

## Introdução

O estágio pedagógico surge como um momento fundamental, conjugando-se aí fatores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente o contacto com a realidade de ensino, tendo como fator central a ação educativa do aluno estagiário e a mediação de todo este processo - supervisão.

(Francisco, P. , Pereira, A., 2004, p. 1)

O presente relatório final de estágio enquadra-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II e III, com vista à conclusão do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu.

As Práticas de Ensino Supervisionadas II e III foram consumadas em duas escolas públicas do ensino básico na cidade de Viseu, durante o segundo e terceiro semestres do curso.

Estas práticas tiveram como objetivo favorecer a integração e consolidação em contexto prático dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da licenciatura em Educação Básica e do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, através de uma prática docente supervisionada e orientada em situação real, com vista à nossa profissionalização, de modo a que sejamos profissionais competentes e capazes da nossa profissão.

Ao mantermos contacto com o “terreno”, deparámo-nos com a diversidade cultural e linguística existente nas nossas escolas, e portanto, com a existência de crianças cuja língua materna não é o português. As escolas devem estar preparadas para receber estas crianças e ajudá-las na sua integração escolar e social, tendo em atenção as dificuldades sentidas neste processo.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada II, fomos confrontadas com esta realidade e entendemos que seria pertinente orientarmos a nossa investigação tendo em conta esta preocupação.

Neste sentido, colocou-se o problema geral do presente estudo: *Que dificuldades enfrentam os alunos de PLNM (Português língua não materna) na escola portuguesa?*

Para que fosse possível encontrar resposta para esta problemática, definimos alguns objetivos, aos quais tentámos dar resposta durante esta investigação:

- Compreender as principais dificuldades dos alunos que não têm o Português como língua materna;

- Perceber se as crianças de PLNM se sentem integradas na escola portuguesa;
- Apurar a manifestação de dificuldades sentidas na compreensão do oral e na expressão oral em Português;
- Perceber as dificuldades que os alunos manifestam ao nível da leitura e da escrita;
- Entender o trabalho que é feito pelos professores no âmbito da integração das crianças de PLNM;

Assim, para o desenvolvimento da investigação tivemos em conta os princípios da metodologia qualitativa – estudo de caso - e utilizámos os instrumentos de recolha de dados que esta pressupõe, tendo sido utilizada a observação e a entrevista semiestruturada.

O presente relatório encontra-se dividido em três partes: a primeira parte diz respeito à caracterização dos contextos onde foram realizadas as práticas pedagógicas em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; é também apresentada uma análise destas práticas, tendo em conta as planificações, as reflexões críticas e o Projeto Curricular de Turma (PCT), que serão anexados ao relatório. Por fim, é ainda feita uma análise das competências e conhecimento profissional desenvolvidos, onde procedemos a uma autoavaliação.

Na segunda parte, abordamos o trabalho de investigação, apresentando e justificando as nossas opções metodológicas, tendo em conta vários autores de referência. Reunimos toda a informação pertinente para o estudo, pois é necessário uma boa fundamentação antes de dar início à investigação. Fizemos uma revisão da literatura, definindo os conceitos de linguagem, língua materna e língua não materna, abordámos os fenómenos da migração e da imigração em Portugal e a integração dos alunos de PLNM. Definiram-se os sujeitos do estudo, o acesso ao campo e os instrumentos de recolha de dados. Posteriormente, procedemos à análise e discussão dos dados.

Culminamos o presente relatório com uma última parte, constituída pelas considerações finais, onde destacamos os aspetos mais significativos da nossa ação, bem como o seu contributo para a melhoria do sucesso educativo. Por último, segue-se uma conclusão geral de todo o trabalho, de forma a sublinhar aspetos que se destacaram ao longo deste trabalho. Nesta última parte, são também apresentadas as referências bibliográficas que serviram de suporte a este trabalho e os anexos.

**Parte I**

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do  
Ensino Básico

***“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”***

(Paulo Freire, 1996, p. 25)

## **Capítulo I – Contexto Organizacional**

### **1. Caracterização dos contextos**

#### **1.1 Enquadramento curricular**

A Prática de Ensino Supervisionada, II e III, foi realizada em contexto Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). O primeiro estágio foi realizado no segundo semestre do curso, numa escola do 1.º ciclo do Ensino Básico pública da cidade de Viseu e foi selecionado pelas alunas. O segundo estágio foi realizado no terceiro semestre num jardim-de-infância público, também da cidade de Viseu e foi selecionado pelos docentes responsáveis pelo curso.

Em ambas as práticas, a carga horária foi distribuída em três dias semanais, de maneira a que o número de horas fosse equivalente nos dois semestres.

Tanto na PES II como na PES III, nas primeiras semanas assumimos um papel de observadoras para que fosse possível haver uma melhor adaptação da nossa parte e da parte da turma/grupo. As semanas que se sucederam foram de implementações individuais e em grupo.

## **1.2 . Caraterização do grupo de crianças**

### **1º. Ciclo do Ensino Básico**

A turma do 1.º Ciclo onde foi implementada a primeira Prática de Ensino Supervisionada, corresponde a uma turma do 1.º ano do Ensino Básico, constituída por 21 alunos, dos quais 10 são do sexo masculino e 11 do sexto feminino. A turma tinha uma média de idades de 6 anos.

Através da consulta do PCT, podemos afirmar que, em geral, os alunos possuem vivências adequadas às suas idades. O grupo era bastante homogêneo, sendo os seus interesses e motivações muito semelhantes. Assim, tiveram de ser motivados para que os seus interesses fossem complementados.

Os principais interesses destes alunos variavam entre a informática, a expressão plástica, os jogos e os contos.

Eram crianças que provinham de diferentes contextos socioeconómicos, pertencendo a maioria ao estrato social nível médio/baixo.

Quanto à formação académica dos encarregados de educação, ia do 6.º ano de escolaridade até à licenciatura.

As principais dificuldades dos alunos incidiam na falta de concentração e na falta de regras.

Em geral, não se registaram grandes dificuldades ao nível das aprendizagens, no entanto, havia alunos que por motivos variados necessitavam de um ensino individualizado.

Existia um aluno que demonstrava uma certa dificuldade de adaptação à escola, pois demonstrava um comportamento bastante irrequieto e perturbador e bastantes dificuldades em aceitar as regras. Assim, requeria uma maior atenção e motivação constantes.

Existiam, também, três alunos que revelavam alguma imaturidade e uma linguagem muito infantil no que se refere à articulação das palavras.

Uma vez que a maioria dos encarregados de educação tinha as suas profissões, as crianças passavam a maior parte do dia fora do ambiente familiar, frequentando o ATL, no horário não escolar, regressando às suas residências só no final do dia, normalmente no final do período laboral dos encarregados de educação, tendo como consequência a falta de tempo para darem atenção aos educandos.

De acordo com a professora cooperante, pretendeu-se criar um ambiente em que todos partilhassem, dando e recebendo afetividade, ajuda e solidariedade, tentando, assim, minimizar-se estes problemas e criar o respeito pelo próximo, na sua individualidade, cultura, forma de estar e de pensar.

Em suma, tentar formar cidadãos mais solidários, mais atentos aos outros e às suas necessidades.

### **Educação Pré-Escolar**

A sala 1, na qual realizámos a Prática de Ensino Supervisionada III, é frequentada por um grupo heterogéneo de 21 crianças, entre as quais 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. As idades variavam entre os 3 e os 6 anos.

Destas vinte e uma crianças, existiam duas que tinham Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que uma é do sexo masculino e tinha 5 anos e a outra é do sexo feminino e tinha 4 anos. Estas crianças encontravam na sala apenas uma parte do tempo, quando se realizam as atividades orientadas, permanecendo o restante tempo acompanhadas com as Educadoras de Educação Especial. Estas crianças já tinham frequentado a sala no ano anterior.

Das vinte e uma crianças do grupo, onze frequentaram este jardim de Infância na mesma sala o ano letivo anterior; duas delas encontravam-se noutra Jardim de Infância do distrito de Viseu; sete frequentavam pela primeira vez e uma esteve presente no 1.º período do ano anterior, tendo regressado novamente este ano.

De acordo com o PCT do grupo, quanto aos interesses, as crianças mostravam-se bastante entusiasmadas e motivadas em relação a várias áreas. Entre essas áreas destacam-se a informática, a expressão plástica, principalmente no que toca aos desenhos. Nas atividades livres da parte da manhã, a maioria demonstrava interesse em fazer desenhos, sendo que alguns eram bastantes complexos.

As construções eram a atração especialmente do sexo masculino.

Os jogos didáticos eram algo a que as crianças davam muita atenção durante as atividades livres, principalmente no período da manhã.

Em relação aos cantinhos existentes na sala, eram todos bastante requisitados, especialmente, a casinha.

De acordo com a educadora cooperante, algumas crianças demonstravam algumas dificuldades e requeriam acompanhamento individualizado em algumas áreas.

### **1.3 Caracterização e Organização do Meio Institucional**

#### **1.º Ciclo do Ensino Básico**

A instituição onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada II, era uma escola pública do 1º Ciclo do Ensino Básico do distrito de Viseu pertencente a um Agrupamento de Escolas da zona Urbana de Viseu.

A escola sofreu obras de requalificação total, no ano letivo de 2003/2004. O edifício tinha quatro salas de aula para oito turmas, num total de 170 alunos, repartidos pela parte da manhã e pela parte da tarde. Existia um espaço coberto e um exterior bastante amplo para o recreio e um gabinete para a Coordenação de Estabelecimento de Ensino. Não havia espaços pedagógicos alternativos à sala de aula, nem espaços que permitissem a criação de uma pequena biblioteca/centro de recursos.

Após consulta do PCT podemos dizer que o equipamento informático existente não era suficiente, mas não havia espaço para criar uma sala de informática. O equipamento audiovisual e o material didático existente, apesar de algumas carências, davam resposta às necessidades e adequavam-se aos espaços. Existia um quadro interativo em cada sala e um computador com a respetiva impressora.

