

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E O ENSINO DE CRIANÇAS E JOVENS REFUGIADOS

Rosa Maria Sequeira

Rosa.Sequeira@uab.pt

Universidade Aberta / CEMRI (Portugal)

Sílvia Margarida Azevedo Cardoso

silmarcardoso@sapo.pt

Agrupamento de Escolas de Arruda dos Vinhos (Portugal)

Resumo: Este estudo teve como finalidade conhecer a preparação dos professores de Português para promover a inclusão de crianças e jovens refugiados no ensino da língua no contexto das medidas de acolhimento a esse público. Recolheram-se dados junto de 32 professores de Português. Concluímos que há dificuldades no trabalho de equipa, que os professores sentem a falta de flexibilidade para desenvolver competências interculturais e pouco contactaram com conceitos como diálogo intercultural ou consciência crítica intercultural, mediação intercultural e cidadania global. Preocupações maiores dos professores são a língua de comunicação; a adaptação dos programas; o desconhecimento da cultura e dos conteúdos programáticos nas escolas de origem dos alunos; a possibilidade de existirem choques culturais; as dificuldades de integração; a falta de recursos e materiais didáticos apelativos e adequados. Concluímos assim que a interculturalidade é vista como um problema e perspectivada como sendo de difícil gestão, sendo que as atividades letivas se encontram aquém do desenvolvimento desejável da consciência crítica intercultural.

Palavras-chave: refugiados; competência intercultural; diálogo; mediação de conflitos; cidadania global

Abstract: This study aims to know the capability of Portuguese teachers to promote the inclusion of children and teenagers refugees when it comes to language teaching, in the context of reception measures. Data was collected on 32 Portuguese language teachers. We conclude that there are some problems with teamwork, that teachers feel the lack of flexibility to develop intercultural competence and few of them contacted with concepts as intercultural dialogue, or intercultural cultural consciousness, intercultural mediation and global citizenship. Teachers' main preoccupations are the language of communication; planning adaptation; unfamiliarity with culture and syllabus of schools of the students; the possibility of

cultural shock; integration difficulties; lack of attractive and suitable didactic resources and materials. We thus conclude that interculturality is seen as a problem and is perceived as being difficult to manage, with academic activities falling short of the desirable development of critical intercultural awareness.

Keywords: Refugees; intercultural competence; dialogue; conflict mediation; global citizenship

1 - Introdução

A deslocação forçada de pessoas para diversos lugares vai modificando a paisagem humana. A *Convenção de Genebra de 1951* diz que refugiado é “toda a pessoa que teme com razão ser perseguido devido à sua raça, à sua religião, à sua nacionalidade, à sua filiação num determinado grupo social ou às suas opiniões políticas, que se encontra fora do país da sua nacionalidade e que não pode ou, pelo facto desse receio, não quer, fazer valer a proteção desse país.” A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* menciona no artigo 14 que “toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo noutros países”. A Direção Geral de Educação editou o *Guia de Acolhimento Educação Pré-Escolar Ensino Básico Ensino Secundário* com medidas destinadas aos refugiados, postas em prática “com os recursos já existentes nas escolas”. O movimento das migrações e das populações refugiadas suscitou estas medidas que se enquadram num movimento global mais vasto da solidariedade que encontra, de igual modo, no Fórum Social Mundial uma das suas expressões.

Os discursos da inclusão são, pois, recorrentes na sociedade e, nas escolas, os professores encaram novos desafios:

If they have ignored the many problems concerning pupils from different African origins (who have Portuguese as a second language) and continue to teach a learning programme geared towards the standard Portuguese pupil, despite patent difficulties, the high rate of school failure and drop outs (caused not only by the linguistic shock between school and home but also by the poor socio-economic conditions in which they live), teachers could no longer overlook new pupils attending classes without knowing a word of Portuguese.

(Sequeira 2014: 290).

Por outro lado, a dificuldade de fixação da cultura, enquanto “realidade em processo e não algo *sub species aeternitatis*” (Outeirinho, 2006:174) e enquanto fenómeno relacional e atualizável, pode ser perspetivada como obstáculo ao ensino da língua. Embora atualmente a educação intercultural seja encarada como indispensável no processo de aquisição da língua (Sequeira 2012: 305) que não pode deixar de projetar a cultura, “se ensinarmos língua, sem ensinarmos a cultura na qual ela funciona, estamos a ensinar signos sem sentido” (Castro 2004:

18), existem alguns constrangimentos como o currículo e os programas, a confusão conceptual (identidade coletiva e individual), as atividades culturais escolares ineficazes, as práticas pedagógicas, a insegurança dos professores, a avaliação dos grupos minoritários, os obstáculos psicológicos.

