

**À minha família que é a minha fortaleza e o meu bem mais precioso.
Aos meus pais e ao meu irmão pelos valores de coragem, humildade,
força e superação que me transmitiram e nos quais sempre acreditei.**

Agradecimentos

A elaboração do presente Relatório Final de Estágio deve-se à ajuda e colaboração de várias pessoas, que de uma forma direta ou indireta concorreram para a sua concretização e a quem desejo manifestar os meus agradecimentos.

- Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Isabel Aires de Matos, pela partilha do seu saber, pela orientação científica, pelo tempo de entrega, pela compreensão, pelo incentivo e apoio que sempre me demonstrou.
- Agradeço a todos os professores da Escola Superior de Educação de Viseu, por terem contribuído para a minha formação, partilhando experiências e retirando dúvidas, apoiando-nos sempre.
- Um especial agradecimento aos alunos e professores que participaram neste trabalho e o tornaram possível, pois sem eles não teria sido possível levar este projeto a bom porto. Agradeço a colaboração, a ajuda e a disponibilidade demonstradas.
- Às orientadoras cooperantes, pelo carinho, pelo acolhimento e pela transmissão de ensinamentos sábios, que nos fizeram crescer e aprender.
- Um agradecimento a todas as crianças que me acompanharam durante a licenciatura e mestrado, e que tão amável e carinhosamente nos acolheram, fazendo com que, em conjunto nos sentíssemos um grupo e aprendêssemos em conjunto, harmoniosamente.
- Às minhas colegas e amigas de licenciatura e de mestrado, que sempre estiveram a apoiar-me e a dar-me forças, acompanhando-me nesta longa jornada. Em especial, agradeço às minhas companheiras de grupo, Ana Isabel e Marina Costa, pelo suporte, força, amizade e incentivo que sempre me foram dispensados.
- Agradeço a todos os meus amigos, por estarem sempre presentes e pelas palavras de ânimo e incentivo.
- Aos meus familiares, o meu mais sentido agradecimento, por tudo aquilo que representam na minha vida. Pelo apoio incondicional, pelo suporte, pelo encorajamento, por tudo o que fizeram e fazem para que eu seja hoje quem sou.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio decorre de um processo de estágio e de percurso, que foi desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, em instituições públicas do distrito de Viseu. Ao longo dos dois semestres de estágio, encontramos algumas realidades existentes nas nossas escolas, como, por exemplo, a existência de alunos cuja língua materna não é o português e a dificuldade que eles sentem ao aprender uma nova língua. Partindo deste problema, formulámos a seguinte questão: “Quais as dificuldades sentidas pelos alunos e professores no processo de ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna?”. O objetivo principal deste estudo foi compreender como é feita a integração destes alunos na escola portuguesa e perceber como é implementado o ensino/aprendizagem de Português a estas crianças. Optámos por uma metodologia de investigação qualitativa, fundamentada num estudo de caso. Para isso foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados, como a observação não-participada, entrevistas semiestruturadas e inquéritos sociolinguísticos a alunos, professoras da turma e ao professor de apoio; foram também construídas tarefas para os alunos com maior dificuldade. Os dados obtidos nesta investigação, permitiram-nos conhecer melhor a realidade escolar dos alunos de PLNM e perceber as suas maiores dificuldades.

Palavras-chave:

Português língua não materna; ensino/aprendizagem de L2; alunos do 1.º CEB; professores; integração; escola.

Abstract

The Final Internship Report stems from a process of internship and course, which was developed in basic scholar education and in pre-scholar education from public institutions in the district of Viseu. Over the two semesters of internship, we found some existing realities in our schools, such as the existence of pupils whose mother tongue is not Portuguese and the difficulty they feel in learning a new language. From this problem, we formulated the following question: "What are the difficulties faced by students and teachers in the teaching / learning of Portuguese Language Not Maternal process?". The main objective of this study was to understand how is the integration of these students in the Portuguese school and see how the teaching / learning of Portuguese is implemented for these children. We opted for a qualitative research methodology, based on a case study. For this various data collection instruments were used such as non-participant observation, semistructured interviews and sociolinguistic surveys to students, teachers class and the teacher support; tasks were also constructed for students with greater difficulty. The data obtained in this investigation allowed us to better understand the reality of school students PLNM and realize their greatest difficulties.

Key words:

Portuguese as a Foreign Language; Teaching/ learning of L2; students of the 1.º CEB; teachers; integration; school.

Índice

Introdução	9
Capítulo I – Contexto Organizacional	12
1. Caracterização dos contextos.....	12
1.1 Enquadramento curricular	12
1.2 Caracterização do grupo de crianças	13
1.3 Caracterização e Organização do Meio Institucional.....	15
1.4 Organização e gestão do tempo	17
1.5 Enquadramento pedagógico	18
Capítulo II – Análise das práticas concretizadas	19
Capítulo III – Análise das competências e conhecimento profissionais desenvolvidos .	24
1. Análise segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.....	24
2. Análise segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.....	26
Capítulo IV – Introdução ao trabalho de investigação	33
1. Definição do problema	33
1.1 Delimitação do objeto de estudo	33
1.2 Justificação e relevância do estudo	33
2. Definição de objetivos de investigação	33
Capítulo V – Revisão da Literatura	34
1. Enquadramento sociolinguístico	34
1.1 Imigração em Portugal	34
1.2 Integração.....	34
2. Enquadramento Psicolinguístico	35
2.1 Conceito de língua	35
2.1.1 Língua Materna vs. Língua Não Materna	37
2.2 Ensino/aprendizagem de uma língua não materna	39
Capítulo VI – Abordagem metodológica	42
1. Metodologia de Investigação.....	42
1.1 Tipo de Investigação	42

1.2	Amostra e justificação da sua escolha	43
1.3	Técnicas e instrumentos de pesquisa	45
1.4	Atividades a desenvolver	45
Capítulo VII – Análise e discussão de dados		47
1.	Descrição, tratamento e análise de dados	47
1.1	Primeira fase do estudo	47
1.1.1	Observação e tomada de notas.....	48
1.2	Segunda fase do estudo	56
1.2.1	Caraterização sociolinguística	56
1.2.2	Análise das entrevistas	57
1.3	Terceira fase do estudo.....	64
1.3.1	Tarefa 1 – Diagnóstica (cf. anexo 8).....	64
1.3.2	Tarefa 2 – Intermédia (cf. anexo 8)	65
1.3.3	Tarefa 3 – Questões de compreensão (cf. anexo 8)	68
1.3.4	Tarefa 4 – Sinónimos e Antónimos (cf. anexo 8)	69
Capítulo VIII – Conclusão		71
Conclusão geral		73
Bibliografia		76
Anexos		87
Anexo 1 - Descrição da PES II e da PES III		87
Anexo 2 - Planta das salas		93
Anexo 3 - Planificações elaboradas na PES II e na PES III		95
Anexo 4 - Guião das entrevistas.....		96
Anexo 5 - Nota metodológica e Pedidos de Autorização		104
Anexo 6 - Ficha sociolinguística		108
Anexo 7 - Transcrição das entrevistas		111
Anexo 8 - Tarefas propostas.....		145

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caraterização dos alunos.....	43
Tabela 2 – Caraterização dos professores.....	44
Tabela 3 – Plano de investigação.....	46
Tabela 4 – Notas de campo sobre a <i>aluna B</i>	49
Tabela 5 – Notas de campo sobre a <i>aluna I</i>	51
Tabela 6 – Notas de campo sobre o <i>aluno S</i>	53
Tabela 7 – Integração dos alunos.....	58
Tabela 8 – Compreensão e Expressão Oral.....	60
Tabela 9 – Leitura e escrita.....	62

Lista de siglas

- 1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico
- EPE – Educação Pré-Escolar
- L1 – Língua materna
- L2 – Língua não materna
- LE – Língua Estrangeira
- LM – Língua Materna
- LNLM – Língua Não Materna
- LP – Língua Portuguesa
- LS – Língua Segunda
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PCT – Projeto Curricular de Turma
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- PLNM – Português Língua Não Materna
- PNEP – Programa Nacional de Ensino do Português

Introdução

O estágio é um processo de aprendizagem, que precisa de um projeto que auxilie o professor estagiário a encontrar as estratégias e os recursos mais eficazes para o caminho a percorrer. Neste sentido, o presente Relatório Final de Estágio, intitulado “Prática de Ensino Supervisionada e Trabalho de Investigação: Ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna” segue uma linha de estudo de caso e insere-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III, do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação de Viseu.

Este trabalho teve uma maior incidência nas unidades curriculares de Práticas de Ensino Supervisionada II e III (PES II e III), tendo, como propósito, a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). As práticas realizadas nestes dois níveis de ensino visam favorecer a integração e a consolidação em contexto prático dos conhecimentos teóricos obtidos no decorrer da licenciatura em Educação Básica e do mestrado acima referenciado.

Ser docente não implica apenas ter conhecimentos e capacidade de controlo da aula, mas também evidenciar empenho, capacidade de comunicação e adaptar/adequar as suas estratégias tendo em conta o grupo de crianças e os contextos que as rodeiam. Para que pudessemos contactar com esta realidade mais de perto, foram realizadas intervenções didáticas e sessões de reflexão, que agora serão refletidas e analisadas neste relatório. Este encontra-se dividido em duas partes: a primeira centra-se numa reflexão crítica das práticas em contexto de estágio, no âmbito da PES II e da PES III e a segunda parte baseia-se no trabalho de investigação, mais propriamente num estudo de caso sobre o ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna (PLNM).

Na primeira parte, correspondente ao primeiro capítulo, far-se-á uma contextualização da prática profissional, caracterizando os contextos onde se realizaram os estágios, com o propósito de dar a conhecer os enquadramentos curriculares, institucionais, organizacionais e pedagógicos.

No segundo capítulo analisar-se-ão as práticas concretizadas nas PES II e PES III, referindo planificações e reflexões críticas, desenvolvidas ao longo das intervenções, sendo posteriormente anexadas ao relatório.

Relativamente ao terceiro capítulo, far-se-á a análise das competências e dos conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo em conta os Decretos-Leis nº 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto.

As PES II e PES III foram o meio através do qual tivemos a oportunidade de começar a formação inicial, tornando-se no primeiro momento da socialização profissional, onde se vão incorporando saberes especializados ou profissionais, juntamente com um domínio de competências práticas. Tudo isto requer programas específicos que servem como orientadores

para a iniciação à prática na transição de estudante a professor, sendo um auxílio e uma base para a formação contínua ao longo da vida profissional.

Na segunda parte abordaremos o trabalho de investigação, justificando as nossas opções metodológicas, tendo em conta vários autores de referência, recolhendo toda a informação pertinente. Trata-se de um estudo de caso, visando perceber como ocorre o processo de ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna (PLNM).

O primeiro capítulo desta parte referir-se-á ao enquadramento teórico, onde enunciaremos a questão-problema e a sua relevância e os objetivos do estudo. No segundo capítulo será feita a revisão da literatura, onde se fará referência à imigração em Portugal; à integração dos alunos de PLNM na escola; ao conceito de língua, fazendo uma distinção entre: língua materna, língua não materna, língua segunda e língua estrangeira; e, por fim, mencionar-se-á o processo de ensino/aprendizagem de PLNM. Neste sentido, procurámos entender onde residiam as maiores dificuldades sentidas pelos alunos PLNM e como é feita a sua integração, mas também procurámos encontrar estratégias que permitissem ajudar estes alunos em algumas dessas dificuldades.

Posteriormente, no capítulo três, procederemos à abordagem metodológica, onde se definirá o tipo de investigação, caracterizar-se-ão as amostras, referir-se-ão as técnicas e instrumentos de pesquisa e descrever-se-ão as atividades a desenvolver.

No capítulo quatro, far-se-á a análise e discussão de dados recolhidos, através da observação não-participada, da entrevista semiestruturada, do inquérito sociolinguístico e das tarefas propostas, feita a alunos, professores da turma e ao professor de apoio. Por fim, no último capítulo, realizar-se-ão algumas considerações finais sobre a investigação, referindo os seus aspetos mais importantes.

O presente relatório culmina com a conclusão geral, de forma a sublinhar os aspetos mais relevantes da PES II e III, fazendo uma apreciação geral de toda formação adquirida ao longo deste percurso académico.

No final, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos que completam todas as informações deste relatório, ajudando a documentar todo o trabalho desenvolvido.

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

Capítulo I – Contexto Organizacional

1. Caracterização dos contextos

Nas unidades curriculares de PES II e III, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, procura-se oferecer aos mestrandos formação prática nos contextos de EPE e do Ensino do 1.º CEB (cf. anexo 1).

No primeiro semestre, correspondente à unidade curricular PES I, o estágio decorreu em ambos os níveis de ensino, mas no segundo semestre, na PES II, teve de se optar, escolhendo por ficar numa escola do 1.º CEB. No terceiro semestre, na PES III, fomos estagiar para a EPE, num jardim de infância público, sendo que todas as instituições mencionadas se encontram na cidade de Viseu. Por esta razão é essencial agora fazer uma caracterização e reflexão de ambos os contextos de maneira a enquadrar as análises que se seguem.

1.1 Enquadramento curricular

A unidade curricular PES II desenvolveu-se na escola onde tinha decorrido a PES I, permitindo assim fazer uma sequência entre ambas. Esta escola fica situada na cidade de Viseu e é composta por dezoito salas, uma biblioteca, uma sala de música, uma mediateca, uma Unidade de Autismo (sala TEACCH), um bar, uma cozinha, um polivalente, um Gabinete de Órgão de Gestão, Serviços Administrativos e um amplo espaço para recreio. Segundo o Projeto Curricular de Turma (PCT), esta é uma escola frequentada por 520 crianças do 1.º CEB e 100 da EPE, onde os espaços educativos possuem, de uma forma geral, condições aceitáveis, sendo um estabelecimento antigo com alguns locais já degradados, a necessitar de alguma intervenção.

Relativamente à PES III, o estágio teve lugar num jardim de infância público, localizado no perímetro urbano de Viseu, que funciona em instalações próprias e definitivas com 5 anos de existência, frequentado por 90 crianças. É um edifício de um bloco com um piso, possuindo 4 salas de atividades, uma sala polivalente, um refeitório, uma cozinha, arrumos, gabinete de educadoras, secretaria, espaço exterior com área coberta e outra descoberta. Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 20), a EPE deve dar a todas as crianças uma resposta “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

De acordo com Lima (1989, p. 102), o

espaço escola é material pedagógico e lúdico riquíssimo para a população, professores e crianças e que será por eles transformado intencionalmente. Essa transformação não é só uma questão de projeto arquitetural, limitada à ação do arquiteto, mas é, sobretudo, a transformação do modo de pensar o espaço/serviço educativo como o local da propriedade

coletiva, pública e, por isso, de sua apropriação dinâmica a cada novo grupo que entra na escola, reelaborando a história da sua produção e de seus produtores.

A escola possui um papel preponderante nos mais diferentes domínios da prática educativa e na organização que estrutura a nossa sociedade, designada por organização escola, é de acordo com Teixeira (1995, p. 5), “uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras”. Para esta autora, “todos são, em alguma medida, o fruto da organização escola que, ao menos em parte, lhes modelou o pensamento”.

A relação entre escola e comunidade deve ser a mais harmoniosa possível, pois uma necessita da outra. Como Arends (1995, p.1) menciona, “o ensino pode proporcionar uma ótima e gratificante carreira a todos aqueles que sejam capazes de responder aos desafios intelectuais e sociais que coloca”. Desta forma, podemos verificar que quanto melhor for a preparação que é feita na escola, melhor a criança estará preparada para integrar na sociedade e para fazer face às dificuldades/obstáculos que esta acarreta.

O contexto educacional, tanto na EPE como no 1.º CEB, deve ter um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças e ser, portanto, capaz de fazer superações, pois tal como Faria (2012, p. 8) refere, isto é “indispensável num processo de contextualização da ação educativa, na medida em que só essa superação poderá permitir construir respostas adequadas à diversidade”.

1.2 Caraterização do grupo de crianças

1.º CEB

A turma do 2.º ano (2.º C) era constituída por 18 alunos, 10 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. No que se refere às idades, 17 crianças tinham 7 anos e apenas um tinha 8 anos, sendo que este último era de origem cabo-verdiana, apresentando alguma dificuldade, tendo já repetido o ano, necessitando por isso ajuda por parte do professor de apoio. Era um aluno muito calmo e bastante sociável, mas não conseguia fazer algumas atividades sozinho.

O mesmo professor dava apoio a mais dois educandos que tinham dificuldade em acompanhar o ritmo da turma, auxiliando-os dentro e fora da sala de aula. A turma tinha também um aluno com hiperatividade e défice de atenção e por isso era acompanhado por uma professora de ensino especial. Embora acompanhasse os conteúdos pedagógicos, este aluno dispersava-se com muita frequência, não compreendendo, por vezes, as mensagens e demonstrando dificuldades em manter uma conversa. A nível da linguagem também se notavam dificuldades, havendo muitas vezes necessidade de repetir as perguntas.

Na turma havia ainda um educando que revelava bastantes capacidades intelectuais, mas ainda não tinha a postura adequada na sala de aula. Tinha atitudes e comportamentos

próprios de uma criança mais nova, o que acabava por interferir no trabalho de sala de aula. Em algumas situações tinha de ser contrariado para que se pudessem realizar as tarefas, pois desconcentrava-se e destabilizava o grupo. Apesar do seu comportamento menos próprio, acompanhava o grande grupo embora necessitasse por vezes de um ensino mais individualizado, de forma a não se dispersar e manter-se concentrado nas atividades.

Comparativamente ao ano anterior, a turma tinha aumentado, entrando mais seis crianças novas e saindo três. A meio do período entrou mais um aluno novo, passando assim para sete alunos, tendo todos uma boa integração na turma.

Quase todos tinham frequentado o jardim de infância, em média durante três anos, conhecendo-se, a maioria, desde a EPE. Praticamente todos eram provenientes da classe média, vivendo em ambientes familiares favoráveis ao seu desenvolvimento físico e intelectual, salientando-se apenas uma aluna que tinha visto o pai suicidar-se, revelando algumas dificuldades em se manter quieta.

Na maioria, todos os pais trabalhavam e a maior parte dos alunos frequentava a escola a tempo inteiro, almoçando na escola e tendo também atividades de enriquecimento curricular.

A maioria dos educandos eram observadores, curiosos e muito interessados. Havia alguns que eram impulsivos, querendo ser sempre o centro das atenções, o que acabava algumas vezes por destabilizar quer o grupo quer e as aulas. Era necessária uma permanente intervenção da professora para que as regras e o respeito pelos outros fossem cumpridos.

Educação Pré-Escolar

A sala na qual efetuámos a PES III era frequentada por um grupo de 25 crianças, das quais 13 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino, havendo 8 crianças que frequentavam a sala (EPE) pela primeira vez. As idades variavam entre os 3 e os 6 anos, embora, no início do estágio, duas crianças tivessem apenas 2 anos e 3 tivessem já seis anos.

Este grupo era bastante autónomo e interessado, tendo todos uma boa relação entre si, havendo interajuda. Os jogos didáticos, os desenhos, a pintura e o computador, eram algo a que as crianças davam bastante atenção e importância, fazendo construções e desenhos muito complexos e curiosos. As áreas de interesse da casinha e da frutaria eram também locais fortemente requisitados.

Quase todos eram provenientes da classe média, vivendo em ambientes familiares favoráveis ao seu desenvolvimento físico e intelectual. A maioria dos pais trabalhava, sendo que a maior parte das crianças frequentava o jardim a tempo inteiro, almoçando e usufruindo da Componente Social de Apoio à Família.

1.3 Caraterização e Organização do Meio Institucional

1.º CEB

O Decreto-Lei n.º 75/2008 (p. 2344) menciona que o “agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”. Todas as instituições devem ser organizadas de forma a tornarem-se elas próprias um espaço educativo.

A organização da escola é algo complexo de definir, pois engloba as relações entre os professores com a turma, visando a construção do saber que é organizada no coletivo, definindo especificamente o tempo, os espaços e as disciplinas. A sua forma organizacional condiciona a ação e pode desestimular o pensamento crítico, sendo que segundo Etzioni (1984, citado por Costa, 1996, p. 10), a escola, enquanto organização, é “uma unidade social, com (agrupamentos humanos,) intencionalmente construída e reconstruída, a fim de atingir objetivos específicos”.

Toda e qualquer instituição deve estar organizada para que se possa tornar um espaço educativo. Neste sentido Silva (1997, p. 37), considera que “a organização e a utilização do espaço são intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”. Para esta autora, estes aspetos são condicionantes da aprendizagem, devendo haver sempre uma reflexão constante sobre a adequação e funcionalidade do espaço, tendo em conta as necessidades e evolução do grupo.

Segundo o PCT, o material visual existente passa pela televisão e o projetor na sala da mediateca e na biblioteca, um vídeo, retroprojetor, aparelhagem e internet. Possuía uma biblioteca bem equipada, com um número considerável de computadores e manuais escolares para os alunos, docentes e professores, que estes podem consultar e requisitar. O estabelecimento encontrava-se rodeado por gradeamentos e, embora possuía um vasto espaço, este é pouco estimulante e diversificado, caracterizado pela inexistência de baloiços, escorregas, bancos, bebedouros, entre outros, sendo que segundo o Ministério da Educação (1997, p.39), “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados ou criados pelas crianças”.

Existiam arcos, bolas, ringues, entre outros materiais, que deveriam ser explorados, mas encontravam-se guardados, não estando à disposição dos educandos, pelo menos no tempo destinado ao intervalo. O espaço era totalmente descoberto, impedindo a sua utilização no tempo de chuva ou com temperaturas elevadas, pois não possuía arvoredo, o que impedia os locais com sombra. Porém, existiam caixotes do lixo, para prevenir a proteção do ambiente,

embora fossem poucos para um espaço tão grande e não se tivesse em conta a reciclagem dos materiais.

Quanto às condições físicas, a escola tinha 2 pisos, rés-do-chão e 1.º andar, com acessos próprios para crianças deficientes, mas apenas do exterior para o interior e não de um piso para outro. A escola tinha saneamento, água potável e aquecimento em todas as salas, existindo 4 casas de banho para os alunos e 4 para os adultos (cf. anexo 2).

A sala dispunha de espaço suficiente para a turma, pois permitia uma perfeita deslocação e local para exposição de trabalhos. O material disponível consistia em: computador com acesso à internet, placards, quadro preto de giz, quadro interativo e algum material interativo, como o *cuisinaire* e o *ábaco*. A sala permitia o contato visual com o exterior, uma vez que uma das quatro paredes era composta por janelas, com proteções solares. O teto e as paredes eram de cores claras levando a uma boa reflexão da luz e absorção do som. Era ainda possível observar-se num dos cantos um pequeno lavatório com água e esgoto, e no lado oposto existiam armários para guardar os manuais escolares e cabides para colocar casacos.

Educação Pré-Escolar

De acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 1), a educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. A organização do ambiente educativo neste nível de ensino está concebida de maneira a que as crianças possam aprender de uma forma lúdica, imaginativa e criativa, tendo igualdade de oportunidades e despertando o seu espírito crítico e curiosidade.

Segundo o Ministério da Educação (1997, p. 42), “cada modalidade organizacional de educação pré-escolar constitui um espaço educativo alargado que oferece múltiplas possibilidades de interação entre crianças, entre grupos de crianças e adultos do estabelecimento educativo e, ainda, adultos de outras instituições e/ou níveis de ensino”.

O jardim de infância onde decorreu a prática pedagógica era uma instituição que pertencia a um agrupamento de escolas da malha urbana da cidade de Viseu, sendo um edifício relativamente novo, com condições e materiais apropriados aos serviços prestados. As salas de atividades estavam diferenciadas por cores e o recreio era um local com uma parte coberta e outra descoberta, onde as crianças costumavam estar com frequência.

Relativamente à sala em questão, conforme descrito no Projeto Curricular de Grupo, estava subdividida em vários espaços funcionais, flexíveis, abertos e comunicantes, possibilitando a movimentação das crianças entre eles, facultando e promovendo as interações sociais e culturais, assim como o diálogo e a troca de vivências. Neste espaço existia uma zona ampla central, onde se realizavam as reuniões em grande grupo, se efetuava o acolhimento, se preenchiam os instrumentos de regulação (quadro de presenças e calendário),

se discutia e se fazia a apresentação de projetos conjuntos, se planeavam e se organizavam as atividades do dia (cf. anexo 2).

Existiam quatro mesas redondas que preenchiam o restante espaço central e que permitiam a realização de jogos, reuniões em pequenos grupos, diversas atividades, projetos e registos coletivos e individuais. Possuía materiais de expressão plástica, um lavatório, um computador e uma impressora, janelas com proteção solar, materiais didáticos, armário com jogos, entre outros, estando todos de acordo com as necessidades e o interesse das crianças.

O Ministério da Educação (1997, p. 37) menciona que “os espaços de Educação Pré-Escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos, condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”. Por isso, deve-se proporcionar às crianças as melhores condições e apetrechamento, de forma a favorecer e a estimular o bem-estar da criança.

1.4 Organização e gestão do tempo

Arends (1995, p. 96) considera que “a investigação acerca da gestão do tempo mostra que há uma variação considerável de professor para professor na quantidade de tempo atribuído dedicado a diferentes matérias. A quantidade de tempo que os alunos gastam numa tarefa está relacionada com quanto eles aprendem”. Por esta razão, deve-se fazer uma gestão do tempo educativo de modo a aproveitá-lo ao máximo, tendo sempre em conta o ritmo e o tipo de atividades, quer elas sejam individuais, quer de pequeno ou de grande grupo, favorecendo oportunidades de aprendizagem diversificada. A distribuição do tempo e a organização do espaço estão intimamente interligados, devendo adequar-se às características do grupo e às suas necessidades.

Assim como o Ministério da Educação (1997, p. 37) afirma, a organização e utilização do espaço “são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a que consiga planear e fundamentar a razão dessa organização”.

No 1.º CEB o estágio tinha início às 9:00 e terminava às 16:00 horas. Das 10:30 às 11:00 horas havia um intervalo e das 12:00 às 14:00 horas tinha lugar a pausa para o almoço. Ao longo da semana eram abordadas as áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, dando uma maior relevância às duas primeiras áreas referidas. Estas eram lecionadas alternadamente, não havendo uma hora ou dia específico para cada uma.

Na EPE o tempo letivo era das 9:00 às 16:00 horas, tendo uma pausa para o almoço que poderia ser às 12:00, ou às 12:30 horas, até às 14:00 horas. Embora as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) não contemplem nenhum tempo para o intervalo, ou seja, não é de regime obrigatório, achava-se por bem fazê-lo após a refeição que

decorria das 10:30 até, sensivelmente, às 11:20 horas. Este tempo educativo (rotinas) era flexível, podendo ajustar-se as atividades e os momentos, repetindo-os com alguma periodicidade, estando de acordo com as aprendizagens e necessidades das crianças. Tal como é destacado pelo Ministério da Educação (1997, p. 40), a rotina educativa é “intencionalmente planeada pelo educador e é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”.

1.5 Enquadramento pedagógico

Segundo Andrade (2007, p. 14) “o atendimento à criança pequena em creches ou pré-escolas pode ser algo muito benéfico para o seu desenvolvimento. Isso torna-se possível na medida em que esses ambientes criam condições que favoreçam o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar da criança”.

A ação pedagógica, no 1.º CEB, tem como principal intuito criar um ambiente de partilha, solidariedade, igualdade, afetividade, ajuda e autonomia. Assentando também no respeito pelo ritmo individual de cada aluno e nas práticas centradas em atividades/tarefas que levem à formação de cidadãos com espírito crítico, atentos às suas e às necessidades dos outros, entre outros aspetos que permitam a construção do próprio saber.

Tal como o Ministério da Educação (2006, p.139) refere, “cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes.” Durante o estágio, foram usados vários recursos e diversos materiais, tais como: apresentações em PowerPoint, diálogos, leituras, jogos lúdicos/didáticos, tarefas exploratórias, manipulação, livros, entre outros. Tudo isto tinha como principal propósito a aprendizagem dos alunos, não esquecendo o seu contexto e todo o conhecimento prévio já adquirido, fomentando um clima de confiança e cooperação entre todos.

Na EPE a ação pedagógica deve, segundo o Ministério da Educação (1997, p. 90), ter como intenção “proporcionar às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades”. Este documento visa ajudar o educador na sua prática e de forma a desenvolver, nas crianças, competências pessoais e sociais, focando em trabalhos de projeto e na identificação de problemas de ordem cognitiva, afetiva e social.

Os recursos existentes na EPE, tais como os quadros de presenças, de tempo, de comportamento, de tarefas, regras da sala, permite orientar a criança e ajudá-la a planificar e organizar o espaço, tendo em conta os seus interesses e curiosidade, levando a uma maior autonomia.

Capítulo II – Análise das práticas concretizadas

1.º CEB

A fase inicial do estágio na PES II começou com dois dias de observação e cooperação com a orientadora, para voltarmos a entrar no ritmo de trabalho e aprendizagem dos alunos. Posteriormente, seguiu-se uma intervenção em grupo, planificada com cuidado, para que todas pudessem intervir da mesma forma e com o mesmo tempo, ou seja, cada uma de nós assumia uma parte de cada área de conteúdo/curricular.

Relativamente às intervenções individuais estas decorreram durante quatro semanas: de dois a três de abril; de vinte e dois a vinte e quatro de abril; de treze a quinze de maio; e de três a cinco de junho. Nestas semanas tivemos a oportunidade de assumir o papel de professor, salvo algumas exceções que ocorriam por causa de feriados ou férias.

Todas as planificações foram feitas em grupo, tentando sempre ter o cuidado, de trabalhar os conteúdos que era necessário abordar, mas também de as ajustar aos interesses e aprendizagens dos alunos. Pode dizer-se que elas estavam razoavelmente bem elaboradas, salvaguardando alguns aspetos, nomeadamente, por vezes um desalinhamento, alguma falta de descrição das atividades e também uma falta de concordância entre os objetivos e a avaliação. Embora o suporte teórico seja insubstituível, a prática complementa e clarifica o que se aprendeu, sendo mais importante refletir, manipular, comunicar e pensar sobre a tarefa ou atividade, do que dar muitas fichas. Segundo Alarcão (1996, p. 100), os professores reflexivos “são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como as condições que a modelam”.

Quanto à implementação, que constitui um dos pontos altos deste estágio, acredita-se que estiveram equilibradas, isto é, algumas correram bem e outras menos bem. Todavia, isso é algo comum pois, apesar de já se conhecer a turma, não deixaram de ser situações de nervosismo e ansiedade à mistura, embora também fossem ocasiões de desenvolvimento. Isto conduziu-nos a experiências de crescimento profissional e pessoal, que nos permitiram aprender com os nossos próprios erros.

Na primeira semana de implementação individual, o balanço foi bastante positivo, pois as planificações foram praticamente cumpridas e os objetivos pretendidos foram alcançados, uma vez que os alunos foram capazes de os apreender, resolvendo os exercícios propostos sem dificuldades evidentes.

Na segunda semana de intervenção, houve aspetos positivos e negativos e, apesar do segundo dia não ter corrido como previsto, considera-se que o balanço foi positivo, pois houve a oportunidade de refletir sobre o sucedido e de encontrar novas estratégias para o dia seguinte.

A terceira semana de intervenção não correu como estava destinado, pois houve um pequeno imprevisto, sendo que esta semana foi assumida, no primeiro dia pela orientadora cooperante e nos dias seguintes pelas colegas de estágio, uma de cada vez. Compensando um dia em cada uma das duas semanas seguintes, ficando assim com menos um dia do que era previsto. As colegas lecionaram segundo as planificações que estavam programadas, deixando a última para compensar na semana seguinte. Na outra semana compensou-se também um dia, de forma a equilibrar, ocorrendo após o teste intermédio e por esta razão, os alunos estavam mais inquietos e desassossegados.

Na quarta e última semana, tornou-se um pouco atribulada, uma vez que estavam a decorrer na escola e fora dela, atividades do Plano Anual de Atividades. O primeiro dia não correu como planeado, pois usámos algumas estratégias que permitiram um descontrolo da turma, isto é, estivemos demasiado tempo direcionada para o quadro, atendendo apenas a alguns alunos; as atividades eram muito extensas. Deveria ter sido dada uma explicação da ficha de trabalho e ter atenção ao tom de voz, articular os objetivos com a avaliação, entre outras coisas. O dia seguinte também teve uma interrupção inesperada e, por isso, a planificação não foi cumprida na sua totalidade; contudo, o balanço foi positivo, assim como o do dia seguinte.

Este foi um longo caminho, cheio de altos e baixos, porém o facto de nos ouvirmos umas às outras e de recebermos críticas construtivas permitiram-nos refletir, aprender e crescer com isso, tendo sempre o intuito de fazer melhor na vez seguintes, sendo uma “agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável” (Zabalza, 2000, p.165). O facto de trabalharmos sempre em grupo é uma mais-valia, pois podemos aprender muito umas com as outras, trocando ideias. Foi extremamente gratificante trabalhar com as colegas de grupo e com a orientadora cooperante, aprendendo estratégias, métodos e atitudes que serão úteis futuramente.

Importa ainda mencionar os supervisores do estágio que nos ajudaram sempre que possível, fazendo críticas construtivas e sugestões de melhoramento. Para além do apoio que eles nos ofereciam, também recorremos aos professores das áreas das Ciências da Natureza, Matemática e Expressões Artísticas, que se mostraram bastante disponíveis sempre que era necessário.

De acordo com Serrazina (1999, p. 163),

a mudança nas práticas parece ocorrer quando os professores ganham autoconfiança e são capazes de refletir nas suas práticas. Isto pressupõe um elevado grau de consciencialização que os ajude a reconhecer as suas falhas e fraquezas e a assumir um forte desejo de as ultrapassar. Estas coisas levam tempo e os professores têm de ser persistentes.

Por outro lado, Alarcão (1996, p. 18) refere, “o *coach* é aquele que organiza situações em que o candidato possa praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução

implique reflexão, levantamento de hipóteses e sua verificação, experiência de cometer erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda de outros além da urgência diária de aperfeiçoamento constante”. Todas as críticas construtivas que nos facultaram ajudaram-nos a desempenhar melhor o papel de professor, indicando métodos e estratégias que poderíamos utilizar. No decorrer das intervenções, a professora ia intervindo sempre que achava necessário, complementando algumas das informações transmitidas ou então quando achava que algo não estava a ser feito da melhor forma.

Na elaboração dos relatórios crítico-reflexivos surgiram algumas dificuldades, porque por vezes não era fácil registar as ideias ou pensamentos no papel, contudo, com esta experiência, também fomos aprendendo.

De uma forma geral o balanço deste estágio no 1.º CEB foi positivo, empenhando-nos e esforçando-nos ao máximo, tentando manter sempre uma linguagem e atitude adequadas. Procurámos encontrar sempre materiais lúdicos e dinâmicos que despertassem o interesse e entusiasmo dos educandos. A relação estabelecida com elas foi bastante boa, conseguindo ultrapassar as dificuldades sentidas.

Em suma, esta nova etapa serviu para adquirir, como Sá-Chaves (2009, p. 14) refere, “um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolver novas compreensões, insights que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em atividades futuras”. Este é um aspeto para nos tornarmos melhores pessoas e acima de tudo bons profissionais, competentes e trabalhadores, dando primazia ao aprender do aluno. Todos estes obstáculos ajudam-nos a adquirir experiências, armas e defesas para enfrentar o futuro.

Educação Pré-Escolar

O Ministério da Educação (1997, p. 17) refere que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Por esta razão, o estágio neste nível de ensino é muito importante, uma etapa crucial no nosso caminho para a profissionalização e a unidade curricular PES III foi a que nos guiou até ela.

Este nível de ensino abrangia crianças dos 3 aos 6 anos, porém, no início, duas delas tinham apenas dois anos. O estágio ocorria às segundas, terças e quartas-feiras, exceto um dia que foi para a nossa apresentação; uma semana para observação; uma semana para fazer intervenção em grupo; um dia para ajudar na Festa de Natal; e as restantes semanas para fazermos intervenções individuais, sendo que cada uma de nós tinha três dias em que assumia o papel de educadora.