Quanto aos recursos humanos, a escola tinha três funcionários presentes ao longo do dia e dez professores repartidos pelos vários horários.

#### **Educação Pré-Escolar**

A organização do ambiente educativo na Educação Pré-Escolar diferia bastante relativamente à organização no 1.º CEB.

“No sentido de favorecer a articulação de conteúdos, as Orientações Curriculares assentam na Organização do Ambiente Educativo, enquanto contexto que deverá promover vivências e experiências educativas que deem sentido aos diferentes conteúdos, propondo a área de Formação Pessoal e Social como área integradora do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 49)

A instituição onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada III, era uma escola situada na parte baixa da cidade de Viseu.

Tratava-se de um edifício único, com um bloco e dois pisos. A nível de acesso, esta escola tinha rampas de acesso ao piso inferior, onde se situavam as salas do

jardim de infância e algumas salas do 1.º CEB e escadas para o piso superior, existindo aí as restantes salas do 1.º CEB, tal como a papelaria, a biblioteca, a sala de informática, a reprografia e o atelier de pintura.

Na instituição existia um bar que estava aberto à comunidade educativa das 10:15 h até às 11h da manhã. Era neste espaço que eram também servidos os almoços.

Quanto aos espaços educativos, existia uma biblioteca/centro de recursos educativos, um atelier de expressão plástica, uma mediateca onde existia uma televisão, vídeo, dvd, data show e tela para projetar. Existia também uma reprografia e uma papelaria.

O jardim de infância era constituído por cinco salas, quatro salas de atividades e uma sala de apoio (sala TEACCH). Esta sala era frequentada por crianças da educação pré-escolar e do 1.º CEB. Existia também um centro de recursos TIC para a Educação Especial de Viseu.

Ao longo dos corredores existiam espaços de arrumações comuns a todas as salas, onde estavam guardados os materiais de expressão motora que eram comuns a essas mesmas salas.

Como é referido também no Projeto Curricular de Grupo, a área exterior da Instituição era um espaço térreo e amplo, apenas com um campo de basket. Não existem espaços cobertos nem parque infantil. Assim, este espaço não se encontrava adequado às necessidades das crianças em idade Pré-Escolar, pois não possuía um espaço organizado.

Em termos de recursos humanos, a principal interveniente era a educadora que contava com uma técnica de ação educativa permanente na sala de atividades.

As crianças com Necessidades Educativas Especiais, quando presentes na sala de atividades, encontravam-se acompanhadas pelas docentes de Educação Especial ou pela auxiliar desta área.

Na sala de atividades estavam disponíveis vários tipos de materiais de acordo com as necessidades e interesses das crianças: materiais de expressão plástica, materiais didáticos, materiais informáticos, fantocheiro, instrumentos musicais, materiais das várias áreas de interesse, quadro magnético e quadro negro, materiais para a expressão motora, mesas de trabalho e cadeiras, armários de arrumação, lavatório, aquecedores.

#### **1.4. Organização e gestão do tempo**

Relativamente ao 1.º ciclo do Ensino Básico, a turma onde estagiámos tinha aulas durante o turno da manhã, sendo este das 8:00h às 13:00h, existindo um intervalo nas atividades no período das 10:30h às 11:00h.

Ao longo da semana eram abordadas as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões.

Na Educação Pré-escolar, o tempo letivo era das 10:00h às 12:00h e das 14:30 às 16:30h, existindo a possibilidade de as crianças frequentarem a Componente de Apoio à Família após o período letivo.

A Educação Pré-Escolar é organizada através de uma rotina que, “é intencionalmente planeada pelo educador e é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (Ministério da Educação, 1997, p. 40)

#### **1.5 Enquadramento pedagógico**

Relativamente ao 1.º CEB, a ação pedagógica tem como prioridade criar um ambiente de partilha, afetividade, ajuda e solidariedade. Assim, pretende-se criar o respeito pelo próximo na sua individualidade, cultura, forma de estar e pensar, formando cidadãos mais solidários e atentos às suas necessidades e às dos outros.

De acordo com o Projeto Curricular de Turma, as metodologias a utilizar durante o ano letivo são: leituras, diálogos, trabalho individualizado, trabalho de pares, trabalho de grupo, debates, registo, correspondência, resumos/ sínteses, pesquisa, tratamento de informação, tribunal de turma, “Hora da Fantasia”, jogos lúdicos e didáticos.

Para que estas competências sejam desenvolvidas, são utilizadas as seguintes estratégias: valorização do sentido social das aprendizagens, gestão das diferenças no grupo, ensino individualizado, cooperação, promoção da igualdade de oportunidades, organização de atividades, incentivo à pesquisa e organização de visitas de estudo.

Na Educação Pré-Escolar, a ação metodológica foca-se no desenvolvimento de trabalho de projeto e na identificação de problemas de ordem cognitiva, afetiva e social.

Nesta prática, a organização dos espaços é feita de forma cooperativa, existindo recursos como os quadros de presenças, de tempo e calendário, regras da sala, que permitem a planificação através dos interesses das crianças,

O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo. (Ministério da Educação, 1997, p. 38)

Após consulta do Projeto Curricular de Grupo, podemos verificar que também é de grande importância a pedagogia de situação, que vai ao encontro das expectativas das crianças, de acordo com as suas necessidades e interesses.

Assim, pretende-se um aumento significativo da capacidade de atenção e envolvimento nas tarefas propostas, da autonomia das crianças, para que sejam capazes de agir de forma progressiva solidária e orientada na construção do saber.

Para que seja possível desenvolver interações entre as crianças, a socialização, a ajuda mútua, a colaboração e de maneira a que seja possível ser realizada uma avaliação exata de cada criança, o grupo é organizado de diversas formas.

“Se a existência no grupo de crianças de diferentes idades pode favorecer este processo, torna-se contudo importante, que qualquer que seja a composição do grupo, que o educador apoie o trabalho entre pares e em pequenos grupos que permita esse confronto.” (Ministério da Educação, 1997, p. 35)

## Capítulo II – Análise das práticas concretizadas

### 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada II foi realizada durante o segundo semestre do curso.

Os primeiros três dias foram apenas de observação e cooperação com a orientadora, para que pudéssemos conhecer a turma e ela a nós, bem como a professora.

O processo de integração tanto para nós, como para as crianças foi facilitado, uma vez que no primeiro semestre na PES I, já tínhamos estado nesta turma.

Estas observações foram realizadas nos dias 27, 28 e 29 de fevereiro de 2012.

Sucederam-se três dias semanais de intervenção individual e em grupo. De acordo com o calendário que nos foi cedido pelos responsáveis do curso, coube-nos lecionar individualmente na semana de doze a catorze de março, de dezasseis a dezoito de abril, o dia trinta de abril, de vinte a vinte e três de maio e a parte após o intervalo do dia quatro de junho.

Para isso, elaboramos atempadamente os planos de aula tendo em conta os programas curriculares do 1.º ciclo do Ensino Básico, as Metas de Aprendizagem do Ministério da Educação, indo ao encontro das necessidades e interesses dos alunos.

Os planos de aula, tal como a preparação dos materiais foram sempre elaborados em grupo, existindo uma partilha de ideias, saberes e sugestões para que assim pudéssemos proporcionar às crianças uma melhor transmissão de conhecimentos.

Esta estratégia foi sem dúvida muito enriquecedora, pois em conjunto surgiram mais ideias e sugestões e com este trabalho de equipa conseguimos aprender umas com as outras.

Para a elaboração destes planos, contámos também com a ajuda dos nossos professores, que sempre se mostraram disponíveis para colaborar e em muitas circunstâncias foram, sem dúvida, uma mais-valia para nós

No decorrer das implementações, tivemos o cuidado de partilhar e discutir as nossas ideias com a professora cooperante, uma vez que esta era a principal responsável pela turma.

Em todas as intervenções, tentámos sempre que houvesse motivação e um fio condutor através da interdisciplinaridade entre as áreas do Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões.

No final de cada semana de intervenções, foram realizadas reuniões sobre a forma de reflexão com a professora cooperante e com os supervisores que nessa semana nos foram observar.

Estas reuniões semanais foram muito importantes, pois ajudaram-nos a refletir sobre o que tinha corrido bem e menos bem para que assim nas intervenções seguintes, bem como no nosso futuro enquanto docentes, melhorássemos as estratégias, atitude, materiais, entre outros.

Do nosso ponto de vista, esta Prática de Ensino Supervisionada foi realizada com muito empenho, dedicação e bastante trabalho e foi sem dúvida recheada de muitas aprendizagens e vontade de aprender mais, pois sabemos que ainda há muito trabalho a ser feito para alcançar o sucesso enquanto futuras profissionais.

### **Educação Pré-escolar**

A Prática de Ensino Supervisionada III foi realizada durante o 2.º semestre do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Tal como na PES II, iniciámos esta prática com três dias de observação. Nesta prática o processo de integração foi mais demorado uma vez que ainda não conhecíamos o grupo nem ele a nós, nem a orientadora cooperante.

Após estes dias de adaptação iniciámos as práticas individuais.

Também como no 1.º ciclo, elaboramos planificações semanais, tendo como ponto de partida os temas sugeridos pela educadora cooperante.

Para a execução das planificações adotamos o mesmo método de trabalho que no 1.º ciclo, ou seja, realizámos este trabalho sempre em grupo, pois achamos que a troca de ideias e sugestões entre todas é uma mais-valia para que o produto final seja mais satisfatório.

Na construção das planificações tivemos sempre em atenção as Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar do Ministério da Educação. Em alguns momentos recorremos aos nossos professores que deram sempre resposta às nossas dúvidas e receios.

Tivemos principal preocupação em planificar de acordo com as necessidades e interesses do grupo de modo a proporcionar às crianças atividades motivadoras e do seu interesse para que as aprendizagens fossem significativas para o grupo.

“Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo.” (Ministério da Educação, 1997, p.19)

Os conteúdos a serem abordados foram planificados de modo articulado, pois “a área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo. Por seu turno, a área do Conhecimento do Mundo permite articular as outras duas.” (Ministério da Educação, 1997, p. 21)

No decorrer das intervenções, era comum adaptarmos algumas estratégias e atividades que estavam planificadas, de modo a que estas fossem ao encontro dos interesses e necessidades do grupo.

Tal como na Prática de Ensino Supervisionada II, no final de cada semana de intervenção, reuníamos com a educadora cooperante bem como os supervisores que nos foram observar, para, em conjunto, refletirmos acerca do trabalho que tinha sido feito e do que havia a ser melhorado.

Estes momentos de reflexão foram muito importantes para a nossa prática pois pudemos verificar o que correu bem e menos bem e, em conjunto, encontrar estratégias para melhorarmos a nossa prática.

No final desta última Prática de Ensino Supervisionada, podemos concluir que com empenho e trabalho conseguimos atingir os objetivos pretendidos e terminamos com um grande leque de experiências e aprendizagens, no entanto, sabemos que ainda há muito para aprender e que apenas um semestre não foi o suficiente para adquirir todos os conhecimentos e aprendizagens necessários.

### **Capítulo III – Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

Neste último ponto será feita uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas II e III.

Após terminarmos estas duas práticas, podemos refletir acerca de todas as vivências que nos proporcionaram grandes momentos de aprendizagem. Estas aprendizagens foram adquiridas através da interajuda com o grupo de estágio, com as crianças, com a professora e educadora cooperantes, bem como, com os nossos supervisores.

Como é referido no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

Estas práticas integrantes no curso foram sem dúvida uma mais-valia para a nossa formação enquanto profissionais.

De acordo com o regime de qualificação para a docência, os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respetivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência. (Ministério da Educação, 2001, p.1)

No que diz respeito à conceção e desenvolvimento do currículo, “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. (Ministério da Educação, 2001, p.3)

No decorrer das nossas práticas, bem como na sua preparação, podemos afirmar que tentámos atuar e desenvolver alguns dos tópicos dos Perfis de Desempenho profissional – Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto:

- **No âmbito da organização do ambiente educativo o educador:**

a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;

b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;

c) Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;

d) Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;

e) Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

- **No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância:**

a) Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem;

b) Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;

c) Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;

d) Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;

e) Avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

- **No âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância:**

- a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia;
- b) Promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;
- c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;
- d) Envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver;
- e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo;
- f) Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;
- g) Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;
- h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania

Já no primeiro ciclo “o professor desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”. (Ministério da Educação, 2001, p.7)

O Ministério da Educação refere que “o currículo do Ensino Básico diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico.”

Então, na nossa Prática de Ensino Supervisionada em contexto do 1.º ciclo, tentámos desenvolver e desempenhar alguns dos seguintes tópicos existentes no Perfil do Desempenho Profissional do professor do 1.º ciclo:

- a) Cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola e conceber e gerir, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular da sua turma;

- b) Desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;
- c) Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;
- d) Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;
- e) Promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo;
- f) Fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;
- g) Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;
- h) Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem;
- i) Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;
- j) Promove a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;
- l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens.

Ao longo destas práticas procurámos também fundamentar as nossas intervenções de acordo com os documentos orientadores correspondentes à Educação Pré-escolar, e de acordo com os programas do 1.º ciclo do Ministério da Educação, bem como o que fomos aprendendo nas unidades curriculares existentes no curso.

Terminada esta etapa, temos a percepção de que ainda existe muito a aprender e de que apenas um semestre de estágio em cada nível de ensino é muito pouco para a aquisição de conhecimentos e aprendizagens suficientes.

No entanto, estas aprendizagens contribuíram muito para a nossa formação pessoal, académica e profissional.

Esperamos num futuro próximo poder colocar em prática todos estes conhecimentos e ir crescendo e aumentando os nossos conhecimentos.

**Parte II**

**Trabalho de Investigação** - Português Língua Não Materna e integração de crianças na escola portuguesa.

***“Nêspêras e Magnórios.  
Diospiro e caqui.  
Moça e cachopa.  
Ônibus, autocarro e toca toca  
A língua viva é uma língua diversa”***  
(Maria Prata, 2013, p. 1)

## Capítulo I – Enquadramento teórico

### 1. Definição do problema

#### 1.1. Delimitação do objeto de estudo

“A investigação científica consiste no estudo sistemático, controlado, empírico e crítico dos fenómenos naturais, orientado por teorias e hipóteses acerca de presumíveis relações entre esses fenómenos” (Kerlinger, 1986. p. 37).

Para o nosso trabalho de investigação escolhemos dar resposta à seguinte questão: *Que dificuldades enfrentam os alunos de Português Língua não Materna (PLNM) na escola portuguesa?*

#### 1.2. Justificação e relevância do estudo

Nas últimas décadas, a sociedade portuguesa tem sofrido muitas mudanças no que diz respeito aos movimentos migratórios.

Assim, podemos considerar que estamos cada vez mais inseridos em contextos multiculturais e multilingues.

Estes movimentos migratórios têm conduzido o sistema educativo a ser desafiado a fazer desta diversidade um fator de coesão e de integração.

Na maioria das nossas escolas é visível a presença de crianças cuja língua materna não é o português.

Estes alunos apresentam um desconhecimento bastante evidente da língua portuguesa, o que representa uma condicionante significativa para a comunicação e o contacto social, assim como para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências imprescindíveis ao sucesso escolar.

Como é referido em Ministério da Educação (2005), “o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos em contexto de diversidade e pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional, devem ser assumidos como princípio fundamental na construção de projetos curriculares adequados a contextos e diversidade cultural e que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo” (p.3).

Os professores têm uma responsabilidade acrescida na integração destes alunos no contexto escolar.

Na nossa Prática de Ensino Supervisionada II, tivemos contacto com esta realidade, ou seja, existia na nossa turma um aluno de língua materna ucraniana. Ao longo das intervenções, fomos tomando consciência de algumas dificuldades sentidas por este aluno. Em algumas situações, questionámo-nos sobre a nossa intervenção enquanto docente, pois não nos sentíamos preparadas para esta realidade, uma vez que durante o nosso percurso académico não tivemos formação nesta área. Assim, surgiu o interesse e a vontade de desenvolver o projeto de investigação à volta desta temática.

Neste sentido, com este estudo, pretendemos aprofundar os conhecimentos acerca do tema e preparar-nos profissionalmente, tendo em conta estes aspetos. Esperamos contribuir para uma melhor compreensão de como podem ser integrados nas nossas escolas os alunos cuja língua materna não é o português de modo a promover o seu sucesso escolar.

Este estudo poderá ainda servir de motivação para a exploração de outros problemas que possam surgir no nosso percurso profissional.

## **2. Definição de objetivos**

A fim de responder à questão formulada é necessário definir objetivos a atingir, sendo eles os seguintes:

- Compreender as principais dificuldades dos alunos que não têm o Português como língua materna;
- Perceber se as crianças de PLNM se sentem integradas na escola portuguesa;
- Apurar a manifestação de dificuldades sentidas na compreensão do oral e na expressão oral em Português;
- Perceber as dificuldades que os alunos manifestam ao nível da leitura e da escrita;
- Entender o trabalho que é feito pelos professores no âmbito da integração das crianças de PLNM;

## Capítulo II – Revisão da Literatura

### 1. Questões de natureza sociolinguística

#### 1.1 O conceito de migração

Esclarecer o conceito de migração pareceu-nos uma tarefa fundamental para iniciar a nossa investigação.

O Instituto Nacional de Estatística descreve o conceito de migração do seguinte modo:

Deslocação de um indivíduo através de um determinado limite espacial com o objetivo de mudança de residência (migração permanente) ou deslocação de trabalho por um período inferior a um ano (migração temporária). A migração subdivide-se em migração internacional (migração entre países) e migração interna (migração no interior de um país) (INE, 2013, p.1).

Este conceito tem evoluído continuamente ao longo do tempo; segundo um estudo realizado por Fernandes, Nunan e Carvalho (2008), “a migração é um fenómeno presente na história da humanidade desde os seus primórdios e várias citações bíblicas guardam referências a este processo que criou nações, consolidou impérios e destruiu dinastias” (p. 71).

No mesmo estudo, os autores referem ainda que

Apesar de ser um fenómeno mundial, a migração é, na maioria dos países, um evento raro que não atinge parcela representativa da população. No entanto, caso ocorram crises económicas, climáticas ou políticas, é neste processo que está a salvaguarda da integridade física, cultural e intelectual das pessoas (Fernandes, Nunan e Carvalho, 2008, p. 71).

Deste modo, deveremos refletir acerca desta temática, pois, os imigrantes terão de enfrentar várias barreiras e desafios, sobretudo se “se trata da migração internacional o fenómeno toma maior amplitude, pois vários aspetos devem ser considerados envolvendo quer o país de origem quer o país de destino” (Fernandes, Nunan e Carvalho, 2008, p. 71).

Assim, não só aos imigrantes, como à sociedade que os acolhe é exigido, segundo o Ministério da Educação (2008), “um esforço de ambas as partes na partilha

e compreensão de hábitos, costumes, valores, religiões e línguas, tantas vezes tão diferentes” (p. 5).

## 1.2 Imigração em Portugal

Após a revolução do 25 de abril de 1974 e da descolonização que se seguiu, Portugal, que até então tinha sido essencialmente um país de emigrantes, passa a ser um país de imigrantes, pois verificamos o regresso em massa dos cidadãos que viviam nos territórios africanos de administração portuguesa.

Até ao ano 2000, os fluxos migratórios recebidos por Portugal provinham essencialmente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP); a partir de finais da década de 80, foi-se instalando progressivamente um fluxo crescente de cidadãos brasileiros (Ministério da Educação, 2008).

Em 2000, houve uma grande alteração neste cenário, tanto em quantidade como em diversidade, pelo facto da entrada de imigrantes provenientes da Europa Central e de Leste, com maior registo dos naturais da Ucrânia, da Rússia, da Roménia e da Moldávia, verificando-se uma grande diversidade linguística e cultural, já enriquecida na década de 90 com cidadãos oriundos da República Popular da China.

