



Marcelino Leal – Professor na E.B. 2,3 Dr. António João Eusébio

Isabel Sanches – Investigadora do Ceief e professora na ULHT

PORTUGUÊS PARA TODOS: ESTREITA RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA, INTERCULTURALIDADE E INCLUSÃO SOCIAL

RESUMO

Para existir inclusão, as leis não são o suficiente. Mais importante é haver uma correta forma de sentir e agir por parte do público em geral, não anulando a diferença (seja física, cognitiva, cultural, linguística ou religiosa).

No que diz respeito aos imigrantes, as comunidades locais de acolhimento têm um papel importante na promoção da inclusão e igualdade de oportunidades, passando isto também pelo ensino da Língua Portuguesa [LP]. E, como adjuvante em todo este processo, aparece o formador do curso de Português Para Todos [PPT], com atuação em três ambientes (sala de aula, escola e comunidade local) e com três responsabilidades básicas: envolver o imigrante nas situações de comunicação em LP, tornando-a um facilitador e não um obstáculo e fator de diminuição; sensibilizar e dinamizar a comunidade socioeducativa, atribuindo à LP o devido destaque no processo da inclusão; e promover uma interculturalidade dinâmica, estreitando as relações formandos-escola-comunidade.

E foi este o trabalho que se realizou numa escola do Algarve com cidadãos imigrantes do norte da Europa, resultando num Trabalho de Projeto de mestrado intitulado *Português Para Todos: a aprendizagem da Língua Portuguesa como*

facilitadora da Interculturalidade e da Inclusão Social. Depois da investigação teórica e de campo (com recurso a métodos de pesquisa e de análise de informação), foi possível conhecer melhor as temáticas abordadas, o curso de PPT (objetivos e organização), a entidade formadora, os formandos, o contexto local, a situação inicial a ser mudada e traçar os objetivos e o plano de intervenção.

O Trabalho de Projeto realizado permitiu tornar visível o contributo que o curso de PPT pode dar quer na aprendizagem da LP quer na interculturalidade assentes numa dinâmica educativa que ocorra tanto na sala de aula como no seio da comunidade escolar e local.

Tratou-se de um trabalho de investigação-ação pertinente por: divulgar exemplos de trabalho e de valoração social que podem ser seguidos, melhorados e adaptados a outros contextos; e por deslocar a investigação para os locais alvo de intervenção, o que possibilita avaliações e reflexões constantes e, portanto, uma paulatina construção do saber.

Palavras-chave: Português Para Todos; Língua Portuguesa; Inclusão; Interculturalidade; Investigação-ação.

ABSTRACT

Portuguese for all: close relationship between the Portuguese language and the cultural and social inclusion

The laws are not enough so that there can be inclusion. Even more important is the existence of a correct way of feeling and acting by the public in general, not cancelling the difference (whether physical, cognitive, cultural, linguistic or religious).

As far to what immigrants is concerned, the local host communities have an important role in promoting inclusion and equal opportunities, and the teaching of the Portuguese Language is an important way of doing so. And, as an adjunct in this process, the trainer of the course Portuguese for All operates in three different environments (classroom, school and local community) and has three basic

responsibilities: to involve immigrants in situations of communication in Portuguese, making it a facilitator and not an obstacle and reduction factor; raise awareness and boost socio-community, giving emphasis to the Portuguese language in the process of inclusion; and promote intercultural dynamics, strengthening the relations graduates-school-community.

And it was this work that took place at a school in the Algarve with immigrant citizens of northern Europe, resulting in a Master's Project Work entitled *Portuguese for All: the learning of Portuguese as a facilitator of interculturalism and social inclusion*. After the field and theoretical research (using research methods and data analysis), it was possible to better understand the themes, the course of Portuguese for All (objectives and organization), the training institute, the students, the local context, the initial situation to be changed and outline the goals and intervention plan.

The project work has allowed us to make visible the contribution that the course of Portuguese for All can give not only to the learning of the Portuguese language but also to the intercultural education based on a dynamic that occurs both in the classroom and within the school and local community.

It was a relevant research work because it gives examples of work and social valuation that can followed, improved and adapted to other contexts; and it also moves the research to the target places of intervention, which allows assessment and constant reflections and thus a gradual construction of knowledge.

Keywords: Portuguese for All, Portuguese Language, Inclusion, Interculturalism, research work

INTRODUÇÃO

O presente texto aborda a temática da aprendizagem da Língua Portuguesa [LP] por parte de falantes adultos de outras línguas, assim como a sua inclusão social assente em relações interculturais nas mais variadas situações do quotidiano.

Esta é uma temática cada vez mais importante devido ao sempre atual movimento migratório e aos debates em torno da problemática da inclusão dos cidadãos portadores de deficiência. No entanto, esta inclusão só se efetiva se houver uma mudança de mentalidade a nível macrossocial. Não basta debater, assistir a seminários, legislar e investigar. Isto é importante por permitir a partilha de ideias e experiências, a ampliação de conhecimentos e uma tentativa de evitar comportamentos desviantes. Contudo, mais importante é transformar as ideias e os saberes em práticas enquanto cidadãos e profissionais. E, no que toca concretamente aos estrangeiros (objeto de estudo neste trabalho), saber utilizar a língua do país de acolhimento nos diversos contextos do dia-a-dia constitui uma mais-valia para se conseguir uma igualdade de oportunidades. Portanto, esta é mais uma das nossas responsabilidades: para além da tolerância, do respeito e da inclusão, é preciso que lhe ensinemos e possibilitemos a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Neste sentido, os cursos de Português Língua Estrangeira [PLE] assumem um papel preponderante, com elevado destaque para o curso PPT, curso que inova e se distancia da simples ideia de um curso de português para estrangeiros ao conjugar três áreas indissociáveis, a saber: língua portuguesa, inclusão social e interculturalidade. Isto significa que o formador de PPT terá de atuar em diversos contextos e cumprir três objetivos gerais de crucial importância para o bom desempenho e a boa vivência dos imigrantes no país de acolhimento. Destes objetivos, a aquisição da LP de nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas [QECR] aparece como trampolim para se concretizarem os outros dois. Esta é uma exigência decretada para se

aceder à Nacionalidade Portuguesa, à autorização de residência permanente e ao estatuto de residente de longa duração e em geral às questões de cidadania e às relações/tarefas quotidianas.

