

SIMPÓSIO 26

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS PAÍSES DA CPLP

COORDENAÇÃO:

Professora Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
sclaudiats@gmail.com
sclaudiats@yahoo.com.br

Professora Maria Elias Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)
melias48@yahoo.com.br
melias@ufc.br

POLÍTICAS DE ENSINO DO CONSELHO DA EUROPA E O PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA NO ENSINO SECUNDÁRIO DE PORTUGAL

Filipa Cunha Amendoeira

Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa - CLUNL (Portugal)

f.amendoeira@netcabo.pt

RESUMO: Proponho inscrever uma comunicação no Simpósio “Políticas Linguísticas e Ensino de Língua Portuguesa nos Países da CPLP”, que visa abordar a problemática da integração, no sistema de ensino secundário português, de estudantes de origens linguísticas tipologicamente distintas das línguas latinas, para os quais a aprendizagem do Português assume o estatuto de Língua Não Materna. Pretendo divulgar parte do trabalho de investigação que desenvolvi no âmbito do meu doutoramento, subordinado ao tema: “Políticas Linguísticas para as Comunidades Migratórias e o Conselho da Europa” (Junho de 2009). Por um lado, apresentando as medidas de reconhecimento e de sensibilização deste organismo para as diversas formas de expressão linguísticas e culturais no mesmo espaço europeu, patentes num documento de referência designado por: *A diversidade linguística a favor da cidadania democrática na Europa* (1999), bem como as orientações deste Conselho com vista à integração de jovens e adultos nos sistemas de ensino dos respectivos países de acolhimento da União Europeia. Por outro, dando conta do trabalho desenvolvido pela Holanda nas suas escolas públicas - país do espaço europeu com uma vasta tradição em questões de imigração – relativamente ao ensino e aprendizagem do Holandês como língua não materna (Estudo de caso). Passando em revisão pelas orientações do Ministério da Educação de Portugal sobre o ensino e a aprendizagem do Português na vertente de Língua Não Materna (PLNM), até chegar às práticas de ensino que podem ser implementadas, em contexto escolar, a partir da proposta de NL2. Aproveitando o trabalho de investigação, farei insidir as minhas reflexões em torno de aspectos que me parecem congregar a problemática do ensino e da aprendizagem de uma Língua Não Materna e que marcam a actualidade educativa, nomeadamente:

- características do público-alvo;
- organização dos currícula;
- alguns dos materiais de ensino disponíveis;
- possíveis linhas de actuação futuras.

PALAVRAS-CHAVE: políticas linguísticas; Conselho da Europa; comunidades migratórias; o caso da Holanda; Português Língua Não Materna.

I. O Conselho da Europa e as políticas linguísticas dos Estados membro para migrantes

O espaço europeu, pela sua diversidade de experiências e de realidades escolares tende, cada vez, mais a tornar-se um território comum de intercâmbio e de partilha de experiências que respondam, com maior acuidade, a situações de ensino/aprendizagem de uma Língua Segunda. Neste sentido, o conhecimento de novos trabalhos podem ajudar a melhorar e a enriquecer o debate em torno desta problemática, com vista a uma melhor integração linguística e cultural de populações de origem migratória.

A integração das populações migrantes no seio da sociedade tem assumido uma preocupação crescente para os decisores políticos europeus; constitui um dos aspectos que a política da União Europeia mais tem valorizado e o sistema escolar representa uma das formas nucleares para cumprir este princípio.

Um dos objectivos globais, fixados pela Cimeira de Lisboa, em Março de 2000, consistiu no reforço da cidadania activa, da igualdade de oportunidades e da coesão social. Inclui, portanto e necessariamente, o acesso dos imigrantes e das suas crianças aos sistemas de educação e de formação.

No Conselho Europeu de Salónica (Junho de 2003), precisou-se que a política de integração da UE sobre esta matéria, deveria também contemplar as questões do ensino e da formação linguística. Este princípio foi reafirmado como uma área prioritária, no Conselho da Europa de Bruxelas (Outubro de 2003), com vista ao desenvolvimento de uma política de integração dos imigrantes legais e dos seus filhos, relativamente à educação, garantindo os mesmos direitos às crianças e jovens oriundas da UE.

A Comissão Europeia comprometeu-se a redigir, a partir de 2003, um relatório anual sobre as políticas de imigração e de integração na Europa, a fim de elaborar um quadro de dados relativos aos imigrantes, à escala da União, bem como políticas e práticas em matéria de imigração e de integração.

Com o objectivo comum de uma integração rápida, os países europeus têm apresentado diversas soluções para a organização da vida escolar de crianças e jovens imigrantes instalados nos seus territórios. Segundo os dados divulgados pelo Conselho da Europa, através do documento *De la Diversité Linguistique à L'Education Plurilingue: Guide pour l'Elaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe* (2007), o apoio linguístico corresponde à medida mais generalizada e a primeira entre os países comunitários, particularmente quando o aluno imigrante não domina a língua de instrução, ou quando a sua língua de origem corresponde a outra variante da língua do país de acolhimento¹.

Contudo, em linha com as recomendações do Conselho Europeu, praticamente todos os sistemas educativos europeus têm em conta a abordagem intercultural do ensino e aprendizagem das línguas, i. e., *“l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes”* (I. Gogolin, 2002: 9). A abordagem intercultural deve *“permettre à l'école de gérer la diversité culturelle des sociétés, qui s'est accrue suite aux phénomènes migratoires des dernières décennies”* (*ibidem*, p. 57) e destina-se à totalidade dos alunos, imigrantes e nativos.

Um dos primeiros critérios de integração desta população escolar de origem imigrante, numa determinada turma obedece a aspectos de natureza linguística, de acordo com o seu nível de proficiência na língua de instrução da escola. A grande maioria dos sistemas educativos, delineiam ajudas específicas para alunos com fraco ou nenhum conhecimento da língua de escolarização.

O ensino linguístico baseia-se numa abordagem didáctica de “língua segunda”, partindo do pressuposto de que a língua materna do aluno é diferente da língua de instrução. Entre os dispositivos de apoio dos sistemas europeus de ensino a alunos imigrantes, distinguem-se basicamente duas modalidades:

- um modelo integrado, em que os alunos imigrantes são colocados na classe correspondente à sua idade do ensino normal. Acompanham os métodos e conteúdos do programa escolar regular. As medidas de apoio, nomeadamente linguísticas, são desenvolvidas, de forma *ad hoc*, com o aluno durante o horário escolar. Por vezes, existe um ensino extracurricular, em que estes têm aulas fora do período lectivo, mas sob a responsabilidade da instituição educativa que os acolhe;

- um modelo separado, de tipo transitório, em que os alunos são integrados, temporariamente, numa turma específica a fim de beneficiarem de um enquadramento adaptado às suas necessidades, podendo acompanhar também o ensino de uma turma regular; ou de longa duração, em que o aluno faz parte de uma turma especial, agrupado de acordo com o seu nível de competência na língua de ensino (cursos elementares, intermédios, avançados), segundo conteúdos e métodos didácticos do programa de estudos adaptados às suas necessidades.

Em geral, estes dois grandes modelos de organização articulam-se, frequentemente, em cada país e os sistemas escolares colocam à disposição das crianças e jovens migrantes um conjunto de medidas concretas que se podem agrupar em três categorias:

- medidas de apoio, visando compensar as necessidades linguísticas do aluno migrante, em que este é directamente exposto à língua alvo (“imersão linguística”) e recebe um ensino intensivo, individualmente ou em pequenos grupos (apoio linguístico *ad hoc*), durante o horário escolar normal. Também pode ocorrer um ensino de tipo “bilingue”, ministrado parcialmente quer na língua escolar, quer na língua de origem do aluno;

- medidas de apoio, com o objectivo de dar resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos imigrantes em certas áreas do programa do nível de ensino em que estão inseridos e em que, por vezes, a avaliação destes alunos é feita de forma diferente da dos outros colegas;

- uma redução do número de aprendentes da turma, a fim de permitir um rácio alunos/professor mais favorável.

A maioria destes países adoptou, explicitamente, a abordagem intercultural expressa nos objectivos gerais dos seus programas de ensino nacionais. Essa abordagem tem um carácter obrigatório e surge sob a forma de competências, de temáticas, ou de valores a desenvolver de forma transcurricular, não sendo considerados uma disciplina.

A partir da análise dos programas de ensino e dos textos oficiais sobre educação destes países, destacam-se, a nível dos objectivos da abordagem intercultural, três dimensões nucleares: “aprendizagem da diversidade cultural”, “internacional” e “europeia”.

A dimensão “aprendizagem da diversidade cultural”, deve permitir desenvolver, junto dos alunos, valores de respeito e de tolerância. Certos países incluem-na em temáticas como a luta contra o racismo e a xenofobia. A dimensão “internacional” que, através da história e dos factores explicativos das migrações (ligados a aspectos económicos e sociais das relações internacionais), permite compreender em que consiste, nos dias de hoje, a diversidade cultural no seu contexto histórico e social. A dimensão “europeia”, assente sobre o conhecimento das características culturais das populações europeias, a história da integração europeia e o papel que ocupa cada país no seio da Europa, possibilita desenvolver, junto dos alunos, o sentimento de identidade europeia.

Em aproximadamente metade dos países da União, estabeleceu-se que abordagem intercultural podia ser desenvolvida quer integrando determinado conteúdo disciplinar²; sob a forma de um curso específico; ou de modo transcurricular. Em cerca de 1/3 dos países, a problemática da interculturalidade circunscreve-se a conteúdos subordinados ao conhecimento e à compreensão da sociedade, tais como em cursos de educação cívica e política, de sociologia ou de moral, *“ce qui inscrit la problématique de l'interculturel dans une des préoccupations majeures de l'éducation à la citoyenneté.”* (I. Gogolin, 2002: 59)

¹ No caso de Portugal, esta medida aplica-se a alunos de origem africana ou brasileira.

² Tais como, em conteúdos de História, Geografia, ou Línguas Estrangeiras, em Religião, ou da língua de ensino.

II. O caso de Portugal

A integração da população migratória no seio da sociedade portuguesa tem assumido uma preocupação crescente para os decisores políticos nacionais.

Dados do último relatório da *Rede Eurydice* - UE (Setembro de 2004), sobre a população imigrante estudantil em trinta países da Europa, apontava para a existência, em Portugal, de um total próximo dos 90 000 estudantes imigrantes no sistema de ensino (crianças, jovens e adultos).

Estima-se que os alunos estrangeiros que viviam em Portugal, até aos 15 anos de idade, correspondam a cerca de três por cento da população estudantil global. O 1º ciclo registava 36.730 alunos, o 2º ciclo 14.056 e o 3º ciclo do Ensino Básico contava com 19.065 imigrantes, sendo que a maior diversidade de nacionalidades surgia a nível do 1º ciclo. Apesar deste número ter vindo a registar um decréscimo na ordem de cerca de 2%, em linha com as dificuldades do mercado de trabalho que se vivem nos últimos tempos entre nós, crê-se que, o nível de frequência e do perfil de alunos inscritos no ensino público, não se tenha alterado.

Os países de origem destes alunos correspondem, predominantemente e por ordem decrescente, Angola (14.081), Cabo Verde (12.501), Roménia (8.784), Guiné-Bissau (4.507), Brasil (3.057) e países da UE (12.563). Destes, a maioria dos alunos é proveniente do Leste da Europa (Ucrânia, Moldávia, Bulgária e Rússia). Embora com valores menos expressivos, há a registar aprendentes vindos da Ásia (China, Paquistão e Índia). No caso dos estudantes chineses, estes frequentam qualquer nível de ensino, enquanto que nos dois últimos países e por se tratar de uma imigração menos expressiva, mais recente, sem um elevado grau de reagrupamento familiar, é mais frequente serem os adultos a procurar aprender a língua portuguesa.

As medidas de reconhecimento e apoio relativas ao *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, constam, globalmente, do “Programa para a Integração dos Alunos que não têm o Português como Língua Materna”, documento orientador elaborado, em Julho de 2005, pelo Ministério da Educação, dirigido aos estabelecimentos de ensino que contemplam esta realidade linguística e cultural, acentuada a partir da última década do século XX³.

Assim, “de acordo com o consignado pela legislação em vigor (Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio) as escolas/agrupamentos de escolas deverão, no exercício da sua autonomia, desenvolver um projecto educativo em conformidade com as necessidades do seu contexto e com os princípios e objectivos estabelecidos a nível nacional, criando condições e recursos que assegurem a integração e o acesso ao currículo de todos os alunos.” (p. 10)

Este documento apresenta orientações para os alunos que frequentam o ensino básico, secundário e recorrente, cuja língua materna não seja o português. São, igualmente, abrangidos “os alunos filhos de cidadãos nacionais em situação de retorno a Portugal, bem como os alunos inseridos no sistema educativo provenientes de diferentes grupos minoritários, e os filhos de pais de origem africana, brasileira, timorense ou outra nascidos em Portugal, sempre que se verifique que a sua competência linguística não lhes permita uma integração total no currículo regular.” (p.5).