De acordo com os Censos 2011, o número de estrangeiros residentes em Portugal cresceu quase 70 por cento entre 2001 e 2011, situando-se atualmente nos 400 mil, sendo a maioria do Brasil, de Cabo Verde e da Ucrânia. Segundo a mesma fonte, existem exatamente 394.496 estrangeiros a residir em Portugal, dos quais 109.787 têm origem no Brasil, que representa 28% dos estrangeiros no país. Os imigrantes com origem em Cabo Verde são 10% dos estrangeiros residentes, e os ucranianos 9%.

Estas estatísticas revelam ainda que os estrangeiros se enquadram sobretudo na faixa da população ativa – 82,4% dos estrangeiros estão em idade ativa, contra 65,5% dos portugueses – e a idade média dos cidadãos imigrantes é de 34,2 anos, contra os 42,1 anos da população portuguesa.

Os imigrantes vivem maioritariamente na região de Lisboa, com 51,6% dos estrangeiros a escolher esta região para se fixar, representando cerca de 7% da população total. Outros 13,2% escolheram o Algarve para viver, mas neste caso representam 12% da população estrangeira residente.

Deste modo, torna-se importante focar-nos nas necessidades destes imigrantes. O Ministério da Educação (2008) assume que é a pessoa na sua

globalidade que tem que ser considerada, mobilizando-se e valorizando-se os conhecimentos e as competências gerais individuais e as competências específicas no domínio da comunicação linguística adquiridas ao longo da sua experiência individual e potencializando-se a sua transferência para as situações com que agora se depara.

Como já foi referido anteriormente, esta realidade leva a que nas nossas escolas seja visível esta diversidade. É, então, dever do professor integrar estes alunos e dar a conhecer a língua do país de acolhimento, pois este conhecimento para além de “ser uma condição necessária e indispensável para ser autónomo, é também, e sobretudo, condição de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional” (Ministério da Educação, 2008, p. 5).

### **1.3 Integração Social**

Segundo Solla (2006), as mudanças ocorridas no século XX transformaram a sociedade em que vivemos e criaram um contexto multicultural e plurilinguístico em que estamos imersos.

Gouveia e Sousa (1999) referem que,

Portugal tem sido um país quase monolíngue e, por isso, entendido como mono cultural; do seu passado e, mais precisamente, da sua história recente, resulta uma nova realidade: por um lado, o regresso dos emigrantes portugueses com um acervo linguístico e cultural variado resultante das suas vivências fora do país, por outro, a presença dos estrangeiros que por razões de ordem vária, aqui chegam e ainda a presença de cidadãos (de nacionalidade portuguesa ou não), oriundos das ex-colónias (p.1).

Assim, os autores referem que para todos é fundamental a integração na sociedade portuguesa; importa, contudo, procurar que essa integração respeite as raízes culturais de cada um.

Com estas mudanças, tornou-se fundamental criar soluções para uma melhor integração dos imigrantes que chegam ao nosso país.

Segundo Moreira (2005), “um elemento indispensável para essa integração é, sem dúvida, o conhecimento e domínio da língua portuguesa, bem como da cultura portuguesa” (p.1).

No mesmo trabalho, Moreira (2005) refere ainda que

é fundamental a criação de projetos de ensino do português como segunda língua, quer em instituições capazes de apoiar a integração dos imigrantes,

quer nas escolas onde o número de alunos com línguas maternas que não o português tende a aumentar consideravelmente (p. 24).

Matos (1997) defende que “a língua é, indiscutivelmente, um dos pilares em que assenta a nossa identidade como povo” (p.1).

É, então, nosso dever contribuir para esta integração na nossa sociedade, respeitando as línguas e as culturas de cada um.

## **2. Questões de natureza linguística e didática**

### **2.1 Definição de conceitos**

Antes de mais, achámos indispensável definir alguns conceitos que são fundamentais para este estudo, tais como língua, língua materna e língua não materna.

#### **2.1.1 O conceito de língua**

Ançã (1991) refere que o conceito de língua

na perspetiva saussuriana remete para um sistema homogéneo que estrutura a fala, sendo esta a atualização da própria língua. A perspetiva a considerar aqui, assentando em critérios sociolinguísticos, define língua como sendo um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com certas especificidades. A este conceito de "língua-única" sucede um outro: "língua-variedades". Nele estão incluídos as variantes, os letos - dialetos, socioletos, cronoletos - e os registos - elaborado, corrente, familiar, etc. (p. 59).

Assim sendo, a linguagem verbal é considerada uma propriedade da espécie humana e, segundo Faria (1996), “a linguagem verbal constitui para os mitos e religiões de muitos povos, a propriedade que distingue a espécie humana das restantes animais. Para certos povos africanos, uma criança é uma coisa (Kuntu) até ao momento em que adquire uma língua, tornando-se por esse facto uma pessoa (muntu)” (p.12).

## 2.1.2 Conceito de língua materna

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), afirmam que

a espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais. Na realidade, os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes (p. 15).

Cerqueira e Andrade (2004) referem que a língua materna está associada à palavra mãe, ou seja, é a primeira língua aprendida em contexto familiar.

Ançã e Grosso (2005) partilham da mesma opinião, afirmando que a língua materna apresenta-se como “língua da socialização que por definição transmite e interioriza na criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família” (p. 38).

Para Andrade (1997), a língua materna é “aquela em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte” (p. 54).

No entanto, Ançã (1999) afirma que o conceito de língua materna, mesmo em contextos monolíngues, pode ser ambíguo. A autora refere que em contextos plurilíngues é, com efeito, ainda mais complexa.

Mackey (1992, cit. por Ançã, 1999) propôs três critérios para definição da *língua materna*, segundo os países em que desenvolveu o seu estudo: *primazia*, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida (Canadá), *domínio*, a língua que se domina melhor (Suíça), *associação*, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico (Áustria).

Dabène (1994, cit por Ançã, 1999) conclui que há uma "verdadeira constelação de noções" que estão por detrás do termo língua materna: (i) *falar*, que corresponde ao conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e às práticas daí decorrentes; (ii) *língua reivindicada*, que corresponde ao conjunto de atitudes e de representações dum sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade; (iii) *língua descrita*, que corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendiz. Em situações monolíngues, os três níveis estariam tão próximos que se poderiam confundir.

A mesma autora afirma que é quase impossível chegar a uma noção de língua materna unívoca, dado que a sua situação varia com as épocas e com as áreas geográficas.

Contudo, conforme afirma Ançã (1999), no contexto português europeu, apesar dos diferentes dialetos, há unicidade linguística e intercompreensão entre falantes. Em termos linguísticos e oficiais, a comunidade a que pertencemos é, sem equívocos, *unilingue* e o *Português a língua materna* deste país, apesar das outras comunidades linguísticas que conosco vivem e convivem.

### **2.1.3 Conceito de língua não materna**

O conceito de língua não materna vem contrapor-se à definição de língua materna. Enquanto língua materna é considerada a primeira língua, língua não materna, para Grosso (2005), é rotulada como segunda, consoante a ordem de aquisição para fins comunicativos.

No entanto, Ançã (1999) refere que termo "língua segunda" surge, por vezes, como sinónimo de língua estrangeira. A autora refere, então, que língua segunda é definida como uma língua de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, referindo-se, por exemplo, aos novos países africanos de expressão portuguesa.

Existem então duas definições, uma *cronológica* e outra *institucional*: a primeira assenta em critérios psicolinguísticos e tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, língua segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna; a segunda definição, baseada em critérios sociolinguísticos, aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais, num dado país (Ngalasso, 1992, cit. por Ançã, 1999).

## **2.2 Diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas**

Na atualidade, é visível a multiculturalidade existente na nossa sociedade; cada vez mais, chegam ao nosso país cidadãos de várias origens e culturas.

Isto leva a que também nas nossas escolas haja esta multiculturalidade e, assim, tem de haver um trabalho por parte dos professores para que estas crianças

sejam integradas e seja implementada uma educação que respeite estes alunos e que os prepare para a vida em sociedade.

Numa sociedade multicultural como a nossa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos em contexto de diversidade e pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental na construção de projetos curriculares adequados a contextos de diversidade cultural e que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo (Ministério da Educação, 2005, p. 3).

O relatório de Português Língua Não Materna resultante de uma análise de dados provenientes do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério de Educação – MISI, referente aos anos letivos de 2006/2007 e 2007/2008, obteve as seguintes conclusões:

1. A grande concentração de alunos de nacionalidade estrangeira verifica-se no ensino básico, essencialmente no 1.º e 3.º ciclos.
2. Os principais países de proveniência dos alunos estrangeiros a estudarem no nosso sistema educativo são os PALOP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau), o que se justificará se atendermos à longa história entre Portugal e estes países e ao facto de terem como língua oficial o Português.

Outros países que apresentam um elevado número de alunos são os da Europa de Leste (Ucrânia, Roménia e Moldávia), de onde é originária uma das principais franjas da imigração portuguesa.

Por fim, destacam-se os alunos vindos da França, Suíça e Alemanha, países que foram alguns dos principais destinos da emigração portuguesa.

3. Quanto à distribuição geográfica de alunos de nacionalidade estrangeira, será de referir que estes se concentram na área metropolitana da grande Lisboa, ou seja, na DRELVT.

4. O aproveitamento dos alunos de nacionalidade estrangeira em 2007-08 é bastante positivo, situando-se acima dos 50% a percentagem de alunos com aproveitamento, verificando-se, no geral, uma melhoria comparativamente a 2006/2007.

Os alunos oriundos de países europeus, dos Estados Unidos e Canadá, apresentam melhores níveis de aproveitamento.

### **2.3 Integração de crianças de PLNM**

Com a chegada de novas comunidades ao nosso país, tornou-se necessária uma mudança na sociedade e também na educação, de modo a poderem ser integrados estes cidadãos.

