



INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Elsa Cristina Marques de Oliveira, n.º 838, do curso de Mestrado em Didática de Português, declara sob compromisso de honra, que a dissertação é inédita e foi especialmente escrita para este efeito.

Viseu, 1 de outubro de 2013

A mestranda, Elsa Cristina Marques de Oliveira

Agradecimentos

Tendo este trabalho de investigação começado como um desafio pessoal, no qual, pelo desconhecimento do percurso, planeava de forma autónoma e isolada percorrer os diversos meses de intenso trabalho inerente à natureza deste exercício, o mesmo redundou num percurso pautado pela presença de apoios advindos de vários quadrantes: académico, profissional e familiar. Assim, agradeço:

- A nível académico, à minha orientadora científica, Doutora Isabel Aires de Matos, a quem deixo um agradecimento muito especial pelos conselhos e orientações, assim como pelas palavras de incentivo e apoio que foram uma constante ao longo de todo este processo;

- Ao conjunto dos professores do curso de Mestrado de Didática de Português/Matemática/Ciências da Natureza que proporcionaram momentos de aprendizagem de qualidade e disponibilizaram o apoio solicitado ao longo deste percurso;

- A nível profissional, a todos os professores que participaram neste estudo e garantiram a recolha dos dados que permitiram a elaboração deste trabalho;

- Aos colegas que foram manifestando apoio moral;

- A nível familiar, à Carolina, minha filha, que apesar da tenra idade soube compreender e aceitar este período de maior envolvimento no trabalho;

- Ao meu marido, José Maria, pelo incansável estímulo manifestado ao longo deste trajeto e contribuição no tratamento informático das informações disponibilizadas, pela paciência com que foi ouvindo as minhas observações e pelo interesse que revelou pela temática.

- Ao meu pai, Horácio, sempre presente ...

Resumo

O presente estudo empírico, de natureza descritiva, realizado com recurso a um inquérito por questionário e entrevistas semiestruturadas, pretendeu enumerar a diversidade linguística presente na comunidade escolar do ensino básico, bem como as condições em que a integração dos alunos de origem estrangeira se opera. Para tal, procurou reunir o conjunto de estratégias de atuação utilizado pelos professores e instituições que tiveram que gerir o desafio de integrar aqueles alunos, numa década de grandes oscilações no afluxo de estrangeiros ao território nacional. Dados recentes da DGEEC apontam para uma queda do número de alunos não nacionais, na rede pública de estabelecimentos, em cerca de 15%, apenas entre 2011 e 2012.

Procedimentos como a utilização de glossários temáticos, a tradução, o ensino individualizado, a tutoria de pares e o respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos constituíram estratégias metodológicas de uso recorrente. A elaboração de programas curriculares e planos de integração afiguram-se como outras variantes metodológicas com relevo na aprendizagem do português como segunda língua. Como principal dificuldade surge no processo de ensino/aprendizagem a comunicação, no entanto, apesar desta, os alunos integram-se e obtêm resultados satisfatórios num curto espaço de tempo.

Conclui-se que a partilha e a articulação entre os diferentes atores educativos aliadas à constante avaliação dos efeitos provocados por cada iniciativa são pontos chave para a obtenção de sucesso.

Palavras chave: integração, estratégias metodológicas, Português L2, alunos não nacionais

Abstract:

The present empirical study, of a descriptive nature, carried out using a questionnaire and semi-structured interviews, purported to enumerate the linguistic diversity present in the basic education school community as well as the conditions under which the integration of foreign students occurs. For that purpose, one sought to gather together the set of strategies of action used by teachers and institutions who had to manage the challenge of integrating those students, in a decade with a large amount of oscillations in the influx of foreigners to the national territory. Recent data from DGEEC point to a fall in the number of non-national students, in the public schools network, of about 15 % between 2011 and 2012 only.

Procedures such as the use of thematic glossaries, translation, individualized instruction, peer tutoring and respect for the learning rhythm of students constituted recurrently used methodological strategies. The development of curriculum programs and integration plans appear to be other methodological variants with an emphasis on learning Portuguese as a second language. Communication emerges as a major difficulty in the teaching and learning process, however, despite this fact, students integrate and attain satisfactory results in a short time.

One concludes that the act of sharing and the articulation between the different educational actors combined with a constant evaluation of the effects brought about by each initiative are the keys to achieve success.

Key words: integration, methodological strategies, Portuguese as a non-mother tongue foreign students

Índice Geral

Índice geral	i
Índice de Figuras	vi
Índice de Tabelas	v
Índice de Gráficos	vii
Índice de Anexos	ix
Lista de Siglas	x
Lista de Acrónimos.....	xi
Introdução	2
Capítulo I – Portugal no Mapa das Migrações	5
1.1. Terminologia	6
1.1.1. Os conceitos de emigração oficial, emigração clandestina, emigração legalizada, emigração efetiva e emigrante	6
1.1.2. Os conceitos de migrações, migração temporária, migração permanente, migrações voluntárias, migrações forçadas	7
1.2. Movimentos migratórios	9
1.2.1. Contextualização da emigração portuguesa.....	10
1.2.2. Emigração permanente e emigração temporária.....	13
1.2.3. Presença imigrante em Portugal	15
1.2.4. Fontes estatísticas	19
1.2.5. Nacionalidades mais representadas	21
1.2.5.1. Comunidade cabo-verdiana	21
1.2.5.2. Comunidade angolana	22
1.2.5.3. Comunidade brasileira	23

1.2.5.4. Comunidades da Europa de leste	24
1.2.6. Política de imigração, medidas de integração	25
1.2.7. Saldo migratório	28
Capítulo II – Alunos Não Nativos nas salas de aula	31
2.1. Terminologia	32
2.1.1. O conceito de integração	32
2.1.2. Os conceitos de língua materna (LM), língua segunda (L2), língua estrangeira (LE)	34
2.1.3. Os conceitos de bilinguismo, bilinguismo de raiz, bilinguismo compósito, bilinguismo simultâneo, bilinguismo sucessivo, bilinguismo aditivo e bilinguismo subtrativo	35
2.1.4. Os conceitos de Aquisição e Aprendizagem em L2	37
2.2. Alunos Não Nativos	38
2.2.1. Contacto de línguas: resultados	38
2.2.2. O bilinguismo e a aprendizagem de uma L2	40
2.2.3. Estratégias e metodologias de ensino de uma L2	41
2.2.4. Medidas de escolarização promovidas pela tutela	46
2.2.5. Estudos – representações e atitudes dos professores	47
2.2.6. Propostas didáticas	49
Capítulo III – Metodologia	53
3.1. Introdução	54
3.2. Justificativa do estudo	54
3.3. Método	55
3.3.1. Objetivos do estudo	56

3.3.1.1. Objetivos gerais	56
3.3.1.2. Objetivos específicos	56
3.3.2. Amostra e participantes.....	57
3.3.3. Instrumentos	58
3.3.3.1. Inquérito às escolas	58
3.3.3.2. Inquérito por questionário online a professores.....	58
3.3.3.3. Entrevistas	59
3.3.4. Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)	60
3.4. Técnicas de análise dos dados: folha de cálculo (Excel) e análise de conteúdo (com recurso ao Nvivo, versão 10)	61
Capítulo IV – Apresentação e análise de dados.....	65
Introdução.....	66
4.1. Caracterização do público-alvo do estudo	66
4.2. Caracterização dos Centros de Formação de Associação de Escolas envolvidos no estudo.....	67
4.2.1. Centro de Formação de Associação de Escolas de Castro Daire/Lafões (CFAECDL).....	68
4.2.2. Centro de Formação de Associação de Escolas do Planalto Beirão	68
4.2.3. Visprof - Centro de Formação de Associação de Escolas de Viseu	68
4.3. Análise dos dados	68
4.3.1. Categoria 1 – Professores.....	68
4.3.1.1. Experiência	71
4.3.1.2. Formação.....	73

4.3.1.3. Dificuldades	77
4.3.1.4. Estratégias	78
4.3.1.4.1. Articulação	78
4.3.1.4.2. Metodologia	79
4.3.1.4.3. Integração	83
4.3.1.4.4. Avaliação	85
4.3.1.5. Apreciação pessoal	86
4.3.2. Categoria 2 – Aluno	88
4.3.2.1. Distribuição	88
4.3.2.1.1. Por área dos CFAE	91
4.3.2.2. Competências em L.P.	95
4.3.2.3. Perfil	97
4.3.3. Categoria 3 – Escola	99
Capítulo V – Conclusão	103
5.1. Considerações finais	104
5.2. Limitações do estudo	107
5.3. Investigações futuras	107
Referências bibliográficas	109
Anexos	117

Índice de Figuras

Figura 1 – Classificação das Migrações Internacionais	8
Figura 2 – Classificação das Migrações Internacionais (Tempo)	9
Figura 3 – Classificação das Migrações Internacionais (Forma)	9
Figura 4 – Emigrantes por época e ano de saída	11
Figura 5 – Títulos de residência	17
Figura 6 – Distribuição percentual dos estrangeiros em Portugal (%), por nacionalidade, 2011	19
Figura 7 – Saldo migratório 2001-2009	29
Figura 8 – Saldo migratório e suas componentes (n.º), Portugal, 1991-2012.....	30
Figura 9 – Concelhos do distrito de Viseu	67

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Emigração em Portugal: Total, Permanente e Temporária (1976 - 1988)	13
Tabela 2 – Emigração em Portugal: Total, Permanente e Temporária (1992 - 2003)	13
Tabela 3 – Imigração para Portugal	18
Tabela 4 – Ranking das nacionalidades mais representativas, 2011	20
Tabela 5 – Principais nacionalidades, stock	20
Tabela 6 – Principais medidas legislativas relativas à imigração em Portugal	26
Tabela 7 – Evolução da situação demográfica em Portugal, 2001 – 2009	29
Tabela 8 – Categorias de análise	62
Tabela 9 – Categoria 1 – Professor	63
Tabela 10 – Categoria 2 – Aluno	64
Tabela 11 – Categoria 3 – Escola	64
Tabela 12 – Pessoal Docente em exercício no ensino público, 2010 – 2011	66
Tabela 13 – Género dos participantes	69
Tabela 14 – Situação profissional	70
Tabela 15 – Experiência de ensino em contexto de diversidade linguística	72
Tabela 16 – Evolução do número de alunos estrangeiros do distrito de Viseu no biénio 2010 – 2012	90
Tabela 17 – Diminuição de estudantes de origem estrangeira por CFAE	94
Tabela 18 – Avaliação da afirmação: As horas de apoio são suficientes	101
Tabela 19 – Eficácia do apoio	101

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Idade dos participantes	69
Gráfico 2 – Habilitações académicas	69
Gráfico 3 – Grupo de recrutamento	70
Gráfico 4 – Concelho onde exerce funções	71
Gráfico 5 – Alunos com língua materna estrangeira no conjunto das turmas de cada professor	71
Gráfico 6 – Turma com maior número de alunos com uma língua materna estrangeira	72
Gráfico 7 – Tempo de serviço em contexto de diversidade linguística.....	73
Gráfico 8 – Formação em língua não materna	74
Gráfico 9 – Importância da formação para a evolução profissional	74
Gráfico 10 – Contribuição da formação para o desenho de estratégias diversificadas e eficientes	75
Gráfico 11 – Dificuldades do professor	77
Gráfico 12 – Estratégias metodológicas	79
Gráfico 13 – Domínios da língua portuguesa em que a prática letiva mais incide	80
Gráfico 14 – Evolução do número de alunos estrangeiros no distrito de Viseu no biénio 2010-2012	89
Gráfico 15 - Evolução do número de alunos estrangeiros no CFAECDL no biénio 2010-2012	91
Gráfico 16 - Evolução do número de alunos estrangeiros no CFAE Planalto Beirão no biénio 2010-2012	92

Gráfico 17 - Evolução do número de alunos estrangeiros no Visprof - CFAE de Viseu no biénio 2010-2012	93
Gráfico 18 – Competência em L.P.	95
Gráfico 19 – Comunicação	96
Gráfico 20 – Sucesso dos alunos não nacionais	98
Gráfico 21 – Alunos inseridos em grupos de proficiência linguística.....	99
Gráfico 22 – Grupos de nível de proficiência linguística	100
Gráfico 23 – Alunos com apoio em PLNM, não incluídos em grupos de proficiência	100

Índice de Anexos

Anexo 1 a – Cabo-Verde - nível de ensino	118
Anexo 1 b – Cabo-Verde - Principais profissões	118
Anexo 1 c – Cabo-Verde - Principais municípios de residência.....	118
Anexo 2 a – Angola - nível de ensino	119
Anexo 2 b – Angola - Principais profissões	119
Anexo 2 c – Angola - Principais municípios de residência.....	119
Anexo 3 a – Brasil - nível de ensino	120
Anexo 3 b – Brasil - Principais profissões.....	120
Anexo 3 c – Brasil - Principais municípios de residência	120
Anexo 4 a – Ucrânia - nível de ensino	121
Anexo 4 b – Ucrânia - Principais profissões	121
Anexo 4 c – Ucrânia - Principais municípios de residência.....	121
Anexo 5 – Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados	122
Anexo 6 – Questionário às escolas	125
Anexo 7 – Inquérito por questionário online a professores	127
Anexo 8 – Guião de entrevista a professores	133
Anexo 9 – Declaração de consentimento para a realização de entrevista	135
Anexo 10 – Entrevista A	136
Anexo 11 – Entrevista B	141
Anexo 12 – Entrevista C.....	149
Anexo 13 – Entrevista D.....	167

Lista de Siglas

- CEE** – Comunidade Económica Europeia
- DGEEC** – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- IMMS** – Inquérito aos Movimentos Migratórios de Saída
- LA** – Língua Alvo
- LE** – Língua Estrangeira
- LM/ L1** – Língua Materna
- LNМ** – Língua Não Materna
- LO** – Língua de Origem
- LP** – Língua Portuguesa
- LS/L2** – Língua segunda
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- PB** – Português Brasileiro
- PE** – Português Europeu
- PL2** – Português Língua segunda
- PLNM** – Português Língua Não Materna
- PTI** – Países e Territórios Ignorados
- QECR** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Lista de Acrónimos

ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias étnicas

CFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas

CFAECDL – Centro de Formação de Associação de Escolas de Castro Daire/Lafões

ESE – Escola Superior de Educação

ICALP – Instituto de Cultura e Língua Portuguesa

ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional

INE – Instituto Nacional de Estatística

LALE – Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras

LEIP – Laboratório de Investigação em Educação em Português

MEC – Ministério da Educação e Ciência

ONU – Organização das Nações Unidas

PALOP – Países de Língua Oficial Portuguesa

SCOPREM – Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SIQE – Sistema de Incentivo à Qualidade da Educação

Introdução

“De minoria à integração: que percursos metodológicos?” é o título do trabalho que apresentamos e que sintetiza em si um conjunto de temáticas que há muito nos têm captado a atenção. As razões que sustentam o interesse pelo tema nasceram há cerca de trinta anos, mais precisamente no verão de 1984, momento do retorno a Portugal de uma família de emigrantes portugueses em França, que decidiu colocar um ponto final na sua vivência fora do país de origem. Alcançados os objetivos iniciais dessa deslocação, foram efetuadas as diligências necessárias ao regresso. Esta família é, como se deve suspeitar, a nossa.

Este novo rumo obrigou-nos a enfrentar um conjunto de mudanças que nem sempre foi de fácil superação. O corte radical com a realidade que sempre conhecemos trouxe consigo algumas frustrações e dificuldades de adaptação. O ingresso na escola foi, do ponto de vista social, bastante fácil, dado que existia muita curiosidade em relação às nossas experiências. No plano curricular, éramos facilmente detetada, especialmente nos registos escritos, por transferirmos traços da ortografia e da sintaxe francesa para a língua portuguesa, ao passo que na oralidade o “sotaque” e as dificuldades de expressão denunciavam um percurso de vida diferente da maioria.

Apesar de tudo, o processo de imersão na nova realidade proporcionou as adaptações fundamentais a esta nova cultura. A aprendizagem da língua foi facilitada pelo facto de termos estado em contacto permanente com o português no ambiente familiar. Hoje em dia, como docente do primeiro ciclo, com formação inicial no ensino de português e de francês, não tivemos, até à data, a oportunidade de trabalhar com alunos que tivessem características semelhantes às nossas, ou que fossem oriundos de países cuja língua materna não é o português. Ainda assim, e apesar da conjuntura económica nacional e internacional manifestar sinais de instabilidade, continua a ser constatada a presença de alunos de origem estrangeira em Portugal. Este facto surpreende à primeira vista, se consideradas as elevadas taxas de desemprego que motivam a partida de tantos cidadãos nacionais para regiões menos afetadas pela “crise”. A presença de alunos oriundos de quadrantes geográficos diversos compõe numa paleta variada de línguas, por vezes muito afastadas do Português. O desconhecimento do código linguístico português por parte destes discentes resulta numa dificuldade acrescida relativamente àquelas que se podem

encontrar em contexto de ensino/aprendizagem e representa um entrave quer à veiculação e assimilação da informação quer à comunicação.

É neste sentido que nascem as preocupações profissionais de ordem metodológica e que surgiu o interesse em investigar e aprender mais sobre esta temática. Contactar profissionais da educação que tiveram esta oportunidade e recolher um conjunto alargado de informações sobre o processo de ensino/aprendizagem deste tipo de alunos tornou-se um objetivo a alcançar.

Para Reis (2007) “o Português, enquanto língua de conhecimento, não é apenas uma língua que se ensina, mas também que faculta o ensino de muitos outros saberes” (p. 19). Acrescenta ainda a respeito do contexto multilingue de ensino:

Colocam-se desafios muito complicados: o desafio de lidar com estudantes que não têm o português como língua materna, sobretudo no caso dos alunos que vêm de famílias linguísticas muito diferentes do português. Uma coisa é estar numa aula um adolescente espanhol, outra é estar um russo que utiliza um alfabeto diferente (...), mas posso compreender porque não se pode ter numa sala de aula com 30 alunos um professor para os alunos portugueses, outro para os alunos de origem cabo-verdiana, outro para os alunos de origem espanhola e por aí fora (p. 21).

Apesar destes alunos constituírem, geralmente, uma minoria, a comunidade científica portuguesa, a par da sua homóloga internacional, produziu já alguns estudos em torno do processo de ensino/aprendizagem e respetivo sucesso escolar de alunos de origem estrangeira, ou de filhos de pais portugueses de regresso a Portugal.

E de facto, é importante assumir que uma parte importante da responsabilidade pela inclusão de alunos de origem estrangeira no sistema de ensino português, cuja língua materna não é o português, é imputável ao professor. Não esqueçamos, todavia, as circunstâncias especiais que enquadram este contexto: a barreira linguística que condiciona tanto a comunicação e o contacto social, como a aprendizagem e o desenvolvimento de competências que visam o sucesso escolar. Acresce ainda que as diferentes fases de aprendizagem da língua que oscilam entre as etapas da receção, da compreensão e da produção linguística dos falantes não nativos representam situações linguísticas diversas com as quais um professor pode contactar. Esta situação é difícil para quem chega, mas também para quem acolhe. Mais ainda, para quem acolhe sem experiência.

Assim, com o intuito de alargarmos os nossos conhecimentos e os partilharmos junto de outros interessados pela temática, implementámos um estudo que procurasse enumerar a diversidade linguística presente nas escolas da região de Viseu, as condições em que a integração destes alunos se processa e as estratégias de atuação encontradas para melhorar o sucesso escolar.

Este trabalho encontra-se organizado em duas partes: na primeira, dividida em dois capítulos, referem-se os quadros conceptuais relativos ao domínio das migrações e presença de alunos não nativos no sistema de educação português. Assim, o capítulo I apresenta uma resenha histórica sobre as movimentações internas e externas relativas ao território nacional. O capítulo II analisa o quadro conceptual do contacto de línguas quanto aos estatutos que a língua portuguesa assume num contexto de aprendizagem como língua segunda (L2), o bilinguismo, a aquisição e a aprendizagem de uma L2, as representações e atitudes do professor face a um contexto de diversidade linguística, assim como algumas propostas metodológicas que um conjunto de teorias e contribuições empíricas têm disponibilizado.

A segunda parte é dedicada ao estudo empírico; encontram-se neste segmento do trabalho três capítulos distintos; o capítulo III enforma a metodologia de investigação, na qual são explicitados a justificação do âmbito do trabalho, os objetivos do estudo, o campo de investigação, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos encetados para aplicar o estudo. O capítulo IV comporta a apresentação, exposição e análise dos dados recolhidos, tendo por referência as categorias definidas, os problemas de investigação estabelecidos e os objetivos formulados. Privilegiou-se, neste, a análise de conteúdo aliada ao tratamento gráfico e quantitativo. O capítulo V remete para as conclusões do estudo e limitações do mesmo. No final, apresentam-se algumas propostas para estudos futuros.

CAPÍTULO I

Portugal no Mapa das Migrações

1.1 Terminologia

1.1.1 Os conceitos de emigração oficial, emigração clandestina, emigração legalizada, emigração efetiva e emigrante.

Antunes (1970, p.304) apresenta um conjunto de definições que retratam a emigração sob diferentes ângulos: começa por avançar o conceito de **emigração oficial** que define o “número de pessoas que saíram do país com passaporte de emigrante, consoante as estatísticas oficiais”; contrapõe a esta, a **emigração clandestina** que se traduz na saída de nacionais do país sem aquele documento; refere ainda a **emigração legalizada**, como sendo a que reflete o “número de pessoas que, tendo emigrado clandestinamente” decidiu regressar ao país para aí “regularizarem a sua situação”, através da obtenção do passaporte de emigrante; termina com a definição de **emigração efetiva** que considera ser a “saída de pessoas que vão trabalhar e residir num país estrangeiro”.

Contextualizando as definições avançadas por este autor, importa referir que o passaporte de emigrante constituía uma forma de controlo do fluxo de saídas do país pelas autoridades portuguesas; servia de “fonte administrativa para a obtenção de dados estatísticos sobre a emigração oficial”, não sendo viável a emigração legal sem aquele documento. No entanto, à margem desta, coexistia a emigração ilegal, dita clandestina, cujos números não eram estatisticamente mensuráveis. Nos finais de 1988, este documento foi extinto “por decisão legislativa”. Com a entrada do país na Comunidade Económica Europeia, “bastava atingir a maioria e dispor do bilhete de identidade para atravessar as fronteiras dos respetivos Estados Membros” (Moreira, 2006. p. 55).

Em 1989 foi criado o *Inquérito aos Movimentos Migratórios de Saída (IMMS)* como fonte substituta ao passaporte de emigrante para a obtenção de dados estatísticos sobre a emigração.

Santos (2004) adotou no estudo que desenvolveu o conceito de **emigrante**, preconizado pela ONU em 2002, “como o cidadão que se desloca para um país diferente daquele onde nasceu e que é a sua residência habitual, por um período mínimo de um ano” (p. 20).

1.1.2. Os conceitos de migrações, migração temporária, migração permanente, migrações voluntárias, migrações forçadas.

O Instituto Nacional de Estatística considera o conceito de **Migrações** como sendo a deslocação de uma pessoa através de um determinado limite espacial, com intenção de mudar de residência de forma temporária ou permanente, interna ou internacional (2003, p. 20). Considera ainda como **emigrante permanente** a “pessoa (nacional ou estrangeira) que, no período de referência, tendo permanecido no país por um período contínuo de pelo menos um ano, o deixou com a intenção de residir noutro país por um período contínuo igual ou superior a um ano” (2012, p. 4). O **imigrante permanente** representa para este organismo a “pessoa (nacional ou estrangeira) que, no período de referência, entrou no país com a intenção de aqui permanecer por um período igual ou superior a um ano, tendo residido no estrangeiro por um período contínuo igual ou superior a um ano” (ibidem). O **emigrante temporário** será a “pessoa (nacional ou estrangeira) que, no período de referência, tendo permanecido no país por um período contínuo de pelo menos um ano, o deixou, com a intenção de permanecer noutro país por um período inferior a um ano” (ibidem). Quanto ao **imigrante temporário** é considerado a “pessoa (nacional ou estrangeira) que, no período de referência, entrou no país com a intenção de aqui permanecer por um período inferior a um ano, tendo residido no estrangeiro por um período contínuo igual ou superior a um ano” (ibidem). As definições avançadas constituem as componentes utilizadas para calcular as estimativas de população residente. O saldo migratório anual é calculado com base nos dados referentes à migração permanente, ficando fora desta a migração temporária, por não ser considerada residente no território nacional.

Uma outra proposta para estas definições é avançada por Castro (2008), que ponderou diversas dimensões para descrever as diferentes categorias de migração.

Considerando a dimensão espacial, a autora apresentou a seguinte diferenciação:

A **Migração Temporária** não implica que haja forçosamente a mudança de residência, no entanto a **Migração Permanente** contempla obrigatoriamente esse aspeto (p. 23).

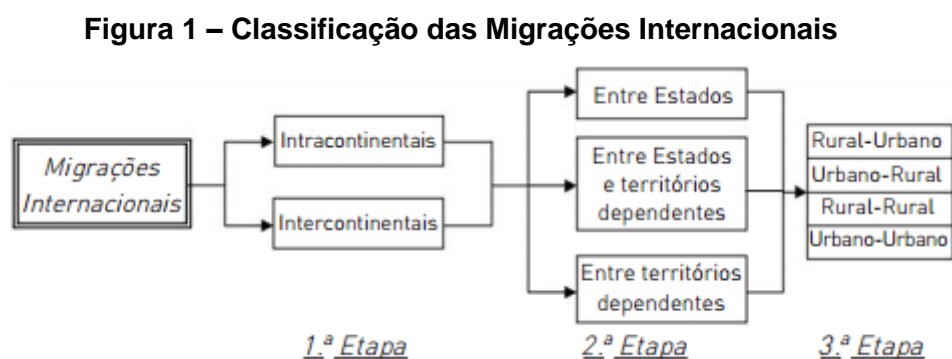
A autora destaca que a contemplação única da dimensão espacial não é suficiente para definir com correção o conceito de migração, associando-lhe aspetos de ordem social e económica. Define **Migração Temporária** como sendo “uma migração com duração até um ano ou mais”, com o intuito do migrante “auferir de rendimentos económicos de forma imediata” (p. 24), terminando a sua estadia no país recetor assim que o objetivo for alcançado.

Já a **Migração Permanente Finita** implica “uma presença contínua num território que não o de origem, com mudança do local de trabalho, desenvolvimento da vida familiar e social nesse local, embora no final da vida ativa possa haver um retorno ao local de origem” (p. 25). A **Migração Permanente Definitiva** não enquadra o regresso ao país de origem, embora possam ocorrer visitas temporárias.

As **Migrações Voluntárias** são definidas como uma “saída espontânea da população do seu local de origem” (p. 27). Quanto às **Migrações Forçadas** referida por Jackson (1986), que aponta “uma motivação exterior ao(s) próprio(s) indivíduo(s), envolvendo a proteção da vida e dos seus direitos” (pp. 27-28). Neste particular, a autora cruza a dimensão sociológica e geográfica da migração, alargando o conceito.

De forma mais resumida são apresentados alguns esquemas que Castro adaptou de De Marco (1993) e que sintetizam a informação recolhida sobre esta temática.

Tendo em consideração a questão espacial :

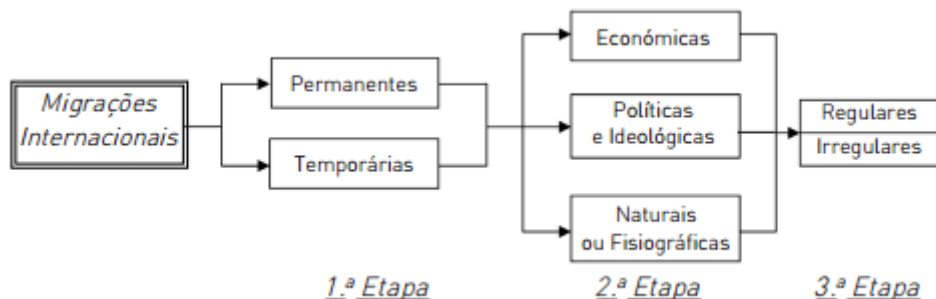


Castro (2008, p. 34), adaptado de De Marco (1993)

A autora procurou classificar as migrações tendo por referência a “distância entre os pólos de migração, o status político dos territórios de emigração/imigração e os hábitos de origem e destino” (p.33).

Pensando na questão temporal e mantendo a mesma linha de classificação:

Figura 2 – Classificação das Migrações Internacionais (Tempo)

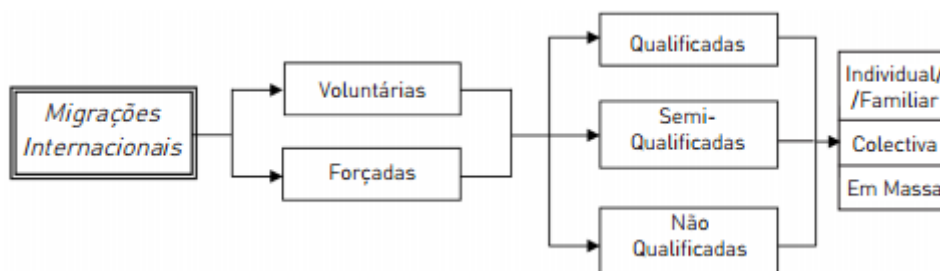


Castro (2008, p. 35), adaptado de De Marco (1993)

Destacam-se, no segundo momento do esquema, as motivações que determinam a maior ou menor duração da estadia do migrante.

Finalmente quanto à forma da Migração :

Figura 3 – Classificação das Migrações Internacionais (Forma)



Castro (2008, p. 36), adaptado de De Marco (1993)

Neste vetor equacionam-se as qualificações profissionais, estratificando os migrantes em diferentes grupos, de acordo com as habilitações académicas e profissionais.

1.2. Movimentos migratórios

Since the mid-1980s, Portugal has altered its position in the international migration context. It is no longer exclusively an emigration country but has also become a receiving nation, hosting people from its former African colonies, and more recently from Brazil and Eastern Europe.

This has caused significant changes in Portuguese society, which is nowadays socially more diverse and ethnically richer.

INE (2006a, p.13)

A esfera das migrações internacionais, onde Portugal marcou o início do seu percurso com o período dos Descobrimentos, assistiu nas últimas décadas a uma importante mudança do papel deste quadrante geográfico no contexto migratório. Sem nunca deixar de se assumir como um país de emigrantes, Portugal passou a ocupar “um duplo posicionamento no quadro migratório internacional como emissor e recetor de imigrantes” (INE, 2006, p.13), nomeadamente, em busca de oportunidades de emprego e remunerações mais atrativas para, desse modo, melhorarem as suas condições de vida .

Estas flutuações da população, traduzidas nas numerosas saídas e entradas de indivíduos, permitiram ao país adquirir um ambiente multicultural sem precedentes, com proveniência de zonas geográficas muito dispersas, com impacto direto a nível social, cultural, demográfico, económico e político.

1.2.1. Contextualização da emigração portuguesa

Até meados da década de 60, Portugal apresentava-se perante a comunidade internacional como um país de emigrantes, essencialmente transoceânicos, com rumo ao Brasil (destino preferencial), Venezuela, Canadá, Estados Unidos da América e África do Sul.

Rocha-Trindade (1986, p. 139) refere que “Portugal viu continuamente sair para o exterior partes significativas da população durante mais de metade do período da sua existência; para descobrir novas terras ou para conquistar outros territórios, para colonizar e povoar espaços pouco habitados, para adquirir e vender mercadorias (ou mesmo escravos), ou para trabalhar e sobreviver”.

Os primeiros passos desta trajetória foram assinalados no segundo quartel do séc. XV (Serrão,1970), na época da expansão marítima e respetivas descobertas, tendo os portugueses povoado os territórios conquistados. Nos séculos seguintes, esta tendência manteve-se com a descoberta do caminho marítimo para a Índia e exploração dos territórios orientais adjacentes, assim como a descoberta do Brasil que chamou a si um importante caudal de emigrantes a partir do século XVI.

Aliada à expansão marítima encontrava-se associada a expansão económica do estado português. No Brasil, a exploração mineira (e.g. ouro e pedras preciosas), a

cultura do tabaco e da cana de açúcar proporcionaram um conjunto de oportunidades comerciais e acima de tudo laborais muito atrativas para Portugal. O interesse por estes setores de atividade motivaram a emigração de cerca de 800 000 portugueses entre o final do séc. XVII e 1750 (Rocha-Trindade, 1986, p. 140).

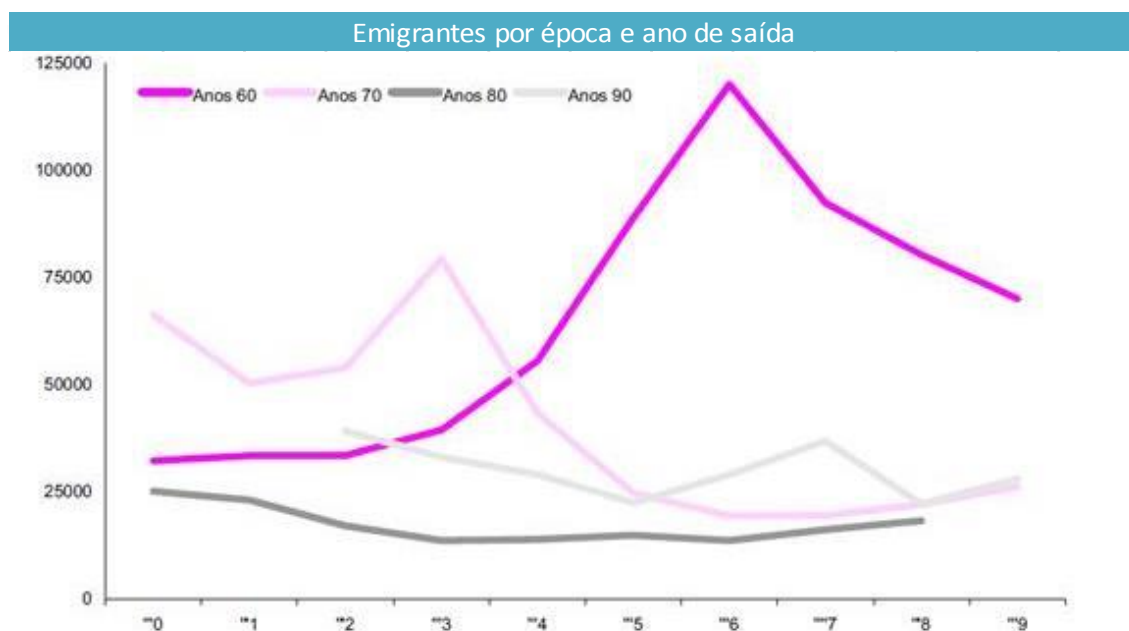
A estrutura social e económica portuguesa contam-se entre as causas deste movimento; o atraso no desenvolvimento industrial e uma economia assente num setor primário fortemente deficitário proporcionaram uma quantidade excessiva de mão-de-obra disponível que, sem outra alternativa, veio engrossar o contingente emigratório para o Brasil (Rovisco, 2001, p. 138).

“ A emigração para o Brasil, (...) acaba por se tornar no século XVII no principal destino dos portugueses, o que se manterá sem grandes oscilações até finais dos anos 50 do século XX” (Pontes, s.d.).

Durante todo o século XIX e primeira metade do século XX, um milhão e meio de portugueses abandonou o país em busca de trabalho nos Estados Unidos e no Brasil.

A figura que a seguir se apresenta ilustra esta forte vaga migratória, destacando-se a década de 60 como a mais expressiva deste fluxo de saídas.

Figura 4 – Emigrantes por época e ano de saída



Fonte: INE. Revista de Estudos Demográficos, n.º38, (p.56).

No entanto, nessa mesma década, surge um novo movimento, de natureza europeia, que altera a tradicional corrente migratória portuguesa.

As políticas de restrição à imigração promulgadas pelo Brasil e o sucesso do plano Marshall, que gerando um deficit de mão-de-obra obrigou os países industrializados da Europa ao recrutamento de trabalhadores estrangeiros, determinaram fortemente o estabelecimento e a orientação do movimento intraeuropeu (Rovisco, 2001, p. 138).

Aduzindo a outro conjunto de causas para explicar esta inversão de correntes, Santos (2004) cita Rocha-Trindade (1982) que avança com fatores como a “proximidade geográfica, a facilidade em atravessar as fronteiras, (...)” e “a possibilidade de manter contacto direto com os emigrantes que regressam de férias a Portugal”(p. 72).

Os rumos da emigração portuguesa começaram, assim, a convergir para a Europa ocidental, muito afetada pelas perdas de vidas, causadas pela segunda guerra mundial e pela consequente destruição do património das nações envolvidas.

O processo de crescimento e desenvolvimento industrial e urbano, aliado à escassez de população em idade produtiva, permitiu a abertura do mercado de trabalho. A população emigrante portuguesa, enquadrada na mão-de-obra não especializada, maioritariamente de sexo masculino, em idade de procriação e com habilitações literárias muito fracas ou simplesmente analfabeta, sentiu-se atraída pelas possibilidades que esta região oferecia. Os setores da construção civil, obras públicas, serviços domésticos e agricultura foram os mais procurados e mais adequados ao perfil do emigrante português daquele momento.

Acresce ainda que, resultante do tratado de Roma assinado em março de 1957 criando a CEE, a Europa foi palco de um crescimento económico, industrial e social notáveis. Destinos como a França, a Alemanha, a Bélgica, o Luxemburgo e mais tarde a Suíça chamaram a si um forte contingente de portugueses, sequiosos por alcançar o “sonho americano” em solo europeu. Rovisco (2001) aponta que “na década de 60, a França, superando o Brasil, impõe-se como destino preferencial, iniciando-se assim um novo movimento na história da emigração portuguesa” (p. 139). Estima-se que entre 1955 e 1974, o país registou o êxodo de mais de um milhão de portugueses para o estrangeiro, correspondendo ao equivalente de mais de 82.000 saídas por ano (Arroteia, 2007, p. 2). Este fenómeno foi caracterizado por diversos autores como uma diáspora ou até sangria da população portuguesa... “que resultou num conjunto de consequências diretas (...) como a redução dos nascimentos e o aumento da população idosa” (idem. p. 3).

Esta forte saída de cidadãos nacionais ficou mais condicionada a partir de meados da década de 70, em resultado da crise petrolífera e subsequente crise económica. “As

autoridades responsáveis pelos países anfitriões” definiram, à semelhança do que sucedeu no Brasil, uma “política de imigração, restringindo os fluxos migratórios, promovendo políticas de regresso voluntário aos países de origem (...)”(Santos, 2004. p. 27). Os continentes americano e europeu tornaram-se destinos de acesso mais difícil devido a estas medidas de regulação da imigração para os seus territórios. Entretanto, em 1975, com o desmantelamento do império português, muitos emigrantes residentes em países africanos sob administração portuguesa regressaram a Portugal. Este regresso forçado, em consequência das alterações provocadas pela independência destes países, que naquela altura foram alvo de inúmeras convulsões políticas, mas sobretudo militares, obrigou ao desalojamento dos “residentes” não autóctones, que tiveram assim de retornar ao país de origem.

1.2.2. Emigração permanente e emigração temporária

As tabelas que a seguir se apresentam ilustram os totais de saídas e o tipo de emigração praticada a partir de meados da década de 70.

Tabela 1 – Emigração em Portugal: Total, Permanente e Temporária (1976 -1988)

Emigração em Portugal: Total, Permanente e Temporária (1976 - 1988)													
	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988
Total (Nº 10 ³)	19,469	19,543	22,112	26,318	25,207	23,147	17,135	13,68	13,963	14,944	13,69	16,228	18,302
Permanente													
(Nº 10 ³)	17,493	17,226	18,659	20,574	18,071	16,513	10,276	7,096	6,556	7,149	6,253	8,108	9,54
%	89,9%	88,1%	84,4%	78,2%	71,7%	71,3%	60,0%	51,9%	47,0%	47,8%	45,7%	50,0%	52,1%
Temporária													
(Nº 10 ³)	1,976	2,317	3,453	5,744	7,136	6,634	6,859	6,584	7,407	7,795	7,437	8,12	8,762
%	10,1%	11,9%	15,6%	21,8%	28,3%	28,7%	40,0%	48,1%	53,0%	52,2%	54,3%	50,0%	47,9%

Fonte: Emissão do passaporte de emigrante

Tabela 2 – Emigração em Portugal: Total, Permanente e Temporária (1992 -2003)

Emigração em Portugal: Total, Permanente e Temporária (1992 - 2003)												
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Total (Nº 10 ³)	39,322	33,171	29,104	22,559	29,066	36,935	22,196	28,08	21,333	20,589	27,358	27,008
Permanente												
(Nº 10 ³)	22,324	15,562	7,845	8,516	9,598	7,254	7,935	4,077	4,692	5,762	8,813	6,687
%	56,8%	46,9%	27,0%	37,7%	33,0%	19,6%	35,7%	14,5%	22,0%	28,0%	32,2%	24,8%
Temporária												
(Nº 10 ³)	16,998	17,609	21,259	14,043	19,468	29,681	14,261	24,003	16,641	14,827	18,545	20,321
%	43,2%	53,1%	73,0%	62,3%	67,0%	80,4%	64,3%	85,5%	78,0%	72,0%	67,8%	75,2%

Fonte: IMMS

Constata-se que a emigração permanente foi sendo gradualmente substituída por uma emigração temporária ao longo da década de 80 e 90. “Em 2000, por cada emigrante permanente existiam 3,5 emigrantes temporários” (Moreira, 2006, p. 57). A forma de emigração deixou de incorporar agregados familiares completos para passar a ser exercida de forma mais individual e com “carácter sazonal em função das atividades económicas exercidas no estrangeiro: agricultura; construção; alojamento e restauração; e outras atividades” (ibidem). O INE (2012) reforça as informações sobre esta tendência referindo que “nos dois últimos anos o número de emigrantes temporários foi superior à emigração permanente, respetivamente 43 998 e 51 948 em 2011 e 2012” (p. 5).

Conclui-se que fatores como a colonização, as difíceis condições de vida, a falta de oportunidades, o clima de pobreza, o regime ditatorial, o fraco crescimento económico, o clima de austeridade e os elevados níveis de desemprego do país representam razões que, ao longo dos tempos, foram motivando a partida de muitos portugueses para o exterior, na esperança de aí alcançarem um nível de vida mais favorável. Por outro lado, a eliminação de “condicionalismos administrativos restritivos”, a abertura das fronteiras, “o desenvolvimento das infraestruturas e dos meios de transporte” e a globalização da economia deram um forte contributo para que esta veia emigratória nacional continuasse a pulsar.

Atualmente e constatando o cenário de crise económica e financeira instalado, os crescentes níveis de desemprego e as dificuldades de vida associadas, verifica-se um cenário em que as taxas de emigração dispararam, não sendo Portugal exceção. Mais uma vez a História tende a repetir-se dando origem a um novo ciclo migratório. As características dos nossos emigrantes diferem, no entanto, do emigrante do passado; uma pequena franja desta população é representada por jovens licenciados que procuram alternativas ao mercado de trabalho português, estrangulado pela crise, em países mais desenvolvidos para prosseguirem as suas carreiras académicas e profissionais.

Fica assim o país desprovido, inevitavelmente, de alguns dos seus melhores cérebros à mercê de economias mais poderosas e capazes de enquadrar elementos dos nossos melhores quadros nos seus programas de desenvolvimento.

1.2.3. Presença imigrante em Portugal

A presença de cidadãos estrangeiros em Portugal tem sido reconhecidamente visível a partir da década de 80. Os motivos que determinaram a escolha do nosso país como destino de imigração prendem-se com fatores motivacionais e circunstâncias de vária ordem. Procurar-se-á, numa análise sintética, reunir um conjunto de informações sobre os fluxos de entrada no país, as suas principais características e os motivos que os conduzem.

Sobre os fluxos de entrada, Maria José Carrilho (2010) explica que “as entradas provenientes do estrangeiro têm duas componentes, uma a de indivíduos com nacionalidade estrangeira e outra de indivíduos com nacionalidade portuguesa, normalmente designados como regresso de emigrantes” (p. 128). Esta dupla entrada de indivíduos de nacionalidade estrangeira e portuguesa concentra em si os valores referentes às entradas, mas reportam-se a situações muito distintas na procura do nosso país.

Assim sendo, e destacando as entradas de população de origem estrangeira, os fluxos de imigração para Portugal podem ser distribuídos por três momentos distintos de “gerações de não nativos (Ançã, 2008)” .

O primeiro período reporta-se à década de 60, com a entrada de pequenos grupos europeus formados por ingleses, espanhóis, franceses e alemães, que se dedicavam à exploração do vinho do Porto e à exploração mineira (Esteves, 1991, cit. por Machado, 1997; Lopes, 1999, cit. por Rato, 2001), não sendo numericamente expressiva a quantidade de cidadãos de origem estrangeira neste decénio.

O segundo momento, correspondente à independência das ex-colónias portuguesas, i.e., Angola, Moçambique, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe, no período pós 25 de abril de 1974, representa uma vaga de migrações intensa, tendo Portugal recebido perto de um milhão de habitantes, nos quais se incluem portugueses “*retornados*” e africanos. Grande parte deste novo fluxo é composto por indivíduos e famílias que fogem a contextos de mudança e instabilidade política e, mais particularmente, a situações de guerra, podendo por isso ser considerado como migração de refugiados (Saint-Maurice e Pires, 1989, cit. por Machado, 1997).