Estudar uma cultura estrangeira engloba ainda negociar e apelar para a necessidade de mediação perante a diferença (Outeirinho 2006: 174), sendo, pois, importante para o professor de Português conhecer e apresentar estratégias de mediação na sequência do “*Volume de Acompanhamento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR)*” que, publicado em 2018, apresenta propostas mais abrangentes do que apenas integrar a mediação numa atividade linguística baseada na tradução e na interpretação como inicialmente na publicação de 2001¹. A mediação constitui, portanto, um meio de “facilitar a comunicação entre pessoas, [...] fazer interligações interculturais e integração social”, favorecendo a construção da cidadania multicultural” (Vieira & Vieira 2016: 50). Compreender o mundo e os outros resulta de um trabalho de abertura à socialização. Segundo Boque (2003 apud Caride 2016: 18): “la mediación [...] además de estimular la formación integral de las personas mejora la convivencia”. Para Cohen-Emerique (1997: 6), “la mediación / negociación es parte integrante del proceso de integración”. A mediação serve para prevenir problemas (Caride 2016: 16). Um professor torna-se mediador quando adota uma atitude abertura e curiosidade (Cohen-Émerique 1997:6), compreende que nem sempre a concordância é sinal de respeito (Vieira & Vieira 2016: 33), não anula o conflito, mas regula-o (Amado & Vieira 2016: 89), reconhece a singularidade das pessoas (Giménez 2002: 6), escuta e entende ativamente o outro, compreendendo que as relações pessoais são fonte de aprendizagem (Caride 2016: 41).

“A educação intercultural passa pela descoberta de nós próprios (identidade) e pelo reconhecimento do outro (alteridade) numa relação de interdependência” (Peres 2016: 62). Intrinsecamente ligada à noção de competência intercultural no ensino de línguas, a expressão “educação intercultural” é preterida em favor da expressão “competência comunicativa intercultural”, seguindo o modelo de Byram. Para Fantini, o desenvolvimento da competência intercultural ocorre com o contacto intercultural, com a interação com os outros que são linguística e culturalmente diferentes (Fantini 2009:458). Conforme Byram (1997), a competência comunicativa intercultural expande a competência comunicativa já que se relaciona com atitudes (curiosidade, abertura, abstenção de julgamentos sobre aspetos culturais do outro), conhecimentos (da realidade do país de origem do sujeito com quem se comunica e dos processos que regulam a interação comunicativa) e outras competências (interpretar e relacionar, descobrir e interagir, consciência cultural crítica e educação política): “O fundamental não é só o produto da aprendizagem, mas, sobretudo, o processo de a realizar e a capacidade

¹ Para este assunto, ver Sequeira, Rosa Maria e Valéria Vaz Boni, 2019, “Os contornos da mediação intercultural na educação contemporânea: delineamentos e projeções” in Ana Maria Silva, Isabel Macedo e Sílvia Cunha (Eds.), *Contextos e práticas de mediação*, Centro de Estudos Comunicação e Sociedade, Minho, Universidade do Minho, pp. 395-408. E-book. In: http://lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/index/
<http://hdl.handle.net/10400.2/8137>

de fazer interagir os diferentes saberes, saber-fazer e saber-ser do sujeito falante, na reconstrução contínua da sua identidade linguística, comunicativa, cultural, com o recurso às diferentes línguas que conhece e às diferentes culturas com que interage” (Bizarro & Braga 2004: 62).

Assim, a formação do professor de Português é determinante para ensinar a língua, a cultura, bem como para desenvolver atitudes e estratégias de interação. Ele deverá munir-se de uma aprendizagem cultural e apresentar os temas culturais, tendo em conta a reflexão, o contraste cultural e atividades comunicativas (Ponce de León Romeo 2006: 250).