Em relação à observação que foi feita, esta tinha como pressuposto verificar o ritmo de trabalho e aprendizagem das crianças, mas principalmente apurar o discurso que a educadora utilizava, a sua atitude, as suas pausas, a forma como eram “devolvidas” as perguntas e

dúvidas existentes, como se podiam orientar as crianças para serem elas a descobrir e obter respostas, entre muitas outras coisas. Embora este momento tenha ocorrido por pouco tempo, serviu para nos ambientarmos, entrarmos em contacto com as crianças e conheceremos alguns métodos e estratégias que eram usados pela educadora.

A intervenção em grupo foi planificada com cuidado, de maneira a que todas pudessem intervir da mesma forma e com o mesmo tempo, ou seja, cada uma de nós assumia um pouco de cada área de conteúdo/curricular. Como foi a nossa primeira vez em frente ao grupo, estávamos muito nervosas e inseguras, porém demos o nosso melhor e tentámos contribuir para uma boa aprendizagem das crianças. Tal como o Ministério da Educação (1997, p. 25) refere, o educador para “adequar as suas ações ao grupo de crianças com que trabalha, ou seja, ter intencionalidade no processo educativo precisa de passar por diferentes etapas interligadas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular”.

Relativamente às planificações, foram feitas em grupo, tendo sempre o cuidado de estarem adequadas com as OCEPE e com os interesses das crianças. Quanto às planificações estas poderiam estar ainda mais bem elaboradas, uma vez que havia aspetos pouco claros nas descrições, devendo ser mais pormenorizadas nesses aspetos. Este é um meio que permite compreender melhor o ritmo de trabalho; quais os obstáculos e dificuldades que poderão surgir; que metodologias e estratégias se poderiam utilizar; quais os objetivos específicos e formas de avaliação relevantes; entre outros.

As implementações foram momentos-chave de todo o estágio, estando de certa forma equilibradas. Apesar de terem sido momentos de alguma insegurança e nervosismo, fizemos sempre o nosso melhor, tendo em mente o objetivo de ultrapassar os obstáculos, que passam pela insegurança, a dicção, a atitude, entre outros aspetos, tentando-se melhorar e trabalhar, de forma a fortalecê-los. Segundo Alarcão (1996), o pensamento reflexivo não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se, ou seja, tem de ser cultivado e requer condições para o seu desabrochar. Esta autora caracteriza o pensamento reflexivo como a postura do questionamento, enquanto atitude crítica e interventiva, motor de reflexão e procura, conhecimento e desenvolvimento. Os processos reflexivos são, deste modo, desencadeados em contextos que favorecem o desenvolvimento, a liberdade e a responsabilidade dos professores.

Na primeira semana de implementação, houve alguma inquietação e ansiedade, pois queríamos cumprir com a planificação e apesar de não se ter cumprido na sua totalidade, conseguiram-se alcançar os objetivos que eram pretendidos. Fez-se alguma confusão na explicação dos jogos, sendo um dos pontos a melhorar nas intervenções seguintes. Os conteúdos pretendidos para esta semana foram elaborados com cuidado e pensa-se que as crianças os atingiram, uma vez que durante a visita feita a uma biblioteca, elas foram capazes de falar sobre eles.

A segunda semana de intervenção não correu tão bem quanto a anterior, tendo alguns aspetos negativos, tais como o jogo “loto de simbologia” que não correu como estava previsto, uma vez que se perdeu muito tempo na formação de equipas, entre outras coisas. Um outro momento que não correu como o esperado foram as músicas de quarta-feira, pois o grupo já as conhecia, no entanto, através de uma coreografia, foi possível contornar este obstáculo. A exploração feita nos padrões ajudou as crianças a perceberem este conceito e com isto, atingir os objetivos pretendidos.

A terceira semana foi dedicada às decorações de Natal e, por isso, de muito trabalho, gerando-se por vezes muito barulho na sala de atividades. Deveria ter-se estabelecido sempre um diálogo para que todos soubessem o que se encontravam a fazer, não deixando que houvesse momentos “mortos”, ou seja momentos de silêncio.

Na quarta e última semana, a planificação foi cumprida tal como estava planeada, embora o discurso utilizado não fosse muito claro e explícito, precisando ainda de mais esforço para não estarmos sempre a repetir o mesmo.

A orientadora cooperante e os supervisores do estágio ajudaram-nos sempre que possível, dando críticas construtivas e sugestões de melhoramento. Estas eram de grande ajuda e tínhamo-las sempre em conta, a fim de podermos melhorar nas intervenções seguintes, mas principalmente no futuro. Embora os momentos de reflexão fossem momentos de grande tensão, ambos os professores fizeram com que isso se dissipasse, tornando-se momentos de aprendizagem, apoio e reflexão nas nossas ações e atitudes, de onde retiramos muita informação que nos ajudará futuramente.

Apercebemo-nos também que mais do que descrever as atividades, o mais importante era dizer o porquê de escolhermos determinada estratégia ou método, pois não há uma única e certa, elas apenas têm de ter como principal intuito a aprendizagem que as crianças podem fazer através delas. O facto de termos de planificar as atividades com as crianças constrangia-nos um pouco, porque apenas sabíamos o que iríamos abordar na semana seguinte, na quarta-feira. O que, por vezes, nos impedia de pedir ajuda aos professores, pois tínhamos aulas até tarde. Este aspeto, ao início, tornou-se bastante perturbador, pois tínhamos que lidar sempre com o imprevisto, o que por vezes não era muito fácil.

Todavia, foi uma experiência enriquecedora e gratificante, em que tivemos a oportunidade de experimentar e “vestir” o papel de educadora, aprendendo novos métodos e estratégias, que me foram e serão úteis para a minha vida académica, profissional e pessoal.

De uma forma geral, o balanço deste estágio na EPE foi bastante positivo, empenhando-nos e esforçando-nos ao máximo, tentando ter uma linguagem simples e clara e uma postura adequada, embora estes dois aspetos mereçam ainda uma reavaliação. Procurámos encontrar sempre materiais adequados, lúdicos e dinâmicos que despertassem o interesse e entusiasmo das crianças. Acredito que a relação estabelecida com elas foi bastante boa, conseguindo ultrapassar as dificuldades sentidas.

Capítulo III – Análise das competências e conhecimento profissionais desenvolvidos

Segundo Nérici (1987, p. 20) “a educação tem de voltar-se, pois, para o educando, vê-lo, senti-lo e compreendê-lo para oferecer-lhe as oportunidades de formação que mais lhe convenham e melhor o realizem”. Por esta razão, é importante termos uma boa formação profissional inicial, que nos permita desenvolver competências e conhecimentos, que nos levarão a formar indivíduos capazes e autónomos, com sentido de respeito para consigo e para com os outros.

A sala de aula é um espaço para a inovação educativa e para o desenvolvimento pessoal dos alunos, havendo apenas um único professor responsável por lecionar várias disciplinas. Por esta razão, Arends (1995, p. 44) refere que “as decisões de planificação sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e o treino que se deve proporcionar revestem-se de um significado e de uma complexidade suplementares”. Na mesma linha de pensamento, Ribeiro e Ribeiro (2003, p. 15), consideram que é “fundamental que o professor leve mais além a linha geral de planeamento por outros iniciada, identificando, organizando e sequenciando aprendizagens mais concretas, claramente definidas, exequíveis e, em grande parte, suscetíveis de avaliação”. Este último capítulo visa uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo das PES II e III, tendo em conta os Decretos-Leis n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, que elucidam o Perfil Geral de Desempenho Profissional de um Educador de Infância e de um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, começaremos por fazer uma contextualização e uma distinção de ambos os perfis, fazendo também uma autoavaliação, processo indispensável, que nos permite refletir sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo deste percurso.

1. Análise segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

O Decreto-Lei n.º 240/2001, nomeadamente, o Perfil de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores “enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes”. Neste documento são referidas quatro dimensões a que o educador de infância ou o professor devem dar resposta, sendo também as suas características. Devido à inexperiência enquanto professora/educadora, alguns destes pontos poderão não ter sido atingidos, pois ainda não nos debatemos como muitas outras situações.

A primeira dimensão é referente à vertente “*profissional, social e ética*”, e neste aspeto, consideramos que fomos capazes de desenvolver positivamente alguns aspetos, tais como

recorrer a investigações e reflexões para aumentar os nossos conhecimentos. Assim como é mencionado no Decreto-Lei n.º 240/2001, o professor “recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”. No decorrer dos semestres fizemos sempre o possível para desenvolver a autonomia dos alunos e a total inclusão na sociedade, através de visitas a bibliotecas (cf. anexo 3), trabalhos a pares e em pequeno ou grande grupo. Acima disto tudo, é essencial garantir o bem-estar, fomentando o respeito pelas diversidade cultural, pessoal e social, permitindo desta forma criar uma boa relação, enriquecedora e inclusiva.

Ao longo dos estágios, deparámo-nos com algumas situações, em que tentámos que a integração e a inclusão fossem a melhor possível. No 1.º CEB, havia alunos novos na turma e um aluno oriundo de Cabo Verde, que tinham bastantes dificuldades a nível das áreas de conteúdo, sendo necessário uma ajuda quase permanente. Procurámos que os restantes colegas convivessem com eles, os ajudassem e os integrassem, independentemente da cultura, estrato social ou cor de pele. Fizemos o mesmo na EPE, com as crianças que entraram pela primeira vez para aquele jardim de infância, para que se sentissem parte do grupo. Pois, para o educador/professor o fundamental é “garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural; identificar ponderadamente e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos (...), valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” (Decreto-Lei n.º 240/2001).

A segunda dimensão corresponde à “*Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*”, onde se visa as aprendizagens significativas tendo em consideração os objetivos do PCT. O uso correto da língua portuguesa é um fator essencial, quer a nível oral quer a nível escrito e, durante o nosso estágio, tentámos fazer um bom uso dela e não cometer erros, principalmente ortográficos. Porém, por vezes, acabássemos por cometer alguns erros em ambas as componentes, tentámos ficar atentas para prevenir e corrigir esses futuros erros, não os voltando a cometer.

Tornou-se fundamental diversificar não só a linguagem, mas também os materiais, tendo em conta as situações e os objetivos que pretendíamos atingir. Por exemplo, no 1.º CEB, numa das intervenções usou-se o ábaco (cf. anexo 3) para os alunos perceberem melhor um determinado conceito. Sempre que possível, tentou-se utilizar materiais que os educandos conhecessem e com os quais estivessem familiarizados, como o computador para mostrar imagens (cf. anexo 3) ou contar histórias dos livros digitais existentes no Plano Nacional de Leitura. Procurou-se desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas e materiais adaptados, tendo em conta os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem e as dificuldades sentidas (cf. anexo 3). Por isso, era necessário fazer uma boa planificação e encontrar estratégias e métodos diferentes para cada nível de desenvolvimento, principalmente na EPE, pois o desenvolvimento cognitivo do grupo não era igual e era independente das faixas etárias.

Na terceira dimensão, “*Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*”, acreditamos que colaborámos com a comunidade, nomeadamente, os familiares dos educandos, educadoras/professores e outros agentes educativos. Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, “o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que se insere”. Durante o nosso estágio, tivemos oportunidade de assistir a alguns momentos desta relação, principalmente em épocas e datas específicas e especiais, como por exemplo, a Semana da Leitura, porém aqui o contacto não era o desejado, sendo um pouco mais distante. Na EPE, por outro lado, tivemos a oportunidade de participar numa reunião de pais, onde tivemos de apresentar e explicar alguns dos trabalhos e atividades que tínhamos desenvolvido com as crianças. Para além disso, neste nível de ensino, em parceria com as outras salas, fizemos outras atividades ligadas às épocas de festividade, como por exemplo, o Magusto e o Natal. (cf. anexo 3)

Quanto à quarta e última dimensão, a “*Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*”, esta foi a que tentámos ter sempre em consideração e atenção, durante toda a nossa prática, permitindo-nos adquirir experiência. O facto de termos trabalhado sempre em grupo, partilhado saberes e experiências, foi uma mais-valia, com momentos enriquecedores e que se tornaram um suporte para o futuro.

2. Análise segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto

De acordo com o Ministério da Educação (2001, p. 7), “o professor desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”. Seguindo a mesma ideia, Arends (1995, p. 47) acredita que os professores conseguem fazer boas planificações, não precisando de se

«armar em polícias» porque as suas aulas se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações. Este tipo de planificação inclui as regras e as metas que os professores estabelecem para a sua sala de aula e realçam o comportamento responsável e de negociação como parte integrante da aprendizagem.

Durante as nossas PES II e PES III, em contexto do 1.º CEB e da EPE, tentámos desempenhar e desenvolver alguns dos tópicos presentes no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Assim, procederemos a uma reflexão sobre ambos os níveis de ensino, tendo em conta a conceção, o desenvolvimento e a integração do currículo e os documentos orientadores, como, por exemplo, as OCEPE. No que concerne a este aspeto, podemos dizer que ao longo da PES II, no 1.º CEB, fomos contactando com os documentos que promovem

essa concepção, desenvolvimento e integração do currículo, como por exemplo, o PCT. Embora não tivéssemos a oportunidade de o elaborar, estivemos sempre em contacto com ele, levando-nos a crer que seremos capazes de o construir.

Muitas das competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos, visam o desenvolvimento do currículo no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam. Por este motivo, e segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, far-se-á uma reflexão à concepção e desenvolvimento do currículo, que ocorreu ao longo da PES II, onde se exerceu o papel de professor do 1.º CEB.

As planificações realizadas no 1.º CEB tiveram sempre em conta o desenvolvimento do currículo e tal como é referenciado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, procurámos utilizar “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar”. Acima de tudo, procurámos promover “a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola”.

Para Arends (1995, p. 44) “a planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interação com todas as funções executivas do professor”. Uma das decisões que tivemos de tomar, passou, tal como é descrito no Decreto-Lei n.º 241/2001, por organizar, desenvolver e avaliar o “processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens”.

Relativamente às funções que tivemos de assumir enquanto estávamos a estagiar, segundo o mesmo Decreto-Lei, passaram por promover “a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” e a “integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo”.

O bem-estar dos alunos, dos professores e de toda a comunidade educativa, é um fator essencial para um bom ambiente educativo. Por isso, é importante, tal como está mencionado neste Decreto-Lei, relacionar-se “positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens”.

Em relação à EPE a promoção do seu sucesso passa pela autoestima e pela autoconfiança, e tendo as condições criadas, é possível dar continuidade ao processo iniciado com a família, sem o objetivo de compensar o meio familiar, mas tal como o Ministério da Educação (1997, p. 22) refere, partir dele e ter em consideração a “cultura de que as crianças são oriundas, para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem das crianças e a cultura de que terão de se apropriar para terem uma aprendizagem

com sucesso”. O Educador de Infância não deve esquecer o que a criança sabe sobre a cultura e outros saberes, de maneira a poderem partilhar os seus conhecimentos e experiências diversificadas.

Como é referido no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, “na Educação Pré-Escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

A conceção e desenvolvimento do currículo na EPE encontra-se dividido, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, no âmbito da organização do ambiente educativo, no âmbito da observação, da planificação e da avaliação e no âmbito da relação e da ação educativa.

No que respeita à organização do ambiente educativo e enquanto assumimos o papel de educador de infância, acreditamos que fomos capazes de:

- a) Organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
- b) Disponibilizar e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;
- c) Proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;
- d) Mobilizar e gerar os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;
- e) Criar e manter as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Em relação ao âmbito da observação, da planificação e da avaliação, acreditamos que demos o nosso melhor e procurámos:

- a) Observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem;
- b) Ter em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;
- c) Planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;
- d) Planificar atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;

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

Por fim, no âmbito da relação e da ação educativa, esforçámo-nos por criar e manter um bom ambiente educativo que passou por:

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

A aprendizagem é um processo longo e o educador de infância deve criar um ambiente propício para que a criança possa aprender, tal como o Ministério da Educação (1997, p. 17) refere, “importa que na Educação Pré-Escolar as crianças aprendam a aprender”.

O processo de ensinar desenvolve-se ao longo de toda a vida e depende dos interesses e necessidades das crianças, porque só assim se torna significativo para elas. Como Mendonça (1994, p. 31) refere, “a aprendizagem só será eficaz se partir da criança, primeiro agente do seu desenvolvimento, dos seus interesses, quer dizer se as aprendizagens forem significativas”. A ação educativa tem como pressuposto a conceção e o desenvolvimento do currículo por meio da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, tal como das atividades e dos projetos, construindo desta forma as aprendizagens.

De acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 31), “o contexto institucional de Educação Pré-Escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”. O educador possui então um papel fulcral na vida da criança e por isso, é importante que desenvolva diversas competências e adquira conhecimentos profissionais no estágio curricular.

No que concerne à integração do currículo, é importante fazer-se uma reflexão sobre as diversas áreas abordadas ao longo da PES II e PES III.

Relativamente às áreas de conteúdo, na área de *Português*, tivemos sempre em consideração as competências e os objetivos pretendidos, incentivando por exemplo, a criarem textos criativos, a descrever de forma ordenada e criteriosa uma imagem, criando depois um texto descritivo (cf. anexo 3), a ler autonomamente livros, motivando-os e tentando despertar o interesse para aprender. Diversificámos também, tendo em conta a diversidade de texto (cf. anexo 3), as variedades de livros (cf. anexo 3), entre outros, interligando com outras áreas de conteúdo, mas tendo sempre em consideração os objetivos que se pretendiam atingir. Por exemplo, numa determinada parte da gramática em que os educandos estavam a ter dificuldades para perceber, achou-se por bem fazer uma atividade diferente ao ar livre para haver uma melhor interação entre os colegas. (cf. anexo 3).

Em relação à área da *Matemática*, tentámos desmitificar os maiores medos e estimular o gosto nos alunos, recorrendo a materiais e situações dos contextos dos mesmos. Para ensinarmos o conceito *divisão* levámos umas flores em papel, que seriam depois usadas para uma outra atividade, para que eles pudessem manipular e facilitar a aprendizagem. Para verificarmos se eles estavam ou não a perceber o que se estava a transmitir, fez-se uma ficha e depois consolidou-se a matéria projetando uma apresentação (cf. anexo 3). Posteriormente, foram feitos problemas mais difíceis e elaborado um cartaz, onde tinham de colocar o que aprenderam à prova (cf. anexo 3). Para esta aprendizagem foram usados diferentes recursos e materiais, assim como estratégias e métodos diversificados. Um outro aspeto fulcral é a revisão dos conteúdos e a consolidação do mesmo, como foi o caso feito na revisão dos termos “metade, terça-parte, quarta-parte, dobro, triplo e quádruplo” (cf. anexo 3). Procurámos sobretudo nesta área desenvolver o raciocínio e o pensamento sobre todos os processos matemáticos efetuados e necessários. A compreensão e representação dos números e das operações aritméticas, o conhecimento de formas geométricas (cf. anexo 3), a recolha e organização de dados e a identificação de padrões (cf. anexo 3) e regularidades, são outras componentes desta área e que necessitam de ser abordadas com cuidado de forma a promover e fomentar a discussão dos resultados e estabelecer conexões com as outras áreas.

Na área de Estudo do Meio, tentámos despertar o interesse e a curiosidade, ampliando e reforçando as experiências e os saberes prévios. Acreditamos que fomos capazes de levar os alunos a descobrir um pouco do ambiente natural que os rodeia, através de pequenas experiências com o ar (cf. anexo 3), de identificar os principais elementos do meio social e do meio físico, de estruturar o conhecimento de si próprio, de desenvolver as noções de espaço e de tempo, entre outros.

Relativamente às áreas de *Expressão e Educação: Físico-Motora, Música, Dramática e Plástica*, tentámos sempre interligá-las com as outras áreas e desenvolver as competências e aptidões que cada uma exigia, tendo sempre em conta os objetivos que se pretendiam atingir. Realizámos também atividades de ações motoras básicas de deslocamentos, para compreender e aplicar regras (cf. anexo 3) e também para desenvolver aptidões, combinar

deslocamentos e movimentos (cf. anexo 3). Procurámos no 1.º CEB, cativar a atenção e despertar o interesse para os jogos tradicionais existentes (cf. anexo 3). A nível da área da *Expressão Musical*, esta era uma constante na EPE, uma vez que o grupo estava habituado a canções, como forma de cativar a sua atenção, porém este não era o único momento em que se usufruía desta área. Realizámos coreografias (cf. anexos 3), utilizámos instrumentos, ensinámos gestos, trabalhamos sentimentos e ainda como usar o nosso corpo como instrumento (cf. anexos 3). Na área de *Expressão Dramática*, tivemos alguns momentos dramatizados, em que as crianças participavam em conjunto connosco nas peças de teatro (cf. anexos 3); onde elas próprias, autonomamente, se serviam de fantoches e construíam a sua história (cf. anexos 3) e onde se experimentaram outras formas e outros meios de nos podermos expressar, como por exemplo as sombras chinesas (cf. anexos 3). Quanto à área de Expressão Plástica, foram realizadas atividades de recorte e colagem; pintura; dobragem do género origami (cf. anexos 3); escultura com diferentes materiais, mas dentro do contexto das crianças (cf. anexos 3); impressão de digitinta (cf. anexos 3), entre outras. Esta era uma área apreciada pela maior parte dos educandos, quer a nível do 1.º CEB, quer a nível da EPE.

Ao longo da nossa prática, procurou-se fundamentar as nossas intervenções tendo em conta os documentos orientadores da EPE e os programas do Ministério da Educação do 1.º CEB, mas também tudo o que íamos aprendendo nas unidades curriculares existentes no curso. Esperamos que num futuro próximo se possa usufruir de todos os conhecimentos adquiridos e ter oportunidade de obter novos.

Parte II
Trabalho de investigação – Ensino/aprendizagem de Português Língua
Não Materna

Capítulo IV – Introdução ao trabalho de investigação

1. Definição do problema

1.1 Delimitação do objeto de estudo

Toda a investigação científica se inicia sempre pela escolha e enunciação de um problema, que tal como Kerlinger (1980, p. 35) afirma, é “uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução (...). Um problema é uma questão que pergunta como as variáveis estão relacionadas”.

Neste caso, a questão-problema que se coloca é a seguinte: **“Quais as dificuldades sentidas pelos alunos e professores no processo de ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna?”**.

1.2 Justificação e relevância do estudo

Desde o século XV que Portugal é um país de emigração, sendo que segundo Rocha (2006, p. 26) os fluxos migratórios “têm vindo a intensificar-se nos últimos anos”. A escola transformou-se, então, num espaço onde coexistem várias culturas e línguas e, durante o nosso estágio no 1.º CEB, tivemos a oportunidade de contatar com esta realidade, uma vez que a escola em questão acolhia alunos de PLNM.

O principal objetivo deste estudo é, assim, perceber como ocorre o ensino/aprendizagem de PLNM e como decorre a integração dos alunos na escola portuguesa. A escolha não sobreveio de nenhuma razão umbilical, mas de uma curiosidade, pois deparámo-nos com uma situação durante o estágio, que nos suscitou curiosidade relativamente a estes alunos.

2. Definição de objetivos de investigação

Tendo em conta o problema anteriormente descrito e de modo a dar resposta à questão formulada, é necessário determinar objetivos a cumprir, sendo eles:

- Perceber como é feita a integração dos alunos de PLNM na escola portuguesa;
- Caracterizar as relações existentes entre professor-aluno, professor-pais e entre colegas de turma.
- Apurar como ocorre o processo e ensino/aprendizagem de PLNM;
- Aferir as dificuldades sentidas pelos alunos de PLNM, em contexto de sala de aula;
- Fazer propostas no sentido de ajudar a superar as dificuldades encontradas.

Capítulo V – Revisão da Literatura

1. Enquadramento sociolinguístico

1.1 Imigração em Portugal

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 13, “toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país”. Da mesma forma, Rocha-Trindade (1995, p.18) afirma que este é um “fenómeno tão antigo quanto o é a construção de grupos humanos e a permanência das razões que os levam, de tempos a tempos, a mudar de local de residência e atividade”.

A mobilidade da população a nível mundial reflete-se também em Portugal, que desde a última década do século XX, transitou de um país essencialmente de emigração para um país também de imigração. Tudo isto teve grandes consequências na escola, pois muitos dos alunos que chegam não dominam o Português, em qualquer das suas variedades. Por esta razão, as escolas tiveram de fazer algumas mudanças, para terem novas e adequadas condições pedagógicas para a aprendizagem das crianças em todas as áreas do saber e da convivência, tornando-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento da integração cultural, social e profissional. Assegurar uma integração de qualidade é um dever do Estado e da Escola, independentemente da sua língua, origem, cultura, idade e condição socioeconómica, garantindo os Direitos a todos os recém-chegados.

Numa fase inicial, os imigrantes eram, na sua maioria, provenientes das antigas colónias, ou seja, de origem africana. Mas, com a entrada para a União Europeia, em 1986, o país ficou ainda mais exposto à imigração, aumentando assim o número de estrangeiros ligados às atividades económicas, originários da Europa Central e de Leste. Da mesma maneira, também foi chegando um elevado número de imigrantes oriundos da América Latina, mais propriamente do Brasil.

1.2 Integração

De acordo com o Despacho 7/2006, “as mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas, em resultado de sucessivos movimentos migratórios, colocam constantes desafios às escolas que, num esforço suplementar, procuram fazer da diversidade um fator de coesão e de integração”. Tendo em conta que somos uma sociedade marcada pela multiculturalidade, a integração dos cidadãos de origem estrangeira é fundamental para a harmonia e coesão sociais.

Peres (2001, p. 22) define integração como um “processo em que indivíduos ou grupos minoritários se incorporam e compartilham as mesmas estruturas sociais promovendo o respeito mútuo pelas identidades pessoais e culturais de cada um”. A socialização é portanto um fator essencial para uma boa integração, uma vez que o ser humano se caracteriza pelo seu caráter social e socializante, criando relações de interdependência que asseveram a sobrevivência.

A comunicação verbal é um outro aspeto essencial para a vivência em comunidade, pois é através dela que podemos interagir com as outras pessoas, para expressar opiniões e sentimentos, para pedir informações, para exercer uma profissão, para transmitir, receber e perpetuar conhecimentos, entre outras funções, como por exemplo, afetivas, cognitivas e socializantes.

A escola é então um espaço que recebe alunos com diferentes origens culturais, levando-os à sua maturação, respeitando cada indivíduo, humanizando o ensino, para que haja uma evolução no processo cognitivo e relacional e, uma responsabilização pelos seus atos. Tal como Oliveira (2010, p. 24) refere, é importante que alcance

uma educação que respeite a diferença dos seus alunos e os prepare para a vida em sociedade, proporcionando-lhes ideias sobre as regras, os valores e os saberes necessários à vida em comunidade, para que compreendam que as suas práticas possam ter influência não só no que acontece com eles próprios, mas também com os outros e com o mundo à sua volta.

Cabe aos professores esta difícil, mas ao mesmo tempo enriquecedora tarefa, de integrar estes alunos nas turmas e na escola, fazendo todos os possíveis para que se integrem e se adaptem ao ensino e na sociedade. Tendo em conta este aspeto, o Ministério da Educação (2005, p. 10), tem vindo a desenvolver legislação de forma a ajudá-los nas suas dificuldades, não esquecendo que toda a comunidade educativa é parte fundamental na “construção de uma Cultura de Escola aberta à diversidade, cujos Projetos Educativos e Curriculares devem conter objetivos e estratégias de acolhimento e de inclusão”.

2. Enquadramento Psicolinguístico

2.1 Conceito de língua

Grosso (2005, pp. 33-34), afirma que

o ensino/aprendizagem de uma língua emerge como uma área interdisciplinar (...) a visão multidimensional da língua, orientada para a ação, acentua o aprendente como ator social que resolve problemas e cumpre tarefas, utilizando a língua que aprende em toda a sua dimensão comunicativa.

A língua é o mais poderoso meio de comunicação, de expressão de qualquer ideia ou de construção de sentidos, que permite a interação entre os indivíduos. É considerada por Sim-Sim (1998), como complexa e mutável no tempo, composta por unidades discretas e regulada por regras, capaz de expressar o passado, o presente, o futuro, a interrogação, a negação e a formulação de ordens, aferindo arbitrariamente a relação entre o som e o significado respetivo.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Ançã (1991, p. 59), menciona que o conceito de língua

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

Os estudos realizados à volta da língua, consideram-na como um sistema cujos mecanismos estruturais e funcionais, que se procura identificar e descrever, ou então como meio de comunicação, ou seja, forma de trocar mensagens entre as pessoas. Isto é, por um lado temos a língua como objeto de análise e descrição (consciência da língua) e língua como instrumento de comunicação (posse da língua).

De acordo com Saussure (1971), a língua é vista como um sistema específico de signos articulados e que servem para transmitir mensagens entre as pessoas. Para Galisson e Coste (1983, p. 442), a língua é “de natureza social: é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções mas que, pouco a pouco, as modifica; daí o seu carácter evolutivo”.

Ainda na mesma perspetiva Ferreira (1996, p. 482), afirma que a língua é “uma noção político institucional que corresponde a um sistema linguístico abstrato que, por razões políticas, económicas e sociais, adquiriu independência tanto funcional como psicológica para os seus falantes.”

Para muitos autores, a língua é um instrumento privilegiado de comunicação, veículo e suporte de cultura e, ao mesmo tempo de afirmação da identidade. Por esta razão, Levi-Strauss (1958, p. 78), refere que “uma língua usada na sociedade reflete a cultura geral da população”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Pinho e Andrade (2002, p. 4), acreditam que a língua é o espelho da identidade de um povo, sendo “um fenómeno social, que acontece porque há necessidade de comunicar”. Da mesma maneira, Cristóvão (1987, p. 44), considera que “a língua não é só património e instrumento, é também energia e capacidade, a um tempo dependente e modeladora da cultura e sociedade em que se processa”.

Por sua vez, no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) defende-se que de acordo com o Conselho da Europa (2001, p. 19), o objetivo principal da educação em língua é “promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem

como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura”.

Na perspetiva de Castro (2004, p. 7), uma língua

não é um objeto estático e fechado, como as descrições linguísticas sincrónicas, por conveniência prática, muitas vezes deixam supor; antes parece um corpo vivo que se acha em mutação constante, nem sempre avançado de forma linear para um objeto determinado; também pode reverter sobre os seus passos ou pode oscilar entre avanços em várias direções, naquilo a que se chama variação.

A capacidade que uma pessoa tem para aprender uma língua, torna-a capaz de adquirir os meios de comunicação, de interação e compreensão, podendo defender-se e confrontar-se com outra cultura e outros códigos, dando liberdade de escolha. Para Grosso (2005), a língua é um fenómeno multidimensional para o aprendiz e para o que ensina, sendo que o primeiro é um ator social que resolve problemas e cumpre tarefas, utilizando essa língua aprendida para a dimensão comunicativa.

2.1.1 Língua Materna vs. Língua Não Materna

Para Ançã (2005, p. 37), “o primeiro conceito a definir será o de língua materna (LM) por oposição a língua não materna (LNM). É geralmente a partir de LM que se constroem os outros conceitos: língua estrangeira (LE), língua segunda (L2)”. Desta forma, podemos dizer que a língua materna é a primeira língua à qual a criança é exposta, ou então, pode ser a língua da pessoa ou pessoas que convivem com ela a partir do seu nascimento. E é através da língua materna que o ser humano estabelece relações com o mundo que o rodeia, aquela em que nos exprimimos melhor e transmitimos os nossos sentimentos.

O documento Perfis Linguísticos da População Escolar que Frequenta a Escola Portuguesa define a língua materna (designada por L1) como aquela que é estabelecida até aos cinco anos de idade; a língua não materna (L2) abarca todas as outras situações, possuindo ainda duas grandes subdivisões que são a língua segunda (LS) que é geralmente usada para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais, tendo uma função reconhecida, como língua oficial e, a língua estrangeira (LE), usada para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde não possui qualquer estatuto sociopolítico.

Na perspetiva de Gallisson e Coste (1983, p. 442), a língua materna é aquela que

é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante. A língua segunda (L2) e a língua estrangeira (LE) definem-se ambas como não maternas. No entanto, enquanto a língua estrangeira é

aprendida por indivíduos (...) a língua segunda é ensinada como veicular a toda uma comunidade.

Muitos autores acreditam que a língua materna é adquirida “naturalmente”, sendo para isso preciso uma reflexão mínima na aquisição (sem consciência), onde o indivíduo se apropria da língua natural sem qualquer intervenção pedagógica (aprende sozinho) apenas contacta de forma espontânea em ambiente familiar (aprende a falar com os outros, por exposição à língua).

Xavier e Mateus (1990, p. 231), consideram que a língua materna é a “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”. Os mesmos autores definem a língua não materna como “língua não nativa do sujeito e por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência” (p. 230).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Sim-Sim (1998, p. 25), define a língua materna como “o sistema adquirido espontânea e naturalmente e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística”. E, Grosso (2005, p. 32) refere-se a ela como língua de socialização, da família, aquela que “transmite e interioriza na criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família.”

Ançã (2005, p. 38), por outro lado considera que

estes conceitos surgem em continuum e não em oposição (...), havendo espaços de aproximação e de afastamento. Assim, há zonas de aproximação com interceção entre LM e L2, relativamente aos contextos de utilização, escolares e sociais, afastando-se estes espaços da LE, onde os contextos de utilização são mais restritos. A LE é, então, falada quase exclusivamente no âmbito da aula de língua (estrangeira), não sendo, portanto, partilhada pela comunidade circundante. Nesta conformidade, as finalidades das línguas fazem aproximar de novo LM e L2, no que refere à integração social, aprendizagem escolar e acesso ao saber.

A língua materna é adquirida por um processo natural, não-organizado, enquanto a língua não materna (que em alguns casos é a língua segunda), pode adquirir um carácter organizado e controlado. Esta última serve também para a aquisição de saberes e de meio das aprendizagens do sujeito que a usa.

A língua segunda, é para Stern (1983), aquela que é adquirida no meio natural da sua produção, tornando-se, a par com a língua materna, numa forma de comunicação. Pelo contrário, a língua estrangeira é adquirida através da instrução formal, não sendo muito utilizada no quotidiano. De acordo com Richards (1987, p. 7), a segunda língua é um termo usado cada vez mais “em linguística aplicada para referir a aprendizagem de qualquer língua depois da primeira, independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende ou ao país em que essa língua está a ser aprendida”.

Podemos considerar que a língua segunda possui um estatuto particular, ou seja, é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues (países em que as línguas maternas não estão suficientemente descritas), tornando-se num fator de ascensão política, pois é também usada como meio de escolarização. A língua segunda também é a língua dos alunos PLNM que, continuando, geralmente, a usar as suas línguas de origem em ambiente familiar, utilizam a língua do país de acolhimento, no caso o Português, na escola e no meio social onde vivem.

2.2 Ensino/aprendizagem de uma língua não materna

Segundo Scheffler (1973, citado por Passmore, 1980, p. 67), o ensino “pode ser caracterizado como uma atividade que visa promover a aprendizagem e que é praticada de modo a respeitar a integridade intelectual do aluno e a sua capacidade para julgar de modo independente”. Quanto à aprendizagem, este termo possui várias definições e Guilbert (1981, citado por Bonito, 2005) acredita ser uma mudança de atitude que advém da prática ou experiência, que facilita uma modificação de atuação, podendo ser permanente.

O ensino/aprendizagem é um processo que visa desenvolver as competências necessárias, com o objetivo de fomentar a igualdade entre todos os cidadãos, reduzindo as desigualdades. As implicações neste processo, relativamente à língua, são várias. Por esta razão, Sequeira (2003, p. 24), considera que

a interrogação sobre o papel educativo da Escola e sobre os valores ao serviço dos quais esta se coloca ocorre paralelamente a um questionamento sobre os sistemas educativos em que a instituição escolar é encarada como um meio de facilitar o acesso a um sistema de valores emergente.