A partir da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, em 1986, assistimos a uma nova entrada significativa de populações oriundas dos PALOP e do Brasil, tendo a primeira “registado um crescimento da ordem dos 114%” e a segunda “uma taxa de crescimento”, na ordem dos 200% (Rato, 2001, p. 194). Nos anos 90 Portugal aderiu ao acordo de Schengen, facto que se traduziu na livre circulação de

cidadãos entre os países signatários. Esta possibilidade era extensiva aos cidadãos estrangeiros que obtivessem um visto de longo prazo para qualquer um dos países membros, tendo este aspeto tido alguma importância na criação de população flutuante, que posteriormente migrava para os restantes países da Europa Central.

Portugal torna-se nesta fase, um país de imigrantes, embora a emigração não tenha cessado e as dimensões das comunidades portuguesas no estrangeiro fossem consideravelmente maiores que o número de imigrantes que se encontravam estabelecidos em Portugal – estimativa de cerca de 4 milhões de portugueses no início dos anos 90 versus 140.000 residentes estrangeiros em situação regular em 1993, respetivamente (Malheiros & Fonseca, 2011, p. 29).

O acesso aos fundos de coesão comunitários, distribuídos em quatro quadros de apoio, dos quais o último ainda decorre, e a abertura ao investimento estrangeiro despertaram a economia nacional. Outro aspeto relacionado foi a possibilidade alargada de poder encontrar mercados para os produtos nacionais. O conjunto daqueles apoios financeiros, a referida abertura do nosso mercado ao estrangeiro e o investimento de empresas europeias estimularam um quadro económico de forte crescimento, ao qual esteve associada a progressiva expansão dos níveis de consumo das famílias. Esta situação tornou Portugal num destino de trabalho aliciante, tendo os setores das obras públicas, do comércio e dos serviços financeiros sofrido um crescimento substancial. Destaca-se o setor da construção civil e das obras públicas que viu nascer um conjunto de infraestruturas (vias de comunicação, espaços comerciais e de exposição, barragens...), com muitos cidadãos de origem estrangeira, maioritariamente africanos, envolvidos na sua construção.

Por volta da entrada no novo milénio, o setor das obras públicas sofreu um novo impulso com projetos como a EXPO 98, em Lisboa, a construção da ponte Vasco da Gama sobre o rio Tejo e respetivo complexo rodoviário, a barragem do Alqueva, no Alentejo e os oito complexos desportivos que albergaram o EURO 2004. As necessidades de mão de obra deste setor do mercado eram superiores à oferta interna, pelo que uma nova vaga imigratória marcou a entrada de milhares de indivíduos não nacionais provenientes, em larga escala, da Europa do leste. A transformação do cenário político nesta região geográfica, iniciada com a queda do muro de Berlim, provocou a desagregação da ex-União Soviética, levando ucranianos, moldavos e russos, entre outros, a engrossarem os números da imigração para Portugal, que duplicaram entre o ano 2000 e 2002 (207.607 e 413.304

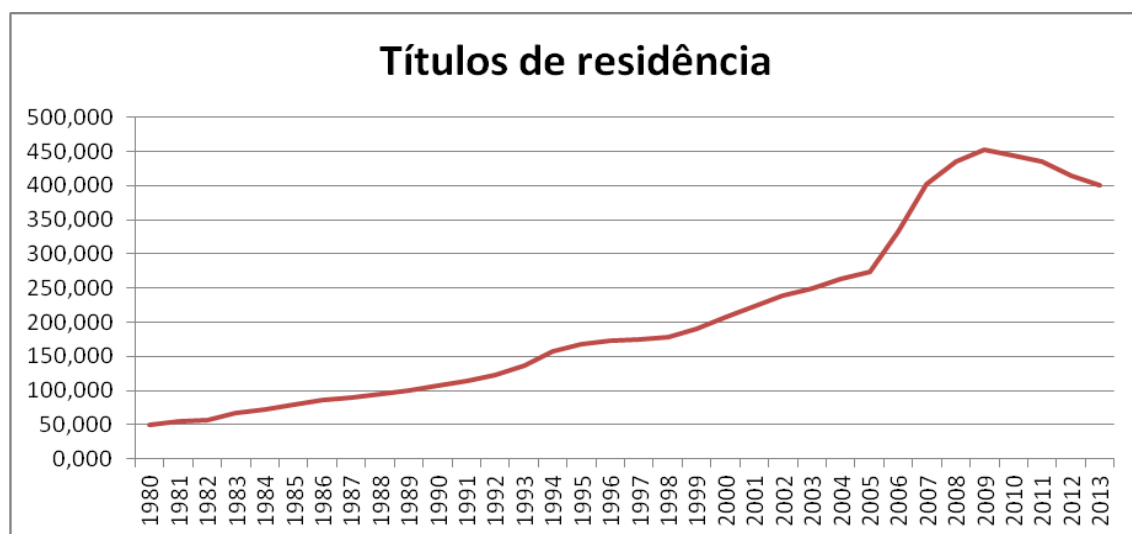
respetivamente). Esta imigração, com interesses económicos, é considerada de natureza laboral.

O número de brasileiros presentes em território nacional disparou igualmente neste período, constituindo uma “segunda vaga” de imigração, distinguindo-se da primeira no tocante às qualificações académicas (nível de instrução mais reduzida). Esta comunidade representa atualmente o maior grupo de imigrantes contabilizados em Portugal. “Fatores como a insegurança dos cidadãos ou a instabilidade dos mercados financeiros, associada a taxas de inflação muito elevadas, em largos períodos dos anos 90” (Malheiros, 2007, p. 16) motivaram a deslocação desta comunidade. A abertura do mercado português, após a entrada para a Comunidade Económica Europeia, estimulou o interesse de investimento de algumas empresas brasileiras, acompanhadas pelos seus profissionais, tornando o número de brasileiros qualificados ainda mais consistente.

A comunidade chinesa representa um outro grupo importante de imigrantes instalado em Portugal. De acordo com os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, o número de nacionais chineses residentes quadruplicou entre 1999 (ano de transferência de Macau para a China) e 2007, passando de 2762 indivíduos para 10448. Em 2013, esta nacionalidade cresceu cerca de 6,8%, comparativamente a 2012, passando o número de chineses residentes em Portugal para 18637 (SEF, 2013, p.10). A maioria destes imigrantes possuem estabelecimentos comerciais como restaurantes, lojas e armazéns.

É possível observar a evolução da curva imigratória (legalizada) na figura que a seguir se apresenta.

Figura 5 – Títulos de residência



Fonte: SEF, Relatório de Imigração, Fronteira e Asilo de 2012 e 2013, gráfico adaptado.

Em síntese, a transição de um país de emigração para um país de imigração (...) definiu-se com mais clareza na viragem do século, quando a população estrangeira registada aumentou de 178.000 indivíduos em 1998 para aproximadamente 350.000 em 2001, e quase 450.000 em 2004. O crescimento do número de estrangeiros foi de 152% em seis anos, especialmente concentrado no período entre 2000 e 2002...(Malheiros & Fonseca, 2011, p. 32).

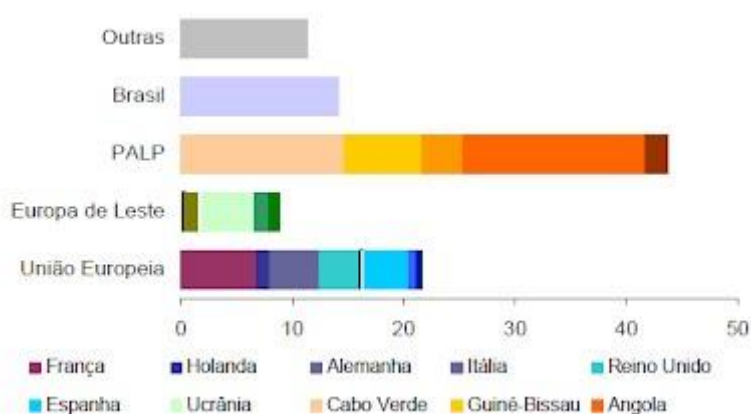
Tabela 3 - Imigração para Portugal

População estrangeira em Portugal	
1960 a 1969	o número de estrangeiros residentes em Portugal era reduzido e sobretudo de nacionalidade europeia.
1970 a 1979	Após o processo revolucionário de 1974 ocorreu um aumento das migrações em larga escala com destino a Portugal. Estes imigrantes eram sobretudo nacionais dos PALOP que vieram para Portugal durante o processo de descolonização.
1980 a 1989	Abrandamento da imigração, mas diversificam-se as suas origens; consolida-se a imigração proveniente de Cabo-Verde que se alarga aos restantes PALOP, assim como uma vaga de imigrantes provenientes do Brasil.
1990 a 1999	Fase de forte aumento da imigração motivado por diversos fatores. Para além dos grupos provenientes do continente africano (que se reforçam e diversificam), dispara a população de origem no Magrebe e inicia-se a vaga de imigrantes provenientes da Europa de leste.
2000 ...	Em 2001, do total de estrangeiros residentes em Portugal, cerca de 44% eram oriundos de Países de Língua Portuguesa, sobretudo de Angola (16%), de Cabo-Verde (15%) e Brasil (14%), 22% provinham de países da União Europeia, em particular da França (7%), Reino Unido e Alemanha, enquanto que 9% eram de países da Europa de leste, com destaque para os Ucranianos (5%).

Fonte: Estatística dos Movimentos Migratórios, INE (2006 a). Adaptado.

No entanto, os fluxos migratórios para Portugal não têm sido regulares. Não será difícil associar-lhes quer o desenvolvimento do setor económico e financeiro, quer a sua retração, ditando o maior ou menor interesse pela escolha do território português. A tabela anterior apresenta os decénios mais marcantes da imigração para Portugal e aqueles que não foram particularmente relevantes até à viragem do século.

Figura 6 - Distribuição Percentual dos Estrangeiros em Portugal (%), por nacionalidades, 2001



Fonte: Censos 2001 em INE- Estatísticas dos movimentos migratórios, 2006a. (SIC).

Quanto ao peso de cada comunidade, podemos verificar que os nacionais oriundos do Brasil e dos PALOP representam 58% do total de estrangeiros presentes em território nacional.

1.2.4. Fontes estatísticas

Os valores estatísticos alusivos a estrangeiros em Portugal são frequentemente recolhidos junto de duas fontes principais – o Instituto Nacional de Estatística, i.e., INE e o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, designado por SEF. O primeiro produz dados com base no recenseamento da população, o segundo regula-se pelas autorizações de residência e permanência emitidos. Por considerarem universos e bases de dados diferentes, as informações sobre a residência de estrangeiros em Portugal, disponibilizadas por estes organismos oficiais não são coincidentes. Vejam-se os dados que a seguir se apresentam, alusivos às nacionalidades mais importantes de indivíduos de estados terceiros presentes em Portugal.

Tabela 4 – Ranking das nacionalidades mais representativas, 2011

País	2011 Nº	2011 %	2001 Nº	Varição 2001 -2011
1º Brasil	109 787	27,8%	31 869	244,5%
2º Cabo-verde	38 895	9,9%	33 145	17,3%
3º Ucrânia	33 790	8,6%	10 793	213,1%
4º Angola	26 954	6,8%	37 014	-27,2%
5º Roménia	24 356	6,2%	2 661	815,3%
6º Guiné-Bissau	16 360	4,1%	15 824	3,4%
7º Reino Unido	15 774	4,0%	8 227	91,7%
8º França	14 360	3,6%	15 359	-6,5%
9º China	11 458	2,9%	2 176	426,6%
10º Espanha	10 486	2,7%	9 047	15,9%
11º Moldávia	10 475	2,7%	2 984	251,0%
12º S. Tomé e Príncipe	10 408	2,6%	8 517	22,2%

Fonte: INE, 2012

Tabela 5 – Principais nacionalidades, stock

PAÍS	SEXO	TOTAL 2012	Títulos de Residência	Prorrogação de VLDs	TOTAL 2011
BRASIL	HM	105.622	105.518	104	111.445
	H	44.127	44.069	58	47.518
	M	61.495	61.449	46	63.927
UCRÂNIA	HM	44.074	44.050	24	48.022
	H	23.147	23.133	14	25.883
	M	20.927	20.917	10	22.139
CABO VERDE	HM	42.857	42.388	469	43.920
	H	20.200	20.001	199	20.800
	M	22.657	22.387	270	23.120
ROMÉNIA	HM	35.216	35.216		39.312
	H	19.811	19.811		22.441
	M	15.405	15.405		16.871
ANGOLA	HM	20.366	19.873	493	21.563
	H	9.639	9.401	238	10.331
	M	10.727	10.472	255	11.232
GUINÉ-BISSAU	HM	17.759	17.462	297	18.487
	H	9.946	9.824	122	10.530
	M	7.813	7.638	175	7.957
CHINA	HM	17.447	17.186	261	16.785
	H	9.000	8.892	108	8.648
	M	8.447	8.294	153	8.137
REINO UNIDO	HM	16.649	16.649		17.675
	H	8.652	8.652		9.121
	M	7.997	7.997		8.554
MOLDÁVIA	HM	11.503	11.503		13.586
	H	5.811	5.811		7.072
	M	5.692	5.692		6.514
SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	HM	10.376	10.174	202	10.518
	H	4.732	4.662	70	4.823
	M	5.644	5.512	132	5.695

Fonte: SEF (2012)

Como se observa, os dados apresentam divergências quanto à ordem das nacionalidades mais representativas e quanto ao número de indivíduos declarados a residir em território nacional. O Brasil figura como origem geográfica mais relevante

por ambos os organismos, no entanto os efetivos desta proveniência declarados pelo INE foram 103787, ao passo que o SEF declarou 111445. Quanto à segunda posição desta classificação, o SEF refere-se à Ucrânia e o INE reporta-se a Cabo-Verde, ambos com posições invertidas em cada uma das tabelas observadas.

Realça-se o facto dos valores estatísticos avançados pelo SEF corresponderem, de forma exclusiva, a situações de imigração regularizada. Quanto aos dados do INE, importa esclarecer que os imigrantes residentes em Portugal por um período inferior a um ano não fizeram parte da amostra de recolha dos dados censitários. Em ambos os casos, a cobertura estatística pode não corresponder a uma informação completa por existirem situações de controlo difícil. A título de exemplo, apresentam-se situações que escapam ao controlo estatístico: 1) para residir em Portugal, por um determinado período de tempo, um indivíduo originário de outro estado, detentor de um visto, pode fazer uso desse documento para o efeito e não ter necessariamente que recorrer a um ato administrativo para obter uma autorização de residência ou permanência; 2) o preenchimento do questionário dos Censos pode ter causado dificuldades de interpretação a imigrantes com poucos conhecimentos da língua portuguesa; 3) o receio de preenchimento deste documento, por imigrantes em situação clandestina, pode resultar na omissão de registos de nacionalidades, “não obstante a garantia (INE) de que a resposta ao questionário do recenseamento não traria qualquer implicação do ponto de vista jurídico” (Rosa et al., 2003, p. 29).

Apontados os aspetos considerados mais relevantes sobre estas duas fontes de dados, far-se-á referência aquela(s) que se julgar(em) mais relevante(s) ao longo dos próximos subcapítulos, por se considerar que ambas, apesar das suas singularidades, contribuem para a complementaridade da informação disponibilizada.

1.2.5. Nacionalidades mais representadas

1.2.5.1. Comunidade cabo-verdiana

A comunidade cabo-verdiana elegeu os Estados Unidos e Portugal como destinos preferenciais das suas rotas migratórias. Na década de 60, começaram a chegar os primeiros indivíduos desta proveniência, tendo o período de 74-75 registado um pico de entradas muito significativo.

Destacam-se dois grupos distintos de imigrantes: um, com qualificações académicas secundárias ou superiores, que Batalha (2008) apelidou de “elite” colonial cabo-

verdiana, à qual pertencem funcionários públicos, professores e profissionais da área da saúde (Rocha-Trindade, 2001), perfeitamente entrosados na sociedade portuguesa e integrados nas profissões para as quais possuíam habilitações; o segundo, com uma educação inferior, equivalente ao 2.º e 3.º anos, ou analfabeta, procurou trabalho no setor da construção civil e obras públicas (cf. Anexo 1a). A população feminina integrou-se nos serviços domésticos e na venda ambulante como possibilidades laborais. Este último grupo de cabo-verdianos representa a grande maioria dos imigrantes desta nacionalidade, em Portugal (cf. Anexo 1b).

“O declínio da situação económica em Cabo-Verde e o fim do trabalho contratado para as plantações de São Tomé e Príncipe ajudaram (...) a canalizar para Portugal um número crescente de migrantes cabo-verdianos” (Batalha, 2008, pp. 26 - 27).

A grande maioria dos cabo-verdianos instalou-se na periferia da capital portuguesa, Amadora, Oeiras, Sintra e Almada, uma vez que era aí que se concentrava a maior oferta de trabalho. Um grande número alojou-se em “bairros de lata”. Destes, alguns evoluíram para os “bairros sociais”, por falta de recursos para poderem sustentar um espaço mais condigno, ou por questões de segregação e racismo perpetradas por famílias portuguesas “brancas”, ou, ainda, por opção, para assegurar, desta forma, alguma união e “formar redes de solidariedade, ter as suas hortas e melhor reproduzir o mundo social de um Cabo-Verde mais rural” (idem, p. 31).

Os distritos de Setúbal e Faro registaram também a presença de comunidades cabo-verdianas, mas com uma representação mais modesta (cf. Anexo 1c).

Em termos estatísticos, o SEF coloca a comunidade cabo-verdiana em terceiro lugar, como comunidade mais representativa, a seguir à brasileira e ucraniana. Os cabo-verdianos expressam 10,1 % da população estrangeira residente em Portugal, correspondendo a 43979 indivíduos em 2010 e 43920 em 2011. Excluem-se destes números a população em situação clandestina, sem documentos, ou contratos de trabalho.

1.2.5.2. Comunidade angolana

Segundo os dados do SEF (2012), a população de origem angolana ocupa o quinto lugar dos grupos de imigrantes mais representativos residentes em Portugal. Esta posição mantém-se desde 2009, no entanto o contingente de efetivos desta origem tem vindo a diminuir. Admite-se que um número importante de angolanos tenha regressado ao país de origem, em virtude do crescimento económico que ali se tem

verificado. Concorre igualmente a favor desta redução a aquisição da nacionalidade portuguesa por parte de alguns elementos deste grupo. A redução desta comunidade traduz-se em - 8,22% em 2011, face ao ano anterior. Em 2012, os dados estatísticos apontam para 20336 indivíduos, representando 4,9% da população estrangeira residente em Portugal. O decréscimo face a 2011 foi de -5,55%.

O INE refere informações que posicionam os angolanos na quarta posição das nacionalidades mais representativas em Portugal, no ano de 2011.

A distribuição geográfica destes imigrantes acusa uma “forte concentração na Grande Lisboa (...), com especial incidência nos municípios de Sintra e Amadora. Estes dois municípios concentram 26,6% do total da comunidade angolana” (INE, 2012, p. 3).

O mesmo organismo indica que em relação a 2001, esta comunidade viu decrescer a sua representação em 27,2 %, correspondendo a uma diminuição de 10 000 pessoas. “Em 2001, esta comunidade ocupava o 1.º lugar no conjunto da população estrangeira com 16% do total de estrangeiros” (INE, 2012, p. 6); (cf. Anexos 2a, 2b, 2c).

1.2.5.3. Comunidade brasileira

A afluência de brasileiros ao território nacional tem sido muito significativa, com um enfoque particular entre a década de oitenta e noventa e por altura da transição do século.

Os cidadãos brasileiros, falantes da língua portuguesa e tidos como “bons comunicadores” encontram-se facilmente nos setores de serviços, como o comércio a retalho, a hotelaria, restaurantes, bares e cafés. No entanto, a primeira vaga de brasileiros chegados ao nosso país inseriu-se em segmentos mais qualificados do mercado de trabalho português, dado que não existiam profissionais nacionais em número suficiente para suprir as necessidades internas, sendo necessário recorrer a especialistas estrangeiros, como foi o caso dos profissionais da medicina dentária, dos peritos de *marketing* e informáticos. Estes representam o terceiro grupo mais qualificado. Rocha-Trindade (2001, p. 172) acrescenta que “os brasileiros exercem (...) atividades predominantemente no sector dos serviços especializados: *design*, (...), institutos de beleza, (...) e no sector desportivo do futebol”.

A segunda vaga de brasileiros imigrantes em Portugal é constituída por indivíduos detentores de um nível médio de instrução, inferior ao do primeiro grupo, tendo completado o ensino primário ou secundário. Apresentam, ainda assim, níveis superiores ao perfil médio da população portuguesa (cf. Anexos 3 a, 3b).

Segundo o Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, de 2010, do SEF, o Brasil destacava-se como a comunidade estrangeira mais representativa com 119363 residentes em Portugal. Em 2011, este número sofreu um decréscimo de cerca de menos 6,63 %, totalizando um contingente de 111445 elementos a residir em Portugal. Em 2012, esta comunidade totalizava 105622 indivíduos residentes, representando 25,3% da população estrangeira a residir em Portugal (cf. Anexo 3c). A tendência de diminuição desta comunidade fica registada em – 5,22%, em relação ao ano anterior.

1.2.5.4. Comunidades da Europa de leste

Até ao ano 2000, a população imigrante de países terceiros era, em Portugal, esmagadoramente proveniente de países lusófonos (77%), cobrindo os restantes 23% um vasto leque de outras origens, nenhuma das quais apresentava uma relevância numérica significativa. Este quadro migratório, que prevalecia em Portugal desde os anos oitenta, foi súbita e drasticamente alterado, em 2001, devido à entrada em território nacional de dezenas de milhar de imigrantes provenientes de países da Europa do leste.

Baganha, Marques & Góis (2004, pp. 95 - 96)

“Entre 1993 e 1995, surgem os primeiros indícios de que os cidadãos do leste da Europa se sentem atraídos pelas perspectivas de trabalho abertas em Portugal com as obras para a instalação da Expo 98” (Portella, 2001, p. 183). Os primeiros a pisarem solo português foram os romenos, seguindo-se-lhes os moldavos, os ucranianos e outros nacionais provindos do Leste europeu (e.g. russos, búlgaros, húngaros,...). A procura de Portugal por parte desta comunidade constituiu uma grande surpresa “particularly so because Portugal has not adopted any pro-active policy to recruit Eastern European workers nor had any privileged economic, historical or cultural links with that region that could explain the sudden and , (...), massive inflow of immigrant workers” (Baganha & Fonseca, 2004, p. 25). A ausência de fatores que possam explicar este fluxo migratório, como a existência de relações históricas, culturais ou económicas, acordos bilaterais entre Portugal e os países emissores destes fluxos, recrutamento direto, relações pós-coloniais ou a pré-existência de redes migratórias tornam a vinda desta comunidade particularmente interessante.

Atribui-se, então, a vinda destes imigrantes para Portugal a três fatores principais: falta de controlo na emissão de vistos de curta duração por parte de outros países da União Europeia, velocidade e facilidade de movimento dentro do espaço Schengen, tráfico

de seres humanos organizado a partir da Europa de leste sob o disfarce de “agências de viagem” (INE, 2006b, p. 35).

Para além destes, podem ser considerados outros fatores como a promoção de Portugal, levada a efeito pelas referidas “agências de viagens”, com enfoque nas que se encontravam sediadas na Ucrânia e que ofereciam pacotes compostos por viagens, documentos, transporte e trabalho no país de destino; a diferença salarial praticada em Portugal, várias vezes superior à dos países de origem destes emigrantes; a regularização extraordinária de trabalhadores imigrantes entre janeiro e novembro de 2001 que possibilitou a legalização de situações irregulares e a aquisição de um documento de residência legal (idem, p. 36).

A comunidade ucraniana viria a destacar-se das demais pelo número de efetivos que conseguiu reunir, tornando-se na comunidade estrangeira mais representativa em 2002, com 62041 indivíduos possuidores de autorização de residência ou autorização de permanência.

Em 2011, representou 11% das principais comunidades estrangeiras a residir em Portugal, ocupando o segundo lugar do *ranking*, a seguir ao Brasil, totalizando 48022 indivíduos (SEF, 2011).

Em 2012, continuou a ocupar o segundo lugar das comunidades mais representativas em Portugal, cerca de 10,6%, com 44074 indivíduos a residir em Portugal. O decréscimo deste contingente de estrangeiros situa-se em – 8,2% (SEF, 2012); (cf. Anexos 4a, 4b, 4c). Em 2013 desceu para o terceiro lugar deste *ranking*.

1.2.6. Política de Imigração, medidas de integração.

Sobre esta matéria, o estudo comparativo que avalia as políticas e medidas de integração de migrantes, promovido pelo *British Council* e *Migrant Policy Group*, entidades responsáveis pela elaboração do documento *Migrant Integration Policy Index III Portugal (MIPEXIII, 2011)*, destaca a posição de Portugal, que ocupa o 2.º lugar comparativamente a 31 países em análise, como nação que apresenta melhores políticas de integração de imigrantes. Esta avaliação internacional indica que “Portugal surge em primeiro lugar com as melhores políticas de integração de imigrantes na vertente da reunificação familiar e do acesso à nacionalidade, e como o segundo melhor país analisado na vertente da integração dos imigrantes no mercado de trabalho” (p. 27). O contributo do enquadramento legal para a imigração em Portugal é determinante para esta classificação, destacando-se: a) a Lei da Nacionalidade n.º

2/2006, que introduziu algumas alterações à Lei n.º 37/81, sublinhando-se o “direito ao solo” que reconhece um “estatuto de cidadania a quem tenha fortes laços com Portugal”, considerada como a melhor, face aos outros países analisados; b) o Plano para a Integração de Imigrantes 2007-2009 e a sua segunda edição para 2010-2013, e c) a lei da Imigração n.º 23/2007, que veio definir o novo regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros. Esta Lei veio favorecer a imigração legal e reforçar o combate à imigração clandestina.

Tabela 6 – Principais medidas legislativas relativas à Imigração em Portugal

Normativo legal	Efeito
Lei n.º 37/81, de 3 de outubro	Lei da Nacionalidade Portuguesa.
Decreto-Lei n.º 322/82, de 12 de agosto	Aprova o regulamento da nacionalidade Portuguesa.
Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de março	Cria o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural SCOPREM, no Ministério da Educação.
Decreto-Lei n.º 212/92, de 12 de outubro	Institui o primeiro processo de legalização extraordinária de imigrantes clandestinos.
Decreto-Lei n.º 59/93, de 3 de março	Cria um novo regime de entrada, permanência, saída e expulsão de estrangeiros ("Lei dos estrangeiros").
Resolução do Conselho de Ministros n.º 38/93, de 15 de maio.	Aprova um programa de atuação que tem em vista a integração social e profissional de imigrantes e de minorias étnicas.
Despacho 170/ME, de 6 de agosto de 93	Cria o Projeto de Educação Intercultural no âmbito do SCOPREM/Entreculturas.
Lei n.º 70/93, de 29 de setembro	Lei que reformula e regulamenta o direito de asilo.
Lei n.º 25/94, de 19 de agosto ; Decreto-Lei n.º 253/94, de 20 de outubro	Reformulam e regulamentam a obtenção da nacionalidade portuguesa.
Lei n.º 3-A/96, de 25 de janeiro	Cria o cargo de Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
Lei n.º 17/96, de 24 de maio	Institui um novo processo de regularização extraordinária da situação dos imigrantes clandestinos

Lei n.º 50/96, de 4 de setembro	Altera a lei eleitoral de modo a permitir o direito de voto e de elegibilidade para as autarquias, em condições de reciprocidade, aos estrangeiros residentes.
Decreto-Lei n.º 37/97, de 31 de janeiro	Altera o regulamento da lei da nacionalidade.
Lei n.º 20/98, de 12 de maio	Regulamenta o trabalho de estrangeiros em território português.
Decreto-Lei n.º 244/98, de 3 de agosto	Regulamenta o regime de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional (revoga o Decreto-Lei n.º 59/93 de 3 de março).
Decreto-Lei n.º 4/2001, de 10 de janeiro	Regulamenta o novo regime legal de autorizações de permanência de estrangeiros em Portugal.
Decreto-Lei n.º 34/2003, de 25 de fevereiro	Visa alterar o Decreto-Lei N.º 244/1998, de 8 de Agosto, com as alterações decorrentes da Lei N.º 97/1999, de 26 de Julho e pelo Decreto-Lei n.º 4/2001 de 10 de Janeiro, que aprova as condições de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional.
Decreto Regulamentar n.º 6/2004, de 26 de abril	Veio definir o novo regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território português. Regulamenta o regime jurídico consagrado, nomeadamente no que se refere à entrada e saída de estrangeiros do território nacional, à concessão de vistos no estrangeiro e nos postos de fronteira, à prorrogação da permanência, ao direito ao reagrupamento familiar, à concessão e renovação de autorizações de residência e ao boletim de alojamento.
Lei orgânica 2/2006, de 17 de abril	Reforça o princípio do <i>jus solis</i> na sua concessão, estendendo-a a imigrantes de segunda geração.
Lei n.º 23/2007, de 4 de julho	Aprova o novo regime jurídico relativo à entrada, permanência, saída e afastamento de cidadãos estrangeiros do território português, bem como ao estatuto de residente de longa duração.
Lei n.º 51/2007, de 31 de agosto	Define os objetivos, prioridades e orientações de política criminal para o biénio 2007-2009. Prevê a prevenção e repressão de associações criminosas dedicadas ao tráfico de pessoas e a promoção da proteção de vítimas especialmente indefesas.

Decreto-Lei n.º 368/2007, de 5 de novembro	Consagra a proteção das vítimas do crime de tráfico de pessoas criando, para esse efeito, um regime especial de concessão de autorização de residência.
Lei n.º. 27/2008, de 30 de junho	Consagra o regime legal de concessão de asilo ou proteção subsidiária.
Lei n.º. 29/2012, de 9 de agosto	Consagra a dispensa de visto, excepcional para Autorizações de Residência de Investimento (ARI) e “Cartão Azul UE”.

Fontes: SEF (2006), SEF (2007), SEF (2008), SEF (2011), SEF (2012), Rocha-Trindade (2011).

Em 1992 e, mais tarde, em 1996, as autoridades portuguesas realizaram dois processos extraordinários de regularização de imigrantes em situação ilegal. Estas medidas permitiram a legalização de 39 mil indivíduos em 92/93 e 30 mil indivíduos em 96. Em 2001, com a criação da figura jurídica “autorização de permanência” o número de cidadãos de países terceiros aumentou muito significativamente, tendo esta medida permitido a regularização de 184 mil estrangeiros (Malheiros, 2013, pp. 32 - 33).

Lomba (2013), (cit. por Malheiros, 2013, p. 5), refere que as políticas de imigração implementadas em Portugal tornaram-no num “país de vanguarda no pensamento e na criação de uma verdadeira política de integração”. Esclarece, ainda, que apesar da manifesta diminuição dos fluxos imigratórios para Portugal, as políticas de integração continuam pertinentes, na medida em que “o envelhecimento das populações imigrantes, a consolidação social de estrangeiros que obtiveram a nacionalidade portuguesa e o reagrupamento familiar” representam “desafios atuais” aos quais é necessário dar resposta.

1.2.7. Saldo migratório

É comumente reconhecido que a população portuguesa está a envelhecer devido a fatores como a diminuta taxa de natalidade registada nos últimos anos, o aumento da longevidade e, mais recentemente, o impacto da emigração. No entanto, segundo a Revista de Estudos Demográficos do INE (2010), o saldo migratório positivo proporcionou algum crescimento da população, apesar do seu valor ser pouco significativo. Os fluxos imigratórios vieram, de alguma forma, compensar o abrandamento do crescimento da população portuguesa com base no seu saldo

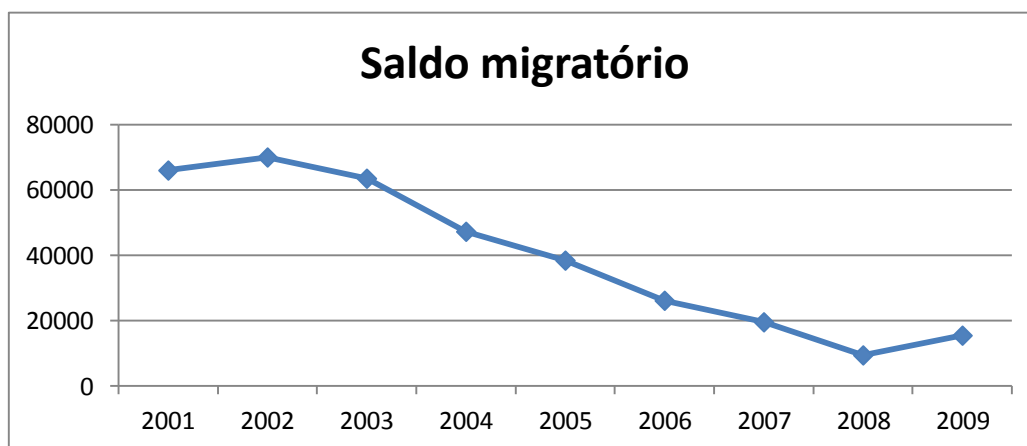
natural (nascimentos/óbitos), que, segundo a mesma fonte, registou uma taxa negativa de -0,05%.

Tabela 7 - Evolução da situação demográfica em Portugal, 2001-2009

Evolução da situação demográfica em Portugal, 2001-2009									
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Saldo migratório	66000	70000	63500	47240	38400	26100	19500	9361	15408

Fonte: INE, I.P. Estimativas de População Residente aferidas com os resultados definitivos dos Censos 2001, tendo em conta os respetivos erros de cobertura (2010). Adaptado.

Figura 7 – Saldo migratório 2001-2009

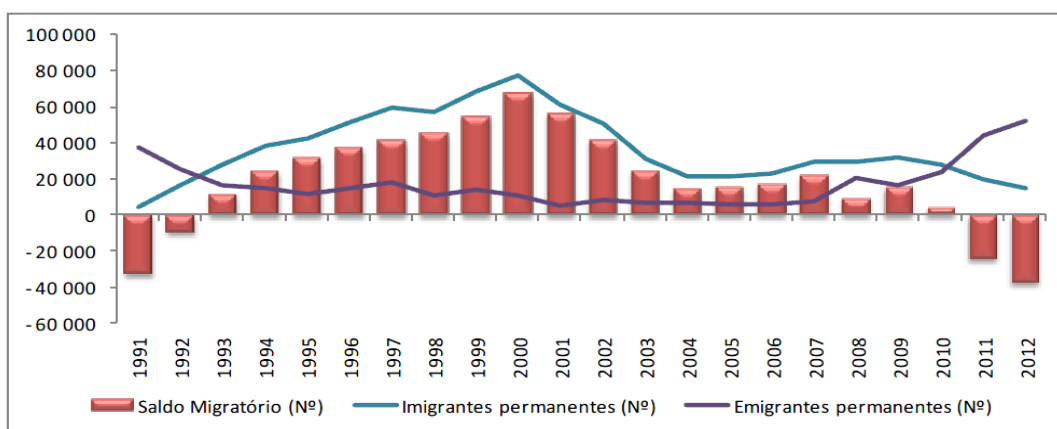


Fonte: INE, I.P. (2010). Adaptado.

Como se demonstra, a evolução do saldo migratório regista um decréscimo acentuado desde o seu pico mais elevado no período compreendido entre 2001 e 2002. Esta situação representa a consequência do efeito conjugado entre a diminuição do número de entradas e aumento do número de saídas

Em 2012, o INE informava que “as estimativas sobre as migrações internacionais para os anos mais recentes apontam para um recrudescimento dos fluxos emigratórios e para quebras dos fluxos imigratórios, configurando, assim, o regresso do país a saldos migratórios negativos em 2011 e 2012” (p. 4). Os dados sobre a emigração permanente indicam que 51958 nacionais se ausentaram do país face a 14606 imigrantes permanentes, em 2012, deixando a nu um saldo migratório negativo de - 37352 pessoas (ibidem).

Figura 8 – Saldo migratório e suas componentes (n.º), Portugal, 1991-2012



Fonte: INE (2012)

A mesma fonte indica que a população residente em Portugal apresentava uma tendência de crescimento até ao ano de 2010, período após o qual se começou a registar uma diminuição, traduzida numa taxa de crescimento de $-0,52\%$.

Concluindo, apesar de Portugal ter investido legislativamente sobre as questões da imigração, a falta de capital e a escassez de emprego conduziram um grande número de imigrantes a esgotarem o seu interesse pelo território português, procurando em outros quadrantes geográficos as oportunidades que perseguem. Com este “desvio” de imigrantes e partida de cidadãos nacionais, também eles à procura de melhores condições de vida, a situação demográfica portuguesa sofre um golpe severo.

CAPÍTULO II

Alunos Não Nativos nas salas de aula

2.1. Terminologia

2.1.1. O conceito de integração.

O conceito da integração social dos imigrantes é abordado no estudo sobre a população imigrante em Portugal, coordenado por Malheiros (2013). Para explicar esta noção Pires (2003) e Vermeulen (2001) constituíram as referências teóricas selecionadas para esclarecer o conceito.

Para Pires (2003, citado por Malheiros, 2013, p.179), “no plano social, as dinâmicas da integração, em contextos migratórios, podem ser analisados com combinações variadas de processos de *assimilação* e de *etnicização*”. Por *etnicização*, o autor entende:

um conjunto de processos de construção de uma identidade coletiva no confronto dos imigrantes com as reações à sua presença na sociedade de chegada, identidade essa baseada num sentido de pertença a uma comunidade com uma ascendência comum, precedendo tendencialmente, outras auto e hétéro categorizações sociais e, por isso, proporcionando um sentido de solidariedade que supera, em situações críticas, outras divisões sociais.

Quanto à questão da *assimilação*, Pires identifica-a como sendo “o processo de inclusão dos emigrantes no espaço identitário definidor de pertença à sociedade de chegada e, portanto, definidor também da possibilidade de participação alargada do imigrante nos quadros de interação pré-existentes”.

Para Vermeulen (2001, citado por Malheiros, 2013, p.180) a *etnicidade* reside numa questão.

O principal problema que muitos se colocavam não era de que maneira as minorias étnicas são absorvidas na sociedade e na cultura da maioria, mas sim porque é que as relações étnicas subsistem, frequentemente, durante tanto tempo, ou adquirem um novo significado através das mudanças sociais, mesmo nas nações tecnologicamente mais avançadas e urbanizadas.

Por *assimilação*, entende um “processo gradual, a-problemático e linear (...) pelo qual uma minoria étnica assimila a cultura da sociedade que a acolhe e, assim, deixa de existir enquanto minoria” (p. 180).

Em contexto educativo, o princípio da integração e da inclusão são inerentes ao espaço escolar, na medida em que todos os alunos, independentemente das suas

características e necessidades constituem partes de um todo, de uma comunidade, na qual são acolhidos e integrados. O conceito de educação inclusiva assenta num conjunto de princípios defendidos por Correia (2005, p. 10), ao referir-se ao contexto de ensino de crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E), dos quais destaco os seguintes, por serem transversais ao ensino de crianças não nativas:

- todos os alunos, independentemente da sua raça, **condição linguística** ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm o direito a ser educados em ambientes inclusivos;
- todos os alunos devem ser ensinados a **apreciar as diferenças e similaridades** do ser humano;

Tal como o aluno com N.E.E, o aluno não nativo possui características especiais que necessitam de ser observadas no momento da sua inserção no sistema de ensino.

Para que as instituições de ensino se possam tornar “verdadeiras comunidades de apoio, é necessário que se crie uma genuína cultura de escola que se apoie em princípios de igualdade, de justiça, de dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas” dinamizadoras de experiências enriquecedoras e promotoras da assimilação “de atitudes e de valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade” (Correia, 2005, pp. 15 -16).

Na filosofia inclusiva podemos encontrar um conjunto de vantagens que Correia enunciou (p. 16), dado que:

1. **permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade.** A dinamização de atividades entre pares e o desenvolvimento de amizades facilitam atitudes de interação e de comunicação;
2. **facilita a aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social.** Através de constantes interações com os seus pares, os alunos adquirem mais e melhores competências académicas, sociais e de comunicação;
3. **prepara para a vida na comunidade.** O tempo passado em ambientes inclusivos melhora o desempenho educacional, social e ocupacional ;
4. **evita os efeitos negativos da exclusão.** Os ambientes segregadores são muitas vezes prejudiciais para os alunos especiais, pois não os preparam para a vida do dia-a-dia (...). As escolas inclusivas, pela filosofia que veiculam, podem combater muitos dos efeitos negativos da exclusão.

2.1.2. Os conceitos de Língua materna (LM), Língua segunda (L2), Língua estrangeira (LE).

A reflexão sobre as funções sociais da língua e os diferentes estatutos que pode assumir remete-nos para alguns conceitos teóricos que importa aqui referenciar de modo a esclarecer o seu emprego ao longo do texto.

A língua usada como fonte de divulgação de informações pode assumir diversos papéis. Pode servir para informar, esclarecer, questionar, instruir, divertir ou permitir a expressão de opiniões entre múltiplas funcionalidades para as quais é um recurso fundamental. Quanto aos seus estatutos, podemos dividi-los em dois grupos: um primeiro de carácter objetivo, no qual se incluem a língua nacional, oficial, *standard* e regional e um segundo grupo de carácter subjetivo onde se incluem a língua materna, a língua não materna, a língua segunda, a língua estrangeira, a língua fonte, a língua alvo, a língua de referência e a língua de pertença (Stern, 1984, citado por Sérgio, 2010). Será relativamente a este último grupo que a análise dos estatutos da língua irá incidir, com particular destaque para os conceitos de língua materna (**LM**; **L1**), língua não materna (LNM), língua segunda (**L2**) e língua estrangeira (**LE**), apesar de existirem diferentes propostas para cada um dos termos, situação que invalida a existência de conceções unívocas.

Língua Materna / Língua Não Materna

Segundo Duarte (2000) a língua materna (**LM**) é uma língua natural de uma comunidade linguística quando é ela que as crianças nascidas nessa comunidade desenvolvem espontaneamente como resultado do processo de aquisição da linguagem. Leiria (2005b, ME) refere que a **LM** é entendida como **L1**, i.e., “a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida” (p. 5). Já a língua não materna (**LNM**), entendida como **L2**, “cobre todas as outras situações”, sendo possível identificar duas grandes subdivisões: a Língua segunda e a Língua estrangeira.

Língua segunda / Língua estrangeira

Para Ançã (1999) a Língua segunda (**LS**) é a língua de natureza não materna, que pode assumir duas vertentes: a primeira, alusiva ao reconhecimento oficial da mesma

em países bilingues ou plurilingues, nos quais se podem encontrar línguas maternas pouco dominantes; a segunda, alude a uma língua com “certos privilégios, em comunidades multilingues” traduzindo-se numa das “línguas oficiais do país”, como é o caso do francês, no Canadá e na Suíça; portanto, língua adquirida em segundo lugar, de natureza oficial e de escolarização. A Língua estrangeira (**LE**) é a língua reservada ao espaço de sala de aula de língua e que não usufrui de qualquer estatuto formal ou informal no país onde é ensinada.

Leiria (s.d.), referindo Stern (1983), indica que “o termo **LS** deve ser aplicado para classificar a **aprendizagem e o uso** de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida” ao passo que o conceito de **LE** “deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico” (p. 1). Assim sendo, a **LS** representará uma das línguas oficiais, ou a língua oficial de um país, enquanto que a **LE** poderá ser “aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal” (p. 4).

Para Figueiredo (2010) a **LE** “não constitui veículo fundamental dos conhecimentos” (p. 42) ao contrário da **L2** e da **LM**. No entanto, esclarece que se forem considerados os fatores “nível de proficiência” e “objetivos de aprendizagem”, a **L2** pode ser considerada como uma **LE**, numa fase inicial de contacto. O objetivo a alcançar quanto à proficiência em **L2** remete para a necessidade de “atingir os níveis totais de proficiência (Conselho da Europa, 2001) para aceder aos enunciados, escritos ou orais, de elevado grau de complexidade, em diferentes situações que o exijam” (p. 43). A autora estabelece ainda que quer a aprendizagem de **LE** quer de **L2** carecem de instrução formal, apesar dos contactos informais resultantes da “exposição frequente e natural ao input” (p. 43).

2.1.3. Os conceitos de bilinguismo, bilinguismo de raiz, bilinguismo compósito, bilinguismo simultâneo, bilinguismo sucessivo, bilinguismo aditivo e bilinguismo subtrativo.

Bilinguismo

Sim-Sim (1998) apresenta o **bilinguismo** como a existência de sujeitos que (...) são expostos a duas (ou mais) línguas durante a infância, adquirindo-as e tornando-se fluentes em ambas; a aquisição ocorrida é de forma natural e sem ensino formal. A

autora subdivide este conceito em duas categorias – o **bilinguismo de raíz** e o **bilinguismo composto**. O primeiro, de aquisição simultânea, ocorre quando a criança é exposta entre os zero e os três anos a duas línguas, porque os pais têm línguas nativas diferentes e cada um se lhe dirige na sua própria língua. O segundo, de aquisição sucessiva, surge quando a língua de casa (L1) é diferente da língua de escolarização (L2) e é a entrada no ambiente escolar que vai determinar a exposição a L2 e a sua conseqüente aquisição; trata-se, portanto da aquisição de uma segunda língua quando a aquisição de L1 está já em marcha.

