

Guia

para a inclusão linguística de migrantes



includEd

Social cohesion and Inclusion:
Developing the Educational possibilities
of the European Multilingual Heritage



Cofinanciado pelo
Programa Erasmus+
da União Europeia

O projeto INCLUEED é cofinanciado pelo programa Erasmus+ da União Europeia. O conteúdo desta publicação é da responsabilidade exclusiva do consórcio INCLUEED e nem a Comissão Europeia, nem o *Servicio Español para a Internacionalización de la Educación* (SEPIE) são responsáveis pelo uso da informação por este meio difundida.

Libros Prácticos, 35



Ediciones Universidad de Salamanca e de cada autor

1.ª edição: junho, 2022

ISBN: 978-84-1311-659-4 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.14201/OLP0035>

Ediciones Universidad de Salamanca

www.eusal.es

eusal@usal.es

Paginação:

Noesis Estudio S.L.

Realizado em Espanha – Made in Spain



É permitido: Partilhar — copiar e redistribuir o material em qualquer meio ou formato

A Ediciones Universidad de Salamanca não revogará desde que se cumpram os seguintes termos:

-  **Atribuição** — Deve reconhecer-se devidamente a autoria, fornecer-se um *link* para a licença e indicar se foram feitas alterações, de qualquer forma razoável, mas não de um modo que sugira o apoio do licenciador ou que esse apoio tenha sido obtido para o efeito.
-  **Não Comercial** — O material não pode ser usado para fins comerciais.
-  **Sem Derivações** — Não pode ser divulgado o material modificado.

Patrocínio e financiamento

European Education and Culture Executive Agency

Servicio Español para la Internacionalización de la Educación

Colaborações

Várias instituições e organizações prestaram apoio na preparação deste guia

Cruz Roja Española

Fundación CEPALM

ACCEM

Fundación Sierra-Pambley

Ediciones Universidad de Salamanca é membro da UNE

Unión de Editoriales Universitarias Españolas

www.une.es

A catalogação da editora na ONIX encontra-se acessível em <https://www.dilve.es>

Equipa de redação e editorial

Capítulo 1 e versão espanhola

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Coordinadora: María Herreros Marcilla
Rebeca Delgado Fernández
Lorena Domínguez García
Carmen Fernández Juncal
Juan Luis García Alonso
Maddalena Ghezzi

Carmen González Gómez
Olga Ivanova
Marcos Medrano Duque
Teresa Rodríguez Montes
Elisa Suárez Caramés
Susana Verde Ruiz

Capítulo 2 e versão inglesa

TRINITY COLLEGE DUBLIN

Coordinadora: Lorna Carson
Sarah Sheridan

Caitríona O' Brien
Yomna Mohamed Hassan Ahmed El-Hossary

Capítulo 3 e versão francesa

UNIVERSITÉ DE POITIERS

Coordenador: Freiderikos Valetopoulos
Licia Bagini
Sanja Boskovic

Laurie Dekhissi
Stéphanie Gobet
Effrosyni Lamprou

Capítulo 4 e versão alemã

UNIVERSITÄT HEIDELBERG

Coordinadora: Christiane von Stutterheim
Ibolya Kurucz
Katharina Kasper

Luisa Kaiser
Michaela Kleiser

Capítulo 5 e versão italiana

UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Coordenador: Matteo Viale
Alessia Caviglia

Iliaria Bigazzi
Claudia Crincoli

Capítulo 6 e versão portuguesa

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Coordinadora: Cristina Martins
Tânia Ferreira

Isabel Santos
Isabel Pereira

Guia

para a inclusão linguística de migrantes



Cofinanciado pelo
Programa Erasmus+
da União Europeia



sepie
SERVICIO ESPAÑOL PARA LA
INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN



Ediciones Universidad
Salamanca

Agradecimentos

Patrocínio e financiamento

European Education and Culture Executive Agency
Servicio Español para la Internacionalización de la Educación

Colaborações

Várias instituições e organizações prestaram apoio na preparação deste guia

Cruz Roja Española
Fundación CEPAIM
ACCEM
Fundación Sierra-Pambley
Ediciones Universidad de Salamanca

Índice

8 Palavras prévias, Josep Borrell Fontelles

9 Apresentação

10 Capítulo 1. MIGRAÇÃO E LÍNGUAS NO CONTEXTO EUROPEU

- 11 1.1. Movimentos migratórios na Europa
- 19 1.2. O papel da língua nos movimentos migratórios
- 25 1.3. Desafios no ensino de línguas para a inclusão social

36 Capítulo 2. PERFIS LINGUÍSTICOS DOS MIGRANTES

- 37 2.1. Língua e migração
- 41 2.2. Direitos linguísticos e direitos humanos
- 46 2.3. Perfis dos migrantes
- 50 2.4. Necessidades linguísticas dos migrantes

60 Capítulo 3. INTERCULTURALIDADE, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ENSINO DE LÍNGUAS

- 61 3.1. Interculturalidade: conceitos-chave
- 71 3.2. Educação intercultural
- 80 3.3. Interculturalidade na sala de aula

89 Capítulo 4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

- 90 4.1. Situação atual da educação e formação linguística na UE
- 97 4.2. Como se aprende uma língua não materna
- 107 4.3. Como ensinar uma língua não materna
- 118 4.4. Conclusões

119 Capítulo 5. ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS: TIC E ENSINO DE LÍNGUAS PARA IMIGRANTES / REFUGIADOS

- 120 5.1. Relação entre contexto e seleção de materiais didáticos: perspectiva dos operadores
- 122 5.2. Definição de critérios de análise
- 124 5.3. Tipologia de materiais didáticos
- 127 5.4. Análise e estudos de caso

145 Capítulo 6. LITERACIA

- 146 6.1. Conceitos básicos
- 152 6.2. Literacia e inclusão / exclusão social
- 160 6.3. Aprender a ler e a escrever

171 Soluções das atividades

180 Glossário

184 Bibliografia

Palavras prévias

A Europa tem uma vocação de terra de acolhimento. Satisfaz-nos ver até que ponto as tristes consequências da guerra na Ucrânia nos dias que correm o demonstram claramente, como o têm demonstrado as sucessivas crises de refugiados em que a sociedade europeia esteve envolvida em anos anteriores.

Estou satisfeito por a própria Comissão Europeia estar a financiar iniciativas como o projeto Erasmus+ INCLUDEED (“Social cohesion and INCLUDEED: DEveloping the EDucational possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics” 2020-2023), no qual um grupo de universidades europeias tem como principal objetivo a integração de grupos de imigrantes e refugiados na Europa, facilitando a aprendizagem das línguas dos países de acolhimento, um dos procedimentos que contribuirão para que os recém-chegados se sintam, sem dúvida, mais profunda e rapidamente integrados.

As relações internacionais e a política externa, de segurança e de defesa da UE são concebidas como exercícios em que o diálogo com outras regiões do mundo é central. O diálogo, o uso das palavras, o conhecimento mútuo das línguas e das culturas são sem dúvida instrumentos fundamentais para a compreensão entre os povos e para a prevenção e a resolução de conflitos.

Bruxelas, 1 de abril de 2022

Josep Borrell Fontelles

*Alto Representante da União para os Negócios Estrangeiros e a Política de Segurança
e Vice-Presidente da Comissão Europeia*

Apresentação

Uma das palavras que melhor define a sociedade do século XXI é mobilidade. Esta mobilidade, inerente à condição humana, é atualmente um fenómeno multidimensional. Nas últimas décadas, a mobilidade humana sofreu transformações com o aumento do número de países de emissão e de receção e com a diversificação das causas que motivam as deslocações. A Europa é um reflexo desta realidade, uma vez que fatores como uma elevada esperança de vida, baixas taxas de desemprego e um menor risco de exclusão social a levaram à condição de região de acolhimento. A chegada crescente de imigrantes e de refugiados à Europa cria novos desafios sociais, que devem ser enfrentados de diferentes perspetivas com o mesmo objetivo: alcançar a integração social e linguística de todos aqueles que deixaram as suas casas em busca de um novo lugar para construir o seu futuro. É precisamente para este fim que este guia foi produzido.

Concebido com a intenção de transformar num produto tangível a proposta INCLUDEED, um projeto Erasmus+ que procura a integração de imigrantes e refugiados através de um dos principais trunfos da Europa, as suas línguas, este guia pretende tornar-se um aliado, tanto daqueles que desejam alargar o seu conhecimento do fenómeno migratório, como dos que também desejam facilitar o processo de integração destes grupos. Com base na experiência neste campo das universidades que compõem o consórcio INCLUDEED (Universidade de Salamanca, Universidade de Bolonha, Universidade de Coimbra, Universidade de Heidelberg, Universidade de Poitiers e Trinity College Dublin), este documento é o resultado de um esforço conjunto e do desejo de alcançar uma sociedade igualitária em termos de integração. Contudo, tal não teria sido possível sem o apoio de várias organizações não governamentais (Cruz Vermelha, ACCEM, Fundação CEPAIM e Fundação Sierra-Pambley) que, dedicadas ao acolhimento e integração de migrantes e de refugiados em toda a Europa, facilitaram a identificação de dificuldades e permitiram a convergência de diferentes perspetivas e a reunião de esforços.

Este guia aborda os diferentes desafios que surgem no período de integração de imigrantes e refugiados e propõe soluções que podem facilitar este complexo processo. Concebido como um manual útil para orientar as tarefas a cargo de diferentes grupos (profissionais ou voluntários do ensino de línguas, organizações não governamentais e instituições públicas nacionais e supranacionais), pretende ser um instrumento de apoio para todos os envolvidos no processo de integração linguística dos recém-chegados, proporcionando-lhes uma melhor compreensão da situação em que estes grupos se encontram e dos instrumentos disponíveis para alcançar esta integração. É, em suma, um documento que procura fornecer, através de uma linguagem acessível, mas rigorosa, os avanços teóricos neste campo e propor vários recursos que podem ser acionados na vida real.

Finalmente, gostaríamos de salientar que este trabalho é uma proposta elaborada com a responsabilidade e o compromisso de todos aqueles que trabalharam no seu desenvolvimento, enquanto instrumento que contribui para a resolução de certas questões que surgem na integração de imigrantes e refugiados e que são atualmente resolvidas com o grande empenho de todas as pessoas que participam neste processo. Ao longo destas páginas, podem ser ainda encontradas informações sobre todos os países do consórcio INCLUDEED, o que alarga a perspetiva da maioria dos materiais análogos criados até agora e faz deste guia numa obra de referência internacional.

CAPÍTULO 1

Migração e línguas no contexto europeu



1. MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS NA EUROPA

2. O PAPEL DA LÍNGUA NOS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS

- 2.1. De onde vêm as nossas línguas patrimoniais?
- 2.2. A língua: barreira ou passaporte para novos destinos
- 2.3. Choques linguísticos e resultados do conflito
- 2.4. Sociedades multilingues e globalizadas

3. DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA A INCLUSÃO SOCIAL

- 3.1. Desmistificação de estereótipos
- 3.2. O perfil do aprendente
- 3.3. O contexto de aprendizagem
- 3.4. Formação dos docentes
- 3.5. O desenvolvimento de iniciativas no âmbito educativo

1 | Movimentos migratórios na europa

Artigo

Artigo 13.

- (1) Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado.
- (2) Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

Declaração Universal dos Direitos Humanos

A história do mundo e da humanidade é a história dos seus movimentos populacionais. Hoje em dia, todas as populações do mundo são o resultado de alguma migração no passado. A capacidade dos seres humanos para se deslocarem e se adaptarem a todo o tipo de ambientes despoletou muitos dos grandes marcos da história. Todas as nações foram e são afetadas pelas migrações, um fenómeno que ocorre desde tempos ancestrais. A Europa, em particular, constitui uma encruzilhada de movimentos humanos, também enquanto promotora de expansões mercantilistas e coloniais.

Por conseguinte, desde a **Revolução Neolítica**, a Europa, cujas condições climáticas eram então mais adversas do que na atualidade, foi recetora das experiências que se tinham verificado noutros lugares, uma viagem que começa na África, passando pelo Médio Oriente. A migração e a sedentarização ocorreram de forma paralela e tornaram-se no gérmen de uma economia que já não dependia da predação, mas da exploração de recursos agrícolas.



Enquanto virmos a migração como um problema, como algo a resolver, não chegaremos a lado nenhum. Temos de vê-la como uma realidade humana tão antiga como a humanidade. Trata-se da estratégia de redução da pobreza mais antiga da humanidade. Como cidadãos, temos de encontrar uma forma de lidar com ela

IOM DG William Lacy Swing



A MIGRAÇÃO DE SERES HUMANOS ANATOMICAMENTE MODERNOS



Mapa 1. Fonte: Adaptado de transpacificproject.com

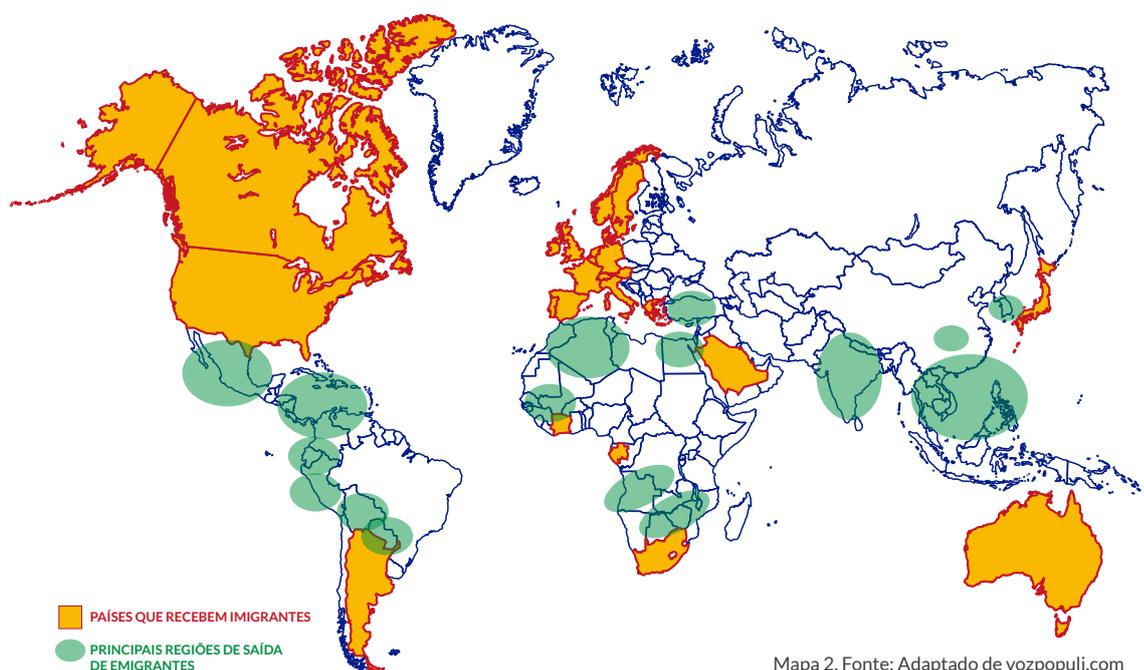
As invasões que tiveram lugar na **Antiguidade** – de egípcios, fenícios, gregos, cartagineses e romanos, entre outros –, além de difundirem os avanços alcançados nessas culturas mediterrânicas, foram o ponto de partida para o estabelecimento de colónias e para o desenvolvimento do comércio. Foi nessa época que se iniciou o êxodo rural e as grandes cidades, como Jerusalém, Atenas, Roma e Alexandria, começaram a ganhar forma. Durante a Idade Média começa a estabelecer-se também a noção de asilo, primeiramente relacionada com questões religiosas, estendendo-se posteriormente ao âmbito político.

Durante a **Idade Média**, a Europa recebeu um número considerável de novos habitantes na sequência de invasões procedentes da Ásia e do Norte de África. Simultaneamente ocorreram grandes deslocações por várias razões: expansão militar e religiosa, mas também fomes e epidemias.

Os primeiros contactos europeus com as culturas do continente americano, que marcam a passagem para a **Idade Moderna**, constituem um ponto de rutura na história das migrações. A América tornou-se uma região de acolhimento, oferecendo oportunidades económicas indiscutíveis, mas também abrigo para refugiados e pessoas perseguidas, sobretudo por razões políticas e ideológicas. Este fluxo populacional da Europa para a América passou por diferentes mudanças de direção, de carácter e de intensidade, mas, de um modo geral, manteve-se muito vivo até aos nossos dias.

Enquanto se efetuavam movimentos intercontinentais, persistiu a tendência interna de deslocação do campo para a cidade. Esta tendência intensificou-se com a chegada da Revolução Industrial, que provocou um aumento demográfico notável e uma alteração nas bases económicas da sociedade, que se tornaram cada vez menos dependentes do setor primário (agricultura e pecuária) em favor dos setores secundário e terciário (indústria e serviços), algo ainda hoje observável.

PRINCIPAIS FLUXOS
MIGRATÓRIOS
NOS FINAIS
DO SÉC. XX
E PRINCÍPIOS
DO SÉC. XXI



Mapa 2. Fonte: Adaptado de vozpopuli.com

Na **sociedade contemporânea**, as mudanças radicais registadas a nível tecnológico, económico e social deram origem a novos padrões migratórios com um nível de globalização dificilmente imaginável em épocas anteriores. O número de países emissores e recetores aumentou e as motivações e causas que impulsionam autênticas vagas humanas tornaram-se mais complexas, criando novas comunidades transnacionais e redes interpessoais. Estamos a assistir à chamada “sociedade glocal”, em que se verifica uma alternância das motivações tradicionais para as migrações acompanhada de novas motivações: os progressos tecnológicos e científicos, os padrões culturais híbridos, os fluxos financeiros e a difusão da informação, entre outras.

Até ao final da Segunda Guerra Mundial, a maioria dos processos migratórios na Europa eram de carácter interno ou emigratório. A partir daí, o continente transformou-se numa região de imigração líquida. Desencadearam-se então vários movimentos populacionais, impulsionados por fatores como a descolonização, a concentração industrial em determinadas áreas, a necessidade de mão de obra nos setores dos serviços e doméstico e as tensões políticas em diversas regiões limítrofes da Europa. Por outras palavras, as tradicionais migrações económicas coexistem com migrações cada vez mais importantes de natureza política. Com efeito, é neste momento que se estão a intensificar e a complexificar os processos que provocam o movimento de refugiados e deslocados.

A direção dos movimentos migratórios varia consoante as flutuações económicas. Assim sendo, após os movimentos sul-norte em períodos de alta conjuntura (especialmente nos anos 50 e 60), passa-se por um período de crise (nos anos 70), que leva a restrições nas políticas de acolhimento; por último, verifica-se uma mudança de itinerários, tornando-se os países do Sul, por sua vez, um destino de imigrantes.

Hoje em dia podemos concluir que toda a Europa é passível de ser considerada uma região recetora. Em todos os países parecem observar-se padrões de deslocação, sendo as relações prévias (históricas, coloniais) existentes o que determina e acaba por consolidar as preferências dos migrantes. A atitude dos respetivos governos tem oscilado entre duas opções que aparentam ser simultâneas. Em primeiro lugar, desenvolveram-se políticas de integração dos recém-chegados como medidas para assegurar a coexistência destes com a população autóctone do país. Em segundo lugar, todos os países estabeleceram limitações de entrada para refrear a pressão migratória, tanto a regular como a irregular. Desde 2015, a Europa também teve de fazer face a um elevado número de pedidos de asilo no contexto da chamada *crise de refugiados e migrantes*.

Todas estas circunstâncias levaram à procura de soluções comuns para problemas comuns, nomeadamente a incapacidade de alojar todos os potenciais requerentes de asilo, que contribuem para o aumento do número de migrantes na Europa. Assim sendo, o objetivo é estabelecer parâmetros coletivos que ajudem a:

+ Saber mais

Enclaves étnicos

Concentrações ou aglomerados de imigrantes ou de pessoas de origem estrangeira nas sociedades recetoras de imigração.

Por norma, a distribuição de imigrantes nos países de acolhimento não é uniforme e estes tendem a aglomerar-se em determinados bairros.

Os enclaves criam um mercado laboral alternativo com as suas especificidades étnicas que não exige competências sociais e culturais do país anfitrião. Apesar destas aparentes vantagens, a existência destes enclaves é objeto de debate na ótica da integração.



- regular os fluxos migratórios no continente
- travar o crescimento da xenofobia que se tem observado nos últimos anos
- regularizar a situação de facto de imigrantes com vários anos de residência e uma situação laboral estável no país de acolhimento, que muitas vezes querem beneficiar de um reagrupamento familiar
- compatibilizar as medidas adotadas com o respeito pelas normas do direito internacional e dos direitos humanos
- e criminalizar a imigração ilegal e as atividades criminosas a ela associadas.

+ Saber mais

O novo pacto para a migração e asilo (setembro de 2020)

Consiste numa abordagem compreensiva e europeia à migração, que se centra na responsabilidade e na solidariedade. Pretende implementar uma abordagem mais justa e europeia para fazer face à migração e ao asilo. Visa fornecer uma resposta humana e eficaz a longo prazo para os desafios atuais da migração irregular: desenvolver vias de migração legais, integrar melhor os refugiados e outros recém-chegados e aprofundar as parcerias de migração com países de origem e de trânsito para benefício mútuo.

Os objetivos do pacto são cinco:

- Organizar a imigração legal, favorecendo a integração dos recém-chegados.
- Combater a imigração ilegal.
- Fortalecer a eficácia dos controlos fronteiriços.
- Construir uma Europa de asilo.
- Trabalhar com países de origem promovendo o seu desenvolvimento.

123 Dados

Porquê a Europa?

• ESPERANÇA MÉDIA DE VIDA	81 anos
• TAXA DE EMPREGO	73,1 %
• TAXA DE DESEMPREGO	6,2 %
• DISPARIDADE SALARIAL ENTRE HOMENS E MULHERES	15 %
• PESSOAS EM RISCO DE POBREZA OU DE EXCLUSÃO SOCIAL	21,6 %
• ABANDONO ESCOLAR	10,2 %
• TAXA DE FERTILIDADE	1,6 nascimentos por mulher
• ENVELHECIMENTO DEMOGRÁFICO (% DE PESSOAS MAIORES DE 64 ANOS (https://cenie.eu/en)):	
1950	12 %
2019	24 %
PROJEÇÃO 2050	36 %

O aumento do volume das migrações tem sido acompanhado por uma grande variedade na origem dos deslocados, como se observa na tabela seguinte:

DADOS	O MUNDO	A EUROPA
N.º de migrantes (2019)	272 milhões	82,3 milhões
N.º de mulheres migrantes	130,5 milhões	42,3 milhões
N.º de crianças migrantes	38 milhões	
% migrantes (2019)	3,5 % (2,8 % em 2000; 2,3 % em 1980)	
N.º de trabalhadores migrantes	164 milhões	
N.º de refugiados (2019)	26 milhões	2,9 milhões
N.º de pessoas deslocadas (2019)	41 milhões	
N.º de requerentes de asilo	3,5 milhões	893 300
Distribuição por continente	<p>Ásia 31 %</p> <p>Europa 30 %</p> <p>América 26 %</p> <p>África 10 %</p> <p>Oceânia 3 %</p>	

Tabela 1. Imigração no mundo e na Europa. Fontes: Organização das Nações Unidas (ONU), Eurostat

Concluimos, portanto, que os fenómenos migratórios são universais e que estão associados à espécie humana desde os seus primórdios. Com o passar do tempo, estas deslocações adquiriram uma notória complexidade.

A chegada de imigrantes num número crescente coloca novos desafios à nossa sociedade. O multiculturalismo é cada vez mais considerado uma situação normal no mundo globalizado em que vivemos. A diversidade também é encarada como um valor que pode favorecer a sociedade de acolhimento. Acresce ainda a inter-relação comprovada entre migração e desenvolvimento humano e a melhoria de condições económicas, tanto no lugar de origem, como no de destino. Todavia, a coexistência de diversas culturas, apesar de conferir benefícios, pode ser também causa de fricções e de desacordos, que exigirão a todos os implicados a melhor disposição e o uso das ferramentas mais úteis para serem ultrapassados.

Atualmente considera-se que não há uma única teoria que explique de forma exhaustiva o fenómeno da migração. Tal deve-se, em grande medida, à tipologia muito diversa que a migração apresenta. As causas das migrações são muito variáveis. Muitos deslocam-se para encontrarem novas oportunidades económicas. Outros deslocam-se para se reunirem com as suas famílias, para melhorarem a sua educação, para escaparem à perseguição ideológica, às adversidades climáticas ou aos desastres naturais. Na tabela abaixo podem observar-se os parâmetros mais comuns:

CRITÉRIO	TIPOS	
Extensão geográfica	Internas ou intranacionais	Dentro do mesmo país
	Externas ou internacionais	Para outro país
Duração	Temporárias	Duração limitada
	Permanentes	Para toda a vida
Causas	Económicas - em sentido estrito - seletivas	Em todos os tipos de trabalho Em empregos qualificados e com pessoal qualificado
	Políticas	Devido à guerra, à perseguição ideológica, etc.
	Ecológicas	Devido à deterioração do território de origem e à perda de recursos naturais
	Outras	· Migrações de idosos reformados · Reagrupamentos familiares · Agentes de ajuda humanitária internacional · Fuga de cérebros · Deslocações individuais
Protagonistas	Primitivas	Nomadismo original
	Espontâneas ou livres	Por vontade do migrante
	Dirigidas ou impulsionadas	Por políticas institucionais de migração
	Forçadas	Por pressão ou por imposição de forças externas ao migrante
	Maciças	Impulso social no seio de um coletivo (povoamentos, urbanização)

Tabela 2. Tipologia das migrações. Fontes: Garrido Rodríguez (2012), Petersen (1958,1978)

+ Saber mais

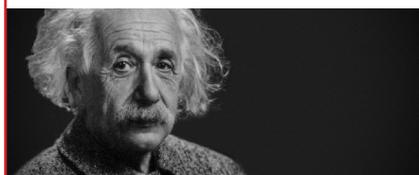
Migrações de animais

No reino animal também há deslocações, tanto temporárias como permanentes. As formas de movimento no espaço são muito diversas (por ar, terra ou água), bem como as causas destas migrações: a procura de comida, a procura de climas mais amenos, a fuga de perigos, entre outras.



Alguns migrantes famosos

- Frédéric Chopin: Varsóvia, Viena, Paris
- Victor Hugo: Besançon, Bélgica, Grã-Bretanha, Paris
- Hannah Arendt: Linden-Limmer, Nova Iorque
- Robert Capa: Budapeste, Berlim, Paris
- Milan Kundera: Brno, República Checa, França
- Luis Buñuel: Calanda (Espanha), Paris, Nova Iorque, México
- Miriam Makeba: África do Sul, Itália



Einstein

Este é um dos casos mais óbvios de uma vida determinada pela mobilidade. Nascido em Ulm (Alemanha), morreu em Princeton (E.U.A.) depois de passar por Munique, Pavia (Itália), Aarau, Zurique, Berna, Winterthur, Schaffhausen, Berna (Suíça), Praga e Berlim.

Principais agências e organizações que trabalham no âmbito das migrações	
OIM (Organização Internacional para as Migrações)	Organização intergovernamental, fundada em 1951 e sediada em Genebra, que se ocupa de questões relativas às migrações.
ONU (Organização das Nações Unidas)	Criada no final da II Guerra Mundial (1945), procura manter a paz e a segurança internacionais, proteger os direitos humanos, prestar ajuda humanitária, apoiar o desenvolvimento sustentável e a ação climática e fazer cumprir o direito internacional.
FRONTEX (Agência Europeia da Guarda de Fronteiras e Costeira)	Ajuda a desenvolver um sistema de gestão integrada das fronteiras europeias. Entre as suas tarefas inclui-se a monitorização dos fluxos migratórios.
Europol (Agência da União Europeia para a Cooperação Policial)	Agência que ajuda a coordenar a resposta dos estados-membros na luta contra grupos de crime organizado implicados no tráfico ilícito de migrantes com destino à UE.
FRA (Agência dos Direitos Fundamentais)	Agência que trabalha para promover e proteger os direitos humanos na UE, incluindo os direitos dos migrantes.
EASO (Gabinete Europeu de Apoio em Matéria de Asilo)	Este gabinete apoia a implementação do Sistema Europeu Comum de Asilo em todos os estados-membros da UE fornecendo-lhes assistência científica e técnica.
KCMD (Centro para o Conhecimento em Migração e Demografia)	Este centro apoia o trabalho dos serviços da Comissão Europeia e dos estados-membros em matéria de migrações e assuntos relacionados, por forma a reforçar a resposta global da Comissão às oportunidades e desafios colocados pela migração.
REM (Rede Europeia das Migrações)	Rede oficial a nível comunitário de pontos de contacto nacionais cuja função principal consiste em informar os decisores políticos europeus e o público em geral através do fornecimento de informação atualizada, objetiva, fiável e comparável sobre as políticas migratórias em todos os países da UE.
DG HOME (Direção-Geral da Migração e dos Assuntos Internos)	Agência que publica estatísticas anuais sobre vistos de curta duração emitidos pelos estados que pertencem ao espaço Schengen.
OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)	Organização intergovernamental criada em 1960. Os seus objetivos consistem em alcançar a maior expansão possível da economia e do emprego e aumentar os padrões de vida nos países em desenvolvimento, sejam eles membros ou não da organização, bem como contribuir para a expansão do comércio mundial.
OHCHR (Gabinete do Alto Comissariado para os Direitos Humanos)	É a entidade principal da ONU em matéria de direitos humanos. Representa o compromisso mundial na promoção e proteção de todos os direitos humanos e liberdades dispostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.
UNHCR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados)	Agência da ONU responsável pela proteção dos refugiados e pessoas deslocadas por motivos de perseguição ou conflito e pela promoção de soluções duradouras para a sua situação mediante o repatriamento voluntário ou a sua instalação no país de acolhimento.

<p>UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)</p>	<p>Trata-se de uma agência especializada da ONU cujo objetivo é contribuir para a paz e segurança mundiais através da educação, ciência, cultura e comunicações.</p>
<p>UNICEF (Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas)</p>	<p>É uma agência da ONU que presta ajuda humanitária e ao desenvolvimento a crianças e mães de países em desenvolvimento.</p>
<p>FEM (Fórum Europeu das Migrações)</p>	<p>Trata-se de uma plataforma de diálogo entre as organizações da sociedade civil e as instituições europeias em tópicos relacionados com a imigração, o asilo e a integração.</p>
<p>Banco Mundial</p>	<p>É uma instituição financeira internacional que concede empréstimos e subvenções a governos de países de baixo e médio rendimento com vista ao empreendimento de projetos de capital.</p>
<p>UNFPA (Fundo das Nações Unidas para a População)</p>	<p>Trata-se da principal instituição internacional no âmbito de programas de saúde reprodutiva: controlo da natalidade, planeamento familiar e combate a doenças sexualmente transmissíveis, especialmente nos países em desenvolvimento.</p>



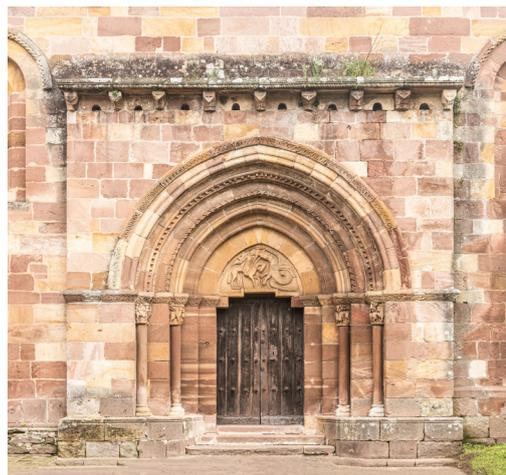
Atividades

1. Reflita sobre as seguintes questões:

- Os fenômenos migratórios têm sido uma constante ao longo da história.
- Vive na mesma aldeia ou cidade onde os seus pais nasceram? E onde nasceram os seus avós?
- Esquematize os movimentos migratórios da sua família, da sua geração e das duas gerações anteriores. Inclua as razões de deslocação (estudos, trabalho, serviço militar, etc.).

2. Nomeie dois movimentos ou fenômenos culturais que tenham ocorrido graças aos processos migratórios:

- arquitetura: arte românica
- ciência:
- literatura:
- outras artes:
- gastronomia:



2 | O papel da língua nos movimentos migratórios

2.1. De onde vêm as nossas línguas patrimoniais?

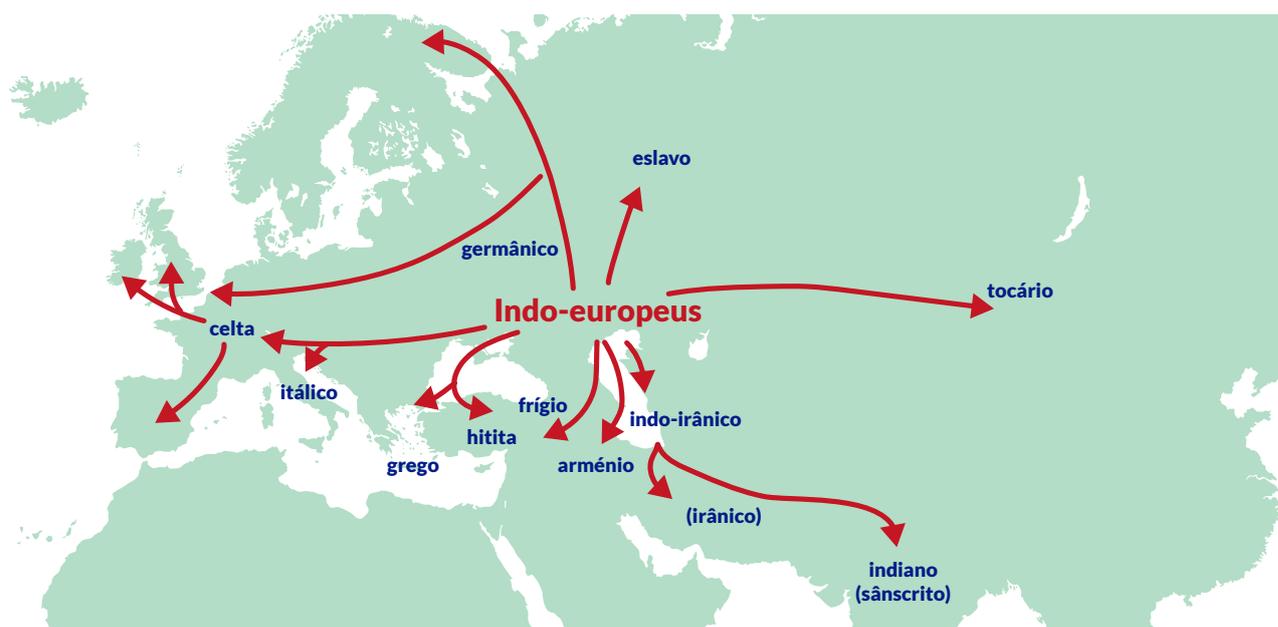
As línguas são consideradas **sinais de identidade** de um dado país ou região. Com efeito, costumam invocar-se questões linguísticas para defender a identidade regional ou até estabelecer fronteiras políticas. Não obstante, se analisarmos a origem das nossas línguas patrimoniais, podemos ver que muitas delas, consideradas atualmente como línguas independentes, provêm de uma mesma base comum. Este é o caso, por exemplo, de muitas línguas europeias que derivam do latim, como o italiano, o francês, o espanhol ou o romeno. Porém, se recuarmos no tempo, descobriremos que a maioria das línguas atuais da Europa (e algumas línguas asiáticas) procedem de uma base comum mais ampla, uma língua-mãe chamada “indo-europeu”. O indo-europeu é uma língua de que não se conservam registos escritos, pelo que as suas principais características se deduzem a partir de um processo linguístico de reconstrução com base nas línguas a que deu origem. As línguas que derivam do indo-europeu estão agrupadas em várias famílias, tal como o grupo germânico, de que procedem, entre outros, o alemão, o inglês, o norueguês e o sueco, ou o grupo grego, de que procedem o grego moderno e os seus dialetos.

Um facto relevante no processo de evolução das diferentes línguas é que as alterações que sofreram ao longo do tempo e a sua fixação num espaço concreto da geografia europeia são o resultado de processos migratórios. O desenvolvimento do povo indo-europeu ocorreu numa extensa área da Europa Oriental e, a partir daí, este foi chegando a novas regiões através de diversas vagas migratórias entre 3000 a.C. e 2000 a.C., um processo de desintegração que permitiu a formação de diferentes línguas.



Os meus pais emigraram em 1960 e começaram a trabalhar numa fábrica de chapéus. Tinham previsto ficar 2 ou 3 anos, mas nascemos nós, os seus quatro filhos. Conosco vieram outras responsabilidades, sobretudo o desafio de uma boa educação escolar. Nós frequentávamos duas escolas: uma escola alemã de manhã e uma escola espanhola de tarde. A minha infância foi uma casa de dois andares. No primeiro falava-se o dialeto alemão da região de Kinzigtal da Floresta Negra, enquanto no segundo a cultura era andaluza. Pode dizer-se que cresci com, entre, e apesar de dois mundos diferentes... Como criança, foi uma aventura, um grande jogo; como adolescente, um dilema vital, por não saber se era espanhol ou alemão; e, como adulto, agora mais maduro, uma enorme riqueza: nutro-me de duas línguas, de duas formas de ser, de duas formas de viver. Lá no fundo, acho que tenho duas mães... Pode dizer-se “mátrias”? Sim, mátrias. Gosto da palavra.

Entrevista ao poeta
José F. A. Oliver.
Fonte: *El País, Babelia*, 09/11/2002



Mapa 3. Difusão linguística do indo-europeu. Fonte: Adaptado de agrega.juntadeandalucia.es

Contudo, não é necessário recuar tanto no tempo para mostrar que as nossas línguas patrimoniais são o resultado de migrações. Pensemos, por exemplo, na expansão do Império Romano ao redor do Mediterrâneo entre o final do séc. III a.C. e o séc. II a.C. (no auge do seu esplendor). O processo de romanização implicava a difusão da cultura e língua latinas. Por isso, esta conquista resultou na expansão do latim e no nascimento, a partir deste, das várias línguas românicas.

Com efeito, foram os vários **processos migratórios** que deram origem às **línguas patrimoniais** faladas hoje em dia em diferentes países europeus. As migrações e as línguas sempre mantiveram – e continuam a manter – um vínculo essencial, não só na sua origem, como já aqui se sublinhou, mas também na sua evolução ao longo do tempo.

+ Saber mais

Se escolhermos uma mesma palavra (neste caso, *novo*) e se procurarmos o seu equivalente em muitas das línguas europeias, observaremos notáveis semelhanças entre todas elas devido à língua materna comum de que todas procedem.

Inglês	-----	<i>new</i>
Norueguês	-----	<i>ny</i>
Alemão	-----	<i>neu</i>
Francês	-----	<i>nouveau</i>
Espanhol	-----	<i>nuevo</i>
Italiano	-----	<i>nuovo</i>

2.2. A língua: barreira ou passaporte para novos destinos

Além de ser um elemento de identidade, a língua de um país é um **instrumento essencial no processo de acolhimento** de um migrante, já que interfere em todas as esferas nas quais este começará a participar: social, económica, laboral, educativa, etc. O sentimento identitário enraizado na língua significa que, em certas ocasiões, não se permite às pessoas que chegam ao país anfitrião participar nas referidas esferas caso não dominem a sua língua veicular, o que constitui uma barreira significativa à integração. Em contrapartida, o conhecimento prévio da língua (e também da cultura) do país anfitrião ou a sua aprendizagem precoce aumenta as possibilidades de desenvolvimento de um migrante ou refugiado.

Muitos investigadores examinaram como a proficiência linguística no país de acolhimento influencia as conquistas profissionais dos imigrantes.

O gráfico relaciona o nível de rendimentos ao longo do tempo com a proficiência linguística ou o estado de integração geral na nova comunidade.

Gráfico 1. Fonte: Gutiérrez (2007)



Em muitos casos, a barreira linguística torna-se um obstáculo insuperável para imigrantes ou refugiados, visto que em muitos territórios o conhecimento da língua foi tradicionalmente – e continua a ser – uma condição *sine qua non* para obter uma autorização de residência, um emprego ou até a nacionalidade do país anfitrião. Contrariamente ao que se poderia pensar à primeira vista, quando esta barreira cai, não só o imigrante recebe os benefícios ou vantagens da nova situação, mas também a sociedade de acolhimento tira muito mais partido das

competências e dos conhecimentos do imigrante. Por conseguinte, em muitos casos, facilita-se a realização de cursos ou outras iniciativas de formação de modo a que o desaparecimento da barreira linguística se verifique o mais cedo possível. O momento do seu desaparecimento depende de muitos fatores, tanto dos conhecimentos e recursos prévios do imigrante, como da sua evolução no país de acolhimento e das fases do seu próprio processo de integração:



Figura 1. Processo de integração. Adaptado de Moreno Fernández (2009)

Por outro lado, o facto de a **Europa** ser um **território multilingue** permite-nos estudar em que medida a língua é um fator-chave – embora, provavelmente, não tão decisivo como os fatores económicos – na hora de escolher o país de destino. A língua é um passaporte essencial nos movimentos migratórios, o que explica porque é que países como o Reino Unido e a Espanha, que partilham a sua língua oficial com muitos outros territórios, sempre estiveram entre os países de acolhimento com o maior volume de imigração da Europa.

No entanto, há que ter em conta que, para a integração a nível linguístico ser completa, não basta ter conhecimentos da língua enquanto sistema formal, mas também das regras pragmático-discursivas que uma determinada comunidade adota nos seus usos linguísticos e trocas sociais. Por isso, o conhecimento prévio da língua do país de destino nem sempre é um passaporte suficiente para alcançar a integração desejada: fornece-nos a base essencial para “dar o salto” para outro lugar, mas requer também um esforço acrescido a fim de que a integração linguística seja, na realidade, uma integração sociolinguística completa.

2.3. Choques linguísticos e resultados do conflito

No processo de estabelecimento no país de destino e de descoberta de novos modelos e hábitos sucede uma série de mudanças que aproximam ou afastam o imigrante ou o refugiado da cultura do lugar de acolhimento e, por conseguinte, da nova língua. Neste processo, contudo, não nos podemos esquecer da sua língua materna ou do conjunto de línguas que já fala, uma vez que estas constituem um elemento essencial das trocas sociais. Dependendo de como o choque entre línguas ocorre e das decisões que o imigrante toma a esse respeito, alguns estudiosos estabeleceram pelo menos quatro fases ou atitudes possíveis em relação ao uso da língua materna (L1) e da língua do país de acolhimento (L2).

+ Saber mais

Alguns investigadores realçam que, no caso de Espanha, a taxa de migração duplica quando o país de origem do imigrante tem como língua oficial o espanhol.



UM PRIMEIRO TESTEMUNHO

Numa entrevista, Edward Said, galardoado em 2002 com o Prémio Príncipe das Astúrias para a Concórdia, teceu alguns comentários sobre a sua origem palestina e sobre as várias mudanças de residência e, por consequência, de língua por que passou quando era criança:

Jornalista: Na [sua] obra “Out of Place” diz que, quando era criança, não queria falar árabe porque era coisa de mouros, não queria falar francês porque era uma língua imperialista e não queria falar inglês porque era uma língua detestável. Era uma confusão.

Edward Said: Agora, pelo menos, posso falar e escrever. Tentei criar uma língua própria. Quando escrevo, faço-o da mesma forma tanto em árabe como em inglês ou francês. Queria inventar uma língua pessoal. Essa era a minha batalha. Encontrar uma língua que pudesse usar sem me trair. É o inglês, mas com muitos ecos do árabe e do francês? É uma miscigenação. Sem esquecer que a base da minha formação provém das escolas norte-americanas e inglesas.

Citado em Castaño Ruiz (2004)



	L1	L2
ASSIMILAÇÃO Grande disposição do imigrante para adotar a L2 e usar cada vez menos a L1, que se vai tornando cada vez menos importante na sua identidade linguística.		
SEPARAÇÃO Uso da sua L1 (que reafirma a sua pertença ao grupo) sem interesse na aprendizagem da L2, mesmo que as trocas sociais fiquem restringidas à sua comunidade.		
INTEGRAÇÃO Interesse em comunicar nas duas línguas e com pessoas dos dois grupos sociais. As duas línguas fazem parte da sua identidade linguística.		
MARGINALIZAÇÃO/OSCILAÇÃO A indecisão entre as duas sociedades repercute-se na esfera linguística: pouco interesse na aprendizagem da L2, mas a L1 também não é um valor que se queira preservar.		

Tabela 3. Adaptada de Gugenberger (2020)

Estas atitudes podem ocorrer simultaneamente em qualquer língua e em qualquer comunidade, mas as ideologias políticas e linguísticas dos países condicionam significativamente a opção por cada uma delas e a velocidade a que se transita entre as várias fases propostas. As condicionantes pessoais e a duração prevista de estadia no país de destino – migração definitiva ou de retorno – também exercem uma influência decisiva na atitude adotada.

Nas últimas décadas, algumas das atitudes descritas anteriormente, que eram muito comuns no passado, como a assimilação, passaram para segundo plano devido ao desenvolvimento generalizado de sociedades multilingues e de movimentos migratórios motivados por razões e interesses pessoais, sobretudo do âmbito laboral.

2.4. Sociedades multilingues e globalizadas

O grande volume dos movimentos migratórios atuais, o grande número de países envolvidos, o seu caráter internacional e as atitudes da população de acolhimento implicam que as **sociedades hodiernas** sejam **multilingues** e **multiculturais**. A globalização, por sua vez, é o motor que determina a extensão e a quantidade dos fluxos migratórios. Quanto mais pessoas estão interligadas (a nível linguístico, pessoal, ocupacional, etc.), maiores as possibilidades de movimento de um país para outro.

Contudo, este mundo interligado permite igualmente que os contactos linguísticos proliferem sem a necessidade de o indivíduo se deslocar: as nossas sociedades vão-se urdindo e expandindo na esfera digital e são precisamente as línguas partilhadas que permitem e fomentam estas trocas. Nestes contactos linguísticos normalmente intervém e impõe-se uma língua considerada internacional devido à sua extensão geográfica, ao seu uso nas relações comerciais, à sua tradição literária, etc. Neste momento, a língua internacional por excelência é o inglês, seguido do espanhol e do chinês, que continua a ganhar terreno em muitos contextos e espaços.

+ Saber mais

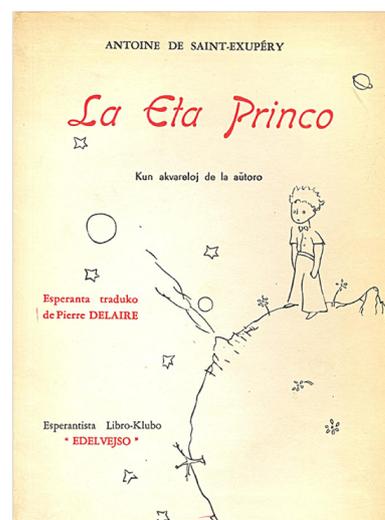
As variedades também chocam?

Sim, as variedades também chocam, podendo verificar-se, neste caso, situações e soluções similares às já acima mencionadas. Outro fator ainda não referido e que entra em jogo é o prestígio linguístico. Se o falante de uma língua emigra para um país onde se fala a mesma língua, mas a variedade local é mais prestigiada, as atitudes do imigrante podem ver-se condicionadas por esta situação. Vejamos algumas possibilidades: rejeição da variedade do país de acolhimento por ser a dominante, aceitação da mesma por ser a mais prestigiada ou nivelamento entre ambas.

O ESPERANTO

Como culminação de um longo e intenso diálogo desde o séc. XVII, com o objetivo de conseguir uma língua internacional e de tornar os contactos entre os países mais fluídos, se construiu, no final do séc. XIX, o esperanto, uma língua a partir de várias línguas naturais. Apesar de não ter medrado em muitos lugares e contextos – porque criado com ingredientes europeus – e de nunca ter superado o inglês, o esperanto é a língua internacional planificada com maior difusão no mundo.

Versão em esperanto do clássico de Antoine de Saint-Exupéry *Le Petit Prince*



Nesta dinâmica linguística própria de sociedades globalizadas e multiculturais destaca-se a figura do transmigrante. O transmigrante não realiza um processo migratório unidirecional, mas em diferentes direções, regressando a lugares anteriormente visitados e empreendendo viagens circulares contínuas, o que supõe uma ampla rede de contactos, tanto linguísticos como culturais.



UM EXEMPLO DE UMA TRANSMIGRANTE

Rocío, uma espanhola de origem galega, estudou um ano na Alemanha, regressou a Espanha, onde esteve dois anos, voltou para a Alemanha durante outra temporada e trabalha agora na Irlanda. Ela comunica diariamente com pessoas de três países e com o seu namorado, que é francês, mas vive nos Países Baixos. Nas suas trocas sociais utiliza, por conseguinte, o espanhol, o galego, o inglês, o alemão e o francês (ou uma mistura de várias destas línguas) consoante os contextos, os destinatários e as necessidades comunicativas.

Citado em Gugenberger (2020)



Estes novos contactos e dinâmicas obrigam os estudiosos a repensarem a paisagem migratória atual e as relações entre línguas que se estabelecem nestas trocas sociais a nível europeu.



Atividades

3. Procure informação sobre a origem e a família linguística a que pertence a sua língua materna.

Tem algum parentesco com as línguas em seu redor?

Consegue encontrar palavras comuns ou muito semelhantes entre elas (p. ex., new [inglês], neu [alemão], etc.)?

Há algum processo migratório envolvido na expansão e desenvolvimento da sua língua materna?

4. Quando o mesmo falante entra em contacto com diferentes línguas (a língua materna e a[s] língua[s] que está a aprender), verifica-se com frequência uma interferência entre elas, que pode facilitar o processo de aprendizagem (se as línguas são semelhantes no aspeto transferido) ou dificultá-lo (se são diferentes).

Esta última situação ocorre, por exemplo, com os falsos amigos, que são palavras que, apesar de se escreverem e se pronunciarem de forma semelhante em duas línguas, não têm o mesmo significado. Abaixo encontram-se alguns exemplos de falsos amigos:

Sabe o que é que estas palavras significam em ambas as línguas? Se não souber, procure.



Pense num caso semelhante que se verifique entre a sua língua materna e outra língua que conheça. Já alguma vez usou um falso amigo incorretamente?

3 | Desafios no ensino de línguas para a inclusão social



Artigo

A educação desempenha um papel fundamental ao ajudar os refugiados e outros migrantes oriundos de países terceiros a adaptarem-se a um novo país e a uma nova cultura e a estabelecerem relações sociais no seio das suas comunidades de acolhimento.

Comissão Europeia. Política europeia de cooperação

Como já salientado ao longo deste capítulo, a chegada crescente de imigrantes coloca uma série de desafios que têm de ser aceites por forma a construir uma sociedade em que impere a coexistência entre diferentes culturas. Uma das principais ferramentas para garantir que imigrantes e refugiados completem o processo de integração sociolinguística e que possam ocupar o seu próprio lugar na sociedade de chegada é a aprendizagem da língua do país anfitrião, que assume contornos diferentes face ao ensino de uma língua a outros grupos. Tal deve-se à especificidade do perfil dos alunos em causa, já que as suas circunstâncias implicam a compreensão de uma série de traços individuais e particularidades culturais e sociocomunicativas.

O desenvolvimento deste processo de aprendizagem levanta diferentes questões que são decisivas para compreender a importância que o ensino de línguas tem no processo de inclusão social. Por esta razão, apresentam-se, em seguida, os principais desafios que cabe assumir para que a aprendizagem da L2 seja o mais eficaz e bem-sucedida possível e conduza à integração plena na sociedade de acolhimento.