Oliveira (2010, p. 35) afirma que a língua materna é a “base indispensável para o sucesso da aprendizagem de qualquer outra língua” e Ançã (2004, p. 5), refere que a imagem da língua materna irá “repercutir-se na língua segunda a aprender”.

Como descreve Grosso (2003, p. 83), o ensino/aprendizagem de uma língua é “um processo multidimensional e complexo tanto para o ensinante como para o aprendente”.

Os dois termos, ensinar e aprender, acontecem em contextos sociais diversificados, formais ou não formais, sendo a escola o lugar ideal para o ensino da língua e, os professores os principais responsáveis por essa missão. Isto vai permitir que o aluno tenha acesso a um manancial de informação, proporcionando-lhe conhecimento, descobrindo o mundo real e o imaginário.

Na perspetiva de Marques (1990, citado por Sequeira, 2003, p. 56), ensinar uma língua consiste em “ajudar a desenvolver no aluno uma competência que lhe permita não só formar frases gramaticalmente corretas, mas também e sobretudo, a interação com outras pessoas ou

com um texto, sabendo, quando, onde e com quem usar essas frases”. Todavia, o desenvolvimento das diversas competências, não são apenas da responsabilidade de quem chega, mas também de quem recebe e a nível mais restrito, ou seja, no contexto formal de aprendizagem, espera-se uma negociação bilateral (aprendente/ensinante) que passa por um processo contínuo de diálogo em que sobressai a avaliação não só das necessidades, das dificuldades de comunicação (e de integração) do aprendente, mas de todo este processo.

A família é um fator imprescindível no processo de desenvolvimento do aluno, devendo acompanhá-lo na vida escolar, reforçando as atitudes positivas e corrigindo os comportamentos inadequados.

Para Ançã (2001, p. 12),

aprender consiste num encadeamento de atos realizados por uma pessoa, nos mesmos ou ainda em outros tempos e lugares que o ensino, com a finalidade de reproduzir o saber, o saber-fazer e o saber-ser, ou com o objetivo de os transformar, adaptar e reutilizar noutras situações.

O termo aprender é algo com significado complexo, pois envolve um processo de maturidade, pensamento, comportamento e mudança. Por esta razão, podemos dizer que a aprendizagem é um processo integrado, que envolve a pessoa em várias dimensões, como por exemplo, a cognitiva, socio-afetiva e operacional. No caso específico da aprendizagem da língua, há um certo enfoque na capacidade de comunicação e na aptidão de aprendizagem que devem levar a uma competência intercultural. Estas competências são um conjunto de conhecimentos, capacidades e características que facilitam a realização de ações, articulando-se o saber com o saber-fazer e com o saber-ser, e atualmente, as atitudes e os valores são também importantes para a formação integral do indivíduo.

Aprender uma nova língua é aprender a pensar de uma outra forma e, para isso acontecer é necessário ter em atenção as capacidades que se desenvolvem no ensino e na aprendizagem de uma língua que são: escutar e falar ao nível da oralidade; ler e escrever ao nível da escrita; sendo a gramática aquela que ocupa o lugar central nessas competências.

Para Vieira (1998, p. 29),

aprender a aprender significa adotar uma atitude reflexiva e experimental face ao saber e às formas do seu ensino/ aprendizagem; implica desenvolver abertura de espírito, aceitar o risco, aprender a lidar com problemas, confrontar e negociar ideias, formular e verificar hipóteses, participar na tomada de decisões, (autorregular) e avaliar aprendizagens. Todos estes aspetos parecem essenciais ao desenvolvimento da consciência crítica, da autodeterminação e capacidade de resposta face aos contextos, traços criteriais do sujeito autónomo.

Devido às mudanças sociais, a língua tem de se adaptar a elas, passando pela evolução das regras da fonética e acordos ortográficos, até à “contaminação” de outras línguas

dominantes ou vizinhas, assim como a estandardização feita pelas comunicações de massa, etc. Por isso, Andrade (1997, p. 51), refere que “a língua é algo de constantemente inventado e aprendido”.

O espaço físico da sala de aula permite uma boa aprendizagem e adapta-se para que o aprendiz se sinta inserido na cultura da língua que vai aprender. E tal como Seber (2009, p. 56) afirma “o ritmo próprio de cada criança para aprender pode variar tanto quanto a qualidade das estimulações propiciadas pelo meio social em que ela cresce”.

A aprendizagem é algo que vai ocorrendo ao longo do tempo, desde crianças até à fase adulta, tornando-se nesta fase numa aprendizagem profissional, sendo portanto mais profícua e interessante quando acontece em contexto de trabalho e entre pares. Os debates entre colegas e a ajuda tutorial são uma espécie de alavancas para o desenvolvimento profissional, havendo desta forma uma transferência de aprendizagens. Para um professor, a aprendizagem é contínua, pois trata-se da arte de ensinar e o cenário da aprendizagem é a sala de aula

De acordo com o Conselho da Europa (2001, p. 154), a competência da aprendizagem entende-se por

capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Estas capacidades permitem ao aprendiz lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades.

Por sua vez Tavares e Alarcão (1992), consideram que a aprendizagem é uma construção pessoal feita pela ação do sujeito e é resultante de um processo (lento) experiencial, interior à pessoa, dando um carácter pessoal da aprendizagem e que se traduz numa mudança de comportamento relativamente estável.

O processo de ensino/aprendizagem de uma língua não materna é algo complexo e que sofre, normalmente, várias interferências provenientes da língua materna da criança. Para Ançã (2008, p. 74), “o problema da língua de acolhimento coloca-se com toda a premência, sendo o domínio da LP uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como coletivo (harmonia social)”.

Capítulo VI – Abordagem metodológica

1. Metodologia de Investigação

1.1 Tipo de Investigação

A investigação efetuada ocorreu numa escola do 1.º CEB e consiste num estudo de caso onde se tentou perceber como é realizado o ensino/aprendizagem de PLNМ e quais as dificuldades sentidas pelos alunos e professores neste aspeto. Como refere Sousa (2005, p. 44), este problema de estudo é “o objetivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta”. Trata-se de um estudo que se encontra no paradigma qualitativo, onde se procurou compreender os fenómenos do ponto de vista dos participantes, fazendo inquéritos sociolinguísticos aos pais desses alunos, visando assim recolher informações sobre eles, como por exemplo, dados pessoais, país de origem, línguas faladas no contexto familiar. Tal como McMillan e Shumacher (1989) referem, esta investigação tem como fonte direta o ambiente natural, tendo um carácter descritivo e fenomenológico.

Segundo Yin (2001, p. 21), o estudo de caso pode contribuir “de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Na mesma linha de pensamento, Coutinho e Chaves (2002) acreditam que na investigação educativa em geral sobejam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa. Todavia existem também estudos de caso em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos.

Foram feitas também sessões de observação não participada em contexto de sala de aula, de maneira a poder verificar o trabalho realizado pelos professores junto dos educandos de PLNМ. Pois, tal como Ketele (1993, p. 20) refere “a observação é um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objeto tido em consideração em função do objeto organizado”.

Para além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos alunos, às professoras responsáveis pela turma e ao professor que lhes dava apoio. De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes”. Todas as questões foram colocadas pelo investigador-entrevistador, complementadas por outras questões consideradas relevantes no decorrer da entrevista. Este tipo de entrevista permite deixar as pessoas um pouco mais à vontade, emergindo informações de uma forma mais livre, não condicionando as respostas a uma padronização de alternativas.

1.2 Amostra e justificação da sua escolha

Tal como Marconi e Lakatos (1996, p. 28) referem, a “amostra é uma parcela conveniente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”. Na mesma linha de pensamento, Pardal e Correia (1995, p. 14), referem que

a possibilidade de construção de uma amostra de qualidade passa, antes de mais, por uma definição o mais possível precisa do universo. Um universo bem definido pressupõe, acima de tudo, que se afirme entendível, que se apresente completo, que seja passível de uma interpretação unívoca e que se manifeste liberto de imprecisões. Um universo mal caracterizado, incompleto, impreciso e de interpretação ambígua, só poderá permitir a construção de uma amostra que conduza a conclusões viciadas e enganadoras.

A investigação teve como participantes três alunos: dois eram do 3.º ano e uma do 4.º ano de escolaridade. As professoras da turma e o professor que dava apoio a alunos de PLN, deram também o seu contributo para este estudo, fazendo parte desta amostra. Esta teve lugar num agrupamento de escolas do concelho de Viseu, feita em duas escolas diferentes, pois infelizmente, não foi possível dispor de uma amostra mais alargada.

Este estudo integra a unidade curricular de PES e embora não tivesse estagiado em nenhuma destas turmas, foi possível fazer a recolha de dados e aplicar o estudo pretendido. Uma das crianças era particularmente sociável e comunicativa, interagindo e acolhendo imediatamente as pessoas, tendo-se, assim, criando uma relação de grande empatia. Porém, a turma onde se encontrava não favorecia muito o seu desenvolvimento, pois era uma turma com bastantes problemas a nível de disciplina. Os outros dois alunos eram também sociáveis e autónomos, mas a aproximação revelou-se um pouco difícil no início.

Nas tabelas apresentadas (*Tabela 1* e *Tabela 2*) é possível visualizar informação sobre a amostra utilizada no estudo, sendo a primeira é relativa aos alunos e a segunda aos professores.

Tabela 1 - Caracterização dos alunos

Nome	Sexo	Idade	Profissão dos pais		Habilitações literárias		N.º de irmãos	Nacionalidade
			Pai	Mãe	Pai	Mãe		
Aluno B	F	11 anos	Camionista	NI*	1.º CEB	1.º CEB	1	Búlgara
Aluno I	F	8 anos	Motorista	Costureira	NI*	NI*	3	Portuguesa
Aluno	M	9	NI*	Empregada	NI*	3.º	0	Portuguesa

S		anos		de mesa		CEB		
----------	--	------	--	---------	--	-----	--	--

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

Tabela 2 – Caraterização dos professores

Nome	Sexo	Habilitações literárias	Anos de profissão
Professora G	F	Licenciatura	34 anos
Professora M	F	Licenciatura	31 anos
Professor A	M	Doutoramento	30 anos

Na *Tabela 1*, podemos verificar que identificámos os *alunos B, I e S*, de maneira a garantir o seu anonimato. As idades estão compreendidas entre os 8 e os 11 anos, sendo duas do sexo feminino e um do sexo masculino. Relativamente às habilitações literárias dos pais, sabemos que o padrasto e a mãe da *aluna B* têm o 1.º CEB, mas não sabemos as habilitações literárias do pai. Quanto à *aluna I*, não há qualquer referência nos documentos da escola sobre as habilitações literárias dos pais. Em relação ao *aluno S*, apenas se sabe que a mãe tem o 3.º CEB, não se sabendo a profissão e nem as habilitações literárias do pai, pois não vive com o aluno e atualmente também não mantêm contacto frequente.

As profissões dos pais destes alunos são muito distintas, sabendo apenas que o pai da *aluna I* é motorista, e a mãe costureira. O padrasto da *aluna B* é camionista, mas não se sabe qual a profissão da mãe e do pai. Já a mãe do *aluno S* é empregada de mesa.

No que concerne ao número de irmãos, o *aluno S* disse que não tem nenhum; a *aluna B* mencionou que tinha um; e, a *aluna I* referiu que tinha três.

A nacionalidade destes educandos é diferenciada, sendo que a *aluna B* tem nacionalidade búlgara; a *aluna I* e o *aluno S* têm ambos nacionalidade Portuguesa, embora o *aluno S* tenha nascido na Inglaterra, filho de pai português e de mãe brasileira. A *aluna I*, por ter um contacto regular com o país de origem dos pais, tornou-se relevante para este estudo.

Em relação à *Tabela 2*, também é visível que se salvaguardou o anonimato dos intervenientes, denominando-os por *Professor G, M e A*. Podemos observar que dois professores são do sexo feminino e possuem como habilitação literária a licenciatura e um outro do sexo masculino, detentor de doutoramento. Quanto aos anos de profissão, estes variam entre os 30 e os 34 anos de carreira.

1.3 Técnicas e instrumentos de pesquisa

Segundo Rodrigues (2011, p. 67), “a recolha de dados é uma das fases que exige alguma entrega, atenção e reflexão por parte do investigador.” Por esta razão, tornou-se fundamental fazer uma análise bibliográfica e documental, tendo em consideração: autores de referência, programas e legislação. De forma a completar este estudo, foram feitas observações não participadas, entrevistas semiestruturadas e fichas sociolinguísticas a cada aluno.

De acordo com Ponte (2006, p. 2), o estudo de caso é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

O objetivo do estudo de caso é segundo Guba e Lincoln (1994), narrar como ocorreram os factos, relatar situações ou factos, possibilitar conhecimento sobre o fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Por outro lado, Gomez, Flores e Jimènez (1996, p. 99) referem que o objetivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

Em relação à entrevista, Ketele e Roegiers (1999, p. 22) menciona, este é o método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação.

Para a entrevista ser conduzida da melhor maneira possível, foi elaborado um guião de entrevista (cf. anexo 4) de tipo semiestruturado, para permitir que o entrevistador se oriente pelos tópicos principais do tema a abordar e as questões têm uma ordem estabelecida, no sentido de recolher as respostas necessárias para alcançar os objetivos pretendidos. Como Estrela (1994, p. 342) refere, a entrevista tem como finalidade a “recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a Caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo”.

1.4 Atividades a desenvolver

Para que a investigação pretendida fosse concretizada, elaborámos o seguinte plano de investigação:

Tabela 3 – Plano de investigação

Plano de investigação			
Pedidos de autorização (cf. anexo 5)	✓ Aos encarregados de educação dos educandos que colaboraram na investigação		
Atividades desenvolvidas	Primeira fase do estudo	Segunda fase do estudo	Terceira fase do estudo (cf. anexo 8)
	✓ Apresentação do estudo aos alunos ✓ Observação e tomada de notas	✓ Caracterização sociolinguística dos educandos (cf. anexo 6) ✓ Entrevista aos alunos (cf. anexo 7) ✓ Entrevista às professoras da turma (cf. anexo 7) ✓ Entrevista ao professor de apoio (cf. anexo 7)	✓ Tarefa de avaliação de competências (diagnóstica) ✓ Tarefa sobre o conhecimento explícito da língua

Tal como é visível na *Tabela 3*, antes de se dar início à nossa investigação, foi solicitada a autorização por parte dos encarregados de educação, para que fosse possível realizar este estudo.

Posteriormente iniciámos a investigação dividindo-a em três fases, como consta na tabela acima.

Capítulo VII – Análise e discussão de dados

1. Descrição, tratamento e análise de dados

Tal como Bogdan e Biklen (1994, p. 205) afirmam, a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Assim, a recolha de dados foi efetuada através de observação não-participada, inquérito sociolinguístico, entrevista semiestruturada e tarefas. Tornando-se por isso importante fazer agora uma sistematização, análise e interpretação desses dados, tendo em conta a questão inicial.

Para Yin (1984, pp. 99-100) a análise de dados consiste em

examinar, categorizar, tabular e, muitas vezes, recombina as evidências no sentido de atender às proposições iniciais do estudo. Sugere, especificamente para estudos de caso, que esta fase seja baseada na releitura das proposições teóricas, seguida pelo desenvolvimento da descrição do caso estudado para, no confronto entre as realidades teóricas e práticas, proceder às conclusões cabíveis.

Por outro lado, Esteves (2006, p. 107) refere que “a análise de conteúdo pretende lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formatar”. Na mesma linha de pensamento, Sousa (2005, p. 383) menciona que, interessa por isso, “descrever passo a passo, o modo como se foram obtendo os dados, fazendo a sua apresentação com a maior clareza possível, recorrendo [se necessário] a quadros e a gráficos, chamando a atenção para os elementos mais importantes, para os que se esperava e para o que se obteve”.

1.1 Primeira fase do estudo

A primeira fase do estudo teve início no dia 17 de março de 2014, das 14:00 horas às 16:30 horas, na *escola 1*. E no dia 20 de março de 2014, das 11 horas às 16 horas, na *escola 2*. De forma a salvaguardar o anonimato das escolas onde o estudo foi realizado, foram apenas identificadas com os números 1 e 2.

A recolha de dados teve início com as observações não participadas, onde numa fase inicial o intuito era apresentar-nos aos educandos e dar-lhes a conhecer este projeto, de forma a conseguir a sua colaboração. Eles mostraram-se muito interessados e curiosos, aceitando

participar de uma forma imediata. Destaca-se a aluna B, que espontaneamente colaborava, acolhendo-nos e integrando-nos. Ao longo das intervenções, estabeleceu-se uma boa relação com esta aluna, tendo-se criado um clima de grande proximidade.

1.1.1 Observação e tomada de notas

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.150), as notas de campo consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Para melhor percebermos o contexto em que os alunos de PLNM estavam inseridos e onde residiram as suas maiores dificuldades, tomámos notas de campo descritivas. Estas consistiram em descrever por palavras os contextos, as interações e as atitudes, que decorreram ao longo das observações não participadas.

Assim, apresentaremos seguidamente os resultados mais relevantes dessas observações: a *Tabela 4* refere-se à *aluna B*, a *Tabela 5* à *aluna I* e a *Tabela 6* ao *aluno S*.

Tabela 4 – Notas de campo sobre a *aluna B*

Competências Específicas N.º de observações	Compreensão do Oral	Expressão Oral	Leitura	Escrita	Conhecimento Explícito da Língua
<p>1.ª observação (17 de março – das 14:00 às 16:00 horas)</p>	<p>dificuldade na resposta a questões de compreensão, por não aceder ao sentido de “igualdade”, “solidariedade” e “justiça”.</p>	<p>dificuldade ao explicar o sentido das expressões: “canos das espingardas silenciosos” e “milhões de irmãos”.</p>	<p>dificuldade na articulação da palavra “solidariedade”.</p>	<p>escreve “quanto” em vez de “quando”.</p>	<p>troca, suprime, omite, ou, por vezes, aumenta palavras, alterando a sua estrutura e forma.</p>
<p>2.ª observação (18 de março – das 14:00 às 16:30 horas)</p>	<p>dificuldade na resposta a questão de compreensão, por não aceder ao sentido de “amnésia”.</p>		<p>lê de forma autónoma, por iniciativa própria, mas com algumas dificuldades articulatórias.</p>	<p>dificuldade ao organizar a informação num texto escrito. Falta de coesão e coerência na produção escrita.</p>	<p>omite a acentuação de palavras, como: “está” e “única”. muita dificuldade na flexão verbal. dificuldade na identificação de adjetivos, pronomes, advérbios, nomes coletivos, grau dos adjetivos e verbos.</p>

<p>3.ª observação (19 de março – das 14:00 às 16:30 horas)</p>	<p>a aluna pediu muitas vezes esclarecimentos para clarificar a informação escutada.</p>		<p>falta de entoação na leitura. confusão na leitura de: “batera” e “pomposamente”. dificuldade ao ler uma palavra translineada “aprendiza-gens”.</p>		
<p>4.ª observação (24 de março – das 14:00 às 16:30 horas)</p>	<p>dificuldade na resposta a questão colocada, por não compreender a expressão “aglomerados populacionais”.</p>		<p>dificuldade em manter-se concentrada durante a leitura silenciosa.</p>		
<p>5.ª observação (25 de março – das 14:00 às 16:30 horas)</p>				<p>muita dificuldade na ortografia: “dessembro”; “moshila”; “borbuleta”; “polceira”; “intrevalo”; “fasemos”; “agura”. dificuldade em escrever frases coerentes: “A festa foi fazenda na escola”.</p>	

				“Ela troseu um bolo de chocolate quaro sumos e muito pastilhas”; “E começamos fazer a festa demos as presentes nas crianças”.	
6.ª observação (26 de março – das 14:00 às 16:30 horas)				desconhecimento da forma verbal “precisam”, tendo sido grafada “presissão”.	

Tabela 5 – Notas de campo sobre a *aluna I*

Competências específicas N.º de observações	Compreensão do Oral	Expressão Oral	Leitura	Escrita	Conhecimento Explícito da Língua
1.ª observação (20 de março – das 11:00 às 16:00 horas)	dificuldade na compreensão de alguns termos científicos. dificuldade na identificação da informação essencial e			escreveu as frases: “Ficaram amigos para sempre” e “o leão foi amável”, sem dificuldade aparente.	não revelou dificuldade na divisão silábica, nem na classificação quanto ao número de sílabas e quanto à sílaba tónica: “le-ão” – dissílabo;

	acessória.				aguda; “a-má-vel” – trissílabo; grave. apenas revelou algumas dúvidas na classificação da sílaba tónica da palavra: “tra-pa-lho-na” – polissílabo; grave.
2.ª observação (21 de março – das 09:00 às 16:00 horas)	dificuldade na resposta a questões de compreensão, por não aceder ao sentido de “anciã” e “bebidas alcoólicas”.		dificuldade em perceber o sentido do enunciado.		alguma dúvida na flexão nominal – número (plural), de “grão”. não revelou dificuldade na transformação de uma frase que se encontrava no masculino, passando-a para o feminino. dificuldade na flexão nominal – género (feminino), da palavra “cavalo”, escrevendo “cavala”. dificuldade em classificar “bondosa” como adjetivo.
3.ª observação (27 de março – das 11:00 às 16:00 horas)			dificuldade na leitura;		

<p>4.ª observação (28 de março – das 09:00 às 16:00 horas)</p>	<p>foi capaz de se apropriar de novos vocábulos e de novos conceitos, sem revelar dificuldade aparente.</p>				
<p>5.ª observação (3 de abril – das 09:00 às 16:00 horas)</p>			<p>dificuldades articulatória e prosódica.</p>		

Tabela 6 – Notas de campo sobre o *aluno S*

<p>Competências específicas N.º de observações</p>	<p>Compreensão do Oral</p>	<p>Expressão Oral</p>	<p>Leitura</p>	<p>Escrita</p>	<p>Conhecimento Explícito da Língua</p>
<p>1.ª observação (20 de março – das 11:00 às 16:00 horas)</p>	<p>nenhuma dificuldade em responder às perguntas que a professora colocava. sempre que necessário o</p>			<p>na resposta a uma questão, o aluno confundiu “dez”, escrevendo “diz”. nenhuma dificuldade ao escrever “banda desenhada”</p>	<p>nenhuma dificuldade nos exercícios de divisão silábica e na classificação da sílaba tónica.</p>

	aluno pedia esclarecimentos para clarificar a informação escutada.			e “bando” e “Senhor Leão, por favor não me coma”.	
2.ª observação (21 de março – das 09:00 às 16:00 horas)	dificuldade em questão de compreensão por não aceder ao sentido de “anciã”;			nenhuma dificuldade em escrever as palavras: “irmã”, “patroa” e “órfã”.	nenhuma dificuldade na flexão nominal – género (feminino) e número (plural), das palavras “cão” - “cadela” ; “feijão” – “feijões”. no entanto, dificuldades na flexão verbal, em passar do singular para o plural, como no exemplo: “Aqui está os cães que mordeu os gatos que comeu os ratos que furou os sacos de grãos e feijões que estava nas casas que fez o João.” nenhuma dificuldade em fazer as extensões das

					frases. dificuldade em distinguir palavras homófonas.
3.ª observação (27 de março – das 11:00 às 16:00 horas)	sempre que necessário o aluno pedia esclarecimentos para clarificar a informação escutada.				
4.ª observação (28 de março – das 09:00 às 16:00 horas)	o aluno não mostrou, nenhuma dificuldade ao responder às perguntas da professora. sempre que necessário o aluno pedia esclarecimentos para clarificar a informação escutada.			dificuldade na grafia de “oxigênio”, escrevendo “oxigênia”.	

1.2 Segunda fase do estudo

A segunda fase do estudo foi realizada desde o dia 1 de abril até ao dia 4 de abril de 2014 e constitui na entrega dos inquéritos sociolinguístico e entrevistas semiestruturadas aos alunos, às professoras da turma e ao professor de apoio.

1.2.1 Caraterização sociolinguística

Aluna B

A aluna B é do sexo feminino, nasceu na Bulgária a 5 de junho de 2002 e veio para Portugal em 2011, com 9 anos. Quando chegou a Portugal foi integrada numa turma do 3.º ano de escolaridade, acabando depois por repetir o ano.

Relativamente ao percurso escolar, a aluna ingressou numa creche/jardim de infância/ATL na Bulgária, desde que tinha um ano, até aos seis anos de idade. Depois, ingressou na escola até ao 3.º ano e cá em Portugal, frequentou o 3.º e 4.º ano de escolaridade.

Em relação, às línguas faladas na família a aluna referiu que fala português e búlgaro com a mãe, a irmã e a tia, que são as pessoas com quem vive. O mesmo acontece com os amigos e colegas, sendo que com a amiga búlgara, fala em búlgaro e com a amiga portuguesa, em português. A mãe aparentemente e segundo a aluna fala português do Brasil, possui competências de compreensão oral e sabe escrever.

Não há qualquer menção ao pai e ao padrasto, embora anteriormente já tenha referido a existência deles e de uma avó que fala apenas em búlgaro e que vem algumas vezes a Portugal. Aparentemente, o pai encontra-se na Bulgária e não tem qualquer relação com a filha. O padrasto é camionista e passa maior parte do tempo fora do país.

Aluna I

A aluna I é do sexo feminino e nasceu em Portugal, no dia 5 de junho de 2005. Já viveu em Portugal e na Ucrânia, embora só tenha frequentado escolas em Portugal. Considerou-se este caso, porque a aluna costuma falar ucraniano com os pais e restantes familiares na Ucrânia e costuma ir lá de férias.

Ingressou na escola portuguesa com três anos de idade e costuma falar, tal como já referimos, ucraniano com os pais, irmãos e com outros adultos. Mas com os colegas e amigos fala português, acontecendo o mesmo com os irmãos quando estão na escola.

Vive com o pai que chegou em Portugal em 2001 e nasceu na Ucrânia, enquanto a mãe também nasceu na Ucrânia, mas veio para Portugal em 2009. Referiram que gostariam

que os filhos recebessem apoio na aprendizagem do português, mas não há qualquer menção relativamente ao domínio da língua; porém, em conversa com a professora ficou-se a saber que o pai tem um bom domínio do português, ao contrário da mãe. Em relação aos irmãos, o mais novo frequenta a mesma escola e o mais velho frequenta outra.

Aluno S

O aluno S é do sexo masculino e nasceu em Inglaterra, no dia 9 de fevereiro de 2004. Veio para Portugal em 2010, mas o percurso escolar deste aluno é um pouco acidentado, porque nasceu em Inglaterra e aparentemente ficou lá até aos três anos, depois foi para o Brasil e ficou lá até aos 6 anos, depois veio para Portugal e permaneceu até fazer o 2.º ano de escolaridade. Em seguida voltou para o Brasil, fazendo lá o 3.º ano de escolaridade e no mesmo ano lá, passou para o 4.º ano. Regressou a Portugal no ano seguinte e por uma questão burocrática o aluno teve que reingressar no 4.º ano, mas a pedido da mãe, a escola aceitou-o como aluno do 3.º ano de escolaridade.

Em relação às línguas faladas na família, o educando não tem irmãos e fala português com os pais. O pai é português e a mãe é brasileira, sendo que atualmente não mantém um contacto regular com o pai, vivendo apenas com a mãe, não se sabendo se esta tem ou não um bom domínio da língua portuguesa, mas aparentemente considera-se que sim. Gostariam que o aluno recebesse apoio na aprendizagem do português.

1.2.2 Análise das entrevistas

Durante esta semana, para além de aplicarmos os inquéritos sociolinguísticos, também fizemos entrevistas aos alunos, às professoras da turma e ao professor de apoio. Todas as pessoas se mostraram bastante colaborativas, tendo havido um bom ambiente durante a entrevista.

Segundo Sousa (2005, p. 247)

a entrevista é um documento de investigação cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações questionando diretamente cada sujeito. Não se trata, porém, de submeter o sujeito a uma série de perguntas curtas e diretas, como um interrogatório policial, mas de estabelecer com ele uma conversa amena e agradável no decurso do qual o entrevistado vai proporcionando as informações que o entrevistador espera.

De acordo com Bell (2008), de modo a consolidar as informações obtidas nos questionários, podem ser realizadas entrevistas e, assim aceder a outras informações que serão valiosas para o estudo. A entrevista semiestruturada, segundo vários autores, não se assume como sendo livre e aberta, nem como orientada para um guião inflexível de perguntas

estabelecidas *a priori*. O entrevistador elabora um conjunto de questões (guião) suficientemente abertas, que podem surgir com o decorrer da conversa e não necessariamente porque estão pré-estabelecidas. Seguidamente, apresentamos a análise das entrevistas, divididas em categorias.

Na primeira fase da entrevista, o objetivo era perceber se os alunos de PLNM se sentem integrados em Portugal, mais concretamente, na escola portuguesa e também como ocorre o ensino/aprendizagem de PLNM.

1.2.2.1 Integração dos alunos

A integração dos alunos na escola é um aspeto crucial, que envolve a instituição, mas principalmente os professores da turma e os colegas de turma, contribuindo assim para o sucesso escolar dos alunos de PLNM. Por esta razão, foram colocadas algumas questões aos entrevistados e tendo em conta as suas respostas, foi elaborada uma tabela com tópicos de cada um.

Tabela 7 – Integração dos alunos

Integração dos alunos	Aluna B	Aluna I	Aluno S
Tens amigos aqui na escola?	Sim	Sim	Sim
Os teus colegas brincam contigo?	Sim	Sim	Sim
Achas que os teus colegas receberam-te bem?	Sim	—	Sim
No recreio, consegues participar nas brincadeiras dos teus colegas?	+/-	Sim	Sim
Já falaste com os teus colegas sobre o teu país?	Não	—	—
Já fizeste alguma atividade, na escola, onde pudesses ou tivesses de falar do teu país?	Sim	—	—

Segundo a *Tabela 7*, podemos verificar que todas as crianças entrevistadas têm amigos na escola, embora a *aluna B* considera que “Tenho, mas entre aspas mentirosos”. O *aluno S* apenas acenou com a cabeça que sim, mas durante as observações feitas foi possível ver que ele é bastante sociável. A *aluna I* também respondeu a esta pergunta com um “sim”.

Em relação à questão “Os teus colegas brincam contigo?”, todos afirmaram que sim, sendo que desta vez o *aluno S* afirmou “brincam”.

Relativamente à pergunta “Achas que os teus colegas te receberam bem?”, não houve uma resposta da *aluna I*, uma vez que ela não foi recebida, porque nasceu cá. Os outros dois alunos afirmaram que sim.

Quanto à questão “No recreio, consegues participar nas brincadeiras dos teus colegas?”, a *aluna B* deu uma resposta um pouco mais extensa dizendo: “É assim...com os rapazes, tinha um bocadinho de dificuldades, com as raparigas...porque eles são mais pequeninos, eu tenho que...aceitar as coisas que eles querem e com...brincar com as meninas é uma seca, porque eles sempre querem...isto e eu não posso fazer nada, eles são mais pequeninos, temos...dar-lhe isso, quando eles quiserem”. Os outros dois educandos apenas disseram que sim.

No que concerne à questão sobre se já tinham falado com os colegas sobre o seu país, a *aluna B* disse que não, afirmando que “não porque eles não querem saber”. Esta pergunta foi colocada apenas a esta aluna, assim como uma outra sobre se já tinham feito alguma atividade na escola, onde tivessem ou pudessem falar do seu país e a *aluna B* menciona que sim, referindo “foi no ano passado...que a professora perguntou-nos na biblioteca...na...só foi atividades naqueles meninos estrangeiros”.

Ao analisar esta tabela, podemos verificar que e segundo as suas respostas, eles se sentem bem integrados, embora a *aluna B* tenha mais dificuldade em se relacionar com as raparigas. A *professora G* considera que “eles até têm, normalmente, um grande poder de integração. Não os excluem. É...o que...pronto...sempre que eles não têm a fonética correta, às vezes dá origem a...amizade, que também é normal”. A *professora M* também é da mesma opinião, referindo: “Todos os alunos que são integrados nas minhas turmas, os colegas... recebem-nos muito bem, são muito amigos deles e tentam que eles se integrem e falar com eles e ensinar-lhe...é muito engraçado, porque eles: “olha, não sabes como se chama”; “olha, isto é o papel”; “olha, isto é a folha de linhas”; “olha, isto é...”. É muito engraçado a integração deles, a ajuda que eles dão no recreio a jogar: “olha isto é uma bola”; “isto é um berlinde”. É, é muito giro...a integração”. O professor de apoio também menciona o seguinte: “...e mesmo dentro da turma, há sempre os meninos que os acarinhos e que gostam de acompanhar e quem é que quer ser, o próprio professor da turma às vezes tem dificuldade em dizer que: “ai não, não. Agora é este, para a semana é aquele”.”.

A integração é um fator essencial para o sucesso, pois só quando se faz parte inteiramente de algo, é o que nos faz sentir completos e para melhor completar as informações desta tabela (cf. anexos 7).

1.2.2.2 Competências específicas de Português

Tal como qualquer outra língua, o Português possui *competências específicas* que facultam o entendimento dos comportamentos dos indivíduos, um conjunto de conhecimentos e capacidades que permitem a realização de ações. Quando estas competências estão envolvidas nas atividades linguísticas e se processam de forma oral, designam-se por *compreensão do oral* ou por *expressão oral*; se processarem-se de uma forma escrita, então,

denominam-se por *leitura* ou por *escrita*. Quando se encontra dependente do ensino explícito, formal e sistematizado, sendo transversal a estas competências, intitulámos de *conhecimento explícito da língua*, o que facilita o controlo das regras e o selecionamento dos melhores processos para a compreensão e expressão, na parte comunicativa.

Relativamente à *compreensão do oral*, o Ministério da Educação (2009, p. 16) refere que esta é “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a receção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória”.

Quanto à *expressão oral*, o Ministério da Educação (2009, p. 16) menciona que esta é a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.

Estas duas competências específicas foram abordadas nas entrevistas realizadas, tentando-se apurar as dificuldades sentidas. Para isso, colocámos algumas questões aos alunos para identificar essas dificuldades e que são agora apresentadas na tabela abaixo, assim como as suas respostas.

Tabela 8 – Compreensão e Expressão Oral

Compreensão e Expressão Oral	Aluna B	Aluna I	Aluno S
Consegues entender tudo o que a tua professora diz?	+/-	Sim	Sim
E entendes os teus colegas?	Sim	Sim	Sim
Quando a professora te faz alguma pergunta consegues perceber e responder com facilidade?	+/-	Sim	Sim
Sentes dificuldades em falar Português?	Sim	Não	Não
Quando não percebes alguma coisa costumavas pedir ajuda?	Sim	Sim	Sim
Achas a língua portuguesa parecida com a tua LM?	Sim	—	—
Achas que o facto de teres outra LM afeta o teu aproveitamento na escola?	Não	—	—

Ao analisar a tabela verificamos que os *alunos I* e *S* dizem que conseguem entender tudo o que a professora lhe transmite, mas já a *aluna B* diz mais ou menos, afirmando “às vezes não percebo. Mas também não percebo por muitas...muitas...por causa dos meninos que falam em voz alta, a professora manda calar e eles não se calam e por isso não consigo ouvir”. À questão feita sobre se eles percebiam e respondiam com facilidade quando a professora alguma pergunta, os educandos deram as mesmas respostas, ou seja, os *alunos I* e *S* disseram que sim e a *aluna B* disse mais ou menos, referindo “se for uma pergunta

fácil...consigo. Se for uma pergunta um bocadinho mais difícil, a professora tem que repetir mais duas ou três vezes, p'ra eu...p'ra eu conseguir perceber a pergunta”.

Relativamente à pergunta se eles conseguiam entender o que os colegas lhes diziam, todos de uma forma assertiva afirmaram que “sim”. Já em relação à questão sobre se sentiam dificuldades, os *alunos I* e *S* mencionaram que não e a *aluna B* disse que sim, mencionando “às vezes quando quero dizer uma coisa à frente de todos, às...fico com medo que vou dizer e sempre paro, e a professora assim não consegue perceber”.