Grosjean (1982, p. 179) recorre ao critério idade, defendido por McLaughlin (1978), para distinguir também ele dois tipos de bilinguismo – o **bilinguismo simultâneo** e o **bilinguismo sucessivo**. Assim, “a child who acquires two languages before the age of three is regarded as doing so simultaneously, whereas a child who acquires one language in infancy and the second after age three is considered to be doing so successively.” Grosjean chama a atenção, no entanto, para o facto do grau de bilinguismo não estar associado ao processo de aquisição, mas sim, a fatores de ordem psicossocial, tais como o recurso à língua dominante¹ em contexto familiar ou em contexto escolar, por exemplo. A maioria das crianças que adquire um bilinguismo sucessivo fá-lo devido à migração da família, como é o caso das minorias linguísticas em que é falada uma língua em casa e outra à entrada para a escola.

Para este autor (1982, 1985, cit. por Oliveira, 2010) o bilingue não é a súmula de dois monolingues, completos ou incompletos, mas um falante/ouvinte com uma configuração linguística única e específica, que deve ser considerado como um todo e não decomposto em partes separadas. A coexistência e a interação constante das duas línguas no bilingue produz um sistema linguístico diferente e completo.

Bilinguismo aditivo / subtrativo

O **bilinguismo aditivo** consiste na aquisição da segunda língua e da segunda cultura com pouca ou nenhuma pressão exterior para reduzir a importância das primeiras. Na ocorrência da aquisição, se existir pressão exterior, ocorre o **bilinguismo subtrativo** (Lambert, 1974, cit. por Oliveira, 2010). Para este autor, os elementos individuais e

¹ Língua dominante - Sistema linguístico usado mais frequentemente e, por isso, considerado de maior facilidade, portanto, de maior importância para o falante (Sim-Sim, 1998). Para Grosjean (1982, pp.188-189) existem duas razões fundamentais para a existência de uma língua dominante: a primeira, de menor importância, diz respeito à existência de estruturas linguísticas mais complexas, logo mais difíceis de adquirir e produzir numa das línguas; a segunda, aponta fatores como a maior exposição a uma das línguas ou maior necessidade de uso face a situações de comunicação com elementos de uma comunidade.

sociais representam influências que atuam no processo de formação do bilingue. O autoconceito, a autoestima e a motivação desempenham, assim, um papel importante no desenvolvimento da competência bilingue.

Oliveira (ibidem) indica ainda a perspectiva de Schumann (1978) sobre esta questão ao referir o modelo de aculturação da aquisição da segunda língua como variável determinante na adaptação do falante à nova cultura. “O grau em que o falante se acultura ao grupo da língua-alvo vai influenciar o nível em que adquire a segunda língua” (p.22). Fala-nos, igualmente, de Gardner (1979,1983,1985) que acrescentou alguns dados ao modelo teórico de Lambert como o *background* social e cultural do falante onde se inserem os valores, as influências das crenças, dos vizinhos e dos amigos, entre outros, como fatores de peso, igualmente relevantes, no processo de aquisição da L2.

2.1.4. Os conceitos de Aquisição e Aprendizagem em L2

Osório & Fradique (2010) debruçaram-se sobre a distinção concetual deste par de conceitos, apontando algumas diferenças entre um e outro, apesar de se poderem considerar como termos sinónimos. Referiram, para o efeito, as visões de um conjunto de autores que procuraram caracterizar as duas situações.

A primeira referência apontada foi o Conselho da Europa, que, em 2001, relacionou a *aquisição* com um conhecimento não orientado e com a utilização de uma língua não materna pela exposição direta à língua e participação direta em atos comunicativos. A *aprendizagem* seria a relação com a competência linguística resultante de um ensino formal em contexto escolar, derivando de um processo conscientemente planeado. Referindo Vygotsky (1979), a distinção entre os dois termos assenta no fator consciência. Assim, quando o aprendiz adquire inconscientemente os aspetos mais simples da fala e os aspetos gramaticais mais complexos, sem se aperceber dos aspetos verbais formais do seu discurso, estamos em presença do processo de *aquisição*. A *aprendizagem* está relacionada com a apropriação consciente de uma língua. “Segundo o autor, o sucesso na aprendizagem de uma língua depende ligeiramente da competência linguística (aquisição) do falante na Língua Materna” (p. 91).

Na mesma linha de pensamento, é referenciado Krashen (1981), que acrescenta que o maior ou menor sucesso na aprendizagem depende do empenho do falante. A perspectiva de Klein (1989), considerada igualmente pertinente, releva para dois tipos

de aquisição no processo de assimilação da LM. A primeira não-guiada, conducente à aquisição da língua de forma natural, sem controlo exterior e a segunda, guiada, envolvendo todo um controlo e avaliação do processo de aprendizagem.

A perspetiva de Ellis (1990) que atribui ao processo de *aquisição* os conhecimentos implícitos e à *aprendizagem* os conhecimentos explícitos, de Amor (1993) que considera que a *aquisição* se processa de forma intuitiva, implícita e subconsciente e a *aprendizagem* se opera de forma consciente, reflexiva e explícita, de McLaughlin (1998) que encontra no fator contexto a distinção dos dois termos, associando o contexto natural à *aquisição* e o contexto escolar à *aprendizagem*, constituem fontes de estudo para a clarificação destes conceitos.

No entanto, Osório & Fradique (2010) referem que existem pontos consensuais nas diferentes perspetivas apontadas, relacionando a *aquisição* a um “processo inconsciente, implícito e intuitivo, por exposição natural à língua em contexto social e familiar” e a *aprendizagem* a um “processo consciente, explícito e reflexivo, por existência de um esforço do falante com recurso ao ensino formal, em contexto escolar “(p. 93).

2.2. Alunos Não Nativos

2.2.1. Contacto de Línguas: resultados

Os movimentos migratórios implicam o contacto de línguas, dos quais podem resultar algumas consequências, em virtude das relações de força estabelecidas entre os diferentes idiomas em presença. Com efeito, a língua alvo (LA), código linguístico da comunidade recetora, poderá exercer alguma influência na língua de origem (LO) das populações migrantes e vice-versa. O percurso e o resultado desta coabitação linguística será dependente do tipo de relação estabelecido entre as respetivas comunidades e do tempo durante o qual esta relação é mantida. A mudança linguística decorrida de uma situação de contacto é realizada “pelos falantes que, numa situação de contacto com outra língua, tendem a aproximar-se progressivamente do sistema desta (do sistema da LA), introduzindo-lhe modificações em parte explicáveis pelo sistema prévio que possuem (LO)” (Mota, 1996, p. 511). Na situação descrita, os sujeitos tornam-se bilingues, podendo este resultado ser associado ao facto da comunidade que representam ser minoritária, mas também pelo forte desejo de apropriação da LA como condicionante para uma inserção social plena. Existem, no

entanto, outras condicionantes que poderão exercer influência no contacto de ambas as línguas. A população aprendente poderá, sob a influência da LA, introduzir traços linguísticos ou empréstimos desse código na sua LO. No sentido inverso, a LO poderá exercer o mesmo tipo de influência na LA, caso seja mantida por razões de ordem afetiva, cultural ou política. Este tipo de influência da LO sobre a LA denomina-se interferência. Como produto de contacto de apropriação da LA surge(m) a(s) interlíngua(s), fases iniciais e intermédias de aquisição de uma segunda língua, pautadas por tentativas de aproximação à língua alvo, às quais os falantes vão introduzindo modificações.

Num processo de passagem de uma situação de monolinguismo a uma situação de bilinguismo, os fenómenos linguísticos derivados de uma situação de contacto levaram vários investigadores a afirmar que um falante bilingue não representa a soma de dois bilingues, dado que no discurso bilingue “há características originais cujo surgimento é favorecido pelo facto de o falante estar ou ter estado exposto a outra gramática, características essas que podem ser idiossincráticas” (idem, p. 515). Acresce que no discurso do bilingue nem todas as características originais introduzidas podem ser explicadas à luz do fenómeno da interferência ou da gramática da LA. As idiossincrasias podem resultar de “reestruturações dos dados do input, exercidas eventualmente por analogia com as características percecionadas da língua alvo ou com as características do sistema da língua de origem” (idem, p. 516.) .

Outros produtos resultantes deste contacto são a alternância de códigos e a mistura de códigos, frequentemente referenciados pelos termos equivalentes em inglês (code-switching e code-mixing) na literatura da especialidade. No primeiro caso, os falantes bilingues distinguem os dois códigos linguísticos, sem cruzar traços dos mesmos. Esta capacidade resulta de um estado de bilinguismo avançado ou total. Poplack (1990), cit. por Mota (1996, p. 522), exemplifica este produto:

(1) [...] you should at least, de vez en quando, you know, hablar español.

(2) [...] I told him that pa' que la trajera ligero.

(Yo) le dije eso pa'que (el)la trajera ligero .

I told him that so that he would bring it fast.

A autora chama a atenção para o facto de não haver perda de gramaticalidade se forem comparadas as frases espanhola e inglesa correspondentes.

Quanto à mistura de códigos, Mota, refere que consiste no cruzamento de traços ou de elementos gramaticais das duas línguas dentro da mesma unidade linguística.

2.2.2. O bilinguismo e a aprendizagem de uma L2

O fenómeno do contacto de línguas é tão universal e tão velho como os movimentos dos grupos humanos que tiveram lugar ao longo da história. No entanto, quando esse fenómeno se verifica no interior de uma sala de aula, quase invariavelmente, suscita preocupações e perplexidades nos professores que têm de lhe fazer face. Talvez porque a escola, no que se refere à língua, é uma instituição normativa, que tende a propor um modelo homogéneo, sobretudo da expressão escrita, a presença de eventuais desvios, cuja origem se pensa estar na influência das línguas maternas sobre a língua da escolaridade, deixa os professores desarmados diante do fenómeno, por não conhecerem suficientemente as referidas línguas maternas.

Madeira & Crispim (2010, p. 45)

A língua, organismo vivo, entendida como a maior instituição de um povo, assume-se como um instrumento de comunicação individual e coletivo, associado a um processo cultural dinâmico. O conhecimento desse instrumento, “um dos subsistemas que fazem parte da nossa organização mental, constitui o suporte da nossa atividade linguística prática como ouvintes, interlocutores e locutores” (Duarte, 2000, p. 18), no referente ao plano da oralidade. A compreensão e a produção do discurso oral assumem o enfoque deste plano que deverá preceder o escrito, em contexto de aprendizagem de uma L2. Segundo Sim-Sim (1998), “a diferentes experiências linguísticas correspondem diferentes níveis de desempenho” (p. 265). Muitos são aqueles que acreditam que o nível de mestria linguística de cada indivíduo fica, assim, sujeito à qualidade do *input* a que fica exposto, existindo um reflexo direto sobre as aquisições de nível cognitivo. Por outro lado, estas últimas apresentam, de igual modo, uma relação muito estreita com as aquisições de nível linguístico. Segundo Cummins & Swain (1986) “an immigrant child’s L1 cognitive/academic ability on entry to the school system will be an important factor determining the level of L2 cognitive/academic achievement” (p. 198). Os autores consideram que se a L1 se encontrar bem desenvolvida é provável que as dificuldades em L2 sejam temporárias, ao passo que um fraco desenvolvimento da L1 poderá proporcionar dificuldades a longo termo.

Esta correlação conduz à reflexão sobre o número de alunos oriundos de países terceiros presentes nas instituições de ensino portuguesas, que não possuem o

português como língua materna. A entrada para a escola coloca-os em contacto com o Português, língua de escolarização, determinante para o acesso aos conhecimentos académicos. O carácter social deste domínio reverte igualmente para a integração destes alunos na comunidade que os acolhe, podendo esta circunstância resultar num obstáculo ao sucesso escolar.

Sendo o Português o veículo de acesso a saberes académicos, e não possuindo esses alunos um domínio satisfatório em língua portuguesa, nem trazendo de casa uma bagagem linguística que lhes permita um manuseamento equilibrado da língua, eles serão penalizados em todas as disciplinas. Além do mais, a própria língua materna, tendo sido adquirida em meio familiar e sendo usada apenas em casa e entre pares, não apresenta bases que permitam uma consciencialização sobre ela, nem a possibilidade de estabelecer pontes com a língua que agora se aprende na escola, isto é, a língua portuguesa.

Ançã (1999)

Os conhecimentos linguísticos assumem-se como ferramenta essencial em diversos planos como o escolar, o social e o cultural. Para que sejam alcançados, a escola tem de se adaptar “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” (Mateus, Caels, Carvalho, 2009, p. 128). A aquisição de um novo sistema fonológico, vocabulário novo, “um conhecimento pragmático associado a um novo conjunto de regras gramaticais e, muitas vezes, uma construção diferente do discurso” (idem, p. 130) representam um conjunto de desafios que se colocam quer aos professores quer aos aprendentes de uma L2.

2.2.3. Estratégias e metodologias de ensino de uma L2

Leiria et al (ME, 2005b) procuraram caracterizar a população escolar em Portugal, distinguindo cinco grupos de alunos que retratam a diversidade linguística das escolas. Para cada grupo deverá ser observada uma metodologia de ensino da L2 diferenciada, logo é imperativo esclarecer a que grupos pertencem estes alunos. Assim, a tipologia proposta observa as seguintes categorias:

1. *Alunos para quem o Português Europeu (PE) ou o Português Brasileiro (PB) sempre foi a língua materna, língua de comunicação com os seus pares e foi sempre a língua da escola e da família;*
2. *Alunos para quem a língua materna, língua de comunicação com a família e com os seus pares fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variedades do português;*
3. *Alunos, filhos de emigrantes portugueses recém-regressados a Portugal, para quem o português é língua materna, mas que não foi ou não foi sempre a língua da família, da escola e da comunicação com os seus pares;*
4. *Alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com os seus pares e com a família, é geralmente um crioulo de base lexical portuguesa e, eventualmente, uma variedade do português;*
5. *Alunos com um quadro linguístico complexo: a língua da primeira infância, de comunicação com os seus pares e com a família, é uma (ou mais do que uma) língua genética e tipologicamente afastada do português; em dado momento, esta língua pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada do português.*

Distinguem-se claramente dois grupos de alunos, i.e, aqueles que são monolíngues pertencentes à categoria 1 e os restantes que são bilingues. Martins & Pereira (2011, p. 48) completam a informação sobre esta complexidade linguística referindo Dionízio (2005) que nos informa que estes alunos com experiências de bilinguismo/ contacto de línguas:

- a) se encontram atualmente disseminados por todo o território nacional (...);
- b) tanto estão integrados em turmas e escolas com reduzido número de discentes (nas quais se constituirão como realidade minoritária), como em escolas e turmas mais populosas (nas quais a sua expressão numérica deverá ser mais significativa ou, em alguns casos, até maioritária);
- c) se dispersam por diferentes níveis etários (...) e por todos os anos de escolaridade dos ensinos básico e secundário (...);
- d) revelam, entre si, graus muito distintos de proficiência em relação ao português;
- e) falam, no seu conjunto, mais de 80 línguas diferentes (...).

Atendendo a esta caracterização complexa, as autoras propuseram a identificação de dois fatores que na sua visão terão maiores implicações “no plano psicolinguístico e ,

logo assim, na definição de metodologias mais adequadas para o ensino de PL2” (p. 49) . Destacam, como primeiro fator relevante, a idade de exposição do aluno ao input do português e como segundo fator o grau de proficiência revelada pelo aluno quer em relação ao português, quer em relação à(s) outra(s) língua(s) que constam do seu repertório linguístico. O fator idade, discutido por vários autores, vem questionar a aprendizagem de uma L2 por aprendentes tardios e por aprendentes precoces, no sentido de que estes últimos farão uma assimilação mais completa da L2, atingindo uma “proficiência nativa em todos os níveis estruturados do sistema linguístico” (p. 50). Os aprendentes tardios terão maiores dificuldades devido à influência de outros fatores como a “fossilização de fenómenos que são desviantes em relação à língua-alvo” e maior dificuldade em “reestruturar as gramáticas das interlínguas que vão construindo ao longo do processo de assimilação da L2” (ibidem). Uma das explicações avançadas pelas autoras remete para a memória a longo prazo como causadora desta diferença de operacionalização. Se, por um lado, os aprendentes mais jovens dispõem de maior disponibilidade dos subsistemas de memória não declarativa, recurso que declina fortemente com a idade, por razões ainda pouco esclarecidas, aprendentes tardios necessitam de recorrer a um subsistema alternativo: a memória declarativa. No primeiro caso, as aprendizagens processam-se de forma mais rápida e sem esforço, no segundo caso as mesmas aprendizagens são mais demoradas, requerendo mais esforço e atenção. A metodologia de ensino de uma L2 a aprendentes tardios não deverá “dispensar, (...), tarefas de natureza metalinguística, nem metodologias que implicam a prática reiterada, por parte dos alunos, de estruturas gramaticais e lexicais” (p. 51). Quanto ao grau de proficiência linguística é necessário considerar o quadro do contacto de línguas do qual poderão resultar situações mais ou menos severas de diglossia⁽²⁾, no qual as línguas assumem papéis comunicativos distintos. Numa situação de contacto de línguas em que a diglossia desempenha um forte papel, o falante bilingue recorrerá às línguas que conhece, atribuindo-lhes funções comunicativas equilibradas e complementares, estando deste modo a promover um bilinguismo aditivo. Num quadro de diglossia menos presente existirá uma situação em que uma das línguas será mais dominante e gozará de maior prestígio, sendo o seu uso mais frequente. A língua minoritária tenderá a ser menos utilizada e gradualmente substituída pela língua de maior força. Neste caso, acredita-

² Os casos em que cada língua (ou variedade linguística) em contacto desempenha um papel claro, não competindo com o(/a) outro(/a) para as mesmas funções comunicativas, configuram situações de *diglossia* (Ferguson, 1959, cit. por Martins e Pereira, 2011).

se que o surgimento de uma situação de bilinguismo subtrativo estará na origem de resultados académicos e cognitivos negativos. Contribuirão para este caso duas razões:

Em primeiro lugar, nestes casos, a hipervalorização simbólica de uma das línguas de *input*, a par da estigmatização da outra, afeta profundamente a definição da identidade social e cultural da criança em formação. Em segundo lugar, o quadro de bilinguismo subtrativo pode conduzir a criança a um estado de semilinguismo, caracterizado por um insuficiente domínio quer de uma, quer de outra das línguas em contacto.

Martins & Pereira (2011, p. 52)

A seleção de metodologias de ensino da L2 deverá, então, contemplar os perfis sociolinguísticos e psicolinguísticos dos alunos, adequando a cada caso estratégias de atuação específicas. Para tal, o professor deverá efetuar o registo destes perfis através de um formulário elaborado para o efeito e a incluir no Processo Individual do aluno. Silva (2010) propõe que os aspetos a aferir deverão recolher informações sobre a LM do aluno, o conhecimento de outras línguas, aspetos sociolinguísticos do agregado familiar, datas (de chegada a Portugal, de entrada na escola), do percurso de aprendizagem anterior, de dificuldades de aprendizagem identificadas e de hábitos de estudo (p. 56). A este propósito, o ILTEC disponibiliza aos professores uma ficha sociolinguística³, resultante do projeto Diversidade Linguística, que dividida em três segmentos, recolhe informações de carácter geral, informações relativas aos pais dos alunos e experiências relativas às línguas faladas pelo aluno.

Para diminuir os efeitos do bilinguismo subtrativo propõe-se a criação de uma educação bilingue, proposta também defendida por Mateus (2009), à semelhança do que já acontece em outros países europeus. Matos (1997) esclarece que esta proposta de integração conducente à assimilação linguística e cultural pode assumir dois tipos de programas distintos: os programas de submersão e os programas bilingues de transição. Quanto ao primeiro, a autora refere que “o grupo minoritário é vítima de uma situação escolar, onde a língua de ensino não é a sua língua materna, mas a da maioria dos alunos” (p.94), sendo este o retrato atual do sistema de ensino nacional. O segundo programa tem por objetivo principal “passar as crianças da língua do grupo minoritário para a língua do grupo maioritário”(idem). Para tal, “além da língua da escola, durante um certo período de tempo, utiliza-se igualmente a língua do

³ Ficha sociolinguística do projeto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, CD1 – Primeiros Resultados, disponibilizada em www.iltec.pt.

grupo minoritário” (idem). Esta estratégia recorre ao uso da língua materna das minorias durante a fase de assimilação da língua de escolarização. A par destes programas existem ainda outros desenhados para a promoção de uma educação bilingue integral, i.e, programas de manutenção e programas de imersão. Nas palavras de Matos, “Os primeiros são implementados em vários países, com o objetivo de preservar ambas as línguas e culturas de crianças bilingues oriundas de grupos minoritários.” Já o objetivo dos segundos propõe a transformação da criança monolingue em bilingue perfeita nas duas línguas do programa. No entanto, a viabilidade de uma educação bilingue implicaria a existência de um conjunto de alunos numericamente significativo e falantes da mesma língua materna. Ainda assim a autora sugere que :

(...) comecemos por criar nas escolas portuguesas, cujo número de alunos o justifique, um programa de transição, onde as crianças que não falam e não compreendem português – ou que o fazem com sérias dificuldades - sejam acolhidas por professores da sua língua materna, bem como por docentes habilitados para o ensino do português como segunda língua, de maneira a serem acompanhadas durante os primeiros anos de escolaridade (...). (pp.95 - 96).

Ainda Martins & Pereira (2011) assumem que a inclusão dos alunos não nativos na comunidade escolar é condição *sine qua non* para a concretização de objetivos de inserção e sucesso escolar que pode ser efetivada através de atividades de aprendizagem colaborativa. Caberá ao professor organizar grupos de trabalho equilibrados e heterogéneos em que o sexo, a etnia, a proficiência linguística e o sucesso académico sejam desiguais. Estas atividades podem ser aplicadas aos alunos de todas as categorias de perfis linguísticos referidos. A tutoria de pares é mais uma estratégia que favorece a inclusão dos alunos estrangeiros. O professor deverá designar os colegas da turma que terão o perfil apropriado ao desempenho desta função, sendo que as competências sociais serão determinantes nesta escolha. Estes colegas terão a tarefa de auxiliar e orientar, na medida das suas capacidades, os alunos cuja L1 não é a língua de escolarização. Esta orientação poderá também ocorrer em situação de contexto fora da sala de aula, na qual se organizam grupos de estudo que trabalham em conjunto, permitindo momentos de esclarecimento, de partilha de saberes, sem a existência da figura do professor. O desenvolvimento de projetos coletivos constitui outra estratégia de trabalho colaborativo a considerar como forma de desenvolvimento linguístico e de inclusão dos alunos aprendentes de português como língua segunda. Estas atividades fortemente centradas no aluno

exigem do professor um papel que é descrito pelas autoras da seguinte forma – “o professor apoia a aprendizagem, não a dirige; promove o pensamento crítico; encoraja os alunos a fazerem escolhas e a correrem riscos; encara os erros como parte do processo de aprendizagem; promove a autonomia da aprendizagem (p. 59)”. No entanto, não são de excluir momentos de transmissão de informação, ou de valorização da memorização entre outros aspetos mais característicos do processo de ensino centrado no professor. É aconselhável encontrar um equilíbrio entre os diferentes tipos de ensino, pois ambos desempenham funções distintas e exigem momentos de aplicação também eles apropriados.

2.2.4. Medidas de escolarização promovidas pela tutela

Ciente da presença crescente de uma população linguística e culturalmente heterogénea, o Ministério da Educação⁴ publica, em 2005, documentos orientadores que estabelecem programas específicos para a integração destes alunos, assim como diretrizes, princípios e linhas orientadoras, que “regulem a atuação da escola junto das minorias linguísticas no que respeita à língua portuguesa”. Nestes, podemos encontrar medidas de acolhimento e de escolarização⁵, bem como medidas de integração⁶ em que o diagnóstico das principais necessidades dos alunos dará início a um programa de apoio em português. No documento *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – documento orientador (2005a)*, a tutela faz referência a aspetos como a “heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística dos alunos” como fatores que “necessitam de condições pedagógicas e didáticas inovadoras e adequadas para a aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência” (p. 3).

Das medidas de escolarização propostas destaca-se a adoção de **níveis de proficiência linguística**, com o objetivo de “facilitar a adaptação do aluno ao sistema educativo nacional”. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* foi aconselhado por este ministério “como referência para o planeamento e realização da avaliação de proficiência em língua portuguesa dos alunos do Ensino Básico cuja língua materna não é o Português (PLNM)” (ILTEC, 2006). Estes grupos

⁴ Atual Ministério da Educação e Ciência

⁵ Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Programa para a integração dos alunos que não têm o português como língua materna.

⁶ Orientações nacionais: Diagnóstico de Competências em Língua Portuguesa da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas.

de proficiência distribuem-se por três níveis: Iniciação (A1, A2), Intermédio (B1) e Avançado (B2, C1). O posicionamento dos alunos pelos diferentes níveis dependerá dos resultados obtidos no teste de diagnóstico que realizarem. Segundo a alteração ao Despacho Normativo nº. 7/2006, a inclusão de alunos nos dois primeiros níveis implica a frequência de aulas de PLNM que passam a ser equivalentes à disciplina de língua portuguesa. Quanto aos alunos inseridos no nível avançado deverão frequentar a disciplina de Língua Portuguesa e não de PLNM, integrando deste modo o currículo nacional. A metodologia de ensino da disciplina deverá ser de **L2**. Observe-se que aos dois primeiros níveis corresponderá um currículo específico e ao último o currículo geral.

Os alunos devem seguir este currículo especial até terem atingido um nível de compreensão oral que lhes permita seguir o currículo geral. Uma vez integrados no currículo geral, devem continuar a dispor de formação suplementar até que a sua competência e o seu desempenho (na oralidade e na escrita, quer na compreensão quer na produção) estejam próximas da dos seus pares falantes de português L1.

(Leiria, s.d., p. 19)

Quanto à avaliação das aprendizagens dos alunos inseridos neste níveis, ela deverá “ponderar a integração ou não do aluno no currículo geral ou a suspensão ou não de acompanhamento suplementar” (Leiria, s.d., p. 20). Frisa-se que a integração do aluno no currículo geral deverá apenas ser considerado quando o aluno possuir uma compreensão do oral que lhe permita acompanhar as aulas de **L1**.

A recente regulamentação sobre a oferta de Português Língua Não Materna (PLNM), preconizada no Despacho Normativo n.º 12/2011, indica que na ausência de um número mínimo de dez alunos para constituição de grupo de nível(eis) de proficiência linguística, caberá à escola, no âmbito da sua autonomia, proporcionar a oferta de atividades de apoio de PLNM, ficando assegurado, desta forma, o acompanhamento destes alunos.

2.2.5. Estudos - representações e atitudes dos professores

As linhas de investigação sobre a aquisição de uma segunda língua por alunos não nativos aponta um conjunto de fatores de ordem pessoal com influência direta sobre este processo, i.e, a idade com a qual o aluno chegou ao país recetor, o seu percurso escolar e respetiva capacidade cognitiva, a linguagem e proficiência linguística existente na LM e o contexto sociocultural no qual é processada a aquisição (August et

al. 2008, p. 169). No entanto, é possível encontrar estudos que se debruçaram sobre a influência exercida pelas representações e atitudes dos professores face a um contexto de diversidade linguística. “Teacher training may influence teacher beliefs (Rueda & Garcia, 1996), and this may help teachers become more aware of how their attitudes and beliefs influence their instruction” (idem, p. 165).

Pedro, Simões & Melo (2007) afirmam que as “representações dos professores sobre os seus diferentes públicos escolares desempenham um papel importante nas interações e práticas que sustentam o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente das línguas” (p. 137). Se o professor representar o mediador do processo de ensino-aprendizagem, a sala de aula, o lugar e contexto de mediação, teremos nas representações dos docentes “um obstáculo ou um fermento” de todo o processo.

A formação dos professores assume um papel de destaque face à forma como estes profissionais exercem as suas práticas pedagógicas. Acredita-se que a atuação do professor perante este contexto de ensino irá ter reflexos diretos nas aquisições dos alunos. Sobre este particular, Mateus et al. (2009) extraíram algumas conclusões do projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, implementado entre 2003 e 2007, que os levaram a considerar que “o ensino da língua segunda tem um suporte máximo na formação adequada e consistente dos professores” (p. 132). Defendem ainda que é necessário incluir “uma área de aquisição e ensino da língua não materna na formação de base dos professores”, assim como ações de formação complementares para que a prática pedagógica seja mais eficiente e eficaz (p.132). Outros estudos desenvolvidos nesta área apontam estratégias aos professores que poderão servir de contributo ao desenvolvimento da compreensão e aquisição de uma segunda língua: “instructional routines that include giving attention to vocabulary, checking comprehension, presenting ideas clearly both verbally and in writing, paraphrasing students’ remarks and encouraging them to expand on those remarks, and using physical gestures and visual cues to clarify meaning” (August et al. 2008, p. 168). Repare-se que as estratégias sugeridas conduzem às aquisições de todos os alunos do grupo, nacionais e não nacionais. Com efeito, tanto uns como outros beneficiam de um ambiente de aprendizagem esclarecedor e motivador. August explica ainda que certos estudos comprovaram que uma estratégia alicerçada no “implicit and explicit challenging of students, active involvement of all students, providing activities that students can complete successfully, (...), teacher mediation/feedback to students, and classroom use of collaborative/ cooperative

learning” (p. 169) conduz a resultados muito positivos no tocante ao sucesso acadêmico dos alunos.

A autora indica ainda que o alcance de bons resultados na aquisição de uma L2 pode derivar de uma ação concertada entre diferentes agentes. Uma equipa multidisciplinar constituída por agentes educativos, nos quais se incluem diretamente os professores e elementos ligados à investigação ou especialistas, poderá resultar numa estratégia com repercussões positivas – “mobilizing staff to focus on the needs of language-minority students, even when the students are few in number, and provide evidence that a concerted school effort involving outsider agents (...) and school personnel can make a difference in student outcomes” (ibidem). Ressalva-se também que o papel do professor não deverá ser a única variável a ter em consideração no tocante a esta matéria. Como referido anteriormente, fatores de ordem pessoal nos quais se podem ainda incluir as motivações ou interesses e aspetos psicológicos (e.g. níveis de ansiedade, insegurança) de cada aluno desempenham um papel igualmente importante nesta questão. Sim-Sim (1998) recorda que “(...) os fatores determinantes para o sucesso de aquisição da segunda língua são a atitude e a identificação com os falantes de L2 e a motivação gerada pela necessidade “(p. 275).

2.2.6. Propostas didáticas

Reconhecendo que a escola funciona como um espaço de acompanhamento e integração dos alunos que diz respeito a toda a comunidade educativa (Silva, 2010), destaca-se a figura do professor que representa um agente promotor de sucesso educativo. Quais serão, então, as propostas didáticas a considerar face a um contexto de diversidade linguística, em que as diferenças se querem respeitadas e o resultado final – sucesso – se pretende comum a todos? Existem algumas propostas de abordagem que se acredita serem muito favoráveis ao alcance deste objetivo e que poderão servir de apoio ao trabalho pedagógico. Retomando os estudos desenvolvidos pelo ILTEC e os pareceres de Mateus, Caels e Carvalho (2009) sobre os resultados obtidos, é possível observar um conjunto de estratégias aconselhadas aos professores para que o desejado sucesso académico e social de alunos de origem estrangeira possa ser alcançado com maior probabilidade. As observações destes estudos assinalaram possibilidades como *o ensino da língua orientado por temas* que possam constituir fonte de motivação para o aluno, isto porque que o fator motivação é da responsabilidade do professor e constitui um referencial importante para o sucesso.

Definir claramente os conteúdos e os objetivos do ensino de uma L2, contemplando os interesses e conhecimentos dos alunos, *adaptar materiais* à proficiência dos alunos, promover *atividades autênticas* “que integrem conceitos ensinados na aula e que deem ocasião à prática linguística” (p. 138), integrar *conteúdos multiculturais* e recorrer às *línguas maternas* “dos alunos PLNM com o fim de estimular explicações e discussões sobre aspetos das línguas e culturas” (ibidem). Os autores consideram que o fundamental é que a interação entre os falantes de Português e os falantes de outras línguas maternas seja praticada e repetida com vista à aquisição do vocabulário de várias áreas do conhecimento escolar e da vida quotidiana.

Sérgio (2010) propõe a *Educação Intercultural* como uma sugestão educativa que, fundamentada no PLNM, se propõe considerar a cidadania, o direito à diferença e o princípio da unidade dentro da diversidade. Para tal, os professores “terão não só de possuir conhecimentos socioculturais sobre os diversos grupos a que os seus alunos pertencem, como, também, deverão ser capazes de usar esses conhecimentos na organização curricular e no ensino” (p.134). Concomitantemente Silva (2010) refere Pereira (2004) ao mencionar a Educação Multicultural como representação do “conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, da escola e da turma, cujo objetivo é promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais” (pp. 15 - 16). Esta investigadora aponta que a Educação Multicultural ao promover a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade das culturas presentes no espaço escolar passa a firmar-se como uma Educação Intercultural. Esclarece ainda que:

Um dos grandes objetivos da educação multicultural é o de criar escolas em que os alunos das diferentes minorias étnico-culturais possam experimentar a igualdade de oportunidades para o sucesso em educação, fazendo da educação multicultural, uma educação intercultural (p. 25).

A *comparação interlinguística* é assumida como outra proposta didática no ensino da língua portuguesa (LP) a alunos provenientes de países terceiros. Assim, será necessário considerar e valorizar os repertórios linguístico-comunicativos dos alunos não nativos e proceder a uma análise que possibilite uma comparação interlinguística, assente nas diferenças e semelhanças entre a(s) língua(s) materna(s) e a LP. Admite-se que as “semelhanças interlinguísticas são frequentemente transferidas pelos aprendentes na aprendizagem de uma nova língua, constituindo essa transferência uma estratégia de aprendizagem” (Oliveira, Ferreira, Paiva & Ançã, 2010, p. 64). No entanto, estudos recentes têm alertado para o facto da LM poder não ser a única

referência dos aprendentes no processo de transferência linguística, estendendo-se o processo a Línguas Estrangeiras (LE). O recurso a esta estratégia didática ancora no desenvolvimento da Consciência Metalinguística⁷ dos aprendentes, por possibilitar a transformação do conhecimento implícito em conhecimento explícito, mas também por tornar mais claras as diferenças ou semelhanças entre as diversas línguas que concorrem para os repertórios linguísticos dos aprendentes. Assumindo esta estratégia, recomenda-se ao professor que realize uma “diagnose da biografia linguístico-cultural e de aprendizagem dos seus alunos”, em particular no tocante “às suas LMs e LEs, tempo e contexto de aprendizagem destas, nível de aprendizagem em que se encontra em cada uma delas, representações sobre a aprendizagem de línguas, contacto com diferentes culturas, (...), motivações para a aprendizagem da língua-alvo, (...)” (idem, p. 73). Com a informação recolhida, o professor estará mais habilitado a adequar estratégias pedagógico-didáticas que irão ao encontro das necessidades dos alunos não nativos. Oliveira, Ferreira, Paiva & Ançã (2010) sugerem como pista didática de operacionalização da comparação interlinguística pequenas traduções ou retroversões solicitadas aos alunos, tais como, uma palavra, uma expressão ou uma frase contextualizadas, com o intuito de promover uma reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre a LP e outras línguas. Referem, contudo, que a idealização, elaboração e implementação de atividades de comparação interlinguística dependerá da imaginação, experiência e características pedagógico-didáticas de cada professor.

Madeira e Crispim (2010) apontam como fator facilitador da aprendizagem o conhecimento explícito. Explicam que esta estratégia não pode, no entanto, ser aplicada aos alunos estrangeiros antes da idade em que os alunos nacionais estão capacitados para refletir e para adquirir a metalinguagem relativa à própria idade. No caso dos aprendentes adultos alfabetizados, as autoras argumentam que “com treino de reflexão metalinguística, o ensino da gramática explícita pode auxiliar a estabilizar a aquisição das estruturas” (p. 59). No tocante à *performance linguística*, as investigadoras entendem que esta não é o resultado exclusivo da competência linguística do falante, mas que existem outros conhecimentos de ordem linguística relacionados com a cultura e a sociedade que podem ser considerados perturbadores. Indicam o léxico e as polissemias, formas de tratamento, “figuras de estilo”

⁷ Capacidade dos falantes e aprendentes de uma língua (Materna ou Não Materna) têm de refletir sobre a mesma e de verbalizar essa reflexão (Ançã & Alegre, 2003, cit. por Oliveira, Ferreira, Paiva & Ançã, 2010).

(metáforas), provérbios, ironias..., assim como “outras lexias fixas que o tempo depositou no acervo linguístico posto à disposição dos falantes atuais” e que serão de difícil aquisição sem “o ensino explícito ou uma prolongada exposição a situações discursivas variadas” (p. 60). Oliveira (2010) vai ao encontro desta ideia afirmando que “se o professor chamar sistematicamente a atenção na língua dos aprendentes para a origem das metáforas linguísticas e para o vocabulário envolvendo a metáfora, a sua capacidade para aprofundar conhecimentos da outra língua e para os reterem melhorará significativamente” (p. 16). Assim, uma atitude reflexiva supervisionada resultará numa estratégia facilitadora de aprendizagem e do uso de uma segunda língua. Figueiredo (2010), em consonância com esta ideia, afirma que “a instrução, (...), revela-se indispensável para a aquisição de estruturas que de outra forma não poderiam ser linearmente adquiridas” e que “a aprendizagem explícita, (...), é mais preditora de melhor performance” (p. 46).

Múltiplos fatores interferem na aquisição de L2, como transparece da afirmação de Grosjean:

The simultaneous use of linguistic, social, and cognitive strategies allows the learner to acquire the second language. At first this may be arduous, but if the motivation to interact with speakers of the second language and the need to do so are both present – as they often are in natural second-language acquisition – then progress will be rapid and the child will soon become bilingual (1982, p. 197).

Mateus et al. (2009) referem ainda que a principal atitude do professor deverá consistir na “aceitação do tempo necessário para o aluno conseguir um domínio de L2, e na dinamização da intercomunicação dos alunos como treino para um melhor desempenho linguístico” (p. 131). O professor deverá estar consciente de que o processo de aprendizagem de uma segunda língua é lento e que as aquisições no domínio linguístico exigem esforço, prática e repetição por parte dos sujeitos. Madeira & Crispim (2010) partilham esta opinião, afirmando que “Saber observar e saber esperar são qualidades importantes para o êxito da atividade docente. No campo do ensino da LNM essas qualidades não são apenas importantes, tornam-se indispensáveis” (p. 60).

CAPÍTULO III

Metodologia

3. Aspetos metodológicos

3.1. Introdução

Concluído o enquadramento teórico que emoldura o estudo, importa nesta fase esclarecer os procedimentos metodológicos que alicerçaram o trabalho desenvolvido, destacando as metodologias de investigação selecionadas, os procedimentos de recolha de dados e respetivo tratamento.

Num primeiro momento, será efetuado o esclarecimento das motivações que fundamentaram a seleção da temática em estudo, apresentados os paradigmas metodológicos e os objetivos do estudo. Seguidamente, será caracterizada a amostra do estudo, os instrumentos de recolha de dados bem como as respetivas técnicas de coleta e tratamento da informação.

3.2. Justificativa do estudo

A heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística dos alunos representam uma riqueza que necessita de condições pedagógicas e didáticas inovadoras e adequadas para a aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência.

Ministério da Educação, DGIDC (2005a, p. 3)

Enquanto docente, estas questões inquietam-nos sobretudo pelo enorme desafio que representam e pela dificuldade inerente a um contexto de ensino em que nem todos os interlocutores falam a(s) mesma(s) língua(s), mas em que a todos devem chegar as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de competências. Assim, o estudo que se pretende implementar, intitulado *De minoria à integração: que percursos metodológicos*, irá procurar averiguar:

- 1) A distribuição demográfica dos alunos não nativos inscritos nas escolas da região em estudo (cf. 3.3.1. objetivos gerais);
- 2) As condições em que a integração se opera;

- 3) As soluções encontradas no sentido de auxiliar a instituição e respetivo corpo docente a promover quer a integração quer o sucesso escolar destes alunos.

3.3. Método

A investigação implementada conjugou os paradigmas positivista e interpretativo numa perspetiva de complementaridade, no entanto a componente interpretativa da investigação apresenta maior incidência no estudo. Trata-se, portanto, de um estudo empírico de natureza descritiva, uma vez que, segundo Coutinho & Chaves (2000) “contempla todas as situações em que um investigador pretende conhecer um fenómeno ou encontrar relações entre variáveis, mas não pode manipular as presumíveis causas” (p. 4). Tal como referido por Sampieri et al. (1991) “el propósito del investigador es describir situaciones y eventos (...). Miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar” (p. 71). Esta tipologia de estudo é ainda confirmada pela proposta classificativa de Pinsonneault & Kraemer (1993) que refere :

The purpose of survey research in description is to find out what situations, events, attitudes or opinions are occurring in a population. Survey research aimed at description asks simply about the distribution of some phenomena in a population or among subgroups of a population. The researcher's concern is simply to describe a distribution or to make comparisons between distributions. Analysis stimulated by descriptive questions is meant to ascertain facts, not to test theory (p. 10).

Pode considerar-se que o trabalho se integra no paradigma construtivista social, porque “parte da compreensão dos significados subjetivos que os indivíduos desenvolvem das suas experiências” (Creswell, 2010, p. 31). Ainda segundo este autor “a intenção é extrair sentido dos (ou interpretar) significados que os outros atribuem ao mundo” em que “os investigadores indutivamente desenvolvem uma teoria ou um padrão de significado” (ibidem). Segundo o preconizado por Usher (1996), cit. por Coutinho (2011), no “paradigma qualitativo ou interpretativo” (...), “tanto o sujeito (investigador) como o objeto (sujeito) da investigação têm a característica comum de serem ao mesmo tempo, “intérpretes” e “construtores de sentidos” (p. 17).

Na perspetiva de Bogdan & Biklen (1994) este paradigma não tem por objetivo “responder a questões prévias” ou “testar hipóteses”, mas privilegia “a compreensão dos comportamentos a partir das perspetivas dos sujeitos da investigação” (p. 16). A investigação desta natureza apresenta para estes autores cinco características

essenciais, a saber: "(i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o instrumento principal o investigador; (ii) este tipo de investigação é descritiva; (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou pelos produtos; (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e finalmente (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa" (pp. 47 - 51). O nosso estudo identifica-se com esta descrição, uma vez que os dados foram recolhidos no ambiente de origem do problema, i.e., o meio escolar; a investigadora foi a responsável por essa recolha, da qual se pretende apresentar uma análise criteriosa que procurará relatar, não só o processo envolvido, mas também as conclusões extraídas, com base na interpretação da informação avançada pelos inquiridos.

Sob o ponto de vista do "design de investigação" (estratégia para obter as respostas) o trabalho pode ser considerado do tipo interseccional (*cross-sectional*) uma vez que, de acordo com Pinsonneault & Kraemer (1993, p. 11), os dados são recolhidos em determinado ponto no tempo a partir de uma amostragem escolhida e representam o interesse da população alvo nesse tempo.

3.3.1. Objetivos do estudo

3.3.1.1. Objetivos gerais

1. Enumerar a diversidade linguística presente na comunidade escolar do ensino básico da região do distrito de Viseu, com predominância de amostragem no seu lado mais ocidental e central.
2. Caracterizar as condições em que a integração de alunos de origem estrangeira ocorre.
3. Reunir estratégias de atuação utilizadas para melhorar a situação de ensino-aprendizagem de alunos de origem estrangeira, cuja língua materna não é o Português.

3.3.1.2. Objetivos específicos

Em função dos objetivos gerais foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Constatar o contingente de alunos de origem estrangeira presente nas escolas da região em estudo;

2. Conhecer a(s) competência(s) em que os alunos não nativos revelam ter maior(es) dificuldade(s), na perspectiva do professor;
3. Caracterizar a forma como a instituição se organiza para prestar o serviço educativo a estes alunos;
4. Determinar as medidas de escolarização e de integração adotadas pelas comunidades escolares receptoras destes alunos;
5. Identificar as estratégias metodológicas encontradas para proporcionar ambientes de aprendizagem eficazes;
6. Conhecer a experiência profissional desenvolvida pelos professores, bem como as iniciativas tomadas no sentido de se prepararem para enfrentar este desafio;

O conjunto dos objetivos gerais e específicos serviram de alicerce à estruturação do questionário e entrevista a professores.

3.3.2. Amostra e Participantes

A amostra integra docentes do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que tiveram a experiência de ensino em contexto de diversidade linguística, a lecionar no distrito de Viseu, nos concelhos de Carregal do Sal, Castro Daire, Mortágua, Oliveira de Frades, Santa Comba Dão, S. Pedro do Sul, Tondela, Viseu e Vouzela. Esta amostra pertence a uma população com um universo de aproximadamente 2800 professores (valor total, incluindo todos os professores do ensino básico e não apenas os que lecionaram alunos de origem estrangeira (cf. 4.1. Caracterização da população inquirida.). O valor da população apresentado tem um carácter aproximado devido à variação do contingente de professores a lecionar nas escolas ao longo do ano letivo.

O projeto de amostragem para a população referida foi de “fase única” (Creswell, 2010, p. 180) uma vez que os investigadores têm acesso aos dados da população e puderam amostrar as pessoas diretamente. Foi utilizada uma amostragem de não probabilidade (p. 181), onde os respondentes são escolhidos com base na sua conveniência e disponibilidade, sem estratificação da amostra. Participaram no inquérito por questionário *online* 62 professores, dos quais duas educadoras de infância. Estas duas participações foram desconsideradas, uma vez que não integravam a população alvo do estudo, ficando o número efetivo de participantes fixado em 60 professores. De referir, ainda, a participação de quatro professores nas entrevistas semiestruturadas.