As medidas de acolhimento, com vista ao acompanhamento e à integração dos alunos, compreendem a organização do seu processo individual e escolar que deverá ser completado pelo professor titular da turma/director de turma (DT)/assessor com documentos produzidos pela equipa multidisciplinar e multilingue. Neste devem constar os seguintes elementos:

³ De entre a regulamentação nacional que enquadra e apoia as medidas específicas relativas ao ensino do Português Língua Não Materna no sistema de ensino português, destacam-se, particularmente, os seguintes documentos: Equivalências de estudos (Decreto-lei n.º 227/2005, de 28 de Dezembro); Professores tutores (Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho); Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico (Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 4-A/01, de 28 de Fevereiro); Mediador socio-cultural (Lei n.º 105/2001, de 31 de Agosto); Lei Orgânica do Ministério da Educação (Decreto-lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro (ar.º 14 - 3 g)); Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular da Reforma do Ensino Secundário (Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março, rectificado pelo Decreto-lei n.º 44/2004, de 25 de Maio); Planos de recuperação para alunos do ensino básico (Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro).

- referência à sua língua materna e a outras línguas conhecidas pelo aluno e/ou pelo agregado familiar; indicação do nível de proficiência em língua portuguesa e noutras línguas, com recurso à utilização do *Portfólio* Europeu de Línguas; diagnóstico do perfil escolar do aluno realizado pelos professores de cada disciplina, no início do ano lectivo; quaisquer outras informações acerca da sua escolarização anterior que possam contribuir para o conhecimento do aluno e melhorar a eficácia da sua integração”. (p. 11)

Estas prevêem, ainda, a criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue, constituída pelo professor titular da turma/DT/assessor, professor(es) tutor(es), professores de línguas e de outras disciplinas, em escolas/agrupamentos de escola com reduzido número de alunos cuja língua materna não é o Português. E, por último, a aplicação de um Teste Diagnóstico de Língua Portuguesa, podendo recorrer ao material elaborado pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE)⁴, a fim de diagnosticar/avaliar o nível de proficiência linguística dos alunos em Língua Portuguesa nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita. Os testes são disponibilizados pela DGIDC, sendo realizados e avaliados na escola, sob a coordenação do professor tutor, em colaboração com os professores de Língua Portuguesa/Português.” (p. 14)

Relativamente às “Medidas de escolarização”, o documento refere que “Deverão ser adoptadas metodologias de aprendizagem do Português como língua não materna em contexto de imersão. Assim, serão elaboradas *Orientações Nacionais* do 1.º ao 12.º ano dos Ensinos Básico e Secundário e do Ensino Recorrente, para vários níveis etários e fases de escolarização que incluem: Princípios, objectivos e competências linguísticas a desenvolver, tendo em conta a transversalidade da língua portuguesa nos vários níveis de ensino; Sugestões organizacionais e metodológicas e de actividades na aula, na escola e na comunidade, de acordo com os níveis etários e os níveis de ensino” (p. 15).

O mesmo estabelece, ainda, que cada aluno, de acordo com o seu progresso, poderá transitar de nível em qualquer altura do ano, à semelhança do processo de progressão no sistema de ensino por unidades capitalizáveis do ensino recorrente.

Reitera-se que, para efeitos de avaliação dos progressos do aluno, este “só deverá ser retirado deste currículo específico quando a sua competência ao nível da compreensão do oral lhe permitir seguir as aulas do currículo geral. (...) Assim, apesar de se considerar como indicador decisivo para o seu plano individual de trabalho a sua competência ao nível da compreensão do oral, será desejável que também outros desempenhos (interacção oral, compreensão e produção do escrito) sejam avaliados e tidos em consideração. Esses desempenhos serão registados no processo individual do aluno e usarão os descritores do *Quadro Europeu Comum de Referência*⁵.”

Prevê-se: a criação dos grupos de nível de proficiência, com o objectivo de “facilitar a adaptação do aluno ao sistema educativo nacional, desenvolvendo mecanismos de acompanhamento sistemático, bem como assegurar, o mais cedo possível, a integração total no currículo regular. (...) e a existência de 3 níveis: Iniciação (A1, A2), Intermédio (B1) e Avançado (B2, C1) do *Quadro Europeu Comum de Referência*” (p.16). Também está contemplado “a elaboração de testes intermédios para avaliar, continuamente, o progresso dos alunos em Língua Portuguesa e Português” e, no final dos ciclos em que existe avaliação externa. Aqueles que, no final do 9º ou do 12º anos completamente integrados no currículo regular, poderão realizar exame nacional. Aqueles que, de acordo com a avaliação interna, se situem, ainda, nos níveis de Iniciação ou Intermédio, poderão ser dispensados de exame nacional”. (pp.19-20)

Por último, o documento aponta para uma “Definição do perfil do professor de Português Língua não Materna”, devendo “fazer prova de que dispõem de formação académica que contemple formação científica e pedagógica na área da Língua Portuguesa ou Português e/ou incluir formação científica e pedagógica numa língua estrangeira, bem

⁴ Por Protocolo assinado entre o Ministério da Educação, a Universidade de Lisboa e o Ministério dos Negócios Estrangeiros através do Instituto Camões, reconhece-se um Sistema de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (SACPLE). O Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), tem a seu cargo a avaliação e a certificação de Português para falantes de outras línguas.

⁵ “Os grupos de nível de proficiência serão organizados em função dos resultados obtidos pelos alunos no teste diagnóstico.” (p.19)

⁶ Sublinhado do próprio texto.

como formação científica e pedagógica em Português Língua Não Materna/Língua Estrangeira.” A formação deve ser reforçada “em quatro grandes áreas, desdobráveis numa série de conteúdos, como por exemplo, ter formação em educação inter/multicultural; em linguística do Português; em aprendizagem e ensino de Português como língua não materna; em Avaliação das aprendizagens dos alunos” (p. 22).

No âmbito do ensino e da aprendizagem de uma L2, julgámos ser frutuoso divulgar o trabalho que a Holanda tem vindo a realizar em torno do Nearlandês como Língua Segunda (NL2). Escolhemos apresentar o caso da Holanda, um país da União Europeia com uma forte tradição de integração de alunos de origem migratória no seu sistema de ensino. Acresce que aí se desenvolve, há várias décadas, investigação na área do NL2. Passaremos, assim, a divulgar proposta deste país da União Europeia.

III. O caso da Holanda

A partir de finais da década de 90, foi constituído o Grupo do Projecto de NL2, que, em articulação com o Ministério da Educação, Cultura e Ciência holandês desenvolveu o primeiro programa de ensino para recém-chegados, entre os 12 e os 16 anos de idade, integrados em “classes de acolhimento” (IKSs).

Percebeu-se que ensinar neerlandês, a este universo de aprendentes, deveria pressupor métodos específicos, relativamente distintos daqueles que eram usados para os alunos holandeses. Também se conseguiu estabelecer uma clara distinção entre alunos que tinham frequentado o ensino primário na Holanda, já familiarizados com a língua, e aqueles que chegavam, recentemente, ao país, e para os quais a aquisição da língua-alvo e a adaptação à escola e à cultura holandesa mereciam uma atenção especial.

Para a maioria das crianças da Holanda, a educação secundária inicia-se aos doze anos de idade, após um período de oito anos de educação primária. A educação secundária abrange um período de dois a três anos, designada por “educação de base” (“basisvorming”), com conteúdos comuns a todos os alunos.

Depois divide-se em dois níveis, diferenciados, o pré-vocacional e o pré-universitário, de acordo com as escolhas e as aptidões dos aprendentes.

Na maioria das escolas, os recém-chegados são colocados em classes especiais, designadas por “Classes Preparatórias Internacionais” (ISKs), com a duração de 18 meses. Em seguida, os alunos são considerados aptos para terem aulas em classes regulares.

Este período, de um ano e meio, está dividido em três níveis:

- um nível inicial de 10 semanas, enfatizando as capacidades receptivas orais;
- um nível intermédio, centrado sobre a aquisição do “holandês do quotidiano”, em todas as suas formas;
- um nível de transição, com especializações nas diversas áreas vocacionais, de acordo com as ofertas da educação secundária.

A abordagem didáctica centrou-se quer na linguagem adquirida com vista a uma aprendizagem autónoma, quer num trabalho de orientação que visasse um conteúdo baseado em tarefas funcionais.

A divulgação das metodologias de tarefa - *task-based-learning and teaching (TBLT) methodologies*, a partir da década de 80 teve, como finalidade promover o ensino realmente interactivo das línguas. Inspirada nos trabalhos em *Acquisition on Second Language (ASL)*, reteve, em particular, os resultados das pesquisas sobre L2 em contextos natural e formal. Pretendia-se que permitisse “esbater” a problemática em torno da distinção entre aquisição e aprendizagem, na medida em que

tinha, como principal objectivo, “recriar” os contextos naturais de interacção e de uso social entre falantes, por meio de tarefas comunicativas do quotidiano. As tarefas passam a ser vistas, neste sentido, como uma forma de trazer, para a aula, o mundo real.

Os investigadores abordaram a aprendizagem baseada em tarefas de forma distinta e sob diferentes perspectivas. De acordo com a “hipótese de interacção”, a negociação do significado concede aos aprendentes a possibilidade de reflectirem sobre a produção oral que realizaram, em interacção com o outro, reformulando as suas produções, procedimentos fundamentais ao desenvolvimento da língua (Swain, 1995; Long & Crookes, 1987).

Por sua vez, a “hipótese cognitiva” revelou que a oportunidade de planear uma tarefa, em contexto formal, antes da sua execução, conduzia a mudanças substanciais na correcção formal da produção oral do aluno (Willis, 1996; Crookes & Gass, 1993a; Ellis, 1986); que a familiaridade com o tema levava a que o sujeito activasse, na memória, língua relevante para usar, estando mais apto a processá-la em tempo real (Foster & Hayes, 1998; Skehan, 1996).

A “perspectiva sociocultural”, por seu lado, propunha que os aprendentes construíssem conhecimentos, por meio de actividades colaborativas, uma vez que estas lhes permitiriam alcançar aquilo que, individualmente, não seria viável, apoiando-se nesses conhecimentos para situações futuras (Lantolf, 2005; Swain, 1998).

Em suma, as condições-chave para o ensino/aprendizagem da língua por tarefas, deviam centrar-se sobre o aprendente, apresentar tarefas contextualizadas e autênticas.

Em termos gerais, este método de ensino e aprendizagem de NL2 irá inserir-se numa abordagem:

- comunicativa, em que se dá prioridade a algumas funções sociais, na medida em que o método se dirige a um público com necessidades específicas de aprendizagem. O desenvolvimento da competência comunicativa reflectiu-se nas orientações com vista à constituição dos conteúdos temáticos e à selecção das tarefas;
- intercultural, na medida em que, por um lado, os temas e os textos usados pretendem apresentar uma imagem dos Países Baixos como uma sociedade multicultural e, por outro, os alunos são estimulados, na medida do possível, a apresentarem a sua própria cultura. A interculturalidade deve estar presente em todos os materiais oferecidos aos alunos, em aspectos como “apresentar uma noção de diversidade cultural”; “ilustrar vários pontos de vista”; “dar atenção à sua perspectiva do mundo (temas gerais, respeito por outras culturas)”; “abordar temas do quotidiano numa sociedade multicultural”.

Considerou-se, ainda, que os aspectos da gramática deveriam surgir, desde o início do curso, implicados na abundante oferta de *input* aos alunos, adquirindo, gradualmente, uma apresentação explícita.

Da análise efectuada aos materiais produzidos pela Holanda, em NL2 constata-se o seguinte:

- a) numa primeira fase do curso, dado o desconhecimento linguístico do aluno, o vocabulário assume grande destaque, enfatiza-se o tratamento receptivo da língua, particularmente, a aptidão auditiva; deve dar-se atenção a actividades produtivas, sobretudo a nível da oralidade, em actividades de interacção com o par (aluno, professor). Estas podem resultar na procura do significado de uma palavra desconhecida, na troca de impressões sobre conhecimentos do mundo ou do contexto linguístico;
- b) num contexto de grande limitação dos recursos linguísticos dos recém-chegados, a finalidade principal da aprendizagem de uma L2, além do domínio da componente linguística, deve apontar para a natureza pragmática das aprendizagens, procurando desenvolver uma capacidade para actuar na língua do país de chegada. Esta orientação está presente no ensino/aprendizagem por tarefas comunicativas, na medida em que promove a participação do aluno no desempenho de tarefas funcionais, de uso quotidiano, tarefas tanto de carácter *receptivo*

como *produtivo*, que podem contemplar, por exemplo:

- compreender instruções, perguntas, tarefas, informações e explicações; pedir informações e explicações; dar informações; responder a perguntas; orientar uma conversa; ler e preencher formulários; escrita criativa;

c) o enfoque por tarefas traduz-se pelo conhecimento do quotidiano da sociedade de acolhimento, dos aspectos contrastivos entre ambas as sociedades: aquela onde se encontra e a de origem do aprendente. Razão pela qual se deva privilegiar, numa fase inicial, os domínios Pessoal e Social, com uma primeira referência ao plano Escolar. Devem estar presentes em temáticas sobre o funcionamento e a organização da vida da Escola; necessidades e interesses do aluno; conhecimentos e opiniões deste sobre a sociedade de acolhimento⁶.