Quando colocada a pergunta sobre se pediam ajuda quando não entendiam o que era dito, todos disseram que “sim”. No que concerne à questão sobre se acham que a língua portuguesa era parecida com a LM deles, apenas a *aluna B* respondeu, dizendo que sim. A *aluna I* não considerou esta questão respondendo: “eu nasci cá”. Já o *aluno S*, também não considerou a questão; apenas encolheu apenas os ombros. À pergunta seguinte, sobre se consideravam que o facto de terem uma outra LM influenciava o seu aproveitamento escolar, apenas a *aluna B*, respondeu, referindo que não.

Podemos concluir que, de um modo geral e segundo a *Tabela 8*, os educandos conseguem compreender e expressar-se oralmente, sem grandes dificuldades. Porém, podemos verificar, através da *Tabela 8*, que a *aluna B* é aquela que manifesta maiores dificuldades, na sua opinião, por causa da turma onde está inserida, que é indisciplinada. Todos os alunos também referiram que pediam ajuda e perguntavam novamente, quando não entendiam o que lhes era solicitado, ou ensinado.

A *professora G*, no que diz respeito a estas competências específicas, afirma “eles têm dificuldades em entender o que é que nós queremos...e, às vezes na interpretação”. Por outro lado, a *professora M* não acha que a dificuldade seja na oralidade, referindo que “eu acho que eles podem falar a língua materna e falar a outra língua sem qualquer...sem qualquer problema” (cf. anexo 7). Na mesma linha de pensamento, o *professor de apoio A* menciona que “a nível da oralidade, sempre com as limitações normais, eles vão...eles vão...vão falando, vão-se tentando compreender e há progressos significativos extraordinários”. Estes dois professores acreditam que os obstáculos com que os alunos se deparam, não são relativos a estas competências específicas.

Em relação às competências específicas de leitura e escrita, podemos referir que o Ministério da educação (2009, p. 16) refere que a leitura é o

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

No que concerne à competência específica: escrita, o Ministério da Educação (2009, p. 16) afirma que esta é

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

Tal como já foi mencionado acima, as competências específicas da leitura e da escrita, são outro aspeto fundamental a destacar nas entrevistas realizadas, permitindo-nos constatar as dificuldades sentidas. Para melhor percebermos este aspeto, elaborámos uma tabela com as respostas dadas pelos educandos.

Tabela 9 – Leitura e Escrita

Leitura e Escrita	Aluna B	Aluna I	Aluno S
As palavras são parecidas com as da tua LM?	+/-	_____	_____
Quando lês consegues compreender com facilidade as ideias do texto?	+/-	Sim	+/-
Consegues perceber as questões das fichas de trabalho?	+/-	Sim	+/-
Tens dificuldade em compreender algumas palavras?	+/-	Sim	Sim
Sentes dificuldade em escrever algumas palavras?	Sim	+/-	Sim
Costumas ler algum livro em Português?	Não	+/-	Sim
Achas o Português difícil?	Não	Não	+/-
Utilizas algum dicionário de Português?	Não	Sim	Sim

De acordo com a análise da tabela, podemos verificar que a questão relativa às palavras parecidas com as da sua LM, apenas a *aluna B* referiu algumas dessas palavras, como por exemplo, “sol; menos; mais; máximo”.

No que concerne à questão sobre se eles conseguiam entender com facilidade as ideias do texto, quando liam, os *alunos B* e *S* disseram “mais ou menos”, sendo que a *aluna B* mencionou “a maioria...às vezes não, mas às vezes sim...consigo compreender”. Por outro lado a *aluna I* afirmou que “sim”.

Em relação à pergunta sobre se conseguiam perceber as questões das fichas de trabalho, novamente os *alunos B* e *S* disseram “mais ou menos” e a *aluna I* afirmou que “sim”. O *aluno S* referiu o seguinte sobre a pergunta: “mais ou menos. Às vezes não percebo”.

No que diz respeito sobre se tinham dificuldade em compreender algumas palavras, os *alunos I* e *S* afirmaram que sim, embora a *aluna I* seja apenas as que considera “mais difíceis”. A *aluna B* considera também essa dificuldade como: “às vezes...às vezes as palavras são um pouco difíceis”. Contudo, durante as observações feitas na sala de aula, pudemos constatar

que a *aluna B* não compreende o significado de muitas palavras, principalmente se estas tiverem um sentido mais abstrato, como, por exemplo, alguns sentimentos.

Quanto à pergunta relativa à dificuldade em escrever algumas palavras, tanto a *aluna B*, como o *aluno S*, mencionaram que sim, enquanto a *aluna I* respondeu “mais ou menos”, considerando apenas como dificuldade as palavras “mais difíceis” e também talvez as que menos usualmente costuma ouvir e saber. Por outro lado a *aluna B*, considera que a sua dificuldade é “nas...nas...nos pontos...quando tenho de pôr os pontos, a vírgula”.

Relativamente à questão sobre se eles costumavam ler algum livro em Português, as respostas foram todas muito diferentes. A *aluna I* apenas mencionou “mais ou menos”, enquanto a *aluna B*, não deu uma resposta conclusiva sobre a questão e aparentemente tem um livro, mas nunca o leu, não parecendo ter muitos hábitos de leitura. Por oposição o *aluno S* respondeu afirmativamente, mencionando que lê muito e que essa é uma forma de o ajudar nas dificuldades sentidas.

À pergunta relativa à dificuldade do Português, as *alunas B e I*, afirmaram que “não” e o *aluno S* considerou “mais ou menos”. Em relação à questão da utilização de algum dicionário de Português, os *alunos I e S* responderam que “sim”, enquanto a *aluna B* disse que não, mencionando o seguinte: “não...em casa utilizo...o computador, o tradutor...e cá na escola pergunto à professora”.

A *professora G* afirma que estas competências específicas são um grande obstáculo, pois segundo ela “o Português tem palavras que...têm vários significados e para isso para eles é muito complicado. (...) É palavras homónimas...para eles, é muito complicado. Depois na construção frásica, as palavras homónimas é muito complicado. A parte semântica, na...nos...nos miúdos de língua não materna é a parte mais complicada para eles. (...) É a semântica, a concordância e a colocação das palavras na frase...são os problemas que mais apresentam”.

A *professora M* acredita que a maior dificuldade que os educandos sentem é “na escrita. Não é na fala, é na escrita. Concordâncias, sujeito, predicado...eles têm muita dificuldade. Muita”. Este mesmo aspeto é referenciado pelo *professor A* que afirma que a principal dificuldade “é a nível da escrita...a nível da escrita. A nível da oralidade, sempre com as limitações normais, eles vão...eles vão...vão falando, vão-se tentando compreender e há progressos significativos extraordinários. A escrita é sempre...é sempre um bocadinho mais...e depois na produção do texto, não é...pronto, é a ideia do encadeamento das frases, todas essas coisinhas aí é que é...na própria gramática pronto, eles vão compreendendo...ah...no geral, compreendem. Mas, a produção escrita é de facto a...a maior dificuldade que eles sentem” (cf. anexo7).

1.3 Terceira fase do estudo

A terceira fase do estudo teve início no dia 2 de abril de 2014, pelas 9 horas na *escola 1* com a *aluna B*. Esta fase consistiu num pequeno conjunto de tarefas que visaram ajudar os alunos de PLNM nas suas maiores dificuldades. As duas primeiras fases serviram para compreender melhor essas dificuldades. Para isso, torna-se importante também definir a competência específica: *conhecimento explícito da língua* e esta é segundo o Ministério da Educação (2009, p. 16) “a refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro; o *conhecimento explícito da língua* assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos”.

Antes de passarmos à análise das atividades e dos dados obtidos, gostaríamos de salientar que as mesmas foram realizadas a dois dos educandos do estudo, pois eram os que apresentavam maiores dificuldades. É de referir ainda que estabelecemos uma maior proximidade com a *aluna B* e, também por ser uma aluna do 4.º ano de escolaridade, decidimos propor-lhe mais tarefas, uma vez que teria exames no final do ano.

As tarefas incluíam várias questões, com o objetivo de tentar ajudar os alunos de PLNM, nas dificuldades apontadas por eles próprios e pelos professores respetivos. Em todas elas tentou apresentar-se uma grande diversidade de propostas.

1.3.1 Tarefa 1 – Diagnóstica (cf. anexo 8)

No dia 2 de abril de 2014, pelas 9 horas até às 12 horas, na *escola 1*, realizou-se uma tarefa diagnóstica, à *aluna B*, para tentar compreender as maiores dificuldades que ela sentia. Esta tarefa teve uma duração de três horas, pois a aluna distraía-se com facilidade e também porque tinha de fazer outras atividades que a professora da turma lhe propunha.

Os objetivos desta tarefa foram os de perceber quais as dificuldades reais da aluna, colocando de uma forma geral, questões de compreensão e gramática, sendo para isso necessário que ela a resolvesse sem qualquer ajuda. Optou-se por dar uma maior incidência na gramática, pois verificámos algumas situações durante o período da observação que queríamos compreender melhor. A tarefa tinha questões simples, com diminuto grau de dificuldade, escolhendo um excerto de uma banda desenhada, tendo em consideração o contexto e os gostos da aluna.

Após termos lido os enunciados da tarefa e explicado o que teria de fazer, a aluna começou a resolver a ficha. Durante a resolução das atividades, a aluna respondia a algumas questões com insegurança, olhando para nós à procura de uma resposta.

Nas questões de compreensão, a aluna teve algumas dúvidas, não conseguindo colocar as respostas num discurso indireto. Na questão seguinte sobre sinónimos da palavra

“amizade”, a aluna rodeou as palavras corretas, embora com alguma insegurança e com muitas dúvidas, não percebendo o significado das palavras “desprezo”; “desconsideração”; “desdém”; “insegurança” e “dedicação”. No que concerne à escolha de um título para a banda desenhada, a aluna fez, ao longo da resolução, várias alterações, optando no final por colocar como título “Amigas”.

Em relação às questões seguintes, relacionadas com o conhecimento explícito da língua, mais concretamente, com os determinantes artigos (definidos e indefinidos) e possessivos, podemos verificar que nos determinantes possessivos a aluna não demonstrou nenhuma dificuldade, conseguindo resolver o exercício, mas nos artigos a aluna teve algumas dúvidas e dificuldades, errando algumas das frases do exercício.

Nos exercícios sobre os adjetivos, a aluna revelou bastantes dificuldades, não conseguindo completar os exercícios da forma correta. O primeiro exercício consistia em modificar os adjetivos segundo as indicações, mas a aluna não entendeu o que era pedido, apesar das explicações prévias. No exercício seguinte, deveria colocar esses adjetivos modificados para completar as frases e, embora tenha colocado os adjetivos na sua forma correta, não os colocou nas frases certas.

Relativamente ao exercício sobre os verbos, a aluna também teve algumas dúvidas, principalmente no verbo “dizer”. Os restantes verbos estavam corretos, embora tivesse algumas incertezas ao elaborar as respostas.

No que concerne à última questão da tarefa, uma composição sobre o que significava para ela a “amizade”, para construir o seu pequeno texto, a aluna recorreu ao exercício anterior, onde tinha de rodear as palavras ligadas à sua conceção de amizade. Verificou-se a ausência da acentuação de algumas palavras e o uso incorreto das formas verbais. Também se verificou que não faz a concordância das frases, ou seja, coloca algumas palavras no singular e outras no plural. Apurou-se também que ela faz alguma confusão com as consoantes fricativas “f” e “v”, trocando a consoante fricativa desvozeada “f”, pela consoante fricativa vozeada “v”. Nota-se que a aluna tem bastante dificuldade em fazer uma composição coesa e coerente, escrevendo apenas frases simples.

Esta tarefa diagnóstica permitiu-nos perceber melhor as dificuldades da aluna, refletindo sobre ela, para que se possa elaborar uma próxima que a ajude a ultrapassar algumas dessas dificuldades.

1.3.2 Tarefa 2 – Intermédia (cf. anexo 8)

Esta tarefa foi realizada a dois alunos: a *aluna B* da *escola 1* e ao *aluno S* da *escola 2*, nos dias 7 e 8 de maio de 2014 respetivamente.

No dia 7, pelas 14 horas, esta tarefa foi realizada à *aluna B* e teve como intuito ajudá-la nas dificuldades que sentia sobre as questões de compreensão. Em diálogo com ela e com a

sua professora, achou-se por bem ajudá-la neste aspeto, pois ambas consideraram que é onde residem as maiores dificuldades. Por esta razão optou-se por elaborar duas tarefas sobre as questões de compreensão, uma com um baixo grau de dificuldade e outra com um grau de dificuldade mais complexo, para a ajudar nos diferentes tipos de questões.

A tarefa teve a duração de quarenta e cinco minutos, entre as 14:00h e as 14:45h, explicando-lhe em que consistia e qual o objetivo, tornando-se importante que ela a resolvesse sem qualquer interferência da investigadora.

A primeira parte, ou seja, nas quatro primeiras questões, a aluna tinha de responder com uma cruz nas respostas certas, sendo questões de escolha múltiplas simples. Com este exercício fomos capazes de perceber que a aluna responde, sem recorrer ao texto onde se encontra a informação para responder e por isso, por vezes erra, embora não tenha sido o caso. Também se verificou alguma insegurança na expressão usada, não tendo percebido o sentido de uma das palavras.

Na pergunta seguinte, a aluna teria de recorrer ao texto para responder à questão, que consistia em completar os espaços em branco com as palavras do texto e embora isso estivesse explícito no enunciado, a aluna queria responder sem procurar no texto. Esta procura também se revelou difícil, pois foi com muito esforço que ela encontrou as palavras.

A pergunta seguinte era sobre uma expressão coloquial e aluna avançou porque não sabia a resposta, retomando-a no final. Só depois de lhe ter sido explicado, é que ela respondeu, mas ainda com alguma insegurança. Seguidamente, a aluna tinha de identificar a resposta errada; recorreu ao texto para responder e fê-lo corretamente, sem dificuldade aparente.

A questão seguinte tinha um exemplo que ela poderia seguir, porém não compreendeu o exercício, sendo necessário dar-lhe uma explicação adicional. Todavia, a aluna acabou por conseguir resolver os exercícios. Na questão seguinte a aluna teve algumas dúvidas, precisando de algum tempo para pensar. Depois disso, a aluna pediu para que lhe desse outros exemplos, para que pudesse perceber melhor. Embora ela tivesse entendido como se resolvia, não conseguiu escrever as frases da forma correta, não tendo conseguido passar algumas delas do discurso direto, para o indireto.

Por fim, na última pergunta, a aluna tinha de fazer uma tarefa que consistia em formular as questões para repostas já dadas. Este foi talvez o exercício em que ela teve maior dificuldade, levando muito tempo para responder, estando sempre com muitas incertezas e dúvidas. Foi necessário explicar-lhe várias vezes em que consistia o exercício, recorrendo a vários exemplos, para que ela conseguisse compreender. As perguntas não estavam feitas da forma totalmente correta, omitindo e alterando algumas palavras, no entanto era perceptível a ideia daquilo que era suposto perguntar.

Em suma, podemos referir que a aluna teve bastante dificuldade nas três últimas questões, não conseguindo interpretar, nem perceber o que era solicitado. Depois da resolução da tarefa, fez-se uma breve reflexão com a aluna, cuja duração foi de cerca de 20 minutos,

explicando-lhe alguns aspetos que ela não tinha compreendido e esclarecendo as suas dúvidas.

No dia 8 de maio de 2014, pelas 9 horas, esta mesma tarefa foi colocada ao *aluno S* da *escola 2*, e teve o mesmo objetivo explicitado acima, ou seja, ajudar nas dificuldades sentidas. Em diálogo com o educando e com a sua professora, achou-se também que seria benéfico, pois ajudá-lo-ia a consolidar conhecimentos e a esclarecer eventuais dúvidas.

A tarefa teve a mesma duração, ou seja, quarenta e cinco minutos, das 9:00h até às 9:45h, explicando-lhe primeiro em que consistia e que seria importante que ele a resolvesse sem qualquer interferência.

Na primeira parte, ou seja nas primeiras quatro perguntas, o aluno não revelou quaisquer dificuldades, recorrendo ao texto sempre que necessitava, resolvendo as perguntas corretamente. Estas questões eram de escolha múltipla e foram todas respondidas acertadamente. O mesmo aconteceu com a pergunta seguinte, em que o aluno tinha de completar os espaços em branco.

Na questão da escolha da opção errada, o aluno, novamente, não mostrou nenhuma dificuldade, nem dúvidas, respondendo corretamente. Nas perguntas seguintes, porém, o aluno mostrou bastantes dificuldades, dúvidas e incertezas. Foram necessárias várias explicações para que ele fosse capaz de entender o que era pedido. No primeiro exercício embora tenha completado de forma correta, foi necessário dar outros exemplos parecidos, para que ele fosse capaz de os realizar.

No exercício seguinte, em que era necessário passar para o discurso indireto, notou-se que não compreendeu e que tinha algumas dificuldades, precisando, novamente, de outros exemplos. Verificou-se também que se esquecia várias vezes da pontuação e que não conhecia o verbo “ir”, pois não entendeu o exemplo dado, quando se passou de “vou” para “ia” e na frase para completar, quando tinha “vai”, sendo que o correto seria passar para “ir” e o aluno escreveu “vir”. Nas outras frases, ele limitou-se a copiar a frase tal e qual como se encontrava, sem fazer as alterações necessárias.

No exercício que solicitava a elaboração de perguntas, o aluno não teve tantas dificuldades, embora também tenha sido necessário dar outros exemplos. Apesar de não estarem totalmente corretas, não se notou tantas dúvidas: contudo verificou-se uma confusão entre as consoantes fricativas “f” e “v”.

Em conclusão, tal como a *aluna B*, este aluno teve uma maior dificuldade nas três últimas questões, não conseguindo entender bem o que se pedia. Após a resolução da tarefa, fez-se também uma breve reflexão, com a duração de cerca de 20 minutos, explicando-lhe alguns aspetos e ajudando-o nas suas dúvidas.

1.3.3 Tarefa 3 – Questões de compreensão (cf. anexo 8)

A realização desta tarefa aconteceu no dia 7 de maio de 2014, pelas 15:10h, apenas com a *aluna B* da *escola 1*. Esta teve o mesmo objetivo da anterior, ou seja, ajudar a aluna nas questões de compreensão, que segundo ela e a sua professora era onde residiam as dificuldades maiores. Sublinhamos que a tarefa 2 e 3 foram realizadas tendo em consideração o ambiente educativo e o contexto da aluna, procurando ir ao encontro do seu gosto pelo tema de História.

A duração foi de uma hora, das 15:10h até às 16:10h, com um grau de dificuldade maior que a anterior. Após a explicação detalhada da tarefa, avançou-se para a resolução.

Ao tentar responder à primeira pergunta, verificou-se que a aluna não compreendeu a leitura que fez, tornando-se necessário pedir-lhe para voltar a ler e resumir de uma forma sucinta as ideias principais. Ao analisar a resposta da aluna podemos verificar que ela não foi capaz de dar uma resposta clara e que não compreendeu a pergunta. Também foi possível averiguar que fazia confusão com a palavra “ao”, ou seja, a aluna escrevia-a como “ão”.

Na segunda resposta apurou-se que a aluna confundia as palavras “concelho” e “conselho”, reparando só numa fase posterior que no enunciado estava escrita a palavra correta (“conselho”). Novamente nota-se que não percebeu a questão, acabando por dar uma resposta semelhante à anterior.

A terceira resposta deixa dúvidas, pois não há uma afirmação ou negação completa, limitando-se apenas a escrever parte do enunciado. Na quarta questão foi necessário explicar primeiro à aluna o que significava a expressão “grau de parentesco”, pois ela não a compreendia. Depois de procurar no texto, ela encontrou a resposta, embora não a tenha formulado de forma correta.

A questão seguinte mostra que ela não compreendeu na totalidade as ideias principais do texto, pois não entendeu o que a nova personagem do texto fez, respondendo uma coisa diferente do pedido. É possível verificar que ela começa recorrentemente a explicar a sua resposta utilizando a expressão: “(...) é que...”.

Para a resposta da questão seguinte, a aluna solicitou ajuda, pois não percebeu a pergunta, tornando-se necessário explicar-lhe melhor. Depois disso ela foi capaz de procurar a resposta no texto e de a encontrar. Ao contrário das respostas anteriores, ela foi capaz de fazê-lo de uma forma simples e coerente, embora não colocasse o acento na palavra “exército”, apesar de copiar a resposta.

O mesmo aconteceu com a pergunta seguinte; foi capaz de responder de uma forma acertada, embora mais uma vez não tenha colocado a acentuação e pontuação devidas. Na resposta seguinte a aluna precisou de ajuda, pois não entendeu o significado, nem ao que se referia a questão. Nota-se também que ela cometeu alguns erros ortográficos, dando a seguinte resposta: “a atitude foi é que ele ofereceu a sua vida, porque não compria a sua palavra”.

A segunda parte da tarefa consistia em ordenar as palavras formando frases, sendo necessário que em primeiro lugar se desse outro exemplo, para que ela fosse capaz de entender. Após isto, a aluna foi capaz de ordenar as frases corretamente, salvo quando se esquecia de algum número.

Em forma de conclusão, voltámos a fazer uma breve reflexão com ela de cerca de 25 minutos, para esclarecer eventuais dúvidas e ajudá-la nas dificuldades sentidas. Apurou-se que realmente a aluna possui bastantes dificuldades nas questões de compreensão, sendo necessário, muitas vezes, um apoio personalizado.

1.3.4 Tarefa 4 – Sinónimos e Antónimos (cf. anexo 8)

No dia 8 de maio de 2014, pelas 10:10h, deu-se início à realização desta tarefa com o *aluno S da escola 2*. Tal como a anterior, o objetivo foi ajudá-lo nas dificuldades sentidas, que neste caso residem nos sinónimos e nos antónimos, pois segundo a professora da turma este é um aspeto no qual o educando tem muitas dúvidas. É de referir que a tarefa 2 e 4 foram realizadas tendo em consideração o ambiente educativo e o contexto em que se encontra inserido.

Esta tarefa teve a duração de uma hora, das 10:10h às 11:10h, mas os primeiros minutos foram de explicação relativamente ao conteúdo e para lhe perguntar se tinha alguma dúvida.

Na tarefa havia uma pequena parte onde era explicado o que significavam as palavras “sinónimo” e “antónimo”, seguida de alguns exemplos. A primeira parte destinava-se aos sinónimos, a segunda parte aplica-se aos antónimos e a terceira parte a ambos.

Relativamente aos sinónimos, o aluno demonstrou dificuldades em escrever e encontrar os sinónimos de “mastigar”; “saltar”; “distante”; “pedaço”; “ruído” e “caminhar”. Para que ele conseguisse resolver e perceber o exercício foi necessário dar exemplos onde essas palavras eram utilizadas, havendo uma grande dificuldade com o sinónimo de “saltar”, onde ele escreveu “polar”.

No primeiro exercício, o educando tinha de escrever os sinónimos das palavras “bonita”; “mastigar”; “saltar” e “distante”, sendo que só não teve dúvidas no primeiro.

O exercício seguinte era para escrever expressões sinónimas às apresentadas e ele transcreveu a frase tal e qual como se encontrava e, também teve bastante dificuldade em compreender qual era o sinónimo de “pedaço”, não fazendo a alteração necessária, ou seja ele escreveu: “eu comi um fatia de bolo”.

Em relação ao exercício para unir os sinónimos, embora tivesse algumas dúvidas, conseguiu fazê-lo corretamente, hesitando apenas um pouco com as palavras “ruído” e “caminhar”. No que diz respeito aos antónimos, o aluno revelou também algumas dificuldades, principalmente com as palavras “construir”; “adiantado”; “mole” e “nascer”.

Igual aos sinónimos, o primeiro exercício dos antónimos era igual, isto é, o educando também tinha de colocar os antónimos das palavras “frio”; “muito”; “construir” e “adiantado”.

O exercício seguinte era para completar com os antónimos das palavras que se encontravam sublinhadas e, de uma forma geral, pode-se afirmar que não houve dificuldade, pois só houve uma pequena hesitação com o antónimo da palavra “mole”.

No exercício posterior, que consistia em preencher uma tabela com os antónimos das palavras “ganhar”; “alto”; “mal”; “mentira”; “mau”; “fraco” e “nascer”, apenas houve dificuldade na última palavra, pois o aluno achava que o antónimo da palavra era “morer” e portanto não preenchia todas as quadrículas.

Na terceira parte da tarefa, havia mais dois exercícios sobre os antónimos: um deles consistia em pintar com a mesma cor as palavras com sentido oposto, onde o aluno não revelou qualquer dificuldade; o outro, consistia em ligar cada palavra ao seu antónimo e neste exercício houve algumas dificuldades com as palavras “chegar”; “rir”; “lembrar” e “fazer”, tornando-se necessário dar alguns exemplos, dizendo outros sinónimos das palavras.

O último exercício misturava os sinónimos e os antónimos, onde as palavras se encontravam num quadrado ao lado. Num primeiro momento houve uma pequena confusão, pois o educando não leu o exercício por completo e depois acabou por faltar uma palavra que já tinha usado, colocando outra que não estava no quadrado. Aparentemente o aluno não terá percebido o exercício, pois colocou dois sinónimos para a palavra “bela”, sendo que o exercício consistia em colocar um sinónimo e um antónimo.

No final fez-se também uma breve reflexão de cerca de 25 minutos, onde se abordaram as principais dúvidas e dificuldades, esclarecendo alguns aspetos que não ficaram consolidados. Posteriormente, a pedido do aluno fez-se um jogo com os sinónimos e antónimos, onde cada um de nós dizia uma palavra e perguntava qual era o seu sinónimo ou o seu antónimo.

Capítulo VIII – Conclusão

Segundo Parda (2007, p.75)

a língua do país de acolhimento pode assim desempenhar, se não um papel decisivo, ao menos um papel fundamental como instrumento de explicação e de apropriação da realidade e, por conseguinte, como instrumento de apoio à resolução dos problemas do dia-a-dia.

Considera-se, assim, que o desconhecimento da língua se torna um obstáculo à comunicação, ao conhecimento dos direitos e deveres enquanto membro da sociedade, conduzindo à vulnerabilidade.

O presente estudo, embora de forma limitada, permitiu investigar e encontrar algumas respostas para a questão: “Quais as dificuldades sentidas pelos alunos e professores no processo de ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna?”. Para levar a cabo este trabalho, foram efetuadas três fases de estudo, de modo a compreender o processo de ensino/aprendizagem, mas também de forma a perceber como é feita a integração das crianças de PLNM.

Foram definidos alguns objetivos com o intuito de responder à questão acima colocada: perceber como é feita a integração dos alunos de PLNM na escola portuguesa; caracterizar as relações existentes entre professor-aluno, professor-pais e entre os colegas de turma; apurar como ocorre o processo de ensino/aprendizagem de PLNM; aferir as dificuldades sentidas pelos alunos de PLNM, em contexto de sala de aula; fazer propostas no sentido de ajudar a superar as dificuldades encontradas.

Através dos instrumentos de recolha de dados, como a observação não-participada, o inquérito sociolinguístico, a entrevista semiestruturada e as tarefas propostas aos alunos e após a análise e reflexão feitas, podemos verificar que as maiores dificuldades destes alunos se situam no conhecimento explícito da língua, na leitura e na escrita, embora também revelem alguma dificuldade na compreensão do oral.

Relativamente à integração escolar, todos os intervenientes afirmaram que os alunos estão bem integrados, não havendo qualquer situação que revelasse o contrário. Para isso é importante mencionar todo o trabalho que é feito pelos professores da turma, pelo professor de apoio, pelo próprio agrupamento e por todos os colegas de turma e funcionários da instituição, que asseguraram o seu sucesso escolar.

O processo de ensino/aprendizagem é complexo e com uma grande exigência de quem ensina, mas também de quem aprende, pois não há uma estratégia única e totalmente eficaz que resulte para todos. É preciso arranjar e ajustar métodos e estratégias eficazes de uma forma individual e que leve ao sucesso escolar de todos. Por este motivo, tornou-se imprescindível compreender todo o trabalho que é realizado com estes alunos, visando ajudá-los a superar as suas dificuldades.

A formação em PLNM foi um aspeto que se teve também em linha de conta, pois muitos consideram que há uma escassez de formação especializada, sendo necessário procurar caminhos que gerem processos de melhoria que transformem a instituição escolar em algo em que a aprendizagem não seja só uma meta, mas também uma prática eficaz de modo a assegurar níveis educacionais desejáveis para todos. Por isso, é fundamental a criação de formação específica e especializada que permita dar apoio aos docentes e aos educandos, levando ao sucesso escolar e ao desenvolvimento da literacia.

Temos consciência das limitações deste trabalho, quer pelo número de alunos considerados, quer pelo curto tempo de intervenção desenvolvido.

Um trabalho desta natureza pressupõe uma intervenção longa e continuada, até ser possível observar algum progresso na aprendizagem das várias competências da língua.

Todavia, o desejo por prosseguir o estudo e a reflexão e de investir nesta área de formação perdura, pois acreditamos que o trabalho fica inacabado e que ficaram desafios, contributos e questões por resolver.

Conclusão geral

A realização de um Relatório Final de Estágio é o culminar de um ciclo de estudos, onde se apresentam os resultados finais desta etapa e se descrevem aspetos relativos à prática pedagógica, como, por exemplo, a Caracterização dos contextos. Tudo isto facilitará os eventuais leitores deste documento, na compreensão dos enquadramentos curriculares, institucionais, organizacionais e pedagógicos.

A análise das práticas concretizadas é também um aspeto essencial deste trabalho, referenciando as planificações, análises crítico-reflexivas e relatórios críticos individuais elaborados e cujo propósito era auxiliar-nos e ajudar-nos a desenvolver competências e estratégias. Efetuámos ainda análises às competências e conhecimento profissionais desenvolvidos durante toda a prática pedagógica. Esta foi uma tarefa que nos permitiu adquirir inúmeras aprendizagens, tentando ultrapassar a barreira da teoria para a prática. Refletindo sobre tudo isto e fazendo uma análise retrospectiva, percebemos melhor todas as vivências adquiridas e todas as aprendizagens obtidas.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes fundamentais: uma está relacionada com as unidades curriculares Práticas de Ensino Supervisionada II e III e a outra com o trabalho investigativo desenvolvido. Nesta última parte, fizemos uma justificação das nossas opções metodológicas e recolhemos a informação necessária recorrendo a vários autores de referência que nos permitiram fundamentar teoricamente o nosso estudo. Na revisão da literatura, abordámos a imigração em Portugal; a integração; o conceito de língua e o processo de ensino/aprendizagem. Seguidamente apresentámos, analisámos e discutimos os dados obtidos, refletindo sobre os mesmos.

Ao iniciarmos esta investigação, fizemo-lo convicta de que a problemática do ensino/aprendizagem de PLNM, constitui matéria de particular relevância para o sistema educativo e para os futuros professores, pois as escolas são as principais responsáveis pelo sucesso educativo. Esta diversidade que hoje está presente nas escolas portuguesas exige respostas eficazes, capazes de os ajudar ao longo da vida. Vários autores chamam a atenção para a necessidade de atender à diferença, considerando-a não como um obstáculo, mas como fonte enriquecedora do processo educativo.

As práticas de ensino supervisionadas proporcionaram-nos vários momentos de aprendizagem, onde nos foi possível observar o crescimento e evolução de cada aluno, foram também momentos de superação, contornando os medos e o nervosismo, de forma a conseguirmos fazer um trabalho de promoção de diversas aprendizagens. Observámos ainda diferentes organizações de espaço, de tempo, de grupo e de materiais, enquanto dimensões da gestão curricular, encontrando assim diferentes realidades sociais.

As planificações realizadas ao longo de todas as práticas educativas supervisionadas foram todas feitas em grupo, mas sempre com o propósito de ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, articulando e interligando as áreas de conteúdo. Apesar de todas as

dificuldades sentidas, tivemos o privilégio de contar sempre com os nossos supervisores e orientadoras cooperantes, que tiveram sempre a amabilidade de nos ensinar e ajudar a ultrapassar os obstáculos.

A avaliação é um fator muito importante na carreira docente, pois permite-nos verificar as competências e aspetos adquiridos, mas também são momentos de algum nervosismo e insegurança, pelos quais se tem de passar numa fase inicial da experiência pedagógica. Nas intervenções individuais, os estados emocionais e intelectuais eram colocados à prova, pois estava-se perante um público desconhecido, sendo necessário, por vezes, adaptar as tarefas ou então alterá-las, para que a aprendizagem fosse eficaz. Tudo isto teve sempre em consideração os interesses dos educandos, mas também o que se considerava significativo para eles aprenderem.

As reflexões foram momentos essenciais durante este percurso, pois tivemos a oportunidade de redefinir estratégias, perceber que métodos resultam ou não, voltando a planear para fazer melhor, tornando-se instrumentos construtivos do saber. Para isso tivemos em conta o Perfil Específico de Desempenho Profissional e o Perfil Geral de Desempenho Profissional, com o intuito de definir objetivos específicos a atingir ao longo do estágio profissionalizante.

As reuniões de supervisão e orientação foram outro fator fundamental durante a prática supervisionada, servindo como forma de crescimento profissional, pois permitiu-nos refletir e repensar nas nossas práticas e atingir os objetivos pretendidos. Todos estes aspetos proporcionaram grandes momentos de aprendizagem e de enriquecimento, nomeadamente científicos, pedagógicos e didáticos.

O professor/educador tem um papel crucial na vida das crianças, sendo um facilitador e orientador nessas aprendizagens, tirando partido das situações e oportunidades educativas imprevistas, adaptando e avaliando o processo educativo consoante as necessidades e interesses delas. Torna-se igualmente importante que se tenha um bom ambiente entre toda a comunidade escolar e os agentes educativos.

Relativamente ao trabalho de investigação, tivemos a oportunidade de alargar os nossos conhecimentos relativamente a uma temática muito relevante na escola atual. Torna-se, no entanto, necessário mencionar que este trabalho não tem a pretensão de ser conclusivo, permitindo-nos conhecer as dificuldades sentidas no processo de ensino/aprendizagem de PLNM. Estes resultados devem-se à generosidade dos intervenientes e participantes no estudo, pois mostraram-se sempre disponíveis, tendo dado o seu contributo de forma gratuita e desinteressada.

Finalmente, a construção de uma escola inclusiva e integradora exige uma boa e eficaz formação profissional dos docentes, tornando-os mais reflexivos, abertos e sensíveis a estas problemáticas e mais envolvidos nas mudanças das suas práticas. Considera-se ainda fulcral apoiar e motivar os professores para continuarem a trilhar este caminho cheio de desafios.

Embora não se tenham encontrado todas as respostas, este relatório contribuiu de uma forma clara para o nosso conhecimento profissional e pessoal, dando-nos alguns alicerces para enfrentar o futuro e deixando um espaço aberto para que outras pessoas possam aprofundar e trazer novas perspetivas a este e a outros problemas.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1991). *Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Cadernos CIDIENE. Aveiro: Edições CiDiNE.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão, (org.). *Formação reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alegre, M. T. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística – A tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, J. (2001). *Quadro de referência para as línguas Aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: Edições ASA.
- Aguiar e Silva, V. (1983) *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ançã, M. (1991). Língua Materna e Ensino. *Noesis* 21, 59-60. Disponível em: <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>, acessido a 18 de março de 2014.
- Ançã, M. (1999). Da língua materna à língua segunda. *Noesis* 51, 14-16. Disponível em: <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>, acessido a 22 de março de 2014.
- Ançã, M. (2001). *Relatório do programa, conteúdos e métodos de ensino da disciplina Didáctica do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ançã, M. (2004). *Transversalidades em Didáctica das Línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ançã, M. (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso: *O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*. *Palavras*, (27), 37-39.
- Ançã, M. (2008). *Apropriação da Língua Portuguesa: O exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto*. In P. Osório & Meyer, R. M. (Orgs) *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- Ançã, M. (2010). *LP e Variação PLNM. Produções e representações de caboverdianos na aprendizagem do Português*. Disponível em:

<http://www.ua.pt/cidttf/leip/ReadObject.aspx?obj=19655>, acedido a 22 de março de 2014.