3.3.3. Instrumentos

Para desenvolver a investigação foi aplicada uma diversidade de técnicas de recolha de dados permitindo um processo de triangulação⁸ da informação (Haguette, 1997, p. 76). Os procedimentos de recolha de dados tiveram por base um questionário dirigido às direções das escolas, um inquérito por questionário *online* e entrevistas semiestruturadas destinados a professores dos diferentes níveis do ensino básico. Para tal, foi pedida a devida autorização de tratamento de dados pessoais à Comissão Nacional de Proteção de Dados (cf. Anexo 5). Recolheram-se ainda alguns dados estatísticos junto da Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência, mediante contactos via endereço eletrónico e telefone.

3.3.3.1. Inquérito às Escolas

O inquérito dirigido às escolas teve por finalidade recolher informações sobre o número de alunos de origem estrangeira matriculados no ano letivo 2011-2012 (cf. Anexo 6) e respetivo ano de escolaridade.

3.3.3.2. Inquérito por questionário *online* a professores

O inquérito por questionário *online* dirigido a professores, intitulado “O Ensino em Turmas Multilingues”, foi disponibilizado na plataforma *Google Docs* (cf. Anexo 7). O endereço de acesso foi posteriormente remetido a um conjunto alargado de professores da região, diretamente através de email, com recurso aos centros de formação de associação de escolas Castro Daire/ Lafões, Planalto Beirão e Visprof, com os quais foi estabelecido um protocolo de colaboração.

A disponibilização do questionário, na sua versão definitiva, foi precedida de uma fase de testes, em condições reais de utilização, num universo de amostragem reduzido - cinco professores convidados para o efeito. Este procedimento visou apurar da fiabilidade técnica do questionário e da plataforma de disponibilização (*Google Docs*), da validade dos dados e outros aspetos. Visou similarmente aperfeiçoar uma melhor adequação ao público-alvo e uma contribuição mais eficaz para a obtenção de dados válidos para o estudo definido.

⁸ Triangulação: procedimento de “validação instrumental” efetuado por meio de uma confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas (...), (Haguette, 1997).

Este questionário abrangeu os principais temas a inquirir, i.e, identificar o contexto de ensino do professor, recolher informações sobre a diversidade de alunos de origem estrangeira e recolher informações sobre as dificuldades de ensino e estratégias de atuação.

3.3.3.3 Entrevistas

Como complemento, foi integrado outro instrumento de pesquisa – a entrevista - a professores dos referidos ciclos, incluindo professores de Português Língua Não Materna. A seleção dos sujeitos a entrevistar foi operada, por um lado, através da manifestação de voluntariado expresso numa secção do inquérito por questionário veiculado *online* e da adequação do seu perfil de respostas aos objetivos estabelecidos. Por outro, a direção de um agrupamento da zona urbana de Viseu, selecionado por ter recebido em 2010/2011 um número significativo de alunos de origem estrangeira, foi contactada, tendo sugerido o inquérito oral a alguns elementos do seu quadro de docência, por acumularem larga experiência de ensino no âmbito do PLNM. As entrevistas foram semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135) e realizadas mediante o recurso a um guião original (cf. Anexo 8) que, dividido em seis momentos, procurou, tendo em consideração os objetivos traçados para o estudo, caracterizar o perfil do entrevistado, conhecer a formação detida no contexto em análise, conhecer o processo de ensino a alunos estrangeiros, respetivos obstáculos e estratégias de solução e finalmente recolher a opinião do inquirido sobre esta matéria. A marcação das entrevistas foi efetuada mediante contacto telefónico. Das cinco entrevistas previstas, quatro tiveram efetivamente lugar. A quinta não ocorreu devido a dificuldades de agenda. Apesar da existência de um guião, os diálogos estabelecidos com os inquiridos foram, em certos momentos abertos, tendo havido, ainda assim, grande aproximação aos temas pré-definidos. A exceção surgiu num único contacto, no qual o inquirido decidiu remeter a entrevista para uma data posterior, após ter sido informado dos objetivos do inquérito oral e da natureza do trabalho de investigação. Esclareceu que pretendia munir-se de um conjunto de documentos que pudessem demonstrar toda a atividade docente realizada no âmbito do PLNM pelo grupo de professores ao qual pertencia. Assim sucedeu, tendo o encontro girado em torno da análise documental que gentilmente nos disponibilizou. A informação avançada constituiu uma fonte abundante de dados, sendo pormenorizada, diversificada e esclarecedora de um processo de integração pensado passo a passo. Todas as entrevistas foram realizadas pela responsável da investigação e sujeitas a

consentimento informado (cf. Anexo 9). A duração das entrevistas oscilou entre os doze minutos e uma hora e dezassete minutos, tendo a mais extensa sido aquela em que a análise documental serviu de tema principal de discussão.

A diversidade dos participantes permitiu recolher diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto e enriquecer os dados do estudo, no entanto, existem pontos absolutamente consensuais e outros em que as opiniões não são propriamente convergentes. À margem destas divergências, os registos recolhidos proporcionaram um complemento robusto ao questionário por inquérito *online* e permitiram uma melhor compreensão das questões da problemática em estudo. Os inquiridos tiveram uma atitude descontraída, falando abertamente dos temas, sem reservas.

3.3.4. Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)

No sentido de obter o conjunto dos dados estatísticos referentes à população discente de origem estrangeira inscrita nas escolas do distrito de Viseu, no biénio 2010/2012, foi contactada a DGEEC, em setembro de 2012. Neste primeiro contacto surgiu a informação de que os dados mais recentes sobre esta estatística eram referentes ao ano letivo 2010/2011. Na sequência desta situação foi tomada a decisão de contactar as escolas diretamente através do recurso a um questionário construído para o efeito, que pudesse proporcionar a estatística referente ao ano letivo seguinte, 2011/2012. Devido à resposta obtida com este procedimento não ter satisfeito completamente as expectativas criadas, foi novamente contactada a DGEEC, desta vez em setembro de 2013, com o mesmo intuito. Deste último contacto resultou a cedência da informação, já disponível, relativa ao ano em falta. Este facto possibilitou a utilização dos dados provenientes de uma entidade oficial, permitindo a comparação desejada entre os dois anos letivos, tendo sido preterida a informação disponibilizada pelas sete escolas que participaram no estudo. A DGEEC esclareceu, contudo, que os dados em causa representavam dados não validados, i.e, dados reportados pelas escolas sem serem sujeitos a verificação e tratamento.

3.4. Técnicas de análise dos dados: folha de cálculo (Excel) e análise de conteúdo (com recurso ao NVivo, versão 10)

O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base de análise (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Relativamente à análise e recolha de dados foi seguida uma abordagem mista, uma vez que contém aspetos qualitativos, na grande maioria retirados de um conjunto de entrevistas semiestruturadas em que “o processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados” (Creswell, 2010, p. 26) e ainda aspetos quantitativos, “examinando a relação entre as variáveis (...) para que os dados numéricos possam ser analisados por procedimentos estatísticos” (ibidem). Para a recolha destes últimos optou-se pela modalidade de inquérito, ou *survey* por questionário, para além dos dados relativos à população de alunos estrangeiros a frequentar as escolas da região do estudo, cedidos pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência do Ministério da Educação e Ciência. Para o tratamento foi utilizada a folha de cálculo Excel na organização de tabelas, produção de elementos gráficos e cálculo automático de frequências.

No que respeita às entrevistas e às questões abertas do questionário a professores, os dados foram tratados com recurso à análise de conteúdo, estratégia que “toma em consideração as significações (conteúdo), (...) e visa o conhecimento de variáveis (...) por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 2009, p. 45), utilizando um processo de inferência em que o investigador deduz de maneira lógica conhecimentos a partir dos dados existentes.

Bardin (2009) explica ainda que a análise temática remete para a “contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada” (p. 73). E acrescenta que este processo “envolve todo o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). Este trabalho de análise

de conteúdo contou com a utilização do programa informático QSR NVivo, versão 10, para a categorização dos recortes, consultas aos dados e produção de relatórios.

Retendo estas pistas de trabalho, procurámos definir categorias temáticas e subcategorias a estas associadas, de modo a distribuir a informação recolhida .

Tabela 8 - Categorias de análise

Categorias	Subcategorias	Subcategorias	
1. Professor	1.1. Experiência		
	1.2. Formação		
	1.3. Dificuldades		
	1.4. Estratégias		1.4.1. Articulação
			1.4.2. Metodologia
1.4.3. Integração			
1.4.4. Avaliação			
1.5. Apreciação pessoal			
2. Alunos		2.1. Distribuição	
		2.1.2. Competências em LP	
	2.1.3. Perfil		
3. Escola			

Cada categoria e subcategoria criada comporta conteúdos específicos sobre os quais avançamos, desde já, alguma informação.

Na primeira categoria – *Professor* – organizámos cinco subcategorias : *Experiência*, *Formação*, *Dificuldades*, *Estratégias* e *Apreciação pessoal*. Da subcategoria *Estratégias*, uma das mais importantes deste estudo, por se referir diretamente ao percurso metodológico, resultou um novo conjunto de subcategorias: *Articulação*, *Metodologia*, *Integração* e *Avaliação*.

Tabela 9 - Categoria 1 – Professor

1.1. Professor	1.1.1. Experiência	
	1.1.2. Formação	
	1.1.3. Dificuldades	
	1.1.4. Estratégias	1.1.1. Articulação
		1.1.2. Metodologia
		1.1.3. Integração
		1.1.4. Avaliação.
	1.1.5. Apreciação pessoal	

A subcategoria *Experiência* indica a prática letiva que os inquiridos detêm em contexto de ensino a alunos oriundos de países estrangeiros.

A subcategoria *Formação* faz um retrato da preparação e/ou formação que cada professor fez no sentido de se munir de informação que pudesse orientar o trabalho específico com estes alunos.

A subcategoria *Dificuldades* procura expor os obstáculos pelos quais os professores passam, no confronto com alunos cuja língua materna não é o Português, tal como por exemplo a comunicação.

A subcategoria *Estratégias* que se articula em quatro subcategorias: a subcategoria *Articulação*, na qual se explica o envolvimento dos diferentes agentes educativos, órgãos da escola e profissionais da área da psicologia, por exemplo; a subcategoria *Metodologia* que reúne um conjunto de estratégias desenhadas para facilitar a criação de ambientes de aprendizagem para o aluno, tal como o recurso a uma língua intermédia, designadamente o Inglês; a subcategoria *Integração*, que comporta estratégias de integração individuais e coletivas, traduzindo o empenho de toda a comunidade escolar e recurso às diferentes valências da escola; e, finalmente, a subcategoria *Avaliação* que permite um olhar reflexivo sobre todo o processo de integração do aluno, determinando o ajustamento, ou não, das medidas selecionadas e recolher os resultados da aplicação das mesmas.

A subcategoria *Apreciação pessoal* põe em evidência as opiniões dos professores face a este contexto pedagógico.

A categoria – *Alunos* – proporcionou o surgimento das subcategorias: *Distribuição*, *Competências em Língua Portuguesa* e *Perfil*.

Tabela 10 - Categoria 2 – Aluno

2. Alunos	2.1. Distribuição
	2.2. Competências em LP
	2.3. Perfil

Na subcategoria *Distribuição* pudemos observar dados relativos à proveniência destes alunos, nas escolas do distrito de Viseu onde se encontraram em maior número no biénio 2010/2012 e estado dos índices de presença no momento.

A subcategoria *Competências em L.P.* faz um retrato da aprendizagem da Língua Portuguesa/Português e evolução dessa aprendizagem.

A subcategoria *Perfil* traça um retrato do aluno oriundo do estrangeiro com o qual o professor contacta.

Tabela 11 – Categoria 3 - Escola

3. Escola	
-----------	--

Na terceira e última categoria – *Escola* – encontramos referências à organização interna das instituições de ensino, incluindo as iniciativas que estas implementam, para prestar o serviço de integração e educação destes alunos.

Concluindo, a base de análise da investigação empírica implementada é constituída pelas informações recolhidas através das diversas fontes de dados utilizadas na prossecução deste trabalho e por um conjunto de estatísticas oficiais solicitadas à DGEEC, relativas ao número de alunos estrangeiros que frequentaram as escolas do distrito de Viseu no biénio 2010/2012.

Os dados numéricos foram alvo de tratamento estatístico com recurso à folha de cálculo (Excel), ao passo que os dados de cariz qualitativo foram escrutinados com recurso à técnica de análise de conteúdo e ao programa NVivo.

Capítulo IV

Apresentação e análise dos dados

Introdução

Neste capítulo almejamos apresentar e analisar os dados recolhidos. Numa primeira fase, será apresentada a caracterização da população inquirida, dos organismos que colaboraram com a investigação, assim como a região em estudo. Numa segunda etapa, será efetuada a análise do conjunto dos dados recolhidos, tendo por referência as categorias de análise definidas. Assim, serão analisados os dados fornecidos pela DGEEC sobre a evolução da população de alunos de origem estrangeira presentes nas escolas indicadas para o estudo, no biénio 2010/2012, assim como as respostas ao questionário dirigido a professores e a informação recolhida nas entrevistas realizadas. Os dados serão apresentados sob a forma de tabelas e gráficos, complementados com as observações que se entenderam oportunas.

4.1. Caracterização do público-alvo do estudo

A população inquirida corresponde ao conjunto de professores do ensino básico que lecionaram a alunos de origem estrangeira, na região mais ocidental e central do distrito de Viseu.

As estatísticas mais recentes da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2012), i.e., DGEEC, retratando a distribuição geográfica dos professores em exercício no ensino público, reportam-se ao ano letivo 2010/2011.

Tabela 12 - Pessoal docente em exercício no ensino público 2010/2011

Pessoal docente em exercício (2010/2011)									
	Carregal do Sal	Castro Daire	Oliveira de Frades	Sta. Comba Dão	Mortágua	S. Pedro do Sul	Tondela	Viseu	Vouzela
1.º Ciclo	35	49	39	30	22	53	72	324	35
2.º Ciclo	38	48	29	36	26	53	101	293	45
3.º Ciclo +Sec.	112	193	120	96	67	164	239	830	108
	185	290	188	162	115	270	412	1447	188

Fonte : DGEEC/MEC (Adaptado)

O total de professores indicados representam um universo de 3257 elementos. No entanto, a informação da DGEEC não discrimina os quantitativos de professores do 3.º

ciclo, ficando estes incluídos no número de professores do ensino secundário. Esta situação não permite determinar o contingente exclusivo de professores do 3.º ciclo. De acordo com os dados fornecidos pelos centros de formação que colaboraram com o nosso estudo, os professores do ensino básico, 1.º, 2.º e 3.º ciclos a lecionar no ano letivo transato, i.e, em 2012/2013, rondaram os 2800 professores.

4.2. Caracterização dos Centros de Formação de Associação de Escolas envolvidos no estudo

Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) são entidades formativas surgidas na década de 90, através da publicação do Decreto-Lei 249/92, de 9 de novembro, mais conhecido por Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, i.e, RJFCP (Viegas, 2007, p. 219).

“A criação dos CFAE´s representou um acréscimo das potenciais margens de autonomia das escolas e dos professores, nomeadamente no desenvolvimento de modalidades de formação, apoiadas em dinâmicas associativas, quer de escolas, quer de Centros de Formação” (idem, p. 230).

Para a implementação deste estudo de investigação foram estabelecidos protocolos de colaboração com três dos Centros de Formação do distrito de Viseu: CFAE Castro Daire/Lafões, CFAE Planalto Beirão e CFAE Visprof.

Figura 9 - Concelhos do distrito de Viseu



4.2.1. Centro de Formação de Associação de Escolas Castro Daire/Lafões (CFAECDL)

A este Centro de Formação estão associadas as escolas dos concelhos de Castro Daire, Oliveira de Frades, São Pedro do Sul e Vouzela. Em 2010/2011 o contingente de professores a lecionar nas escolas associadas a este CFAE era de 936 professores do ensino básico. Em 2012/2013, este número reduziu para 717.

4.2.2. Centro de Formação de Associação de Escolas do Planalto Beirão

O Centro de Formação do Planalto Beirão é constituído pela associação de escolas dos concelhos de Carregal do Sal, Mortágua, Santa Comba Dão e Tondela. Em 2010/2011 o público-alvo deste CFAE era de 874 professores do ensino básico. Em 2012/2013, também este centro de formação reduziu o seu número de professores para 723 elementos.

4.2.3. Visprof - Centro de Formação de Associação de Escolas de Viseu

O centro de formação Visprof agrega todas as escolas do concelho de Viseu. Em 2010/2011 constavam deste CFAE 1447 professores do ensino básico. Em 2012/2013, encontramos um cenário idêntico ao dos outros centros, com uma diminuição destes profissionais para os 1356 professores.

4.3. Análise dos dados

4.3.1. Categoria 1 – Professores

Optamos por indicar, num primeiro momento, os dados do questionário *online* dirigido a professores, alusivos a dados pessoais genéricos e contexto profissional do universo de 60 professores que colaboraram com o nosso estudo: género dos participantes, idade, habilitações académicas, situação profissional, grupo de recrutamento e concelho do exercício de funções.

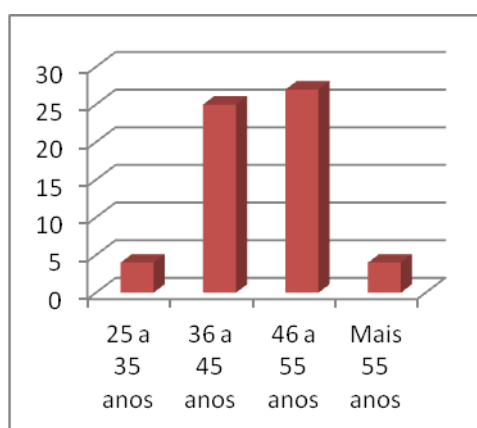
Num segundo momento, apresentamos os dados do inquérito por questionário e das entrevistas a professores, de forma articulada, devidamente enquadrados nas subcategorias que definimos para a análise.

Tabela 13 - Género dos participantes

Género	
Feminino	49
Masculino	11

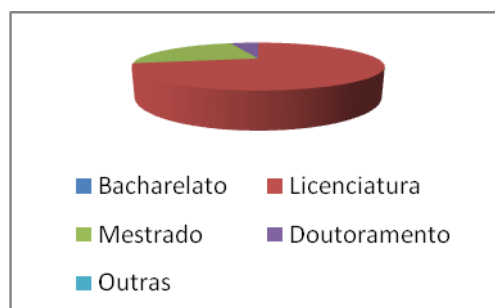
O número de elementos do sexo feminino foi claramente superior ao número de elementos do sexo masculino. Esta situação é consonante com a distribuição por género no sistema de ensino português.

Gráfico 1 - Idade dos participantes



Verificamos que as faixas etárias centrais foram mais representativas, totalizando um efetivo de 52 elementos.

Gráfico 2 - Habilitações académicas



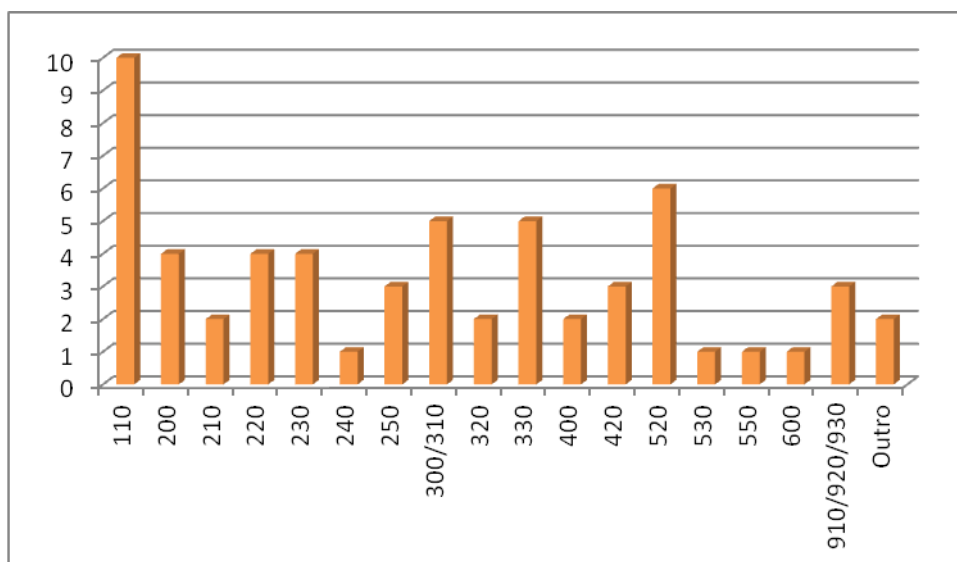
Observamos que os professores possuidores do grau de licenciatura constituem o grupo mais expressivo – 43 participantes, em oposição a 14 elementos detentores de mestrado e 3 de doutoramento.

Tabela 14 - Situação profissional

Situação profissional	
Quadro Escola	48
QZP	4
Contrato	8

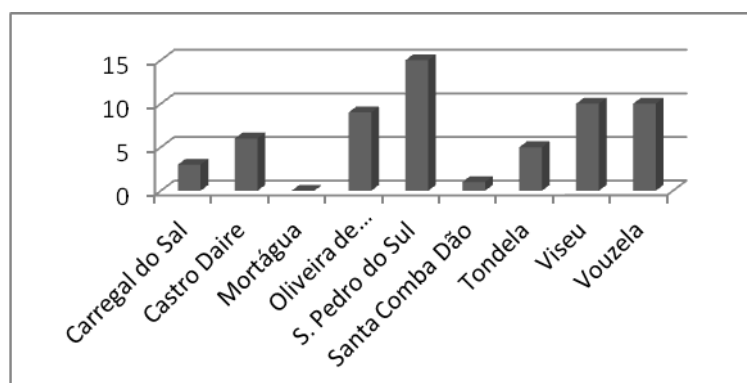
O quadro de escola assume uma posição de destaque, no tocante à situação profissional.

Gráfico 3 - Grupo de recrutamento



A participação mais elevada de professores registou-se no terceiro ciclo, com 26 elementos, destacando-se os grupos de docência: Biologia/Geologia (520), Português/Latim e Grego (300/310) e Inglês (330). Em segundo lugar, surge o segundo ciclo com 18 participantes. Os grupos mais destacados são Português e Estudos Sociais/História (200), Português e Inglês (220) e Matemática e Ciências (230). O primeiro ciclo foi o menos colaborador, registando um total de 10 participantes(110).

Gráfico 4 - Concelho onde exerce funções

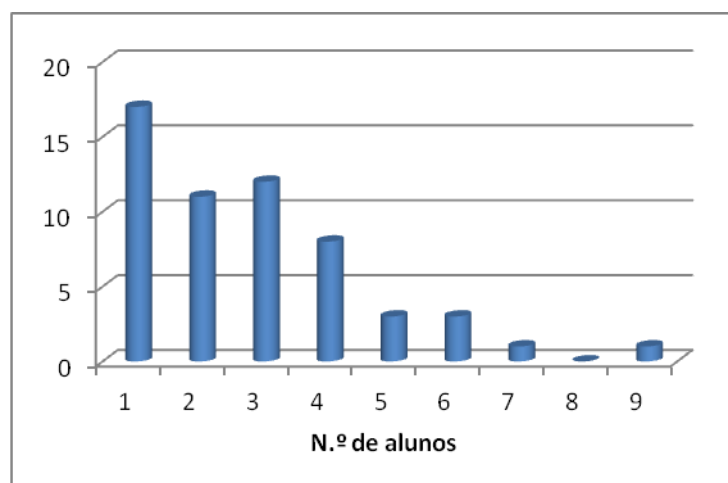


Como é possível observar, os professores participantes distribuem-se pelos três CFAE que colaboraram com o nosso estudo, sendo que o CFAE de Castro Daire Lafões representa aquele cujos professores mais aderiram ao inquérito, com um total de 40 elementos. Destes, 15 exercem funções no concelho de São Pedro do Sul, que registou a participação mais elevada por concelho. Por oposição, Mortágua e Santa Comba Dão, do CFAE do Planalto Beirão são os concelhos que menor frequência de participação registaram.

4.3.1.1. Experiência

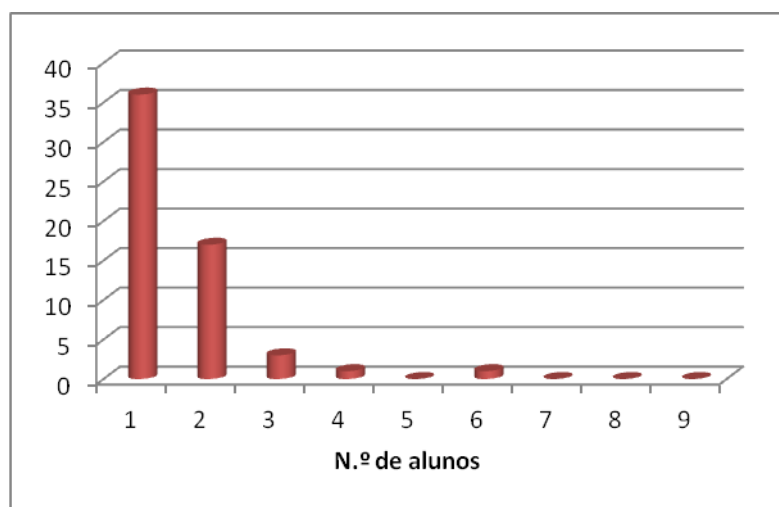
Observando os dados relativos ao contacto de professores com alunos de origem estrangeira:

Gráfico 5 - Alunos com língua materna estrangeira no conjunto das turmas de cada professor



É possível perceber que, *grossa modo*, a situação mais comum de ensino em contexto de diversidade linguística ocorreu em turmas com a presença de 1 aluno de origem estrangeira. As frequências de 2, 3 e 4 alunos, no conjunto das turmas dos professores, foram inferiores, mas ainda assim relevantes.

Gráfico 6 - Turma com maior número de alunos com uma língua materna estrangeira



Relativamente à presença de alunos por turma, destaca-se a presença de 1 aluno por turma como situação mais comum.

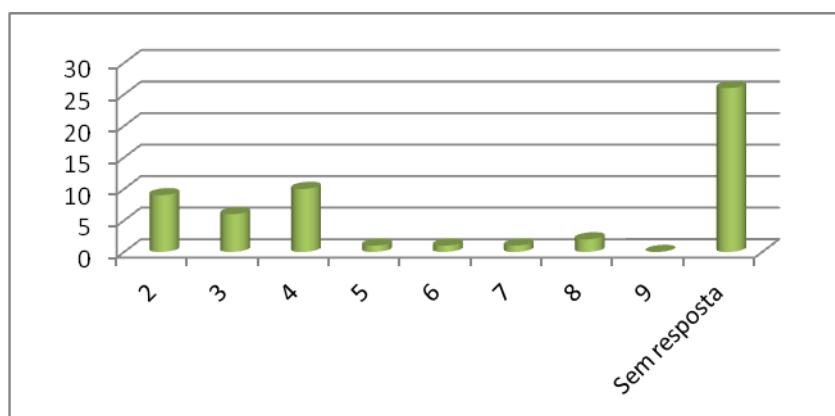
Os dados relativos à sinalização da experiência de ensino em contexto de diversidade linguística foram os constantes da tabela seguinte.

Tabela 15 - Experiência de ensino em contexto de diversidade linguística

1.ª vez com turmas multilingues?	
Sim	26
Não	31
Sem resposta	3

Verifica-se que da amostra de participantes, 43% dos professores referiram ter tido esta experiência de ensino pela primeira vez. Ainda assim, a maioria assinalou um contacto prévio com alunos de origem estrangeira.

Gráfico 7 - Tempo de serviço em contexto de diversidade linguística



A maioria dos respondentes, com experiência superior a um ano, teve um reduzido número de anos de contacto com alunos de origem estrangeira.

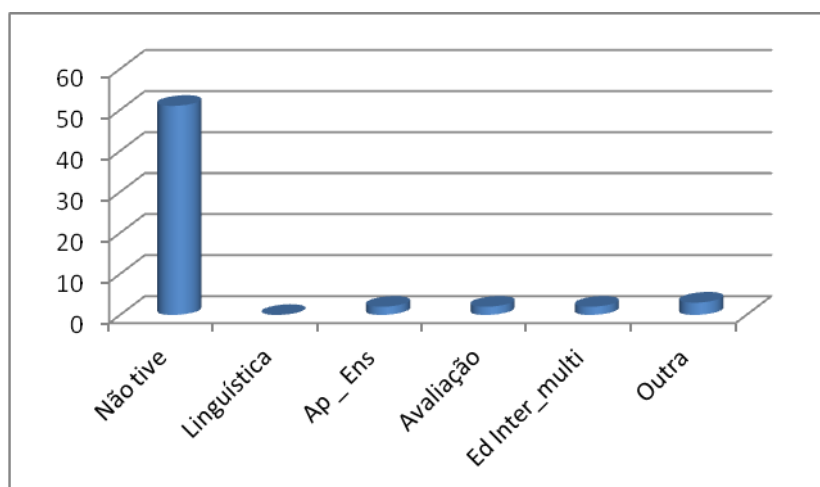
Das entrevistas semiestruturadas (cf. Anexos 10,11,12,13) extraímos um conjunto de dados que esclarecem alguns dos itens desta subcategoria. Os professores entrevistados pronunciaram-se sobre o momento das suas carreiras em que tiveram o primeiro contacto com alunos não nativos, tendo sido referido que a primeira experiência terá ocorrido entre cinco e sete anos antes.

Nem todos os participantes começaram com uma ausência completa de experiência: “Eu parti do zero! Bem não foi bem do zero... (cf. Anexo 12, p. 160)”, referiu um dos entrevistados, professor de inglês, com experiência de ensino do português num país estrangeiro, “Tinha estado em contacto com a experiência da aprendizagem do Português. Tinha estado inclusivamente a trabalhar com um ou dois materiais” (ibidem).

4.3.1.2. Formação

No inquérito por questionário, interrogámos os participantes quanto à formação académica e científica no âmbito do ensino do português como língua não materna. Investigámos a avaliação efetuada pelos docentes acerca do papel da formação como contributo importante nesta questão de ensino e se a mesma concorreu para o desenho de estratégias mais diversificadas e mais eficazes. Para tal, recuperámos as sugestões de formação que o documento orientador do Ministério da Educação - Português Língua Não Materna (2005) - indica.

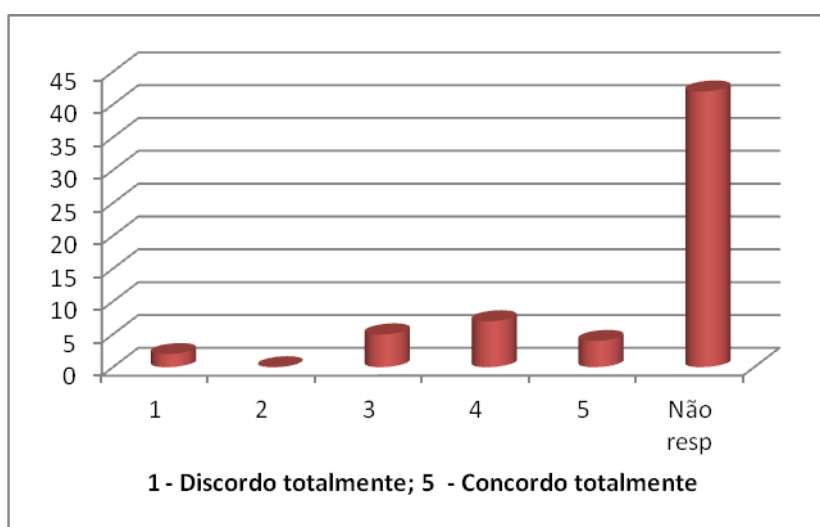
Gráfico 8 - Formação em língua não materna



Legenda: Linguística – **Linguística do Português**; Ap_Ens – **Aprendizagem e ensino de PLNM**; Avaliação – **Avaliação das aprendizagens dos alunos**; Ed Inter_multi – **Formação em educação inter ou multicultural**.

Percebemos que a esmagadora maioria (85%) dos participantes não usufruiu de formação específica em PLNM. Apenas 15% referiu ter frequentado formação, não apenas nas temáticas sugeridas pela tutela, mas também em outras, como o curso de formação de leitores do ICALP (Instituto de Cultura e Língua Portuguesa).

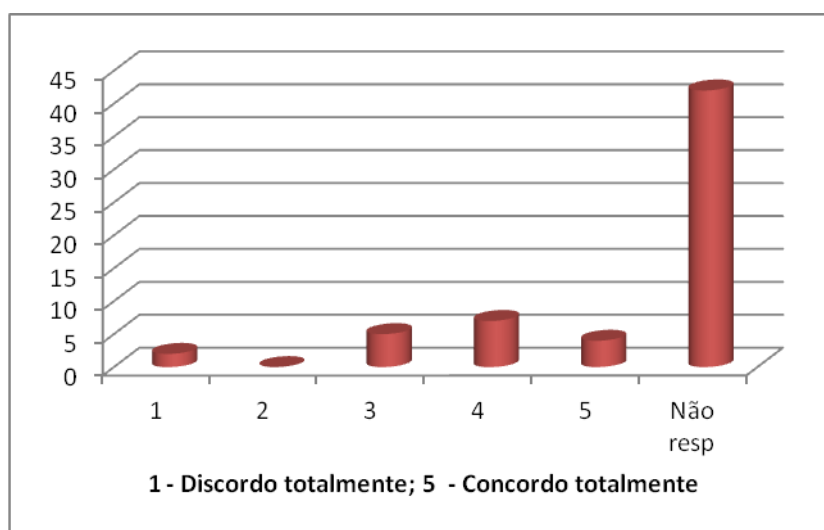
Gráfico 9 - Importância da formação em PLNM



Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

A percentagem dominante de participantes que não assinalou qualquer resposta é consistente com a percentagem de professores que não fez formação em PLNM. Dos respondentes apenas 3,3% entendeu que a formação não é importante para a evolução profissional.

Gráfico 10 - Contribuição da formação para o desenho de estratégias diversificadas e eficientes



Legenda: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente.

A consistência verificada na pergunta anterior mantém-se nas respostas a esta questão.

Os professores inquiridos oralmente referiram um conjunto de aspetos relativos à formação que nos parece importante destacar, tal como a opinião da entrevistada A, que entende que o primeiro ciclo de estudos, i.e, a formação inicial, não representa a única plataforma de aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento da atividade docente:

“Acho que o professor é acima de tudo um estudioso. E mal vai ao professor quando acha que a sua formação de base é a ferramenta *sine qua non*, absoluta e indispensável para fazer tudo” (cf. Anexo 10, p. 139).

Mas ressalva que:

“(…) o professor, não só nas didáticas, mas nas diferentes componentes tem de ser alguém que está disposto a aprender, fazendo. (...) o professor tem que ser alguém que vai construindo os seus próprios materiais, vai fazendo uma introspeção e fazendo uma análise daquilo que sabe fazer e daquilo que não sabe fazer e, portanto, vai

procurando a sua formação... dentro das ofertas... aquilo que melhor se adequa aquilo que necessita ...” (idem).

O professor deve ainda ser pró-ativo e procurar, de forma espontânea, fontes de informação diversas que lhe permitam aceder a conhecimentos específicos numa determinada área. Foi o que fez a entrevistada B, ao passar pela experiência de ensino da língua portuguesa a um aluno oriundo da Ucrânia, desconhecedor da língua portuguesa. Desprovida de experiência, esta professora muniu-se de algumas orientações junto de instituições dedicadas à investigação em LNM. Foi, inclusivamente, autodidata.

“Fui “beber” a Aveiro ao LALE e ao LEIP. (...). Fui também “beber” ao ILTEC que tinha uma série de materiais disponíveis. Também segui o *Quadro Comum de Referência para as Línguas*. Pesquisei bastante, comprei uma série de manuais com fichas” (cf. Anexo 11, p. 143).

Um outro testemunho, do entrevistado C, indica-nos alguns pontos de referência, entendidos como fonte de orientação para os professores que lecionam neste contexto:

“Portanto, nas referências, a experiência, os documentos de orientação e os normativos legais, (...), a legislação em vigor como é óbvio, o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas*, o *Portefólio Europeu das Línguas* e diria que, como referência, também o próprio currículo” (cf. Anexo 12, p. 160).

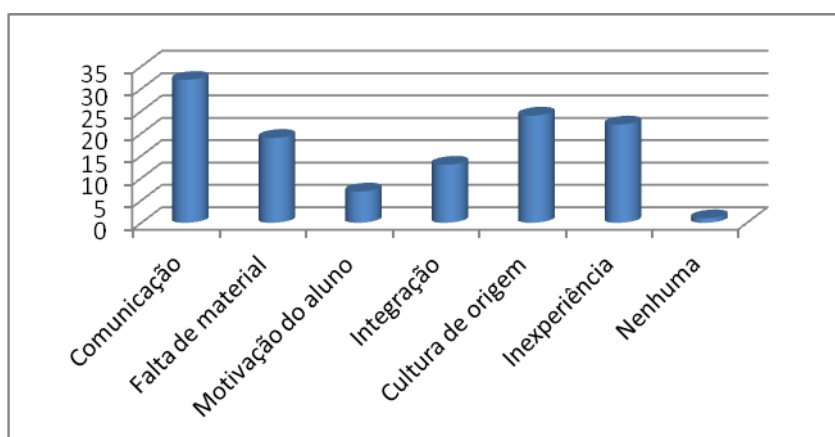
Não descartando a importância da formação efetiva em áreas específicas do ensino do Português, o entrevistado D, questionado quanto à forma como se preparou para trabalhar com alunos não nativos, acrescenta:

“ (...) é lendo, é participando em alguns encontros que vão aparecendo...aquele de que gostei mais foi o da Calouste Gulbenkian, que foi aqui há uns anos...foi um grande congresso...” (cf. Anexo 13, p. 170).

4.3.1.3. Dificuldades

Os professores assinalaram uma diversidade de possibilidades que nos permitem compreender melhor as dificuldades e a dimensão da questão do ensino neste contexto.

Gráfico 11 - Dificuldades do professor



Do conjunto das dificuldades propostas, destaca-se a comunicação como fator de maior relevância; 53% dos inquiridos assinalou esta opção. O conhecimento da cultura de origem, com 40% das respostas e a falta de experiência, com 36%, revelam ser os aspetos que maiores obstáculos criam ao professor. Não foi apontado, nesta questão do inquérito, nenhum outro tipo de dificuldade para além das sugeridas.

Nas entrevistas, a barreira da comunicação é igualmente apontada, derivando desta, uma circunstância explicada pela entrevistada B ao referir-se ao seu aluno de origem ucraniana:

“(…) o importante era que os conteúdos da disciplina fossem linguisticamente acessíveis ao aluno” (cf. Anexo 11, p. 143).

“Havia determinados conceitos que nós não nos apercebíamos que ele não sabia, mas não sabia mesmo…” (idem, p. 145).

A professora põe em evidência uma situação na qual é difícil para o docente avaliar a dimensão da compreensão linguística de um aluno com uma língua materna estrangeira. Mas reconhece que é fundamental, para o sucesso desse aluno, o acesso ao significado das palavras e conceitos de cada disciplina do currículo, para a aquisição dos conteúdos programáticos.

4.3.1.4. Estratégias

Devido à dimensão da informação recolhida, optámos nesta subcategoria por dividir os dados em quatro outras subcategorias, por uma questão de organização. Surgem assim as subcategorias Articulação, Metodologia, Integração e Avaliação.

4.3.1.4.1. Articulação

A articulação entre os diferentes órgãos da organização hierárquica da escola, onde as estruturas intermédias ganham relevo, foi sublinhada pelos inquiridos. Efetivamente, os entrevistados foram claros quanto às vantagens desta estratégia. A colaboração entre os parceiros educativos resulta numa ação concertada que eleva o sucesso da ação educativa e permite ajustar nas frentes necessárias, as orientações do trabalho a desenvolver. Desta articulação deve resultar um diálogo frequente, com trocas de informação que permitam ajustar as medidas educativas pensadas para o alcance de resultados positivos. O entrevistado C descreve a interação levada a efeito no seu agrupamento, desde o momento da chegada do aluno à instituição de ensino:

“(...) desde que o aluno chegava, em que estava a inscrever-se nos serviços administrativos, era contactada a Direção; a Direção contactava comigo e nós, mesmo que o aluno não soubesse, estávamos a intervir na organização do processo de matrícula, de integração na turma, do trabalho do diretor de turma, de articulação com o conselho de turma, etc” (cf. Anexo 12, p. 155).

Aponta também que esta articulação não deve ser apenas centrada nos professores, mas nos diferentes agentes com influência educativa:

“Entre professores, mas não só! Os encarregados de educação, os serviços de psicologia e orientação, o ensino especial...” (idem, p. 159).

“Todo este trabalho só resulta se toda a gente estiver na posse dos dados relacionados com estes alunos e se trabalharmos em conjunto” (idem).

A entrevistada B refere-se ao trabalho desenvolvido com os seus pares:

“Fiz um trabalho interdisciplinar, porque como diretora de turma consegui fazer isso...” (Cf. Anexo 11, p. 143).

“Houve um apoio...e o conselho de turma colaborou bastante” (idem, p. 145).

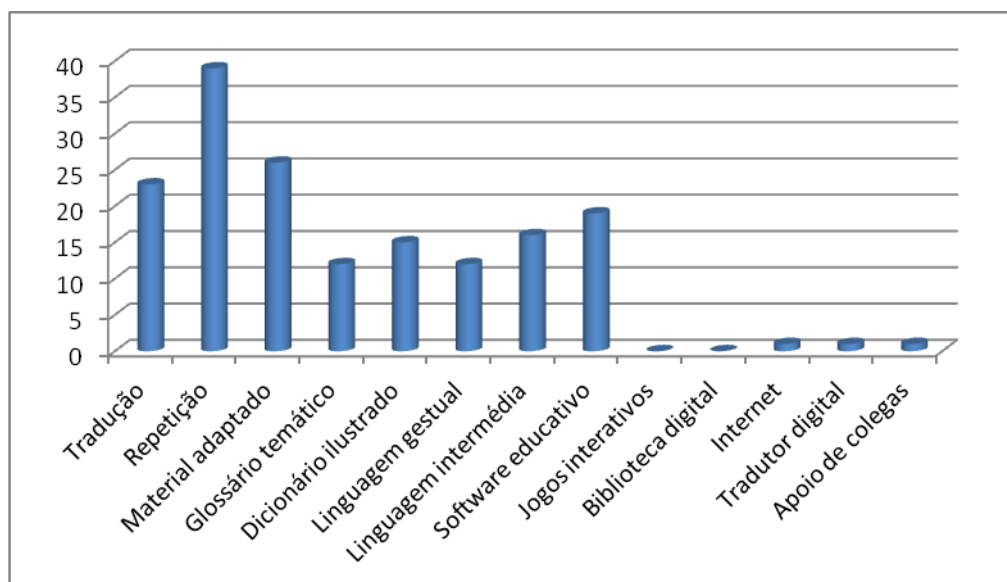
Esta parceria que envolve os diferentes atores, as estruturas pedagógicas, onde se incluem as de apoio, de organização administrativa e de planificação articulada, orientadas para o cumprimento de um conjunto de objetivos, claramente definidos e

sustentados, foi objetivamente sugerida pelos entrevistados como resultando num confronto de informação, conducente à definição de um fio condutor consistente e devidamente avaliado, constituindo um elemento estratégico fundamental.

4.3.1.4.2. Metodologia

Propusemos no nosso inquérito uma seleção de propostas metodológicas aos professores, para averiguarmos aquelas que eram privilegiadas na relação com alunos de origem estrangeira.

Gráfico 12 - Estratégias metodológicas



É perceptível uma preferência pela *repetição* - 65% dos participantes, pelo *material adaptado* - 43% e pela *tradução*, cerca de 38%. Às possibilidades propostas, os respondentes adicionaram ainda o *recurso ao tradutor digital* e o *apoio de colegas*.

O glossário temático foi, para a nossa entrevistada B, a estratégia que melhor resultado surtiu com o seu aluno. Explica que :

“Ele tinha glossários em cada disciplina. Começou por ter glossários com imagens, mesmo nas ciências, reunia com a professora da disciplina e arranjava imagens e fizemos um glossário juntas. Depois já passou a ter um glossário com as palavras, o que lhe permitia transformar as imagens em palavras” (cf. Anexo 11, p. 145).

Indica ainda que a tradução, em registo escrito, foi a solução mais imediata que encontrou para resolver a questão da comunicação :

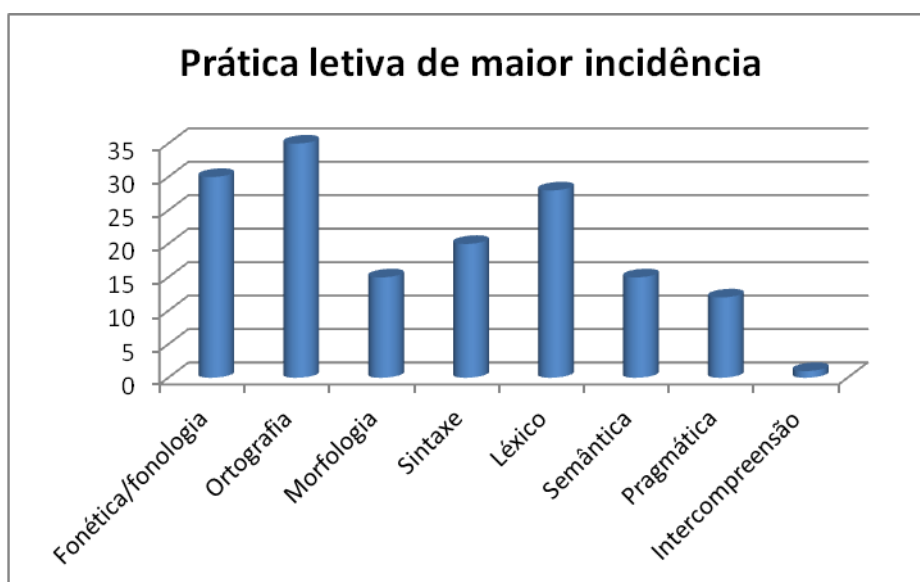
“Para ele perceber o nome das disciplinas, fiz-lhe uns indicadores para os livros e para os cadernos, em que ele me escrevia em ucraniano e eu escrevia em português: matemática, ciências, português...e era assim” (idem, p. 146).