Este curso iniciou-se no ano letivo 2008-09 e é coordenado a nível central pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural [ACIDI]. Atualmente, o curso está no seu quarto ano e a documentação de experiências provenientes do contacto com estes formandos e da aplicação do referencial *Português para falantes de outras línguas* e de outros documentos surgidos no ano letivo 2010-11 – iniciativa da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular [DGIDC] – ainda não foram executadas e, conseqüentemente, apresentadas ao grande público.

Assim, consideramos que o Trabalho de Projeto realizado tem todo o interesse no sentido de divulgar práticas de ensino direcionadas para a LP e a inclusão social/interculturalidade. Isto quer dizer que os aspetos semântico e pragmático da língua não podem ser descurados. A LP não se aprende nem ensina desgarrando-a da realidade, dos contextos de uso. E, para além desta finalidade, com o este trabalho, cumpriu-se ainda a função de sensibilizar a comunidade para a importância e necessidade de se apoiar a diferença, estabelecendo um diálogo aberto, para que se crie uma sociedade coesa e verdadeiramente social, sendo a LP um facilitador e não um obstáculo ou fator de diminuição do Outro.

Deste modo, todo o trabalho de campo foi realizado à volta da LP aplicável nos diferentes contextos da vida diária quer para a realização de tarefas quer nas relações interpessoais e do trabalho com a sociedade escolar e local, aproveitando diversas temáticas para criar envolvimento e proximidade entre os estrangeiros e a comunidade onde residem e estudam.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1. Português Língua Estrangeira e inclusão social

Um dos trabalhos a fazer relativamente à inclusão social dos cidadãos estrangeiros é facilitar-lhes o acesso à aprendizagem da LP. A língua do país de

acolhimento não pode servir de obstáculo e de fator de diminuição do Outro. Como está escrito na Portaria n.º 1262/2009, de 15 de Outubro, o “ensino do Português como língua não materna [surge como um] fator gerador de uma maior igualdade de oportunidades para todos”.

Neste sentido, dever-se-ão proporcionar todas as condições necessárias para a aquisição do nível de competência linguística indispensável, para que se possa aceder à cidadania, conhecer os seus direitos e cumprir os seus deveres, se desenvolver pessoal, familiar, cultural e profissionalmente e até mesmo aceder à nacionalidade ou à autorização de residência permanente ou ao estatuto de residente de longa duração. Desconhecer a LP significa tornar-se mais vulnerável e dependente. Por isso, poder aprender a LP

é poder adquirir os meios de comunicar, interagir, compreender, defender-se, confrontar-se com uma outra cultura e com outros códigos, é poder escolher e abrir-se aos outros. É preciso falar, compreender, ler, escrever em português para aceder ao mercado de trabalho, encontrar alojamento, pedir autorização de permanência no país, poder acompanhar a escolaridade dos filhos, aceder aos cuidados de saúde, compreender e participar na vida social, política, cultural... (Grosso, Tavares & Tavares, 2008: 5).

Lendo com atenção as palavras acima transcritas, depreende-se que as necessidades comunicativas desta heterogeneidade populacional se prendem com a compreensão/expressão oral e escrita resultantes “das situações da vida quotidiana, das interações com os portugueses nos múltiplos contactos da vida social e profissional e das tarefas que, neste contexto, e numa língua outra que não a sua, têm de realizar” (Grosso *et al.*, 2008: 8). Estas pessoas, vivendo em Portugal, sentem que a aprendizagem da LP lhes faz falta para o dia-a-dia. Como dizem os mesmos autores (2008: 13), não querem aprender Português por razões turísticas, mas pelo facto de se “ter necessidade da língua para se estabelecer (e manter) no país de acolhimento, surgindo a aprendizagem da língua-alvo como a oportunidade para melhorar a qualidade de vida pela integração na sociedade em que se insere”.

Outro exemplo da importância da LP para a inclusão social dos imigrantes são as palavras de Lúcia Duarte, representante dos caboverdeanos residentes no concelho do Seixal. No dia 16 de Novembro de 2009, aquando da reunião da comunidade imigrante para debater os problemas e dificuldades de integração a nível escolar e do emprego,

disse que “muitos dos jovens, devido às dificuldades linguísticas, se sentem marginalizados e tendem a isolar-se, o que dificulta o trabalho de integração que é necessário desenvolver com eles” (Luís, 2009: 4).

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

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

Em consequência, espera-se que a escola, enquanto elemento com um papel de relevo na origem e consolidação da educação inclusiva, não permita preconceitos face ao bilinguismo das crianças filhas de imigrantes. A Língua Materna [LM] destas crianças não pode ser considerada um fator que diminui as potencialidades dos alunos. A única preocupação dos profissionais de educação deverá ser a de incentivar e apoiar estes alunos e seus pais para a aprendizagem da LP, sempre com a colaboração da sociedade civil e política, uma vez que a sua aprendizagem e utilização representa um instrumento essencial para a inclusão das inúmeras culturas que existem em Portugal.