Ançã, M., Oliveira, A. L., & Ferreira, T. (2009). Saber usar...as línguas maternas na abordagem de conteúdos linguísticos. *Palavras*, 35, 85-93.

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

Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*, org. de Ana Isabel Andrade e Cristina Manuela Sá. Aveiro: Universidade de Aveiro

Andrade, R. (2007). *A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

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

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

Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação* (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

Bizarro, R. (2008). O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos. In R. Bizarro (org.) *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*. Porto: Areal Editores.

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

- Bonito, J. (2005). *O processo de ensino-aprendizagem*. Évora: Universidade de Évora.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto – aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, I. (2004). *Introdução à História do Português: Geografia da Língua. Português Antigo*. Lisboa: Colibri.
- Cerqueira, A., & Andrade, A. I. (2004). *Alunos com português língua não materna: um estudo das representações dos professores em diferentes graus de ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa (2004). *Reference Supplement to the Preliminary Pilot version of the Manual for Relating Language examinations to the Common European Framework of reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>, acessado a 18 de março de 2014.
- Cristóvão, F. (1987). *Notícias e Problemas da Pátria da Língua*. Lisboa: ICALP.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Didactique des Langues Étrangères. Collection Dirigée par Robert Galisson. Paris: CLE International.
- Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo, Fases investigação. Contributo para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.) Porto: Porto Editora.

- Faria, A. B. (2012). *Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos*. Brasília: Em Alberto.
- Ferreira, M. B. (1996). *Variação Linguística: perspectiva dialectologica*. Lisboa: Caminho.
- Ferreira, T., & Ançã, M. H. (2010). *Educação em línguas e migrações – “Viajando pelo mundo dos provérbios”*. In A. I. Andrade e A. S. Pinho (org.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gallisson, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Livraria: Almedina.
- Gomez, G. R., Flores, J., & Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gouveia, A., & Solla, L. (2004). *Português Língua de Acolhimento Educação Intercultura*. Lisboa: ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Grosso, M. J. R. (1993). Ensino/Aprendizagem do português como língua estrangeira – da teoria à prática. Em *Administração*, 22 (6), 447- 455.
- Grosso, M. J. R. (2003). *O Ensino do Português (PLE) E Os Contextos de Uso*, in *1ªs Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa*. Lisboa: edição do Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Universidade de Lisboa.
- Grosso, M. J. R. (2005). O Ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras Línguas. *Palavras*, 27, 31 -36.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research In DENZIN, Norman; Lincoln, Y. (Ed) Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks. CA: Sage Publications.

- INE. (2011). *Censos 2011*. Disponível em: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao, acessado a 5 de abril de 2014.
- INE. *Conceito de Migração*. Grupo de Trabalho sobre Estatísticas da Demografia (CSE). Disponível em: <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/1826>, acessado a 4 de abril de 2014.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: E.P.V.
- Ketele, J-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leiria, I. (2004). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. Idiomático*, 3, 11. Lisboa: Centro Virtual do Instituto Camões.
- Leiria, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leiria, I., Queiroga, M. J., & Soares, N. V. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: programa para a integração dos alunos que não têm o português como língua materna*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Levi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- Lima, M. S. (1989). *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (1996). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Mateus, M. (2006). *Colóquio "Novos Horizontes para as Humanidades"*. Faculdade de Letras de Lisboa (FLUL): Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC).
- Mateus, M. (2009). Bilinguismo e Aprendizagem de uma língua segunda. *ILTEC*. Disponível em: http://www.iltec.pt/pdf/bilinguismo_%20cabo%20verde.pdf, acessado a 17 de abril de 2014.
- McMillan, J. H., & Shumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.

- Menezes, I., & Sá, C. M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interacção leitura-escrita. *Intercompreensão*, (11), 61-70.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico - Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2005). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador*. Disponível em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_orientador.pdf, em 27 de maio de 2012.
- Ministério da Educação (2006). *O Boletim dos Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Ministério da Educação (2009). *Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006-07 2007-08*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Moreira, K. (2005). *O estudo do ensino do português como língua segunda no Sistema Educativo português*. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/06/idiomatico06_artigo02.pdf, acedido em 14 de abril de 2014.
- Neves, R., & Sá, C. M. (2005). Compreender e operacionalizar a transversalidade da língua materna na prática docente. *Palavras*, 27, 21-30.
- Oliveira, P. (2010). *Integração de Alunos com Português Língua não Materna: um contributo para a Gestão Curricular*. Dissertação para obtenção de grau de Mestre. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.
- O'Malley, J., M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Disponível em: <http://www.afilosofia.no.sapo.pt/cidadania1.htm>, acedido a 15 de abril de 2014.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., Ferreira, H., & Afonso, E. (2007). Língua e Integração: representações sociais de imigrantes, in M^a. H. Ançã, (org.) *Aproximações à Língua Portuguesa*. Cadernos do LEIP, Coleção Temas, nº 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pascoal, J. & Oliveira, T. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: programa para a integração dos alunos que não têm o português como língua materna*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Passmore, J. (1980). *The Philosophy of Teaching*. London: Duckworth.
- Pereira, D. (2006). *Crescer Bilingue*. Lisboa: ACIME.
- Pereira, D. (2008). O Ensino do Português em contexto multilingue. In *Actas: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Peres, A. (2011). *Educação Intercultural e Cidadania*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).
- Pinho, A., & Andrade, A. (2002). *A Biografia Linguística na Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural: uma Estratégia na Formação Inicial de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), (republicado com autorização)
- Portugal, Lisboa, Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. Diário da República, nº34/1997 – I Série – A. Ministério da Educação.
- Portugal, Lisboa, Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro– Diário da República, n.º 15 – I Série – A. Ministério da Educação.

Portugal, Lisboa, Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Ministério da Educação.

Portugal, Lisboa, Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série.

Portugal, Lisboa, Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril – Diário da República, n.º 79 – I série. Ministério da Educação.

Portugal, Lisboa, Decreto-Lei nº 94/2011, de 3 de agosto – Diário da República, n.º 148 – I Série. Ministério da Educação.

Portugal, Lisboa, Despacho Normativo nº7/2006, de 6 de fevereiro – Diário da República, n.º 26 – I série – B. Ministério da Educação.

Portugal, Lisboa, Despacho normativo nº 12/2011– Diário da República, n.º 160 – II série. Ministério da Educação.

Portugal, Lisboa. Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação.

Portugal, Lisboa, Ofício-circular Ref.ª OFCIRC/DGIDC/2011/GD/7, de 10 de agosto. Ministério da Educação.

Prata, M. (2013). *PLNM – Sítio para Partilha de Recurso Português Língua Não Materna*. Disponível em: http://www.plnm.net/index.php?option=com_content&view=article&id=5:plnm&catid=49:plnm, acessado a 16 de abril de 2014.

Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas. (2001). *Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições ASA

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, (1ª ed). Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta: Lisboa.

- Richards, J. C. (1987). *Understanding Second & Foreign Language Learning. Issues & Approaches*, Rowley, Mass. Newbury: House Pub.
- Rocha, C. (2006). *A Escola e a Diversidade Étnica e Cultural*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Aberta. Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/615>, em 1 de julho de 2013.
- Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, M. (2011). *Quadro interativo em contexto de Jardim-de-Infância: Aprendizagem no Domínio da Expressão Plástica*. Trabalho final de estágio- Mestrado em Educação Pré-Escolar. Viseu: ESEV.
- Roldão, M. C. (1999). *Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão. Formação de Professores – Cadernos Didáticos – Série Supervisão N°1*. Aveiro: Universidade.
- Saussure, F. (1971). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schön, D. (1997). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa – *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. D.Quixote e IIE.
- Seber, M. (2009). *A Escrita Infantil: o caminho da construção*. São Paulo: Scipione.
- Sequeira, R. M. (2003). *O Poder e o Desejo: O Ensino da Literatura a Estrangeiros na Universidade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Serrazina, M.L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. *Revista Quadrante*, 8, 139 -167.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Solla, M. L. (2006). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação - ILTEC.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tavares, M. M. (2006). *O Ensino/Aprendizagem do Português Língua Segunda em Contexto Escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Teixeira, M. (1995). *Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Valkhoff, M. F. (1975). *A Socio-linguistic Enquir y into Cabo-verdiano Creole*. In: *Miscelânea Luso-Africana – Colectânea de estudos coligidos*. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar.
- Vieira, F. I. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (org.). (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*, Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional, *Vol. I*. Lisboa: Ed. Cosmos.
- Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (org.). (1992). *Dicionário de Termos Linguísticos*, Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional, *Vol. II*. Lisboa: Ed. Cosmos.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (2000). *Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida)*. In Estella, A. M. (ed.). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*. Granada: Comares.

Anexos

Anexo 1 - Descrição da PES II e da PES III

Prática de Ensino Supervisionada II

A PES II possui um programa com uma carga horária semestral de 196 horas, onde se destina 140 horas para o estágio, 28 horas para seminário e 28 horas para a orientação tutorial. Contudo, a nota da unidade curricular refletirá a ponderação no nível de ensino envolvido e tipologia das horas de contacto (estágio, seminário e orientação tutorial), da seguinte forma: estágio 60%; seminário 20%; e orientação tutorial 20%.

Esta unidade curricular desenvolve várias competências e tem em conta os conteúdos programáticos, organizando-se em função das dimensões do Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e pelos Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Para um melhor desempenho no estágio foram organizados e formados grupos de 2 a 3 elementos, visando integrar-se nas atividades da instituição e realizar caracterizações, planificações, intervenções e relatórios em conjunto. Relativamente ao nosso grupo de estágio este continha três elementos (Ana Isabel, Marina e Marta).

Os onze grupos de estágio foram distribuídos neste semestre, nomeadamente seis para o 1.º CEB e cinco para EPE, invertendo a situação no 3.º semestre, de forma a todos passarem e experimentarem estes níveis de ensino.

No que concerne à orientadora cooperante, esta se manteve a mesma no 1.º e 2.º semestre. Porém, no que diz respeito aos supervisores, estes eram compostos por dois elementos, sendo que o supervisor da área Ciências da Educação manteve-se, mas o supervisor das FAD mudou do 1.º para o 2.º semestre, passando a ser da área de Português neste semestre.

As planificações e os relatórios críticos foram sempre realizados em grupo, de maneira a trocarmos ideias e a aprendermos novos métodos, tendo em conta os três dias por semana de intervenção (de segunda a quarta-feira).

As intervenções/dinamizações tiveram início em grupo e depois foram individuais, ocorrendo quatro vezes por pessoa, num total de 13 semanas.

As equipas de supervisão do 2.º semestre para o 1.º CEB eram constituídas pelos seguintes docentes: um professor da área de Ciências da Educação; uma professora da área de Português; dois professores de área de Estudo do Meio; e uma professora da área de

Matemática. Sempre que fosse necessário, poderíamos recorrer aos professores supervisores de cada área, havendo uma folha de registo, onde eram registados esses apoios dados e o seu conteúdo.

Dinamizações do estágio na PES II

Data		Grupo de 3 elementos
Mês	Dias	
fevereiro	25	Preparação na ESEV - Seminário
	26 a 27	Observação/Dinamização em grupo
março	4	Dinamização de grupo
	5 a 6	B1
	11 a 13	A1
abril	2 a 3	C1
	8 a 10	A2
	15 a 17	B2
	22 a 24	C2
	29 a 30	A3
maio	6 a 8	B3
	13 a 15	C3
	20 a 22	A4
	27 a 29	B4
junho	3 a 5	C4

Quadro: Calendário de regência de aulas (A - Ana Isabel; B – Marina; C – Marta).

1.º CEB:

- Para a área de Ciência da Educação foram agendadas quatro visitas de uma hora, a cada formando;
- Para a área das FAD foram organizadas duas visitas de uma hora, a cada formando;

As 28 horas de orientação tutorial deste semestre foram distribuídas do seguinte modo:

- 14 horas/ 1 hora por semana:

Uma das questões-problema tornou-se o ponto de partida e foi objeto de análise pela comissão coordenadora do curso, sendo depois selecionada para cada formando que iria futuramente elaborar um Trabalho de Investigação.

Procurou-se distribuir os temas selecionados de uma forma equitativa pelos professores de diferentes áreas disciplinares, respeitando as escolhas dos formandos. Foi também disponibilizado uma hora no horário semanal da turma e nos horários dos docentes, para fazer o devido acompanhamento.

O nosso Trabalho de Investigação, mais concretamente a questão-problema inicial, possui uma percentagem de 12% (em termos da nota da unidade curricular em questão) e estava relacionado com área de Português e por isso, foi-nos atribuída a orientadora correspondente a esta área, que se trata da professora Doutora Isabel Aires de Matos.

A orientação tutorial com a orientadora cooperante do 1.ºCEB decorreu às quartas-feiras das 17 horas até às 18 horas.

- 14 horas/ 1 hora por semana:

Uma hora semanal no horário dos formandos e de todos os orientadores supervisores destinava-se a:

- Reflexão conjunta às quartas-feiras depois do estágio sobre a dinamização individual de cada formando: cooperantes, supervisores e alunos;

- Relatórios crítico-reflexivos de cada semana de dinamização dos formandos, seguindo as instruções globais de apresentação dadas pelos docentes responsáveis da unidade curricular PES e as indicações específicas de cada área de FAD, possuindo uma percentagem de 8% (em termos da nota da unidade curricular em questão).

O seminário teve uma duração de 28 horas, onde decorreram sessões destinadas à orientação, em grande grupo, das tarefas a realizar pelos educandos no âmbito da PES, como por exemplo: elaboração de estratégias de ensino; materiais; planificações a médio prazo; avaliação dos alunos e planificação a longo prazo. Em relação às planificações elaboradas estas possuíam uma percentagem de 8% (em termos da nota da unidade curricular em questão).

Relativamente à avaliação, o estágio possuía uma percentagem de 60%(em termos da nota da unidade curricular em questão), consistindo em reuniões de apreciação do desempenho dos alunos.

Prática de Ensino Supervisionada III

A PES III detém um programa com uma carga horária semestral de 238 horas, determinando 42 horas para o seminário, 154 horas para o estágio e 42 horas para a orientação tutorial. No que se refere à nota da unidade curricular esta refletirá a ponderação no nível de ensino envolvido e tipologia das horas de contacto (estágio, seminário e orientação tutorial), da seguinte forma: estágio 60%; seminário 15%; orientação tutorial 5% e o Relatório Final de Estágio 20%.

Esta unidade curricular desenvolve as mesmas competências e conteúdos programáticos que a PES II, dando uma maior relevância ao Relatório Final de Estágio. Tudo isto é organizado em função das dimensões do Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico e Secundário (Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e pelos Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), não esquecendo o Decreto-lei n.º 74/2006 que servia de apoio para o Relatório Final de Estágio.

Relativamente ao grupo de estágio este manteve-se o mesmo da PES II, mudando apenas o nível de ensino em que nos encontrávamos, a orientadora cooperante e os supervisores da ESEV, sendo que o princípio era o mesmo do outro semestre, ou seja, um supervisor da área das Ciências da Educação e outro das FAD. As planificações e os relatórios críticos foram sempre realizados em grupo, de maneira a trocarmos ideias e a aprendermos novos métodos, tendo em conta os três dias por semana de intervenção (de segunda a quarta-feira). Em relação às intervenções/dinamizações estas tiveram início em grupo e depois foram individuais, ocorrendo quatro vezes por pessoa, num total de 14 semanas, onde uma delas foi de observação e um dia para apresentação. Para além dos dois supervisores permanentes nas observações semanais, também se poderia receber a visita de um supervisor da área das T.I.C..

As equipas de supervisão do 3.º semestre para a Educação Pré-Escolar consistiam nos mesmos docentes do 2.º semestre, podendo recorrer a eles sempre que se achasse ou fosse necessário.

Dinamizações do estágio na PES III

Data		Grupo de 3 elementos
Mês	Dias	
setembro	17	Preparação na ESEV - Seminário
	23 + 24	Apresentação dos projetos de investigação
	25	Apresentação no estágio/Observação
outubro	30 a 2	Observação/Intervenção em grupo

	7 a 9	Intervenção em grupo
	14 a 16	A1
	21 a 23	B1
	28 a 30	C1
novembro	4 a 6	A2
	11 a 13	B2
	18 a 20	C2
	25 a 27	A3
dezembro	2 a 4	B3
	9 a 11	C3
	16 ou 17	Intervenção em grupo
janeiro	6 a 8	A4
	13 a 15	B4
	20 a 22	C4
	27 a 29	Reuniões de avaliação
fevereiro	3 a 5	Elaboração do Relatório Final de Estágio
	10 a 12	
	14	Entrega do Relatório Final de Estágio

Quadro: Calendário de regência de aulas (A - Ana Isabel; B – Marina; C – Marta).

Educação Pré-Escolar:

- Para a área de Ciências da Educação foram agendadas duas visitas a cada formando;
- Para a área das FAD foram organizadas duas visitas, de uma hora, a cada formando;
- Ambos os supervisores teriam de fazer no mínimo quatro observações a cada formando;
- Os formandos estariam ainda sujeitos a uma ou mais observação de um supervisor das TIC.

No que concerne às 14 horas excedentes em relação à PES II, estas tiveram implicações unicamente no horário dos formandos, deixando um dia livre para:

- Observarem contextos de PES do nível de ensino em que se insere o seu trabalho de investigação;
- Elaborarem um pequeno relatório destas 14 horas, a integrar no relatório final de estágio, dentro da apreciação de todo o percurso de PES.

No que diz respeito à orientação tutorial que foi composta por 42 horas, esta encontra-se dividida em:

- 28 horas/ 2 horas por semana:

Ao longo das 14 semanas de estágio foram reservadas duas horas no horário da turma, para que fosse prestado todo o acompanhamento necessário. Os docentes orientadores do Relatório Final de Estágio ficaram também disponíveis nessas horas, para prestarem toda a ajuda necessária, auxiliando ainda na elaboração dos dossiers do 2.º e 3.º semestre, que posteriormente seria submetido a um júri no final do curso de Mestrado, tendo em conta a legislação aplicável.

- 14 horas/ 1 hora por semana:

Em ambos os horários dos formandos e dos supervisores, havia uma hora por semana para:

- Reflexão conjunta sobre a dinamização individual de cada formando, supervisores, cooperantes e alunos, sendo sempre realizada no final de cada dinamização, no local do estágio;

- Relatórios crítico-reflexivos elaborados pelo grupo de estágio a cada semana de dinamização, obedecendo às instruções globais de apresentação dadas pelo professor responsável da coordenação da PES e as indicações específicas de cada área de FAD.

Em relação às 42 horas que compõem o seminário, estas foram distribuídas da seguinte forma:

- 28 horas/ 2 horas por semana:

As sessões de seminário eram destinadas à orientação das tarefas a desenvolver durante a PES, mais concretamente: planificações a médio prazo, recursos e materiais, elaboração de estratégias e métodos de ensino, avaliação das crianças e planificação a longo prazo.

Relativamente à percentagem desta componente, podemos referir que no total valia cerca de 15%, divididas 8% para planificações e 7% (em termos da nota da unidade curricular em questão) para a planificação a longo prazo.

- 14 horas/ 1 hora por semana:

No âmbito dos trabalhos de investigação, também foram destinadas sessões para orientar os alunos nas suas tarefas, sendo estas coordenadas pelos docentes orientadores deste trabalho.

Anexo 2 - Planta das salas

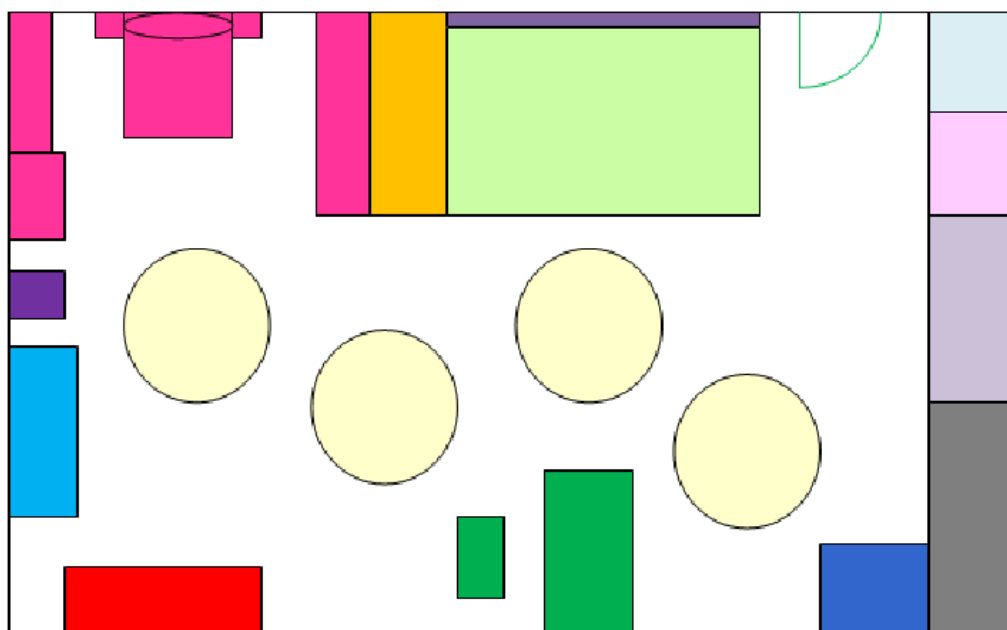
Planta da sala do 1.º CEB



Porta	
Armários	
Placard	
Mesa do computador	
Quadro	
Janelas	
Lavatório	
Mesa da professora	
Mesas dos alunos	
Quadro interativo	

Legenda da sala:

Planta da sala de atividades do Jardim-de-infância



Legenda:

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| Porta | Móvel de materiais de consumo |
| Quadros de regulação | Lavatório |
| Móvel com dossiers individuais | Computador |
| Área da casinha das bonecas | Instrumentos musicais |
| Quadro magnético | Móvel de arrumos |
| Área dos jogos | Mesas de atividades |
| Área da oficina | Área de reunião |
| Biblioteca | |

Anexo 3 - Planificações elaboradas na PES II e na PES III

(Formato Digital)

Anexo 4 - Guião das entrevistas

Guião de entrevista aos alunos de PLNM

Blocos	Objetivos	Formulário das questões
-Legitimação da entrevista (ressaltar que será de carácter confidencial e apenas para fins académicos).	-Validar a entrevista, salientando que será de carácter sigiloso e apenas para fins académicos); -Dar a conhecer o tema de estudo;	Olá, eu chamo-me Marta e gostava que me ajudasses na realização de um trabalho que estou a desenvolver no âmbito do ensino/aprendizagem de crianças cuja língua materna não é o português. Esta entrevista é estritamente confidencial e destina-se exclusivamente a fins académicos. Desde já agradeço a tua colaboração.
-Identificação dos alunos cooperante no projeto de investigação.	-Conhecer os cooperantes do estudo em questão (alunos de PLNM).	-Que idade tens? -Onde nasceste? -Já frequentaste outras escolas? -E cá em Portugal, já andaste noutra escola? -Há quanto tempo estás em Portugal? -Nasceste cá?/ Foste para...e voltaste para Portugal?
-Apuramento das relações afetivas entre estes alunos e a comunidade escolar/país de acolhimento. -Identificação de alguns pontos de interesse e do contexto educativo que os rodeia.	-Apurar as relações afetivas com a comunidade escolar. -Aferir as relações afetivas com o país de acolhimento. -Perceber os pontos de interesse e o contexto educativo que rodeia estes alunos.	-Em casa que língua costumavas falar? -Gostas de viver cá, em Portugal? -Gostas desta escola, ou gostarias de andar noutra? -O que mais gostas neste país?/E o que menos gostas? -Do que é que sentes mais saudade no teu país? -Sempre viveste na cidade de Viseu? -O que é que sabes sobre Portugal? -O que é que conheces da história de Portugal? -Gostas mais da comida de Portugal ou da

<p>-Perceção dos aspetos positivos/negativos sentidos durante a integração feita.</p> <p>-Dinamização/promoção de atividades que levam à integração.</p> <p>-Levantamento de estratégias/ atividades passíveis para fazer uma boa e eficaz integração.</p>	<p>-Aferir se a integração destes alunos estende-se para além da escola.</p> <p>-Compreender como é feita a integração destes alunos no meio educativo.</p> <p>-Perceber o trabalho/estratégias utilizadas para integrar estes alunos na escola e na comunidade.</p>	<p>Bulgária?</p> <p>-Tens amigos cá na escola?/ E fora da escola?</p> <p>-Os teus colegas, costumam brincar contigo?</p> <p>-Quando chegaste a Portugal, os teus colegas receberam-te bem?</p> <p>-Quando vieste para Portugal conseguiste fazer logo amigos?/ E conseguiste logo no início brincar com eles?</p> <p>-Já falaste com os teus colegas sobre o teu país?</p> <p>-E aqui na escola, já fizeste alguma atividade onde pudesses ou tivesses de falar do teu país?</p> <p>-E na sala com os professores, já fizeste alguma atividade, onde pudeste falar do teu país?</p> <p>-O que achas que a escola poderia fazer para que tu e os restantes meninos estrangeiros se sentissem melhor, mais integrados?</p> <p>-Quando chegaste cá à escola tiveste logo apoio, alguém que te ajudasse a perceber o Português?</p>
<p>-Verificação das dificuldades sentidas pelos alunos no meio escolar.</p> <p>-Perceção da facilidade/ dificuldade em compreender e expressar-se oralmente em Português.</p>	<p>-Perceber as dificuldades sentidas no meio escolar.</p> <p>-Apurar a facilidade/dificuldade face à compreensão e expressão do oral do Português.</p> <p>-Perscrutar as influências que a aprendizagem de uma</p>	<p>-Tu no recreio quando estavas com os teus colegas, conseguias facilmente brincar com eles, não tinhas dificuldades?</p> <p>-Consegues entender tudo o que a tua professora diz?</p> <p>-E em relação aos teus colegas, consegues perceber o que eles dizem?</p> <p>-E quando não percebes, o que costumavas fazer?</p> <p>-E quando não percebes, o que costumavas fazer?</p> <p>-Quando a professora te faz alguma pergunta consegues perceber e responder</p>

<p>-Manifestação do trabalho realizado com estes alunos.</p>	<p>nova língua tem na vida escolar de toda a comunidade escolar.</p>	<p>com facilidade? -Sentes dificuldades em falar Português? -O que é mais difícil para ti? -Achas a língua portuguesa parecida com a tua LM?</p>
<p>-Verificação dos fatores e os aspetos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem de Português. -Identificação das dificuldades/obstáculos sentidos nas competências específicas da leitura e da escrita.</p>	<p>-Entender em específico onde residem as dificuldades na leitura e na escrita. -Perceber que recursos e métodos são utilizados para o processo de ensino-aprendizagem. -Compreender os aspetos em que sentem mais insegurança.</p>	<p>-Achas que o facto de teres outra LM afeta o teu desempenho/ aproveitamento em Português, em aprender Português? - As palavras são parecidas com as da tua LM? -Quando lêes consegues compreender com facilidade as ideias do texto? -O que achas que é mais difícil quando estás a ler? -Consegues perceber as questões das fichas de trabalho? -Tens dificuldade em compreender algumas palavras? -Compreendes o que vem nos teus manuais escolares, consegues perceber o que está lá escrito? -E o que fazes quando não compreendes o que está lá escrito? -E a escrever, sentes alguma dificuldade? -Utilizas o Dicionário da Língua Portuguesa? -Em casa costumavas ler ou falar Português?</p>
<p>Encerramento da entrevista</p>	<p>Finalizar a entrevista</p>	<p>-Queres deixar alguma mensagem para os meninos estrangeiros que vem para Portugal e que querem aprender Português? -Muito obrigada pela sua colaboração!</p>

Guião de entrevista à professora

Blocos	Objetivos	Formulário das questões
<p>-Legitimação da entrevista (ressaltar que será de carácter confidencial e apenas para fins académicos).</p>	<p>-Validar a entrevista, salientando que será de carácter sigiloso e apenas para fins académicos);</p> <p>-Dar a conhecer o tema de estudo;</p>	<p>Bom dia, chamo-me Marta, sou aluna da Escola Superior de Educação de Viseu e estou a desenvolver um projeto de investigação sobre o ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna.</p> <p>Como professora do 1.º CEB de uma turma com alunos cuja língua materna não é o Português, o seu testemunho é relevante para este estudo.</p> <p>Esta entrevista é estritamente confidencial e destina-se exclusivamente a fins académicos.</p> <p>Desde já agradeço a sua colaboração.</p>
<p>-Identificação da docente cooperante no projeto de investigação.</p>	<p>-Conhecer a cooperante do estudo em questão (Professora).</p>	<p>-Qual o seu grau académico?</p> <p>-Há quantos anos exerce a sua profissão?</p> <p>-Há quantos anos trabalha nesta escola?</p> <p>-Já tinha tido na sua sala crianças com PLNM?</p> <p>-A primeira vez que lecionou uma turma com esta realidade, sentia-se preparada?</p>
<p>-Integração de crianças no meio escolar.</p> <p>-Verificação das dificuldades sentidas pelos alunos no meio escolar.</p> <p>-Apuramento das relações afetivas entre</p>	<p>-Compreender como é feita a integração das crianças no meio educativo.</p> <p>-Perceber as dificuldades sentidas no meio escolar.</p> <p>-Apurar as relações</p>	<p>-Que nacionalidades tinham os alunos que já lecionou?</p> <p>-Sente dificuldade em integrar os alunos de PLNM?</p> <p>-Qual a maior dificuldade encontrada?</p> <p>-O que faz para tentar ultrapassar essa(s) dificuldade(s)?</p> <p>-Como costuma fazer a primeira abordagem a estes alunos?</p> <p>-Como promove a integração destes alunos com os restantes colegas?/ Que estratégias</p>

<p>os alunos de PLNM e a comunidade escolar/país de acolhimento.</p>	<p>afetivas com a comunidade escolar.</p> <p>-Aferir as relações afetivas com o país de acolhimento.</p>	<p>utiliza para que seja feita esta integração?</p> <p>-Como costuma ser a reação dos restantes colegas, perante a existência de alunos de PLNM na escola/turma?</p> <p>-Já existiu algum caso de xenofobia, por parte de alguém?</p>
<p>-Perceção dos aspetos positivos/negativos sentidos ao longo da aprendizagem.</p>	<p>-Entender em específico onde residem as dificuldades.</p> <p>-Compreender os aspetos em que sentem mais insegurança.</p> <p>-Apurar a facilidade/dificuldade face à aprendizagem de uma nova língua.</p>	<p>-Em que aspetos é que estes alunos sentem mais dificuldades?</p> <p>-Em que aspeto se destacam pelo lado positivo?</p> <p>-No caso do Português em que aspetos sente que os alunos têm mais dificuldades?</p> <p>-Os alunos conseguem perceber facilmente o que lhes diz?</p> <p>-Na sua experiência acha que os alunos de PLNM apresentam mais dificuldades de inserção na vida escolar?</p> <p>-Acha que a língua materna influencia a aprendizagem dos alunos de PLNM?</p> <p>-Por norma quando têm alunos de outras origens juntos na mesma turma, eles costumam associar-se mais aos seus companheiros de origem ou é indiferente?</p>
<p>-Dinamização/promoção de atividades que levam ao ensino-aprendizagem de uma nova língua.</p> <p>-Levantamento de estratégias/atividades passíveis de desenvolver a aprendizagem de uma nova língua.</p>	<p>-Conhecer o papel do professor e dos familiares dos alunos de PLNM ao longo do processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>-Perceber o trabalho/estratégias utilizadas junto dos alunos de PLNM.</p> <p>-Apurar as influências</p>	<p>-Os familiares destes alunos contribuem para a sua integração na escola e para a sua aprendizagem?</p> <p>-Utiliza materiais didáticos específicos para estes alunos?</p> <p>-No caso de atividades em grupo, costuma ter algum critério, tendo em conta os alunos de PLNM?</p> <p>-Costuma implementar atividades de carácter intercultural nas aulas de Português?</p> <p>-É comum promover uma relação com as línguas e com as culturas destes alunos?</p> <p>-Considera vantajoso ter uma turma com</p>

<p>-Manifestação do trabalho realizado com os alunos de PLNM.</p>	<p>que a aprendizagem de uma nova língua tem na vida escolar de toda a comunidade escolar.</p>	<p>alunos com diferentes origens culturais? -Seria possível dizer-me dois exemplos da riqueza da diversidade cultural? -Considera que este agrupamento e os professores estão preparados para receber alunos de PLNM?</p>
<p>-Avaliação dos alunos de PLNM. -Formação técnica e pedagógica de PLNM.</p>	<p>-Compreender como é feita a avaliação dos alunos de PLNM. -Perceber que recursos e métodos são utilizados para o processo de ensino-aprendizagem. -Aferir sobre a formação técnica e pedagógica dos professores de PLNM.</p>	<p>-Costuma adaptar as propostas de trabalho para estes alunos? -Utiliza critérios de avaliação específicos? -Elabora testes intermédios para avaliar o progresso dos alunos? -Guia-se pelo Documento Orientador de Português Língua Não Materna no Currículo -Ao longo da sua formação inicial teve alguma formação acerca desta realidade? -Teve alguma formação contínua ou especializada neste domínio? -A escola/agrupamento tem algum professor com formação em PLNM para apoiar os professores com alunos, estrangeiros?</p>
<p>Encerramento da entrevista</p>	<p>Finalizar a entrevista</p>	<p>-Gostaria de deixar alguma opinião/consideração sobre futuros trabalhos? -Muito obrigada pela sua colaboração!</p>

Guião de entrevista ao professor de PLNM

Blocos	Objetivos	Formulário das questões
<p>-Legitimação da entrevista (ressaltar que será de carácter confidencial e apenas para fins académicos).</p>	<p>-Validar a entrevista, salientando que será de carácter sigiloso e apenas para fins académicos);</p> <p>-Dar a conhecer o tema de estudo;</p>	<p>Bom dia, chamo-me Marta, sou aluna da Escola Superior de Educação de Viseu e estou a desenvolver um projeto de investigação sobre o ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna.</p> <p>Como professor de apoio a alunos cuja língua materna não é o português, o seu testemunho é relevante para este estudo.</p> <p>Esta entrevista é estritamente confidencial e destina-se exclusivamente a fins académicos.</p> <p>Desde já agradeço a sua colaboração.</p>
<p>-Identificação do docente cooperante no projeto de investigação.</p>	<p>-Conhecer o cooperante do estudo em questão (Professor de apoio a alunos de PLNM).</p>	<p>-Qual o seu grau académico?</p> <p>-Há quantos anos exerce a sua profissão?</p> <p>-Há quantos anos trabalha nesta escola?</p> <p>-Há quanto tempo dá apoio a estes alunos?</p> <p>.Possui alguma formação ou especialização em PLNM?</p>
<p>-Integração de crianças no meio escolar.</p> <p>-Verificação das dificuldades sentidas pelos alunos no meio escolar.</p>	<p>-Compreender como é feita a integração das crianças no meio educativo.</p> <p>-Perceber as dificuldades sentidas no meio escolar.</p>	<p>-Quais as nacionalidades dos alunos a que costumava dar apoio?</p> <p>-Sente dificuldade em integrar os alunos de PLNM?</p> <p>-Qual a maior dificuldade encontrada?</p> <p>-O que é que costuma fazer para ultrapassar essa(s) dificuldade(s)?</p> <p>-Em que aspetos os alunos sentem maior dificuldade?</p> <p>-Já existiu algum caso de xenofobia, por parte de alguém?</p> <p>-Que estratégias utiliza para fazer essa integração?</p>
<p>-Apuramento das</p>	<p>-Apurar as relações</p>	<p>-Considera ser vantajoso, haver/ser uma</p>

<p>relações afetivas entre os alunos de PLNM e a comunidade escolar/país de acolhimento.</p>	<p>afetivas com a comunidade escolar. -Aferir as relações afetivas com o país de acolhimento.</p>	<p>escola multicultural? -Costuma fazer algumas atividades com esses alunos para mostrar um pouco da cultura deles e a nossa? -Os familiares destes alunos costumam participar nas atividades de integração na escola e na sua aprendizagem?</p>
<p>-Avaliação dos alunos de PLNM.</p>	<p>-Compreender como é feita a avaliação dos alunos de PLNM. -Perceber que recursos e métodos são utilizados para o processo de ensino-aprendizagem.</p>	<p>-Utiliza materiais didáticos específicos para estes alunos? -Costuma elaborar testes intermédios para avaliar o progresso dos alunos? -A documentação fornecida pelo Ministério da Educação é uma mais-valia para o seu trabalho? -Considera que a escola/agrupamento está preparado para receber estes alunos? -Considera que os alunos de PLNM deste agrupamento estão a ter sucesso?</p>
<p>Encerramento da entrevista</p>	<p>Finalizar a entrevista</p>	<p>-Gostaria de deixar alguma opinião/consideração sobre futuros trabalhos? -Muito obrigada pela sua colaboração!</p>

Anexo 5 - Nota metodológica e Pedidos de Autorização

Descrição:

As entrevistas elaboradas inserem-se no âmbito de um trabalho de investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico a decorrer na Escola Superior de Educação de Viseu. Estas são entrevistas semiestruturadas, sendo que serão aplicadas aos alunos, professores das turmas e ao professor de apoio, podendo, no decorrer dela surgir novas questões relevantes para este estudo. Este é intitulado por: “*Português Língua Não Materna*” (PLNM) e tem como objetivo perceber de que forma é que os alunos cuja língua materna não é o português se adaptam a esta língua. Proceder-se-á também à realização de inquéritos sociolinguísticos a fim de se perceber melhor o percurso sociolinguístico do aluno, conhecendo assim a diversidade linguística com a qual esteve em contacto.