O nosso entrevistado C apontou, como uma das principais estratégias iniciais, o recurso a uma língua intermédia:

“Aliás uma das estratégias que eu utilizo é essa. Se eles já sabem *inglês*, seja a que nível for, nem que seja só o conhecimento do alfabeto, já facilita! Já há um primeiro contacto” (cf. Anexo 12, p. 152).

Propusemos, ainda, a seleção dos domínios da língua portuguesa que maior atenção mereciam, por parte dos professores, ao trabalharem com alunos estrangeiros.

Gráfico 13 - Domínios da língua portuguesa em que a prática letiva mais incide



As questões da ortografia, da fonética/fonologia e do léxico foram aquelas que os professores entenderam ser mais pertinentes. Tanto os aspetos da oralidade como da escrita foram seleccionados, apesar de algum destaque para o plano da ortografia.

Vejamos, agora, um conjunto de estratégias, indicadas pelos nossos entrevistados e representativo do trabalho desenvolvido em contexto de diversidade linguística. Informamos que o Entrevistado C recorreu à apresentação de documentação de trabalho, quer da sua autoria, quer da autoria da equipa de PLNM que coordena, como suporte da informação que disponibilizou.

“Se eles se juntam a um aluno mais despachado, este pode auxiliar...e os professores usam este tipo de estratégia” (Entrevistado D, cf. Anexo 13, p.174).

“A turma era muito unida e ele tinha sempre do lado dele um bom aluno, que tinha a paciência para estar ali a ajudar” (Entrevistada B, cf. Anexo 11, p. 146).

O recurso a alunos da turma, com melhores desempenhos académicos, i.e., a tutoria de pares, é a primeira estratégia metodológica que destacamos do conjunto de procedimentos avançados pelos professores inquiridos oralmente.

“As aulas eram individualizadas. Tinha-o a ele de um lado e tinha a turma toda de um outro” (idem).

O ensino individualizado representa outra estratégia dirigida, com um trabalho e objetivos especificamente desenhados para o aluno em questão. Esta estratégia requer do professor uma atenção especial. No caso da nossa entrevistada B, relembramos que existia apenas um elemento de nacionalidade estrangeira na turma.

A conceção de um programa especialmente desenhado para estes alunos é para nós uma das estratégias mais fortes deste conjunto, especialmente porque, para além de alguns normativos legais e algumas orientações genéricas, não existe, ainda, para o ensino básico, um programa.

“Então, isto era pensado para um ano letivo ou para vários anos letivos. Em princípio o Plano estava organizado como se isto fosse para o primeiro período e então tínhamos o alfabeto e os sons, depois com o primeiro tema “Identificação pessoal” e algumas “Profissões”, “A escola” e os seus espaços, portanto isto são temas que foram escolhidos como sendo prioritários, “A família e os amigos”, “A alimentação, saúde, desporto”, “Histórias, Narrativa”, a articulação com as disciplinas do currículo...portanto, estes últimos temas davam *pano para mangas*, no princípio a malha era muito estreita (...), ia alargando, alargando, até que chegava aqui e nós tínhamos que acompanhar o aluno de acordo com aquilo que íamos observando no dia a dia, os seus progressos, quer em termos de desenvolvimento das competências de comunicação nos diferentes domínios, quer em termos da ligação ao currículo e da integração em termos de escola” (entrevistado C, Anexo 12, p. 154).

Percebemos nesta descrição, todo um trajeto metodológico, pensado para o aluno não falante da língua portuguesa. Segundo o nosso entrevistado, a aprendizagem da leitura e da escrita do código português por estes alunos implica o domínio da relação entre os aspetos fonológicos e o código alfabético, na fase inicial da aprendizagem e igualmente com o facto de o aluno ter sido ou não alfabetizado na sua língua materna. O tempo necessário para o tratamento destes conteúdos varia com a idade com a qual o aluno ingressa no sistema educativo nacional. A introdução posterior de temas que estejam intrinsecamente ligados ao aluno, como seja o caso dos seus dados pessoais

e/ou tópicos de outra natureza, terá o propósito de servir de elemento gerador de motivação e interesse. Nestes, poderão constar temas que permitam estabelecer pontes com a cultura de origem do aluno.

Uma outra estratégia, igualmente aludida pelo entrevistado C, é a estruturação de um plano de Integração, concebido pela equipa de PLNM que traçou um conjunto de iniciativas de intervenção para enquadrar a situação de alunos provenientes de outros países. O projeto inicial foi lançado em 2001/2002 e será reescrito várias vezes, de acordo com as circunstâncias de cada ano escolar.

“Isto aqui é muito dinâmico, cada ano tem as suas características, tem alunos provenientes de países diferentes, com um domínio de língua completamente diferente” (idem, p. 154).

Destacamos deste projeto os aspetos de ordem metodológica: a identificação de todos os casos de alunos vindos do estrangeiro, sendo-lhes atribuído apoio a língua portuguesa; a lecionação do PLNM efetuada com base nas técnicas de ensino da língua estrangeira; o respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos; a participação no desenvolvimento de atividades extracurriculares oferecidas pela escola; o acompanhamento dos serviços de psicologia e orientação, em caso de necessidade; a mobilização de recursos humanos e materiais para a realização de atividades de receção, acolhimento e integração, tendo por matriz o *Quadro Comum de Referência para as Línguas* para o trabalho a realizar no ensino e aprendizagem da língua estrangeira; a inclusão no plano de turma de toda a informação relativa ao aluno – aptidões, apoios e adaptações decididas pelo conselho de turma.

De uma forma sintética, é-nos explicado que a redação deste e outros documentos sofre alterações mediante as características da população discente não nativa que é inserida na escola, mas não só. As alterações legislativas também implicam ajustamentos.

“Face às circunstâncias, nós temos de ir redigindo um conjunto de documentos, para nosso governo, tínhamos que os criar, matérias didático-pedagógicas, instrumentos de trabalho, instrumentos de avaliação, e alguns foram sendo reaproveitados e ainda agora seguimos as mesmas linhas” (idem, p. 155).

Para concluir, foi-nos possibilitada a consulta de fichas de avaliação de final de período, nas quais se encontravam discriminadas, entre outros aspetos, as estratégias metodológicas de PLNM, ajustadas aos alunos em causa. O diálogo girou em torno da

observação da ficha de uma aluna, oriunda da Ucrânia, com dificuldades ao nível da fonologia e da escrita. Observamos as estratégias definidas:

“articulação com o conselho de turma, utilização da metodologia de ensino da língua estrangeira, realização de exercícios de tipologia diversificada, a escolha criteriosa de conteúdos, de acordo com as necessidades da aluna, podia ser a individualização das estratégias ou dos recursos ou ainda outra qualquer, recursos a materiais autênticos de origem variada... Orientação do estudo da aluna, exercícios específicos de desenvolvimento da consciência fonológica, este era específico para esta aluna porque ela tem problemas deste tipo... Exercícios de escrita orientada com vista a melhorar a apresentação, a organização do texto e a sua coerência, a construção frásica e a utilização do vocabulário adequado” (idem, p. 164).

Relembramos a ideia deixada pela entrevistada A que referia que “cada aluno é um caso”, pelo que a adoção de uma metodologia de trabalho entronca inevitavelmente nas características pessoais de cada aluno. Não existem receitas, nem soluções genéricas, mas é possível apontar a direção das estratégias metodológicas que maior sucesso proporcionam a professores e a alunos.

4.3.1.4.3. Integração

Já aqui referimos que o princípio da integração e da inclusão são inerentes ao espaço escolar, visto que todos os alunos, independentemente das suas características e necessidades, constituem partes de um todo, de uma comunidade, na qual são acolhidos e integrados. Face a este entendimento, o nosso entrevistado C fez referência à elaboração de um projeto de integração, especialmente concebido para os alunos oriundos de sistemas educativos estrangeiros, no agrupamento onde exerce funções. A arquitetura deste documento foi planificada e desenhada, tendo por alicerce a **meta de integração** definida pelo grupo de trabalho designado para o efeito: ***A integração plena do aluno proveniente de sistema educativo estrangeiro: socio-afetiva, linguística e curricular.***⁹

“No que diz respeito à integração, pensávamos na integração criteriosa numa turma, de forma a facilitar a integração socio-afetiva do aluno. Ora, portanto, logo aqui havia o objetivo claro de integração socio-afetiva do aluno. Serão tidos em conta critérios como o número de alunos da turma, boa recetividade, tolerância, abertura à diferença,

⁹ Sublinhado nosso

a existência de outros alunos estrangeiros eventualmente...Tínhamos aqui a receção, a caracterização do aluno, o plano de integração do aluno, a integração do nível de ensino de português e nós logo na altura criámos aqui (na altura ainda não existia) um nível de iniciação, um nível de continuação e de aperfeiçoamento” (idem, p. 152).

O agrupamento deste professor iniciou a receção de alunos estrangeiros em 2001/2002, tendo sido apresentada em 2003/2004 uma candidatura deste projeto à medida 1 do Sistema de Incentivo à Qualidade da Educação (SIQE) do Ministério da Educação, tendo sido aprovada. Este projeto sofreu alterações com a entrada em vigor do Despacho n.º 7/2006 de 6 de fevereiro e foi sendo reavaliado e reescrito mediante as circunstâncias de ensino.

As estratégias fundamentais deste projeto assentavam no acolhimento e na integração, mas também no PLNM:

“ Portanto era o acolhimento e a integração, era então o PLNM, que também era uma estratégia de integração. E o PLNM para nós não era um objetivo, era uma estratégia de integração do aluno. Ensino do português como segunda língua com o objetivo de integração plena do aluno no currículo, isto cumpria um dos objetivos da meta” (idem, p. 156).

Para além destas estratégias, a observação do aluno e dos seus passos, quer no espaço da sala de aula, quer nas áreas exteriores, constituía mais uma estratégia para auxiliar o aluno no seu processo de integração:

“(…) temos que estar atentos e verificar se o aluno está bem integrado, se tem grupos de trabalho na turma, se no intervalo já arranjou amigos, se o processo de integração dele está a ser feito corretamente, se os colegas são recetivos, se ele se isola... pronto nós procurávamos ir intervindo aí. A princípio procurávamos integrá-lo em atividades extracurriculares, se o miúdo tivesse problemas de integração, procurávamos nós arranjar, ou, então, metê-lo no desporto escolar, ou noutro tipo de atividades extracurriculares” (idem, p. 157).

Está patente o recurso à tomada de diligências como forma de promover a socialização e interação entre os alunos nacionais e não nacionais.

No discurso do nosso entrevistado D, professor de PLNM no primeiro ciclo, a integração processa-se desta forma:

“A nossa primeira estratégia é integrar a criança de todas as formas. Chega uma criança e eu dedico-me a cem por cento a ela para conhecer a escola, para conhecer o meio, para conhecer os nossos hábitos, porque algumas não falam mesmo nada” (cf. Anexo 13, p. 171).

Explica, ainda, que o processo de integração é repartido por diferentes agentes:

“Integrar a dois níveis. O primeiro comigo que é para conhecerem o espaço, a escola, as pessoas que aqui trabalham. O aluno torna-se meu “companheiro”, aprende a dizer “Bom dia”, “Boa tarde”, “Olá”, “Como está?”, pequenas expressões. Na primeira vez não diz nada, mas depois nas seguintes vai começando a dizer. Depois há outra forma de integração que é feita logo pelos alunos. Eles próprios dentro da escola vão-se integrando uns aos outros” (idem, p. 171).

Reforça-se, assim, a ideia da interação entre os pares para, deste modo, dar lugar à socialização e gradual integração do aluno:

“A integração numa fase passa por nós, outra fase é exatamente por essa participação dos alunos e do professor nessa dimensão, mas principalmente dos alunos que se sentam ao lado dele, que lhe dão algumas explicações sobre como fazer as coisas, pequeninas coisas que são uma doçura...E, portanto, essa é uma integração que contempla o “gostar”, o “partilhar”, o “ajudar”, o “ouvir”, no sentido de dar atenção, ir para o intervalo, levá-lo consigo e jogar com ele, fazer essas coisas e o “respeitar”, saber como é que ele é, conhecer um pouco da sua cultura. Estas são as cinco palavras-chave, que ao fim ao cabo, organizam a nossa ideia em termos de integração. Estou a falar de primeiro ciclo” (idem, p. 173).

Fica claro que a diferentes agentes correspondem diferentes papéis, igualmente importantes e nevrálgicos para o sucesso de toda esta “operação”.

4.3.1.4.4. Avaliação

Alguns entrevistados realçaram a existência de uma constante atividade reflexiva acerca do percurso de integração dos alunos. Este aspeto, que efetivamente consistia na análise do decurso do processo, tinha consequências no planeamento subsequente, pois permitia a introdução de ajustes, quer na abordagem metodológica e aperfeiçoamento de materiais didáticos, quer na melhoria da organização das atividades, à semelhança de um sistema de retroação após a análise. A manutenção de uma agenda de reuniões convocadas para aquela finalidade foi sublinhada pelos entrevistados A e C, que referiram:

“Todas as semanas nós articulamos o que estamos a fazer e como é que está a resultar, o que é que está a acontecer. Eu penso que esta partilha do trabalhar e do fazer, do concluir como fazer e de fazer diferente, e do implementar e de ver os resultados dos alunos e a satisfação que os alunos têm quando têm bons resultados

... Em relação aos materiais, nós também vamos adequando os materiais em função daquilo que é o diagnóstico de cada aluno” (entrevistada A, cf. Anexo 10, p. 140).

“(...) face às circunstâncias, face às situações temos de elaborar propostas de avaliação dos alunos ...” (entrevistado C, cf Anexo 12, p. 154).

Para além do referido, no final do ano letivo, é efetuada uma avaliação global do processo de ensino/aprendizagem destes alunos:

“o professor de Português como Língua Estrangeira de cada turma procede a uma análise descritiva sobre a forma como foi desenvolvido o trabalho letivo e as aprendizagens realizadas pelos alunos e faz uma avaliação qualitativa do desempenho de cada aluno nos domínios comportamental – atitudes e valores - e cognitivo. Essa avaliação será expressa através de um dos valores da escala: *Não Satisfaz; Satisfaz; ou Satisfaz Bem*. E vai ser assim que mais tarde vai ser avaliado, porque numa fase posterior nós vamos ter que atualizar o projeto em função dos resultados” (idem, p. 161).

4.3.1.4.5. Apreciação pessoal

Para termos um visão da posição dos nossos inquiridos, face a este contexto de ensino, decidimos sondar as suas opiniões quanto à experiência que tiveram, procurando entender que vantagens e/ou desvantagens encontraram nesta prática, para além de algumas sugestões para a melhoria de todo este processo.

Assim, os nossos entrevistados avançaram esclarecimentos quanto a :

Avaliação da experiência

“Gosto particularmente. Acho que é um desafio, porque acho que a escola é uma escola inclusiva e quando nós trabalhamos com alunos de diferentes proveniências, com diferentes níveis de ensino, com diferentes dificuldades, temos a noção de que estamos num grande desafio e portanto precisamos de responder de forma assertiva a cada um deles, porque eles estão a precisar de nós” (entrevistada A, cf. Anexo 10, p. 142).

“Adorei” (entrevistada B, cf. Anexo 11, p. 149).

Sugestões de melhoria

“Agora era importante que se criassem equipas dedicadas ao PLNM e até incluindo uma nova geração de jovens nas escolas, os mediadores, que têm uma função de

integração muito grande. Eu acho que seria extraordinário. A ESE está a formar muitos jovens nessas áreas. Na área da psicologia, da sociologia, nas áreas da mediação dentro das escolas. Temos equipas que fossem estáveis, com as quais se pode contar. Num ano muda a legislação e já não se sabe quem é que fica a tomar conta dos miúdos...agora é o professor de português...agora tem que se fazer um grupo com x elementos... é esta a complicação. Se pudesse propor alguma coisa era exatamente essas equipas de trabalho multidisciplinares de preferência. Quando digo multidisciplinares, quero dizer com outras entidades, psicólogos, mediadores, pessoas que possam promover essa integração, porque a aprendizagem mais eficaz é feita no contacto que eles fazem com a realidade. Pelo menos, numa primeira fase de integração que é a mais importante. E depois desde que eles gostem de estar entre nós, de estar na escola, do clima da escola..."(entrevistado D, cf. Anexo 13, p. 175).

Este testemunho sustenta claramente a medida 2, expressa no documento orientador *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional* (2005) que apela à criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue. Esta terá um conjunto de responsabilidades associadas ao estudo, proposta e desenvolvimento de estratégias adequadas às situações concretas (p.12).

Os nossos inquiridos por questionário apontaram, também eles, um conjunto de pontos fortes e pontos fracos.

Pontos fortes deste contexto de ensino:

Intercâmbio social e cultural;

Multiculturalidade;

Respeito e tolerância pela identidade do outro;

Desenvolvimento de capacidades de aceitação do outro;

Visão do mundo e dos conteúdos científicos em outras realidades culturais;

Enriquecimento pessoal, social e cultural;

Integração aluno/família no país de acolhimento;

Socialização e aprendizagem da língua;

Native speakers, testemunho vivo de outras culturas;

Troca de experiências linguísticas;

Satisfação e automotivação do docente pelo excelente desempenho dos alunos;

O desejo de alunos bem intencionados em quererem ajudar;

Adequação e aplicação de novas estratégias da didática do português;

Enriquecimento da prática pedagógica;

Pontos fracos:

Prejuízo das aprendizagens devido ao fosso linguístico;

Falta de valências em português implicam a falta de integração e interação no grupo turma e na escola;

Desconhecimento total da língua materna dos discentes coloca entraves na comunicação;

Dificuldade do docente na explicitação de conteúdos específicos;

Número total de alunos da turma dificultam o acompanhamento mais intenso destes alunos;

Falta de tempo para apoiar estes alunos;

Isolamento de alguns alunos mais reservados.

4.3.2. Categoria 2 – Aluno

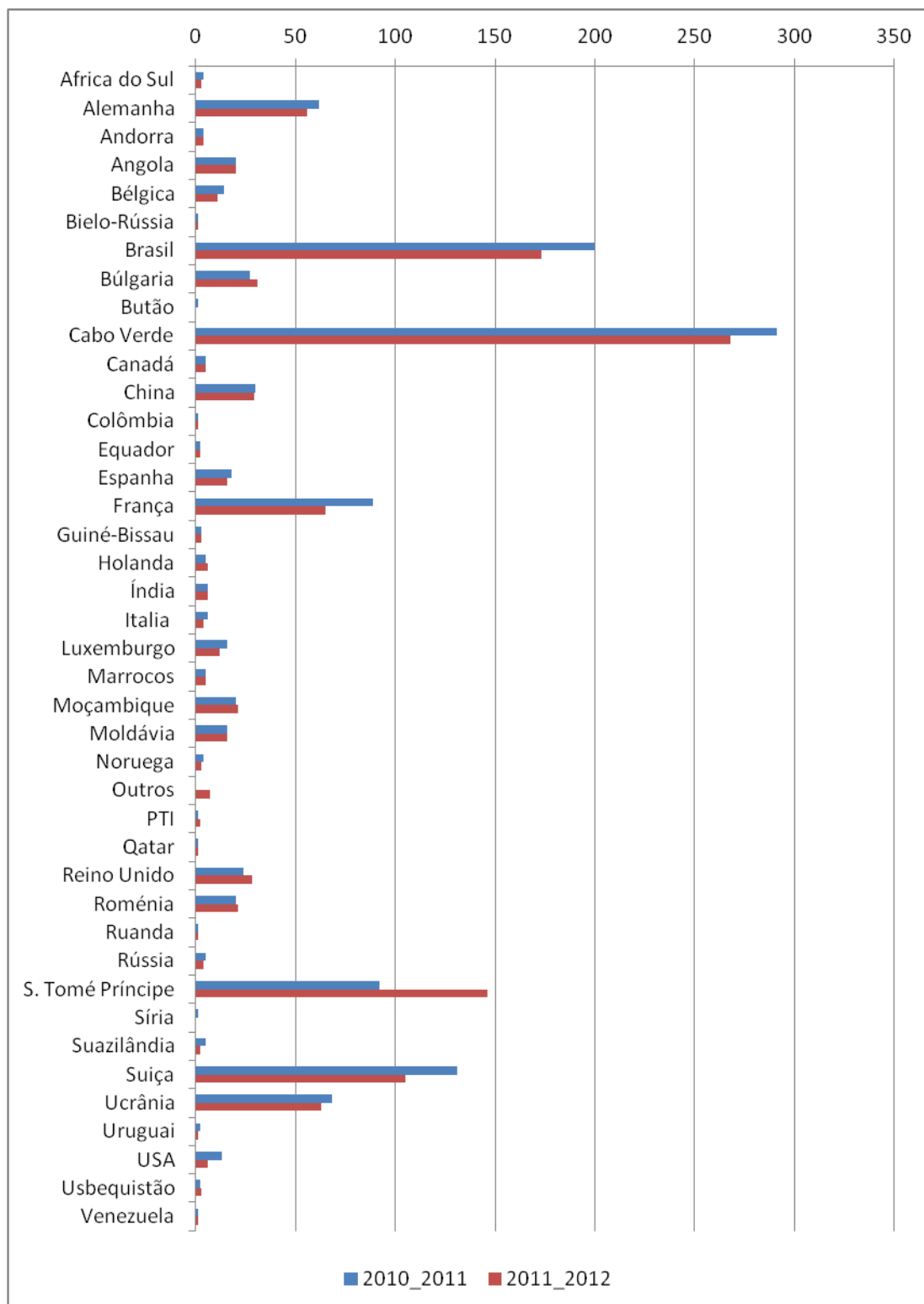
Distribuámos esta categoria em três subcategorias distintas: Distribuição, Competências em LP e Perfil.

4.3.2.1. Distribuição

Na população discente de origem estrangeira que frequenta as nossas escolas existem alunos provenientes de praticamente todo o globo, no entanto, por razões já expostas, a distribuição está longe de ser uniforme.

Em primeiro lugar apresentamos os dados gerais recolhidos junto da DGEEC, referentes ao número de alunos de origem estrangeira inscritos nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do distrito de Viseu, nos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012. Em segundo lugar, indicamos esses dados relativos às escolas associadas aos três centros de formação em análise.

Gráfico 14 - Evolução do número de alunos estrangeiros no distrito de Viseu no biénio 2010-2012.



Fonte: Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência do Ministério da Educação e Ciência.

Adaptado

Na referência “Outros” foram incluídos os dados referentes aos países que não integraram a estatística do ano letivo 2010/2011 e cuja informação reporta apenas a existência de um aluno. Dada a extensão do gráfico, foi tomada a opção da inclusão da referida designação. Os países que integram esta categoria são a Austrália, Cuba, Filipinas, Macau, Namíbia, Nicarágua e o Saara Ocidental. Esclarece-se ainda que a designação “PTI” refere-se aos *Países e Territórios Ignorados*.

Tabela 16 - Evolução do número de alunos estrangeiros do distrito de Viseu no biénio 2010- 2012

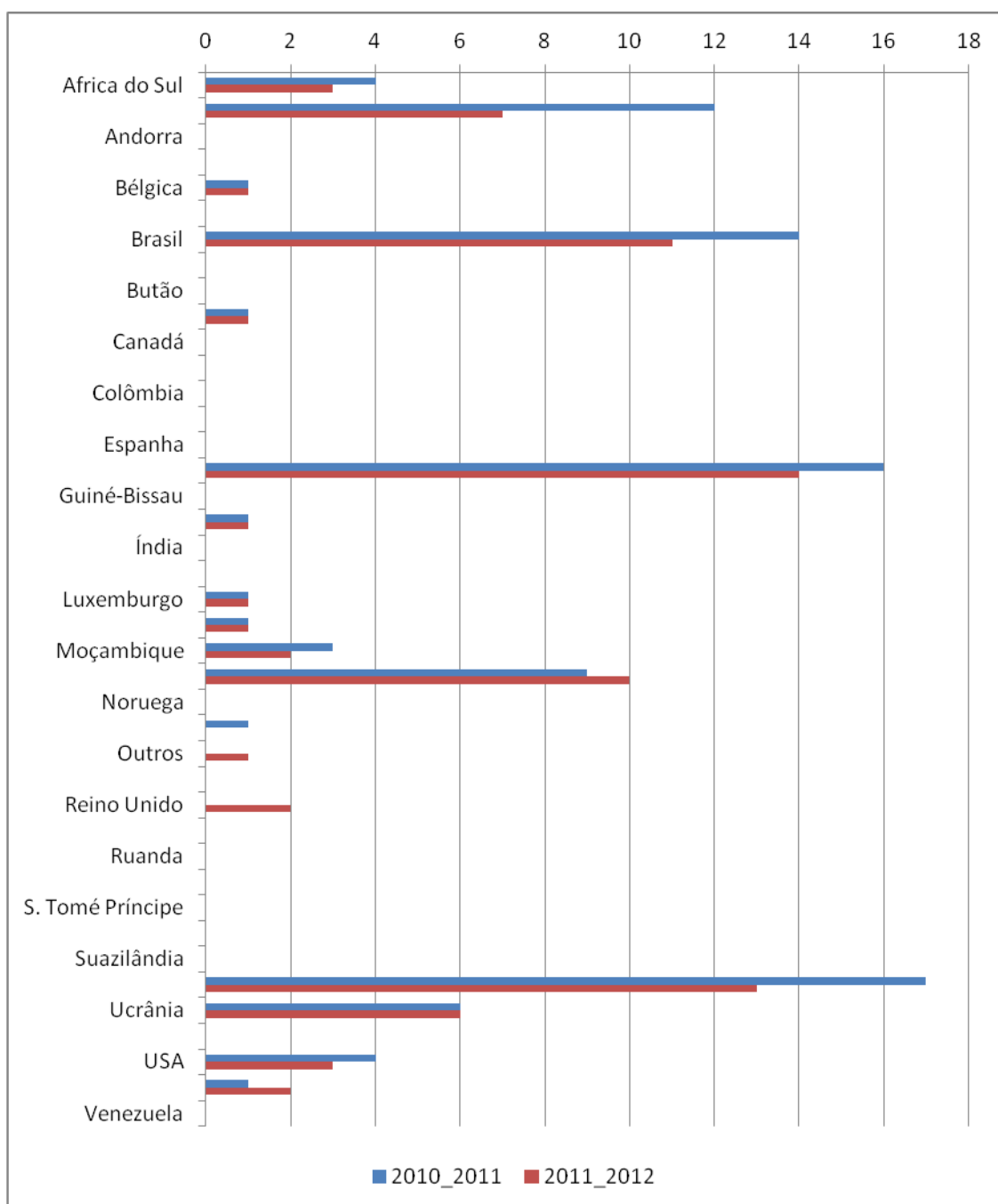
	Ásia	África	América	Europa	Total
2010/2011	46	441	224	505	1217
2011/2012	43	469	189	442	1152
Diferença	-3	28	-35	-63	-65
%	-6,52%	6,35%	-15,63%	-12,48%	-5,34%

A quebra de alunos é, globalmente, um pouco superior a 5%. A maior diminuição verifica-se nos imigrantes americanos e europeus com 15,63% e 12,48%, respetivamente. Apesar da diminuição global, os imigrantes africanos cresceram cerca de 6%, consequência dos alunos provenientes de S. Tomé e Príncipe que frequentam sobretudo as escolas profissionais do distrito (Torredeita e Beira-Aguieira). A maior quebra verifica-se no número de brasileiros, seguida dos países de emigração portuguesa tradicional (Alemanha, França e Suíça).

4.3.2.1.1. Por área dos CFAE

CFAECDL

Gráfico 15 - Evolução do número de alunos estrangeiros no CFAECDL no biénio 2010-2012

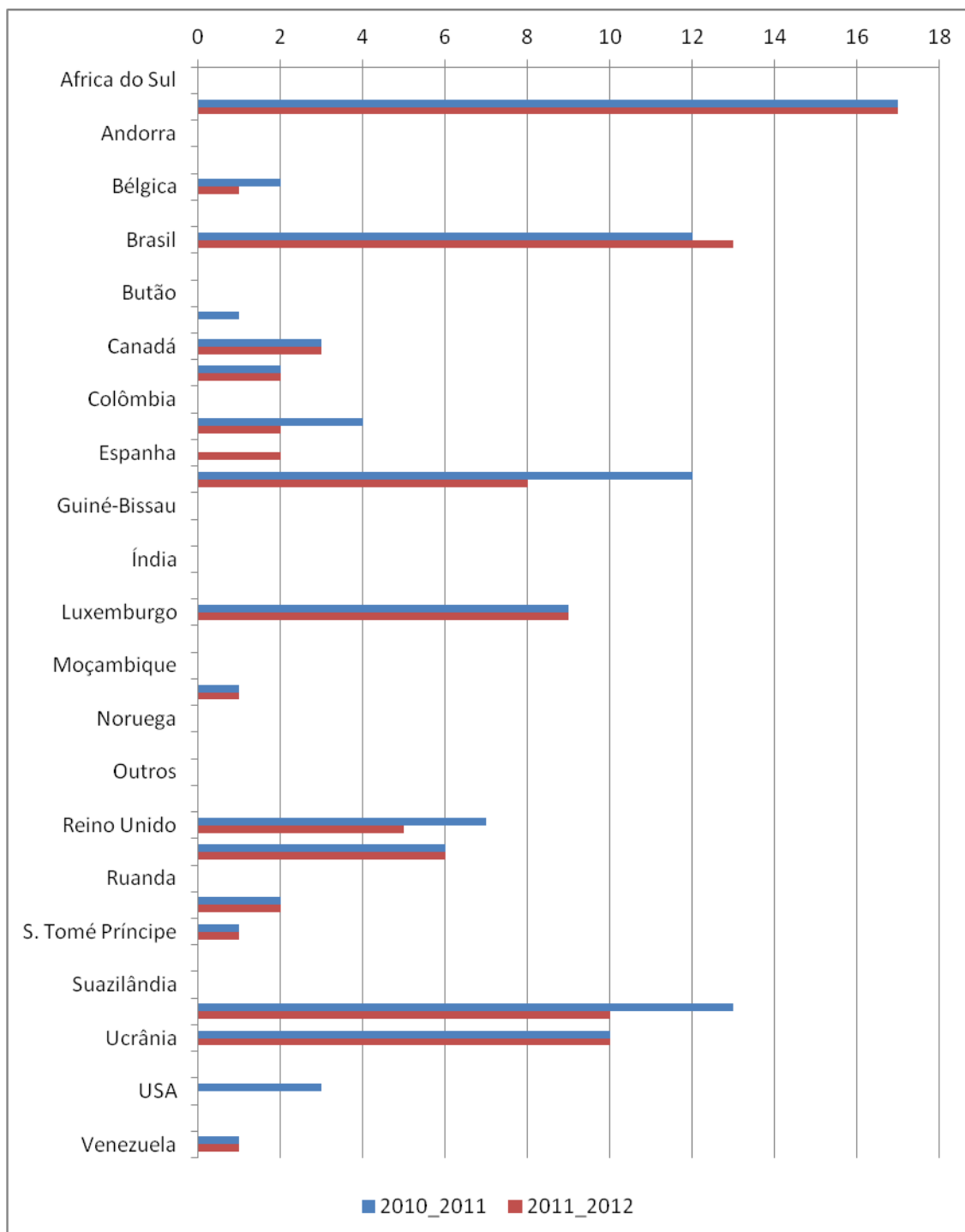


Fonte: Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência do Ministério da Educação e Ciência.

Adaptado

CFAE Planalto Beirão

Gráfico 16 - Evolução do número de alunos estrangeiros no CFAE Planalto Beirão no biénio 2010-2012

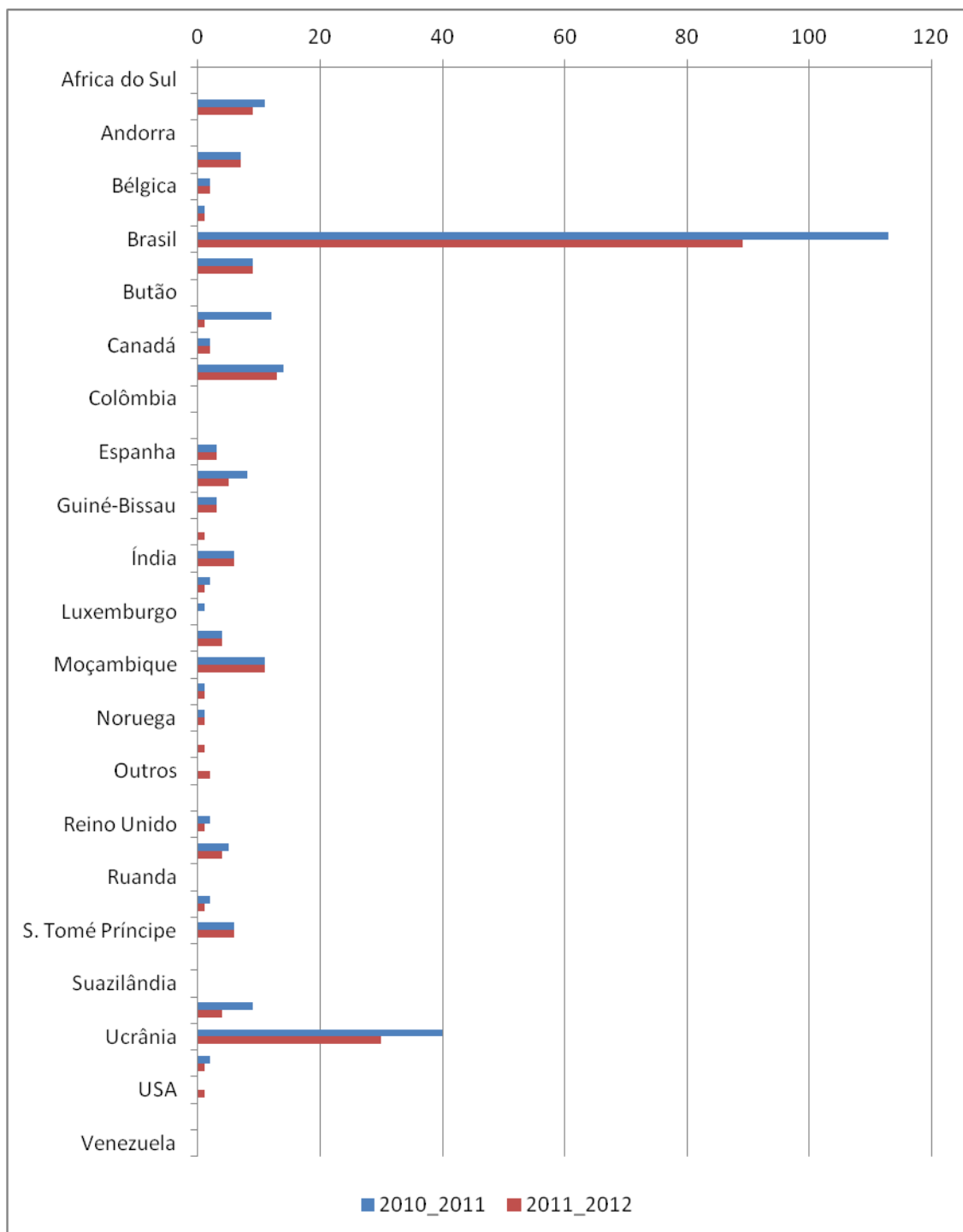


Fonte: Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência do Ministério da Educação e Ciência.

Adaptado

Visprof - CFAE de Viseu

Gráfico 17 - Evolução do número de alunos estrangeiros no Visprof - CFAE de Viseu no biénio 2010-2012.



Fonte: Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência do Ministério da Educação e Ciência.

Adaptado

Tabela 17 - Diminuição de estudantes de origem estrangeira por CFAE

Diminuição de estudantes por CFAE	
CfaecdI	14,1%
Planalto	12,3%
Visprof	20,6%

A queda na população de estudantes não nacionais, nas escolas associadas aos três centros de formação, variou entre 12,3% e 20,6%. A maior alteração verificou-se nas escolas do concelho de Viseu (20,6%). Este valor parece desalinhado com o valor global apresentado no distrito (redução de 5,3%), no entanto esta discrepância é justificada pelo facto de as escolas profissionais não serem associadas a nenhum centro e nestas se ter verificado um aumento na população africana, sobretudo proveniente de S. Tomé e Príncipe. Este valor traduz de forma mais real a diminuição da população estrangeira na região, pois exclui os africanos oriundos dos PALOP, com os quais são firmados acordos de cooperação na formação profissional e que tradicionalmente estudam no país sem virem acompanhados de familiares.

No inquérito oral, os nossos entrevistados avançaram informação sobre este aspeto, permitindo-nos observar a dimensão da diversidade linguística com a qual contactaram:

“Recebi um aluno ucraniano” (entrevistada A, cf. Anexo 10, p. 143).

“Inglaterra, Ucrânia, China, Brasil (havia aqui na altura um miúdo do Brasil que a gente integrou), Bangladesh, Alemanha (filho de emigrantes portugueses, de regresso a Portugal), Espanha... Portanto, predominantemente temos alunos da Ucrânia, mas muitos chineses e depois, não está neste relatório, mas já passámos pela fase da Índia. Tivemos aqui um ano em que predominavam os indianos” (entrevistado C, cf. Anexo 12, p. 160).

Deixaram também clara a ideia de que o número de presenças de alunos não nacionais está em queda:

“(…) os indianos foram todos embora, os chineses foram todos embora, olhe...estamos nisto... Quase todos estes miúdos ainda estiveram connosco no início deste ano letivo e foi ao longo do mesmo que desapareceram” (ibidem, p. 162).

“Nestes últimos dois anos com a crise, houve uma diminuição” (entrevistado D, cf. Anexo 13, p. 170).

No entanto, ainda nas palavras do entrevistado D:

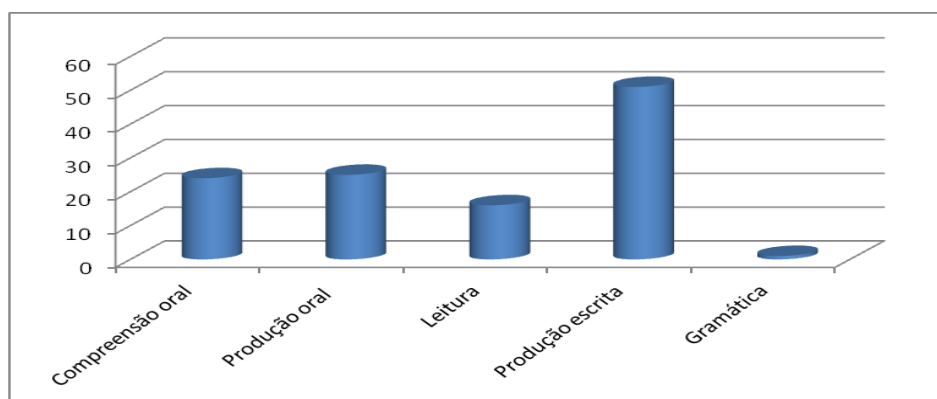
“No todo, houve uma diminuição, até porque, segundo sei, houve alunos do segundo ciclo que passaram para o mercado de trabalho. Principalmente os chineses. Mudam-se. Ou vão para o Porto, ou vão para Lisboa. Quando estão na escola primária, não. Os pais têm essa garantia e mantêm-nos. Temos bastantes alunos chineses connosco e mantêm essa regularidade até cumprirem o quarto ano” (idem).

Este apontamento alude à estabilidade desta população no primeiro ciclo, com base em fatores como a idade demasiado precoce para o ingresso na vida ativa.

4.3.2.2. Competência em L.P.

Nesta matéria, pretendemos averiguar o entendimento dos professores quanto à proficiência linguística destes alunos, assim como o respetivo percurso de aprendizagem. Pedimos aos inquiridos por questionário que assinalassem as competências da língua portuguesa em que as dificuldades dos alunos não nacionais foram mais evidentes.

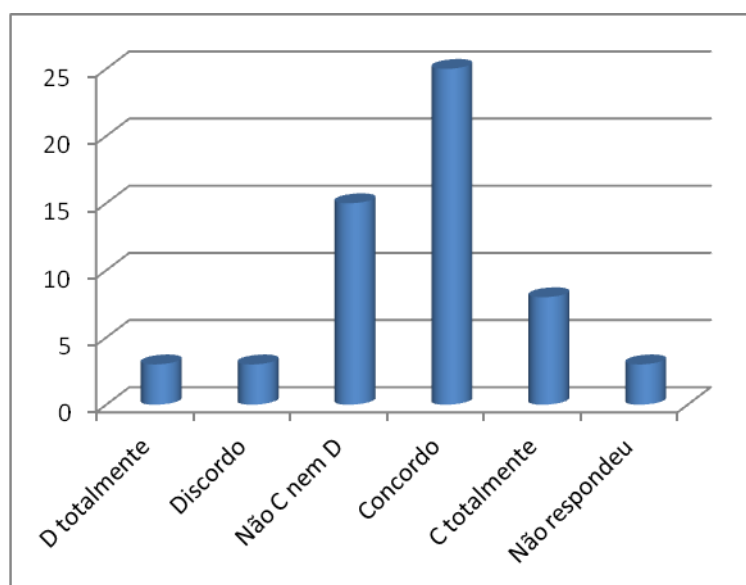
Gráfico 18 - Competência em L.P.



A produção escrita é a competência mais realçada pelos professores. Destes, 85% apontaram o plano da produção escrita como sendo o de aquisição mais complexa. Este resultado traduz a grande importância atribuída ao registo escrito, destacando-se dos demais.

Quanto à comunicação, indagámos os professores quanto à perspectiva que possuem sobre o nível de proficiência linguística manifestada pelos alunos não nacionais. Assim, procurámos averiguar se, em média, a proficiência linguística destes alunos lhes permitia estabelecer um nível de comunicação satisfatório.

Gráfico 19 - Comunicação



Fica evidente a opinião de acordo, em relação a este aspeto. Os fatores que contribuíram para esta evidência, na opinião dos inquiridos por questionário, prendem-se com razões ligadas à persistência dos alunos, ao contexto escolar e extraescolar, à socialização com os colegas, à origem portuguesa dos próprios pais, à posse de características pessoais como o rigor, o trabalho e a disciplina, ao contacto diário com elementos nativos da língua portuguesa, à necessidade de integração, ao apoio da família...

Extraímos das nossa entrevistas a ideia de que estes alunos chegam, frequentemente, com o total desconhecimento da língua portuguesa, mas que rapidamente adquirem a competência e desenvolvem a proficiência necessária para acompanhar o currículo que frequentam.

“(...) passaram por aqui vários meninos que não falavam uma única palavra de português e rapidamente aprenderam a falar português... de várias nacionalidades” (entrevistado C, cf. Anexo 12, p. 152).

“Há dois miúdos que chegaram aqui vindos da Ucrânia, para o nono ano, e no mesmo ano conseguiram aprender a língua e atingiram um grau de proficiência suficiente para fazer o nono ano e prosseguir estudos! Tivemos o caso de um miúdo romeno, que veio para o oitavo ano e no ano seguinte era um dos melhores alunos da turma em todas as disciplinas” (idem).

Como fator mais impulsor desta aquisição encontramos:

“Como elemento facilitador da aquisição desse nível era então, era e é, reconheço perfeitamente aqui, a **socialização**¹⁰. Só com o trabalho de duas horinhas que nós tínhamos aqui com os alunos, não dava. Não chega. Onde eles aprendem realmente é na socialização. Portanto, o meio, eles estão em contacto diário, permanente com grande envolvimento da parte deles, com falantes da língua, portanto têm todas as oportunidades” (idem, p. 157).

Ainda assim, é fundamental considerar outros fatores para o sucesso desta aquisição: “Depende da idade com que a criança nos chega, depende da maturidade dela, depende do acompanhamento da família, depende de muitos fatores. Depende da própria turma onde está inserida” (idem, p. 174).

4.3.2.3. Perfil

De acordo com os entrevistados, é possível definir diferentes perfis para estes alunos. Relativamente à proveniência:

“Os miúdos que vêm da Europa de Leste, da China e da Índia são aqueles cujas culturas são mais remotas e mais diferentes da nossa e que já tivemos aqui...” (entrevistado C, cf. Anexo 12 p. 152).

“(…) são miúdos geralmente responsáveis e então a comunidade ucraniana é fabulosa, em termos de ideias, em termos de aprendizagem, os pais vêm muito à escola” (entrevistado D, cf. Anexo 13, p. 173).

“(…) ele tinha uma capacidade enorme na matemática, tinha um cálculo mental e um raciocínio como eu nunca vi... era muito persistente” (entrevistada B, referindo-se a um aluno ucraniano, cf. Anexo 11, p. 144).

