

DIVERSIDADE CULTURAL NO 1.º CICLO: ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO NUMA ESCOLA TEIP

Práticas adotadas por professores com
diferentes formações

RAQUEL ALEXANDRA FRANCISCO PEREIRA

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
2025

Versão definitiva

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**DIVERSIDADE CULTURAL NO 1.º CICLO: ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO
NUMA ESCOLA TEIP**

Práticas adotadas por professores perante diferentes formações

Autora: Raquel Alexandra Francisco Pereira

Orientadora: Professora Doutora Ana Boléo

2025

RESUMO

O presente estudo pretende compreender e analisar as práticas e estratégias adotadas por docentes, que sem formação na área da interculturalidade, integram os seus alunos estrangeiros e/ou provenientes de culturas minoritárias no 1.º ciclo básico e no currículo português. Assim, através de um paradigma interpretativo e estudo de caso, retrata-se a realidade de duas participantes que lecionam numa escola incluída no programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

A recolha de dados foi realizada através de uma entrevista de grupo entre duas docentes com tempo de serviço e formação inicial distintas. O tratamento de dados realizou-se, em grande parte, através de uma análise temática, originando três grandes temas.

Os resultados obtidos demonstram que a formação para a interculturalidade fornece um alicerce para integração de alunos estrangeiros nas escolas portuguesas. O *bullying*, o abandono escolar, a falta de apoios monetários e humanos das escolas, dos agrupamentos e até do Ministério da Educação, são fatores que comprometem o trabalho dos docentes e dificultam a integração desses alunos. Por outro lado, o professor de Português Língua Não Materna (PLNM), as escolas multiculturais, o foco na aprendizagem do português e do inglês são facilitadores desse processo. Torna-se assim imperativo incluir a formação para a interculturalidade no plano de estudos das licenciaturas em Ensino Básico e dos mestrados em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico assim como promover formações contínuas para docentes com muitos anos de serviço.

Palavras-Chave: Inclusão, formação de professores, interculturalidade, alunos estrangeiros, grupos minoritários, 1.º Ciclo do Ensino Básico, escolas TEIP

ABSTRACT

The present study aims to understand and analyze the practices and strategies adopted by teachers, who without training in interculturality, integrate their foreign students and/or students from minority cultures in elementary school and in the Portuguese curriculum. Thus, through an interpretative paradigm and case study, the reality of two participants who teach in a school included in the Priority Intervention Educational Territories (TEIP) program is portrayed.

Data collection was carried out through a group interview between two teachers with different lengths of service and initial training. Data processing was carried out mostly through a thematic analysis, giving rise to three major themes

The results obtained demonstrate that training for interculturality acts as a foundation for the integration of foreign students in Portuguese schools. Bullying, school dropout, lack of monetary and human support from schools, groups and even the Ministry of Education, are factors that compromise the work of teachers and make the integration of these students difficult. On the other hand, Portuguese as a Second or Foreign Language teacher (in Portuguese, PLN^M), multicultural schools, the focus on learning Portuguese and English are facilitators of this process. It is therefore imperative to include training for interculturality in the study plan of bachelor's degrees in Basic Education and master's degrees in Pre-School Education and Primary Education, as well as promoting ongoing training for teachers with many years of service.

Keywords: Inclusion, teacher training, interculturality, foreign students, minority groups, elementary school, TEIP schools

ÍNDICE GERAL

RESUMO	i
ABSTRACT	iii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	viii
ÍNDICE DE TABELAS.....	ix
LISTA DE SIGLAS	x
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA.....	4
1.1. Da Globalização Ao Interculturalismo	4
1.2. Imigração Em Portugal: Parâmetros e instituições promovedoras da integração em Portugal.....	9
1.3. Integração De Alunos Estrangeiros Nas Escolas Portuguesas	13
1.3.1. As escolas TEIP	17
1.3.2. O Português Língua Não Materna como medida essencial de integração	18
1.4. A formação de professores para uma educação multicultural	21
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	26
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação	26
2.2. Paradigma Interpretativo	27
2.3. Estudo de caso	28
2.4. Participantes	29
2.4.1. A escola	30
2.5. Instrumentos de recolha de dados	31
2.5.1. Entrevista.....	31
2.5.2. Recolha documental	33
2.6. Procedimentos	34
2.6.1. Procedimento de recolha de dados	34
2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados	34
CAPÍTULO III - RESULTADOS.....	36
3.1. Contextualização dos participantes.....	36
3.2. Análise temática da entrevista.....	37
3.2.1. Integração de alunos estrangeiros/provenientes de culturas minoritárias	38
3.2.2. O Português Língua não Materna como promoção de uma integração progressiva.....	57

3.2.3. Formação dos professores relativamente à interculturalidade	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
BIBLIOGRAFIA	75
ANEXOS	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Competências dos professores relativas à interculturalidade incluídas na formação inicial de professores	2
Figura 2 - Percentagem de alunos a aprender pelo menos uma língua estrangeira no 1.º ciclo, em 2020.....	46
Figura 3 - Tarefa retirada do Portfólio Europeu de Línguas	49
Figura 4 - Exercícios do teste de PLNM do participante 2	53
Figura 5 - Imagens e grelha de avaliação fornecidas no teste diagnóstico	54
Figura 6 - Exercícios do teste de PLNM da participante 2	55
Figura 7 - Enunciados de fichas de avaliação realizado pelo professor de PLNM	61
Figura 8 - Enunciados de fichas de avaliação realizado pelo participante 2.....	61
Figura 9 - Texto usado pela participante 2	62
Figura 10 - Texto usado num teste desenvolvido pelo professor de PLNM da escola da participante 1	62
Figura 11 - Perguntas usadas no teste desenvolvido pelo professor de PLNM.....	63
Figura 12 - – Perguntas usadas pela participante 2.....	63
Figura 13 - Narrativa fornecida	64
Figura 14 - Exemplo do exercício e as suas respetivas imagens - uma correta e a alternativa	64
Figura 15 - Exercícios de compreensão presentes no teste diagnóstico do 3.º ao 6.º ano	65
Figura 16 - Exercício de produção escrita.....	65
Figura 17 - Língua estrangeira mais aprendida nos ensinos primário e secundário, 2020	69

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Composição das turmas.....	35
Gráfico 2 - Nacionalidades presentes nas duas turmas	36

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Dados pessoais dos participantes.....	29
Tabela 2 – Distribuição de apoios escolares.....	31
Tabela 3 - Manuais usados na escola onde lecionam as participantes	58

LISTA DE SIGLAS

EACEA	Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
FIP	Formação Inicial de Professores
PLMN	Português Língua Não Materna
CREA	Community of Research in Excellence for All
COCAI	Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração
ACIDI, I. P.	Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P.
ACM	Alto Comissariado para as Migrações
CM	Conselho para as Migrações
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
AIMA, I. P.	Agência para a Integração, Migrações e Asilo, I. P.
ICC	Model of Intercultural Communicative Competence
CCPFC	Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
TIPPE	Taxa de Interrupção Precoce do Percurso Escolar
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
L2	Língua Segunda
FAD	Formação na Área de Docência
DE	Didáticas Específicas
IPP	Iniciação à Prática Profissional
FEG	Formação Educacional Geral
UC	Unidade Curricular
ASE	Ação Social Escolar
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão

RTP	Relatório técnico-pedagógico
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
PA	Plano de Ação
TA	Tradutor Automático

INTRODUÇÃO

Perante uma sociedade em constante mudança, o acréscimo de crianças estrangeiras ou provenientes de culturas minoritárias tem-se feito notar nas escolas portuguesas, ademais “em 2022/2023, 13 923 crianças e jovens frequentaram aulas de PLNM nas escolas públicas” (Conselho Nacional de Educação, 2024, p. 14). As suas razões são diversas, no entanto, é imperativo que exista alguma rede de suporte que acolha e integre estas crianças.

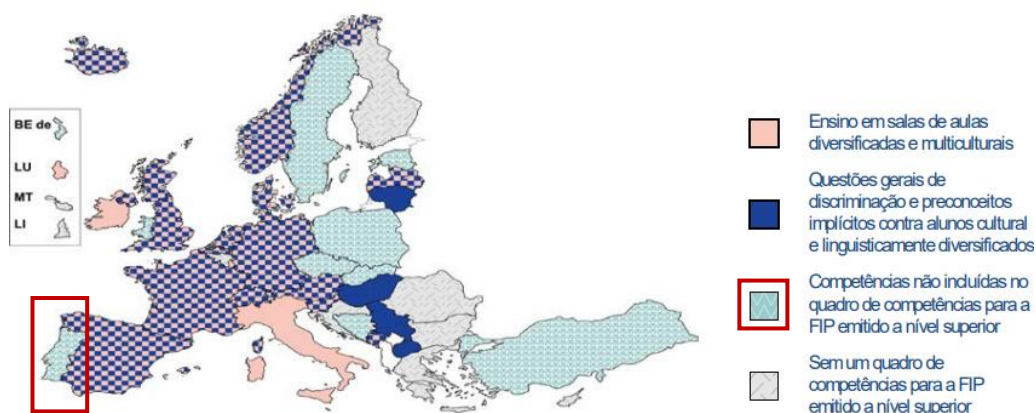
Atualmente, os professores, muitos dos quais desprovidos de formações relativamente à educação para a interculturalidade, uma vez que não existe qualquer obrigatoriedade na formação inicial de professores (Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura [EACEA], Eurydice, Noorani, Baïdak, Krémó e Riiheläinen, 2019), procuram adotar medidas que promovam uma integração plena destas crianças, por vezes, sem a colaboração das escolas.

As escolas TEIP, segundo o Despacho n.º 7798/2023, são estabelecimentos agrupados segundo carências específicas, onde foram adotadas medidas de forma a combater o insucesso escolar, a violência, o abandono escolar, entre outras. Atualmente, o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Programa TEIP) encontra-se na 4.ª geração (TEIP4), onde foram incluídos apoios direcionados agora para os alunos migrantes (Despacho n.º 7798/2023, 2023).

Após esta delimitação de objetivos, muitos professores continuam a ser formados sem competências para a educação intercultural. A próxima figura, de autoria da EACEA et al. (2019), mostra que Portugal é um dos poucos países onde as competências necessárias para a educação intercultural não são obrigatórias na formação inicial do professor, porém “os docentes podem adquirir pelo menos uma destas competências durante o seu desenvolvimento profissional contínuo”, ou seja, posterior à sua formação inicial (EACEA et al., 2019, p. 14).

Figura 1.

Competências dos professores relativas à interculturalidade incluídas na formação inicial de professores (FIP)



Nota. *Figura retirada de EACEA et al., 2019, p. 14¹*

Mesmo sem uma formação específica, o foco destes professores continua a ser a integração plena das crianças migrantes, que, segundo Santos, Mineiro, Batalha e Reis (2022), se dividem em “necessidades de aprendizagem; necessidades sociais e necessidades emocionais” (p.16). As primeiras têm em conta a aprendizagem da língua portuguesa no meio escolar. O Português Língua Não Materna é uma oferta escolar para alunos em que o português não é a língua materna ou de escolarização (Pereira, 2017). A escola, por outro lado, encontra dificuldade na colocação de professores de Português Língua Não Materna, uma vez que os requerimentos para tal são específicos (Pereira, 2017). As segundas relacionam-se com a comunicação e interação com outrem, a construção de relações pessoais assume aqui um foco. Por último, necessidades emocionais centram-se nos sentimentos de trauma ou de mágoa, inseguranças, situações de *bullying* ou até exclusão social (Santos et al., 2022).

Consequentemente, tornou-se imperativo perceber de que forma os docentes conseguem ultrapassar estes desafios e, portanto, as seguintes questões iniciais assumiram-se como propulsores deste estudo:

- Compreender o entendimento dos professores sobre a importância de integrar alunos provenientes de culturas minoritárias no ensino português;

¹ O quadriculado presente em vários países representa a simultaneidade do primeiro e segundo ponto da legenda.

- Conhecer a influência do tipo de formação dos professores relativamente ao ensino intercultural;
- Perceber de que forma os valores pessoais dos docentes definem a relação com os alunos estrangeiros;
- Descobrir as técnicas/estratégias/medidas adotadas pelos professores na integração de alunos provenientes de culturas minoritárias.

Desta forma, a composição deste manuscrito é a seguinte: Introdução; capítulo I, II e III; considerações finais; referências e anexos. Na introdução, é disposto o tema desta investigação e apresentada, resumidamente, a finalidade do estudo. O capítulo I trata da revisão da literatura, constando toda a sustentação teórica que pretende justificar os dados. Dentro deste, abordamos conceitos como a globalização, o interculturalismo e multiculturalismo, a migração e os agentes responsáveis pela integração dos migrantes e de alunos estrangeiros, assim como a formação de professores relativamente à interculturalidade. O capítulo II apresenta toda a metodologia usada no estudo em questão, desde os instrumentos de recolha de dados ao instrumento para sua análise. Além destes, expuseram-se as perguntas de partida e os objetivos, tal como dados essenciais relativos aos participantes. Por fim, o capítulo III contém os resultados obtidos, esses que procuram responder às questões iniciais.

As considerações finais surgem como reflexões e comparações relativamente aos dados adquiridos e às questões iniciais, fazendo um paralelo entre ambas. A bibliografia surge como referência de todos os documentos consultados e que dão sustento ao manuscrito, e os anexos encerram o documento, sendo incorporado documentos ou informações adicionais que contribuíram para o estudo.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

1.1. Da Globalização Ao Interculturalismo

Cada vez mais, graças à facilidade de mobilização, o mundo encontra-se num processo de globalização. Tal provoca algumas mudanças à escala mundial e com o avanço da tecnologia foi possível estabelecer contacto rápido com qualquer parte do globo, permitindo assim uma troca de ideias entre culturas e sociedades (Silva & Bissolini, 2021). Santos (2009) aborda a globalização como um processo de influência global, isto é, o autor determina que uma certa “entidade local”, que se poderá traduzir nas culturas minoritárias, estendem “a sua influência a todo o globo” (p. 12). Xavier e Abreu (2001, como cit. por Silva & Bissolini, 2021) abordam ainda as “aldeias globais”, originárias destas trocas culturais. Decompondo este termo, as aldeias retratam sociedades virtuais, acessíveis por todos, por onde é passada informação. Esta globalização é privilegiada pelas trocas comerciais e políticas dos países, em que, na sua maioria, as ideias passadas à escala global centram-se nas relações económicas e nos ideais políticos.

Contudo, existe uma “crescente interligação e interdependência entre Estados, organizações e indivíduos do mundo inteiro”, onde “acontecimentos, decisões e actividades” (Campos & Canavezes, 2007, p. 10) realizadas num determinado espaço afetam outra região, por mais afastada que esteja da região de origem, como os refugiados procurarem países europeus para fugir de conflitos nos seus países de origem.

Através desta rede rápida e atualizada de informação, são passados, - à escala mundial -, todos os tipos de valores, económicos, políticos e até culturais, criando “um novo padrão de comportamento dos indivíduos”.

Seguindo esta uniformização, à escala global, é possível a mudança de várias culturas, uma vez que outras adquirem valores padronizados, que se afastam da sua cultura de origem (Weigel, 1995, como cit. por Silva & Bissolini, 2021).

O ser humano, devido à sua necessidade social, apropria-se da cultura de onde nasceu, que é partilhada pela sociedade circundante, com valores, crenças e leis (Tylor, 2014). Sapir, Gonçalves e Hediger (2012) assumem ainda todos como “pessoa culta”, uma vez que a cultura está presente em cada indivíduo.

Apesar de esta ser uma definição abrangente, Tylor (2014) foi o primeiro a definir este sistema. O documento desenvolvido pela UNESCO, “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural” (2002), caracteriza a cultura como:

Conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (p. 2).

Moran, Abramson e Moran (2014) afirmam que o desenvolvimento de uma cultura reflete todas as aprendizagens e estratégias de integração adquiridas para a sobrevivência humana, que posteriormente é passada de geração em geração, pois impacta diretamente no comportamento, dita a moral e alguns valores. Moran et al. (2014) vão ainda mais longe, afirmando que a cultura atribui uma identidade própria, já que “*culture gives people a sense of who they are, of belonging*” (p. 11).

A língua, em particular, assume uma ligação mútua com a cultura. Segundo Ramon (2016), a língua faz parte da cultura, uma vez que a primeira originou da segunda. De igual forma, a cultura exprime-se pela língua falada pelos indivíduos de uma certa comunidade, pois é a língua que é utilizada para comunicar e partilhar ideias. A língua materna, ou seja, a primeira língua que a criança adquire, por vezes serve como um meio de identificação cultural (Santana, 2012).

No entanto, a cultura retém um “contacto íntimo com o passado” (Sapir et al., 2012, p. 37), que origina uma lenta evolução ou mudança de mentalidades, pois todas as novas maneiras de pensar são contrastadas com ações do passado, enraizadas na sociedade.

Toda esta resistência à mudança origina, no Homem culto (como definido por Sapir, et al., 2012), um medo de ser julgado pela sua própria sociedade, e “ele [Homem culto] se assusta diante da possibilidade de exercer a sua individualidade como uma agência criativa” (Sapir et al., 2012, p. 37; Silva & Bissolini, 2021). Moran et al. (2014), no seu olhar positivo, afirmam que a cultura se encontra sempre em progressão, mesmo que demore alguns anos a mudar.

No entanto, em alguns casos, onde a mudança é vista negativamente pela sociedade, ocorre um sistema nomeado por Sapir et al. (2012) como “esnobismo cultural”, onde o indivíduo se recusa a comunicar com outras culturas, fechando-se na sua própria, acreditando numa superioridade.

Este individualismo poderá, em alguns casos, originar na coexistência isolada de várias culturas num determinado espaço (Santos, 2003, como cit. por Silva & Bissolini, 2021). O multiculturalismo, como definido por Berger (2014, como cit. por Moniz, 2019) retrata uma “coexistência de comunidades étnicas, morais ou religiosas em uma sociedade” (p. 77). Segundo Moniz (2019) o multiculturalismo é o resultado de uma sociedade moderna, causada pelas migrações, a globalização, e o avanço das tecnologias.

Tal não indica que as mesmas se relacionam, na verdade, será mais o contrário (Pinto, 1998; como cit. por Correia, 2012). Weissman (2018) partilha do mesmo panorama, afirmando que a multiculturalidade se traduz num conjunto de culturas presentes no mesmo meio, mas sem qualquer mistura, em que “[a]s diferenças ficam estanques e separadas” (p. 24).

Apesar disso, é clara a confusão dos termos. Silva e Bissolini (2021) afirmam que, por outro lado, a multiculturalidade envolve uma interação entre culturas, mas não havendo qualquer troca e transmissão de costumes e valores.

Para Pinto (1998; como cit. por Correia, 2012), a multiculturalidade assume-se como algo pessoal, procurando conhecer o outro, no entanto, não procura influenciar-se. Por outro lado, o interculturalismo pretende um “conhecimento, reconhecimento e enriquecimento mútuo das culturas em presença” (Correia, 2012, para. 8).

Para além disso, na concretização de Romero e Gouveia (2010) sobre a “tipologia de modelos sociopolíticos para a diversidade sociocultural” (Romero & Gouveia, 2010, p. 30), existe uma divisão entre inclusão e exclusão. A interculturalidade e a multiculturalidade encontram-se categorizadas dentro da inclusão, em que ambas proclamam uma aceitação positiva pela cultura do outro.

Segundo a mesma idealização, tanto a multiculturalidade como a interculturalidade fazem parte de um conceito mais abrangente, nomeado por Romero e Gouveia (2010) como pluriculturalismo cultural. Dividem ainda a primeira como “a primeira versão do pluriculturalismo cultural” (p. 33), e a segunda como “uma nova variante do pluralismo cultural” (p. 33).

Curiosamente, segundo o dicionário *Infopédia*, a multiculturalidade e a interculturalidade estabelecem uma relação mútua, de pura dependência. Desta forma, o conceito de interculturalidade surge como um conceito ainda desconhecido para muitos.

Por acréscimo à multiculturalidade, Canclini (2004, como cit. por Weissman, 2018) aborda que o conceito de interculturalidade, para além de se definir como a coexistência várias culturas num determinado espaço, estas procuram estabelecer relações mútuas e

mesmo perante as suas diferenças, procuram estabelecer “relações de negociação, conflito e empréstimo recíproco, respeitando as disparidades” (Weissman, 2018, p. 27).

Romero e Gouveia (2010) definem interculturalidade como um conjunto de relações interpessoais trocadas “entre actores culturalmente diferentes” (p. 35). Na ideologia de Romero e Gouveia (2010), o Estado é ainda o responsável por propor medidas de interação social entre os agentes culturais:

A promoção sistemática e gradual, a partir do Estado e da sociedade civil, de espaços e processos de interação positiva que vão abrindo e generalizando relações de confiança, reconhecimento mútuo, comunicação efectiva, diálogo e debate, aprendizagem e intercâmbio, regulação pacífica dos conflitos, cooperação e convivência” (p. 35).

Romero e Gouveia (2010) relacionam três princípios essenciais quando definindo a interculturalidade. Enumeram, assim, o “princípio da cidadania”, posteriormente o “princípio do direito à diferença” e em último o “princípio da unidade na diversidade” (p. 36). De maneira breve, o primeiro procura a igualdade de direitos para todos; o segundo procura estabelecer que todos os cidadãos têm direito à diferença e merecem de respeito pela sua identidade cultural; o final corresponde à compreensão do outro como diferente e à aceitação como tal.

De certa forma, o descrito levaria a acreditar no interculturalismo como algo perfeito ou utópico. Contudo, Romero e Gouveia (2010), mesmo descrevendo os princípios anteriores, afirmam que esta ideologia não beneficia de falta de conflitos ou confrontos.

Da mesma maneira, Weissman (2018) afirma que esta transformação da sociedade de multicultural para intercultural confronta os seus próprios desafios, uma vez que a troca de ideias entre culturas resulta, por vezes, em oposições, procurando sempre haver “confrontação e negociação entre sistemas socioculturais diversos” (Canclini, 2004, como cit. por Weissman, 2018, p. 27).

Santos (2009), na sua prática reflexiva sobre a interculturalidade, levanta um ponto interessante relativamente aos desafios da interculturalidade. Assim, para Santos (2009), só as culturas mais fortes, influentes ou como dito pelo autor: “completas” (p.17) poderão participar desta troca de ideias, neste interculturalismo, porque estas culturas completas acabam por absorver as culturas mais fracas, ou “incompletas” (p.17).

Na mesma linha de pensamento, Santos (2009) define “o dilema da completude cultural” (p. 17), onde uma cultura dita completa não terá interesse numa troca de ideias

com outras culturas, independentemente de esta última ser completa ou incompleta. Por outro lado, as culturas incompletas correm o risco de serem tão “incompletas” que acabam por ser influenciadas (em demasia) pelas outras culturas.

Apesar desses desafios, Santos (2009) enumera algumas orientações que permitem a prática da interculturalidade. Essas passam, em grande parte, pela reflexão interior de cada sujeito ativo. De forma geral, Santos (2009) proclama uma aceitação de outras culturas procurando, sempre, investigar e conhecer outrem. Saber diferenciar e comparar culturas, sem as criticar ou corrigir, assim como, saber ouvir o outro, procurando a reflexão.

1.2. Imigração Em Portugal: Parâmetros e instituições promovedoras da integração em Portugal

Como referido no ponto anterior, os tempos contemporâneos são representados pelas migrações. Após uma análise dos dados migratórios, é observada uma subida, em Portugal, de migrantes. Em 2023, registou-se cerca de 1,044,606 cidadãos estrangeiros a viver em Portugal (Agência para a Integração, Migrações e Asilo, I. P. [AIMA I.P.], 2024).

No que diz respeito à idade dos imigrantes em Portugal, a idade etária com maior representação é entre 30-34 anos. É de realçar que existem ainda muitos migrantes menores de idade, estes representando cerca de 121,212 crianças e adolescentes até aos 19 anos (AIMA I.P., 2024). Todavia, apenas 86,463 alunos estrangeiros se encontravam matriculados no ano letivo 2021/2022, sendo que 31.082 destes corresponderam a estudantes de 1.º ciclo (Oliveira, 2023).

Quanto aos países de origem, existe um grande número de imigrantes oriundos da América, logo seguida do continente europeu. No continente americano, verifica-se uma predominância dos habitantes brasileiros, com cerca de 368,449, sendo este o país mais significativo quanto às migrações em Portugal. No continente europeu, por sua vez, o Reino Unido e a Itália possuem um peso significativo de 47,409 e 36,227 habitantes, respetivamente (AIMA I.P., 2024).

Os países africanos vêm em terceiro, com cerca de 192,342 habitantes, representando a Angola e Cabo Verde grande parte desse número. Quanto ao continente asiático, com 165,430 migrantes, destaca-se a Índia, o Nepal e a China. Por fim, a Oceânia é representada por apenas 1,129 migrantes (AIMA I.P., 2024).

Portugal, país do qual, em tempos era comum a saída de portugueses para França, Luxemburgo ou outros países europeus, reconhece agora uma entrada de cidadãos de outras nacionalidades, que por diversas razões, encontram em Portugal, abrigo.

Em concordância com os números dados pela Agência para a Integração, Migrações e Asilo, I. P. (AIMA), Rego, Mendes, Rebelo e Magalhães (2010) e Mendes (2010) identificam a entrada, em Portugal, de migrantes nascidos no Brasil, nos países africanos e nalguns europeus de leste. De entre as suas razões, enumeram necessidades socioeconómicas, realçando-se casos de guerra, melhores empregos, crises económicas e ditaduras no país de origem e emergências de saúde (Rego et al., 2010; Mendes, 2010).

Em particular, a comunidade brasileira migra para Portugal pelas suas conexões passadas e pela partilha cultural. No caso da comunidade africana, particularmente cabo-

verdiana, o seu passado histórico incentivou a vinda de pessoas para trabalhar nos mais diversos setores (Miranda, 2009).

Este crescimento poderá demonstrar apenas vantagens unilaterais, contudo, esta entrada não beneficia apenas o estrangeiro, mas também o país, que necessita de mão de obra, de forma a substituir a sua população envelhecida (Mendes, 2010), especialmente em Portugal, com uma percentagem de 24% de habitantes com 65 anos ou mais (Pordata, 2024a).

Contudo, a vinda de estrangeiros continua a ser vista, por alguns portugueses, como um “ataque à pátria”, um medo de perder o seu lugar no seu próprio país, ou ainda um complexo de superioridade relativamente ao outro (Community of Research in Excellence for All [CREA], 2020). Consequentemente, os imigrantes acabam por sofrer com preconceito e racismo (CREA, 2020).

A CREA (2020) aponta que, para além de os imigrantes sofrerem estes ataques de racismo, sendo negados de oportunidades e direitos cívicos, existe ainda a tendência de “reeducar” estas culturas, com o objetivo de apagar ou até “corrigir os défices de certos grupos étnicos ou culturais, através da assimilação de valores da hegemonia” (CREA, 2020, p. 7), que, por serem diferentes da cultura praticada pela maioria da população, é considerada errada.