3.1. Desmistificação de estereótipos

No ensino de L2, há várias ideias erradas com um impacto negativo no desenvolvimento da aprendizagem. Muitas delas estão relacionadas com a imagem que se tem dos migrantes e das suas possibilidades enquanto aprendentes, condicionando assim o ensino de L2 a partir de uma perspetiva pouco valorizada e atrativa. Além disso, materializam-se expectativas educativas que não costumam corresponder à realidade. Por vezes, estes **estereótipos** aparecem devido à atribuição de aspetos negativos a todo o grupo com base em casos pontuais e à definição de perfis pelas suas carências: o que não são, o que não têm, o que não sabem ou o que não podem.

Em seguida, apresentam-se três ideias que surgem com frequência no imaginário coletivo:

- 1 | Existência de um primeiro nível de discriminação em função da origem, da nacionalidade e da cultura do aprendente.

+ Saber mais

AS VARIEDADES LINGUÍSTICAS

Há línguas que não possuem um sistema de escrita, existindo, por conseguinte, culturas ágrafas ou orais. Podem encontrar-se alguns exemplos em certos lugares da África Ocidental, como a Gâmbia ou o Senegal.

Também há línguas que usam sistemas de escrita diferentes do alfabeto latino, como o alfabeto árabe, grego, hebraico ou cirílico, utilizado (este último) pelos falantes de russo, ucraniano, sérvio ou búlgaro.

É fundamental considerar esta diversidade, uma vez que os professores não podem ignorar as idiossincrasias dos seus alunos e devem compreender que as diferenças culturais não se medem em termos de superioridade, mas em termos de identidade.

HEBRAICO

אבגד

ÁRABE

أبجد

LATINO

a b c d

GREGO

α β γ δ

CIRÍLICO

а б г д

Isto traduz-se numa série de expectativas negativas em termos educativos que impedem a identificação do verdadeiro potencial e conhecimento do aprendente e que geram um sentimento negativo – e desacertado – face às suas possibilidades de aproveitamento educativo e aos resultados por ele alcançados.

2 | Consideração das carências socioeconómicas como uma condicionante negativa para a aprendizagem.

A investigação na área da aquisição de línguas revela que esta variável – que, por vezes, nem sequer é real, mas uma suposição – tem escassa relevância face a outras, como o tempo de permanência no país, a idade aquando da chegada, a escolarização ou o contacto com nativos.

3 | Escassa formação prévia como um impedimento para o progresso na aprendizagem de uma língua.

A tendência de considerar imigrantes e refugiados como pessoas com um baixo nível de escolaridade nem sempre corresponde à verdade. A fim de garantir uma integração bem-sucedida no nosso sistema educativo, é essencial que os professores estejam conscientes das principais características dos sistemas de ensino dos países de origem dos estudantes, bem como do seu nível de conhecimentos prévios.

Por estas e outras razões, o ensino de línguas no contexto em questão realiza-se não raras vezes a partir de conceções focadas em remediar um conjunto de insuficiências atribuídas aos imigrantes. Assim sendo, o ensino pode assentar numa perspetiva assistencial – que considera necessário dotar este grupo de diferentes recursos para a vida social e pessoal – e compensatória – sem expectativas de sucesso escolar, visto que se assume que as insuficiências dos estudantes são difíceis de compensar. Este desconhecimento dos estudantes e dos sistemas de ensino das sociedades de origem traduz-se em expectativas desadequadas e em práticas educativas simples que reforçam a passividade dos estudantes.

3.2. O perfil do aprendente

Um dos principais desafios que enfrentamos ao discutir o ensino de L2 para migrantes e refugiados é o elevado grau de heterogeneidade da população discente, que será discutido de forma mais pormenorizada no quarto capítulo deste guia. Esta diversidade traduz-se numa série de necessidades afetivas, linguísticas, educativas, cognitivas e sociais, que variam em função de cada indivíduo e das suas circunstâncias e às quais é necessário dar resposta para oferecer um ensino que, tanto quanto possível, vá ao encontro das expectativas dos aprendentes.



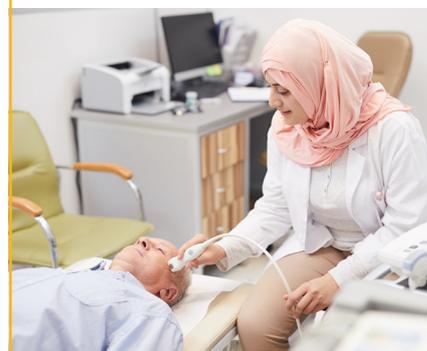
Tem-se negado frequentemente a imigrantes e a outros estudantes de minorias a oportunidade de adquirirem habilidades cognitivas complexas, porque se acredita que têm de mostrar primeiro a sua capacidade para adquirir conhecimentos básicos antes de serem instruídos em habilidades de nível superior.

Waxman y Téllez (2002)



MIGRANTE

peessoa cheia de experiência, moldada pela sua língua e cultura, portadora de muitos conhecimentos e saberes práticos, falante de uma ou mais línguas, capaz de resolver qualquer conflito desde que tenha as chaves de acesso ao mundo.
Miquel (2003)



As principais diferenças podem agrupar-se em dois níveis:

1 | Diferenças linguísticas e culturais devido à procedência de diferentes países com diferentes línguas e culturas.

Cada aluno tem uma visão do mundo organizada através da sua língua e cultura maternas. Esta diversidade pode provocar choques linguísticos e culturais que têm de ser evitados mediante um equilíbrio entre línguas e culturas. Além disso, pode haver diferenças na educação motivadas por fatores como os sistemas educativos da sociedade de origem. Estas disparidades refletem-se em estilos de aprendizagem distintos e traduzem-se em necessidades e expectativas educativas muito diversas, que importa ter em consideração ao iniciar o processo de ensino.

2 | Diferenças pessoais devido a fatores individuais

Aqueles que chegam a uma nova sociedade podem experimentar uma série de sentimentos comuns causados por um período de desenraizamento social, cultural e familiar que os psicólogos denominam como *luto da imigração*. Estes sentimentos manifestam-se na falta de motivação e de autoestima, em insuficiências comunicativas no ambiente de aprendizagem (dificuldades de comunicação com colegas e professores) e no stress gerado pelo imediatismo das necessidades dos imigrantes.

A estes elementos comuns acrescentam-se outros fatores individuais que implicam variação de uma pessoa para outra. Um exemplo é a geração de pertença, que se conceptualiza com base nas diferenças de idade aquando da chegada dos imigrantes ao país de acolhimento. Em termos gerais, podemos dizer que a primeira geração abrange aqueles que estabeleceram relações sociais num país para o qual imigraram como adultos, ao passo que a segunda geração se refere àqueles que chegaram ao país de acolhimento antes dos doze anos quer aos filhos de pais que pertencem à primeira geração.

A SÍNDROME DE ULISSES

A síndrome de Ulisses corresponde aos receios experienciados por qualquer indivíduo como consequência da separação de tudo o que era habitual e conhecido no seu mundo, na sua cultura materna. Os elementos principais desta síndrome são a separação da família, o sofrimento pelo fracasso na nova sociedade (exclusão), a luta pela sobrevivência (habitação, alimentação) e a generalização do medo da não aceitação (xenofobia).

+ Saber mais

Em 1990, Karl Mannheim introduziu o conceito de geração nas ciências sociais como um instrumento de reflexão sobre a mudança cultural. Hoje em dia, este conceito é muito útil para abordar as diferenças entre os chamados *imigrantes de primeira e segunda geração*.



Paralelamente, a idade implica ainda uma distinção entre adultos e adolescentes, já que cada um destes grupos tem as suas próprias necessidades e dificuldades. Por conseguinte, os adultos tendem a caracterizar-se por elementos como a falta de regularidade na frequência de cursos da língua de acolhimento, o que se pode dever a circunstâncias de diversa natureza, como o trabalho, por exemplo, enquanto a maioria do grupo adolescente se define por questões resultantes da sua integração nas escolas.

Por todas estas razões, saber quem são os imigrantes e de onde vêm, bem como entender as suas circunstâncias, é fundamental para lançar as bases que guiarão os processos de ensino e de aprendizagem na sociedade anfitriã. Assim sendo, é indispensável conhecer uma série de questões relacionadas com o seu nível de educação prévio, a sua língua e a sua cultura. Abaixo, em jeito de resumo, propomos oito aspetos procedimentais que podem ser úteis para dar início a esta reflexão:



- (1) Qual é a sua bagagem cultural e linguística?
- (2) Que língua(s) falam e como é que a(s) aprenderam?
- (3) Que nível de educação têm?
- (4) Frequentaram a escola? Em que língua?
- (5) Qual foi o percurso educativo que escolheram?
- (6) Qual é o seu grau de literacia?
- (7) Que importância tem a literacia na sua cultura e língua de origem?
- (8) A que geração pertencem? Que elementos sociais caracterizam essa geração?

3.3. O contexto de aprendizagem

Como referido anteriormente, no ensino de uma L2 a imigrantes e refugiados, a aprendizagem de uma língua afirma-se não tanto como um fim em si mesmo, mas como um meio para conseguir a integração na sociedade de acolhimento. Deste modo, a língua é concebida como um instrumento que permite acesso a todas as dimensões da sociedade. Por isso, a descrição correta do contexto sociolinguístico em que se aprende e se utiliza a língua permitirá a integração sociolinguística a todos os níveis.

Partindo desta perspetiva, consideramos os dois cenários de aprendizagem mais comuns no ensino de línguas, cuja diferença radica no papel que a língua a ser aprendida desempenha na realidade do indivíduo: (1) uso ocasional da L2 e (2) uso diário da L2. O processo de aprendizagem dos imigrantes e refugiados insere-se neste último cenário e difere substancialmente do dos aprendentes que usam a língua ocasionalmente.



A chave para a compreensão da língua no seu contexto consiste em começar não com a língua, mas com o contexto [...] Só considerando a relação em questão (língua-contexto) a partir dos contextos é possível compreender uma parte essencial do que acontece quando uma língua é ensinada e usada.

Dell Hymes (1972)



USO OCASIONAL DA L2

A L2 não está presente na realidade em que o sujeito vive diariamente: o seu uso é ocasional e por vezes limitado ao contexto de aprendizagem.

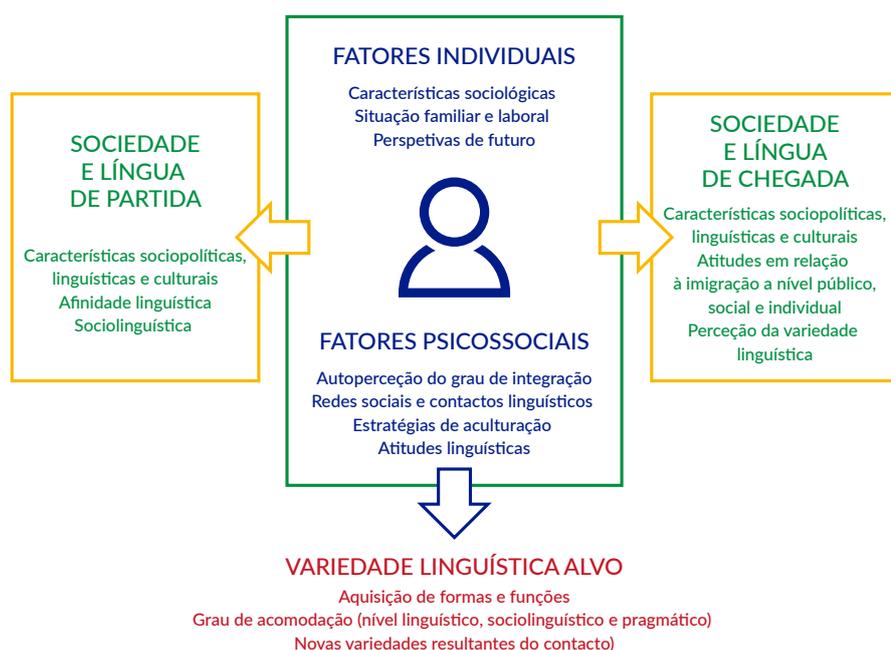
USO DIÁRIO DA L2

A L2 está presente no contexto imediato do aprendente, que entra em contacto com ela na realidade diária em que se insere.



Com base no que já foi dito, compreenderemos ao longo destas páginas o contexto que nos ocupa como um “conjunto de elementos relacionados com o meio envolvente do sujeito (sociais, culturais, económicos, ocupacionais, relacionais, etc.) que determinam o modo em que este entra em contacto com a nova língua, a usa e a modifica” (Villalba, 2017: 383), adaptando-a, por conseguinte, às suas circunstâncias sociocomunicativas.

Por sua vez, dentro deste quadro geral, encontramos dois tipos de contexto: o ambiente institucional do processo de ensino-aprendizagem e o ambiente social em que a interação real ocorre. Ambos estão intimamente relacionados, de tal modo que conhecer o meio envolvente do aprendente é algo decisivo para construir um ambiente de aprendizagem adequado. A fim de entender este contexto, é essencial compreender a complexidade inerente ao processo de integração sociolinguística. O modelo seguinte propõe como eixos centrais a pessoa migrante – com as suas características individuais e psicossociais – e a variedade ou variedades que surgem do contacto. Simultaneamente, assumem-se as circunstâncias contextuais da sociedade de partida e as da sociedade de chegada como elementos transversais a todo o processo:



Adaptado de Paredes García (2020: 54)

3.4. Formação dos docentes

O ensino de línguas a imigrantes e refugiados é uma atividade que envolve um grande número de instituições e profissionais. Os professores desempenham um papel protagonista, o que obriga a considerar a sua formação como um objetivo primordial. Por todas estas razões e como veremos detalhadamente no quarto capítulo deste guia, reconhecer a importância do ensino de línguas a imigrantes e refugiados é essencial para estabelecer planos e modelos de formação eficazes. Esta formação deve cumprir igualmente certas características gerais, como as que se indicam em seguida:

1 | Basear-se em teorias de aquisição de línguas e combinar aspetos teóricos e práticos.

Esta formação profissional especializada, que se deve entender como um processo amplo e técnico de preparação, é fundamental para o professor se tornar num especialista competente no ensino de segundas línguas. Esta formação permitir-lhe-á relacionar a teoria e a prática e adaptar a sua abordagem metodológica de modo que os aprendentes sejam capazes de aplicar os conteúdos explorados em sala de aula na sua própria realidade.

2 | Combinar o domínio de competências e capacidades linguísticas com aspetos interculturais.

Trata-se de oferecer um ensino em que se conjugue o domínio das competências básicas de docência e das capacidades linguísticas previstas nas diversas matérias curriculares. Dentro destas competências, é essencial recordar o papel do professor enquanto agente canalizador da aprendizagem da língua e das diferenças culturais, sendo este concebido como um mediador sociocultural.

3 | Entender as particularidades deste tipo de ensino e as circunstâncias deste grupo.

É essencial proporcionar ao professor as ferramentas para entender tanto as particularidades deste tipo de ensino como as circunstâncias deste grupo (imigrantes e refugiados). Neste sentido, importa relembrar que a tarefa básica do professor consiste em transformar o conhecimento teórico e prático em conhecimento útil apropriado não só às características e necessidades dos seus estudantes, mas também à realidade social em que vivem.



AS COMPETÊNCIAS DOCENTES

1. Organizar situações de aprendizagem
2. Avaliar a aprendizagem e o desempenho dos alunos
3. Implicar os aprendentes no controlo da sua própria aprendizagem
4. Facilitar a comunicação intercultural
5. Gerir sentimentos e emoções
6. Usar as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para o desempenho do seu trabalho.

Instituto Cervantes (2018)

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

De acordo com a teoria estabelecida pelo psicólogo Howard Gardner, cada pessoa desenvolve até oito tipos de inteligência diferentes. Conforme os potenciarmos, seremos capazes de aprender melhor e de uma forma otimizada. Consequentemente, conhecer e reconhecer as inteligências múltiplas permitir-nos-á responder às necessidades de alguns estudantes que requerem outras vias de formação adaptadas às suas habilidades.



MUSICAL
CORPORAL-CINESTÉSICA
INTERPESSOAL
LINGUÍSTICO-VERBAL
LÓGICO-MATEMÁTICA
NATURALISTA
INTEREMOCIONAL
VISUAL-ESPACIAL

Uma vez delineadas as características que devem definir a formação do professor, é essencial indicar os passos que este deve ter em consideração antes e durante o processo de ensino:

1 | Análise de necessidades.

Antes de começar com o processo de ensino propriamente dito, é aconselhável realizar uma análise de necessidades que permita identificar as necessidades, expectativas e motivações principais do grupo-alvo, de forma a adaptar o processo de ensino aos aprendentes. A **técnica SWOT** pode ser muito útil para levar a cabo esta análise, dado que favorece a reflexão sobre os aspetos positivos e negativos a considerar durante o processo de ensino.

A ANÁLISE SWOT

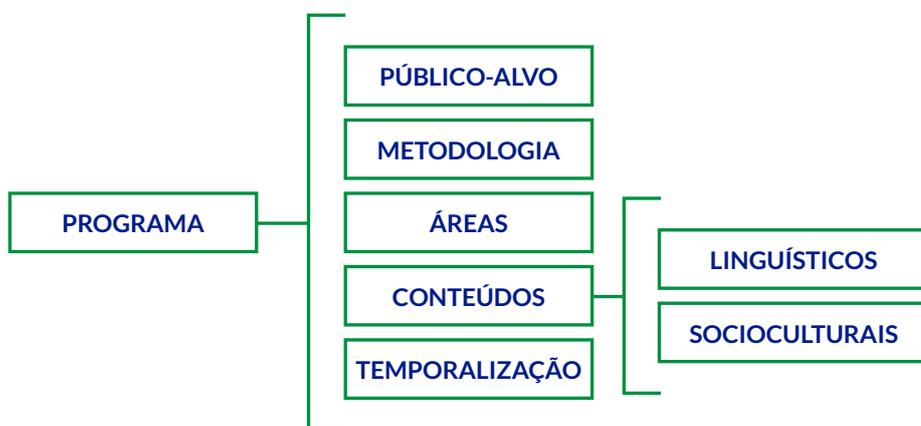
Trata-se de uma ferramenta para analisar a situação de uma instituição, projeto ou pessoa que se realiza através da apreciação das suas características internas (forças [Strengths] e fraquezas [Weaknesses]) e da sua situação externa ou contextual (ameaças e oportunidades [Threats and Opportunities]).



2 | Programação de conteúdos

Todos os conteúdos de um curso, sejam linguísticos, sociais ou culturais, devem ser programados em função das necessidades e expectativas identificadas na análise preliminar. Sempre que possível, convém partir de um plano curricular especializado no ensino de línguas a imigrantes e refugiados.

É necessário incorporar diferentes elementos na programação, como o público-alvo, a metodologia, as áreas ou tópicos que vão ser trabalhados e o tempo previsto para o desenvolvimento do programa, i.e., a temporalização (*timing*). Além disso, podem incluir-se outras questões, como os recursos disponíveis ou outras sugestões didáticas.



Em seguida, apresenta-se um exemplo de parte de uma programação de conteúdos em torno do tema *Na Cidade*.

NA CIDADE	
SECÇÕES	CONTEÚDOS
FRASES ÚTEIS	Dar e pedir informação sobre a existência de um lugar ou de um serviço público
RECURSOS GRAMATICAIS	Advérbios e expressões de tempo e de lugar
RECURSOS LEXICAIS	Estabelecimentos e serviços na cidade
PRODUÇÃO ORAL	Conversa para perguntar e indicar como se chega a um lugar
INFORMAÇÃO SOCIOCULTURAL	Normas e costumes nos transportes públicos (comprar bilhetes, pedir para parar, numeração dos assentos...)

3 | Criação ou adaptação de atividades e materiais didáticos

Como referido anteriormente, uma formação adequada proporcionará ao professor um conjunto de diretrizes que lhe permitirão adaptar os materiais existentes ou criar novos e selecionar conteúdos conformes à realidade linguística e cultural dos aprendentes. O quinto capítulo deste guia aborda a questão dos materiais didáticos e, por isso, mostramos a título de exemplo apenas seis atividades que poderiam ser utilizadas num curso para recém-chegados a um novo país.

COMPETÊNCIAS ORAIS	COMPETÊNCIAS ESCRITAS
<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentar e apresentar-se • Participar numa entrevista de emprego • Solicitar informação sobre trâmites administrativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar notas em aula • Completar um formulário de recenseamento • Interpretar um contrato de arrendamento

4 | Investigação

Por último, importa assinalar que a figura do professor se identifica com a de um investigador permanente, capaz de detetar, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, as necessidades formativas não só dos aprendentes, mas dele próprio. Deste modo, é essencial que o professor tenha acesso a informação atualizada sobre uma variedade de aspetos, como os avanços no campo da linguística aplicada ao ensino de L2, os desafios sociais que os seus aprendentes enfrentam e o desenvolvimento de diferentes iniciativas no âmbito educativo, de que falaremos na próxima secção.

A LINGUÍSTICA DA MIGRAÇÃO

Devido ao aumento dos estudos sobre os efeitos que os movimentos migratórios têm na linguagem está a desenvolver-se atualmente uma nova disciplina, a chamada *linguística da migração*.

Pode encontrar mais informação consultando revistas especializadas em migração como a *International Migration Review*, *Lengua y migración*, *Central and Eastern European Migration Review*, *Ethnicities*, *Journal of International Migration and Integration*, etc.



3.5. O desenvolvimento de iniciativas no âmbito educativo



Medidas legislativas

Sabia que em 1977 se estabeleceu a primeira medida legislativa referente à escolarização dos filhos dos trabalhadores migrantes? Atualmente, a legislação europeia estipula que os estados de acolhimento devem facilitar o ensino da língua nacional (ou de uma das várias línguas nacionais, se for o caso) aos menores imigrantes. Além disso, devem tomar-se medidas para permitir que estes menores aprendam a sua língua materna.

A aprendizagem da língua de acolhimento desempenha um papel fundamental no processo de redução dos custos associados ao processo de emigração. Neste sentido, como já referido neste guia, a distância existente entre a língua e a cultura de origem do imigrante e as do país a que ele se dirige exerce uma influência direta no grau de integração social do imigrante. Por esta razão, a promoção de planos educativos, bem como de cursos e currículos de ensino e de aprendizagem das diferentes línguas de acolhimento, em consonância com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL), é um elemento prioritário para o progresso no ensino de línguas.



QECRL

Documento que fornece uma base comum para o desenvolvimento, em toda a Europa, de programas de línguas, diretrizes curriculares, exames, manuais, etc. Estabelece também diferentes níveis para o ensino e aprendizagem de línguas (ver figura):



O desafio educativo é notório dada a ampla variedade de perfis de aprendentes, de estilos e ritmos de aprendizagem, bem como de interesses e motivações. Para ajudar a dar resposta a estes desafios em termos de equidade e qualidade, a Comissão Europeia oferece diversas ferramentas que podem ajudar a completar o processo educativo da população imigrante. Entre elas incluem-se as seguintes:

- **Programa Erasmus+.** Este programa financia projetos e outras atividades cujo objetivo é o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e a promoção da cooperação entre países, a fim de fomentar a integração de imigrantes e refugiados em todos os setores educativos.
- **Rede SIRIUS.** Esta rede apoia a educação de crianças e jovens de origem migrante através da realização de atividades a nível nacional e internacional, estabelecendo pontes entre

investigadores, decisores políticos e profissionais no âmbito da educação.

• **School Education Gateway.** Trata-se de uma plataforma que permite a profissionais trocarem informações, partilharem materiais (artigos, planos de aulas, etc.) e serviços de acesso (por exemplo, cursos *online*) sobre temas como a inclusão, a diversidade cultural e a integração em sala de aula de alunos migrantes recém-chegados.



Uma das iniciativas do *School Education Gateway* é a plataforma eTwinning, que conecta escolas em toda a Europa através das ferramentas TIC e permite aos responsáveis e ao pessoal das escolas partilhar as suas experiências e oferecer assistência mútua.

Além disso, o Conselho Europeu promove diferentes iniciativas para fomentar a educação dos migrantes, considerando que a aprendizagem das línguas é o eixo central para a integração e a coesão social. Destaca-se o **projeto LIAM** (*Linguistic Integration of Adult Migrants*), que disponibiliza diferentes ferramentas, como cursos de formação de línguas para migrantes e refugiados. Oferece ainda numerosos recursos para professores destinados à promoção da aprendizagem de línguas mediante a sua utilização pelos refugiados.



Erasmus+

DOIS PROJETOS ERASMUS+

includEd

INCLUDEED

Social cohesion and INCLUSION: DEVELOPING the EDUCATIONAL possibilities of the European Multilingual Heritage through Applied Linguistics.

O objetivo principal é a integração das comunidades de migrantes e refugiados na Europa através de uma das vantagens principais deste continente: as suas línguas. Para mais informação, veja: includeed.usal.es



XCELING

Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt.

Entre os seus objetivos encontra-se a criação de materiais dirigidos a pessoas socialmente desfavorecidas como refugiados ou imigrantes. Veja-se a título de exemplo a aplicação de telemóvel 7LING, abordada no quinto capítulo. Para mais informação, veja: xceling.usal.es



Atividades

5. A teoria do icebergue, proposta por Freud, postula que a mente humana se assemelha a um icebergue cuja parte saliente representa o conhecimento consciente do indivíduo, como as percepções, pensamentos e memórias presentes. A parte submersa, por sua vez, contém o conhecimento inconsciente.

Com base nesta teoria, reflita nas seguintes questões:

Quais são os aspetos do icebergue que pensa serem visíveis quando um professor dá aulas de língua segunda a migrantes e refugiados?

Por outro lado, quais são aqueles que pensa que se podem camuflar?

Com base nas suas reflexões, que aspectos deve um professor considerar ao enfrentar um processo de ensino de línguas dirigido a estes grupos?



6. Imagine que tem de dar um curso a um grupo com as seguintes características:

- *L1*: oito são falantes de árabe, dois têm o búlgaro como L1 e outros dois o ucraniano. Nenhum conhece o alfabeto latino.
- *Nível*: seis estudantes têm um A1 inicial e os restantes um A2 avançado.
- *Literacia*: dois não conseguem ler nem escrever.
- *Idade*: todos são adultos.
- *Recursos*: sala de aula (sem computador ou projetor), mesas, cadeiras, quadro.

Elabore uma análise SWOT inicial procurando responder às seguintes questões:

FRAQUEZAS	Recursos? Experiência prévia?
AMEAÇAS	Grupo heterogéneo? Obstáculos no ambiente?
FORÇAS	Formação? Adaptabilidade?
OPORTUNIDADES	Experiência de ensino? Aprendizagem e integração?

CAPÍTULO 2

Perfis linguísticos dos migrantes



1. LÍNGUA E MIGRAÇÃO

1.1. Conceitos básicos

2. DIREITOS LINGÜÍSTICOS E DIREITOS HUMANOS

2.1. Convenção Europeia dos Direitos Humanos

2.2. Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias

2.3. Ações para a promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística por instituições europeias

3. PERFIS DOS MIGRANTES

3.1. Necessidades linguísticas e variáveis do aprendente

4. NECESSIDADES LINGÜÍSTICAS DOS MIGRANTES

1 | Língua e migração

Tendo-se explorado o tema da migração no capítulo anterior, consideremos agora os temas relacionados com as línguas de migrantes e refugiados no contexto europeu, bem como os direitos linguísticos. Verificamos que o termo **migrante** se refere a uma vasta gama de indivíduos oriundos de diversos contextos. Neste capítulo, analisaremos a variedade de direitos linguísticos dos falantes e as necessidades linguísticas dos migrantes, incluindo refugiados e requerentes de asilo, bem como dos seus filhos. Primeiramente, definimos alguns termos chave e depois prosseguiremos com a análise dos direitos linguísticos a partir de uma perspetiva jurídica e de direitos humanos, antes de examinarmos alguns dos desafios linguísticos experienciados por migrantes. Em seguida, exploramos alguns aspetos relativos aos perfis linguísticos e às necessidades linguísticas dos migrantes.



*Wer fremde Sprachen nicht kennt,
weiß nichts von seiner eigenen.
Quem não conhece línguas estrangeiras não
conhece verdadeiramente sua própria língua.*

Johann Wolfgang von Goethe



1.1. Conceitos básicos

O capítulo anterior introduziu o contexto da migração e os diferentes tipos de migrantes. Diferentes termos são usados para descrever indivíduos que deixaram as suas casas e que atravessaram fronteiras para encontrar uma nova vida. Por vezes, estes termos são usadas indistintamente, mas há diferenças importantes entre eles. Como veremos em seguida, estes termos envolvem diferenças importantes no que concerne ao estatuto legal das pessoas referidas.

A palavra **refugiado** refere-se a um indivíduo que deixou o seu país por estar em risco de perseguição e de violação dos direitos humanos. Ao abrigo do direito internacional, os refugiados têm direito a procurar segurança e proteção fora do seu país.

Artigo

REFUGIADO

Pessoa, que temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, 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 sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele.

Convenção de Genebra (1951, Protocolo de 1967)

Um **requerente de asilo** é a pessoa que deixou o seu país devido a receios pela sua segurança e pelos direitos humanos, mas que ainda não foi legalmente reconhecido como refugiado noutro país, ou seja, o seu pedido de asilo ainda se encontra em processamento. A Convenção de Dublin adotada pela União Europeia ajuda a identificar o país responsável pelo processamento dos pedidos de asilo de indivíduos oriundos de países não europeus e que é normalmente o primeiro Estado Membro da UE onde chegam os requerentes.

No entanto, além dos refugiados (a quem foi legalmente concedido o asilo) e dos indivíduos que requerem asilo, há também muitas outras pessoas em movimento em todo o mundo. O termo **migrante** é usado para descrever essas pessoas, referindo-se quer a emigrantes quer a imigrantes. Não existe uma base jurídica específica relacionada com o termo migrante. De acordo com a Organização Internacional para as Migrações, existem atualmente mais de 220 milhões de migrantes internacionais em todo o mundo – um número que mais do que duplicou nos últimos 30 anos. Como vimos no capítulo anterior, há muitas razões pelas quais as pessoas migram. Podemos pensar sobre este fenómeno internacional através de uma combinação de fatores de impulso e de atração.

As pessoas podem ser “impulsionadas” a sair do seu próprio país de origem devido à fome, pobreza, desastres naturais, agitação política ou violência. As pessoas podem ser “atraídas” para outro país devido a melhores oportunidades económicas, sociais e educacionais, para se reunirem com a restante família, de forma permanente ou temporária. Portanto, à luz destes fatores, podemos igualmente considerar que há países de envio e de receção quando se trata de migração. Em todo o mundo, há migrantes altamente qualificados com meios e qualificações reconhecidas internacionalmente, que se deslocam a outros países para desenvolverem a sua carreira, bem como migrantes sem meios ou qualificações, tanto documentados como não documentados, que se deslocam essencialmente pelas mesmas razões.

Saber mais

Mais de 130 países em todo o mundo assinaram a Convenção de Genebra, incluindo todos os países da União Europeia (UE). Ao fazê-lo, estes governantes assumem a responsabilidade de proteger os direitos dos refugiados.

Os migrantes internacionais encontram-se igualmente divididos quanto ao género. As mulheres que emigram tendem a ser casadas. A investigação revela que, em alguns tipos de migração, estão sobretudo envolvidos homens jovens e solteiros, especialmente na migração laboral, na migração ilegal (não documentada) e naquela de pessoas cujas culturas desencorajam a migração de mulheres que não estão acompanhadas. Os homens jovens migram tipicamente na faixa dos 20 ou 30 anos de idade. Em alguns contextos, a emigração de mulheres jovens é frequente, por exemplo, nas Filipinas, de onde as mulheres migram para a Europa como profissionais de saúde ou para os estados do Golfo como empregadas domésticas.



Atividades

1. Reflita sobre as seguintes questões:

A | Os termos **refugiado**, **requerente de asilo** e **migrante** são muitas vezes usados indistintamente, embora tenham significados muito diferentes. Como é que estes termos são usados no seu contexto local? Existem outros termos específicos que são usados no seu país / na sua região para descrever pessoas que se deslocam?

B | Quais são alguns dos fatores de impulso no contexto da migração internacional?
Consegue identificar 3 fatores impulsionadores que não tenham sido mencionados anteriormente?

C | Quais são alguns dos fatores de atração para os migrantes?
Consegue identificar 3 fatores de atração que não tenham sido mencionados anteriormente?

2 | Direitos linguísticos e direitos humanos

Abordámos acima o estatuto legal conferido pelo termo **refugiado**, ao abrigo da Convenção de Genebra, um acordo jurídico internacional. É igualmente importante compreender o contexto jurídico relativo às línguas que falamos. A língua é parte integrante da vida quotidiana. Usamos a língua para comunicar e como forma de expressão. Esta expressão acontece de muitas maneiras; é a expressão do nosso eu mais íntimo, da nossa identidade e da nossa cultura.

A língua é um direito humano e é explicitamente referida na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). A Declaração foi traduzida para mais de 500 línguas e abriu caminho para legislação da União Europeia e regional. Além disso, é considerada como uma base para a justiça, paz e liberdade.



Negar às pessoas os seus direitos humanos é desafiar a sua própria humanidade. Se falar com um homem numa língua que ele compreende, alcançará a sua mente. Se falar com ele na sua própria língua, alcançará o seu coração.

Nelson Mandela

A linguagem e a identidade estão fundamentalmente interligadas. Depois de se retirarem todas as camadas do que vestimos, do que comemos e de tudo o que nos marca, o que resta, no fim, são as nossas palavras.

Jhumpa Lahiri



Artigo

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

Os **direitos linguísticos** referem-se aos direitos dos falantes de desfrutarem do uso da sua língua na sociedade civil. Todavia, é evidente que em todo o mundo se colocam muitos desafios à livre utilização de algumas línguas. Estes incluem oportunidades limitadas para as crianças aprenderem e receberem educação através da língua preferencial da sua família, falta de reconhecimento formal da língua e limitações ao uso da língua na vida pública ou nos meios de comunicação social. Os direitos linguísticos são complexos e são vividos de forma diferente nos contextos locais. Sendo evidente que se advoga a defesa das melhores práticas, que permitem aos indivíduos e às comunidades o exercício os seus direitos linguísticos, a verdade é que os direitos linguísticos dos migrantes ficam aquém daqueles de que usufruem os falantes das línguas autóctones. Começam a surgir iniciativas para abordar esta questão, tais como o conjunto de instrumentos do Conselho da Europa para o Apoio Linguístico a Refugiados Adultos (voltaremos a este conjunto de instrumentos com mais detalhe em baixo), bem como a legislação europeia e nacional sobre a igualdade. Outro exemplo é a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, uma lei de direitos civis. Nesta, as considerações linguísticas são muito importantes e orientam vários aspetos relacionados com a não discriminação, acessibilidade, etc. A definição de língua é ampla e remete para línguas faladas e gestuais, bem como para outras formas de línguas não faladas.

De acordo com a página do *Ethnologue*, que elenca as diferentes **línguas mundiais**, existem atualmente 7.139 línguas faladas em todo o mundo.

123 Dados

Atualmente, falam-se 7.139 línguas em todo o mundo.

Aproximadamente 40 % das línguas do mundo estão em perigo de extinção, tendo, cada uma delas, menos de 1.000 falantes.

Este número está constantemente a alterar-se porque as comunidades linguísticas também estão a mudar. As línguas precisam de comunidades de falantes (de línguas orais e gestuais) para sobreviverem. É preocupante que aproximadamente 40% das línguas estejam em perigo, com menos de 1000 falantes. Por outro lado, mais de metade da população mundial fala uma de apenas 23 línguas. Isto realça a necessidade de preservação e de proteção das nossas línguas vivas. Na União Europeia, cerca de 40-50 milhões de pessoas falam uma de 60 línguas regionais ou minoritárias. Tal como muitas línguas com um número reduzido de falantes, algumas estão gravemente ameaçadas.

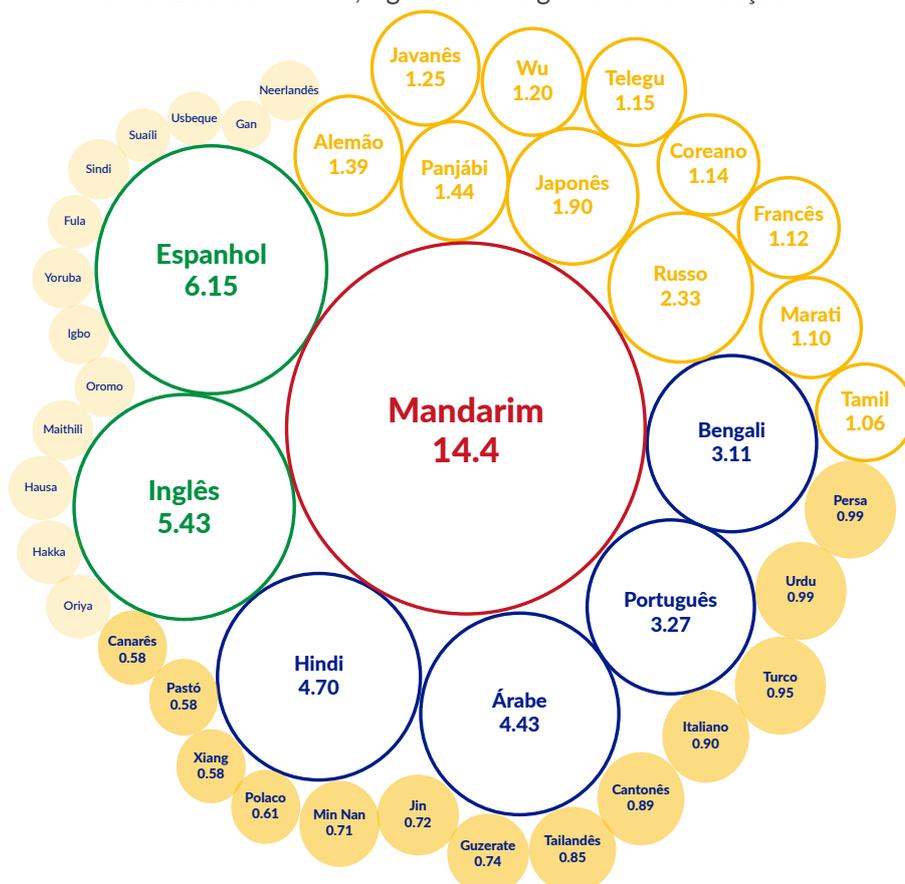


Imagem 1. Línguas por número de falantes (milhões). Adaptado de Mikael Parkvall, Världens 100 största språk 2007 (As 100 Línguas mais Faladas do Mundo em 2007), em Nationalencyklopedin.

Os direitos linguísticos são explicitamente referidos no artigo 342.º do Tratado da União Europeia (versão consolidada) (2012) em que se estabelecem os direitos dos cidadãos europeus, nomeadamente o direito de petição ao Parlamento Europeu, de requerimento ao Provedor de Justiça Europeu, e o direito de os cidadãos se dirigirem a instituições e a órgãos consultivos da União em qualquer uma das línguas do Tratado, obtendo uma resposta na mesma língua. Este Tratado também compromete a União Europeia a desenvolver a dimensão europeia na educação, particularmente através do ensino e disseminação das línguas dos estados-membros. A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia foi adotada em 2000. O artigo 21.º desta Carta proíbe a discriminação baseada na língua e o artigo 22.º obriga a União Europeia a respeitar a diversidade linguística.

123 Dados

A União Europeia reconhece 24 línguas oficiais.
O lema da UE é Unidos na Diversidade e a diversidade linguística representa, na prática, uma parte importante deste lema.

Na União Europeia, 40-50 milhões de pessoas falam uma de 60 línguas regionais e minoritárias.

A Convenção Europeia dos Direitos Humanos (1950) oferece uma proteção similar para as línguas e, mais recentemente, também o faz a Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias (Conselho da Europa), que entrou em vigor em 1998. A seguir, examinaremos com mais pormenor estes dois instrumentos jurídicos.

2.1. Convenção Europeia dos Direitos Humanos

Esta convenção proíbe a discriminação com base nos seguintes fundamentos que incluem a língua:

O gozo dos direitos e liberdades enunciados na presente Convenção deve ser garantido sem discriminação alguma em razão, nomeadamente, do sexo, raça, cor, língua, religião, convicções políticas ou outras, origem nacional ou social, pertença a uma minoria nacional, riqueza, nascimento ou outra situação.

A Convenção consagra o direito de qualquer pessoa que seja detida a ser prontamente informada, numa língua que compreenda, dos motivos da detenção e de quaisquer acusações, e de ter a assistência gratuita de um intérprete se não compreender ou não falar a língua utilizada em tribunal.

2.2. Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias

A *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias* é a convenção europeia para a proteção e promoção de línguas usadas pelas minorias autóctones. Esta Carta proporciona um reconhecimento muito necessário das línguas autóctones em toda a Europa. As línguas regionais ou minoritárias são línguas diferentes da(s) língua(s) oficial(is) de um determinado estado europeu, tradicionalmente utilizadas dentro de uma região específica do estado por um grupo de nacionais de menor dimensão do que o resto da população. Ainda assim, esta definição tem lacunas, uma vez que não abrange as línguas gestuais ou línguas especificamente usadas por migrantes (que não são línguas autóctones).

Juntamente com a Convenção Quadro para a Proteção de Minorias Nacionais do Conselho Europeu, o objetivo da Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias é proteger as minorias nacionais através da defesa de línguas regionais ou minoritárias faladas por essas minorias. Esta Carta foi acordada à luz da premissa de que “a proteção das históricas línguas regionais ou minoritárias da Europa, algumas das quais se encontram em risco de eventual desaparecimento, contribui para a manutenção e para o desenvolvimento da riqueza cultural e das tradições da Europa”. A Carta também reconhece como um direito inalienável o de utilizar uma língua regional ou minoritária na vida privada e pública.



2.3. Ações para a promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística por instituições europeias

À luz de legislação desta natureza, as instituições da União Europeia adotaram muitas ações para promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística. Desde a criação da União Europeia, tem havido avanços muito importantes no apoio às línguas, incluindo a promoção da aprendizagem de línguas de outros estados-membros, o apoio ao ensino e intercâmbio de línguas e a criação do Centro Europeu de Línguas Modernas (ECML) do Conselho da Europa.

No **Parlamento Europeu**, cada uma das 24 línguas oficiais dos estados-membros é igualmente importante na condução dos trabalhos. A acessibilidade é respeitada, tendo cada membro do Parlamento Europeu o direito de falar em qualquer uma das línguas da UE à sua escolha. Em 2009, foi aprovada a resolução “Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum”. Em 2016, o Parlamento Europeu adotou uma resolução sobre línguas gestuais e intérpretes profissionais de línguas gestuais, permitindo que cidadãos com dificuldades de audição e membros de comunidades surdas tenham um melhor acesso à informação e à comunicação. Outro compromisso com os direitos linguísticos ocorreu em 2018, quando foi aprovada a resolução sobre a igualdade linguística na era digital. Estes são apenas alguns exemplos das políticas progressivas apresentadas pelo Parlamento Europeu.



Imagem 2. Parlamento Europeu

Um outro exemplo diz respeito ao Tribunal de Justiça da União Europeia. O Tribunal resolve litígios jurídicos entre instituições da UE, governos nacionais e, em algumas circunstâncias, casos apresentados por pessoas singulares, empresas e organizações. O multilinguismo está no centro do trabalho do Tribunal. No extenso “Regulamento Interno”, às questões linguísticas é dedicado um capítulo próprio. Apesar de a língua de trabalho do Tribunal ser o francês, o arguido, quer seja um Estado Membro ou uma pessoa singular, tem o direito de o processo ser conduzido na língua oficial desse Estado ou noutra língua, se assim o desejar. Existe a obrigação de fornecer materiais traduzidos e um membro do público pode solicitar o acesso aos documentos do tribunal através de uma das línguas reconhecidas.



Imagem 3. Tribunal de Justiça da União Europeia
curia.europa.eu/jcms/jcms/Jo2_7055/es

Atividades

2. Discutir:

O conhecido geógrafo Jared Diamond formula uma provocadora pergunta retórica:

“A perda de línguas não é uma coisa boa porque menos línguas significam uma comunicação mais fácil entre as pessoas do mundo?”.

O que pensa?

Devem as pequenas línguas regionais e minoritárias ser protegidas legalmente ou devem ser descartadas?

Deverão os migrantes simplesmente adotar a língua do seu novo país e esquecer as línguas que trouxeram consigo?

Refletir:

O Professor Diamond continua e responde à sua própria pergunta, como se apresenta a seguir.

O que acha desta resposta?

Talvez, mas é uma coisa má noutros aspetos. As línguas diferem na estrutura e no vocabulário, na forma como exprimem causa, os sentimentos e a responsabilidade pessoal, logo, na forma como moldam os nossos pensamentos. Não há uma língua “melhor” para todos os propósitos; em vez disso, línguas diferentes são mais adequadas para propósitos diferentes.
(Diamond, 2006).

3. Leia o excerto e responda às seguintes questões:

As línguas podem ser ativamente promovidas, passivamente toleradas, deliberadamente ignoradas, positivamente desencorajadas e até proibidas .

(David Crystal).

Que línguas lhe vêm à mente quando pensa em línguas que são promovidas, toleradas, ignoradas, desencorajadas ou proibidas? Tente nomear três.

Refleta sobre esta questão na história do seu país ou região e depois pense sobre esta questão na atualidade no seu contexto específico. Existem diferenças entre o passado e o presente?

Compare as suas repostas com as de outra pessoa, se possível. Quais são as semelhanças e as diferenças entre as vossas repostas?

3 | Perfis dos migrantes

Tendo examinado os direitos linguísticos, consideramos agora alguns dos tópicos-chave que emergem quando as pessoas estão em movimento devido aos variados fatores de impulso e de atração descritos anteriormente.

Para alguns migrantes, começar uma nova vida não representa um desafio significativo dado o nível de educação, as competências linguísticas e os recursos financeiros de que dispõem. No entanto, para muitos imigrantes, incluindo refugiados e requerentes de asilo, a mudança para um novo país e o estabelecimento de uma nova vida são difíceis e complexos. Além disso, muitos indivíduos nestas condições considerar-se-ão vulneráveis devido à fuga de conflitos, a experiências traumáticas, a luto, a ferimentos e a outras formas de perturbação. Isto significa que é importante considerar as necessidades linguísticas tendo por referência necessidades psicológicas e de saúde mais vastas. Os refugiados e os requerentes de asilo constituem um grupo particularmente vulnerável. Após uma migração forçada e uma viagem perigosa, que envolve frequentemente traficantes, as pessoas que pedem asilo na Europa entram em diferentes sistemas de acolhimento nacionais e regionais.

Frequentemente vítimas de suspeita, de racismo e de ressentimento, os migrantes experienciam a exclusão e o isolamento, que pode gerar sentimentos de ressentimento e contribuir ainda mais para a marginalização. As implicações para a saúde mental daqueles que fugiram das suas casas não podem ser subestimadas. Por forma a ter em conta estes desafios, a secção seguinte explora o que normalmente é descrito na literatura como **variáveis do aprendente** (i.e., os aspetos que distinguem alguns aprendentes de outros, por exemplo, a idade ou a língua materna) com referência específica a aprendentes refugiados e migrantes.



O professor David Little (2000: 9-10) descreve os refugiados como populações minoritárias, por definição:

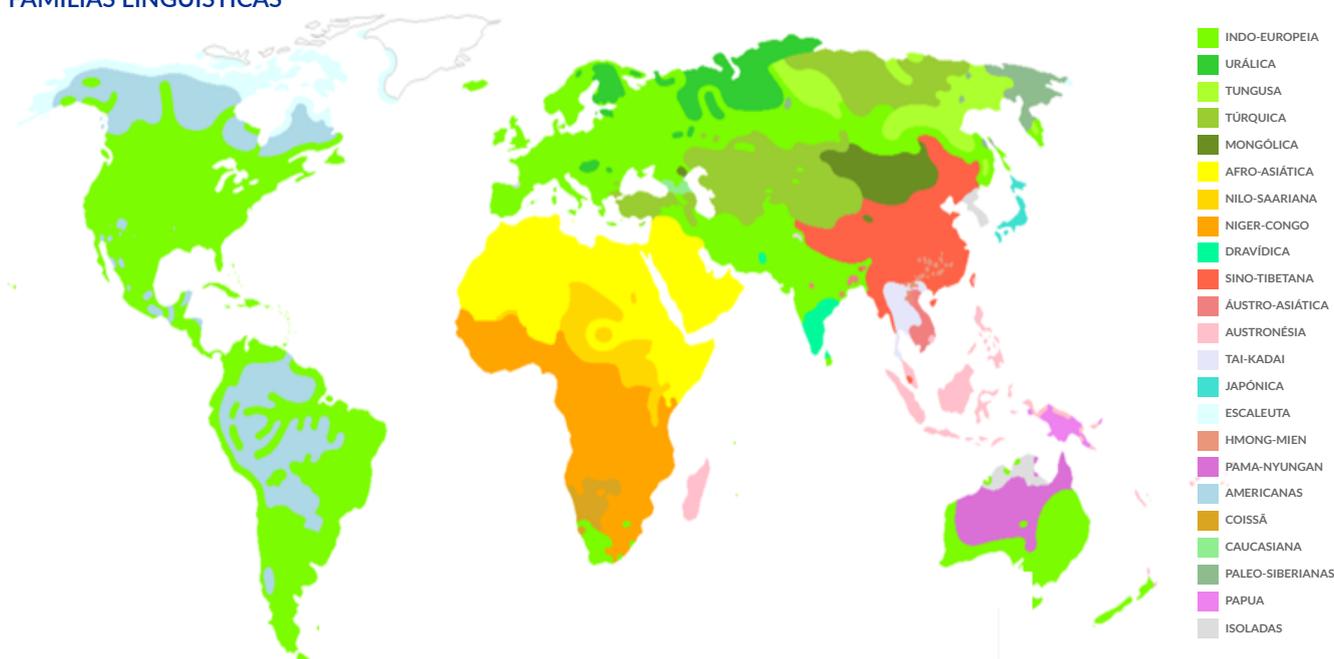
O facto de se ser refugiado é suscetível de dar origem a dificuldades emocionais e atitudinais, pelo que estas devem ser tidas em conta em qualquer tentativa de compreender e de aliviar os problemas linguísticos de qualquer grupo específico.



De acordo com o relatório de 2021 do Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, a maioria dos refugiados (68%) em todo o mundo era originária de cinco países, com a Síria no topo da lista, seguida da Venezuela, Afeganistão, Sudão do Sul e Myanmar. O **país de origem** e, portanto, as línguas nativas dos refugiados, são importantes variáveis a abordar quando se trata das necessidades educativas dos migrantes. As diferenças linguísticas entre as línguas faladas pelos refugiados e a(s) língua(s) da sua nova comunidade de acolhimento são provavelmente significativas e é provável que haja também a necessidade de aprender um novo sistema de escrita. Dependendo da origem e dos antecedentes dos indivíduos, poderá haver também a necessidade de aprender competências de literacia a partir do zero.

As diferenças entre línguas (ordem de palavras, sistemas de sons, etc.) são descritas como diferenças tipológicas. Todos nós consideramos que é mais fácil aprender uma língua que é tipologicamente semelhante à língua que já falamos, isto é, línguas da mesma família ou de famílias linguísticas estreitamente relacionadas. Muitos idiomas europeus fazem parte da família das línguas indo-europeias e esta situação linguística representa normalmente um desafio de aprendizagem para os falantes de outras famílias de línguas mundiais (por exemplo, afro-asiáticas).