Requer que tanto o professor, como os alunos, tenham em atenção o tipo de discurso, bem como os objectivos de natureza sociocultural e os valores implícitos dos textos, permitindo promover o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, i.e., como refere C. F. Tavares, “dinamizar, junto do aluno, a capacidade de saber-fazer transversal da aprendizagem (saber-aprender); de utilizar a intercompreensão entre as línguas; de dialogar com pessoas que têm outras identidades culturais, de reconhecer as diferenças e de gerar interacções culturais” (2007: 48);

d) cada uma das etapas da tarefa - *Ciclo da tarefa* - pressupõem o desenvolvimento de competências comunicativas globais, i.e., linguísticas, sociais e pragmáticas, conducentes à realização de tarefas do quotidiano, alicerçadas sobre processos de reflexão e de avaliação da própria aprendizagem.

Primeiro, envolve uma familiarização com a tarefa, que ocorre na *Introdução* e na *Preparação*, seguindo-se-lhes três fases: o *planeamento*, a *execução* e a *avaliação*.

Em qualquer um destes processos, o aluno deve colocar hipóteses quanto ao significado, à forma e à função de determinado conteúdo comunicativo.

Permite-se-lhe, assim, detectar (*noticing*) diferenças entre o *input* recebido e a própria produção linguística (*output*), para além de apelar aos seus conhecimentos anteriores, ao modo como estabelece ligações efectivas entre o que aprende e o que já conhece, contribuindo ainda para reforçar a sua motivação, a sua auto-confiança e auto-estima;

e) também deve ser dada particular atenção à construção de orientações estratégicas receptivas e produtivas, de carácter:

- **cognitivo** (remetendo para a interacção entre o aprendente e a matéria a estudar, levando à manipulação física, ou mental, da língua-alvo e à aplicação de técnicas específicas, com vista à resolução de um problema ou à execução de uma tarefa de aprendizagem);

- **sócio-afectivo** (tónica posta na interacção com o outro);

- **metacognitivo** (reflexão sobre os processos de aprendizagem, compreensão das condições que os favorecem, organização das actividades com vista a poder apropriar-se dos materiais visados), de modo a que o aprendente possa assumir um maior controlo sobre os seus próprios desempenhos, tornando-se, assim, mais motivado e mais autónomo face às orientações do professor.

Um curso desta natureza, dada a sua composição heterogénea deve, deve ter a capacidade de abranger todos os tipos de alunos: com uma bagagem cultural e experiências de língua distintas, com expectativas próprias, necessidades e

estilos de aprendizagem específicos.

Devem procurar-se os contributos de várias formas de trabalho: distinguindo conteúdos e tempos (ritmos) de aprendizagem; repetindo alguns tópicos no final de cada sub-tema ou tema, repetindo certas tarefas linguísticas para os alunos ou mais lentos, ou mais fracos, que podem trabalhar em interacção ora com o colega, ora com o grupo, ora com o professor; ou aprofundando-as junto dos aprendentes mais rápidos e melhores.

No final de cada sub-tema podem recapitular-se, de novo, os assuntos apresentados, encerrando-se com um exercício, em que o aluno reflecta sobre a matéria dada. Por exemplo, com a ajuda de uma lista de controlo sobre as novas palavras apresentadas, este deve assinalar aquelas que já conhece. No fim de cada tarefa, terá também a possibilidade de efectuar uma auto-avaliação sobre o seu próprio desempenho. Estes momentos permitem, assim, distinguir o tipo de dificuldades encontradas, bem como delinear, com mais precisão, o perfil de alunos.

As propostas aqui incluídas não revelam nenhuma preocupação de natureza prescritiva, constituindo apenas um momento de síntese em torno das orientações mais marcantes que o estudo deste caso nos permitiu constatar.

Estamos cientes de que a situação que analisámos decorre de um contexto específico de ensino e aprendizagem de uma língua segunda - a Holanda. Contudo, foi nossa preocupação dar a conhecer um programa de iniciação à língua de escolaridade, programa que tem vindo a ser utilizado com sucesso neste país comunitário, podendo representar um contributo pertinente no âmbito da construção de materiais dirigidos a alunos imigrados que pretendem aprender a língua oficial do país de acolhimento.

Referências Bibliográficas

Amendoeira, Filipa M. L. C. (2009) *Políticas Linguísticas para as Comunidades Migratórias e o Conselho da Europa*, Lx, Universidade Nova de Lisboa.

Conseil de l'Europe:

(2007). *De la Diversité Linguistique à L'Éducation Prurilingue: Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe*. J.-C. Beacco et M. Byram (dir.). Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques. <http://www.coe.int/lang/fr>

(2002). *Diversité Linguistique et Nouvelles Minorités en Europe. Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. I. Gogolin (dir.). Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques. <http://www.coe.int/lang/fr>

(2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Ed. ASA.

Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: O.U.P.

EURYDICE (2004). *Intégration scolaire des enfants de immigrants en Europe*. Strasbourg: Commission européenne. <http://www.eurydice.org>

Crookes, G. & Gass, S. M. (eds.) (1993). *Tasks and Language Learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Foster, L. & Hayes, J. R. (1996). "The influence of planning time and task type on second language performance" *in Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299-323.

⁶ - Em linha com documentos anteriores, tais como: *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*, 2001, p. 75; *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Nunan, 1989.

Lantolf, J. P.; Genung, P. B. (2005) «L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité: une étude de cas», *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne] Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères. Mis en ligne le : 16 décembre 2005. Disponible sur <http://aile.revues.org/document280.html>.

Leiria, I. et al. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Long, M. & Crookes, G. (1987). "Three approaches to task-based syllabus design in *TESOL Quarterly*, 26, 27-55.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.

Pascoal, J.; Oliveira, T. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais: Diagnóstico de competências em Língua Portuguesa da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Skehan, P. (1996). "Second language acquisition research and task-based instruction" in *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching, 17-30.

SKEHAN, P. (1996). "A framework for the implementation of task-based instruction" in *Applied Linguistics*. 17, 38-62.

Swain, M. (1995). "Three functions of output in second language learning" in G. Cook & B. Seidhofer (eds.), *Principle and practice in the study of language*. Oxford: OUP, 125-144.

Swain, M. (1998). "Focus on form through conscious reflection" in C. Doughty & J. Williams (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP, 64-81.

Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português - Língua Materna e Não Materna - no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford: Longman.

DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES EM MANUAIS ESCOLARES DO BRASIL E DE PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aracy Alves MARTINS

RESUMO: Este texto pretende apresentar parte da análise de dados de uma pesquisa, com apoio do CNPq, que desenvolveu estudos sobre discursos que circulam em manuais escolares para o ensino de Língua Portuguesa, utilizados no Brasil e em países africanos, como Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, com o objetivo de analisar os gêneros textuais, verbais e visuais, escolhidos para compor essas obras, no tocante à história, à literatura, às culturas afro-brasileiras, às representações sobre os negros e às relações étnico-raciais. Este é um projeto interdisciplinar de pesquisadores do NERA (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas) e do CEALE (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita), da Faculdade de Educação da UFMG, ligados ao Curso de Especialização Lato Sensu da FAE/UFMG – LASEB -, para professores de Rede Municipal de Belo Horizonte, da área de "História da África e Culturas Afro-Brasileiras: uma introdução à lei 10.639/03", que estabelece a obrigatoriedade, no Brasil, do estudo da História e Culturas Afro-Brasileiras. Considerando os manuais escolares como apoio pedagógico para professores, esta pesquisa busca analisar nesses manuais os discursos sobre culturas afro-brasileiras, pelo ponto de vista da ACD – Análise Crítica do Discurso -, destacando-se o papel da cultura e da literatura na construção da identidade dos sujeitos leitores.

PALAVRAS CHAVE: Diversidade; Livros didáticos; Manuais escolares; Letramento Literário; Formação de professores

Hoje, não vou afogar na baía
Os peralços de vulcões em ebulição

Hoje, a tormenta não vai romper meus sonhos
Porque creio na força da esperança em desesperança.

(“Contratempo, lapso de Contraponto: in Alda do Espírito Santo, O Coral das Ilhas, 2006.)

Aprendizagem é a palavra que, ela sim, ramifica e desramifica uma pessoa;
ela enlaça, abraça; mastiga um alguém cuspiendo-o a si mesmo,
tudo para novas géneses pessoais.
Estas palavras são, elas sim, para pessoas que se autorizam
constantes aprendicismos,
modos. maneiras. viveres. até sangues.
aprender não é repressoar-se?

Ondjaki, 2008.

Introdução

Comungando indagações e proposições semelhantes às dos autores em epígrafe, este texto pretende lançar um olhar sobre as várias Áfricas, em sua multiplicidade e diversidade contextual, histórica e culturalmente construída, por uma perspectiva menos eurocêntrica e mais investida das concepções de países que também precisam buscar as Epistemologias do Sul (SANTOS et al, 2010), para entender suas problemáticas, em processo, neste mundo globalizado. Na verdade, foram muitos “vulcões em evolução, principalmente na década de 70 do Séculos XX, em luta incessante, “na força da esperança em desesperança”, com os quais se pode fazer muitos “aprendicismos”, principalmente os brasileiros, afro-descendentes.

No Brasil, país “multirracial” (Gomes, 2010), com predominância de uma “branquidade normativa”, isto é, do branco como norma de humanidade (Silva e Rosemberg, 2008, p. 105), discutem-se as representações sobre a África e sobre os negros, a partir do imaginário e de práticas sociais desiguais, nas relações humanas. Hasenbalg, referindo-se à África, mais especificamente à África do Sul, e às Américas (2005: 123), afirma que

Em termos de processos de estratificação e mobilidade social, se as pessoas entram na área competitiva com os mesmos recursos, exceto no que se refere à filiação racial, o resultado (posição de classe, ocupação, renda e prestígio) dar-se-á em detrimento dos não-brancos.

No caso dos negros das Américas, a desvantagem inicial condicionada pelo escravismo, acrescida da contínua operação do processo de competição desvantajosa são os elementos centrais para explicar o seu auto-recrutamento nos setores subordinados da estrutura de classes e a reprodução de desigualdades raciais.

Após mais de um século da abolição da escravatura, as heranças do escravismo imprimem à população negra remanescente no Brasil um lugar de menos valia. Em decorrência de muitos anos de lutas do Movimento Negro e outros movimentos sociais, instaurou-se no Brasil a Lei 10. 639/03 (atualizada pela lei 11.645/08, que inclui os povos indígenas), no sentido de restaurar a dignidade dos afro-descendentes na sociedade brasileira, não somente tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Culturas Afro-Brasileiras, mas também, mas, sobretudo, perseguindo os objetivos de evidenciar e valorizar “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

Considerando os livros didáticos/manuais escolares como importante apoio pedagógico para professores e, assim como o currículo, instrumentos que, segundo Forquin (1993), “traduzem traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade”, estes podem se constituir, para muitos, como “o seu único meio de contacto com a cultura escrita” (Dionísio, 2000: 11). De todo modo, segundo Soares, os livros refletem sempre o estágio do conhecimento num determinado momento (...) tanto do conteúdo, quanto dos conhecimentos pedagógicos (...), refletindo muito claramente o que é o ensino de Português em cada momento.

Por isso mesmo, este projeto compõe bem um projeto integrado mais abrangente – Educação para a Diversidade e Saberes Emancipatórios -, apoiado pelo CNPq, coordenado pela idealizadora do NERA, da Faculdade de Educação, projeto esse que, com base na sociologia das ausências e das emergências, do sociólogo português, Boaventura de Sousa Santos (2004), postula “a produção de conhecimento científico sobre a África, os africanos e os negros brasileiros que subsidie não só o campo teórico como, também, as práticas de formação de professores para a diversidade étnico-racial” (Cf. produções de GOMES, 2001; Munanga & Gomes, 2006).