Desta forma, com o número de migrantes a aumentar, a União Europeia procurou criar estratégias de integração. Num primeiro passo, a declaração de Zaragoza (2010) proclama quatro parâmetros que permitirão o sucesso da integração: “Emprego; Educação; Inclusão social; Cidadania ativa” (Council of the European Union, 2010, p. 13, tradução própria). Assim sendo, a Comissão Europeia, numa primeira conceção, oferece a todos os países algumas diretrizes e estratégias de integração de imigrantes (Niessen & Schibel, 2007). De forma resumida, as medidas centram-se no acesso à habitação, com leis antidiscriminação, na integração dos migrantes em cidades/meios urbanos evitando o isolamento dos mesmos em zonas rurais (Niessen & Schibel, 2007), na integração dos migrantes no mercado de trabalho, relacionando a especificidade de cada indivíduo com o trabalho a desempenhar, como dito por Niessen e Schibel, a “correspondência entre a oferta e a procura” (Niessen & Schibel, 2007, p. 50). Educar ainda os mesmos antes da entrada no país, de maneira a conseguir atender as necessidades do país.

Atualmente, as diretrizes mais recentes partem do “Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027”, escritas pela Comissão Europeia. No seu geral proclamam, pela

parte dos migrantes, um melhor acesso à saúde e à habitação, melhores oportunidades de emprego e reconhecimento relativamente às suas competências. Por fim, centra-se numa educação inclusiva, motivada para a aprendizagem de uma nova língua e cultura (Comissão Europeia & Direção-Geral da Migração e dos Assuntos Internos, 2020).

Com a mesma preocupação em mente, a nível nacional, foi com a criação do Ministério dos Negócios Estrangeiros, regulamentado pelo Decreto-Lei 47478, de 31 de dezembro de 1966, que se deu os primeiros passos relativamente às relações estrangeiras e os seus respetivos desafios. Após 26 anos da criação do Ministério dos Negócios Estrangeiros, devido à preocupação do papel desempenhado por Portugal na União Europeia, foi aprovado o Decreto-lei 78/92, de 6 de maio, que com a oficialização de alguns postos e funções, menciona, pela primeira vez, a necessidade de compor um conselho diplomático. Desta forma, três anos depois é criado o cargo de Alto-Comissário para a Imigração e Minorias, através do Decreto-lei 296-A/95, de 17 de novembro. No entanto, só um ano mais tarde é que se delimita a sua função, através do Decreto-Lei n.º 3-A/96. Assim, o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias deve estabelecer diálogo com os representantes dos imigrantes, investigar e investir em medidas de inserção dos imigrantes e procurar formas de combater o racismo contra as culturas minoritárias.

De forma a conseguir colmatar todas as necessidades, foi formado o Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração (COCAI), através do Decreto-Lei n.º 39/98, que no seu objetivo principal passa por:

Assegurar a participação e a colaboração das associações representativas dos imigrantes, dos parceiros sociais e das instituições de solidariedade social na definição das políticas de integração social e de combate à exclusão (p. 1).

É seguro afirmar que, quando ativo, o COCAI mudou bastante, sofrendo alterações de nomenclatura, até ao ponto de integrar outro instituto público, nomeado Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Decreto-lei 251/2002, 2002), uma vez que o COCAI se tornou insuficiente para resolver todas as problemáticas. Portanto, a ideologia seguida pelo nomeado Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas é bastante semelhante ao do COCAI, contudo, foi atribuído uma importância superior à primeira, ao ponto da mesma formular medidas de integração e trabalhar diretamente com instrumentos do estado. Para além disso, aparece pela primeira vez, o início de interesse pela educação de forma a promover a integração dos migrantes. Como dito pelo Decreto-lei 251/2002, onde “Promover o conhecimento e a aceitação da língua,

das leis e dos valores morais e culturais da Nação Portuguesa, por parte dos imigrantes, como condições de uma plena integração” (Decreto-lei 251/2002, 2002, p.2).

Em 2007, a Presidência do Conselho de Ministros, de forma a tornar estas instituições mais concisas, centraliza todos os poderes numa só instituição: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P (ACIDI, I.P.), que para além de integrar o COCAI, integra ainda “a estrutura de apoio técnico à coordenação do Programa Escolhas, da Estrutura de Missão para o Diálogo com as Religiões e do Secretariado Entreculturas” (Decreto-Lei n.º 167/2007, p. 1).

Desta forma, o ACIDI, I.P correspondeu ao órgão político encarregado de organizar políticas e estratégias de apoio aos imigrantes. Este possuía autonomia administrativa do estado, mesmo sendo supervisionada e administrada indiretamente pelo primeiro-ministro e pelo Estado (Decreto-Lei n.º 167/2007). Contudo, foi com Decreto-Lei n.º 31/2014, de 27 de fevereiro, que tanto o ACIDI, I.P, como o COCAI mudaram as suas designações para Alto Comissariado para as Migrações (ACM) e Conselho para as Migrações (CM), respetivamente. Recentemente, com a lei anterior revogada pelo novo Decreto-Lei n.º 41/2023, de 02 de junho, o ACM perdeu a sua independência e encontra-se atualmente em fusão com os Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), criando uma instituição designada por Agência para a Integração, Migrações e Asilo, I. P. (AIMA, I. P.), tendo os mesmos objetivos listados acima.

1.3. Integração De Alunos Estrangeiros Nas Escolas Portuguesas

Anteriormente apresentou-se algumas medidas adotadas para os migrantes, nas quais o foco foi sempre dado em idades adultas. Contudo, é importante relembrar que, com os adultos, vêm, muitas vezes, as crianças. Existem cerca de 121,212 crianças e adolescentes em idade escolar (até aos 19 anos) a entrar em Portugal (AIMA I.P., 2024). Tal indica que, para além de medidas de habitação e saúde, o Estado deverá assegurar medidas de educação a estas crianças, que pela sua tenra idade, o necessitam.

Por outro lado, segundo Silva e Bissolini, (2021) é através da escola que se aprendem valores importantes, como respeitar o próximo, conhecer as diferenças e semelhanças. A escola serve como um ator ativo na travagem contra o preconceito e promovedor da cultura e aceitação.

Perante a Declaração dos Direitos do Homem, proclamada pela Assembleia das Nações Unidas em 1948, e posteriormente referenciada pela Constituição portuguesa, “Toda a pessoa tem direito à educação.” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948, p. 4), o que indica que qualquer pessoa presente numa determinada nação terá direito à educação, que, para além de universal, é igualmente obrigatória, pelo menos o 1.º Ciclo.

De igual forma, segundo o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e aprovada pela Lei n.º 29/78:

Artigo 24.º

1- Qualquer criança, sem nenhuma discriminação de raça, cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social, propriedade de nascimento, tem direito, da parte da sua família, da sociedade e do estado, às medidas de protecção que exija a sua condição de menor (p. 5).

Tal indica que, independentemente da nacionalidade, todas as crianças menores de idade possuem protecção pela parte do estado, assegurando assim as suas necessidades básicas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que vem por este meio definir as diretrizes do ensino português pré-escolar e básico, transmite-nos duas ideias contrárias, onde, em primeira instância, no Artigo 2.º, transmite-nos que a educação e cultura é acessível aos cidadãos portugueses, exclusivamente. Em segunda instância, no Artigo 6.º da secção II afirma que o “ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem duração de nove anos” (Lei n.º 46/86, p. 3069).

Portanto, no artigo 2.º é dado a entender que apenas crianças com cidadania portuguesa poderão frequentar a escola, excluindo as crianças migrantes, que até conseguirem a cidadania portuguesa, se encontram excluídas de frequentar o ensino português. O Artigo 6.º, por outro lado, proclama que a educação é universal, portanto, para todos os indivíduos presentes em Portugal, independente da sua cidadania.

A constituição portuguesa, referenciada anteriormente, veio de certa forma assegurar a educação universal proclamada pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim sendo, com base no Artigo 73.º, todos os indivíduos têm por direito a uma educação e cultura (Lei Constitucional n.º 1/2005).

O Artigo 74.º vai ainda mais fundo e descreve que o próprio estado tem a função de assegurar essa universalidade e obrigatoriedade. Para além disso, apresenta ainda uma alínea específica para os filhos de emigrantes e imigrantes. Tal é dado pela alínea I) e J), do Artigo 74.º, da Lei Constitucional n.º 1/2005:

2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

[...]

- i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
- j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino” (p. 4654).

Conclui-se, assim, que é necessária a inclusão destas crianças no sistema português. Corretamente, o Estado português assume assim um papel dominante relativamente à integração dos alunos em escolas portuguesas. Contudo, não existem medidas delimitadas propriamente pelo mesmo.

O documento realizado pelo Ministério da Educação (2005) delimitou quatro princípios a seguir, relativamente à frequência de aluno migrantes nas escolas de forma a assegurar os seus direitos. Assim, estes passam pelos:

- Princípio da integração (integração dos alunos);
- Princípio da igualdade (direitos iguais para todos);
- Princípio da interculturalidade (partilha de ideias entre culturas);
- Princípio da qualidade (qualidade do ensino).

Silva e Bissolini (2021) afirmam que muitas crianças migrantes sofrem com a uniformidade do sistema, onde são obrigadas a adaptar-se e mudar os seus costumes, perdendo-se a diversidade. Isto, de certa forma, vai causar à criança uma sensação de não pertença, baixa autoestima, baixo rendimento escolar, entre outras (Silva & Bissolini, 2021; Moran et al., 2014).

Para além dessa situação, muitas das crianças provenientes de outros meios culturais sofrem *bullying* ou alguma forma de preconceito. Esta ação poderá demonstrar já, precocemente, um complexo de superioridade do outro, muitas das vezes passado pelos pais das outras crianças (Moran et al., 2014; CREA, 2020).

Durante um diálogo, existe uma constante avaliação de carácter e identificação cultural, pois “their social identities are unavoidably part of the social interaction between them” (Byram, Gribkova e Starkey, 2002, p. 9). Desta forma, o desenvolvimento da competência linguística não se centra exclusivamente em gramática, mas também em regras de etiqueta e normas sociais, intituladas por “‘appropriate’ language” (Byram et al., 2002, p. 9). Por consequente, Byram et al. (2002) afirmam que a competência linguística está concatenada com a competência intercultural, à semelhança que “language teaching with an intercultural dimension continues to help learners to acquire the linguistic competence” (p. 9), dado que tal prepara o sujeito para vários tipos de diálogos e interações sociais, com variantes sociais diversas, para além de originar indivíduos mais compreensivos e recetivos ao próximo.

Em consideração ao desenvolvimento da competência intercultural, Byram (2002) desenvolveu o *Model of Intercultural Communicative Competence (ICC)* que aborda alguns pontos essenciais:

- (1) *Intercultural attitudes*, relaciona diretamente os valores e atitudes pessoais, sem preconceito e recetivo à mudança e aprendizagem;
- (2) *Knowledge*, representa o conhecimento abrangente da diversidade cultural.
- (3) *Skills of interpreting and relating*, retrata a capacidade de análise e de articulação de documentos e acontecimentos culturalmente diferentes.
- (4) *Skills of discovery and interaction*, junta a faculdade de pesquisa de informação específica com o exercício em tempo real da mesma, numa conversa ou situação concreta.

- (5) *Critical cultural awareness*, conscientiza sobre as crenças pessoais, exigindo um autoconhecimento e afastamento das mesmas perante assuntos culturais.

Numa outra vertente e com alguns pontos em semelhança com Byram, a teoria de Deardorff (2006) apresenta a “*Intercultural Competence Framework/Model*”. A capacidade de se comunicar, corretamente, com pessoas de outras culturas, é dada perante a seguinte hierarquia:

- *Attitudes*;
- *Knowledge*;
- *Skills*;
- *Internal Outcomes*;
- *External Outcomes*.

Deardorff (2006) identifica uma enumeração sequencial na sua teoria, atribuindo uma obrigatoriedade de etapas a seguir até chegar ao resultado desejado. Assim sendo, o “modelo de competência intercultural” (Deardorff, 2006, p.1, tradução própria) tem o seu início nas atitudes necessárias, como o “respect, openness, curiosity and discovery” (p.1). As próximas, nomeadamente *knowledge* e *skills*, encontram-se interligadas, influenciando-se mutuamente, na medida em que a capacidade (*skill*) de observação, de análise e de interpretação, irão resultar num conhecimento (*knowledge*) cultural, esse mais profundo e autêntico. O *Internal Outcomes*, por sua vez, é o aglomerar das fases realizadas até agora, e onde será possível observar algumas competências interculturais desejadas, nomeadamente a “flexibility, adaptability, an ethnorelative perspective and empathy (p.1). Por fim, as *external outcomes* são o produto expositivo da etapa anterior, observado pelos outros, e o corolário esperado.

Para além destas, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015 aprovou um plano estratégico para as migrações, para os anos de 2015-2020. A medida 40 apresentada pelo plano referenciado anteriormente prende-se essencial na formação de profissionais de educação relativamente à diversidade cultural, procurando “Conceber e acreditar [...] uma oficina de formação na área da Educação Intercultural, destinada a docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (p.13). Por acréscimo, outra das

ações pretendidas na mesma medida, objetiva ainda mudar o currículo escolar, de forma a incorporar a educação intercultural.

Para além do plano estratégico, foi produzido ainda, no seu primeiro semestre, pela Direção-Geral da Educação (2024a) um manuscrito com estratégias usadas para a inclusão de alunos migrantes em sistema educativo. Segundo o mesmo, as estratégias incorporam os seguintes temas e agentes: 1) escola, apostando na reformulação de algumas componentes escolares, como formar os docentes e criar disciplinas complementares; 2) aluno, conhecimento dos alunos migrantes, formulando estratégias como quebra-gelos e amigos - “*Buddies*” (Direção-Geral da Educação, 2024a, p.10); 3) famílias, inclusão das famílias, acolhendo-as e comunicando livremente com elas; 4) língua, aprendizagem do português como técnica de integração, promovendo o PLNM como essencial; 5) avaliação e aprendizagem, adotando projetos curriculares direcionados e equipas e profissionais multifacetados; por fim 6) comunidade, inclusão das comunidades através de parcerias.

Ora, as próprias escolas têm aqui um destaque na integração dos alunos migrantes. As escolas TEIP, por diferença às escolas não TEIP, proporcionam a criação de grupos culturalmente semelhantes. Ademais, segundo Costa e Almeida (2022) são estas que beneficiam de mais recursos humanos e financeiros, de forma a melhorarem a educação dos seus alunos.

1.3.1. As escolas TEIP

De igual forma, a seguinte medida referenciada como 42.^a tem como conteúdo “Medidas educativas e promotoras do sucesso educativo e da redução do abandono escolar” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, 2015, p. 45). É dada como uma das soluções a distribuição conjunta dos alunos provenientes de outras culturas numa determinada turma ou escola, de forma a não isolar esses alunos ou separando-os do seu grupo, ou seja, realizando uma “constituição de grupos temporários de homogeneidade relativa” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, 2015, p. 14).

De maneira a realizar a primeira premissa, a renovação e “aprofundamento do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, 2015, p. 14) surge como uma possibilidade concreta e real de formar grupos homogêneos.

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária são nomenclaturas atribuídas a escolas com certas problemáticas. As escolas TEIP, criadas em 1996 e agrupadas perante carências semelhantes, têm como objetivos solucionar problemas de “exclusão social e exclusão escolar” (Barbieri, 2003, p. 43; Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2011).

Normalmente, presente nestas escolas, estão comunidades de etnias e culturas minoritárias, Barbieri (2003) afirma ainda que os TEIP são originários de um processo de globalização, e por isso, pretendem valorizar e educar segundo uma “discriminação positiva” (Barbieri, 2003, pp. 43).

1.3.2. O Português Língua Não Materna como medida essencial de integração

Baseado nas medidas projetadas pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015 (2015) é ainda dado destaque ao ensino e domínio da língua, tendo este tema duas medidas direcionadas. Na 36.^a medida é previsto um “reforço do ensino da língua portuguesa” (p. 12). A disciplina de Português Língua Não Materna, por sua vez, aparece realçada na 37.^a medida.

Previamente, o Ministério da Educação tomou medidas relativamente ao ensino do português quando associou a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) ao currículo escolar. Num único e antigo manuscrito orientador é feita uma orientação ao docente, relativamente à melhor forma de integração destes alunos na escola.

De maneira geral, o Ministério da Educação (2005), num primeiro ponto, retrata a necessidade de um diagnóstico realizado a esses alunos, tal pode ser feito por uma ficha sociolinguística, essa que se preocupa em recolher informações do aluno e dos pais, propriamente sobre as línguas faladas, a comunidade e o percurso escolar (Mateus, s.d.-a). Por semelhança, o novo documento emitido pela ACM, lançado em 2022, avigora o dito pelo Ministério da Educação, em 2005, demonstrando assim pouco avanço ou mudança.

Seguidamente, o professor deverá realizar “testes diagnósticos de língua Portuguesa” (Ministério da Educação, 2005, p. 14), de forma a conseguir situar os alunos consoante os seus níveis de proficiência, que vão do A1 ao B2/C1 (ACM, 2022).

Para o 1.º Ciclo existem dois testes diferenciados. Um criado para o 1.º e 2.º ano, e outro para o 3.º até ao 6.º ano (Boléo, 2023). Após a classificação obtida no teste

diagnóstico, o aluno obtém um nível de proficiência, sendo o nível B1 o último nível delimitado por um currículo (as ditas aprendizagens essenciais de PLNM).

As aulas de PLNM são realizadas por grupos de proficiência, entre iniciação (A1, A2), intermédio (B1), e avançado (B2, C1), em que cada grupo terá um professor de Língua Portuguesa (ACM, 2022).

As aulas de PLNM são proporcionadas aos alunos em que o português não é a sua língua materna. Contudo, essa regra não é linear e não se aplica a alunos provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) que consequentemente poderão ser nativos em crioulo e, portanto, não tem o português como sua língua materna. Mesmo assim, estes últimos não beneficiam, segundo as informações legais, de aulas de PLNM (Boléo, 2023).

Pela antiguidade do documento orientador, o ACM propõe uma atualização das diretrizes do Português Língua Não Materna, assim como o seu suposto funcionamento, de forma a “elaborar [uma] proposta de um normativo regulamentador do funcionamento do PLNM no sistema educativo” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, 2015, p. 13).

Inteiramente relacionado com o currículo, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015 (2015) atribui as aulas de Cidadania como um promovedor de integração cultural, portanto, numa das suas medidas menciona um currículo multicultural para a disciplina de Cidadania, que possui um documento regulador para os 12 anos de formação do menor, começando no primeiro ano de escolaridade (Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, 2015).

Com igual preocupação, a Comissão Europeia e a Direção-Geral da Migração e dos Assuntos Internos produziram um plano para a integração, entre os anos de 2021 e 2027, encontrando-se, portanto, ativo. Nesse, é novamente reforçado o papel da escola na minimização do racismo e da exclusão, apelando aos seus opostos.

Desta forma, é possível perceber que a escola continua a ser um meio para a integração bem-sucedida dos migrantes numa nova localidade, e, portanto, a escola continua a ser, por esta tal razão, foco de muitas medidas e estratégias.

A Comissão Europeia pretende apoiar os Estados-Membros (da União Europeia), relativamente à formação dos professores, focando-se na multiculturalidade e em projetos Erasmus. Para além destes, dar continuidade à aprendizagem da língua do país que acolhe o migrante (no nosso caso, o Português), onde continuará “a desenvolver programas de ensino de línguas acessíveis e abrangentes, incluindo cursos de nível intermédio e

avançado, através do financiamento e do intercâmbio de experiências” (Comissão Europeia & Direção-Geral da Migração e dos Assuntos Internos, 2020, p. 11).

1.4. A formação de professores para uma educação multicultural

Como já reforçado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015 e a Comissão Europeia, a formação dos professores sobre a interculturalidade aparece como fundamental para promover a integração de crianças e alunos provenientes de outras culturas. A medida n.º 37, descrita no plano estratégico para as migrações (2015), salienta, por consequência, a ideia à priori, porquanto:

Conceber uma formação, acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), dirigida aos professores titulares de turma do 1.º ciclo do ensino básico [...] do ensino do Português como língua não materna, tendo em vista a sua cedência aos Centros de Formação de Associação de Escolas” (p. 13).

Não é completamente ilógico esta preocupação apresentada tanto a nível nacional como internacional, uma vez que para Banks (1998) “all classrooms are culturally diverse” (p.6). Assim sendo, como poderão os professores responder a estes desafios quotidianos?

Por adição, para Byram (2002), o papel do profissional de educação passa pelo desenvolvimento de “skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country” (p.13). Ora, assim sendo, qual formação é dada aos futuros professores nas universidades?

Stoer (2008) idealiza e caracteriza o professor multicultural, que norteado por valores como: participação ativa e democrática e igualdade de oportunidades, promove o encontro de culturas, estudando-as e levando os seus alunos a pesquisar. De igual forma, reconhece a diversidade cultural como uma vantagem e um ponto de partida para a interculturalidade. É uma pessoa com capacidade de se descentrar de si, e absorver diversos pontos de vista e perspetivas.

O tipo de formação a dar aos docentes ainda é debatido até aos dias de hoje. Segundo Boléo (2018), os docentes apoiam que a sua formação lhes permita “conhecer o historial dos alunos, proporcionar um ambiente de aprendizagem desafiante, mas seguro, haver momentos de reflexão que promovessem a tomada de consciência de si próprios, proporcionar-se debates com colegas e outros agentes educativos” (p. 49).

A formação de professores conforme o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, e que vem por este meio regular a habilitação profissional para a docência, enumera as seguintes componentes:

- a) Área de docência;
- b) Área educacional geral;
- c) Didáticas específicas;
- d) Área cultural, social e ética;
- e) Iniciação à prática profissional (p. 6).

Apesar da grande relevância de todas as componentes mencionadas precedentemente, a temática fulcral que efetivamente será analisada corresponde ao ponto D., que corresponde à área cultural, social e ética. Por definição escrita no decreto-Lei n.º 79/2014, a alinha D, transcreve-se:

A formação na área cultural, social e ética [como]:

- a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género;
- b) O alargamento a áreas do conhecimento, da cultura [...] (p.7).

Até agora, tudo nos leva a crer que a formação para a docência tem em atenção temáticas como a multiculturalidade. Todavia, na atribuição de créditos, tanto na licenciatura como o mestrado, apenas quatro componentes das cinco referenciadas inicialmente estão contabilizadas, estas sendo “a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas, d) Iniciação à prática profissional” (p. 8). Posto isto, o que aconteceu à área cultural, social e ética?

Curiosamente, apesar de este ser escrito como um ponto independente, é referido pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 que “a formação na área cultural, social e ética é assegurada no âmbito das restantes componentes de formação” (p. 6). Portanto, nada assegura a formação dos docentes relativamente a esta temática, justamente quando não existem, sequer, créditos mínimos individuais atribuídos a esta componente. Ademais, Valente, Feio e Leite (2023) referem que temáticas como a multiculturalidade e diversidade cultural têm pouco destaque nas unidades curriculares da licenciatura.

É ainda de realçar que este Decreto-Lei emitido em 2014, se encontra em vigor, mesmo sendo a sua revisão em 2024 e nomeada por Decreto-Lei n.º 23/2024.

Por semelhança, em nenhum documento oficial realça a necessidade do docente em dominar uma segunda língua. Não obstante, a capacidade de dominar uma segunda língua assume-se como necessária para desenvolver “um espaço de interação cultural, onde se evidencia a heterogeneidade das pessoas (professor/a e alunos/as)” (Bizarro & Braga, 2005, p. 828).

Silva e Bissolini (2021) apoiam a formação para a interculturalidade, defendendo um currículo multicultural para os docentes, passando por pontos como: “a sensibilização para a diversidade cultural e sua influência na educação” ou “a superação de preconceitos e estereótipos” (Silva & Bissolini, 2021, p. 13). Ramos (2013), na sua concepção de medidas para o “desenvolvimento de competências interculturais” (p. 354) atribui a formação para a interculturalidade como essencial para todos, dando destaque nos professores, porquanto “sendo a formação e a investigação na área da interculturalidade essencial para o conjunto dos intervenientes [...] sociais, educativos, [...] particularmente para os profissionais que trabalham em contextos multiculturais” (pp. 356-357). Por acréscimo, defende que a aposta numa educação intercultural reduzirá o racismo e o etnocentrismo, e educará a população como sujeitos pensantes, curiosos, empáticos e, mormente, reflexivos.

Respetivamente à educação intercultural, Boléo (2018) descreve-nos três pilares. O primeiro representa o conhecimento do conceito em si, em que a educação intercultural representa um leque de novas aprendizagens. O segundo pilar refere-se ao carácter revolucionário da educação intercultural, uma vez que as escolas necessitam de se adaptar de forma a ser possível transmitir e adotar esta nova vertente. Por fim, o terceiro pilar clarifica que esta tipologia se encontra num processo “sempre inacabado, sempre contínuo” (p. 67).

Dedutivamente, Banks (1998) descreve-nos, com a sua teoria, cinco pontos fundamentais para uma perspetiva multicultural, adotada pelo docente e praticada dentro da sala. Desta forma, Banks (1998), abrange 5 dimensões da multiculturalidade, essas sendo:

1. *Content integration;*
2. *Knowledge construction;*
3. *Equity pedagogy;*
4. *Prejudice reduction;*

5. *Empowering school culture and social structure* (p.1-3).

De maneira sucinta, a primeira dimensão corresponde à integração de mais conteúdos e temáticas relacionadas com outras etnias, correspondendo diretamente com as culturas pertencentes na turma. A segunda dimensão centra-se na promoção da curiosidade dos alunos e um ensino para “*understand, investigate*” (Banks, 1998, p. 1) a sua própria cultura, provendo uma reflexão, não só sobre a sua cultura, como a dos outros. A terceira promove uma diferenciação pedagógica consoante não só as necessidades dos alunos, mas tendo, também, atenção aos “diversos grupos raciais” (Banks, 1998, p. 2. Tradução própria) incorporando nas suas práticas estratégias direcionadas para os mesmos. A quarta centra-se na redução do preconceito, isto é, educar os alunos respetivamente ao racismo e à discriminação. Por último, a quinta dimensão foca-se no aumento da diversidade presente nas escolas (como um todo), não só a nível de práticas, mas também a nível de corpo docente e não docente.

Se num primeiro momento, é dada a responsabilidade à escola ou ao Estado de mudar o currículo, num segundo momento, a incumbência é transferida ao professor, que sempre poderá e deverá optar por formações específicas.

O professor sendo um agente educativo deve, de igual maneira, ser calculoso na sua maneira de agir, e que, independente das crenças e valores que tenha, serve de modelo para os alunos. É essencial saber refletir sobre si mesmo e ter em conta as perspetivas dos alunos (Capellini & Macena, 2018; Silva, 2017).

Curiosamente, o conhecimento teórico adquirido sobre a multiculturalidade é completamente diferente ao concreto e real. Lamego e Santos (2019) afirmam que uma submersão do professor estagiário num contexto multicultural, durante a sua formação, irá fomentar uma sensibilidade necessária para enfrentar uma realidade escolar culturalmente diversa.