FAMÍLIAS LINGÜÍSTICAS



A migração e o multilinguismo são fenómenos interligados. Muitos migrantes vêm, eles próprios, de contextos multilingues e a experiência da migração pode ter acrescentado outras línguas diferentes aos respetivos reportórios. Em alguns países de destino, poderá ser requerido o comprovativo de domínio de uma língua oficial, para acesso, por exemplo, ao ensino superior ou para a obtenção da cidadania.

+ Saber mais

A imigração internacional é, por definição, um fenómeno multilingue. Estudar a migração internacional é também estudar o multilinguismo.

Os desafios do multilinguismo incluem a integração dos migrantes na sociedade civil de uma forma que lhes permita uma participação plena, apoiando-os à medida que aprendem a(s) língua(s) da sua nova sociedade de acolhimento e proporcionando educação às suas crianças. Infelizmente, nestes processos, o bilinguismo e o multilinguismo são muitas vezes vistos como um obstáculo ou uma deficiência. Deste ponto de vista, o potencial do conhecimento linguístico prévio dos migrantes é negligenciado. Tratar a falta de habilidade para falar a língua do país de acolhimento torna-se uma preocupação prioritária, em vez de se reconhecer que o bilinguismo e o multilinguismo trazem muitos benefícios, incluindo – o que é importante – a capacidade de adquirir línguas com mais facilidade.



Também é fundamental considerar o tópico das atitudes linguísticas. Os migrantes podem preferir abandonar a sua língua quando saem do seu país de origem, porque essa língua pode estar associada a experiências negativas como a perseguição, a violência ou a opressão. Contudo, muitos migrantes também veem a sua língua materna como uma componente crucial das suas vidas, que reflete a sua identidade pessoal, que os liga às suas próprias origens, religiosas, culturais e pessoais, a diferentes gerações das suas famílias, sendo um laço com a pátria que deixaram para trás. Para alguns, a sua língua materna pode representar um aspeto importante de continuidade no meio de muitas outras mudanças.

Para muitos de nós, a nossa língua materna ou primeira língua está intrinsecamente ligada à nossa identidade – identidade social pessoal e identidade cultural. Esta é uma das várias razões pelas quais o direito a usar a nossa língua materna é um dos direitos humanos básicos. Do ponto de vista psicolinguístico, é importante enfatizar que a nossa língua materna atua como uma importante pedra angular para a aquisição linguística futura. Consequentemente, é um recurso cognitivo crucial para crianças e adultos.

4 | Necessidades linguísticas dos migrantes

Aprender uma língua numa nova comunidade de acolhimento traz muitos benefícios aos migrantes no seu dia a dia. Estes incluem:

- Benefícios económicos – salários mais elevados
- Acesso ao emprego, acesso a um melhor emprego
- Benefícios psicológicos e de saúde
- Autoestima, evitando a depressão, o isolamento, etc.
- Benefícios culturais
- Comunicação com os colegas de trabalho, compreensão intercultural, combate ao racismo
- Independência
- Teste de condução, abertura de uma conta bancária, liberdade de tradução
- Cidadania democrática

Porém, não é fácil, particularmente para os adultos, atingir o tipo de proficiência operacional numa nova língua que dê acesso a estes benefícios. Muitas vezes, o processo de aprendizagem formal começa com aquilo a que se chama uma análise de necessidades linguísticas, como forma de ajudar os aprendentes a expressar o que realmente precisam de fazer numa língua e auxiliar os professores a saber como os apoiar melhor.

A **análise de necessidades linguísticas** ajuda professores e aprendentes a definirem os objetivos de aprendizagem, a selecionar materiais apropriados e a conceber o ambiente de aprendizagem de uma forma que promova o uso comunicativo da língua e a aprendizagem ao longo da vida. O conhecimento quer dos perfis dos imigrantes e refugiados quer das variáveis relevantes para a aquisição linguística orienta a análise das necessidades dos aprendentes. Os aprendentes de línguas têm necessidades de aprendizagem subjetivas e objetivas.

NECESSIDADES LINGÜÍSTICAS OBJETIVAS	NECESSIDADES LINGÜÍSTICAS SUBJETIVAS
Estas podem ser normalmente previstas com antecedência por outra pessoa, por exemplo, um professor.	Próprias do aprendente individual, por exemplo, necessidades cognitivas / afetivas.
Necessidade de aprender uma língua que ajude a encontrar um emprego. Necessidade de compreender anúncios de emprego escritos nesta língua. Necessidade de escrever uma carta de candidatura nesta língua.	Eu quero aprender esta língua desta forma. Eu quero que o professor use este estilo de ensino. Eu quero ser capaz de responder quando os meus vizinhos me cumprimentam. Quero usar o nível adequado de cortesia quando falo com as pessoas.

Van Avermaet and Gysen (2008)

de estarem envolvidos na aprendizagem de uma língua. As suas necessidades de aprendizagem ou o porquê de estarem a aprender a língua-alvo dizem-nos muito sobre a sua motivação para a aprendizagem.



MOTIVAÇÃO

A palavra 'motivação' deriva da palavra latina *movere* 'mudar'. A motivação é responsável pelo:

- **motivo** pelo qual as pessoas decidem fazer algo,
- **tempo** que estão dispostas a fazê-lo,
- **esforço** que irão dispensar.

Dörnyei y Ushioda (2021)



Além da investigação sobre motivação como parte da psicologia e do comportamento humano, tem havido uma extensa investigação e teorização sobre a motivação no ensino e aprendizagem de línguas. Sem motivação, os aprendentes podem sentir dificuldades em responder ao ensino das línguas e é pouco provável que continuem a aprender ou a usar a língua-alvo além da sala de aula. A falta de motivação pode fazer com que a aprendizagem cesse e 'falhe'. Uma forma de impulsionar a motivação do aprendente é torná-lo um participante ativo na sua própria aprendizagem. Isto denomina-se agência do aprendente ou autonomia do aprendente. Promover a autonomia do aprendente pode aumentar o seu investimento e o seu empenho no processo de aprendizagem.

Trabalhar com aprendentes de línguas para empreender a análise das suas necessidades de aprendizagem é uma forma de fomentar a agência ou autonomia do aprendente. Para além de ajudar à autonomia e à motivação, colaborar na análise de necessidades do aprendente pode constituir uma oportunidade para o professor de línguas sublinhar em que medida a aprendizagem da língua-alvo se estende para além da sala de aula, tanto na vida quotidiana do aprendente, enquanto ainda decorre o curso de língua, como depois de este ter terminado a sua aprendizagem formal (em sala de aula).

A aprendizagem ao longo da vida é a construção contínua de competências e de conhecimentos ao longo das nossas vidas.

A aprendizagem ao longo da vida tem sido associada a variados benefícios, incluindo:

- Desenvolvimento da carreira
- Benefícios cognitivos
- Oportunidades sociais

Ver a aprendizagem de línguas do ponto de vista da **aprendizagem ao longo da vida** encoraja os aprendentes a reconhecer as oportunidades de uso da língua-alvo fora da sala de aula. Do mesmo modo, encoraja os professores a ensinar aos aprendentes como estabelecer os seus próprios objetivos e a assinalar o seu próprio progresso na aprendizagem, para que possam continuar a estabelecer objetivos e a monitorizar o progresso para além da sala de aula.

A ideia de fomentar o uso da língua para além da sala de aula é especialmente



Qualquer pessoa que deixe de aprender é velha, seja aos vinte ou aos oitenta anos. Qualquer pessoa que continue a aprender permanece jovem.

Henry Ford

O crescimento intelectual deve começar com o nascimento e terminar apenas com a morte.

Albert Einstein

Vive como se morresses amanhã. Aprende como se vivesses para sempre.

Mahatma Gandhi



valiosa nos contextos dos migrantes. Existem frequentemente muitas oportunidades de uso da língua-alvo e avaliar essas oportunidades pode ajudar à integração social no seio da comunidade. As oportunidades de uso da língua-alvo são especialmente promovidas pela abordagem comunicativa, em que o uso da língua sustenta o processo da aprendizagem.

Ao trabalharem em conjunto para identificar as necessidades da aprendizagem da língua, o professor e aprendentes podem explorar:

- Perfis dos aprendentes (por exemplo, variáveis como experiência de aprendizagem anterior, proficiência linguística, etc.), como discutido acima;
- Domínios de uso da língua: em que situações os alunos esperam utilizar a língua-alvo (por exemplo, no trabalho, na escola, na sua vida familiar ou pessoal, em passatempos como desporto, música, etc.);
- Necessidades objetivas e subjetivas de aprendizagem da língua, tal como definidas acima.

O conjunto de instrumentos disponíveis no Apoio Linguístico para Refugiados Adultos foi produzido no contexto do projeto ILMA (Integração Linguística de Migrantes Adultos). Este valioso acervo consiste em 57 instrumentos (por exemplo, fichas de trabalho, recursos para professores) disponíveis em sete línguas: inglês, francês, neerlandês, alemão, grego, italiano e turco. Alguns destes instrumentos podem ser usados para trabalhar com aprendentes tendo em vista a identificação das suas necessidades linguísticas.

O Instrumento 25 (exemplo acima) procura identificar as necessidades de



APOIO LINGUÍSTICO PARA REFUGIADOS ADULTOS: CONJUNTO DE INSTRUMENTOS DO CONSELHO DA EUROPA

coe.int/lang-refugees

INTRODUÇÃO

O CONSELHO DA EUROPA E A POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA IMIGRANTES/REFUGIADOS

Refugiados: alguns aspetos fundamentais

1. O contexto geopolítico da migração
2. Os direitos e o estatuto jurídico dos refugiados: alguns dados e conceitos básicos
3. Questões éticas e interculturais para ter em conta no trabalho com os refugiados

Consciência cultural e linguística

4. Responder adequadamente a diferenças culturais e gerir a comunicação intercultural
5. Árabe: alguns dados
6. Curdo: alguns dados
7. Persa: alguns dados
8. Somali: alguns dados

Aprendizagem linguística

9. Refletir sobre a aprendizagem de línguas e oferecer apoio linguístico
10. O que está implicado no apoio linguístico?
11. Os refugiados como falantes e aprendentes de línguas
12. Atração de refugiados adultos para a aprendizagem de línguas
13. Aprendizagem básica para fazer uso de uma língua nova

PREPARAÇÃO E PLANIFICAÇÃO

Alguns pontos para reflexão

14. Diversidade nos grupos de trabalho
15. Apoio a refugiados com baixa literacia
16. Retrato plurilingue: uma tarefa de reflexão para voluntários
17. Desafios da aprendizagem da leitura e da escrita numa língua nova
18. Preparar o ambiente para o apoio linguístico
19. Quebrar o gelo e construir a confiança do grupo
20. Organização de práticas de escrita no nível básico
21. Seleção e utilização de textos para audição e leitura no nível básico
22. Seleção de imagens para atividades linguísticas
23. Reflexão sobre o grupo de apoio linguístico

Análise de necessidades

24. Identificação das necessidades mais urgentes dos refugiados
25. Identificar o que os refugiados podem fazer na língua-alvo e o que precisam de aprender a fazer
26. Primeiros passos na língua do país de acolhimento
27. Perfis linguísticos dos refugiados
28. Identificação dos recursos e competências linguísticas dos próprios refugiados
29. O que é o mais importante aprender? Opinião dos refugiados
30. Observação de situações em que os refugiados têm de utilizar a língua

Planificação de conteúdos

31. Seleção de situações a ter em especial atenção no apoio linguístico - lista de verificação
32. Seleção de funções comunicativas úteis para iniciantes - lista de verificação
33. Lista de expressões para a comunicação quotidiana

ATIVIDADES**Para começar**

34. Reunião inicial com refugiados: algumas diretrizes

Aprendizagem do léxico

35. Ideias para aprender vocabulário básico: a vida quotidiana
36. Vocabulário básico para expressar opiniões e emoções
37. Técnicas para aprender vocabulário

Reflexão sobre a aprendizagem de línguas

38. Retrato plurilingue: uma tarefa reflexiva para os refugiados
39. Ajudar os refugiados a refletir sobre a sua própria aprendizagem

Cenários para o apoio linguístico

40. Começar a socializar
41. Utilizar um telemóvel
42. Usar aplicações como o Google Maps
43. À descoberta dos serviços sociais
44. Utilização dos serviços de saúde
45. Compras: aquisição de roupa
46. Compras: aquisição de crédito para telemóveis
47. Alimentação: convidar alguém para uma refeição
48. Encontrar o caminho na cidade: a biblioteca local
49. Procura de opções de formação
50. Procura de emprego
51. Encontrar alojamento
52. Utilização dos serviços postais e bancários
53. Escola e universidade
54. A socialização com a comunidade local

Planear viagens e interagir com a comunidade de acolhimento

55. Mapeamento das viagens dos refugiados e da área local
56. Planear atividades de apoio linguístico na comunidade
57. Usar a língua em situações da vida real

RECURSOS

Lista de ferramentas
 Glossário
 Diretórios *Web*
 Seleção de *links*

SOBRE O CONJUNTO DE FERRAMENTAS

Pilotagem
 Como foi desenvolvido o *kit* de instrumentos
 Colaboradores do *kit* de instrumentos

**APOIO LINGUÍSTICO PARA REFUGIADOS ADULTOS
CONJUNTO DE FERRAMENTAS DO CONSELHO DA EUROPA**

coe.int/lang-refugees

INTEGRAÇÃO LINGUÍSTICA DE MIGRANTES ADULTOS (LIAM)

coe.int/lang_migrants

DO QUE PRECISO AGORA?

Pode fazer algumas perguntas simples, utilizando fotografias se necessário, e organizar os refugiados em grupos para indicar *feedback* positivo ou negativo.

É importante que cada membro do grupo compreenda que:

- ✓✓✓ - significa urgente;
- ✓✓ - significa muito importante;
- ✓ - significa importante

Quando tiver a certeza de que todos sabem como utilizar este sistema, pode apresentar a seguinte tabela:

		✓✓✓	✓✓	✓
	MÉDICO, HOSPITAL, DENTISTA, ETC.			
	COMPRAS			
	ESCOLA, EDUCAÇÃO			

aprendizagem linguística, o Instrumento 31 analisa os domínios de uso da língua que são relevantes para os aprendentes e o Instrumento 27 (exemplo abaixo) auxilia os aprendentes na elaboração do seu perfil linguístico.

O professor de línguas também pode elaborar um perfil dos aprendentes

PERFIL LINGUÍSTICO

NOME E APELIDO					
GÉNERO	M	F	IDADE	NACIONALIDADE	
O REFUGIADO ESTÁ NO PAÍS DE ACOLHIMENTO JUNTAMENTE COM A SUA FAMÍLIA?			SIM	NÃO	
EXPERIÊNCIA LABORAL, INTERESSES, INSTRUÇÃO					
SABE LER OU ESCREVER? (ver instrumento 26, “Primeiros passos na língua do país de acolhimento”)			SIM	NÃO	
COMPETÊNCIA NA LÍNGUA DO PAÍS DE ACOLHIMENTO					
COMPETÊNCIA ORAL GERAL		Principiante	Elementar	Acima de elementar	
LITERACIA NO SISTEMA DE ESCRITA DA LÍNGUA-ALVO		Sem literacia	Baixa	Funcional	
LÍNGUA MATERNA					
OUTRAS LÍNGUAS					
COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS	INTERAÇÃO ORAL	PRODUÇÃO ORAL	COMPREENSÃO ORAL	COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA

enquanto grupo, tomando nota de subgrupos com necessidades variadas. Esta pode ser uma ferramenta valiosa para planear o ensino da língua, conceber a sala de aula e gerir as diversas necessidades dentro do grupo de aprendentes. A análise de necessidades dos aprendentes ajuda igualmente quer professores quer alunos a estabelecer objetivos de aprendizagem.

Os aprendentes podem estabelecer os seus objetivos de aprendizagem tendo

por referência o seu domínio atual da língua-alvo e as suas necessidades na língua-alvo. Os objetivos da aprendizagem de línguas são mais efetivos quando são de curto prazo e comportamentais. Ao terem objetivos de curto prazo, os professores e os aprendentes precisam de rever regularmente o seu progresso linguístico e estabelecer novos objetivos para o período subsequente. Objetivos baseados no comportamento permitem aos aprendentes especificar que áreas da língua-alvo gostariam de adquirir, com base em comportamentos-alvo realizáveis e centrados no aprendente.

O *Portefólio Europeu das Línguas* (PEL) foi introduzido pelo Conselho da Europa para ajudar os aprendentes de línguas a acompanhar a sua aprendizagem e a registar a sua experiência de aprendizagem e as metas atingidas. Como parte do projeto MILESTONE, o PEL foi pilotado em salas de aula de língua com migrantes na Finlândia, Alemanha, Irlanda, Países Baixos e Suécia. O PEL tem três secções: um passaporte linguístico, uma biografia linguística e um dossier. Na secção da biografia linguística, o aprendente realiza uma autoavaliação da sua proficiência linguística, baseada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL). O PEL também inclui um contrato de aprendizagem de línguas (exemplo abaixo), permitindo que professores e aprendentes trabalhem em conjunto para estabelecer as suas expectativas, objetivos e metas da aprendizagem da língua-alvo.

Usar materiais autênticos (sempre que possível) da língua-alvo é recomendado

Portefólio Europeu das Línguas



CONTRATO DE APRENDIZAGEM

O contrato de aprendizagem regista o acordo firmado entre mim e o professor

1	_____	DATA
	_____	_____
2	_____	DATA
	_____	_____
3	_____	DATA
	_____	_____
4	_____	DATA
	_____	_____

para aprendentes migrantes. Todavia, é importante adaptar os materiais às necessidades dos aprendentes e aos níveis de proficiência. Usar materiais autênticos (apropriados) pode ajudar os aprendentes a estabelecer ligações entre a língua-alvo na sala de aula e a língua-alvo na comunidade em geral. Um método de seleção de materiais autênticos (usado no *kit* de instrumentos do Conselho Europeu) é escolher cenários linguísticos a partir da análise das necessidades dos aprendentes, como, por exemplo, a criação de uma conta bancária, e utilizar materiais autênticos ajustados ao nível de proficiência dos aprendentes a partir deste contexto, como, por exemplo, a sinalética ou documentação real. Outros têm introduzido materiais autênticos da língua-alvo através de programas de leitura de livros, oradores convidados e escrita criativa.

Os professores e os aprendentes podem moldar o seu ambiente de ensino e de aprendizagem para promover a autonomia do aprendente e facilitar a aprendizagem ao longo da vida. Os aprendentes também podem trabalhar com os professores no processo de escolha de atividades em sala de aula e definir objetivos pedagógicos. Para promover o uso da língua-alvo, os professores podem usar:

- Trabalhos de grupo colaborativo
- Materiais de aprendizagem autênticos
- Autoavaliação do aprendente na língua-alvo
- Reflexões do aprendente na língua-alvo

Embora princípios como a promoção da língua-alvo se possam aplicar a diferentes grupos de aprendentes migrantes, algumas variáveis de migrantes e de aprendentes podem exigir (ou funcionar melhor com) uma abordagem adaptada. Os aprendentes com experiência limitada em ambientes de aprendizagem formal podem precisar de apoio adicional para saber como aprender e outros podem considerar o ambiente tradicional da sala de aula assustador. A flexibilidade na abordagem a adotar no ensino e na criação do ambiente de aprendizagem pode ajudar a satisfazer as diversas necessidades dos aprendentes migrantes. Esta flexibilidade pode ser facilitada através do fornecimento de apoio e recursos de ensino, por exemplo, fóruns para professores partilharem as suas experiências, dicas e recursos, oportunidades de formação de professores, etc.



Atividades

4. Siga as instruções:

“Se quiser viver num dado lugar, devo falar as línguas que já lá são faladas”.

Até que ponto concorda ou não concorda com esta afirmação?

- *Discordo totalmente*
- *Discordo um pouco*
- *Concordo um pouco*
- *Concordo totalmente*

Agora, considere o seguinte:

Deve esta necessidade ou obrigação de falar a língua local depender dos diferentes espaços de uso?

Na rua? Na escola? Na esquadra da polícia ou nos tribunais de justiça? No hospital ou com um médico?
Em casa? Em locais de culto? Em outros locais que possa referir?

Por fim, considere o seguinte: Deve esta necessidade ou obrigação de falar a(s) língua(s)
da comunidade de acolhimento depender da frequência de uso:

Sempre? A maior parte das vezes? Às vezes? Raramente?

5. O seu percurso de aprendizagem de línguas

Refletindo sobre a sua própria experiência de aprendizagem de línguas (dentro ou fora da educação formal), por que motivos aprendeu as línguas que agora fala?

Pode listar essas línguas, se isso ajudar.

CAPÍTULO 3

Interculturalidade, educação intercultural e ensino de línguas



1. INTERCULTURALIDADE: CONCEITOS-CHAVE

- 1.1. Multiculturalismo, multilinguismo, plurilinguismo
- 1.2. Multilinguismo e multiculturalismo na Europa
- 1.3. Definindo interculturalidade
- 1.4. Competências interculturais
- 1.5. Diálogo intercultural e o Livro Branco
- 1.6. Um exemplo de... *miscigenação*: música

2. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

- 2.1. Educação intercultural
- 2.2. Abordagem educacional
- 2.3. Formação de professores
- 2.4. Competências a desenvolver
- 2.5. Alguns projetos sobre interculturalidade

3. INTERCULTURALIDADE NA SALA DE AULA

- 3.1. Interculturalidade e ensino de línguas
- 3.2. O que propõe o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*?
- 3.3. Que abordagem para o ensino da interculturalidade na sala de aula de línguas não maternas?
- 3.4. Formação de professores de línguas não maternas em interculturalidade
- 3.5. A interculturalidade nos manuais: abordagens

1 | Interculturalidade: conceitos-chave

Artigo

A liberdade de escolha do indivíduo quanto à sua própria cultura é fundamental; é um elemento constitutivo dos direitos humanos. Cada indivíduo pode, simultaneamente ou em períodos diversos da sua vida, escolher aderir a vários sistemas de referência cultural diferentes. Mesmo que cada indivíduo seja, em certa medida, o produto do seu património e das suas origens sociais, nas democracias modernas contemporâneas, todos podem enriquecer a sua identidade ao optar por múltiplas filiações culturais.

Livro Branco sobre o diálogo intercultural “Viver juntos em igual Ddgnidade” (Conselho da Europa 2009: 22)

1.1. Multiculturalismo, multilinguismo, plurilinguismo

Vários países fizeram a escolha política de definir uma língua como língua oficial. Estes países são considerados monolíngues, como é o caso da França, onde o francês é a língua da República, Grécia, Alemanha, Áustria, Itália e Portugal. Alguns países, como Espanha, têm uma língua oficial, o espanhol, embora reconheçam outras línguas como oficiais, ainda que ao nível local. Por oposição a Espanha, a Bélgica é um país trilingue, uma vez que todas as três línguas, francês, neerlandês e alemão, são línguas oficiais do país e podem ser usadas nos contactos com a administração em diferentes graus. Por fim, a Irlanda é um estado com duas línguas oficiais, o irlandês e o inglês. Contudo, e independentemente do seu reconhecimento oficial, várias línguas podem ser faladas num dado território: dialetos da língua oficial, línguas regionais ou minoritárias com estatutos diferentes ou línguas resultantes da imigração. Por conseguinte, podemos falar de multilinguismo, um conceito aplicável à sociedade e não ao indivíduo. O **multilinguismo** é a manifestação da coexistência de várias línguas no mesmo território e no mesmo país.



A Comissão das Comunidades Europeias afirma em *Um Novo Quadro Estratégico para o Multilinguismo* que “[o] multilinguismo é a capacidade de uma pessoa utilizar diversas línguas e a coexistência de comunidades linguísticas diferentes numa dada área geográfica”.

Comissão das Comunidades Europeias
2005: 3



Este conceito deve ser distinguido do de **plurilinguismo**, que é específico do indivíduo e refere-se à capacidade de uma pessoa possuir, ou mesmo dominar, mais do que uma língua para comunicar, dependendo do interlocutor. De acordo com a Divisão de Política Linguística do Conselho da Europa, um plurilingue é uma pessoa que fala (com diferentes níveis de competência) muitas línguas.

Diferentes níveis de competência quer dizer que a pessoa plurilingue possui as quatro competências – oralidade, escrita, produção e receção – ou apenas algumas delas. Assim, um falante pode ser proficiente na leitura e na escrita noutra língua, mas não na expressão oral. Seguindo a mesma lógica do multi- e do plurilinguismo, o multiculturalismo refere-se a uma situação em que a pessoa vive em vários contextos culturais e pode mesmo pertencer a várias comunidades com culturas e línguas sobrepostas (por exemplo, a China, a Índia ou a América do Sul). O **Conselho da Europa** entende o plurilinguismo como a capacidade do indivíduo de se apoiar num repertório de competências e de conhecimentos em várias línguas, para lidar com uma grande variedade de situações comunicativas. Por outras palavras, como afirma o **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** (QECRL), o plurilinguismo é uma competência única, naturalmente desequilibrada e em evolução, ou seja, uma competência em que os níveis de proficiência nas várias línguas e nas diferentes atividades linguísticas de compreensão e de expressão só muito raramente são idênticos e estão sujeitos a evoluir, necessariamente, durante o percurso do indivíduo.

AS LÍNGUAS DA... FRANÇA

As línguas da França estão divididas em três categorias: línguas regionais, línguas ultramarinas e línguas não territoriais. De acordo com a *Delegação geral para a língua francesa e as línguas da França (Délégation générale à la langue française et aux langues de France)*, há 82 “línguas da França”, das quais mais de 50 são faladas nos territórios ultramarinos. Na França continental, além do francês, há o basco, o bretão, o catalão, o corso, os dialetos alemães, o flamengo ocidental, o franco-provençal, as línguas de oïl, entre outras. Nos territórios ultramarinos, há crioulos em Guadalupe, Guiana, Martinica e Reunião e línguas autóctones em Mayotte e no Taiti. Na Guiana Francesa, há o crioulo de base lexical francesa, o crioulo Bushinenge (de base lexical anglo-portuguesa) e as línguas ameríndias, enquanto na Nova Caledónia há 28 línguas kanak.

Fonte: Ministério da Cultura de França (www.culture.gouv.fr)

E EM PORTUGAL?

No número 3 do artigo 11.º da Constituição da República Portuguesa pode ler-se: “A língua oficial é o Português”. Ainda assim, existe outra língua autóctone em Portugal, o mirandês, uma língua minoritária que descende do asturo-leonês e que se fala no nordeste de Portugal. Embora o mirandês não assuma o estatuto de língua oficial na Constituição, a Lei 7/99 de 29 de janeiro veio reconhecer, oficialmente, os direitos lingüísticos da comunidade mirandesa. Em 2021, Portugal assinou, ainda, a Carta Europeia de Línguas Regionais e Minoritárias do Conselho da Europa, comprometendo-se a proteger e a promover o mirandês.



+ Saber mais

Se desejar mais informações sobre o lugar do multilinguismo na Europa, pode consultar o documento *Multilinguismo: uma mais valia para a Europa e um compromisso comum*.

1.2. Multilinguismo e multiculturalismo na Europa

A Europa, como área linguística, representa uma parte modesta do **património linguístico** mundial. A sua paisagem linguística é composta por 225 línguas que correspondem a 3% de todas as línguas. Além das línguas germânicas, românicas e eslavas, que constituem as famílias linguísticas predominantes no Ocidente, estão incluídos outros grupos mais isolados: as línguas basca, grega, albanesa e as línguas caucasianas, que são diversas e ricas devido às suas origens muito diferentes, as línguas cartvelianas, o abcázio-adigué e as línguas nakho-dagestão. Todas estas línguas pertencem a diferentes grandes famílias linguísticas. A Europa também é um universo linguístico povoado por línguas que se devem à imigração mais contemporânea, como o chinês, o hindi, o panjabi, assim como o árabe ou o turco.

Nos termos do Tratado da União Europeia e do Artigo 3.º, a União Europeia *respeita a riqueza da sua diversidade cultural e linguística e vela pela salvaguarda e pelo desenvolvimento do património cultural europeu* (Jornal Oficial da União Europeia, 2016, páginas C202/15). A diversidade linguística é também protegida pelo Artigo 22.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia: *A União respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística*. Além do princípio geral da diversidade linguística mencionado nos tratados fundadores, a UE salienta o impacto da utilização das línguas no reforço da participação dos cidadãos na vida democrática da União. Na nova estratégia de multilinguismo, adotada em 2005, destacam-se três objetivos principais: a aprendizagem de línguas e a promoção da diversidade linguística na sociedade, a promoção da economia multilingue e o acesso dos cidadãos à legislação europeia na sua própria língua. Em 2008, foi lançado um novo objetivo multilingue: o multilinguismo como uma mais-valia para a Europa e o seu diálogo intercultural. O instrumento-chave para **encorajar** a eliminação das barreiras linguísticas é a criação de um modelo de ensino/aprendizagem que consiste em **reforçar** a comunicação numa língua materna, bem como em outras duas línguas. A Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias, adotada em 1992 e que entrou em vigor em 1998, pretende proteger as línguas regionais e minoritárias como património cultural europeu. A Carta é um instrumento-chave com aplicação prática e resultados concretos para promover o reconhecimento jurídico das línguas minoritárias que anteriormente não tinham qualquer estatuto nos Estados Membros. É também um meio para reforçar a democracia e a diversidade cultural como base para a conceção multilingue da UE. A ideia de estudar e de ensinar outras línguas para além das principais línguas internacionais é também um aspeto específico da política linguística da UE.

1.3. Definindo interculturalidade

A interculturalidade, que é um conceito dinâmico, “refere-se à existência e interação equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de

A UNESCO

e a educação multilingüe

“Em 1999, na 30.ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, os países adotaram uma Resolução que estabeleceu o conceito de “educação multilingüe” (30C/Res.12), para referir a utilização na educação de, pelo menos, três línguas: a(s) língua(s) materna(s), uma língua regional ou nacional e uma língua internacional.

[...]

Durante os primeiros anos de escolaridade, a educação multilingüe baseada na(s) língua(s) materna(s) desempenha um papel fundamental no incentivo ao respeito pela diversidade e ao sentimento de interligação entre países e populações, considerados valores fundamentais que constituem o eixo da cidadania mundial. A referida educação contribui para a aprendizagem da convivência, de acordo com a meta 4.7”.

Fonte:
en.unesco.org/themes/gced/languages



gerar expressões culturais variadas através do diálogo e do respeito mútuo.” (Convenção da UNESCO sobre a **Proteção e Promoção da Diversidade** das Expressões Culturais (2005), Artigo 4.º, número 8). A interculturalidade pressupõe o multiculturalismo e resulta do intercâmbio e do diálogo a nível local, regional, nacional ou internacional.

A interculturalidade ocorre quando duas ou mais culturas interagem de forma horizontal e sinérgica. Por outras palavras, nenhum grupo pode estar acima dos outros, promovendo, assim, a integração e a convivalidade das pessoas. De uma outra perspetiva, a interculturalidade refere-se à capacidade de experimentar a alteridade cultural e de usar essa experiência para refletir sobre questões que são geralmente encaradas como dados adquiridos na cultura e no contexto de cada um. A interculturalidade implica abertura a pessoas de outras culturas, a demonstração de interesse, curiosidade e empatia e a utilização desta maior consciência do outro para avaliar os próprios modos de perceção, de pensamento, de julgamento e de comportamento, a fim de melhor se conhecer e compreender a si próprio. A interculturalidade não significa, portanto, identificar-se com outro grupo cultural ou adotar as práticas culturais desse grupo.

A **aprendizagem intercultural**, por outro lado, é um processo que requer conhecer-se a si próprio e conhecer as suas origens, requisito para se poder compreender os outros. Na aprendizagem intercultural, aquilo que consideramos normal e necessário preservar é questionado. A aprendizagem intercultural desafia a nossa própria identidade, mas pode também tornar-se um modo de vida e uma forma de enriquecer a nossa própria identidade. Sendo toda a aprendizagem um processo individual, a aprendizagem intercultural implica um processo de aprender a viver em conjunto num mundo de diferenças. A aprendizagem intercultural é o ponto de partida para uma coexistência pacífica, dado o valor igual reconhecido a todas as culturas.

No mundo profissional, há relevância na consideração da interculturalidade em dois contextos: dentro da mesma empresa, localizada num determinado país, ou entre uma empresa e os seus múltiplos empregados no estrangeiro (empresas multinacionais). Em ambos os casos, trabalhar com pessoas de diferentes origens geográficas não só introduz barreiras linguísticas, como também envolve questões mais complexas relacionadas com as diferenças culturais. Assim, a **gestão intercultural** tornou-se um campo interdisciplinar na área das Relações Humanas, que visa facilitar a comunicação, gestão e interação nas empresas, particularmente as que estão a desenvolver-se internacionalmente, com funcionários e agentes de diferentes culturas. A gestão da interculturalidade em função das culturas em confronto, passando por posturas, atitudes, modos de comunicação e vocabulário utilizados, deve ser adaptada de acordo com os países envolvidos nas relações interculturais. Quanto mais distantes estiverem as culturas, mais dificuldades de adaptação ou de compreensão poderão surgir.



O bom funcionamento das empresas multinacionais, bem como das estruturas que devem colaborar com fornecedores ou parceiros estrangeiros, depende, em grande medida, da gestão da interculturalidade e representa importantes interesses económicos.

1.4. Competências interculturais

A lista de definições da **competência intercultural** pode ser longa e ilustra a variedade de abordagens a este conceito.



Figura 1. Interculturalidade

A interculturalidade requer várias competências cognitivas, afetivas e comportamentais. Em primeiro lugar, é necessário adquirir conhecimentos sobre, por exemplo, outros grupos culturais e os seus produtos, e sobre as formas de interação de pessoas de diferentes culturas. Ser capaz de interpretar uma prática de uma outra cultura, de a relacionar com a sua própria cultura ou ser capaz de desenvolver um sentido crítico dessa prática e da sua própria cultura são competências cognitivas que definem a competência intercultural. De um ponto de vista afetivo/comportamental, competências como o respeito pelos outros, abertura aos outros, empatia ou curiosidade permitem às pessoas de diferentes culturas comunicar entre si e caracterizam a competência intercultural. Estas competências estão também muito presentes nas novas interações culturais das sociedades globalizadas.

As competências interculturais precisam de ser ensinadas e aprendidas e, depois, praticadas ao longo da vida. A primeira competência consiste em **compreender** o “outro”, aquele que vem de outra cultura, em relação às suas crenças, valores e comportamento. Esta compreensão mútua depende da capacidade de olhar para além da nossa própria cultura e de conseguir adotar o ponto de vista do outro, de respeitar a alteridade. Para compreender o outro, é necessário desenvolver a capacidade de **empatia**, reconhecer as identidades dos outros, ou seja, reconhecê-las tal como elas são. Embora a alteridade possa, muitas vezes, ser um obstáculo à comunicação com o outro, no diálogo intercultural os indivíduos devem ser capazes de aceitar e de tolerar a ambiguidade para, depois, serem capazes de comunicar de forma construtiva.

Outras competências que precisam de ser desenvolvidas para uma interação bem sucedida são a capacidade de **compreender / sentir as ideias, sentimentos e intenções dos outros** sem a preocupação com o impacto que estes possam ter no(s) seu(s) comportamento(s) ou com o eco que possam ter nas suas próprias crenças. Esta empatia define-se como a capacidade de identificar e responder adequadamente às motivações, sentimentos e forma(s) de pensar dos outros (por exemplo, ser capaz de descrever como os outros se sentem em determinadas situações, de compreender e sentir as emoções dos outros, mesmo que estas sejam mal expressas, de detetar semelhanças e diferenças entre o que está a ser dito e os próprios sentimentos ou de ter em conta os desejos dos outros).

1.5. Diálogo intercultural e o Livro Branco

A promoção do **diálogo intercultural** está intrinsecamente ligada à missão do Conselho da Europa de preservar e de promover os direitos humanos, a democracia e o estado de direito. Através de várias cimeiras, os atores políticos e institucionais têm afirmado repetidamente que a diversidade cultural é uma característica da riqueza do património da Europa, o que levou a ações específicas: a *Convenção Quadro para a Proteção de Minorias Nacionais* em 1995 ou a criação da *Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância*. A *Terceira Cimeira de Chefes de Estado e de Governo* (2005) identificou o diálogo intercultural como um meio de **promover a consciência, a compreensão, a reconciliação e a tolerância**, uma posição definida na Declaração de Faro sobre a estratégia do Conselho da Europa para o desenvolvimento do diálogo intercultural. Destas ações resultou o *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*.



Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver juntos com igual dignidade”

Qual é o papel do *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural*? Identifica formas de promover um diálogo intercultural reforçado dentro e entre as sociedades europeias, bem como o diálogo entre a Europa e os seus vizinhos. Também fornece orientações sobre instrumentos e normas analíticas e metodológicas. O *Livro Branco* é dirigido aos decisores políticos e a administradores, educadores e meios de comunicação social, bem como a organizações da sociedade civil, incluindo comunidades religiosas e de migrantes, organizações juvenis e parceiros sociais. Assim, a secção 4.3 *Aprender e ensinar competências interculturais* centra-se nos meios e canais para desenvolver o diálogo intercultural através do ensino, da aprendizagem formal e não formal, dos educadores e do contexto familiar.

De acordo com o *Livro Branco*, o diálogo intercultural tem um papel importante a desempenhar. Serve para evitar **divisões étnicas, religiosas, linguísticas e culturais** e permite-nos avançar juntos no reconhecimento das nossas diferentes identidades, de uma forma construtiva e democrática, com base em valores universais partilhados. Assim, propõe a seguinte definição: “*diálogo intercultural* é uma troca de ideias aberta, respeitadora e baseada na compreensão mútua entre indivíduos e grupos com origens e património étnico, cultural, religioso e linguístico diferentes” (Conselho da Europa 2009: 13). E os autores continuam: “Por conseguinte, o diálogo intercultural é importante para a gestão da múltipla filiação cultural num ambiente multicultural. É um mecanismo que permite encontrar constantemente um novo equilíbrio identitário, que responde às novas aberturas ou experiências e que adiciona novas dimensões à identidade, sem perda das próprias raízes. O diálogo intercultural ajuda-nos a evitar os obstáculos das políticas identitárias e a permanecermos abertos às exigências das sociedades modernas.” (Conselho da Europa 2009: 22-23).

DECLARAÇÃO SOBRE A ESTRATÉGIA DO CONSELHO DA EUROPA PARA O DESENVOLVIMENTO DO DIÁLOGO INTERCULTURAL DOS MINISTROS RESPONSÁVEIS PELA CULTURA DOS ESTADOS PARTES NA CONVENÇÃO CULTURAL EUROPEIA, REUNIDOS EM FARO (PORTUGAL) A 27 E 28 DE OUTUBRO DE 2005 (“DECLARAÇÃO DE FARO”)

Procuraremos também que a vontade política demonstrada na Cimeira de encetar um novo diálogo entre a Europa e as regiões vizinhas – as margens sul do Mediterrâneo, o Médio Oriente e a Ásia Central – se traduza em ação, em particular com:

- o início de um processo de desenvolvimento do diálogo intercultural através de uma ação concertada entre organizações internacionais e regionais competentes, com a participação ativa dos Estados membros envolvidos e da sociedade civil;
- o desenvolvimento de programas de educação sobre direitos humanos, cidadania democrática e participação civil, bem como intercâmbios interculturais a nível do ensino secundário e da juventude, tanto na Europa como com os países vizinhos;
- o início do trabalho sobre o passado comum da Europa e das regiões vizinhas, com base na convicção de que o diálogo entre culturas é também fomentado por uma compreensão comum da história;
- o lançamento de programas de cooperação em matéria de património cultural e audiovisual.

1.6. Um exemplo de... **miscigenação**: música

O nome **miscigenação**, assim como o adjetivo **miscigenado** são hoje utilizados para indicar, por exemplo, o resultado das experiências derivadas do **cruzamento**, da **mistura**, da hibridação de culturas e de tradições. Por exemplo, falamos de música miscigenada, enfatizando a sua originalidade e riqueza: línguas, ritmos e instrumentos de diferentes países dão origem a novas expressões musicais. Tomemos, por exemplo, a canção *Che il Mediterraneo sia*

(2001) do cantor e compositor italiano Eugenio Bennato, na qual, ao ritmo da tarantela (música e dança tradicional do sul de Itália, normalmente cantada em dialeto), os artistas acompanham o músico que canta em italiano, intervindo em dialeto árabe, francês e napolitano. Ou a versão de Goran Bregovic de *Bella Ciao* (2013), em que ritmos e instrumentos balcânicos se entrelaçam com sucesso na versão clássica italiana, com a letra mantida em italiano. Também falamos de “cozinha miscigenada” quando são introduzidos produtos de outros lugares na cozinha típica de uma região, o que resulta na criação de pratos originais.

Basicamente, a descoberta do outro responde a um desejo de algo novo e revela uma abertura de espírito e tolerância. Temos uma imagem positiva destas expressões que têm por referência algo ou alguém que mantém as suas características, mas que tem a capacidade de se abrir e de integrar entes externos, de misturar diferentes aspetos. Num mundo conectado, em que as distâncias entre pessoas de culturas diferentes diminuíram – mesmo que apenas em comparação com há trinta anos atrás –, em que os movimentos migratórios estão constantemente a aumentar em várias partes do mundo e em que as viagens são mais acessíveis do que no passado, os contactos entre pessoas de origens diferentes continuarão a multiplicar-se. Como Edgar Morin assinala no seu livro *L'humanité de l'humanité, L'identité humaine*:

Estamos naquele momento da era planetária que nos permite redescobrir a origem comum. É agora, para atingir a humanidade, que devemos recorrer a esta origem comum, preservando, ao mesmo tempo, o enriquecimento singular adquirido durante as diásporas e, depois, pela miscigenação. É às forças nascentes (criativas) da linguagem, do espírito, e da consciência que devemos recorrer, assumindo que a relação inicial da tríade indivíduo / sociedade / espécie serve para redescobrir o *arché* [origem e princípio] e para apostar no futuro. Assumir conscientemente esta tríade é escolher o destino humano nas suas antinomias e na sua plenitude e, assim, afirmar a liberdade ao mais alto nível, que é assim colocada ao serviço não só de si próprio, mas também da espécie e da sociedade.

MODELOS E TEORIAS PARA A CULTURA

Um termo que aparece muito frequentemente na discussão da interculturalidade é **cultura**. Há diferentes modelos e teorias para descrever a cultura. O “modelo icebergue” (Hall 1976) ilustra os diferentes componentes da cultura, destacando o facto de alguns deles serem visíveis, enquanto outros estão escondidos, sendo, portanto, difíceis de descobrir. A teoria de G. Hofstede (2003) sistematizou as diferenças culturais de diversas comunidades com base em quatro dimensões:

- distância do poder (o grau em que se aceita uma distribuição desigual de poder);
- individualismo/coletivismo (o grau em que os indivíduos se sentem parte de um grupo);
- masculinidade / feminilidade (o grau em que o género determina os papéis dos homens e das mulheres na sociedade);
- evitação da incerteza (o grau em que o indivíduo pode assumir riscos).



Saber mais

TOPÓNIMOS

E PATRIMÓNIO LINGUÍSTICO

Os topónimos denunciam a história rica e cheia de acontecimentos da Europa em matéria de migração. Santorini na Grécia tomou o seu nome de Sant'Erini (Santa Irene) pela mão dos venezianos, enquanto a cidade de Nápoles, em Itália, tomou o seu nome da antiga Nápoles grega, tal como Nice, em França, de Nikaia. Os nomes das cidades de Leipzig e Dresden, na Alemanha, são de origem eslava, enquanto Andaluzia e Algarve testemunham a influência árabe em Espanha e em Portugal.

Atividades

1. Faça uma lista dos topónimos do seu país e dos antropónimos da sua comunidade que nos falem do passado do seu país. Estes nomes podem estar totalmente integrados na sua língua e ter muito pouco a ver com a sua origem.

TOPÓNIMOS	ANTROPÓNIMOS

E agora tire algum tempo para passear pela sua cidade. Olhe à sua volta e identifique características que mostram a história da sua cidade e a passagem por ela de diferentes povos e culturas.

Observe as seguintes imagens para inspiração.



(Monumento UNESCO)

Rotunda, Tessalónica, Grécia

Construído no século IV pelo imperador romano Galério, este monumento foi transformado numa igreja por Teodósio I, tendo sido utilizado posteriormente como mesquita, a partir de 1430, como o minarete pode testemunhar. Foi, por fim, dedicado a São Jorge, a partir de 1912.



(Monumento UNESCO)

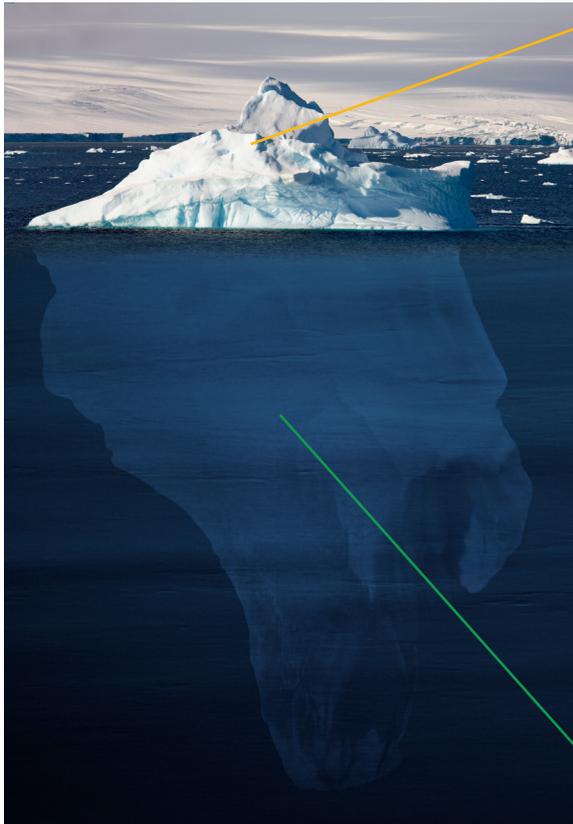
Mesquita Catedral de Córdoba, Espanha

Este edifício, que sofreu extensões ao longo da sua história, resume a evolução completa do estilo omíada em Espanha, para além dos estilos gótico, renascentista e barroco de construção cristã.

Atividades

2. A cultura como um icebergue...

Observe a sua própria cultura. Na sua opinião, quais são os comportamentos, tradições e costumes que são a parte visível do icebergue e quais são os valores, prioridades e crenças que são difíceis de observar por uma pessoa de origem estrangeira?



Yellow-bordered box for notes related to the visible part of the iceberg.

Green-bordered box for notes related to the hidden part of the iceberg.

2 | Educação intercultural

2.1. Educação intercultural

Muitos autores consideram que existe uma má apreensão da noção de interculturalidade na didática, que está demasiadas vezes ligada à noção de “cultura”. De facto, vivemos num mundo de imagens em que o Outro diverso é omnipresente e está representado, sem que tenhamos consciência desta encenação. Isto tem um impacto na educação, uma vez que, na nossa vida quotidiana, banalizamos a alteridade, descobrindo o Outro de modo simplificado, através de **clichés** e **estereótipos**. Boli e Elliott (2008) referem que, nos Estados Unidos, são criados dias “internacionais” nas escolas para celebrar a diversidade de estudantes, propondo, por exemplo, a degustação de pratos típicos de um país, a descoberta de uma dança popular, etc. (veja também Porcher & Abdallah-Pretceille 1998). No entanto, para Dervin (2010), isto é apenas “diversidade de fachada”. De facto, os *clichés* e os estereótipos persistem nestes dias, o Outro não é considerado na sua complexidade, ficando associado a um prato ou a uma dança, o que é muito superficial. Nada é feito para descobrir as semelhanças e as diferenças da cultura do Outro em relação à própria cultura e, assim, dar um passo atrás em relação às suas próprias práticas. Do mesmo modo, a educação linguística continua a ser bastante etnocêntrica. Se tomarmos o caso dos manuais escolares de Francês como Língua Estrangeira (FLE), verificamos que muitas vezes é a cidade de Paris que está em primeiro plano, sendo mencionadas a gastronomia francesa (queijo, pão...) e a moda. Todavia, viver em França e/ou ser francês não corresponde apenas a estes *clichés*. Há, portanto, muito trabalho a fazer para educar os estudantes a observar e a analisar criticamente estas imagens que lhes são oferecidas diariamente e que podem ter um efeito negativo na sua educação intercultural.



De acordo com Ouellet (1991), a educação intercultural pode ser concebida para enfatizar e desenvolver:

- uma melhor **compreensão** das culturas nas sociedades modernas;
- uma maior capacidade de **comunicação** entre os membros de diferentes culturas;
- uma maior **flexibilidade** no contexto da diversidade cultural que caracteriza a sociedade;
- uma maior **capacidade** de participação na interação social e no reconhecimento do património comum da humanidade.



O principal objetivo da Educação Intercultural é promover e melhorar a capacidade dos estudantes de interagir e de comunicar com o mundo em seu redor. Para otimizar os efeitos desta educação, de acordo com Guerra (1993), devemos assegurar que:

- o pluralismo seja um componente da educação dada a todos os estudantes (quer pertençam ou não a grupos minoritários);

- as minorias não sejam obrigadas a renunciar às suas referências culturais;
- o valor igual de todas as culturas seja reconhecido;
- sejam criados mecanismos de apoio para assegurar taxas de sucesso iguais para as crianças pertencentes a minorias e maiorias.

Fonte: Conselho da Europa (2001)

Portanto, o objetivo é educar para descobrir, para compreender o Outro para além das aparências, para tentar compreender o Outro em toda a sua complexidade e não na sua “diversidade de fachada”, o que corresponderia a estereótipos. Claro que esta não é uma tarefa fácil; é preciso desenvolver competências e estratégias para aprender a compreender o Outro, tendo, ao mesmo tempo, distância suficiente para se compreender a si próprio e para se livrar das suas representações pré-concebidas (ver também Zarate 1993; Castelloti e Moore 2002; Dąbrowska, Pisarek e Stickel 2017).

O modelo de Holliday, Hyde e Kullman (2004) propõe objetivos concretos em torno de três conceitos (Identidade, Alteridade e Representações) para levar os estudantes a refletir sobre as suas experiências interculturais.



1) **Identidade:** o objetivo é descobrir e compreender a identidade de um indivíduo, evitando preconceitos e generalizações a partir de um caso único, e apreciar a sua complexidade (compreender as semelhanças e as diferenças entre culturas);

2) **Alteridade:** a ideia não é cair na armadilha do culturalismo (abordagem demasiado redutora/superficial) e aprofundar o conhecimento sobre preconceitos e estereótipos existentes, com o objetivo de compreender a sua existência e desconstruí-los;

3) **Representação:** questionar as representações que existem sobre o Outro na sociedade, estar consciente da influência dos meios de comunicação social, das políticas linguísticas de um determinado país, etc., que terão um impacto nas nossas representações.

2.2. Abordagem educacional

O conceito de educação intercultural emergiu na década de 70 do século XX. Nessa altura, o tratamento dos alunos migrantes era inadequado, na medida em que se associava a uma deficiência. Foi então que numerosas iniciativas foram propostas em favor de uma pedagogia adaptada a falantes não nativos (veja-se também Abdallah-Preteille 2017).

Em 1970, o Conselho da Europa emitiu uma resolução sobre a educação dos filhos dos trabalhadores migrantes. Na Europa, foi durante este mesmo período que se desenvolveram as abordagens interculturais. Em 1978, o Ministro da Educação francês exigiu que fossem implementadas atividades interculturais para alunos imigrantes. Posteriormente, o Conselho da Europa produziu muitas publicações sobre este tema e a instituição tornou-se uma referência nesta matéria.