Integrando a equipe do LASEB, essa pesquisadora, ao idealizar o curso de Especialização da área de concentração “História da África e Culturas Afro-Brasileiras: uma introdução à lei 10.639/03”, teve o cuidado de procurar abarcar as mais variadas facetas para a formação de professores que iriam enfrentar na escola os mais diversos desafios. Assim, por um lado, disciplinas gerais foram instituídas, para dar suporte de trabalho e reflexão a esses professores, tais como: Ética e educação; Educação, ações coletivas e direitos humanos; Educação, sociedade e cultura; Educação, desigualdades sociais e raciais; Pesquisa e Intervenção na escola. Por outro lado, um conjunto de disciplinas específicas se responsabilizavam por construir um arcabouço teórico-metodológico sólido para as discussões e embates entre profissionais da educação: África: história e culturas; A resistência negra no Brasil; Currículo e diversidade étnico-racial; O negro e o ensino de História na Educação Básica; Geografia afro-brasileira, cartografia e educação; Literaturas africanas e afrobrasileiras (Cf. Amâncio et al, 2008: 44-5; GOMES & MARTINS, 2009).

Metodologicamente, esta essa pesquisa, pelo ponto de vista da ACD – Análise Crítica do Discurso –, busca perceber até que ponto os manuais escolares consideram a linguagem e a literatura, não somente como uma prática discursiva,

mas também, e sobretudo, como uma prática social, ou seja, como um modo de ação pelo qual as pessoas podem agir sobre o mundo, sobre as outras (Cf. Fairclough, 2001). Nesse sentido, em se tratando de representações e de discursos, Van Dijk (2004:11) argumenta:

a realidade para as pessoas é aquilo que as pessoas constroem como sendo real, e elas o fazem, na maior parte das vezes, através do texto e da conversação. E como não temos acesso direto a suas mentes, mas somente a seus discursos, é melhor que nos concentremos nesses discursos. E não apenas como meras “expressões” de suas mentes, mas sim por si mesmos, isto é, como formas de interação social, com suas próprias variáveis, objetivos, interesses, problemas e estratégias para fazer sentido.

Considerando, com Bunzen (2005), o livro didático/manual escolar como um gênero do discurso e que o texto didático é um gênero híbrido que se forma a partir do discurso científico, didático e cotidiano, vamos procurar captar nele os discursos e as representações construídos socialmente.

Este texto apresenta, em primeiro lugar, dados mais gerais relativos às políticas de avaliação e distribuição de manuais escolares, em países de língua portuguesa; em segundo lugar, apresenta dados relativos ao letramento literário (Paulino, 1999), nos manuais escolares de Português utilizados no Brasil e em países africanos, como Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe; em terceiro lugar, apresenta um jogo interlocutivo entre manuais escolares, países de língua portuguesa e autores literários.

Políticas de Avaliação e Distribuição de Manuais Escolares

No Brasil, as políticas públicas de distribuição de livros didáticos estão estabelecidas através de programas nacionais (PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – Ensino Fundamental - ; PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), desde a década de 1980. Pesquisa feita no Brasil (Batista & Costa Val, 2004) demonstra em que condições o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), após avaliações sucessivas encomendadas a equipes de especialistas pelo MEC (Cf. Rojo & Batista, 2003; Costa Val & Marcuschi, 2005), dos diversos títulos inscritos pelas editoras, nas principais áreas do conhecimento, em que se inclui o Português, que aqui nos interessa de perto, tem sido responsável por mudanças significativas, ainda que nem todas as desejáveis, sobretudo no âmbito da formação dos sujeitos para a cidadania e, portanto, no âmbito das relações raciais (Cf. Silva, 2008), mas também no âmbito dos conteúdos teórico-metodológicos, com atividades para os alunos, no âmbito da instrumentalização dos professores para o uso efetivo em sala de aula, além do fornecimento do Guia do Livro Didático, para subsidiar a escolha dos professores, em função da distribuição dos livros para as escolas públicas brasileiras.

Nos demais países de língua portuguesa, percebem-se diferentes modos de organização das políticas públicas, quanto aos manuais escolares. Segundo dados encontrados nos próprios manuais impressos nos países africanos (ficha técnica, folha de rosto e contracapa), que reforçam as falas dos professores, sujeitos da pesquisa, constata-se um manual escolar único, em cada país, fato questionado pelos professores, por não terem “outra alternativa” de escolha do livro para uso em sala de aula. Em São Tomé e Príncipe e em Cabo Verde, a produção de manuais escolares é realizada, para o Ministério da Educação e Cultura, com características de cada país, em Cooperação técnica com uma fundação portuguesa, de manuais escolares de Língua Portuguesa, e nem sempre de outras áreas do conhecimento, em forma de coletânea de textos.

Em Guiné Bissau, o manual escolar produzido nessas mesmas condições, em cooperação, segundo os depoimentos dos professores, encontra-se somente na biblioteca, não sendo mais vendido aos alunos. Em vez disso, é utilizada uma antologia de textos, produzida por um órgão de formação continuada de professores, muito elogiado, o PASEG – Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau –, antologia esta considerada “útil”, pelos professores, “mas falta [no interior dos livros, atividades de] gramática, exercícios, vocabulário”, assim como também esses mesmos professores reivindicam “que houvesse materiais para os docentes: gramáticas, dicionários, livros de leitura” e que essa

antologia “não fosse vendida [e, sim, distribuída, gratuitamente,] aos alunos”.

Em Angola e Moçambique, embora os livros menos recentes revelem ligações com editoras portuguesas, há uma variedade maior de títulos e autores oriundos desses dois países, respectivamente. Os manuais de Língua Portuguesa apresentam coletânea de textos, devidamente acompanhados por atividades de exploração, destacando-se imagens, em fotos e desenhos, mais próximas ao fenótipo da negritude africana, inclusive entre os autores.

Em razão dos muito recentes movimentos de libertação e de independência, na década de 70 do século XX, nos diz Torgal (2008: 236): “A História mal começou a fazer-se”, já que “os novos povos africanos tiveram e têm que, em pouco tempo, constituírem uma “história”, com os seus símbolos (o mapa, a bandeira, o hino ou os seus ‘heróis’...), antes mesmo de instituírem os seus instrumentos educacionais, como são os manuais escolares. Moçambique e Angola, já ensaiam o tratamento por áreas do conhecimento, apresentando manuais escolares sobre Estudo do Meio, que abordam aspectos históricos. Importante será estudar a contribuição da literatura, nos diferentes países (Cf. Martins, 2010).

Algumas Análises dos Manuais Escolares

Neste ponto destas reflexões, o foco será o trabalho que poderá ser efetivado, a partir dos preceitos, pressupostos, objetivos assumidos, com a mediação do manual escolar, nas mãos dos professores. Foi possível registrar a potencialidade apresentada pelo manual escolar, em suas atividades e propostas, como instrumento para uma interação produtiva entre professores e alunos.

Amâncio (2008: 47-49), do interior do grupo pluridisciplinar desta pesquisa, nos diz que um dos roteiros que se pode percorrer na relação entre o Brasil e o Continente Africano tem sido o dos diálogos literários, paralelamente às interações históricas, culturais e socioeconômicas. Com o advento da lei 10.639/2003, esse roteiro sai da condição de possibilidade para tornar-se uma obrigatoriedade (...) Assim, emergem um panorama político e um pano de fundo linguísticos, resultantes das clássicas estratégias coloniais e dos processos internos das lutas de libertação nacional (...). Acrescenta ainda a pesquisadora que a leitura de textos africanos de Língua Portuguesa corresponde, portanto, a uma viagem em diferença: durante a trajetória, montam-se e desmontam-se cenas imaginárias em espaços poéticos e ficcionais ainda pouco navegados.

Na presente pesquisa, procuramos conhecer cada vez mais sobre as várias Áfricas, dando voz aos próprios sujeitos africanos, nos registros dos manuais dos últimos anos do ensino básico, quando se consolida uma determinada formação do jovem para cidadania, em contextos de diferenças, alinhando-nos com o que defende Mia Couto (2005: 62), quando apresenta uma crítica no sentido de que os descobridores de identidades [que procuravam essências em lugar de processos] pareciam-se com os navegadores do século XVI: ansiosos, uns, por batizar territórios que, afinal, já há muito estavam batizados; outros, apressados em nomear categorias populacionais, cujos contornos nem mesmo eles conheciam: as tribos, etnias, os clãs.

Manuais Escolares de Angola

O manual escolar de língua portuguesa de Angola tem a seguinte estrutura: texto narrativo, texto descritivo, texto poético, texto informativo, texto injetivo/apelativo, texto gramatical. É composto de atividades de compreensão do texto e atividades de gramática nomeadas de Funcionamento da Língua.

Nota-se, em alguns textos, a presença de fatos do cotidiano do país, como nos textos “Mais de 80 mil Angolanos Padecem de Doença do Sono”, “Artes Musicais”, “A Morna é Nossa Religião e Nossa Terapia”, “Feijão de Óleo de Palma”, “A Seca é Drama”, “A cultura do meu país”, entre outros. O manual, também utiliza outras ciências que aparecem em alguns textos: “As Ravinas”, “O homem e os Recursos”, “A Seca é Drama”, “Em torno da minha Baía”, “A

Agricultura”. As imagens presentes no manual escolar são em preto e branco e representam o povo negro de Angola.

Destacam-se aqui dois textos encontrados em um manual escolar de Angola: um poema que trata da natureza do Grande Mar e outro que trata, com fina ironia, de outra temática importante em África: a relação com os colonizadores, civilizadores, “loiros, de olhos azuis”.

Muito mais do que líricos, são políticos e críticos os versos desse último poema, que pergunta: Mas que diabo de civilização é essa / Que para sobreviver / Tem que instalar a morte o terror a violência?

Manuais Escolares de Cabo Verde

Numa predominância de textos literários, além dos textos visuais (fotos, quadrinhos, desenhos, mapas, quadros), uma variedade de gêneros verbais também comparece, possibilitando aos alunos o trato com uma diversidade de gêneros textuais (poemas, contos, textos informativos, telegrama, receita, ata, recadinho, parlenda, letra de música, partitura). O Manual é dividido em nove partes:

1. O meu País: Ilha a Ilha;
2. Guia de Cabo Verde – Recursos Naturais;
3. Guia de Cabo Verde – Vida quotidiana;
4. Guia de Cabo Verde – Actividades económicas;
5. Guia de Cabo Verde – Emigração;
6. Guia de Cabo Verde – Tradição;
7. Guia de Cabo Verde – Tempos livres;
8. Guia de Cabo Verde – Amor;
9. Vem aí o amanhã.

Serão retomadas aqui, por uma questão de espaço textual, apenas duas dessas dimensões: Actividades Económicas, sobretudo a figura do pescador, e um fenômeno específico de Cabo Verde, a Emigração.

Em se tratando de Actividades Económicas, apresentam-se, de início, imagens de um mercado, com cestos de frutas e uma imagem diferente, com os dizeres: Trabalhadores abrem plataformas nas encostas de morros para plantar árvores e tentar “vestir o país de verde”, na abertura de um texto jornalístico do Terceiro Mundo (maio/1987), sob o título: “Vencer o deserto e criar o futuro”, de Carlos Pinto Santos, enviado especial, que versa sobre trinta mil hectares arborizados, de uma organização privada de cariz voluntarista, Associação dos Amigos da Natureza, que pode gabar-se de ter plantado mais de um milhão de árvores, para finalizar com A “invenção da água”, demonstrando como, no arquipélago, a água é captada, transformada, “fabricada”. A seção prossegue, com outros textos informativos e literários, sobre a loja do Nhô Eusébio, aonde muitos iam só para ver a menina bonita a medir chitas e a rasgar caqui; sobre as bichas [filas] na padaria da Conceição, que comparava toda a gente com pães, pois as pessoas também tinham fermento; sobre o associativismo e a modernização da pesca e, sobretudo, sobre o Sorriso do pescador (Fig.1).

Qualquer pescador tem um sorriso sereno. Talvez por tantas horas passadas em silêncio, ou talvez pela ligação estreita com os elementos. Esse sorriso sereno também se pode observar nos velhos que trabalham a terra anos sem conta (Vasco Martins, A verdadeira dimensão, p. 88).

A próxima Seção, Emigração, cuja página inicial apresenta uma família caminhando, de costas, ou seja, evocando o abandono do país e de toda a sua riqueza agrícola e pecuária, como sugere a imagem, aborda um dos problemas mais sérios enfrentados por Cabo Verde, como já foi mencionado na Contextualização: há mais caboverdianos fora do que no país. Os títulos dos textos poéticos ou narrativos evocam especificamente essa problemática: Regresso, Como

quem ouve uma melodia, Emigrante, Ausência, Conversa directa, Partida, O regresso de S. Tomé, Era pelos filhos, Ela chama-se Andreza, ressaltando-se a última estrofe do poema Emigrante (Ana Júlia M. M. Sança, Arco Vírus e Vibra Sóis, p. 102) (Fig.2):

Emigrante!
Suportar esse título tão honradamente,
Ter de comer o pão que o diabo amassou,
Ser sempre forasteiro em porta alheia...