Nas escolas, tem sido muito perceptível esta diversidade cultural e linguística presente na sociedade portuguesa contemporânea.

A presença de crianças cuja língua materna não é o português veio alterar o ensino tradicional e o modo como as escolas estavam organizadas.

Tornou-se indispensável o ensino da língua portuguesa como L2 (língua segunda), pois, de acordo com Alves (2001), “a comunicação envolve todo o ser humano, assim, todos os indivíduos desenvolvem a sua personalidade tendo como base as relações que estabelecem no grupo a que pertencem socialmente. O conhecimento e a experiência dos alunos contribuem para a construção da competência comunicativa, essencial para se estabelecer uma comunicação eficaz nas diferentes situações do dia-a-dia” (p.19).

O conhecimento da língua do país de chegada é essencial para estes indivíduos, pois é através dela que estes podem receber e transmitir informações e ela é também essencial ao sucesso, tanto a nível escolar como social.

Assim, segundo Mateus (2009), “torna-se indispensável que a escola se adapte às novas circunstâncias, procurando e encontrando os meios, os instrumentos e as estratégias que permitam a esses alunos fazer o seu caminho na escola em condições idênticas às dos falantes nativos de Português” (p. 128).

Moreira (2005) afirma que “muitas vezes se torna difícil enquadrar estes alunos, devido à falta de formação de professores na área da educação multicultural e do ensino do português como língua segunda, devido à falta de materiais específicos e de uma legislação mais direcionada para o ensino de PL2” (p. 8).

Neste sentido, a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação trabalhou esta matéria desde 2003, de modo a apresentar propostas de atuação, fundamentando as opções a tomar, com o objetivo de permitir uma melhor integração destes alunos.

De acordo com os princípios da reorganização e gestão curricular, estipulados no art.º 8º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (ensino básico) e no art.º 5º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março (ensino secundário), foi elaborado o documento orientador *Português língua não materna no currículo nacional* que contém orientações para os alunos a frequentar os ensinos básico, secundário e recorrente cuja língua materna não é o português.

Segundo o Ministério da Educação (2005) “os princípios nele inscritos devem presidir à tomada de decisões para responder às novas realidades escolares e avançar com medidas que possibilitem a eficaz integração dos alunos no sistema educativo nacional, garantindo o domínio suficiente da língua portuguesa como veículo de todos os saberes escolares” (p. 4).

Neste documento, são referidas algumas medidas de acolhimento e de escolarização onde é mencionado que o perfil de cada aluno e a realidade de cada região ou escola/ agrupamento de escolas são muito diferentes, pelo que o processo de acolhimento e acompanhamento dos alunos deverá ter em conta essas características, adaptando as medidas apresentadas neste documento, de forma a torná-las flexíveis e mais eficazes.

É referido, também, que, 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 projeto educativo em conformidade com as necessidades do seu contexto e com os princípios e objetivos estabelecidos a nível nacional, criando condições e recursos que assegurem a integração e o acesso ao currículo de todos os alunos.

O acompanhamento e a integração dos alunos dizem respeito, não só aos professores, mas a toda a comunidade educativa. Considera-se que a ação dos alunos, pais e funcionários é fundamental para a construção de uma Cultura de Escola aberta à diversidade, cujos Projetos Educativos e Curriculares devem conter objetivos e estratégias de acolhimento e de inclusão.

De acordo com o documento orientador, as medidas de acolhimento deverão ser postas em prática em todas as escolas/agrupamento de escolas onde a presença de alunos oriundos de outros sistemas educativos se faça sentir. Elas têm como principal função agilizar e tornar mais eficaz a integração destes alunos.

Alguns autores afirmam que os conceitos de cultura, língua e identidade são preocupações fundamentais para este trabalho de integração.

Gouveia e Sousa (1999) referem que a heterogeneidade social, económica, cultural e linguística, naturalmente visível nas comunidades escolares, tem de ser gerida de forma a permitir que a igualdade de oportunidades de acesso se transforme em igualdade de oportunidades de sucesso.

No mesmo artigo os autores defendem ainda que esta verdadeira igualdade de oportunidades passa pelo conhecimento das várias culturas em presença, pela formação de todos os intervenientes no ato educativo e pela criação de relações de harmonia e compreensão intercultural e interétnica na sala de aula, na escola e na comunidade (Davidman, 1994, cit. por Gouveia & Sousa, 1999).

## Capítulo III – Abordagem Metodológica

### 1. Metodologia

#### 1.1 Tipo de investigação

A investigação realizada consiste num estudo de caso, onde se tenta abordar a questão da integração de alunos cuja língua materna não é o português.

“O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2001, p. 21).

Foram realizadas algumas sessões de observação, em contexto sala de aula, para se perceber o trabalho realizado pelos professores junto dos alunos de PLNM.

Como refere Kaleta (1993), “a observação é um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objeto tido em consideração em função do objetivo organizado” (p. 20).

Posteriormente, foram realizadas entrevistas a estes alunos, à professora responsável pela turma, bem como ao professor de apoio de PLNM.

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações (Ketele 1993, p. 22).

#### 1.2 Amostra e justificação da sua escolha

A população alvo da investigação é constituída por uma amostra de alunos de uma turma do 1.º CEB, cuja língua materna não é o português (em um dos casos, não é o português europeu), a professora desta turma e o professor de apoio de PLNM. Assim, foi recolhida informação sobre o tema a ser tratado, através de algumas entrevistas; a recolha de informação foi feita na escola.

A nossa amostra está inserida num agrupamento de escolas do concelho de Viseu, tendo em conta o estágio da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III.

Seguidamente são apresentadas duas tabelas (Tabela 1 e Tabela 2), onde é possível observar informação sobre a amostra, sendo que a Tabela 1 se refere aos alunos e a Tabela 2 aos professores.

**Tabela 1 - Caracterização dos alunos**

Nome	Sexo	Idade	Profissão dos pais		Habilitações literárias		Número de irmãos	Nacionalidade
			Pai	Mãe	Pai	mãe		
<b>Aluno A</b>	M	11 anos	Cons. civil	Doméstica	4º ano	4º ano	0	Portuguesa/Brasileira
<b>Aluno B</b>	M	10 anos	Comerciante	Comerciante	NI*	NI*	1	Chinesa
<b>Aluno C</b>	M	9 anos	NI*	Doméstica	NI*	NI*	1	Santomense
<b>Aluno D</b>	F	11 anos	Camionista	Doméstica	4º ano	4º ano	2	Espanhola

\* NI- Não identificado (não foi possível obter estas informações)

**Tabela 2 – Caracterização dos professores**

Nome	Sexo	Habilitações literárias	Anos de profissão
<b>Professor A</b>	F	Licenciatura	33
<b>Professor B</b>	M	Doutoramento	31

Como é visível na *Tabela 1*, denominamos a amostra por *aluno A, B, C e D*, de maneira a garantir o anonimato das crianças. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade, sendo 3 do sexo masculino e um do sexo feminino.

No que concerne às habilitações literárias dos pais, apenas obtivemos informação de dois alunos e, como é possível verificar, apenas possuem o 4.º ano de escolaridade.

Quanto ao número de irmãos, apenas o *Aluno A* não tem irmãos, sendo que os restantes variam entre 1 e 2.

A nacionalidade destes alunos é distinta, sendo que o *Aluno A* tem dupla nacionalidade.

Relativamente à *Tabela 2*, podemos observar que aqui também optámos por salvaguardar o anonimato dos professores, denominando-os por *Professor A e B*.

Tínhamos um professor do sexo feminino e outro do sexo masculino.

Quando às habilitações literárias, um era detentor de uma licenciatura e o outro de um doutoramento.

Relativamente aos anos de profissão, ambos tinham mais de 30 anos de carreira.

### **1.3 Técnicas e instrumentos de pesquisa**

Numa primeira fase da investigação foi efetuada uma análise bibliográfica e documental, tendo em conta autores de referência, bem como programas e legislação.

Para a realização deste estudo, além da pesquisa bibliográfica, realizámos entrevistas e distribuámos uma ficha sociolinguística a cada aluno.

As entrevistas foram destinadas aos alunos e aos professores.

Marconi e Lakatos (1996) definem a pesquisa estruturada como a observação sistemática; também pode ser denominada controlada e planeada. Este tipo de pesquisa usa instrumentos para a recolha de dados. É realizada de forma controlada para responder aos objetivos planeados anteriormente. Deve ser planeada com cuidado e de forma sistematizada. O observador sabe o que procura, o que é importante. Conhece os seus objetivos, reconhece os seus erros e é impessoal. Na pesquisa estruturada os pesquisadores usam os recursos de procura conforme necessário. O pesquisador delimita o campo e usa instrumentos próprios ao que procura.

### **1.4 Atividades desenvolvidas**

Para a concretização desta investigação elaborámos o seguinte plano de atuação:

**Tabela 3 – Plano de atuação**

<b>Plano de atuação</b>		
<b>Pedidos de autorização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aos encarregados de educação das crianças que colaboraram na investigação;</li> <li>• Ao MIME- Motorização de Inquéritos em Meio Escolar</li> <li>• Ao agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu</li> </ul>	
<b>Atividades desenvolvidas</b>	<b>Primeira intervenção</b>	<b>Segunda intervenção</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do estudo aos alunos</li> <li>• Caracterização sociolinguística dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista aos alunos</li> <li>• Entrevista à professora da turma</li> <li>• Entrevista ao professor de apoio</li> </ul>

Como podemos observar na *Tabela 3*, antes de darmos início à nossa investigação foi necessário proceder ao pedido de algumas autorizações, que nos foram concedidas.

De seguida, iniciámos a investigação, dividindo-a em duas intervenções, como podemos observar na tabela acima.

## Capítulo IV – Análise e discussão de resultados

### 1. Descrição, tratamento e análise de dados

Neste capítulo, iremos proceder à análise e discussão dos dados recolhidos, ordenando-os, categorizando-os e resumindo-os, com vista à obtenção de uma resposta à questão-problema, bem como aos objetivos proposto para este estudo.