O Conselho da Europa contribuiu para a educação intercultural ao fornecer, a todos os seus países membros, guias de sensibilização para a alteridade, para “compreender e respeitar as formas de pensar e de agir dos outros, com base noutras crenças e tradições”, sendo o objetivo principal promover a cooperação intercultural e facilitar a comunicação e o entendimento mútuo.

Deste modo, os professores de línguas modernas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes. Uma vez que os professores estão no centro do sistema educativo, é necessário proporcionar-lhes formação para poderem desenvolver os **conhecimentos** e as **competências** dos estudantes em educação intercultural. Como primeiro passo, é importante considerar todas as culturas de uma forma positiva, sem dar prioridade a nenhuma, e, ao mesmo tempo, **valorizar as experiências pessoais dos aprendentes**.

A **UNESCO** e o **Conselho da Europa** são instituições influentes no domínio da educação e têm um objetivo em comum: promover a educação intercultural dos estudantes. De acordo com a UNESCO, a diversidade linguística é uma riqueza e a primeira língua dos estudantes deve ser considerada como um instrumento de aprendizagem e língua de escolarização. Esta diversidade linguística é vista como uma mais-valia para o desenvolvimento e enriquecimento das competências interculturais dos estudantes.



DIRETRIZES DA UNESCO (UNESCO 2003)

1. A UNESCO encoraja o ensino da língua materna como meio de melhorar a qualidade da educação, com base nos conhecimentos e experiência dos aprendentes e professores.
2. A UNESCO encoraja a educação bilingue e/ou multilingue em todos os níveis de ensino, como meio de promoção da
- igualdade social e de género e como elemento essencial de sociedades linguisticamente diversificadas.
3. A UNESCO encoraja o uso da língua como componente essencial da educação intercultural, com vista a fomentar a compreensão entre diferentes populações e a assegurar o respeito pelos direitos humanos.

2.3. Formação de professores

Em França, o Ministro da Educação coloca a interculturalidade no centro da aprendizagem, como demonstram os extratos da primeira parte do *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM)*, Bulletin Officiel n°1 de 4 de janeiro de 2007, Ministério da Educação Nacional (<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>). Os textos oficiais reiteram o interesse da educação intercultural nas escolas:

Todos os olhos estão agora postos na escola, uma vez que a partilha de conhecimentos é essencial na construção de uma sociedade baseada no princípio da igualdade republicana, em particular, a igualdade de oportunidades, no reconhecimento dos méritos individuais e no desejo de fazer com que todos os alunos sejam bem sucedidos. A escola é também o local de formação dos cidadãos e de construção de uma cultura comum de convivência. Esta cultura baseia-se na partilha de valores republicanos comuns. Pressupõe um conhecimento cientificamente estabelecido e baseia-se também na consideração da diversidade cultural e religiosa da França de hoje.

Recorda, igualmente, que a formação de professores também desempenha um papel essencial:

Um professor (...) deve familiarizar-se gradualmente com a forma como estes conhecimentos podem ser transmitidos aos estudantes no quadro de uma base comum de conhecimentos e de competências e dos programas de ensino: Quais são os pontos essenciais? Como podem ser ligados entre si? Precisa de aprender sobre o exercício da sua futura profissão: Como organizar a turma? Como adaptar os métodos de ensino à diversidade dos alunos? Como avaliar o trabalho de cada aluno? Deve descobrir o enquadramento da escola ou do estabelecimento de ensino: Como trabalhar em equipa? Como pode integrar a sua ação num projeto coletivo? Por fim, os professores devem conhecer o mundo que os rodeia, o mundo do trabalho e da sociedade: Como podem compreender a diversidade dos contextos sociais e económicos e as realidades escolares daí resultantes? Como podem abrir o seu ensino e a sua ação pedagógica ao mundo exterior? Como corresponder às expectativas dos pais que confiam os seus filhos ao serviço público da educação nacional?

Portanto, a formação de professores é essencial, tratando-se, assim, de uma especialização que especifica as competências que devem ser adquiridas para desenvolver os conhecimentos necessários, para a sua aplicação e para proporcionar aos alunos o desejo de aprender e a possibilidade de assimilar valores comuns com uma perspetiva positiva.

2.4. Competências a desenvolver

Os vários programas escolares apresentam competências a serem desenvolvidas de acordo com os ciclos de aprendizagem. Por exemplo, para o pré-escolar (3-5 anos):

- Mobilizar a língua em todas as suas dimensões:
 - Dossiers mediadores da interculturalidade na sala de aula, na escola. Leitura, tradução e criação de dossiers de diferentes idiomas.
 - Canções multilingues, rimas para construir a competência intercultural.
- Explorar o mundo:
 - Explorar o mundo para sensibilizar as pessoas para a interculturalidade.
 - Encontrar o seu rumo no tempo, explorando os pontos altos do ano, descobrindo as tradições e os factos culturais dos nossos vizinhos.

Estas competências podem ser desenvolvidas através da leitura de textos autênticos de literatura infantil em diferentes línguas: estes ecoam, em e através de outra língua, o universo de referência da criança. O principal objetivo é ouvir, identificar e comparar, para melhor compreender a alteridade. Um livro ou uma história pode ser lido/escutado em línguas diferentes para comparar línguas, para ouvir sons diferentes, ritmos diferentes, formas diferentes de nomear a mesma coisa. Ouvir a mesma rima infantil em línguas diferentes é também uma abertura à interculturalidade.



Outro exemplo é a plataforma eTwinning, a que fizemos referência no primeiro capítulo, e que oferece a possibilidade de criar projetos com parceiros europeus. Estas mobilidades virtuais contribuem para a construção da competência intercultural nos alunos.

A MALETA INFANTIL FRANCO-ALEMÃ DO GABINETE FRANCO-ALEMÃO DA JUVENTUDE

A maleta infantil do Gabinete Franco-Alemão da Juventude (<https://valisette.ofaj.org/accueil/>) é um *website* de sensibilização para a interculturalidade para alunos dos 3 aos 6 anos de idade. Cada uma das culturas é representada por um fantoche: o Tom e a Lilou. Através da criação de uma conta na plataforma, o professor pode aceder a diferentes recursos *online* tais como fichas com fotografias para descobrir os álbuns de Tom e da Lilou de Tom y Lilou.



Para o 1.º ciclo do ensino básico (6-10 anos de idade), encontramos as seguintes competências:

- **contextualizar** a cultura na região em questão;
- **desenvolver** o pensamento crítico;
- **educar** para a alteridade;
- **contribuir** para a cidadania.

Propostas de atividades relativas a este ciclo de ensino incluem, por exemplo:

- A criação de um diário de viagem para educar sobre questões interculturais ou de um projeto multidisciplinar baseado numa viagem linguística real ou virtual que coloca o aluno na posição de artista. O objetivo seria transcrever a identidade visual de um país ou de uma língua sem cair em estereótipos.
- Trabalho sobre expressões idiomáticas e onomatopeias.
- Uso de álbuns e de contos.

T-KIT - APRENDIZAGEM INTERCULTURAL

Esta publicação do Conselho da Europa oferece um conjunto de instrumentos e uma coleção de experiências e de ideias para pôr em prática a aprendizagem intercultural no contexto da formação e do trabalho juvenil. Os formadores podem encontrar nesta publicação os antecedentes e a importância da aprendizagem intercultural, resumos de algumas das mais importantes teorias, dicas para o desenvolvimento de metodologias interculturais, uma seleção de vários métodos e *workshops*. O T-Kit do Conselho da Europa oferece atividades concretas para desenvolver as competências interculturais dos aprendentes. Contém várias fichas com temas diferentes, cada uma apresentando o material necessário para a atividade, o tempo necessário para a realizar, como formar grupos e os diferentes passos a seguir para o sucesso da atividade. Trata-se de fichas pedagógicas destinadas ao professor que fornecem um quadro real para cada atividade.



Este projeto disponibiliza uma plataforma para que os profissionais da educação (educadores de infância, professores, diretores, bibliotecários) que trabalham em escolas dos países europeus envolvidos possam comunicar, colaborar, desenvolver projetos e partilhar; em suma, sentir-se, e efetivamente ser, parte da mais estimulante comunidade de aprendizagem na Europa. eTwinning é co-financiado pelo Erasmus+, um programa Europeu no domínio da Educação, Formação, Juventude e Desporto.

Fuente: etwinning.net/fr/pub/index.htm

2.5. Alguns projetos sobre interculturalidade

Eis uma lista – não exaustiva – de programas a nível europeu e internacional que permitem o estudo da interculturalidade.

<p>Todos diferentes - todos iguais (Conselho da Europa)</p> <p>coe.int/es/web/compass/45</p>	<p>Um kit de ensino com ideias, recursos, metodologias e atividades para a educação intercultural informal de adultos e jovens. A primeira edição teve lugar em 1995, a segunda em 2004 e a terceira em 2008.</p>
<p>Autobiografia de encontros interculturais (Conselho da Europa)</p> <p>coe.int/es/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters</p>	<p>A <i>Autobiografia dos Encontros Interculturais</i>, uma resposta concreta às recomendações do Livro Branco do Conselho da Europa sobre o Diálogo Intercultural “Vivendo Juntos como Iguais em Dignidade”, toma a forma de uma série de perguntas destinadas a estimular e a orientar a reflexão do aprendente sobre um episódio específico de um encontro, à sua escolha, com uma pessoa pertencente a outro grupo cultural.</p>
<p>Representações do Outro: uma Autobiografia de Encontros Interculturais através dos Meios Visuais (Conselho da Europa)</p> <p>coe.int/fr/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others</p>	<p>A <i>Autobiografia de Encontros Interculturais através dos Meios Visuais</i> é um instrumento que visa ajudar os aprendentes a analisar criticamente uma imagem específica que tenham visto nos meios de comunicação social (na televisão, numa revista, num filme, na <i>internet</i>, etc.).</p>
<p>Globlives (Suíça)</p> <p>globlives.ch/fr</p>	<p><i>Globlives</i> é uma biblioteca e associação pública intercultural cujos objetivos são oferecer material de leitura na língua materna dos habitantes de cada região (35.000 livros em 280 línguas); construir uma ponte entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento; oferecer um ponto de encontro para pessoas de origem diversas, um espaço de convívio onde cada imigrante pode encontrar, nos testemunhos da sua cultura, os pontos de referência que reforçam a sua identidade.</p>
<p>Sinta-se migrante: para uma abordagem multicultural no ensino</p> <p>flam-project.eu/index.php?id=18</p>	<p>Este projeto trata da integração dos migrantes e destina-se a professores, formadores e outro pessoal educativo que, na sua vida profissional diária, estão em contacto com migrantes. Visa conceber e desenvolver um enfoque intercultural enquanto nova estratégia e método pedagógico, através da organização de <i>workshops</i> para professores, formadores e outro pessoal educativo.</p>
<p>Enciclopédia dos migrantes (França)</p> <p>encyclopedia-of-migrants.eu/en</p>	<p>A Enciclopédia dos Migrantes é um projeto de experimentação artística, iniciado pela artista Paloma Fernández Sobrino, que visa reunir 400 testemunhos de histórias de vida de migrantes numa enciclopédia. Trata-se de um trabalho colaborativo que parte do distrito de Le Blosne em Rennes e reúne uma rede de 8 cidades na costa atlântica da Europa, entre o Finistère da Bretanha e Gibraltar.</p>

<p>WelComm: Competências de Comunicação para a Integração de Migrantes (Projeto Erasmus+) welcomm-project.com</p>	<p>Este projeto visa proporcionar a igualdade de acesso à educação para crianças migrantes em idade pré-escolar e escolar, sensibilizar os pais migrantes para a importância da educação para a inclusão social, desenvolver ferramentas inovadoras para a aprendizagem não formal de línguas e, assim, melhorar a capacidade das organizações migrantes e dos professores de línguas que trabalham com migrantes para desenvolverem competências básicas de comunicação na língua do país de acolhimento.</p>
<p>Consciência e Abertura à Diversidade Linguística (Canadá) elodil.umontreal.ca</p>	<p>Este website visa apoiar professores que trabalham em ambientes multiétnicos e multilíngues. Destina-se também a todos aqueles que desejam desenvolver as competências interculturais e linguísticas dos seus estudantes, particularmente em ambientes desfavorecidos, quer o francês seja a sua língua materna, a sua segunda língua ou a sua terceira língua.</p>

Tabela 1. Programas europeus relacionados com a interculturalidade



Atividades

3. Analise os textos oficiais da educação nacional do seu país e tome nota do lugar que neles ocupa a interculturalidade.

Que competências estão previstas?

Faça uma lista:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

3 | Interculturalidade na sala de aula

3.1. Interculturalidade e ensino de línguas

Desenvolver o **diálogo intercultural** não é uma tarefa fácil. É necessário assegurar que existem condições para tal diálogo: direitos humanos e democracia, igual dignidade e respeito mútuo, igualdade de género, e a eliminação de quaisquer barreiras ao diálogo, tal como a dificuldade de comunicar em várias línguas. É este último ponto que parece ser de primordial importância: a interculturalidade deve também ser desenvolvida no contexto do ensino de línguas não maternas.

E, então, o que dizer da interculturalidade no ensino de línguas? A resposta pode ser encontrada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) que, há vários anos, tem proporcionado o desenvolvimento da consciência intercultural. De acordo com a Secção 5.1.1.3., a consciência intercultural é o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação entre o “nosso” mundo e o mundo-alvo. As competências correspondentes a esta consciência são:

a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais; a capacidade de ultrapassar relações estereotipadas (§5.1.2.2.).

O diálogo intercultural não é apenas o conhecimento do Outro, do mundo-alvo, mas é um processo reflexivo, permitindo que alguém se veja a si próprio a partir da perspetiva do Outro. Esta abordagem permite ao aprendente descobrir primeiro a sua própria cultura, ver o leque de diferentes culturas ou abordagens que constituem a sua própria sociedade e, depois, virar-se para o Outro. Quando se volta para o Outro, não lhe é pedido que o aceite, mas que primeiro compreenda as suas especificidades e que compreenda e antecipe estereótipos.

“

O escritor mexicano Octavio Paz escreveu no seu livro *Sombras de Obras* (1983:31): *La comprensión de los otros es una ideal contradictorio: nos pide cambiar sin cambiar, ser otros sin dejar de ser nosotros mismos.* (“Compreender os outros é um ideal contraditório: pede-nos para mudar sem mudar, para nos tornarmos outros sem deixarmos de ser nós próprios.”)

”



3.2. O que propõe o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas?

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) afirma que:

Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido. (Conselho da Europa 2002: 1).

Isto está em linha com o princípio de que o conhecimento dos valores e crenças comuns de certos grupos sociais de outras regiões ou países, tais como crenças religiosas, tabus, uma história comum, etc., são essenciais para a **comunicação intercultural**.

Por conseguinte, um dos objetivos é o desenvolvimento do conhecimento sociocultural do qual faz parte a consciência intercultural (§5.1.1.3.). Esta noção corresponde à consciência e compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo”. O aprendente toma consciência da diversidade regional e social dos dois mundos e, ao mesmo tempo, toma consciência de que existe uma gama muito mais vasta de culturas do que aquela veiculada pela primeira língua dos aprendentes ou pelas línguas que aprenderam. O aprendente fica também consciente de que o Outro é frequentemente visto através de estereótipos nacionais.

Assim, o QECRL propõe que o aprendente seja capaz de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, seja culturalmente consciente e capaz de reconhecer e usar uma variedade de estratégias para estabelecer contacto com pessoas de outra cultura, seja capaz de agir como intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira, lidando eficazmente com situações e mal-entendidos e conflitos culturais e que, finalmente, seja capaz de ir além das **relações estereotipadas superficiais**.

No Volume Complementar do QECRL, em que a interculturalidade está ligada ao plurilinguismo, os autores propõem competências específicas para o estabelecimento de um espaço pluricultural. No nível A1, o aprendente pode facilitar um intercâmbio intercultural cumprimentando as pessoas e mostrando interesse por elas com palavras simples e expressões não verbais, convidando outros a falar e indicando se está a compreender quando interpelado. No nível A2, o aprendente pode contribuir para um intercâmbio intercultural pedindo às pessoas que se expliquem e que esclareçam o que disseram através de palavras simples. Pode ainda utilizar o seu repertório limitado para expressar concordância, para convidar, para agradecer, etc. Finalmente, no nível B1,



o aprendente pode assegurar um intercâmbio intercultural utilizando um reportório limitado para apresentar pessoas de culturas diferentes, para formular e responder a perguntas e para manifestar a consciência de que certas coisas podem ser percebidas de forma diferente em culturas distintas. Pode também ajudar a criar uma cultura de comunicação partilhada através da troca de informação sobre valores e comportamentos específicos da língua e da cultura, de uma forma simples.

3.3. Que abordagem para o ensino da interculturalidade na sala de aula de línguas não maternas?

Pode dizer-se que existem três etapas essenciais que permitem desenvolver a consciência intercultural: **perceção, comparação e análise**. A primeira etapa permite que os aprendentes vejam o que não é fácil de perceber e que sintam um impacto. Assim descobrem a sua própria cultura e o que o Outro pensa deles antes de expressarem o que pensam do Outro. Isto permitir-lhes-ás fazer comparações entre as duas culturas e, finalmente, aprofundar a sua análise, indo mais longe do que a primeira comparação superficial permite, muitas vezes baseada em impressões e estereótipos.

A questão é saber se esta abordagem é possível com todos os públicos. Esta abordagem de leitura de outra cultura, escalonada em várias etapas, pode ser frutuosa com um público culturalmente “heterogéneo”, representativo de várias culturas diferentes. Cada estudante pode trazer a sua própria visão das coisas que serão confrontadas com a visão de outro estudante. Esta abordagem contrastiva pode, de facto, levar a uma melhor descoberta da cultura do Outro.

Por contraste com a turma “heterogénea”, uma turma “homogénea” pode ser mais difícil de gerir e de conduzir a uma abordagem intercultural. Os aprendentes, pelo menos a um nível superficial, podem ser portadores da mesma cultura, o que pode tornar as aulas menos ricas ou menos dinâmicas. Dito isto, e ainda que o professor possa ser confrontado com um grupo linguística ou culturalmente “homogéneo”, a verdade é que as experiências de vida de cada aprendente podem enriquecer o curso e, em última análise, permitir uma abordagem intercultural.

É importante sublinhar que a dificuldade maior pode não residir na origem comum ou diferente dos estudantes, mas na **surdez cultural** que os pode caracterizar. Frequentemente se verifica que apresentações ou discussões interculturais são recebidas com uma atitude passiva dos aprendentes, que parecem descobrir o Outro sem serem capazes de se libertar dos seus estereótipos ou de analisar o que observam.

Assim, as dificuldades do ensino intercultural não devem ser subestimadas. A observação e a comparação, sem análise, podem levar a uma reinterpretação da

cultura do Outro, resultando, em última análise, na consideração da diferença em termos de déficit e de inferioridade, insistindo-se na comparação, com um foco excessivo nas diferenças e com perda da noção das semelhanças que possam existir entre o mundo do próprio e o mundo-alvo. Os estudantes podem mesmo a desenvolver uma visão exótica, mesmo idílica, da outra cultura: o francês usa sempre uma boina e segura uma baguete na mão, enquanto o espanhol faz festas e festas; o alemão trabalha, enquanto o italiano ou o grego bebem uma cerveja na praia.

3.4. Formação de professores de línguas não maternas em interculturalidade

Vários trabalhos teóricos salientam a necessidade de formação intercultural dos professores de línguas não maternas. Isto também se reflete no *European Portfolio for Student Teachers of Language (Portefólio Europeu para Professores de Línguas em Formação)*, um documento para estudantes que entram na formação inicial de professores. Este portefólio convida-os a refletir sobre os conhecimentos e competências didáticas necessárias para ensinar línguas modernas e ajuda-os a avaliar as suas próprias competências didáticas e o seu progresso. Neste documento, encontramos uma ocorrência da noção de interculturalidade e que diz respeito a uma competência metodológica dos futuros professores: “Consigno avaliar e selecionar atividades que melhorem a consciência intercultural dos aprendentes”, enquanto a segunda diz respeito à preparação de aulas: Consigo planear o ensino parcial de outras disciplinas utilizando a língua-alvo (ensino intercultural, ensino de uma disciplina integrando uma língua estrangeira, CLIL, etc.) (Conselho da Europa 2007: 30 y 37).

Porque é que estas duas **competências** surgem neste documento? Os professores adotam frequentemente numa abordagem centrada na cultura própria, com uma apresentação dos hábitos quotidianos, reproduzindo, ou mesmo reforçando, estereótipos e representações da cultura-alvo. Entusiastas e admiradores da cultura associada à língua a ser ensinada, os professores utilizam um discurso positivo, correndo o risco de criar nos aprendentes uma imagem exagerada da cultura que estão a descobrir. Consequentemente, há sempre o risco de **etnocentrismo**, **comparando** a sua própria cultura com a cultura do Outro pelo **reforço de preconceitos** através de uma hierarquização de culturas.

Esta abordagem, que parece ser comum nos manuais generalistas, projeta o aprendente enquanto representante de outra sociedade, enquanto porta-voz de uma cultura supostamente única e monofónica, sem nuances. O aprendente passa imediatamente a olhar a cultura do Outro e a compará-la com a sua própria, sem observação ou reflexão. Esta abordagem nos manuais escolares acaba por conduzir a comparações que tomam as diferenças como déficit, radicalizando-as e criando delas uma visão exótica.



3.5. A interculturalidade nos manuais: abordagens

Os manuais de línguas estrangeiras são muitas vezes **generalistas**. Isto significa que propõem as mesmas atividades de compreensão e de produção, os mesmos textos, as mesmas atividades fonéticas, as mesmas explicações para todos os públicos-alvo, sem pretender satisfazer as necessidades de uma comunidade linguística específica. Isto tem inevitavelmente impacto no tratamento da interculturalidade e no desenvolvimento da competência intercultural. Devido a este universalismo, os manuais não permitem aos aprendentes observar e compreender primeiro a sua própria cultura para depois observar e compreender a cultura do Outro, comparando-as e analisando-as. Observando os manuais, podemos ver que os autores de muitos, publicados por grandes editoras e que desejam ter a máxima distribuição, são conduzidos à adoção de uma política condenada ao **monólogo cultural**, que impede o verdadeiro desenvolvimento da consciência intercultural dos aprendentes. Pode mesmo observar-se que os autores propõem, por vezes, atividades culturais como pretexto para o desenvolvimento de competências escritas ou orais dos aprendentes, sem as conceber como um passo intermediário para o desenvolvimento da consciência intercultural, tal como esta é apresentada no QECRL.

Na maioria dos manuais, podemos facilmente ver que as atividades propostas têm as mesmas características: a) levam os estudantes a descrever o que acontece no país da língua-alvo e, depois, a comparar com o que acontece nos seus próprios países (“e você?”, “como é no seu país?”, “faça comparações com o seu país e os países que conhece”); b) a observação da cultura do Outro não é um fim em si mesmo, mas é antes um pretexto para o desenvolvimento de outra competência, como a escrita ou a expressão oral.

+ Saber mais



A BIBLIOTECA HUMANA

Fundada em Copenhaga em 2000 por quatro membros dinamarqueses do grupo de jovens “Pare a violência”, a Biblioteca Humana é a resposta ao dilema social que consiste em não nos damos conta das pessoas que nos rodeiam. Durante uma conversa, os leitores têm a oportunidade de enfrentar estereótipos, dúvidas, ideias preconcebidas... e descobrir, numa pessoa, um Livro Humano que é real. As viagens descritas pelos Livros parecem-se com o que imaginamos ou não de todo; as suas escolhas parecem inevitáveis ou não (<https://labibliothequehumaine.fr>).



Fonte: <https://labibliothequehumaine.fr>

Atividades

4. Ao encontro do Outro.

Vá ao encontro de um amigo/a ou colega vindo de outro país. Ouça a sua história.

Pergunte-lhe sobre a integração dele/a na sua sociedade. Pergunte-lhe sobre estereótipos e preconceitos na sociedade, mas também sobre os seus próprios estereótipos e preconceitos sobre esta nova sociedade.

5. Eu em relação a mim mesmo e ao Outro.

Quando falamos de nós próprios e dos outros, temos sempre algumas ideias pré-concebidas.

Selecione os adjetivos que melhor o/a descrevem como pessoa.

Por exemplo, *arrogante, afável, culto, superficial...*

O que pensa desta lista? Podem estes adjetivos descrever também os portugueses em geral?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Agora mostre esta lista aos seus amigos estrangeiros e peça-lhes que indiquem cinco adjetivos para descrever os portugueses.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Atividades

6. Um choque intercultural? Falemos dele...

Provavelmente já terá tido uma experiência em que foi confrontado/a com um mal entendido intercultural: está no estrangeiro e alguém passa à sua frente enquanto espera na fila, um amigo estrangeiro tira comida do seu prato, obriga-o a esperar mais de meia hora, obriga-o a tirar os sapatos quando chega a sua casa...

- a. Descreva o que aconteceu.
- b. Onde é que aconteceu?
- c. Como reagiu?
- d. Como se sentiu?
- e. Como pensa que as outras pessoas nesta situação se sentiram naquele momento? Estavam felizes, ofendidas, stressadas ou como? Como é que se apercebeu? Acha que tem algum hábito que possa parecer estranho a um estrangeiro? Por exemplo: cumprimentar com beijos, apertar as mãos, comer entradas ou tomar um aperitivo, cumprimentar um estranho no elevador, gemer o tempo todo...

REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES FRANCESES: UM DÉFICE NA REFLEXÃO INTERCULTURAL

No âmbito de um estudo sobre interculturalidade, os investigadores quiseram verificar as representações dos estudantes franceses tendo por referência os seus pares europeus e não europeus. Tiveram de organizar algumas atividades de grupo com um estudante de um país europeu, um estudante de um país não europeu e, depois, escrever um relatório sobre a sua experiência. Um jantar para descobrir a cozinha do outro, um passeio a um café, um passeio cultural ou uma descoberta de um lugar foram algumas das atividades propostas. Os relatórios foram muito reveladores sobre a abordagem dos estudantes. A análise destes relatórios mostrou que alguns estudantes franceses adotam uma posição etnocêntrica que leva os seus interlocutores a colocarem-se numa posição de inferioridade e a avaliarem a sua própria cultura de uma forma negativa. Os estudantes alófonos posicionam-se como juízes da sua própria cultura sob o olhar crítico dos seus interlocutores, para se distanciarem do que acontece na sua própria sociedade. O etnocentrismo francês anda de mãos dadas com o etnocentrismo europeu, baseado num estereótipo relativo à proximidade geográfica; neste sentido, um país europeu teria as mesmas características que a França. Este estereótipo emergente é o resultado de uma comparação entre a realidade de cada um e a de outras sociedades vistas através do filtro dos hábitos “europeus” (Valetopoulos 2017).

Atividades

7. Observe as imagens seguintes.

Pode associar cada uma a um país?

Justifique?



A



B



C



D



E



F



G



H



I



J



K



L

Atividades

8. Observe estas diferentes casas.

Que adjetivo se poderia associar a cada imagem?

Porquê ou porque não?

Fale-nos sobre a sua casa ideal.



A



B



C



D



E



F



G

VELHA
NOVA
ENCANTADORA
ESTRANHA
BOA
BONITA
CALMA
COLORIDA
PEQUENA
GRANDE
AGRADÁVEL
DESAGRADÁVEL
...

CAPÍTULO 4

Formação de professores para o ensino de línguas



1. SITUAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA NA UE

- 1.1. Nível de escolaridade
- 1.2. Programas de línguas para aprendentes
- 1.3. Programas linguísticos para professores

2. COMO SE APRENDE UMA LÍNGUA NÃO MATERNA

- 2.1. O processo de aprendizagem
- 2.2. Léxico mental
- 2.3. Aprendizagem implícita e explícita
- 2.4. Aprendizagem refletida e autónoma

3. COMO ENSINAR UMA LÍNGUA NÃO MATERNA

- 3.1. Primeiros passos
- 3.2. Começar a ensinar
- 3.3. Planificar uma aula

4. CONCLUSÕES

1 | Situação atual da educação e formação linguística na UE

Na discussão sobre a integração de migrantes e refugiados, mencionam-se repetidamente dois aspetos-chave: a educação e a capacidade para falar a língua-alvo do país de residência. É verdade que estes dois fatores permitem ao cidadão fazer parte da sociedade e ajudam os falantes não nativos a fazer face a situações do seu quotidiano, como a ida às compras e os contactos com instituições oficiais, além de desafios essenciais para a sua vida, como encontrar um emprego ou um lugar para viver.

Para abordar o tema de como facilitar a integração, começaremos por apresentar uma perspetiva geral da **atual situação migratória** na União Europeia. Presentemente estima-se que nos 27 países da UE haja 2,4 milhões de imigrantes provenientes de países extracomunitários (ver figura 1). O auge do movimento migratório verificou-se em 2015, devido ao fluxo de refugiados oriundos principalmente da Síria, do Iraque e do Afeganistão. A UE enfrentou novos desafios e levantaram-se algumas vozes que afirmavam que a UE não tinha capacidade para os acolher. Todavia, também se ouviram vozes de apoio de políticos e da população:

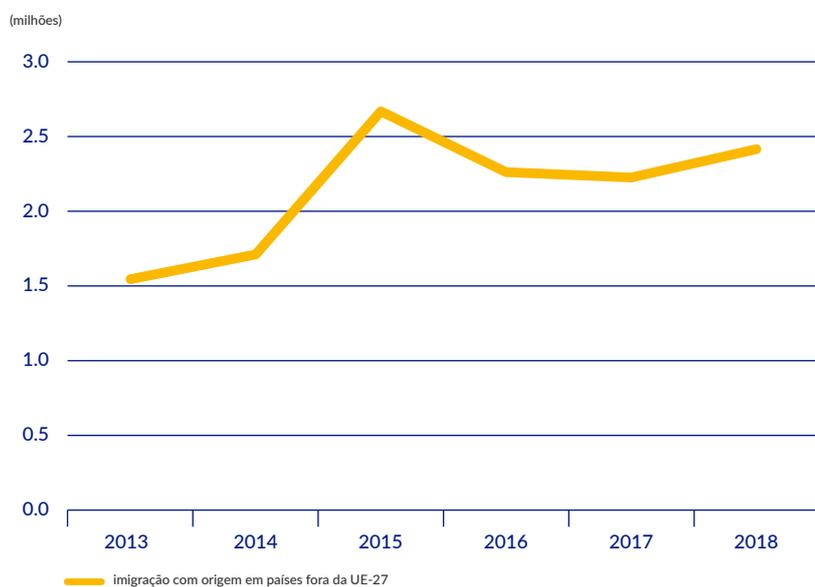


Aqueles que precisam e procuram proteção devem ser protegidos. E, já agora, gostaria de salientar mais uma vez que, apesar de todas sondagens desfavoráveis, mais de 90% da população alemã continua a dizer que quem foge do terror, da guerra ou da perseguição deve ter a oportunidade de ser acolhido e protegido na Alemanha. Acho isso maravilhoso.

Angela Merkel em fevereiro de 2016; citada pelo Welt (2016)



IMIGRANTES NA UE-27 COM ORIGEM EM PAÍSES EXTRACOMUNITÁRIOS, 2013-2018



Nota: Os dados migratórios do Chipre incluem o Reino Unido na composição da UE, uma vez que não existem dados disponíveis para a UE-27, mas sim para a UE-28 (que inclui, portanto, o Reino Unido). Fonte: Eurostat (códigos de dados em linha: migr_inmm5prv, migr_imm12prv, migr_emi3nxt y migr_emi5nxt).

Gráfico 1. Fonte: <https://ec.europa.eu/eurostat>

A migração entre estados-membros da União Europeia também aumentou: 1,4 milhões de pessoas que anteriormente residiam num dos 27 estados-membros emigraram para outro estado-membro em 2019.

+ Saber mais

PAÍSES EUROPEUS COM MAIS IMIGRANTES
Os quatro países com o maior número total de migrantes são:

- Alemanha (893 900)
- Espanha (643 700)
- França (386 900)
- Itália (332 300)

Estes quatro países e as suas L1 (primeira língua) encontram-se representados no nosso **projeto Includeed** e, por conseguinte, o consórcio pode oferecer um contributo para a situação dos migrantes e para as suas necessidades sociais e linguísticas.

No capítulo 1 encontra-se mais informação geral sobre migrações e línguas na Europa. O presente capítulo, por sua vez, focar-se-á na situação educativa e nos programas linguísticos destinados a aprendentes e professores na Europa.

1.1. Nível de escolaridade

Esta citação do sociólogo Thomas Wöhler da Universidade de Constança revela a importância da língua e do trabalho no processo de integração. Para além disso, isto implica que temos de analisar melhor a questão da educação, já que um emprego estável resulta com frequência do nível de escolaridade alcançado. A educação estabelece os alicerces da formação e emprego futuros. Como os sistemas de ensino na UE são muito diferentes, utiliza-se a **ISCED = International Standard Classification of Education** (CITE = Classificação Internacional Tipo da Educação) para estabelecer comparações a nível internacional. A tabela 1 mostra a codificação ISCED dos níveis definidos pela UNESCO.

PROGRAMAS DA ISCED (ISCED-P)	
0	Educação pré-escolar
1	Ensino primário
2	Ensino secundário inferior
3	Ensino secundário superior
4	Ensino pós-secundário não superior
5	Ensino superior de curta duração (“ciclo curto”)
6	Licenciatura ou nível equivalente
7	Mestrado ou nível equivalente
8	Doutoramento ou nível equivalente
9	Não classificado noutras rubricas

Tabla 1. Níveis da ISCED-P. Fonte: <http://uis.unesco.org>

Uma análise da principal população em idade ativa (entre os 25 e os 54 anos) mostra que, em 2019, apenas um pouco mais de um terço (37,3%) das pessoas residentes na UE nascidas fora do atual espaço comunitário tinha concluído com êxito um nível secundário inferior de educação (nível 2 de acordo com a ISCED). Pelo contrário, dos indivíduos nativos residentes no estado-membro onde nasceram, somente 16,6% não superava um nível secundário inferior de educação. Assim sendo, no que se refere à principal população em idade ativa da UE, a percentagem de adultos nascidos fora do atual espaço comunitário com um nível de escolaridade máximo correspondente ao secundário inferior mais do que duplicava a dos adultos residentes no seu estado natal.

A relevância da educação e do emprego e a sua função distintiva entre os cidadãos da UE que nasceram no espaço comunitário e os que nasceram fora dele torna-se ainda mais evidente quando se consideram os jovens que não estudam nem trabalham. A figura 2 mostra que em 2019 mais de um quinto dos cidadãos não nascidos na UE não estava a estudar nem a trabalhar, ao passo que apenas 11,8% dos nativos se encontravam nessa situação.

Para lá das estatísticas a nível europeu, é difícil encontrar dados representativos



Faz sentido que o Estado, nas suas medidas de integração, se concentre na língua e no trabalho. Isto ajuda os e as migrantes a serem capazes de viver a sua vida de forma autodeterminada e independente de subsídios estatais.

Thomas Wöhler



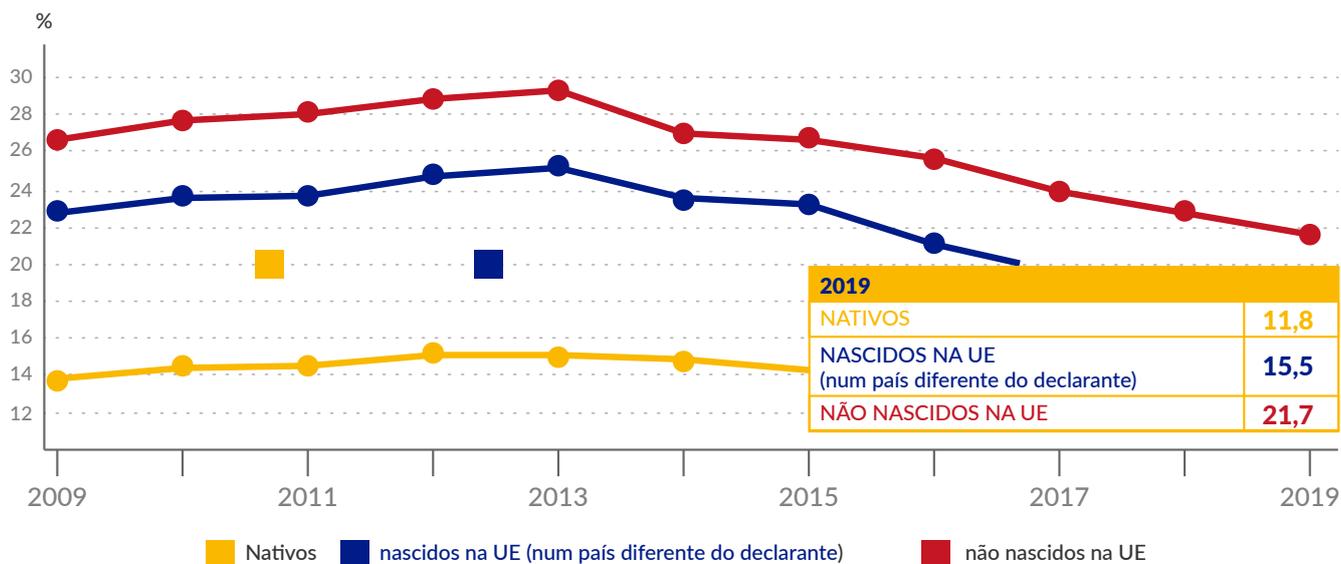


Gráfico 2. Evolução da proporção de jovens dos 15-29 anos sem emprego, educação ou formação, UE-27, 2009-2019. Fonte: <https://ec.europa.eu/eurostat>

de cada um dos países no que respeita ao número de estudantes migrantes ou refugiados que frequentam escolas ou universidades. Apenas há estimativas que dizem que, por exemplo, em Espanha, aproximadamente 23% da população imigrante tem educação universitária (Iglesias et al., 2020). Segundo o microcenso alemão de 2019, cerca de 30% dos estudantes nas escolas provêm de um contexto de imigração (Agência Federal de Estatísticas, 2019) e o governo italiano informa que há 10% de estudantes estrangeiros nas escolas primárias e secundárias.

Consequentemente, a necessidade do ensino de línguas está a afirmar-se. Por isso, a próxima secção fornecerá alguma informação sobre programas de línguas para estudantes estrangeiros e programas para pessoas interessadas no ensino de línguas não maternas oferecidos nos países europeus parceiros do atual projeto.

1.2. Programas de línguas para aprendentes

Há diversos aspetos que influenciam a educação e a formação, mas um dos aspetos-chave é a língua. A língua fomenta a integração no país de residência em vários contextos, em todas as idades. As capacidades linguísticas constituem um pré-requisito para as crianças serem bem-sucedidas na escola, os estudantes nas universidades, os adultos no trabalho ou em situações quotidianas como consultas médicas ou a procura de casa.

Os países europeus representados no nosso projeto oferecem alguns programas para estudantes estrangeiros antes e durante a sua frequência escolar com vista a apoiar a sua integração. Além disso, todos os seis países oferecem cursos de língua e integração para adultos.

A tabela 2 mostra alguns exemplos atuais de programas concebidos para apoiar crianças migrantes e refugiadas antes e durante a sua frequência escolar por país de residência.

PAÍS DE RESIDENCIA	PROGRAMA DE IDIOMAS	PÁGINA WEB PARA MÁS INFORMACIÓN
ALEMANHA	Aulas de língua de herança	Mediendienst (plataforma de informação sobre migração destinada a profissionais dos média): https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf
	Programa de ação: "Recuperar o desfasamento depois da Covid-19"	Goethe Institut e Ministério Federal da Educação e Investigação (BMBF): https://www.bmbf.de/files/BMFSFJ_Corona_Aufholpaket_Layout_17_sa.pdf
ESPANHA	Aulas de inmersión lingüística (salas de aula de imersão linguística)	Rede de informação educativa: https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3503
	Propostas curriculares específicas para o ensino de alunos migrantes em L2	Governo de Navarra: http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf
FRANÇA	UPE2A: unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (aula específica para alunos não francófonos inserida nas aulas ordinárias)	Ministério da Educação, da Juventude e do Desporto: https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/ME-NE1234231C.htm?cid_bo=61536
	CASNAV: centraliza toda a informação respeitante aos alunos recém-chegados e organiza as aulas de apoio a crianças migrantes/refugiadas	Ministério da Educação, da Juventude e do Desporto: https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrives-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-casnav
IRLANDA	Recursos para pais com filhos pequenos	Departamento da Infância, Igualdade, Deficiência, Integração e Juventude: https://www.gov.ie/en/publication/5720cc-learning/#resources-for-parents-of-young-children
ITÁLIA	Diretrizes oficiais do Ministério da Educação, das Universidades e da Investigação	Diretrizes para o acolhimento e integração de alunos estrangeiros: https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890
PORTUGAL	Guia e programa de acolhimento	Direção-geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/criancas-e-jovens-refugiados-medidas-educativas#2_Medidas_de_Acolhimento

Tabela 2. Programas linguísticos para crianças imigrantes/refugiadas

Dada a distribuição etária da população migrante, é igualmente necessária a **formação linguística de adultos**. Por conseguinte, os países europeus oferecem aulas de língua e integração também para esta faixa etária. A tabela 3 mostra onde se pode encontrar mais informação sobre as aulas para adultos:

PAÍS DE RESIDÊNCIA	PROGRAMA LINGUÍSTICO E FORNECEDOR	SITE PARA MAIS INFORMAÇÕES
ALEMANHA	Governo: cursos de língua e integração do BAMF	Serviço Federal Alemão para as Migrações e os Refugiados (BAMF): https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmer/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html
ESPAÑA	ONG, instituições, cursos MOOC (Massive Online Open Courses)	Instituto Cervantes para preparar o exame de obtenção da nacionalidade espanhola: https://examen.es.cervantes.es/es/ccse/examen Curso MOOC para aprender espanhol: https://iedra.uned.es/courses/course-v1:UNED+PuertasAbiertasII+2021/about
FRANÇA	Associações: Audacia e Le Toit du Monde	Associação Audacia: https://www.audacia-asso.fr/fr/contenu/detail/5/pole-migrant Le Toit du Monde: http://toitdumonde-csc86.org/
	Outros recursos: Guia de acolhimento para todas as idades	Guia para o ensino de francês a adultos migrantes: http://didac-ressources.eu/2017/09/15/guide-pour-les-formateurs-fli-dapres/
IRLANDA	Governo, ONG e privados: Fáilte Isteach	Aprender inglês: http://www.integration.ie/en/ISEC/Pages/Mig_Info_Learning_English
ITÁLIA	ONG	ONG: Scuola Penny Wirton: http://www.scuolapennywirton.it/breve-storia-della-scuola/#
	Governo: CPIA (Centros provinciais para o ensino de adultos)	CPIA: https://www.miur.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti
PORTUGAL	Governo: Português para Todos	Alto Comissariado para as Migrações (ACM): https://www.acm.gov.pt/pt/-/programa-ppt-portugues-para-todos

Tabela 3. Programas linguísticos para migrantes/refugiados adultos

1.3. Programas linguísticos para professores

Há programas e ações de formação para formar professores de línguas ou para apoiar quem ensina migrantes e refugiados.

Em Espanha, a disciplina Espanhol para imigrantes é ensinada na universidade num mestrado em didática para docentes da *Educación Secundaria Obligatoria* (7.º-10.º ano em Portugal) com especialização em língua e literatura espanholas. Também se ensina noutros cursos de mestrado, como no de Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Além disso, as instituições de ensino oferecem cursos de formação de professores, tanto a nível universitário como pré-universitário.

COMO CONSEGUIR CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR

Alguns países europeus oferecem programas linguísticos, licenciaturas em didática e cursos de formação de professores a nível universitário ou governamental. Regra geral, pode obter-se um certificado que confere habilitação e autorização para ensinar uma língua estrangeira ou segunda.

Veja-se a título de exemplo o *Certificado de Especialización en Didáctica del Español como L2 a inmigrantes* da Universidade de La Rioja.

Em França, uma vez que o país se encontra dividido em *Académies* responsáveis por questões educativas a nível regional, a elas cabe a proposta de programas de formação específica para professores de alunos com outras línguas maternas. Esta formação é proposta todos os anos, podendo ser organizada em colaboração com as universidades francesas. O *Rectorat* é o serviço que gere todos os estabelecimentos de ensino de uma *Académie*. O *Rectorat* pode igualmente certificar competências em francês como língua segunda (*certification Français Langue Seconde*). Os professores com experiência em ensino francês como LS podem apresentar uma candidatura com elementos que mostrem os seus métodos de ensino em francês como LS.

Na Alemanha, as universidades e o Ministério da Educação (BMBF) oferecem formação superior conducente à obtenção de um mestrado ou de um certificado em alemão como L2 (*Zusatzqualifizierung DaF/DaZ*); veja-se em <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZusatzqualifizierungDaFDaZ/zusatzqualifizierung-daf-daz-node.html>. Além disso, algumas universidades alemãs oferecem uma licenciatura em DaF/DaZ (alemão como língua estrangeira/língua segunda) como o Instituto de Alemão como Língua Estrangeira em Heidelberg (veja-se em <https://www.uni-heidelberg.de/de/studium/alle-studienfaecher/deutsch-als-fremdsprache-deutsch-als-zweitsprache>).

Em Portugal, várias universidades oferecem mestrados em Português como Língua Não Materna. Na Universidade de Coimbra, a realização, com aproveitamento, do 1.º ano do mestrado em Português como Língua Estrangeira e Língua Segunda confere um diploma de especialização neste domínio, havendo, igualmente, um curso não conferente de grau, *online*, de 50 horas, destinado à formação de professores, em Aprendizagem e Ensino de Português Língua Não Materna (Universidade de Coimbra a Distância (UC_D) /Instituto Camões).



Atividades

1. Qual a classificação ISCED utilizada para o ensino de...?

Alunos pré-escolares: _____

Alunos de escolas profissionais que atingem um grau intermédio: _____

Alunos de doutoramento: _____

2. (a) Procure informação sobre programas de aprendizagem de línguas estrangeiras no seu país e na sua região.

Muitas vezes há programas de formação governamentais ou de ONG em que se pode envolver e voluntariar como tutor.

Termos de pesquisa que podem ser úteis: *ensino voluntário, ensino de língua estrangeira/segunda, tutores de língua, ESOL (Inglês para Falantes de Outras Línguas).*

(b) Tente encontrar ofertas de formação para voluntários no seu país e na sua região.

Muitas vezes, as universidades, escolas e institutos de línguas oferecem estes cursos.

2 | Como se aprende uma língua não materna

Os migrantes e refugiados que se encontram no novo país de residência têm histórias muito diferentes. Alguns imigraram quando eram crianças, com ou sem os seus pais, outros fizeram-no quando eram jovens adultos, adultos de meia-idade ou adultos mais velhos, e outros, por sua vez, nasceram no novo país de residência. Alguns migrantes e refugiados vão para o infantário, a escola, a universidade ou para o trabalho, onde se encontram rodeados pela nova língua. Outros permanecem sobretudo no seu contexto familiar. Devido a esta diversidade de situações, migrantes e refugiados têm diferentes pré-requisitos para aprender uma língua. Importa ainda distinguir entre a sua **primeira língua (L1)** e a sua **língua segunda ou língua estrangeira (L2)**.

Num contexto académico, a aprendizagem de uma nova língua (L2) é conhecida por **aquisição de língua segunda ou de língua estrangeira** consoante as circunstâncias em que a língua é aprendida (ver figura 3). Muitos estudos no campo da linguística e da didática abordam o tópico da aquisição de L2 e do bilinguismo, investigando os fatores que influenciam o processo de aquisição de L2 bem como as possibilidades de intervenção para melhorar a aprendizagem. Já referimos a idade e o modo de aquisição no primeiro parágrafo, mas há mais fatores que influenciam a aquisição de L2, como o conhecimento prévio da língua (nível de proficiência), os domínios de uso da língua ou a autoidentificação e a motivação ou as atitudes linguísticas.

A motivação assume um papel preponderante, dadas as condições de vida difíceis e adversas dos migrantes e refugiados. O principal objetivo para alguém que se encontra num país estrangeiro é ser capaz de comunicar e gerir situações do dia a dia. As diferentes necessidades e interesses dos aprendentes têm de ser tidos em conta. A mediação entre a diversidade, por um lado, e os requisitos de integração, por outro, só se pode atingir se o multilinguismo for secundado pelo multiculturalismo.

+ Saber mais

Para leituras suplementares, *vide* Li (2000) ou Edmondson e House (2011).

PRIMEIRA LÍNGUA (L1)	<ul style="list-style-type: none"> · ADQUIRIDA DESDE O NASCIMENTO · Aquisição não controlada 	LÍNGUA NATIVA LÍNGUA MATERNA
LÍNGUA SEGUNDA (L2)	<ul style="list-style-type: none"> · LÍNGUA APRENDIDA NUM ESTÁDIO MAIS TARDIO · Geralmente não controlada em situações do dia a dia 	LÍNGUA NÃO MATERNA
LÍNGUA ESTRANGEIRA	<ul style="list-style-type: none"> · LÍNGUA APRENDIDA NUM ESTÁDIO MAIS TARDIO · Geralmente controlada em contexto de sala de aula 	

Figura 1. Diferenças e semelhanças entre primeira língua, língua segunda e língua estrangeira

A primeira língua (L1), designada em muitas línguas por *língua materna*, é a língua que uma pessoa adquire a partir do nascimento. Os termos *aquisição de língua segunda* e *aquisição de língua estrangeira* distinguem-se no que respeita à idade e ao tipo de aprendizagem. O ensino de línguas estrangeiras é em grande medida controlado, p. ex., em contexto de sala de aula, e acompanhado por um professor ou tutor. A aquisição de língua segunda é tipicamente não controlada e ocorre na comunicação do dia a dia. Estes dois tipos de aprendizagem de línguas podem verificar-se com migrantes e refugiados, dado que estes vivem no país onde se fala a L2 e por ela se encontram rodeados em situações quotidianas. Contudo, a aquisição de L2 pode ser difícil, porque o contacto com o idioma não materno é por vezes escasso, nomeadamente se as relações principais dos migrantes ou refugiados se cingirem a membros da sua família, amigos ou colegas que falam a mesma L1 que eles. As crianças e os adolescentes recebem apoio linguístico nas escolas e, quanto mais novo for o aprendente, mais fácil se torna o processo de aprendizagem. Para leituras suplementares, vide Klein (1992) ou Robinson (2008).

Todavia, os jovens aprendentes de L2 têm de enfrentar enormes desafios ao longo do seu percurso escolar. O facto de a sala de aula e a língua de trabalho serem estrangeiras pode provocar dificuldades básicas de comunicação e, posteriormente, discriminação. A oferta escolar nem sempre inclui aulas de língua de herança e aulas de apoio, mas apenas um suplemento às aulas previstas nos programas curriculares. A língua é um fator que explica porque é que estas crianças têm de suportar uma carga de trabalho mais elevada – uma realidade raramente admitida. Para os adultos é muito importante ter um contexto de aprendizagem linguística controlado para apoiar o seu processo de aprendizagem. Neste grupo pode haver outro obstáculo para uma aprendizagem linguística bem-sucedida: alguns aprendentes são analfabetos ou têm de aprender um novo alfabeto (alfabeto latino) antes de poderem melhorar as suas capacidades de leitura e de escrita em L2.

Para mais informação pormenorizada sobre as diferentes necessidades linguísticas de menores e adultos, consulte o capítulo 2. As seguintes subsecções centrar-se-ão no processo de aprendizagem e em como o docente pode apoiar esse processo.