Se outrora, se priorizou a formação inicial, agora, a formação contínua assume destaque. Destarte, a segunda assume um papel obrigatório no docente, em virtude do progresso da carreira. Segundo a Portaria n.º 119/2018 de 4 de maio, o docente deverá “ter um número de horas de frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou de cursos de formação especializada” (p. 2), de forma a ser eleito para um reposicionamento no escalão docente.

Esta obrigatoriedade, em certa medida, poderá ser exponencial para a formação intercultural, na medida em que o próprio professor/educador deve estar desperto para

estas questões. Escolher ser o “professor descolonizador” (Pansini & Nenevé, 2008, p. 42), parte pela identificação cultural dos seus alunos, explorando e refletindo sobre a mesma, com o objetivo de dar voz a estas culturas minoritárias, que tendem ser a uniformadas pelo currículo escolar.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

É notório uma crescente de alunos estrangeiros nas escolas portuguesas, e com essa nova realidade, surgem novos desafios. A nova formação dos professores e educadores sofreu alterações após o “*processo de bolonha*” (Santos & Neves, 2010, p. 2), sendo que, antigamente, as licenciaturas de quatro anos preparavam o docente para o ensino, e atualmente tal é concretizado por uma licenciatura de três anos e um mestrado de dois (Santos & Neves, 2010).

A licenciatura encontra-se distribuída em 180 créditos. Com base em Valente, Feio e Leite (2023), as universidades são obrigadas a dividir 170 créditos da seguinte maneira:

- um mínimo de 125 créditos na Formação na Área de Docência (FAD);
- um mínimo de 15 créditos em Didáticas Específicas (DE);
- um mínimo de 15 créditos na Iniciação à Prática Profissional (IPP);
- um mínimo de 15 créditos na Formação Educacional Geral (FEG) (p.4).

De maneira muito resumida, a primeira corresponde às unidades curriculares (UC) focadas nos conteúdos escolares, os ditos “conhecimentos da(s) área(s) de conteúdo(s) a ensinar” (Valente et al., 2023, p. 4), abordando assim, disciplinas como o Português, o Estudo do meio, entre outros; o segundo refere-se a temáticas relacionadas com a didática e métodos de ensino; o terceiro remete para a prática profissional, direcionada para o estágio formal (Valente et al., 2023).

Por fim, Valente et al. (2023) definem FEG como “conhecimentos, as capacidades e as atitudes relevantes para o desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação e na relação com a família e a comunidade” (p. 4).

Com as FEG, surgem unidades curriculares obrigatórias, com conteúdos relacionados com a psicologia e à sociologia da educação, investigação e currículo (Valente et al., 2023). Mais importante, existem algumas temáticas que poderão ser lecionadas nas FEG, contudo, segundo Valente et al. (2023), é uma minoria reduzida, respetivamente a “[...] multiculturalidade [...]. Também, em um número muito reduzido de instituições existem UCs de Línguas Estrangeiras” (p. 11).

Este facto vem demonstrar que, em questão de formação, na licenciatura são poucas as instituições superiores que dão a sua devida atenção à multiculturalidade e à

diversidade presentes nas escolas portuguesas. Reconhecendo que a maioria dos professores de 1.º ciclo é exclusivamente licenciado (nas licenciaturas pré-Bolonha), somando cerca de 25,865 docentes, de um total de 31,360 (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2024), acreditamos que a maior parte não terá formação na área.

Desta forma, o estudo pretende analisar as estratégias de integração adotadas por professores do 1.º ciclo do ensino básico relativamente aos alunos provenientes de culturas minoritárias. Para tal, surgiram as seguintes questões que orientaram a pesquisa:

- 1) Compreender o entendimento dos professores sobre a importância de integrar alunos provenientes de culturas minoritárias no ensino português;
- 2) Conhecer a influência do tipo de formação dos professores relativamente ao ensino intercultural;
- 3) Perceber de que forma os valores pessoais dos docentes definem a relação com os alunos estrangeiros;
- 4) Descobrir as técnicas/estratégias/medidas adotadas pelos professores na integração de alunos provenientes de culturas minoritárias.

2.2. Paradigma Interpretativo

A ação de pesquisar e desenvolver estudos revela-se como essencial para a evolução da humanidade. No contexto da educação, a pesquisa origina mais conhecimento, fornecendo ferramentas e técnicas para superar dificuldades quotidianas. Para além desta, a pesquisar “melhora a prática” (Creswell, 2011, p. 4) profissional.

É nós descrito, por Creswell (2011), que professores que se preocupam em pesquisar se tornam mais eficientes na sua profissão, tornando-se mais hábeis na resolução de problemas. Ora, este interesse pela pesquisa e por investigação torna o indivíduo mais informado e crítico.

Mas o que será realmente a arte de pesquisar e desenvolver uma investigação? Segundo Creswell (2011) a investigação é um processo de pesquisa, de análise e colheita de informação, que pode ser descrita em 3 fases:

1. Questão inicial.
2. Procura de informação de forma a responder à questão inicial.
3. Analisar os dados e dar resposta à questão.

Segundo Fernandes (2015) não existe um método exclusivo que nos permita recolher informação. Este atribui responsabilidade ao investigador de inovar, sendo criativo, de modo a colmatar as falhas e atendendo às necessidades do seu estudo.

Usando assim uma metodologia qualitativa, procura-se dar respostas a várias problemáticas, dando menos atenção ao tamanho da amostragem, tal como à necessidade de generalização dos resultados obtidos (Fernandes, 1991), torna-se um paradigma adequado para os estudos de caso (Aires, 2015).

Ora, o próprio investigador adquire uma postura dominante, na medida que “o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade [...] dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento” (Fernandes, 1991, pp. 3-4).

Este controlo ou envolvimento total do investigador pode ser descrito por uma bipolaridade. Pelo seu lado positivo, o investigador tem, em sua pose, técnicas de recolha de informação detalhadas, estabelecendo contacto direto com o(s) sujeito(s) em estudo. Pelo contrário, como desvantagem, os resultados obtidos poderão ser influenciados pelo convicções e interpretações do próprio investigador, ou seja, a subjetividade dos dados (Fernandes, 1991).

Por suma, este estudo, focando-se na formação e nas técnicas de integração dos professores e tendo por sua base uma entrevista de grupo, centra-se numa metodologia qualitativa.

2.3. Estudo de caso

O estudo de caso aproxima-se de características associadas à metodologia qualitativa, particularmente na profundidade transmitida pelos dados recolhidos e pela sua forma de análise (Meirinhos & Osório, 2010, p. 52).

Na sua ideologia, Yin (2010) caracteriza o estudo de caso como uma “estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (p. 27).

O estudo de caso, contrariamente a outras metodologias, promove uma pesquisa abrangente, tocando em técnicas como entrevistas, recolha documental e observações diretas (Yin, 2010). Uma das particularidades do estudo de caso, e uma das suas particulares críticas, reside na impossibilidade de generalização, visto que o número de

participantes é reduzido. Todavia, Yin (2010) refere que, em igual medida, o estudo de caso ajudará na criação de uma generalização através da repetição. Esta característica acaba por levar Yin (2010) a definir os objetivos do estudo de caso que se focam em “expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)” (p. 29).

Yin (2010) desenvolveu ainda 5 componentes essenciais pertencentes a um projeto de pesquisa:

- Em primeiro lugar, as questões de estudo;
- Em segundo lugar, as proposições de estudo, que se traduzem nas ideias/hipóteses criadas pelo pesquisador de forma a responder às questões de estudo (podendo não estar corretas e sem quaisquer fundamentos);
- Em terceiro lugar, as unidades de análise, ou seja, quem será escolhido para ser o “caso” de estudo (p. 43), podendo ser apenas um indivíduo, entidades ou grupos;
- Em quarto, corresponder os dados recolhidos às hipóteses criadas, verificando ou não a sua fidelidade;
- Em quinto e por último, os critérios para interpretação das descobertas.

2.4. Participantes

Os participantes presentes neste estudo são duas professoras de 1.º ciclo, que lecionam na mesma instituição pública, que integra o Programa TEIP desde o ano letivo 2009/2010. Tornou-se pertinente apresentar duas professoras com diferença de idade, formação e de tempo de serviço, sendo possível registar:

Tabela 1

Dados pessoais dos participantes

Dados Pessoais	Participante 1	Participante 2
Sexo	Feminino	
Idade	23	49
Habilitação profissional	Mestrado	Licenciatura pré-Bolonha
Tempo de serviço	203 dias	25 anos

No que diz respeito às instituições onde as participantes lecionaram, realça-se uma escola pública, não TEIP e atualmente a escola TEIP em questão, no que concerne à

participante 1. Por outro lado, a participante 2 lecionou numa escola privada durante duas décadas, estando atualmente na escola TEIP em estudo já há cinco anos.

A participante 1, durante o ano letivo 2023/2024, teve atribuída a uma turma de 3.º ano, já a participante 2 acompanhou a sua turma desde o 1.º ano e durante o ano letivo 2023/2024 estava no 4.º ano. De forma a assegurar o anonimato, as professoras assinaram um contrato de confidencialidade, que se encontra em anexo (anexo B).

2.4.1. A escola

A escola encontra-se localizada em Lisboa e integra o programa TEIP desde o ano letivo 2009-2010, funcionando tanto o 1.º ciclo como o jardim de infância.

A instituição tem 40 anos, definida como um “polivalente amplo” (p. 10), pelo projeto educativo 2021-2024, possui dois pisos e 15 salas de aula, sendo atribuídas quatro salas a quatro turmas do jardim de infâncias, e onze salas para oito turmas do 1.º ciclo. Para além destas, a escola dispõe de salas para outros fins, como de apoio, para expressões artísticas e terapias, e por fim, uma para a matemática e os seus respetivos apoios. Os estudantes e docentes da instituição ainda possuem ao seu dispor um “refeitório com copa e cozinha, uma biblioteca, uma sala de informática, sala de professores e dois gabinetes” (Agrupamento de escolas de *designação*, 2021, p. 10). O seu espaço exterior é coberto por dois telheiros. Como diversão, existe um parque infantil e um campo de basquetebol.

Segundo o projeto educativo da instituição, no ano letivo 2020/2021, a escola acolheu cerca de 256 alunos. Considera-se que menos de metade dos alunos inscritos na escola não possuem nenhum escalão escolar (correspondendo a 125 alunos), podendo ser observada pela próxima tabela, que foi retirada do projeto educativo da instituição e que retrata a distribuição dos apoios socioeducativos na escola.

Tabela 2

Distribuição de apoios escolares

	ASE		Total de crianças que beneficiam do ASE	Total de alunos da escola
	Escalão A	Escalão B		
Escola	73	58	131	256

Nota. Informação retirada do projeto educativo da instituição, 2021.

De forma a promover a integração de todos os alunos, a escola projetou o “Centros de Recursos para a Inclusão” (Agrupamento de escolas de *designação*, 2021, p. 18), que em concordância com o decreto-lei n.º 54 de 6 de junho de 2018 e em parceria com Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) pretendem disponibilizar recursos humanos, como “psicólogo, terapeuta da fala, ocupacional, fisioterapeuta, educadora social e psicomotricista” (p.18).

Não sendo muito clara a quantidade de estudantes estrangeiros exclusivamente na escola em estudo, é-nos transmitido, pelo projeto educativo do agrupamento, que “cerca de 6% dos alunos são de nacionalidade estrangeira, sendo oriundos maioritariamente de países de expressão portuguesa ou outros (Brasil, Angola, Índia, Moçambique e outros) (p.7).

2.5. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos selecionados como recolha de dados para este estudo são a entrevista de grupo e a recolha documental.

2.5.1. Entrevista

A entrevista caracteriza-se por uma técnica direta, e é possível distinguir a mesma segundo três critérios:

- O número de pessoas que participam na entrevista;
- A quantidade de temas abordados na entrevista;
- A estrutura da entrevista (Aires, 2015).

Segundo Aires (2015), a entrevista apresenta-se como um instrumento essencial para o entendimento completo do indivíduo, pois envolve comunicação direta entre sujeitos, que, de certa forma, se influenciam.

Da entrevista pretende-se obter informações através do entrevistado, sem se tornar numa “situação de interrogatório” (Aires, 2015, p. 33). Ao entrevistador cabe a responsabilidade de guiar a entrevista com base numa “relação dinâmica” (Aires, 2015, p.33), promovendo assim um clima reflexivo.

A entrevista a ser aplicada segue um modelo estruturado, indicando que o entrevistador segue perguntas previamente elaboradas. Por norma, os temas a ser abordados são delimitados e não há hipótese para o surgimento, inesperado, de novas

temáticas, em outros termos, as respostas serão sempre ajustadas ao “quadro de categorias pré-estabelecidas” (Aires, 2015, p. 30).

Em conformidade com Cohen, Manion & Morrison (2007), a entrevista estruturada é usada quando “researchers are aware of what they do not know and therefore are in a position to frame questions that will supply the knowledge required” (p. 354), ou seja, o investigador produz questões que o permite compreender o que está a estudar e que, por consequência, ainda não sabe.

Este instrumento de recolha apresenta vantagens em oposição a outros métodos. A taxa de participação e de respostas é superior aos questionários fechados. De igual maneira, a resposta é o mais próximo do exigido, travando alguns problemas de compreensão pelo lado do entrevistado, uma vez que se encontra com o entrevistador (Cohen et al., 2007). Como desvantagem, aparece, claro, a subjetividade e a interpretação do próprio entrevistador relativamente à análise das respostas, muito marcada nos métodos qualitativos (Cohen et al., 2007).

2.5.1.1. Entrevista de grupo. A recolha de dados foi realizada através de uma entrevista de grupo, onde as duas participantes responderam ao mesmo guião, dialogando e refletindo durante processo. Por sua vez, a entrevista de grupo aparece como uma opção “económica” (Aires, 2015, p. 38), uma vez que a redução de tempo é espectral, comparativamente à entrevista individual, contudo mantendo o mesmo rigor.

Segundo Aires (2015), a competência exigida ao entrevistador pela entrevista individual equipara-se à entrevista de grupo, na qual o investigador deverá estabelecer uma relação de confiança e “de cumplicidade com o grupo” (p. 37). Todas as características mencionadas no ponto anterior enquadram-se no perfil do entrevistador, acrescentando-se exclusivamente a capacidade de moderar e levar em conta a participação de todos os elementos presentes.

É acrescentado por Cohen et al. (2007) que a maior vantagem atribuída às entrevistas de grupo passa pela possibilidade de reflexão e de discussão do grupo, resultando numa nova crescente de respostas. Surge, como desvantagem, o domínio de um elemento em específico, ou então, a elaboração de respostas socialmente bem aceites, que evitem o julgamento dos outros participantes.

Ora, durante a execução da entrevista, foi possível observar uma troca de informação entre as participantes, surgindo respostas profundas e diversificadas e promovendo assim uma reflexão mais completa. Não houve, em igual medida, destaque de nenhuma participante, havendo uma participação equilibrada entre ambas. Desta forma, a entrevista

foi realizada no dia 9 de setembro de 2024, das 13:00 às 13:40, apresentando uma duração de 40 minutos.

2.5.2. Recolha documental

A recolha documental é designada como uma técnica indireta, que, assim como a entrevista, apresenta deveras vantagens num estudo (Aires, 2015), entre elas “apoiar os métodos directos de recolha de informação, “validar” e contrastar a informação obtida, reconstituir acontecimentos importantes para as pessoas ou grupos sociais em análise, gerar hipóteses, etc...” (p. 42).

Especificamente, neste estudo todos os documentos apresentam a primeira finalidade, isto é, confirmar a veracidade das informações transmitidas pelas entrevistadas, tal como sustentar os dados apresentados no próximo capítulo, uma vez que se tratam de documentos como o projeto educativo da instituição e material enviados pelas docentes.

Por adição, a recolha documental é ainda dividida em duas categorias, a pessoal e oficial. Os primeiros originam de documentos produzidos pelo(s) indivíduo(s) de estudo, Aires (2015) realça “graffitis, diários, cartas e anotações pessoais” (p.42), sendo possível extrair informação mais íntimas, surgindo como uma porta de entrada de análise da área da educação. Para além destes, é acrescido por Cohen, Manion e Marrison (2007) exemplos como: trabalho dos alunos, horários, planos de aula, fichas de trabalho e de avaliação.

Os segundos, ou seja, os documentos oficiais, transmitem informações sobre as suas respetivas organizações oficiais, como por exemplo escolas e agrupamentos, aplicados e fornecidos por autoridades oficiais, equiparando-se a informações infalíveis (Aires, 2015).

Cohen et al. (2007) enumeram duas vantagens da recolha documental, a primeira focando-se na recolha de informação de fontes inacessíveis (como no caso de morte, ou autores institucionais). Por acrescento, e em segundo lugar, a escrita destes documentos é neutra, em virtude do desconhecimento do autor em relação ao estudo a decorrer.

2.6. Procedimentos

2.6.1. Procedimento de recolha de dados

Como descrito anteriormente, a recolha de dados foi realizada através de uma entrevista de grupo com duas docentes, durante uma só sessão de 40 minutos. O dia selecionado foi 9 de setembro de 2024, das 13:00 às 13:40 horas.

Respetivamente à segunda técnica, a recolha documental, será realizada recorrendo ao projeto educativo da instituição, assim como a documentos enviados pelas docentes, em particular os testes.

2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados

Após a entrevista, o processo de tratar os dados passa pela organização e explicação dos resultados. Segundo Cohen et al. (2007) não é possível determinar qual a metodologia correta de análise, sobretudo quando nos estudos qualitativos existe uma subjetividade adjacente. Como solução, a escolha do método origina do seu objetivo. Os mesmos autores enumeram objetivos consideráveis, assentes na descrição de uma situação, no encontro de padrões e até a generalização.

Relativamente aos estudos de caso, o método mais comum a ser usado seria o “descriptive narrative” (Cohen et al., 2007, p. 461). Apesar desta inclinação, Cohen et al. (2007) afirmam que é de considerar a quantidade de informação e o número de participantes.

Ora para Creswell (2011), o processo de analisar dados, mesmo seguindo uma hierarquia, não exclui a necessidade do investigador de retroceder etapas, não sendo um sistema completamente linear. Assim sendo, enumera seis etapas que deverão ser adotadas na análise de um estudo qualitativo:

1. Organização dos dados.
2. Exploração geral dos dados, atribuindo-lhe códigos gerais.
3. Utilização dos dados, adicionando descrições e temas.
4. Representação dos resultados visualmente.
5. Interpretação dos dados, comparando-os seguidamente com estudos.
6. Confirmação dos dados.

As etapas a referir coincidem com a metodologia denominada como análise temática. Uma vez que a maioria dos dados são qualitativos, as respostas dadas pelas docentes através da entrevista serão analisadas através de análise temática.

Por outro lado, os dados informativos desenvolvidos no bloco A da entrevista, serão analisados recorrendo a gráficos elaborados na aplicação *Word*, pertencente ao *Microsoft* 365.

CAPÍTULO III - RESULTADOS

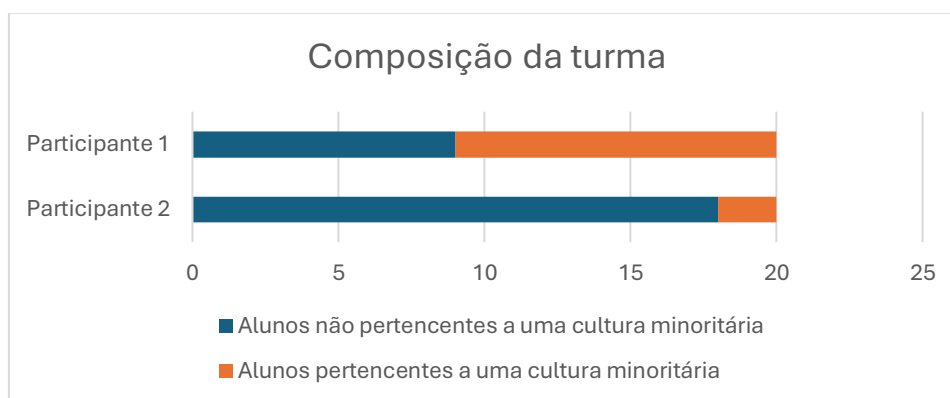
Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos na entrevista de grupo. O Bloco A, relacionado com os dados pessoais das participantes e previamente ilustrados no capítulo II, será analisado recorrendo a gráficos desenvolvidos no *word*. Por outro lado, do Bloco B até ao final, empregou-se a análise temática, recorrendo a uma matriz presente em anexo (anexo D,E e F).

3.1. Contextualização dos participantes

As duas entrevistadas caracterizaram a sua turma, tendo ambas alunos de várias nacionalidades, como podemos observar através do seguinte gráfico:

Gráfico 1

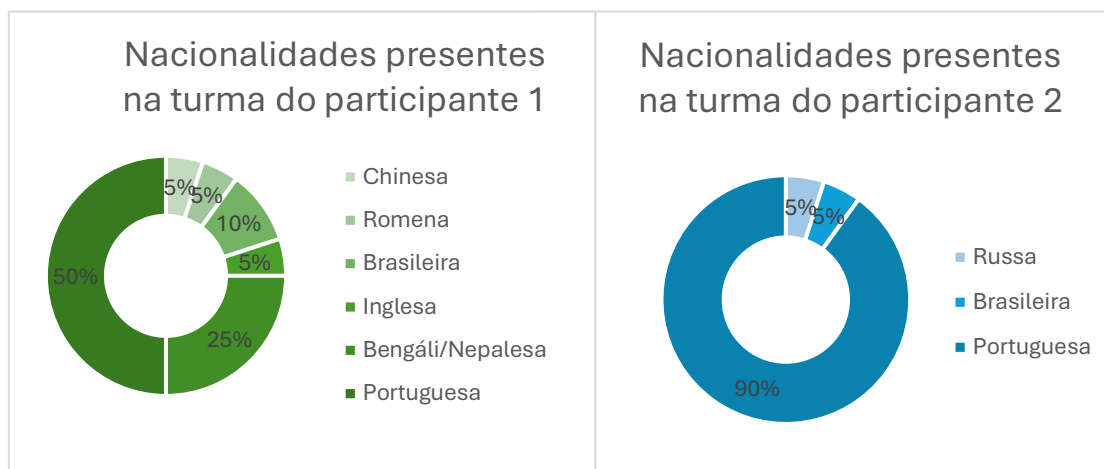
Composição das turmas



Indo mais a fundo, cada participante descreveu as nacionalidades presentes na sua turma:

Gráfico 2.

Nacionalidades presentes nas duas turmas



Relativamente à participante 1, ao enumerar as nacionalidades presentes na sua turma, mencionou que duas alunas de etnia cigana apresentavam nacionalidades diferentes, sendo que uma nasceu em Portugal e outra na Roménia. Por acrescento, a participante 1 também não conseguiu precisar quantos alunos eram exclusivamente do Bangladesh ou do Nepal, acabando por os agrupar no mesmo grupo. Por fim, dois dos alunos bengali acabaram por regressar ao seu país de origem a meio do ano letivo, acabando a turma com 18 alunos.

3.2. Análise temática da entrevista

Após a análise temática aplicada à entrevista de 40 minutos, foi possível dividir os resultados em três temas diferenciados e 9 subtemas, organizados da seguinte maneira:

- 1) Integração de alunos estrangeiros.
 - a) Fatores dificultadores de uma integração plena;
 - b) Fatores facilitadores de uma integração plena;
 - c) Estratégias adotadas pela docente/instituição com o objetivo de incluir os alunos estrangeiros;
 - d) Avaliação de alunos estrangeiros;
 - e) Escolas TEIP VS escola não TEIP.
- 2) O Português Língua não Materna como promoção de uma integração progressiva.
 - a) As diretrizes do PLNM;
 - b) O professor de PLNM VS professor titular.

3) Formação dos professores relativamente à interculturalidade

- a) A formação na área do PLNM;
- b) A formação numa segunda língua.

Desta forma, a exploração dos resultados seguirá a forma anteriormente enumerada.

3.2.1. *Integração de alunos estrangeiros/provenientes de culturas minoritárias*

Sendo este o tema que procura responder aos objetivos 1 e 4 mencionados no capítulo II, foi possível dividi-lo em 5 subtemas.

3.2.1.1. Fatores que dificultam uma integração dos alunos estrangeiros no ensino português. O primeiro subtema retrata os fatores que dificultam uma integração dos alunos no ensino português. Durante a entrevista, foram enumerados diversos fatores, começando com a emigração e o abandono escolar desses alunos.

Logo ao serem inquiridas sobre a constituição da sua turma, a participante 1 revela:

P1: Eram 20, e dois [alunos] foram transferidos no meio do ano, no final [havia] 18 [alunos].

E: Então, foram transferidos quando a professora ainda lá estava?

P1: Sim, eu ainda estava lá, ou seja, eles foram transferidos ou as matrículas foram anuladas [...]. Foi ali por volta de abril/maio e eram dois estrangeiros.

E têm, por exemplo, vão um mês e depois já não voltam. [...] Foi isto que nos aconteceu, foram os dois para o Bangladesh e nunca mais voltaram.

Para além da emigração, o participante 1 também apresenta como dificuldades o abandono das crianças, uma vez que a relação entre os pares se torna complicada, tendo referido:

P1: Nós chegámos a ver alguns problemas de integração [pausa] de uma criança, que acho que era da R [nome da criança], porque ela faltava, que é a tal romena, porque ela faltava muito,

Com base em documentos de autoria da Comissão Europeia, a incidência de desistências e abandono escolar está mais presente em “jovens de etnia cigana e [...]

outras minorias desfavorecidas” (Vanroy, 2017, p. 1). Na mesma linha de pensamento, as escolas aderentes ao programa TEIP são avaliadas anualmente relativamente à “taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE)” (Direção-Geral da Educação, 2023), consequentemente, os números crescentes de desistências e abandonos explicam-se pelos “alunos estrangeiros que abandonam o sistema de ensino português, sem terem procedido à regularização da situação de transferência” (p.60).

Adjacente ao abandono escolar, surge outro fator: o *bullying*. A participante 1 afirmou observar atitudes menos boas dos outros alunos, relativamente a uma aluna de etnia cigana, A participante 1 não se sentiu muito confortável quando comunicou essas palavras, o que quer indicar que o tipo de brincadeiras não seria, de todo, agradável.

P1: Ela própria não se integrava muito, e às vezes via-se os portugueses, às vezes, brincavam com certas coisas dos estrangeiros que não era muito bonito para nós vermos e que levavam a conversas mais: “Olha, tens que ter cuidado, porque isto não é uma coisa que se que se diga que, se estivesses no país dele, também não gostarias que te dissessem certas coisas”.

O próximo fator que levantou alguns problemas centra-se na agressividade dos alunos durante a sua adaptação. A participante 2 remete para:

P2: No início, teve assim... tivemos assim uns problemas, porque ele era um bocado agressivo, talvez porque não o percebessem, não é, e depois empurrava, pois ela era muito grande, empurrava os outros, mas depois isso até ao final do ano conseguiu resolver-se, sim.