Um exemplo desta preocupação é a existência de cursos de PLE, de entre os quais se destaca o curso de PPT. Este trabalho ao nível da LP é uma urgência, pois os contactos entre os estrangeiros e os portugueses se tornam cada vez mais intensos: nas ruas, nos supermercados, nos transportes públicos, nos serviços, nas escolas... E, para que isto aconteça com sucesso, é necessário que os imigrantes dominem a língua do país de acolhimento. Por isso é que o Governo Português tem tomado sérias iniciativas, no sentido de facultar aos estrangeiros a possibilidade de compreender, falar e escrever Português facilitando assim a sua inclusão sociocultural, profissional e escolar.

Neste último aspeto, o escolar, é importante que sejam criadas todas as condições para que os filhos dos imigrantes não se sintam inferiores nem se afastem em relação à língua e à cultura veiculadas pela escola. É necessário que as comunidades docente e discente aceitem e apreciem as particularidades dos novos alunos: valorizem a

sua língua e cultura de origem, estimulem a participação dos pais, a aprendizagem cooperativa, entre outros aspetos, no sentido de contribuir para que as escolas se tornem eficazes no combate ao insucesso e abandono desses alunos, que por vezes são os primeiros passos para a exclusão social. Como dizem Gouveia e Solla (2004: 20),

muitas crianças que frequentam as escolas do ensino básico têm dificuldades de integração e de aprendizagem justificadas, na maior parte dos casos, pelo fraco domínio do Português, língua em que são feitas todas as outras aprendizagens e que, no caso de muitas dessas crianças, não é língua materna.

A aprendizagem de uma língua implica duas facetas: por um lado, conhecer o seu funcionamento, ou seja, as suas regras, os seus códigos e, por outro lado, conhecer o seu uso social, isto é, o seu funcionamento nas situações comunicativas. Aprender o funcionamento e a estrutura dessa língua é indispensável para que exista um uso correto dessa mesma língua, imprescindível tanto em situações de escrita como de oralidade. Todavia, os conhecimentos de funcionamento da língua devem ser postos ao serviço da comunicação em contexto social. “O conhecimento de uma língua implica ter em consideração o desenvolvimento da competência linguística e da competência comunicativa” (Santos, 2002: 42), pois é a partir dos intercâmbios linguísticos que realmente se aprende e se usa a língua.

A aquisição de uma língua não é uma actividade passiva. É sim um processo activo do aluno em interacção com o ambiente linguístico ao qual se encontra exposto e com o meio físico e social. Portanto, a aquisição surge da necessidade de o indivíduo agir sobre o meio, de interagir com as pessoas e de se integrar nesse meio social e cultural (Santos, 2004a: 15).

Isto significa que o ensino-aprendizagem de PLE terá de ir para além da gramática. Para responder às necessidades prioritárias dos cidadãos imigrantes, torna-se necessário correlacionar o ensino da LP com os fatores socioculturais e comunicativos. E, se este percurso deve existir mesmo quando a LP é LM, maior imperativo existe se se tratar de Português Língua Não Materna [PLNM].

O ensino-aprendizagem do PLNM deve privilegiar a comunicação natural, partindo de situações vivenciadas e correntes. Isto “significa que a aprendizagem deve

ter uma forte dimensão comunicativa, assente em atos significativos de fala, leitura e escrita, em que a língua é utilizada e trabalhada da forma como existe na sociedade” (Santos, 2004b: 5). É necessário criar situações de aprendizagem em que falar, ler e escrever não apareçam como meros exercícios mecânicos, sem sentido e desnecessários, mas sim como atos comunicativos com finalidades específicas decorrentes do social. Só assim é que a LP será vista como uma necessidade e um instrumento de comunicação. Assim, Santos (2004b: 18) recomenda que se criem situações de comunicação significativas para o aprendiz, que o professor não tenha o monopólio da palavra e que os aprendentes sejam “orientados nas suas descobertas de linguagem através de um método ativo que recorra à ‘objetivação’ e à ‘indução’”.

Valorizando-se cada vez mais a componente comunicativa, permite-se igualmente o desenvolvimento da destreza da interação oral, aspeto importante da língua que convém dominar se se deseja uma mais fácil integração social. Não nos esqueçamos que, sobretudo para os estrangeiros, as relações sociais assentam maioritariamente na interação oral.

O fator comunicativo e social está implícito na aprendizagem da língua e “facultar ao indivíduo migrante o conhecimento da língua do país onde agora se encontra é uma responsabilidade da sociedade de acolhimento” (Grosso *et al.*, 2009: 5). Primeiro, é essencial deixar as pessoas à vontade, pois, quando não se tem receio de errar e de se expor, as probabilidades de sucesso são maiores. Por outro lado, é útil que a sociedade seja inclusiva, que acolha quem está a aprender, para que este tenha acesso e esteja exposto a uma ampla quantidade de informação, garante de uma melhor aprendizagem da língua. Contudo, esta aprendizagem linguística e comunicativa só acontece se as pessoas do meio social usarem nas suas relações a língua que se deseja que o Outro aprenda. Por outro lado, no caso da aprendizagem de uma L2 ou LE, o aprendente desta língua fará mais facilmente a transição da gramática da sua LM para a gramática da língua que está a aprender, se realmente estiver em contacto com essa língua, expondo-se o mais possível. Daqui se conclui que a sociedade poderá ensinar facilmente a sua língua a um cidadão que a está a aprender. Não precisa de agir como um professor. Basta deixar os aprendizes à vontade, acolhê-los na sociedade, com

tolerância e respeito, e usar a língua-alvo nas relações sociais, sempre com calma, paciência e condescendência.

