inquérito por Questionário

Este questionário destina-se a professores de Ensino de Português Língua Não Materna. As respostas a este questionário são essenciais e deverão fornecer elementos introdutórios para uma posterior entrevista. O conjunto dos dois elementos de recolha de dados permitirão obter dados para a realização de uma investigação, no âmbito do meu Relatório Final de Mestrado em Ensino de Português e Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, que estou a desenvolver na Universidade de Aveiro. É relevante referir que as suas respostas são confidenciais e anónimas. O seu testemunho é fundamental para o desenvolvimento desta investigação e, deste modo, agradeço desde já a sua disponibilidade para a colaboração neste projeto!

- Idade?**
 20-29 30-39 40-49 50-59
- Nacionalidade?**
 Portuguesa
- Habilitações académicas?**
 Licenciatura Mestrado Doutoramento
- Em que área de ensino?**
 Português- Francês Português- Inglês Português- Alemão
 Português- Espanhol
- Há quantos anos concluiu o seu curso?**
 10-15 15-20 20-25 30-35
- Possui alguma formação na área de ensino de Português Língua Não Materna?**
 Sim Não
- Já lecionou ou está a lecionar Português Língua Não Materna?**
 Sim Não
- Quantos anos de leção possui em PLNM?**



9. Já esteve no estrangeiro a dar aulas?

Não

Sim Quanto Tempo? Onde?
Em que contexto?

10. Sente-se motivado para contactar com alunos de culturas diferentes?

Sim

Não Porquê?

11. A planificação anual da disciplina de português contempla temas interculturais?

Sim De que forma? Análise de poemas de poetas de expressão em língua portuguesa

Não

12. Recorda-se de alguma atividade realizada pela escola que tenha promovido a cultura portuguesa?

Sim Um exemplo: concursos nacionais de leitura, de peças teatrais,

Não Qual será a justificação da não realização?

13. Costuma participar em eventos interculturais na escola?

Sim

Não Porquê? Não se costuma realizar nenhuns eventos deste tipo.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Professora estagiária, Ana Borges.

Anexo 4- Transcrição da entrevista- Professora PLNM - A

Entrevistadora- Olá, boa tarde professora! Finalmente veio o sol!

Entrevistado A- Olá, Ana! Sim, é verdade, já não era sem tempo!

Entrevistadora - Até ficamos mais animadas e motivadas. É pena é este barulho das obras, ficamos com a cabeça exausta.

Entrevistado A- Nem me digas nada, ontem vim para cá corrigir testes e tive que voltar para casa. Não nos conseguimos concentrar com tanto barulho, nem temos condições de trabalho.

Entrevistadora - É verdade!

Entrevistado A- Bem, vamos lá voltar a nossa atenção para o que nos traz aqui, que não tarda toca e tenho de ir dar uma aula.

Entrevistadora – Ok professora! Como já lhe tinha explicado o meu tema para o Relatório de Mestrado tem a ver com a temática do ensino de Português como língua não materna e, desta forma, gostaria que esta nossa conversa incidisse sobre as suas práticas em torno desta temática.

Entrevistado A- Está certo, parece-me muito bem! Como te disse no outro dia, já leciono PLNM há muitos anos.

Entrevistadora - Pois, já são 17 anos! E como é que começou esta aventura?

Entrevistado A- Olha, foi engraçado, sabes porquê? Há 17 anos atrás estavam a chegar a Portugal aqueles grupos leste e, uma amiga minha - que na altura dirigia um centro cultural aqui próximo de Aveiro - um dia chegou a pé de mim e perguntou-me se não queria ir ensinar Português a estas pessoas/ adultos lá. E eu disse-lhe que sim, porque não, não é? Então assim foi, todos os domingos (tinha de ser sempre aos domingos porque eles nos outros dias trabalham e era o único que que podiam ter as aulas) lá estava eu. Não recebia nada, ia porque me dava gosto ensinar-lhes Português, porque eu sempre quis ser professora, desde miúda, a única certeza que tinha era que queria ser professora.

Entrevistadora - Que engraçado, e ficou muito tempo a acompanhar esses alunos?

Entrevistado A- Sim fiquei algum tempo. Mais tarde, a Câmara fez questão de abrir cursos de Português, numa escola lá da zona e aí a turma aumentou ainda mais. Aí já me pagavam alguma coisa. Mas eu não fazia isto por dinheiro eu gostava mesmo de os ajudar, não só a integrarem-se, através do conhecimento da língua, mas principalmente a nível de condições básicas de vida. Olha que eu cheguei a andar pelas ruas a fazer peditórios de lençóis, toalhas de banho, pratos, entre outros bens deste género para estas famílias terem condições dignas de vida. E olha que as pessoas davam e ficavam todas felizes por ajudar. Também tenho que te dizer, que comprei muitas coisas com o meu dinheiro e não me arrependo de nada, não consigo funcionar de outro modo.