Neste contexto, realizámos uma investigação de cariz quantitativo (com a realização de um inquérito por questionário) para perceber se estariam os professores de Português preparados para assumir a perspetiva intercultural no ensino da língua. Ao conduzir um estudo sobre a preparação dos professores de Português para o acolhimento e inclusão dos alunos refugiados, procuramos perceber de que modo estes profissionais estariam sensibilizados para a descoberta de territórios incomuns da interculturalidade, como a desenvolvem na sua prática e a concebem, encarando a possibilidade de virem a partilhar o mesmo espaço de ensino e aprendizagem com alunos refugiados.

2 - Metodologia

Para este efeito, levámos a cabo um inquérito por questionário que esteve aberto para resposta entre junho e agosto de 2016. O questionário, de tipo misto, com questões de resposta aberta e fechada, foi suportado pela ferramenta *google docs*, tendo sido divulgado pela Internet.

3 - Universo inquirido

Responderam ao inquérito 32 professores de Português, a exercer em território nacional e internacional.

A média de idades dos professores de Português inquiridos situa-se entre os 40 e os 50 anos, sendo que 85,3% dos mesmos possui habilitações para lecionar uma língua estrangeira. 32 são de ascendência portuguesa à exceção de um. Vivem em território nacional à exceção de dois. A maior parte dos inquiridos (19) tem licenciatura, sendo que os restantes possuem estudos de pós-graduação (6), mestrado (6) e doutoramento (1).

As escolas onde os professores lecionam estão, maioritariamente, no meio urbano. A média do tempo de serviço, contabilizada em anos, situa-se entre os 20 e os 30. Um professor recusou-se a colaborar, alegando que a investigação remetia para questões políticas.

Neste universo de 32 professores, apenas 25% possui formação na área do ensino de Português como língua não materna, apesar de 53,1% ter já lecionado esta disciplina.

41,8% dos professores de Português referiu ser motivo de saída do país

o conhecimento de outros povos e das suas culturas. Todos os professores já estiveram num país diferente do seu, à exceção de um. Fizeram-no por períodos prolongados que se situam entre os 3 e os 10 anos, o que representa 75 % da amostra, e oito em períodos curtos, entre uma semana a um mês. 96,9% dos professores sentem-se motivados para contactar com pessoas de culturas diferentes.

4 - Tratamento da interculturalidade

No que respeita a este tópico, 43,8% considera que a planificação anual da disciplina de Português contempla temas culturais pontualmente e 56,3% referiu que os contempla de forma significativa. Em relação à frequência de realização destas atividades, 18,8% dos professores assinalou que “poucas vezes” o fazia enquanto os restantes situaram-se entre o “regularmente” e os “momentos programados (Natal, Carnaval). De qualquer forma, os professores são unânimes em considerar que os temas culturais são objeto de tratamento, deva-se isto ao cumprimento do programa, à articulação com os projetos educativos dos agrupamentos ou a questões colocadas pelos alunos.

Perante a pergunta de como eram tratados estes temas culturais na planificação anual da disciplina, 6 professores (em 32) referiram não se recordar de nenhuma atividade realizada pela escola, apesar de todos gostarem de participar nesse tipo de eventos. Os restantes mencionaram as seguintes atividades de promoção da cultura portuguesa:

- Concursos, atividades de leitura, saraus culturais.
- Exposições e palestras sobre a diversidade cultural, dando ênfase à cultura portuguesa.
- Atividades relacionadas com estações, épocas festivas, feriados.
- Compilações de textos de alunos ou de escritores e divulgados na escola ou no jornal da escola.
- Exposição de trabalhos realizados pelos alunos em diferentes disciplinas sobre o 25 de abril.
- Feira medieval - jogos tradicionais.
- Ler para recriar - atividades a partir do estudo e leitura de livros de autores portugueses (vídeo, dramatização, registo fotográfico).
- Comemorações como “o dia da escola”, dia da língua portuguesa, dia de Camões, dia dos namorados; dia do agrupamento, dia mundial do livro.
- Gastronomia e refeições temáticas.
- Representação de peças de teatro, histórias para contar com recurso a caixas forradas com recortes de revistas.
- Atividades preparatórias da vinda de escritores à escola.
- Mostra de cinema português.
- Visitas de estudo a locais históricos.
- Escrita criativa envolvendo varias expressões artísticas.