2.1. O processo de aprendizagem

Os aprendentes passam por determinadas etapas de aquisição no caminho para se tornarem capazes de comunicar numa nova língua. Antes de uma forma linguística ter sido dominada de forma produtiva, o aprendente desenvolve as chamadas “variedades do aprendente” que se desviam do alvo de um modo próprio. Os processos típicos que estão na origem das formas e estruturas específicas do aprendente são a **sobregeneralização** e a **transferência** da L1 para a L2.



Atente na frase seguinte, a título de exemplo, e procure não ver apenas o desvio da forma-alvo, mas como esse desvio terá provavelmente ocorrido. As palavras desviantes da forma-alvo estão assinaladas com um asterisco*:

*Ela *trazeu os óculos.*

Um falante de português L1 empregaria a forma irregular: “*Ela trouxe os óculos*”, tornando-se visível o desvio da versão do aprendente em relação à forma-alvo. O aprendente adicionou a sequência *-eu* ao radical do infinitivo do verbo *trazer* para construir uma forma de pretérito perfeito regular. Isto mostra que o aprendente conhece a conjugação do pretérito perfeito, mas sobregeneralizou-a a verbos que não seguem esta regra.

A **transferência** é outra fonte comum de desvios, mas também um sinal de que o processo de aprendizagem está a decorrer. A transferência consiste na influência da L1 sobre a L2. O seguinte exemplo de dois falantes que aprenderam alemão evidencia um fenómeno de transferência:

*Falante 1: *Die Tisch ist schön.*

*Falante 2: *Tisch ist schön.*

Um falante de L1 alemã nunca diria nenhuma das frases acima, visto que o género correto de *Tisch* (mesa) é masculino (*Der Tisch ist schön*). Talvez possamos assumir que a palavra *Tisch* não foi aprendida com o género correto, mas também podemos supor que a L1 do primeiro falante atribui o género feminino ao nome equivalente de *Tisch*, como o espanhol ou o português (*la mesa / a mesa*). O segundo falante pode ser um aprendente de uma L1 sem um sistema de artigos. Em ambos os casos, os falantes aprenderam e compreenderam o significado da palavra alemã *Tisch*, mas transferiram os traços gramaticais da sua L1 quando do seu uso.

A sobregeneralização e a transferência são duas estratégias que mostram como os aprendentes usam e acedem a diferentes recursos linguísticos para maximizar o seu potencial comunicativo. O professor deve encorajar e valorizar estas estratégias. No contexto académico, este hibridismo é designado de **translinguismo**. Para leituras suplementares, consulte García & Li (2014).

Em suma, podemos dizer que os desvios da forma-alvo revelam uma certa sistematicidade. São uma parte integrante do processo de aprendizagem linguística. Na ótica do professor, é importante não se focar no que o aprendente não consegue fazer ou não sabe na L2, mas ver o que já aprendeu até agora e onde pode ainda melhorar. Para a motivação do aprendente e o seu progresso de aprendizagem, é mais importante que o professor se foque no processo de aprendizagem e no sucesso (parcial) do que nos défices do aprendente. Para mais informação sobre os princípios didáticos, consulte o capítulo 4.3.

2.2. Léxico mental

O léxico mental descreve o modo como as representações mentais das palavras se encontram interligadas e armazenadas na memória de longo

+ Saber mais

Para mais informação, veja-se Li (2000) ou Edmondson e House (2011).

prazo (MLP) e como isso nos permite usar a língua para comunicar. As entradas lexicais no nosso léxico mental armazenam muitos tipos de informação diferentes, frequentemente relacionados uns com os outros. A informação pode ser categorizada em três níveis de informação lexical:

- 1) **informação sobre o lexema:**
especificações fonéticas e métricas da palavra
- 2) **informação sobre o lema:**
informação morfológica e sintática da palavra
- 3) **informação sobre o conceito:**
significado da palavra

A título de exemplo, veremos a palavra portuguesa **chocolate** na descrição seguinte e na figura 2. As cores estão indicadas na descrição.

- 1) **Informação sobre o lexema**
 - fonologia (pronúncia: [ʃuku'lati])
 - ortografia (*chocolate* na forma escrita)
- 2) **Informação sobre o lema**
 - atributos morfológicos (traços gramaticais; plural: *chocolate-s*)
 - atributos sintáticos (classe de palavras: nome, género: masculino)
- 3) **Informação sobre o conceito**
 - significado / conteúdo da palavra (doce castanho feito a partir de grãos de cacau)
 - termos relacionados (barra de chocolate, pedaço de chocolate, sinónimos: *nougat*)
 - associações individuais e imagens

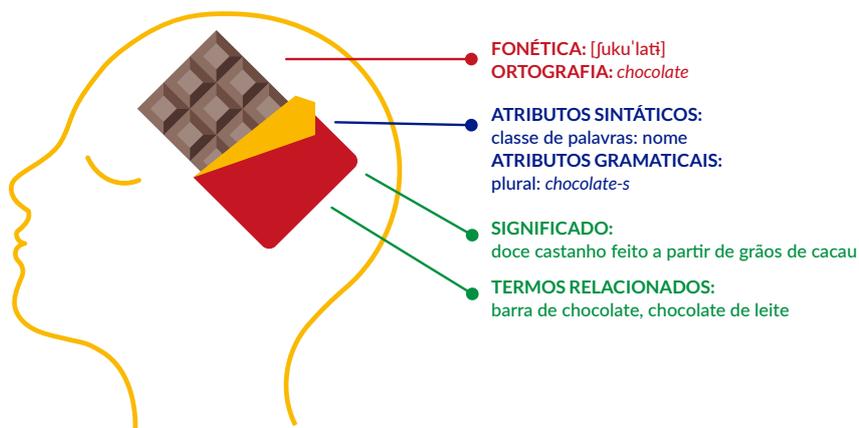


Figura 2. Representação mental da palavra “chocolate”

O léxico mental pode ser entendido como uma rede e não como uma estrutura unidimensional. Podemos observar esta interligação na figura 4: o lexema, o lema e a informação contextual interligam-se e quanto mais interligada se encontra uma entrada lexical com outras, mais fácil é para o utilizador da língua encontrar e usar a(s) palavra(s) correta(s).

COMO ENSINAR O LÉXICO

Devido à estrutura de informação em rede, os professores de línguas não deviam **apresentar palavras de forma isolada, mas sempre no seu contexto ou campo semântico** (*pedaço de chocolate, eu gosto de bolo de chocolate, barra de chocolate, chocolate negro, etc.*). Deste modo, o aprendente pode usar as outras entradas do seu léxico para ligar a nova entrada mais facilmente e recuperar informação mais rapidamente.

+ Saber mais

Para informações suplementares, consulte Dietrich e Gerwien (2014: 25ss).

2.3. Aprendizagem implícita e explícita

O processo de aprendizagem é altamente complexo e há diferentes formas de o nosso cérebro processar e armazenar informação. Há que distinguir entre aprendizagem implícita e explícita. A **aprendizagem implícita** refere-se à aprendizagem inconsciente que não é controlada voluntariamente. Devido à aprendizagem implícita, as **capacidades procedimentais** desenvolvem-se de forma automática: a aplicação automatizada das regras gramaticais ou a orientação automatizada para normas e valores sociais, por exemplo. No caso da **aprendizagem explícita**, o aprendente está consciente do seu processo de aprendizagem. Esta forma de aprendizagem conduz ao **conhecimento declarativo**. Trata-se do conhecimento de factos, por exemplo, regras gramaticais ou informação sociocultural. Para leituras complementares, consulte Ellis (1994).

De acordo com o Conselho da Europa, além da aptidão e das atitudes individuais, o conhecimento declarativo e as capacidades procedimentais conduzem à obtenção de **competências linguísticas**, que são decisivas para comunicar numa língua estrangeira ou segunda.

As duas formas de aprendizagem complementam-se mutuamente e a aprendizagem implícita pode ser fomentada, por exemplo, através de abordagens de aprendizagem integrada de línguas e conteúdos ou abordagens de aprendizagem imersiva (vide Haataja, 2008) ou ainda abordagens lúdicas como a gamificação/ludificação (para leituras suplementares, consulte Viale, 2017)).

2.4. Aprendizagem refletida e autónoma

A aprendizagem explícita pode ser secundada por abordagens didáticas que promovam a aprendizagem refletida. De um modo geral, os adolescentes e os adultos beneficiam da *aprendizagem linguística refletida* porque começam a ficar conscientes do seu próprio processo de aprendizagem, dos desvios em relação às formas-alvo, etc. Este é o primeiro passo para permitir a aprendizagem autónoma fora do contexto instrucional.

A reflexão significa que os aprendentes avaliam o que é que aprenderam no passado e o que é que vão aprender em seguida. As consequências podem traduzir-se numa mudança ou numa melhoria do processo de aprendizagem, visto que esta confere aos aprendentes a oportunidade de corrigirem e expandirem o seu conhecimento em direções específicas. Além disso, o sucesso aumentará a motivação do aprendente.

O professor pode auxiliar a reflexão dedicando tempo para o efeito no final da aula ou da atividade de aprendizagem. A reflexão pode ser oral e os aprendentes podem falar na turma ou em grupos sobre o seu processo de aprendizagem,



As competências são a soma do conhecimento (declarativo), das capacidades (procedimentais) e das características que permitem a uma pessoa realizar ações.

Conselho da Europa (2001: 21)



O CAMINO DA APRENDIZAGEM

Pode alcançar-se uma aprendizagem refletida bem-sucedida **durante ou diretamente após a atividade de aprendizagem**.

Deste modo, o aprendente pode refletir sobre o resultado da aprendizagem, que geralmente é de grande importância para ele. Ainda assim, a **reflexão sobre o caminho percorrido até ao resultado** assume um peso praticamente equiparável neste processo.

os seus interesses ou sobre a forma como aprendem. Outra possibilidade é uma reflexão por escrito em que o aprendiz preenche listas de verificação ou diários de aprendizagem. As questões que estimulam a reflexão podem estabelecer-se em diferentes níveis:

NÍVEL COGNITIVO = CONHECIMENTO	NÍVEL METACOGNITIVO = ESTRATÉGIAS E PROCESSO DE APRENDIZAGEM	NÍVEL EMOCIONAL = SENTIMENTOS E INTERESSES
<ul style="list-style-type: none"> • O que é que já sei na língua-alvo? • Qual é a minha próxima meta de aprendizagem? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que aprendo de forma bem-sucedida? • Como está a progredir a minha aprendizagem? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que gosto de aprender? • O que é me desperta interesse?
<p>EXEMPLOS PARA A INTRODUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE VOCABULÁRIO SOBRE O TEMA “FAMÍLIA”</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Que novo vocabulário aprendeste para falar sobre a família? 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é que fizeste para aprender vocabulário sobre a família? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual foi a atividade de que mais gostaste hoje?

Tabela 4. Níveis de reflexão baseados em Ballweg et al. (2013: 67).

Uma fonte muito inspiradora para a elaboração de diários de aprendizagem é o Portefólio Europeu de Línguas (PEL) do Conselho da Europa, que pode ser consultado aqui: <https://www.coe.int/portfolio>. O ELP baseia-se no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) com vista a disponibilizar material em toda a Europa destinado ao apoio de pessoas plurilingues. Pode encontrar mais informações sobre o QECRL no capítulo 1.

O material inclui uma biografia linguística, um passaporte de línguas e um dossiê em que os aprendentes podem documentar e refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Na figura 5 observam-se, a título de exemplo, duas páginas de uma biografia linguística do ELP, que mostram a reflexão ao nível cognitivo (*Agora já sei falar sobre / As minhas novas palavras*), metacognitivo (explicações para o processo de aprendizagem: promover a consciencialização, estratégias pessoais) e emocional (*O que quero aprender*).

Uma lista de verificação ou um diário de aprendizagem como o que consta na figura 3 podem ser um dos pilares para aumentar a autorresponsabilidade e a **aprendizagem linguística autónoma**. Na época digital em que vivemos, há muitas possibilidades para encorajar os alunos a aprenderem de forma autónoma em qualquer momento e em qualquer lugar. As razões desta opção são convincentes, dado que a aprendizagem autónoma é individual e flexível. O aprendiz pode escolher o seu próprio nível linguístico, ritmo, tempo e lugar para aprender.

REFLEXÃO SOBRE O MEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM/REFLECTING ON MY LEARNING PROCESS/RÉFLEXION SUR MON PROCESSUS D'APPRENTISSAGE/GEDANKEN ÜBER MEINEN LERNPROZESS/REFLEXIÓN SOBRE MI PROCESO DE APRENDIZAJE

DATA ___/___/___

EU APRENDO MELHOR QUANDO	
<input type="checkbox"/> há imagens a acompanhar o texto	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ouço gravações na sala de aula	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> represento papéis	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> tomo parte em jogos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> vejo as palavras escritas	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> vejo palavras e imagens	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> sublinho as frases que me interessam	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> interpreto bem	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> alguém me explica em pormenor	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> colaboro com outros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> As tarefas estão claramente formuladas e alguém me fornece regras sobre a maneira de actuar	<input type="checkbox"/>

APRENDER TORNA-SE PARA MIM MAIS FÁCIL QUANDO	
<input type="checkbox"/> tenho que estudar para um teste ou um exame	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> ouço música enquanto estudo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> estudo sozinho sem ninguém para me perturbar	<input type="checkbox"/>

Figura 3. Exemplo do portefólio Europeu das Línguas (Conselho da Europa 2011).

IDEIAS (COM ALGUNS EXEMPLOS) PARA CRIAR UM DIÁRIO DE APRENDIZAGEM PARA OS SEUS APRENDENTES				
A) CONTEÚDOS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA SESSÃO				
DATA				
Objetivos para esta sessão	Vocabulário <input type="checkbox"/> Estudos culturais <input type="checkbox"/> Gramática <input type="checkbox"/> Comunicação oral <input type="checkbox"/> Fonética <input type="checkbox"/> Comunicação escrita <input type="checkbox"/> Compreensão do oral <input type="checkbox"/> Compreensão do escrito <input type="checkbox"/> Outros:			
B) OBSERVAÇÕES DURANTE A SESSÃO				
Usei um programa ou app de aprendizagem			
Foi fácil 😊				
Foi difícil 😞				
C) PROGRESSO DA APRENDIZAGEM				
Progresso da aprendizagem tendo em conta os meus objetivos				
O meu progresso de aprendizagem nesta sessão:				
(++)	(+)	(0)	(-)	(--)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D) PERSPETIVAS E METAS PARA A PRÓXIMA SESSÃO				
O que é que eu quero aprender da próxima vez?				
.....				
.....				

Outro pilar para a aprendizagem autónoma são as numerosas ofertas de material de aprendizagem de línguas, que se podem encontrar na *internet* ou nas *app stores*. A figura 4 dá alguns exemplos úteis de recursos gratuitos que os aprendentes podem utilizar para se autoavaliarem e praticarem, repetirem ou prosseguirem com os seus conteúdos de aprendizagem.

Estas ferramentas podem ser muito úteis para aprendentes que não podem participar regularmente nas aulas de língua ou que têm um ritmo de aprendizagem diferente do da maioria dos seus colegas. Embora a maioria dos *sites* e *apps* sejam de uso intuitivo, o professor deve apoiar os aprendentes no início e dizer-lhes para organizarem a sua aprendizagem de acordo com os seus objetivos e nível linguístico, mas também de acordo com os seus interesses. É aconselhável deixar os aprendentes documentarem o seu processo de aprendizagem com a ajuda do diário de aprendizagem (consultar portefólios e exemplos acima).

+ Saber mais

Para mais informações sobre material TIC destinado à aprendizagem de línguas, consulte o capítulo 5.4.2 Material TIC.

AUTOAVALIAÇÃO

Dialang: <https://dialangweb.lancaster.ac.uk>

VHS: <https://vhseinstufungstest.de>

PODCASTS E VÍDEOS

Deutsche Welle: <https://www.dw.com/de/media-center/podcasts/s-100976> (podcast)

Cornelsen Verlag: <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/deutsch-als-fremdsprache/unterrichten/medien/videos-zum-deutschlernen-auf-youtube> (vídeos no YouTube)

SITES PARA APRENDER LÍNGUAS

ProGram 2.0: <https://program.idf.uni-heidelberg.de> (nível B2/C1)

Schubert Verlag: <https://www.schubert-verlag.de/aufgaben> (todos los niveles)

JUJOGOS E APPS PARA APRENDER LÍNGUAS

Planet Schule: <https://www.planet-schule.de/wissenspool/deutsch-lernen-mit-mumbro-zinell/inhalt/lernspiel-online.html> (para niños)

Goethe Institut: Ein rätselhafter Auftrag (app para os níveis B1/B2)

APPS PARA APRENDER LÍNGUAS

7LING (app de aprendizagem de línguas para migrantes e refugiados com informação intercultural)

Ankommen (app para refugiados)

HelloTalk (app de tandem)

Figura 4. Aprendizagem autónoma através de meios digitais (exemplos para aprender alemão).



Atividades

3. Atente nas seguintes situações e decida se se trata de uma primeira língua, de uma língua segunda ou de uma língua estrangeira para o aprendente:

Lorcan:

Lorcan tem 13 anos e a sua língua materna é o inglês. Frequenta a escola na Irlanda, onde aprende alemão. Mais tarde quer estudar tradução na universidade, tendo o alemão como língua de referência. O alemão é para ele: _____

Maryam:

Maryam tem 19 anos e emigrou do Iraque para Espanha. Começou imediatamente a trabalhar no novo país sem quaisquer aulas de língua e sem ser fluente em espanhol. Apesar disso, a comunicação tornou-se mais fácil passado algum tempo. Anos mais tarde, decidiu frequentar aulas de espanhol. O espanhol é para ela: _____

Anaïs:

Anaïs tem uma mãe francesa e um pai italiano e está a viver em França. Aprendeu as duas línguas, francês e italiano, desde o seu nascimento. Desde o final das férias de verão, frequenta uma escola secundária em Paris, onde começou a aprender inglês.

O italiano é para ela: _____

O inglês é para ela: _____

4. Leia as seguintes perguntas de um professor para estimular a reflexão e decida se a reflexão corresponde ao nível cognitivo, metacognitivo ou emocional.

PERGUNTAS DO PROFESSOR	NÍVEL COGNITIVO	NÍVEL METACOGNITIVO	NÍVEL EMOCIONAL
PARA TI, VALE A PENA TRABALHAR EM GRUPO?			
APRENDES NOVO VOCABULÁRIO QUANDO APRESENTAS OS TEUS RESULTADOS NA AULA?			
QUE PRATOS PORTUGUESES É QUE CONHECES?			
QUE PRATOS PORTUGUESES GOSTAVAS DE PROVAR?			
APRENDESTE ALGUMA COISA NOVA SOBRE PRATOS PORTUGUESES?			

3 | Como ensinar uma língua não materna

Esta parte oferecer-lhe-á uma perspetiva sobre como ensinar uma L2 (língua estrangeira ou segunda), incluindo os primeiros passos e os princípios didáticos para facilitar o trabalho do professor e um exemplo prático de como planificar uma aula. Este guia incide sobretudo no ensino a migrantes e refugiados e, conseqüentemente, o seu conteúdo pode divergir do ensino de língua estrangeira no ambiente instrucional típico de escolas e institutos de línguas, por exemplo. Ainda assim, serão dadas referências úteis para outros modelos de ambiente instrucional.

3.1. Primeiros passos

Antes de começar a planificar as suas aulas, será vantajoso considerar diversos fatores relacionados consigo próprio, com os seus aprendentes, com o conceito de aula e com os materiais necessários.

Alguns dos fatores mais importantes nesta fase de preparação podem ser classificados em quatro categorias (ver também a figura 5):

A) O meu papel como professor

Refleta sobre o seu próprio papel como professor. Quanto tempo posso investir e como é que quero ajudar? Quero ajudar alunos individualmente ou em turma? Quais são os conhecimentos que tenho da minha L1? Precisarei de muito material adicional?

É importante que compreenda que o seu papel como professor não será igual ao de um professor com formação que trabalha numa escola (de línguas). Os seus recursos mais importantes são a sua motivação para ajudar e o seu conhecimento sobre como usar a língua de forma adequada. Isto não significa automaticamente que possa explicar POR QUE RAZÃO a usa desta ou de outra maneira. Procure transmitir aos seus aprendentes que o seu objetivo primordial é ajudá-los a comunicarem na L2 de modo que outros falantes da língua-alvo possam entendê-los.

B) O perfil do aprendente

Refleta sobre os perfis dos seus aprendentes. Têm **conhecimentos prévios** da língua que querem aprender? Estão familiarizados com o **alfabeto latino**? **Costumam ler** ou não? Quais são as suas necessidades e interesses?

Pode ser útil formar turmas mais homogêneas considerando estes fatores e separar os alunos em grupos de aprendizagem mais pequenos se houver tempo e espaço para o efeito. Outra solução possível é agrupar pessoas que gostam umas das outras porque



podem motivar-se mutuamente ou até mesmo aprender em conjunto. Isto não se aplica necessariamente a amigos e família. A pressão e vergonha sociais podem interferir no processo de aprendizagem. Para informações mais detalhadas sobre perfis linguísticos, consulte o capítulo 2.4. Necessidades linguísticas dos migrantes.

C) O conceito de aula

Precisa de encontrar um **espaço** e um horário em conjunto com a sua turma, se estes não lhe forem atribuídos. Além disso, o conceito de aula deve basear-se na **regularidade** do grupo. Se se trata de um grupo estável cujos alunos vêm (geralmente) às aulas e se consegue seguir uma determinada **evolução da aprendizagem** (lenta ou rápida consoante o grupo), significa que pode aproveitar o conhecimento prévio que o grupo adquiriu em aulas futuras. Se não for este o caso, precisa de se focar em unidades didáticas independentes, em que os aprendentes possam compreender e seguir o conteúdo da aula mesmo se não participaram nas sessões anteriores.

D) Material e manual

Disponer de material básico é inevitável no ensino de uma língua. Por conseguinte, será necessário algo para escrever, quadro e giz ou papel e caneta para o professor, por exemplo, e caderno e caneta para o aluno. É preferível o aluno ter um caderno em que possa escrever, de modo que todas as suas notas não fiquem dispersas em páginas e papéis (caóticos), mas registadas no mesmo sítio.

O próximo passo importante é decidir qual o **manual** a utilizar em aula. Isto depende do nível de proficiência, conforme estabelecido no QECRL, da alfabetização, dos hábitos de aprendizagem, etc. Cada aprendente deve ter o seu próprio manual para que possa escrever nele diretamente. Trata-se de uma manifestação de estima em relação ao aluno e pode aumentar a sua motivação. Se não dispõe de verbas para as suas aulas, pode considerar a possibilidade de recorrer a patrocinadores ou de usar material *online* de boas-vindas gratuito (no caso alemão, vide <http://www.integrations-mediathek.de/deutsch-unterrachten/>).



+ Saber mais

COMO CONSEGUIR MATERIAL

Muitas vezes se encontra material *online* gratuito para o ensino de línguas estrangeiras a refugiados. Abaixo encontra cinco exemplo concebidos para a língua alemã que pode usar e copiar para os seus aprendentes: <https://wb-web.de/material/lehren-lernen/funf-kostenlose-willkommenshefte-fur-den-anfangsunterricht-mit-gefluchteten.html>

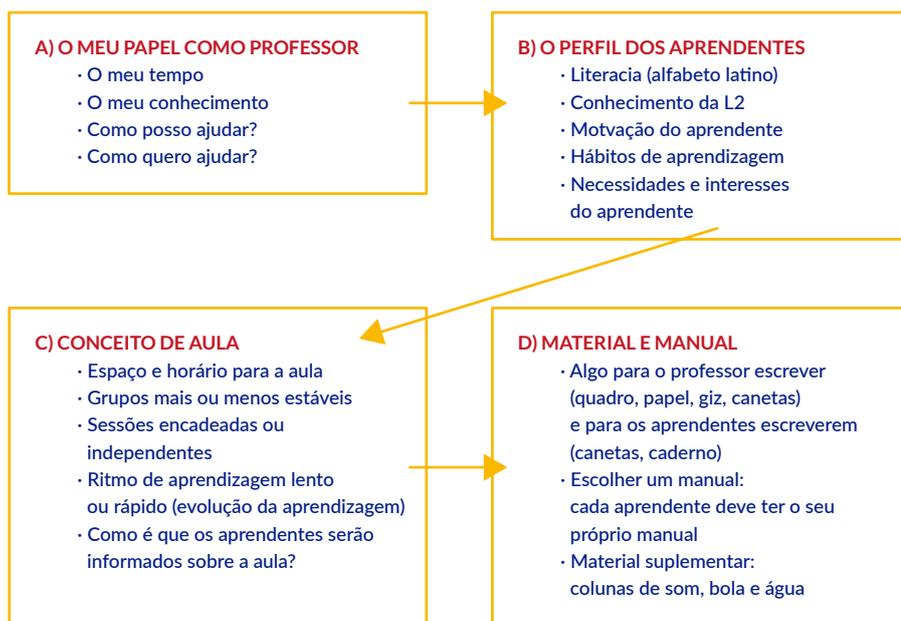


Figura 5. Fatores a ter em conta antes de começar a ensinar.
 Fonte: Adaptado de Gildner (2017).

Algumas ideias úteis sobre outros materiais que pode levar para a sua aula:

LEITOR DE CD OU COLUNAS PARA O SEU SMARTPHONE

- Reproduzir ficheiros de áudio.
- Melhorar a compreensão oral dos seus aprendizes.

UMA BOLA OU ALGUMA COISA PARA ATIRAR

- Uma forma divertida de motivar os seus alunos a participarem na aula.
- Faça uma pergunta e atire a bola para um aluno. Aquele que apanhar a bola deve responder e depois passar a bola para a pessoa seguinte, fazendo uma nova pergunta.
- Desta forma todos têm de estar atentos porque podem ser os próximos a responder.

3.2. Começar a ensinar

Agora que está preparado para começar a ensinar, analisaremos algumas dicas e truques úteis baseados em princípios didático-metodológicos. Esta secção centrar-se-á no ensino a migrantes e refugiados adultos, visto que estes constituem o grupo-alvo principal. As crianças e adolescentes estão normalmente na escola e/ou nas aulas de apoio.

Se examinarmos a história da didática de línguas não maternas, encontramos sempre a presença da literatura nos métodos tradicionais como o *método de gramática-tradução*, baseado nas aulas de grego e latim. Nestas aulas, os alunos aprendiam regras gramaticais e aplicavam-nas à tradução de frases (sobretudo) da L2 para a L1. As abordagens alternativas consideram que a maioria dos métodos tradicionais se foca mais em determinados objetivos de ensino do

que noutros, não respondendo às necessidades do ensino moderno de línguas não maternas. Consequentemente, a (maioria) da literatura produzida sobre este tema e as instituições de aprendizagem de línguas recomendam recorrer a princípios didático-metodológicos diferentes em sala de aula. Se está interessado nos diferentes métodos tradicionais e modernos de aprendizagem de línguas não maternas, consulte Johnson (2018) ou Edmondson e House (2011).

Na figura 6 encontra-se uma seleção dos princípios didático-metodológicos mais importantes e úteis para apoiar o professor e orientar o processo de ensino e de aprendizagem. Analisaremos estes princípios com exceção da orientação para a interculturalidade, já aprofundada no capítulo 3.



Figura 6. Seleção dos princípios didático-metodológicos com base em Funk *et al.* (2014).

A **orientação para o aprendiz** considera a individualidade do mesmo, i.e., os seus interesses e necessidades. No caso dos refugiados e migrantes pode ser muito importante abordar situações quotidianas como ir à padaria ou comprar um bilhete de comboio. Além disso, os contactos com as autoridades são relevantes e difíceis para este grupo-alvo. Por conseguinte, pode ser útil preencher formulários com estes aprendentes e ajudá-los com o vocabulário difícil e a linguagem complexa das autoridades. Recorde que também deve motivar os seus alunos com tarefas e exercícios diversos. Outro aspeto intimamente relacionado com a orientação para o aprendiz é a **ativação do aprendiz**. Este princípio é decisivo para fazer com que os alunos sejam ativos em sala de aula. Isto significa que os aprendentes devem sentir-se à vontade para fazer perguntas, para trabalhar em pares ou em grupos a fim de

trocarem ideias. Naturalmente, o professor fala mais do que o aluno quando é necessário dar uma explicação, mas pode aumentar-se a produção oral dos alunos estimulando-os a falar sobre os seus interesses.

É importante ter em conta as necessidades e interesses pessoais dos seus aprendentes!

Para compreender o princípio da **orientação para a tarefa**, precisamos de distinguir exercícios de **tarefas**. As tarefas são atividades linguísticas em que os aprendentes usam a língua-alvo. São autênticas e funcionam como modelos de situações do mundo real, como, por exemplo:

- perguntar a alguém o caminho;
- contar uma história sobre episódios interessantes.

Os **exercícios** são usados para treinar componentes linguísticas como vocabulário, gramática, fonética ou capacidades (ao nível da compreensão e produção oral e escrita). Os exercícios preparam os aprendentes para agir na língua não materna. A orientação para a tarefa significa que as várias fases da aula devem conduzir à realização de uma tarefa comunicativa, o que não implica que os exercícios de produção e reprodução sejam inúteis.

A figura 7 esquematiza as três fases diferentes que se sucedem durante uma aula, sendo vantajoso começar com a fase 1: introduzir o conteúdo relevante e, em grande parte, novo (gramática ou vocabulário, por exemplo). Na fase 2, os aprendentes resolvem exercícios de reprodução ou parcialmente de produção em que praticam e repetem o novo conteúdo introduzido. A fase 3 consiste na aplicação do material aprendido e, por isso, recomenda-se uma tarefa comunicativa para preparar os aprendentes para a comunicação autêntica na língua não materna. A sequência de exercícios e tarefas pode variar em função dos aprendentes e dos seus objetivos de aprendizagem. As figuras 9 e 10 mostram uma sequência possível com exemplos retirados de um manual alemão (vocabulário sobre comida para os aprendentes de nível A1).



Figura 7. Sequência de exercícios e tarefas.

FASE 1

A1. Leia e estabeleça a correspondência.

SALCHICHA
TARTE

PÃO
FRUTA

ÁGUA
CARNE

CHÁ
~~LEGUMES~~

MANTEIGA
LEITE

QUEIJO
SUMO

CHOCOLATE
ARROZ



A. LEGUMES



B. _____



C. _____

FASE 2

A2. Agora agrupe as palavras do exercício anterior de acordo com a sua categoria.

COMIDA	BEBIDA
	ÁGUA

FASE 3

A3. "Do que gosta?" Gosto de...



a) Gosto de chocolate.

b) Gosto de legumes.

Figura 8. Exemplos das três fases retirados do manual alemão *Erste Schritte plus Neu - Einstiegskurs* [tradução e adaptação ao português]

Num cenário ideal, a sequência de exercícios e tarefas em sala de aula começa com a aprendizagem não comunicativa e termina na realização de tarefas autênticas. Verifica-se uma evolução das atividades: de exercícios de resposta fechada passa-se a exercícios de resposta mais aberta, de um grau menor de dificuldade (atividades condicionadas) a um grau maior de dificuldade (atividades não condicionadas/livres, apenas com informação exemplificativa) e de tarefas de reprodução a tarefas comunicativas (ver a figura 9).



Figura 9. Cinco passos para alcançar uma comunicação realista em sala de aula.
Fonte: Adaptado de Littlewood (2007).

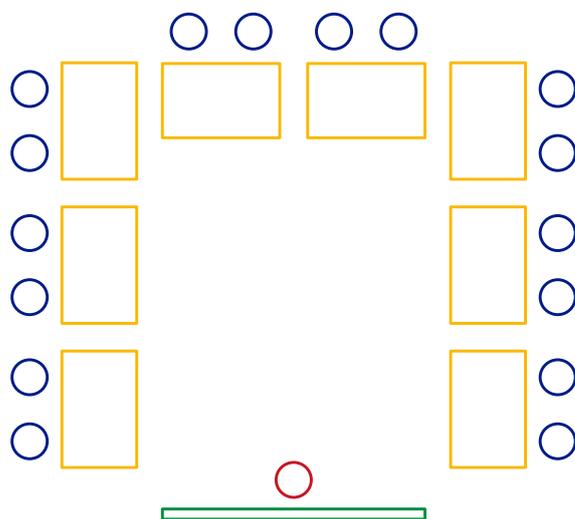
Outro princípio aplicável numa aula de língua não materna é a **orientação para a ação**, que prepara o aprendente para poder agir em diferentes situações usando a língua, algo estimulado em sala de aula. O objetivo principal do ensino é desenvolver as capacidades comunicativas, que se adquirem sobretudo através do emprego de frases-modelo que reflitam o discurso oral autêntico e de outro material genuíno e não tanto através do recurso (exclusivo) a exercícios ou situações do manual sem qualquer relação com a realidade vivida pelo aprendente. O uso correto da gramática não é necessariamente o objetivo principal num contexto em que se exigem capacidades comunicativas. Neste caso, desempenham igualmente um papel importante os mecanismos expressivos não verbais e paraverbais como a marcação prosódica, as expressões faciais e os gestos.

As tarefas e os exercícios são realizados regularmente no ambiente instrucional e têm de ser controlados de modo que cada aprendente em sala de aula saiba e compreenda as respostas corretas. Contudo, dê mais destaque ao sucesso do aprendente do que aos seus “erros” ou desvios em relação à forma-alvo. É importante ter paciência e corrigir o aprendente com delicadeza, mas salientando o que ele já alcançou. Nisto consiste o princípio da **orientação para o sucesso**. Além disso, conceda aos aprendentes algum tempo para tomarem notas e para fazerem um intervalo. O processo de aprendizagem leva o seu tempo e os intervalos ajudam os aprendentes a aprenderem inconscientemente.

Seja paciente e mostre aos alunos
o quanto eles já aprenderam.

De acordo com o princípio da **orientação para a interação**, os exercícios e as tarefas devem encorajar os aprendentes a interagir, cooperar e comunicar uns com os outros. Por conseguinte, o professor pode optar por deixar os aprendentes trabalharem em pares, em grupos ou fazerem *role-play* (representação de papéis). Desta forma, os aprendentes são incentivados a agir na língua estrangeira, entrevistando, por exemplo, um colega ou convencendo o grupo da sua própria opinião. As atividades de *role-play* ajudam a simular situações do dia a dia, tais como fazer um pedido no restaurante.

A **disposição da turma** deve variar para criar uma atmosfera em que os aprendentes possam interagir com diferentes colegas e grupos (para efeitos de conversação). A **disposição das carteiras** em forma de “U” (em vez da formação de filas sucessivas) também é vantajosa, porque assim o grupo consegue ver o professor e também qualquer pessoa que esteja a falar, facilitando a interação nas discussões em plenário (ver figura 10).



Disposição das carteiras em forma de U. Fonte: Fischer et al. (s.f.).

3.3. Planificar uma aula

Quando começa a planificar as suas aulas, não deve esquecer a importância dos **objetivos de aprendizagem** específicos de cada uma delas. Isto ajudá-lo-á a estruturar a sua forma de ensinar. Deve perguntar-se a si mesmo: **o que é que os meus aprendentes devem saber ou devem ser capazes de fazer depois desta aula?** Esta pergunta está intimamente relacionada com as competências linguísticas: conhecimento declarativo, capacidades e características procedimentais (vide a secção 2.3).

Existem três categorias de objetivos de aprendizagem:

1) **Conhecimento:** Os aprendentes **sabem** alguma coisa. Os aprendentes conhecem o vocabulário relevante sobre comida e bebidas e frases úteis para fazer um pedido (no café ou no restaurante).

Conhecimento de vocabulário, gramática, ortografia, entoação ou conhecimento cultural.

2) **Competências:** Os aprendentes **são capazes** de fazer alguma coisa. Os aprendentes são capazes de pedir um prato (de sopa, etc.) ou uma bebida.

Competências comunicativas em termos de produção oral, escrita ou compreensão escrita.

3) **Características / opinião:** O aprendente **exprime** ou reflete sobre alguma coisa. Os aprendentes observam as normas de cortesia numa conversa com o empregado de mesa.

Opinião, motivação, valores e normas do aprendente .

Durante a aula, os aprendentes devem alcançar determinados objetivos de aprendizagem. Isto significa que aumentam o seu conhecimento, capacidades e poder de reflexão.

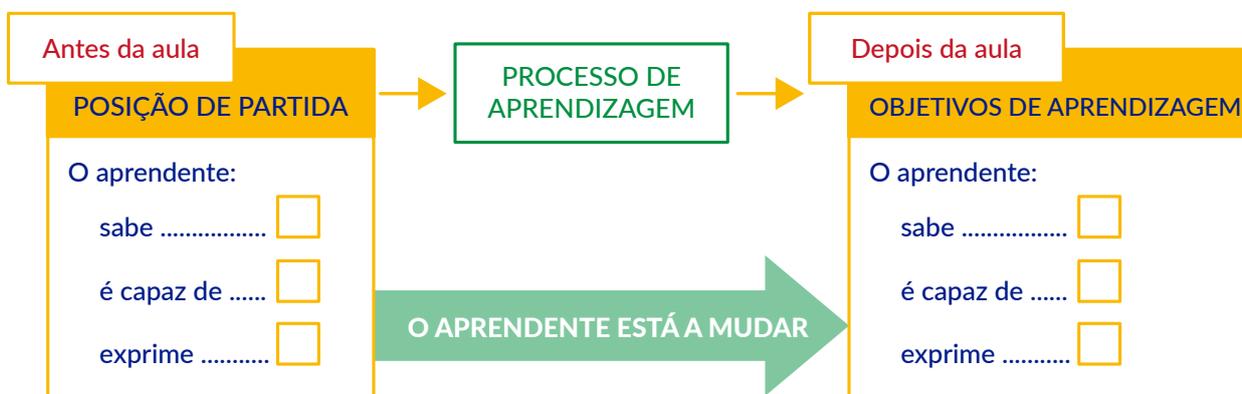


Figura 11. Objetivos de aprendizagem antes e depois da aula segundo Bimmel *et al.* (2013: 43)

No início, trabalhará provavelmente com o manual que escolher para o grupo-alvo. Além disso, deverá estruturar a sua aula em três fases para permitir o melhor processo de aprendizagem possível:

- 1) Fase de introdução / motivação
- 2) Fase de construção
- 3) Fase de consolidação / aplicação

Na tabela 5 apresenta-se uma síntese de algumas ideias sobre as atividades de ensino e de aprendizagem que podiam ser implementadas em cada fase da aula.

FASE	ATIVIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM / OBJETIVO
INTRODUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> · Motivar · Captar o interesse · Ativar o conhecimento prévio com a ajuda de mapas mentais (<i>mind maps</i>)/<i>brainstormings</i>/imagens · Explicação dos objetivos (de aprendizagem) da aula
CONSTRUÇÃO	<p>Construção de conhecimento e de capacidades sobre forma e significado na língua estrangeira/segunda (vocabulário, fonética, entoação, gramática, cultura)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Apresentação de material (áudio, texto, vídeo) · Sistematização · Semantização · Explicação do docente · Exercício de (re)produção · Esclarecimento de dúvidas · Apresentação de resultados
CONSOLIDAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> · Transferência (tarefas comunicativas) · Reflexão · Síntese · Explicação do trabalho para casa

Tabela 5. As três fases e atividades correspondentes segundo Ende *et al.* (2013: 103).

O seguinte exemplo ilustra fases, atividades e objetivos de aprendizagem.

FASE	ATIVIDADES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM COM DESCRIÇÃO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	
INTRODUÇÃO	<p>Ativação do conhecimento prévio: O professor mostra as imagens e escreve no quadro “O que é que fazes para te maneres saudável?”. Os aprendentes devem responder e o professor escreve as respostas e ideias no quadro.</p>	<p>Os aprendentes podem ativar o vocabulário sobre “saúde” através de uma imagem e podem referir as suas ideias e experiências sobre o assunto.</p>	
CONSTRUÇÃO	<p>Apresentação do material: Os aprendentes recebem um texto sobre “Como melhorar o teu sistema imunitário” e têm de o ler uma vez e compreender o assunto principal.</p>	<p>Os aprendentes conseguem compreender o assunto principal do texto.</p>	<p>No Outono e no Inverno, as constipações são comuns. O que se pode fazer para evitá-las? Agasalhe-se e use roupa adequada à chuva e ao frio. Faça desporto, dê um passeio ou faça uma corrida, para fortalecer o seu sistema imunitário, e beba bebidas quentes. Use bom calçado e tenha cuidado com as mudanças bruscas de temperatura.</p>
	<p>Semantização: Os aprendentes releem o texto em busca de dicas para uma boa saúde.</p>	<p>Os aprendentes conseguem entender vocabulário relacionado com dicas para a saúde.</p>	<p>1. Leia o texto novamente e veja que conselhos lhe são dados para evitar apanhar uma constipação: a) Agasalhe-se b)</p>
	<p>Sistematização: Os aprendentes analisam as dicas e comparam a posição do pronome face ao verbo nessas frases com a das frases negativas.</p>	<p>Os aprendentes conseguem ver as diferentes posições do pronome átono em relação ao verbo em frases afirmativas e negativas?</p>	<p>2. Em que posição está o pronome? Depende se a frase é afirmativa (a) ou negativa (b) a) Agasalha-te. b) Não te agasalhes.</p>
	<p>Exercício de reprodução: Os aprendentes encontram mais formas imperativas no texto e completam uma tabela com infinitivos e imperativos.</p>	<p>Os aprendentes encontram exemplos de imperativos no texto e o infinitivo correspondente.</p>	<p>3. Encontra os imperativos no texto: INFINITIVO IMPERATIVO Agasalhar(-se).....Agasalhe(-se) Fazer (desporto).....Faça (desporto)</p>
CONSOLIDAÇÃO	<p>Transferência: Os aprendentes (eventualmente em pares ou em grupos) escrevem a) um problema de saúde e b) o conselho correspondente em cartões separados. Exemplo: a) “Dói-me a garganta” e b) “Bebe uma bebida quente”. Em seguida, os outros pares/grupos têm de encontrar na sala de aula os pares de cartões correspondentes.</p>	<p>Os aprendentes podem escrever frases declarativas para os problemas e frases imperativas para os conselhos, estabelecendo a devida correspondência.</p>	<p>Pense em problemas de saúde e possíveis conselhos ou soluções: DÓI-ME A BARRIGA: Tome um chá. Aplique calor. DÓI-ME A CABEÇA: Tome um comprimido. Deite-se um pouco.</p>

Tabela 6. Exemplo de uma aula sobre o tópico dicas para uma boa saúde.

Atividades

5. Leia os seguintes objetivos de aprendizagem e decida se descrevem conhecimento declarativo, capacidades procedimentais, características pessoais ou opiniões pessoais.

- O aprendente sabe quando usar letras maiúsculas.
- O aprendente consegue apresentar uma pessoa conhecida.
- O aprendente dá a entoação correta às perguntas.
- O aprendente consegue fazer uma reflexão crítica sobre a sua própria aprendizagem linguística.
- O aprendente sabe onde encontrar informação sobre a procura de emprego.
- O aprendente está aberto a novas ideias provenientes de pessoas de culturas diferentes.

6. Escreva os seus próprios objetivos de aprendizagem para a aula que quer planificar:

Nesta fase quero que os meus aprendentes...

saibam _____

sejam capazes de _____

reflitam sobre _____

7. Leia a descrição.

Quais são as atividades de ensino e de aprendizagem correspondentes e em que fase devem ser implementadas?

DESCRIÇÃO	ATIVIDADE DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	FASE
O professor desenha uma tabela no quadro com três colunas: posição 1, 2 e 3. Os aprendentes inserem perguntas globais (resposta sim/não) para verem a posição do verbo e a ordem de palavras correta.		
Os aprendentes já conhecem a ordem de palavras correta nas perguntas parciais (com palavras <i>qu-</i>). Recebem cartões com uma palavra e devem construir uma pergunta com a ordem correta.		
O professor cria um mapa mental escrevendo “no restaurante” no meio do quadro. Os aprendentes devem adicionar vocabulário e expressões que lhes ocorram para ativarem o seu conhecimento prévio.		
Os aprendentes simulam uma situação no consultório médico. Um dos aprendentes é o paciente que quer uma consulta e o outro é o rececionista.		

4 | Conclusões

Para terminar, queremos salientar os pontos centrais que um professor de alunos migrantes e refugiados deve ter presentes. São válidos tanto para aulas para crianças como para adultos.

- Criar uma atmosfera de aprendizagem positiva.
- Colocar o aprendente no centro das atividades.
- Encorajar o aprendente a participar ativamente.
- Implementar métodos variados, implementar modalidades diferentes.
- Avançar a um ritmo adequado e com etapas inteligíveis.
- Ser paciente e enfatizar o sucesso da aprendizagem.
- Estabelecer pontes entre as atividades da aula e as experiências da vida quotidiana.



CAPÍTULO 5

Análise de materiais didáticos: TIC e ensino de línguas para imigrantes / refugiados



1. RELAÇÃO ENTRE CONTEXTO E SELEÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS: PERSPETIVA DOS OPERADORES

2. DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS DE ANÁLISE

3. TIPOLOGIA DE MATERIAIS DIDÁTICOS

4. ANÁLISE E ESTUDOS DE CASO

4.1. Manuais para migrantes / refugiados

4.1.1. Manuais impressos

4.1.2. Outros materiais impressos

4.2. Recursos TIC

4.2.1. Cursos de línguas *online*

4.2.2. Recursos *online*

4.3. Material didático criado por professores

1 | Relação entre contexto e seleção de materiais didáticos: perspectiva dos operadores

Como foi amplamente discutido nos capítulos anteriores, o tema da proficiência linguística como ferramenta de integração tem sido extremamente relevante para o debate relativo à imigração. Os capítulos anteriores permitiram-nos contextualizar este assunto a partir de diferentes pontos de vista, incluindo os perfis dos estudantes desfavorecidos e o tipo de formação exigido aos professores de L2, em paralelo com os seus perfis. Este capítulo centra-se na escolha do material didático: discutiremos como os recursos analógicos e digitais têm sido utilizados para ensinar as línguas da UE (União Europeia) como língua segunda (L2) a imigrantes, tendo em conta a tipologia e o contexto dos cursos.

Apesar de, nos últimos anos, terem sido publicados, em vários países, muitos **manuais** dirigidos a estudantes imigrantes e de um considerável número de editoras, já atuantes no setor do ensino de línguas, estarem a lançar novos produtos concebidos para estudantes pertencentes a grupos desfavorecidos, seria limitativo analisar, neste contexto, apenas o material publicado. De facto, para abordar exhaustivamente a seleção de **materiais didáticos** num contexto tão complexo e multifacetado como é o do ensino de L2 a refugiados, é necessário ter em conta a heterogeneidade de meios e de objetivos característica deste contexto. Além disso, importa não esquecer como estes recursos visam responder a necessidades específicas que caracterizam um tipo muito peculiar de estudantes.

Enquanto outros ambientes educativos estão alinhados com currículos e metodologias bem definidos, frequentemente emanados do Governo ou de outras instituições oficiais, tais como as entidades certificadoras, o ensino para estudantes imigrantes é, por vezes, assegurado por organizações independentes que operam tanto em pequena como em larga escala para ministrar o ensino e para fornecer outros serviços linguísticos. Estas organizações, incluindo associações e empresas privadas do setor social, trabalham a par de iniciativas estatais e de projetos com fins lucrativos.

Esta variedade de ofertas e de oportunidades reflete a **enorme diversidade** de estudantes-alvo, provenientes de diferentes partes do mundo, com diversos níveis de escolaridade (também na sua língua materna), por vezes proficientes em uma ou mais línguas da UE (mas não necessariamente naquelas que estão a aprender) e, também por vezes, falantes nativos de línguas extremamente diferentes daquelas que supostamente devem aprender. Perante uma combinação tão complexa de experiências e de potenciais obstáculos, o professor é frequentemente obrigado a adaptar o curso de língua



a todas as dificuldades emergentes dos estudantes, mudando e atualizando constantemente a oferta formativa, focalizando opções personalizadas para determinados grupos da turma ou mesmo soluções individuais para alunos com necessidades especiais. Assim, o professor precisa de estar preparado para identificar que atividades serão as mais envolventes e benéficas, assegurando que mantém uma elevada motivação, enquanto fornece aos seus alunos uma ferramenta tangível para apoiar as suas necessidades de integração.

Por este motivo, o **professor** é o ponto de partida da nossa indagação. Como principal agente da escolha e utilização de materiais didáticos, o professor não é apenas aquele que usa os recursos didáticos tal como estes lhe são fornecidos, como também é a figura profissional responsável pela seleção e avaliação desses mesmos materiais. Este processo inclui, frequentemente, a realização de mudanças e a criação de alguns materiais novos, mais talhados para as necessidades especiais das respetivas turmas.

A nosso ver, os professores de L2 são aliados preciosos e destinatários privilegiados: recolher e comparar as suas experiências permite-nos obter um *feedback* tangível sobre os tipos de recursos utilizados e sobre como são avaliados por quem os usa diariamente. Por esse motivo, este capítulo foi escrito a partir dos testemunhos de professores, que nos ajudam a eleger os fatores que mais relevância terão no momento de escolher o manual ou o recurso TIC mais adequado. Foram, para este efeito, utilizados dados recolhidos no contexto italiano, pelo que, nas secções seguintes, a tipologia de recursos que apresentamos será ilustrada pelos materiais didáticos mais comuns e influentes em Itália. Ainda assim, cremos que as categorias da tipologia adotada, bem como as considerações gerais que estas suscitam, serão úteis e aplicáveis em muitos outros contextos nacionais.



2 | Definição de critérios de análise

Analisar e comparar materiais didáticos pode ser uma tarefa desafiante, especialmente quando esses materiais são de natureza diversa e podem ser utilizados para vários fins, com ou sem a mediação do professor. Embora, ao longo do tempo, tenham sido desenvolvidas normas diferentes para avaliar os manuais impressos, ainda é difícil determinar critérios válidos para avaliar recursos TIC e atividades inovadoras, sobretudo porque estes devem contemplar aspetos emergentes relacionados com o nível de **literacia digital** dos alunos, com a disponibilidade e qualidade dos dispositivos requeridos e com qualquer outro tipo de necessidade particular decorrente da novidade e da imprevisibilidade destes recursos.

No que diz respeito a métodos de análise de manuais e de cursos de língua impressos, existem várias propostas de modelos de avaliação e de comparação. Enquanto os critérios adotados por Borghetti no seu livro *Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS* visam, sobretudo, a avaliação da abordagem intercultural, incluindo um conjunto de reflexões acerca da representação de vários grupos culturais nos manuais da língua-alvo, Diego Cortés Velásquez, Serena Faone e Elena Nuzzo em *Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue strumenti per una glottodidattica applicata within Italiano linguaDue* propõem avaliar os manuais a partir de um conjunto de critérios associados a cinco grandes categorias relativas a: 1) os estudantes-alvo e a estrutura do manual; 2) a organização do livro; 3) as características do *input*; 4) os aspetos gráficos e 5) as referências teóricas e culturais. Este tipo de análise permite aos autores enquadrar alguns dos aspetos essenciais frequentemente referidos por docentes e operadores especializados como sendo decisivos para a escolha dos materiais a usar.