Entrevistadora - E assim é que se deve agir, com o coração.

Entrevistado A- Pois, mas há muita gente que não pensa assim, infelizmente. Mas adiante!

Entrevistadora - Pois! Então, neste sentido, no seu entender quais são as maiores dificuldades linguísticas no ensino de PLNM a jovens emigrantes?

Entrevistado A- É mesmo a língua materna deles e a cultura deles. Eu falo em língua materna deles por várias razões, uma vez que quando eles chegam aqui já falam, certo? E se calhar já foram escolarizados no país de origem. Eu vou falar incidentalmente sobre aqueles miúdos com quem eu trabalho mais que são os de leste e ultimamente também chineses. Não tanto sobre Venezuelanos e Africanos que é o que eu sei mais e é diferente. Neste momento eu tenho-os todos, tenho também miúdos ali de Língua espanhola mas estão misturados com Ucrrianos e, pronto, não interessa. Eu tenho que começar por saber se eles já estão ou já tiveram uma certa escolarização no país de origem.

Entrevistadora – Ou se vêm sem bases linguísticas nenhuma, não é?

Entrevistado A- Sim, correto! Mas normalmente todos tem, porque se eu os apanho aqui eles já tiveram escolaridade. Eu tenho de conhecer minimamente as bases da escolarização deles e começo pelo alfabeto para saber como é que posso trabalhar com eles, porque como eu te disse eu recebo muitos miúdos ucranianos, chineses que chegam aqui a zero! Apenas dizem palavras como “Bom dia!” e “obrigada”, porque os pais lhes ensinaram.

Entrevistadora - Só sabem mesmo o básico, mais nada.

Entrevistado A- Sim, só, não sabem mais nada! Por isso é que, normalmente, começo pelo nosso alfabeto. Como eu domino o cirílico faço logo o paralelo. O chinês é que é uma complicação, porque eu não sei nada. Trabalho com uma miúda chinesa que há dias muito zangada me disse, - eu estava a conjugar um verbo e estava a fazer a distinção entre ser e estar (porque eu passo o meu ano/s a fazer a distinção entre ser e estar) - que eles não têm e nem têm a mínima noção da diferencia entre os dois. E tu ensinas com exemplos de quando podes empregar ser, quando podes empregar estar e às vezes pode empregar os dois: Eu sou casada / eu estou casada. Tem o mesmo significado, quer dizer, não é a mesma coisa de: Eu sou doente e eu estou doente. Tu dizes tu é temporário e o outro não, prolonga-se no tempo. Então eu estava com um desses verbos- já não sei qual – e ela muito zangada depois de fazer muitos exercícios diz: Oh! Chinês não tem! e eu pergunto-lhe: Ó Maria não tem o quê? – Não tem nós, não tem vós, não tem plural não tem nada!” E eu: Ok, filha, mas, olha, Português tem. Quer dizer, perante esta situação eu fiquei constrangida, porque eu estava a ensinar uma coisa que para ela era mesmo chinês.

Entrevistadora - Pois, para ela não deve ser nada fácil fazer a correspondência com um aspeto linguístico que na língua dela não tem correspondência, e por isso não lhe faz sentido e lhe custa tanto a compreender.

Entrevistado A- Sim, e ela explicou-me: “isto para mim é complicado porque eu não tenho na minha língua.”

Entrevistadora - Exato, e por isso não tem um elemento de comparação.

Entrevistado A- Exato! E os Ucrânicos, quando refilam é: Então porquê ser, então porquê estar? E às vezes eu não tenho resposta. Outra coisa que é muito difícil ensinar são preposições. Até eu já tenho dúvida nas preposições, imagina! Estou a falar a sério! Eu nunca aprendi tanto Português como quando comecei a ensinar PLNM. E uma bela altura, eu estava a ensinar preposições e logo no início da aula, na apresentação, estávamos a dizer: Eu moro em Aveiro, eu moro em Esgueira, moro em Azurva... moro no Porto.

Entrevistadora - Pois e como é que se explica a distinção entre o uso das diferentes preposições neste caso.

Entrevistado A - É que isso nem me passou pela cabeça quando eu tava a dizer. Havia uma série de cidades e nós estávamos a completar e logo um: e porquê no Porto e porque não no Aveiro? E eu: Não sei! Mas vou saber!