Entrevista 1 – aplicada às professoras da turma.

Objetivo: compreender de que forma é que a professora integra os alunos cuja língua materna não é o português.

Entrevista 2 – aplicada ao professor de apoio a alunos de PLNM

Objetivo: perceber que tipo de apoio é dado aos alunos de PLNM, assim como os materiais que são utilizados, favorecendo esse apoio.

Entrevista 3 – aplicada a quatro alunos.

Objetivo: apurar a forma como os educandos se sentem integradas e as dificuldades sentidas.

Objetivos:

- Compreender como é feita a integração dos alunos de Português Língua Não Materna na escola portuguesa;
- Perceber como é implementado o ensino/aprendizagem de Português a crianças com outras línguas maternas.

Periodicidade: Pontual

Data de início de recolha de dados: 17 de março de 2014

Data de fim de recolha de dados: 11 de abril de 2014

Universo: Alunos da Escola EB 1 nº 1 de Viseu – Ribeira e aluno da Escola EB da Avenida, Viseu.

Unidade de Observação: Alunos do 3º ano de escolaridade

Método de recolha de dados: Entrevista semiestruturada e inquéritos sociolinguísticos.

Método aplicado pela entidade: Sim

NOTA METODOLÓGICA

Contexto de investigação

A presente investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico a decorrer na Escola Superior de Educação, integrada no Instituto Politécnico de Viseu. Tem como principal objetivo compreender como é feita a integração dos alunos de Português Língua Não Materna na escola portuguesa; e, perceber como é implementado o ensino/aprendizagem de Português a crianças com outras línguas maternas. Esta investigação vai ser efetuada no Agrupamento de Escolas: Zona Urbana de Viseu, mais concretamente, na Escola EB 1 n.º 1 de Viseu – Ribeira e na Escola EB1 da Avenida.

Tipo de pesquisa

Trata-se de um estudo de caso, que terá como finalidade compreender de que forma é que os alunos cuja língua materna não é o Português se adaptam a esta língua, sendo que é um estudo de caso que não tem como finalidade manipular variáveis ou estabelecer relações entre elas, mas descrever de uma forma objetiva os comportamentos.

Todos os dados serão recolhidos em contexto de sala de aula. Serão também realizadas pesquisas sobre esta matéria e entrevistas a estes alunos, enquadrados no seu meio, sendo que se for possível será implementada uma atividade para verificar quais as dificuldades sentidas.

Instrumento de recolha de dados

Os métodos de recolha de dados a utilizar no presente estudo serão a observação direta, não participante, o inquérito sociolinguístico e na sua forma oral (entrevista semiestruturada).

A entrevista semiestruturada será feita no início da investigação, de forma a recolher a informação essencial para conseguir contextualizar o grupo e a forma como decorrem as atividades. Este instrumento será também aplicado aos professores de turma e de apoio, de modo a conhecer melhor os métodos/estratégias utilizadas, assim como os materiais usados em prol do sucesso dos alunos. Os inquéritos sociolinguísticos servirão para conhecer o percurso sociolinguístico dos alunos e outros aspetos relevantes para este estudo de caso.

Tempo previsto e equipa

Prevê-se que a fase de observação seja iniciada no mês de março e termine no mês abril, sendo realizadas cerca de cinco observações. Estas só decorrerão após a devida permissão dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, assim como os professores das turmas onde se pretende fazer as observações.

As entrevistas serão realizadas no decorrer destas observações e salvaguardam o anonimato dos alunos, sendo de carácter confidencial.

População e amostra

Este estudo terá como participantes, os alunos de uma turma do 3º ano da Escola EB 1 nº 1 de Viseu – Ribeira e do mesmo ano na escola EB da Avenida, Viseu.

É neste Agrupamento que vai ser recolhida a informação necessária, através dos inquéritos e entrevistas semiestruturadas, para posteriormente, serem analisados e retiradas as devidas conclusões. Segundo Pardal e Correia (1995), a amostra, se for bem construída “tem condições de substituir o universo em análise e é, em muitos casos, o único meio de o conhecer, se não de maneira plenamente segura, ao menos com razoável segurança” (p.32).

Tratamento dos dados

Após a recolha de todos os dados necessários para a realização do estudo, estes serão analisados e interpretados indo ao encontro da questão inicial.

Para isto, é necessário a organização da informação recolhida, bem como de toda a informação conseguida a partir de bibliografia e documentos pesquisados. Finalmente estes dados serão organizados para que seja obtida a resposta ao problema inicial

Viseu, 7 de março de 2014
A investigadora
Marta Alves

Autorização

Ex. m^o (a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Marta Isabel Moreira Alves, sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. No âmbito do meu projeto de investigação sobre *Português Língua Não Materna*, venho, por este meio, pedir autorização aos encarregados de educação para que possa realizar algumas observações e propostas de atividades na sala do seu educando.

No âmbito deste projeto, não serão realizadas filmagens, nem a utilização de dados pessoais, uma vez que todos os dados recolhidos salvaguardam o anonimato dos participantes.

Certa do melhor acolhimento, subscrevo-me com elevada consideração,

Marta Alves

O encarregado(a) de educação do aluno

_____,
declara que tomou conhecimento e autoriza a participação do seu educando.

Viseu, _____ de março de 2014

Encarregado(a) de Educação

Anexo 6 - Ficha sociolinguística

Ficha sociolinguística

Bom dia, chamo-me Marta, sou aluna da Escola Superior de Educação de Viseu e estou a desenvolver um projeto de investigação sobre Português Língua Não Materna.

Como professora do 1.ºCiclo de uma turma com alunos cuja língua materna não é o Português, o seu testemunho é relevante para este estudo.

Esta entrevista é estritamente confidencial e destina-se exclusivamente a fins académicos.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Identificação do aluno

Nome:

Data de nascimento:

Masculino Feminino

País onde nasceu:

País(es) onde viveu:

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal):

.....

Percurso escolar

• Alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Básico:

O aluno frequentou alguma creche/jardim de infância/ATL?

Em Portugal: Sim Não

Quanto tempo?

No estrangeiro: Sim Não

Quanto tempo?

• Alunos que ingressam em outros anos:

Anos de escolaridade na escola portuguesa:

.....

Anos de escolaridade no estrangeiro:

.....

Em _____ que _____ país(es)?

.....
Quantos anos/meses?.....

Identificação linguística

Línguas faladas pelo aluno:

Com o pai:

Com a mãe:

Com os irmãos:

Com outros adultos com quem vive.....

Com os amigos e colegas:

Pessoas com quem vive (indicar grau de parentesco)

.....
.....

Identificação dos pais/encarregados de educação/outros adultos com quem vive

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe

Outro:

Telefone:

Morada:

País onde nasceu:

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal):

.....
Língua(s) que fala:

Com _____ o(s) _____ filho(s)/educando(s):

.....
Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive:

.....
Outras línguas:

Nome:

Grau de parentesco: Pai Mãe

Outro:

Telefone:

Morada:

País onde nasceu:

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal)

.....

Língua(s) que fala:

Com _____ o(s) _____ filho(s)/educando(s):

.....

Com o/a cônjuge e/ou outro(s) adulto(s) com quem vive:

.....

Outras línguas:

Gostaria(m) que o (seu) vosso filho/educando recebesse apoio na aprendizagem do Português? Sim Não

A ficha sociolinguística deve ser preenchida pelos pais/encarregados de educação.

Caso tenha sido preenchida parcial ou integralmente pela escola, o professor deve indicar se isso se deve às seguintes razões:

• Domínio insuficiente da língua portuguesa por parte dos pais/encarregados de educação: Sim Não

• Não sabem escrever: Sim Não

• Outras:

Assinatura do Encarregado de Educação:

.....

Anexo 7 - Transcrição das entrevistas

Entrevista à aluna B

Entrevistadora: Olá, eu chamo-me Marta e gostava que me ajudasses na realização de um trabalho que estou a desenvolver no âmbito do ensino/aprendizagem de crianças cuja língua materna não é o português.

Esta entrevista é estritamente confidencial e destina-se exclusivamente a fins académicos.

Desde já agradeço a tua colaboração.

Entrevistadora: Que idade tens?

Aluna: Eu tenho 11 anos.

Entrevistadora: Onde nasceste?

Aluna: Em Bulgária.

Entrevistadora: Já frequentaste outras escolas?

Aluna: Em Bulgária andei lá na escola.

Entrevistadora: E cá em Portugal, já andaste noutra escola?

Aluna: Não, só nesta.

Entrevistadora: Há quanto tempo estás em Portugal?

Aluna: Há três anos.

Entrevistadora: Nasceste cá?/ Foste para...e voltaste para Portugal?

Aluna: Nasci em Bulgária. Já fui lá nas férias e depois voltei.

Entrevistadora: Em casa que língua costumavas falar?

Aluna: Búlgaro e Português.

Entrevistadora: Que língua falas com a mãe?

Aluna: Com a minha mãe búlgaro e com, porque ela tem...a minha amiga que é portuguesa e com ela falo português.

Entrevistadora: E com as outras pessoas que vivem na tua casa?

Aluna: A minha tia também é Búlgara.

Entrevistadora: E com a tua tia, também falas búlgaro e português?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: E com a tua irmã?

Aluna: Sim, também é. Com ela é mais português.

Entrevistadora: E com o teu padrasto?

Aluna: Com o meu padrasto búlgaro.

Entrevistadora: O teu padrasto vive com vocês?

Aluna: Não.

Entrevistadora: Gostas de viver cá, em Portugal?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: Gostas desta escola, ou gostarias de andar noutra?

Aluna: Ah...gostava de andar noutra.

Entrevistadora: E porquê?

Aluna: Por causa de...muitas pessoas que aqui andam sempre a algum a culpar-me com muitas coisas que nem sequer tenho culpa. Há uns meninos que não gostam de mim e estão sempre a gozar comigo e por estas coisas...

Entrevistadora: Mas tirando estes colegas, gostas da escola?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: O que mais gostas neste país?

Aluna: Gosto da Feira de S. Mateus e o Palácio do gelo.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Aluna: Ah...não gosto de ir ao parque e não gosto de ficar em casa nas férias.

Entrevistadora: Do que é que sentes mais saudade no teu país?

Aluna: Dos meus amigos.

Entrevistadora: Sempre viveste na cidade de Viseu?

Aluna: Sempre.

Entrevistadora: O que é que sabes sobre Portugal?

Aluna: sei que Portugal é um país muito...fixe, é muito calminho. Não tem muitos...ah ...não sei explicar.

Entrevistadora: O que é que conheces da história de Portugal?

Aluna: O que conheço da história de Portugal, conheço que...sei todas as dinastias, menos a quarta porque ainda estou a estudar e sei a...ai meu Deus, as bandeiras.

Entrevistadora: Gostas mais da comida de Portugal ou da Bulgária?

Aluna: Supostamente da Bulgária.

Entrevistadora: Tens amigos cá na escola?

Aluna: Tenho, mas entre aspas mentirosos.

Entrevistadora: E fora da escola?

Aluna: Tenho.

Entrevistadora: Os teus colegas, costumam brincar contigo?

Aluna: Cá na escola sim.

Entrevistadora: Quando chegaste a Portugal, os teus colegas receberam-te bem?

Aluna: Muito bem, gostei. Quando aceitaram...só que...a minha única pessoa que me aceitou muito mais melhor foi uma menina que se chama A, só que ela agora está em Lisboa num lar.

Entrevistadora: Tu no recreio quando estavas com os teus colegas, conseguias facilmente brincar com eles, não tinhas dificuldades?

Aluna: É assim...com os rapazes, tinha um bocadinho de dificuldades, com as raparigas...porque eles são mais pequeninos, eu tenho que...aceitar as coisas que eles querem e com...brincar com as meninas é uma seca, porque eles sempre querem querer...isto e eu não posso fazer nada, eles são mais pequeninos, temos...dar-lhe isso, quando eles quiserem.

Entrevistadora: E quando vieste para Portugal conseguiste fazer logo amigos?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: E conseguiste logo no início brincar com eles?

Aluna: Menos com um menino, porque ele era muito mau educado...sempre batia-me e eu...aliás são dois...até um dos meninos chame-se A e empurrou-me por escadas p'ra baixo.

Entrevistadora: Consegues entender tudo o que a tua professora diz?

Aluna: Ah...ela tem dificuldades de...de falar, às vezes não percebo. Mas também não percebo por muitas...muitas...por causa dos meninos que falam em voz alta, a professora manda calar e eles não se calam e por isso não consigo ouvir.

Entrevistadora: Já tiveste outra professora sem ser esta?

Aluna: Ah...no primeiro ano, em 2011 que vim para cá, foi a professora G. 2012...e 2013 foi o professor F. E este ano a professora G.

Entrevistadora: E tu conseguias perceber tudo o que o professor F dizia?

Aluna: Sim...ele é um professor melhor. Ele...nunca deixa os meninos ser mau educados...e não deixa que tipo o J. ou o D. batam nos meninos.

Entrevistadora: E em relação aos teus colegas, consegues perceber o que eles dizem?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: E quando não percebes, o que costumavas fazer?

Aluna: Pergunto-lhe outra vez.

Entrevistadora: Quando a professora te faz alguma pergunta consegues perceber e responder com facilidade?

Aluna: Se for uma pergunta fácil...consigo. Se for uma pergunta um bocadinho mais difícil, a professora tem que repetir mais duas ou três vezes, p'ra eu...p'ra eu conseguir perceber a pergunta.

Entrevistadora: Consegues dar-me algum exemplo de alguma coisa que não tenhas percebido?

Aluna: Não me lembro.

Entrevistadora: Sentes dificuldades em falar Português?

Aluna: Às vezes quando quero dizer uma coisa à frente de todos, às...fico com medo que vou dizer e sempre paro, e a professora assim não consegue perceber.

Entrevistadora: O que é mais difícil para ti?

Aluna: Por exemplo?

Entrevistadora: Se é ler, se é escrever, se é falar...

Aluna: Ah...a minha dificuldade também é ler e estudar...estudar porque...ah...como tou em Portugal, já há três anos, eu podia saber muito mais, mas só que tenho dificuldades...eu queria saber quantos continentes há, como se chamam...queria saber tudo, ser a melhor de todos...só que quando tento, sempre tento e não dá assim...

Entrevistadora: Achas a língua portuguesa parecida com a tua LM?

Aluna: É, tem algumas coisas parecidas.

Entrevistadora: Achas que o facto de teres outra LM afeta o teu desempenho/ aproveitamento em Português, em aprender português?

Aluna: Não.

Entrevistadora: As palavras são parecidas com as da tua LM?

Aluna: Algumas.

Entrevistadora: Consegues dizer-me algumas?

Aluna: Sol; menos; mais; máximo.

Entrevistadora: Quando lês consegues compreender com facilidade as ideias do texto?

Aluna: A maioria...às vezes não, mas às vezes sim...consigo compreender.

Entrevistadora: Depende do texto?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: O que achas que é mais difícil quando estás a ler?

Aluna: Hum...eu não acho nada difícil, porque eu...eu consigo ler melhor que todos, só que quando vou ler em voz alta, fico com medo e sempre paro.

Entrevistadora: Consegues perceber as questões das fichas de trabalho?

Aluna: As perguntas?

Entrevistadora: Sim.

Aluna: Ah...(abana com a cabeça em sinal de mais ou menos).

Entrevistadora: Tens dificuldade em compreender algumas palavras?

Aluna: Às vezes...às vezes as palavras são um pouco difíceis.

Entrevistadora: Compreendes o que vem nos teus manuais escolares, consegues perceber o que está lá escrito?

Aluna: Às vezes não. Nos textos, as perguntas são um bocadinho difíceis. Mas...a gramática que calha no teste é fácil, porque eu sei a gramática.

Entrevistadora: E o que fazes quando não compreendes o que está lá escrito?

Aluna: Pergunto...pergunto à professora.

Entrevistadora: E a escrever, sentes alguma dificuldade?

Aluna: Nas...nas...nos pontos...quando tenho de pôr os pontos, a vírgula.

Entrevistadora: Utilizas o Dicionário da Língua Portuguesa?

Aluna: Não...em casa utilizo...o computador, o tradutor...e cá na escola pergunto à professora.

Entrevistadora: Já falaste com os teus colegas sobre o teu país?

Aluna: Hum...não porque eles não querem saber, porque eu conto...conto a si e tipo, uma menina diz “ok, tá bem, isto também não interessa”.

Entrevistadora: E aqui na escola, já fizeste alguma atividade onde pudesses ou tivesses de falar do teu país?

Aluna: Foi no ano passado...que a professora perguntou-nos na biblioteca...na...só foi atividades naqueles meninos estrangeiros...como que lá é a escola...e eu lá enganei-me, porque lá temos para irmos é muito mais tempo...por exemplo, aqui tocas dez e meia, toca às quatro e meia...e lá toca às nove, às nove e meia, dez, dez e meia, em meia hora, em meia hora. Assim lá tem muito mais intervalos. E aqui ficamos em...até seis horas e lá não, lá ficamos meio-dia e depois vamos para casa...menos na quarta-feira.

Entrevistadora: E na sala com os professores, já fizeste alguma atividade, onde pudeste falar do teu país?

Aluna: Não.

Entrevistadora: O Português é difícil?

Aluna: No início quando cheguei, sim. Mas p'ra agora, neste momento, não.

Entrevistadora: Fora da escola, tens alguém ou algo que te ajude a compreender o Português?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: Em casa costumavas ler ou falar Português?

Aluna: Costumo falar português e ver televisão búlgaro.

Entrevistadora: O que costumavas ver em búlgaro?

Aluna: As novelas...as novelas são turcas, só que são traduzidas em búlgaro

Entrevistadora: E então em Português, só costumavas falar, nunca leste um livro?

Aluna: Já tenho...eu tenho um livro, mas...eu em casa...no meu quarto, porque meu televisão estragou-se, pronto...agora uso o computador da minha mãe...e eu ponho o “Gru, o Maldisposto”...

Entrevistadora: O que achas que a escola poderia fazer para que tu e os restantes meninos estrangeiros se sentissem melhor, mais integrados?

Aluna: Que não gritam, que...não lhe...isto sobre os colegas?

Entrevistadora: Não, o que achas que a escola, por exemplo, se tinha que fazer mais atividades...o que é que achas que ela poderia fazer para te sentires melhor, por exemplo...ou quando chegas cá, te sentires logo integrada?

Aluna: Ter...logo amigos, gostarem de mim, para não serem mentirosos.

Entrevistadora: Mas achas que a escola poderia fazer atividades para isso?

Aluna: Atividades, jogos.

Entrevistadora: Quando chegaste cá à escola tiveste logo apoio, alguém que te ajudasse a perceber o Português?

Aluna: Hum...tive uma professora chamada A, mas só que depois veio os meninos romenos e a professora deixou-me mim e começou a ajudar aos meninos. Mas porque eu já sabia um

pouco falar português...e já sabia fazer as contas e isso tudo... e eles precisaram mais de apoio do que eu.

Entrevistadora: Quem te ensinou português?

Aluna: Hum...em casa...ah...foi a minha avó, no início...aliás, minha tia...depois foi uma rapariga que tinha 15 anos...ela também me ajudava e uma outra...e outra minha amiga.

Entrevistadora: Queres deixar alguma mensagem para os meninos estrangeiros que vem para Portugal e que querem aprender Português?

Aluna: Eu gostasse que os meus amigos da Bulgária viessem para cá para estudar comigo, junto comigo...e que ficamos sempre juntos.

Entrevistadora: Muito obrigada pela tua ajuda!

Entrevista à aluna I

Entrevistadora: Olá, eu chamo-me Marta e gostava que me ajudasses na realização de um trabalho que estou a desenvolver no âmbito do ensino/aprendizagem de crianças cuja língua materna não é o português.

Esta entrevista é estritamente confidencial e destina-se exclusivamente a fins académicos.

Desde já agradeço a tua colaboração.

Entrevistadora: Que idade tens?

Aluna: 8.

Entrevistadora: Onde nasceste?

Aluna: Em Portugal.

Entrevistadora: Já frequentaste outras escolas?

Aluna: Não.

Entrevistadora: Em casa que língua costumavas falar?

Aluna: Ucraniana e Portuguesa. As duas coisas. Com os meus irmãos portuguesa e em ucraniana com os meus pais.

Entrevistadora: Gostas de viver cá?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: O que é que mais gostas neste país?

Aluna: Hum...gosto de tudo.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Aluna: (...) não sei.

Entrevistadora: Já foste alguma vez à Ucrânia?

Aluna: Já.

Entrevistadora: E gostaste de lá ir?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: Sempre viveste aqui na cidade de Viseu?

Aluna: Não.

Entrevistadora: Em que terras é que já viveste, lembraste?

Aluna: Em Aveiro.

Entrevistadora: Tens amigos aqui na escola?

Aluna: Tenho.

Entrevistadora: E fora da escola?

Aluna: Tenho.

Entrevistadora: O que é que sabes sobre Portugal?

Aluna: (...).

Entrevistadora: Foi, o que aprendeste na escola?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: Como tem sido o teu desempenho na disciplina de Português, é fácil aprender Português?

Aluna: É fácil.

Entrevistadora: Os teus colegas costumam brincar contigo?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: No recreio, consegues participar nas brincadeiras dos teus colegas?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: Consegues entender tudo o que a tua professora diz?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: E os teus colegas?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: Quando não percebes alguma coisa, o que costumavas fazer?

Aluna: Pergunto à professora.

Entrevistadora: Sentes dificuldades em falar português?

Aluna: Não.

Entrevistadora: O que é mais difícil para ti?

Aluna: Algumas palavras.

Entrevistadora: Achas que a língua portuguesa é parecida com o ucraniano?

Aluna: Algumas coisas.

Entrevistadora: Quando lês consegues compreender facilmente as ideias do texto?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: O que é mais difícil quando estás a ler?

Aluna: Ah...palavras um bocado difíceis, sim.

Entrevistadora: Consegues interpretar bem as perguntas do texto e das fichas de trabalho?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: Tens dificuldade em compreender algumas palavras?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: Sentes dificuldade em escrever algumas palavras?

Aluna: Às vezes...quando são palavras um bocado difíceis.

Entrevistadora: Compreendes o que vêm nos manuais escolares?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: Achas o Português difícil?

Aluna: Não.

Entrevistadora: Utilizas o Dicionário da Língua Portuguesa?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: E ucraniano, tens algum?

Aluna: Sim, em casa.

Entrevistadora: Costumas falar da Ucrânia a alguém, aos teus colegas e professora?

Aluna: Mais ou menos.

Entrevistadora: Conheces muitas coisas da história da Ucrânia?

Aluna: Não, pouquinho.

Entrevistadora: Quem é que te costuma contar?

Aluna: Os pais.

Entrevistadora: Cá, vives com quem?

Aluna: Com os meus irmãos, os meus pais e eu, sim.

Entrevistadora: Quantos irmãos tens?

Aluna: Três.

Entrevistadora: São mais novos ou mais velhos?

Aluna: Um mais velho e outro mais novo.

Entrevistadora: Fora da escola, tens alguém que te ajude?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: Costumas ler muito?

Aluna: Mais ou menos.

Entrevistadora: Lês em português?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: O que é que aprendeste de ucraniano?

Aluna: Eu não tive na escola, por isso não sei muita coisa.

Entrevistadora: Achas que esta escola recebe bem os meninos que vêm de outros países?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: Achas que seria bom se fizessem atividades, onde os meninos pudessem falar do seu país?

Aluna: Sim.

Entrevistadora: Bem, é só, muito obrigada pela tua ajuda!

Entrevista ao aluno S

Entrevistadora: Olá, eu chamo-me Marta e gostava que me ajudasses na realização de um trabalho que estou a desenvolver no âmbito do ensino/aprendizagem de crianças cuja língua materna não é o português.

Esta entrevista é estritamente confidencial e destina-se exclusivamente a fins académicos.

Desde já agradeço a tua colaboração.

Entrevistadora: Que idade tens?

Aluno: 9.

Entrevistadora: Onde nasceste?

Aluno: Na Inglaterra.

Entrevistadora: Já frequentaste outras escolas?

Aluno: Hum?.

Entrevistadora: Já andaste noutras escolas?

Aluno: (acena que sim)

Entrevistadora: Quais?

Aluno: Ah...na Inglaterra?

Entrevistadora: Sim e cá em Portugal?

Aluno: Hum...na Inglaterra andava só numa, depois no...no Brasil, não andava em nenhuma, porque só tinha 3 anos. Depois vinha para Portugal tava ali na escola Bairro de St. E. depois tinha...fiz 9 anos e...fi 9 anos e...e fui para o Brasil tinha de ir para uma escola, tava muito...a fazer as coisas depressa, era muito fácil...porque no 3.º ano no Brasil é muito fácil, passei para o 4.º...como ainda não tinha, passado no 3.º ano vim aqui para Portugal...ah...e andei aqui.

Entrevistadora: Há quanto tempo estás em Portugal, sabes me dizer?

Aluno: (encolhe os ombros)

Entrevistadora: Em casa que língua costumavas falar?

Aluno: Em casa?

Entrevistadora: Sim.

Aluno: Aqui?

Entrevistadora: Em casa com os teus pais.

Aluno: Fala-se português.

Entrevistadora: Tens irmãos?

Aluno: (acena com a cabeça que não).

Entrevistadora: Gostas de viver cá, em Portugal?

Aluno: (acena com a cabeça que sim).

Entrevistadora: Gostas mais desta escola, ou gostavas de andar noutra?

Aluno: Gosto mais é desta escola.

Entrevistadora: O que mais gostas daqui de Portugal, deste país?

Aluno: Gosto de...tudo.

Entrevistadora: E o que menos gostas?

Aluno: De nada.

Entrevistadora: E do que é que sentes mais saudades dos países onde já tiveste, de Inglaterra, do Brasil?

Aluno: Hum... (não parece recordar-se)

Entrevistadora: E do Brasil, lembrastes?

Aluno: Mais ou menos.

Entrevistadora: Gostavas de lá?

Aluno: Ah...(encolhe os ombros).

Entrevistadora: Quando foi que chegaste a Viseu, lembraste?

Aluno: Ah...isto...não.

Entrevistadora: Sempre viveste na cidade de Viseu, ou tiveste noutros sítios?

Aluno: Tive nos outros sítios.

Entrevistadora: Lembraste quais?

Aluno: No Bairro de St. E., depois...depois é que foi p'ra aqui.

Entrevistadora: O que é que sabes sobre Portugal?

Aluno: Ah...Sei algumas coisitas, mas não tantos.

Entrevistadora: O que aprendeste na escola, ou fora da escola?

Aluno: Foi o que aprendi na escola.

Entrevistadora: Tens amigos cá na escola?

Aluno: (acena com a cabeça que sim).

Entrevistadora: E fora da escola?

Aluno: Ah...também.

Entrevistadora: Como é que tem sido o teu desempenho na disciplina de Português, achas que tens tido boas notas?

Aluno: Em Português...são assim, satisfaz.

Entrevistadora: A onde é que achas que tens mais dificuldade?

Aluno: É...da leitura e...dos textos

Entrevistadora: Na leitura? Porquê na leitura?

Aluno: Porque às vezes...eu...às vezes, não sei algumas palavras...e nos textos, dou assim alguns erros.

Entrevistadora: E o que é que costumavas fazer quando tens dificuldades?

Aluno: Ah...leio.

Entrevistadora: Lês muito? Em casa?

Aluno: Em casa também.

Entrevistadora: Com alguém?

Aluno: (acena com a cabeça que não)

Entrevistadora: Sozinho?

Aluno: (acena com a cabeça que sim).

Entrevistadora: Sentes dificuldades a escrever algumas palavras?

Aluno: (acena com a cabeça que sim).

Entrevistadora: Os teus colegas brincam contigo?

Aluno: Brincam.

Entrevistadora: Quando vieste para aqui, eles aceitaram-te bem, brincaram contigo?

Aluno: (acena com a cabeça que sim).

Entrevistadora: Logo?

Aluno: (acena com a cabeça que sim).

Entrevistadora: Não tiveste dificuldade em te comunicares com eles?

Aluno: Não.

Entrevistadora: Consegues então brincar com eles, em qualquer brincadeira?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Consegues entender tudo o que a tua professora diz?

Aluno: (acena com a cabeça que sim).

Entrevistadora: E os teus colegas, também?

Aluno: Também.

Entrevistadora: Quando a professora te faz alguma pergunta consegues perceber e responder com facilidade?

Aluno: (acena com a cabeça que sim).

Entrevistadora: No recreio, consegues participar nas brincadeiras dos teus colegas?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Sentes dificuldades em falar Português?

Aluno: Não.

Entrevistadora: Quando a professora te faz alguma pergunta e tu não percebes, o que costumavas fazer, pedes ajuda?

Aluno: Sim, volto a perguntar.

Entrevistadora: E consegues responder facilmente?

Aluno: (acena com a cabeça que sim).

Entrevistadora: Achas que a língua portuguesa é parecida com as outras línguas que aprendeste?

Aluno: (acena com a cabeça que sim).

Entrevistadora: Com a da Inglaterra?

Aluno: Na Inglaterra, não. Mas no Brasil são algumas.

Entrevistadora: Achas que o facto de teres andado, teres estado na Inglaterra e no Brasil, afeta os teus estudos cá? Quando estás a aprender Português?

Aluno: Não.

Entrevistadora: Embora tenhas algumas dificuldades, consegues ler com facilidade?

Aluno: (acena com a cabeça que sim).

Entrevistadora: E percebes o que quer dizer o texto? Do que é que se está a falar e assim?

Aluno: Mais ou menos...às vezes não percebo e...tenho um bocadinho de dificuldades.

Entrevistadora: Consegues perceber as perguntas das fichas de trabalho?

Aluno: Mais ou menos. Às vezes não percebo.

Entrevistadora: E nos manuais escolares, consegues perceber o que lá está escrito?

Aluno: (acena com a cabeça que sim).

Entrevistadora: Utilizas algum Dicionário de Língua Portuguesa?

Aluno: Utilizo.

Entrevistadora: Tens mais algum dicionário?

Aluno: Ah...só tenho um.

Entrevistadora: E é de Português, ou é de outra língua?

Aluno: É só de Português.

Entrevistadora: Achas o Português difícil?

Aluno: Mais ou menos...um bocadinho.

Entrevistadora: Conheces algumas tradições dos países, onde tiveste?

Aluno: (acena com a cabeça que sim).

Entrevistadora: Costumas falar delas?

Aluno: Sim...

Entrevistadora: Do quê, por exemplo?

Aluno: Isso eu já não sei.

Entrevistadora: Sabes o que são tradições?

Aluno: (acena com a cabeça em sinal de mais ou menos).

Entrevistadora: São por exemplo, festas ou coisas que se costumam realizar ao longo dos anos...por exemplo, o Brasil costuma fazer um Carnaval, que é muito conhecido, tu costumas falar alguma coisa sobre isso?

Aluno: Eu nunca vi Carnaval do Brasil.

Entrevistadora: Já tiveste ou fizeste alguma atividade, onde tinhas de falar do Brasil e da Inglaterra?

Aluno: Se li algumas atividades?

Entrevistadora: Não, se já fizeste algumas atividades sobre onde tiveste?

Aluno: Sim, já.

Entrevistadora: Sozinho?

Aluno: (depois de pensar um pouco, acena com a cabeça que sim).

Entrevistadora: Fora da escola, tens alguém que te ajude a perceber Português...que te ajude, por exemplo, nos trabalhos de casa?

Aluno: Às vezes eu faço sozinho...mas alguns são com ajuda.

Entrevistadora: Quem é que te costuma ajudar?

Aluno: A minha mãe.

Entrevistadora: Achas que esta escola, costuma receber bem os menino que vêm de outros países para cá?

Aluno: Ah...sim.

Entrevistadora: O que é que costumam fazer?

Aluno: Ah...isso já não me lembro.

Entrevistadora: Quando vieste para cá, não fizeram nenhuma atividade contigo?

Aluno: (acena com a cabeça que não).

Entrevistadora: Não tiveste nenhum professor que te desse apoio e te ajudasse a perceber o Português?

Aluno: Hum...(acena com a cabeça que não).

Entrevistadora: Bem, é tudo, muito obrigada pela tua ajuda!

Entrevista à Professora

Entrevistadora: Bom dia, chamo-me Marta, sou aluna da Escola Superior de Educação de Viseu e estou a desenvolver um projeto de investigação sobre ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna (PLNM).

Como professora do 1º ciclo de uma turma com alunos cuja língua materna não é o português, o seu testemunho é relevante para este estudo.

Esta entrevista é estritamente confidencial e destina-se exclusivamente a fins académicos.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Entrevistadora: Há quantos anos exerce a sua profissão?

Professora: Bom dia, já leciono há 34 anos.

Entrevistadora: Qual o seu grau académico?

Professora: O meu grau...académico é a Licenciatura em 1º ciclo.

Entrevistadora: Há quantos anos trabalha nesta escola?

Professora: 6.

Entrevistadora: Já tinha tido na sua sala, crianças com PLNM?

Professora: Já tive. Búlgaros, romenos, chineses e...ucranianos.

Entrevistadora: A primeira vez que lecionou uma turma com esta realidade sentia-se preparada?

Professora: Não.

Entrevistadora: Que nacionalidades tinham os alunos que já lecionou?

Professora: Búlgaros, romenos, chineses e ucranianos.

Entrevistadora: Sente dificuldade em integrar os alunos de PLNM?

Professora: Muita! Principalmente se a turma não for ah...muito...se for um bocadinho complicada...porque esses alunos precisam de muito apoio na construção frásica, na...na...no apoio individualizado, emendá-los na construção, na fonética e... portanto se a turma for complicada, eu não tenho...que é o que acontece este ano, eu não tenho disponibilidade para estar sempre junto deles, para...ter um ensino mais individualizado que eles necessitam muito.

Entrevistadora: O que é que costuma fazer para ultrapassar essas dificuldades?

Professora: Normalmente, muito trabalho de casa. Com um bom...ah... empenhamento do encarregado de educação, tentando...ah...colmatar essas situações...embora por vezes, também aí haja uma grande dificuldade porque há pais que também não conhecem o Português. No caso dos chineses, que...não gostam muito de...manifestar abertura...e

continuam pelo menos, no caso que eu tive, a querer que eles mantenham em casa falam chinês e portanto para a escola é muito mais difícil...ah...que o miúdo aprenda a construção correta, a concordância, a...a... a fonética. É sempre muito mais difícil para nós quando os pais não colaboram...continuando a falar a língua que não é a língua deles. E querem preservar a cultura deles.

Entrevistadora: Como costuma fazer a sua primeira abordagem a estes alunos?