ESTUDANTES-ALVO E ESTRUTURA DO MANUAL

- Informação geral sobre o livro
- Perfil dos estudantes-alvo (incluindo idade, língua materna, contexto de aprendizagem)

ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

- Livro como parte de um conjunto ou autónomo
- Informação acerca da subdivisão interna do livro e a presença eventual de secções especiais
- Informação sobre a estrutura das unidades
- Sequência de atividades
- Secção dedicada à gramática

CARACTERÍSTICAS DO INPUT

- Variabilidade sociolinguística do *input*
- Plausibilidade
- Análise das instruções

ASPETOS GRÁFICOS

- Agradabilidade
- Papel das ilustrações
- Densidade das páginas

REFERÊNCIAS TEÓRICAS E CULTURAIS

- Referências aos métodos didáticos em uso
- Representação cultural e presença de estereótipos

Atividades

1. Escolha um manual para a aprendizagem de uma L2. Consulte a introdução e o índice e tente analisar as suas características atendendo aos parâmetros explicitados.

É direcionado a um grupo específico de estudantes?

Como está organizado?

A língua-alvo é apresentada de uma forma plausível?

Como são apresentados os aspetos culturais?

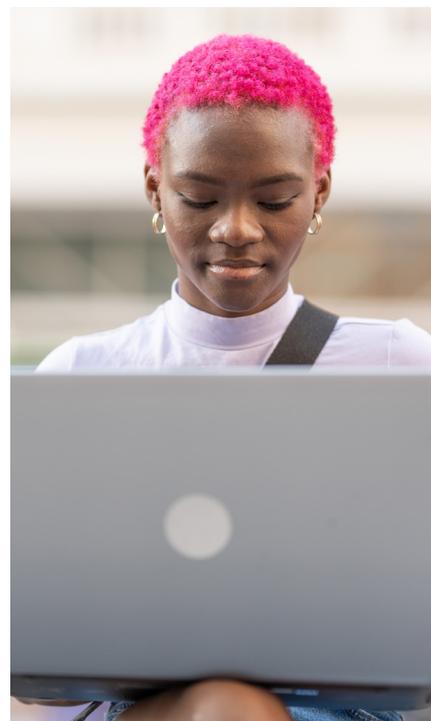
3 | Tipologia de materiais didáticos

Comparar as experiências diretas descritas pelos operadores locais com os copiosos relatórios publicados por diferentes instituições nos últimos anos permite-nos retratar um cenário muito claro.

Em comum regista-se a tendência generalizada para recusar uma abordagem única e para salientar em que medida a escolha dos materiais é muitas vezes orientada por razões pragmáticas. A heterogeneidade e a diversidade dos alunos é sempre o ponto de partida dos testemunhos relacionados com a escolha do material didático. Tal diversidade justifica a forte necessidade de encontrar recursos flexíveis que possam ser combinados entre si. É certo que algumas questões podem ser agrupadas em tópicos-chave, sendo que a sua incidência generalizada nos permite considerar a sua particular relevância.

Entre estes tópicos, o primeiro, crucial, é a vontade de assegurar materiais gratuitos para os alunos, i.e., que não exijam uma contribuição financeira individual por parte de pessoas que frequentemente se encontram em dificuldades económicas. Este requisito pode ser satisfeito através do empréstimo ou da disponibilização gratuita de livros e de outros materiais (se a associação tiver um número suficiente de exemplares ou puder comprá-los) ou através do recurso a materiais recolhidos em várias fontes, adaptados ou da autoria dos próprios docentes. Enquanto no primeiro caso se trata da utilização contínua de um livro principal ao longo do tempo de duração do curso, o segundo abre diferentes possibilidades, incluindo um uso generalizado de materiais mistos recolhidos a partir de recursos distintos. Ambas as práticas têm vantagens e limitações, como veremos nos parágrafos seguintes, mas é crucial não ignorar a razão pragmática da sua origem.

Outro tópico importante prende-se com a possibilidade de aceder a **recursos digitais** e também com o nível adequado de **literacia digital** de professores e estudantes para os utilizar. Para averiguar se um determinado recurso pode ser um apoio ou, antes, um obstáculo à aprendizagem, é necessária uma avaliação minuciosa da forma como resiste quando manuseado por operadores inexperientes ou que não estejam totalmente equipados para o efeito. Por razões deste tipo, muitas vezes os materiais digitais nem sequer são contemplados ou são acriticamente rotulados como uma inovação ininteligível. O mesmo pode ser dito de muitas outras propostas, como as atividades ao ar livre ou os jogos didáticos, geralmente adotados como um mero recurso para promover a motivação dos estudantes. Ainda que o incentivo a estas práticas possa ser uma forma importante de trazer inovação e de implementar métodos que se têm comprovado eficazes, é importante ter em mente que os materiais relacionados se encontram, muitas vezes, em fases iniciais do seu desenvolvimento e que não são difundidos de forma homogênea, até dentro da mesma instituição.



Além destes materiais, concebidos para serem usados com a mediação do professor, há um conjunto menor, mas não menos relevante, de recursos criados para serem utilizados apenas por estudantes. Estes materiais incluem aplicações para dispositivos móveis desenhadas para a aprendizagem de línguas, exercícios para fazer em casa, serviços de *streaming* e muitos outros.



Atividades

2. Escolha, para cada um dos cenários apresentados, até três itens que descrevam os requisitos essenciais que procuraria num bom recurso didático.

GRÁTIS

BARATO

COM MUITAS IMAGENS

MULTINÍVEL

PARA SMARTPHONE

FÁCIL DE USAR DE FORMA AUTÓNOMA

DISPONÍVEL OFFLINE

CENTRADO NO LÉXICO

CENTRADO NUM TEMA ESPECÍFICO

CENTRADO NA COMUNICAÇÃO ORAL

ORIENTADO PARA A CULTURA

CONTEXTOS:

1. Cursos de acesso livre numa biblioteca local: encontros semanais dinamizados por uma instituição local para promover a socialização e a aprendizagem de línguas baseada em conversas livres e sessões de perguntas e respostas com um voluntário, falante nativo.

2. Programa extracurricular: duas aulas de uma hora por semana dadas numa escola primária aos respetivos alunos, falantes não nativos.

3. Curso de línguas organizado por um centro de acolhimento: três aulas semanais dedicadas a refugiados recém-chegados.

4. Formação linguística como preparação para o trabalho: cursos mensais organizados por uma instituição local para ensinar vocabulário técnico necessário para desempenhar uma determinada profissão.

4 | Análise e estudos de caso

Para uma melhor apresentação a grande variedade de materiais que acabam de ser referidos, nos parágrafos seguintes passar-se-ão em revista alguns exemplos, começando com os tipos de materiais mais tradicionais e explorados em Itália (os manuais impressos comuns), para continuar com outros recursos impressos, tais como livros de atividades ou testes de preparação, terminando com uma visão geral de novos recursos, incluindo recursos TIC e atividades autoproduzidas.

4.1. Manuais para migrantes / refugiados

4.1.1. Manuais impressos

Atualmente, o número de **manuais** de ensino de Italiano como L2 disponíveis no mercado italiano, para compra e uso, é muito elevado, havendo várias propostas apresentadas pelas editoras do setor. Entre estas propostas, um pequeno número, mas não insignificante, de manuais tem como alvo os aprendentes com um passado migratório. Ainda assim, a distinção entre livros explicitamente destinados a migrantes e livros apresentados genericamente como destinados a alunos “estrangeiros” não parece ser particularmente relevante para a escolha dos manuais a adotar, uma vez que tanto os manuais aparentemente genéricos como os manuais especificamente destinados a migrantes surgem entre os mais utilizados no contexto de referência. Dito isto, alguns manuais concebidos por organizações e associações operantes no setor destacam-se por serem particularmente apreciados, tais como os livros da coleção *Ataya*, um projeto da Cooperativa Ruah publicado pela editora Sestante, e o manual produzido pelos fundadores das escolas italianas Penny Wirton, intitulado *Italiani anche noi*, editado pela editora Erickson. Outros títulos presentes entre os mais citados por professores são, sem dúvida, os livros da coleção *Facile Facile*, da editora Nina Edizioni, os manuais *Piano Piano*, da editora Guerini e Associados, e os manuais da coleção *Italiano di base*, da editora Alma Edizioni.

Antes de apreciar o mérito de alguns dos parâmetros comparativos mencionados acima e as respostas dos manuais examinados àqueles que são os problemas mais frequentes no contexto de referência, convém apresentar brevemente as premissas com que esses surgem no mercado, comparando apresentações e introduções feitas diretamente por autores e editores de alguns dos mais distintos títulos, tendo em vista agendas educativas específicas.

Italiano di Base é apresentado como “um curso de língua italiana destinado a acompanhar estudantes migrantes ao longo do processo de integração linguística e cultural previsto pela legislação em vigor. Destina-se a estudantes



que tenham um nível de entrada pré-A1 ou A1 e que pretendam atingir os níveis A1 ou A2, descritos pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)*. Está, portanto, explícito que o público-alvo são os migrantes, sendo ainda evidente, a partir da apresentação do livro, as suas intenções integrativas. Esta vocação específica permite que os autores do manual se concentrem nas necessidades dos estudantes em usar a língua-alvo como uma ferramenta, independentemente do nível de proficiência linguístico possuído. Como referido no produto editorial, “foi precisamente a partir da experiência diária em sala de aula que emergiu a necessidade de construir um curso com uma estrutura binária, em que os mesmos tópicos são apresentados em paralelo nos dois níveis, pré-A1 / A1 (para iniciantes absolutos) e A1/A2 (para estudantes do nível elementar). Isto permite-nos responder mais incisivamente aos problemas recorrentes em turmas com migrantes adultos.

Esta estrutura binária permite assegurar que alguns temas fundamentais para o processo de integração (como a saúde e o acesso a serviços de saúde) não fiquem circunscritos a cursos de níveis mais avançados, como muitas vezes acontece devido às estruturas linguísticas complexas que a sua apresentação mobiliza, sendo, em vez disso, introduzidos – pelo menos a nível lexical – logo nos primeiros módulos para, posteriormente, serem explorados.

6 FALAR

Entrevista a um colega: pode utilizar estas perguntas.

Qual é o seu emprego em Itália?

Quais são as suas experiências de emprego?

Esta à procura de um emprego?

Qual é o seu emprego ideal?

7 ESCREVER

Escreva o nome destes instrumentos ao lado da profissão correcta, como no exemplo.



a. Professor/a: quadro e marcador

b. Cabeleireiro: _____

c. Empregada doméstica: _____

d. Empregado: _____

e. Cozinheiro: _____

f. Alfaiate: _____

Exemplo de atividade do manual *Italiano di Base. Corso per studenti migranti. Livello preA1/A2* [tradução em português]

O manual das escolas Penny Wirton, intitulado *Italiani anche noi*, inclui materiais didáticos desenhados ao longo dos muitos anos de experiência dos fundadores a trabalhar na área. Particularmente explícita na apresentação de ideais de inclusão e de integração e sem macroestruturas relacionadas com o processo de avaliação, a introdução do manual salienta a necessidade de abandono de abordagens burocráticas e institucionalizadas e da conceção de um plano educativo particularmente centrado nas necessidades dos aprendentes mais frágeis. Na introdução do livro, os autores descrevem-no como resultando de “uma experiência concreta, não teórica, adquirida na relação direta com os estudantes (...), vertida num curso de língua de vinte e cinco aulas, antecipadas por uma antecâmara fundamental, destinada aos que, pela primeira vez, têm contacto com a escrita, denominados “iletrados na língua materna”, jovens e adultos que nunca seguraram uma caneta na mão”.

EXERCÍCIO PARA HABITUAR A MÃO À ESCRITA DA ESQUERDA PARA A DIREITA.

PASSAR POR CIMA DAS MARCAS COM UM LÁPIS OU UMA CANETA DE FELTRO VÁRIAS VEZES



Exemplo de uma atividade de *Italiani anche noi* [tradução em português]

+ Saber mais

ESCOLAS PENNY WIRTON

A primeira escola Penny Wirton começou como um projeto pós-escolar para jovens imigrantes em Roma e foi fundada em 2008 por Edoardo Affinati, professor e escritor italiano com longa ligação ao mundo educacional, e pela mulher, Anna Luce Lenzi, académica de literatura que estuda a obra de Silvio d'Arzo, autor do livro *Penny Wirton e sua madre*, título que inspira o nome da escola.

Nos anos seguintes, mudaram de localização e começaram a expandir a sua rede, ao criar e promover um método baseado nas necessidades dos estudantes. Também criaram uma associação destinada àqueles que queriam ajudar. Desde então, muitos outros voluntários seguiram os mesmos princípios e criaram novas escolas: hoje em dia, a Associação de escolas Penny Wirton conta já com quarenta escolas espalhadas pela Itália e pela Suíça.

Apesar de cada professor ser voluntário, são definidas normas comuns regidas pelos valores fundamentais da escola devidamente explicitados no *website* oficial (<http://www.scuolapennywirton.it/>). Estes valores são ensinados a todos os

voluntários durante cursos de formação e sessões de treino em exercício nas primeiras aulas. Os professores recebem um certificado de frequência e podem ter acesso gratuito a todos os materiais da escola.

Algumas das práticas de ensino mais importantes incluem a vontade de criar um espaço de aprendizagem livre de avaliações e sem uma abordagem judicativa que classifique os estudantes tendo em conta o seu desempenho. Outro elemento importante é a relação entre o estudante e o professor: valorizam-se grupos pequenos e aulas individuais em vez de grupos grandes e turmas cheias.

As escolas Penny Wirton dão especial atenção a iletrados totais de todas as idades, com um caminho dedicado e especialmente concebido para os ajudar a sentirem-se familiarizados com as palavras escritas e com os métodos de aprendizagem. Na rede de escolas, os livros e os materiais de ensino são gratuitos para professores e alunos, de acordo com as respetivas necessidades. O manual oficial também está disponível para compra em diferentes plataformas.

A atenção concedida a estudantes que não receberam educação formal na sua língua materna é igualmente central nas premissas dos livros *Ataya e Ataya Prima*, que são apresentados como manuais “concebidos para jovens migrantes ou adultos iletrados / analfabetos (pré-Alfa, Alfa-A1), recentemente chegados a Itália, que estejam a passar por um processo de integração, seja de forma independente ou no âmbito de projetos de acolhimento”. *Ataya Prima* aborda o problema frequente de aulas com públicos com proficiências diferenciadas, propondo um “manual multinível, em que há exercícios com diferentes graus de dificuldade, para permitir aos estudantes trabalhar individualmente e ao seu próprio ritmo, e ao professor trabalhar com a turma respeitando as necessidades de todos.” Outro tema central que emerge do parágrafo introdutório do livro é o papel/importância da narração individual: além de a língua do país de chegada ser uma ferramenta para resolver problemas tangíveis, é também um meio para recuperar a identidade, através da narração de experiências e de tradições. Por este motivo, o manual apresenta algumas propostas de atividades dedicadas ao intercâmbio e à interação direta entre pares e os estudantes e os professores.

E NO SEU PAÍS?

Conhece outras palavras para se apresentar quando não conhece a outra pessoa ou para dizer olá?

Que gestos pode usar para dizer olá?

Saúde os seus colegas de turma e ensine-lhes os gestos utilizados no seu país.



Exemplo de uma atividade de *Ataya Prima* [tradução em português]

Com uma introdução mais genérica, *Facile Facile* “foi criado para responder à necessidade encontrada “no terreno”, de fornecer orientação (...) para aqueles que têm dificuldade em entrar num processo rápido de aprendizagem da língua. *Facile Facile A0* tem como alvo os estudantes: chegados ao nosso país há poucos dias, sem ter tido qualquer contacto preliminar com o idioma italiano; com um fraco conhecimento do nosso alfabeto; oriundos de culturas linguísticas ideogramáticas e sem um bom conhecimento das línguas ocidentais”. Apesar de ter um objetivo aparentemente mais amplo do que aquele que é apresentado nos textos citados anteriormente, os autores deste manual abordam, logo no início, o problema da acessibilidade económica do livro, identificando o seu baixo custo como um elemento verdadeiramente integrante do projeto e centrando-se, assim, num dos temas mais estimados por muitos operadores do setor da imigração.

LUI LEI HA	لديه لديها	他有 她有	IL ELLE A	HE SHE HAS	ELE ELA TEM	У НЕГО ЕСТЬ У НЕЕ ЕСТЬ	ÉL ELLA TIENE
ITÁLIA	PAÍSES ÁRABES	CHINA	FRANÇA	INGLATERRA	PORTUGAL	RÚSSIA	ESPAÑA

Exemplo de uma atividade de *Ataya Prima* [tradução em português]

Os autores do manual *Piano Piano*, editado por Guerrini Studio, decidem começar com uma perspetiva diferente. Também *Piano Piano* é um manual especialmente concebido para estudantes migrantes. Porém, a abordagem às necessidades dos aprendentes passa por uma estreita colaboração entre os autores e o professor que adotou o livro, a quem o manual é diretamente dirigido: “No caminho difícil, o professor e o estudante estão igualmente envolvidos. ‘Piano Piano’ é um manual dedicado a ambos”, afirmam os autores na introdução; “existem, de facto, atividades para o estudante e propostas operacionais para o professor em cada página, com um valor de mera sugestão (...)”

UNIDADE 1

O professor pergunta: “Onde vive?” e ajuda os estudantes a formular a resposta. Depois escreve a pergunta no quadro, anota o endereço de todos e os estudantes copiam-nos nos respetivos cadernos. Finalmente, o professor lê e explica.



Exemplo de uma atividade de *Piano Piano* [tradução em português]

Outra distinção importante a analisar é a escolha dos tópicos a incluir no curso principal. Enquanto alguns temas-chave estão quase sempre presentes (saudações e alfabeto, família, trabalho, cuidados de saúde), outros tendem a variar de acordo com diferentes critérios. Uma vez que a motivação dos aprendentes-alvo tende a mudar com base na sua perceção da utilidade dos tópicos, alguns, como o trabalho e os cuidados de saúde, são geralmente incluídos desde um estágio inicial e, depois, reiterados em diferentes situações para garantir uma prática constante.

As regras gramaticais introduzidas são geralmente combinadas com tópicos compatíveis, mas há alguns casos de antecipação de temas de acordo com necessidades urgentes (como já mencionado na introdução do manual *Italiano di Base*) ou devido a uma escolha explícita de prioridades. Em geral, mesmo em manuais impressos (especialmente nos preferidos pela grande maioria dos professores), a necessidade de providenciar um léxico amplo e útil que possa ser facilmente usado na vida quotidiana ultrapassa o propósito de apresentar regras gramaticais.

Por esta razão, é geralmente dedicado pouco espaço a regras e explicações teóricas, ao passo que os exercícios e exemplos são trabalhados extensivamente. Para os que sabem ler e escrever sem dificuldades na sua língua materna e têm um nível de educação superior, a gramática descritiva pode representar, por vezes, um benefício extra, mas é normalmente considerada como um recurso suplementar e não como algo realmente necessário.

Enquanto outros manuais tendem a focar-se no léxico e em situações reais de comunicação, concebendo cada capítulo com base num tópico específico, e não com base na gramática, o manual *Italiani anche noi* reúne as suas unidades de um modo mais tradicional, partindo de regras gramaticais e de partes do discurso. Cada capítulo introduz novas regras gramaticais e exercícios concebidos para colocar em prática esses conhecimentos, sem secções dedicadas exclusivamente a um determinado tópico da vida real.

	<i>Italiano di Base</i>	<i>Italiano ancho noi</i>	<i>Ataya</i>	<i>Facile Facile A0+A1</i>	<i>Piano Piano</i>
ALFABETO	✓	⊖	✓	✓	✓
APRESENTAÇÃO PESSOAL	✓	⊖	✓	✓	✓
FAMÍLIA	✓	⊖	✓	✓	✓
TRABALHO	✓	⊖	✓	✓	✓
COMPRAS	✓	⊖	✗	✓	✓
SAÚDE	✓	⊖	✓	✗	⊖
CIDADE E SERVIÇOS	✓	⊖	✓	✗	✓
CASA E ALOJAMENTO	✓	⊖	✓	✓	✓
VIAGENS	✗	⊖	✓	✓	✓

Tabela 1. Comparação de unidades e tópicos em diferentes manuais escolares.

Finalmente, o **aspeto visual** e a presença de cores são, geralmente, muito importantes quando se trata de avaliar a usabilidade dos recursos pedagógicos impressos para estudantes com baixos níveis de literacia na sua LM. Um uso recorrente de ícones e de imagens pode ser crucial não só para definir claramente o significado de uma nova palavra, como também para evitar páginas preenchidas com texto que podem ser difíceis de trabalhar ou que desencorajam os estudantes que não estão habituados à escrita ou à leitura. Por este motivo, os professores tendem a utilizar frequentemente livros com uma grande presença de imagens e de fotografias, de preferência a cores.

Atividades

3. Selecione um tema entre os enumerados na tabela comparativa apresentada anteriormente.
Procure diferentes manuais em que esse tema é introduzido e compare as unidades relevantes.

Que manual apresenta o tema de um modo mais completo?

Que manual garante uma maior seleção de léxico?

Que manual apresenta esse tema de forma mais introdutória?

4.1.2. Outros materiais impressos

Como já referido, o uso de dossiers de apoio aos cursos elaborados através de uma combinação de materiais recolhidos em várias fontes é particularmente frequente nas aulas de Italiano como L2 para estudantes imigrantes. Nos numerosos casos em que a compra de um único manual é demasiado cara para estudantes ou associações, uma das práticas mais frequentes é selecionar, durante o planeamento didático, quais são as unidades a tratar a nível temático e, posteriormente, selecionar materiais em várias fontes para criar dossiers de fichas de trabalho e de recursos que sejam adequados à turma. Além de reduzir custos, esta prática permite aos professores satisfazer as necessidades específicas das suas aulas e, embora exija mais tempo do que a utilização de um único manual, é mais rápida do que a autoprodução total de recursos, tratando-se de uma abordagem intermédia. Esta tendência, bastante comum em contextos de ensino de grande hospitalidade, leva à criação de grandes quantidades de material impresso que, dado o seu carácter improvisado e a ausência de uma fonte original, dificultam a recolha de dados sobre esse mesmo material. As cópias produzidas constituem, efetivamente, a compilação de um conjunto de folhas propostas para diferentes aulas, muitas vezes elaboradas a partir de materiais diferenciados ou de *insights* personalizados, destinadas a estudantes de diferentes níveis, gerando materiais não homogéneos, até para cursos com níveis consistentes de assiduidade.

Completamente diferentes na sua natureza, mas constituindo, igualmente, outro material impresso, são os livros complementares concebidos para professores e não para uma utilização direta pelos aprendentes. Esta categoria inclui vários recursos em que são propostas ao professor atividades específicas ou sugestões a serem integradas numa unidade didática normal, ou em aulas dedicadas, reservadas para trabalhar vários tipos de exercícios. A editora *Alma Edizioni*, em particular, dispõe de alguns títulos que têm tido algum sucesso entre os professores, graças à forma prática como os recursos são agrupados, de acordo com o tipo de atividade. Entre os livros mais populares propostos pela editora no seu catálogo encontram-se *Ricette per parlare* e *Andiamo fuori*).

Ricette per parlare é um manual que compreende atividades didáticas lúdicas com diferentes graus de dificuldade e que apresenta propostas de jogos que vão do nível A1 ao nível C1. De acordo com os autores, o livro visa propor atividades que ajudem a consolidar, oralmente, aspetos gramaticais, comunicativos e lexicais. Cada atividade é apresentada processualmente, sob a forma de uma receita na qual são explicitados os elementos gramaticais e comunicativos envolvidos, o nível de proficiência dos estudantes a que o jogo se destina, o léxico de referência e o tempo expectável para a realização da atividade. Em baixo, encontra-se a descrição detalhada de uma atividade com uma seleção de materiais impressos que podem ser utilizados em sala de aula. O livro contém 49 propostas diferentes, concebidas para pares de alunos ou grupos maiores.





15 O que se diz?

Comunicação	praticar o uso de expressões relativas a rotinas
Léxico	vida quotidiana
Nível	A2
Tipologia	receita para os amigos
Duração	20 minutos ou mais
Materiais	para cada grupo, folhas A e B do questionário e a grelha de pontuação
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dividir a turma em grupos de quatro e formar dois pares (A e B) em cada grupo. Distribuir a folha de perguntas A ao par A, a folha de perguntas B ao par B e um quadro de pontuação a cada grupo. 2) Como há muitas situações na folha de perguntas, o professor decide quanto tempo gastar com esta actividade e escreve-o no quadro. No tempo atribuído, os estudantes têm de responder ao maior número de perguntas possível.

Exemplo de uma atividade de *Ricette per parlare* [tradução em português].

De um modo semelhante, *Andiamo Fuori* apresenta outro conjunto de atividades, desta vez caracterizadas pela necessidade de serem realizadas ao ar livre ou em outros lugares, para além da sala de aula. O princípio subjacente do livro é o mesmo de *Ricette per parlare*: as atividades propostas, concebidas para os níveis A1/A2, são precedidas por um quadro-síntese em que se destacam os destinatários ideais da atividade, os objetivos, o vocabulário de referência e a área gramatical objeto de aprofundamento. Depois, apresentam-se alguns detalhes relativos ao tempo de realização do exercício, aos materiais necessários, ao número de estudantes e, mais importante, ao local onde se espera que a atividade seja realizada. A ideia de ter parte da aula a decorrer ao ar livre parece ser particularmente adequada para o ensino a migrantes, permitindo-lhes aprender a língua e o vocabulário em locais diversos do quotidiano. Por este motivo, muitos dos itinerários educativos envolvem expedições a lugares como a praça da cidade, o mercado ou a estação ferroviária.

4.2. Recursos TIC

Apesar de os materiais físicos permanecerem relevantes, nos últimos anos tem-se assistido a uma disponibilização crescente, lenta, mas progressiva, de recursos pedagógicos digitais, concebidos não só como suporte para o ensino em sala de aula, mas também como um instrumento para a aprendizagem autónoma. No entanto, especialmente num setor tão delicado como é o do ensino a migrantes, a implementação destes recursos ainda se encontra numa fase inicial, muitas vezes dificultada pela falta de instrumentos e de materiais que permitam o respetivo acesso a todos os estudantes. Com efeito, não se pode esperar que todos os aprendentes tenham um computador pessoal ou que todas as instituições possam providenciar um. Além disso, ter um computador disponível não implica que qualquer pessoa o consiga usar de forma proveitosa, uma vez que nem todos os aprendentes-alvo terão um nível apropriado de literacia digital.



Não é coincidência que, para um público-alvo como os migrantes, os cursos de língua digitais de maior sucesso tenham sido os desenvolvidos sob a forma de **aplicações** para *smartphone*. No entanto, mesmo um curso de línguas em formato de aplicação móvel acarreta um conjunto de problemas de acessibilidade e usabilidade que dificultam a sua difusão generalizada: em primeiro lugar, nem todos os aprendentes têm um *smartphone* diretamente conectado à loja de aplicações do país de chegada ou com espaço suficiente para descarregar uma nova aplicação. Além disso, o estudo autónomo e sem acompanhamento é muitas vezes visto com desconfiança ou negligenciado.

4.2.1. Cursos de línguas *online*

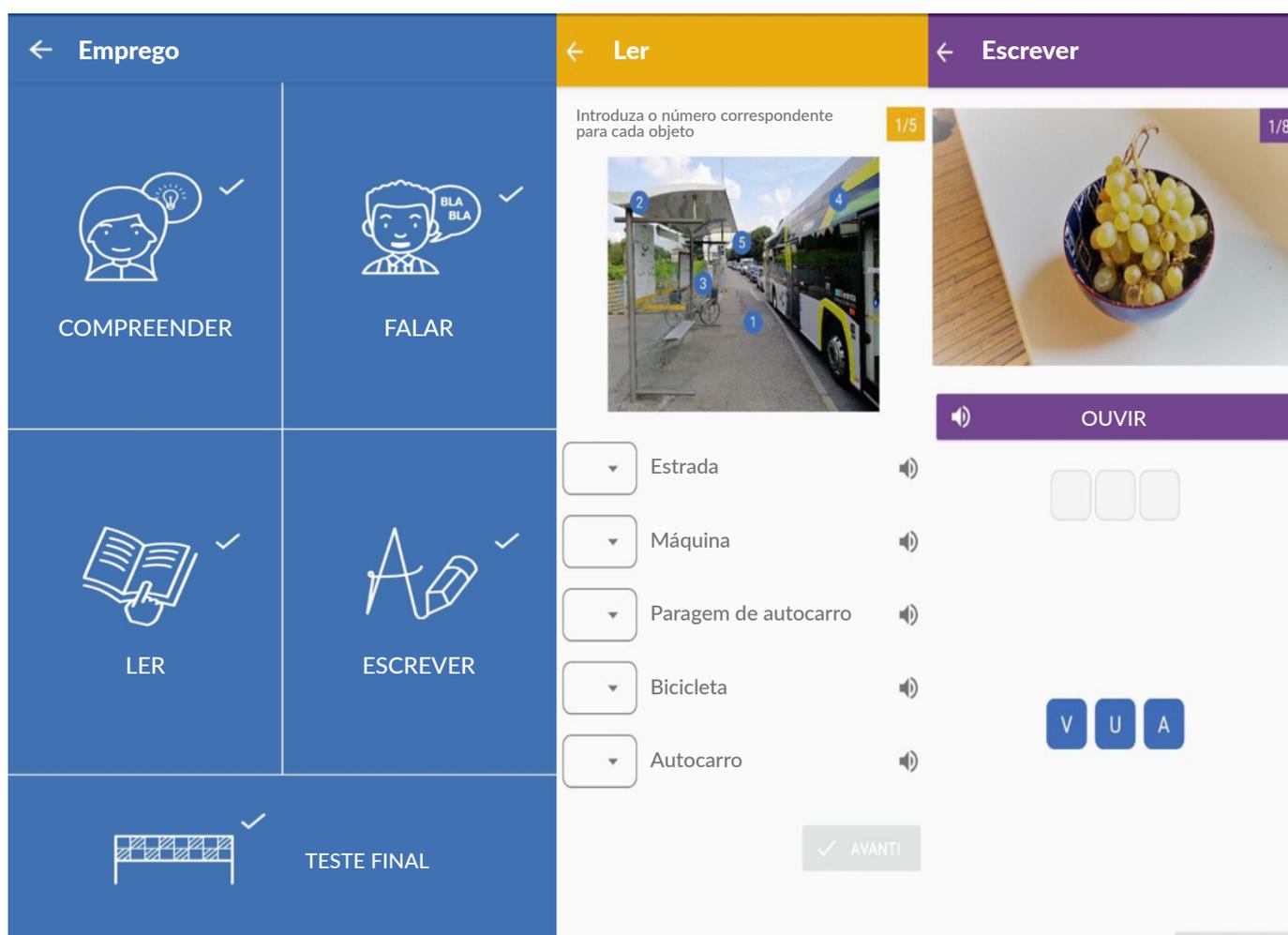
Como mencionado anteriormente, a maioria dos **recursos digitais** para o ensino de línguas a imigrantes são concebidos como aplicações móveis, uma vez que é mais fácil assumir que muitos dos estudantes-alvo têm mais rapidamente acesso a um *smartphone* do que a um *tablet* ou computador. Por esse motivo, decidimos analisar algumas das aplicações móveis mais descarregadas e discutidas, numa tentativa de distinguir as que são usadas e preferidas pelos professores das que são naturalmente escolhidas pelos estudantes, para os ajudar quando precisam de uma solução simples para um problema emergente.

Entre as *apps* mais mencionadas por professores de L2 a refugiados, encontra-se a **AtayaApp**. Criada pela Cooperativa Ruah (o mesmo grupo que criou o manual homónimo) em 2018, esta aplicação está disponível para *download* gratuito na *Play Store* da Google e já atingiu mais de 5000 *downloads* desde o seu lançamento. Apresentada como uma extensão do manual *Ataya*, esta aplicação móvel é “dirigida aos migrantes que, por razões psicológicas, geográficas ou organizacionais, nem sempre podem estar presentes nos cursos de Italiano como L2 e é igualmente um material educativo adicional ao estudo aprofundado para aqueles que frequentam a escola”.



Captura de ecrã da aplicação *Ataya* [tradução em português].

Esta aplicação móvel apresenta 14 unidades e está completamente desenvolvida e apresentada em Italiano, sem qualquer língua veicular, com recurso a imagens, cores e ícones para facilitar a compreensão. Cada unidade tem uma estrutura padronizada e encontra-se dividida em 4 partes (acresce um teste final). Cada parte é dedicada a uma das quatro competências linguísticas e providencia um conjunto de exercícios orientadores. Não existe uma introdução teórica ou uma parte explicativa. Cada exercício fornece um *feedback* imediato e é considerado concluído assim que a resposta dada estiver correta. No caso das instruções escritas, pode-se sempre pressionar um botão para que o texto seja lido em voz alta pela aplicação. Por conseguinte, ser capaz de ler não é um pré-requisito para começar a utilizar a *app*. Mesmo que estejam colocadas numa ordem pré-definida, é possível aceder a qualquer unidade sem ter completado as unidades anteriores, ainda que a dificuldade dos exercícios tenda a aumentar: por exemplo, enquanto na primeira unidade os exercícios de escrita são orientados (para cada palavra a escrever é indicado o número da letra a utilizar ou essas letras são fornecidas de forma aleatória), as unidades mais avançadas contêm exercícios de escrita em que os estudantes têm de preencher espaços em branco utilizando o próprio teclado do telefone, sem qualquer suporte de referência.



Captura de ecrã da aplicação Ataya [tradução em português].

Também dentro de cada unidade não existe uma sequência guiada e o utilizador é livre de navegar em qualquer secção conforme entender. Uma vez aberta uma única secção (compreensão, conversação, leitura ou escrita), a sucessão de exercícios é racionalizada, considerando-se essa parte completa quando todos os exercícios tiverem sido resolvidos corretamente. Quando todas as secções estão completas, uma nova secção é desbloqueada, surgindo um teste final, no qual são testadas todas as competências ao mesmo tempo.

A *app Ataya* pode ser usada como um recurso de suporte ao ensino na sala de aula na presença de um professor, mas também pode ser procurada apenas por estudantes que queiram rever conteúdos ou até mesmo tentar abordar novos conteúdos.

Outra *app* explicitamente vocacionada para estudantes migrantes é a **7LING**. Criada com o apoio da Comissão Europeia, esta aplicação resulta de um esforço conjunto de diferentes universidades da Europa e do Egito e foi desenvolvida como parte do Projeto XCELING (*Towards Excellence in Applied Linguistics. Innovative Second Language Education in Egypt / XCELING*), um projeto europeu Erasmus+, parte do programa KA2 *Cooperação para a inovação e intercâmbio de boas práticas – Capacidade de produzir na área da Educação superior*. A *app 7LING* foi lançada para iOS e Android e pode ser utilizada sem registo prévio. É concebida como uma ferramenta multilingue: a mesma estrutura e método de ensino aplica-se a seis línguas-alvo diferentes, nomeadamente: alemão, inglês, espanhol, francês, italiano e português.

Enquanto a *AtayaApp* apenas providencia exercícios e atividades interativas, a aplicação *7LING* inclui secções diferentes onde são apresentados mais tópicos e recursos relacionados com conteúdos gramaticais. De acordo com a língua-alvo, é possível encontrar uma secção de referência para regras gramaticais, sendo igualmente possível navegar por secções de curiosidades, com compilações sobre práticas culturais ou informações úteis relativas à vida quotidiana.

Uma vez que foi desenvolvida por universidades europeias e egípcias com um grupo específico de imigrantes em mente, foi dada especial atenção a estudantes que são falantes nativos de árabe: apesar da ausência de outras referências para além do texto escrito na língua-alvo de aprendizagem e dos ícones para navegar na aplicação, a *7LING* apresenta uma tradução árabe para alguns dos seus conteúdos. Esta tendência aplica-se especialmente ao glossário e às secções “informação relevante” presentes em cada unidade.

Por estas razões, a *app 7LING* pode ser usada de forma proveitosa por qualquer estudante, não só como um instrumento de aprendizagem, mas também como um apoio imediato à vida quotidiana ou como uma referência rápida para esclarecimento de dúvidas. Porém, e uma vez que a aplicação é maioritariamente composta por texto escrito, pode ser de difícil utilização por estudantes que tenham dificuldades de leitura na língua-alvo (ou até na sua própria língua materna).



Capturas de ecrã da aplicação 7LING



COMO UTILIZAR A APLICAÇÃO 7LING

Depois de a *app* ter sido descarregada da *Play Store* da *Google* ou da Loja de Aplicações *iOS*, pode ser facilmente aberta e a língua-alvo pode ser selecionada ao clicar na secção correspondente (apresentam-se o nome da língua e a bandeira dos países correspondentes). Depois de alguns segundos necessários para descarregar todos os materiais, surge uma nova página inicial e a navegação pode começar.

Uma vez no menu principal da sua língua-alvo, os utilizadores podem escolher entre cinco diferentes secções: “Navegar nas unidades”, “Números e Letras”, “Procedimentos e Documentos”, “Recursos e Glossário”. As secções são apresentadas com ícones reconhecíveis, que são usados de forma consistente ao longo da aplicação, o que ajuda os estudantes a compreender melhor a sua estrutura.

Ao clicar em “Navegar nas unidades”, tem-se acesso a todas as unidades temáticas da aplicação. Neste momento, existem seis unidades, dedicadas a saudações e apresentações (“Recém-chegado”), espaços públicos e serviços de utilidade pública (“Na cidade”), compras (“Compras”), casa e alojamento (“A procura de alojamento”), trabalho e políticas de emprego (“A procura de emprego”) e cuidados de saúde (“No médico”). Em cada unidade, está disponível um novo menu que remete para cinco secções diferentes. A primeira secção é de “Frases úteis” e inclui uma lista de necessidades comunicativas: pode-se clicar em todas as entradas para aceder a uma lista de frases comumente usadas com a respetiva tradução árabe. “Regras

e palavras” ligam a uma secção dupla que contém regras gramaticais descritas explicitamente e uma lista de categorias que contém um glossário ilustrado de palavras fundamentais. “Conversar” liga a um conjunto de diálogos breves, acompanhados da transcrição total do que é dito e a secção “Atividades” contém dois conjuntos diferentes de exercícios destinados a testar a gramática (primeiro conjunto) e o vocabulário (segundo conjunto). A última secção, denominada “Informação relevante”, contém um conjunto de dicas e de boas práticas para melhor compreender os procedimentos burocráticos e práticas comuns nos países em que cada língua é usada.

Voltando ao menu principal, “Números e Letras” pode ser aberto para aceder a uma síntese rápida das letras do alfabeto e dos números. Todas as entradas são fornecidas com um áudio correspondente com a pronúncia adequada. “Procedimentos e documentos” reúne todas as informações relativas a políticas e a regras sociais comuns do país-alvo apresentadas na secção “Informação relevante” das várias unidades. Nesta secção é possível aprender como se dirigir às pessoas de um modo formal ou informal, como é que o transporte público funciona ou que contas de serviços públicos estão relacionadas com uma casa. Todas estas entradas podem ser encontradas na unidade correspondente, mas esta lista é uma forma mais rápida de aceder facilmente a elas.

De modo semelhante, “Recursos” é uma coleção de todas as entradas gramaticais difundidas nas várias unidades da aplicação. É uma forma mais rápida e mais organizada de ter acesso a regras específicas e pode ser navegada como um verdadeiro manual. Tal como na secção da unidade correspondente, esta parte também contém o léxico ilustrado dividido em tópicos. Por fim, o glossário inclui uma lista de palavras (organizadas alfabeticamente) com a pronúncia adequada e a tradução árabe.

+ Saber mais

Tendo o alemão como língua-alvo, a *app Ankommen* é um projeto conjunto dinamizado pelo Instituto Goethe, pelo Gabinete Federal, pela Rádio Bayerischer Rundfunk e pela Agência Federal de Emprego. Encontra-se disponível em árabe, inglês, farsí, francês e alemão, e é facilmente transferível a partir da *Play Store* da *Google* e da Loja de Aplicações *iOS*. Segundo a apresentação, esta aplicação “é um companheiro prático e contém informações sobre a vida na Alemanha, sobre os procedimentos de pedido de asilo, bem como sobre questões relacionadas com trabalho e formação”. A *app* também inclui um curso gratuito de alemão, com material audiovisual e muitas atividades.



Imagem do ecrã da aplicação *Ankommen* [tradução em português]

Além das já mencionadas, existe uma grande quantidade de outras aplicações para aprendizagem de línguas que os estudantes podem descarregar e usar livremente nos seus telemóveis sem a recomendação ou auxílio do professor. Embora as aplicações *7LING* e *AtayaApp* tenham sido dois dos recursos mais mencionados por professores e operadores que se dirigem explicitamente a migrantes, alguns estudantes preferem, por vezes, utilizar outras aplicações, geralmente sugeridas pela sua loja de aplicações como cursos de língua genéricos. Embora esta prática seja frequentemente encorajada por professores, uma vez que revela um interesse proativo dos estudantes na procura de materiais disponíveis, estes cursos são geralmente concebidos tendo como principais destinatários outros tipos de aprendentes, tornando o processo de aquisição particularmente difícil para aqueles que não estão muito familiarizados com o paradigma ocidental de ensino de línguas.

Existe um grande número de cursos digitais disponíveis na *internet* sem ser necessário descarregar uma aplicação. Apesar de alguns destes cursos serem gratuitos e de proporcionarem uma grande variedade de exercícios e de conteúdos, os estudantes e os professores tendem a não os mencionar com muita frequência quando questionados acerca dos recursos TIC que mais utilizam e valorizam.

4.2.2. Recursos *online*

Além dos cursos de língua baseados nas TIC propriamente ditos, os recursos digitais incluem uma vasta variedade de páginas de *internet*, materiais descarregáveis e conteúdo audiovisual facilmente acessível a estudantes e operadores. Este número significativo de possibilidades e de abordagens está constantemente a aumentar, explorando novas formas para apoiar a aprendizagem linguística, com propostas de atividades de autoaprendizagem, jogos, *podcasts* e plataformas de *streaming*.

Nos últimos anos, a crescente necessidade de ferramentas adequadas ao ensino a distância acelerou um processo já em desenvolvimento e contribuiu para a difusão de experiências digitais e de novas propostas. Esta mobilização originou um grande número de boas práticas e de ideias inovadoras, que são difíceis de analisar devido ao seu constante desenvolvimento.

Por este motivo, e de forma a melhor classificar as diferentes tipologias de recursos *online* para a aprendizagem de L2 por estudantes migrantes, é necessário distinguir critérios de análise.

Em primeiro lugar, é possível encontrar **coleções *online*** e diretórios em que os materiais podem ser descarregados gratuitamente e usados em sala de aula. É o caso das páginas de *internet* dos editores de manuais que normalmente providenciam acesso aberto a materiais para todos e conteúdos especiais dedicados àqueles que possuem uma cópia física dos seus livros.

+ Saber mais

APLICAÇÕES PARA APRENDER AS LÍNGUAS DA UE:

- Duolingo
- Busuu
- Speakoo
- Mondly
- Babbel
- Rosetta Stone
- Tandem
- Memrise
- Chatterbug
- Xeropan

Entre outras, uma das páginas mais mencionadas por professores é a da editora *Loescher*, que contém quase quatrocentas atividades descarregáveis, incluindo jogos, resumos, testes de preparação e exercícios. Cada conjunto é apresentado com uma breve descrição, o nível de proficiência requerido ou sugerido e uma lista de conteúdos, de áreas lexicais e de regras que são trabalhadas em cada atividade. Apesar de não haver uma referência explícita a estudantes refugiados ou migrantes como destinatários preferenciais, muitas das atividades parecem ter como destinatários esta categoria específica de estudantes, com referência a alguns dos manuais publicados pela editora.



Materiais didáticos

Tantas perguntas!

Nível: A1 Atividade para rever as estruturas necessárias para formular e responder a perguntas simples. Funções...

Mais informações



Materiais didáticos

Adivinhem a imagem!

Nível: A1 Atividade lúdica útil para a prática de funções comunicativas ligadas à descrição física. A atividade é...

Mais informações

Atividades da página <https://italianoperstranieri.loescher.it> [tradução em português]



LOESCHER EDITORE



COMO DESCARGAR UM JOGO EDUCATIVO DA PÁGINA DE INTERNET DA EDITORA LOESCHER?

Na página da editora *Loescher* existem mais de 70 jogos educativos descarregáveis, concebidos para uso em aula. Podem ser acedidos selecionando “Italiano per Stranieri” [Italiano para estrangeiros] no menu “Portali” e, depois, clicando em “Materiale didattico y giochi didattici” [Materiais e jogos didáticos] nos menus *pop up*. Uma vez aberta a nova página, surge uma longa lista de jogos e atividades. É possível aplicar filtros por nível de proficiência e, portanto, todos os jogos sugeridos para um nível específico podem ser encontrados na mesma página.

Depois de descarregar o jogo, surge um ficheiro PDF que contém a ficha técnica e todos os materiais imprimíveis necessários para jogar. Por exemplo, o jogo para o nível A1 “Tombola dei verbi” [Bingo de verbos] é apresentado com o número mínimo de jogadores necessário (três), uma lista de materiais necessários para jogar (cópias de diferentes fichas em anexo e alguns símbolos para tapar as caixas assinaladas), o objetivo do jogo, as instruções para a forma correta de configurar o jogo e uma breve descrição de regras e possíveis variações. Neste caso, a atividade consiste numa variação do jogo do bingo, em que os números extraídos são substituídos por verbos, lidos em voz alta, enquanto é pedido aos estudantes que identifiquem as imagens que representam as pessoas que realizam a respetiva ação, para assinalar a caixa correspondente.

As páginas PDF contêm todos os cartões do bingo com imagens para os estudantes e a matriz dos verbos a recortar, para criar a bolsa de extração, pelo que o professor só precisa de imprimir o ficheiro e ler as instruções em voz alta na aula para apresentar a atividade sem qualquer esforço adicional.

Fonte: <https://italianoperstranieri.loescher.it>




Giochi
Livello A1

Quante domande!

La seguente attività può essere utilizzata a distanza o in presenza.

A distanza

Condividete lo schermo e proiettate il file allegato (82_giochi_A1_02.pdf). Spiegate agli studenti che vi troveranno solo le risposte di un ipotetico dialogo. Partendo dalla risposta, gli studenti dovranno provare a creare la domanda. Assegnate un punto per ogni domanda correttamente ricostruita. Vince lo studente che alla fine del gioco ha totalizzato il punteggio più alto.

In presenza

Proiettate il file allegato (82_giochi_A1_02.pdf) su un grande schermo e seguite lo stesso procedimento descritto per la versione a distanza. In questo caso potete decidere di far giocare gli studenti da soli o a piccoli gruppi. Assegnate un punto per ogni risposta data dal singolo studente/gruppo.

Se non avete un proiettore o un monitor, potete stampare il file 82_giochi_A1_03.pdf e ritagliare le risposte in mazzi di carte da distribuire uno per ciascuna squadra formata.

Possibili soluzioni

1. Come ti chiami?
2. Quanti anni hai?
3. Quando è il tuo compleanno?
4. Dove abiti?
5. Sei italiana?
6. Perché sei in Italia?
7. Qual è il tuo numero di telefono?
8. Qual è la tua email?
9. Scusa, non ho capito: come si scrive il tuo cognome? / Puoi fare lo spelling del tuo cognome?
10. Cosa ti piace fare (nel tempo libero)?
11. Ti piace il cibo italiano?
12. Chi è lui?
13. Di dove è?
14. Hai un profilo Instagram?
15. Hai fratelli o sorelle?
16. Come si chiama?
17. Hai animali? / Hai un gatto? / Hai un cane o un gatto?

Questa pagina può essere fotocopiata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore
www.italianoperstranieri.loescher.it
italianoperstranieri@loescher.it

Além disto, a editora *Alma Edizioni* providencia uma coleção vasta de atividades adicionais, cada uma relacionada com o correspondente livro publicado. Todas as atividades podem ser encontradas na página oficial da editora, mas é necessário um registo prévio para fazer o *download*. Embora a maioria dos livros providencie um conjunto relativamente pequeno de recursos suplementares, nomeadamente faixas de áudio ou vídeos para integrar o que está incluído no livro físico, algumas páginas possuem pequenos jogos, exercícios baseados em canções ou atividades completamente diferentes.

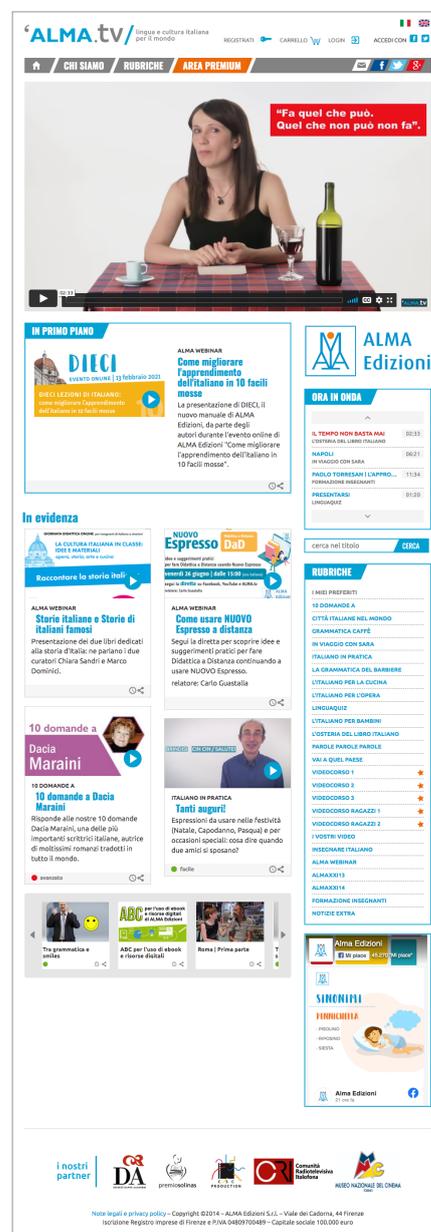
Apesar de serem referidas frequentemente pelos professores como bons exemplos de recursos *online*, estes materiais não são muito diferentes daqueles que podem ser encontrados em manuais ou materiais produzidos por professores. Muitos destes materiais têm de ser impressos para serem usados e, mesmo que sejam disponibilizados e distribuídos *online*, perspetiva-se o seu uso em aulas presenciais.

Os **conteúdos audiovisuais** integram outra importante tipologia de materiais *online*. Dado que a ideia de estar em contacto constante com a língua-alvo (através do acesso a recursos produzidos por falantes nativos) é cada vez mais considerada fundamental, permitindo a prática quase sem esforço, o número de páginas *web*, programas, cursos e recursos que fornecem conteúdos simplificados concebidos para a aprendizagem de línguas está a aumentar.

Embora seja bastante fácil encontrar vídeos e recursos úteis em plataformas generalistas como o *YouTube* e o *TikTok*, alguns editores também fornecem canais que podem ser acedidos a partir das suas páginas. Enquanto os primeiros são frequentemente escolhidos por estudantes, os últimos são mais mencionados por professores como uma ferramenta conhecida.

Um exemplo é a plataforma *ALMA.tv*, um canal promovido pela editora *Alma Edizioni*. Organizada como uma plataforma de *streaming* com a sua própria página, a *ALMA.tv* apresenta-se como uma “TV *web* temática dedicada à língua e cultura italianas destinada a todos aqueles que, no mundo, por razões profissionais ou simplesmente por gosto, têm interesse na língua e cultura do seu próprio país: - professores de Italiano para estrangeiros; estudantes estrangeiros a aprender Italiano; apreciadores da língua e cultura italianas”. Como se pode verificar, não existe, na apresentação deste projeto, qualquer referência aos estudantes migrantes e muitas das atividades sugeridas não são concebidas tendo em mente grupos menos desfavorecidos. Ainda assim, a *Alma.tv* reúne uma coleção tão vasta de vídeos e de recursos que a torna uma das principais plataformas *online* mencionadas pelos professores.