As seguintes atividades referidas apontam já para a interculturalidade e diversidade cultural:

- Trabalhos sobre a variedade do Português.
- Sessões organizadas pela biblioteca onde alunos provenientes de outros países vêm relatar as suas experiências (a nível cultural, social).
- Dia da escola e da diversidade cultural.
- Comemorações (dia da Europa, da Língua Portuguesa e da Cultura na CPLP).
- Atividades em parceria (tenda da LP na 29.^a Semana de Portugal, Toronto; “Lusophone Coffee Hour – Anthony de Sa” e “Portuguese and Luso-Brazilian Studies Open House; “Latin-American Music Showcase” em parceria com o Spanish program; “Career Panel with Portuguese language speakers”, parceria com o Career Centre; Café Lusófono (“Lusophone Coffee Hour”) com Miriam Ringel; Exposição “Potencial Económico da Língua Portuguesa”, incluindo cerimónia de abertura.
- Os descobrimentos e o desenvolvimento da cultura portuguesa em território asiático.
- Comemoração de feriados de outros países que são divulgados na escola pelo jornal de parede ou no jornal da escola. Apresentação de trabalhos por parte de alunos francófonos ou oriundos dos PALOP, considerando a gastronomia, monumentos, etc.

Pela sua originalidade neste quadro, salientamos as respostas de uma professora que apresenta atividades que vão ao encontro de determinadas boas práticas da integração das crianças refugiadas (“Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States”, 2012).

Entre estas, a preocupação com o envolvimento da família, com a participação dos alunos na seleção das atividades, com o direito a manter a identidade, com a importância da língua materna para a integração, com os afetos (aprender a comunicar sobre sentimentos é uma das recomendações da Educação para a Cidadania Global) e, finalmente, com o trabalho em rede que permite ouvir, interagir, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista (Martins 2017: 15). “Diversificar dinâmicas para trabalhar aspetos relativos à convivência” é uma das recomendações da Educação para a Cidadania Global.

Acresce que uma das medidas do *Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário* (2016) é precisamente a “participação de toda a comunidade educativa” e a articulação do trabalho do professor de Português Língua Não Materna com professores de outras disciplinas. Outra das boas práticas para a integração de crianças refugiadas, segundo o “Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States” (2012) é o trabalho em equipas multidisciplinares que promovam o aprender a fazer e o aprender a ser, estabelecendo pontes entre diferentes saberes. No entanto, o trabalho de equipa com profissionais de outras áreas assume-se como

uma dificuldade bastante expressiva dos professores inquiridos: 40,6% indica-a como uma dificuldade no ensino da língua e da cultura a alunos refugiados.

O tratamento de temas (inter)culturais para que os resultados do inquérito apontam parece carecer, na globalidade, de uma estratégia deliberada de desenvolvimento do diálogo global e da consciência crítica intercultural de acordo com a proposta de Byram, um dos nomes mais proeminentes no que respeita ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Na realidade estas estratégias parecem enquadrar-se na cultura dos quatro éfes (*folks, festivals, foods, folklore*), muito comum em contexto escolar, conforme já tivemos oportunidade de referir noutra ocasião (cf. Sequeira 2012). A noção central de Byram de *critical cultural awareness*, traduzida em contexto de língua francesa por *savoir s'engager*, implica, pelo contrário, a cidadania intercultural – *Intercultural Citizenship* – (Byram 2009: 326 e ss.) e uma ênfase no mediador intercultural (*intercultural speaker*): “The application of the concept of the intercultural speaker is one way of meeting the demands now made of language teaching” (Byram 2009: 328). Esta linha foi, aliás, desenvolvida mais recentemente pelo QECR no Volume de Acompanhamento como já referimos. Estes resultados estão em consonância com os constrangimentos apontados em *One School Many Cultures* (1989) em relação a atividades culturais que muito superficialmente pretendem mostrar interesse pelas culturas minoritárias, por exemplo, promovendo “exposições museológicas ou palestras etnográficas”.

Uma vez que a educação se deve constituir também a partir do outro (Besalú Costa *apud* Peres, 2006), seria crucial pensar em atividades que promovessem a edificação de uma cidadania que incluisse o diálogo com as várias identidades à escala global. A figura do aluno refugiado deveria, por conseguinte, ser melhor aproveitada.

Se analisarmos a parte do questionário que incide em noções que revelam consciência destas questões, verificamos o seguinte: “Inclusão” foi o conceito com o qual 93,8% dos professores contactou em meio escolar, seguindo-se “diálogo intercultural” com 40,6% e “mediação intercultural” com 18,8%, mas apenas 25% afirma possuir formação nestas áreas.