Durante o ano de 2024, foi possível verificar várias notícias, em que o aumento da violência contra os alunos migrantes, assim como processos anti-imigração é demonstrado. Jornais digitais como o Observador, Sic Notícias, entre outros, relataram casos de *bullying* contra crianças estrangeiras (Agência Lusa, 2024; Lusa, 2024). De igual forma, é nos informado que “os alunos, especialmente os de origem migrante [...] enfrentam desafios adicionais, tais como obstáculos sociais e culturais, [...] e/ou hostilidade e bullying na sociedade anfitriã” (Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura et al., 2019, p. 15). Por acrescento, o risco de *bullying* aumenta relativamente perante as crianças que não falam a “língua de escolaridade em casa” (Santos, Mineiro, Batalha & Reis, 2022, p.7).

A vergonha face aos outros também se traduz num fator dificultador de uma integração plena, uma vez que resulta num isolamento e, pelas palavras da participante 2, dificuldades no seu rendimento escolar.

P2: E até eles se sentem envergonhados. Eu via pelo A [nome do aluno] que eu fiz algumas vezes assim, quando eles estavam a trabalhar Português e faziam sozinhos, ele coitado, estava a ler aquilo que estava no quadro e às tantas eu via que ele já não queria muito estar a fazer esse tipo de trabalho.

Também era só um e os outros iam trabalhando e ele estava sozinho, ali exposto.

O rendimento escolar é alterado significativamente pela motivação e interesse dos alunos. Ambas as participantes atribuem especial desafio no que se refere ao interesse no currículo português, apresentando-se como mais um desafio na integração dos alunos.

P2: O mais difícil foi a História, no quarto ano, o Estudo do Meio e História. Eu pensei assim: “Será que ele tem interesse em saber a História [de Portugal]?”, não, é o mesmo que eu tenho interesse de saber a história da Rússia, só por cultura.

Por consequência, esta falta de interesse, poderá originar uma maior dificuldade nos conteúdos lecionados, mais propriamente no Estudo do Meio.

P1: Porque, por exemplo, o Estudo do Meio era muito difícil, foi a área que eu senti que era mais complicada para eles.

Segundo Santos et al. (2022), os alunos migrantes no 1.º ciclo do ensino básico apresentam piores resultados escolares. Comparativamente, esses alunos apresentam um pior desempenho escolar, em consideração aos “alunos autóctones” (p. 15), ou seja, alunos com pai e mãe de nacionalidade portuguesa. Ademais, alunos migrantes fora da União Europeia manifestam “níveis de bem-estar geral e de aceitação pelos pares significativamente mais baixos do que os/as alunos/as portugueses autóctones” (Santos et al., 2022, p.15). O número de alunos migrantes com baixo desempenho excede comparativamente o número de alunos nativos com o mesmo rendimento escolar (Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura et al., 2019).

A aprendizagem da língua portuguesa torna-se, sem dúvida, uma das maiores dificuldades sentidas pelos alunos. Pelo lado do professor, tenta-se, por muitas vezes, uma comunicação numa língua universal: o inglês. O ensino do Inglês começou a ser lecionado obrigatoriamente a partir do 3.º ano perante o Decreto-Lei n.º 176/2014. De acordo com

as aprendizagens essenciais da disciplina (Direção-Geral da Educação, 2018a), o aluno durante o 3.º ano deverá corresponder ao nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2001), assim sendo, deverá ser capaz de:

Compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante (p. 49).

Tanto que, um aluno que inicie a aprendizagem do inglês exclusivamente na escola, não conseguirá compreender ou produzir discursos elaborados. Desta maneira, foi apontado como um desafio o desconhecimento do próprio aluno relativamente ao inglês, que é considerada uma língua universal.

P1: Houve uma aluna que chegou para o quarto ano na altura, eu estava no terceiro, chegou para o quarto ano, teve que ser tradutor porque a aluna nem sequer falar inglês conseguia... [interrupção]

P2: É como o meu russo.

P1: Pois, mas quando sabem falar inglês, o inglês é facilitador a esse nível.

Para além disso, durante a aprendizagem do português, a reticência e a falta de interesse dos pais em aprender igualmente o português acaba por criar nos próprios alunos uma resistência dos mesmos em aprender portuguesa língua. Ambas as participantes, em várias partes da entrevista, admitem que a resistência dos pais ao português afeta a aprendizagem dos seus filhos.

P1: [...] Havia uma aluna que resistia muito a falar português.

P2: Depois tens essa parte, porque os pais não ajudam muito, não é? Os pais não têm... não têm interesse em aprender a maior parte [Interrupção]

P1: Antes disso, [...] havia uma aluna que tinha resistência a falar português, porque os pais em casa não o faziam.

Por consequência, os alunos acabam por não praticar o português, e continuando a falar a sua língua na escola.

P1: E então o recreio às vezes era... a gente ouvia muito, não eram eles a falar em português....

P2: Pois...também não é bom...

Este último caso poderá simplesmente representar que a criança ao não aprender o português, não o falará, daí a falta de comunicação nessa língua. No entanto, se a criança for bilingue, ou seja, fluente em duas línguas, é possível que o mesmo suceda, uma vez que, segundo Almeida e Flores (2017), uma criança bilingue, por vezes, utiliza mais uma língua do que outra, existindo uma preferência, mesmo que entenda ambas.

A falta de interesse dos próprios pais no ensino do seu filho(a), por sua vez, poderá originar uma falta de motivação ou recusa, pelo aluno, em aprender, essencialmente por estes serem os modelos da criança e as pessoas mais próximas. Desta forma, um envolvimento destes pais promove a “construção de valores educativos e recursos motivacionais, incentivo ao esforço realizado pela criança, na partilha de expectativas sobre os processos de aprendizagem” (Mata & Pedro, 2021, p.10).

Por fim, foram ainda abordados dois fatores que dificultam a integração destes alunos, tendo sido apontado, pelas docentes, a falta de apoio da escola e a ausência de professores de Português Língua não Materna.

Respetivamente à primeira, a participante 2 afirmou:

P2: Só entrou [o aluno estrangeiro] no quarto ano, de paraquedas.

Logo na primeira semana, bateram-me à porta: “Olhe, tem aqui este menino russo”, que bom!

Na mesma vertente, quando questionada sobre as técnicas de intervenção usadas, comentou:

P2: Só tenho, eu só tinha mesmo o [aluno] russo que veio para o quarto ano e não utilizei nada, aliás, aqui o agrupamento não utilizou nada.

Os pais bateram-me à porta e ele estava ali na minha sala [risos].

Na questão do PLNM, as docentes demonstram ser um desafio não ter apoio relativamente à aprendizagem do português, sendo que uma delas não possuía este apoio, e a outra sim.

P1: Pronto, e então, naquela escola tínhamos este professor que realmente tirava os alunos da sala e lhes dava aula de Português Língua Não Materna...

P2: Isso é muito bom, isso é muito bom.

P1: Que é completamente diferente do acompanhamento que nós damos depois em sala, porque às vezes não conseguimos...

P2: A ginástica que é preciso.

P1: Sim, porque eles precisam muito do ouvir, do repetir em voz alta e isso conosco, às vezes, é complicado, porque temos o resto da turma.

Com base na Recomendação n.º 3/2022, existiu um aumento de alunos a matricular-se na disciplina de PLNM, um acréscimo de 1,014 alunos em 2010/11, para 5 039 no ano letivo de 2019/2020. Curiosamente, no ano letivo 2022/2023 o aumento foi exponencial, chegando a um total de 13,923 alunos inscritos na disciplina (Conselho Nacional de Educação, 2024). Perante a Recomendação n.º 3/2022 e o Estado da Educação 2023 (Conselho Nacional de Educação, 2024), é igualmente no ensino básico que se encontra a maior percentagem de alunos a frequentar a disciplina de PLNM, com cerca de 83,6% do total de alunos (Recomendação n.º 3/2022, 2022). Consoante este aumento, é de esperar que a colocação de professores de PLNM aumente, o que não acontece, sendo revelado pelo Conselho Nacional de Educação (2024) que alguns alunos não possuem a disciplina pela falta de professor.

A colocação de professor de Português Língua Não Materna passa por algumas dificuldades. A elaboração de turmas de PLNM só é permitida após “um número mínimo de dez alunos por nível” (Pereira, 2017, p. 98). Quando o número mínimo de alunos é atingido, os níveis A1 e A2 (iniciante), B1 (intermediário), B2 e C1 (avançado) são separados e tratados de diferentes modos (Ministério da Educação, 2005). Perante as aprendizagens essenciais do PLNM (Direção-Geral da Educação, 2018b; 2018c; 2018d), cada nível (iniciante e intermediário) representa turmas diferentes, já no caso dos alunos que chegam ao nível B2 ou C1, esses deixam de usufruir da disciplina de PLNM, iniciando o currículo nacional de Português nas turmas em que se inserem.

Assim sendo, não havendo 10 alunos com necessidade de aulas de PLNM, a escola não abrirá turma e, por consequência, será o professor titular encarregue de lecionar o PLNM aos seus alunos que o necessitam (Ministério da Educação, 2005). Por outro lado, quando as turmas dos diferentes níveis se encontram com vagas a preencher, mas o número total de alunos a frequentar a disciplina de PLNM ultrapassa o número mínimo,

os professores de PLNM juntam esses alunos, com diferentes níveis de proficiência, numa turma única mista em termos de idades, ano de escolaridade e nível de proficiência linguística (Pereira, 2017).

Em suma, os fatores que dificultam a integração dos alunos passam pela linguagem e comunicação (o Português), o *bullying*, a emigração, o programa educativo, e as ofertas e apoios da escola.

3.2.1.2. Fatores facilitadores de uma integração plena dos alunos estrangeiros no ensino português. Após o prévio ponto se dedicar às dificuldades entradas, este centrar-se-á em fatores que permitem uma integração plena de alunos estrangeiros numa escola.

Com base na entrevista, e segundo a participante 1, um dos fatores que permite uma melhor integração é a junção de grupos culturais semelhantes, isto é, a existência de vários alunos da mesma cultura ou nacionalidade.

P1: Os meus alunos .eu diria que mais integrados, não podiam estar, porque eles estão num núcleo onde há muitos... muitos alunos que vêm da mesma proveniência que eles.

P2: Pois é, tem essa facilidade.

Ou ainda:

P1: A escola era maioritariamente com estrangeiros, tinha 70%, digamos, deve ser por aí, de alunos estrangeiros e depois eles davam-se todos muito bem e havia uma grande partilha sim

Ora, a criação de grupos culturais e étnicos semelhantes foi apontada como estratégia do Plano Estratégico Para as Migrações, exposto na Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, sendo essa mesma utilizada nas medidas delimitadas para as escolas TEIP (Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, 2015). Contudo, apesar da aparente vantagem e igualmente delimitado por Santos et al. (2022), que referem “a tentação de os agrupar por origem pode parecer à primeira vista um meio facilitador da sua integração” (Santos et al., 2022, p. 2), afinal, essa estratégia irá causar desafios posteriores na integração dos alunos estrangeiros, como “criação de barreiras com outras comunidades, e o aumento da dificuldade de trazer à luz obstáculos ao seu bem-estar e à sua inclusão a longo termo” (Santos et al., 2022, p. 2).

De seguida, o próximo fator passa pelos gostos semelhantes entre os alunos, isto é, as docentes notaram uma facilidade dos alunos estrangeiros na sua integração devido a gostos semelhantes partilhados pelos outros estudantes, como no caso do futebol. As docentes atribuíram a causa a algo que as próprias nomearam como “língua da brincadeira”.

P2: O meu estava integrado na turma, era rapaz, adorava futebol, os rapazes todos gostavam de futebol naquela turma, por isso, integrou-se lindamente.

Por concordância, Papalia, Olds & Feldman (2001) afirmam que é no período escolar que o grupo de pares se forma. Por norma, as amizades criam-se perante a partilha de características (físicas e pessoais) em comum, Papalia et al. (2001) afirmam até que “as crianças procuram amigos que são parecidos com elas: da mesma idade, sexo, grupo étnico e com interesses comuns” (p.488).

De igual forma, para as crianças que não possuíam essa facilidade na interação, a participante 1 afirmou que a existência de uma criança estrangeira, mas fluente e integrada ajuda a outra que entrou, fazendo assim a ponte para os outros alunos, estabelecendo-se como um “elo de ligação”, como denominado pela participante.

P1: As meninas... as meninas também se integraram, porque na altura, uma delas já falava muito bem português e acabava por conseguir fazer ali a ponte e então acabavam por se integrar todas.

Curiosamente, o projeto ComParte, referenciado no livro produzido pelo Ministério da Educação (Direção-Geral da Educação, 2024a), menciona o termo “*buddie*” que se traduz num amigo já predefinido para acompanhar o aluno na sua entrada na escola. Por adição, a próxima medida abordada pelo mesmo manuscrito propõe envolver “alunos que já estejam integrados na escola no acolhimento dos recém-chegados” (p.10).

A habitação prolongada em Portugal permite, segundo a entrevistada 1, uma facilidade na integração dos alunos, pois, ao ser questionada sobre projetos ou currículos específicos para os alunos estrangeiros, a docente negou, justificando da seguinte forma:

P1: Não, porque eles já acompanhavam os outros, lá está, eles já estavam em Portugal desde o primeiro ano, portanto já seguiam normalmente.

Por consequência dessa vivência, surge ainda outro facilitador de integração, que se centra na aprendizagem do inglês pelos alunos, na falta do português. Apesar desta

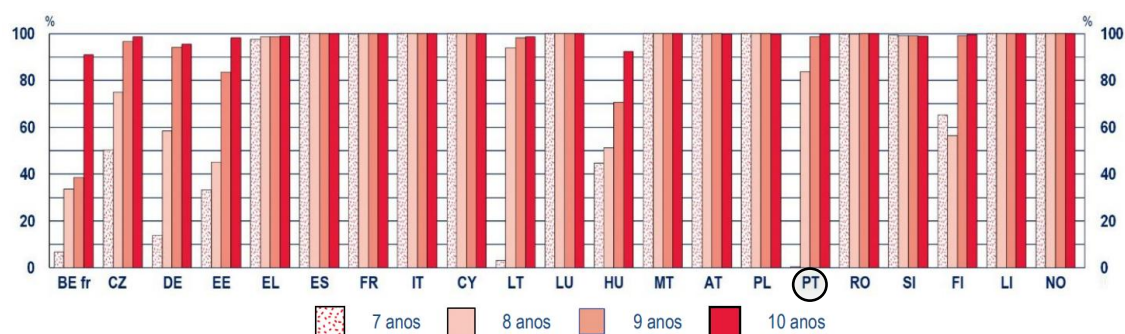
articulação, o inglês foi apontado também como uma vantagem na comunicação de alunos recém-chegados.

P1: Os alunos que eu tinha, como já estavam em Portugal há algum tempo, pelo menos o inglês já sabiam...

Calcula-se que aos 10 anos de idade, 100% da comunidade escolar esteja a aprender uma língua estrangeira (Birch, Baïdak, De Coster & Kocanova, 2023). Como enunciado anteriormente, os alunos começam a aprender inglês no 3.º ano e, devido ao seu carácter obrigatório, é possível que essa seja a razão para uma percentagem tão elevada.

Figura 2.

Percentagem de alunos a aprender pelo menos uma língua estrangeira no 1.º ciclo, em 2020



Nota. Figura retirada de Birch et al., 2023, p. 71

Além disso, Santos et al. (2022) reconhecem que nos países europeus existe uma preocupação pelo “multilingue das sociedades” (p. 9), que se foca na aprendizagem de várias línguas, de forma a proporcionar “o bilinguismo e o plurilinguismo junto de todos/as os/as alunos/as e promovendo a consciência linguística como competência transversal” (Santos et al., 2022, p.9).

Foi ainda realçado, por ambas as docentes, que a rapidez na aprendizagem de uma segunda língua facilita o processo de aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos estrangeiros, o que, consequentemente, permite uma melhor integração.

P2: Eu não sei porque é que ele [aluno russo] consegue aprender [o português] mais facilmente do que outros [alunos portugueses], é impressionante! Ele só errava ali no feminino e masculino, porque eles têm dificuldade ali em fazer essa parte, mas de resto, era espetacular.

Perante Madeira (2017), a aquisição de uma língua segunda, ao contrário da primeira, requer um processo mais demorado e exigente. As crianças, estando mais dispostas à aquisição de uma linguagem, passam por “um período crítico para a aquisição de línguas, ou seja, um período durante o qual os mecanismos naturais que são usados na aquisição estão ativos, permitindo que esta ocorra por mera exposição à língua” (p. 309). Por oposição à língua primeira (materna), a “primeira exposição à língua, para que se considere um caso de aquisição de uma L2, nunca ocorre antes dos 4 anos de idade” (p.306), portanto na primeira infância e entre os 4 -8 anos, pois o “nível de proficiência nativo” (p. 310) diminui com a idade, ou seja, quanto mais tarde o indivíduo for introduzido a uma segunda língua, mais longe estará de adquirir uma competência linguística semelhante a um falante nativo (Madeira, 2017).

3.2.1.3. Estratégias adotadas pelo docente e escola com o objetivo de integrar os alunos estrangeiros. O próximo subtema a ser abordado centra-se nas estratégias usadas na escola, de autoria do docente ou da própria instituição com o objetivo de integrar os alunos de culturas múltiplas presentes.

Pelo lado do docente, surgem várias estratégias usadas, numa primeira instância, foi dado realce à apresentação desses alunos aos seus devidos pares.

P2: Nada, apresentei-o e depois aquilo foi naturalmente, não fiz nada de específico.

Estas apresentações em turmas recorrem a muita partilha cultural, realizada pelo próprio aluno e incentivado pela docente. Ambas as docentes referem que a internet, os quadros interativos potencializam esta partilha.

P2: É, e depois [...] Como temos, muito bom, [...] os quadros interativos, ele foi nos mostrando, ele próprio foi digitando a terra dele e nós fomos vendo nos primeiros dias. Ele dizia onde é que era a terra dele, por onde é que já tinha viajado.

Estas estratégias adotadas pelas participantes aparecem, de certa forma, referenciadas na obra da Direção-Geral da Educação (2024a), onde as medidas adotadas para os alunos migrantes apelam à realização de quebra-gelos e partilha de informação, procurando “cautelar o primeiro contacto com os colegas, acompanhando o aluno à turma

e promovendo a sua apresentação e a dos seus pares (quem são, de onde vêm, o que gostam de fazer)” (p.10).

Para além disto, as docentes propuseram atividades em grande grupo, e em colaboração com as famílias, de forma a todos partilharem, em igual maneira, as suas próprias culturas.

P2: Fizemos um passaporte em que viajámos, ou seja, os pais enviaram fotos do Natal deles, porque cada um... cada cultura tem um Natal diferente, tem uma época festiva diferente e então fizemos, durante as férias de Natal, os pais tinham que tirar fotografias ou como é que celebravam o Natal, o doce favorito, o dinheiro que usavam no país deles, a língua, tinham que ensinar, acho que era duas ou três palavras, que acho que eram: Olá, obrigado, e o se faz favor, e depois compilámos esta informação num *PowerPoint* e depois eles iam preenchendo o passaporte com as informações dos outros colegas. Os outros colegas apresentavam um bocadinho e compilávamos ali.

Esta última apresenta diretrizes muito semelhantes ao Portfólio Europeu de Línguas, projetado pelo Conselho da Europa (2012). O meu Primeiro Portfólio Europeu de Línguas tem como objetivo acompanhar a aprendizagem de outras línguas pelos alunos. As informações fornecidas são preenchidas pelo aluno respetivamente às línguas que sabe (Conselho da Europa, 2012).

De uma maneira mais simplificada, o passaporte realizado pela participante 1 incorpora alguns elementos mais lúdicos do Portefólio Europeu, uma vez que o aluno precisa de registar a sua língua materna, assim como outras línguas e palavras que conhece. Em particular, na área de “o Meu Dossiê”, o aluno poderá registar livremente através de fotografias, desenhos, cartas, entre outros (Conselho da Europa, 2012, p. 53).

Tarefa retirada do Portfólio Europeu de Línguas

1

Item	Comentário	Data
Fotografias	Rio de Janeiro, vista do Pão de Açúcar	8 / 10 / 2010
Postais	do meu amigo suíço, Jean-Claude	11 / 09 / 2009
Bilhetes	comboio Lisboa - Madrid	20 / 07 / 2011

Em seguida, as docentes, tendo em seu foco a aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos estrangeiros, enumeram muitas estratégias que incorporam essa ideologia.

Como dito anteriormente, um dos focos na integração dos migrantes é a aprendizagem do português (Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, 2015). De forma imperativa, Santos et al. (2022) exigem uma melhora nas medidas utilizadas “na aprendizagem do português, como objeto de estudo e como língua de escolarização” (p. 20).

P2: Nós fizemos a viagem, a viagem de finalistas e durante o ano, à segunda-feira, havia algumas pessoas que traziam um bolo para vender, para vendermos aqui no recreio, para juntarmos dinheiro e ele trazia coisas quando chegava à vez dele, trazia coisas da Rússia, assim doces e bolos e aquilo era muito bom. Bolos da Rússia!

De igual forma, estas últimas estratégias têm igual destaque no manuscrito da Direção-Geral da Educação (2024a), é observado, como um exemplo provado, na categoria “Como as escolas fazem”: “Promove[r] a participação dos alunos em atividades de desporto escolar, clubes, projetos, tertúlias e atividades multiculturais” (2024a, p. 10).

Igualmente a nível institucional, a participante um referiu a celebração de dias importantes, que acabem consciencializar e dar a conhecer aos alunos outras culturas.

P1: E pronto, o ano passado celebrámos o Dia Internacional do Português Língua Não Materna, [...] em que fizemos tabuletas para a escola inteira a dizer, por exemplo, biblioteca em todas...

P1/ P2: As várias línguas que existiam na escola [uníssono].

P1: Isto para todas as zonas da escola...

Também houve a professora bibliotecária [que] trouxe livros noutras línguas. Trouxe um livro em nepalês, que foi um aluno meu que leu, por exemplo... leu em nepalês um livro que tem tradução em português, [...] então o meu aluno leu em nepalês e a professora bibliotecária em português e foi assim uma partilha que fizemos o ano passado, pronto...

De igual forma ao mencionado anteriormente, é igualmente observado e com a mesma categorização, a iniciativa de “visita[s] à biblioteca, ao refeitório, à papelaria... e identifica[ção] [d]os espaços e informações em diferentes línguas” (Direção-Geral da Educação, 2024a, p.10).

Por fim, por lei, as aulas de PLNМ tornam-se como uma das estratégias mais importantes na integração do aluno no ensino português. Por razões burocráticas, nem todas as escolas possuem professor de PLNМ, no entanto, na ausência do mesmo, o professor titular encontra-se encarregue de preencher essa necessidade.

E: Durante o ano letivo de 2023/2024, esses alunos usufruíram de Português Língua Não Materna?

P1: Sim, lá está, tinham estes momentos com um professor que vinha...

P2: Mas eles todos usufruem porque no horário deles é diferente, o horário dos outros tem Português, e eles têm Língua Não Materna. Todos... agora os dela tiveram um professor diferente, o meu tinha comigo.

Curiosamente, todas as estratégias usadas pelos docentes situam-se devidamente mencionadas e regulamentadas pelo Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, onde a inclusão dos alunos multiculturais deverá ter em conta os seguintes aspetos:

- a) Promover a familiarização com o espaço escolar, fomentando a utilização de espaços comuns;
- b) Incentivar o contacto com falantes nativos de português, do mesmo grupo etário;
- c) Valorizar o conhecimento da realidade e história da comunidade local, assim como o contacto com as suas instituições;
- d) Valorizar a língua materna e a cultura do aluno;
- e) Fomentar a participação dos alunos e o sentido de pertença à comunidade;
- f) Valorizar a diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade da comunidade escolar, desenvolvendo o conhecimento da língua e cultura portuguesas e as ligações com os aspetos culturais dos países de origem dos alunos;
- g) Promover o envolvimento dos pais ou encarregados de educação. (p. 2).

3.2.1.4. Avaliação dos alunos estrangeiros. O próximo subtema remete à avaliação dos alunos multiculturais. Os participantes, de maneira indireta, acabaram por seguir avaliações diferenciadas, mesmo que para as mesmas não o fosse. Em primeiro, nenhuma das participantes produziu nenhum projeto educativo, específico a nenhum aluno estrangeiro.

P2: Eu não, não fiz nenhum projeto.

P1: Não, porque eles já acompanhavam os outros, lá está, eles já estavam em Portugal desde o primeiro ano, portanto, já seguiam normalmente

Apesar da informação partilhada pelas participantes, Santos et al. (2022) concordam que a elaboração de “matrizes curriculares” (p. 17) deve ser valorizada na aprendizagem e integração dos alunos migrantes, “com vista a uma integração progressiva dos/as alunos/as em todo o sistema escolar” (p. 17). Para além disso, as escolas pertencentes aos programas TEIP necessitam de elaborar planos de melhoria, com medidas a desenvolver de forma a “minorar as [...] fragilidades e potenciar o sucesso dos seus alunos” (Costa & Almeida, 2022, p. 31)

Começando com os conteúdos a lecionar, a participante 2 afirma que escolhia os temas mais interessantes, relativamente ao estudo do meio.

P2: Sim, vão aprendendo as palavras.

O Estudo do Meio, ou é coisas que sejam atrativas, tipo o corpo humano. Ele gostou e eu ia traduzindo.... punha o corpo humano e depois punha a palavra em português e punha em baixo em russo.

Com referenciado anteriormente, as escolas e os docentes devem adotar um programa próprio, esse flexível e com o objetivo de “atender às especificidades dos/as alunos/as de origem migrante” (Santos et al., 2022, p. 17). No entanto, Portugal não apresenta medidas exclusivas para os alunos migrantes, na verdade, o país adota medidas universais que visam um apoio à aprendizagem de todos (EACEA et al., 2019). É da autoria do professor as medidas mais específicas, visto que os “métodos pedagógicos a aplicar na sala de aula, os tipos de apoio à aprendizagem mais frequentes são os que os professores implementam, ou seja, o apoio individualizado e a pedagogia diferenciada” (EACEA et al., 2019, p.15).

Outro fator que diferenciava a avaliação desses alunos é os testes de avaliação, que eram adaptados dos outros testes, com exceção da matemática

P1: Há sim, os testes eram adaptados, eu fazia uma versão normal, uma versão Português Língua Não Materna e uma versão [para os alunos com um] Relatório Técnico-Pedagógico (RTP).

P2: É igual, é igual, só o de Matemática [é] que era sempre igual, Matemática para ele era sempre igual.

Santos et al. (2022) referem ainda a importância na diferenciação pedagógica na integração dos alunos migrantes nas escolas portuguesas. Segundo o documento orientador do PLNM (2005), o professor deverá realizar os testes sumativos com base no teste diagnóstico realizado à chegada do aluno, onde apurará “critérios de avaliação específicos” (Ministério da Educação, 2005, p. 18). Estes testes seguem assim um padrão específico, adaptado ao e para o aluno.

As técnicas usadas nesses testes passam por correspondências, preenchimentos de espaços, uso de imagens e ausência de texto.

P1: Eu tinha um teste base em que para o[s alunos de] Português Língua Não Materna alterava as perguntas, de forma que não fosse preciso ler tanto.

P2: Fazer só ligações, só pôr uma palavrinha aqui, é...

P1: Se fosse preciso completar, metia as palavras ao lado [...]