Manuais Escolares de Guiné Bissau

O Livro Antologia de textos de Português é um material de apoio para os professores, que se divide em três grandes partes: Texto Narrativo, Texto Poético e Texto dramático.

Em “Texto Narrativo” há 12 textos pertencentes a esse gênero, são eles: Joel, um soldado da Angola, O Califa e o plantador de árvores, A desilusão de João, Sábios como camelos, A menina que não falava, Longe de África, a avó Lídia, O Zé e a sua banda, O menino que tinha dois olhos, O porta-gaivotas, O príncipe feliz, A galinha verde.

Em “Texto Poético” há 12 textos poéticos: Tão longe a estrela, Urgentemente, A meus irmãos, As meninas, Lá no água grande, Não vale a pena pisar, Mãe Negra, Canção de embalar um menino, País natal, Emigrantes, A borboleta, O relógio.

Em “Texto dramático”, Um espectador muito lógico, A rir, A orelha verde, O colar, Frei João sem cuidados.

O livro dos alunos, “Horizontes”, apresenta textos de autores de Portugal, Brasil, Angola, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe, Lourenço Marques, Moçambique.

O livro é dividido em 11 partes, que trazem textos que se relacionam pela temática. Na verdade, é como se os títulos das partes, de um certo modo, fossem compondo um texto poético, filosófico: “Viver é ter raízes, mas mover-se”, “A vida flui como um rio”, “Com a palavra se luta em cada dia”, “Os ideais são a bússola da vida”, “Comunicar é viver”, “Viver é construir”, “Só se levanta vôo contra o vento”.

Em relação a imagens, o livro apresenta fotografias dos personagens do país, ou seja, retrata os negros, em seu próprio modo de ser e de viver, sem desvios ou retoques. Esta é uma forma de reconhecer, valorizar e se orgulhar de ser o que é. Nesse sentido, Belmiro (2008: 86) ressalta a importância da fotografia, em seu compromisso com a realidade: “o princípio de designação inerente à fotografia, quer dizer, sua qualidade de mostrar a força da presença do real que adere na foto: o `eis aí.’” (Fig. 3, 4 e 5)

Entre os textos deste manual, encontra-se O roçar da língua, canção do brasileiro Caetano Veloso, considerando a sua busca pela Frátria, a irmandade daqueles que falam a língua portuguesa: minha pátria é minha língua, ao mesmo tempo em que também propala: eu não tenho Pátria/ tenho Máttria/ e quero Frátria, em busca da luta coletiva. (Fig. 6 e 7)

Encontra-se também um poema – Saltar para dentro da vida - do brasileiro João Cabral de Melo Neto; um trecho de Terra Sonâmbula, do moçambicano Mia Couto; além de um poema da portuguesa Maria Rosa Colaço, sobre a força da palavra.

Manuais Escolares de Moçambique

Analisando-se um manual escolar de Moçambique, de Português, Regras de comunicação, organizado em cinco unidades – 1. A família; 2. A escola; 3. Nós e O meio; 4. A sociedade e A terra; 5. O Mundo e o Universo – constata-se uma grande

preocupação com o trabalho com a linguagem através dos gêneros e as tipologias textuais (Cf. REIS, 2010), tendência também registrada nos manuais de Português do Brasil, mas, sobretudo, se sobressaem características culturais do povo moçambicano.

No livro, todas as imagens são em preto e branco, retratadas em sua grande maioria através de ilustrações manuais, desenhos. Além das escalas de cinza, encontramos a cor laranja e a construção de imagens, títulos ou algum quadro de destaque obedecem a essas cores.

O livro é muito próximo da realidade dos alunos, a representação da população está presente em cada página como referência para a criança moçambicana. São pouquíssimas as representações de pessoas de pele clara; quase a totalidade das representações é de pessoas negras.

Para a realização de atividades, para explicação de conteúdo, o livro se apropria da cultura local, como o batuque, o fogo, a convivência familiar, a gastronomia, teatro e até mesmo o cotidiano de um simples telefonema.

Existe nesse livro um ponto a ressaltar: a contra capa, que reforça o sentimento de patriotismo para formação dos alunos como cidadãos moçambicanos, através dos símbolos da república de Moçambique que são: a bandeira, o hino nacional, o emblema e o mapa de Moçambique, atraindo os olhares pelo seu colorido e referências nacionais, com uma independência tardia, se comparada aos países colonizados pelos europeus na América do Sul: o país tem apenas 35 anos de independência, celebrado todo dia 25 de Junho.

O texto Ao som do batuque, escrito por Simão Muhate, traz uma referência cultural do povo de Moçambique, aliando-se o batuque à dança, cadência, compasso e ritmo, e aliando-se o fogo às artes culinárias. No entanto, no manual, esses dois elementos foram evocados, também como meio de comunicação, depois da conversa direta, da carta, do postal, e entre o rádio, a televisão, o jornal e a notícia, como se pode ver na nota sobre a unidade 1.

Em se tratando da Literatura, chamam a atenção nesse manual: em primeiro lugar, uma Entrevista com José Craveirinha (p. 85), escritor moçambicano, “este homem” (...) “que já nasceu poeta” e que “exerceu várias funções profissionais. Ligado à arte, ganhou diferentes prêmios pela sua obra literária e dirigiu vários órgãos ligados às letras”; em segundo lugar, um conto, para trabalhar o texto narrativo (p. 90); em terceiro lugar, um poema (adaptado), de José Craveirinha “Quero ser tambor”; em quarto lugar, uma poesia de combate, de Zetó, “Menino Moçambicano”, que termina afirmando: Quando menino negro pensa / no menino do patrão / não fica triste. / Pois sabe que no seu país / Agora livre / Aquele menino agora não poderá ser / o pai de um menino do patrão.

Ressalta-se, em quinto lugar, para aprendizagem do povo brasileiro sobre a cultura moçambicana, um poesia de “Msaho” (p. 130), “do âmbito do canto e da dança. O msaho é uma forma de expressão artística tradicional do sentimento do povo Moçambicano, face ao domínio colonial e à discriminação social. No texto introdutório desse texto, faz-se a seguinte proposta ao jovem moçambicano: “Hoje, falarás de poesia de msaho e, no fim desta lição, serás capaz de estabelecer a diferença entre a poesia de Combate e a de Msaho. (Fig. 8)

Entre os versos, encontram-se aqueles que falam de sofrimento: Como seus irmãos/Aprende a esconder/A dor da sua dor. Nas atividades para os alunos, de Compreensão do texto, pergunta-se: 1. De que fala o poema, qual é o seu objecto? 2. Neste poema, fala-se de “negro”. O que o caracteriza?

Na verdade, essa última pergunta, se formulada nos diferentes países africanos, ou mesmo nas diferentes regiões da África e do Brasil, se obteriam as mais variadas respostas, a partir dos diferentes contextos sócio-histórico-culturais.

Manuais Escolares de São Tomé e Príncipe

Ao adentrar no conteúdo do manual são-tomense analisado, foi possível constatar como São Tomé está presente nos textos verbais e visuais escolhidos para compor a obra: fotos, monumentos, topografias, temáticas, literatura, trava-línguas, contos, lendas, produtos da cultura, além de um glossário de São Tomé e Príncipe. (Fig. 9 e 10)

A unidade 7 analisada, tendo como título “O País”, apresenta a bandeira e o desenho do mapa das ilhas que perfazem São Tomé e Príncipe, trazendo escritos os nomes dos distritos. Também em desenho, aparece uma imagem significativa: uma mulher negra, com roupa clara, rodada, lenço no cabelo e pés descalços, carrega uma tigela, provavelmente com um dos pratos típicos, como se pode imaginar: calulu, blá-blá, misonguê, isaquente, ou outros. Nesse sentido, a mulher está de frente para outras imagens que, além do cacau e da banana, sugerem frutos da terra ou frutos do mar. Todos esses símbolos nacionais se relacionam com a identidade do jovem de São Tomé e Príncipe e bastariam para trabalhos orais ou escritos, se não fosse a presença, ainda, de dois textos, em forma de versos.

O poema mais visível, “África”, de Carlos Espírito Santo, retirado de Poesia do Colonialismo, instiga os jovens à luta cotidiana, no seu tempo. Não basta levantar e caminhar, pois há percalços a serem vencidos, como aconteceu na história dos povos daquelas ilhas: é navegar contra mares, pois eles algemam; e revoltar-se contra as algemas, pois elas espartilham.

Em verso solto, destacado, vem à tona toda a relação socioeconômica da relação Norte global/Sul global, já mencionada neste texto: “encarniça-te contra os dólares que te subjagam”,

As escolhas discursivas são certas: encarniçar traz em si um ímpeto avassalador: tornar furioso; assanhar-se; enfurecer-se; acometer com fúria e pertinácia. Contra quê toda essa fúria? Contra aquilo que sub-juga (jugo significa canga que se põe nos bois), quer seja, os dólares, e toda a dominação, a submissão, a opressão que eles representam. Por isso o poeta convida: levanta-te e caminha, África!, com exclamação, para marcar o sentimento de quem escreveu e suscitar o sentimento de quem lê! África, aqui, significando os jovens, que vivem certamente situações outras de opressão nos dias atuais. (Cf. Martins, 2009)

Praia das Sete Ondas

Olha a “Praia das Sete Ondas”
sete ondas todas iguais,
como se fossem irmãs.
Sete irmãzinhas redondas,
todas de branco trajadas,
de espuma e de cambraia...
Todas sete nas manhãs
Estivais.
Nas tardes ensolaradas
e noites enlouradas,
de lua álgida e cheia,
correm todas para a praia
e vão despir-se na areia!

Ernesto Tomé - In Jornal Magazine

O outro poema é sobre um topônimo, que certamente encanta os jovens são-tomenses, para ser apreciado em suas imagens e cores, como fazem as obras poéticas, nos processos de formação dos leitores literários, e que termina com exclamação, pelas mesmas razões acima:

Livro Didático de Português do Brasil

Analisando-se um manual escolar do Brasil, de Português, Projeto Araribá, destinado aos alunos dos últimos anos do ensino básico, registra-se que, em sua organização geral, apresenta oito unidades.

Logo no início do livro na pág. 8, uma charge de Santiago, “Ninguém é de ninguém”, que faz uma alusão do primitivo ao tecnológico, um nativo africano, estereotipado, toca tambor e o som do tambor passa por vários equipamentos para ressoar o mais distante possível.

Nesse sentido, ressalta-se que, fazendo uma leitura dos textos visuais, com um olhar voltado para os assuntos africanos e afrobrasileiros, a atenção recai sobre a imagem de abertura da unidade 3, Mar de Zanzibar, na África (p. 86). Desde o fenótipo do personagem da foto, seu penteado, sua indumentária, seu porte, sua disposição para uma viagem, além da linha do horizonte, ao longe, o título da foto, tudo na imagem convida o leitor a uma leitura do que pretende a Lei 10.639/03, estudos e reflexões sobre a África, os africanos, a cultura e a história de onde viemos nós, os brasileiros.

Entretanto, as atividades destinadas aos alunos se limitam a explorar os elementos que compõem a foto e os sinais que indicam movimento na foto, além de servir também para preparar o aluno para a leitura do próximo texto, de Amir Klink, que trata, obviamente, de viagens, visto que, na seção Produção de texto, se prevê um trabalho sobre relato de viagem: observador em movimento. (Fig. 11)

Continuando uma investida, em busca dos objetivos desta pesquisa, apenas se pôde observar: além da clássica foto de futebol (p. 219), uma foto (p. 132) em que aparece uma jovem negra, entre três brancos, trabalhando num ambiente de informática, como a confirmar as estatísticas; a foto de uma criança negra (p. 199), encabeçando com a mãe uma fila de “pessoas com vasilhas na mão”, como representação de um problema mundial, confirmando o que declara Silva Júnia (2010: 6), em sua pesquisa, que livros didáticos no Brasil apresentam crianças negras somente em posições subalternas, de miséria, em lugar de desigualdade, de sofrimento e de não acesso aos bens produzidos socialmente. Essa posição é confirmada por Silva & Praxedes, quando declaram que:

Encontra-se uma abordagem que trata de reforçar o que circula na mídia em relação a esse continente, isto é, uma imagem reduzida e quase sempre associada à situação de miséria, doenças, atraso e subdesenvolvimento, contribuindo, dessa maneira para acirrar preconceitos, discriminação e desigualdades sociais que advêm dessas situações (p. 4).

Espera-se que, uma outra investida, pelo ponto de vista dos textos verbais, numa segunda etapa de análise deste manual, possa trazer outros elementos para esta pesquisa.