Há duas formas de utilizar este serviço: como um vídeo em direto sem interrupções de programas transmitidos 24 horas por dia ou como um vídeo a pedido, acessível a partir de um arquivo de vídeos que podem ser visualizados e divididos por categorias. Estas categorias, de acesso parcialmente aberto e parcialmente reservado a utilizadores *premium* (registados), incluem entrevistas com autores ou celebridades italianas, séries temáticas dedicadas a diferentes



Fonte: <https://www.almaedizioni.it/italmatv>

tópicos sobre a língua e cultura italianas, cursos completos em vídeo e breves exercícios de compreensão. Em geral, o número de serviços *streaming* e de *podcasts* concebidos para a aprendizagem de línguas é considerável, incluindo um número crescente de recursos especialmente vocacionados para migrantes.

4.3. Material didático criado por professores

Para concluir, importa fazer uma breve introdução aos **materiais autoproduzidos**. Voláteis por natureza, estes recursos são particularmente difíceis de analisar, uma vez que não estão publicados numa coleção oficial, nem estão disponíveis para *download*. Embora sejam muitas vezes mencionados por professores como um exemplo de atividades personalizadas para necessidades específicas, os materiais autoproduzidos correspondem a exercícios muito simples improvisados pelo professor para clarificar uma questão, bem como a experiências extremamente complexas que podem conduzir a projetos a longo prazo, incluindo *workshops*, trabalhos de equipa e projetos de turma.

Estes materiais podem incluir: exercícios criados por professores para rever um conteúdo específico, canções usadas como ferramentas didáticas, tarefas da vida real adaptadas para serem simuladas em sala de aula, encenações, jogos autoproduzidos, material autêntico da língua-alvo adaptado para uso em sala de aula. A única característica comum decorre da vontade espontânea dos professores de preencher uma falha criada pela falta de materiais disponíveis relativos a uma necessidade comunicativa em particular ou da intenção de criar algo explicitamente concebido para os seus estudantes. Por esta razão, esses materiais têm sempre uma ligação direta ao grupo de estudantes para os quais são concebidos e não são pensados para outros grupos. Para melhor os investigar, seria necessário analisar diferentes estudos de caso em relação aos grupos para os quais foram criados e monitorizar os resultados da sua implementação.

LA MIA CITTÀ (A MINHA CIDADE): UM JOGO DE MESA DIDÁTICO

Eis um exemplo de um jogo de tabuleiro didático desenhado para ajudar um grupo específico de estudantes refugiados a rever e a sistematizar informação lexical e gramatical apresentada previamente nas aulas e a praticar as quatro competências linguísticas. Este jogo foi autoproduzido. Foi concebido como parte de uma pesquisa de campo acerca de uma abordagem lúdica da didática do italiano como língua segunda.



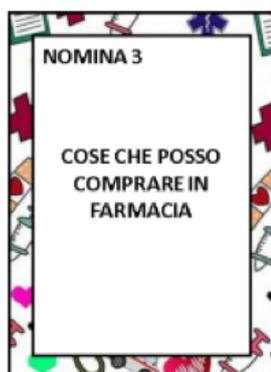
MATERIAIS

- 1 tabuleiro de jogo
- 2 a 4 baralhos, cada um para uma unidade específica
- 1 baralho gramatical
- 1 baralho de edifícios (prémios)
- 40 fichas de recursos x 4:
 - dinheiro (correspondente à competência de leitura)
 - pessoas (correspondente à competência de produção oral)
 - documentos (correspondente à competência de escrita)
 - lugares (correspondente à competência de compreensão oral)

PREPARAÇÃO

Escolher os baralhos das unidades a colocar em jogo, baralhar as cartas de cada baralho e colocá-las viradas para baixo no local apropriado no tabuleiro. Baralhar as cartas de edifícios, colocá-las viradas para baixo no espaço apropriado no tabuleiro e tirar três edifícios para os colocar na área do mercado.

Opcional: baralhar as cartas de gramática e colocá-las no espaço apropriado no tabuleiro. Dispor todas as fichas de recursos num local em que podem ser acedidas por todos os jogadores (reserva geral). *Escolher quem será o primeiro a jogar, que será aquele que viveu em Itália por menos tempo.*



Exemplo de uma carta de um baralho de unidade. Fonte: Castorrini y Caviglia (2020) [tradução em português]

JOGADAS

Cada jogada é constituída por duas fases: uma de decisão de aquisição de recursos e uma de (eventual) compra de um edifício. O jogador não pode gastar os seus recursos fora da sua vez.

FASE DE DECISÃO

O jogador informa de que baralho de unidades quer retirar uma carta, com base nos recursos oferecidos pelas cartas expostas, e executa a tarefa proposta na parte da frente da carta escolhida. Se a tarefa é realizada com sucesso, retira da reserva geral o número de recursos indicados no verso da carta escolhida.

Quando possível, o jogador pode usar os recursos obtidos para comprar um dos três edifícios disponíveis no mercado. Neste caso, depois de jogar, tira a carta com o edifício que pretende comprar da área do mercado e move-a para a sua frente. Antes de avançar, vira uma nova carta do baralho de edifícios para que haja sempre três disponíveis no mercado.

OPCIONAL

Baralho da gramática: se o professor considerar apropriado, o baralho gramatical pode ser inserido no jogo. Este funciona como um baralho de unidade, mas, ao contrário das cartas destes que estão associadas a recursos específicos, as cartas do baralho gramatical permitem adicionar um recurso de qualquer tipo à reserva do jogador (*dois recursos para a versão do jogo para A2). As tarefas propostas nas cartas deste baralho são mais teóricas e incluem sempre a verificação de competências gramaticais.

FIM DO JOGO

O jogo termina quando o professor anuncia a última ronda. Em alternativa, o momento em que a última carta dos baralhos da unidade é jogada pode ser estabelecido como uma condição para o fim do jogo.

CONTAGEM DE PONTOS

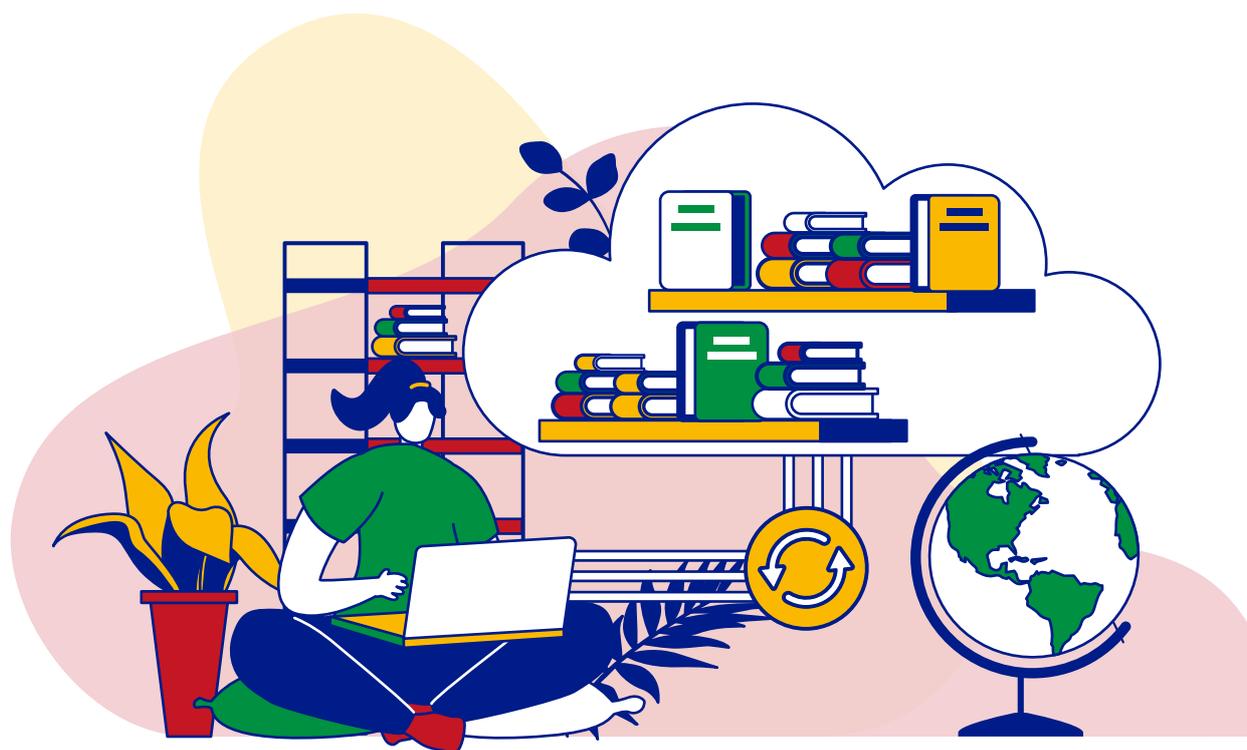
Cada jogador procede à contagem dos pontos de vitória. Por cada edifício construído na cidade ganha o número de pontos apresentado na respetiva carta. Se o mesmo edifício tiver sido construído várias vezes, a partir da segunda vez a pontuação é dividida ao meio. Os recursos não utilizados valem um ponto para cada dois recursos do mesmo tipo



Exemplo de tabuleiro. Fonte: Castorrini e Caviglia (2020)

CAPÍTULO 6

Literacia



1. CONCEITOS BÁSICOS

- 1.1. O que é a literacia?
- 1.2. Relações entre a oralidade e a escrita
- 1.3. Sistemas de escrita

2. LITERACIA E INCLUSÃO / EXCLUSÃO SOCIAL

- 2.1. Literacia: direito humano universal
- 2.2. A literacia como um fator de inclusão social
- 2.3. Impacto social de uma tradição escrita

3. APRENDER A LER E A ESCREVER

- 3.1. Processos implicados na leitura e na escrita
- 3.2. Perfis de literacia
- 3.3. Políticas de fomento da literacia em função dos perfis de literacia

1 | Conceitos básicos

1.1. O que é a literacia?

O termo **literacia**, tradicionalmente associado ao de **alfabetização**, é usado para designar um conjunto diversificado de capacidades que são mobilizadas pela pessoa para a aquisição de competências básicas de leitura, escrita e cálculo. Estas competências são uma parte integrante do direito humano universal à educação e à aprendizagem ao longo da vida. A Comissão Europeia (2012, p. 3) distingue **três níveis de literacia**:

- 1. Literacia básica:** corresponde ao conhecimento primário das letras, das palavras e dos textos, suficiente para a leitura e escrita a um nível que permite aos indivíduos ter autoconfiança e motivação necessárias para progredirem na aprendizagem, não sendo, no entanto, suficiente para um uso social eficaz.
- 2. Literacia funcional:** inclui a capacidade de ler e de escrever que permite à pessoa desenvolver-se e integrar-se ativamente na sociedade, na escola, no trabalho e em casa.
- 3. Literacia múltipla:** caracteriza-se como a capacidade de mobilizar as competências da leitura e da escrita para produzir, compreender, interpretar e avaliar de forma crítica os textos recebidos por variados meios de comunicação social e em diferentes formas (papel, digital e audiovisual). Trata-se, assim, da base para a participação das pessoas no mundo digital e para efetuar escolhas informadas em diferentes áreas da sociedade, tais como finanças, saúde, educação, etc. Nos inquéritos internacionais que são realizados para averiguar as competências de literacia da população, é utilizada esta definição de literacia.



Ilustrados funcionais são pessoas que foram à escola e que adquiriram os rudimentos da escrita e da leitura, mas que não são capazes de fazer uso destas competências em situações normais do dia a dia.

Adami (s.f.: 3)



+ Saber mais



DIA INTERNACIONAL DA LITERACIA

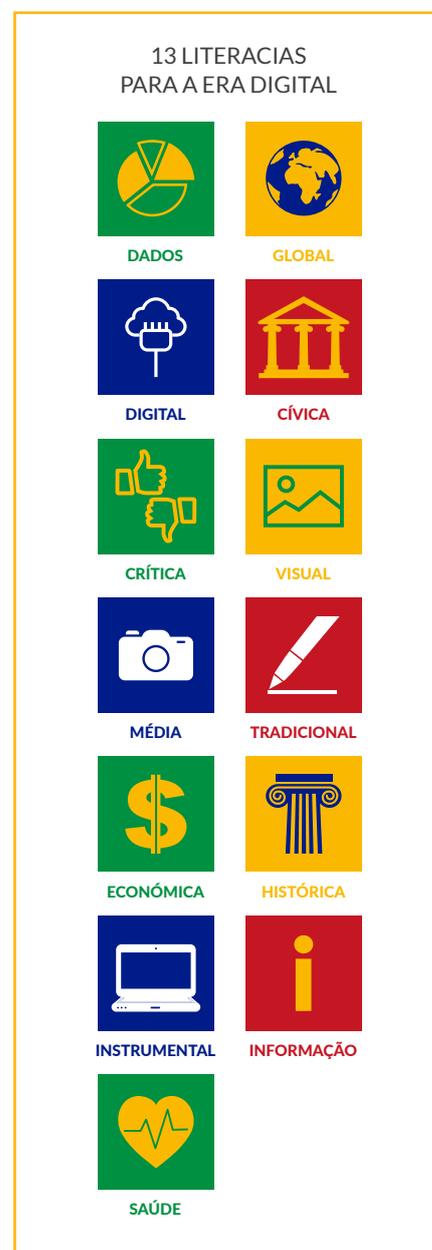
8 de setembro é o Dia Internacional da Literacia. O Dia Internacional da Literacia foi instituído em 1966 pela UNESCO e celebrou-se pela primeira vez em 1967. O objetivo central desta data é assinalar a importância da literacia para as pessoas e para as sociedades, como um direito humano que deve ser salvaguardado. As comemorações desta efeméride têm ainda o propósito de alertar para a necessidade de se avançar no processo mundial de alfabetização com vista à criação de uma sociedade mais letrada e sustentável.



O conceito tradicional de literacia evoluiu muito nas últimas décadas. Historicamente, o conceito de **alfabetização** precede o de **literacia** e traduz o ato de ensinar e aprender a leitura, a escrita e o cálculo, função da escola básica obrigatória. A aquisição dessas competências revelou, no entanto, não ser suficiente para uma participação plena na vida social. Em países com elevadas taxas de escolarização e anos de escolaridade básica, partes significativas da população tinham dificuldades na utilização de material escrito. Reconhece-se, assim, que não basta aos indivíduos adquirir um conjunto de conhecimentos que permitam o acesso ao material escrito, é necessário desenvolver a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana. Um novo conceito, o de **literacia**, emerge, traduzindo a capacidade de uso das competências (adquiridas na escola) de leitura, escrita e cálculo.

Os processos de mudança para um mundo cada vez mais digital, rico em informação e mediado por muitos e variados tipos de textos, levaram, portanto, à alteração da definição tradicional de literacia, que se transformou e se multiplicou. Assim, falamos, hoje, de diversos tipos de literacia.

- **Literacia digital:** envolve a capacidade de usar criticamente a tecnologia, de compreender como funciona e de a manipular criativamente para resolver problemas.
- **Literacia dos media:** refere-se ao acesso, compreensão, avaliação e criação de mensagens veiculadas por diversos meios de comunicação (televisão, rádio, cinema, redes sociais). Pressupõe a capacidade de compreender criticamente os media e a forma como eles apresentam imagens e representações do mundo, recorrendo a diferentes linguagens.
- **Literacia matemática ou numérica:** concerne a capacidade de usar competências matemáticas básicas na vida quotidiana, para resolver problemas ou gerir finanças, por exemplo.
- **Literacia financeira:** pode definir-se como o conhecimento, capacidade e confiança para tomar decisões financeiras responsáveis (pressupõe um determinado grau de literacia matemática).
- **Literacia em saúde:** envolve a capacidade para procurar informação relativa à saúde, para usar essa informação de forma a promover e manter uma boa saúde e para tomar decisões fundamentadas relativamente à saúde no dia a dia.
- **Literacia cultural:** trata-se da capacidade de compreender todos os aspetos que conformam uma dada cultura (linguagem, comportamentos, assunções), um conjunto de normas tácitas, aceites pela comunidade, necessárias à plena integração na comunidade.
- **Literacia jurídica:** é a capacidade de gerir a informação jurídica ou legal, o que implica a compreensão da linguagem própria do Direito e dos respetivos formalismos, condição essencial para o acesso à justiça.



Atualmente, é necessário que os indivíduos sejam capazes de usar uma vasta gama de habilidades e de competências para a aquisição de conhecimentos. Essas literacias estão interligadas entre si, são dinâmicas e maleáveis. Assim, para a integração numa sociedade global, as pessoas devem ser capazes de:

- participar de forma eficaz e crítica num mundo em rede;
- explorar os conteúdos, de forma crítica e devidamente ponderada, de uma ampla variedade de textos, utilizando diferentes ferramentas;
- promover uma comunicação culturalmente sustentável e reconhecer o preconceito que possa estar presente nas interações;
- salvaguardar os direitos, as responsabilidades e as implicações éticas do uso e da criação de conteúdos informativos;
- determinar como e em que medida os textos e as ferramentas amplificam o seu próprio discurso e o discurso dos outros;
- reconhecer e valorizar as identidades da literacia multilingue e as experiências culturais que os indivíduos trazem para as aprendizagens e fornecer oportunidades para promover, ampliar e encorajar essas diferentes variedades linguísticas.

Em suma, a literacia é entendida hoje em dia como um fator essencial para o desenvolvimento sustentável da sociedade e é uma ferramenta indispensável para a compreensão, interpretação, criação e comunicação em todas as áreas do conhecimento e da vida humana.

1.2. Relações entre a oralidade e a escrita

As línguas são naturalmente orais. A oralidade precede a escrita ontológica e historicamente. Aprende-se a falar naturalmente e sem esforço ou atenção consciente, por simples exposição à língua, mas é necessária instrução e esforço deliberado para aprender a ler e a escrever.

A língua escrita é, até certo ponto, uma representação visual da língua oral. No entanto, obedece a regras específicas, que lhe são próprias e que diferem da oralidade, quer ao nível dos contextos de produção, quer ao nível da construção textual. A língua escrita é, por isso, um sistema independente da língua oral.

O primeiro sistema de escrita terá surgido na Mesopotâmia cerca de 3500 a.C., num momento muito recente da história do homem e, certamente, da linguagem humana. Os primeiros documentos escritos tinham uma função eminentemente funcional, de natureza comercial e administrativa. Os símbolos começaram por representar conceitos, mas evoluíram para representações mais abstratas. Ao longo dos tempos, muitas outras línguas criaram sistemas de escrita, mas, ainda hoje, mais de metade das línguas faladas no mundo não possui representação gráfica e as línguas com forma escrita usam diferentes sistemas.



AS 10 LÍNGUAS MAIS FALADAS (2021)

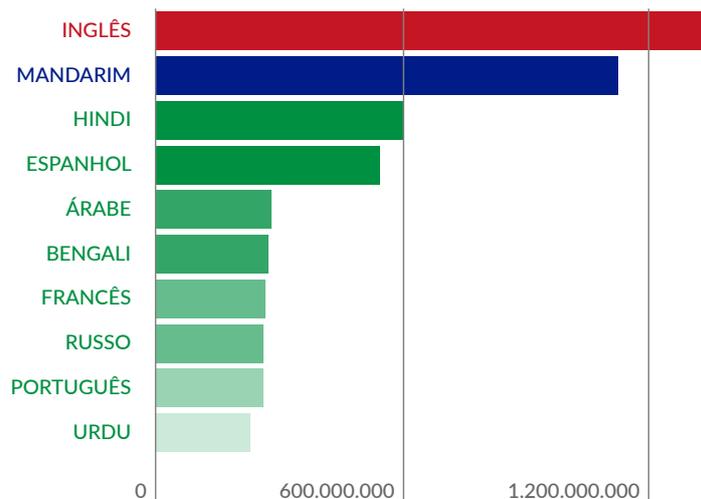


Gráfico 1. As 10 línguas mais faladas (2021).
Fonte: www.ethnologue.com/guides/ethnologue200

+ Saber mais

Em 2021 registava-se um total de 7.139 línguas no mundo (fonte: *Ethnologue*). Este número está, no entanto, em permanente mudança, pois as línguas são organismos vivos e dinâmicos, faladas por comunidades que também estão em mudança constante. Desse conjunto, há 3.018 línguas (aproximadamente 40%) que se encontram sob ameaça de extinção, uma vez que são faladas por comunidades com pouco mais de mil falantes. Em contrapartida, verifica-se que apenas 23 línguas concentram mais de metade da população mundial de falantes.

1.3. Sistemas de escrita

Um sistema de escrita pode definir-se como um conjunto de símbolos gráficos associado a um conjunto de convenções para o seu uso. Existem variados sistemas de escrita.

- **Os sistemas logográficos** usam logogramas (ideogramas ou pictogramas) que representam unidades significativas da língua (morfemas, palavras ou conceitos). A língua chinesa é um exemplo de um idioma que utiliza esta forma de escrita.
- **Os sistemas alfabéticos** são sistemas de escrita em que cada símbolo gráfico representa uma unidade fónica mínima (consoantes e vogais). São os mais usados no mundo e existem diferentes alfabetos. Os mais utilizados são:
 - o alfabeto latino ALPHABETUM;
 - o alfabeto grego ΑΛΦΑΒΗΤΟ;
 - o alfabeto cirílico АЛФАВИТЕ.
- **O abjad** é um tipo de alfabeto, também chamado consonantário, em que os grafemas representam consoantes. As vogais são derivadas do contexto e, por vezes, representadas por diacríticos. A escrita árabe e a escrita hebraica são exemplos de sistemas abjad.
- **Os sistemas silábicos ou silabários** usam símbolos que representam sílabas. Tipicamente, um símbolo representa uma consoante e e uma vogal ou, então, representa apenas uma única vogal (tipos silábicos simples). O japonês tem dois silabários: hirigana e katakana.

العربية

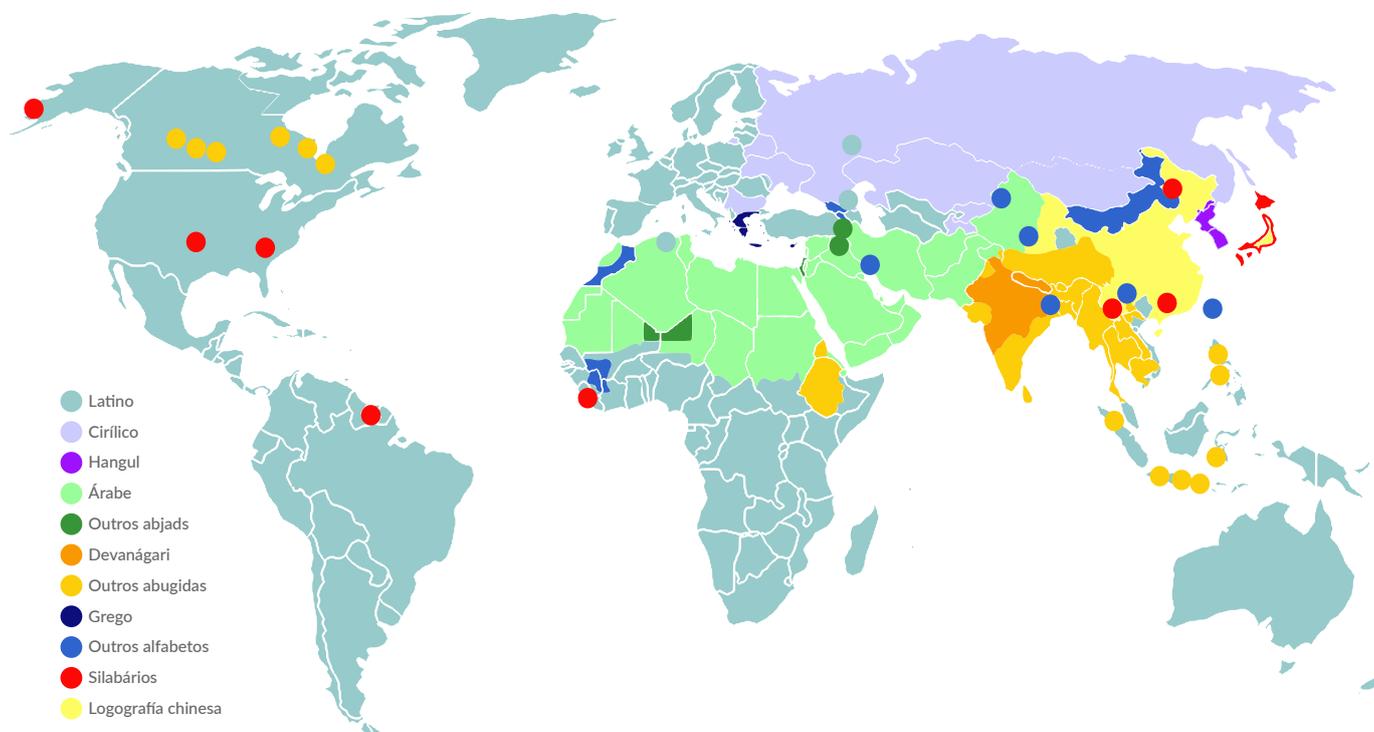
Fonte: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=4229616>.

• **Sistemas alfassilábicos** são sistemas de escrita em que os grafemas representam consoantes, a que se acrescentam modificações para representar as vogais, de que resultam símbolos complexos, que representam sílabas. São alfassilabários os sistemas de escrita do devanagari, do bengali ou do tâmil.

አኘሃ፡ለአሙ፡ወሰዳ፡ያዕቆብ፡
 ለራሔል፡ወደርኝ፡በቃሉ፡ወበ
 ክዩ፡ወዋድአ፡ለራሔል፡ካሙ፡
 ወልደ፡አገቱ፡ለሰባ፡ወአቱ፡ወ

Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Ge%CA%BDz_script

SISTEMAS DE ESCRITA NO MUNDO



Mapa 1. Sistemas de escrita no mundo. Fonte: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=36655731>

A aprendizagem da escrita envolve o conhecimento dos símbolos gráficos sob diversas formas. Podemos, assim, distinguir a letra de imprensa e a manuscrita (ou letra cursiva). Trata-se de diferentes formatos para os mesmos grafemas. A letra manuscrita, de realização manual, como o nome indica, é mais suscetível às características pessoais (caligrafia), pode ser irregular no tamanho e na forma e as letras de uma mesma palavra estão geralmente ligadas umas às outras. A letra de imprensa corresponde aos caracteres tipográficos utilizados na imprensa e pode ser reproduzida manualmente. É regular e os caracteres aparecem isolados.

No processo de alfabetização ambas as formas de escritas são ensinadas.

Atividades

1. Identifique os sistemas de escrita das seguintes línguas, colocando-os nas células adequadas do quadro abaixo.

RUSSO FRANCÊS UCRANIANO GREGO JAPONÊS ESTÓNIO
TURCO PERSA CHEROKEE URDU CHINÊS IORUBA

SISTEMA ALFABÉTICO			ABJAD	SISTEMA SILÁBICO	SISTEMA LOGOGRÁFICO
ALFABETO LATINO	ALFABETO CIRÍLICO	ALFABETO GREGO			

2. Indique se as afirmações seguintes são verdadeiras (V) ou falsas (F):

1. A literacia consiste em saber ler e escrever.	
2. Para uma cidadania plena, é necessário possuir uma literacia múltipla.	
3. A capacidade de comunicar em rede é uma componente fundamental da literacia.	
4. Alfabetização e literacia são termos sinónimos.	
5. A língua oral é socialmente mais valorizada do que a escrita.	
6. A língua escrita possui regras próprias, que a distinguem da oralidade.	
7. Compreender a forma como os meios de difusão da informação constroem representações da realidade faz parte da literacia dos media.	
8. A literacia digital e a literacia dos media envolvem as mesmas competências.	
9. Em todos os sistemas de escrita, os caracteres representam unidades sonoras da língua.	
10. O número de línguas ágrafas é muito reduzido.	

2 | Literacia e inclusão / exclusão social

2.1. Literacia: direito humano universal

A UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) reconhece, nas suas ações, a literacia como um direito humano universal, relacionando-a com o direito à educação.



A literacia é um direito humano fundamental e a base para a aprendizagem ao longo da vida. É absolutamente essencial para o desenvolvimento social e humano dada a sua capacidade de transformar vidas. Para os indivíduos, as famílias e as sociedades é um instrumento de capacitação para melhorar a saúde, os rendimentos e a relação com o mundo.

UNESCO



Artigo

O reconhecimento do direito à educação e do direito a aprender ao longo da vida é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas.

Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos (ponto 12)

A UNESCO tem realizado várias ações de promoção da alfabetização e da literacia em todo o mundo, com ênfase no sistema de educação de jovens e de adultos. Estas ações visam:

- a construção de infraestruturas que garantam a todas as pessoas o acesso à educação desde a primeira infância;
- a educação básica de qualidade para todas as crianças;
- o desenvolvimento dos níveis de literacia funcional para jovens e adultos que carecem de capacidades básicas de acesso ao texto escrito;
- o desenvolvimento de ambientes letrados.

A afirmação da literacia como um **direito humano universal** encontra-se em diferentes convenções internacionais (listadas em <http://www.read.org.za/useful-info/literacy-as-a-human-right/>):

- 1948:** Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- 1966:** Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos.
- 1966:** Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais.
- 1960:** Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino.
- 1975:** Declaração de Persépolis: “A literacia não é um fim em si mesmo. É um direito humano fundamental”.
- 1979:** Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres.
- 1989:** Convenção sobre os Direitos da Criança.
- 1990:** Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
- 1993:** Declaração e Programa de Ação de Viena.
- 1997:** Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos.

2003: Mesa redonda da UNESCO “Literacia como liberdade”: a alfabetização deve ser entendida numa abordagem baseada em direitos e em princípios de inclusão para o desenvolvimento humano.

2005: Iniciativa B@bel da UNESCO.

2015: Agenda 2030 – 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ponto 4).

Artigo

GARANTIR O ACESSO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DE QUALIDADE E EQUITATIVA, E PROMOVER OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA PARA TODOS.

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de não violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Agenda 2030 – 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ponto 4).

4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE



2.2. A literacia como um fator de inclusão social



Adaptado de: <https://dokterandalan.com/international-literacy-day-infographic-with-images>

As crianças que iniciam a escola sem as competências linguísticas e comunicativas necessárias para desenvolver as suas aprendizagens terão o seu futuro comprometido, mesmo antes de começar. Quando as crianças não são capazes de serem bem sucedidas na escola, na sua fase adulta enfrentarão inúmeras dificuldades no acesso ao mercado de trabalho e, como pais, não serão capazes de apoiar a aprendizagem dos seus próprios filhos, colocando em causa o processo de integração ativa dos seus filhos na sociedade.



Uma criança a quem é negada a oportunidade de estudar no ensino básico vê-se comprometida não apenas na infância, mas também ao longo da vida (tornando-se uma pessoa incapaz de fazer certas coisas básicas que dependem da leitura, da escrita e da aritmética).

Sen (1999: 284)



LITERACIA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Cada pessoa alfabetizada é uma vitória sobre a pobreza



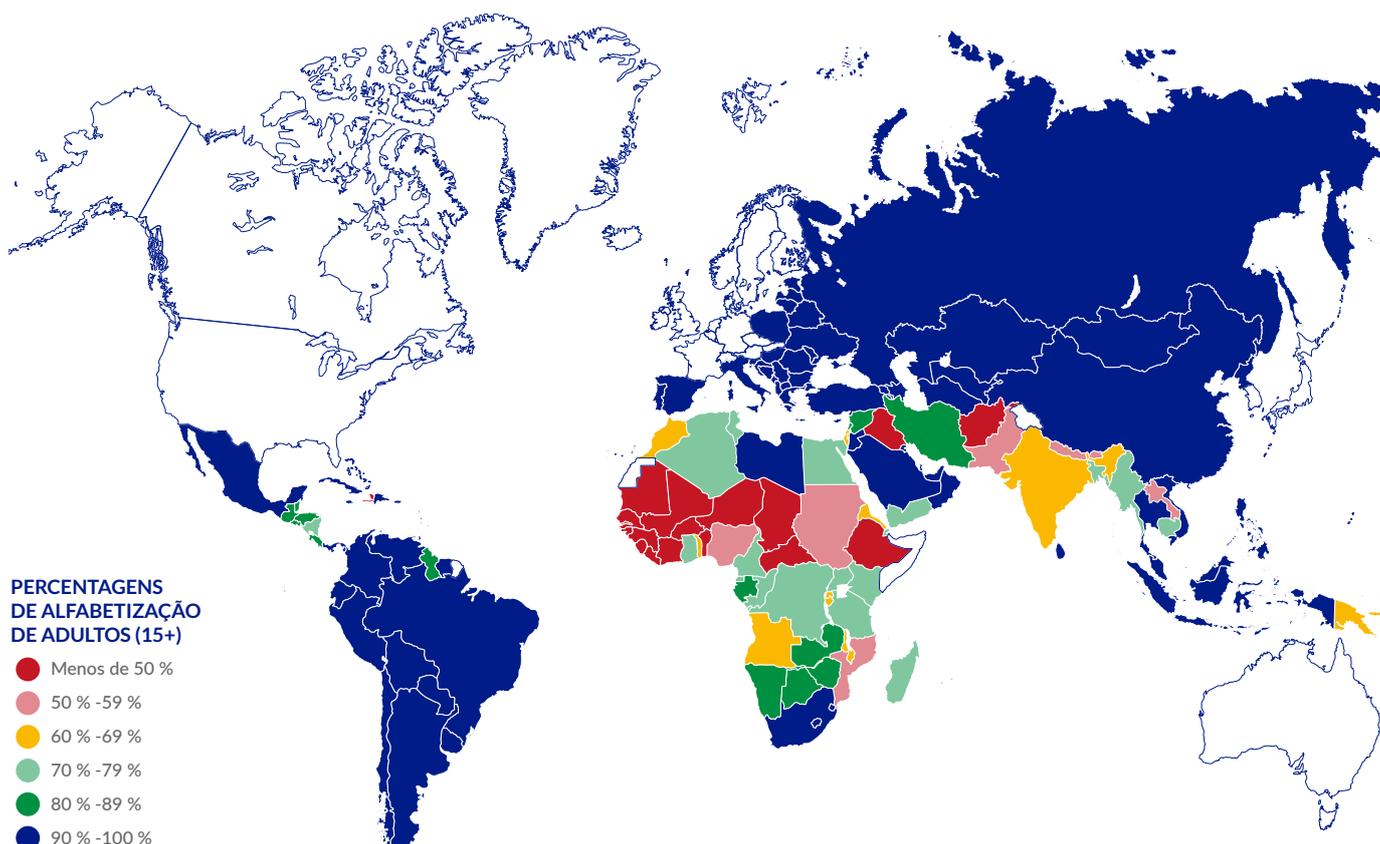
171 MILHÕES DE PESSOAS
sairiam da pobreza se todos os estudantes saíssem da escola com competências básicas de leitura

ATÉ 10% DE AUMENTO NOS RENDIMENTOS
por cada ano adicional de escolarização

Adaptado de: <https://dokterandalan.com/international-literacy-day-infographic-with-images>

Ao observarmos o mapa do mundo sobre o grau de literacia da população, verifica-se que os índices de literacia ainda são baixos numa parte do continente africano e no sudeste asiático, o que tem um impacto negativo no desenvolvimento das suas comunidades. Ainda assim, diversos estudos revelam que também em alguns países onde grande parte da população sabe ler e escrever as pessoas apresentam muitas dificuldades em compreender textos mais complexos.

PERCENTAGENS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS POR PAÍS (2016)



Mapa 2. Percentagens de alfabetização de adultos por país (2016). Fonte: UNESCO Instituto de estatística, julho de 2017

Com efeito, num mundo cada vez mais digital e dependente das novas tecnologias, a literacia básica, isto é, saber ler e escrever, já não é suficiente. Deste modo, para garantir a inclusão na sociedade, as crianças, os jovens e os adultos devem desenvolver boas competências de literacia que lhes permitam compreender o mundo à sua volta e o seu papel enquanto membros da comunidade.

Em 2012, no relatório da União Europeia sobre a literacia, **Act Now**, constatou-se que uma grande parte dos cidadãos europeus “não dispõe de literacia suficiente. Os inquéritos nacionais e internacionais mostram que cerca de um em cada cinco adultos e um em cada cinco jovens de 15 anos não tem as competências de leitura de que necessita para funcionar plenamente numa sociedade moderna”.




Programme for International Student Assessment


Desde 2000 realiza-se, em vários países do mundo, o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Trata-se de um estudo trienal desenvolvido pela OCDE (Organização para a Cooperação para o Desenvolvimento Económico) que avalia as literacias de alunos com 15 anos de idade em três domínios: leitura, ciências e matemática. Em cada ciclo em que o inquérito é implementado, é dado destaque a um dos três domínios.

É preciso, então, garantir elevados níveis de literacia para melhorar a qualidade de vida das pessoas e promover o conhecimento, a inovação e o crescimento. As alterações verificadas no mercado de trabalho, na economia e na sociedade em geral revelam que a literacia é cada vez mais importante, sendo necessário que os diferentes países garantam as condições adequadas para o desenvolvimento pleno da literacia funcional de todos os cidadãos.

- “ Em suma, desenvolver boas competências de literacia é importante porque:
- o mercado de trabalho requer competências de literacia cada vez mais elevadas;
 - num mundo digital, a participação social e cívica depende da literacia;
 - a digitalização está a alterar a própria natureza da literacia, tornando-a mais importante, dado que a interação e a comunicação social, cívica e económica se centram em torno do mundo escrito;
 - a população está a envelhecer e as suas competências de literacia, incluindo as relativas à área digital, necessitam de ser atualizadas;
 - a pobreza e o baixo nível de literacia estão fechados num círculo vicioso, influenciando se mutuamente;
 - a mobilidade e a migração crescentes estão a tornar a literacia cada vez mais multilingue, combinando um vasto leque de contextos culturais e linguísticos.

Comissão Europeia, Agência de Execução Europeia de Educação e Cultura (2012) ”

Na sociedade atual, o nível de especialização atingido em muitas áreas do conhecimento e da tecnologia reflete-se em documentos de grande complexidade, a cujo conteúdo, muitas vezes, só profissionais podem aceder. No entanto, o acesso a muitos desses documentos é fundamental para que o cidadão comum possa satisfazer as suas necessidades do dia a dia. Torna-se, assim, essencial desenvolver projetos que tornem a linguagem de textos técnicos acessível a todas as pessoas.

PROJETOS EUROPEUS PARA A PROMOÇÃO DE UMA LINGUAGEM MAIS SIMPLES		
	<p>PLAIN ENGLISH (inglês simples) https://www.plainlanguage.gov</p>	<p>A expressão <i>Plain English</i> pretende referir o uso da língua de uma forma simples, com recurso a palavras e estruturas sintáticas mais simples. É um tipo de linguagem que evita a obscuridade, vocabulário rebuscado e, portanto, menos conhecido e que evita a construção de frases complexas. Com o recurso a esta linguagem simples, pretende-se que os recetores de diferentes documentos escritos entendam claramente a mensagem transmitida, sem haver lugar para mal-entendidos.</p>
	<p>CLARO (português) https://claro.pt</p>	<p>Existe, em Portugal, uma agência (privada) dedicada a auxiliar empresas públicas e privadas a simplificar a forma como comunicam com os seus clientes. Além disso, esta agência promove ações de formação com vista a instruir os falantes a escrever em português de uma forma mais clara e simples “porque o que é complexo não precisa de ser complicado”.</p>
	<p>LEICHTE SPRACHE (alemão) https://leichte-sprache.de</p>	<p>A expressão <i>Leichte Sprache</i> (linguagem simples) é utilizada para designar o conjunto de medidas adotadas que visam a simplificação da língua alemã, sobretudo na escrita. Defende-se, assim, o uso de uma linguagem simples que permita a compreensão de textos mais complexos por pessoas que possuem um fraco domínio da língua ou dificuldades na compreensão de textos escritos.</p>

O acesso à informação, veiculada através de linguagem simplificada que todos possam entender, confere poder aos indivíduos, ao permitir-lhes agir plenamente em sociedade, beneficiar dos seus direitos e conhecer os seus deveres. Isso é particularmente importante para as comunidades de migrantes, para que se estabeleça um bom relacionamento com os elementos da sociedade em que se inserem, para a sua realização pessoal, social e profissional.

2.3. Impacto social de uma tradição escrita

A criação da escrita é muito recente na história da humanidade e, durante muitos séculos, só um conjunto muito reduzido de indivíduos a dominava. Esse conhecimento, porém, conferia-lhes reconhecimento social e poder. Apenas as elites tinham acesso à língua escrita. Vários fatores contribuíam para o seu uso restrito, um dos quais a raridade dos documentos (frequentemente, os textos tinham um exemplar único). A invenção da imprensa, no século XV, tornou possível a reprodução de livros numa escala até aí impossível e permitiu o contacto com a escrita a muito mais pessoas do que antes.

A literacia como fenómeno generalizado é, no entanto, um acontecimento do século XX, em que, em grande parte dos países, a escolarização se massificou. No último século, a supremacia da língua escrita tornou-se uma realidade; saber ler e escrever passou a ser um requisito obrigatório da vida social, uma vez que uma parte considerável da comunicação passou a ter forma escrita e a maioria dos formalismos sociais tem forma escrita: leis, acordos políticos e económicos, contratos. A literacia é a porta de acesso ao conhecimento, veiculado prioritariamente sob esta forma.

“ *Toda a sociedade se estrutura pela escrita: a administração, a escola, os negócios, os serviços, o lazer e as relações interpessoais também, se considerarmos, por exemplo, o crescimento exponencial do número de e-mails e de mensagens enviados diariamente. Os espaços públicos e privados estão saturados de escrita e a internet apenas reforça essa tendência dominante. Todos os graus de iliteracia nas sociedades avançadas representam uma desvantagem social hoje, (...) porque qualquer coisa que não seja a plena proficiência na escrita é uma verdadeira desvantagem social nessas sociedades hipertextualizadas.*

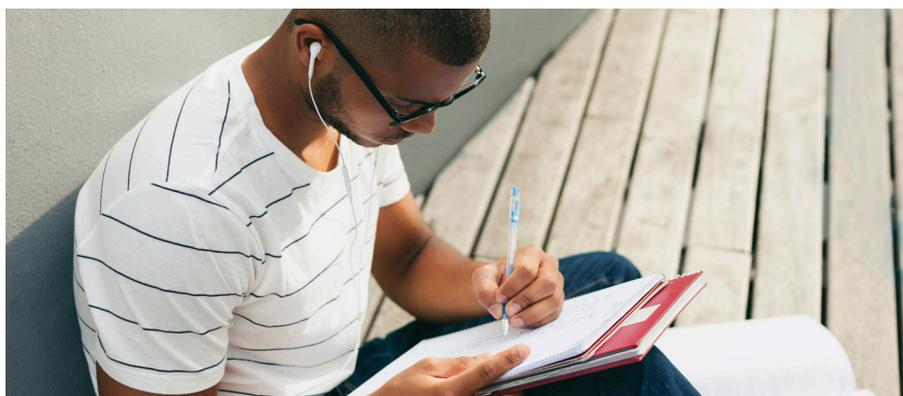
Adami (s.f.: 5)

”

As línguas que há mais tempo têm sistemas de escrita têm, histórica e socialmente, mais prestígio do que as outras, nomeadamente do que as línguas ágrafas. A criação de sistemas de escrita para línguas minoritárias confere-lhes prestígio social, um reconhecimento simbólico que a oralidade não tem e que, em alguns casos extremos (línguas com reduzido número de falantes), pode mesmo resultar na sobrevivência da língua.

Grande parte das **línguas** consideradas **minoritárias** não tem um sistema de escrita e os seus falantes enfrentam, muitas vezes, dificuldades de integração na sociedade global. O facto de não terem uma forma de escrita contribui negativamente para a participação ativa dos indivíduos destas comunidades nas sociedades em que estão inseridos e estes enfrentam, além disso, outros problemas sociais, nomeadamente no acesso a serviços de educação e de saúde com qualidade.

A existência de um sistema de escrita destas línguas não elimina por si só os problemas das suas comunidades, mas pode contribuir favoravelmente para o desenvolvimento económico-social dos seus indivíduos. Nesse sentido, diferentes organismos internacionais, entre os quais a UNESCO, reconhecem a importância de se desenvolverem sistemas de escrita como forma de garantir o desenvolvimento sustentável das comunidades dos seus falantes.



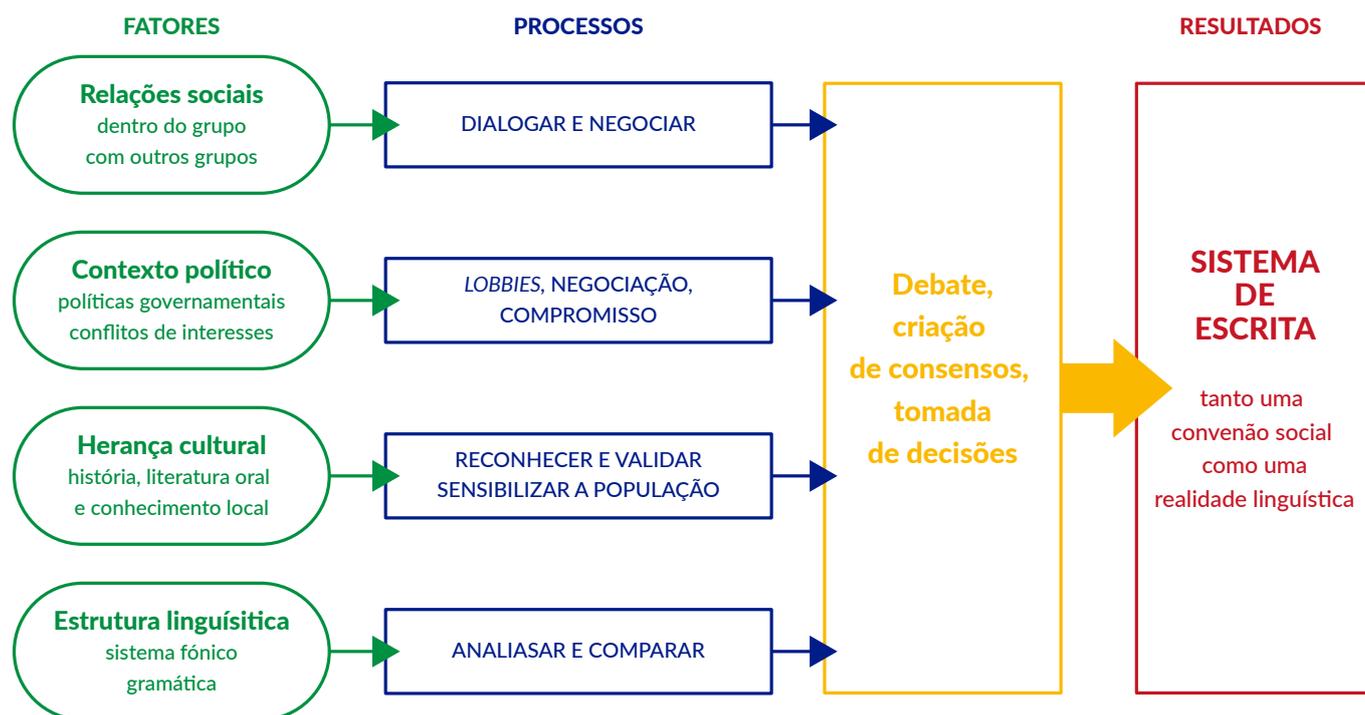


Figura 1. Elementos-chave no desenvolvimento de um sistema de escrita. Adaptado de Robinson y Gadelii (2003: 13) [tradução em português].



Atividades

3. Indique se as afirmações seguintes são verdadeiras (V) ou falsas (F):

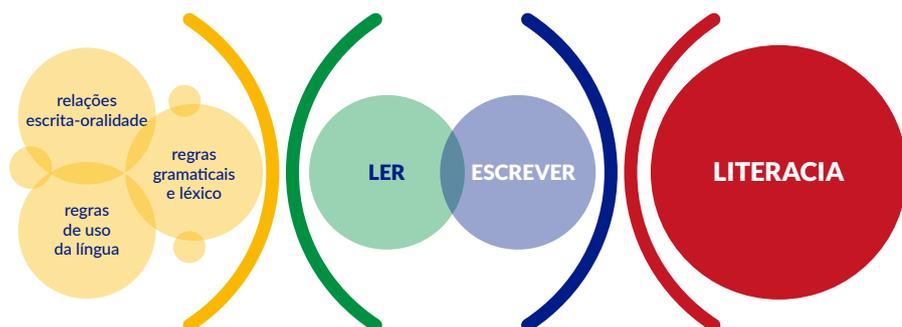
1. Em todos os países economicamente mais desenvolvidos, todos os cidadãos possuem elevados níveis de literacia.	
2. As competências de leitura e de escrita básicas não são suficientes para garantir a integração plena dos indivíduos no mercado laboral.	
3. A simplificação da linguagem é fundamental para a integração dos migrantes nas comunidades de acolhimento.	
4. Só os estrangeiros beneficiam da aplicação da linguagem simples.	
5. A possibilidade de sobrevivência de uma língua não depende da existência de um sistema de escrita.	
6. Na Europa, a maioria dos cidadãos apresenta baixos níveis de literacia.	
7. Basta a criação de um sistema de escrita para que as comunidades de falantes de línguas minoritárias se desenvolvam plenamente.	

3 | Aprender a ler e a escrever

3.1. Processos implicados na leitura e na escrita

As mestrias implicadas na literacia são muitas, mais do que se pode imaginar à primeira vista. Sendo evidente que a literacia envolve saber ler e saber escrever, a verdade é que cada um destes saberes resulta do domínio combinado e articulado de muitas outras capacidades, que se constituem como subprocessos da leitura e da escrita.

Nestes subprocessos, há os que dizem mais restritamente respeito às relações entre as convenções do código escrito e a oralidade e há outros que já têm a ver com o domínio das regras gramaticais e do léxico da língua representada, por um lado, e com as convenções sociais de uso da língua e das suas formas escritas, por outro. O domínio das convenções sociais de uso permite, por exemplo, a recuperação das intenções de quem comunica, quando se lê, e a codificação adequada destas intenções, quando se escreve.



Assim, **ler** um texto numa **escrita alfabética** implica ter, por exemplo, capacidades de:

- identificação das letras;
- associação das letras aos sons da fala que representam, reconhecendo que, em muitos casos, a relação entre letras e sons não é linear, de um para um;
- associação de outras convenções de escrita (por exemplo, sinais de pontuação, uso de letras maiúsculas, espaços em branco) aos seus significados;
- indexação da forma gráfica das palavras aos significados dessas palavras;
- processamento da estrutura das frases escritas, para recuperar o seu significado;
- apreensão da estrutura do texto, compreendendo a teia de significados que resultam da relação entre as suas partes;
- recuperação da intenção de quem escreveu o que se está a ler.

+ Saber mais

Repare-se que saber ler e saber escrever, ainda que fortemente interrelacionadas, são duas competências distintas, ambas necessárias para falarmos de literacia



Por sua vez, **escrever** um texto numa **escrita alfabética** implica ter, entre outras, capacidades de:

- conversão das representações abstratas dos sons da fala em letras;
- combinação das letras em sequências, de um modo que correspondam a representações gráficas de palavras com significado, seguindo, nessa combinação de letras, a orientação (horizontal) e direcionalidade adequadas da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda);
- organização das palavras escritas em frases com uma estrutura gramatical adequada;
- uso correto de sinais de pontuação e outros (como acentos, nos sistemas de escrita que os incluam);
- combinação das frases numa sequência lógica, que codifique adequadamente a intenção comunicativa de quem escreve.