Relativamente aos resultados:

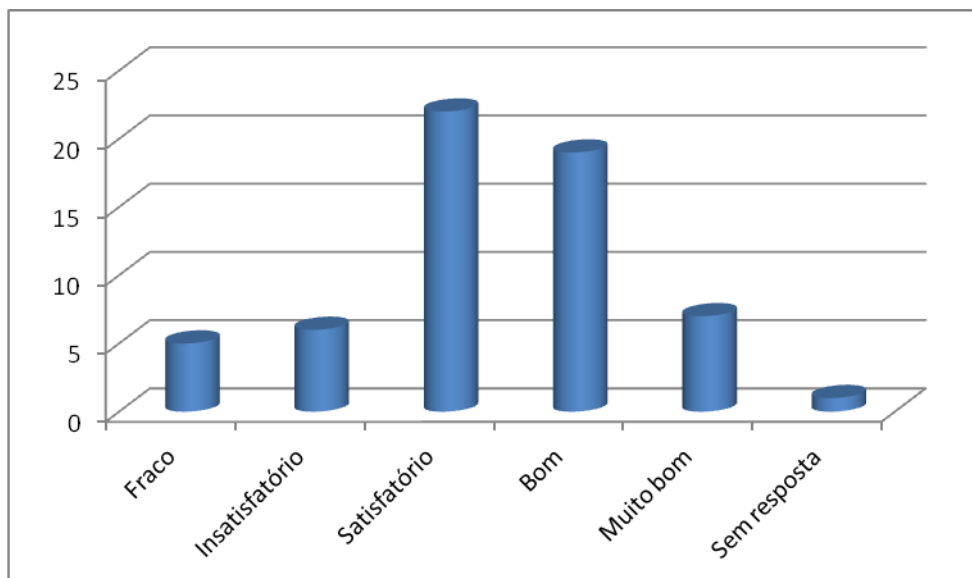
“Alguns são muito melhores. Principalmente a comunidade ucraniana. Há miúdos que são os melhores da turma” (entrevistado D, cf. Anexo 13, p. 175).

“(…) os índices de sucesso escolar dos alunos com PLNM têm acompanhado ou mesmo superado as médias da escola” (entrevistado C, cf. Anexo 12, p. 158).

Complementamos estas afirmações com os dados do nosso inquérito por questionário, relativos à avaliação do sucesso académico destes alunos.

¹⁰ Sublinhado nosso.

Gráfico 20 - Sucesso dos alunos não nacionais



Percebemos uma clara tendência na obtenção de resultados positivos. Esta indicação foi apontada por 80% dos participantes.

Relativamente ao comportamento:

“(...) não existem casos de indisciplina nestes alunos. Não existiam na altura. São frequentemente apontados como modelos de empenho e comportamento” (entrevistado C, cf. Anexo 12, p. 158).

“Eles provavelmente são tímidos, têm muita dificuldade em fazer-se notar, alguns deles têm mesmo muita retração em relação a esta situação. Alguns até tinham um certo receio de serem apontados como “o fulano que anda nos apoios”. São miúdos que, enfim, têm vontade de superar as suas dificuldades, (...), são briosos” (idem, p. 159).

Relativamente ao perfil linguístico:

“Tivemos casos de crianças indianas, que felizmente conhecem o inglês e há sempre um ponto de ligação” (entrevistado D, cf. Anexo 13, p. 171).

“Ou mesmo chineses que chegam sem saber uma palavra” (idem, p. 171).

É aqui frisada a importância de uma língua intermédia de comunicação.

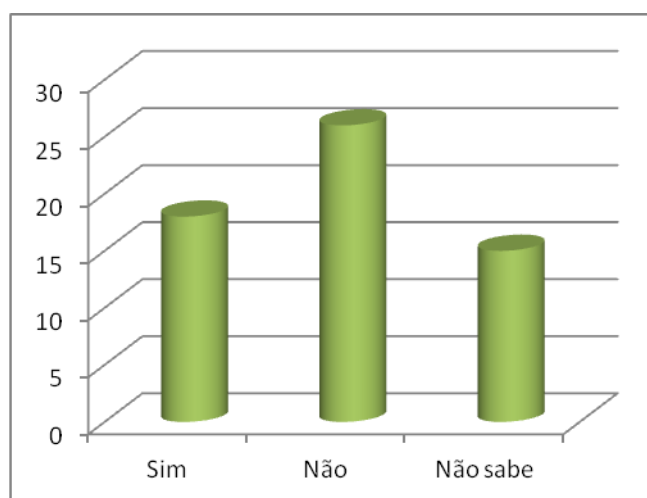
4.3.3. Categoria 3 – Escola

Face à presença de alunos com características especiais, como é o caso de alunos oriundos de países de língua estrangeira, a escola, como entidade responsável pela integração e formação dos jovens, teve de simultaneamente cumprir com os normativos legais que enquadram os procedimentos a adotar e com a necessidade de organizar um conjunto de estratégias, com vista a aproximar as atividades desenhadas ao contexto particular de cada aluno.

Houve, por isso, necessidade de conceber grupos de trabalho com autonomia para criar documentos de gestão do processo, projetos, espaços de reflexão e esquemas de articulação entre os diferentes órgãos e níveis de gestão.

No que respeita ao cumprimento dos normativos vigentes surgem, entre outras medidas, os grupos de proficiência linguística e a oferta de apoio em PLNM.

Gráfico 21 - Alunos inseridos em grupos de proficiência linguística

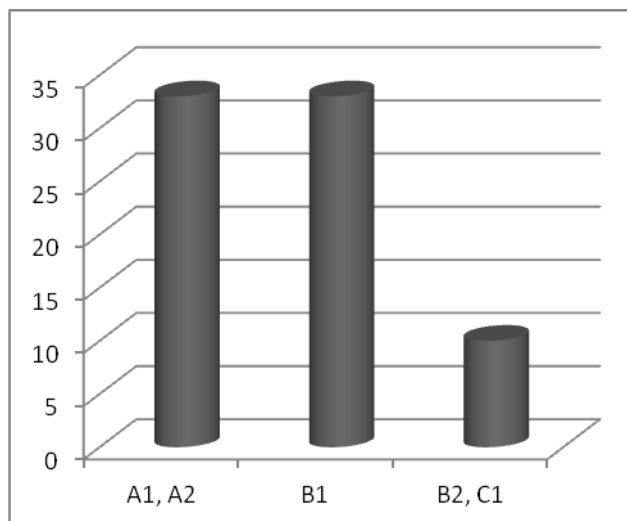


Podemos observar que nem todos os nossos inquiridos por questionário tiveram os seus alunos de origem estrangeira inseridos em grupos de proficiência linguística. Procurámos estabelecer uma razão entre o número de alunos por turma e a respetiva inclusão, ou não, nestes grupos, não tendo os dados do inquérito por questionário permitido o estabelecimento de qualquer tipo de relação. Apontamos, ainda assim, 30% de respostas afirmativas e 25 % de respostas associadas ao desconhecimento da situação.

Na opinião de uma das nossas entrevistadas a não inclusão de alunos em grupos de proficiência justifica-se pelo reduzido número de alunos:

“As escolas não o podem dar. Não há dez alunos numa turma de PLNM. Não há dez alunos numa escola” (entrevistada B, cf. Anexo 11, p. 149).

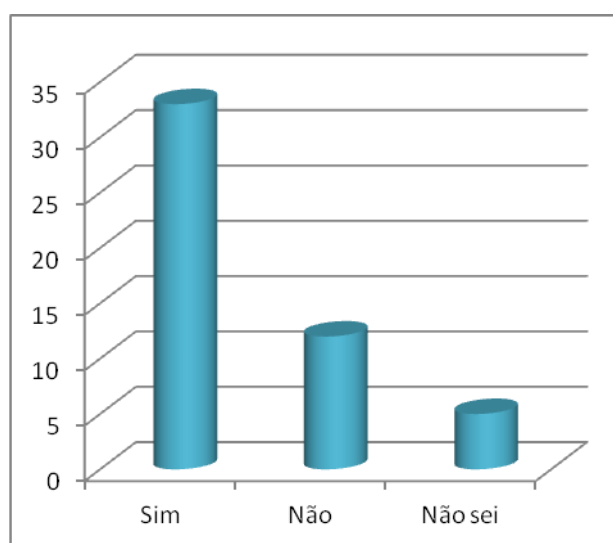
Gráfico 22 - Grupos de nível de proficiência linguística



A maioria dos alunos incluídos nos grupos de proficiência ingressaram nos níveis inicial e intermédio.

Relativamente aos alunos não incluídos em grupos de proficiência, procurámos averiguar se a escola proporcionou a oferta de apoio em PLNM.

Gráfico 23 - Alunos com apoio em PLNM, não incluídos em grupos de proficiência linguística



As respostas afirmativas destacam-se e representam 55% dos resultados.

Procurámos investigar se esta estratégia de escola surte o efeito desejado e se a sua distribuição pela carga horária era considerada suficiente.

Tabela 18 - Avaliação da afirmação: As horas de apoio são suficientes

Discordo totalmente	3
Discordo	9
Não Concordo nem Discordo	8
Concordo	16
Concordo totalmente	3
Sem resposta	21

Observamos que 30% dos professores inquiridos manifestaram uma avaliação positiva sobre esta ideia, ao passo que 20% assinalaram um entendimento contrário. Uma elevada percentagem, cerca de 35%, optou não classificar a afirmação,

Quanto à eficácia deste recurso:

Tabela 19 - Eficácia do apoio

Discordo totalmente	1
Discordo	3
Não Concordo nem Discordo	6
Concordo	12
Concordo totalmente	8
Sem resposta	30

As avaliações positivas foram de 33% versus 6% de avaliações negativas. Registamos uma percentagem ainda maior de professores que optaram por não responder, 50%. Não possuímos elementos que nos permitam compreender e justificar as abstenções de resposta, pelo que nos encontramos limitados a apresentar os dados recolhidos.

Ainda sobre esta matéria, destacamos uma declaração elucidativa, de uma das nossas entrevistadas, acerca dos grupos de apoio em PLNM:

“Com uma turma mais reduzida que é o caso dos alunos de PLNM, que são quatro ou cinco, é-nos sempre muito mais fácil fazer um trabalho mais próximo do aluno, indo assim ao encontro daquilo que ele precisa saber” (entrevistada A, cf. Anexo 10. P. 140).

Quanto aos grupos de trabalho, estes foram referidos de forma recorrente pelos entrevistados:

“Criámos uma equipa pedagógica de PLNM, isto já é a versão deste ano que vai constar no Regulamento Interno (da nova revisão). A equipa é uma estrutura de orientação educativa, responsável pela organização, implementação do processo de acompanhamento educativo e de integração do Agrupamento de alunos provenientes de países e sistemas estrangeiros. Em concordância com as grandes opções do Projeto Educativo e do Projeto do Agrupamento, em articulação com as orientações de política educativa do Ministério da Educação e do Quadro Europeu Comum de referência” (entrevistado C, cf. Anexo 12, p. 167).

Reconhecemos neste testemunho propostas de alteração de documentos de gestão da escola, em função da presença de alunos não nacionais. No entanto, os documentos normativos internos, i.e., documentos estabelecidos com um conjunto de critérios idênticos, podem sofrer alterações ou ajustamentos face ao surgimento de fatores relevantes, como é o caso do desconhecimento da língua veicular de conhecimentos.

“Na minha escola, no final de cada período há uma ficha de registo com todas as competências de cada disciplina. Houve necessidade de a alterar toda, teve de ir a Conselho Pedagógico para ser reformulada com as competências das disciplinas para aquele aluno” (entrevistada B, cf. Anexo 11, p. 143).

Confirma-se a necessidade premente de adequar os documentos existentes na escola aos novos casos de alunos que justifiquem esta medida.

Referimos, ainda, os esquemas de articulação entre os diferentes órgãos de gestão intermédia que envolveram os conselhos de turma, conselho pedagógico, departamentos, grupos disciplinares e grupos de trabalho num esquema organizativo perfeitamente definido e arquitetado, com as tarefas inerentes a cada elemento e mecanismos de correção dos esquemas de trabalho a implementar.

Concluindo com a apresentação das diferentes categorias e respetivas subcategorias, é possível afirmar que tanto a escola como a comunidade que a integra têm responsabilidades na área da integração e promoção do sucesso de todos os alunos em geral. Destacamos em particular aqueles que, por condicionantes linguísticas, requerem um olhar mais atento.

Capítulo V

Conclusão

Concluída a apresentação e análise dos dados, propomo-nos tecer algumas considerações finais sobre a investigação.

Para tal, iremos procurar responder às questões do nosso estudo, tendo presente os objetivos definidos.

Finalizaremos com a apresentação das limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

5.1. Considerações finais

Foi intenção deste estudo investigar a área do ensino do Português como língua segunda a alunos com uma língua materna estrangeira. Para tal, foi equacionado um conjunto de questões em torno da Escola e da figura do professor, para compreendermos melhor o processo metodológico de integração destes alunos.

Os dados codificados nas três categorias definidas: *aluno*, *professor*, *escola* e respetivas subcategorias, permitiu-nos inferir algumas conclusões que esclarecem as questões levantadas e respondem aos objetivos do estudo.

Alunos:

Origem, evolução

A distribuição de alunos de origem estrangeira na área em estudo sofreu uma redução global de 5%, no entanto, se excluirmos as escolas profissionais, verifica-se que na rede pública de ensino a redução média ronda os 15% em apenas um ano. Aquela aparente não conformidade resulta do facto de diversas escolas profissionais da região terem tido um acréscimo de alunos vindos de um dos PALOP, no caso S. Tomé e Príncipe. Certos locais de proveniência de alunos estrangeiros estão estreitamente relacionados com habituais destinos de emigração portuguesa. Outros, não apresentam qualquer ligação cultural com o nosso país.

Competência em Língua Portuguesa, perfil

Estes alunos chegam ao território nacional com diversos níveis de conhecimento da LP/Português. Os casos mais preocupantes referem-se, claramente, aos alunos que não possuem qualquer competência da nossa língua, sendo necessário recorrer a uma língua intermédia de comunicação para que o discurso possa fluir. No entanto, no

caso de esta estratégia não ser viável, a dificuldade de comunicação aumenta exponencialmente. Ainda assim, nas informações avançadas pelos entrevistados conclui-se que no período de um ano, este problema tende a desaparecer. Regista-se, ainda, que, em termos académicos os alunos são geralmente muito persistentes e alcançam resultados bastante satisfatórios. Nesta perspetiva destacam-se as comunidades do Leste Europeu que, segundo os dados da pesquisa, alcançaram, em média, resultados mais elevados do que os registados por alunos nacionais.

Professores:

Experiência, formação

No ambiente de trabalho dos professores constatámos que a situação mais regular de ensino, em contexto de diversidade linguística, decorre com a presença de um a dois alunos no grupo turma e a maioria destes professores acumula alguma experiência didática neste contexto. Há, contudo, a registar uma elevada percentagem de professores com uma completa ausência de conhecimento prático neste âmbito. Os dados apontam também no sentido de sublinhar a importância da formação, como recurso para colmatar aquela falta de experiência, uma vez que, apesar da pouca oferta formativa existente, aqueles que dela beneficiaram valorizaram-na. A autoformação, a leitura dos documentos orientadores e restantes normativos legais e alguma intuição didática foram iniciativas a que muitos docentes recorreram como forma de desenvolvimento profissional nesta área.

Estratégias de articulação, partilha, metodologia, integração e avaliação

As estratégias de articulação entre os diferentes atores, a constante avaliação dos efeitos provocados por cada iniciativa, com consequência no ajuste dos planos de execução e sobretudo a partilha constituem porventura os três aspetos mais sublinhados. No entanto, a um nível mais direto com o aluno, destacam-se outros procedimentos como a utilização dos glossários temáticos, a tradução, o ensino individualizado, a tutoria de pares e, na eventualidade de ser possível, o recurso a uma língua intermédia, como forma de promover a comunicação. Ainda, de referir, a conceção de um programa de PLNM, de acordo com o nível do ensino básico no qual o aluno se encontra, e a conceção de um plano de integração. Deste último, salientam-se aspetos metodológicos como o apoio em Língua Portuguesa/Português, a lecionação do PLNM com base nas técnicas de ensino de uma língua estrangeira, o respeito pelos ritmos de aprendizagem do aluno, a sua inserção em atividades

extracurriculares e, em caso de necessidade, o acompanhamento dos serviços de psicologia e orientação, entre outras.

Para uma integração, mais eficaz, os aspetos socio-afetivos, linguísticos e curriculares revestem-se de uma grande importância. Logo, na escolha da turma, características como o número de alunos, a tolerância destes e a abertura à diferença representam aspetos a ter em linha de conta. A inserção em grupos de nível de proficiência linguística, o PLNM e a integração em atividades extracurriculares representam estratégias que agregam os aspetos acima referidos, existindo ainda um claro incentivo à socialização do aluno para que a integração plena se processe. Este último aspeto representa um fator de grande peso na evolução das aprendizagens linguísticas dos alunos, tendo sido uma referência incontornável quer na literatura da especialidade quer nos dados coletados junto dos inquiridos.

Apreciação pessoal, dificuldades

A dificuldade mais destacada na relação de ensino/aprendizagem com alunos de origem estrangeira situa-se essencialmente ao nível da comunicação. A diferença nos códigos linguísticos implica o recurso a estratégias de comunicação, que obriga as partes a exercerem um esforço de entendimento. O desconhecimento da língua do aluno e o não domínio de uma língua intermédia, por parte do discente, representam os maiores entraves à comunicação. As representações do professor sobre a cultura de origem do aluno revela ser outra dificuldade a destacar neste cenário, sendo o mesmo admitido pela classe.

Instituição:

Organização das estruturas, envolvimento, definição das equipas

O envolvimento de todos os departamentos da instituição é fundamental na obtenção de bons resultados. O primeiro passo apontado passou pela criação de uma equipa responsável pelo desenho de um projeto de integração global dos alunos que envolveu toda uma série de atores com papéis perfeitamente definidos. As estruturas pedagógicas e órgãos de gestão de topo e intermédios procederam ao ajuste dos seus regulamentos e outros documentos de gestão que suportaram todo o esquema de desenvolvimento do serviço educativo. A afetação de recursos humanos e materiais infere-se pela criação de condições de funcionamento das equipas de coordenação.

Os aspetos metodológicos pensados quer para o sucesso académico quer para a integração do aluno, ao nível da instituição e ao nível do corpo docente, apontam uma direção na resolução de um conjunto de questões que intrincam o trabalho. A criação de condições humanas e materiais para promover a articulação entre os diferentes órgãos da organização hierárquica da escola, onde as estruturas intermédias desempenham um papel importante, constitui uma das respostas a este desafio. O recurso à partilha de informação e colaboração no desenho de atividades coordenadas representa outra estratégia sólida na consecução do objetivo referido. Aliada a estas iniciativas, a promoção institucional de uma atividade reflexiva concretizada ao longo do desenvolvimento dos projetos revela ser fundamental. Esta *démarche* permite introduzir ajustes ou correções na orientação estratégica, como forma de otimizar o processo de ensino e de integração.

5.2. Limitações do estudo

Apesar da quantidade de dados recolhidos ser considerada suficiente para a obtenção de informações conclusivas sobre o estudo proposto, entendemos que a amostra de professores que participou na investigação foi pouco representativa, apesar de sabermos que, no âmbito geral, a percentagem de alunos de origem estrangeira na rede pública de ensino é muito reduzida. Para além deste facto, muitos docentes nunca lecionaram neste contexto.

De referir, ainda, que os dados fornecidos pela DGEEC/MEC representam apenas a movimentação de alunos estrangeiros num espaço temporal de dois anos, ao passo que as respostas ao inquérito e entrevistas reportam informações relativas a um período superior a seis anos. Estes dados oficiais, não validados, permitem apenas confirmar a tendência de diminuição do número de estrangeiros, apontada pelo SEF e INE naquele período.

5.3. Investigações futuras

Ao longo dos últimos anos e de forma crescente, tem vindo a ser trazido para a discussão o conceito de autonomia dos estabelecimentos de ensino. De que forma é que esta pode contribuir para que os órgãos de gestão dos agrupamentos possam desenvolver um trabalho mais eficaz? Com a experiência acumulada, que iniciativas adotariam as direções se lhes fosse dada a possibilidade da definição integral da política de integração académica e social dos alunos de origem estrangeira? Que cláusulas seriam propostas para a integração nos contratos de autonomia? Como é

que estes poderiam contribuir para a melhoria do acolhimento aos estudantes com língua materna estrangeira?

Acreditamos que um estudo desta natureza poderia traduzir um conjunto de dados que complementaria o trabalho que desenvolvemos.

Referências bibliográficas

- AMI. Migrações, Parte I. Recuperado em junho, 29, 2012, acessado em <http://www.ami.org.pt/>.
- Ançã, M.H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Noesis*, 51, pp.14-16. Recuperado em abril, 29, 2013, acessado em <http://area.dgidc.min-edu.pt>.
- Ançã, M.H.S.F.(2008). Estudo Sobre as Competências Linguísticas das Comunidades Chinesas, Ucrainianas e Cabo-Verdianas. *Saber & Educar, Revista da Escola Superior de educação de Paula Frassinetti*, 13, pp. 71-85.
- Antunes, M.L.M.(1970). Vinte Anos de Emigração Portuguesa: Alguns Dados e Comentários. *Análise Social*, volume XVIII (30-31), pp.299-385. Recuperado em fevereiro, 05, 2013, acessado em <http://analisesocial.ics.ul.pt/>
- Arroteia, J.C.(2007). Migrações Internacionais : Portugal como Destino. Atas do seminário “Língua Portuguesa e Integração”, C.D. LEIP: Universidade de Aveiro.
- August, D. et al (2008). Instruction and Professional Development . In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners* (pp.131–177). U.S.A : Routledge & International Reading Association.
- Baganha, M.I. & Fonseca, M.L. (2004). *New Waves: Migration from Eastern to Southern Europe*. Editora: Luso- American Foundation. Lisboa.
- Baganha, M.I.; Marques, J.C.; Góis P. (2004). Novas Migrações, Novos Desafios : A Imigração do Leste Europeu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69, pp. 95-115. CES: Universidade de Coimbra.
- Baganha, M.I; Marques, J.C; Góis, P. (2006). Imigrantes de Leste em Portugal. *Revista de Estudos Demográficos*, 38, pp. 31-45. INE: Lisboa-Portugal. Recuperado em abril, 27, 2013, acessado em <http://www.ine.pt>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batalha, L. (2008). Cabo-Verdianos em Portugal: “Comunidade” e Identidade. *Comunidade(s) Cabo-verdiana(s): As Múltiplas Faces da Imigração Cabo-*

- verdiana*, pp. 25-36. ACIDI, I.P: Lisboa . Recuperado em abril, 18, acedido em <http://www.iscsp.utl.pt>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora (tradução).
- Carrilho, M. J., Patrício, L.(2010) A Situação Demográfica em Portugal. *Revista de Estudos Demográficos*, 48, pp. 101-146. INE: Lisboa-Portugal. Recuperado em abril, 27, 2013, acedido em: <http://www.lne.pt>
- Castro, F.V.(2008). *A Europa do Outro – A Imigração em Portugal no Início do Século XXI. Estudo do Caso dos Imigrantes da Europa de Leste no Concelho de Vila Viçosa*. Editora: ACIDI. Lisboa. Recuperado em fevereiro, 18, 2013, acedido em <http://www.oi.acidi.gov.pt>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Almedina.
- Coutinho, C. & Chaves, J. H. (2000). *Investigação em tecnologia educativa na Universidade do Minho: uma abordagem temática e metodológica às dissertações concluídas nos cursos de mestrado em educação*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/7365>
- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia para Educadores e Professores*. Porto Editora : Porto
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Edições Artmed.
- Cummins, J & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. Longman: England.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa, Instrumentos de Análise*. Pp.15-19. Lisboa: Universidade Aberta.
- DGEEC/MEC, (2012). *Regiões em Números 2010/2011 : volume II – Centro*. Lisboa-Portugal. Recuperado em setembro, 10, 2013, acedido em http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsId=677&fileName=ReN_Vol_II_Centro_1011.pdf

- Figueiredo, S.D. (2010). *Fatores Afetivos e Desempenho Cognitivo na Aprendizagem Linguística*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. Recuperado em maio, 26, 2013, acessado em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1114/1/2010000384.pdf>
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*. Cambridge. Mass : Harvard University Press.
- Grosso, M.J. (2007). *As Competências do Utilizador Elementar no Contexto de Acolhimento*. In Atas do Seminário “Língua Portuguesa e Integração”, C.D. LEIP: Universidade de Aveiro.
- Haguette, T.M.F. (1997). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- ILTEC, (2006). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. Avaliação da proficiência Linguística*. In CD2 – Análises e Materiais. Recuperado em agosto, 12, 2013, acessado em http://www.iltec.pt/divling/cd_2006.html
- Instituto Nacional de Estatística, (2003). *Estatísticas Demográficas 2002*. Recuperado em junho, 30, 2012, acessado em <http://www.ine.pt>
- Instituto Nacional de Estatística, (2006a). *Estatísticas dos Movimentos Migratórios*. Secção Permanente de Estatísticas Demográficas e Sociais, das Famílias e do Ambiente. Recuperado em junho, 30, 2012 , acessado em <http://www.ine.pt>
- Instituto Nacional de Estatística, (2006b). *Revista de Estudos Demográficos*, 38. Recuperado em setembro, 10, 2012, acessado em <http://www.ine.pt>
- Instituto Nacional de Estatística, (2010). *Revistas de estudos demográficos*, 48. Recuperado em setembro, 10, 2012, acessado em <http://www.ine.pt>
- Instituto Nacional de Estatística, (2012). *A População Estrangeira em Portugal – 2011*. Destaque ad-hoc, Informação à Comunicação Social. Lisboa-Portugal. Recuperado em maio, 17, 2013 , acessado em <http://www.ine.pt>
- Instituto Nacional de Estatística, (2012). *Estimativas de População Residente em Portugal – 2012*. Destaque, Informação à Comunicação Social. Lisboa-Portugal. Recuperado em julho, 10, 2013, acessado em <http://www.ine.pt>
- Lages, M. et al. (2006). *Os imigrantes e a População Portuguesa, Imagens recíprocas. Análise de duas sondagens*. Roberto Carneiro (coord.). Editora: Alto

- Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). Lisboa. Recuperado em julho, 04, 2012, acedido em <http://www.acidi.gov.pt>
- Leiria, I. (s.d.). *Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e ensino*. Recuperado em Julho 09, 2013, acedido em <http://www.aulaintercultural.org>
- Machado, F.L. (1997). *Contornos e Especificidades da Imigração em Portugal*. Sociologia – Problemas e Práticas, 24. Pp. 9-44, Revista do Instituto Universitário de Lisboa. Recuperado em julho, 02, 2012, acedido em <http://www.repositorio-iul.iscte.pt>
- Madeira, A.M; Crispim, M.L (2010). *Contributo da Investigação Linguística Para o Ensino do Português, Língua Não Materna*. In M.H. Ançã (Coord.) & M.J.Grosso (Direção).Educação em Português e Migrações. Lidel: Lisboa – Porto.
- Malheiros, J.M. et al. (2007). *Imigração Brasileira em Portugal*. Jorge Malheiros (Org.). Editora. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). Pdf. Recuperado em junho, 30, 2012, acedido em <http://www.oi.acidi.gov.pt>.
- Malheiros, J.M. & Fonseca, L.(coords.), (2011). *Acesso à Habitação e Problemas Residenciais dos Imigrantes em Portugal*. ACIDI: Lisboa. Recuperado em julho, 03, 2012, acedido em <http://www.oi.acidi.gov.pt>.
- Malheiros, J.M (coord) et al. (2013). *Diagnóstico da População Imigrante em Portugal. Desafios e Potencialidades*. ACIDI: Lisboa. Recuperado em julho, 12, 2013, acedido em <http://www.oi.acidi.gov.pt>
- Martins, C. & Pereira, I. (2011). *Metodologias de Ensino de PL2 à Medida dos Aprendentes*. In Cristina Flores (org.). Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo: Transversalidades II. (pp. 45-65). Edições : Húmus. Universidade do Minho.
- Mateus, M.H.M; Caels, F.; Carvalho,N. (2009). *O Ensino do Português em Contexto Multilíngue – O Que Aprendemos com o Projeto Diversidade Linguística*. In *Medi@ções*, Revista on-line do Instituto Politécnico de Setúbal, 1 (1), pp. 126 -141. Recuperado em agosto, 3, 2013, acedido em <http://mediacoes.esse.ips.pt>
- Matos, I.A. (1997). *Integração Escolar de Minorias Étnicas e de Luso-Descendentes em Situação de retorno*. *Millenium*, Revista do Instituto Politécnico de Viseu,8.

- Ministério da Educação, (2005a).Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador. *Programa para a Integração dos Alunos que Não têm o Português como Língua Materna*. Recuperado em fevereiro, 13, 2012, acedido em www.dgidc.min-edu.pt
- Ministério da Educação, (2005b). Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais : *Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Recuperado em fevereiro, 13, 2012, acedido em www.dgidc.min-edu.pt
- MIPEX III: *Index de Políticas de Integração de Migrantes*.(2011). Migration Policy Group, British Council, Fundação Calouste Gulbenkian. Recuperado em julho, 02, 2012, acedido em <http://www.acidi.gov.pt>
- Moreira, H.(2006). Emigração Portuguesa (Estatísticas Retrospectivas e Reflexões Temáticas). *Revista de Estudos Demográficos*, 38, pp .47-66. Editora : INE, Lisboa-Portugal. Recuperado em outubro, 15, 2012, acedido em <http://www.ine.pt>
- Mota, M.A.C. (1996). *Línguas em Contacto*. In Faria, Pedro, Duarte & Gouveia (org.). Introdução à Linguística Geral e Portuguesa (XI), pp. 505-533. Editorial Caminho: Lisboa.
- Oliveira, A.M. (2010). *Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração*. In M.H. Ançã (Coord.) & M.J.Grosso (Direção).Educação em Português e Migrações. Lidel: Lisboa – Porto.
- Oliveira, A.N; Ferreira, L.; Paiva, Z. & Ançã. M.H. (2010). *Comparação Interlinguística Como Recurso Didático: A Aprendizagem do Português por Ucrânios, Guineenses e Cabo-Verdianos*. In M.H. Ançã (Coord.) & M.J.Grosso (Direção).Educação em Português e Migrações. Lidel: Lisboa – Porto.
- Osório, P. & Fradique, F. (2010). *Aquisição e Aprendizagem do Aspeto Verbal em Falantes de PL2*. In M.H. Ançã (Coord.) & M.J.Grosso (Direção).Educação em Português e Migrações. Lidel: Lisboa – Porto.
- Pedro, A.P; Simões, A.R. & Melo, S. (2007). *“Não Estamos Tão Diferentes”*: Das Representações do Outro às Representações das Práticas com o Outro. O Caso de Duas Professoras numa Associação de Imigrantes. In R. Bizarro

- (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, pp. 137-148. Areal Editores: porto.
- Perista, P. (2004). *Imigrantes do Leste em Portugal: da Migração à Inserção*. Atas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia, Atelier: Migrações e Etnicidades. Universidade do Minho. Recuperado em junho, 29, 2012, acedido em <http://sociologias-com.blogspot.pt>.
- Pinsonneault, A., & Kraemer, K. L. (1993). Survey research methodology in management information systems: An assessment. *Journal of Management Information Systems*, 10, pp. 75-105.
- Pontes, C. (s.d). *Emigração Portuguesa No mundo*. Recuperado em janeiro, 30, 2013, acedido em <http://imigrantes.no.sapo.pt/page6.html>.
- Portella, C. (2001). *Imigrantes da Europa de Leste, in Janus 2001- Atualidade das Migrações*. Editora: Jornal Público & OBSERVARE. Lisboa.
- Rato, H. (2001). *O Impacte Económico da Imigração para Portugal, in Janus 2001- Atualidade das Migrações*. Editora: Jornal Público & OBSERVARE. Lisboa
- Reis, C.A.A. (2007). *Novos Desafios que se Colocam ao Ensino do Português, Entrevista. Noesis, 71, pp.16-21*. Editorial do Ministério da Educação. Recuperado em agosto, 18, 2013, acedido em [www.dge.mec.pt/data/dgicd/Revista **Noesis**/revista/**Noesis**71.pdf](http://www.dge.mec.pt/data/dgicd/Revista_Noesis/revista/Noesis71.pdf)
- Rocha-Trindade, M.B. (1986). *Refluxos Culturais da Emigração Portuguesa Para o Brasil*. *Análise social*, vol. XXII (90), pp.139-156. Recuperado em janeiro, 31, 2013, acedido em <http://analisesocial.ics.ul.pt>
- Rocha-Trindade, M.B. (2001). *História da Imigração em Portugal (II), in Janus 2001- Atualidade das Migrações*. Editora: Jornal Público & OBSERVARE. Lisboa.
- Rosa, M.J.V et al. (2003). *Contributos dos “Imigrantes” na Demografia Portuguesa. O Papel das Populações de Nacionalidade Estrangeira*. Pp.26-33. Editora: ACIME. Lisboa. Acedido em www.oi.acidi.gov.pt
- Rovisco, M.L. (2001). *Panorama Histórico da Emigração Portuguesa, in Janus 2001- Atualidade das Migrações*. Editora: Jornal Público & OBSERVARE. Lisboa.

- Sampieri, Roberto H., Collado, Carlos H., Lucio, Pilar B (1991). Metodologia de la investigacion. Mexico: Mcgraw-hill.
- Santos, V.(2004). O discurso oficial do estado sobre a emigração dos anos 60 a 80 e imigração dos anos 90 à actualidade. Edição: ACIME. Lisboa. Recuperado em fevereiro, 18, 2013, acedido em <http://www.oi.acidi.gov.pt>
- Sérgio, P. (2010). *Crianças da europa de leste face à aprendizagem em português e integração*. In Ançã, M.H(coord.), & Grosso, M.J. (dir.), Educação em português e migrações, pp.133-147. Lisboa : LIDEL.
- Serrão,J. (1970). *Conspecto Histórico da Emigração Portuguesa*. Análise social, vol. XVIII (32), pp.597-617. Recuperado em janeiro, 29, 2013, acedido em analisesocial.ics.ul.pt
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, (2006). Relatório de Atividades 2006, Imigração, Fronteiras e Asilo. Editor: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Oeiras. Recuperado em janeiro, 15, 2013, acedido em <http://sefstat.sef.pt>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, (2007). Relatório de Atividades 2007, Imigração, Fronteiras e Asilo. Editor: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Oeiras. Recuperado em janeiro, 15, 2013, acedido em <http://sefstat.sef.pt>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, (2008). Relatório de Atividades 2008. Editor: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Oeiras. Recuperado em fevereiro, 2013, acedido em <http://sefstat.sef.pt>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, (2010). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2010. Editor: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Oeiras. Recuperado em fevereiro, 20, 2013, acedido em <http://sefstat.sef.pt>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, (2011). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2011. Editor: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Oeiras. Recuperado em fevereiro, 20, 2013, acedido em <http://sefstat.sef.pt>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras,(2012). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo- 2012*. Editor: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Oeiras. Recuperado em julho, 08, 2013, acedido em <http://sefstat.sef.pt>

Serviço de Estrangeiros e Fronteiras,(2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo- 2013*. Editor: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Oeiras. Recuperado em julho, 25, 2014, acedido em <http://sefstat.sef.pt>

Silva, F.A.S.V. (2010). *Multiculturalismo, Socialização e Integração – Os desafios e Contributos do Ensino/Aprendizagem de Uma Língua Não Materna*. Dissertação de mestrado. Faro. Recuperado em agosto, 12, 2013, acedido em <https://sapientia.ualg.pt>

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Pp. 259-276. Lisboa: Universidade Aberta.

Viegas, H. (2007). Formação e Desenvolvimento Organizacional: Os Centros de Formação de Associação de Escolas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-2, pp. 219-232. Recuperado em setembro, 11, 2013, acedido em <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1203/651>

Legislação

Decreto-Lei n.º 34/2003 de 25 de fevereiro. Recuperado em junho, 29, 2012, acedido em <http://www.sef.pt>

Despacho Normativo n.º 7/2006. Recuperado em fevereiro, 13, 2012, acedido em <http://legislacao.min-edu.pt>

Despacho Normativo n.º 12/2011 de 22 de agosto. Recuperado em julho, 18, 2013, acedido em www.dre.pt/pdf2s/2011/08/160000000/3447834479.pdf

Lei Orgânica n.º 2/2006, de 17 de abril. Lei da Nacionalidade. Diário da República – 1ª Série-A, n.º75.

Lei n.º 23/2007, de 4 de julho. Diário da República – 1ª Série- N.º 127.

Ofício Circular “OFCIRC/DGIDC/2011/GD7”, de 10 de agosto. Recuperado em julho, 17, 2013, acedido em www.dgiddc.min-edu.pt

Anexos

Tabelas estatísticas relativas ao nível de ensino, principais profissões e principais municípios de residência das comunidades migrantes mais representativas, instaladas em Portugal.

CABO VERDE

Anexo 1 a

Tabela n.º 1. Nível de ensino

Cabo Verde - Nível de ensino completo da população entre os 15 e os 64 anos		
Total	28167	
Inferior ao básico 3º Ciclo	18592	66,01%
Básico 3º Ciclo	7960	28,26%
Secundário e pós-secundário	544	1,93%
Superior	1071	3,80%

Fonte: INE, 2012. A população estrangeira em Portugal 2011. Adaptado.

Anexo 1 b

Tabela n.º 2. Principais profissões

Cabo Verde - Principais profissões da população empregada		
Total	15873	
Trabalhadores de limpeza em casas particulares e hotéis	5426	34,18%
Trabalhadores qualificados da construção das estruturas básicas	2022	12,74%
Vendedores em lojas	1148	7,23%

Fonte: INE, 2012. A população estrangeira em Portugal 2011. Adaptado.

Anexo 1 c

Tabela n.º 3. Principais municípios de residência

Cabo Verde - Principais municípios de residência		
Total	38895	
Sintra	7231	18,59%
Amadora	6400	16,45%
Loures	2765	7,08%
Lisboa	2644	6,80%
Seixal	2627	6,75%

Fonte: INE, 2012. A população estrangeira em Portugal 2011. Adaptado.

ANGOLA

Anexo 2 a

Tabela n.º 4. Nível de ensino

Angola - Nível de ensino completo da população entre os 15 e os 64 anos		
Total	23035	
Inferior ao básico 3º Ciclo	8357	36,28%
Básico 3º Ciclo	7998	34,72%
Secundário e pós-secundário	4969	21,57%
Superior	1711	7,43%

Fonte: INE, 2012. A população estrangeira em Portugal 2011. Adaptado.

Anexo 2 b

Tabela n.º 5. Principais profissões

Angola - Principais profissões da população empregada		
Total	11399	
Trabalhadores de limpeza em casas hotéis e escritórios	2014	17,67%
Trabalhadores qualificados da construção das estruturas básicas	995	8,73%
Cozinheiro	849	7,45%

Fonte: INE, 2012. A população estrangeira em Portugal 2011. Adaptado.

Anexo 2 c

Tabela n.º 6. Principais municípios de residência

Angola - Principais municípios de residência		
Total	26954	
Sintra	5468	20,29%
Loures	2236	8,30%
Lisboa	1966	7,29%
Odivelas	1737	6,44%
Amadora	1690	6,27%

Fonte: INE, 2012. A população estrangeira em Portugal 2011. Adaptado.

BRASIL

Anexo 3 a

Tabela n.º 7 . Nível de ensino

Brasil - Nível de ensino completo da população entre os 15 e os 64 anos		
Total	93545	
Inferior ao básico 3º Ciclo	24498	26,19%
Básico 3º Ciclo	21812	23,32%
Secundário e pós-secundário	38411	41,06%
Superior	8824	9,43%

Fonte: INE, 2012. A população estrangeira em Portugal 2011. Adaptado.

Anexo 3 b

Tabela n.º 8. Principais profissões

Brasil - Principais profissões da população empregada		
Total	63059	
Trabalhadores de limpeza em casas hotéis e escritórios	10018	15,89%
Vendedores em lojas	6292	9,98%
Cozinheiro	3901	6,19%

Fonte: INE, 2012. A população estrangeira em Portugal 2011. Adaptado.

Anexo 3 c

Tabela n.º 9. Principais municípios de residência

Brasil - Principais municípios de residência		
Total	109787	
Lisboa	10982	10,00%
Sintra	8642	7,87%
Cascais	6723	6,12%
Almada	4598	4,19%
Amadora	4290	3,91%

Fonte: INE, 2012. A população estrangeira em Portugal 2011. Adaptado.

UCRÂNIA

Anexo 4 a

Tabela n.º 10. Nível de ensino

Ucrânia - Nível de ensino completo da população entre os 15 e os 64 anos		
Total	93545	
Inferior ao básico 3º Ciclo	24499	26,19%
Básico 3º Ciclo	21812	23,32%
Secundário e pós-secundário	38411	41,06%
Superior	8824	9,43%

Fonte: INE, 2012. A população estrangeira em Portugal 2011. Adaptado.

Anexo 4 b

Tabela n.º 11. Principais profissões

Ucrânia - Principais profissões da população empregada		
Total	20017	
Trabalhadores de limpeza em casas hotéis e escritórios	3444	17,21%
Trabalhadores qualificados da construção das estruturas básicas	1912	9,55%
Motoristas de veículos pesados e de autocarros	1285	6,42%

Fonte: INE, 2012. A população estrangeira em Portugal 2011. Adaptado.

Anexo 4 c

Tabela n.º 12. Principais municípios de residência

Ucrânia - Principais municípios de residência		
Total	33790	
Sintra	1725	5,11%
Lisboa	1510	4,47%
Albufeira	1193	3,53%
Loulé	1026	3,04%
Leiria	1020	3,02%

Fonte: INE, 2012. A população estrangeira em Portugal 2011. Adaptado.

Anexo 5

Proc. N.º: 2870/2013 | 1



AUTORIZAÇÃO N.º 2952 /2013

I. Do Pedido

Elsa Cristina Marques de Oliveira, no âmbito da sua Tese de Mestrado, notificou à CNPD um tratamento de dados pessoais com a finalidade de realizar um estudo observacional sobre o ensino em turmas multilingues.

O estudo pretende recolher informações de professores do ensino básico que lecionem em turmas com alunos de língua nativa estrangeira. Para a seleção da amostra de professores será solicitada a colaboração de Centros de Formação associados às escolas do distrito de Viseu.

O estudo será constituído por uma fase quantitativa e uma fase qualitativa. Na primeira fase, serão enviados *e-mails* pelos centros de formação aos professores associados com uma explicação do estudo e uma hiperligação para um questionário *on-line*. Os professores que aceitem participar no estudo preenchem o questionário que é anónimo.

Contudo, para a participação na segunda fase do estudo, aos professores que demonstrem interesse em cooperar na investigação, é pedido um endereço eletrónico para que a investigadora combine *a posteriori* a marcação da entrevista. Neste caso, o questionário deixa de ser anónimo.

Relativamente à segunda fase do estudo, as entrevistas serão gravadas em formato áudio, para posterior transcrição.

A investigadora recolhe o consentimento informado dos participantes no início da entrevista, que o conservará em local de acesso reservado.

Os destinatários serão ainda informados sobre a natureza facultativa da sua participação e garantida confidencialidade no tratamento.



II. Da Análise

Porque em grande parte referentes à vida privada, os dados recolhidos pela requerente têm a natureza de sensíveis, razão pela qual o respetivo tratamento só pode basear-se no consentimento expresso, esclarecido e livre dos titulares dos dados, ou dos seus legais representantes nos termos do disposto no n.º 2 do artigo 7.º da Lei n.º 67/98, de 26 de outubro (Lei de Protecção de Dados - LPD).

Por esta razão é necessário o «consentimento expresso do titular», entendendo-se por consentimento qualquer manifestação de vontade, livre, específica e informada, nos termos da qual o titular aceita que os seus dados sejam objeto de tratamento, o qual deve ser obtido através de uma “declaração de consentimento informado” onde seja utilizada uma linguagem clara e acessível.

Nos termos do artigo 10.º da LPD, a declaração de consentimento tem de conter a identificação do responsável pelo tratamento e a finalidade do tratamento, devendo ainda conter informação sobre a existência e as condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular.

Os titulares dos dados, de acordo com a declaração de consentimento informado junta aos autos, apõem as suas assinaturas na mesma, deste modo satisfazendo as exigências legais.

O fundamento de legitimidade é o consentimento dos titulares dos dados.

A informação tratada é recolhida de forma lícita (cfr. alínea a) do n.º 1 do artigo 5.º da LPD), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cfr. alínea b) do mesmo artigo).

III. Da Conclusão

Em face do exposto, a Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) autoriza o tratamento de dados pessoais *supra* apreciado, nos termos do n.º 2 do artigo 7.º, da



alínea a) do n.º1 do artigo 28.º e do n.º 1 do artigo 30.º da LPD, consignando-se o seguinte:

Responsável pelo tratamento: Elsa Cristina Marques de Oliveira

Finalidade: Estudo observacional sobre o ensino em turmas multilingues.

Categoria de Dados pessoais tratados:

- nos questionários: sexo, idade, habilitações académicas, área, situação profissional, grupo de recrutamento, concelho onde exerce funções, quantificação do número de alunos cuja língua materna não seja o Português, quantificação do maior número deste tipo de alunos na mesma turma e das nacionalidades envolvidas, a sua inserção por grupos de proficiência linguística, apoio de professor de Português, opinião sobre o apoio de Português como língua não materna, dificuldades e estratégias de atuação;
- na entrevista: dados sociodemográficos (género, idade, ano de escolaridade), formação profissional, destacar dificuldades e estratégias em contexto de ensino multilingue, conhecer o processo de ensino a alunos de origem estrangeira, avaliação da entrevista pelo entrevistado e voz.

Entidades a quem podem ser comunicados: Não há.

Formas de exercício do direito de acesso e retificação: Junto da responsável pelo tratamento.