Nessa altura eu estava em simultâneo com outra colega na sala ao lado a dar PLNM a adultos. Chegávamos a ter trinta, todos dentro de uma sala! E eu saio ao intervalo e digo-lhe: Sofia! Temos um problema, olha um deles perguntou-me isto e eu não sei responder. E ela: Eu também não, mas vamos ver!

Olha, andámos três semanas a “*cuscar*” e finalmente lá descobrimos! Ficámos muito ufanos. Então é assim: quando apalavra, o nome da cidade existe a palavra no léxico do Português com outro significado tu fazes a contração: Porto é o porto, mar. - Figueira: moro na Figueira da Foz- figueira é uma árvore, *porreiro*! Eu explico isto muito contente e diz logo assim um aluno: Porquê em Castelo Branco? Devia ser no Castelo Branco, do ponto de vista da explicação.

Entrevistadora - Pois, de facto e é -em.

Entrevistado A- E eu: não sei e já não vou ver mais nada. E até hoje eu não sei porquê. Porque realmente a regra geral é esta porque se o nome da cidade ou da terra existe no léxico do Português com outro significado tu fazes a contração. “Então mas porquê que em Castelo de Vide, em Castelo Branco não fazes? Porquê? Castelo existe!

Entrevistadora- Realmente, não faz sentido!

Entrevistado A- É que não sei explicar, não sei mesmo, mas pronto! Continuando.

Entrevistadora – Neste sentido, estou a aperceber-me pelo seu discurso que dá muito valor à cultura e ao tentar explicar o significado da nossa perante a deles.

Entrevistado A- Sim, eu neste momento tenho poucos alunos e um de cada “naipe”. O que quer dizer que cada um é um individuo e ponto final. E cada um é uma carga cultural, multicultural e social diferente do do lado, pela nacionalidade, pela residência, pela proveniência e por tudo.

Entrevistadora - Exatamente, faz todo o sentido. Imagine agora que tinha um aluno refugiado na sua turma de PLNM, quais seriam as suas maiores preocupações?

Entrevistado A- Seriam sem dúvida, preocupações humanas e sociais: era saber onde é que vive - mas eu isso também faço com os outros, faço logo um apanhado onde é que vive, com quem vive, se tem condições mínimas necessárias, se te comida na mesa, se, se, se... Portanto, as minhas principais preocupações são sem dúvida as humanas. Porque eu habituei-me- agora não- porque se eles estão aqui é porque os pais já estão cá instalados e, portanto, trouxeram os filhos e à partida têm o que é necessário – mas houve alturas em que – bem, eu fui ver a casa de um grupo e fui ver a casa de um casal que lhes foi alugada uma casa, na altura, que era para vir abaixo, uma casa da aldeia e lembro – me a senhora dizer que teve que limpar tudo porque tinha muitos “pulos “. E eu não sabia o que é que ela estava a dizer. E ela fazia PULOS e eu continuei sem perceber o que é que ela dizia e ela foi ao dicionário, porque nós dávamos aulas com o dicionário em punho: Russo-Português, Português- Russo; Ucrainiano- Português, Português- Ucrainiano, ainda que todos os Ucrainianos na altura falassem Russo e ela aponta-me a palavra (porque o deles está escrito em Cirílico e o meu é que não, certo?) e eu leio: pulgas!

Entrevistadora - Ah, então a senhora queria dizer que a casa estava contaminada com pulgas!

Entrevistado A- Exatamente! Então para tirar todas as pulgas lá limpou e o patrão do marido ofereceu uma mesa, duas cadeiras e uma cama. A senhora lá na Rússia era enfermeira e o marido era engenheiro.

Entrevistadora - A senhora cá em Portugal exercia a enfermagem?

Entrevistado A- Não! Estava a trabalhar numa fábrica. Mas, continuando, entretanto, o senhor pediu contrato ao patrão e o este disse que não, que não fazia qualquer contrato, ele trabalhava e recebia lá o que acordaram verbalmente. Mas eles precisavam de ter um contrato para depois terem um visto e só depois terem direito a residência e todas essas burocracias. Perante a decisão do patrão em não ceder um contrato de trabalho, decidi que não continuaria mais a trabalhar lá. O patrão não fez mais nada, foi lá a casa e levou a mesa e as cadeiras e foi-se embora.

Entrevistadora - E eles ficaram sem nada!

Entrevistado A- Claro. Então, eu fui ao supermercado e comprei uma mesa e umas cadeiras e mais umas coisas que eles e já está!

Entrevistadora - E com essa atitude resolveu logo a situação!

Entrevistado A- Ouve, mas eu penso assim... Como é que há gente que pode funcionar de outra maneira?! Pronto, a primeira preocupação seria em que condições e como viveria, depois o resto vinha por arrasto.