P2: Também a ligações e palavras, uma coisa mais simples.

Através de documentos enviados pela participante 2, foi possível observar os seus testes, que se focavam em exercícios onde o aluno teria de nomear objetos e animais. O foco estava direcionado na aprendizagem do vocabulário. Recorda-se ainda que este aluno integrava uma turma de 4.º ano e falava exclusivamente russo.

Figura 4.

Exercícios do teste de PLNM da participante 2 (1.º período)

1. Legenda a imagem com as palavras do quadro.

o afia	a régua	a tesoura	os cadernos	as canetas
a borracha	os lápis de cera	o agraphador	os lápis de cor	os cliques

4. Legenda as imagens com o nome de cada animal.

caravelo	coelho	pato	porco
pato	galo	cabra	boi
vaca	galinha	pinto	ovelha

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____

Os testes diagnósticos emitidos pelo Ministério da Educação e desenvolvidos pelo grupo Língua e Diversidade Linguística fornecem, em igual medida, exercícios à base de imagens (Mateus, s.d.-a). O objetivo destes testes centra-se em posicionar os alunos nos três diferentes níveis de proficiência onde a componente oral toma destaque e os exercícios presentes pretendem avaliar:

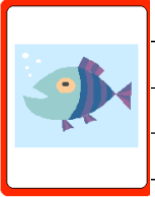
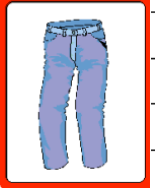
- domínio do vocabulário básico e do vocabulário escolar próprio do nível de ensino em que o aluno está inserido;
- o domínio de diferentes áreas da gramática;
- a capacidade de adequação pragmática dos alunos a diversas situações de comunicação (p. 10).

O próximo exercício, retirado do teste diagnóstico do 1.º e 2.º anos, demonstra uma tarefa oral, onde o aluno necessita de nomear oralmente os objetos, e adjacente, surge

também a grelha de avaliação onde o professor preencherá os resultados obtidos, assinalando o que o aluno respondeu (Mateus, s.d.-b).

Figura 5.

Imagens e grelha de avaliação fornecidas no teste diagnóstico

			PRODUÇÃO		COMPREENSÃO
			O aluno nomeia correctamente a imagem?	Desvios lexicais	O aluno não nomeia a imagem, mas reconhece a palavra associada a ela?
			 SIM ☐ NÃO ☐		SIM ☐ NÃO ☐
			 SIM ☐ NÃO ☐		SIM ☐ NÃO ☐
			 SIM ☐ NÃO ☐		SIM ☐ NÃO ☐
			 SIM ☐ NÃO ☐		SIM ☐ NÃO ☐
			 SIM ☐ NÃO ☐		SIM ☐ NÃO ☐
			 SIM ☐ NÃO ☐		SIM ☐ NÃO ☐
			 SIM ☐ NÃO ☐		SIM ☐ NÃO ☐
			 SIM ☐ NÃO ☐		SIM ☐ NÃO ☐
			 SIM ☐ NÃO ☐		SIM ☐ NÃO ☐
			 SIM ☐ NÃO ☐		SIM ☐ NÃO ☐

Nota. *Figura retirada de Mateus, s.d.-b, pp. 10-17.*

De igual maneira, foi possível observar uma diferença exponencial no teste de PLNM realizado no 2.º período, uma vez que os exercícios aumentaram a sua complexidade, indicando que o aluno progrediu bastante. Desta forma, os exercícios passaram a centrar-se na interpretação de texto, e posteriormente, na elaboração de texto e escrita criativa.

Figura 6.

Exercícios do teste de PLNM da participante 2 (2.º período)

3. O peixinho estava infeliz. Copia uma frase do texto que justifique esta afirmação.

Grupo II

1. Decerto tens algum animal de estimação. Apresenta-o. No teu texto, debes mencionar:

- o seu nome;
- o seu aspeto (cor, tamanho...);
- o que gostas de fazer com ele;
- porque gostas dele.

A avaliação final diferenciava-se entre as duas docentes. Enquanto uma realizava, a própria, os testes e por isso, delimitava a nota final do aluno, no caso da participante um, isso não acontecia, a avaliação do aluno era realizada em conjunto com o professor de Português Língua Não Materna.

P1: Se bem que lá está, o Português na escola onde eu estava, como tinha um professor específico, a nota era dada em conjunto, eu e ele, e para eles não terem que fazer tantos testes, ele fazia os testes e depois falávamos...

P2: Ele fazia e tu aplicavas?

P1: Não, até era ele que aplicava, mas falávamos como é que nós achávamos que eles estavam e depois ele ajudava a fazer a avaliação e eu fazia tudo.

Segundo o Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, é da responsabilidade do professor de PLNM gerir as aulas de português, seguindo, por base as aprendizagens essenciais respetivas. Devido a tal, é nos descrito, segundo o mesmo despacho, a obrigatoriedade de “uma estreita articulação com o professor titular de turma, no 1.º ciclo” (p. 2).

3.2.1.5. Escolas TEIP VS Escolas não TEIP. Para finalizar o último subtema, de que forma é que a integração de uma criança de uma cultura minoritária difere consoante a tipologia de escola? As participantes, uma de uma escola TEIP e outra de um não TEIP, refletiram sobre as suas realidades, que se rapidamente se tornaram opostas.

A participante um, vindo de uma escola não TEIP disponha de vários apoios escolares, como professor de PLNM e psicólogo, assim como diversos materiais. Por outro lado, a participante dois não apresentou qualquer apoio, não tinha professor de PLNM, possuía psicólogo por requisição e os materiais eram contados.

P1: Estando numa escola TEIP e tendo estado noutra escola [não TEIP], eu diria que não tens.

P2: Eu não tive professor de ensino de Língua Não Materna.

P1: Eu na outra escola, ao longo da semana, tinha três professores de apoio [e] éramos quatro turmas...

P2: Pois, nós o ano passado não tínhamos um [professor], quanto mais três.

[...]

P1: Já percebi, por exemplo, ao nível de fotocópias, aquilo era bar aberto.

P2: Não, não, aqui não. Aqui são 300 [fotocópias] para ti.

P1: Materiais, também era um bocado assim bar aberto.

[...]

E: Mas aqui não tem psicólogo ou?

P1: Nós no outro agrupamento tínhamos psicólogos todos os dias na escola...

P2: Pois, nós só se requisitarmos e fundamentarmos porque é que precisamos.

Ora, Costa e Almeida (2022) afirmam que as escolas pertencentes ao programa TEIP beneficiam de “meios humanos e financeiros suplementares para promoverem a melhoria dos processos educativos” (p. 23). Em simultâneo, a adesão de uma escola ao programa exige a elaboração de um “plano de melhoria” e um “plano de financiamento” (p.31).

Por consequência, ambas as participantes atribuem estas disparidades aos agrupamentos de escola, e não à sua tipologia, isto dizendo diretamente que as condições que possuem dependem dos Agrupamentos, Juntas de Freguesia ou até coordenações, e que, portanto, ser TEIP não regulamenta quaisquer suplementos adicionais.

P1: Mas lá está, porquê? É um projeto da junta de freguesia. A junta de freguesia pagava a este grupo de psicólogos para ir todos os dias à nossa escola [...]

P2: Então esquece, ser só escola TEIP não tem nada haver.

P1: Tem a ver com a junta de freguesia e com agrupamento.

Tanto que eu tive um aluno que eu pensei: “Olha, se calhar ele precisa de terapia da fala” e falei com a terapeuta, e no dia a seguir fez-lhe a avaliação e estava feito.

P2: Não, aqui não. Aqui nós sugerimos aos pais, os pais têm que se virar, por isso já podes ver que não faz diferença nenhuma, muito pelo contrário, pelos vistos... [risos].

Por concordância, segundo o Despacho n.º 7798/2023, de 28 de julho, as escolas TEIP seguindo três eixos: a) Ensino e Aprendizagem; b) Lideranças; c) Comunidade (p.67), deverão articular-se com “a autarquia e outros parceiros locais” (p.67), de forma a cumprir os objetivos implicados pelos eixos. Em pormenor, pode-se observar o objetivo do eixo A: “a mobilização e otimização de recursos humanos, materiais e financeiros para o desenvolvimento das ações estratégicas inscritas no PA [plano de ação]” (p.67).

3.2.2. *O Português Língua não Materna como promoção de uma integração progressiva*

O próximo tema foca-se na disciplina do Português Língua não materna como promoção de uma integração progressiva, sendo esta assim propriamente definida pelo Ministério da Educação.

3.2.2.1. As diretrizes do PLNM. Num primeiro subtema, será referido assim as diretrizes do PLNM, que as participantes demonstraram conhecer, e que foi, em igual medida, criticado. Isto é, as participantes reconheceram que todas as crianças estrangeiras possuíam direito ao Português Língua não Materna, uma vez que esse vem diretamente no horário dos alunos.

Em igual medida, as docentes criticaram diretamente a medida de só existir professor de PLNM após existir no mínimo 10 alunos, criando assim algumas quebras.

P2: Nós só podemos ter professor de Língua Não Materna quando são dez alunos na mesma escola, pronto, mas este ano vamos ter a professora de apoio. [...] Essa professora vai estar sete horas, ou seja, no nosso horário quando está o Português estão a tentar pôr o horário de Português em todas as turmas ao mesmo tempo para ela tirar estes meninos e dar Língua Não Materna.

Segundo Pereira (2017) e o Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto, as aulas de PLNM e Português partilham agora o mesmo horário e, por isso, a mesma carga horária é distribuída igualmente, isto é, o número de horas semanais do Português é equivalente ao número de horas do PLNM. Ora, o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho define sete horas semanais para o Português, o que significa que a mesma quantidade será lecionada na disciplina de PLNM.

Para além disso, os professores confirmaram o uso do manual de PLNM, adquirido pelo agrupamento, indicando que, a participante sem professor de PLNM leciona através do mesmo.

E: Usavam os manuais mesmo da disciplina?

P2: Sim, eram os bonecos, acho que os meus eram os bonecos, eles usavam o manual de [Português] Língua [Não Materna], não era Português [regular], era de Língua Não Materna. Sim, aqui no agrupamento, eles tinham o manual...

Foi através do Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro que a normalização e a utilização de manuais escolares foram adotados. Após consultar as listagens dos manuais adotados no ano letivo 2023/2024, foi possível conferir que a escola TEIP onde as participantes lecionam apenas adotou manuais para os níveis de proficiência A1 e A2. Os manuais do 1.º, 2.º e 3.º ano eram iguais, o 4.º ano, por outro lado, só apresenta manual para o nível A1, e esse diferenciado dos demais, sendo esse o “Bonecos & Ca. – Nível A1 – Iniciação” (Direção-Geral da Educação, 2024b).

Tabela 3

Manuais usados na escola onde lecionam as participantes

Ano escolar	Nível de proficiência	Manual usado
1.º Ano	Português Língua Não Materna (PLNM) – Nível de Iniciação/A1 (D00A1)	Aprender Português a Brincar 1
2.º Ano	Português Língua Não Materna (PLNM) – Nível de Iniciação/A2 (D00A2)	Aprender Português a Brincar 2
3.º Ano		
4.º Ano	Português Língua Não Materna (PLNM) – Nível de Iniciação/A1 (D00A1)	Bonecos & Ca. – Nível A1 – Iniciação

Nota. Tabela retirada de Direção-Geral da Educação, 2024b.

No fim, ambas as participantes afirmam que as diretrizes diferem do agrupamento, da coordenação e das juntas de freguesia, e não da nomenclatura que a escola tenha.

3.2.2.2. O professor de PLNM VS professor titular. O próximo e último subtema refere às diferenças entre o professor de PLNM e do professor titular na perspectiva do ensino no português Língua não Materna.

Existem diferenças no ensino do PLNM quando realizado por estes dois agentes. Foi descrito, pelos participantes, a maneira de trabalhar em aula com os alunos. Enquanto o professor de PLNM reúne os alunos, o professor titular necessita de articular a turma e ir articulando entre o português e o PLNM.

P1: Pronto, e então, naquela escola tínhamos este professor que realmente tirava os alunos da sala e lhes dava aula de Português Língua Não Materna, que é completamente diferente do acompanhamento que nós damos depois em sala, porque às vezes não conseguimos...

P2: A ginástica que é preciso.

P1: sim, porque eles precisam muito do ouvir, do repetir em voz alta e isso connosco, às vezes, é complicado porque temos o resto da turma.

Todas as diretrizes referentes ao PLNM e mencionadas anteriormente referem a importância do diagnóstico dos alunos estrangeiros. A introdução geral dos testes de diagnóstico de PLNM (Mateus, s.d.-a) realça a importância da realização de uma ficha sociolinguística, sendo esse o primeiro passo na integração desses alunos. Essa ficha pretende recolher informações sobre aluno e os seus pais, com dados sobre as línguas que ambos falam, os países onde viveram, o agregado familiar, entre outros (Mateus, s.d.-a). Ambas as professoras responderam não saber o que é uma ficha sociolinguística, este sendo um dos apoios essenciais para a colocação do aluno no seu nível de proficiência, assim como “obter informações que permitam desenvolver formas diferenciadas de actuação pedagógica e didáctica no ensino da língua portuguesa” (Mateus, s.d.-a, p.10).

E: Realizou neste ano letivo, com os alunos, uma ficha sociolinguística?

[Existiu uma pausa]

[...]

P1: Não reconheço pela nomenclatura.

P2: Também não.

O professor titular podendo aplicar, de igual forma, o manual de PLNМ, por vezes utiliza o manual de português, dependendo do ano de escolaridade.

P2: Eu tive a N [aluna] que era do Nepal, logo no primeiro ano, e aquilo como é aprender as letras, ela andou normal [no manual de Português], agora o do quarto ano não, coitadinho, eu dava-lhe um manual de Português e ele olhava para aquilo.

Ora, o manual escolar, caracterizado como uma ferramenta de trabalho do aluno e recurso educativo do professor, não possui obrigatoriedade de uso exclusivo (Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto), isto é, o professor é livre de utilizar ou não o manual como recurso exclusivo e único de trabalho, pois, segundo a Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, é atribuída a “liberdade e autonomia dos agentes educativos, mormente os docentes, na escolha e na utilização dos manuais escolares”.

O professor de PLNМ apresenta-se como um professor de apoio, não tendo qualquer acesso ou regularidade nas plataformas virtuais dos alunos. Assim como autonomia nas qualificações, sendo o mesmo que realiza os testes e os aplica.

P2: Não, até era ele que aplicava [os testes], mas falávamos como é que nós achávamos que eles estavam e depois ele ajudava a fazer a avaliação e eu fazia depois tudo porque ele não tem acesso ao inovar, é professor de apoio...

Os professores de Português Língua [Não] Materna são considerados professores de apoio, não são professores específicos.

Santos et al. (2022) recomendam um melhor acompanhamento dos docentes através de mais contratação, em foco de técnicos especializados, que consigam colmatar algumas dificuldades e apoiar, em igual medida, os alunos migrantes. Dados fornecidos pela EACEA et al., (2019) demonstram que a integração de profissionais especializados, que fornecem apoios aos docentes, contribuíram para “integração bem-sucedida dos alunos migrantes nas escolas” (p. 17). Ora, a EACEA et al. (2019) deu a conhecer que muitos docentes afirmaram que a sua falta de formação os deixa mais reticentes e inseguros para trabalhar com turmas e com alunos migrantes, sendo que a participante 2, lecionado ela própria o PLNМ, apresentou dificuldades na realização dos testes de português.

P1: Pois o problema era nas fichas de avaliação.

P2: Aí eu adaptava para a língua não materna, não é.

P1: Eu não, eu tinha uma estratégia de colocar mais por imagens ser...

P2: Mas os teus [alunos] estavam [em Portugal] há mais tempo, como é que no quarto ano se faz interpretação do texto, ele não percebia o texto?

Relativamente aos testes, foi possível obter testes realizados pela participante 2, essa que elaborava os seus próprios testes, e pelo professor de PLNM, que elaborava os testes a aplicar com os alunos da turma da participante 1. Ambos os testes retratam o mesmo ano de escolaridade e apresentam algumas diferenças.

Começando pelos enunciados, o nível de proficiência da turma era registado, exclusivamente, nos testes elaborados pelo professor de PLNM, independentemente do nível de escolaridade dos alunos.

Figura 7.

Enunciados de fichas de avaliação realizado pelo professor de PLNM

Ficha de Avaliação Intercalar - 2º Período
PLNM nível A1 - 4º Ano

Nome : _____

Ficha de Avaliação Intercalar - 2º Período
PLNM nível A2 - 4º Ano

Nome : _____

Figura 8.

Enunciado da ficha de avaliação realizado pelo participante 2

Ficha de Avaliação de Português Língua Não Materna – 4.º Ano – 2.º Período

Nome: _____

Relativamente ao conteúdo, o nível de complexidade dos textos presentes nos testes era muito diferente. A participante 2 usou, num dos seus testes do segundo período, um texto mais complicado. Mesmo não sendo diagnosticado qual o nível de proficiência do seu aluno russo, sabe-se que o mesmo entrou no início do ano escolar só a falar a sua língua materna (russo).

Já os testes realizados pelo professor de PLNM apresentavam dois níveis de proficiência, o A1 e o A2. No primeiro, não é observado nenhuma interpretação e compreensão de texto. Tal é realizado exclusivamente no teste de A2, onde observamos um texto curto, que recorre a situações do quotidiano.

Figura 9.

Texto usado pela participante 2

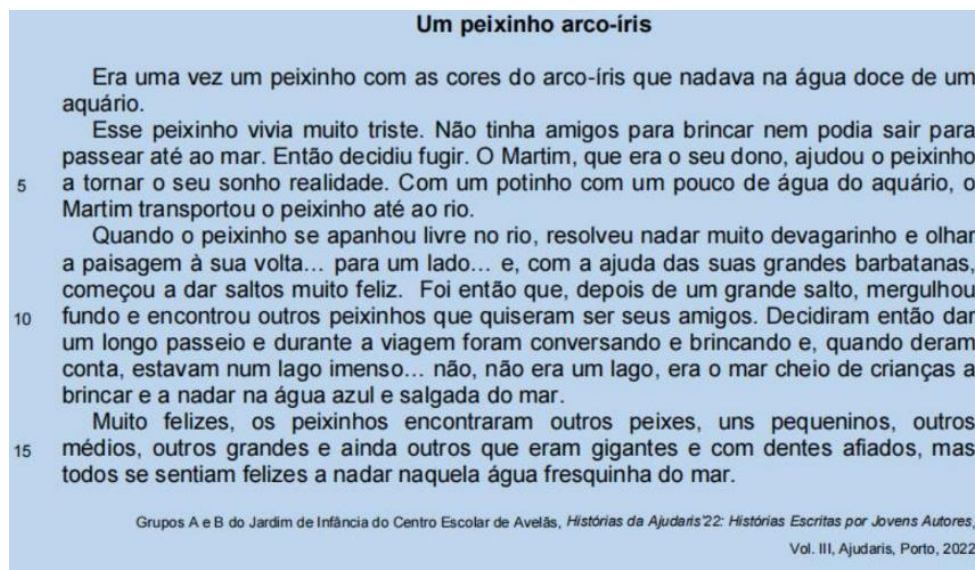


Figura 10.

Texto usado num teste desenvolvido pelo professor de PLNM da escola da participante

1

No recreio

Todos os meninos da escola estão divertidos a fazer atividades. É a hora do recreio.

O Tobias e alguns amigos estão a jogar ao jogo da macaca. Com um giz, desenharam no chão os quadrados e escreveram os números. O número um é a terra e o nove é o céu.

É a vez de o Tobias jogar a patela. Atirou e caiu no quadrado. Agora, tem de saltar ao pé-coxinho de casa em casa sem cair e saltar por cima da casa que tem a patela.

Os colegas gritam: "Força, Tobias!"

Apesar desta leve diferença na dificuldade, as perguntas apresentaram-se mais complexas no teste realizado pelo professor de PLNM, havendo poucas opções de escolha múltipla e centrando-se em respostas curtas e diretas.

Figura 11.

Perguntas usadas no teste desenvolvido pelo professor de PLNM

3. O jogo da macaca aconteceu (marca uma X na opção correta):

- ☐ na hora do recreio;
☐ à hora do almoço;
☐ depois do pequeno-almoço.

4. Qual o objeto que usaram para desenhar os quadrados no chão?

5. O Tobias gosta de jogar à macaca. E tu, qual é o teu jogo preferido?

5.1. Escreve duas frases sobre esse jogo.

Já a participante 2, na interpretação e compreensão do texto recorreu a muitas escolhas múltiplas, havendo apenas duas de resposta curta, sendo uma delas de transcrição do texto e assim, apenas uma pedia a elaboração de uma resposta curta.

Figura 12.

Perguntas usadas pela participante 2

Assinala com X a opção correta para cada questão.

1. Onde vivia o peixinho?

- a) O peixinho vivia no rio.
b) O peixinho vivia num aquário.
c) O peixinho vivia no mar.

2. Quem ajudou o peixinho a fugir?

- a) Foi um peixinho.
b) Foi o mar.
c) Foi o Martim.

2.3. O que é que ele encontrou no fundo do rio?

- a) Ele encontrou outros peixinhos.
b) Ele encontrou um menino.
c) Ele encontrou um tesouro.

☐
☐
☐

2.4. O que era o lago imenso?

- a) O lago imenso era o mar.
b) O lago imenso era o rio.
c) O lago imenso era o aquário.

☐
☐
☐

2.5. Como se sentiam os peixinhos?

- a) Eles sentiam-se felizes.
b) Eles sentiam-se tristes.
c) Eles sentiam-se bem.

☐
☐
☐

Os testes diagnósticos fornecidos pelo Ministério da Educação expressam tanto um cariz oral como escrito. Na componente oral, o papel do professor é registar, através de uma grelha de avaliação/registo, o que o aluno respondeu. No teste diagnóstico de 1.º e 2.º ano, a atividade IIIa apresenta-se como uma versão oral dos exercícios fornecidos pelas participantes. Nesta, o professor deverá contar e colocar questões sobre uma pequena narrativa (fornecida pelo documento anteriormente mencionado e lida frase a frase) e o aluno, por sua vez, terá dois cartões (por ação), em que um deles expressa a

ação correta do narrado. Torna-se objetivo o aluno apontar para a imagem certa, conforme as perguntas realizadas pelo professor (Mateus, s.d.-b; Boléo, 2023).

Figura 13.

Narrativa fornecida

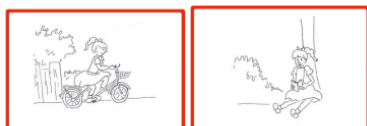
Era uma vez uma menina que estava a andar de bicicleta. De repente atrapalhou-se e foi contra uma árvore. A menina caiu e começou a chorar, porque tinha sangue na perna. Felizmente, a mãe da menina apareceu e ajudou-a. Depois a mãe e a menina foram comer um gelado.

Nota. *Figura retirada de Mateus, s.d.-b, p. 52*

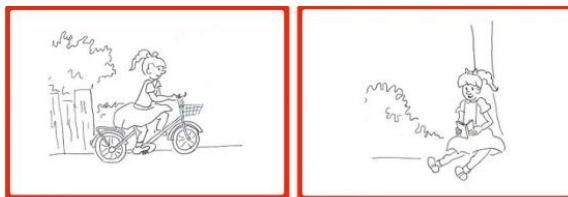
Figura 14.

Exemplo do exercício e as suas respetivas imagens – uma correta e a alternativa

Exemplo para o primeiro evento:

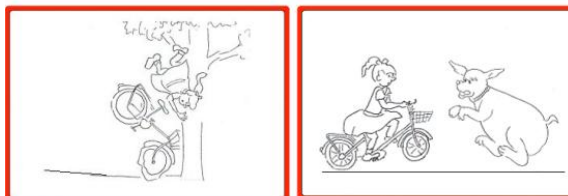


O que é que a menina estava a fazer? Aponta a imagem certa.



Foram elaboradas as seguintes perguntas, que permitem verificar a compreensão cada evento:

- (i) O que é que a menina estava a fazer?
- (ii) O que é que aconteceu?
- (iii) Onde é que a menina tinha sangue?
- (iv) Quem veio ajudar a menina?
- (v) O que é que a mãe e a menina foram fazer?



Nota. *Figura retirada de Mateus, s.d.-b, p. 52 54*

A componente oral é semelhante entre os anos escolares, contudo, a tipologia de exercícios do teste diagnóstico do 3.º ao 6.º ano difere completamente do anterior na compreensão escrita, onde a própria compreensão de texto é realizada através da escrita. O comprimento do texto também é mais extenso e há perguntas de resposta curta.

Figura 15.

Exercícios de compreensão presentes no teste diagnóstico do 3.º ao 6.º ano

Responde às perguntas.

1. Qual é o título da história?

A nuvem e o cavalo ☐

A nuvem e o caracol ☐

6. A nuvem estava sozinha no céu ou havia lá outras nuvens?

Copia a frase do texto que justifica a tua resposta.

.....

.....

.....

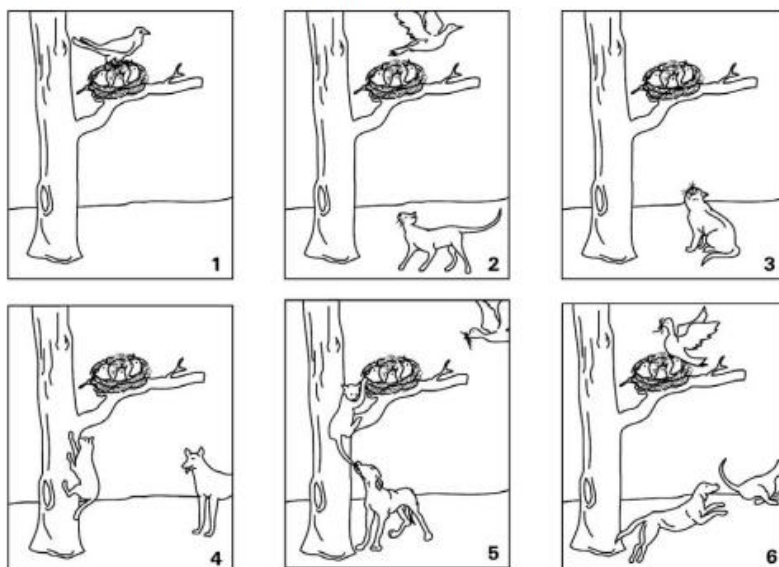
Nota. *Figura retirada de Mateus, s.d.-c, p. 52, p. 123*

O teste diagnóstico do 3.º ao 6.º ano apresenta ainda um exercício de produção escrita, recorrendo a imagens. O aluno, através de um conjunto de imagens, necessita de criar e escrever uma história (Mateus, s.d.-c).

Figura 16.

Exercício de produção escrita

Observa as imagens. Conta a história por palavras tuas.



Nota. *Figura retirada de Mateus, s.d.-c, p. 129*

3.2.3. Formação dos professores relativamente à interculturalidade

Ora, o crescimento de turmas multiculturais é iminente, o que levanta outras questões. Em particular, que tipo de formação é dado os docentes relativamente à multiculturalidade. Desta forma, a formação no Português Língua Não Materna e numa língua estrangeira apresentam-se como facilitadoras deste processo?