5 - O acolhimento de alunos refugiados

Entre 32 professores, existem dois que indicaram existir nas suas escolas alunos refugiados e apenas um indicou ter conhecimento de medidas de integração de crianças e jovens refugiados no sistema educativo português. 2 professores de Português referiram ainda que não gostariam de contribuir para o acolhimento de refugiados através do ensino da língua e da cultura portuguesas.

As maiores dificuldades indicadas pelos professores no ensino da língua e da cultura a estes alunos são: falta de formação (53,1%); a diferenciação pedagógica na turma (40,6%); o trabalho de equipa com outros profissionais, por exemplo, assistentes sociais, psicólogos, mediadores linguísticos (40,6%); a falta de flexibilização por parte da escola (15,6%); o trabalho adicional (9,4%); a falta

de motivação (6,3%). Outras dificuldades foram referidas tais como: a língua de comunicação; a adaptação pedagógica dos programas; o desconhecimento da cultura e dos conteúdos programáticos das escolas de origem dos alunos; a possibilidade de existirem choques culturais; as dificuldades de integração; a falta de recursos e materiais didáticos adequados e apelativos.

O conflito, ou “choque” é “inerente à condição humana” (Vieira & Vieira 2016: 31) e “o estranhamento é inerente a todo o ato intercultural” (Torquato 2013: 77). Seria útil, pois, considerá-los como uma oportunidade para as transformações / reconstruções das identidades e o enriquecimento dos relacionamentos pessoais e interculturais. A mediação vai além da resolução de conflitos, baseia-se no diálogo intercultural que é constitutivo das culturas, propiciando “novas visões/compreensões da própria cultura”. Isto iria além das funções que os professores já normalmente desempenham no âmbito da mediação. Segundo a “Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa” (2009) da Eurydice, os professores representam muitas vezes as funções destinadas a estruturas instituídas para a mediação e são eles os responsáveis pelo acolhimento e a orientação dos alunos e pela ligação entre as escolas, a família e a comunidade.

Os professores afirmam que gostariam de participar no acolhimento de alunos refugiados através do ensino da língua e da cultura portuguesa, mas sentem que não estão preparados, assumindo a falta de formação, a dificuldade de trabalhar em equipa, de adaptar o ensino ao público específico, de contornar alguma inflexibilidade do sistema. A conceptualização da cultura parece ténue, assim como a sua valorização na escola, com professores que não se lembram de nenhuma atividade cultural promovida pela escola, a qual é deficitária em atividades que ultrapassem a fronteira do eu e do nacional e que possibilitem encontros com o diferente de modo a que a aquisição de estratégias de convívio e mediação seja efetiva e também a gestão de conflitos perante a diferença. Falta enquadrar a competência linguística e comunicativa na competência pluricultural e plurilinguística que inclua o saber fazer e o saber-ser em diversos contextos culturais e linguísticos.

O acolhimento de alunos refugiados em Portugal é já uma realidade e a possibilidade de trabalharmos e convivermos juntos é cada vez maior. O professor de Português, em Portugal e, por extensão, na União Europeia, tem uma responsabilidade muito grande enquanto propiciador desses encontros.

6 – Conclusões

O estudo realizado permitiu elencar as seguintes conclusões:

- O papel do professor de Português é e tem sido fundamental quer no derrubar da barreira linguística que dificulta a interação quer no estabelecimento de pontes para a convivência harmoniosa com alunos refugiados.

- O acolhimento de crianças e jovens requerentes de asilo exige um trabalho social que envolve não apenas a escola, mas a família e toda a sociedade civil e que vai além das políticas específicas.

- A constituição de equipas de trabalho em rede é vital no acolhimento através do ensino da língua e da cultura e na promoção de estratégias de desenvolvimento da cidadania global, mas isso foi sentido como uma dificuldade, a par da dificuldade em contornar a rigidez do sistema de ensino.

- Apesar da sensibilização para questões como o acolhimento, a inclusão, a cidadania global e a competência intercultural, já outros conceitos mais recentes na didática de línguas como mediação intercultural eram alheios aos professores.

- A comunicação com os alunos refugiados de língua e cultura diferentes e os choques culturais são dificuldades que os professores apontam, sem considerar as potencialidades do trabalho com esse público no sentido do desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural.