Bogdan e Biklen (1994), afirmam que

A análise de dados é um processo de busca e de organização sistémico de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p. 205).

Assim, iremos fazer uma análise de conteúdo das entrevistas realizadas às crianças e aos professores intervenientes neste estudo.

Segundo Esteves (2006), a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Esta autora refere ainda, que “a análise de conteúdo pretende lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formatar” (p.107).

Entre muitos outros autores, Stembler (2001) realça esta característica afirmando que “a análise de conteúdo é uma técnica sistémica e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (p. 56).

Após identificarmos os dados pertinentes das entrevistas, passamos à categorização do conteúdo que, segundo Esteves (2006),

é a operação através da qual os dados são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação (p.10).

## 1.1 Primeira intervenção

Iniciámos a nossa recolha de dados no dia 2 de maio de 2013, com uma sessão de observação, que teve como objetivo apresentar-nos aos alunos e dar-lhes a conhecer o nosso projeto de modo a pedir a colaboração destes.

Esta observação teve a duração de três horas (das 9 às 12 horas).

Os alunos mostraram-se bastante interessados e mostraram de imediato vontade de colaborar connosco.

Assim, distribuímos a cada aluno participante da investigação uma ficha sociolinguística (Anexo 4). Através da ficha, decidimos fazer uma caracterização individual e pormenorizada dos alunos. Estes dados foram retirados da ficha que os alunos preencheram a nosso pedido.

De maneira a salvaguardar o anonimato dos entrevistados, como atrás já foi referido, nomeamos os mesmos com as letras A,B,C e D.

### Caraterização Sociolinguística

#### Aluno A

O Aluno A é do sexo masculino e nasceu em Portugal a 29 de janeiro de 2002. Contudo, foi para o Brasil com 4 anos de idade e lá permaneceu 6 anos, regressando de seguida a Portugal apenas com a mãe.

Durante os 6 anos que permaneceu no Brasil, este aluno frequentou os 4 anos do primeiro ciclo. Quando regressou a Portugal, veio frequentar o 3º ano de escolaridade.

O aluno A tem dupla nacionalidade, portuguesa e brasileira, já que o pai tem nacionalidade brasileira e a mãe nacionalidade portuguesa.

O aluno fala português do Brasil com o pai (ao telefone, nomeadamente) e português europeu com a mãe; não tem irmãos.

Embora este aluno não seja considerado um aluno de PLNM, pois o português do Brasil é uma variedade do português, decidimos incluí-lo no estudo, dado que, segundo a professora da turma, o aluno demonstrava algumas dificuldades ao nível da linguagem oral e da expressão escrita. Durante a entrevista realizada a este aluno,

quando questionado se compreendia o que os colegas e a professora lhe diziam, ele afirmou que “há coisas que eu não entendo muito bem”.

### **Aluno B**

O aluno B tem 10 anos de idade e nasceu em Lisboa. No entanto, os seus pais têm nacionalidade chinesa, sendo a sua língua materna o mandarim (língua oficial da China, país de origem dos seus progenitores).

Sempre frequentou o ensino português, embora nem sempre na cidade de Viseu, “na pré andei em Lisboa”.

O aluno fala mandarim com os pais e com a irmã, que está neste momento a viver na China.

Durante as férias letivas, o aluno B costuma ir à China e lá participa em projetos escolares “de modo a não perder as raízes chinesas”, segundo a professora da turma.

### **Aluno C**

O aluno C nasceu a 12 de maio de 2003 em S. Tomé e Príncipe e lá viveu durante 5 anos.

No dia 14 de julho de 2008, veio viver para Portugal com a mãe e a irmã e iniciou o seu percurso escolar pela primeira vez.

Os pais do aluno C têm ambos nacionalidade santomense.

A língua materna deste aluno é o santomense, ou forro (crioulo de base lexical portuguesa e língua nacional de São Tomé e Príncipe).

### **Aluno D**

A aluna D, nasceu em Espanha a 18 de agosto de 2001.

A mãe desta aluna nasceu em S. Tomé e Príncipe, tendo nacionalidade santomense; o pai nasceu em Espanha e tem nacionalidade espanhola.

A língua materna desta aluna é o castelhano (língua falada pelo progenitor e falada por quase toda a população espanhola).

Veio para Portugal com 3 anos de idade e aqui permaneceu 1 ano. Após este ano em Portugal, foi para Londres com os pais e os dois irmãos e lá frequentou

durante 3 anos a escola pública. Passados estes 3 anos, regressou a Portugal e frequentou o ensino português.

A aluna fala português, espanhol e inglês.

Segundo a professora da turma, esta aluna apresenta bastantes dificuldades, devido a estas mudanças constantes entre países e sistemas de ensino.

## 1.2 Segunda intervenção

De maneira a darmos continuidade à nossa recolha de dados, voltamos à escola no dia 3 de maio, às 9 horas, de modo a dar início às entrevistas (Anexo 5) pretendidas.

A professora da turma cedeu-nos uma sala que estava disponível e entrevistámos individualmente os quatro alunos que participaram na nossa investigação.

Após entrevistarmos os alunos, a professora da turma cedeu um pouco da sua hora de almoço de modo que a pudéssemos entrevistar.

Da parte de tarde, por volta das 15 horas, entrevistámos o professor de apoio.

Assim, seguidamente, apresentamos a análise das entrevistas, divididas em categorias.

### A integração das crianças no meio escolar.

A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o fator essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola (Ministério da Educação, 2005, p. 3).

Numa primeira fase da entrevista tivemos como objetivo perceber se as crianças cuja língua materna não é o português se sentem integradas.

Neste âmbito, foram colocadas algumas questões às crianças, à professora titular da turma e ao professor de apoio. Tendo em conta as respostas dadas pelas crianças, elaborámos uma tabela com os tópicos de cada entrevistado.

**Tabela 4 – Integração das crianças**

<b>Integração das crianças</b>	<b>Aluno A</b>	<b>Aluno B</b>	<b>Aluno C</b>	<b>Aluno D</b>
Tens amigos aqui na escola?	sim	sim	sim	sim
Os teus colegas brincam contigo?	sim	sim	sim	sim
Achas que os teus colegas te receberam bem?	não	sim	sim	+/-
No recreio, consegues participar nas brincadeiras dos teus colegas?	sim	sim	sim	sim

Tendo em conta a Tabela 4, podemos constatar que todas as crianças têm amigos na escola, o aluno B afirma “sim, já tenho muitos amigos nesta escola”.

Relativamente à questão “Os teus colegas brincam contigo?”, todas as respostas foram também afirmativas, tendo sido referido pelo aluno C que “sim, mas uns mais do que outros”.

Na questão onde procurámos saber se os colegas os receberam bem, as respostas foram mais diversificadas, sendo que os alunos B e C responderam que sim, o aluno A respondeu que não e imediatamente justificou “Não, porque quando vim para cá chamavam-me brasileiro” e a aluna D respondeu um pouco hesitante “Mais ou menos; por uns sim e por outros não”.

Relativamente à última questão “Consegues participar nas brincadeiras dos teus colegas”, todos os alunos responderam que sim, sendo que o aluno B referiu “sim, gosto quando jogamos futebol todos no recreio”.

Analisando a tabela, podemos afirmar que, de acordo com as respostas das crianças, apesar de algumas não se sentirem bem recebidas quando chegaram, agora parecem estar integradas. A professora G afirma também que “Estes alunos estão completamente integrados na turma, também alguns já têm três anos de convívio”.

Questionámos o professor de apoio no sentido de compreender o seu trabalho de auxílio nesta integração; este referiu que “a integração se não for bem feita, eles podem sentir-se excluídos e, portanto, a nossa maior preocupação é integrá-los. Assim que qualquer criança chega é logo ativado todo o processo, que engloba todos os professores, familiares, os companheiros, auxiliares, o espaço, toda a comunidade

envolvente e portanto, esses passos são realizados o mais rapidamente possível. Depois são realizadas atividades com o professor titular da turma e também articulados com outros meninos estrangeiros das outras turmas e também muitas vezes com os pais”.

## Compreensão do oral e expressão oral em português

Entende-se por *compreensão do oral* a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a receção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória (Ministério da Educação, 2009, p. 16).

No que concerne à expressão oral, o Ministério da Educação (2009) refere:

Entende-se por *expressão oral* a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação (p. 16).

Numa segunda fase da entrevista, procurámos apurar a manifestação de dificuldades sentidas na compreensão do oral e na expressão oral em português. De modo a identificarmos estas dificuldades, foram colocadas algumas questões aos alunos que serão apresentadas seguidamente numa tabela, apresentando as respetivas respostas.

**Tabela 5 – Compreensão e expressão do oral**

<b>Compreensão e expressão do oral</b>	<b>Aluno A</b>	<b>Aluno B</b>	<b>Aluno C</b>	<b>Aluno D</b>
Aqui na escola consegues entender tudo o que a professora diz?	+/-	sim	sim	+/-
E os teus colegas?	sim	sim	+/-	sim
Quando não percebes alguma coisa, pedes ajuda?	sim	sim	sim	sim
Quando a professora te faz alguma pergunta, consegues perceber e responder com facilidade?	+/-	sim	+/-	+/-
Sentes dificuldades ao falar Português?	não	não	sim	+/-
Achas a língua portuguesa parecida com a tua língua materna?	sim	não	não	não

De acordo com a análise da tabela, podemos afirmar que os alunos B e C conseguem entender tudo o que a professora diz, já o aluno A respondeu "mais ou menos; de vez em quando há coisas que eu não entendo" e a aluna D respondeu que "consigo, mas às vezes ela diz coisas que eu não percebo o que é".

Quando colocada a questão de saber se os alunos entendiam o que os colegas dizem, apenas o aluno C respondeu que "às vezes, outras, não entendo algumas coisas", os restantes alunos responderam afirmativamente, sendo que o aluno A justificou, dizendo que "sim, agora já entendo coisas que antes não entendia".