3.2.3.1. A formação no Português Língua Não Materna. A formação, como investigado anteriormente, não tem uma obrigatoriedade no plano de estudos do professor. Quanto questionadas, ambas as docentes, apesar dos 25 anos de diferença, afirmam que em nenhum momento da sua formação existiu alguma unidade curricular que o lecionasse.

E: No meu mestrado puseram uma cadeira de Português Língua Não Materna.

P2: Mas existe a cadeira?

P1: Na minha na minha faculdade não existia.

[...]

P2: Eu falo por mim, uma pessoa não vem preparada para isso [para lidar com alunos estrangeiros] e quando tirei o curso, aliás, nem existiam turmas de alunos estrangeiros

A educação para a interculturalidade começa nas escolas e, assim, quando se fala numa integração de alunos migrantes em meio escolar, é perceptível que os professores são os primeiros a enfrentar estes desafios. Como já referido várias vezes, a formação nessa área não é exigida aos docentes (EACEA et al., 2019; Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014). Por isso, Santos et al. (2022) recomendam que deverá tanto existir *workshops* sobre uma educação inclusiva como uma revisão da formação dos professores relativamente à educação para a interculturalidade.

Para além deste ponto, a participante um afirmou que quando entrou como professora de apoio (e, portanto, professora de PLNM), não apresentava qualquer formação na área

P1: Os professores de Português Língua [Não] Materna são considerados professores de apoio. [...] Por exemplo, eu entrei para o agrupamento primeiro como professora de apoio, e eu tive que dar Português Língua Não Materna.

Depois é que me colocaram a turma uma semana a seguir, portanto, pode calhar a qualquer um.

Como descrito anteriormente, os professores que são destacados como professores de apoio (e Português Língua não Materna) não apresentam formação para a disciplina, pois não existe nenhuma formação específica requerida como essencial para lecionar, dando assim hipóteses a docentes não formadas na área da interculturalidade, a serem professores de PLNM. Através do documento orientador da disciplina de Português Língua não Materna, redigido pelo Ministério da Educação (2005), a mesma informação é nos fornecido, onde qualquer docente formado em educação básica, com unidades curriculares de Português e alguma língua estrangeira poderia lecionar o PLNM:

O professor de Português Língua não Materna será o professor titular do 1º ciclo [...] No entanto, os professores que assumam a responsabilidade destes grupos devem fazer prova de que dispõem de formação académica que contemple formação científica e pedagógica na área da Língua Portuguesa ou português e/ou incluir formação científica e pedagógica numa língua estrangeira, bem como formação científica e pedagógica em Português Língua não Materna/Língua Estrangeira (p. 21).

Após perceber que nenhuma das docentes teve alguma formação inicial na área do PLNM, as formações posteriores apresentam-se como uma vantagem na procura de respostas às necessidades. Contudo, foi possível também concluir que o professor formador tem um papel essencial no tipo de formação que é transmitido.

P1: Sim, eu fiz uma formação e não me ajudou em nada. [...] porque quero... quero que me dê ideias e não, a primeira aula da formação foi: “então vamos partilhar aqui...vamos partilhar experiências” e eu assim...

[...]

Eu acho que a formação ajudava muito, mas tem que ser uma formação como deve ser. [...]

P1: Sim eu concordo.

O desenvolvimento profissional docente (DPD) pode ser definido pela atualização e aperfeiçoamento do docente respetivamente aos seus conhecimentos e práticas pedagógicas, através da sua formação contínua (Freire, Crespo & Camayd, 2021). Roldão

(2017) afirma que é necessário para o formador saber distinguir o tipo de público-alvo. Um dos maiores problemas apontados situa-se exatamente nesse facto, o tipo de formação dado a professores na sua fase inicial e a professores com anos de experiência é completamente diferente: no primeiro, dá-se uso a aulas teóricas; já no segundo, pretende-se a reflexão sobre a prática. Contudo, Roldão (2017) afirma que essa separação radical origina uma falta de conteúdos teóricos nas formações contínuas, impossibilitando os docentes de refletir sobre as suas práticas e contrastá-las com a teoria, ora:

Talvez não se deva desvalorizar a componente mais formal e escolar associada à formação inicial, mas, antes, melhorar a sua qualidade e adequação à função de quadro de saberes de referência, indispensáveis ao exercício das competências necessárias à ação profissional (p.195).

Roldão (2017) critica ainda as formações, uma vez que é unicamente escolhido um/a modelo/teoria/referência, esse/a dado/a como correto/a, e na prática, a sua execução não é concebível. Roldão (2017) refere que as formações deverão ser mais flexíveis, de forma a adaptar-se conforme as situações e professores. Para além disto, faz uma distinção entre a “reflexão sobre e na ação [...] [e o] discurso quotidiano sobre a prática” (p. 199), é só a partir da primeira que o docente é “efetivamente competente” (p. 199), pois apesar de constar prática empírica, o segundo está despromovido de qualquer análise.

Devido a esta dificuldade encontrada pela participante 1, a mesma atribui ao próprio agrupamento a responsabilidade de fornecer formações relativamente ao PLN.M.

P2: Mas acho que ajudava muito ter uma formação... até o próprio agrupamento dar uma formação às pessoas, mas não é uma formação de 2 ou 3 dias. É uma coisa como deve ser.

Com base na EACEA et al. (2019), a nível europeu, de dez países, só seis é que “organizam e/ou apoiam atividades de formação em contexto de trabalho destinadas a sensibilizar os professores para as necessidades académicas e socioemocionais do aluno migrante” (p. 17). infelizmente, Portugal não se encontra entre os seis.

3.2.3.2. A formação numa segunda língua. A formação numa segunda língua manifestou-se relevante na formação do docente, de forma a dar resposta às necessidades dos alunos estrangeiros, necessariamente pela primeira língua a que recorrem é o inglês. Quando questionada com qual língua comunicava com os alunos estrangeiros, a participante 1 referiu logo o inglês.

E: Como comunica com os alunos que não falam português, como já tinha dito...

[Interrupção]

P1: inglês.

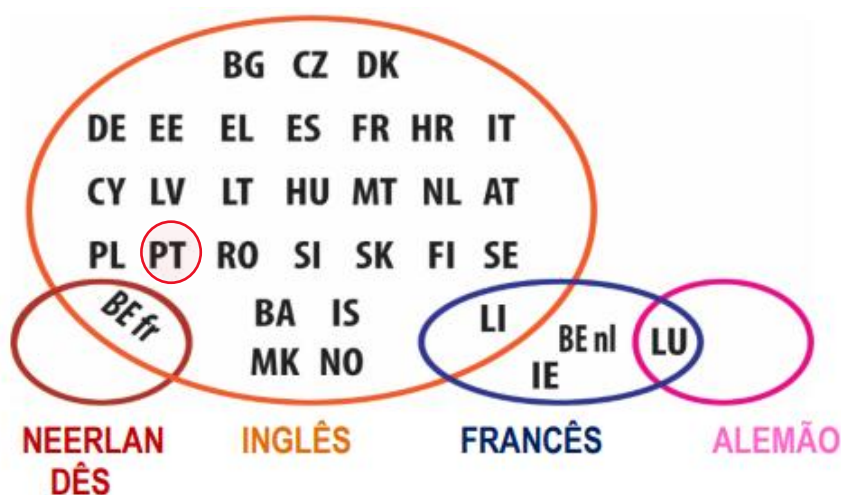
[...]

A comunicação com os pais é que sim, era sempre em inglês, nunca fiz na língua nativa, fiz sempre em inglês.

Como referido anteriormente, é esperado que 80% dos alunos a partir dos 8 anos esteja a aprender inglês (Comissão Europeia et al., 2023). O inglês, por consequência, é a segunda língua mais aprendida no primeiro ciclo (Comissão Europeia et al., 2023).

Figura 17.

Língua estrangeira mais aprendida nos ensinos primário e secundário, 2020



Nota. Figura retirada de Comissão Europeia et al., 2023, p. 84)

O inglês surge assim como uma estratégia imediata na comunicação. Por consequência, os professores que não sabem falar inglês, como é o caso da participante dois, utilizam-se das novas tecnologias, como no caso do google tradutor ou do DeepL.

P2: Não, eu é mesmo pelo Google tradutor, o DeepL que é o melhor. Não, eu em inglês só consigo perceber tudo o que eles dizem, mas a ter conversas, não.

Santos et al. (2022), não se focando particularmente no inglês, afirmam que é imperativo “reconhecer e valorizar as potencialidades oferecidas pelos recursos digitais enquanto ferramentas pedagógicas [...] em particular para os/as alunos/as migrantes (Santos et al., 2022, p. 19), podendo este recurso ser usado em todas as disciplinas. No entanto, isto levanta um problema. Quando é usada alguma destas tecnologias, a comunicação poderá estar a ser malpassada, uma vez que o docente não faz ideia do que realmente estará a ser transmitido.

E: Então no tradutor é em russo, diretamente para russo?

P2: Diretamente, exatamente.

E: Portanto, se estiver bem ou mal...

P2: Pois olha, os meus e-mails para os pais também eram assim, eu disse: “Eu não sei o que é que está aqui escrito, mas deve ser... deve estar ótimo”.

Ora, a tradução de uma língua não se baseia em descodificar apenas significados literais para as palavras. Costa (2013) acrescenta, em igual medida, o “significado construído no seio da cultura e da sociedade” (p. 14), isto é, o significado de frases e expressões não é literal e a sua interpretação, por vezes só pode ser descodificada pela cultura. Segundo Costa (2013), o tradutor, neste caso a pessoa que traduz, deverá ter em conta “a perspetiva linguística e a perspetiva cultural” (p. 14), acrescentando ainda que o agente que traduz, para além do significado literal, necessitava de entender “o sentido do autor, o seu tom, contexto, meio cultural, etc.,” (p. 14).

O *Google Tradutor* é uma ferramenta online, conhecida como um tradutor automático (TA). Segundo Costa e Daniel (2013), o *Google Tradutor* arranja as suas traduções através de textos bilingues, elaborados por autores reais (humanos), tentando assim, obter uma tradução mais fidedigna. Apesar disso, Costa e Daniel (2013) afirmam que a ferramenta tem as suas falhas, pois “é possível notar que a tradução é precisa em alguns pontos, entretanto, pode produzir sentenças confusas e mal feitas em alguns casos” (p. 333). Ademais, o TA não tem em consideração as “características históricas, sociais e polissêmica” (p. 333), ou seja, a perspetiva cultural referida anteriormente. Como lembrete, os mesmos autores referem que o TA deverá ser usado como complemento e não como uma fonte de tradução completa.

Assim como uma unidade curricular focada no PLNМ, uma unidade curricular focada numa segunda língua não aparece como complementar no plano de estudos. Curiosamente, a participante 2, sendo mais velha, transmitiu que teve aulas de inglês na sua formação, no entanto, fora apenas um semestre e que quase a reprovou. A participante 1, tendo-se formado recentemente, refere que não teve inglês na sua formação.

P2: Eu só tive no primeiro ano, no primeiro ano do curso, mais nada. Quando eu vi lá o Inglês, disse logo assim: “Já estou chumbada no primeiro ano, esquece”, mas não, consegui passar com 10 [valores], com muito favor!

P1: Eu também não [tive a disciplina].

Segundo Boléo (2018), o domínio de várias línguas encontra-se inteiramente conectada com a educação intercultural. O inglês, por sua vez, é definido por Paiva (cit. por Lima & Santos, 2018) como uma língua do mundo, sendo mundialmente falada e servindo ainda como meio de comunicação entre nativos e não nativos.

Realça-se ainda que, em maior parte dos sistemas educativos, o inglês incorpora muitos dos currículos educativo, e então, crianças até aos seis anos, por vezes já dominam esta língua estrangeira (Lima & Santos, 2018).

Desta forma, devido ao seu peso, a nível mundial, o domínio do inglês apresenta-se como uma ferramenta para a multiculturalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão pretendia analisar as técnicas e estratégias de integração adotados por professores do 1.º ciclo do ensino básico, relativamente aos alunos provenientes de culturas minoritárias, assim sendo, foram formuladas 4 perguntas orientadoras.

1.ª Questão: Compreender o entendimento dos professores sobre a importância de integrar alunos provenientes de culturas minoritárias no ensino português.

As respostas obtidas demonstraram que as professoras entrevistadas assumem a integração destes alunos como essencial. A sua constante preocupação no ensino da língua portuguesa, mesmo não existindo professores especializados ou formação inicial na área, originou algum trabalho individualizado.

Por isso, apontaram como desafios na integração de crianças estrangeiras, o *bullying*, o abandono escolar, e a dificuldade na adaptação ao currículo escolar português. A falta de apoio da escola também origina, nas docentes, uma dificuldade em receber os alunos que, sem falar ou perceber português, integram as turmas sem qualquer acompanhamento.

Como facilidade à integração destes alunos, as docentes pedem apoios escolares, como professores de PLN, ou recursos materiais. A elaboração de grupos culturalmente semelhantes proporciona uma melhor receção de novos alunos estrangeiros na escola, no entanto, poderá causar a rejeição do português.

Para além disso, a facilidade de uma integração plena não depende unicamente da tipologia da escola, isto é, da escola pertencer aos TEIP, uma vez que os recursos não dependem apenas do Ministério da Educação, mas também da escola, do Agrupamento e da Junta de Freguesia, apesar dos planos de melhoria e de financiamento atribuídos às escolas TEIP.

2.ª Questão: Conhecer a influência do tipo de formação dos professores relativamente ao ensino multicultural.

Nenhuma das participantes demonstrou ter formação na área da educação intercultural ou até numa segunda língua. Apesar dos 25 anos de diferença entre as duas, a formação, nesse aspeto, é bastante semelhante, com exceção da disciplina do Inglês que a participante mais velha demonstrou ter, apesar de não conseguir formular frases nem comunicar em inglês.

Como reconhecido pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, e afirmado igualmente por Valente et al. (2023) e EACEA et al. (2019), a formação intercultural não se torna obrigatória para exercer, tanto como professor titular, como professor de PLMN (Ministério da Educação, 2005).

Tornou-se ainda clara a necessidade que as docentes demonstraram sentir na formação na área do PLNM, sendo até uma formação procurada por uma das participantes após sentir alguma dificuldade na integração de um aluno estrangeiro. No entanto, o tipo de formação e formador poderá influenciar na maneira como o docente se sente após as formações, podendo essa contribuir para a sua prática ou não, fazendo o professor desistir da lição.

3.^a Questão: Perceber de que forma os valores pessoais dos docentes definem a relação com os alunos estrangeiros ou provenientes de culturas minoritárias.

Não foi possível perceber realmente de que forma os valores pessoais influenciam a prática relativamente aos alunos estrangeiros. No entanto, foi possível diferenciar alguma sensibilidade de acordo com o tipo de escolas onde o docente já lecionou. A participante um, tendo o seu estágio numa escola conhecida pela sua multiculturalidade, revelou outro tipo de atividades e sensibilidade, quando comparado à participante que já se formou há 25 anos e nunca se tinha deparado com este tipo de desafios até entrar na escola TEIP atual. De igual forma, a maneira como vemos o mundo é completamente diferente do século XX, assuntos como o racismo e *bullying* têm sido cada vez mais discutidos e contextualizados, e ações têm sido desenvolvidas de forma a mudar mentalidades (Savazzoni, 2015).

4.^a Questão: Descobrir as técnicas/estratégias/medidas adotadas pelos professores na integração de alunos provenientes de culturas minoritárias.

Uma das suas grandes preocupações centra-se na aprendizagem do português. Dessa forma, as participantes realçaram muitas estratégias baseadas nesta área. Por isso, a falta de um professor de PLNM acaba por dificultar a integração dos alunos estrangeiros e na sua ausência, o professor titular é responsável pela articulação das aulas de PLNM, em simultâneo com as aulas de Português lecionando à turma toda, uma vez que as duas disciplinas partilham o mesmo horário (Pereira, 2017; Despacho Normativo n.º 12/2011, 2011).

O uso das novas tecnologias facilita aqui a comunicação entre professor e aluno, contudo, foi perceptível que as docentes não levaram em conta as necessidades sociais dos alunos migrantes, apesar disso, os alunos não apresentaram problemas na sua integração social, na perspetiva das docentes.

Ao nível de avaliação, foi vista uma adaptação nos testes de avaliação, e superficialmente, um currículo adaptado, uma vez que tal foi exclusivamente realizado no conteúdo de Estudo do Meio, pois nenhuma das docentes referiu algum projeto educativo específico.

Assim sendo, existe ainda muito trabalho a ser realizado referente à integração de alunos estrangeiros nas escolas portuguesas. O português é importante, mas o desenvolvimento das línguas maternas dos alunos estrangeiros deveria ser, igualmente, motivado e promovido, “permitindo a construção da identidade multilingue e multicultural dos/as alunos/as” (Santos et al., 2022, p. 14). De igual forma, os alunos estrangeiros não possuem só necessidades linguísticas e académicas, mas também pessoais, sociais e emocionais, permitindo um desenvolvimento holístico (EACEA et al., 2019). Contudo, foi possível perceber que mesmo sem formação na área ou ajuda da instituição, os professores tentam ajudar os alunos da melhor forma que podem.

De forma contínua, torna-se pertinente continuar a avaliar as práticas exercidas por estes professores, de maneira a compreender onde melhorar na formação dos docentes e na integração dos alunos migrantes. Assim sendo, seria oportuno os próximos estudos centrarem-se na aplicação de medidas que contribuíssem para a resolução das problemáticas anteriormente mencionadas, podendo-se recorrer a uma investigação-ação.

BIBLIOGRAFIA

Agência para a Integração, Migrações e Asilo [AIMA I.P.]. (2024). *Relatório de Migrações e Asilo 2023*. AIMA I.P.

Alto Comissariado para as Migrações [ACM]. (2022). *Guia de Acolhimento Para Migrantes*. ACM.

Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura [EACEA], Eurydice, Noorani, S., Baïdak, N., Krémó, A., & Riiheläinen, J. (2019). *Integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa: Políticas e Medidas Nacionais*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/76035>

Agência Lusa. (2024, 14 maio). “Associação de nepaleses denuncia aumento do bullying contra filhos de imigrantes”. *Observador*. <https://observador.pt/2024/05/14/associacao-de-nepaleses-denuncia-aumento-do-bullying-contra-filhos-de-imigrantes/>

Agrupamento de Escolas de *designação* (2021). Projeto Educativo 2021-2024.

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1.ª ed). Universidade Aberta.

Almeida, L., & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In Freitas, M., & Santos, A. (Eds.), *Aquisição de Língua Materna e Não Materna: Questões Gerais e Dados do Português*, pp. 275–304. Language Science Press.

Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, I. P. [ACIDI]. (2007). *Plano para a Integração dos Imigrantes: Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A/2007*. https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII_2007_pt.pdf/f9ffc855-fae3-4acb-8ddb-3d00b6af0635

Assembleia Geral das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>

Banks, J. (1998). *The five dimensions of multicultural education* [Interview]. NEA Today. <https://www.learner.org/wp-content/uploads/2019/02/3.Multiculturalism.pdf>

Barbieri, H. (2003). Os TEIP: o projecto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade & Culturas*, (20). pp. 43–75. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14428/2/83646.pdf>

Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. In G. Rio-Torto, O. Figueiredo, & F. Silva, (Eds.), *Estudos*

em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela (Vol. 2, pp. 823- 835). Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Boléo, A. (2018). *A Importância da Formação Intercultural para a Docência de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda a Adultos, em Contexto de Ensino Superior*. [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/7729>

Boléo, A. (2023). Oralidade no ensino de Português Língua Não Materna: Documentos de Referência e Diferenciação Pedagógica. *Palavras*, (60-61), pp. 81-98. <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.171>

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing The Intercultural Dimension In Language Teaching: A Practical Introduction For Teachers. *Strasbourg: Council of Europe*. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>

Campos, L., & Canavezes, S. (2007). *Introdução à Globalização*. Instituto Bento de Jesus Caraça.

Capellini, V., & Macena, J. (2018). A Diversidade Cultural Na Formação E Atuação De Professores. *Revista Educação e Fronteiras*, 8(22), pp. 160-176. <https://doi.org/10.30612/eduf.v8i22.9051>

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia [CIES]. (2011). Projeto Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/estudoteip_sintese.pdf

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6.^a ed). Routledge: Taylor & Francis Group.

Comissão Europeia & Direção-Geral da Migração e dos Assuntos Internos. (2020, november 24). *Plano de ação sobre a integração e a inclusão para 2021-2027* [Press release]. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/ip_20_2178

Comissão Europeia., Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura [EACEA]., Birch, P., Baïdak, N., De Coster, I., & Kocanova, D. (2023). *Números-chave do ensino das línguas nas escolas da Europa: Edição de 2023*. Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura

Community of Research in Excellence for All [CREA]. (2020). Multiculturalidade Em Comunidades De Aprendizagem: Formação em Comunidades de Aprendizagem. https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-09/ied_modulo05_final.pdf

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições Asa.

Concelho da Europa. (2012). *O Meu Primeiro Portfólio Europeu de Línguas*. Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2024). *Estado da Educação 2023*. Conselho Nacional de Educação .

Correia, H. (2012, março). Diversidade, Multiculturalidade e Interculturalidade: que dificuldades? Como contrariá-las? *Profforma*, (6).

https://cefopna.edu.pt/revista/revista_06/es_05_06_hc.htm

Costa, E. & Almeida, M. M. (Coord). (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Costa, G., & Daniel, F. (2013). Google Tradutor: Análise de utilização e desempenho da ferramenta. *Tradterm*, 22, pp. 327-361. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2013.69145>

Costa, P. (2013). Tradução, cultura e globalização: O papel do tradutor como mediador cultural. *E- Revista De Estudos Interculturais*, (1). <https://doi.org/10.34630/erei.vi1.3868>

Council of the European Union. (2010). Declaration of the European Ministerial Conference on Integration (Zaragoza, 15 & 16 April 2010). https://migrant-integration.ec.europa.eu/library-document/declaration-european-ministerial-conference-integration-zaragoza-15-16-april-2010_en

Creswell, J. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4.^a Ed). Pearson.

Deardorff, D. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, pp. 241-266.

Decreto-Lei 47478, de 31 de dezembro de 1966, do Ministério dos Negócios Estrangeiros. (1996). Diário do Governo n.º 303/1966, 1º Suplemento, Série I de 1966-12-31. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1966/12/30301/24792500.pdf>

Decreto-Lei 78/92, de 6 de maio, do Ministério das Finanças. (1992). Diário da República n.º 104/1992, Série I-A de 1992-05-06. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1992/05/104a00/20832083.pdf>

Decreto-Lei 296-A/95, de 17 de novembro, da Presidência do Conselho de Ministros. (1995). Diário da República n.º 266/1995, 1º Suplemento, Série I-A de 1995-11-17. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1995/11/266a01/00020007.pdf>

Decreto-Lei 3-A/96, de 26 de janeiro, da Presidência do Conselho de Ministros. (1996). Diário da República n.º 22/1996, 1º Suplemento, Série I-A de 1996-01-26. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1996/01/022a01/00020002.pdf>

Decreto-Lei n.º 39/98 de 27 de fevereiro, da [Presidência do Conselho de Ministros](#). (1998). Diário da República n.º 49/1998, Série I-A de 1998-02-27, páginas 796 – 797. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/39-211817>

Decreto-Lei 251/2002, de 22 de novembro, da Presidência do Conselho de Ministros. (2002). Diário da República n.º 270/2002, Série I-A de 2002-11-22. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2002/11/270a00/73287331.pdf>

Decreto-Lei 167/2007, de 3 de maio, da Presidência do Conselho de Ministros. (2007). Diário da República n.º 85/2007, Série I de 2007-05-03. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2007/05/08500/29502954.pdf>

Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro, do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República n.º 9/2014, Série I de 2014-01-14, pp. 155 – 159. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/5-2014-606158>

Decreto-Lei n.º 31/2014, de 27 de fevereiro, da Presidência do Conselho de Ministros. (2014). Diário da República, 1.ª série (N.º 41) de 2014-02-03. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/02/04100/0165601660.pdf>

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, do [Ministério da Educação e Ciência](#) (2014). [Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14](#), pp. 2819 – 2828. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República n.º 240/2014, Série I de 2014-12-12, pp. 6064 – 6068. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928 – 2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 41/2023, de 2 de junho, da Presidência do Conselho de Ministros. (2023). Diário da República, 1.ª série de 2023-06-02. <https://files.dre.pt/1s/2023/06/10700/0002000106.pdf>

Decreto-Lei n.º 23/2024, de 19 de março, da Presidência do Conselho de Ministros (2024). Diário da República n.º 56/2024, Série I de 2024-03-19. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/23-2024-856211140>

Despacho n.º 2044/2022 de 16 de fevereiro, da Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2022). [Diário da República n.º 33/2022, Série II de 2022-02-16](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/2044-2022-179188085), pp. 53 – 54. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/2044-2022-179188085>

Despacho n.º 7798/2023 de 28 de julho, da Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2023). [Diário da República n.º 146/2023, Série II de 2023-07-28](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7798-2023-216305811), pp. 65 – 69. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7798-2023-216305811>

Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto, do Ministério da Educação e Ciência - Gabinete da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário. (2011). Diário da República n.º 160/2011, Série II de 2011-08-22, pp. 34478 – 34479. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/12-2011-829810>

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC]. (2024). Estatísticas da Educação 2022/2023. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. <https://www.dgeec.medu.pt/artpub/65520ab1455255473193d29b#artigo-667ebe5d1638429280fe59e4>

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018a). Aprendizagens essenciais - Articulação com o perfil dos alunos – 3.º ano – 1.º ciclo do ensino básico- Inglês. Direção Geral da Educação.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018b). Aprendizagens essenciais - Articulação com o perfil dos alunos – Português Língua Não Materna (PLNM) - Nível A1. Direção Geral da Educação.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018c). Aprendizagens essenciais - Articulação com o perfil dos alunos – Português Língua Não Materna (PLNM) - Nível A2. Direção Geral da Educação.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018d). Aprendizagens essenciais - Articulação com o perfil dos alunos – Português Língua Não Materna (PLNM) - Nível B1. Direção Geral da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2023). *Relatório Anual TEIP – 2022/2023*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2024a). *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)

Direção Geral da Educação. (2024b). Direção Geral da Educação>Recursos Educativos>Manuais Escolares> Adoção de Manuais Escolares>Lista de manuais escolares adotados> Ano Letivo 2023/2024: Listagem de manuais adotados (formato excel). Obtido de Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-adotados>

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os Paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), pp. 64-66.