Interlocuções literárias em Manuais Escolares

Ironicamente, não é no livro de Português do Brasil, mas em um livro de História analisado, que se encontra uma peça literária de peso em relação à leitura literária pelo ponto de vista afro-brasileiro. Trata-se de um poema altamente significativo, nas lutas dos diversos países por sua liberdade e independência, nos processos de descolonização da África: o poema Voz do Sangue, de Agostinho Neto, ao lado de uma belíssima foto de Pierre Verger, que cumpre seus objetivos de valorizar a negritude. O importante poeta, político e líder de significativos movimentos de libertação em África, se põe entre os demais africanos, entre os demais cidadãos do mundo, que ele é, chamando-os de irmãos: Eu vos sinto/ negros de todo o mundo/ Eu vivo a vossa Dor /meus irmãos. (Fig. 12)

Não se sabe qual dos textos chama mais a atenção dos jovens. Provavelmente a foto, que representa dois senegaleses, em uma postura corporal inusitada, que poderia ser uma dança, uma luta, um passo de capoeira, uma obra de arte, que os negros disseminam pelo mundo, em suas vivências. Esta não é uma foto qualquer: é de autoria de Pierre Verger,

um fotógrafo etnólogo francês, doutor em estudos africanos, respeitado pelos africanos por fazer a sua ciência e a sua arte, partindo da perspectiva dos africanos, ao ponto de ser aceito e convidado para cerimônias religiosas, na África, vedadas aos brancos.

Provavelmente o poema “Voz de sangue” salte mais aos olhos, depois (ou antes) da foto, por seu texto breve e leve. Com título sugestivo, como se sangue pudesse ter voz, como efetivamente tem: a voz da origem, da história, da memória, da raça. Os termos em língua inglesa, longe de chocarem pelo estrangeirismos, mostram até onde vai a influência dos negros africanos, espalhados por todos os continentes, cunhando nominalizações, como o blue, no mundo dos brancos, no campo da arte, dos cantos, das vozes, dos ritmos, sem deixar de falar dos esfarrapados e dos negros servidores, ingredientes dessa história, que termina em Dor (profunda e contundente, em maiúscula, porque é grande) e em que o autor, proeminente personagem do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), primeiro presidente angolano, coloca-se como irmão. Ressalta-se que a penúltima estrofe traz um conceito importante para o estudo da História da África: as várias e emaranhadas Áfricas, no plural, porque são muitas e muito diferentes entre si (Martins, 2009).

Nos quatro exemplos abaixo, encontram-se manifestações literárias em manuais escolares de diferentes países, quando autores (de literatura ou dos próprios manuais escolares) retomam outros autores, até mesmo de outros países para evidenciar as tendências em cada um dos contextos de produção. No primeiro, o manual escolar de Portugal destaca, nomeando poema, autor e origem, um autor brasileiro (Balada das meninas de bicicleta – Vinicius de Moraes) e dois angolanos (Adeus à hora da largada - Agostinho Neto e Cancão para Luanda - Luandino Vieira). No segundo exemplo, o livro didático brasileiro põe em evidência, em página aberta, o angolano Pepetela e os moçambicanos, José Craveirinha e Luís Bernardo Honwana.

O terceiro e quarto exemplos trazem Alda do Espírito Santo, que, na sua terra, além de produzir uma literatura “nativista”, nessa obra apresentada no livro didático de Moçambique, refere-se a um personagem histórico que também realiza uma ação essencialmente africana, de combate, conforme analisa Mata (1995: 344): “Tal como alguns escritores de outras áreas geo-poéticas, seus contemporâneos, com os quais comungam da retórica e das estratégias de eficácia do texto, são autores de uma poesia de combate”. Esse manual escolar moçambicano, tratando de uma “ultramarinidade literária” (op. cit.: 345), dá a palavra à poeta são-tomense, autora do livro *É nosso o solo sagrado da terra*, para dialogar com o batalhador pelas causas africanas, “saúda a figura Gigante / do Grande líder / na África Ocidental”, o poeta/político guineense Amílcar Cabral, que lutou e morreu, pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

São diálogos que se estabelecem e que se evidenciam, entre o sonho e a esperança, em África, que podem alimentar os leitores brasileiros em formação.

Concluindo

Retomam-se aqui algumas questões, nascidas ao longo da tecitura deste texto, bem como algumas lacunas desta pesquisa, a serem abordadas futuramente, no interior do grupo de estudos.

Os estudos sobre História e Culturas Afrobrasileiras, previstas pela Lei 10.639/03, enriquecerão largamente as pesquisas que pretendem alimentar as reflexões sobre os discursos, a linguagem, a leitura literária, que, de todo modo, trazem conhecimentos sobre questões culturais, econômicas, políticas, artísticas, linguísticas, entre outras, para a construção da identidade e da cidadania, seja na formação de leitores alunos, seja na formação de leitores professores.

Como se pode perceber, os aspectos sociológicos, históricos, linguísticos, literários trazem à tona outros também significativos, ao longo desta investigação, que se pretende pluridisciplinar. Gomes (2010) destaca, em seu trabalho, como desdobramentos, alguns aspectos suscitados ao longo deste processo de pesquisa, que merecem ser investigados:

Relações línguas maternas/língua oficial? Tratamento das Relações Raciais no PNLD – Programa Nacional do Livro Did? Relações Raciais em livros de Línguas Estrangeiras? Literatura de Expressão Portuguesa em países de Língua Portuguesa? Pesquisa antropológica? Pesquisa Histórica – História de cada País?

Uma outra pergunta que vem à tona, sobre a qual resta investigar, levantada em momentos de discussão desta pesquisa, é aquela que diz respeito, em primeiro lugar, ao significado da África, em sua pluralidade, e, em segundo lugar, ao significado das relações étnico-raciais em cada país desta pesquisa, considerando que, em alguns países, as questões podem ser mais étnicas e, em outros, as questões podem ser mais raciais, como acontece no Brasil. Quando as bolsistas de Iniciação Científica desta pesquisa reiteram, na coleta de dados, que a maioria dos manuais escolares africanos “retratam na capa a população negra de cada país”, fica implícita a pergunta se isso seria possível no Brasil, país essencialmente multirracial. Provavelmente, em razão da chamada “branquidade normativa” (Silva e Rosemberg, 2008, p. 105), imagens de negros não apareceriam sozinhas, como acontece em países africanos, na capa de um livro didático, representando o povo brasileiro. Parafraseando a pergunta feita pelo manual escolar de Guiné Bissau: Neste “texto”, fala-se de “negro”. O que o caracteriza, em cada país?

Entre essas e outras questões, Professores de Educação Artística, de Literatura e História e Brasileiras (a quem a Lei 10.639/03 delega a responsabilidade do estudo sobre a História da África e das Culturas Afro-Brasileiras), além de outros professores, que convivem com representações e práticas sociais de reprodução das desigualdades, buscam construir uma formação que os torne aptos a tratar adequadamente na escola com seus alunos o que prevê essa lei. No Prefácio do livro “Letramentos de reexistência, poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP”, Souza postula uma reinvenção de discursos e de práticas, uma participação autônoma de sujeitos jovens, enquanto sujeitos históricos importantes, através desses fortes gêneros textuais atuais, de protesto e de afirmação.

O reconhecimento desses sujeitos históricos como agentes de letramento nos leva a constatar a reinvenção de práticas de uso da linguagem que são implementadas levando em conta: a esfera escolar, a esfera do cotidiano e as esferas engendradas pelos movimentos de que os jovens fazem parte, especialmente os movimentos negros. (Marcos Marcionilo, apud Souza, 2011)

Referências Bibliográficas

Amâncio, Iris M. C.; Gomes, Nilma L.; Jorge, Miriam L. S. 2008. Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica.

Batista, Antonio Augusto G.; Costa Val, Maria da Graça (Org.). 2004. Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Autêntica.

Belmiro, Celia Abicalil. 2008. Um Estudo sobre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil. UFF (Tese, Doutorado).

Bunzen, Clecio. 2005. Livro Didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, UNICAMP, Campinas.

Costa Val, M. G. & Marchuschi, B. 2005. Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica.

Dionísio, Maria de Lourdes T. 2000. A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de Português. Coimbra: Almedina.

Fairclough, Norman. 2001. Discurso e mudança social. Brasília: Editora UnB.

Forquin, J-C. 1993. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gomes, Nilma L. 2001. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Cavalleiro, E. (org). Racismo e anti-racismo na educação; repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, p.83-96.

Gomes, Nilma Lino; Martins, Aracy Alves. 2009. História da África e das culturas afro-brasileiras: a construção de plurais. In: Dalben, Ângela; Gomes, Maria Fátima C. Formação continuada de docentes na Educação Básica: construindo parcerias. Belo Horizonte: Autêntica.

Gomes, Nilma. 2010. Discursos sobre África e a Representação dos Afro-Brasileiros em Livros Didáticos de Países de Expressão Portuguesa. Comunicação e discussão de Projeto. CES – Centro de Estudos Sociais - Universidade de Coimbra.

Hasenbalg, Carlos. 2005. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Tradução Patrick Burglin. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ.

Martins, Aracy Alves. 2004. O Contexto Sócio-Cultural como Estratégia de Leitura no Livro Didático. VII CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. ID. 22. A DIVERSIDADE DE GÊNEROS E DE LINGUAGENS NAS PRÁTICAS ESCOLARES DE LETRAMENTO.

Martins, Aracy Alves. Discursos e representações sobre Relações Étnico-raciais nos Manuais Escolares em Países de Língua Portuguesa. Anais do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. <http://www.xconglab.ics.uminho.pt/> UMINHO, 2009.

Martins, Aracy Alves. 2010. Discursos Docentes sobre a África e Livros Didáticos em Países Lusófonos In: Dalben, A.; Diniz, J. ; Leal, L. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFMG.

Mata, Inocência. Outros temas e escritores são-tomenses. Laranjeira, Pires. 1995. Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa. Lisboa: Universidade Aberta.

Munanga, Kabengele & Gomes, Nilma L. 2006. O Negro no Brasil de Hoje. São Paulo: Global.

Ondjaki.2008. Há prendisajens com o xão (o segredo húmido da lesma & outras descoisas). Lisboa: Caminho.

Paulino, Graça. 1999. Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: ANPED. Texto encomendado: GT 10 - Alfabetização Leitura e Escrita.

Rojo, Roxane & Batista, A. A. G. (orgs.). 2003. Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita. Campinas: Mercado de Letras, p.125-152.

Santos, B. 2004. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: Santos, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para um vida decente. São Paulo: Cortez.

Santos, Boaventura S.; MENEZES, Paula (Orgs.). 2010. Epistemologias do Sul. SP: Cortez.

Silva, Paulo Vinicius B.; ROSEMBERG, Fulvia. 2008. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. van. Racismo e discurso na América Latina. São Paulo: Contexto.

Silva, Paulo Vinicius Baptista da. 2008. Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, Santuza A; Praxedes, Vanda. 2010. O livro didático de história e a questão etnicorracial: apontamentos para reflexão. NERA/FAE-UFMG.

Silva Júnia. Elisabeth R. 2010. Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do Ensino Fundamental. FaE/UFMG.(Dissertação: Mestrado).

Soares, M. B. O livro didático e a escolarização da leitura. http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/magda_soares.htm

Souza, Ana Lúcia Silva. 2011. Letramentos de reexistência - poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial.

Torgal, L. R. et al. 2008.. Comunidades Imaginadas: Nação e Nacionalismos em África. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Van Dijk, T. A. 2004. Prefácio: O giro discursivo. In: L. Iñiguez (Coord.). Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes.

ANEXOS: Imagens dos Manuais Escolares



Fig. 1 Fig. 2 Fig. 3 Fig. 4



Fig. 5 Fig. 6 Fig. 7 Fig. 8



Fig. 9 Fig. 10 Fig. 11 Fig. 12

POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO LINGUÍSTICAS DOS MIGRANTES ADULTOS NA UNIÃO EUROPEIA E EM PORTUGAL: PORTUGUÊS PARA TODOS

Filipa Cunha AMENDOEIRA⁷

Madalena CONTENTE⁸

RESUMO: A problemática da integração da população adulta de origem migratória tem, como grande prioridade, o conhecimento da língua oficial do país de acolhimento. As políticas de língua, com vista à sua integração, requerem orientações que atendem a especificidades próprias deste público-alvo e que os diferencia das necessidades e das medidas adotadas para o acolhimento, nos sistemas de ensino, de crianças e jovens oriundos de diversos continentes. Assim sendo, pretende-se, com este trabalho, num primeiro momento, descrever os diferentes contornos de que se reveste o perfil de “migrante”, em estreita correlação com aspetos jurídicos, sócio-profissionais e culturais entre país de origem e país de acolhimento. Reorientaremos a nossa reflexão para as medidas respeitantes às políticas de língua divulgadas pelo Conselho da Europa, com particular relevo para documentos de referência mais atuais, tais como, “Les langues dans les politiques d’intégration des migrants adultes” (2008) ou “Langues régionales, minoritaires et de la migration” (2009), em que as línguas devem assumir um estatuto de “inclusão social dos adultos migrantes”. Em seguida, divulgaremos as escolhas políticas e didáticas desenvolvidas por alguns países da União Europeia, num esforço de integração linguística e cultural desta população adulta, atendendo às diferentes necessidades pessoais, marcadas, sobretudo, pelo mundo laboral. Por fim, é nossa intenção circunscrever a problemática do ensino e da aprendizagem da língua oficial do país de acolhimento, em contexto migratório de adultos, ao caso específico de Portugal, nomeadamente as ofertas apresentadas pelas suas escolas públicas. Foi lançado, em junho de 2008, o Programa “Português para Todos – PPT”, resultante do apoio conjunto entre o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, e o Ministério da Educação português. Apresentaremos, então, uma síntese em torno de materiais de ensino, propostas pedagógicas e receptividade por parte deste universo de alunos no âmbito do “PPT”.