Entrevistadora - E acha que estes alunos deveriam integrar uma turma logo desde o início uma turma do ensino regular?

Entrevistado A- Olha eu não te sei responder, porque primeiro temos de saber que necessidades básicas é que este aluno tem: comida, dormida e depois então pensa-se em escola. Eu estou a falar só de refugiados que foi essa a tua pergunta, está bem? Primeiro pensa-se no que ele mais precisa que são as necessidades básicas, onde é que se vai integrar e como. E se calhar mete-lo numa turma, se não fala a língua, se, se, se... se tem todas as outras dificuldade por trás: se não tem um lar se não tem um espaço e comida, não faz sentido integrá-lo, assim, numa turma. Para mim não faz sentido.

Entrevistadora – Concordo com a professora, só faz sentido se o aluno se sentir à vontade e integrado na comunidade possuindo condições mínimas de subsistência. Neste sentido, a professora conhece algumas medidas de integração de crianças e jovens no sistema educativo Português?

Entrevistado A- Não, se queres que te diga, não conheço.

Entrevistadora - Mas não conhece por não ter alunos refugiados ou...?

Entrevistado A- Não conheço porque não tenho tempo disponível para me informar sobre o assunto.

Entrevistadora – Compreendo que não seja fácil a correria diária com tantas turmas para lecionar!

Entrevistado A- Nem imaginas, já não tenho idade para este ritmo de vida.

Entrevistadora – Acredito! Bem, retomando, no seu ponto de vista, a integração dos alunos refugiados no ensino escolar Português está a ser correta?

Entrevistado A- Não sei, como te disse não trabalho com miúdos refugiados e não tenho bagagem sobre esta temática e por isso não te consigo responder a questões direcionadas para esse

campo. Se tivesse alunos refugiados, claro que teria de estar por dentro de todas as normativas de integração, mas como não tenho e o tempo de pesquisa é pouco, não te sei responder.

Entrevistadora - Compreendo. Em jeito de terminarmos, porque sei que já está quase a tocar e a professora tem de ir dar uma aula. Gostaria que a professora me dissesse se recorda de alguma referência bibliográfica que me possa aconselhar em torno destas temáticas?

Entrevistado A- Olha por acaso não. Mas lembro-me que li um livro onde a Dr.^a Helena Ançã foi coautora que era sobre “O ensino de Português a alunos africanos”, principalmente falantes do crioulo. Eu encontrei esse livro *online* e até fiz *download*, porque não gosto nada de ler *online*. Não sei nome, não sei nada, só sei que li. O resto o que é que leio? Não leio muita coisa não!

Entrevistadora – Também já tem muitos anos de experiência na área.

Entrevistado A- Eu tenho alguma experiência, sim! E também me vou adaptando conforme posso e sei à necessidade de cada um porque para mim há mesmo um individuo. Dar aulas a estes miúdos não é dar aulas normais. Porque tu quando dás aulas, ditas, “normais”, o sistema implica que tu vejas ali números, um número que são trinta, um programa para despejares, uma avaliação para fazer, a burocracia toda inerente aquela “droga” toda e é uma chatice. Isso não é dar aulas, isso não é ser professor, no meu ponto de vista. Eu já fui professora, agora não! Agora sou um número do ministério. Eu acho que assim não é ser professor. Eu gastei a minha vida a ensinar com grande gosto e prazer e, neste momento, eu só tenho gosto a ensinar estrangeiros. Porquê? Porque eu sei que estes estão ali porque querem aprender enquanto os outros não, estão ali porque estão obrigados a estar e estão ali para me chatear. Chegamos a um ponto em que estamos todos a fazer um “frete”, eles porque eu estou ali e eles porque eu estou ali. É verdade e é o que eu sinto.

Normalmente eu leio artigos rápidos e coisas desse género, agora dar-te nomes é que não consigo. Sei que li aquele da Dr.^a Helena Ançã porque ela já foi minha professora e queria saber o que dizia sobre este assuntos e, pronto, li e até fez um certo jeito porque na altura tinha miúdos africanos do crioulo. A esses é que eu nunca consegui ensinar nada!

Entrevistadora – Não? Porque diz isso? Engraçado como o meu pensamento seria completamente o oposto.