A língua deve ser trabalhada mediante dois princípios: como objeto de estudo e como instrumento de comunicação. E este aspeto também deverá ser considerado no ato da avaliação, de maneira que esta não dê prioridade apenas a uma parte desta língua: a componente escrita, como normalmente acontece. Todos os domínios têm de ser avaliados: a língua em si mesma e os domínios oral e escrito (Santos, 2004b).

2. Interculturalidade

2.1. Definição e importância

A partir do ano 2000, o panorama alterou-se tanto em quantidade como em diversidade, sendo necessário estabelecer-se entre as diferentes culturas um diálogo aberto, assente na tolerância, na inclusão e na cooperação. Este diálogo, como expôs Batelaan (2003: 5), no Conselho da Europa em Estrasburgo,

supõe a troca de informações e de opiniões a fim de promover a compreensão mútua entre pessoas de origens sociais, geográficas e culturais diferentes ou que tenham convicções e interesses diferentes. Esta compreensão mútua é uma das condições necessárias para a coexistência pacífica. Na nossa sociedade, para existir convívio, são necessárias a tolerância, a inclusão e a cooperação nos diferentes sectores, nos lugares de trabalho e nas instituições (escolas, centros socioculturais e clubes).¹

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

¹ Tradução dos autores.

enriquecimento mútuo. São necessárias as inter-relações e os intercâmbios de saberes, de experiências e de culturas, não relegando para segundo plano a cultura dos imigrantes. A par da cultura do país de acolhimento (que não deve ser tida como superior), todas as outras existentes deverão ser consideradas e aceites na sua forma global.

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

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

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

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

Interculturalidade fundamenta-se na interação e reciprocidade entre pessoas ou grupos humanos que pertencem a culturas diferentes, que coexistem no mesmo espaço e que se respeitam. Só uma educação intercultural é que abre a mentalidade das pessoas e promove a resolução (não violenta) de conflitos que surgem ao nível das relações humanas decorrentes de diferenças étnicas, religiosas e culturais. Educar os jovens na base da compreensão pela diversidade e pela diferença é uma forma de os tornar mais participativos e mais aptos à comunicação entre eles e entre gerações.

Portugal é hoje um lugar onde vivem e se cruzam pessoas com uma grande diversidade de experiências e de hábitos. O contacto com outros modos de vida, valores e crenças não se pode contornar. E não se deve sequer tentar, pois esta é uma

oportunidade de aprender a comunicar com o Outro, a não rotular as pessoas e a conhecer várias culturas sem precisar de se deslocar.

No entanto, educação intercultural não significa apenas tolerância e respeito em termos de hábitos, costumes, valores, religiões e línguas. Como disse Batelaan (2003: 7),

O respeito pela diversidade supõe a tolerância assim como a abertura para as qualidades próprias do “outro”, por exemplo as suas capacidades intelectuais. A diversidade não se limita às diferentes origens culturais, mas inclui também todas as facetas duma pessoa, nomeadamente o seu sexo, seus talentos, interesses, suas competências e seus conhecimentos, etc...²

Ser intercultural não só significa ser tolerante e solidário com a diferença cultural, mas também respeitar os ritmos, formas e estilos de aprendizagem diferentes do Outro. Educação intercultural inclui também “o ensino diferenciado e a igualdade de oportunidades para os grupos minoritários que frequentem uma escola, que, por natureza, é para todos (e não só para alguns) alunos” (Lopes-Cardoso, 2008: 25).

Isto é que é pensar certo. Estar disponível para o risco, aceitar o novo, não o negando só por ser novo.

2.2. Escola e sociedade interculturais

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

² Tradução dos autores.

caso não se verifique esta última situação, a discriminação contínua, sendo o que acontece muito com filhos de estrangeiros e alunos em situação de deficiência.

E Pedro (2009: 48), na mesma senda de Carvalho (2009) e Rodrigues (2006), chama a atenção para esta exclusão mais subtil ao dizer que a reflexão sobre os modelos de integração está confinada aos académicos e ainda “não transpôs os átrios sábios das universidades. A reflexão não chegou ainda [...] ao público em geral”. Se as leis são importantes, realmente indispensável é o trabalho de sensibilização da opinião pública, de apoio ao associativismo imigrante, a gestão inteligente do fenómeno migratório, a cooperação e a atitude humanista. As leis e os discursos tornaram-se rapidamente inclusivos, mas as práticas só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas.

Contudo, a mudança pode acontecer. E, neste campo, a escola tem um papel de crucial importância, criando uma educação para todos que realmente aconteça, por meio da garantia da igualdade de oportunidades na aquisição das competências necessárias para a integração ativa no mundo. A escola é para as famílias imigrantes o espaço que permite uma mais fácil integração na sociedade de acolhimento, desde que se adeque à sua realidade, apostando numa pedagogia inclusiva e intercultural, na valorização das opções vocacionais dos estrangeiros e das suas realidades linguísticas e socioculturais e na validação das aprendizagens adquiridas no seio da cultura do país de origem. Por isso, a comunicação intercultural deve fazer parte dos programas de todos os níveis de ensino.

A escola não pode ser pensada sem serem considerados o contexto da sociedade em geral e particularmente as culturas dos espaços em que se situa. É na escola em contacto com a comunidade que podemos aperfeiçoar o processo de socialização que já começa fora dos muros da instituição escolar. A construção do conhecimento-emancipação, para usar as palavras de Boaventura de Sousa Santos, adquire-se nas mais variadas esferas da sociedade, ultrapassando o espaço físico da escola.