Interconexões de tratamentos: Não há.

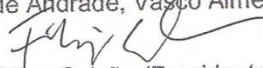
Transferências de dados para países terceiros: Não há

Prazo de conservação: Os dados pessoais deverão ser destruídos um mês após a defesa da Tese. As gravações das entrevistas devem ser destruídas imediatamente após a sua transcrição.

Da presente Autorização decorrem obrigações que o responsável deve cumprir. Deve, igualmente, dar conhecimento dessas condições a todos os intervenientes no circuito de informação.

Lisboa, 09 de abril de 2013

Ana Roque, Helena Delgado António, Carlos Campos Lobo, Luís Barroso, Luís Paiva de Andrade, Vasco Almeida (Relator)


Filipa Calvão (Presidente)

Anexo 6

Questionário às escolas



Instituto politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de viseu

Mestrado em Didática do Português

Inquérito acerca dos alunos de origem estrangeira - Ano letivo 2011/2012

Esta investigação tem como objetivos:

- i) Enumerar a diversidade linguística presente na comunidade escolar do ensino básico da região de Viseu, com predominância de amostragem no seu lado mais ocidental;
- ii) Analisar as dificuldades sentidas pelos docentes daquele nível de ensino, em contexto de sala de aula, com turmas multilingues;
- iii) Analisar estratégias de atuação utilizadas para melhorar a situação de ensino-aprendizagem de alunos de origem estrangeira, cuja língua materna não é o português;

Agrupamento Escolas/Escola

País de origem	Ano de escolaridade								
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Africa do Sul									
Alemanha									
Andorra									
Angola									
Bélgica									
Bielorrússia									
Brasil									
Bulgária									
Butão									
Cabo Verde									
Canadá									
China									

Colômbia										
Equador										
Espanha										
França										
Guiné-Bissau										
Holanda										
Índia										
Itália										
Luxemburgo										
Marrocos										
Moçambique										
Moldávia										
Noruega										
Qatar										
Reino Unido										
Roménia										
Ruanda										
Rússia										
S. Tomé Príncipe										
Síria										
Suazilândia										
Suíça										
Ucrânia										
Uruguai										
USA										
Usbequistão										
Venezuela										
Países e Territórios Ignorados										
Total	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Anexo 7

Inquérito por questionário online a professores

O ensino em turmas multilingues

O presente questionário insere-se numa investigação a realizar no âmbito de uma dissertação de mestrado em Didática de Português, na Escola Superior de Educação de Viseu, na área do Português como Língua Não Materna (PLNM).

Os dados recolhidos são anónimos, destinando-se ao tratamento estatístico e descritivo para o estudo referido.

O questionário, que leva cerca de 10 minutos a preencher, é constituído por 3 partes:

A 1ª parte destina-se a recolher informação de contexto relativa aos professores;

A 2ª recolhe informação acerca dos alunos de origem estrangeira e serve para enumerar a diversidade linguística presente na comunidade escolar;

A 3ª parte recolhe dados com o objetivo de analisar as dificuldades sentidas pelos docentes e respetivas estratégias de atuação;

O inquérito foi autorizado pela CNPD - 2952/2013 e pela Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar, autorização nº. 0345800001.

Agradeço a sua disponibilidade, sem a qual não poderia levar por diante este estudo.

NOTA: Após o preenchimento deverá clicar no botão "enviar" (no fundo da página), pois só assim as suas respostas serão submetidas.

*Obrigatório

I - Contexto

1.1 - Sexo *

Selecionar ▼

1.2 - Idade *

Selecionar ▼

1.3 - Habilitações académicas *

Selecionar ▼

Área das habilitações académicas *

2.1 - Situação profissional *

Quadro de Agrupamento/Escola

Quadro de Zona Pedagógica

Contrato a termo certo

Outra:

2.2 - Grupo de recrutamento *

Selecione ▼

2.3 - Concelho onde exerce funções *

Selecione ▼

II - A diversidade de alunos de origem estrangeira

3.1 - Quantos alunos com o português como língua não materna teve no conjunto das suas turmas? *

Selecione ▼

3.2 - Quantos alunos com o português como língua não materna teve na turma onde estiveram em maior número? *

Selecione ▼

3.3 - Que nacionalidades estiveram representadas no conjunto das suas turmas? *

3.4 - Os alunos indicados foram inseridos em grupos de nível de proficiência linguística? *

Selecione ▼

Nº de alunos inseridos no grupo de Iniciação (A1, A2)

Nº de alunos inseridos no grupo Intermédio (B1)

Nº de alunos inseridos no grupo Avançado (B2, C1)

3.5 - Se respondeu não em 3.4, usufruiu do apoio de um Professor de Português Língua Não Materna? *

Selecione ▼

3.6 - Caso tenha respondido sim em 3.5, refira se o número de horas de apoio de PLNM foram suficientes.

Com base numa escala em que: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

Selecione ▼

3.7 - Se as considerou insuficientes, ainda assim, considera que as que existiram tiveram eficácia?

Com base numa escala em que: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

Selecione ▼

III - Dificuldades e estratégias de atuação

4.1 - Foi a primeira vez que trabalhou com turmas plurilingues? *

Selecione ▼

4.2 - Se respondeu Não, indique o número de anos de experiência neste contexto.

Selecione ▼

5.1 - Em média a proficiência linguística dos seus alunos, em língua portuguesa, permitiu-lhes estabelecer um nível de comunicação satisfatório. Classifique-o. *

Com base numa escala em que: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

Selecione ▼

5.2 - Se selecionou 4 ou 5 na questão anterior, indique a forma como o aluno adquiriu a competência em língua portuguesa:

6 - Assinale a(s) competência(s) da língua portuguesa em que, na sua perspetiva, as dificuldades dos alunos não nacionais foram mais evidentes. *

Compreensão oral

Produção oral

Leitura

Produção escrita

Outra:

7.1 - Enquanto docente de turmas multilingues, assinale as suas principais dificuldades em contexto de sala de aula. *

Assinale apenas as que considera mais importantes

- Comunicação
- Falta de material didático
- Motivação do aluno
- Promoção da integração
- Conhecimento da cultura de origem
- Inexperiência neste contexto de ensino
- Outra:

7.2 - Enquanto docente de turmas multilingues, assinale o(s) domínio(s) da língua portuguesa em que a sua prática letiva mais incide. *

Selecione apenas os domínios mais críticos

- Fonética ou fonologia
- Ortografia
- Morfologia
- Sintaxe
- Léxico
- Semântica
- Pragmática
- Outra:

8 - A que estratégias recorre para auxiliar estes alunos? *

Assinale apenas as que considera mais importantes

- Tradução
- Repetição
- Material didático adaptado
- Glossário temático
- Dicionário ilustrado
- Linguagem gestual
- Linguagem intermédia
- Software educativo
- Outra:

Na internet

- Jogos interativos
- Biblioteca de livros digitais
- Outra:

9.1 - Em média como avalia o sucesso dos seus alunos de origem estrangeira ? *

Selecione ▼

9.2 - A que fatores atribui o sucesso daqueles alunos?

10.1 - Se teve acesso a algum tipo de formação na área do Português para falantes não nativos, assinale os temas. *

- Não tive formação
- Linguística do Português
- Aprendizagem e ensino de PLNM
- Avaliação das aprendizagens dos alunos
- Formação em educação inter ou multicultural
- Outra:

10.2 - A formação foi importante para a minha evolução profissional. Classifique a afirmação .

Com base numa escala em que: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

Selecione ▼

10.3 - A formação contribuiu para o desenho de um conjunto de estratégias de atuação mais diversificado e eficiente.

Selecione a opção com base numa escala em que: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Não concordo nem discordo; 4 - Concordo; 5 - Concordo totalmente.

Selecione ▼

11.1 - Considerando que este contexto educativo multicultural comporta algumas vantagens, refira as que merecem realce:

11.2 - Se reconhece a existência de algumas desvantagens neste contexto, enumere-as:

12 - Caso pretenda acrescentar alguma informação não solicitada, por favor indique-a:

Fim do inquérito

Estaria disponível para participar numa entrevista presencial acerca do tema? Em caso afirmativo insira o seu endereço de email na caixa em baixo

Enviar

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários Google.

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

Anexo 8

Guião de entrevista a professores

Guião da entrevista semiestruturada a professores do ensino básico

(1º, 2º e 3º ciclo)

Tema:

Português Língua Não Materna – Ensino em turmas multilingues

Objetivos da entrevista :

- Analisar as dificuldades sentidas pelos professores do ensino básico, em contexto de sala de aula, com turmas multilingues e respetivas estratégias de atuação.

Tempo estimado da entrevista: 20 a 30 minutos

Data da recolha dos dados: Mês de Maio

Momentos / secções	Objetivos específicos	Questões
1º momento <u>Legitimar a entrevista</u> <u>Motivar o entrevistado</u>	Informar o entrevistado dos objetivos e finalidades da entrevista Realçar a importância da colaboração disponibilizada Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas Obter a autorização para a gravação da entrevista	Assinatura da declaração de consentimento.

2º momento	Caracterizar o perfil do entrevistado. Situá-lo na carreira docente assim como conhecer o nível de experiência no contexto em estudo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que funções desempenha no sistema de ensino? 2. Há quanto tempo desempenha essas funções? 3. Que experiência possui em matéria de ensino a alunos cuja língua materna não é o português?
3º momento	<p>Conhecer a formação dos professores na área</p> <p>Destacar os obstáculos a ultrapassar e conhecer estratégias de resolução</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Considerando o contexto de ensino multilíngue onde se integrou, de que forma é que procurou preparar-se para trabalhar com alunos não nacionais? Fez formação? Pesquisa...? 5. Quais foram as maiores dificuldades que sentiu ao trabalhar com este público? 6. A que estratégias é que recorreu para fazer face a essas dificuldades? 7. Teve acesso a algum tipo de apoio? Socioeducativo? Professor de PLNM? Outro?
4º momento	Conhecer o processo de ensino de alunos de origem estrangeira .	<ol style="list-style-type: none"> 8. No tocante à metodologia de ensino, estes alunos proporcionaram-lhe um desafio maior do que os alunos nacionais? Em que aspetos? 9. E quanto ao processo de aprendizagem, notou diferenças? 10. Destaca alguma característica em especial sobre os alunos oriundos de outros países?
5º momento	Feedback do entrevistado acerca do tema em análise	<ol style="list-style-type: none"> 11. É uma experiência que gostaria de repetir? Porquê? 12. Gostaria de acrescentar alguma informação que não foi incluída nesta entrevista?
6º momento	Agradecimento final	

Anexo 9

Declaração de consentimento para a realização de entrevista

Declaração de consentimento

Solicitamos a sua participação no estudo sobre o ensino em turmas multilingues. O mesmo tem por objetivos principais i) Enumerar a diversidade linguística presente na comunidade escolar do ensino básico da região de Viseu, com predominância de amostragem no seu lado mais ocidental; ii) Analisar as dificuldades sentidas pelos docentes daquele nível de ensino, em contexto de sala de aula, com turmas multilingues; iii) Inventariar estratégias de atuação utilizadas para melhorar a situação de ensino-aprendizagem de alunos de origem estrangeira, cuja língua materna não é o português.

Esta participação será voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista em qualquer momento.

Para assegurar o rigor da análise de dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista.

Tudo o que disser será estritamente confidencial, pois os resultados serão codificados.

Aceito participar nesta entrevista e autorizo a respetiva gravação.

Data: ___/___/___

Assinatura da investigadora: _____

Assinatura do participante: _____

“Ensino em turmas multilingues”

Investigadora: -Que funções desempenha no sistema de ensino?

Entrevistado: - Sou professora, sou coordenadora de Francês, sou membro do Conselho Geral Transitório, membro do Regulamento Interno. Faço parte do Projeto “...”, que é um projeto que leva alunos ao estrangeiro de dois em dois anos.

Investigadora: Desempenha essas funções há muito tempo?

Entrevistado: Já desempenhei nesta escola muitas funções. Já fui vice-presidente do Conselho Diretivo durante seis anos, já tive outras funções...

Investigadora : E em matéria de experiência com o Português Língua Não Materna (PLNM)?

Entrevistado: Sou professora de Português e Francês, sempre dei apoio e comecei a ter a experiência de PLNM, salvo o erro, há seis, sete anos. Isto porque dentro do Quadro Europeu de Referência, nós professores de Português, enquanto somos de clássicas, eu sou de Português/Francês, a minha licenciatura base é Português/Francês, tirei na Faculdade de Letras de Coimbra e o objetivo é fazer a aproximação do Português, Português em língua estrangeira. Quando nós somos professores de Português e simultaneamente professores de uma língua estrangeira, temos ao nível da proficiência, ao nível da aprendizagem das metodologias, das estratégias, uma estratégia diferente do que propriamente o professor de clássicas. Porquê? Porque o PLNM é uma área que pretende essencialmente levar o falante a comunicar, a fazer-se entender. Portanto, muitas vezes, nós quando começamos no início do apoio ou no início da aprendizagem do ensino do PLNM, começamos exatamente por ajudar o aluno a entender e a fazer-se entender. Não propriamente ajudar o aluno a perceber e a estar à vontade na língua materna, porque para eles o Português não é uma língua materna é uma língua estrangeira. Por conseguinte o professor de língua tem que fazer esta aproximação e tem que fazer esta diferenciação entre o que é um emissor, o que é um recetor, o que é a mensagem, qual é a mensagem, como é que ela pode ser entendida, como é que ela é captada e portanto temos de saber qual é a metodologia, qual é a estratégia. Por vezes até começamos... por exemplo, o aluno não sabe praticamente português, também tive casos desses, o que fazemos? Pomos o aluno a identificar o seu próprio bilhete de

identidade. Aí encontra o quê? Data de nascimento, encontra o nome, o apelido, o país e portanto às vezes é a nossa base. Nós sabemos que a língua funciona em espiral e portanto temos que lhe dar a base e não podemos querer que o aluno saiba como construir um texto se ele não sabe construir o texto no seu essencial.

Investigadora: Poderá haver “pontes” entre a língua materna do aluno e a língua de contacto?

Entrevistado: Tem que haver! Aliás a competência comunicativa constrói-se nessa ponte de entendimento entre o falante que sabe qual é a funcionalidade da língua e que estabelece ele próprio as pontes. Portanto, quem é que lhe vai dar a ferramenta? É o professor !

Investigadora: Considerando o contexto multilingue onde se integra, de que forma é que procurou preparar-se para trabalhar com alunos não nacionais? Sei que tem formação em Línguas. Teve outro tipo de formação, além da formação inicial?

Entrevistado: Relativamente a isso, acho que o professor é acima de tudo um estudioso. E mal vai ao professor quando acha que a sua formação de base é a ferramenta *sine qua non* , absoluta e indispensável para fazer tudo. Não quer dizer que o professor precise de fazer...aliás eu fiz orientação de estágio na (...) durante oito anos, acompanhei o ano probatório, fiz formação na área de supervisão, tenho uma pós-graduação em Administração Escolar e portanto eu acho que o professor, não só nas didáticas , mas nas diferentes componentes tem de ser alguém que está disposto a aprender, fazendo. E não me parece que seja uma formação de base, uma formação científica feita, outra vez, numa instituição que seja aquela que é determinante e essencial para levar o professor a fazer mais e diferente. Porque eu acho que o professor tem que ser alguém que vai construindo os seus próprios materiais, vai fazendo uma introspeção e fazendo uma análise daquilo que sabe fazer e daquilo que não sabe fazer e portanto vai procurando a sua formação... dentro das ofertas... aquilo que melhor se adequa áquilo que necessita e portanto, nesse sentido, tenho procurado fazer formação... A mais-valia é quando eu acho que uma área ou uma formação que me interessa e vou buscá-la. Portanto, eu discordo um bocadinho da formação...mais formação, só porque é formação, só porque é uma instituição superior.

Investigadora: A pesquisa será então mais interessante?

Entrevistado: Eu acho!

Investigadora: Quais foram as maiores dificuldades que sentiu ao trabalhar com este público?

Entrevistado: Não posso dizer que tive dificuldades, porque acho que aprendi muito com os alunos estrangeiros, na medida em que, ao ensinar aprendi. Porquê? Porque para além de ir ao encontro das suas dificuldades, ir colmatando as dificuldades do aluno...implementando estratégias através de atividades variadas, fui construindo materiais e fui verificando quais os materiais que eram mais eficazes e porque fui fazendo esta prática ao longo do tempo. Com outro colega...não trabalho sozinha...aliás chegámos a trabalhar oito colegas...neste momento trabalhamos só dois e todas as semanas nós articulamos o que estamos a fazer e como é que está a resultar, o que é que está a acontecer. Eu penso que esta partilha do trabalhar e do fazer, do concluir como fazer e de fazer diferente, e do implementar e de ver os resultados dos alunos e a satisfação que os alunos têm quando têm bons resultados, acho que é essa a nossa grande vitória.

Investigadora: Antes de ter sido professora de PLNM teve apoio de algum outro professor nas suas turmas quando teve alunos de outras origens?

Entrevistado: Não, nunca tive apoio.

Investigadora: Foi sempre a colega que trabalhou com estes alunos?

Entrevistado: Sim.

Investigadora: No tocante à metodologia, já ouvi um pouco acerca da sua estratégia. Estes alunos proporcionaram-lhe um desafio maior do que os alunos nacionais? Ou nem por isso?

Entrevistado: É diferente, porque enquanto nós trabalhamos com uma turma, e eu tenho turmas com vinte e oito alunos, quando trabalhamos com uma turma de vinte e oito alunos temos a dimensão do que é uma turma na sua diversidade porque estamos a falar não para a turma, mas para cada aluno individualmente e basta que um aluno não siga o nosso ritmo de trabalho, nós temos que ir ao encontro dele. Com uma turma mais reduzida que é o caso dos alunos de PLNM, que são quatro ou cinco, é-nos sempre muito mais fácil fazer um trabalho mais próximo do aluno, indo assim de encontro àquilo que ele precisa saber. Como habitualmente preparo mais os alunos do

oitavo e nono ano, principalmente aqueles que vão fazer exame, é gratificante verificar que não só os ensino a nível dos conteúdos gramaticais, dos conteúdos curriculares, mas também, às vezes é preciso fazer a ponte entre aquilo que eles não deram porque no sistema de ensino deles não deram determinado conteúdo gramatical. Mas cá também não deram porque foi dado na escola primária e estas pontes são as pontes que nós temos de fazer sempre porque é muito fácil dizer (e alguns professores dizem nos conselhos de turma) “Ah, ele não sabe!”. Agora também nós temos que questionar se alguém lhe ensinou aquele conteúdo, se alguém teve a preocupação de saber que conteúdos é que ele já aprendeu e quais foram os conteúdos que ele não aprendeu, porque o aluno não tem que saber quais os conteúdos que são essenciais. Somos nós ! Daí os objetivos, daí as metodologias, etc.

Investigadora: Portanto, o saltar de etapas não é vantajoso nem para os alunos nacionais nem para os estrangeiros...

Entrevistado: Neste caso para ninguém...

Investigadora: Quanto ao processo de aprendizagem destes alunos , notou diferenças face aos alunos nacionais?

Entrevistado: Eles próprios, muitas vezes, vão fazendo a ponte. Estou a lembrar-me de um aluno que tive, que era oriundo da Alemanha e que dizia que cá o aluno podia trabalhar ou não trabalhar, fazia o trabalho de casa ou não, não era castigado. Se fosse na Alemanha, quando era questionado sobre o trabalho de casa, se não o fizesse, o pai era sancionado e tinha que o vir buscar à escola. Portanto, nós vamos fazendo a ponte entre os vários sistemas de ensino.

Investigadora: Quais foram, no seu entendimento as estratégias que globalmente produziram melhores resultados junto destes alunos?

Entrevistado: Cada aluno é um caso. Cada aluno tem um percurso. Cada aluno tem as suas dificuldades e aquilo que é, digamos, a receita para uns pode não ser a receita para outros...

Investigadora: Relativamente aos materiais concebidos, eles também se adequam a cada caso?

Entrevistado: Em relação aos materiais, nós também vamos adequando os materiais em função daquilo que é o diagnóstico de cada aluno. Porque estes, como lhe dizia

há pouco, nós trabalhamos em grupos muito mais restritos, temos sempre a preocupação de fazer o perfil do aluno, de fazer o diagnóstico para ver o que é que ele precisa que nós lhe possamos dar. Portanto não há, digamos assim, uma estratégia que é aquela que funciona , porque nem nas turmas grandes, não há.

Investigadora: Faz ideia de quantos alunos estrangeiros há neste agrupamento?

Entrevistado: Neste momento há muitos alunos estrangeiros, mas que já estão numa fase de ..., já estão num nível de proficiência B2, isto é, são alunos que já não estão a ser apoiados através do despacho 7 e portanto já têm um percurso autónomo, até porque, estes por exemplo que estão aqui connosco, vão fazer exame a nível nacional porque estão exatamente no B2. Há alguns alunos, ao nível do primeiro ciclo, não lhe sei precisar quantos, mas à volta de dez. Os que temos aqui serão também à volta de dez, mas já estão todos no B2, portanto já estão todos integrados, deixaram de pertencer ao Português propriamente dito Língua Não Materna.

Investigadora: É uma experiência que aprecia?

Entrevistado: Gosto particularmente. Acho que é um desafio, porque acho que a escola é uma escola inclusiva e quando nós trabalhamos com alunos de diferentes proveniências, com diferentes níveis de ensino, com diferentes dificuldades, temos a noção de que estamos num grande desafio e portanto precisamos de responder de forma assertiva a cada um deles, porque eles estão a precisar de nós.

Investigadora: Gostaria de acrescentar alguma informação, que considere útil, a esta entrevista?

Entrevistado: Não. Bom trabalho.

Investigadora: Agradeço a sua colaboração.

“Ensino em turmas multilingues”

Investigadora: Que funções desempenha no sistema de ensino?

Entrevistado: (...) sou professora de português e de história no agrupamento de escolas de (...).

Investigadora: No tocante ao PLNM, que experiência é que possui?

Entrevistado: A experiência verdadeira, porque ao longo dos anos vamos tendo alunos, filhos de emigrantes, que falam mal português, porque toda a gente sabe que nos países para onde emigram, em casa em vez de falarem português, falam a língua do país, mas vão falando português. A experiência que eu posso relatar e que me deu mais trabalho, bastante mais trabalho, mas que também foi muito compensadora, ocorreu há seis anos. Recebi um aluno ucraniano, no quinto ano que não dizia rigorosamente nada ... ou muito pouco. Fui professora dele de português e diretora de turma. Ainda bem que era diretora de turma dele porque eu não sabia nada. Não tinha formação nenhuma para dar aulas a um aluno de PLNM. Na altura não havia a disciplina em separado, ele era o único da turma. E então onde é que eu fui “beber”? Fui “beber” a Aveiro ao LALE e ao LEIP, porque sabia que havia gente nestes dois laboratórios a investigar e a fazer estudos de doutoramento sobre o assunto e algumas colegas ajudaram-me imenso. Fui também “beber” ao ILTEC que tinha uma série de materiais disponíveis. Também segui o Quadro Comum de Referência para as Línguas. Fiz no início o teste de proficiência linguística, claro que, inútil será dizer que ele estava no nível base. Ele dizia muito pouca coisa em português. Era um aluno muito inteligente.

Como professora de português fiz as adaptações que tinha de fazer. Na minha escola, no final de cada período há uma ficha de registo com todas as competências de cada disciplina. Houve necessidade de a alterar toda, teve de ir a Conselho Pedagógico para ser reformulada com as competências das disciplinas para aquele aluno. Fiz um trabalho interdisciplinar porque como diretora de turma consegui fazer isso...e mesmo nas disciplinas que não eram português, o importante era que os conteúdos da disciplina fossem linguisticamente acessíveis ao aluno. Foi neste sentido que o

trabalho foi desenvolvido. Pesquisei bastante, comprei uma série de manuais com fichas e foi assim que no final do sexto ano ele mudou de nível de proficiência. Passou para o nível B, em termos de oralidade. Em termos de escrita, ainda não estava bem no B.

Investigadora: Então a oralidade foi adquirida com maior facilidade?

Entrevistado: Foi, foi...

Investigadora: Como é que comunicavam?

Entrevistado: Às vezes por gestos...os miúdos ajudaram imenso, os colegas ajudaram imenso. A mãe também . A mãe deste miúdo já estava em (...) há uns anos e foi buscá-lo no início das férias escolares para que o miúdo andasse na rua a conviver com os miúdos. E a mãe combinou comigo que em casa só iria falar português. É claro que o português dela não era correto, mas só falava em português com ele, nem o deixava falar ucraniano.

Investigadora: A mãe possuía um domínio da língua portuguesa superior ao do filho?

Entrevistado: Sim, muito. Já cá estava há alguns anos.

Investigadora: O menino veio depois?

Entrevistado : Sim , veio depois. Ela foi buscá-lo no início das férias, por isso o miúdo já tinha tido, pelo menos dois meses de convívio na rua com os colegas.

Investigadora: Isso ajudou?

Entrevistado : Sim, ajudou bastante. Quando o recebi, ele estava na secretaria e ela estava a matriculá-lo e alguém me disse : “ - Olha, este menino vai para ti, para a tua direção de turma, é ucraniano...” E eu cheguei perto dele e perguntei-lhe: “- Então falas bem português?” e ele ficou a olhar para mim, então perguntei : “- Falas inglês?” e ele respondeu : “- maich ó menoch”. Pouco mais dizia do que isto! Mas era um miúdo com muita capacidade. Lembro-me de um episódio muito engraçado, no quinto ano...ele tinha uma capacidade enorme na matemática, tinha um cálculo mental e um raciocínio como eu nunca vi e estávamos na aula de estudo acompanhado (ainda existia na altura)...e a colega de matemática passou um exercício que falava sobre algo relacionado com a água salgada. E o xxxx não avançava, olhava para o exercício e não avançava. Ela achava que era esquisito ele não avançar porque o exercício era

muito fácil. Ele olhou para ela e perguntou-lhe o que era água salgada. Havia determinados conceitos que nós não nos apercebíamos que ele não sabia, mas não sabia mesmo...

Investigadora: Não os sabia reconhecer em português?

Entrevistado : Não sabia o significado.

Investigadora: E depois de ele entender...ele possuía o significado do conceito na língua materna dele ou não?

Entrevistado : Possuía. Mas era difícil !!! Ele não falava nada de inglês, ele aprendeu o inglês cá...

Investigadora: Não havia uma língua intermédia?

Entrevistado: Não havia uma língua intermédia. Para ele perceber o nome das disciplinas, fiz-lhe uns indicadores para os livros e para os cadernos, em que ele me escrevia em ucraniano e eu escrevia em português : matemática, ciências, português...e era assim.

Investigadora: Quanto tempo é que ele demorou a conseguir comunicar razoavelmente, de forma a que se pudessem entender um ao outro?

Entrevistado: No final do segundo período, ele já estava a comunicar bem.

Investigadora: Foi rápido.

Entrevistado: Foi! Não deu muito trabalho. Mas também pela persistência dele e pela persistência da mãe. Houve um apoio...e o conselho de turma colaborou bastante. Ele tinha glossários em cada disciplina. Ele começou por ter glossários com imagens, mesmo nas ciências, reunia com a professora da disciplina e arranjava imagens e fizemos um glossário juntas. Depois já passou a ter um glossário com as palavras, o que lhe permitia transformar as imagens em palavras.

Investigadora: Para além da pesquisa que referiu ter feito, houve algum tipo de formação nesta área?

Entrevistado: Não. Foi autoformação e pesquisa.

Investigadora: Para além das dificuldades de comunicação, sentiu mais algumas?

Entrevistado: Não. Foi só a comunicação!

Investigadora: Teve acesso a algum tipo de apoio? Apoio socioeducativo? PLNM?

Entrevistado: Tive. Tive uma colega do terceiro ciclo. Já tínhamos um aluno do PLNM no terceiro ciclo, ucraniano também, mas que já tinha feito pelo menos dois anos de primeiro ciclo cá. E essa colega dava apoio a esse miúdo. Entretanto, este também entrou para o apoio, nessa altura ainda era permitido, e tinha algumas horas de apoio em que ela lhe dava um apoio, quase transversal a todas as disciplinas, para que o objetivo fosse cumprido.

Investigadora: No tocante à metodologia de ensino, já aqui avançou algumas das estratégias. Houve mais alguma para além dos glossários ?

Entrevistado: As aulas eram individualizadas. Tinha-o a ele de um lado e tinha a turma toda de um outro.

Investigadora: As turmas eram numerosas na altura?

Entrevistado: Tinha vinte e cinco. Era complicado. Mas os miúdos ajudaram bastante. A turma era muito unida e ele tinha sempre do lado dele um bom aluno, que tinha a paciência para estar ali a ajudar

Investigadora: Ele aceitou bem essa ajuda?

Entrevistado: Muito, muito bem.

Investigadora: Este aluno proporcionou-lhe, em termos de ensino, um desafio maior do que os alunos nacionais ?

Entrevistado: Muito maior, muito maior. Este aluno proporcionou-me um desafio enorme, porque eu não sabia como lidar com ele. Eu entrei em pânico. Foram muitas horas de noite a pesquisar e a preparar materiais para ele. Mas depois, quando acabou o sexto ano, foi para uma escola secundária e aí foi um bocadinho uma desilusão porque o miúdo não foi apoiado como devia ser. Ele efetivamente tinha apoio a português, que era o que a lei permitia, mas depois ele começou a tirar negativas (e ainda pedi ajuda a uma das minhas filhas porque a mãe veio falar comigo), quando ele era um aluno de ótimas notas. Claro que dentro dos objetivos dele e das competências que nós queríamos que ele desenvolvesse. Ele não podia ter as competências de um outro aluno qualquer. Não foi feito esse trabalho e o miúdo, na

disciplina de físico-química, em que se falava dos vulcões no início do sétimo ano, o miúdo não percebia rigorosamente nada do que o professor dizia. A mãe pediu-me ajuda e eu não tinha grandes conhecimentos sobre a matéria, a não ser que fosse ler um livro, e então a minha filha mais nova deu-lhe algumas explicações. Ela só dizia : “- Ó mãe, ele percebe tudo, desde que eu lhe diga o que é um vulcão, o que é ...desde que eu lhe *traduza* algumas palavras...”

Investigadora: Os significados faziam-lhe falta...

Entrevistado: Os significados, pois, porque esse apoio não lhe foi dado!

Investigadora: Não houve, então, continuidade do trabalho desenvolvido no 2.º ciclo ?

Entrevistado: Não, a nível do conselho de turma, não! Ele tinha apoio, efetivamente, em PLNM. Fui falar com o diretor da escola secundária que garantiu que estava a cumprir a lei , garantindo o apoio a PLNM. Mas só tinha apoio em português, não tinha apoio às outras disciplinas. Não havia aquela preocupação de lhe explicar os significados, os tais conteúdos que tinham de ser linguisticamente acessíveis...e o miúdo perdeu-se...neste momento está num curso profissional. Eu acho que o miúdo poderia ir muito longe

Investigadora: E em termos de aprendizagem, ele era diferente dos alunos nacionais?

Entrevistado: Era. Porque era muito persistente. Eu acho que na Ucrânia, eles têm um regime muito autoritário, em termos de escola. Eu lembro-me de o xxxx se levantar, por uma ou duas vezes no princípio, quando alguém entrava na minha sala...

Investigadora: Por respeito ?

Entrevistado: Sim. Houve uma altura em que não houve aulas porque houve o “Festival da Canção” e expliquei-lhe que não ia haver aulas e ele disse-me “- Então e sábado?” ao que lhe respondi “Sábado? Sábado, não!”. O miúdo argumentou que tínhamos de ter aquelas horas, compensá-las. E disse-lhe que não. Tratava-se de uma atividade da escola. E aí uma colega minha (estávamos numa aula de estudo acompanhado) perguntou-lhe se na Ucrânia não havia dias em que não tinham aulas. E ele dizia que havia... quando estavam menos vinte e cinco graus.

Investigadora: Tem de haver um motivo muito forte, então...para não haver aulas.

Entrevistado: É. Houve outras estratégias que eu tinha de utilizar, porque era um miúdo com uma cultura completamente diferente da nossa. Era um miúdo que tinha de ser integrado na turma e os miúdos foram impecáveis com ele. Mas houve uma altura em que tive um problemzinho. Tive de explicar aos alunos porque é que ia fazer uma festa de anos ao xxxx e não fazia aos outros vinte e quatro. Como resolvi fazer uma festa de anos ao xxxx, chamei a mãe, ele fez anos logo no início do ano letivo, foi em outubro. E fiz a festa de anos na escola. Expliquei aos alunos e eles aceitaram perfeitamente.

Investigadora: Que explicação deu?

Entrevistado: Foi que tinha de o integrar. Era um aluno diferente...

Investigadora: Foi por uma questão de integração?

Entrevistado: Foi por uma questão de integração.

Investigadora: Das estratégias que aplicou, qual foi aquela ou aquelas, que de um modo global, resultaram melhor?

Entrevistado: O glossário resultou muito bem. Tinha testes adaptados. No início, os testes dele eram compostos quase exclusivamente por imagens. Para além de em português se começar com temas como a família, como se fosse quase um primeiro ano...porque ele tinha de conhecer palavras do dia-a-dia que ele não conhecia. O programa do 5º ano era quase o do primeiro ciclo. Mesmo em termos de conhecimento explícito da língua, ele tinha de conhecer os verbos, que são completamente diferentes...Ele tinha um programa diferente para ele.

Investigadora: Esse menino não pode fazer uso de nenhuma característica linguística da língua materna dele para a língua portuguesa ?

Entrevistado: Eu penso que não .

Investigadora: É completamente diferente?

Entrevistado: É completamente diferente.

Investigadora: É uma experiência que gostaria de repetir?

Entrevistado: Gostaria. Adorei. Eu tive um ucraniano no ano passado, quer dizer este ano, aliás deixei-o...já era meu aluno o ano passado, mas fez cá a primária toda. O português já não é língua não materna...

Investigadora: Comunica sem dificuldade?

Entrevistado: Comunica sem dificuldade, mas tem uma diferença do xxxx, que quanto a mim prejudica o miúdo. Os pais falam ucraniano em casa. O português dele é a língua de escola, dos colegas na escola, mais nada. Porque ele chega a casa e... às vezes há limitações. Mas é um miúdo que...que é o tal irmão de que falei primeiro que já andava na escola há...antes do xxxx, chegou outro menino ucraniano à escola, mas tinha feito o terceiro e quarto ano cá. E este é irmão dele. Já nasceu em Portugal, mas tem algumas dificuldades em português e esta experiência do xxxx ajudou-me imenso...Se calhar também não é tão persistente como o xxxx

Investigadora: Gostaria de acrescentar alguma informação?

Entrevistado: Gostaria que a lei mudasse.

Investigadora: Que voltasse a ser como era?

Entrevistado: Sim. Que estes meninos tivessem muito mais apoio. As escolas não o podem dar. Não há dez alunos numa turma de PLNM. Não há dez alunos numa escola

Investigadora: Acha que os grupos de proficiência são benéficos, mas que deveriam ser mais reduzidos?

Entrevistado: Obviamente. Para poderem ter o tal apoio que tinham antes, de PLNM. Deviam ter na mesma o português...Eu acho que a lei antes estava bem feita. Eles tinham o português como disciplina e ainda o tal apoio de PLNM e o professor da disciplina tinha de se adaptar. Agora não. Temos o caso de um chinês que está lá na escola e tem sido uma confusão porque ele tem uma professora do primeiro ciclo que vai para a sala com ele, vai assistir às disciplinas ...este então, é que nem diz "Bom dia"

Investigadora: Chegou agora?

Entrevistado: Chegou agora em fevereiro.

Investigadora: Não fala com ninguém?

Entrevistado: Pois, pelos vistos, isola-se bastante. O diretor de turma tem estado em contacto comigo e tenta que ele fale com os colegas, mas os próprios colegas dizem chamá-lo para jogar futebol, mas ele vai embora...E depois é um miúdo muito mais velho que os outros todos. Foi para o quinto ano. Eles, na China começam com oito anos. Nunca foi retido, mas chega ao quinto com doze, treze. É a idade dele e tem um tamanho maior, não é. Enquanto que o xxxx não ! O xxxx tinha onze aninhos e estava perfeitamente enquadrado.

Investigadora: Agradeço a sua disponibilidade e colaboração neste trabalho.
Obrigada.

“Ensino em turmas multilingues”

Entrevista ocorrida depois de um primeiro contacto, no qual foram esclarecidos os objetivos do estudo. Os documentos referidos neste encontro são da autoria do entrevistado e da equipa de trabalho de PLNM designada pelo estabelecimento de ensino onde lecionam.

Mapa de ideias

Entrevistado: Este documento chama-se *Mapa de Ideias* e foi o primeiro documento que organizei em 2001. Na altura veio para a escola um miúdo ucraniano, que nos colocou pela primeira vez a necessidade de ensino de português a um miúdo acabado de chegar do estrangeiro. Eu julgo que já tinham vindo outros alunos, mas eram mais alunos em que o português era a língua materna, mesmo que fosse de outras variantes...o brasileiro.

Investigadora: Nessa altura, o professor era o único elemento que trabalhava no âmbito do PLNM?

Entrevistado: Nessa altura, o Diretor da escola que era o Presidente do Conselho Executivo, que me conhecia, achou que perante a situação e dado o conhecimento que eu tinha...eu, aliás, teria chegado não há muito tempo, era dos professores mais recentes da escola. Mas ele sabia que tinha alguma ligação a estas questões e achou que poderia tratar disso. Então, neste mapa de ideias, fui lançando um grande conjunto de informação, mas logo na altura se colocou a questão de que aquilo que era preciso fazer era um projeto de integração dos alunos vindos do estrangeiro. Pensámos logo nisto, não como um projeto de ensino do PLNM, mas como um projeto desde o início. Foi um projeto de integração dos alunos estrangeiros. Pensámos nas entidades envolvidas, o Conselho Pedagógico, o Conselho Executivo (na altura era assim que se chamava) e todos, todos os órgãos e valências da escola. Depois com o estabelecimento de um conjunto de funções. Portanto, este mapa era ,digamos, só por si um projeto... que depois foi desdobrado de uma forma mais descritiva, através de uma escrita mais pormenorizada, mas tinha aqui o processo de integração do aluno vindo do estrangeiro. Não pensámos só na questão do ensino da língua, mas na

recepção. Mais tarde é que se pensa no acolhimento, integração e ensino da língua estrangeira.

No que diz respeito à integração, pensávamos na integração criteriosa numa turma, de forma a facilitar a integração socio-afetiva do aluno. Ora, portanto, logo aqui havia o objetivo claro de integração socio-afetiva do aluno. Serão tidos em conta critérios como o número de alunos da turma, boa receptividade, tolerância, abertura à diferença, a existência de outros alunos estrangeiros eventualmente...

Investigadora: Este menino, que receberam, integrou que ano de escolaridade?

Entrevistado: Este aluno veio para o oitavo ano e veio da Ucrânia.

Investigadora: Falava uma palavra ou outra em português?

Entrevistado: Não falava nada de português. Aliás, passaram por aqui vários meninos que não falavam uma única palavra de português e rapidamente aprenderam a falar português...de várias nacionalidades

Investigadora: Rapidamente?

Entrevistado: Sou capaz de dar exemplos concretos. Há dois miúdos que chegaram aqui vindos da Ucrânia, para o nono ano, e no mesmo ano conseguiram aprender a língua e atingiram um grau de proficiência suficiente para fazer o nono ano e prosseguir estudos! Tivemos o caso de um miúdo romeno, o xxxxx que veio para o oitavo ano e no ano seguinte era um dos melhores alunos da turma em todas as disciplinas. Eu era professor de inglês dele e orientava o trabalho de aprendizagem.

Investigadora: Esses meninos falavam inglês? Ou outra língua estrangeira qualquer?

Entrevistado: Alguns deles falavam. Tinham o nível de escolaridade dos “nossos”. Aliás uma das estratégias que eu utilizo é essa. Se eles já sabem *inglês*, seja a que nível for, nem que seja só o conhecimento do alfabeto, já facilita! Já há um primeiro contacto. Os miúdos que vêm da Europa de Leste, da China e da Índia são aqueles cujas culturas são mais remotas e mais diferentes da nossa e que já tivemos aqui...bem a questão põe-se em relação ao alfabeto e muitos deles já o sabem.

Então tínhamos aqui os organismos envolvidos, o processo de integração, a recepção, a escola, a turma e depois as ligações entre as diversas entidades e diferentes papéis

a desempenhar por cada um ...e vai ser através deste primeiro projeto que depois mais tarde havemos de organizar outros.

Investigadora: Este constitui a base ?

Entrevistado: Sim. Tínhamos aqui a receção, a caracterização do aluno, o plano de integração do aluno, a integração do nível de ensino de português e nós logo na altura criámos aqui (na altura ainda não existia) um nível de iniciação, um nível de continuação e de aperfeiçoamento. Depois passaram a ser, com o despacho 7, passaram a ter uma designação um pouco diferente, mas pronto.

Investigadora: Mas está aqui a ideia!

Entrevistado: Isto era feito por um professor de línguas, não é! E depois pensámos também na avaliação, na avaliação do processo de ensino/aprendizagem destes alunos. Desenhámos mesmo um pequeno programa. Elaborei então, um *Plano Programa*, que fiz com base nos meus conhecimentos de ensino.

Investigadora: Este programa destina-se a que nível de ensino?

Plano Geral/Programa

Entrevistado: Este programa foi feito inicialmente, mas foi aproveitado mais tarde, porque o nosso projeto há de ser reescrito mais que uma vez. E há de haver uma altura em 2004/2005, julgo eu, que este *Plano* é reescrito para efeitos de concurso a uma medida da DGIDC, que tinha uma medida que através do Sistema de Incentivos à Qualidade de Ensino (SIQE)...os professores podiam candidatar-se a esta medida e se os projetos fossem aprovados, recebiam uma verba e podiam geri-la. Tínhamos que fazer um orçamento, tinha de ser feita uma gestão conjunta entre a DGIDC e nós. E então, neste programa começava com ideias em termos de uma “rede de malha larga” , digamos...primeiro tínhamos o alfabeto, os sons, a escrita do alfabeto, incluindo as letras, os casos especiais, que não existiam na altura no alfabeto português...estamos a olhar para coisas do passado, não é ?

Investigadora: Fez alguma premonição do que vinha por aí...

Entrevistado: As vogais, as sílabas...e depois acabámos, mais tarde com a criação do agrupamento, acabamos por trabalhar em conjunto e houve muita articulação entre o segundo e terceiro ciclo e o primeiro e acabámos por complementarmos o trabalho

uns dos outros... Então isto era pensado para um ano letivo ou para vários anos letivos. Em princípio o Plano estava organizado como se isto fosse para o primeiro período e então tínhamos o alfabeto e os sons, depois com o primeiro tema “Identificação pessoal” e algumas “Profissões”, “A escola” e os seus espaços, portanto isto são temas que foram escolhidos como sendo prioritários, “A família e os amigos”, “A alimentação, saúde, desporto”, “Histórias, Narrativa”, a articulação com as disciplinas do currículo...portanto, estes últimos temas davam *pano para mangas*, no princípio a malha era muito estreita, não era, ia alargando, alargando até que chegava aqui e nós tínhamos que acompanhar o aluno de acordo com aquilo que íamos observando no dia a dia, os seus progressos, quer em termos de desenvolvimento das competências de comunicação nos diferentes domínios, quer em termos da ligação ao currículo e da integração em termos de escola, isto era o nosso programa, digamos. Quando não existia nenhum e nunca vai existir para este nível. De facto, vai existir um programa para o secundário, mas para o primeiro, segundo e terceiro ciclos, para além dos despachos, dos normativos legais, nunca foi elaborado um programa. Foram elaboradas orientações, houve algumas orientações, mas aquilo que se possa chamar um programa, nunca foi. Há tempos recebi um inquérito para responder, para elaborar as metas curriculares do PLNM, vamos ver se o fazem...esperamos que sim.

Investigadora: Metas curriculares para o PLNM ?

Entrevistado: Esperamos que sim... Portanto estas eram as ideias iniciais. Agora vou abrir aqui este documento que eu organizei numa altura em que a escola esteve sob avaliação externa e também para fazer o resumo, de uma forma lapidar, de todo o trabalho que tínhamos aqui. Insistimos na ideia de um projeto, foi mesmo depois organizado e veio a ser reescrito mais que uma vez. O ano passado fizemos uma nova redação do projeto. Tem vindo a ser adaptado, porque...isto aqui é muito dinâmico, cada ano tem as suas características, tem alunos provenientes de países diferentes, com um domínio de língua completamente diferente, face à legislação, os alunos estão agora...chegados ao sexto ano e ao nono têm que fazer exames, se estiverem nos níveis A2 e B1 fazem exame a Português LNM e nós vamos adaptando... e depois face às circunstâncias, face às situações temos de elaborar propostas de avaliação dos alunos, portanto há todo um conjunto de documentos que tiveram que ir sendo feitos...

Projeto de integração do aluno proveniente de sistema educativo estrangeiro

Pronto, isto aqui não tem muito que ler, mas tem aqui a **meta**, a grande meta que se manteve sempre, desde o início, “**Integração plena do aluno proveniente de sistema educativo estrangeiro - socio afetiva, linguística e curricular**”. Esta formulação sendo muito ampla, permitia-nos pensar sempre na possibilidade de prolongar esta iniciativa a alunos de língua materna portuguesa, que pudéssemos aqui de alguma forma ir integrando. E nós de uma ou outra forma fomos chegando até esses alunos e penso vir ainda a fazer este tipo de trabalho para o próximo ano .