Entrevistado A- Olha, lembro-me de uma aluna Guineenses, que era minha aluna do ensino regular, mas eu dava – lhe apoio porque sim, porque ela falava mal e escrevia pior. Mas a miúda era muito engraçada. Então ela dizia: “ sou *di* veiro “- e eu dizia-lhe: “De Aveiro “ e escreve-se um d e um e, está bem? E no apoio a mesma coisa! Contudo, chegávamos a qualquer documento escrito e lá estava escrito “ *di, di, di...*” E eu: oh Meu Deus do Céu! *Opá* são pormenores! Depois eu descobri que o plural deles forma-se com a primeira palavra da frase, por exemplo: “Os minino é lindo” e eu digo-lhes “o menino é lindo”, põe no plural e eles “ Os minino é lindo” e está certo para eles, mas para mim não está. E tu por mais que batalhes não lhes entra, não sei porquê. Eu achei piada a perceber como é que a língua deles funcionava para perceber porque é que eles não encarreiravam. Na altura havia um grande grupo deles aqui na escola e estavam sempre juntos e, portanto, não precisavam do Português para nada. Em casa utilizam o crioulo que penso eu que seria da Guiné e, tal como há dias uma senhora Guineense me dizia, a Guiné são 36 etnias, cada etnia tem a sua língua, a língua uniformizante das 36 é o crioulo. Na realidade nem todas as etnias o conhecem e para complicar mais um bocadinho, a língua oficial é o Português. Tire as suas conclusões, dizia-me ela. E eu fiquei sem resposta!

Entrevistadora - É, de facto, muito complicado!

Entrevistado A- Eu não tinha noção, a sério! Andamos a aprender coisas destas que nos deixam assim com uma grande “baldada”. Esta senhora que te estou a falar é Guineense e está cá porque os filhos estão cá a estudar e ela própria também, porque supostamente ela lá é advogada ou magistrada. Eu também não tinha noção. Portanto quando eu digo ah e tal é crioulo. Qual crioulo? Se calhar é crioulo mas se calhar não é, é fula ou não sei quê... são 36 e está tudo dito.

Entrevistadora - Pois, exatamente! Perante uma diversidade tão grande as coisas complicam-se e não são tão lineares como pensamos.

Entrevistado A- Nem tu imaginas! Tens mais alguma questão a fazer?

Entrevistadora - Não professora penso que ficou tudo bem esclarecido e agradeço-lhe mais uma vez a sua disponibilidade para esta conversa.

Entrevistado A- Não tens que agradecer, se precisares de mais alguma coisa não hesites em contactar-me.

Entrevistadora - Muito obrigada, foi muito enriquecedora esta conversa.

Entrevistado A- O tempo é que é curto, senão teria muito mais histórias para te contar, já são muitos anos a dar aulas de PLNM.

Entrevistadora Imagino! Mais uma vez obrigada professora. Até breve.

Anexo 5 - Transcrição da entrevista- Professora PLNM- B

Entrevistadora - Bom dia professora, obrigada pela sua disponibilidade!

Entrevistado B- É sempre um gosto fazer parte de projetos como o seu e de saber que a posso ajudar de alguma forma para a sua investigação.

Entrevistadora - Muito obrigada!

Entrevistado B - Infelizmente não tenho é muito tempo, como te disse no outro dia, a minha carga horária é terrível e como estou com problemas de saúde, todo o tempo livre que tenho é para ir às consultas e para descansar um pouco.

Entrevistadora - Imagino que não seja nada fácil! Prometo que não lhe vou roubar muito tempo.

Entrevistado B - Está à vontade, se não conseguirmos tudo hoje marcamos para a semana à mesma hora.

Entrevistadora- Penso que conseguiremos, as minhas questões não são muitas.

Entrevistado B - Pronto, então vamos lá!

Entrevistadora - Como lhe disse, este estudo insere-se na parte prática do meu relatório final de Mestrado, cujo tema gira em torno de questões ligadas ao ensino de PLNM, daí a ter vindo incomodar.

Entrevistado B - Certo, então e o que queres saber da minha parte?

Entrevistadora -Tal como a professora referiu, este é o primeiro ano que está a lecionar PLNM, correto?

Entrevistado B - Sim, embora já tenha tido alunos de outras nacionalidades nas minhas turmas quer de Português quer de inglês, nunca tinha sido professora de PLNM, só este ano.

Entrevistadora - Então, no seu entender, quais são as maiores dificuldades linguísticas no ensino de PLNM a jovens imigrantes?

Entrevistado B - Bem, a minha preocupação inicial era saber se eles me entendiam. Tenho alunos Guineenses e Venezuelanos. No caso dos guineenses não houve grande problema porque a língua

é a mesma. No caso dos venezuelanos temos a sorte de ter muita ligação à língua espanhola. Portanto, nós estamos habituados à língua espanhola e percebemo-los bem. Portanto, a minha dificuldade maior é ter a certeza que falo suficientemente devagar para eles me entenderem e que vou detetando, às vezes através da fisionomia e da forma como eles falam comigo ou como eles olham para mim, vou detetando que eles não percebem e tento dar outras palavras em substituição que é para eles se habituarem à língua, muitas vezes mesmo quando eles não põem dúvidas. Mas a barreira da língua aqui não é propriamente a compreensão da língua, porque o Espanhol e o Português têm muitas semelhanças. A maior dificuldade não é linguística é primeiro que eles se sintam bem comigo para colocarem os problemas que sentem e as dúvidas que têm.