Não há dúvida que a diversidade consiste num recurso que as sociedades têm de aproveitar. Não podemos ficar presos à tradição multicultural portuguesa e é necessário o contributo de todos no combate à exclusão social, não deixando esta função apenas para as escola e para o poder político. A mudança de uma multiculturalidade estática para uma interculturalidade dinâmica (Pedro, 2009) só se consegue se a nação

aderir unanimemente a novos valores. A identidade nacional de antigamente já não pode ser vivida da mesma forma.

Por isso é que a educação intercultural não pode estar dissociada da educação inclusiva e não deve acontecer somente na escola, já que os alunos passam uma grande parte do seu tempo fora do meio escolar, na família ou noutros meios sociais. As atividades pedagógicas praticadas na escola serão mais eficazes se elas se prolongarem para o mundo exterior (Batelaan, 2003). A educação intercultural nunca deve ser perdida de vista nem pensada somente para as escolas ou para os locais onde existe heterogeneidade.

3. Educação Inclusiva

O conceito de inclusão só existe se pensarmos em exclusão, isto é, no impedimento de pertencer a um grupo e nele participar ativamente em comunhão com os restantes elementos. Porém, hoje em dia, o conceito de inclusão não se opõe somente ao de exclusão. Também se contrapõe com o de integração. Hoje, mais do que uma integração, deseja-se “um outro olhar e um outro sentir em relação à riqueza social [que é] a diversidade humana” (Sanchez & Teodoro, 2006: 69). Inclusão é o sistema que deve substituir definitivamente a integração, até porque, segundo Rodrigues (2006), são sistemas totalmente distintos. Integração pressupõe que seja a pessoa integrada a adaptar-se aos valores vigentes. Contrariamente, inclusão significa que deve ser a própria estrutura a delinear os seus valores e práticas consoante as características, interesses, objetivos e direitos das pessoas.

A UNESCO (1997: 6) definiu como princípio orientador da educação inclusiva não a procura da normalização, mas sim o ajuste da escola e da sociedade às

crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste contexto, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Desenvolver a inclusão pressupõe minimizar as barreiras à educação para todos. A inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre as pessoas, a sua valorização e fazer delas o ponto de partida para novas aprendizagens (Gardou, 2011).

Para formar uma escola e uma sociedade inclusivas, não basta fazer leis nem adaptar as pessoas que são diferentes a medidas que sejam uniformes. É preciso valorizar a diferença, porque a ideia de inclusão parece já estar expandida e assimilada. Agora falta é saber e querer fazer a inclusão (Silva, 2004, 2011). Urge criar um diálogo horizontal, de partilha, e acabar com a assimilação da diferença e a anulação da idiosincrasia.

A educação inclusiva nas escolas implica que as experiências e práticas de todas as pessoas envolvidas no processo educativo (professores, alunos, pais e restante comunidade) sejam valorizadas e que haja um trabalho colaborativo como meio que facilita a tomada de decisões e a resolução de problemas. A existência de uma cultura de partilha é condição essencial para se alcançar uma educação de qualidade para todos, em que todos têm um lugar e um contributo a dar, em que o (in)sucesso seja considerado uma responsabilidade de todos: os alunos, as famílias, os professores, os órgãos de gestão e o próprio currículo. A entajuda pode ser a solução para as barreiras que às vezes (e consideradas isoladamente) parecem sem solução. Por isso, é importante que, na escola, se organizem ações de formação, palestras, debates, um trabalho em conjunto com outras escolas, instituições e associações locais que proporcionem a troca construtiva de opiniões e experiências que conduzam a uma procura partilhada de novos caminhos.

Numa aula inclusiva, o professor desempenha fundamentalmente o papel de organizador, orientador e dinamizador das atividades. A sua preocupação dominante é fazer com que a atividade seja relevante e significativa para todos, trabalhando em grupos com líderes rotativos, por exemplo, em que todos os elementos são reconhecidos, usufruem de uma participação ativa e útil e são corresponsáveis pelos progressos uns dos outros. Desta forma, ninguém sai prejudicado da sala de aula. Nem os alunos considerados melhores ficarão prejudicados nem os apelidados de piores ficarão diminuídos (Sanches, 2011). Trata-se apenas de uma nova filosofia de trabalho, de descoberta e troca à qual não podemos escapar. Os alunos estão nas escolas, seja o

estrangeiro, o pobre, o portador de deficiência, os cognitivamente menos capazes. Por que não os melhores e mais rápidos ajudar os outros? Uns fazem trabalhos extra e reforçam os seus conhecimentos, enquanto os outros ficam mais à vontade e, se calhar, aprendem melhor. Todos ficam a ganhar com a aprendizagem cooperativa (Sanches, 2005).

Para que tenhamos salas de aula mais inclusivas, capazes de responder de forma eficaz às necessidades educativas de um número crescente de alunos com características diversas que representam um grande desafio para as escolas que os atendem, Ainscow (1997) e Porter (1997) apresentam alguns pressupostos assaz relevantes: aprendizagem através da experiência e em grupo, de modo a estimular a participação e a que os alunos se sintam mais envolvidos nas atividades propostas; reflexão crítica por parte dos organizadores das atividades (os professores ou outros); reconhecimento da individualidade como algo respeitável e valorizado; “o envolvimento que se estende para além da equipa pedagógica e que abrange os alunos, os pais e os membros da comunidade” (Ainscow, 1997: 24); “o professor regular deve acreditar que os alunos com necessidades especiais pertencem à educação regular e ter confiança que serão capazes de aprender nesta situação” (Porter, 1997: 39).