Professora: Depende. Há miúdos que quando vêm mesmo sem saber nada, é mais através da linguagem gestual, das imagens...é assim que costumo abordar estes alunos.

Entrevistadora: Como é que costuma ser a reação dos restantes colegas quando têm colegas de PLNM, de origem estrangeira?

Professora: A reação não é má. Bem pelo contrário, eles até têm, normalmente, um grande poder de integração. Não os excluem. É...o que...pronto...sempre que eles não têm a fonética correta, às vezes dá origem a...amizade, que também é normal.

Entrevistadora: Já existiu ou assistiu algum caso de xenofobia, por parte de alguém?

Professora: Não. Nunca tive caso de xenofobia em...ah...ah...existe mais xenofobia em relação à cor de pele. Em relação à cor de pele já tive muitos casos complicados e ...e com etnias, do que propriamente com, porque eu acho que isso é mais inculido pelos pais, não dos próprios miúdos, mas mais inculidos pelos pais. E como em relação aos imigrantes, eu nunca senti isso da parte dos pais, também nunca o senti da parte dos alunos. Nunca tive problemas nenhuns em integração, nem de chineses, nem de romenos, nem de ucranianos, nunca, nunca.

Entrevistadora: Que aspetos se destacam pelo lado positivo em ter alunos de PLNM?

Professora: É importante, porque os alunos...ah... conseguem ter uma melhor...uma maior abertura para outras culturas. Porque é próprio...a própria criança da mesma idade que lhe conta, que...que lhe diz...os únicos que realmente têm mais dificuldade em comunicar são os chineses. Pelo menos, no caso que eu tive...por mim falo... porque por exemplo, os outros ensinam como é que se diz em búlgaro, como é que se diz em ucraniano, como é que se diz...ah...em romeno...em...se bem que os romenos, também são um bocadinho reservados. Ah...ah...há uma manifestação da cultura...lá era assim...no meu país...na minha terra...portanto, há uma...um contar de vivências...ah...em discurso direto. (...) É a parte positiva...muito positiva.

Entrevistadora: Na sua experiência acha que os alunos de PLNM apresentam mais dificuldades de inserção na vida escolar?

Professora: Depende do...do...portanto, no início apresentam muitas dificuldades. Normalmente em Português, continuam a manifestar algumas dificuldades. Em matemática, normalmente ultrapassam-no com mais facilidade.

Entrevistadora: E na área do Estudo do Meio?

Professora: Na área de Estudo do Meio, normalmente têm muito bons resultados. Até porque os miúdos de língua portuguesa não materna, são muito mais aplicados do que os nossos.

Entrevistadora: Acha que a língua materna influencia a aprendizagem dos alunos de PLNM?

Professora: Claro que influencia no início, porque eles têm dificuldades em entender o que é que nós queremos...e, às vezes na interpretação. E muitas vezes, o Português têm palavras que...tem vários significados e para isso para eles é muito complicado. (...) É palavras homónimas...para eles é muito complicado. Depois na construção frásica, as palavras homónimas é muito complicado. A parte semântica, na...nos...nos miúdos de língua não materna é a parte mais complicada para eles. (...) É a semântica, a concordância e a colocação das palavras na frase...são os problemas que mais apresentam.

Entrevistadora: Como costuma promover a integração destes alunos com os restantes colegas?

Professora: Normalmente promovo através de jogos.

Entrevistadora: Costuma fazer isso em grupo ou individual?

Professora: Em grupo. Em grupo. Em grupo, porque é mais fácil, portanto...ele não se sentir...ah...porque pondo a ele a jogar sozinho, contra os outros...pronto, mesmo em pares, ele sempre se sente mais...enquanto se tiver um outro ao lado, ele sempre começa e é mais fácil...mesmo na língua não materna, ter colegas...do que ter a professora, porque é sempre a professora a corrigir, ele começa a retrair-se e a...e a ...e a...e a...e a não querer...e a mostrar receio de...de...de dizer, de falar. E então, sendo um colega a dizer: “olha, não é assim que se diz”; “olha não é assim”; “olha, não estás correto”. É mais...é mais...eles aceitam com mais facilidade e ficam melhor integrados.

Entrevistadora: Por norma quando têm alunos de outras origens juntos na mesma turma, eles costumam associar-se mais aos seus companheiros de origem ou é indiferente?

Professora: Ah, por exemplo...no caso dos ucranianos, não se misturam muito com os outros. Nem os ucranianos, nem os...aliás, eu acho que eles que...eu o único...ah ...que eu vi a ver uma relação bastante próxima entre os miúdos, foi entre os romenos e a minha búlgara. Mas não sei se isso tinha a ver com ah...ah...portanto, a pré-adolescência dela e a pré-adolescência deles, porque dos outros eles não gostam muito de se misturar. Nem com nós, nem com os outros...participam e tal e não sei quê, dizem como é e não sei o quê, mas têm lá o cantinho deles.

Entrevistadora: Mas há, então, uma tendência para quem têm a mesma cultura e a mesma língua se juntarem?

Professora: Tem. Bem...mesmo até que não se conheçam e estejam em turmas diferentes. Porque eu por exemplo tinha um miúdo ucraniano no 4.º ano e tinha um ...na escola havia um miúdo ucraniano, que não eram nada um ao outro, nem se conheciam na altura que vieram e eles juntavam-se no recreio para brincar. Com diferenças de idades.

Entrevistadora: Quando eles se juntavam, falavam em Português ou Ucraniano?

Professora: Falavam em ucraniano.

Entrevistadora: Os familiares destes alunos costumam participar nas atividades, contribuem na sua integração e para a sua aprendizagem?

Professora: Bem, é assim...os chineses não. Ponto assente. Não. O...o caso da minha búlgara, a mãe participa. Sempre que é solicitada, ela é que não gosta que a mãe venha à escola, porque mente e depois não quer assumir a responsabilidade. Mas a mãe...é...é bastante...a dos ucranianos também. Ah...a experiência que tenho com os ucranianos, também participam...ah...muito. Os chineses é que não. Ah...tem lá o cantinho deles e tal...aquilo ali é muito...tudo...os miúdos...o miúdo talvez, porque eu o punha muito à vontade e tal, ainda ia contando umas coisas, mas depois dizia logo: “se falar com a minha mãe, não diga à minha mãe que eu que digo-lhe”.

Entrevistadora: Utiliza materiais específicos para estes alunos?

Professora: Utilizo. Principalmente no início, utilizo sempre materiais específicos porque eles têm muitas dificuldades...ah...eu utilizo muito mais no preenchimento de lacunas, para a construção frásica...o...as palavras da sopa de letras. Utilizo muito mais isso...e jogos, do que...propriamente...que é para os integrar, que é para depois não sentirem a dificuldade...portanto, depois no 4.º ano, como é o meu caso, já é trabalho diferenciado porque ela vai fazer exame como os outros, porque já não é considerada língua não materna.

Entrevistadora: Depois, então, deixa de fazer distinção?

Professora: Não. Depois, a partir dos dois anos já não faz. Porque depois já é considerado...ah...aluno normal. E depois...ah é complicado.

Entrevistadora: Mas ainda consegue notar algumas dificuldades?

Professora: A minha búlgara tem muita dificuldade na interpretação.

Entrevistadora: É comum promover uma relação com as línguas e com as culturas destes alunos?

Professora: É. Aliás eles...agora não...porque pronto já estão cá muito integrados...mas no princípio...ah...normalmente, eu dizia a palavra em português e ela dizia-a em búlgaro e o outro dizia-a em romeno, que eles eram três, foram os três meus alunos. E então fazemos um meio intercâmbio, entre as três línguas. E eu cheguei à conclusão que o búlgaro, também não é nada fácil de...de...de...e o romeno é mais parecido com o nosso. A nível da construção frásica e não sei quanto...

Entrevistadora: Eles normalmente, espontaneamente, costumam falar da cultura deles?

Professora: Falam, falam, falam. Mas os romenos...os miúdos falam, mas os pais não querem que eles falem.

Entrevistadora: Há alguma razão em específico?

Professora: Não sei. Ah...é assim...eu penso que eles...que tem a ver com a parte económica. Que eles não querem que...pronto...eles vêm para cá...pronto, como se calhar nós fomos para França, com intuito económico. E então pretendem ter todos os subsídios. E então não gostam que os miúdos digam: “eu na Roménia tenho isto”; “eu na Roménia tenho aquilo”; “na Roménia é assim; “na Roménia é assado”. Acho que tem a ver com a parte económica e não...porque os miúdos que...por exemplo, eu falava à vontade com eles, mas nunca comentei...e nunca tive problemas...a colega que estava no apoio...mandou desenhar e

tal...eu não, eu é só a parte oral. Foi o cabo dos trabalhos. (...) Depois até polícia meteu. Os romenos são muito desconfiados.

Entrevistadora: No caso de atividades em grupo, costuma ter algum critério, tendo em conta os alunos de PLNM?

Professora: Não.

Entrevistadora: Utiliza critérios de avaliação específicos?

Professora: Nos dois primeiros anos.

Entrevistadora: Elabora testes intermédios para avaliar o progresso dos alunos?

Professora: Aplico.

Entrevistadora: Guia-se pelo Documento Orientador de Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, do Ministério da Educação?

Professora: Não.

Entrevistadora: Ao longo da sua formação académica teve alguma formação acerca desta realidade?

Professora: Não. É tudo autodidata.

Entrevistadora: A escola/agrupamento tem algum professor com formação em PLNM para apoiar estes alunos?

Professora: Tem.

Entrevistadora: Seria possível dizer-me dois exemplos da riqueza da diversidade cultural?

Professora: Ah...a culinária é muito diferente e a...e a parte religiosa. Eles são muito mais cristãos ortodoxos...ah...do que nós.

Entrevistadora: E não costuma haver confusão quando alguém fala sobre a religião?

Professora: Não. Eu...eu por exemplo, ah...por acaso...tive a oportunidade de estar lá e viu que eu falava de Cristo e não sei quê...e eu tenho imensos...imensas divergências religiosas, dentro da sala de aula...e eu falo com naturalidade, tanto duma como de outra e de maneira que, nunca tive problemas de me...de me... questionarem por causa disso.

Entrevistadora: Gostaria de deixar alguma opinião/ consideração sobre futuros trabalhos?

Professora: Eu gostava que houvesse formação nesta área e que, quem já elaborou materiais, que eu sei que já elaboraram...porque eu já participei em...não é a primeira vez que vêm observar aulas na minha...na...na minha sala...já da outra vez veio uma colega e não é a primeira vez que eu colaboro porque já tenho...ah...miúdos com língua não materna há muitos anos. Sei que...há pessoas que...tiraram mestrado e que elaboraram materiais...só que fica tudo individualmente e não há nada, porque eu já pesquisei na internet e não existe nada...acho que os materiais...e...e deveria haver...colóquios, palestras para ser divulgados os materiais elaborados. Ah...pronto, esta é a minha opinião...há opiniões muito diversas, se calhar. Porque como eu digo... até o diploma da língua não materna, não o sigo muito à letra, portanto...acho que deveria haver mais formação, mais colóquios, mais troca de informação, mais divulgação de materiais.

Entrevistadora: Considera que este agrupamento e os professores estão preparados para receber alunos de PLNM?

Professora: Não. Eu pessoalmente, falo por mim. Eu não estou preparada. Dou o meu melhor...mas, sei que a minha integração tem muitas lacunas, a minha didática tem muitas lacunas, porque como digo, há muita falta de material, há muita falta de troca de ideias, troca de experiências...fecha-se tudo muito na sua concha.

Entrevistadora: Por norma, quando costuma haver crianças de outras origens, costumam juntar na mesma turma ou distribuem?

Professora: Eles são distribuídos por turma e por ano académico. Não há preocupação de juntar na mesma turma.

Entrevistadora: Por norma, eles atribuem a professores que já tiveram alunos de PLNM?

Professora: Não. Não.

Entrevistadora: Professora, muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista à Professora

Entrevistadora: Boa tarde, chamo-me Marta, sou aluna da Escola Superior de Educação de Viseu e estou a desenvolver um projeto de investigação sobre ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna (PLNM).

Como professora do 1º ciclo de uma turma com alunos cuja língua materna não é o português, o seu testemunho é relevante para este estudo.

Esta entrevista é estritamente confidencial e destina-se exclusivamente a fins académicos.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Entrevistadora: Qual o seu grau académico?

Professora: Licenciatura.

Entrevistadora: Há quantos anos exerce a sua profissão?

Professora: Há 31.

Entrevistadora: Há quantos anos trabalha nesta escola?

Professora: Hum...num total à 10.

Entrevistadora: A primeira vez que lecionou uma turma com esta realidade sentia-se preparada?

Professora: Hum...não.

Entrevistadora: Já tinha tido na sua sala, crianças com PLNM?

Professora: Já tenho tido vários alunos.

Entrevistadora: Que nacionalidades tinham os alunos que já lecionou?

Professora: Ucrânios, russos, cabo-verdianos, guineenses, brasileiros, um aluno francês, um inglês.

Entrevistadora: Sente dificuldade em integrar os alunos de PLNM?

Professora: Muita dificuldade!

Entrevistadora: O que é que costuma fazer para ultrapassar essas dificuldades?

Professora: Tento integrá-los o mais possível na sala, dar-lhe tarefas simples, dizer-lhe o nome, começando pelos objetos escolares para saberem o nome, saberem o nome dos colegas, integrarem-se no recreio. E assim vão-se fazendo assim umas atividades no dia-a-dia.

Entrevistadora: Como costuma fazer a sua primeira abordagem a estes alunos?

Professora: Muitas dificuldades, porque...quando eles já sabem assim algumas palavritas de Português, é muito mais fácil fazer as abordagens. Mas quando se apanha por exemplo, como eu já apanhei, um aluno de inglês que não falava uma palavra, é muito difícil. Porque eu também, o meu inglês é muito fraquinho e muitas vezes tinha que usar o dicionário para...para ver palavras, até do próprio material que eu muitas vezes já não me lembrava, porque era para comunicar com ele. Através de desenhos, através de certos... dos objetos. Ele dizia-me como se dizia em inglês e depois eu dizia como é que se...ele repetia em português. Era assim que fazíamos.

Entrevistadora: Pois, se calhar se fosse um aluno chinês seria pior.

Professora: Ah, também já tive chineses. E essa chinesa...essa miúda chinesa que eu tive, nunca falou uma palavra. Durante os quatro anos que andou aqui na escola, nunca falou uma palavra. Ah...como era que ela fazia...hum...ela percebia tudo, escrevia, mas falar...nunca lhe ouvi uma palavra. Nem a ela, nem eu, nem os colegas, nunca lhe ouvimos uma palavra. Nunca. Nunca. Nunca lhe ouvimos uma palavra.

Entretanto em casa com os pais, ela falava chinês. Percebia muito bem o português...nas fichas as respostas corretas. Mas oralmente, nadinha, nadinha, nadinha.

Entrevistadora: Em que aspetos é que estes alunos sentem mais dificuldade? **Professora:** Eu acho que...quando eles vêm...é a integração nas turmas. Nós temos que estar sempre muito atentos às reações deles, às dificuldades deles. Têm muito...portanto, eles vêm de lá com outros hábitos, outros costumes...é muito difícil às vezes...dar-se-lhe a volta.

Entrevistadora: Como é que costuma ser a reação dos restantes colegas perante a existência de alunos de origem estrangeira?

Professora: Todos os alunos que são integrados nas minhas turmas, os colegas... recebem-nos muito bem, são muito amigos deles e tentam que eles se integrem e falar com eles e ensinar-lhe...é muito engraçado, porque eles: “olha, não sabes como se chama”; “olha, isto é o papel”; “olha, isto é a folha de linhas”; “olha, isto é...”. É muito engraçado a integração deles, a ajuda que eles dão no recreio a jogar: “olha isto é uma bola”; “isto é um berlinde”. É, é muito giro...a integração.

Entrevistadora: Já existiu ou assistiu algum caso de xenofobia, por parte de alguém?

Professora: Não. Na minha...na minha...nas minhas turmas não.

Entrevistadora: Na sua experiência acha que os alunos de PLNM apresentam maiores dificuldades de inserção na vida escolar?

Professora: Alguns...alguns apresentam, outros não. Eu por exemplo tenho aqui o caso de dois, que eu acho que eles estão perfeitamente integrados. Ah...a menina ucraniana...pronto, acho que está...é uma ótima aluna...está com um nível de aprendizagem normalíssimo.

Tomara muitos que eu tenho aqui, que são...“nossos” e que não tem as capacidades que ela tem, nem as aprendizagens que ela tem. O menino inglês, já...como falou inglês só até...já falou...fala...falou inglês até aos seis anos e agora integrou-se aqui o ano passado na turma, teve...tem muito mais dificuldades em redigir o português. Mas até está...este período até...em relação ao outro período, que é o primeiro ano que eu tenho...ah...que está muito melhor, tem melhorado muito. E é um miúdo muito interessado e...e pronto...eu digo-lhe: olha que não se diz assim, esta frase não se escreve assim, porque ele tem muita tendência a fazer as concordâncias como em inglês. Mas não...aqui não é assim...ele até é interessado e motivado e a mãe também vai ajudando.

Entrevistadora: Acha que a língua materna influencia a aprendizagem destes alunos?

Professora: Não. Acho que não. Que não influencia. Eu acho que eles podem falar a língua materna e falar a outra língua sem qualquer...sem qualquer problema. Só se, por exemplo, eu por exemplo...a menina ucraniana sei que em casa só fala em ucraniano, aqui na escola é que ela fala português. Ah...mas também tenho conhecimento, que o pai já me disse, que ela com os irmãos em casa só fala português, não quer falar ucraniano. E mesmo com os pais ela...só que os pais...é compreensível não é, porque eles vão à Ucrânia e também gostam que os filhos saibam...preservar a cultura e que eles saibam...porque eles foram aqui há dois anos, foram lá passar férias...que eles saibam ucraniano e eu acho que sim...que devem manter.

Entrevistadora: No caso do Português em que aspetos sente que os alunos têm mais dificuldades?

Professora: É na escrita. Não é na fala, é na escrita. Concordâncias, sujeito, predicado...eles têm muita dificuldade. Muita.

Entrevistadora: Mas, os alunos conseguem perceber facilmente o que lhes diz? **Professora:** Sim. Com muita facilidade.

Entrevistadora: Como promove a integração destes alunos com os restantes colegas? Que estratégia utiliza para que seja feita esta integração?

Professora: Começo por...começo portanto...por os apresentar à turma, ele diz o nome dele e os colegas dizem os nomes deles, depois digo-lhe que é um colega novo, mas que o tem de o integrar no grupo de trabalho e de brincadeiras deles...que tem que ser amigos deles...que tem que lhe ensinar as regras, que lhe ensinar onde é a casa de banho, os vários compartimentos da escola e eles até se vão fazendo e são amigos e ajudam e...é bonito. Eles crescem uns com os outros e...

Entrevistadora: Considera portanto vantajoso ter uma turma com alunos com diferentes origens culturais?

Professora: Muito vantajoso. Até porque já tive uma turma...em que...75% eram crianças cabo-verdianas e guineenses e foi muito engraçado, porque...na festa de Natal, cada um apresentou uma canção. Os cabo-verdianos apresentaram...portanto uma canção cabo-verdiana, os guineenses...da Guiné e os daqui de Portugal apresentaram...foi...aquilo foi uma multiculturalidade ali que nem imagina. Foi muito, muito giro. Foi muito giro.

Entrevistadora: Os familiares destes alunos costumam participar nas atividades, contribuem na sua integração e para a sua aprendizagem?

Professora: Sim, muito. Os que eu tenho aqui este ano...tanto a mãe do menino inglês, como a mãe da menina ucraniana, estão sempre dispostas...estão sempre dispostos a colaborar no que for, se chamar à atenção que é preciso estudar isto ou aquilo...sempre...sempre. Mas isso tenho tido boa colaboração deles, até melhor do que muitos outros que tenho aqui na sala.

Entrevistadora: Utiliza materiais específicos para estes alunos?

Professora: Não, é os do dia-a-dia. Ah...por exemplo, a menina ucraniana houve um dia que num texto dizia...ai como era a expressão...“ata os sapatos”...e ela não entendeu e eu expliquei-lhe o que era atar os sapatos e ela...chorou, chorou...e eu então depois chamei um miúdo que tinha os sapatos com cordões e disse assim: olha, queres ver...anda cá...olha, atar os sapatos...estou a atar os sapatos ao teu colega...”ahh é isso professora?! Eu joguei que era uma coisa muito difícil...”. Porque ela só ouvia o termo “aperta os sapatos”, “aperta os sapatos”...“ata os sapatos” para ela foi...mas foi no texto aí que...que apareceu.

Entrevistadora: Costuma adaptar as propostas de trabalho para estes alunos?

Professora: Sim, quando tem grandes dificuldades na língua portuguesa, tem que se adaptar as fichas e tudo, tem que ser adaptadas. Por acaso neste caso, não tem sido preciso porque eles...têm...pronto, têm progredido bastante e...acompanham perfeitamente.

Entrevistadora: Costuma implementar atividades de carácter intercultural nas aulas de Português?

Professora: Sim. Principalmente...no Estudo do Meio.

Entrevistadora: Os alunos costumam falar da cultura deles?

Professora: Sim. E...quando foi no Natal, o ano passado, eles cantaram uma canção em ucraniano, ela e o irmão. Muito engraçado, que...os pais de todos da escola...os pais de todos da escola adoraram a canção que eles cantaram. (...) Este ano não porque...pronto, o pai não estava cá na altura. E o pai é que...o pai fala bem português, a mãe tem muita dificuldade...quer dizer fala...percebe-se o que ela diz, mas tem muita dificuldade em nos entender...em entender...em entender certas expressões que a gente diz...ela tem muita dificuldade, mas o pai não, fala muito bem português, mas eles...mas pronto, eles até...a nível de apoio, apoiam mesmo a escola se for preciso alguma coisa, é...

Entrevistadora: No caso de atividades em grupo, costuma ter algum critério específico, tendo em conta quando tem alunos de PLNM?

Professora: Não. Só se forem crianças que tenham grandes dificuldades e não percebam nada, nada, é que tenho isso em conta. De resto, se eles...desde que percebam minimamente, integro-os no grupo como...como outro qualquer. Não faço isso.

Entrevistadora: Utiliza critérios de avaliação específicos?

Professora: Não. Nunca utilizei. Nunca foi...nunca foi necessário. Nunca tive nenhum...nem nenhum aluno com NEE, dos que veio...nunca tive. Até tive um aluno ucraniano, numa escola onde eu tive...foi o primeiro aluno ucraniano que eu tive...que o miúdo veio, já tinha 9 anos,

não sabia uma palavra...e então...foi aqui...ainda era o Agrupamento Grão Vasco...puseram-me o miúdo no 2.º ano, quando o miúdo lá na Ucrânia já andava no 4.ºano. Já tinha nove anos. E...ele veio no 2.º período, no início do 2.º período...quando foi no fim do período, eu propus...lá ao conselho de docentes, que ele fosse para um 4.º ano. E foi integrado numa turma de uma colega...ela dizia: “ai, o que tu me foste fazer”; “e o que tu me vais por”; “então um miúdo que veio à meio ano”; “vai já para o 4.º ano, não pode ser”. Foi um bom aluno no 4.º ano. Ela disse: “ai, tu tinhas razão, ele sim senhora, um bom aluno”. Muito bom aluno. Nunca mais vi esse miúdo, penso que os pais foram embora para a Ucrânia ou iriam para outra cidade, porque nunca mais o vi.

Entrevistadora: Por norma, dizem que os alunos que vem de outro país, que conseguem aprender mais rápido e melhor dos que os que cá estão.

Professora: É. É verdade. São mais interessados. Acho que se interessam mais, ou não sei. Talvez porque estão fora do país, ou assim.

Entrevistadora: Elabora testes intermédios para avaliar o progresso dos alunos?

Professora: Não. Fazem o teste normalmente como...outro aluno. Só se...eu vir que realmente é mesmo, mesmo, mesmo assim uma coisa...mas não.

Entrevistadora: Guia-se pelo Documento Orientador de Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, do Ministério da Educação?

Professora: Não. Eu utilizo o currículo normal. Uma vez que eles estão bem integrados na turma, não há necessidade de fazer isso.

Entrevistadora: Ao longo da sua formação académica teve alguma formação acerca desta realidade?

Professora: Nada. Zero. É tudo muito bonito. No estágio é tudo muito bonito. É fazer muitas coisinhas, é...quanto mais dermos nas vistas com material. O pior é depois no terreno, é que nós não somos preparados é para estar no terreno. Isso é o que eu sinto...e sentimos nessa altura e chegávamos...chegávamos essa mensagem aos nossos professores. Só que...acho que há outras coisas...não interessa...

Entrevistadora: A escola/agrupamento tem algum professor com formação em PLNM para apoiar os professores e alunos de PLNM?

Professora: Que eu saiba não. O ano passado quem dava era o professor A...só que...ali a menina ucraniana teve quê, duas/três aulas no máximo. Ele depois, veio outro miúdo e disse: “ah, ela não precisa, nunca...tenho que dar preferência àquele”. Nunca mais...e pronto, ela também não precisa. Não precisa.

Entrevistadora: Acredita que o agrupamento sente-se capaz de aceitar alunos de PLNM?

Professora: Aceita sempre. Não...acho que...no agrupamento nunca vi, que o agrupamento pusesse algum entrave que entrasse meninos com língua estrangeira. Nunca me apercebi disso.

Entrevistadora: Em relação aos professores, eles também costumam aceitar?

Professora: Sim. Sim, todos. Temos aceitado tudo. Tudo o que vem.

Entrevistadora: Seria possível dizer-me dois exemplos da riqueza da diversidade cultural, na disciplina do Português?

Professora: Eles aqui no Português melhoram muito. Eles...há uma grande diferença, quando eles chegam...o caso do menino inglês...quando ele veio, quando o recebi no primeiro...nos primeiros dias de aulas, porque este menino não é da minha turma. Ele legalmente está na turma do professor C, porque ele é um aluno do 4.º ano. Só que ele foi para o Brasil, eles tinham assim que ter uma caminhada...ele veio de Inglaterra, esteve aqui até ao 2.º período do 2.º ano, fez o 1.º, foi para o 2.º ano e quando chegou ao 2.º ano foi para o Brasil. E quando chegou ao Brasil, passaram o menino automaticamente para o 3.º ano. E então, no fim do ano, passaram-no para o 4.º. Ele esteve lá um ano e fez dois. Quando veio para aqui, há uma legislação qualquer que diz que ele não poderia ser matriculado no 3.º, tinha que ser no 4.º. Mas a mãe, fartou-se de ir lá ao agrupamento, a dizer que o menino não podia ser...porque ele não tinha passado pelo 3.º ano. Que...que não conseguia isso...ele tinha de ser...ele tinha de estar no 3.º ano. Puseram-no lá em cima. Quando foi no primeiro dia de aulas, a mãe veio para aqui...chorou...pediu-me por tudo. Até levantou as mãos para lhe aceitar o menino. Eu disse-lhe: eu não me importo de aceitar o menino, só que com uma condição, o agrupamento tem de dizer sim ou não, porque eu não mando. Olhe eu posso fazer hoje...o menino fica aqui, mas entretanto eu tenho de falar com os meus superiores. Se eles derem...portanto, acabou por aqui ficar e digo-lhe que...bem, integrou-se bem na turma...e tem feito muitos, muitos, muitos progressos. E preocupa-se, ele é muito preocupado...é uma daquelas crianças que se preocupa muito se tem negativa, se as coisas estão mal feitas, ele também se preocupa. O que também o ajuda. Mas ele tem feito muitos progressos.

Entrevistadora: Gostaria de deixar alguma opinião/ consideração sobre futuros trabalhos?

Professora: Olhe que...estas crianças que vem, que são integradas de novo na escola sem saber uma palavra...de português. Que tivesse um apoio, uma aula específica...pessoas competentes para lhe fazer a ponte entre a língua que eles falam e o Português. E acho que isso não acontece nas nossas escolas. Integram-nas assim nas turmas, mas acho que se fosse uma pessoa especializada, acho que...pronto, era outro acompanhamento, acho que os miúdos, poderiam evoluir muito mais rapidamente.

Entrevistadora: Bem professora, é tudo, muito obrigada pela sua colaboração!

Professora: De nada.

Entrevista ao Professor de PLNM

Entrevistadora: Bom dia, chamo-me Marta, sou aluna da Escola Superior de Educação de Viseu e estou a desenvolver um projeto de investigação sobre ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna (PLNM).

Como professor de apoio a alunos cuja língua materna não é o português, o seu testemunho é relevante para este estudo.

Esta entrevista é estritamente confidencial e destina-se exclusivamente a fins académicos.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Entrevistadora: Qual o seu grau académico?

Professor: O meu grau académico é o doutoramento, está bem. É perspectivas didáticas em áreas curriculares. É o...máximo académico.

Entrevistadora: Há quantos anos exerce a sua profissão?

Professor: A minha profissão, há cerca de 30 anos, como professor do 1.º Ciclo. Embora tenha tido muitas funções dentro da...do 1.º Ciclo, mas é sempre nessa área.

Entrevistadora: Há quantos anos trabalha nesta escola?

Professor: Nesta escola...ah...vamos lá ver, com funções diferentes...já estou ligado a esta escola, há cerca de 15 anos...ah...pronto, com funções diferentes. Propriamente, mais diretamente ligado ao 1.º Ciclo, estou há cerca de 6 anos. Pronto, nesta escola, a nível do 1.º Ciclo.

Entrevistadora: Há quanto tempo dá apoio a estes alunos?

Professor: Portanto, foi há...começamos o projeto há cerca de 5 anos.

Entrevistadora: Quais as nacionalidades dos alunos a que costuma dar apoio?

Professor: Olhe, são...principalmente chineses, ucranianos...ah...também búlgaros...ah...romenos. Ultimamente tem sido muito romenos. Inicialmente começaram por ser...da Ucrânia e da China. Ah...mas depois também, mesmo dos países...pronto, numa primeira fase, nós podíamos contemplar no Português Língua Não Materna, todos os países de origem africana. Portanto, o Português de África e do Brasil...portanto, de São Tomé, de...principalmente Cabo-Verde e São Tomé, tínhamos bastante gente e de...do Brasil. Mas depois a legislação foi alterando. E...e também dos países da Europa...europeus...pronto, miúdos que vão para...que os pais imigram e que depois regressam quer da Inglaterra, quer da Bélgica. Mas também já tivemos cá da Rússia, da Chechénia...pronto de vários países...ah...pronto, de várias partes do mundo.

Entrevistadora: Sente dificuldade em integrar estas crianças?

Professor: Não, para mim é um prazer...portanto, eu digo-lhe já, para mim é um prazer e é um prazer poder estar...poder ter desenvolvido este trabalho de integração, porque também aprendo com eles e...e principalmente...ah...são miúdos que querem aprender e que...depois com o trabalho dos colegas na turma e dos professores titulares, torna-se fácil a sua integração, mas para mim é um prazer poder ter tido esta experiência também.

Entrevistadora: Qual é a maior dificuldade encontrada?

Professor: Pronto, a maior dificuldade...ah...que muitas vezes, principalmente com romenos e com chineses, a maior dificuldade que nós encontramos é...é estabelecer relações com a família...ah...pronto, são mais fechados. Já o caso dos ucranianos, dos búlgaros, do...da...dos russos...ah...eles gostam de vir à escola e gostam de saber e gostam de...até procuram saber e os próprios miúdos estão sempre a pedir mais, pedir coisas e “traz-me isto, isto e aquilo”, etc. Os outros, quer romenos, quer os chineses, o problema está com a relação com a família. Muitas das vezes, temos que ser nós a ir à procura deles. Principalmente...os chineses é mais fácil porque vamos à loja. Ah...mas até é um trabalho sempre de ter que ir...ter que ir...ter que ir, porque eles aqui à escola, mesmo nas avaliações é muito difícil eles virem.

Entrevistadora: O que é que costuma fazer para ultrapassar essas dificuldades?

Professor: Pronto, é um bocado isso que lhe expliquei. É tentar ir...ir ter com os miúdos...pronto, lá onde vivem, onde estão...e pronto, também com...com uma série de trabalhos que...que se fazem em parceria com...com outras entidades da cidade, quer com a câmara, quer com os correios. Quando nós pronto, na própria integração vamos percorrendo vários sítios da cidade e portanto os miúdos vão também conhecendo e os pais depois também acabam por...por querer ver o que é que se passa...“ah, mas tu já sabes isto”, pronto pequenas coisitas assim que...

Entrevistadora: Em que aspeto os alunos sentem maior dificuldade?

Professor: Ah...pronto. É principalmente...é a nível da escrita...a nível da escrita. A nível da oralidade, sempre com as limitações normais, eles vão...eles vão...vão falando, vão-se tentando compreender e há progressos significativos extraordinários. A escrita é sempre...é sempre um bocadinho mais...e depois na produção do texto, não é...pronto, é a ideia do encadeamento das frases, todas essas coisinhas aí é que é...na própria gramática pronto, eles vão compreendendo...ah...no geral, compreendem. Mas, a produção escrita é de facto a...a maior dificuldade que eles sentem.

Entrevistadora: Possui alguma formação ou especialização em PLN/M?

Professor: Em Português Língua Não Materna especialização, não...não tenho. Fiz foi algumas ações de formação. E portanto, tenho procurado...quando comecei...procurado ir a alguns congressos principalmente promovidos pela Fundação Calouste Gulbenkian. Ah...e pronto, de caráter até internacional, onde...serviu para trocar de ideias...e pronto, principalmente isso. Agora formação propriamente dita, não. Nunca tive essa oportunidade.

Entrevistadora: Já existiu ou assistiu a algum caso de xenofobia?

Professor: A nível...a nível do 1.º Ciclo...a nível do 1.º Ciclo não. E pronto, até antes pelo contrário. Graças à participação, pronto...ah...o trabalho que desenvolve de integração passa pelo...pelo...por eles, numa primeira fase andarem...andarem muito comigo e portanto, andam com o professor e todos querem ser amigos...e portanto, eu ...e mesmo dentro da turma, há sempre os meninos que os acarinham e que gostam de acompanhar e quem é que quer ser, o próprio professor da turma às vezes tem dificuldade em dizer que: “ai não, não. Agora é este, para a semana é aquele”. Portanto é...a nível do 1.º Ciclo não, muito sinceramente.

Entrevistadora: Considera ser vantajoso, haver/ser uma escola multicultural?

Professor: Sim, sem dúvida...sem dúvida. E...e por outro lado, acho que era importante também...um papel...o vosso papel de jovens. Pronto, quer de poder de especialização de Português Língua Não Materna, quer mesmo de mediadores que possam na escola, estabelecer principalmente aquilo que eu lhe disse, o trabalho com a família. Ah...pronto, esse é o que eu acho que é o essencial.

Entrevistadora: Costuma fazer algumas atividades com esses alunos para mostrar um pouco da cultura deles e a nossa?