Dado o número dos subprocessos implicados em cada uma destas competências, a sua complexidade e o seu grau de interconexão, a aprendizagem da leitura e da escrita deve começar idealmente por volta dos 6/7 anos de idade, já que demora, depois, muitos anos a desenvolver-se e a consolidar-se. A literacia constrói-se, portanto, lentamente, em fases, nas quais os/as aprendentes vão progredindo no domínio dos subprocessos nela implicados e da sua articulação, no sentido de uma crescente automatização.

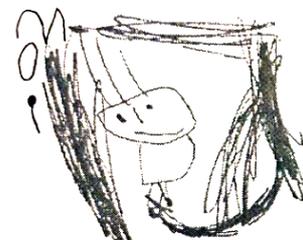
PRIMEIRAS FASES DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA NUM SISTEMA ALFABÉTICO

(a) Representação de uma figura humana com proto-assinatura no canto superior esquerdo, composta por três letras na vertical (MOI), como símbolo de identificação pessoal (criança com 4 anos e 2 meses de idade);

(b) Forma mais evoluída da proto-assinatura, com maior variedade de traços e orientação horizontal das letras. A criança, com 4 anos e 7 meses de idade, ainda não é, no entanto, capaz de ler as partes segmentadas desta forma escrita (como “ana”, “mar”, “ia”), e estabelecer uma relação entre letras específicas e sons, por isso, esta forma escrita é, na verdade, um símbolo de tipo logográfico (como se fosse um desenho), que ainda não revela o domínio do princípio alfabético.

(c)-(d) Com a entrada na escola, aos seis anos de idade, a criança passa a compreender a diferença entre dois tipos de representações gráficas: desenho e escrita. Começa por copiar palavras, depois palavras organizadas em frases, e aprende, progressivamente, a organizar as palavras escritas no espaço. Aprende, também, com o treino, a controlar os gestos motores necessários para escrever à mão.

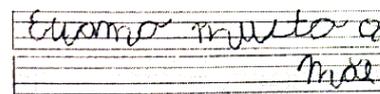
Castro e Gomes (2000: 153-155)



(a)



(b)



(c)



(d)

3.2. Perfis de literacia

Todas as pessoas deveriam ter a oportunidade de aprender a ler e a escrever na ou numa das línguas que falam e que adquiriram em ambiente familiar, durante a primeira infância (chamemos-lhe(s) língua(s) materna(s) - LM). Esse conhecimento é muito importante por vários motivos, entre os quais o facto de contribuir também para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita numa língua nova (língua não materna). A própria conceção de que as línguas que se falam podem ser escritas e de que existem sistemas simbólicos que nos permitem fazê-lo não é intuitiva e precisa de ser aprendida.

Sabemos, no entanto, que, infelizmente, e por várias razões, há muitas pessoas no mundo que nunca chegaram a aprender a ler e a escrever na língua ou numa das línguas que adquiriram na infância. Outras há que até tiveram esta oportunidade, num nível básico de ensino, mas que, depois, não puderam aperfeiçoar as suas capacidades rudimentares de leitura e de escrita, não tendo conseguido automatizar o conjunto dos subprocessos nelas implicados. Claro que também há muitas outras pessoas que, felizmente, apresentam níveis de literacia médios ou mesmo elevados, que lhes permitem ler e escrever textos com graus variáveis de complexidade nas respetivas línguas maternas.

Quando cada um destes tipos de pessoas se confronta com a necessidade de aprender uma língua nova e, mais especificamente, com a necessidade de aprender a ler e a escrever numa língua nova, não materna, os desafios que enfrentam são, naturalmente, bastante distintos.

Ainda assim, todos os aprendentes de uma língua não materna, mesmo os que atingiram um elevado grau de literacia nas respetivas línguas maternas, enfrentam desafios, maiores ou menores, nas suas tentativas de criarem ou de estenderam as competências de literacia à nova língua.

“ Há alguma investigação (Strategic Social Policy Group, 2008) que evidencia que o desenvolvimento da literacia na língua do país anfitrião é essencial para fazer amigos fora da sua própria comunidade, encontrar e manter um emprego, bem como preservar o bem-estar social e psicológico (Benseman 2012: 5).

Pense-se, por exemplo, nas pessoas que sabem ler e escrever, mas cuja língua materna tem um sistema de escrita diferente daquele que é usado na nova língua, não materna. Este é, por exemplo, o caso de pessoas cujas línguas maternas têm um sistema de escrita não alfabético, como os logográficos, e que se veem na necessidade de aprender o sistema alfabético usado na escrita da nova língua não materna (ou vice-versa). Mas é também o caso de pessoas cujas línguas maternas têm um sistema alfabético diferente daquele que é usado na escrita da nova língua não materna. Assim, uma pessoa pode ter aprendido a ler e a escrever numa língua que usa o alfabeto cirílico, vendo-se depois confrontada com uma língua nova que usa o alfabeto latino ou grego, por exemplo.



Observemos, agora, algumas possibilidades de definição de perfis de literacia de aprendentes de uma língua não materna.

Para nos ajudar a definir estes perfis, consideramos as respostas às seguintes questões:

<p style="text-align: center;">A língua materna (LM) do aprendente da língua não materna tem tradição gráfica?</p> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; text-align: center; margin: 5px 0;">SIM</div> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; text-align: center; margin: 5px 0;">NÃO</div>	<p style="text-align: center;">Se a LM tem tradição gráfica, o seu sistema de escrita é igual ao da LNM?</p> <div style="border: 1px solid blue; padding: 5px; text-align: center; margin: 5px 0;">SIM</div> <div style="border: 1px solid blue; padding: 5px; text-align: center; margin: 5px 0;">NÃO</div>
---	---

Para além da existência (ou não) de escrita na(s) língua(s) materna(s) e, no caso de esta existir, do grau de semelhança dos sistemas de escrita da LM e da LNM, há, também, que considerar as próprias experiências anteriores de literacia do aprendente da língua não materna, particularmente as que dizem respeito à(s) capacidades de leitura e de escrita na(s) própria(s) língua(s) materna(s). Atendendo a estes critérios, o Conselho da Europa definiu 4 perfis de literacia entre grupos de migrantes (podem ser consultados em www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy-profiles):

Grupo A. PRÉ-LETRADOS

- A LM do migrante é ágrafa
- O aprendente não aprendeu a ler e a escrever na LM
- Indivíduos que podem não ter desenvolvido a noção de que a escrita veicula significados

Grupo B. ILETRADOS

- A LM tem tradição escrita
- O aprendente não aprendeu a ler e a escrever na LM, ainda que possa reconhecer a função dos sistemas de escrita e o grafismo do sistema de escrita da LM
- É importante atender ao grau de coincidência entre os sistemas de escrita da LM e da LNM

Grupo C. SEMI-LETRADOS

- A LM tem tradição escrita
- O aprendente aprendeu a ler e a escrever na LM, mas a um nível muito básico (durante menos de 5 anos de escolarização)
- Pode ter ocorrido uma regressão na capacidade de ler e de escrever, por falta de uso desta competências (iliteracia funcional ou secundária)
- É importante atender ao grau de coincidência entre os sistemas de escrita da LM e da LNM

Grupo D. LETRADOS

- A LM tem tradição escrita
- O aprendente aprendeu a ler e a escrever na LM, a um nível médio ou alto
- Grupo muito heterogéneo, atendendo ao nível de literacia atingido na LM
- É importante atender ao grau de coincidência entre os sistemas de escrita da LM e da LNM

Será, por fim, importante considerar os **tipos** e a **frequência** dos contactos que o migrante tem com a língua da comunidade de acolhimento (apenas mediados, raros, frequentes, diários), bem como os domínios de uso da língua não materna por parte destes diferentes perfis de aprendentes, i.e., privado ou público (educacional, profissional/ocupacional, etc.), pois esses domínios de uso determinam os objetivos específicos de aquisição de competências de literacia.

3.3. Políticas de fomento da literacia em função dos perfis de literacia

Para cada um dos grupos de aprendentes de LNM apresentados em 2, diferentes políticas devem ser adotadas no fomento da literacia nessa língua, respeitando as respetivas especificidades e sem perder de vista o objetivo da integração social.

No seu conjunto, os objetivos de formação em literacia terão como alvo:

- o progressivo domínio dos princípios e das técnicas necessárias à aquisição de competências de leitura / escrita (literacia instrumental);
- o desenvolvimento da capacidade de usar a leitura e a escrita no quotidiano e enquanto instrumento de aprendizagem ao longo da vida (literacia funcional) e
- o estímulo das competências relacionadas com a capacidade de aprender e de desenvolver consciência sobre o processo de aprendizagem (Borri *et al.* s.f.).



Assim, há objetivos dos programas de formação em literacia que são mais adequados a certos perfis do que a outros.

Grupo A. PRÉ-LETRADOS

No que se refere ao **Grupo A (Pré-letrados)**, que integra os indivíduos mais vulneráveis, além do desenvolvimento de competências instrumentais básicas, como aprender a desenhar símbolos gráficos, uma componente essencial do ensino é o desenvolvimento do próprio conceito de escrita, enquanto forma de representação do oral, e do conceito de palavra, enquanto unidade linguística a ser transposta para a escrita. Poderão, por exemplo, para este tipo de aprendentes, conceber-se atividades de associação de determinada imagem à palavra que lhe corresponde, sendo esta apresentada na sua forma escrita e na sua forma oral (Borri et al. s.f.: 10). Atividades desse tipo desenvolvem a noção de que o enunciado linguístico é constituído por unidades menores, com poder referencial, e que a essas unidades corresponde não só uma sequência organizada de sons como uma imagem gráfica com determinada configuração.

UM CASO:

Abdi, um homem de 45 anos, da Somália. A sua língua materna, um subgrupo cuscítico, é a única que fala. Entrou no curso como refugiado. O seu nível oral é de iniciante; não tem contacto com o mundo exterior, salvo através de mediadores (Borri et al. s.f.: 10).

Grupo B. ILETRADOS

No **Grupo B (Iletrados)**, é possível distinguir (e devem ser consideradas essas especificidades) diferentes situações e perfis em função das variáveis atrás assinaladas. Por exemplo, é importante ter presente que a distância tipológica entre a LM e a língua-alvo (LA) e as afinidades ou dissemelhanças dos sistemas de escrita próprios de cada uma delas poderão determinar, no aprendente, um sentimento de familiaridade ou de estranheza, particularmente no que se refere aos textos escritos na LA.

São diversos, embora se interrelacionem, os objetivos que presidem ao processo de educação de indivíduos com este perfil:

- Alguns são “técnicos”, relacionando-se com o desenvolvimento da literacia instrumental;
- outros são de natureza comunicativa, relacionados com o desenvolvimento da literacia funcional;
- outros, finalmente, são metacognitivos, isto é, relacionam-se com a capacidade de aprender a aprender (Borri et al. s.f.: 10).

A cada tipo de objetivo assumido pelos programas de formação que têm como alvo os indivíduos deste Grupo B corresponde um conjunto de competências a desenvolver junto dos aprendentes (Borri et al. s.f.: 10).

UM CASO:
 Hnia, uma mulher de 70 anos de Marrocos, sem instrução no país de origem. Está no país de acolhimento há mais de 5 anos. A sua capacidade oral na língua-alvo é limitada e não responde a perguntas simples como “Como se chama? De onde é?” Nunca escreveu, pelo que as primeiras atividades no curso são pré-gráficas. O seu contacto com o meio circundante é inexistente, pois todas as necessidades, até pessoais, são tratadas pela família. Inscreveu-se no curso de literacia para obter o certificado necessário para uma autorização de residência europeia de longo prazo (Borri et al. s.f.: 11).



Figura 2. Objetivos e competências de aprendentes do grupo B. Adaptado de Borri et al. (s.f.: 10)

Grupo C. SEMI-LETRADOS

Também no grupo dos semiletrados (Grupo C) encontramos indivíduos com diferentes características, considerando as variáveis (linguísticas, formativas e sociolinguísticas) já identificadas. Veja-se o caso de Li, uma aprendente chinesa de 30 anos (Borri *et al.* s.f.: 13).

Para os aprendentes cuja língua materna apresenta, ao contrário da LA, um sistema logográfico de escrita e, por vezes, mesmo para aqueles cuja LM apresenta um sistema de escrita alfabético, mas não coincidente com o usado na LA, os programas de formação em literacia têm de considerar que o aprendente contacta com um sistema de escrita diferente do já conhecido. Assim, como para os aprendentes do Grupo B (iletrados), também para os indivíduos do Grupo C os objetivos do processo educativo são comunicativos e metacognitivos, mas, também, instrumentais. Na verdade, não ser letrado na sua LM (correspondendo habitualmente a biografias com pouca ou nenhuma experiência escolar) tem implicações profundas no desenvolvimento de competências de literacia em L2, tornando-o mais difícil e mais lento. Além de dominar habilidades “técnicas” de leitura e escrita, que podem ser transferidas para a aprendizagem da LA, um indivíduo letrado tem a vantagem de processar informação de modo qualitativamente diferente, tudo isso simplificando o processo de aprendizagem em contexto instrucional (Benseman 2012).

UM CASO:

Li, uma mulher de 30 anos da China. Baixo nível de instrução, correspondendo a 4 anos de escolarização. Sistema logográfico de escrita. Está há 3 anos no país de acolhimento por razões laborais, mas não tem qualquer conhecimento da L2 falada. Todo o contacto com o meio ambiente é mediado pelo círculo familiar e de amigos. Increveu-se no curso de literacia porque quer ser autónoma.

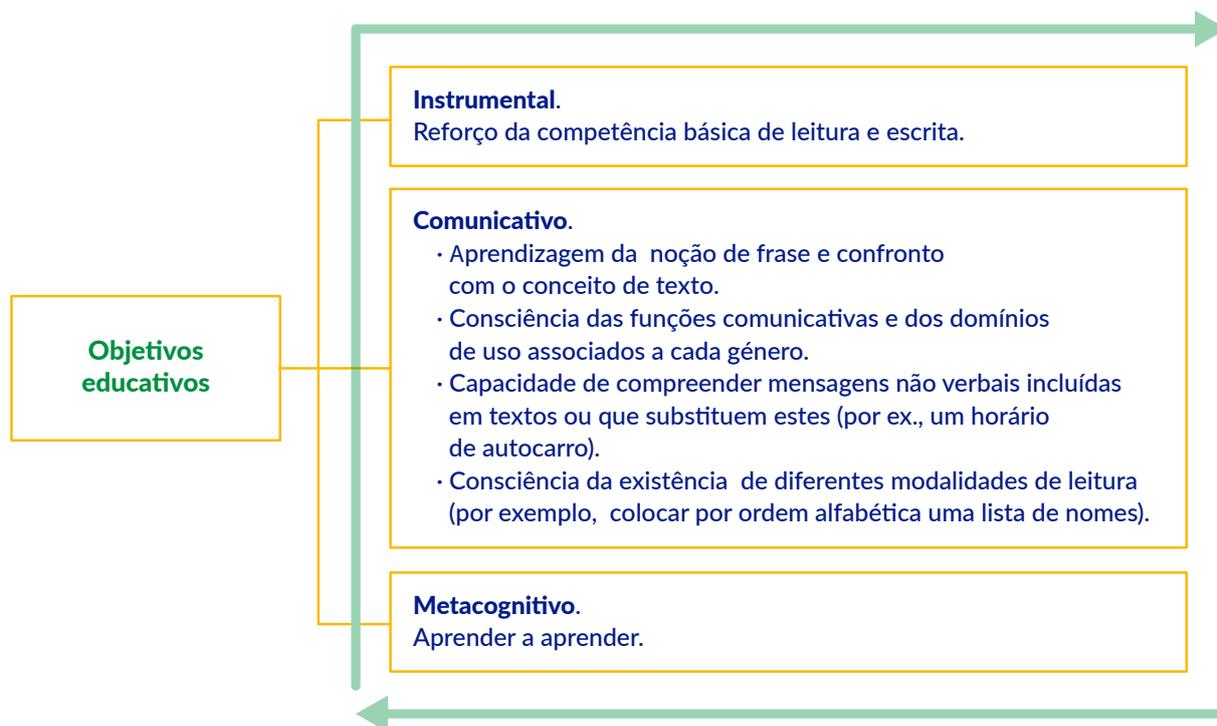


Figura 3. Objetivos educativos do grupo C. Adaptado de Borri *et al.* (s.f.).

Grupo D. LETRADOS

Como nos casos anteriores, também o grupo dos letrados (Grupo D) integra aprendentes com perfis diversificados em função da respetiva LM, do nível de educação, da idade, das motivações e de outras variáveis pessoais e sociolinguísticas (veja-se o caso de Liudmila). Em qualquer caso, na aprendizagem da LA como língua escrita tornam-se desnecessários cursos de natureza propedêutica, que compensariam o baixo nível das competências de literacia e a ausência de hábitos e modelos de estudo. Nestas circunstâncias, o processo de aprendizagem pode concentrar-se, desde o início, no desenvolvimento da competência comunicativa, sendo possível recorrer a atividades de leitura e escrita, bem como ao ensino explícito da gramática.

Por outro lado, face às competências já adquiridas por este grupo no domínio do *saber aprender*, podem aplicar-se testes formais que preparem os aprendentes para os exames de certificação de competências linguísticas, frequentemente exigidos para o reconhecimento de direitos na comunidade de acolhimento. Note-se que a partir do momento em que implicam determinados níveis de proficiência linguística, estes testes podem ter um impacto discriminatório. Na verdade, o sucesso dependerá de um conjunto de variáveis e, fundamentalmente, do percurso formativo prévio dos indivíduos abrangidos; a sua aplicação junto de indivíduos com os perfis A e B merece, por isso, muita ponderação. Para os aprendentes com este perfil, os objetivos dos processos de formação são estabelecidos com base sobretudo no QECRL, tendo como alvo o domínio das estruturas linguísticas necessárias para que o indivíduo se relacione, mesmo que de forma simples,

- com a administração pública,
- com os sistemas nacionais de saúde e de ensino,
- com o ambiente laboral.

UM CASO:

Liudmila, 48 anos, nível educativo médio-alto (diploma do ensino secundário). A sua língua materna (russo) tem um sistema alfabético, mas não latino. Está há 4 meses no país de acolhimento por razões laborais e encontra-se no nível pré-A1 na L2 falada. Inscreveu-se no curso para se tornar autónoma e para cumprir os atuais requisitos legais. (Borri *et al.* s.f.: 15).



Para os aprendentes educados num sistema de escrita alfabético não latino ou num sistema de escrita logográfica, a aprendizagem da LA pode ser mais lenta, já que implica a familiarização com um novo sistema de escrita.

Borri *et al.* (s.f.:14)



É importante notar aqui o impacto que as diferenças culturais podem ter na aprendizagem da LA e, obviamente, no processo de integração dos indivíduos nas comunidades de acolhimento. Se as diferenças culturais explícitas, decorrentes de diferentes formas de organização e relacionamento sociais, são importantes, também as diferenças culturais implícitas na linguagem devem ser consideradas no momento de organizar os programas de formação. A forma como, por exemplo, os locutores

- expressam o pedido de desculpa ou o agradecimento,
- recusam um convite,
- solicitam um favor

é construída de um modo culturalmente específico e, por isso, a violação ou o não cumprimento das convenções estabelecidas compromete frequentemente o sucesso da interação e põe em risco a relação entre os interlocutores. No caso concreto do acesso ao emprego, a capacidade de se exprimir da forma socialmente aceite é uma competência decisiva para a integração do candidato (Borri *et al.* s.f.:14).

+ Saber mais

Estatísticas e estudos de avaliação mostram que os testes de língua e de integração levaram a uma diminuição no número de requerentes de reagrupamento familiar, de autorização de residência permanente e de naturalização. (...) Portanto, é necessário reponderar seriamente a política de mera testagem e de exigência de um determinado nível de conhecimento, em vez da promoção das competências linguísticas e da integração.

Conselho da Europa (2014)



Atividades

4. Associe a cada indivíduo um determinado perfil de literacia.

Jin, um homem chinês de 50 anos, não escolarizado no país de origem. Vive no país de acolhimento há seis meses e não conhece o alfabeto latino, usado no sistema de escrita do país de acolhimento.

Raissa, mulher árabe de 30 anos, com baixo nível de educação no país de origem. O sistema de escrita da sua língua materna é alfabético abjad. Vive há 2 anos no país de acolhimento cuja língua tem um sistema de escrita alfabético (grego).

Aleksandr, 20 anos, bielorusso, com uma educação média no seu país. O sistema de escrita da sua língua materna é alfabético (cirílico). Vive há um ano no país de acolhimento e lê o alfabeto latino usado no sistema de escrita da língua do país de acolhimento.

5. Considere as seguintes atividades. Indique aquelas (duas) que seriam adequadas no âmbito de um programa de formação para o Jin, para a Raissa e para o Aleksandr.

A. Colocar por ordem alfabética a lista de nomes de funcionários de uma empresa.

B. Colocar por ordem um conjunto de fragmentos de um texto escrito, de modo a construir uma sequência com sentido.

C. Dividir palavras em sílabas, oralmente.

D. A partir do mapa de transportes de uma cidade, identificar a linha e o horário adequado para uma deslocação a determinado serviço público, considerando o horário de funcionamento desse serviço.

E. Mostrar imagens acompanhadas da palavra (escrita e pronunciada) da realidade representada e pedir a indicação das imagens / palavras onde surge uma (mesma) determinada letra.

F. Escrever um *email* a solicitar uma entrevista junto de um empregador.

Soluções das atividades

CAPÍTULO 1.

Migração e línguas no contexto europeu**ATIVIDADE 1.**

Resposta aberta.

ATIVIDADE 2.

Proposta de resposta. Na arte, podemos referir a arte germânica e, na literatura, movimentos como o realismo e o naturalismo. Na gastronomia, os movimentos migratórios marcaram os padrões alimentares em momentos diferentes. Assim, por exemplo, hoje em dia, a globalização também afeta a alimentação, uma vez que torna possível a chegada de novos alimentos aos países que recebem imigrantes.

ATIVIDADE 3.

Resposta aberta.

Resposta aberta. Mais informações sobre as famílias linguísticas podem ser encontradas em <http://www.proel.org/>

ATIVIDADE 4.

Actual em inglês é sinónimo de *real*, enquanto que em espanhol e português é sinónimo de *presente*. *Angel* em inglês refere-se a um espírito celestial, enquanto que em alemão significa *cana de pesca*, em francês significa *número*, enquanto que em espanhol é sinónimo de *denominação*.

ATIVIDADE 5.

São visíveis aspetos como a heterogeneidade do grupo no que respeita à nacionalidade, às línguas maternas, à cultura, à idade, etc. Estão camuflados diversos fatores psicossociais que se prendem com o chamado *luto da imigração*. Deve considerar o perfil do aprendente e o seu contexto de aprendizagem.

ATIVIDADE 6.

Resposta aberta.

ATIVIDADE 7.

À PROCURA DE UM APARTAMENTO	
SECÇÕES	CONTEÚDOS
FRASES ÚTEIS	Descrever uma habitação e os serviços incluídos Pedido de informações sobre um contrato de arrendamento e as suas condições Marcar uma visita
RECURSOS GRAMATICAIS	Construções interrogativas e exclamativas Utilização dos verbos <i>ser</i> , <i>estar</i> e <i>ter</i> para descrever uma habitação
RECURSOS LEXICAIS	Objetos de uso doméstico Partes da casa Tipos de habitação
PRODUÇÃO ORAL	Diálogos para marcar a visita a um imóvel Diálogos sobre as condições do imóvel
INFORMAÇÃO SOCIOCULTURAL	O sistema de arrendamento: documentos, preços, serviços incluídos, despesas... Regras de comportamento social na vizinhança

CAPÍTULO 2.**Perfis linguísticos dos migrantes****ATIVIDADE 1.**

- A | Resposta aberta.
- B | Alguns fatores de impulso no contexto da migração internacional incluem a guerra, a perseguição, a fome, a seca, a agitação política, o desemprego, etc. Estes são fatores negativos que impelem as pessoas a mudar-se para uma nova área.
- C | Alguns fatores de atração para os migrantes incluem estabilidade política, menos riscos de desastres naturais, menor criminalidade, melhor proteção legal, perspectivas económicas, etc. Estes são fatores positivos que impelem as pessoas a mudar-se para uma nova área.

ATIVIDADE 2.

A diversidade linguística é uma parte importante das sociedades humanas. Todas as línguas, mesmo as que têm poucos falantes, trazem uma forma especial de ver o mundo e fazem parte da cultura de uma sociedade. As diferentes línguas permitem diferentes formas de expressar as nossas experiências, pensamentos e de compreender o mundo. As línguas extinguem-se e muitas estão em perigo de extinção. Por vezes, os governos impedem que as línguas floresçam, mas existem muitos bons exemplos de legislação de promoção do multilinguismo nos meios de comunicação, através do ensino de línguas e do acesso a diferentes serviços linguísticos. Em vez de impor um custo às sociedades, ações como estas contribuem para a economia local, fomentam a compreensão mútua e promovem uma sociedade mais criativa. Há muitas formas rentáveis de apoiar a utilização de línguas regionais, minoritárias e de migrantes na sociedade. O multilinguismo apresenta-se como uma área com benefícios e oportunidades.

ATIVIDADE 3. Resposta aberta.

ATIVIDADE 4.

A afirmação (“Se quiser viver em algum lugar, deve falar as línguas que já lá são faladas”) parece sensata para a maioria das pessoas quando lhes é pedida a sua reação. No entanto, quando aprofundamos um pouco mais, também levanta outras questões. Quando nos mudamos para uma nova região ou país, faz muito sentido aprender a língua da sociedade de acolhimento para aceder a serviços, à integração, a oportunidades de emprego, etc. Todavia, muitas vezes esta mudança para a língua da comunidade de acolhimento faz-se à custa das próprias línguas dos indivíduos. Os linguistas falam de um processo de substituição de línguas intergeracional, termo cunhado por Joshua Fishman, que descreve como, em três gerações, os imigrantes perdem a língua com que chegaram para passarem a usar a língua da nova comunidade. Isto significa uma perda de bilinguismo/plurilinguismo, bem como um colapso da comunidade familiar onde as gerações mais velhas são incapazes de comunicar com os seus netos. Embora a aprendizagem da nova língua seja importante, é igualmente importante abordá-la de uma perspetiva ‘aditiva’ (ambas ou todas as línguas continuam a ser faladas por migrantes), em vez de uma perspetiva subtrativa (as línguas são abandonadas em favor do uso exclusivo da nova língua).

ATIVIDADE 5. Resposta aberta.

CAPÍTULO 3.

**Interculturalidade, educação intercultural
e ensino de línguas**

TODAS AS ATIVIDADES DESTE CAPÍTULO (1-8) SÃO DE RESPOSTA ABERTA.

CAPÍTULO 4.

Formação de professores para o ensino de línguas

ATIVIDADE 1.

A classificação ISCED para...

Alunos pré-escolares: 0

Alunos de escolas profissionais que atingem um grau intermédio: 2

Alunos de doutoramento: 8

ATIVIDADE 2.

A | Exemplo de resolução:

País: Alemanha

Región: Berlim

Programa linguístico e página web: *Germannow* (<https://germannow.de/>)

B | Exemplo de resolução para Berlim, Alemanha:

Ofertas de formação para voluntários na Universidade de Berlim (FU Berlin): https://www.fu-berlin.de/presse/informationen/fup/2017/fup_17_029-sprachschulung-ehrenamt/index.html

ATIVIDADE 3.

Lorcan: língua estrangeira

Maryam: língua segunda

Anaís: francês: primeira língua; inglês: língua estrangeira

ATIVIDADE 4.

PERGUNTAS DO PROFESSOR	NÍVEL COGNITIVO	NÍVEL METACOGNITIVO	NÍVEL EMOCIONAL
PARA TI, VALE A PENA TRABALHAR EM GRUPO?		✓	
APRENDES NOVO VOCABULÁRIO QUANDO APRESENTAS OS TEUS RESULTADOS NA AULA?		✓	
QUE PRATOS PORTUGUESES É QUE CONHECES?	✓		
QUE PRATOS PORTUGUESES GOSTAVAS DE PROVAR?			✓
APRENDESTE ALGUMA COISA NOVA SOBRE PRATOS PORTUGUESES?	✓		

Formação de professores para o ensino de línguas

ATIVIDADE 5.

- A | Conhecimento declarativo
- B | Capacidade procedimental
- C | Conhecimento declarativo
- D | Características pessoais
- E | Conhecimento declarativo
- F | Opinião pessoal

ATIVIDADE 6.

Um exemplo:

Nesta fase quero que os meus aprendentes...

- Saibam o vocabulário e frases úteis para fazerem um pedido num restaurante.
- Sejam capazes de escrever um diálogo num restaurante (um pedido, p. ex.).
- Reflitam sobre o facto de que em alguns países é habitual que cada um pague a sua própria conta em vez de dividir o valor total por todos.

ATIVIDADE 7.

DESCRIÇÃO	ATIVIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM	FASE
O professor desenha uma tabela no quadro com três colunas: posição 1, 2 e 3. Os aprendentes inserem perguntas globais (resposta sim/não) para verem a posição do verbo e a ordem de palavras correta.	Sistematização	Construção
Os aprendentes já conhecem a ordem de palavras correta nas perguntas parciais (com palavras <i>qu-</i>). Recebem cartões com uma palavra e devem construir uma pergunta com a ordem correta.	Exercício de reprodução	Construção
O professor cria um mapa mental escrevendo “no restaurante” no meio do quadro. Os aprendentes devem adicionar vocabulário e expressões que lhes ocorram para ativarem o seu conhecimento prévio.	Ativação de conhecimento prévio	Introdução
Os aprendentes simulam uma situação no consultório médico. Um dos aprendentes é o paciente que quer uma consulta e o outro é o rececionista.	Transferência	Consolidação

CAPÍTULO 5.

Análise de materiais didáticos: TIC e ensino de línguas para imigrantes / refugiados

ATIVIDADE 1.

Resposta aberta.

ATIVIDADE 2.

Possíveis respostas:

Podemos observar que três itens não são suficientes para responder satisfatoriamente às necessidades de cada grupo. Aqui estão alguns exemplos de boas - mas não exaustivas - opções.

1. Multinível, orientado para a cultura, focado na língua falada.
2. Grátis, com muitas imagens, centrado num tema específico.
3. Grátis, multinível, centrado no léxico.
4. Centrado no léxico, fácil de utilizar de forma autónoma, centrado num tema específico.

ATIVIDADE 3.

Resposta aberta.

CAPÍTULO 6.

Literacia

ATIVIDADE 1.

SISTEMA ALFABÉTICO			ABJAD	SISTEMA SILÁBICO	SISTEMA LOGOGRÁFICO
ALFABETO LATINO	ALFABETO CIRÍLICO	ALFABETO GREGO			
Francês	Russo	Grego	Persa	Japonês	Chinês
Estoniano	Ucraniano		Urdu	Cherokee	
Turco					
Ioruba					

ATIVIDADE 2.

1. A literacia consiste em saber ler e escrever.	Falso
2. Para uma cidadania plena, é necessário possuir uma literacia múltipla.	Verdadeiro
3. A capacidade de comunicar em rede é uma componente fundamental da literacia.	Verdadeiro
4. Alfabetização e literacia são termos sinónimos.	Falso
5. A língua oral é socialmente mais valorizada do que a escrita.	Falso
6. A língua escrita possui regras próprias, que a distinguem da oralidade.	Verdadeiro
7. Compreender a forma como os meios de difusão da informação constroem representações da realidade faz parte da literacia dos media.	Verdadeiro
8. A literacia digital e a literacia dos media envolvem as mesmas competências.	Falso
9. Em todos os sistemas de escrita, os caracteres representam unidades sonoras da língua.	Falso
10. O número de línguas ágrafas é muito reduzido.	Falso

Literacia

ATIVIDADE 3.

1. Em todos os países economicamente mais desenvolvidos, todos os cidadãos possuem elevados níveis de literacia.	Falso
2. As competências de leitura e de escrita básicas não são suficientes para garantir a integração plena dos indivíduos no mercado laboral.	Verdadeiro
3. A simplificação da linguagem é fundamental para a integração dos migrantes nas comunidades de acolhimento.	Verdadeiro
4. Só os estrangeiros beneficiam da aplicação da linguagem simples.	Falso
5. A possibilidade de sobrevivência de uma língua não depende da existência de um sistema de escrita.	Falso
6. Na Europa, a maioria dos cidadãos apresenta baixos níveis de literacia.	Verdadeiro
7. Basta a criação de um sistema de escrita para que as comunidades de falantes de línguas minoritárias se desenvolvam plenamente.	Falso

ATIVIDADE 4.

- Jin: **iletrado**
- Raissa: **semi-letrada**
- Aleksandr: **letrado**

ATIVIDADE 5.

- Jin: **e, c**
- Raissa: **a, d**
- Aleksandr: **b, f**

Glossário

Glossário

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

É o desenvolvimento constante de competências e de conhecimentos ao longo das nossas vidas.

APRENDIZAGEM EXPLÍCITA

O aprendente está consciente do seu processo de aprendizagem e disposto a aprender.

APRENDIZAGEM IMPLÍCITA

Aprendizagem inconsciente que não é controlada de forma voluntária.

APRENDIZAGEM INTERCULTURAL

Esta expressão refere-se a um processo que requer o conhecimento de si próprio e das suas origens, antes da possibilidade de compreensão dos outros. A aprendizagem intercultural é o ponto de partida para uma coexistência pacífica, partindo do reconhecimento do valor igual de todas as culturas.

CAPACIDADES PROCEDIMENTAIS

As capacidades que estão automatizadas. Os aprendentes (nem sempre) têm consciência destas capacidades.

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A capacidade de uma pessoa para interagir eficazmente numa determinada comunidade de fala, considerando as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.

CONHECIMENTO DECLARATIVO

Conhecimento factual, como o conhecimento de vocabulário, da gramática, da ortografia ou conhecimento cultural.

CONSCIÊNCIA INTERCULTURAL

Esta expressão compreende o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação entre o “nosso” mundo e o mundo-alvo.

CURRÍCULO

Documento em que se organizam os objetivos, a metodologia, os critérios de avaliação e os conteúdos que um estudante tem de aprender numa determinada etapa da sua educação.

DIÁLOGO INTERCULTURAL

É entendido como uma troca aberta e respeitosa de pontos de vista entre indivíduos, grupos com diferentes origens étnicas, culturais, religiosas e linguísticas, baseada na compreensão e respeito mútuos.

DIREITOS LINGUÍSTICOS

Uma forma de direitos humanos e civis relacionados com o uso da língua, referindo-se essencialmente ao direito de expressão, pública ou privadamente, numa língua à escolha, de manter essa língua e de a transmitir às gerações futuras. Os direitos linguísticos também se referem a áreas como o direito a um intérprete qualificado (por exemplo, num ambiente de saúde ou judicial), à condução de negócios na língua escolhida, ao uso dessa língua em conversas privadas no local de trabalho e ao direito a receber apoio para a aprender a língua da comunidade de acolhimento.

DISPOSIÇÃO DA TURMA

Descreve a forma de trabalho da turma - trabalho individual, em pares, em grupo, instrução virada para o professor ou discussão em plenário.

EDUCAÇÃO MULTILINGUE

Refere-se ao uso de, pelo menos, três línguas na educação - a(s) língua(s) materna(s), uma língua regional ou nacional e uma língua internacional na educação.

EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

= ISCED níveis 0-2.

EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

= ISCED níveis 3-4.

FEDUCAÇÃO TERCIÁRIA

= ISCED níveis 5-8.

FATORES DE ATRAÇÃO

Estes fatores correspondem às razões positivas que encorajam as pessoas a migrar. Neles estão incluídas a segurança, melhores condições de vida e ausência de perseguição. Podem ser categorizados de acordo com fatores de atração económicos, sociais, políticos e ambientais.

FATORES DE IMPULSO

Estes fatores correspondem às razões negativas que obrigam as pessoas a migrar. Neles se incluem a seca, a fome, a pobreza, as catástrofes naturais, a agitação política ou a violência, a guerra, a perseguição, a economia local em crise, a falta de oportunidades de progresso, infraestruturas médicas insuficientes, etc., e podem ser categorizados de acordo com fatores de impulso económicos, sociais, políticos e ambientais.

INTERCULTURALIDADE

A presença e interação, ao mesmo nível, de diversas culturas, permitindo a criação de experiências culturais partilhadas.

ISCED

Classificação Internacional Tipo da Educação.

L1 (LÍNGUA MATERNA)

Língua aprendida durante os primeiros anos de vida e que se torna normalmente o instrumento natural de pensamento e de comunicação.

L2 (SEGUNDA LÍNGUA)

Língua aprendida por uma pessoa depois de se tornar um falante competente da sua língua materna.

LEMA

Informação morfológica e sintática de uma entrada no léxico mental.

LEXEMA

Uma entrada no léxico mental.

LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Língua adquirida ou aprendida pela população migrante ou refugiada na sociedade de acolhimento.

MIGRANTES, EMIGRANTES, IMIGRANTES

O termo *migrante* refere-se quer a *emigrantes* (que saem de uma região) quer a *imigrantes* (que se estabelecem numa região diferente da sua). Não existe uma base jurídica específica relacionada com o termo *migrante*.

MLP

Memória de longo prazo.

“MODELO ICEBERG”

O “modelo icebergue” ilustra os diferentes componentes da cultura, destacando o facto de que alguns são visíveis, enquanto outros estão escondidos, sendo, portanto, difíceis de perceber.

MOTIVAÇÃO

O termo psicológico que corresponde à razão pela qual decidimos fazer algo, ao tempo que estamos dispostos a realizar uma atividade e ao esforço que empenhamos nela.

MULTICULTURALISMO

A presença de várias culturas que coexistem no mesmo espaço geográfico, físico ou social.

MULTILINGUISMO

A coexistência de diferentes línguas no mesmo espaço geográfico, físico ou social.

NECESSIDADES LINGUÍSTICAS OBJETIVAS

Estes tipos de necessidades são geralmente previsíveis e dizem respeito a atividades que os aprendentes terão de dominar, tais como escrever um CV ou aceder a informação essencial.

NECESSIDADES LINGÜÍSTICAS SUBJETIVAS

Estes tipos de necessidades são pessoais; são necessidades cognitivas/afetivas e dizem respeito a objetivos práticos relevantes para cada aprendiz individual.

NÍVEL DE ESCOLARIDADE

Refere-se ao nível de educação mais elevado que alguém concluiu com êxito.

PEL

Portefólio Europeu de Línguas.

PLURILINGUALISMO

Conhecimento de várias línguas por um indivíduo ou grupo social.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (QECL)

Documento que fornece uma base comum, em toda a Europa, para o desenvolvimento de programas de línguas, diretrizes curriculares, exames, manuais, etc.

REFUGIADO

Indivíduo que deixou o seu próprio país porque está em risco de perseguição e de violação dos direitos humanos.

Os refugiados têm um estatuto especial ao abrigo do direito internacional.

REQUERENTE DE ASILO

Pessoa que deixou o seu país devido a receios pela sua segurança e direitos humanos, mas que ainda não foi legalmente reconhecido como refugiado noutro país. Isto significa que o seu pedido de asilo ainda está em processamento.

SEMANTIZAÇÃO

Construção do significado de uma palavra ou do significado de fenómenos gramaticais (significado da voz passiva, p. ex.).

SISTEMATIZAÇÃO

Construção de uma regularidade (ordem de palavras, composição de palavras, conjugação, etc.)

SOBREGENERALIZAÇÃO

Tirar uma conclusão demasiado geral; aplicar uma regra gramatical a todos os casos como se não houvesse exceções.

TRANSFERÊNCIA

Aplicação de traços linguísticos da primeira língua (L1) à língua segunda ou à língua estrangeira (L2) por um falante bi- ou plurilingue.

TRANSLINGUISMO

Quando as pessoas bi- ou plurilingues usam o seu repertório linguístico completo para maximizar a sua comunicação.

UE-27

Os 27 estados-membros da União Europeia.

Bibliografia

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Adami, H. (s.f). The role of literacy in the acculturation process of migrants. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1b7>
- Affinati, E. e Lenzi, A. (2020). *Italiani anche noi: corso di italiano per stranieri*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Alosi, E. e Perna, A. (2016). *Ataya manuale multilivello per adulti con bassa e nulla scolarità pregressa*. Sestante Edizioni.
- Alosi, E. e Perna, A. (2019). *Ataya prima. Italiano L2. Manuale multilivello per immigrati giovani e adulti analfabeti (PreAlfa-Alfa A1)*. Sestante Edizioni.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J. e Pilypaityté, L. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? DLL 2*. Klett-Langenscheidt.
- Benseman, J. (2012). Adult refugee learners with limited literacy: needs and effective responses. Ako Aotearoa. https://www.researchgate.net/publication/267780697_Adult_Refugee_Learners_with_Limited_Literacy_Needs_and_Effective_Responses
- Bimmel, P., Kast, B. e Neuner, G. (2013). *Deutschunterricht planen*. Neu. Klett-Langenscheidt.
- Boli J. e Elliott M. A. (2008). Facade diversity. The individualization of cultural difference. *International Sociology*, 23(4), 540-560.
- Bolzoni, A., Contin, M., Frascoli, D., Notar, P. e Perrella, P. (2016). *Italiano di base*. Alma Edizioni.
- Borghetti, C. (2018). Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS. In Tabaku Sörman, E., Torresan, P. e Pauletto, F. (Ed.), *Paese che vai, manuale che trovi* (pp. 81-100). Franco Cesati Editore.
- Borio M. e Ricker P. (2021). *Piano Piano: percorso di avvicinamento alla lingua italiana per adulti stranieri*. Guerrini e Associati.
- Borri, A., Minuz, F., Rocca, L. e Sola, C. (s.f). Italian language for adult migrants. Syllabus and descriptors for illiterate, semi-literate and literate users. From illiteracy to A1 level. <https://rm.coe.int/16802fc1db>
- Cassiani, P. e Mattioli, L. (2010). *Facile Facile*. Nina Edizioni.
- Castaño Ruiz, J. (2004). Discurso literario e inmigración: escritores e tipología de textos, *Tonos digital*. Revista electrónica de estudios filológicos, 7.
- Castelloti, V., e Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence. Conselho da Europa.
- Castorrini, A. e Caviglia, A. (2020). La mia città: un gioco da tavolo per l'apprendimento dell'italiano L2. *Italiano a Scuola*, 2(1), 249. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/10896>
- Castro, S. L. e Gomes, I. (2000). Dificuldades de aprendizagem da língua materna. Universidade Aberta.
- Comissão das Comunidades Europeias (2005). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una nueva estrategia marco para el multilingüismo. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=FR>
- Comissão Europeia, Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (2012). Grupo de expertos de alto nivel sobre alfabetización: resumen. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/e816c4ba-33be-40b6-a86c-ac7ef9e2570c>

- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Edições Asa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Conselho da Europa (2009). Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural “Vivir juntos con igual dignidad”. Ministerio de Cultura de España. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
- Conselho da Europa (2005). Faro Declaration on the Council of Europe’s Strategy for Developing Intercultural Dialogue. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d91a9
- Conselho da Europa (2007). Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3_EPOSTL_ES_web.pdf?ver=2018-03-22-164313-200
- Conselho da Europa (2011). European Language Portfolio. Goal setting and learning how to learn. <https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox/FMfcgzGmtXLWjtGmdbSDhQBSWCXnGWpm?projector=1&messagePartId=0.1>
- Conselho da Europa (2014). Integration tests: helping or hindering integration? <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=20482&lang=en>
- Conselho da Europa (2018). Immigrants from outside EU-27 and emigrants to outside EU-27, 2013-2018. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/images/5/50/Immigrants_from_outside_EU-27_and_emigrants_to_outside_EU-27%2C_EU-27%2C_2013%E2%80%932018_%28million%29.png
- Consonno, S. e Bailini, S. (2017). *Ricette per Parlare*. Alma Edizioni.
- Cortés, D., Velásquez, S. e Faone, E. (2017). Analizzare i manuali per l’insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata. *Italiano LinguaDue*, 2(9). DOI: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9871>
- Crystal, D. (2007). *How language works: How babies babble, words change meaning, and languages live or die*. Penguin.
- Dąbrowska, A., Pisarek, W. e Stickel, G. (Eds.) (2017). *Stereotypes and linguistic prejudices in Europe*. European Federation of National Institutions for Language.
- De Lactos, Y., Guida, M., Stefanori, E. Pegoraro, C. e Vanni, E. (2017). *Andiamo fuori*. Alma Edizioni.
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l’interculturel en éducation. *Recherches en éducation, Éducation et formation interculturelles: regards critiques*, 9, 32-41.
- Diamond, J. (2005). *Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeed*. Penguin Books.
- Dietrich, R., e Gerwien, J. (2017). *Psycholinguistik: Eine Einführung*. J.B. Metzler.
- Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (2014). *EU high level group of experts on literacy: final report, September 2012*. Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/34382>
- Dörnyei, Z. e Ema U. (2021). *Teaching and Researching Motivation*. Routledge.
- Edmondson, W. J., e House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Francke.
- Ellis, Nick C. (Ed.). (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. Academic Press.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K. e Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. DLL 6*. Klett-Langenscheidt.
- Fischer Callus, M. e Heyse, I. (s.f.). *Zehn Praxistipps für einen erwachsenengerechten Deutschunterricht mit Flüchtlingen und Asylsuchenden*. https://www.hueber.de/media/36/Hueber_Erste_Hilfe_Deutsch_10_Praxistipps.pdf

- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. e Wicke, R. (2014). Aufgaben, Übungen, Interaktion. DLL 4. Klett-Langenscheidt.
- Funk, H., Kuhn, C., e Demme, S. (2005). Studio D A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Cornelsen.
- García, O. e Li, W. (2014). Translanguaging: language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan.
- Garrido Rodríguez, P. (2012) . Inmigración y diversidad cultural en España. Un análisis histórico desde la perspectiva de los derechos humanos [Tese de doutoramento, Universidade de Salamanca].
- Ghose, A. (2016, 9 de fevereiro). Jhumpa Lahiri on her new book, a new language and a new land. Vogue India, <https://www.vogue.in/magazine-story/jhumpa-lahiri-on-her-new-book-a-new-language-and-a-new-land/>
- Gildner, K. (2017). DaF für Flüchtlinge – Sprache ist Integration. <https://sprache-ist-integration.de/leitfaden-einstieg/>
- Guerra, I. (1993). A educação intercultural: contextos e problemáticas. Conferência apresentada na Formação dos Professores Participantes no Projeto de Educação Intercultural. Entreculturas.
- Gugenberger, E. (2020) . Desde la asimilación hacia el transnacionalismo: dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma en su estudio. Lengua y Migración, 12(1) monográfico, 13-37.
- Gutiérrez, R. (2007). Lengua, migraciones y mercado de trabajo. Fundación Telefónica e Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- Haataja, K. (2008). Content and Language Integrated Learning in German: State of the art and development potential in Europe. Final report. A complementary report to the DVD project synopsis. Juvenes Print.
- Hall, E. (1976). Beyond culture. Anchor Books.
- Holliday, A., Hyde, M. e Kullman, J. (2004). Intercultural communication: An advanced resource book. Routledge.
- Hofstede, G. (2003). Cultures and organizations. Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival. Profile Books
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J. B. e J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269-293). Penguin Books.
- Iglesias, J., Rúa, A. e Ares, A. (2020). Un arraigo sobre el alambre. La integración social de la población de origen inmigrante en España. Fundación Foessa.
- Instituto Cervantes (2018). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Instituto Cervantes.
- Instituto de Estatística da UNESCO (2017). Literacy rates continue to rise from one generation to the next. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017.pdf>
- Johnson, K. (2018). An introduction to foreign language learning and teaching. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jornal Oficial da União Europeia (2012). C326. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:326:FULL:ES:PDF>
- Klein, W. (1992). Zweitspracherwerb: eine Einführung. Hain.
- Li, W. (Ed.). (2000). The bilingualism reader. Routledge, Taylor & Francis.
- Little, D. G. (2000). Meeting the language needs of refugees in Ireland. Refugee Language Support Unit. The University of Dublin, Trinity College Dublin.

- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language teaching*, 40(3), 243-249.
- Minuz, F., Borri, A. e Rocca, L. (2016). *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*. Loescher Editori.
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *Carabela*, 53, 5-24.
- Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración*, 1(1), 121-156.
- Morin, E. (2001). *La méthode. 5, L'humanité de l'humanité : l'identité humaine*. Editions du Seuil.
- Niebisch, D., Orth-Chambah, J., Weers, D. e Zschärlich, R. (2016). *Erste Schritte plus Neu Einstiegskurs. Deutsch Als Zweitsprache. Kursbuch*. Hueber Verlag.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (s.d.). Programme for International Student Assessment. <https://www.oecd.org/pisa/>
- Ouellet, F. (1991). *L'Éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. L'Harmattan.
- Paredes García, F. (2020). Un modelo para el análisis de la integración sociolingüística de la población migrante: fundamentos, dimensiones e instrumentos. *Lengua y migración*, 12(1), 39-81.
- Parlamento Europeu (2009). Sobre o multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-6-2009-0092_PT.html
- Paz, O. (1983). *Sombras de Obras*. Seix Barral.
- Petersen, W. (1958). A General typology of migration. *American Sociological Review*, 23(3), 256-266.
- Petersen, W. (1978). International migration. *Annual Review of Sociology*, 4, 533-575.
- Porcher, L. e Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. Presses Universitaires de France.
- Robinson, C. e Gadellii, K. (2003). *Writing unwritten languages: a guide to the process*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226475>
- Robinson, P. (Ed.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Routledge.
- Rösler, D. e Nicola W. (2014). *Lernmaterialien und Medien. DLL 5*. Klett Langenscheidt.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Statistisches Bundesamt (2019). https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile#page=46
- UNESCO (2003). *La Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO educación documento de orientación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa
- UNESCO (2005). *La convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/2811_16_passport_web_s.pdf
- UNESCO (2018). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>
- União Europeia (2016). *Carta os Direitos Fundamentais da União Europeia*. *Jornal Oficial da União Europeia*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=FR>

- União Europeia (2012). C326. Jornal Oficial da União Europeia.
- Valetopoulos, F. (2017). Intercultural encounters: representations of French students and contributions of FLE training. *International Colloquium Cultural Exchanges Today: Language and Literature* (pp. 115-136). Tamkang University.
- Van Avermaet, P. e Gysen, S. (2008). Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis. *Thematic Studies: The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Council of Europe, 59-70.
- Viale, M. (2017). Using information and communication technology in Italian language learning and teaching: from teacher education to classroom activities. *Caracteres*, 6(2), 343–366.
- Viale, M. (2018). Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per un reale rinnovamento della didattica dell'italiano. In Viale, M. (Ed.), *Tecnologie della comunicazione e dell'informazione e insegnamento dell'italiano*. Bologna University Press.
- Villalba Martínez, F. (2017). La formación de profesores de español como segunda lengua (L2). In N. Dimitrinka (Ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos* (pp. 371-390). Peter Lang.
- Waxman, H. C. e Tellez, K. (2002). *Research synthesis on effective teaching practices for English language learners*. Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success.
- Welt (2016). Zitate von Kanzlerin Angela Merkel zum EU-Gipfel. https://www.welt.de/newsticker/dpa_nt/infoline_nt/thema_nt/article152335727/Zitate-von-Kanzlerin-Angela-Merkel-zum-EU-Gipfel.html
- Wöhler, T. (2016). Integration. Gesetz. Expertise. <https://www.exc16.uni-konstanz.de/intg-kommentar-woehler.html>
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. CREDIF.

Guia

para a inclusão linguística de migrantes