PALAVRAS-CHAVE: políticas linguísticas; migrantes adultos; União Europeia; ensino e aprendizagem; Português Para Todos.

1. Imigração na União Europeia

A Europa está no centro do fenómeno de atração migratória, num tempo em que emergem novas bacias migratórias regionais (Castles e Miller, 1998; Wenden, 2005; Pena Pires, 2007). Caracteriza-se pela intensificação dos movimentos migratórios Sul-Norte; Este-Oeste, pela produção de um número crescente de pedidos de asilo; pelo reagrupamento familiar; e pela existência de redes informais que pesam também na orientação dos fluxos.

Ao mesmo tempo, nos países de origem, os fatores que levam à saída multiplicam-se. Entre eles, a destabilização de países pobres e pouco democráticos, o crescimento de uma população jovem e sem emprego, as dificuldades de alojamento, a atração mitificada do modo de vida ocidental, veiculados pelos media omnipresentes.

Antigos países de partida passaram, quer a países de acolhimento, quer a ativas zonas de trânsito. O perfil dos migrantes é assim, muito diversificado (Wenden, 1993). Países como a Alemanha Federal ou a França surgem como pólos de atração da imigração; países a Este, tornaram-se zonas de saída, de acolhimento e de trânsito, tais como a Polónia, a Rússia e a República Checa; outros, como a Itália, a Espanha, Portugal ou a Grécia são, hoje, países de acolhimento. Cerca de 1/3 dos residentes estrangeiros, na Europa ocidental, são oriundos de países da comunidade europeia, 1/4 provenientes da Europa não comunitária, incluindo a Turquia, 1/5 oriundos de África e 1/10 vindos da Ásia.

Esta divergência de origens, para além de motivos de natureza económica, também se pode ligar ao passado colonial (França, Reino Unido, Portugal); à situação geopolítica (Alemanha); à existência de redes transnacionais (Europa do Sul); às grandes diferenças entre os migrantes. Constituem-se, portanto, novas correntes: marroquinos em Espanha e

Itália; albaneses em Itália e na Grécia; italianos na Alemanha e na Suíça. Contudo, muitos imigrantes desapareceram das estatísticas, adquirindo a nacionalidade do país onde se instalaram.

A Leste como a Sul da União Europeia, os trabalhadores qualificados ou altamente qualificados, estão mais ligados à expansão de companhias internacionais do que às aspirações pessoais. São o resultado de uma divisão mundial do trabalho e da restauração da economia mundial.

De entre os movimentos migratórios verificados no continente europeu destacaremos, em seguida, o perfil das populações migrantes que procuram a União Europeia para residir.

A população estrangeira que vive na União Europeia provém, sobretudo, da Europa extracomunitária (à exceção da Bélgica, da Irlanda e do Luxemburgo).

A África é o principal continente de origem em países como França, Itália e Portugal, enquanto Espanha acolhe uma proporção importante de originários da América Central e do Sul, “o que se explica pelo facto destes dois continentes terem sido antigas colónias” (EURYDICE, 2007: 32).

No início da década de 90, mais de 13 milhões de estrangeiros não europeus viviam legalmente nos 12 países da então designada Comunidade Europeia. Entre eles, 40% residiam em França e 60% na Alemanha e na Holanda. Deste grupo, a França absorveu a maioria dos naturais do Norte de África (argelinos, marroquinos e tunisinos), e a Alemanha ficou com o maior número de turcos.

Na Holanda, os turcos e os marroquinos, constituem a maioria dos imigrantes não europeus, enquanto a Grã-Bretanha se caracteriza pela preponderância de estrangeiros provenientes da Índia, das Antilhas e do Paquistão. As populações migrantes, segundo Riva Kastoryano, estão cada vez mais organizadas em redes transnacionais:

“Refugiam-se na solidariedade expressa pela nacionalidade, pela etnicidade e pela religião comuns, que atravessam as fronteiras da Europa, que veem como um novo espaço político de representação e de reivindicações coletivas.” (Kastoryano, 2005: 156-157)

O crescimento da população do *Magrebe*, desde 1974, está em grande parte associado à formação e ao reagrupamento de famílias. Este grupo populacional, de 1 400 000, na década de 70, mais do que duplicou na União Europeia, ao mesmo tempo que grande parte desta migração obteve naturalizações e aquisições de nacionalidade (J. Leman, 2005: 171).

Além da pressão migratória do *Magrebe* há, também, uma migração da África ocidental. Atualmente, a Itália serve de trampolim a África, formando-se, a partir daí, redes de migrantes africanos que depois se espalham pelos outros países da União Europeia. Na origem da migração africana residem, sobretudo, os conflitos étnicos que levam a um fluxo de refugiados, ou para os países mais próximos, ou para antigos países coloniais.

Ocorre, ainda, a situação da fuga de cérebros para a Europa, especialmente para França, onde existem cerca de 100 000 emigrantes africanos altamente qualificados.

Dos estrangeiros de origem europeia, a grande maioria dos imigrantes (90%) que reside e trabalha regularmente na Europa ocidental, é proveniente da Europa de Leste, na sua maioria da Polónia, e procuram países como a Alemanha (64%), a França, a Áustria, a Grã-Bretanha, a Itália e a Suécia, para trabalhos sazonais, num total de 814 000 pessoas. Há cerca de 400 000 migrantes polacos, estimando-se que ¼ destas pessoas representem empregos a tempo inteiro (Okolski, 2001). Também se encontram, não só refugiados dos Balcãs, com residência temporária, ou permanente, devido a conflitos interétnicos, na sua região de origem, como também populações ciganas (Mann, 2002).

⁷ CLUNL - Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Av. de Berna, nº 24, Lisboa – (Portugal) f.amendoeira@netcabo.pt

⁸ CLUNL - Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Av. de Berna, nº 24, Lisboa (Portugal) madalena.contente@gmail.com

E, por último, em menor número, surgem os russos, oriundos, quer da própria Rússia, quer de grupos minoritários do exterior da Rússia, cuja migração está associada a uma combinação, quer de procura de outras oportunidades de valorização das suas habilitações académicas e profissionais na Europa ocidental, quer de fuga a perseguições na sua região de origem.

Neste momento, o debate europeu gira em torno de três temas fundamentais: as condições para a admissão de imigrantes, a natureza dos seus direitos e os processos da sua integração nas sociedades europeias (I. Mota, 2005: 76). Os países europeus tentam, assim, elaborar uma política migratória comum, tanto para controlar os fluxos, como para harmonizar os estatutos jurídicos dos estrangeiros e as políticas de integração. Aqui, a dimensão europeia torna-se um quadro de referência necessário. Para os europeus comunitários, a livre circulação de pessoas, de trabalhadores e de candidatos à residência, num ou noutra dos Estados europeus, já foi assimilada.

Nos acordos de Schengen (texto intragovernamental e não comunitário) definem-se as noções de fronteiras “exteriores” comuns, devido à supressão do controlo das fronteiras “internas”, criando uma cooperação policial e judiciária sobre todos os que infringem as autorizações de permanência.

As políticas migratórias dos países europeus caracterizam-se por uma tendência global para a convergência de medidas a adotar no seio dos Estados-membros da UE a nível de aquisição da nacionalidade; da participação de estrangeiros na vida política; de benefícios sociais.

Muitos países europeus concedem um estatuto e uma residência aos refugiados “humanitários” (que são, muitas vezes, refugiados coletivos, grupos inteiros perseguidos), de acordo com as respostas nacionais de cada país, ditadas por tradições e acordos prévios. A Europa Comunitária tornou-se, desta forma, um modelo para outros países europeus (Suécia, Suíça, Áustria, Noruega), ou não europeus que praticam uma política de asilo mais liberal.

Contudo, apesar de se poder encontrar um denominador comum entre as razões que levaram determinados grupos populacionais a migrar, cada país, por razões históricas, económicas e sócio-afetivas representa, para estes, um pólo particular de atração, em que Portugal não escapa a este princípio, como teremos, em seguida, oportunidade de verificar.

2. Imigração em Portugal

De acordo com os dados referidos por Pena Pires (2007), atualmente vivem, em Portugal, cerca de 400 mil estrangeiros, representando entre 4% e 5% da população residente total e perto de 10% da população ativa.

Neste país, assiste-se a uma recessão económica, paralela à da imigração africana, hoje menor do que a imigração da UE, e do Leste, com o eventual regresso ou a remigração de muitos ucranianos e romenos, concentrada nos processos, formais ou informais, de reagrupamento familiar. Apenas se mantém intensa a imigração brasileira, que já deve ser dominante no conjunto da imigração em Portugal; o elevado crescimento das imigrações asiáticas, em particular do subcontinente indiano, contando com perto de 10 000 indivíduos, indianos e paquistaneses, com autorização de residência e de permanência.

A Área Metropolitana de Lisboa e o Algarve são as regiões em que os imigrantes e os seus descendentes têm mais visibilidade, mas recentemente apresentam maior dispersão geográfica (M. L. Fonseca, 2007: 107-111). O sistema de povoamento e a rede urbana têm um efeito estruturante fundamental na distribuição geográfica dos habitantes de nacionalidade estrangeira, embora com algumas diferenças:

- os brasileiros são os que mais se aproximam da distribuição concelhia da população portuguesa;
- os africanos dos PALOP apresentam maior grau de polarização na Área Metropolitana de Lisboa;
- as assimetrias no padrão de povoamento e de implantação territorial das distintas comunidades acentuam-se no

território do Continente, fora da aglomeração urbana de Lisboa;

- os imigrantes originários da Europa de Leste são os que apresentam um padrão geográfico mais disperso pelo território nacional, tendo um peso muito superior ao do conjunto da população residente no Ribatejo, no Alentejo e na Região do Oeste;
- os cidadãos da UE destacam-se dos restantes pela grande concentração no Algarve.

Reorientaremos, em seguida, a nossa reflexão para as medidas respeitantes às políticas de língua divulgadas pelo Conselho da Europa.

2. 1. Políticas de Língua do Conselho da Europa.

A partir do Seminário *L'integration linguistique des migrants adultes* (Conselho da Europa, 2008a), que contou com a participação de representantes dos países da União Europeia para as questões da educação da população migrante, surgiram alguns princípios relativos à constituição da oferta formativa. Tomámos, como referência, um documento designado por *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes* (Conselho da Europa, 2008b), do qual retirámos algumas orientações que adiante se apresentam, com vista à construção de cursos de língua não materna dirigidos a este público-alvo:

- a formação deve partir de uma análise de necessidades, imediatas ou a longo prazo, partindo do *QECR para as línguas* (2001) e *do Guia para a elaboração de Políticas Linguísticas Educativas* na Europa– PARTE III (2007);
- os conteúdos devem ser definidos a partir de situações comunicativas reais (pedir informações, elaborar um CV...);
- os objetivos de formação devem ser enunciados em termos de perfis de competência (por exemplo, A1 para a leitura e a escrita e A2 para a oralidade);
- os descritores dos níveis de referência, para determinar os conteúdos linguísticos, devem ser os mesmos que o *QECR* enuncia em relação às línguas, uma vez que este documento contempla contextos de língua não materna;
- sempre que se opte por aplicar um teste de nível, este deve ser concebido de forma funcional, com um nível de exigência distinto do de um locutor nativo;
- as formas de ensino devem ter em conta os hábitos educativos dos formandos;
- as aprendizagens devem ser objeto de um controlo sistemático;
- os professores devem ter formação específica na área;
- a avaliação sumativa deve ser encarada como um dos momentos do processo formativo;
- o ensino escolar deve articular-se com as experiências que estes adultos têm da vida em sociedade, do seu país de origem, de outros locais por onde tenham passado.

Se, para os migrantes recém-chegados, a prioridade é a aprendizagem da língua oficial do país onde chegam, da parte do professor deve haver um espaço para as línguas de origem desta comunidade. Pode, em contexto de ensino e aprendizagem, momentos específicos para que os aprendentes possam exprimir os hábitos linguísticos das suas comunidades de comunicação recorrendo, eventualmente, ao auxílio de uma terceira língua.