O professor de ensino regular é um recurso importantíssimo no ensino dos alunos considerados com NEE. Este professor não precisa de prestar mais atenção a este aluno do que aos outros, basta que não o «elimine», que não o separe da restante turma, que não o coloque num programa apropriado a fazer atividades distintas daquelas que os outros desenvolvem. Como escreveu Porter (1997: 45),

Cada vez há uma maior evidência de que [estes alunos] não necessitam de um número significativo de estratégias distintas. Podem precisar de mais tempo, de mais prática ou de uma abordagem com variações individualizadas, mas não de uma estratégia explicitamente diferente da que é utilizada com os outros alunos.

Nesta sequência, Wang (1997) apontou certos erros graves que se cometem na tentativa de garantir a equidade no sucesso: elaborar programas baseados nas diferenças; simplificar o método educativo, reduzindo o currículo ao ensino de competências simples; manter os alunos calados e passivos, para que se diga que a turma está

controlada; negligenciar as matérias fundamentais; dar menor *feedback* aos alunos que têm dificuldades, fazendo-lhes menor número de perguntas e/ou não esperando o tempo adequado pela resposta.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Como já se disse antes, este projeto de investigação-ação reflete o trabalho desenvolvido com um grupo de formandos do curso de PPT de uma escola do Algarve. Foi um projeto aplicado em contexto de sala de aula, ao nível escolar e também na comunidade local. Os formandos, oriundos do centro e norte da Europa e, na sua maioria, com idades já avançadas e reformados, tinham um baixo nível em LP e viviam um pouco isolados da comunidade local. Por outro lado, sentiam-se desapoiados pela comunidade portuguesa. Todos estes fatores resultavam numa deficiente inclusão social. A própria comunidade, desconhecendo o interesse dos formandos estrangeiros residentes na localidade, culpabilizava-os pelas suas dificuldades, considerando-os desinteressados e isolados. Havia, portanto, uma situação de culpabilização mútua.

Daqui se depreende que todo o trabalho teve de ser projetado para uma ação cujos alvos foram os formandos e as comunidades escolar e local onde estudavam e residiam. O objetivo foi possibilitar-lhes o desenvolvimento das competências funcionais e sociolinguísticas em LP de nível A2, servindo de móbil para a sua inclusão social e conseqüente interculturalidade.

Como alicerce de todo o plano de ação, encontramos uma investigação teórica e de campo, preponderantes para um cabal conhecimento do tema, das técnicas de atuação e do meio concreto em que se pretendia atuar. A parte empírica da investigação foi realizada com o recurso a técnicas de pesquisa de dados, tais como: observação de uma aula, entrevista à coordenadora do curso de PPT na DREALG, dois inquéritos – um aplicado aos formandos de PPT e outro à comunidade local, as duas partes alvo da intervenção –, pesquisa documental (consulta do Projeto Educativo de Agrupamento) e a aplicação de dois testes de diagnóstico (de nível A1 e A2 intercalar, segundo o QECR).

Graças a estas técnicas, foi possível obter uma melhor caracterização da situação inicial e da problemática e facilitar a definição dos objetivos e das estratégias de atuação nos grupos, envolvendo o investigador e todos aqueles que foram alvo da atuação. Este é um trabalho em que, nitidamente, o aspeto social se sobrepõe ao individual.

Ao nível da aprendizagem da LP, a estratégia foi seguir o método comunicativo e funcional, preparando os cidadãos para a vida quotidiana. Depois houve também a aprendizagem em contextos reais fora da sala de aula, de modo a reforçar a ideia de que a comunicação no meio social deve ocorrer em LP e não em Inglês e que a sociedade de acolhimento auxilie em todo este processo. O contacto com a sociedade foi essencial para o «verdadeiro» uso da LP e para a criação de mentalidades interculturais e inclusivas, por meio de uma aculturação mútua. É imprescindível que a sociedade de acolhimento compreenda e respeite o estilo de vida dos formandos³ e não retire daí conclusões precipitadas quanto à importância que estes dão à comunidade e à língua de acolhimento.

A sociedade local apresentava características multiculturais e foi, portanto, necessário um trabalho de transformação dessa multiculturalidade estática em interculturalidade dinâmica. Uma sociedade mais justa e inclusiva faz-se com o contributo de todos e com a participação ativa dos cidadãos e das instituições ou associações civis. Neste âmbito, foi também importante a estratégia de atuação no meio socioeducativo requerendo o apoio de instituições como a casa do povo, a Universidade do Algarve e o ACIDI (realizando-se atividades de promoção da interculturalidade, uma palestra sobre educação inclusiva e uma oficina de interculturalidade abertas a toda a comunidade). Para além disto, sempre foram criadas atividades que levassem os formandos a atuar na comunidade local, bem como outras que conduzissem a comunidade à escola para participar nas atividades organizadas pelos formandos (pais, associações escolares e instituições locais) e ainda outras que envolvessem a comunidade estudantil desde o primeiro ciclo (com o objetivo de formar novas mentalidades desde a mais tenra idade), professores e funcionários.

³ Passam cerca de meio ano no seu país de origem e vivem em locais isolados.

Esta aprendizagem em contexto real é uma maneira de responsabilizar a sociedade de acolhimento, pois facultar ao indivíduo migrante o conhecimento da LP não é só tarefa da escola nem depende apenas do esforço deles próprios como pensavam os cidadãos inquiridos. Como declara o Governo, no Plano para a Integração dos Imigrantes, Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, de 3 de Maio, a sociedade assume um papel “fundamental na política de acolhimento e integração dos imigrantes, com especial enfoque na dimensão local do acolhimento”. Precisa é de ser incentivada, sensibilizada, responsabilizada e alertada para a sua importância nesta matéria.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A intervenção realizada, quer na sala de aula quer na comunidade escolar e social, durante o ano letivo 2009-10, teve como objetivo a inclusão social dos formandos do curso de PPT, sem esquecer a aprendizagem da LP, elemento imprescindível para que tal inclusão seja viável, e a dinamização da comunidade escolar e social no sentido da interculturalidade.