Professor: Sim...pronto...há...em tudo, para além das atividades do Plano...do Plano Anual de Atividades, onde se procura sempre abordar as diversas questões e portanto de, independentemente das temáticas, há sempre essa ligação. Nós como equipa, não é, eu falo nós como equipa porque no agrupamento há...pronto, era uma equipa a cargo com o professor T, que é o coordenador da...de Português Língua Não Materna, quer com outras colegas que estão ligadas também, principalmente no 2.º Ciclo...ah...a tentar sempre organizar o Dia da Multiculturalidade, onde se...já fizemos várias coisas, desde a feira onde cada um mostrava as coisas do seu país, se...ah...a trazer os pais a participar e principalmente em colaboração com a câmara, também sempre organizaram um dia que é uma festividade com todos, onde eles na própria... na própria sala nobre da câmara, pronto cada um já chegou a apresentar a canção do seu país, ou uma canção, ou uma música, ou uma poesia...pronto, temos feito várias estratégias e principalmente promover o convívio entre todos. Ah...e pronto...temos sempre esse cuidado de conhecer...se...pronto...se bem que há sobre isso, também há principalmente...lá está a comunidade às vezes romena, não gosta muito de se expor, nem de falar do seu país. Não gosta muito. Enquanto há...há miúdos, ou os búlgaros ou pronto, os croatas e...falam com entusiasmo e mais, há aí uma coisa extraordinária que eu noto e gosto muito disso também, nas nossas festividades, por exemplo, no Natal ou no Final do Ano, naquelas festas onde a comunidade está toda, eles gostam de vir trajados mesmo à...com o traje típico da...da sua terra e pronto, nota-se...nota-se o orgulho dos pais em...em que os filhos usem o traje típico das festividades de...dos seus países, principalmente dos países de leste. Os chineses pronto...aí não, não é...os chineses não...as festividades para eles é...acho que é a mudança do ano...são aqueles ciclos, de resto...aqueles ciclos que é diferente da mudança de ano que é da nossa e portanto há muitas diferenças, a cultura...embora é uma cultura que respeito, não é...a cultura milenar...acho que é das civilizações mais antigas do

mundo é uma experiência que...que têm, não é...nós vemos os chineses... os que estão aqui a vender, mas eles têm uma experiência e um crescimento fabuloso, não é...a nível de todas as áreas e profissões, não é...têm culturas...não sei se já viu alguma vez, alguma possibilidade de ver uma representação chinesa, ou um teatro chinês ou de música, aquilo é qualquer coisa de fabuloso...é uma ópera dos tempos...imemoriais, não é...é daquelas óperas, antes de nós termos óperas, já eles tinham a ópera...ópera chinesa, no bom sentido da nossa palavra de ler ocidental. Mas pronto, é...

Entrevistadora: Que estratégias utiliza para fazer essa integração?

Professor: Ora...pronto...a primeira fase é essa procurar que os miúdos me acompanhem independentemente da...se chega uma criança, é privilegiada no sentido de ter todo o apoio e portanto de conhecer a escola, de conhecer toda a gente, de tentar aprender aquelas primeiras, porque muitas vezes chegam as crianças... agora não tanto, ultimamente já as crianças que nascem tem dupla nacionalidade, já são chinesas, mas já estão registadas com nacionalidade portuguesa. Portanto, já há aqui algum trabalho feito de integração, mas numa primeira fase...e pronto, mesmo no ano passado chegaram alguns miúdos que mesmo que...não sabiam absolutamente nada de português e portanto é dar-lhe pela prática...pronto, como se faz no inglês e nas línguas estrangeiras, de eles poderem dizer o “bom dia”; “olá”; “como está?”; “como te chamas?”, aquelas coisas, mas ir conhecendo a realidade. Numa primeira fase a nível de escola e depois aqui à volta da escola, ou vamos ao café tomar um...comer um bolo ou qualquer coisita para eles se entusiasmarem. Portanto, é mesmo aproximar da realidade. Primeiro é essa fase, depois é o trabalho de...de associar...de pronto, de tipo construir um dicionário ilustrado. Depende da idade da criança, não é...pronto, se é pequenina não...se vai para o 1.º ano, a estratégia é um bocadinho diferente, porque tem de haver uma aprendizagem, mas começamos também, principalmente, pelo método global...ah...que é para eles visualizarem e construírem o dicionário e os mais velhos a mesma coisa, dicionário de palavras. Pegarem na revista e recortar, e essas coisinhas e colar, e pôr em a...muitas vezes eles querem também ensinar a palavra da...e eu tenho muita dificuldade em saber aquilo, em pronunciar aquilo...o nome. Mas...mas pronto, fazer este tipo de estratégia, depois o trabalho fabuloso dos miúdos na sala de aula...eu reconheço que os colegas são os professores deles, fundamentalmente. Uma das coisas que a gente tenta fazer sempre...nesta fase já é mais naturalmente, mas é que eles participem naturalmente nas Atividades de Enriquecimento Curricular, ou nas atividades que possa haver culturais ou nas atividades que possam...que os pais possam inscrevê-los...ah...para eles poderem brincar com os companheiros e portanto ter outro tipo de experiências e crescer um bocadinho e crescem um bocadinho assim...é a aprendizagem...é pronto ...a primeira fase é de acordo com a realidade, de acordo com a vida do dia-a-dia e portanto eles descobrirem o que é fundamental para eles conseguirem pedir e dizer “olá” e “bom dia” e aquelas coisinhas todas. Depois pronto, passamos para...para o normal de...de escrita, de leitura, etc. Mas a primeira fase é...a nível de...curricular.

Entrevistadora: Os familiares destes alunos costumam participar nas atividades de integração na escola e na sua aprendizagem?

Professor: Pronto...ah...é mais no âmbito dessas...dessas festas, onde convidamos a comunidade toda, nas festas do Plano Anual de Atividades, principalmente o Natal que é um momento...e aí eles...vêm, alguns deles ver...alguma...mas é mais, da minha experiência, são mais os búlgaros e os ucranianos, que são mais...que vêm... gostam de assistir e de vestir os filhos, como lhe disse, etc. De resto, no final do ano, às vezes, de vez em quando, quando fazemos atividades com todos...ah... principalmente ir ao salão nobre fazer algumas coisas, eles gostam de ir...ah...porque também aproveitam para muitas vezes, para tirar algumas dúvidas e pedir algumas coisas para a sua própria comunidade...ah...pronto, aproveitam sempre, mas de resto...ah...não há muita participação.

Entrevistadora: Utiliza materiais didáticos específicos para estes alunos?

Professor: Sim. Sim, pronto é...embora haja materiais, como sabe, construídos pelo próprio Ministério, mas...pronto, serve mais de base de trabalho, mas o que nós...a ferramenta que neste momento que é fabulosa é a internet. É o computador, a internet, os jogos e é...e portanto, porque aí dá para fazer mil e uma coisas...pegar num texto e suprimir palavras, esconde-las e eles descobrirem-nas e procurar... pronto, principalmente jogos...ah...jogos de mesa também, jogos de mesa, principalmente em termos de língua portuguesa, de palavras, de descoberta, associar imagens...mas depois é a ferramenta é...é o computador...pronto, a nível do computador, a nível da internet será...essa é uma ferramenta extraordinária e porque pronto, já agora, também me apercebi...ah...por exemplo, os miúdos têm alguma dificuldade de leitura...ah...mas a nível de computador eles conseguem ter o seu e-mail e ir ao facebook e procurar a nível da internet o que querem e isso portanto...ah ...geralmente é uma coisa que eles gostam e que sabem, não é...ah...músicas do seu país e portanto, mostram-me e vai à internet e eles escrevem “oh, tas a ver professor, eu gosto é desta”; “olha é esta cantora, assim assim e tal...” e “esta música assim”, pronto não há ferramenta melhor do que fazer essa aproximação, não é...ou se é os meninos, eles gostam mais...então e “qual é o teu clube?” é o não sei quê, tal tal...então vamos lá ver...o clube não sei o quê da Polónia ou daqui ou dali, ou da Bulgária ou não sei o quê...ah o Slavchev, pois jogou no Sporting, não é...já jogou... pronto e ele...ah...e portanto, essa interação que neste momento existe...ah...é a melhor ferramenta para aproximar e para eles trabalharem depois...então ah...agora vamos ver aqui...e pronto, é de facto uma ferramenta fantástica da...depois utilizar todos os jogos que...que estão...jogos didáticos...os cd's que estão da...das várias editoras, que também há e depois há materiais próprios, há de revistas, de...utilizo a... também utilizo...utilizava muito...ah...um site que é da...“A falar português em Badajoz”, não sei se conhece, também é muito interessante...ah...pronto, pelo menos naquela...para aquelas noções básicas e etc., que os miúdos...que os miúdos...porque aquilo está mais preparados até para adultos...mas pronto, mas adapto um bocadinho à...numa primeira fase para eles perceberem o que é que eu quero, quando eles não sabem “olha, agora repete”, não sei quê...pronto, essas pequeninas coisas...

Entrevistadora: Costuma elaborar testes intermédios para avaliar o progresso dos alunos?

Professor: Sim, sim. Com base nas orientações do Ministério, aí fazemos a...pronto, faço sempre o teste diagnóstico para ver o nível de proficiência em que eles estão e depois ao longo do ano, para além deles fazerem o teste normal dentro da sala de aula, eu faço sempre...programo sempre testes mais de acordo com os níveis de proficiência. Um bocadinho para fazer esse...essa avaliação e...e depois entrego ao professor da turma e o professor da turma acrescenta no seu...no seu...na sua avaliação...na sua ficha de avaliação. Uma vez põe a nível do Português, outra vez não...põe só a nível da área, sem estar a constatar...a dizer se é de Português Língua Não Materna, ou não...mas procuro fazer sempre...sempre isso.

Entrevistadora: A documentação fornecida pelo Ministério da Educação é uma mais-valia para o seu trabalho?

Professor: Ah sim, sim. Pronto aí é uma orientação, não é...se pronto...se bem que, nós depois a nível interno, fomos pegar nos Ministérios da Educação e fomos adaptar todos os documentos...portanto, adaptamos os documentos, principalmente depois ao 1.º Ciclo, porque eles não estavam adaptados ao 1.º Ciclo, pelo menos que eu conhecesse, nada...não havia nada relativamente adaptado ao 1.º Ciclo. Agora... porque entretanto...ah...como está sempre a alterar...foi as competências, agora é as metas, etc. É preciso estar constantemente também a...a tentar fazer essa revisão dos documentos...ah...pelo menos que eu saiba neste momento, não vejo qualquer alteração ainda...ah...a nível do Ministério referente a essa área...ah...as únicas orientações que pelo menos conheço, é relativamente a exames, a...a pronto, a situação de alunos estrangeiros relativamente aos exames, como é que se podem fazer ou não podem fazer...pronto, há legislação nesse sentido...que tipo...há os testes de Português Língua Não Materna que os alunos estrangeiros fazem também no 6.º ano e no 9.º ano. Mas depende também do...daquele nível de proficiência em que estão.

Entrevistadora: Considera que a escola/agrupamento está preparado para receber estes alunos?

Professor: Sim. Podemos dizer que...que nós a nível do nosso agrupamento tínhamos uma estrutura bem montada e que, já várias vezes o próprio Ministério veio cá ver trabalho nosso, ou quando tem uma embaixada estrangeira que vem cá procurar saber como estão algumas destas situações que tem vindo até nós para... para procurar pronto...saber como é que estamos a trabalhar e o que estamos a fazer, não é...já foi feito várias vezes. Ah...agora...uma das coisas é...isso...outras coisas é poder desmobilizar tempo...ah...atribuir tempos, isso foi um retrocesso que houve nos últimos...nos últimos pelo menos dois/três anos...ah...com algumas alterações que fez a nível da legislação. E portanto, não permite que...não permitir que as equipas... que possa haver uma equipa que trabalhe, e que aprofunde, e que elabore, e que desenvolva trabalhos e que...isso é muito importante, é muito importante. Depois é... tem que ser cada um de nós a...por nossa iniciativa...e pronto, andar a tentar resolver alguns desses problemas...pronto, juntámo-nos...pronto, continuamos a juntar mesmo sem tempo,

quando há uma urgência, ou quando por exemplo, um dos miúdos está a faltar muito, tentar perceber porquê, para quê...principalmente os miúdos romenos que são muito instáveis...ah...e pronto, há ciclos, chega à Páscoa, desaparecem, depois regressam...regressam outra vez e pronto...depois aparecem com justificações que... que não veio...“então porque é que não veio à escola?” “não tem sapato” ou não tem isto ou nem aquilo e falta durante três semanas seguidas, portanto e há coisinhas que ...ah...nesse aspeto são...ah...a população mais difícil de, neste momento de integrar, não é...pronto, também porque...agora com esta crise é pior...

Entrevistadora: Mas de uma forma geral considera que estão a ter sucesso?

Professor: Sim. Tenho pena é das crianças, porque eles sucesso, eles têm. Há um ou outra exceção, não digo que o sucesso tenha...seja a 100%, há tal e qual como os nossos alunos, há miúdos que têm dificuldades, que precisavam de um acompanhamento mais específico e que não têm por...porque desaparecem, não é...muitas vezes a...acontece isso. Mas no geral eles até são miúdos que gostam de aprender, entusiasmados, que se envolvem e que tem uma boa aprendizagem, mas que pronto, por razões de contexto familiar...nessa característica dos romenos, porque os outros miúdos...também há, pronto...vamos lá ver...também há alguns...que...na comunidade chinesa, que entretanto também...também mudam...que eles, como sabe, mudam muito, às vezes estão aqui fecham uma loja e vão para outro lado, etc. Portanto nós, há miúdos que a gente se envolve com eles e que, de repente no ano seguinte desaparecem. Embora, eles procurem terminar o ano, têm essa coisa...um bocadinho já sagrada. Terminam o ano e no ano seguinte, já...já não sabemos deles. Se há alguma...não me lembro daquilo que tenho acompanhado, que algum miúdo tenha ido embora, no meio do ano letivo, mas pronto...é até um bocadinho...

Entrevistadora: Gostaria de deixar algum contributo para trabalhos futuros sobre este tema?

Professor: Como lhe disse, era...pessoas especializadas, está bem...acho que era importante, pessoas especializadas. Porque já...reuniram um conjunto de conhecimentos e portanto, estão a par de novos materiais e novos recursos, que pudessem criar as tais equipas multidisciplinares que na escola eram importantes, que juntamente com os mediadores pudessem estabelecer uma ligação com as famílias. Portanto, fazer uma equipa que na escola nós precisamos, de...quer no vosso, quer no vosso caso...quer no vosso...quer de mediadores, quer de mais psicólogos, das constituições de equipas nas escolas, que falta para poder trabalhar e para poder desenvolver projetos que possam integrar, não só os miúdos estrangeiros, mas todos os miúdos, que cada vez mais têm dificuldades de...de integração a nível de disciplina, a nível de comportamentos e atitudes, que é um dos principais problemas agora...porque uma coisa é certa, eles veem coisas incríveis na família...e a família é a estrutura familiar praticamente que não existe...ah...já são poucas as exceções...ou estão divorciados, ou vivem com outros homens, ou outras mulheres e portanto é... uma situação muito difícil. Há miúdos que às vezes chegam aqui e dizem...“oh professor, hoje tive que estar a animar o meu pai e a minha mãe, nem um nem outro se queria levantar”, pais

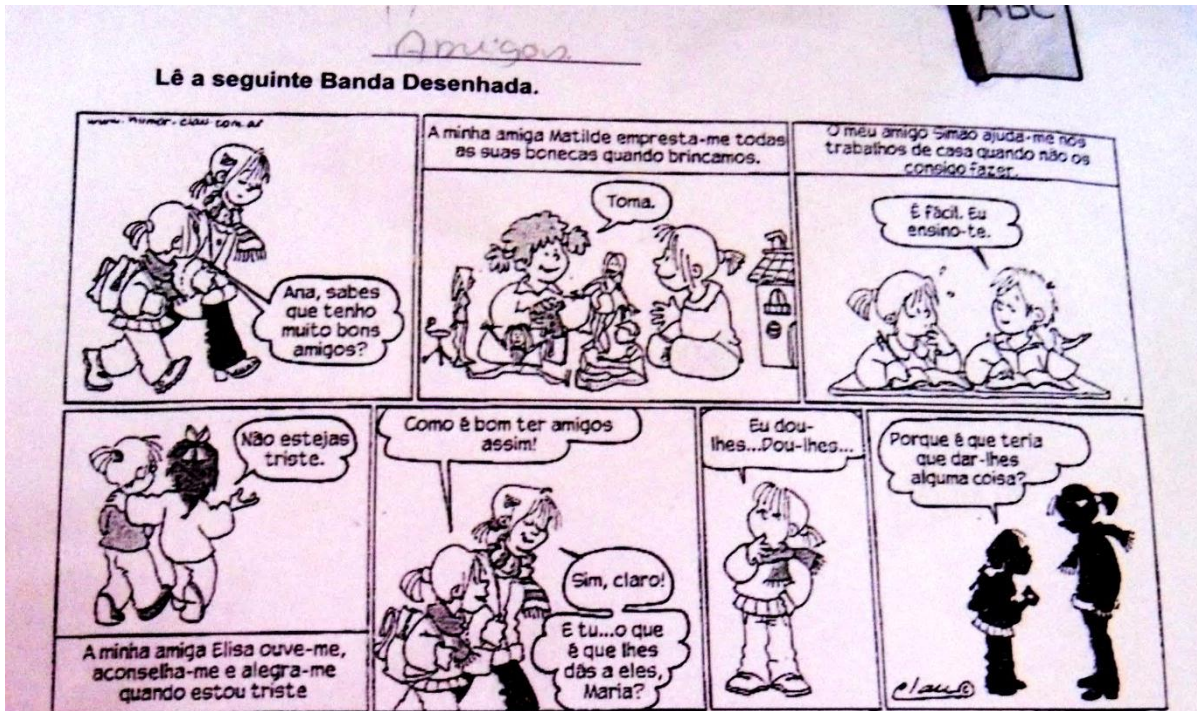
desempregados e os miúdos vêm para a escola que sabe-se lá como...e pronto, isto para se falar nas situações...e agora, há outro tipo de situações graves, que os miúdos veem e que ocorrem e depois, porque é que ele está violento, porque o pai bateu na mãe...pronto, de maneira a que, o que eu deixava... voltando atrás, era mesmo isso...se fosse possível...a nível de futuro, que houvesse equipas multidisciplinares, com...com os vários agentes e que têm especialidades, para poder contribuir para o sucesso dos alunos, não é...e das escolas e de todos.

Entrevistadora: Pronto professor, muito obrigada pela sua colaboração!

Professor: De nada.

Anexo 8 - Tarefas propostas

Tarefa 1 – Diagnóstica



Responde ao que te é pedido sobre o texto que acabaste de ler.

1. Quem é a personagem principal da Banda Desenhada?

A personagem principal é a Maria

2. O que é que os amigos da Maria fazem por ela?

Os amigos fazem-lhe: A Matilde empresta as bonecas e Simão ajuda nos trabalhos e Elisa ouve-a nos problemas de casa.

3. Rodeia as palavras que achas mais importante numa amizade.

Solidariedade	Injustiça	Afeto	Respeito
Lealdade	Mentiras	Desprezo	Insegurança
Carinho	Dedicação	Amor	Bem-estar
Bem-querer	Ternura	Desconsideração	Desdém

4. Escolhe um título para o texto

Titulo e Amigos

5. Preenche o texto com:

DELA - MINHA - MEU - NOSSA - SEUS - SUA

A Maria diz à Matilde: - Ó Matilde, viste a minha (1) mala? Queria telefonar ao meu (2) pai e o telemóvel estava lá dentro.

A seguir, a Matilde diz ao Simão: - Olha, a Susana não sabe onde deixou a meu (3) mala e o pior é que perdeu o telemóvel do pai dela (4).

Depois, o Simão diz à Elisa: - Já sabes?! Alguém roubou a mala da Maria e ela agora zangou-se com todos os seus (5) amigos, porque desconfia de todos!

Seguidamente, a Elisa diz à professora Ana: - Ó professora, a Maria já não faz parte da nostra (6) equipa porque ela já não gosta de nós.

A professora pergunta à Maria: - Então, Maria? Que se passa contigo?

Maria: - Comigo? Nada! Fui à sala 5... Esqueci-me lá da minha mala. Porquê?

6. Transforma os nomes em adjetivos, acrescentando OSO ou OSA.

a) Fama da

b) Orgulho do

c) Vaidade da

d) Sabor do

7. Escolhe no exercício anterior os adjetivos que faltam nas frases.

a) O Cristiano Ronaldo é um futebolista muito orgulhoso.

b) A Matilde compra muitas roupas porque é vanidosa.

c) Sempre que a Maria tem boas notas o pai e a mãe ficam famosos.

d) A professora Ana sabe fazer um bolo de bolacha delicioso.

8. Completa com o artigo definido ou indefinido.

a) A Bulgária é um país muito bonito.

b) Lisboa é a capital de Portugal.

c) Tenho uma irmã com 6 anos.

- d) Podes desligar o telemóvel?
e) Não escola da Maria é em Setúbal.
f) Podias dar-me a informação, por favor?

9. Completa as frases com verbos no Presente:

a) Eu tenho (ter) um papagaio muito engraçado. Ele vive (viver) dentro de uma gaiola dourada que está (estar) na sala. O meu papagaio é (ser) muito especial: ele sabe (saber) falar. Todos os dias de manhã, ele digo (dizer): Olá! Quando chega a noite, ele digo (dizer): Boa noite!

10. Escreve um pequeno texto em que refiras o que é para ti a amizade.



Para mim amizade é amor não mentir
tem confiança, tem respeito, tem estar, tem
querer, tem ternura, tem solidariedade, tem
afeto, lealdade. A amizade é cumpro-se
edificável e acaba-se fácil. Eu tenho muitos
amizados e no futuro farei ser de deusa
e a minha amizade por quando conheci
como nunca antes, eu percebi que ela é minha
pessoa que é perfeita para mim.

Tarefa 2 – Intermédia (aluna B)

A nuvem e o caracol



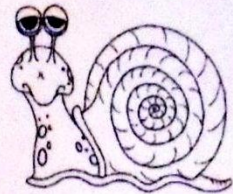
Era uma vez uma nuvem chamada Elisa e um caracol chamado Filipe. A nuvem estava no céu, muito preguiçosa. O caracol andava cá por baixo, a correr muito devagar, porque não sabia correr mais depressa.

Lá no céu, a nuvem, que não tinha nada para fazer, dizia:

— Ah, como é aborrecido não ter nada para fazer!

Cá em baixo, o caracol, que tinha muitas coisas para fazer, dizia baixinho:

— Ah, que dia tão atarefado... Tenho de limpar a casa, ir às compras, visitar a minha mãe...



A nuvem Elisa começou a brincar ao faz-de-conta. Como não havia mais nuvens, tinha de brincar sozinha.

— Faz de conta que sou um cavalo — disse a nuvem para si própria e lá aparecia um cavalo no céu.

— Agora, faz de conta que sou um palhaço — e via-se no céu a cara de um palhaço.

Depois, a nuvem esticou-se mais e mais para imitar um comboio grande. Sem saber, a nuvem tapou o sol e o dia escureceu. Cá em baixo, o caracol disse aborrecido:

— Esta nuvem só faz disparates! É o que acontece a quem não tem nada para fazer!

Parece que a nuvem ouviu o caracol, porque passado algum tempo, ela escureceu e começou a choramingar sobre a terra. Cairam umas gotinhas, uns chuviscos, pois ela também era pequenina. Quando a chuva foi embora, o Sol voltou a aparecer. O caracol saiu de casa, deitou os pauzinhos para fora e disse muito satisfeito:

— Assim, sim!

O caracol virou a cabeça para o céu para agradecer à nuvem, mas ela já tinha desaparecido.

António Torrado, *A Nuvem e o Caracol* (texto adaptado)

Responde às perguntas.

1. Como se chama a nuvem?
Filipe
Elisa

2. Onde está a nuvem?
No céu
Na terra

3. Como andava o caracol?
Depressa
Lento

4. "Ah, que dia tão atarefado este." Quem disse esta frase?
A nuvem
O caracol

5. Completa as seguintes frases, de acordo com o texto.

Depois, a nuvem entrecou-se mais e mais para imitar um comboio grande. Sem saber, a nuvem Tapou o sol e o dia escureceu.

7. A expressão "brincar ao faz-de-conta" quer dizer ...
Fazer contas de somar
Imitar uma pessoa, um animal ou uma coisa

8. A nuvem fez de conta que era várias coisas. Uma das seguintes respostas está errada. Indica-a:
Um cavalo
Uma árvore
Um palhaço

9. Substitui a expressão sublinhada pelo pronome adequado e faz alterações na frase quando achares necessário. Observa o exemplo.

Exemplo: Viste a Joana?

Viste-a?

1. A nuvem ouviu o caracol.

A nuvem ouviu-o

2. A nuvem queria fazer um palhaço.

A nuvem queria fazer-o

10. Completa as frases abaixo. Observa o exemplo.

Exemplo: Maria: Vou ao cinema.

A Maria disse que ia ao cinema.

1. A nuvem: Ando sempre neste céu.

A nuvem disse que andou sempre neste céu

2. Nuvem: Queres vir brincar comigo, caracol?

A nuvem perguntou ao caracol se queria brincar com ela

3. Caracol: Nuvem, vai brincar para outro lugar.

O caracol pediu à nuvem para ir brincar no outro lugar.

11. Escreve as perguntas para as seguintes respostas.

P.: O que a nuvem estava a imitar?

R.: A nuvem tentou imitar um comboio.

P.: Porquê é que a nuvem estava triste?

R.: A nuvem ficou triste, porque o caracol estava zangado com ela.

P.: Quando é que o sol apareceu?

R.: O sol apareceu quando a chuva foi-se embora.

Tarefa 2 – Intermédia (aluno S)

A nuvem e o caracol



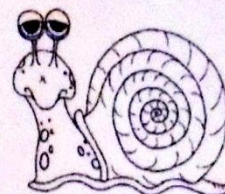
Era uma vez uma nuvem chamada Elisa e um caracol chamado Filipe. A nuvem estava no céu, muito preguiçosa. O caracol andava cá por baixo, a correr muito devagar, porque não sabia correr mais depressa.

Lá no céu, a nuvem, que não tinha nada para fazer, dizia:

— Ah, como é aborrecido não ter nada para fazer!

Cá em baixo, o caracol, que tinha muitas coisas para fazer, dizia baixinho:

— Ah, que dia tão atarefado... Tenho de limpar a casa, ir às compras, visitar a minha mãe...



A nuvem Elisa começou a brincar ao faz-de-conta. Como não havia mais nuvens, tinha de brincar sozinha.

— Faz de conta que sou um cavalo — disse a nuvem para si própria e lá aparecia um cavalo no céu.

— Agora, faz de conta que sou um palhaço — e via-se no céu a cara de um palhaço.

Depois, a nuvem esticou-se mais e mais para imitar um comboio grande. Sem saber, a nuvem tapou o sol e o dia escureceu. Cá em baixo, o caracol disse aborrecido:

— Esta nuvem só faz disparates! É o que acontece a quem não tem nada para fazer!

Parece que a nuvem ouviu o caracol, porque passado algum tempo, ela escureceu e começou a choramingar sobre a terra. Cairam umas gotinhas, uns chuviscos, pois ela também era pequenina. Quando a chuva foi embora, o Sol voltou a aparecer. O caracol saiu de casa, deitou os pauzinhos para fora e disse muito satisfeito:

— Assim, sim!

O caracol virou a cabeça para o céu para agradecer à nuvem, mas ela já tinha desaparecido.

António Torrado, *A Nuvem e o Caracol* (texto adaptado)

Responde às perguntas.

1. Como se chama a nuvem?

Filipe

Elisa

2. Onde está a nuvem?

No céu

Na terra

3. Como andava o caracol?

Depressa

Lento

4. "Ah, que dia tão atarefado este." Quem disse esta frase?

A nuvem

O caracol

5. Completa as seguintes frases, de acordo com o texto.

Depois, a nuvem esticou-se mais e mais para imitar um comboio grande. Sem saber, a nuvem tapou o sol e o dia escureceu.

7. A expressão "brincar ao faz-de-conta" quer dizer ...

Fazer contas de somar

Imitar uma pessoa, um animal ou uma coisa

8. A nuvem fez de conta que era várias coisas. Uma das seguintes respostas está errada. Indica-a:

Um cavalo

Uma árvore

Um palhaço

9. Substitui a expressão sublinhada pelo pronome adequado e faz alterações na frase quando achares necessário. Observa o exemplo.

Exemplo: Viste a Joana?

Viste-a?

1. A nuvem ouviu o caracol.

A nuvem ouviu-o.

2. A nuvem queria fazer um palhaço.

A nuvem queria fazê-lo.

10. Completa as frases abaixo. Observa o exemplo.

Exemplo: Maria: Vou ao cinema.

A Maria disse que ia ao cinema.

1. A nuvem: Ando sempre neste céu.

A nuvem disse que andava sempre neste céu

2. Nuvem: Queres vir brincar comigo, caracol?

A nuvem perguntou ao caracol se queria vir brincar comigo, caracol?

3. Caracol: Nuvem, vai brincar para outro lugar.

O caracol pediu à nuvem vir brincar para outro lugar

11. Escreve as perguntas para as seguintes respostas.

P.: O que é que a nuvem imitou?

R.: A nuvem tentou imitar um comboio.

P.: Porque é que a nuvem ficou triste?

R.: A nuvem ficou triste, porque o caracol estava zangado com ela.

P.: Quando é que o sol apareceu?

R.: O sol apareceu quando a chuva foi-se embora.

Tarefa 3 – Questões de interpretação

Fidelidade à palavra

D. Afonso VII, rei de Leão e Castela, teve conhecimento que o seu primo, D. Afonso Henriques, queria a independência do Condado Portucalense. Chamou, então, os seus conselheiros que lhe disseram para obrigar o primo a obedecer às suas ordens.

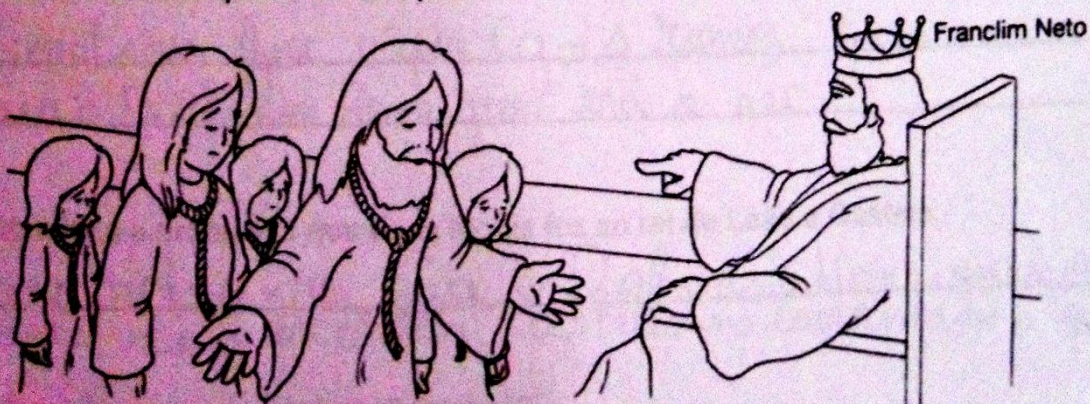
- Tendes razão! – exclamou D. Afonso VII.

Um numeroso exército castelhano cercou o castelo de Guimarães. A situação dentro das muralhas era bastante complicada e Egas Moniz decidiu impedir a derrota total. Dirigiu-se ao rei de Leão e Castela e prometeu-lhe que D. Afonso Henriques o respeitaria e lhe obedeceria sé o exército castelhano levantasse o cerco.

O exército castelhano afastou-se. No entanto, D. Afonso Henriques, apesar de satisfeito com o afastamento do inimigo afirmou:

- Jamais obedecerei às ordens do meu primo! Eu quero a independência do Condado Portucalense!

Egas Moniz, fiel à sua palavra, dirigiu-se a D. Afonso VII com a mulher e os filhos para pagar com a morte a falta do cumprimento da palavra. Mas o rei de Leão, vendo a honradez daquele homem, perdoou-lhe e mandou-o em paz.



D. Afonso VII chamou os seus conselheiros.

Honradez – qualidade de honrado; probidade; honestidade; dignidade; integridade de caráter.

1. Responde às seguintes questões.

1.1 Refere o motivo por que D. Afonso VII chamou os conselheiros.

O ~~D. Afonso VII~~ D. Afonso VII (seu) chamou os conselheiros para eles dissessem para o D. Afonso VII para ele dizer ao D. Afonso Henriquez não ser o rei.

1.2 Qual foi o conselho que eles deram a D. Afonso VII?

O conselho foi que eles dissessem ao D. Afonso VII que era o D. Afonso Henriquez não ser rei.

1.3 D. Afonso VII seguiu esse conselho?

O D. Afonso VII seguiu esse conselho.

1.4 Diz qual era o grau de parentesco entre D. Afonso VII e D. Afonso Henriques.

O grau de parentesco é que são primos.

1.5 Refere o motivo por que Egas Moniz se dirigiu a D. Afonso VII.

O motivo foi que Egas Moniz queria que o D. Afonso Henriquez era o rei.

1.6 Identifica a promessa que Egas Moniz fez ao rei de Leão e Castela.

Ele prometeu-lhe que o D. Afonso Henriquez respeitaria se o exército castelhano levantasse o cerco.

1.7 Essa promessa cumpriu-se? Porquê?

Não porque o D. Afonso Henriquez queria a independência do condado Portucalense.

1.8 Diz que atitude tomou Egas Moniz quando viu que D. Afonso Henriquez não cumpria a sua promessa.

A atitude foi que ele ofereceu a sua vida, porque não cumpria a sua palavra.

2. Ordena as palavras, formando frases...

castelhano / Guimarães. / Um / cercou / de / numeroso / o / exército / castelo

4 9 1 5 8 2 6 3 7

Um numeroso exército castelhano cercou o castelo de Guimarães.

independência / Condado / a / Portucalense! / Eu / quero / do

Eu quero a independência do condado Portucalense.

O/ perdoou-lhe/ Leão/ e / paz. / rei / em/ de/ mandou-o

O rei de Leão perdoou-lhe e mandou-o em paz.

Tarefa 4 – Sinónimos e Antónimos

Sinónimos e Antónimos

Sinónimos: são palavras que têm o mesmo significado, ou que exprimem uma mesma ideia.

Por exemplo:

A menina está contente.

A menina está feliz.



As palavras contente e feliz são palavras que exprimem a mesma ideia.

Exercícios

1. Escreve um sinónimo para cada palavra:

bonita: linda

mastigar: comer

saltar: pular

distante: longe

2. Escreve expressões sinónimas de:

O meu pai está zangado.

o meu pai ficou furioso

Eu comi um pedaço de bolo.

Eu comi uma fatia de bolo.

3. Une as palavras aos seus sinónimos.

histórias	desajeitado
andar	rápido
desastrado	barulho
ruído	contos
veloz	caminhar

Antónimos: são palavras que têm significados opostos, que querem dizer o contrário.

Por exemplo:

A menina está contente.

O senhor está triste.



As palavras contente e triste são palavras que exprimem uma ideia oposta ou contrária.

Exercícios

1. Escreve um antónimo para cada palavra:

frio: quente

muito: pouco

construir: destruir

adiantado: atrasado

2. Completa as frases com os antónimos das palavras sublinhadas.

O cão é grande e o gato é pequeno.

O meu pai é alto mas a minha mãe é baixa.

O meu livro é leve mas a pasta é pesada.

O algodão é mole mas a madeira é dura.

O potro era magro mas agora está gordo.

A mentira é feia, a verdade é bonita.

3. Preenche a tabela:

O antónimo de ganhar

p	e	r	d	e	r
---	---	---	---	---	---

O antónimo de alto

b	a	i	x	o
---	---	---	---	---

O antónimo de mal

b	e	m			
---	---	---	--	--	--

O antónimo de mentira

v	e	r	d	a	d	e
---	---	---	---	---	---	---

O antónimo de mau

b	o	m				
---	---	---	--	--	--	--

O antónimo de fraco

f	o	r	t	e
---	---	---	---	---

O antónimo de nascer

m	o	r	a	e	r
---	---	---	---	---	---

4. Pinta da mesma cor as palavras com sentido oposto.

bonito	feliz	sujo	frio	aberto
limpo	quente	fechado	feio	infeliz

5. Liga cada palavra ao seu antónimo.

Abrir	velha
Entrar	pobre
Nova	partir
Rica	fechar
chegar	chorar
subir	sair
Rir	acabar
começar	descer
lembrar	desfazer
fazer	esquecer

6. Completa as 2ª e 3ª frases, respetivamente, com os sinónimos e antónimos das palavras sublinhadas nas 1ª frases, usando para isso as palavras do quadro.

A flor é bela
 A flor é linda
 A flor é bondosa
 A flor é bonita

O ramo daquela árvore é seguro.
 O ramo daquela árvore é inseguro.
 O ramo daquela árvore é confiável.

O senhor António é bom.
 O senhor António é mau.
 O senhor António é bondoso

bondoso
inseguro
linda
feia
mau

confiável