Entrevistadora - Certo, então conceitos como Cultura, diversidade linguística e cultural, tradições culturais, herança cultural, identidade, multiculturalidade, inclusão, globalização, solidariedade fazem sentido no seu ensino de PLNM?

Entrevistado B - Sim, sem a menor dúvida! Eu procuro sempre adequar a matéria que dou, os textos que dou à cultura portuguesa e também à cultura que eles trazem. Portanto, eu faço muitas analogias entre a cultura venezuelana e a nossa e tento que eles se sintam bem cá e que se sintam seguros cá, porque a maior parte destes alunos atualmente vem com um sentido de insegurança muito grande, porque vêm por causa dos problemas no país. Portanto, eu tento sempre que eles se sintam bem, tento ensinar-lhes coisas da nossa cultura que os façam estar mais à vontade e tento valorizar a deles e digo-lhes que o que está a acontecer no país deles é uma situação que vai ficar resolvida, para que eles também não sintam que vêm de um país que está desvalorizado. E neste sentido tento sempre jogar com isto.

Em relação à diversidade linguística e cultural, posso dizer-te que vêm na mesma linha e eu tento sempre trabalhar esta temática, usando os “falsos amigos “ que é uma coisa que eles gostam e acham imensa piada e eu começo sempre por aí e, portanto, começo logo por falar também na diversidade linguística mesmo em Português eles vão encontrar variantes não é? Mesmo aqui vão ter algumas dificuldades, não porque não saibam mas também porque nós temos diferentes vertentes na língua.

Tento absorver as tradições culturais dos alunos e é uma das coisas que eu uso para criar ligação com os alunos. Procuro que eles me falem das tradições culturais dos países deles, porque aproveito para trabalhar a língua oral com assuntos que eles conhecem

Entrevistadora - E que para eles é muito mais fácil!

Entrevistado B - Exatamente, eu valorizo muito as tradições e as heranças culturais que os alunos trazem dos seus países. Procuo sempre que eles se identifiquem como um povo que está a ser recebido e acarinhado, mas que tem a sua identidade própria e que nós não queremos que eles deixem e mudem essa identidade. Eles têm formas de pensar diferentes relativamente a alguns assuntos e é bom que tenham e que as mantenham porque eles têm que continuar a saber quem são.

E depois entra aqui a multiculturalidade, portanto, a certa altura têm que aprender a viver com duas culturas em simultâneo, adequando a deles à nossa.

Todos estes conceitos estão interligados. Em relação à globalização, às vezes é uma coisa complicada, porque são países realmente com características diferentes e com maneiras de viver determinadas situações diferentes das nossas. Eu não falo em globalização, falo em termos de cultura, interculturalidade, portanto deixo a globalização para as áreas que tem de falar dela.

Entrevistadora - Certo! Agora, imagine que tinha um aluno refugiado na sua turma de PLNM, quais seriam as suas maiores preocupações?

Entrevistado B - Como já disse a minha maior preocupação com os alunos quer eles sejam refugiados quer não sejam refugiados mas se sintam, de certa forma, obrigados a abandonar o país de origem. Portanto, eles não vêm como refugiados mas vêm como pessoas que já não tinham condição para permanecer no seu país. Portanto, não sendo a mesma coisa, também deve ser muito aflitivo para eles. O que eu procuro mesmo é que eles se sintam bem, se sintam à vontade e se sintam bem recebidos. Sintam que eu não estou a fazer nenhum “favor”, nem estou a fazer nenhum “frete”, porque eles são alunos como outros quaisquer e precisam de uma melhor preparação por parte da língua porque vêm com uma outra. Esse fator não pode prejudicá-los.

Entrevistadora - Então o primeiro aspeto a ter em conta é o lado humano em si?

Entrevistado B - Ah sim! Mas comigo funciona assim quer seja com alunos de língua portuguesa não materna quer seja com os outros. A parte humana para mim é muito importante, é metade do processo de ensino- aprendizagem. Qualquer aluno aprende mais facilmente se se sentir

acarinhado e se sentir que tem no professor um amigo, embora com autoridade, não é? Mas que tem ali uma pessoa para ajudar, não é só para exigir.