As respostas à questão "Quando não percebes alguma coisa, pedes ajuda?", foram todas positivas, o aluno A referiu "Quando não entendo alguma coisa, peço para repetir" e o aluno C "quando não entendo, peço para explicar de outra maneira".

No que concerne à questão "Quando a professora te faz alguma pergunta, consegues perceber e responder com facilidade", apenas o aluno B respondeu afirmativamente, o aluno A referiu que "às vezes tenho alguma dificuldade", aluno C respondeu que "às vezes, não entendo algumas coisas", tal como o aluno D.

Posteriormente, foi questionado aos alunos se sentem dificuldades em falar português, ao que os alunos A e B responderam que não; o aluno C respondeu que sim e a aluna D respondeu "às vezes, sinto".

Finalmente, foi colocada a seguinte questão: "Achas a língua portuguesa parecida com a tua língua materna? Apenas o aluno A respondeu afirmativamente, "Sim, é muito parecida", uma vez que a língua materna deste aluno é o português do Brasil; já os restantes responderam que não, "Não, não tem nada a ver" (aluno B).

Em suma, podemos concluir que, de um modo geral, todos os alunos conseguem compreender e expressar-se em língua portuguesa, embora alguns sintam mais dificuldades do que outros.

Ao analisarmos a tabela, podemos constatar que o aluno de nacionalidade chinesa, embora possua uma língua materna geneticamente mais afastada do Português, é o aluno que demonstra menos dificuldades. É de salientar que este aluno sempre viveu em Portugal e já aqui frequentou o jardim de infância.

Podemos afirmar, também, que todos os alunos se sentem à vontade para pedir ajuda, quando não entendem alguma coisa, sendo um aspeto bastante importante para a sua aprendizagem.

A professora G afirma que “normalmente têm muitas dificuldades em entenderem o que nós queremos dizer, nas regras sintáticas têm muitas dificuldades na colocação, por exemplo, do adjetivo.”

## Leitura e escrita.

Entende-se por *leitura* o processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de atuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal (Ministério da Educação, 2009, p. 16).

### O Ministério da Educação (2009) entende por escrita

o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto) (p.16).

Numa outra fase da entrevista, tentámos perceber e identificar as dificuldades que os alunos sentem ao nível da leitura e da escrita.

Assim, através das respostas às questões colocadas neste sentido, elaborámos a tabela apresentada de seguida.

**Tabela 6 – Leitura e expressão escrita**

<b>Leitura e escrita</b>	<b>Aluno A</b>	<b>Aluno B</b>	<b>Aluno C</b>	<b>Aluno D</b>
As palavras são parecidas com as da tua LM?	sim	não	não	não
Quando lês, consegues compreender as ideias do texto?	sim	+/-	não	+/-
Consegues compreender as questões das fichas de trabalho?	+/-	+/-	não	+/-
Tens dificuldade em compreender algumas palavras?	não	não	sim	sim
Compreendes facilmente o que vem nos teus manuais?	sim	sim	sim	+/-
Sentes dificuldade em escrever algumas palavras?	sim	não	sim	sim
Utilizas o dicionário da LP?	sim	sim	sim	não
Utilizas algum dicionário da tua língua materna?	-	não	não	não
Achas a LP difícil?	não	não	sim	sim

Em análise da tabela (6), podemos verificar que apenas o aluno A, que tem como língua materna o português do Brasil, afirma que as palavras portuguesas são parecidas com as da sua língua materna, os restantes alunos negam alguma semelhança.

No que diz respeito à compreensão dos textos, também apenas o aluno A afirma ter facilidade; o aluno C diz que não percebe e o aluno B respondeu que “às vezes, não compreendo algumas coisas” e a aluna D “mais ou menos”.

Quanto à interpretação das fichas de trabalho, todos os alunos afirmaram que sentem algumas dificuldades neste sentido, sendo que o aluno A referiu que “às vezes, não entendo algumas perguntas”.

Relativamente à questão “Tens dificuldade em compreender algumas palavras?”, os alunos A e B responderam que não, já os alunos C e D responderam

afirmativamente, tendo o aluno C referido que “o mais difícil para mim é perceber algumas palavras”.

Todos os alunos responderam que compreendem com facilidade o que vem nos manuais, embora a aluna D tenha referido que “às vezes, não entendo algumas coisas, mas depois com a ajuda da professora consigo perceber.”.

O aluno B, respondeu não sentir dificuldades em escrever palavras em português; já os restantes alunos afirmam sentir algumas dificuldades neste aspeto: o aluno A refere que “aqui escreve-se de maneira diferente de lá, aprende-se de maneira diferente”.

Quanto à utilização do dicionário da língua portuguesa, apenas a aluna D respondeu que não utiliza, os restantes alunos referiram que “às vezes, utilizo”.

Já os dicionários bilingues, de tradução para a língua materna dos alunos, nenhum dos entrevistados diz utilizar.

Por fim, foi colocada a seguinte questão “Achas a língua portuguesa difícil?”, dois alunos responderam que sim e outros dois responderam que não. O aluno A referiu que “Não, é fácil”; já o aluno C disse que “Sim, para mim, é difícil”.

Em conclusão, podemos afirmar que ao nível da leitura e escrita, estes alunos demonstram algumas dificuldades, quer ao nível da compreensão, quer a nível da expressão escrita.

Contudo, os alunos demonstram sentir-se à vontade para expressarem as suas dúvidas e dificuldades e afirmam recorrer a ajuda quando necessário, solicitando apoio junto da professora e dos colegas.

Neste sentido, a professora G afirma que “procuro planificar atividades específicas para eles, procuro trabalhos que, para além da leitura e da escrita, tenham muitas imagens para eles compreenderem.”

Já o professor de apoio refere que para ajudar as crianças a colmatar estas dificuldades utiliza “materiais de jardim de infância, para completar, saber cores, depende dos níveis dos alunos, fazem jogos de palavras, que as editoras publicitam para os meninos do 1.º ano, sites didáticos, que são organizados por temáticas, as cores, os números, as profissões, o corpo humano, e numa primeira fase dá para eles aprenderem e eles gostam muito de jogar. Há o Plano Nacional de Leitura, onde eles podem ouvir ou ler histórias, utilizo para eles fazerem testes de lacunas, para irem preenchendo para ver a palavra que falta, esse tipo de materiais que geralmente se

faz. Às vezes ofereço um livro para eles irem lendo e como a escola organiza uma feira do livro, eles vão também comprando um livro e vamos trabalhando o livro”.

## Considerações finais

“Todos têm direito ao ensino com garantia à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” Constituição da República Portuguesa, artigo 74.º, 1.

Baganha e Marques (2001) afirmam que um indivíduo imigrante quando chega a Portugal, assim como um emigrante português quando chega a outro país, a primeira dificuldade com que se depara é o domínio linguístico, principalmente quando não existe qualquer tipo de semelhanças entre elas. É sobretudo através da língua que se consegue interagir e assim ficar mais perto da informação do dia-a-dia (p. 53-54).

Mateus (2003) afirma que a integração escolar de alunos que não têm o Português como língua materna é um processo complexo que envolve agentes diversos, sendo as relações mais imediatas estabelecidas na sala de aula, entre o professor e o aluno.

Assim, embora de um modo limitado, este estudo permitiu investigar e encontrar algumas respostas para a questão de partida: “*Que dificuldades enfrentam os alunos de PLNM (Português língua não materna) na escola portuguesa?*”, e também alcançar os objetivos estabelecidos no início deste trabalho:

- Compreender as principais dificuldades dos alunos que não têm o Português como língua materna;
- Perceber se as crianças de PLNM se sentem integradas na escola portuguesa;
- Apurar a manifestação de dificuldades sentidas na compreensão do oral e na expressão oral em Português;
- Perceber as dificuldades que os alunos manifestam ao nível da leitura e da escrita;
- Entender o trabalho que é feito pelos professores no âmbito da integração das crianças de PLNM;

Podemos verificar, através da análise das entrevistas que os alunos afirmam sentir mais dificuldades na compreensão e expressão escrita, no entanto, alguns manifestam também dificuldades na compreensão do oral.

No que concerne à integração escolar, estas crianças parecem bem integradas, uma vez que acompanham esta turma desde o 1.º ano de escolaridade. Sublinhamos,

neste sentido, o trabalho da professora e do próprio agrupamento, de modo a integrar estes alunos e assegurar o seu sucesso escolar, pessoal e social.

Sabendo que esta situação está cada vez mais presente nas nossas escolas, tentámos compreender o trabalho que é feito junto destes alunos, partindo da observação e entrevistando o público diretamente implicado nesta problemática (alunos de PLNM e professores com alunos de PLNM).

Estes alunos são vítimas de uma situação escolar, onde a língua de ensino não é a sua língua materna, mas a da maioria dos alunos da turma.

Segundo Oliveira (2010), se a criança não fala e não compreende a língua usada na escola, estará forçosamente condenada ao insucesso escolar, principalmente quando a maioria dos alunos conhece bem essa língua.

Deste modo, é importante que os professores apostem na sua formação relativamente a esta temática, de modo a proporcionar sucesso escolar junto destes alunos.

Na nossa pesquisa, procurámos utilizar a metodologia que nos pareceu mais adequada de modo a dar resposta aos nossos objetivos. No entanto, consideramos que a amostra poderia ter sido maior, de modo a que os resultados fossem mais expressivos e houvesse maior possibilidade de comparação entre os alunos.

Uma vez que isso não nos foi possível devido à limitação do tempo, é nosso desejo prosseguir com este trabalho de investigação e investir nesta área de formação, pois consideramos que o trabalho é inacabado e que ficaram desafios e questões por resolver. Segundo Cardoso (2011), “A investigação prossegue, porque as respostas obtidas nunca são totalmente esclarecedoras e colocam sempre novos problemas” (p. 2).