Na escola e na localidade onde se implementou o Trabalho de Projeto, foi dado um novo cariz ao curso de PPT. Não foi um curso restrito à sala de aula e às atividades direcionadas exclusivamente para o grupo de formandos. Os próprios formandos notaram que este foi um curso diferente. Comentários como “Gostei da forma como o curso de PPT interagiu com a comunidade através dos eventos na escola, na casa do povo e na comunidade local” e “As atividades que estimularam a interação na escola e na comunidade foram úteis e agradáveis” são o exemplo da satisfação dos formandos.

Este grupo de estudantes, que, com a exceção de um, já tinha participado no primeiro ano do curso de PPT, evidenciava grandes dificuldades ao nível linguístico e uma deficiente inclusão social, situação que se comprovou através do inquérito a que responderam quer os formandos quer os cidadãos da comunidade. Pela análise dos resultados, parecia haver um afastamento mútuo, não por razões xenófobas, mas antes por questões linguísticas e ideias mal formadas de parte a parte.

Os formandos, que, no mínimo, já levavam dois anos de residência em Portugal, estavam afastados do convívio social e não usavam a LP, apesar do interesse que revelavam, sendo a frequência do curso o maior comprovativo. As dificuldades eram em quase todas as destrezas, sendo as competências mais apuradas as que se relacionavam com a compreensão escrita. No lado oposto, estava a destreza da interação oral, competência muito necessária para a vida social.

Vistos os resultados finais em LP, a avaliação das atividades e a autoavaliação final do curso pelos formandos, percebe-se que os objetivos traçados para este projeto foram atingidos. Há mesmo um formando que escreveu o seguinte: “Os objetivos foram atingidos, porque agora sou mais capaz de interagir com a comunidade através da LP melhor do que fazia antes”. Outro é da mesma opinião e diz que está mais motivado para agora continuar o seu português.

Com este trabalho no curso de PPT, foi possível construir uma grande mudança ao nível linguístico⁴ e social. Houve mudanças na atitude dos cidadãos. A este respeito, um formando escreveu: “As pessoas estão mais disponíveis para ajudar e isso encoraja-me a aprender mais e melhor”. Há aqui, neste comentário, a referência a duas grandes conquistas: a confiança em relação ao uso da LP que os formandos adquiriram durante a frequência do curso de PPT no ano letivo 2009-10 e a alteração nos comportamentos do povo. São alterações conquistadas por meio de uma sensibilização «porta a porta», de várias outras atividades projetadas no sentido de fazer uma aproximação entre os formandos e os cidadãos portugueses conseguindo-se assim: conduzir os formandos para o convívio na comunidade; levar a comunidade para a escola a fim de participar em atividades organizadas pelos formandos; mostrar à comunidade que os formandos estavam a aprender a LP e que a queriam usar nos diversos contextos do dia-a-dia; lentamente, ir dando confiança e encorajamento aos formandos; e construir uma sociedade mais tolerante e respeitadora das diferenças.

Há cinco comentários dos formandos que podem resumir, por um lado, a importância e utilidade do curso de PPT para estes cidadãos estrangeiros e residentes no Algarve e, por outra parte, o cumprimento dos objetivos: “O curso ajudou-me a comunicar com os meus vizinhos e fui bem recebida.”; “O curso foi importante para a

⁴ Os resultados obtidos no teste final de nível A2 em todas as subáreas foram muito bons.

minha vida no Algarve porque me tornou mais confiante quando falo e interajo com os meus vizinhos, quando vou às compras e no fazer amigos nesta região.”; “Consigo comunicar com os meus vizinhos em situações simples de comunicação e isso faz-me sentir bem. Também sou capaz de me expressar quando faço compras no mercado ou quando vou ao restaurante.”; O curso “dá mais confiança e oportunidade de conhecer outras pessoas na região.”; O curso “ajuda a melhorar a qualidade de vida em Portugal”.

Mas ainda ficaram alguns problemas por resolver não só em termos linguísticos (sobretudo ao nível da interação oral), mas também sociais. É necessário aperfeiçoar certos comportamentos e ideais no seio da comunidade local. A Junta de Freguesia, por exemplo, é uma instituição importante e que, durante o ano letivo 2009-10, não se mostrou disponível para colaborar, acontecendo o mesmo com a Associação de Pais da escola. Por outro lado, é necessário aprofundar a relação entre a escola e a comunidade, aproveitando, por exemplo, de modo mais eficaz e frequente, a casa do povo, excelente instituição para estabelecer parcerias com a escola, não no sentido de uma participar nas atividades da outra, mas haver projetos comuns e organizados em conjunto. Por outra parte, não se viu um grande entusiasmo por parte dos professores em debater assuntos que lhes devem interessar, enquanto elementos que trabalham em prol da unificação e do sucesso da heterogeneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Para se cumprirem estes objetivos, foi necessária uma atuação sobre/com o grupo de formandos e a sociedade, não restringindo tal atuação aos pressupostos teóricos. Embora a consulta de bibliografia (não dispensando legislação pertinente) nas áreas de PLE, interculturalidade e inclusão social fosse imprescindível, num trabalho deste carácter, tal teoria seria insuficiente. Se se projetou uma intervenção nos contextos

reais, também foi importante uma investigação no terreno sobre o modo como as temáticas alvo de estudo eram vivenciadas, recorrendo, para isso, a técnicas de pesquisa e recolha de dados. Recolheram-se então informações sobre os formandos (conhecimentos de LP e a sua situação social) e a comunidade, nomeadamente o seu contributo para a aprendizagem da LP e a inclusão social por parte dos estrangeiros residentes.