- O trabalho com os temas culturais é, tendencialmente, folclórico, baseando-se em conhecimentos gastronómicos ou de monumentos, por exemplo, e centrado numa cultura-alvo, abrangendo apenas de forma residual a dimensão da cidadania global e a dimensão socioemocional. Seria fundamental que os alunos experimentassem atividades que lhes permitissem desenvolver o respeito, a empatia, a flexibilidade, a paciência, o interesse, a curiosidade, a abertura, a motivação, o sentido de humor, a tolerância face à ambiguidade e a habilidade para suspender julgamentos prematuros. A proficiência linguística e comunicativa pode ser desenvolvida através de atividades que desenvolvam estas capacidades interculturais ao compreender em si atitudes (curiosidade, abertura, abstenção de julgamentos sobre aspetos culturais do outro), conhecimentos (da realidade do país de origem do sujeito com quem se comunica e dos processos que regulam a interação comunicativa) e outras competências (interpretar e relacionar, descobrir e interagir, consciência cultural crítica e educação cívica).

- Ainda que com pouca expressão, notou-se certa irrelevância dos eventos culturais, sentida ao nível pessoal dos inquiridos, pois 6 professores não se recordavam de nenhuma atividade realizada pela escola que tivesse incidido na cultura portuguesa.

- Outro resultado com pouca expressão, mas ainda assim, de assinalar, é a existência de professores no universo dos inquiridos (1 professor) que não gostariam de contribuir para o acolhimento de crianças refugiadas nem se sentem motivados para contactar com pessoas de culturas diferentes.

Estas conclusões do inquérito levam-nos a refletir sobre a conveniência de fazer acompanhar os saberes teóricos da formação de professores de uma aproximação à realidade, de uma análise de casos práticos e da edificação da capacidade reflexiva (Ponce de León Romeo 2006: 250). A consciência da diversidade cultural e a valorização das diferenças humanas serão outros componentes basilares da formação dos professores. Segundo Cushner & Mahon (2009: 307), “many teachers continue to graduate and settle into careers without the requisite competencies to ensure the educational equity that enables all students to attain their personal and professional goals in this global, postmodern world.” As boas práticas para a integração de crianças refugiadas apontam, em “Integrating refugee and asylum-

seeking children in the educational systems of EU Member States” (2012), para a relevância dos *intercultural teachers*, dotados de experiência, conhecimento, sensibilidade, compromisso, entusiasmo e criatividade, uma noção que está próxima da noção de *intercultural speaker*.

Podemos reforçar o que é mencionado em *One school, many cultures* (1989) quando aponta para o obstáculo psicológico como um dos mais difíceis de identificar: a abertura a um diálogo franco e aberto frente à desconfiança e ignorância em relação ao outro. Outro problema que não será menor consiste na falta de competências nos recursos humanos: 53% dos professores reconhecem a falta de formação como uma das dificuldades no ensino da língua e da cultura a alunos refugiados quando o *Guia de Acolhimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário* orienta para a criação de equipas multidisciplinares constituídas a partir dos “recursos já existentes nas escolas”, os quais, maioritariamente, não possuem formação. Esta formação deve incidir no ensino de língua, mas deve ter em consideração o “Perfil do aluno século XXI” (2017) que pressupõe a “relativização de SI e na valorização do OUTRO” (Bizarro & Braga 2004:61) e as competências-chave à saída do terceiro ciclo que abrangem conhecimentos, capacidades e atitudes.

Recebido em dezembro de 2019; aceite em abril de 2020.

REFERÊNCIAS

- Amado, J.; Vieira, C. C. 2016. Mediação de conflitos em contexto escolar: pressupostos e desafios. In: R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira (Orgs.). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, 87-103.
- Bizarro, R.; Braga, F. 2004. Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In: *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 57- 69.
- Byram, M. 1997. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon/ Philadelphia/ Toronto/ Sydney/ Johannesburg: Multilingual Matters Ltd. Disponível em <https://books.google.st/books?id=0vfq8JJWhTsC&printsec=frontcover&source=v=onepage&q&f=true>, acedido em 05/06/2017.
- Byram, M. 2009. Intercultural Competence in Foreign Languages: The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In: D. K. Deardorff (Ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles / London / New Dehli /Singapore /Washington D.C.: Sage Publications, 321 – 329.