Os dispositivos de ensino devem possibilitar construir-se formações adaptáveis, motivadoras e eficazes, de modo a manter esta população em cursos de língua, indispensáveis para a sua sobrevivência profissional e social no país de chegada.

O perfil heterogéneo dos migrantes adultos também se reflete:

- no tipo de aprendizagem necessária em relação à língua do país de acolhimento, de acordo com as suas características individuais, i.e., se são ou não escolarizados, se dominam uma língua estrangeira e em que contexto;
- no tipo de processo migratório, ou seja, se se trata de alguém recém-chegado, se representa uma breve estada neste país, se é de longa duração ou definitiva.

Assim, as formações disponíveis devem ser abertas, em função das necessidades e dos momentos da migração de cada pessoa. Devem excluir a resposta única a nível do tipo de curso, de teste, de nível de competência a alcançar, de conteúdos culturais ou de modalidades de ensino (Conselho da Europa, 2010: 6).

Em seguida, divulgaremos as escolhas políticas e didáticas desenvolvidas por alguns países da União Europeia, num esforço de integração linguística e cultural desta população adulta, atendendo às diferentes necessidades pessoais, marcadas, sobretudo, pelo mundo laboral.

2. 2. Opções de ensino e de aprendizagem em Países da União Europeia.

No conjunto dos países da União Europeia, a partir dos textos *Linguistic integration of adult migrants in Europe* (2004) e *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes* (2008), divulgados pelo Conselho da Europa, destacam-se procedimentos comuns no modo como as comunidades de migrantes adultos frequentaram cursos de língua (básicos, intermédios...).

A nível organizativo, de acordo com modelos de gestão administrativa autónomos (ou não) nas questões de educação, há sempre uma estreita ligação com representantes locais das comunidades de imigrantes, meios linguísticos e culturais, e as entidades proponentes dos cursos de formação – ligação entre Ministério da Educação e do Trabalho para as questões do mundo laboral. Os cursos são financiados por entidades públicas, comunitárias, ou empresas privadas (multinacionais), realizam-se em Escolas, Municípios, Associações, empresas, institutos, Universidades e em horário pós-laboral.

A nível didático, o adulto migrante, recém-chegado, frequenta, em situação de imersão, um curso de língua, de acordo com os níveis de proficiência previstos pelo *QECR*, geralmente organizado em regime modular. No final, o aprendiz obtém um certificado com a indicação do Nível de desempenho obtido. Na generalidade dos países da União Europeia, esta é uma das condições comuns com vista à obtenção da nacionalidade do país de acolhimento.

Portugal também segue esta dinâmica organizativa no que diz respeito à oferta de Cursos de Língua para estrangeiros.

3. 1. Programa Português para Todos – PPT

O Programa “Português para Todos – PPT”, lançado em junho de 2008, e gerido pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI I.P.), vem veicular o apoio ao acesso a direitos de cidadania no âmbito de uma política de imigração inclusiva.

Estes cursos são desenvolvidos com base num referencial oficial adotado pelo Estado Português, o “Português para Falantes de Outras Línguas”, certificam ao nível do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, mas também a nível nacional, com a aprovação do regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações pelo Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro; com o Plano para a Integração dos Imigrantes, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 63-A/2007, de 3 de maio e com a Lei da Nacionalidade, requerem como um dos requisitos o conhecimento suficiente da língua portuguesa, tal como dispõem, respetivamente, os artigos 25º do Decreto-Lei nº 237 – A/2006, de 14 de dezembro, e 80º e 126º da Lei nº 23/2007, de 4 de julho.

3. 2. Unidade/UFCD

A Unidade/UFCD está organizada em vários subtemas, cada uma delas é dependente da temática geral, mas com suficiente autonomia entre si, permitindo um ensino e aprendizagem adequados aos interesses e motivações dos

formandos/aprendentes.

As UFCD(és) estão organizadas nas temáticas e distribuição de horas seguintes: A1

UFCD 6452 - Eu e a minha rotina diária – 25 h
 UFCD 6453 - Hábitos alimentares, cultura e lazer – 25 h
 UFCD 6454 - O corpo humano, saúde e serviços – 25 h
 TOTAL – 75 h

A2

UFCD 6455 - Eu e o mundo do trabalho – 25 h
 UFCD 6456 - O meu passado e o meu presente – 25 h
 UFCD 6457 - Comunicação e vida em sociedade – 25 h
 TOTAL – 75 h
 A1 + A2 = 75h + 75h = 150 horas

B1

UFCD 6397UI - Eu, a sociedade e a cultura – 25 h
 UFCD 6398UI - Eu e os outros – 25 h
 UFCD 6399UI - Atualidade cultural – 25 h
 TOTAL – 75 h

B2

UFCD 6400UI - Sociedade e projetos de vida – 50 h
 UFCD 6401UI - Atualidades – 25 h
 TOTAL – 75 h
 B1+B2 = 75h + 75h = 150 horas

Nível Básico: A1+A2= 6 UFCD de 25h cada
 (dá equivalência a teste de conhecimento da língua portuguesa)
 Nível Intermédio: B1+B2= 4 UFCD 25h+50h 2x
 (todas as UFCD têm precedência entre si)

3. 3. Requisitos e formação

A imersão linguística assume particular relevo para estes aprendentes devido à necessidade intrínseca do conhecimento da Língua, como meio de se estabelecerem no país de acolhimento.

A aprendizagem da língua surge, deste modo, como a oportunidade para os formandos melhorarem a qualidade de vida através da integração na sociedade em que se inserem.

A oferta dos Cursos de PPT é feita em estabelecimentos de ensino da rede pública e Centros de Formação

Os requisitos são os seguintes:

- quaisquer habilitações literárias;
- ações com 150h de formação;
- formações de tipo modular, por UFCD;
- avaliação formativa e sumativa;

- certificação expressa em “Com aproveitamento”.

4. 1. Imersão linguística e aquisição da Língua

A imersão linguística assume particular relevo para estes aprendentes devido à necessidade intrínseca do conhecimento da Língua, como meio de se estabelecerem no país de acolhimento.

Ao poderem participar como atores sociais, em todos os eventos comunicativos, nos diferentes contextos situacionais, articula-se a aprendizagem da Língua Portuguesa com as necessidades e os interesses dos aprendentes, mas também com a realidade socioeconómica, política e cultural em que se inserem.

A compreensão dos diferentes modelos socioculturais desenvolve uma proficiência comunicativa na língua da sociedade de acolhimento.

No processo de ensino e aprendizagem, fomenta-se a participação e estimula-se a cooperação entre todos.

Promove-se o desenvolvimento de hábitos de trabalho e de autonomia dos formandos na estruturação do seu próprio “saber” e “saber fazer”.

A aprendizagem da língua surge, deste modo, como a oportunidade para os formandos melhorarem a qualidade de vida através da integração na sociedade em que se inserem.

O recurso a ferramentas essenciais para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas em língua portuguesa são processos utilizados frequentemente no contexto de ensino como:

- recurso à Internet;
- materiais autênticos são (meios dinâmicos e motivadores), constituindo um excelente recurso em forma textual ou através de outros meios comunicacionais de áudio, vídeo, imagens, fotos, entre outros.

A proficiência adquirida do aprendente/formando revela os esforços de aprendizagem relativamente às unidades ministradas numa dimensão vertical de progresso, resultando de aprendizagens feitas fora do sistema escolar que poderemos designar do tipo de enriquecimento marginal.

A sequencialidade das aprendizagens linguísticas deve obedecer ao princípio da continuidade longitudinal regendo-se sempre pelos objetivos a concretizar para cada unidade.

Compete aos professores/formadores refletirem cuidadosamente sobre a natureza das aplicações e das diversas ferramentas como ambientes personalizados de aprendizagem propiciando a abertura, a partilha, a comunicação, a interação de informação e conhecimento, fomentando uma cultura participativa.

A competência sociolinguística é fundamental pois exige conhecimentos e capacidades para adquirir a dimensão social do uso da língua, nomeadamente os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as diferenças de registo.

Os aprendentes/formandos intervêm:

- de forma autónoma e responsável;
- o docente deverá estar disponível para resolver dúvidas e dificuldades;
- haver troca de interação, desenvolvendo competências essenciais para uma estabilização efetiva nos planos emocional e afetivo.

Numa aprendizagem construtiva o aprendente procura uma motivação intrínseca ao seu ritmo e ao seu conhecimento criando ruturas com saberes anteriormente adquiridos.

O Formando deve desenvolver uma interação e competências essenciais:

- à construção da sua cidadania ao (expor, argumentar, decidir e comprometer-se).

O aprendente ao expor a sua visão do mundo:

- confronta-se com outras vivências e perspetivas de vida diferentes;
- apresenta as suas razões, e ou aceitando outras conceções do mundo.

Para uma eficaz aquisição da língua realçamos as competências comunicativas que compreendem:

- as competências linguísticas; as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas.

A competência sociolinguística é fundamental pois exige conhecimentos e capacidades para adquirir a dimensão social do uso da língua, nomeadamente os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as diferenças de registo, entre outras.

4.2. Aquisição da Língua e política de imigração inclusiva

Os cursos de Português para Todos – PPT proporcionam uma estratégia de apoio à integração no mercado de trabalho, na medida em que estes existem cursos de português técnico nas áreas do comércio, hotelaria, cuidados de beleza, construção civil e engenharia civil acessíveis à comunidade imigrante residente em Portugal.

Na implementação deste Programa são fomentadas parcerias com Associações de Imigrantes e outras associações integradoras de imigrantes, assim como escolas e centros de formação, meios que vão ao encontro de necessidades específicas.

Referências Bibliográficas

Amendoeira, Filipa M. L. C. (2009) *Políticas Linguísticas para as Comunidades Migratórias e o Conselho da Europa*, Lx, Universidade Nova de Lisboa.

Castles e Miller (1998). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. Basingstoke: Macmillan, 2ª ed.

Conselho da Europa:

(2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*. Lisboa: Ed. ASA.

(2007). *De la Diversité Linguistique à L'Éducation Plurilingue: Guide pour l'Elaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe*. J.-C. Beacco et M. Byram (dir.). Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques. <http://www.coe.int/lang/fr>

(2008a). *Linguistic integration of adult migrants in Europe*. J.-C. Beacco (dir.). Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques. <http://www.coe.int/lang/fr>

(2008b). *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*. J.-C. Beacco (dir.).

Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques. <http://www.coe.int/lang/fr>

(2009). *Langues régionales, minoritaires et de la migration*. J.-C. Beacco (dir.). Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques. <http://www.coe.int/lang/fr>

EURYDICE (2007). *Intégration scolaire des enfants de immigrants en Europe*. Strasbourg: Commission européenne. <http://www.eurydice.org>

Fonseca, M. L. (2007). "Inserção Territorial - Urbanismo, Desenvolvimento Regional e Políticas Locais de Atração" in *Imigração: Oportunidade ou Ameaça? - Recomendações do Fórum Gulbenkian Imigração*. António Vitorino (org.). Estoril: Princípia ed., 107-150.

Grosso, Maria José; Tavares, Ana; Tavares, Marina (2009). *O Português para Falantes de Outras Línguas: O Utilizador Independente no País de Acolhimento*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Kastoryano, R. (2005). "Participação e cidadania transnacionais: os imigrantes na União Europeia" in *Globalização e Migrações*. Org. António Barreto, nº 38. Lisboa: ICS, 145-166.

Leman, J. (2005). "Europa do Norte: da emigração e semelhança à diferença e globalização mediada" in *Globalização e Migrações*. António Barreto (org.), nº 38. Lisboa: ICS, 167-190.

Mann, A. B. (2002). "Romany people in Slovakia and their identity" in *Kolor, Journal on Moving Communities*. Antuérpia: Garant.

Mota, I. (2005). "Apresentação" in *As Novas Fronteiras da Europa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Dom Quixote, 75-79.

Okolski, M. (2001). "Migrations from Eastern Europe to the European Union, with particular reference to Belgium" *workshop* organizado pelo *Center for Equal Opportunities and Opposition against Racism*. Bruxelas, 23 março.

Pires, R. P. (2007). "Fluxos Migratórios: Dinâmicas e Modos de Gestão". in *Imigração: Oportunidade ou Ameaça? - Recomendações do Fórum Gulbenkian Imigração*. António Vitorino (org.). Estoril: Princípia ed., 45-64.

Português Língua Não Materna Metodologias e Materiais. 2009. Seminário Fundação Calouste Gulbenkian, Lx, ILTEC, APP.

Wenden, C.: (1993). "Introduction: Migrations et Relations Internationales" in *Le Défi Migratoire. Questions des relations internationales* sous la dir. Badie, B. et Wenden, C.

W. Paris: Presses de Sciences Po, 11-26.(2005). *Atlas des Migrations dans le Monde*. Paris: Autrement.