## Conclusão

“A Prática Pedagógica visa a compreensão das problemáticas emergentes da ação docente nos respetivos contextos e estimula a criação de hábitos de reflexão sobre a atividade docente, bem como a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com os outros atores sociais e educativos” (Formosinho e Niza 2001, p.7, cit. por Famalicão, 2011, p. 142).

A prática pedagógica foi, sem dúvida, uma das etapas mais importantes para o culminar do mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Através dela foi-nos possível atuar de maneira a colocar em prática todas as aprendizagens adquiridas nas unidades curriculares integrantes do curso.

Assim, torna-se fulcral a realização deste relatório final de estágio, no fim do ciclo de estudos, de modo a refletir sobre a relação teoria/prática e apresentar os resultados desta etapa.

No presente relatório, começámos por fazer referência à Prática de Ensino Supervisionada II e III, apresentando a caracterização dos contextos onde foi realizada toda a Prática Pedagógica. Foi feita uma análise das práticas concretizadas, tendo em conta as planificações, os relatórios críticos e os Projetos Curriculares de Turma (PCT) realizados ao longo dos anos letivos. Posteriormente, ainda nesta primeira parte, realizámos uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo da prática pedagógica.

Na segunda parte deste relatório, realizámos o trabalho de investigação, justificando as nossas opções metodológicas, tendo em conta vários autores de referência. Prosseguimos com a descrição do estudo e com a realização do termo do trabalho, com o tratamento e análise dos dados obtidos.

A Prática de Ensino Supervisionada proporcionou-nos vários momentos de aprendizagem e superação. Nas primeiras intervenções individuais, sentimos algum receio e insegurança, pois estávamos perante um público desconhecido, tendo sido submetidas a um processo de adaptação que procuramos superar.

Em alguns momentos, foi necessário haver uma adaptação, ou alteração das tarefas, de modo a proporcionar às crianças melhores momentos de aprendizagem.

Estas adaptações, muitas vezes, surgiram a partir dos interesses das crianças, que se mostravam entusiasmadas por algo, sendo então necessário fazer esta adaptação. Segundo o Ministério da Educação (1997), o educador deve concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas da criança e tirando partido das situações e oportunidade imprevistas.

Segundo o Ministério da Educação (1997), planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.

Assim, optámos por realizar as planificações em grupo, de maneira a que existisse uma ajuda mútua.

Deste modo, tentámos realizar as planificações tendo em atenção as necessidades e interesses do grupo, bem como a articulação de todas as áreas de conteúdo.

Apesar de algumas dificuldades e momentos de insegurança sentidos no decorrer destas Práticas Pedagógicas, foram sempre ultrapassados com o apoio do nosso grupo de estágio, da professora e educadora cooperantes, bem como das professoras tutoras.

Ao longo destas intervenções, procurámos sempre fundamentar as nossas intervenções de acordo com os documentos orientadores correspondentes aos níveis escolares, bem como o que fomos aprendendo nas unidades curriculares existentes no curso.

Nas nossas intervenções pudemos perceber que as mudanças ocorridas na sociedade portuguesa se têm refletido nas nossas escolas. Existem cada vez mais crianças a frequentarem o ensino português que não têm o português como língua materna. Verifica-se, assim, a necessidade de integrar estas crianças, quer na sociedade, quer na escola.

Surgiu, então, o interesse pela realização deste estudo, de modo a entender os desafios que são colocados às escolas para que seja feita esta integração.

Deste modo, podemos concluir que, com este relatório, para além das aprendizagens adquiridas durante as unidades curriculares, nomeadamente científicas, pedagógicas e didáticas, e de as termos colocado em prática, também o trabalho de investigação se revelou bastante enriquecedor.

Tivemos a oportunidade de estudar e pesquisar sobre uma temática atual, tentando responder a alguns desafios que se colocam à escola portuguesa.

Destacamos o facto de este trabalho não ter a pretensão de ser conclusivo, permitindo, no entanto, que alargássemos o nosso leque de conhecimentos relativamente à integração de crianças que não têm o Português como língua materna.

Em suma, todas estas aprendizagens contribuíram muito para a nossa formação pessoal, académica e profissional.

Esperamos num futuro próximo poder colocar em prática todos estes conhecimentos e ir crescendo profissionalmente com professora e educadora.

## Bibliografia

Alves, J. (2001). *Quadro de referência para as línguas Aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: Edições ASA.

Ançã, M. (1991). “Língua Materna e Ensino”. Dossier *Noesis* nº 21, disponível em <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm> , acedido a 14 de maio de 2013.

Ançã, M. (1999). “Da língua materna à língua segunda”. Dossier *Noesis* nº 51, disponível em <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>, acedido a 3 de maio de 2013.

Ançã, M. (2004). *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ançã, M. (2010). *LP e Variação PLNM. Produções e representações de caboverdianos na aprendizagem do Português*. Disponível em: <http://www.ua.pt/cidttf/leip/ReadObject.aspx?obj=19655>, acedido a 2 de maio de 2013.

Ançã, M. H. (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso : *O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*, Palavras. Número 27/Primavera de 2005 Associação de Professores de Português.

Andrade, A. I. (1997). *Processo de interação verbal em aula de francês língua estrangeira: Funções e modalidades de recurso ao Português língua materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Azevedo, A., Guimarães, D., Clemente, V. (2012). *Projeto Curricular de Turma*. Documento não publicado.

Azevedo, A., Guimarães, D., Clemente, V. (2013). *Projeto Curricular de Grupo*. Documento não publicado.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cerqueira, A., Andrade, A. I. (2004). *Alunos com português língua não materna: um estudo das representações dos professores em diferentes graus de ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo, Fases investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Famalicão, A. (2011). *Relatório de estágio profissional*. Relatório final de estágio. Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Faria, I., Pedro, E., Duarte, I., Gouveia, C. (1996). *Introdução à Linguística, Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Fernandes D., Nunan C. e Carvalho M. (2008). *O fenómeno da migração internacional de retorno como consequência da Crise Mundial*. Artigo elaborado a partir de resultados do projeto “O imigrante internacional de retorno e sua reinserção no mercado de trabalho: um estudo comparativo entre as cidades de Poços de Caldas e Teófilo Otoni”, financiado pela FAPEMIG – APQ-00369-08.

Flores, C. (2011). *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo, transversalidades II*. Universidade do Minho: Edições Húmus.

Francisco, P. e Pereira, A. (2004). *Supervisão e desempenho do aluno no estágio*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gouveia, A., Sousa, M. (1999). Coelho, Kuedju, Conejo, Rabbit... *Dossier: NOESIS* nº 51, disponível em <http://area.dgcidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier4.htm>, acedido a 3 de maio de 2013.

Grosso, M. J. (2005). “O Ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras Línguas”. *Palavras N.º 27*. Associação de Professores de Português.

INE. *Censos 2011*. Disponível em: [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao),  
acedido a 29 de abril de 2013.

INE. *Conceito de Migração*. Grupo de Trabalho sobre Estatísticas da Demografia (CSE). Disponível em: <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/1826>,  
acedido a 30 de abril de 2013.

Kelete, J. (1993). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kerlinger (1980). *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: E.P.V.

Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Company.

Marconi, M., Lakatos, E. (1996). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.

Mateus, M. (2006). *Colóquio "Novos Horizontes para as Humanidades"*. Faculdade de Letras de Lisboa (FLUL): Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC).

Mateus, M. (2009). Bilinguismo e Aprendizagem de uma língua segunda. *ILTEC*. Disponível em: [http://www.iltec.pt/pdf/bilinguismo\\_%20cabo%20verde.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/bilinguismo_%20cabo%20verde.pdf),  
acedido a 26 de abril de 2013.

Matos, I. (1997). Conferência – “Identidades linguísticas, identidades culturais e escola,”. *Millenium online n.º 8*, disponível em [http://www.ipv.pt/millenium/Millenium\\_8.htm](http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_8.htm),  
acedido em 10 de fevereiro de 2013.

Matos, I. (2003). "Diversidade linguística e ensino de português." *Millenium online* nº 33, disponível em <http://www.ipv.pt/millenium/millenium33/2.pdf>, acessido a 10 de fevereiro de 2013.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico - Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador*. ME: DGIDC

Ministério da Educação (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas*. ME: DGIDC.

Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME – DGIDC.

Ministério da Educação (2009). *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006-07 2007-08*. ME: DGIDC.

Moreira, K. (2005). *O estudo do ensino do português como língua segunda no Sistema Educativo português*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa Disponível em: [http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/06/idiomatico06\\_artigo02.pdf](http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/06/idiomatico06_artigo02.pdf), acessido em 26 de abril de 2013.

Neves, R., Sá, C. (2005). *Compreender e operacionalizar a transversalidade da língua materna na prática docente*, Palavras. Número 27/Primavera de 2005 Associação de Professores de Português.

Oliveira, P. (2010). *Integração de Alunos com Português Língua não Materna: um contributo para a Gestão Curricular*. Dissertação para obtenção de grau de Mestre. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.

Peres, A. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* (2.<sup>a</sup> Edição). Porto: Profedições.

Peres, A. (2011). *Educação Intercultural e Cidadania*. Chaves. Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

Prata, M. (2013). *PLNM – Sítio para Partilha de Recurso Português Língua Não Materna*. Disponível em: [http://www.plnm.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5:plnm&catid=49:plnm](http://www.plnm.net/index.php?option=com_content&view=article&id=5:plnm&catid=49:plnm), acessado a 13 de março de 2013.

Sim-Sim, I., Duarte, I, Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Solla, M. L. (2006). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. ME: ILTEC

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso, Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Edições Bookmam

## Legislação

- Decreto – Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto
- Decreto – Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.
- Despacho Normativo n.º 12/2011
- Ofício-Circular n.º OFC-DGIDC/2008/19
- Ofício-Circular n.º OFC-DGIDC/2009/3
- Ofício-Circular OFC-DGIDC/2011/GD/8
- Ofício-Circular OFCIRC/DGIDC/2011/GD/7

# Anexos