Só depois deste trabalho cognoscitivo é que se pôde elaborar um plano de ação nos diferentes contextos. Partindo da situação inicial verificada, houve o propósito de fazer um trabalho que conduzisse a uma situação desejável, operada por intermédio de uma mudança ao nível das competências em LP, da inclusão social e da interculturalidade. Para que tal mutação se verificasse, neste processo, houve o envolvimento do investigador (o formador de PPT) e dos diversos intervenientes nos contextos: formandos de nacionalidade estrangeira e as comunidades escolar e local.

Em matéria de inclusão, não nos podemos restringir à criação de leis, pois estas não passam de teoria que pode não ser transformada em prática, caso não haja o envolvimento daqueles para quem as leis são feitas. É preciso que a lei passe para além do legislador, do investigador, das discussões académicas, sob pena de a mudança social não se verificar por não existir a intervenção dos próprios cidadãos. Se as leis são importantes, realmente indispensável é o trabalho de sensibilização dos cidadãos e a cooperação. O próprio Estado tem noção desta necessidade, daí o apelo aos cidadãos para que sejam seus parceiros em matéria de inclusão social como se nota no Plano para a Integração dos Imigrantes. E foi este trabalho de parceria que ocorreu no curso de PPT. A tarefa do processo de aprendizagem-ensino da LP e o trabalho no sentido da inclusão social não ficaram apenas a cargo dos próprios estrangeiros, da escola e do formador. A sociedade civil e outros órgãos e instituições também foram alertados para a sua responsabilidade nesta tarefa, sendo convidados a participar, pois o contacto entre os cidadãos locais e a comunidade estrangeira residente é deveras relevante para a aprendizagem da LP e reforço da oralidade, o desenvolvimento da convivência, o enriquecimento mútuo e o fim do egocentrismo.

Foram realizadas várias tarefas no sentido de melhorar a autoestima e a confiança dos formandos quer no que toca à sua inclusão social quer à prática da LP.

Promoveu-se um intercâmbio formandos-escola-comunidade, com atividades práticas, de cariz cultural, onde os estrangeiros foram chamados a intervir, envolvendo as comunidades, promovendo a troca de experiências e possibilitando o uso da LP. Para além destas atividades, também a aprendizagem cooperativa em sala de aula foi uma estratégia que contribuiu para deixar os formandos mais à vontade, sem receio de intervir e de apresentar as suas ideias e opiniões. A promoção de uma maior responsabilização dos formandos e a observação de modelos de aprendizagem e de trabalho são sempre uma garantia de sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. [disponível em <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/tese_17.pdf>, consultado em 12/01/2010].
- Batelaan, P. (2003). *Le nouveau défi interculturel lance à l'éducation: la diversité religieuse et le dialogue en Europe* [disponível em <<http://128.121.10.98/coe/pdfopener?smd=1&md=1&did=482958>>, consultado em 12/01/ 2010].
- Carvalho, J. (2009). *A política de imigração do Estado português entre 1991 e 2004*. [disponível em <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/tese_26.pdf>, consultado em 12/01/ 2010].
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural* [disponível em <http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/Entreculturas/Coop_Aprendizagem_N3.pdf>, consultado em 12/01/ 2010].

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Gardou, Ch. (2011). Pensar a deficiência numa perspetiva inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 13-23.
- Gouveia, A. & Solla, L. (2004). *Português língua do país de acolhimento: educação intercultural* [disponível em <http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/Entreculturas/Coop_Aprendizagem_N3.pdf>, consultado em 12/01/2010].
- Grosso, M. J.; Tavares, A. & Tavares, M. (2009). *O Português para Falantes de Outras Línguas. O Utilizador Independente no País de Acolhimento*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. [ANQ, I.P.].
- Grosso, M. J.; Tavares, A. & Tavares, M. (2008). *O português para falantes de outras línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento* [disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/portugues_falantes.aspx>, consultado em 12/09/2009].
- Leal, M. (2010). *Português Para Todos: a aprendizagem da Língua Portuguesa como facilitadora da Interculturalidade e da Inclusão Social*. Trabalho de projeto apresentado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.
- Lopes-Cardoso, M. M. (2008). *António Vieira: pioneiro e paradigma da interculturalidade* [disponível em <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colecao_Portugal_Intercultural/2_AVieira_Interculturalidade.pdf>, consultado em 12/01/2010].

- Luís, E. (Coord.). (2009). *Boletim Informativo*, n.º 76 [disponível em <<http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/BI/BI76.pdf>>, consultado em 11/01/2010].
- Pedro, R. (2009). Da tomada de consciência de uma sociedade multicultural à implementação de uma filosofia intercultural. In M. B. Rocha-Trindade (org), *Migrações, permanências e diversidades* (pp. 41-52). Porto: Ed. Afrontamento.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rodrigues, S. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva* [disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_47.pdf>, consultado em 04/03/2010].
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar e incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.
- Sanches, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, D. S. (2002). *Prestígio linguístico e ensino da língua materna*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. S. (2004a). *Aprendizagem do português, língua segunda*. Vol. I. Mindelo (Cabo Verde): Escola de Formação de Professores do Ensino Básico.

Santos, M. S. (2004b). *Aprendizagem do português, língua segunda*. Vol. II. Mindelo (Cabo Verde): Escola de Formação de Professores do Ensino Básico.

Silva, M. O. (2004). Reflectir para (re)construir práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 51-60.

Silva, M. (2011). Educação inclusiva – um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.

UNESCO (1997). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.

Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*, 49-67. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Legislação consultada

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

Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007, de 03 de Maio. Presidência do Conselho de Ministros.