Fernandes, D. (2015). Acerca da Qualidade das Investigações Qualitativas: Método, Recolha e Transformação de Dados no Âmbito do Projeto AVENA. In A. Pereira, A. Vasconcelos, C. Delgado, C. Da Silva, F. Botelho, J. Pinto, J. Duarte, M. Rodrigues & M. Alves (Eds.), *Entre A Teoria, Os Dados e o Conhecimento (III)* (pp. 25-40). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. https://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F-1578426110/3_ebook_versao_final_web.pdf

Freire, E., Crespo, G., & Camayd, Y. (2021). O desenvolvimento profissional do professor como factor associado à qualidade educacional e ao desempenho escolar. *Revista Conrado*, 17(82), pp. 77-85. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n82/1990-8644-rc-17-82-68.pdf>

Lamego, C., & Santos, M. (2019). Formação De Professores E Educação Intercultural: Concepções e Práticas de Licenciandos sobre Diversidade Cultural na Educação Básica. *Revista Contexto & Educação*, 34(108). pp. 9-25, <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.108.9-25>

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto, da Assembleia da República. (2005). Diário da República n.º 155/2005, Série I-A de 2005-08-12, páginas 4642 – 4686. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei-constitucional/1-2005-243729>

Lei n.º 29/78 de 12 de Junho, da Assembleia da República. (1978). [Diário da República n.º 133/1978, 1º Suplemento, Série I de 1978-06-12](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/29-1978-426144), páginas 1 – 18. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/29-1978-426144>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, da Assembleia da República. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, páginas 3067 – 3081. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, da Assembleia da República. (2006). Diário da República n.º 165/2006, Série I de 2006-08-28, pp. 6213 – 6218.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/47-2006-540784>

Lima, A., & Santos, L. (2019). Formação de professores em pré-serviço: o fazer docente na oferta de língua inglesa para crianças. *REVELLI*, 9 (4). 37-57.

<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6729>

Lusa. (2024, 14 maio). “Bullying contra filhos de imigrantes aumenta, denuncia Associação de nepaleses”. *SIC Notícias*. <https://sicnoticias.pt/pais/2024-05-14-bullying-contra-filhos-de-imigrantes-aumenta-denuncia-associacao-de-nepaleses-ed2a9e71>

Madeira, A. (2017). Aquisição de Língua Não Materna. In Freitas, M., & Santos, A. (Eds.), *Aquisição de Língua Materna e Não materna: Questões Gerais e Dados do Português*, pp. 305–330. Language Science Press.

https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portalfiles/3339716/Aquisi_o_de_l_ngua_n_o_materna.pdf

Mateus. M. H. M. (coord). (s.d.-a). *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna: Introdução Geral*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/introducao_geral.pdf

Mateus. M. H. M. (coord). (s.d.-b). *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna: Alunos do primeiro e do segundo anos do Ensino Básico*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/eb_teste_diagnostico_1_2anoseb.pdf

Mateus. M. H. M. (coord). (s.d.-c). *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna: Alunos do terceiro e do quarto anos do Ensino Básico/Alunos do quinto e do sexto anos do Ensino Básico*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/eb_teste_diagnostico_3_6anoseb.pdf

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.

<https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>

Mendes, J. (2010). *Cultura e Multiculturalidade*. Escola Superior de Teatro e Cinema.

https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/188/1/cultura_multiculturalidade.pdf

Ministério da Educação. (2005). Português Língua Não Materna No Currículo Nacional: Documento Orientador.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmDOC_orientador.pdf

Miranda, J. (2009). *Mulheres Imigrantes em Portugal: Memórias, Dificuldades de Integração e Projectos de Vida*. Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural [ACIDI, I.P].

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3111/1/OI_35.pdf

Moniz, J. (2019). Diversidade cultural: um conceito fundamental para o estudo dos fenómenos religiosos modernos. *Revista de Ciências Sociais*. 50(2), pp. 73-109.

<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/39632/98931>

Moran, R., Abramson, N., & Moran, S. (2014). *Managing Cultural Differences* (9.^a ed.). Routledge.

Niessen, J., & Huddleston, T. (2007). *Manual de integração para decisores políticos e profissionais* (2.^a ed.). Comunidades Europeias. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2008-08/doc1_1214_215403204.pdf

Oliveira, C. (2023). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2023* (1.^a ed.). Observatório das Migrações.

Pansini, F., & Nenevé, M. (2008). Educação multicultural e formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), pp.31-48.

<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no1/3.pdf>

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8.^a ed.). McGraw Hill.

Pereira, C., (2017). Enquadramento e Funcionamento Da Disciplina de Plnm no Sistema Educativo Português. *Revista de Estudos de Cultura*, (7), pp. 93- 108.

<https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/6558>

Plano Estratégico Para As Migrações (2015 – 2020). In Resolução do Conselho de Ministros n.º 12-B/2015, de 20 de março, Presidência do Conselho de Ministros. (2005). Diário da República n.º 56/2015, 1º Suplemento, Série I de 2015-03-20, pp. 2 – 24.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2015/03/05601/0000200024.pdf>

Pordata. (2024a). Pordata>Portugal>População>População Residente>População residente segundo os Censos: Por grupo etário. Obtido de PORDATA – Estatísticas sobre Portugal e Europa:

https://prod2.pordata.pt/portugal/populacao+residente+total+e+por+grupo+etario-10?_gl=1*1dsvu03*_up*MQ..*_ga*MTEwNzI5MzMwMC4xNzMzNzU3NTcx*_ga_HL9EXBCVBZ*MTEzMzc1NzU3MS4xLjAuMTczMzc1NzU3MS4wLjAuMA

Portaria n.º 119/2018, de 4 de maio, da Secretária de Estado Adjunta e da Educação. (2018). Diário da República n.º 86/2018, Série I de 2018-05-04, pp. 1824 – 1826. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/119-2018-115221287>

Porto Editora. (s.d). *interculturalidade*. In *Infopédia*. Retrived June 3, 2024, from [https://www.infopedia.pt/\\$interculturalidade](https://www.infopedia.pt/$interculturalidade)

Ramon, M. (2016). O Binómio Língua-Cultura No Processo De Ensino-Aprendizagem De Português Língua Estrangeira. In L. Gonçalves (Org.), *Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna: Abordagens, contextos e práticas* (pp. 23-32). Boavista press. <https://hdl.handle.net/1822/53923>

Ramos, N. (2013). Interculturalidade(s) e Mobilidade(s) no Espaço Europeu: Viver e Comunicar entre Culturas. In H. Pina, F. Martins, C. Ferreira (Eds.), *The Overarching issues of the European Space: Etrategies for Spatial (re)planning Based on Innovation, Sustainability and Change = Grandes problemáticas do Espaço Europeu: Estratégias de (re)ordenamento Territorial num Quadro de Inovação, Sustentabilidade e Mudança* (pp. 343-360). Fundação Universidade Do Porto –Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://www.up.pt/press/books/978-989-8648-13-6>

Recomendação n.º 3/2022 de 29 de junho, da Educação – Conselho Nacional de Educação. (2022). Diário da República n.º 124/2022, Série II de 2022-06-29, pp. 72 – 90. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2022-185371627>

Rego, C., Mendes, M. F., Rebelo, J., & Magalhães, G. (2010). Perfil dos Imigrantes em Portugal: por Países de Origem e Regiões de Destino. *RPER*, 24, pp. 17–39. <https://doi.org/10.59072/rper.vi24.306>

Roldão, M. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), pp. 191-202. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>

Romero, C. & Gouveia, A (Trad.). (2010). Interculturalidade e Mediação. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural [ACIDI, IP]. http://resmi.isinapse.com/images/publicacoes/Caderno_4.pdf

Santana, J. (2012). Língua, cultura e identidade: a língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: Língua - vidas em português. *Linha D'Água*, 25(1), pp. 47-66. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i1p47-66>

Santos, B. (2009, junho). Direitos Humanos: O Desafio da Interculturalidade. *Revista Direitos Humanos*, 2, pp. 9-18.
https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81695/1/Direitos%20humanos_o%20desafio%20da%20interculturalidade.pdf

Santos, L., & Neves, R. (2010, 8-11 de fevereiro). *Formando Licenciados em Educação Básica (Portugal): O papel dos Projectos de Intervenção Educacional* [Paper presentation]. PBL2010 International Conference. São Paulo, Brasil.

Santos, L., Mineiro, J., Batalha, J., & Reis, J. (2022). *Recomendação Sobre o Acolhimento de Migrantes e a Construção de Uma Escola Inclusiva*. Conselho Nacional de Educação.

Sapir, E., Gonçalves, J (Trad.), & Hediger, M (Trad.). (2012). Cultura: Autêntica e Espúria. *Sociologia & Antropologia*, 2(4), pp. 35-60. <https://doi.org/10.1590/2238-38752012v243>

Savazzoni, S. (2015). Preconceito, racismo e discriminação. *Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito*, 12(12), pp. 39-75.
<https://core.ac.uk/download/229056581.pdf>

Silva, A., & Bissolini, M. (2021). O Fenômeno da Globalização e o Multiculturalismo: Novas Formas de Relações Sociais e Culturais no Processo Histórico e Educacional. *Revista Humanidades e Inovação*, 8(41), pp. 9-15.
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4659>

Silva, M. (2017). Formação de Professores para a Diversidade Cultural. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 5(1), pp. 155 – 170.
https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/4326902/M_Carmo_Vieira_Silva_Formacao.pdf

Stoer, S. (2008). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, pp. 133-147.

Tylor, E. (2014). *A ciência da Cultura*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2002). *Declaração Universal Sobre A Diversidade Cultural*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Valente, B., Feio, M., & Leite, T. (2023). Os cursos de Licenciatura em Educação Básica em Portugal: uma análise comparativa. *Educação E Pesquisa*, 49, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349261454>

Vanroy, A. (2017). *European Semester Thematic Factsheet - Early School Leavers*. European Institute for Gender Equality. <https://coilink.org/20.500.12592/521fng>

Weissmann, L. (2018). Multiculturalidade, Transculturalidade, Interculturalidade. *Construção psicopedagógica*, 26(27), pp. 21-36. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v26n27/04.pdf>

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (2.^a ed.). Bookman

ANEXOS

ANEXO A
Questionário aos docentes

Anexo A – Questionário aos docentes

A entrevista apresentada é dirigida aos professores do Ensino Regular, integrando-se no Trabalho Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O seu estudo remete para as estratégias de integração de alunos provenientes de culturas minoritárias em Portugal, no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Os dados recolhidos servem única e exclusivamente para efeitos de análise estatística e o anonimato será garantido.

A seguinte entrevista é composta por cinco blocos:

A) Dados pessoais; **B)** Dados sobre os alunos; **C)** Relação entre e com os alunos; **D)** Avaliação dos alunos PLNM e/ou provenientes de culturas minoritárias; **E)** Opiniões do docente.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração!

BLOCO A – Dados pessoais

1.

Sexo	
Idade	
Habilitação profissional	
Anos de serviço	

2. Pode descrever o seu percurso profissional? [Destaque escolas onde trabalhou durante mais tempo e/ou localidades fora de Portugal (caso se aplique)]

BLOCO B – Dados sobre os alunos

3. No ano letivo 2023/2024, por quantos alunos era composta a sua turma? _____

4. Quais eram as nacionalidades e/ou culturas minoritárias que estavam presentes na sua turma, ao longo do ano letivo de 2023/2014?

BLOCO C – Relação entre e com os alunos

5. Como se relacionam todos os alunos, apesar das suas diferenças culturais? Brincam todos juntos?

6. Como comunica com os alunos que não falam português?

7. Utiliza estratégias específicas de integração com esses alunos? Quais?

8. Realiza atividades que procurem dar a conhecer a cultura dos alunos provenientes de culturas minoritárias? Quais?

9. Elaborou (individual ou conjuntamente), no decorrer do ano letivo 2023/2024, algum currículo/projeto adaptado aos alunos estrangeiros? Caso sim, quais foram os objetivos e as temáticas que adotou? Caso não, porquê?

BLOCO D – Avaliação dos alunos PLNM e/ou provenientes de culturas minoritárias

- 10.** Realizou, no ano letivo 2023/2024, com os alunos, uma ficha sociolinguística? Se sim, em que momento do ano letivo?

- 11.** Durante o ano letivo 2023/2024, esses alunos usufruíram de aulas de Português Língua Não Materna?

- 12.** Como se procedeu a avaliação desses alunos, tanto em testes como em trabalhos de sala? Existiram parâmetros diferenciados? Se sim, quais? Se não, porquê?

BLOCO E – Opiniões do docente

13. Sentiu que os alunos progrediram após serem adotadas, pela escola ou por si, técnicas de integração? Perante quais medidas e de que forma?

14. Na sua opinião, esses alunos estão completamente integrados na turma e na escola? Porquê?

15. O que poderia ser feito para haver uma integração plena?

16. Na sua opinião, ao trabalhar numa escola TEIP durante o ano letivo 2023/2024, dispôs de mais apoio, relativamente a alunos provenientes de culturas minoritárias, comparativamente a escolas que não o são? Se sim, de que forma?

17. Sente que a formação na área do PLNM o/a poderá ajudar a responder às necessidades destes alunos? Em que medida?

ANEXO B –
Autorização de gravação áudio e contrato de confidencialidade

ANEXO B – Autorização de gravação áudio e contrato de confidencialidade

Autorização de gravação áudio e contrato de confidencialidade

De forma a concluir o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do ensino básico no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC LISBOA), surge por norma a elaboração de um relatório final. É neste sentido, que peço a sua colaboração na participação de uma entrevista.

Venho por este meio solicitar-lhe autorização para que sejam realizadas gravações áudio durante a realização da entrevista, gravações essas que servirão **apenas e somente** como instrumento de recolha de dados para a investigação presente no relatório final.

Assegura-se que em momento algum a sua identificação será divulgada e que todos os dados serão **confidenciais**.

Eu, _____ autorizo que para os devidos efeitos sejam realizadas gravações áudio durante a realização da entrevista, servindo **somente** como instrumento de recolha de dados para a investigação em causa.

A minha identificação e todos os dados serão **confidenciais**.

(Assinatura do participante)

Eu, _____ asseguro total anonimato relativamente à identidade do participante, assim como todos os dados e informações partilhados pelo mesmo, estes servindo **somente** como instrumento de recolha de dados para a investigação em causa.

(Assinatura do entrevistador)

ANEXO C– Transcrição da entrevista

ANEXO C- Transcrição da entrevista

Entrevistador:

De forma a contextualizar a entrevista, o tema remete a estratégias de integração de alunos provenientes de culturas minoritárias em Portugal, em particular no primeiro ciclo. A entrevista está dividida de seguinte forma: O Bloco A representa os dados pessoais, o [Bloco] B os dados sobre os alunos, o Bloco C, a relação professor-alunos e alunos-alunos. O [Bloco] D [refere] a avaliação desses alunos que supostamente não falam português ou estão em processo de aprendizagem de português ou ainda [os alunos] provenientes culturas minoritárias, como a etnia cigana, e o último bloco, o Bloco E, retrata as opiniões do docente.

[BLOCO A]

Então, começando pelos dados pessoais, obviamente o sexo será feminino, idade?

Participante 2:

49.

Participante 1:

23.

Entrevistador

Habilitação profissional?

Participante 2:

Licenciatura.

Participante 1:

Licenciatura e o mestrado.

Entrevistador:

Anos de serviço?

Participante 2:

25 anos.

Participante 1:

200 e 3 dias.

Entrevistador:

A segunda pergunta aborda o seu percurso profissional, ou seja, as escolas onde trabalhou, entre as mais importantes ou as que passou mais tempo?

Participante 2:

A escola onde passei mais tempo foi a escolinha do [nome da instituição], que é de ensino privado.

Participante 1:

Eu só estive na escola [nome da instituição].

Participante 2:

É aquela escola que é multicultural, por isso é que ela é boa para responder a estas perguntas.

Participante 1:

Esteve lá a *RTP* [canal televisivo] este ano.

Participante 2:

Pois é! É a escola que deu na televisão.

[risos]

Entrevistador:

[BLOCO B]

O bloco B centra-se no ano letivo que já acabou, ou seja, o ano letivo de 2023/2024. Assim sendo, por quantos alunos era composta a sua turma?

Participante 2:

20.

Participante 1:

Eram 20, e dois [alunos] foram transferidos no meio do ano, [portanto] no final [eram] 18 [alunos].

Entrevistador:

Então, foram transferidos quando a professora ainda lá estava?

Participante 1:

Sim, eu ainda estava lá, ou seja, eles foram transferidos ou as matrículas foram anuladas, já não me lembro [pausa]. Acho que foram transferidos, ali por volta de abril/maio e eram 2 estrangeiros.

Participante 2:

Isso acontece muito, não é?

Participante 1:

Sim.

Participante 2:

Nós estamos aqui a dar o litro e depois eles a meio do ano vão-se embora [risos].

Participante 1:

Acontece, acontece que muitas vezes, por exemplo, eles vão ao país deles, eles têm direito.

Participante 2:

E depois não conseguem sair?

Participante 1:

E têm, por exemplo, vão um mês e depois já não voltam e aí depois há outros processos que... que têm que ser tomados na escola, sim.

Foi isto que nos aconteceu, foram os 2 para o Bangladesh e nunca mais voltaram.

Entrevistador:

E quais eram as nacionalidades e ou culturas minoritárias que estavam presentes na sua turma?

Participante 2:

Tinha um russo, [pausa] tinha um brasileiro. Este ano não tinha assim mais ninguém, era só assim.

Participante 1:

Eu não sei de cor.

Participante 2:

Pois, tu então deves... [interrupção]

Participante 1:

Sei que tinha uma chinesa, tinha duas de etnia cigana, sendo que uma delas era romena. A outra de etnia cigana era portuguesa. O H [nome do aluno] era do Reino Unido, mas os pais dele são do Bangladesh. [Pausa]

Eu tenho uma fotografia do gráfico de barras com as nacionalidades, mas tinha do Bangladesh. A R [nome do aluno] era da Roménia. Agora estou a fazer a imagem mental da sala [risos]. Tinha dois de origem brasileira e o resto era do Bangladesh.

Uma chinesa, um do Reino Unido, dois do Brasil, a romena e cinco do Bangladesh, isso é que é!

Entrevistador:

A professora falava quase inglês, portanto.

Participante 1:

Sim, eu falava muito inglês.

Entrevistador:

Agora vamos passar então ao Bloco C, que é a relação entre os alunos e a do professor com os alunos.

[BLOCO C]

Durante este ano letivo, os alunos brincavam uns com os outros, relacionavam-se bem?

Participante 2:

Sim, são crianças, aquilo é como eu costumo dizer, a linguagem da brincadeira é universal...

Participante 1:

Sim, é assim [interrupção]

Participante 2:

Eu não tive problemas de integração.

Participante 1:

Nós chegámos a ver alguns problemas de integração [pausa] de uma criança, que acho que era da R [nome da criança], porque ela faltava, que é a tal romena, porque ela faltava muito e então quando vinha... (interrupção)

Participante 2:

Coitadinha ela própria não...

Participante 1:

Ela própria não se integrava muito, e às vezes via-se os portugueses, às vezes, brincavam com certas coisas dos estrangeiros que não era muito bonito para nós vermos e que levavam a conversas mais: “Olha, tens que ter cuidado, porque isto não é uma coisa que se que se diga que, se estivesses no país dele, também não gostarias que te dissessem certas coisas”, mas de resto... a escola era maioritariamente com estrangeiros, tinha 70% digamos, deve ser por aí, de alunos estrangeiros e depois eles davam-se todos muito bem e havia uma grande partilha, sim.

Entrevistador:

A próxima, como comunica com os alunos que não falam português, como já tinha dito... [Interrupção]

Participante 1:

Inglês.

Participante 2:

Não, eu é mesmo pelo Google tradutor, o *DeepL* que é o melhor. Não, eu em inglês só consigo perceber tudo o que eles dizem, mas a ter conversas, não.

Participante 1:

Os alunos que eu tinha, como já estavam em Portugal há algum tempo, pelo menos o Inglês já sabiam. Mas sei que havia outras professoras que, por exemplo, houve uma aluna que chegou para o quarto ano na altura, eu estava no terceiro, chegou para o quarto ano [e] teve que ser tradutor porque a aluna nem sequer falar inglês conseguia... [Interrupção]

Participante 2:

É como o meu russo.

Participante 1:

Pois, mas quando sabem falar inglês, o inglês é facilitador a esse nível, e eles mesmo já estando [há] alguns anos, já vão falando algumas coisas [em] português.

Participante 2:

Eles quando chegam ao fim do ano já falam... já falam muitas coisas. O meu russo já conseguia falar, já se conseguia fazer entender.

Participante 1:

Sim, os que eu tinha, acho que já estavam todos lá na escola desde o primeiro ano, mas havia uma aluna que resistia muito a falar português.

Participante 2:

Depois tens essa parte, porque os pais não ajudam muito, não é? Os pais não têm... não têm interesse em aprender [português], a maior parte [Interrupção]

Participante 1:

Antes disso, cheguei a ter uma mãe que me dizia que tentava falar com [não termina a ideia], ou seja, havia uma aluna que tinha resistência a falar português porque os pais em casa não o faziam, mas uma vez falei com uma mãe que me referiu: “porque é que o filho dela prefere falar inglês em casa em vez de falar português?”, ela quer falar com ele em português para treinar em casa e ele não quer, ele resiste a isso.

Entrevistador:

Poderia se sentir desconfortável ou inseguro na forma de falar.

Participante 1:

E talvez se sentisse... [interrupção]

Participante 2:

Como não sabe falar muito bem, tem aquela vergonha de dizer alguma coisa errada também.

Participante 1:

Sim.

Entrevistador:

Então no tradutor é em russo? Diretamente para russo?

Participante 2:

Diretamente, exatamente.

Entrevistador:

Portanto, se estiver bem ou mal...

Participante 2:

Pois olha, os meus e-mails para os pais também eram assim, eu disse: “Eu não sei o que é que está aqui escrito, mas deve ser... deve estar ótimo”. Por isso, ela respondia me depois em português, também num português assim traduzido, por isso devia estar muito bem!

Participante 1:

A comunicação com os pais é que sim, era sempre em inglês, nunca fiz na língua nativa, fiz sempre em inglês.

Participante 2:

Tanto faz uma como a outra, porque o inglês a nível de discurso, frases soltas ainda sou capaz e consigo perceber tudo o que me [dizem], agora fazer uma conversa como estamos aqui? Não consigo, falta-me destreza, destreza para falar assim fluentemente.

Entrevistador:

Sim, porque nós também, agora à parte, na universidade também não temos aulas de inglês, ou seja, quem aprendeu inglês foi até ao 12º ano.

Participante 2:

Eu só tive no primeiro ano, no primeiro ano do curso, mais nada. Quando eu vi lá o Inglês, disse logo assim: “Já estou chumbada no primeiro ano, esquece”, mas não, consegui passar com 10 [valores], com muito favor!

Participante 1:

Eu também não [tive a disciplina].

Entrevistador:

Eu quando estive em estágio, tinha uma aluna que vinha também do Nepal...
[interrupção]

Participante 1:

Ah sim! Do Bangladesh e do Nepal, isso.

Entrevistador:

Ela já falava bem português e a mãe disse que não ia aprender português porque o português não valia a pena, o mais importante era o inglês, então só aprendia inglês e falava com ela em inglês.

Participante 1:

Aqui quando eu disse Bangladesh [relativamente à pergunta 4], é Bangladesh e Nepal, já me estava a faltar o nome.

Participante 2:

Eu tinha a minha N [nome do aluno] do Nepal... pois, estas coisas... ela coitadinha esteve cá [em Portugal] dois anos, ela aprendeu a falar português e já sabia falar, oh pá, os pais nada e ela sim, e de repente vamos para a Noruega aprender outra coisa, pronto. [pausa]

Nós damos aqui, eu estou a falar por mim, os miúdos dão o litro e nós também, porque é assim, é uma turma grande, depois temos várias nacionalidades. Ter que socorrer toda a gente e os miúdos até aprendem e de repente os pais decidem ir para outro sítio.

Participante 1:

Nós temos que facilitar, nós temos que facilitar, mas há que perceber que eles também têm que aprender o português... [interrupção].

Participante 2:

É isso mesmo.

Participante 1:

E, portanto, o que nós fazíamos muito era ter a imagem com o português e o russo.

Participante 2:

Era como eu fazia com ele, as duas coisas, mas primeiro sempre o português, foi isso que me disseram na formação, que têm de estar sempre português.

Entrevistador:

Utiliza alguma estratégia específica de integração com esses alunos, e se sim, quais?

Participante 1:

Eu quando cheguei eles já estavam integrados, porque eu entrei a meio do ano na turma, portanto, eles já estavam integrados.

Participante 2:

Só tenho... eu só tinha mesmo o russo ,que veio para o quarto ano e não utilizei nada. Aliás, aqui o agrupamento não utilizou nada, os pais bateram me à porta e ele estava ali na minha sala [risos].

Participante 1:

Sim, mas e dentro da turma, como é que?

Participante 2:

Nada, apresentei-o e depois aquilo foi naturalmente, não fiz nada de específico.

Participante 1:

Porque lá está, eu acho que tem a ver com brincar ser a linguagem natural.

Participante 2:

É, e depois fomos fazendo [quebra de ideia] ... Como temos muito bom, temos os quadros interativos, ele foi nos mostrando... ele próprio foi digitando a terra dele e nós fomos vendo nos primeiros dias. Ele dizia onde é que era a terra dele, por onde é que já tinha viajado.

Era um miúdo muito cheio de papel, não é? Já tinha dado a volta ao mundo quase, e foi assim e pronto e depois construí-lhe um caderninho e depois com as imagens, primeiro dos objetos da escola, aquelas coisas todas, os animais, depois com frases e ele foi, pronto.

O mais difícil foi a História, no quarto ano, o Estudo do Meio e História. Eu pensei assim: “Será que ele tem interesse em saber a história [de Portugal]”, não, é o mesmo que eu tenho interesse de saber a história da Rússia, só por cultura. Então fui tirando coisas só essenciais.

Do nosso [grupo], foi o corpo humano que ele também já... ele era superinteligente e também levou aquilo na boa. Posso dizer que os testes no final do ano já eram todos iguais aos outros. Só o de Português ainda não, mas era muito semelhante.

Entrevistador:

Ela só entrou no quarto ano, portanto de paraquedas.

Participante 2:

Só entrou no quarto ano, de paraquedas logo na primeira semana, bateram-me à porta: “Olhe, tem aqui este menino russo”, que bom!

Eu não sei porque é que ele consegue aprender [o português] mais facilmente do que outros [alunos portugueses], é impressionante! Ele só errava ali no feminino e masculino, porque eles têm dificuldade ali em fazer essa parte, mas de resto era espetacular.

Entrevistador:

Realiza atividades que procurem dar a conhecer a cultura dos alunos provenientes de culturas minoritárias, quais?

Participante 2:

Sim, então, o computador é fenomenal nisto, o quadro interativo é espetacular e depois ele trazia... nós fizemos a viagem, a viagem de finalistas e durante o ano, à segunda-feira, havia algumas pessoas que traziam um bolo para vender... para vendermos aqui no recreio, para juntarmos dinheiro, e ele trazia coisas quando chegava à vez dele, trazia coisas da Rússia, assim... doces e bolos e aquilo era muito bom, bolos da Rússia!

Participante 1:

Nós... eu fiz em estágio... eu fiz estágio na escola do C [nome], também tem muita multiculturalidade e nós fizemos um projeto para o meu mestrado, em que exploramos um bocadinho do país de cada um.