- Caride, J.A. 2016. La mediación como pedagogía social: viejas realidades, nuevos retos para la intervención social. In: R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira (Orgs.). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, 13-25.
- Castro, H. 2004. *O professor de Inglês na era da interculturalidade*. Porto: Edições Asa.
- Centre for Educational Research and Innovation. 1989. *One school, many cultures*. Paris: OCDE.
- Center for the study of democracy. 2012. *Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States*. Sofia. Disponível em <https://books.google.st/books?id=0vfg8JJWhTsC&printsec=frontcover&source=onepage&q&f=true>, acessado em 03/06/2017.
- Cohen-Emerique, M. 1997. La negociación intercultural, fase esencial para la integración de los inmigrantes. In: *Hombres y Migraciones. Todo tipo de mediaciones. Cuaderno de formación*. Sevilla: Sevilla Acoge.
- Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951. ACNUR. Disponível em <https://www.acnur.org/la-convencion-de-1951.html>, acessado em 01/03/2016.
- Council of Europe. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*. Disponível em <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, acessado em 30 /12/2019.
- Cushner, K.; Mahon, J. 2009. Intercultural competence in Teacher Education. In: D. K. Deardorff (Ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles/ London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage Publications, 304-320.
- Direção Geral da Educação. Ofício – Circular Agenda Europeia para as Migrações – medidas a implementar no sistema educativo. Ref^o S – DGE /2016 /725 - DSDC. 01/03/2016.
- Direção Geral da Educação. Ofício – Circular Crianças e jovens refugiados – medidas a implementar no sistema educativo. Ref^o S-DGE/2016/3884 – DSDC/ DEPEB. 21/10/2016.
- Fantini, A. E. 2009. Assessing Intercultural Competence – Issues and Tools. In: D. K. Deardorff (Ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles/ London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage Publications, 456-475.
- Giménez, C. R. 2002. Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales: una propuesta metodológica de superación del culturalismo. In: *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II, Actas del III Congreso sobre la inmigración en España. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Martins, G. d' Oliveira. 2017. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Organização das Nações Unidas. 1948. Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Outeirinho, M. de F. 2006. A perspetiva comparatista no ensino numa cultura estrangeira: reflexões sobre uma abordagem intercultural. In: R. Bizarro (Ed.). *Como abordar a escola e a diversidade cultural multiculturalismo interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, 172-177.

- Peres, A. N. 2006. Educação intercultural e formação de professores. In: R. Bizarro (Ed.). *Como abordar a escola e a diversidade cultural multiculturalismo interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, 120-129.
- Peres, A. N. 2016. Educação Intercultural e mediação sociopedagógica. In: R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira (Orgs.). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, 57-72.
- Ponce de León, R. 2006. Reflexiones en torno del Aprendizaje Intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal. In R. Bizarro (Ed.). *Como abordar a escola e a diversidade cultural multiculturalismo interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, 249-258.
- Rede Eurydice. 2009. *Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileNa me=integracao_escolar_imigrantes.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileNa me=integracao_escolar_imigrantes.pdf), acedido em 19/07/2017.
- Sequeira, R.M. 2012. A comunicação intercultural é uma utopia? In: *Avanços em Literatura e Cultura portuguesas: século XX*. Santiago de Compostela/Faro: Associação Internacional de Lusitanistas /Através Editora. Vol. 3, 303-316. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/2164>, acedido em 10/06/2017.
- Sequeira, R. M. 2014. Online communication, literature and intercultural competence in foreign language teaching and learning. In: S. Palwekar; H. Sitki; Q. Jiang, *Multiculturalism: Dynamics and Challenges* (Eds.). New Deli: Authorspress, 289-303. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/7101>, acedido em 30/12/2019.
- Sequeira, R.M.; Boni, V. V. 2019. Os contornos da mediação intercultural na educação contemporânea: delineamentos e projeções. In: A. M. Silva; I. Macedo; S. Cunha (Eds.). *Contextos e práticas de mediação*. Centro de Estudos Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 395-408. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/8137>, acedido em 30/12/2019.
- Torquato, C. Porto. 2013. Interculturalidade, políticas de letramentos e ensino. In: A. D. Carvalho (Org.). *Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos*. Porto: Edições Afrontamento, 75-88.
- UNESCO. 2016. *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/8137>, acedido em 03/06/2017.
- Vieira, R.; Vieira, A. 2016. Mediações socioculturais: conceitos e contextos. In: R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira (Orgs.). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, 27-55.