Entrevistadora - Penso exatamente da mesma forma, o lado humano deve ser sempre valorizado. Neste sentido, acha que um aluno refugiado deveria integrar, desde o início, uma turma de ensino regular?

Entrevistado B - Não sei. Eu como digo não tenho refugiados. De certa forma sim, o que nós talvez não tenhamos é muitas vezes o cuidado de preparar as turmas para receberem os refugiados. O aluno deveria ser integrado, mas as turmas também deveriam estar preparadas para os integrar, porque a turma muitas vezes não sabe que tem um aluno refugiado, talvez nem precisasse de saber se estivesse preparada e aí entraria uma espécie de ações de formação para alunos, de forma a sensibilizá-los para alunos que venham com problemas de fugir do seu país e ter de chegar a outro e absorver tudo de uma vez. Portanto, os próprios colegas, que muitas vezes fazem isso inconscientemente, embora o façam mais nos intervalos e no recreio do que propriamente na sala de aula. Dentro da sala de aulas muitas vezes são mauzinhos e é essa a parte que eu acho que falta. É sensibilizar os alunos e também alguns professores, porque há professores que não têm noção do que é que têm nas mãos. Primeiro que tudo, uma criança ou um jovem adulto que está assutado, que muitas das vezes vêm com medos e muito assustados e precisam, lá está, do porto de abrigo, de sentir no professor mais do que o que ensina e também aquele que protege, que ajudam que orienta.

Entrevistadora - E conhece algumas medidas de integração de criança e jovens refugiados no sistema educativo Português?

Entrevistado B - Não, as medidas que eu conheço são só as de colocar os alunos nas turmas, trata-los como igual e ... eu acho que não chega.

Entrevistadora - Pois não, é de facto muito pouco.

Entrevistado B - Pronto, acho que não chega. Haverá outras, eu como digo, nunca trabalhei com alunos refugiados, portanto não sei. Falo um pouco só por aquilo que imagino que aconteça. Não ouvi falar ainda de medidas de integração especiais a não ser o apoio na língua, portanto, com a língua portuguesa não materna que eu acho que é muito pouco.

Entrevistadora - Exato e a carga horária de PLNM é tão reduzido....

Entrevistado B - No meu caso tenho, tenho 45 minutos por semana e em alguns casos com grupos de 2 e 3 alunos que não chega para nada, mas é a única medida que conheço, não conheço outras. Julgo que há apoio de psicólogo no caso de ser necessário, como há para qualquer outro aluno, não é? Portanto ficamo-nos por aqui, não difere muito dos outros alunos.

Entrevistadora - Com a sua resposta consegui compreender que não concorda com a integração de alunos de PLNM no ensino escolar.

Entrevistado B - Não, não concordo porque 45 minutos semanais não chegam para se conseguirem acompanhar estes alunos como deve ser.

Entrevistadora - Pois não. Professora, agora em jeito de conclusão, pois sei que está com um pouco de pressa, recorda-se de alguma referência bibliográfica que me possa aconselhar em torno destas questões?

Entrevistado B - Não, não conheço porque, neste momento não tenho tempo de ler. Embora trabalhe muito na biblioteca. O ano passado ainda tinha algum tempo para ler, este ano não. E realmente, este problema pôs-se-me este ano, porque é o primeiro ano que estou a dar PLNM. Daí que, se calhar, nunca tinha pensado neste assunto e, portanto, nunca procurei muito sobre ele. Tinha tido uma aluna Ucraniana há alguns anos atrás mas na turma onde eu dava inglês e não Português. Portanto, não sei orientar neste sentido. Mas tenho a dizer que estou a gostar da experiência do ensino de Português como língua não materna, pois conseguimos aprender ainda mais o Português.

Entrevistadora - Muito bem, muito obrigada professora!

Entrevistado B - Espero ter sido útil, qualquer coisa que precise já sabes como me contactar.

Entrevistadora - Foi muito interessante e enriquecedora esta conversa, muito obrigada!

Anexo 6- Transcrição da entrevista- Professora PLNM- C

Entrevistadora- Bom dia professora! Muito obrigada pela sua disponibilidade.

Entrevistado C- Bom dia Ana, vamos a isso! Como te disse, a minha experiencia com PLNM é de apenas dois anos, mas vamos lá ver se te consigo ajudar.

Entrevistadora- Vai conseguir, com certeza que sim! Então, no seu entender, quais são as maiores dificuldades linguísticas no ensino de PLNM a jovens imigrantes?

Entrevistado C- Para mim às vezes é conseguir compreendê-los. Eu por exemplo, aqui há três, quatro anos, tinha um aluno na escola primária em que ele vinha de Marrocos e eu não conseguia comunicar com ele. Era mesmo muito difícil, tinha que ser através de gestos ...depois sabia lá uma ou outra palavrita em francês, mas como eu não domino muito bem o francês domino melhor o inglês não adiantava muito.