Ora então, temos o historial. Houve aquele primeiro projeto, no início de 2001/2002, depois foi reescrito o projeto para efeitos de apresentação ao Ministério, no âmbito da medida 1 do 5/2004, foi feito o cumprimento do projeto no biénio de 2004/2005 e 2005/2006. Depois teve de ser reescrito para adaptação do projeto ao Despacho Normativo 7/2006 de 6 de fevereiro. Criação de instrumentos de inclusão de novos alunos, sempre que necessário, que temos de ir fazendo. Face às circunstâncias, nós temos de ir redigindo um conjunto de documentos, para nosso governo, tínhamos que os criar, materiais didático-pedagógicos, instrumentos de trabalho, instrumentos de avaliação, e alguns foram sendo reaproveitados e ainda agora seguimos as mesmas linhas. Criação de instrumentos de inclusão de novos alunos. Para 2010/2011, isto foi feito em 2009/2010, foi prevista a criação do “Clube Multicultural de Integração”, com os objetivos de criar mais oportunidades de integração social e comunicativa e de abranger alunos não integrados em PLNM.

Investigadora: Conseguiu avançar com este projeto um ano antes da sua previsão?!

Entrevistado: Foram desenvolvidas algumas atividades que depois lhe posso mostrar, isto pode vir a ser uma conversa longa, mas eu passo-lhe isto, não tenho problema em passar-lhe isto.

Ora, estratégias! As estratégias gerais eram estas. Era o acolhimento e integração. Portanto havia aqui uma forma de funcionar, dentro da escola, em que os diferentes órgãos estavam imbuídos deste espírito, desde que o aluno chegava, em que estava a inscrever-se nos serviços administrativos, era contactada a Direção, a Direção contactava comigo e nós, mesmo que o aluno não soubesse, estávamos a intervir na organização do processo de matrícula, de integração na turma, do trabalho do diretor de turma, de articulação com o Conselho de Turma, etc.

Investigadora: Estavam atentos?

Entrevistado: Estávamos atentos e não era preciso fazer grande “barulho” à volta da questão. Íamos atuando, às vezes até nos espaços como os corredores. A articulação com todos os elementos da comunidade escolar , articulação vertical...atenção que criámos mesmo uma secção especial que contemplava elementos do primeiro ciclo, com a presença do Professor (...) e outras pessoas que vieram a trabalhar aqui. Houve um ano em que nós tínhamos aqui quase trinta alunos , com trabalho específico de PLNM. E ainda tínhamos alunos, que à “boleia ” destes iam usufruindo e que não eram propriamente alunos de PLNM. Mas repare, tivemos nesse ano (2008/2009), desta lista toda, um aluno que não transitou. Na altura eram alunos especiais...não desenvolver a questão do “especial”. Mas repare, eram (o professor efetua a contagem do número de alunos da lista) vinte e sete. Está a ver , não ficámos muito longe dos trinta e se trabalhava com estes vinte e sete, trabalhava de certeza com os trinta.

Investigadora: Eram muitos alunos !

Entrevistado: Mas eu não trabalhava diretamente com estes alunos todos. Havia outros professores, porque tivemos que organizar isto. Temos aqui alunos desde o nível A1, nível de proficiência A1, estão aqui os níveis (lista nominal) , ao B2. Portanto, tivemos que organizar grupos. Mas voltando onde estávamos... Era aqui, certo?

Investigadora: Certo.

Entrevistado: Portanto era o acolhimento e a integração, era então o PLNM, que também era uma estratégia de integração. E o PLNM para nós não era um objetivo, era uma estratégia de integração do aluno. **Ensino do português como segunda língua com o objetivo de integração plena do aluno no currículo** , isto cumpria um dos objetivos da meta.

Investigadora: Tratava-se de uma disciplina à parte ou era transversal a todas as disciplinas?

Entrevistado: Isso queríamos nós . Nós tínhamos os alunos que frequentavam o português curricular e eram avaliados em português curricular. Havia um processo de adaptação que era português curricular, do processo de avaliação, do processo de aprendizagem, os professores eram muito sensibilizados para essa questão, havia um processo de integração do aluno, criávamos alguns documentos que discutíamos em Conselho de Turma, mesmo em termos de especificação ou em termos de adaptação,

antes, dos materiais. Mas eramos muito exigentes em relação aos alunos. Nós exigíamos que os alunos estudassem, que adquirissem as competências, só que a forma de testar essas competências é que era facilitada em termos da testagem, considerando que o aluno possivelmente não compreenderia a linguagem utilizada para a testagem, não é? Ora bem, e aí trabalhávamos com os professores, trabalhávamos com o Diretor de Turma e o que se pretendia, era quase que o aluno fosse **bilingue**, porque realmente há aqui um desfaseamento porque o Quadro Europeu Comum de Referência foi feito para o ensino da língua estrangeira. Estes alunos se dominarem a língua portuguesa só como os nossos alunos dominam o Inglês ou o Francês como segunda língua, não chega! Não chega porque eles vão ter de fazer os testes em português...

Investigadora: Têm de ir mais além ...

Entrevistado: Ora tem que ser ! Como elemento facilitador da aquisição desse nível era então, era e é, reconheço perfeitamente aqui, a **socialização**. Só com o trabalho de duas horinhas que nós tínhamos aqui com os alunos, não dava. Não chega. Onde eles aprendem realmente é na socialização. Portanto, o meio, eles estão em contacto diário, permanente com grande envolvimento da parte deles, com falantes da língua, portanto têm todas as oportunidades...a não ser que não tenham e aí temos que estar atentos e verificar se o aluno está bem integrado, se tem grupos de trabalho na turma, se no intervalo já arranjou amigos, se o processo de integração dele está a ser feito corretamente, se os colegas são recetivos, se ele se isola...pronto nós procurávamos ir intervindo aí. A princípio procurávamos integrá-lo em atividades extracurriculares, se o miúdo tivesse problemas de integração, procurávamos nós arranjar, ou, então, metê-lo no desporto escolar, ou noutro tipo de atividades extracurriculares...um bocado também para resolver algum problema foi criado também o *Clube multicultural e de integração*, que depois só esteve a funcionar praticamente um ano, porque às tantas os alunos para quem ele seria mais vocacionado (e nós não nos apercebemos disso quando o criámos) estavam sobrecarregados de apoios e ficaram sem horas...porque depois era assim, para além do currículo normal tinham o PLNM, frequentemente os conselhos de turma propunham-nos para apoios a matemática e outros apoios e às tantas os alunos ficaram sem tempo para mais coisas, não é. E frequentemente estes miúdos tinham atividades em casa, cuidavam dos irmãos mais novos e cuidam, os chineses eram muito requisitados para trabalhar nas lojas, etc, etc. Chegavam aqui a dormir, quando não tinham dormido lá em casa, pronto.

Projeto de integração do aluno proveniente de sistema educativo estrangeiro – PLNM Relatório Final - 2008/09 .

Resultados. Como estava ali mostrado, os índices de sucesso escolar dos alunos com PLNM têm acompanhado ou mesmo superado as médias da escola. Isto na altura era pertinente quando nós tínhamos aquele volume de alunos. Neste momento, nós podemos ter cem por cento de insucesso! Basta o aluno ser apenas um e ... Agora eu sinto-me muito bem com isso porque passei pela outra fase, em que de vinte e sete, tínhamos um que não tinha transitado. Medido o sucesso não pela transição em Língua Não Materna, mas a transição de ano.

Investigadora: Sim, sim...

Entrevistado: Era por aí que nós medíamos o sucesso.

Investigadora: No currículo igual aos outros alunos... aos nacionais.

Entrevistado: Exatamente. Com conselhos de turma que às vezes eram difíceis de negociar... Ora bem, não existem casos de indisciplina nestes alunos. Não existiam na altura. São frequentemente apontados como modelos de empenho e comportamento. Muitos alunos de Língua Materna Estrangeira já não precisam de frequentar... nós temos aqui vários (que estavam naquela lista) e que já passaram esta fase e, nomeadamente os miúdos do nono ano, há vários miúdos do nono ano que pura e simplesmente não precisam disto para nada já.

Investigadora: Já são autossuficientes ?

Entrevistado: Sim, sim, já são autossuficientes. São proficientes a Língua Portuguesa. Não têm problema nenhum, nenhum. Anda ali um chinês, com quem estive a falar há pouco, não se nota nada... quem estiver a falar com ele pensa que ele nasceu em Portugal.

Investigadora : E veio para cá em que altura ?

Entrevistado: Veio para o quarto ano.

Investigadora : Sem falar português?

Entrevistado: Nada. Nem em inglês!

Investigadora : Não havia uma língua intermédia de comunicação?

Entrevistado: Nada. Não sabia nada. Por acaso não veio aqui para esta escola, ele veio para o primeiro ciclo. Quando chegou aqui era o segundo ano que estava em Portugal. Fez um trajeto espetacular. E não sendo utilizados quaisquer critérios de diferenciação respeitantes à avaliação, tem ótimos resultados.

Investigadora : Ah, não aplicaram critérios específicos para este alunos?

Entrevistado: Nós achámos que a nossa intervenção devia reger-se por estas características: **disponibilidade**, nossa e dos próprios professores, isto é muito importante, o estar disponível em sala de aula para o aluno estrangeiro é estar também a ter alguma atenção especial para estes alunos e aperceber-se, por exemplo, se o aluno “emperrou” num vocábulo que evita a compreensão. Imagine que um teste em Português, que anda todo à volta de um texto, e o aluno na primeira linha ou nas primeiras palavras-chave “tropeçou” num ou noutra significado. Eles provavelmente são tímidos, têm muita dificuldade em fazer-se notar, alguns deles têm mesmo muita retração em relação a esta situação. Alguns até tinham um certo receio de serem apontados com “o fulano que anda nos apoios”. São miúdos que, enfim, têm vontade de superar as suas dificuldades, não é, são briosos (sic).

Depois há uma outra característica que é a **articulação**. Todo este trabalho só resulta se toda a gente estiver na posse dos dados relacionados com estes alunos e se trabalharmos em conjunto.

Investigadora : Está a referir-se à articulação entre professores?

Entrevistado: Entre professores, mas não só! Os encarregados de educação, os serviços de psicologia e orientação, o ensino especial... nós tivemos aqui alunos a quem detetámos dificuldades de aprendizagem, detetámos mesmo numa fase bastante precoce miúdos que vinham de países onde este trabalho não era realizado, dislexias, por exemplo. É extremamente difícil. Mas posta a hipótese, fomos atrás da questão, foram criados aqui uns instrumentos de trabalho específicos para estes alunos e por tentativa e erro fomos vendo quais eram os problemas deles. Houve alunos que foram integrados no ensino especial, porque se justificava. Foi feita a avaliação. Tem de haver flexibilidade, não é.

Dinamismo, coordenação e avaliação. Eram estas as características que nós achámos que o nosso trabalho devia ter.

Referências: a experiência acumulada, os documentos de orientação da DGIDC...

Investigadora : Então, um professor que fosse inexperiente neste contexto de ensino...

Entrevistado: Tinha de estar perto de alguém que fosse.

Investigadora : ...teria de ter orientação de um professor com experiência ?

Entrevistado: Eu julgo que sim! Eu parti do zero ! Bem não foi bem do zero. Tinha a experiência de ter estado fora, de estar exposto numa situação em que tinha de ter alguma compreensão do meio e aceitação em relação ao outro, que as pessoas às vezes não desenvolveram. Tinha estado em contacto com a experiência da aprendizagem do Português. Tinha estado inclusivamente a trabalhar com um ou dois materiais ... e sou professor de inglês, tinha a experiência de ensino de todos os níveis... Mas no início é preciso que alguém comece. Portanto, nas referências, a experiência, os documentos de orientação e os normativos legais, não é, a legislação em vigor como é óbvio, o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, o Portefólio Europeu das Línguas e diria que, como referência, também o próprio currículo. Este documento é um apanhado geral sobre o trabalho, pronto.

Lista nominal de alunos estrangeiros e respetivas nacionalidades

Cá está, países: Inglaterra, Ucrânia, China, Brasil (havia aqui na altura um miúdo do Brasil que a gente integrou), Bangladesh, Alemanha (filho de emigrantes portugueses, de regresso a Portugal), Espanha ... Este miúdo tem uma história espantosa. É filho de uma brasileira e de um japonês, veja lá !

Investigadora : E é espanhol ?

Entrevistado: É espanhol. Encontraram-se em Espanha. De seguida o pai foi para o Japão e o miúdo veio para Portugal com a mãe. Às tantas, na net, andou à procura do pai e esteve dois ou três anos no Japão. Aqui há dias apareceu aqui... Portanto, predominantemente temos alunos da Ucrânia, mas muitos chineses e depois, não está neste relatório, mas já passámos pela fase da Índia. Tivemos aqui um ano em que predominavam os indianos.

Projeto de Integração do Aluno Proveniente do estrangeiro

Agora, nós tínhamos realmente o nosso projeto, em que estavam as metas, o quadro de referências, os objetivos, metas e objetivos, outra vez, as competências específicas, os diferentes domínios, isto era uma primeira parte... Depois este foi o projeto com que concorremos à tal medida (não sei se é na versão original, porque em cima do projeto original fui reescrevendo os diferentes projetos, fazendo atualizações face à legislação. Neste momento, o despacho 7, não foi revogado, mas há um normativo novo, o despacho 12 que é o normativo de agora). Portanto, isto foi feito online, com base nos itens que tínhamos que tratar. Portanto, primeiro o nome do projeto e o resumo, depois apresentação de projeto e definição da situação de partida, depois o plano de ação, a metodologia a utilizar, os intervenientes... e aqui tínhamos a listagem dos intervenientes, na altura o conselho executivo, o conselho pedagógico, o diretor de turma, o conselho de turma, o professor de apoio pedagógico, o serviço de psicologia e orientação que procede à análise de aptidões e ao acompanhamento psicopedagógico dos alunos, a doutora (...) esteve sempre em articulação comigo, eu antes com ela, ela ajudou-me aqui muito... coordenadores de projeto, alunos, família e encarregados de educação. Eram estes os intervenientes e as respetivas funções. Proposta de avaliação: a avaliação era realizada pelo conselho pedagógico do agrupamento e incidia sobre os resultados escolares e socio-afetivos dos alunos, com base nas informações emanadas do conselho de turma. No final de cada período letivo, o professor de Português como Língua Estrangeira, na altura era esta a designação, porque isto ainda antecede o Despacho 7, portanto, todo este trabalho já estava realizado e julgamos nós que desta forma praticamente em mais sítio nenhum do país, antes do Despacho 7 sair. Isto foi para o biénio 2004/2005 e 2005/2006. Portanto, o professor de Português como Língua Estrangeira de cada turma procede a uma análise descritiva sobre a forma como foi desenvolvido o trabalho letivo e as aprendizagens realizadas pelos alunos e faz uma avaliação qualitativa do desempenho de cada aluno nos domínios comportamental – atitudes e valores - e cognitivo. Essa avaliação será expressa através de um dos valores da escala: *Não Satisfaz; Satisfaz; ou Satisfaz Bem*. E vai ser assim que mais tarde vai ser avaliado, porque numa fase posterior nós vamos ter que atualizar o projeto em função dos resultados. E nessa altura, como nós já estávamos a funcionar anteriormente com o surgimento das NAC, isto vai funcionar (para não sobrecarregar os alunos)... nós propomos em 2005/2006 que o projeto seja implementado em substituição de uma das NAC e que fosse o Estudo Acompanhado. A Área de Projeto que era uma outra que nós tínhamos entra na decisão de transição do aluno. E foi assim. De facto, nós

começámos a integrar o aluno que tinha PLNM em substituição da NAC que era Estudo Acompanhado.

Tinha então aqui os relatórios. Repare que, ainda no ano passado, tínhamos um grande grupo de trabalho!

Investigadora : Neste ano o número reduziu muito?

Entrevistado: Reduziu. Estamos a trabalhar com os miúdos do nono ano para prepararmos exames e tenho duas miúdas que não estavam aqui no ano passado. Portanto, os indianos foram todos embora, os chineses foram todos embora, olhe...estamos nisto.

Investigadora: Sabe se foram embora do país ou se mudaram apenas de área?

Entrevistado: Há as duas situações. Alias há um miúdo que até já regressou à escola. Dá-me a impressão que foi e veio e esteve tempos em casa sem vir à escola e depois acabámos por detetá-lo e praticamente o chamar para vir à escola. Um outro chinês, acho que está na Itália, duas meninas chinesas estão em Vila Nova de Gaia, foram duas miúdas com quem estive mais tempo, foram miúdas que vieram para o terceiro ano e fui eu que lhes ensinei português... Quase todos estes miúdos ainda estiveram connosco no início deste ano letivo e foi ao longo do mesmo que desapareceram.

Clube Multicultural – Feira das Línguas

Em 2009/2010 tivemos aqui, devido ao lançamento daquele projeto de integração dos alunos, uma atividade, que acabou por ser muito gira, que foi a “Feira das Línguas”. E tínhamos um plano traçado, com os objetivos: *partilhar experiências e saberes*, nós achávamos que a escola na altura, era uma escola multicultural...embora neste momento tenha ficado um pouco descaracterizada em função daquilo que ela foi ganhando. E nós achámos que os miúdos podiam partilhar uns com os outros ... Outro objetivo era *despertar para o plurilinguismo*, a escola estava com uma dinâmica que nós até estávamos a pensar que alguns miúdos pudessem dar algumas aulinhas das próprias línguas e então estávamos a pensar enveredar por caminhos que eram novos para nós e se calhar para muita gente, mas neste momento já não conseguimos, não é! *Proporcionar oportunidade de contacto com línguas e culturas; Conhecer e valorizar a identidade multicultural do Agrupamento (...); Estimular a interculturalidade como prática de partilha e de enriquecimento mútuo.* Achámos que eram objetivos

interessantes. Depois em relação a isto fizemos aquilo a que chamámos a “Feira das Línguas”. Montámos umas banquinhas e os meninos estavam preparados para ensinar um bocadinho da sua língua. Estavam com adereços respeitantes aos respetivos países.

Investigadora: Esta atividade despertou interesse?

Entrevistado: Muita gente! Teve uma grande aderência (sic). Aqui em termos de escola, quase toda a gente passou por lá. Criámos aquilo com base na ideia do passaporte europeu das línguas, que eu acho que devia ser mais divulgada. Está muito divulgada noutros países e em Portugal praticamente não se presta atenção a isso... e criámos um passaporte e então os alunos pegavam no seu passaporte e iam passando pelas banquinhas das línguas e os meninos procuravam repetir duas ou três coisas como *Olá, Como é que te chamas?*, nas línguas dos diferentes meninos que lá estavam. Depois juntaram-se a nós as línguas de ensino cá da escola. Tínhamos mesmo muitas línguas. Até tínhamos um banca brasileira. Tínhamos os indianos, os ucranianos, os russos, tínhamos umas miúdas russas que não estando no projeto, porque não precisavam, mas colaboraram connosco na “Feira das Línguas”. As chinesas vinham trazer uns chás e umas comidas e uns pauzinhos... foi interessante.

Investigadora: Esta atividade foi desenvolvida apenas nesse ano ?

Entrevistado: Esta aqui... é claro que desenvolvemos outras ao longo do ano com os alunos, mas que não tinham visibilidade. Criámos o passaporte e o certificado de competências. (Observação do passaporte). Nome, língua, competência, certificação... iam passando pelas banquinhas e o miúdo que estava lá assinava... era uma coisa engraçada. Isto foi integrado na semana de comemoração do “Dia da Europa”... e nós tivemos aqui a nossa parte, a “Feira das Línguas”, atividade do “Clube Multicultural” e do PLNM.

lista de alunos

Só para ter uma ideia dos alunos que tínhamos aqui estrangeiros... (observação da lista)

Investigadora: A que ano é que esta lista de refere?

Entrevistado: Isto foi em 2009/2010. Há muitos brasileiros. Mas eles vinham para aqui preferencialmente, julgo eu, porque sabiam que havia abertura, disponibilidade...havia acolhimento... Repare para isto!

Investigadora: Pois, estou a ver, é uma lista imensa...

Entrevistado: Neste momento, não tenho ideia de quantos miúdos estrangeiros temos, mas está muito menos gente.

Investigadora: Eu tenho um documento que procura recolher essas informações junto das direções, relativamente ao ano letivo passado. Não sei se já o receberam aqui ou não...

Ficha de avaliação final do 3º período

Entrevistado: Vou agora abrir-lhe um documento em que podemos analisar outro tipo de estratégias. Este é o modelo de documento que nós adotamos aqui, que efetivamente foi levado a conselho de turma em 2011/2012, no terceiro período. Esta aluna vai fazer exame do nono ano.

Investigadora: Esta aluna mudou de grupo de proficiência?

Entrevistado: Mudou de grupo de proficiência. Passou do nível B1 para B2. Este ano vai fazer exame de português curricular. Tínhamos então elementos como a identificação da aluna, o nível de proficiência, etc. Depois as dificuldades da aluna e o conjunto de estratégias, estas eram as mais importantes no que diz respeito ao trabalho efetivo em PLNM: articulação com o conselho de turma, utilização da metodologia de ensino da língua estrangeira, realização de exercícios de tipologia diversificada, a escolha criteriosa de conteúdos, de acordo com as necessidades da aluna, podia ser a individualização das estratégias ou dos recursos ou ainda outra qualquer, recursos a materiais autênticos de origem variada... posso lhe mostrar depois aqui alguns porque alguns deles eram mesmo da net... articulação com o currículo, nomeadamente através do apoio na compreensão e aquisição do vocabulário específico das diferentes disciplinas, aliás este é um dos aspetos que é referido no Despacho 7, acompanhamento do desempenho da aluna nas diferentes disciplinas, portanto estávamos atentos e falávamos com o conselho de turma, aliás as pessoas vêm normalmente falar comigo. Quando estes alunos tinham dificuldades, o próprio diretor de turma vinha falar comigo. Orientação do estudo da aluna, exercícios

específicos de desenvolvimento da consciência fonológica, este era específico para esta aluna porque ela tem problemas deste tipo...

Investigadora: De que nacionalidade é esta aluna?

Entrevistado: É ucraniana. É uma miúda que aprendeu a falar rapidamente, mas que tem uma dificuldade que se mantém, a nível da fonologia e da escrita.

Investigadora: São problemas de fonologia com os sons em português ou é um problema comum à língua materna da aluna?

Entrevistado: Não sei bem, porque a mãe não deixou que a gente fosse mais longe do que isto e aí não posso fazer mais nada.

Investigadora: Ah ! Pronto...

Entrevistado: Exercícios de escrita orientada com vista a melhorar a apresentação, a organização do texto e a sua coerência, a construção frásica e a utilização do vocabulário adequado. Depois a avaliação descritiva.

Ficha de avaliação intercalar do 2º período

Entrevistado: Tenho aqui mais um ou outro. Vamos ver o caso desta menina chinesa. Este aqui não é de final, é de segundo período. Tínhamos aqui estratégias adotadas, estratégias previstas e estratégias propostas ao conselho de turma. Não havia aqui nenhuma estratégia específica para esta aluna. Estratégias previstas: supervisão do estudo e dos resultados da aluna, supervisão dos resultados, utilização de materiais (textos escritos, audiovisuais e multimédia) relacionados com os temas em estudo, treino da linguagem relacionada com a testagem. Por exemplo, esta miúda tinha dificuldade de compreensão dos enunciados nos testes. Trabalhar especificamente com ela, fazer a coordenação e a articulação com os professores para facilitar a compreensão de palavras-chave que entrem na testagem das diferentes disciplinas. Estratégias propostas ao conselho de turma: atribuição de maior peso à avaliação oral, a aluna falava bastante bem, mas tinha alguma dificuldade em decodificar os enunciados e frequentemente, ela que tinha um bom desempenho a nível de oralidade, quando passava para a parte de testagem escrita, parecia-me a mim e a nós aqui, os resultados dela acabavam por não ser tão bons como as expectativas. Portanto, não seria nada do outro mundo que a aluna usufrísse de um maior peso na avaliação oral, assim como a avaliação das tarefas durante as aulas, na

ponderação da avaliação. Era uma aluna muito interessada. Íamos fazendo este tipo de trabalho, de acompanhamento individual. E está aqui, então, um resumo... penso que já referi o conjunto de estratégias que íamos utilizando. Claro que havia outras, de logística, de implementação, de recursos da própria escola... os equipamentos que existem ao nível da escola.

“Not just numbers”

Houve um ano em nós tivemos aqui uma visita de uns senhores que nos pediram para fazermos, aqui nesta escola, um ensaio, digamos, de utilização de uns materiais publicados pela Organização Internacional para as Migrações (ACNUR) e vieram cá ver-nos. Foi-nos pedido que fizéssemos um ensaio de trabalho com base nesses documentos. Eu e outro colega que tinha muitos alunos estrangeiros na sua turma demos, então, uma aula. Fizemos um plano de aula e fomos utilizar os materiais que eles tinham online. Estes materiais chamam-se *Not Just Numbers*.

Investigadora: Para que ano é que prepararam a aula ?

Entrevistado: Para o oitavo ano, (...) desse ano. Tínhamos como objetivos: demonstrar uma compreensão sobre o fenómeno da migração e do asilo, isto era só para falar do assunto, não tinha uma grande relevância. Criámos uma ficha de trabalho... bem não sei mais que lhe diga sobre este assunto...

Investigadora: Bem, já me forneceu imensos dados...

Entrevistado: Este era o nosso guião de aula. Podemos rapidamente vê-lo. Portanto, o projeto deles chamava-se *Not Just Numbers* e tinham publicados um conjunto de filmes, de fotografias e o nosso projeto era explorar e ver como é que em situação de aula podiam ser utilizados esses materiais, com base naquele plano de aula.

Investigadora: Como é que foi a recetividade dos alunos à atividade?

Entrevistado: Eram alunos do oitavo ano. Eram do (...) e reagiram muito bem. Existiam vários alunos estrangeiros. Organizámo-los por grupos de trabalho. Em cada grupo estava um aluno estrangeiro e decidimos fazer isto: apresentação da sessão, depois começámos por fazer a descodificação de alguma terminologia, de alguns significados, fizemos a apresentação de alguns documentos que eles tinham, apresentou-se um dos filmes, fizeram um trabalho de grupo (que era encarnar personagens)...Havia um conjunto de filmes em que as pessoas contavam a sua

história de vida, a sua experiência de vida, relacionada com o seu estatuto de migrante, fosse exilado ou outro tipo de estatutos. Depois os miúdos nos diferentes grupos pensaram em como é que poderiam trabalhar esses dados, foram fazendo recolhas, foram preenchendo uma folhinha em que tinham os dados dos diferentes filmes..., à medida que os miúdos iam vendo os filmes tinham que tomar algumas notas como o continente de origem, o país... era aquele tipo de documento que se cria para a aula, não é, para haver alguma dinâmica, para haver atividade por parte dos alunos. Pronto, olhe, não sei se tem alguma questão?

Investigadora: Relativamente às estratégias que apresentou, e foram várias, existe alguma que tenha sido mais eficaz do que outra ou todas elas no seu conjunto...

Entrevistado: Está a falar das estratégias?

Investigadora : Sim, das estratégias.

Entrevistado: De facto, elas foram criadas para ir ao encontro da meta pré-estabelecida que é a integração plena dos alunos. O que acontece é que íamos também definindo algumas específicas para os próprios alunos...

Investigadora : Cada caso era um caso!

Entrevistado: Era. Essa é a pedra de toque desta questão, porque de facto, trabalhar com alunos e principalmente com alunos deste tipo, cada caso é um caso. Tem que haver um enquadramento, tem que haver experiência e depois ir adaptando as coisas...

Novo documento (não disponível)

Criámos uma equipa pedagógica de PLNM, isto já é a versão deste ano que vai constar no Regulamento Interno (da nova revisão). A equipa é uma estrutura de orientação educativa, responsável pela organização, implementação do processo de acompanhamento educativo e de integração do Agrupamento de alunos provenientes de países e sistemas estrangeiros. Em concordância com as grandes opções do Projeto Educativo e do Projeto do Agrupamento, em articulação com as orientações de política educativa do Ministério da Educação e do Quadro Europeu Comum de referência. Fazem parte da equipa pedagógica do PLNM todos os professores e educadores que trabalhem diretamente, em cada ano letivo, em PLNM com os alunos provenientes de países de sistemas educativos estrangeiros, nos diferentes níveis de

ensino, no Agrupamento de Escolas (...). A coordenação da equipa é da responsabilidade do coordenador nomeado para Presidente da CAM (Comissão de instalação daqui). Os objetivos da equipa pedagógica de PLNM são: criar condições de receção, de acolhimento, de acompanhamento e de integração dos alunos provenientes de países de sistemas educativos estrangeiros... esta é que é a fórmula. Desde o princípio que andamos nisto...mantemos. Promover a vivência da língua e da cultura portuguesa nas suas múltiplas dimensões de integração, produzir e organizar os documentos orientadores da prática educativa e criar materiais de apoio. O coordenador tem por competências coordenar as atividades, convocar reuniões, coordenar e elaborar o relatório final, assegurar a articulação da equipa. Tem aqui tudo o que compete ao professor, o funcionamento...Isto é uma estrutura de escola... Nesta altura em que temos tudo organizado desapareceram os alunos. Como é que agora se rentabiliza este capital de experiência acumulado?

Investigadora : Existem alguns estudos que partilham a opinião de que países que não tinham qualquer relação histórica ou cultural com Portugal, que é o caso da Ucrânia, e dos quais acabaram por chegar grandes remessas de emigrantes, poderão continuar no futuro a considerar Portugal como destino de emigração (quando a situação económica e financeira for novamente aliciante). O que foi difícil foi colocar o país no mapa destas migrações.

Entrevistado: Não sabia.

São disponibilizados em suporte digital a maioria dos documentos analisados e encerrada a entrevista

Investigadora : Agradeço-lhe a colaboração no estudo e os documentos facultados. Obrigada.

“Ensino em turmas multilingues”

Investigadora: Que funções desempenha no sistema de ensino ?

Entrevistado: Neste momento sou coordenador de departamento. Tenho estado sem turma. Somos à volta de quarenta e tal professores só a nível do 1º ciclo, são quatro escolas e cerca de seiscentos e tal alunos, de maneira que de acordo com a legislação tenho estado sempre sem turma.

Investigadora: É coordenador do 1º ciclo ?

Entrevistado: Sim, coordenador do 1º ciclo.

Investigadora: Coordena estes professores todos ?

Entrevistado: Sim. Claro que temos uma estrutura a nível de Regimento Interno, organizado por coordenações de ano, etc. Pronto e depois o sistema está organizado de maneira a funcionar o melhor possível. E por inerência de funções (também porque a legislação assim o obriga) tenho ficado com os apoios. Dentro do apoio, desde a primeira hora, tenho ficado com os miúdos estrangeiros. E as minhas horas são destinadas à coordenação e ao apoio de alunos estrangeiros, no âmbito do PLNM.

Investigadora: Já faz isso há algum tempo?

Entrevistado: Sim, já. Desde que assumi as funções de coordenador, portanto há cinco anos.

Investigadora: O apoio que deu, decorreu sempre em contexto de PLNM?

Entrevistado: Sim. Desde o primeiro ano. Na altura, o segundo ciclo tinha um colega do primeiro ciclo destacado para trabalhar porque não havia alunos no primeiro ciclo, praticamente eram alunos que iam para o segundo ciclo, alunos mais velhos. Entretanto, a coisa alterou-se e neste momento a grande afluência de alunos é no primeiro ciclo e no pré-escolar e o segundo ciclo tem-se esvaziado.

Investigadora: Neste momento quantos alunos estrangeiros frequentam esta escola?

Entrevistado: Neste momento, temos dezoito alunos...Quando falo em dezoito, falo nesta escola e nas escolas que eu apoio. São quatro, (...). São escolas cá da cidade. Mas o maior número de alunos é daqui, (...).

Investigadora: Tem sentido que o número de meninos estrangeiros tem reduzido de ano para ano?

Entrevistado: Nestes últimos dois anos com a crise, houve uma diminuição. Embora no primeiro ciclo tenha sido mais ou menos equilibrado. No todo, houve uma diminuição, até porque, segundo sei, houve alunos do segundo ciclo que passaram para o mercado de trabalho. Principalmente os chineses. Mudam-se. Ou vão para o Porto, ou vão para Lisboa. Quando estão na escola primária, não. Os pais têm essa garantia e mantêm-nos. Temos bastantes alunos chineses conosco e mantêm essa regularidade até cumprirem o quarto ano. Fazem praticamente tudo o que pedimos para podermos melhorar o desempenho dos seus filhos. São impecáveis, mas depois...já tivemos aqui alunos que depois desaparecem completamente. Vão para outros sítios, ajudar os pais nas lojas.

Investigadora: Considerando este contexto multilingue, no qual se movimenta, de que forma é que procurou preparar-se?

Entrevistado: Em termos de agrupamento, conseguimos formar uma equipa, que está no próprio Regulamento Interno da escola, com funções bem definidas e portanto encontramos-nos sempre que é necessário e com alguma periodicidade, mensalmente. Sempre há um problema ou que surgem crianças novas, nós encontramos-nos e tentamos ver qual é a melhor atitude a ter. Depois com o professor (...), que tem uma bagagem e uma envolvimento muito grande já neste trabalho e o resto...é lendo, é participando em alguns encontros que vão aparecendo...aquele que gostei mais foi da Calouste Gulbenkian, que foi aqui há uns anos...foi um grande congresso...

Investigadora: Foi há muito tempo?

Entrevistado: Salvo o erro foi há quatro anos. Sei que foi pouco depois de entrar para a equipa e tive necessidade de ir aprofundar e ver qual era o panorama nacional e ver se estávamos muito afastados da realidade nacional...e a escola tem servido um bocadinho como experimentalismo e de referência para outras.

Investigadora: Na relação com os professores titulares de turma, qual é a maior dificuldade que estes colegas enfrentam?

Entrevistado: Posso lhe dizer que são espetaculares, porque eu reconheço isso. Eu dou um apoio, mas é um apoio de duas horas semanais...muda consoante a necessidade do aluno, ou seja, há alunos que passam a ter uma certa autonomia e eu reduzo e há outros que chegam de novo e...

Investigadora: Ajusta o horário de apoio...

Entrevistado: Sempre. Vou adaptando consoante o horário. Vou de manhã ou de tarde, adapto consoante chegam ou consoante precisam e os professores fazem todo o resto. Agora a integração deles tem sido extraordinária nesse aspeto. A nossa primeira estratégia é integrar a criança de todas as formas. Chega uma criança e eu dedico-me a cem por cento a ela para conhecer a escola, para conhecer o meio, para conhecer os nossos hábitos, porque algumas não falam mesmo nada. Tivemos casos de crianças indianas, que felizmente conhecem o inglês e há sempre um ponto de ligação. Ou mesmo chineses que chegam sem saber uma palavra e aí a primeira fase é mesmo integrar, não é. Integrar a dois níveis. O primeiro comigo que é para conhecerem o espaço, a escola, as pessoas que aqui trabalham. O aluno torna-se meu “companheiro”, aprende a dizer “Bom dia”, “Boa tarde”, “Olá”, “Como está?”, pequenas expressões. Na primeira vez não diz nada, mas depois nas seguintes vai começando a dizer. Depois há outra forma de integração que é feita logo pelos alunos. Eles próprios dentro da escola vão-se integrando uns aos outros.

Investigadora: Portanto, são crianças que são bem recebidas ?

Entrevistado: É. Recebem-nos bem. Sempre que surge alguém de novo passa a ser o alvo das atenções. Querem logo integrar o miúdo e “tomar conta dele”. Eu acho isso extraordinário. Costumamos dizer que a nossa integração passa por cinco fases. É o “gostar”. É gostar dos outros, gostar das outras pessoas, gostar de estar aqui. É o “partilhar”. Ao fim ao cabo partilha as coisas comigo. Eles oferecem tudo, levam ao bar... Depois é o “ouvir”, o saber ouvir, pronto. O ouvir neste caso, não como ouvinte, mas como dar atenção, dar atenção ao companheiro. Na relação com a família, integramos esses miúdos logo nos ATL (atividades de tempos livres) e nas atividades de enriquecimento curricular porque é na relação com os outros que eles melhor aprendem a falar e aprendem a comunicar. Se me permite apresentar um caso, tivemos aqui um miúdo de origem chinesa, que é o... e que ainda cá anda na escola, está no quarto ano. Quando chegou não falava uma única palavra de português. Foi preciso usar todas as estratégias com imagens, com cores, com objetos, contacto com

as pessoas. Mas ele foi um caso de mutismo, durante três meses não falou, ele não conseguia falar, não abria a boca. Não dizia nada nem para os professores nem para os colegas. Ele acompanhava-os nas coisas, ele jogava à bola com eles, mas não falava. E então, essa criança estava numa turma onde havia espaço mais livre, era uma turma algo problemática, de miúdos do primeiro ano. Tinha cinco miúdos de origem cigana, tinha miúdos do Lar, miúdos todos problemáticos, com uma linguagem pouco apropriada. Quando o aluno começou a falar, ele só sabia dizer %\$#&...

Investigadora: Foi contágio!?

Entrevistado: Era uma coisa extraordinária. Ele dizia aquilo com uma naturalidade. Ele pensava que estava a agradar às pessoas. Ele dizia cada uma. Foi necessário explicar-lhe que não podia ser assim. Ele compreendeu, mas foi uma das consequências da relação com o meio... E ele começa a falar, ao fim ao cabo, mais do fruto do empenho da professora e porque todos nós professores...mais do que eu, porque não consigo, nos preocupamos. Os professores tentam fazer uma aproximação sempre com a família porque eles não vêm à escola. Só mesmo chamados em último caso, mesmo para entregar as notas e não vêm. Então somos nós que vamos ter com eles ao estabelecimento comercial.

Investigadora: Será uma questão cultural ? Uma questão de inibição?

Entrevistado: Um bocadinho, porque eles próprios não dominam a língua. Têm alguma dificuldade, portanto não se querem expor. É muito raro virem.

Investigadora: Estamos a falar de emigrantes de origem chinesa?

Entrevistado: Sim. Neste caso concreto. Portanto, o professor é que vai ao encontro da família. É uma forma de integrar, de falar com eles, etc. Até porque na própria loja há sempre alguém que domina a língua portuguesa, alguém da comunidade portuguesa que está lá para ajudar... Portanto nas primeiras fases, faz-se esse tipo de trabalho. Depois no Natal, a professora foi ter com ele à loja e ele soltou uma primeira palavra, já não me lembro porquê. Isso já não sei. Mas sei que a partir daí a professora telefonou-me e disse-me que já tinha falado, ao que eu respondi "Pronto, já temos Homem!". Pronto, são estas algumas das pequenas delícias. Por isso é que eu lhe dizia que a integração numa fase passa por nós, outra fase é exatamente por essa participação dos alunos e do professor nessa dimensão, mas principalmente dos alunos que se sentam ao lado dele, que lhe dão algumas explicações sobre como

fazer as coisas, pequeninas coisas que são uma doçura...E, portanto, essa é uma integração que contempla o “gostar”, o “partilhar”, o “ajudar”, o “ouvir”, no sentido de dar atenção, ir para o intervalo, levá-lo consigo e jogar com ele, fazer essas coisas e o “respeitar”, saber como é que ele é, conhecer um pouco da sua cultura. Estas são as cinco palavras-chave, que ao fim ao cabo, organizam a nossa ideia em termos de integração. Estou a falar de primeiro ciclo. Não tem a ver com segundo ciclo. Existem aí outras dimensões, tal como no terceiro. Portanto alunos e professores são a base. Depois há uma outra fase que contemplamos, ou seja no final do ano, fazemos todos uma atividade que procura juntar toda a comunidade estrangeira dos três ciclos que está entre nós, geralmente fazemos uma visita à Câmara que oferece uma visita ou um passeio pela cidade e depois fazemos um almoço, enfim pequenas atividades que costumamos fazer. Durante o ano, tento juntá-los e proponho ir conhecer os *Correios*, ou conhecer a *Polícia*, ou qualquer outra coisa...saímos todos juntos e vamos. Nas próprias saídas que os professores fazem, eles desinibem-se mais facilmente com os próprios colegas da turma do que se estiver um chinês com um chinês ou um romeno com um romeno...às vezes são mais inibidos quando estão na presença de elementos da sua própria comunidade. Nós, em grande grupo, trabalhamos com eles, são miúdos geralmente responsáveis e então a comunidade ucraniana é fabulosa, em termos de ideias, em termos de aprendizagem, os pais vêm muito à escola (...) Neste momento temos seis romenos e eu não sei se lhes hei de oferecer algo, se eles levam a mal, porque vêm pedir, mas são muito cientes do seu orgulho. Pronto têm as suas personalidades e a gente respeita. Mas, se eles estiverem com os outros soltam-se um bocadinho mais, há alturas em que os integramos todos para se conhecerem, por uma razão muito simples, as próprias instituições também gostam e ajudam-nos nesse sentido com algumas ofertas, com algumas coisas. Portanto se levamos os outros são normais, mas aqueles miúditos... portanto se formos aos Correios, eles acabam por dar uma lembrança aos miúdos, se formos a outro sítio qualquer, a um supermercado...

Investigadora: São visitas previamente agendadas?

Entrevistado: Previamente agendadas, sim.

Investigadora: Quanto tempo é que um aluno que chegue aqui e que não diga uma palavra leva a começar a comunicar e a fazer-se entender, isto em média?

Entrevistado: Depende. Se é uma comunidade chinesa...depende de tanta coisa...

Investigadora: No final do ano letivo, esse aluno já estará apto a comunicar em Português?

Entrevistado: Sim. Não precisa. Posso dizer-lhe, por exemplo, no ano passado... Depende da idade com a criança nos chega, depende da maturidade dela, depende do acompanhamento da família, depende de muitos fatores. Depende da própria turma onde está inserida... Posso dizer-lhe que no ano passado, chegaram-nos aqui uns romenos. Três deles vinham da Roménia, não sabiam falar português. Dois deles já cá estavam. Neste momento todos falam português. Dois deles estavam com programa de segundo ano, não sabiam nada. Um deles foi para primeiro ano, está numa turma de primeiro ano, mas a transitar para segundo. Está perfeitamente a acompanhar a turma este ano. Os outros dois do segundo, propusemo-los na Páscoa para transitarem para o quarto ano, já estão no quarto ano e vão fazer exame. Portanto adquiriram os conhecimentos porque são miúdos que se envolvem e estão motivados. Nós trabalhamos aqui nesta sala com grupos de quatro ou cinco ou dois ou um, depende da situação e dois deles que são um pouquinho mais novos, vão ficar retidos no quarto ano. Portanto há crianças que nos surpreendem logo. Com os chineses, por exemplo tentamos motivá-los com revistas ou com vídeos que eles podem trazer de casa ou trazem materiais de coisas que tenham... ou mostramos revistas que eles observam, fazem recortes. Tentamos fazer atividades mais funcionais e agrupamo-los e depois existe todo o trabalho do professores para que estes miúdos consigam acompanhar a turma. É um trabalho incrível, quer dos colegas, quer dos parceiros... mas eu valorizo mais o trabalho dos alunos... se eles se juntam a um aluno mais despachado, este pode auxiliar... e os professores usam este tipo de estratégia. Geralmente quando chegam estes alunos, há alguém que o vai acompanhando e vai traduzindo... é espantoso ver como é que eles conseguem comunicar entre eles sem perceber muitas vezes o que se está a dizer, não é.

Investigadora: É uma experiência que aprecia?

Entrevistado: Sim, sim. Apesar de ser quase como um *part-time*.

Investigadora: Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Entrevistado: Acho que era importante haver equipas nas escolas. Sinto isso.

Investigadora: Acha que a lei está bem feita neste momento? Com os grupos de proficiência?

Entrevistado: Não. Tivemos que fazer adaptações. E é sempre uma incerteza de ano para ano. Não sabemos quem fica, não sabemos quem vai. Agora era importante que se criassem equipas dedicadas ao PLNM e até incluindo uma nova geração de jovens nas escolas, os mediadores, que têm uma função de integração muito grande. Eu acho que seria extraordinário. A ESE está a formar muitos jovens nessas áreas. Na área da psicologia, da sociologia, nas áreas da mediação dentro das escolas. Temos equipas que fossem estáveis, com as quais se pode contar. Num ano muda a legislação e já não se sabe quem é que fica a tomar conta dos miúdos...agora é o professor de português...agora tem que se fazer um grupo com x elementos ... é esta a complicação. Se pudesse propor alguma coisa era exatamente essas equipas de trabalho multidisciplinares de preferência. Quando digo multidisciplinares, quero dizer com outras entidades, psicólogos, mediadores, pessoas que possam promover essa integração, porque a aprendizagem mais eficaz é feita no contacto que eles fazem com a realidade. Pelo menos, numa primeira fase de integração que é a mais importante. E depois desde que eles gostem de estar entre nós, de estar na escola, do clima da escola...

Investigadora: de ter uma perceção positiva, não é?

Entrevistado: Exatamente, já a aprendizagem é normal.

Investigadora: Não se distinguem dos nacionais ?

Entrevistado: Nadinha. Alguns são muito melhores. Principalmente a comunidade ucraniana. Há miúdos que são os melhores da turma. Já vou lá muito pouco, uma vez por mês...

Investigadora: Já não precisam tanto?

Entrevistado: Já nem precisam de mim. Eles estão lá. Gostam sempre de me ver por lá. São pequeninas coisinhas assim...São espantosos. Não quer dizer que os outros também não façam. Mas sinto mais essa comunidade porque há uma grande envolvimento da família.

Investigadora: Agradeço-lhe o tempo que disponibilizou.