Entrevistadora- Ele não dominava mesmo nada de Português nem de inglês?

Entrevistado C- De Português sabia uma ou outra palavra: obrigado... ele estava cá há pouco tempo, por isso sabia mesmo muito pouca coisa. Tinha que ser muito com base em imagens, gestos. Foi muito complicado. Por exemplo, estou a lembrar-me de um aluno ucraniano que tive, que nem sempre dominam muito bem o inglês e nem sempre é fácil, mas aqueles que eu tenho apanhado já cá estão há algum tempo, portanto, já se consegue dialogar minimamente. Agora quando são miúdos que vêm de países, cuja língua nós não dominamos, normalmente tentamos entender-nos através do inglês, mas quando eles não sabem inglês é muito complicado. Essencialmente é isso

Entrevistadora- A professora dá PLNM a que ciclo de ensino?

Entrevistado C- Olha, este ano tinha 6º, duas que vieram da Venezuela que conseguíamos entender-nos sem problema porque o espanhol é mais ou menos idêntico e tinha uma que veio da Guiné-Bissau que, pronto, também fala mais ou menos o Português com umas misturas lá pelo meio mas conseguimos entender-nos. Agora quando foi esse marroquino foi muito complicado.

Entrevistadora- Pois, porque a língua é muito diferente...

Entrevistado C- é, não tem mesmo nada a ver. Tinha de ser mesmo com imagens, gestos e sei lá... era o que me lembrava às vezes, na altura. Tinha, também, um livro, porque os livros da escola primária são muito ricos em imagens e, parece que não, mas isso também ajuda. Quando não se consegue através das palavras apontasse para a imagem. Olha gato... eu sei lá como é que lhe vou explicar o que é um gato, então olha... “tas a ver aqui esta imagem? é um Gato” e lá íamos conseguindo.

Entrevistadora- Então auxilia-se da associação da imagem com a palavra, é mais fácil?

Entrevistado C- Exatamente!

Entrevistadora- Então agora, imagine que tinha um aluno refugiado na sua turma de PLN, quais seriam as suas maiores preocupações?

Entrevistado C- Refugiado... Ilegal é isso?

Entrevistadora- Sim

Entrevistado C- Normalmente, as maiores preocupações são, esquecendo ainda a parte da escola, queremos é saber se eles se alimentam, se têm um local onde dormir, ou seja, as condições básicas não é? Eu acho que isso é o fundamental, ainda antes de virem para a escola.

Ou seja, à partida, a preocupação é mais humana do que propriamente pedagógica.

Entrevistado C- Exatamente! Acho que seria por aí.

Entrevistadora- E acha que um aluno refugiado deveria integrar logo, desde início, uma turma regular?

Entrevistado C- é assim, depende do país de onde os alunos venham. Eu acho que tem muito a ver com o país de origem, porque se forem de países, por exemplo, muçulmanos- que eu acho que o tipo ensino deve ser completamente diferente e as disciplinas – é mais complicado. Agora se for um brasileiro ou espanhóis, porque primeiro eles conseguem compreender mais facilmente a língua, depois porque se calhar o tipo de sistema de ensino é idêntico e há disciplinas que são comuns. Agora quando vêm de países, cuja cultura é diferente e, provavelmente, o currículo também deve ser diferente e, neste sentido, eles deveriam ter um ensino mais individualizado. Eu acho que depende muito do país de origem

Entrevistadora- Exato, e isso também influencia a adaptação dos alunos. Conhece algumas medidas de integração de alunos refugiados ni sistema educativo Português?

Entrevistado C- As medidas de integração aqui, a nível da escola, é proporcionar-lhes as tais aulas de apoio, de PLNM que é uma tentativa de integração a nível da escola.

Entrevistadora- E a nível curricular, no seu ponto de vista, a integração destes alunos no ensino escolar está a ser a mais correta?

Entrevistado C- Eu penso que sim porque no início nós temos que fazer um exame para tentar integrar o aluno num determinado nível. Se é o de iniciação, se é o intermédio se é o elevado e isso depois também nos ajuda a definir melhor o tipo de conteúdos que vamos lecionar, porque uma coisa é começar logo pela iniciação e outra coisa é ter de começar no nível médio ou intermédio, supondo que eles já tenham alguns conhecimentos. Eu penso que sim que está, porque o problema muitas vezes dos programas é que são demasiados extensos, de um modo geral, são muito ambiciosos.

Entrevistadora- Chegámos ao fim, muito obrigada pela sua ajuda!