Fizemos um passaporte em que viajámos, ou seja, os pais enviaram fotos do Natal deles, porque cada um, cada cultura tem um Natal diferente, tem uma época festiva diferente e então fizemos, durante as férias de Natal, os pais tinham que tirar fotografias ou como é que celebravam o Natal, o doce favorito, o dinheiro que usavam no país deles, a língua... tinham que ensinar, acho que eram duas ou três palavras, que acho que eram: olá, obrigado, e o se faz favor, e depois compilámos esta informação num *PowerPoint* e depois eles iam preenchendo o passaporte com as informações dos outros colegas, os outros colegas apresentavam um bocadinho e compilávamos ali. Ainda tentámos fazer partilha de comida, mas o estágio foi muito pequenino.

Participante 2:

Pois, não deu para fazer essa parte.

Participante 1:

E pronto, o ano passado celebrámos o Dia Internacional do Português Língua Não Materna, acho que é assim que se diz... acho que é assim a nomenclatura do dia, em que fizemos tabuletas para a escola inteira a dizer, por exemplo, biblioteca em todas...

Participante 1/ Participante 2:

As línguas que existiam na escola [uníssono].

Participante 1:

Sim.

Participante 2:

Olha que giro.

Participante 1:

Isto para todas as zonas da escola...

Também houve a professora bibliotecária, como veio nessa semana porque nós tínhamos todas as semanas a professora bibliotecária na escola, que vinha contar várias histórias e ela também trouxe livros noutras línguas. Trouxe um livro em nepalês que foi um aluno meu que leu, por exemplo... leu em nepalês um livro que tem tradução em português. É um livro que tem as duas línguas e então o meu aluno leu em nepalês e a professora bibliotecária em português e foi assim uma partilha que fizemos o ano passado pronto...

Participante 2:

É giro, são umas ideias engraçadas, a do passaporte gostei, é muito giro.

Participante 1:

Queres que te envie em PDF?

Participante 2:

Não sei, com a minha turma nova, não sei. Acho que vou ter só um chinês, por enquanto.

Entrevistador:

Agora vai para o primeiro ano.

Participante 1:

Não, no primeiro ano estou eu.

Participante 2:

Não, vou para o segundo, primeiro [ano] é ela, [eu] vou para um segundo [ano], porque a professora está muitas vezes de baixa e os pais começaram a reclamar no ano passado. Ela ficou no apoio e como eu acabei um quarto ano...

Entrevistador:

Então, esta é sobre os projetos. Elaborou individualmente ou conjuntamente, porque pode ser projetos de escola, no decorrer do ano letivo 2023/2024, algum currículo ou projeto adaptado aos seus alunos estrangeiros? Caso sim, quais foram os objetivos e as temáticas que concretizou?

Participante 2:

Eu não, não fiz nenhum projeto.

Participante 1:

Não, porque eles já acompanhavam os outros, lá está, eles já estavam em Portugal desde o primeiro ano, portanto já seguiam normalmente. Mas só se considerarem um projeto eles terem Português Língua Não Materna com outro professor e aí sim, havia algo específico deles que não era comigo.

Participante 2:

Coisa que não temos aqui na escola. Este ano, pelos vistos, vamos ter, mas nunca tivemos.

Participante 1:

Pronto, aquela escola com é uma escola com muitos [alunos estrangeiros] ...

Participante 2:

Ela tem muitos, [se] tens mais de dez [alunos estrangeiros], tens direito [ao PLNM].

Participante 1:

Sim, mais de 10. Ele tinha 2 turmas, ele tinha uma turma primeiro e segundo ano e tinha [outra] turma [de] terceiro e quarto, e então ele vinha três dias por semana, uma hora por dia, ou seja, dava 3 horas por semana.

Participante 2:

Nós só podemos ter professor de Língua Não Materna quando são dez alunos [estrangeiros] na mesma escola, pronto, mas este ano vamos ter a professora de apoio. Temos uma direção nova este ano e puseram uma professora de apoio em cada escola [do agrupamento], que também não havia, e esta professora vai estar sete horas, ou seja, no nosso horário quando está o Português estão a tentar pôr o horário de Português em todas as turmas ao mesmo tempo para ela tirar estes meninos e dar Língua Não Materna, vamos ver...

Participante 1:

Pronto e então, naquela escola tínhamos este professor que realmente tirava os alunos da sala e lhes dava aula de Português Língua Não Materna...

Participante 2:

Isso é muito bom, isso é muito bom...

Participante 1:

Que é completamente diferente do acompanhamento que nós damos depois em sala, porque às vezes não conseguimos...

Participante 2:

A ginástica que é preciso.

Participante 1:

Sim, porque eles precisam muito do ouvir, do repetir em voz alta e isso conosco, às vezes é complicado porque temos o resto da turma.

Participante 2:

E até eles se sentem envergonhados. Eu via pelo A [nome do aluno], que eu fiz algumas vezes assim... quando eles estavam a trabalhar Português e faziam sozinhos, ele coitado estava a ler aquilo que estava no quadro e às tantas eu via que ele já não queria muito estar a fazer esse tipo de trabalho.

Também era só um e os outros iam trabalhando e ele estava sozinho, ali exposto.

Entrevistador

Vamos então passar para o Bloco D, que realça a avaliação dos alunos de Português Língua Não Materna ou que provêm de outras culturas minoritárias. Então, a décima pergunta: realizou neste ano letivo com os alunos uma ficha sociolinguística?

[Existiu uma pausa]

Entrevistador:

Não sei se sabem do que se trata...

Participante 1:

Não reconheço pela nomenclatura.

Participante 2:

Também não.

Entrevistador:

É uma ficha que possui informações do aluno, ou seja, as línguas que falam, de onde é que vem, que é preenchida em conjunto com os encarregados de educação, e os encarregados de educação também dizem de onde é que vieram, que línguas é que falam em casa...

Participante 2:

Não, eu fiz igual para todos aqui.... Não, não fizemos diferente nada.

Participante 1:

Não.

Entrevistador:

Então durante o ano Letivo de 2023/2024, esses alunos usufruíram de Português Língua Não Materna?

Participante 1:

Sim, lá está, tinham estes momentos com um professor que vinha...

Participante 2:

Mas eles todos usufruem, porque no horário deles é diferente. O horário dos outros tem Português, e eles têm Língua Não Materna.

Participante 1:

Sim.

Participante 2:

Todos... agora os dela tiveram um professor diferente, o meu tinha comigo.

Entrevistador:

Usavam os manuais mesmo da disciplina?

Participante 2:

Sim, eram os bonecos, acho que os meus eram os bonecos. Eles usavam o manual de Língua... não era Português, era de Língua Não Materna, sim, aqui no agrupamento eles tinham o manual...

Eu tive a N [aluno] que era do Nepal, logo no primeiro ano, e aquilo como é aprender as letras, ela andou normal [no manual de Português], agora o do quarto ano não, coitadinho, eu dava-lhe um manual de Português e ele olhava para aquilo.

Participante 1:

Mas eu tinha uma aluna, que era a tal chinesa... de origem chinesa, ela queria fazer o português, ela conseguia porque ela...[interrupção]

Participante 2:

Logo nos primeiros dias?

Participante 1:

Não, ela já estava há dois anos em Portugal.

Participante 2:

Pronto, o A [nome do aluno] aterrou aqui em setembro.

Participante 1:

Mas ela era a única que conseguia, ela conseguia já ler e compreender minimamente e escrever frases.

Participante 2:

Pois, o ler, o russo, ao fim de duas semanas de cá estar, já conseguia ler [textos], sempre com aquela [pronúncia]..., mas perceber o que está lá, não percebia nada, mas ler, conseguia.

Participante 1:

Mas mesmo tendo caracteres diferentes, é incrível.

Participante 2:

Sim era, ele conseguia ler, via-se que tinha pronúncia não é, conseguia ler, mas não percebia nada do que estava a ler, mas lia que estava lá, incrível!

Entrevistador:

Eles aprendem muito rápido.

Participante 2:

Sim, porque o alfabeto russo, por exemplo, é muito diferente. Ele naquele dia escreveu o alfabeto e nós estávamos todos a olhar para o quadro [risos].

Participante 1:

Sim, eu quando... fiz, lá está, é porque eu fiz no dia do Português Língua Não Materna, fiz na minha sala o gráfico com as nossas nacionalidades e cada um depois escreveu em baixo, acho que era lá, na sua língua...

Participante 2:

Ui!

Participante 1:

E então a aluna de origem chinesa foi lá escrever e eles ficaram surpreendidos como é que o alfabeto dela é tão diferente e como é que aquilo se lia e como é que se escrevia! É, foi assim um momento.

Participante 2:

É porque alguns países, o alfabeto ainda é idêntico ao nosso ou igual... há alguns que ainda é igual, agora o chinês, o russo, aquilo é letras ao contrário.

Mas eles conseguem ler que é fenomenal, como é que eles conseguem depois ler?

Às vezes, como ele não percebia nada do que estava a ler, nada, mas lia aquilo espetacular e [eu] pensava assim: “Quer dizer, os miúdos de segundo ano, às vezes chegam ao segundo ano sem saber ler, não sabem e ele mesmo [com o] alfabeto sendo diferente... [quebra de ideia]. Ó pá! é espetacular.

Participante 1:

Pois, o problema era nas fichas de avaliação.

Participante 2:

Aí eu adaptava para a Língua Não Materna, não é.

Participante 1:

Eu não, eu tinha uma estratégia de colocar mais por imagens, ser...

Participante 2:

Mas os teus estavam [em Portugal] há mais tempo, como é que no quarto ano se faz interpretação do texto? Ele não percebia o texto!

Participante 1:

Não, mas a ficha de avaliação de Português lá na escola foi o professor de Português Língua Não Materna que fez.

Participante 2:

Ah! pois, isso está bem! Sim, era à base de imagens.

Participante 1:

Mas por exemplo, a Matemática era à base de imagens, era à base...

Participante 2:

A Matemática ele fazia igual, tudo igual. Eu traduzia-lhe as perguntas, sim, traduzia no quadro os problemas e ele fazia igual, tudo igual. O teste de Matemática foi sempre igual, era... [interrupção]

Participante 1:

Eu às vezes, por exemplo, [no teste de] Estudo do Meio metia [exercícios] mais de ligação ou de...

Participante 2:

Sim, é mais a imagem ...

Participante 1:

Porque, por exemplo, o Estudo do Meio era muito difícil, foi a área que eu senti que era mais complicada para eles.

Participante 2:

É, e é porque aquilo é muito... [interrupção]

Participante 1:

Principalmente no terceiro ano, porque ainda é o Norte, o Sul, o Este...

Participante 2:

Então e o quarto ano que é a história de Portugal? Ele [aluno], [a disciplina de] História de Portugal nunca teve...

Participante 1:

Estudo do Meio é uma área muito difícil para os estrangeiros.

Participante 2:

É! Porque a Matemática é um bocado universal. Eles vão lá se puseres um exemplo eles depois fazem o resto...

Participante 1:

Sim.

Participante 2:

O Português é adaptado a eles...

Participante 1:

O Português eles vão aprendendo, sim

Participante 2:

Sim, vão aprendendo as palavras.

O Estudo do Meio, ou é coisas que sejam atrativas, tipo o corpo humano. Ele gostou e eu ia traduzindo.... punha o corpo humano e depois punha a palavra em português e punha em baixo em russo, mas ele depois do teste, fazia tudo em Português... e foi assim.

Entrevistador:

Como se procedeu à avaliação desses alunos? Comentar um bocadinho sobre isso, tanto a nível de testes como em trabalhos individuais ou de grupo, existiram parâmetros diferentes, ou seja, avaliações diferenciadas?

Participante 1:

Há sim, os testes eram adaptados, eu fazia uma versão normal, uma versão Português Língua Não Materna e uma versão [para os alunos com um] Relatório Técnico-Pedagógico (RTP).

Participante 2:

É igual, é igual, só o de Matemática era que era sempre igual. Matemática para ele era sempre igual.

Participante 1:

Eu não, eu tinha que adaptar [para] os [alunos com] RTP, porque fazia para o segundo ano e então eu tinha um teste base em que para o[s alunos de] Português Língua Não Materna alterava as perguntas, de forma que não fosse preciso ler tanto.

Participante 2:

Fazer só ligações, só pôr uma palavrinha aqui, é...

Participante 1:

Se fosse preciso completar, metia as palavras ao lado e depois a partir deste Português Língua Não Materna fazia o dos RTP.

Participante 2:

Também [recorria] a ligações e palavras, uma coisa mais simples.

Entrevistador:

E a maneira de avaliar era como?

Participante 1:

Depois a maneira de avaliar é igual.

Participante 2:

É igual sim.

Participante 1:

Porque lá está, já fizemos as adaptações antes, portanto.

Participante 2:

Sim, pela avaliação, os objetivos deles vão ser um bocadinho diferentes, ali pelo menos no Estudo do Meio é diferente.

Participante 1:

Sim, principalmente a Estudo do Meio e Português, a Matemática é igual.

Participante 2:

A Matemática é igual, eles com um exemplo vão lá.

Participante 1:

Português e Estudo do Meio é que às vezes tenho que... Se bem que lá está, o Português, na escola onde eu estava, como tinha um professor específico, a nota era dada em conjunto, eu e ele, e para eles não terem que fazer tantos testes, ele fazia os testes e depois falávamos...

Participante 2:

Ele fazia e tu aplicavas?

Participante 1:

Não, até era ele que aplicava, mas falávamos como é que nós achávamos que eles estavam e depois ele ajudava a fazer a avaliação e eu fazia depois tudo porque ele não tem acesso ao inovar, é professor de apoio...

Os professores de Português Língua Não Materna são considerados professores de apoio, não são professores específicos... [corte de ideia] aquele professor era específico porque lá está, ele gostava mesmo daquilo, mas por exemplo, eu entrei para o agrupamento primeiro como professora de apoio, e eu tive que dar Português Língua Não Materna, depois é que me colocaram a turma uma semana a seguir, portanto, pode calhar a qualquer um.

Participante 2:

Ah sim isso é!

Entrevistador:

Então agora é o último bloco, o Bloco E, que se foca nas opiniões do docente.

Sentiu que os alunos progrediram após serem adotadas, tanto pelo professor como pela escola, algumas técnicas de integração?

[Pausa]

Isto é, os alunos ficaram iguais do início ao fim?

Participante 2:

Eles progrediram, não houve foi assim técnica de integração que seja de salientar, mas sim, progrediram, claro que sim.

Participante 1:

Sim eu acho que, lá está, eu sinto que não posso responder muito bem essa questão porque eles já estavam lá...já era o terceiro ano, eles já estavam lá desde o primeiro, já se conheciam, mas sim, há certas coisas que vais sempre fazendo porque pá, eles acabam por começar também a ter opiniões muito fortes e tens sempre que, às vezes, tomar uma atitudezinha, mas eles vão... eles compreendem isso e, lá está, a evoluir a esse nível.

Tivemos pequenas conversas que salientámos essas diferenças, mas progrediram sim.

Participante 2:

Técnica de integração também pode ser o que nós fazemos, as adaptações à matéria, por isso sim, progrediram, claro que sim, portanto...

Participante 1:

Sem dúvida.

Entrevistador:

Na sua opinião, esses alunos estão completamente integrados na sua turma? Se sim, porquê? Ou seja, os pontos que têm certeza que...

Participante 2:

O meu estava integrado na turma, era rapaz adorava futebol, os rapazes todos gostavam de futebol naquela turma, por isso integrou-se lindamente. No início teve assim... tivemos assim uns problemas porque ele era um bocado agressivo, talvez porque não o percebessem, não é, e depois empurrava, pois ela era muito grande, empurrava os outros, mas depois disso até ao final do ano conseguiu resolver-se, sim.

Participante 1:

Os meus alunos, eu diria que mais integrados não podiam estar, porque eles estão num núcleo onde há muitos... muitos alunos que vêm da mesma proveniência que eles

Participante 2:

Pois é, tem essa facilidade.

Participante 1

E então o recreio, às vezes era... a gente ouvia muito, não eram eles a falar em Português

Participante 2:

Pois...também não é bom...

Participante 1:

Mas integrados eles estavam, eles conseguiram integrar-se com os portugueses também, lá está, o futebol é universal, todos jogam.

Participante 2:

Às vezes as meninas é que é mais difícil...

Participante 1:

As meninas... as meninas também se integraram, porque na altura uma delas já falava muito bem português e acabava por conseguir fazer ali a ponte e então acabavam por se integrar todas.

Entrevistador:

Não andavam em grupos, lá na escola, ou andavam sempre em grupos?

Participante 1:

Às vezes andam porque também faz... também gostam...também gostam de sentir que pertencem àquele grupo e que não são sempre os de fora. Gostam de se sentir confortáveis também, todos nós procuramos o conforto enquanto seres humanos.

Participante 2:

Sim, mas não era fazer [grupos onde partilham a] mesma língua, certo?

Participante 1:

Porque lá está, eu acho que nós procuramos sempre usar o conforto, às vezes faz-nos falta aquele conforto...

Participante :2

Eu acho que sim.

Participante 1:

E sentir que que temos ali uma base, mas depois é...

Participante 2:

Sim, alguém lhes percebe por completo, não é que não precisamos de estar ali quase em esforço. Às vezes não é para tentar perceber, mas eu acho que sim é normal...

Participante 1:

Sim. mas depois quando... quando falamos todos ou estamos todos também estamos, e também há esse desconforto deles, porque às vezes a língua é muito complicada, eles sentem-se realmente retraídos, às vezes, [em] falar em grupo, mas lá está, acho que acabam por se sentir assim integrados...

Entrevistador:

Então, o que poderia ter feito para haver uma integração plena? Se eles já estão integrados, portanto, não haveria mais...?

Participante 2:

Sim, eles já estão...

Participante 2:

Não...

Entrevistador:

Na sua opinião, ao trabalhar numa escola TEIP, não sei se a sua anterior era TEIP, [referente ao participante 1] acha que dispõe de mais apoio relativamente a outra escola que não tenha o estatuto de TEIP?

Participante 1:

Eu diria que não.

Participante 2:

Eu não tenho como comparar, não é? Sempre tive aqui, por isso.

Participante 1:

Mas é assim, tendo em conta que aqui é uma escola TEIP e tu falas da tua experiência e eu que vim de uma escola não TEIP...

Participante 2:

e ela teve mais apoio do que eu tive...

Participante 1:

Eu tive... eu tive mais apoio, talvez poderemos responder que não, porque realmente eu estava na escola que não é TEIP e tivemos muito apoio a esse nível.

Participante 2:

Eu não vejo mais apoios por ser TEIP, aliás eu não tive apoio nenhum. Eu também pensei que tivessem mais a nível de monetário, essas coisas todas, mas não, muito pelo contrário.

Participante 1:

Estando numa escola TEIP e tendo estado noutra escola [não TEIP], eu diria que não tens.

Participante 2:

Eu não tive professor de ensino de Língua Não Materna.

Participante 1:

Eu na outra escola, ao longo da semana, tinha três professores de apoio, éramos 4 turmas...

Participante 2:

Pois, nós o ano passado não tínhamos um, quanto mais três.

Participante 1:

Nós éramos quatro turmas, uma de cada ano, tínhamos... tínhamos ao longo da semana [quebra de ideia], conseguíamos ter quatro professores de apoio a passar na escola.

Acho que eram três ou quatro professores do apoio.

Participante 2:

Nós aqui somos oito [turmas], como é que é possível?

Participante 1:

Já percebi, por exemplo, ao nível de fotocópias, aquilo era bar aberto.

Participante 2:

Não, não, aqui não, aqui são 300 [fotocópias] para ti.

Participante 1:

Materiais, também era um bocado assim, bar aberto, mas eu acho que isto depois vai depender sempre da junta de Freguesia onde tu estás...

Participante 1/ Participante 2 [uníssono]:

Do agrupamento.

Participante 2

Isso sim.

Participante 1:

Vai depender de muita coisa.

Participante 2:

Não, aqui não há nada aberto, filha...[risos] esquece lá isso.

Entrevistador:

Mas aqui não têm psicólogo ou?

Participante 2:

O agrupamento tem, ela só vem cá acima se nós precisarmos muito de...porque ela trabalha lá em baixo [na sede do agrupamento].

Participante 1:

Nós no outro agrupamento tínhamos psicólogos todos os dias na escola...

Participante 2:

Pois, nós só se requisitarmos e fundamentarmos porque é que precisamos.

Participante 1:

Mas lá está, porquê? É um projeto da junta de freguesia. A junta de freguesia pagava a este grupo de psicólogos para ir todos os dias à nossa escola, porque caso nós precisássemos que algum aluno tivesse terapia, de psicóloga, se fosse alguma terapia da fala, eles estavam na escola, era pago pela junta e era gratuita aos pais, e então nós tínhamos isto...

Participante 2:

Então esquece, ser só escola TEIP não tem nada haver.

Participante 1:

Tem a ver com a junta de freguesia e com agrupamento.

Tanto que eu tive um aluno que eu pensei: “Olha, se calhar ele precisa de terapia da fala” e falei com a terapeuta, e no dia a seguir fez-lhe a avaliação e estava feito.

Participante 2:

Não, aqui não, aqui nós sugerimos aos pais, os pais têm que se virar.

Por isso já podes ver que não faz diferença nenhuma, muito pelo contrário pelos vistos... [risos]

Participante 1:

Depende da junta de freguesia e do... porque lá está, eu acho que depende da junta de freguesia, se bem que eu acho que a minha escola do agrupamento estava numa junta e as outras estavam noutra junta...

Participante 2:

Que é como acontece com a I [outra escola do agrupamento]. A I [outra escola do agrupamento] é da junta de freguesia do P [localidade] e nós somos dos O [localidade],

Participante 1:

Pronto, e então por isso acho que a nossa escola tinha ajudas diferentes.

Participante 2:

Que as outras não tinham...

Participante 1:

Que as outras não tinham...

Participante 2:

Pois, isso tem haver com a junta mesmo, não tem a ver com o agrupamento.

Participante 1:

E às vezes, a própria coordenação da escola também poderá influenciar.

Participante 2:

Mas se o agrupamento não der asas ou se não tiver verba, se não tiver essas coisas todas... [quebra de ideia]

Não, nós só temos uma psicóloga, tínhamos duas, mas uma despediu-se o ano passado pelo que eu percebi pela apresentação, e também não puseram mais ninguém, ficou só uma mesmo para os mais crescidos que têm mais problemas.

Participante 1:

Se bem que os problemas começam quando eles são pequeninos.

Participante 2:

Se bem que ela pode vir cá acima, mas não, não está cá.

Entrevistador:

A última pergunta então, acha que a formação na área do Português Língua Não Materna o poderá ajudar a responder às necessidades que teve neste ano letivo, ou que terá também no futuro...

Participante 2:

Sim, eu fiz uma formação e não me ajudou em nada. Para já porque eu fui fazer formação logo quando o aluno russo entrou, pensei: “É esta que eu vou fazer”, porque quero... quero que me dê ideias e não, a primeira aula da formação foi: “Então vamos partilhar aqui... vamos partilhar experiências” e eu assim.... se eu quisesse partilhar experiências... [risos] eu queria ideias e passámos a formação toda nisso.

O formador disse: “Pois, não é bem... não era bem...”, porque toda a gente, todas as pessoas que se inscreveram foram fazer formação porquê? Porque não sabemos muito bem daquela área e queremos que alguém nos dê ideias e estratégias, não é eu dar as minhas estratégias que eu utilizo, se eu soubesse, não tinha... se eu soubesse estratégias não me ia inscrever...

E acho que toda a gente foi neste perfil e então ele acabou por dizer: “Pois, isto não é bem aquilo que vocês estavam à espera... estavam mais à espera que eu desse...”. Pois, era isso mesmo, mas não.

Eu acho que a formação ajudava muito, mas tem que ser uma formação como deve ser, eu fui fazer uma e não me ajudou em nada.

Participante 1:

Sim, eu concordo.

Participante 2:

Nada a dizer, nada, porque assim, a formação ajuda muito, mas tem que ser uma pessoa que venha dar estratégias, acrescentar... Agora, se eu não tenho nada para... [quebra de ideia] Era a primeira vez que tinha um aluno no quarto ano russo, eu queria era estratégias, não queria partilhar nada, que eu não tinha nada para partilhar, nem as outras pessoas tinham para partilhar.

Mas sim, a formação ajudava muito, mas tem que ser uma coisa como deve ser.

Entrevistador:

No meu mestrado puseram uma cadeira de Português Língua não Materna.

Participante 2:

Mas existe a cadeira?

Participante 1:

Na minha... na minha faculdade não existia.

Participante 2:

E é o quê? É Durante quanto tempo?

Entrevistador:

É só um semestre e foi depois de eu ter vindo do estágio.

Participante 2:

Um semestre já era muito bom, mas acho que ajudava muito ter uma formação, até o próprio agrupamento dar uma formação às pessoas, mas não é uma formação de dois ou três dias, é uma coisa como deve ser.

Eu falo por mim, uma pessoa não vem preparada para isso e quando tirei o curso aliás, nem existiam turmas de alunos estrangeiros, era tudo português.

Eu trabalhei em C [localidade] no colégio [e] também já havia meninos [estrangeiros], mas eles já vinham a falar [português], nunca tive problemas em os introduzir [a] nada. Eles, já os pais próprios já se preocupavam em quando eles entravam na escola, quase que sabiam ali as palavras-chave português.

Participante 1:

Sim, isso vai depender dos pais.

Participante 2:

Estes pais até se recusam a aprender português, sim, recusam-se mesmo!

Eu perguntei [aos] pais da minha aluna... eu perguntei:

— Então há quanto tempo [estão em Portugal]?

— Nós estamos cá.... [respondem os pais], [a falar] em inglês [acrescenta a docente],—Estamos cá há 3 anos [respondem os pais].

— Então ainda não sabe... [pergunta a docente]

— Temos que aprender, não é? [respondem os pais].

Participante 1:

Eu sentia que os pais não ligavam muito, os pais não queriam saber...

Participante 2:

Isto porque tu vais para outro país qualquer e ninguém vai falar inglês. Tu vais para França, ninguém fala inglês, tu vais para Alemanha, ninguém fala inglês, ou aprendes a língua deles ou então não há... [quebra de ideia] ou fazer como a Holanda que agora fez... agora no novo Ano Novo tem umas leis diferentes que foi, acabaram com um bocadinho da multiculturalidade. Entras e tens que saber falar holandês, tanto nas escolas como para o trabalho. Ao fim de um tempo se não arranjares trabalho, vais para o teu país e tens de, primeiro aprender a falar holandês, e depois é que arranjas trabalho.

E as crianças da escola também, primeiro aprendem a falar holandês e depois é que tem o curso normal da escola. Ó pá, porque é o que eles dizem, estamos a perder a nossa identidade...

Participante 1:

Sim, é verdade

Participante 2:

Se não só falávamos inglês, às vezes tenho a sensação quando estou ali no Oriente que nem estou cá [risos], com tanta nacionalidade que ali está na... quando à espera do comboio que até mete impressão, mas pronto, é... é assim.

ANEXO D

Matriz usada para a análise temática (1.º tema)

Anexo D – Matriz usada para a análise temática (1.º tema)

Tema	Subtema	Unidades de registo	Unidades de contexto
Integração de alunos estrangeiros	Fatores dificultadores de uma integração plena	Emigração e abandono escolar	P1: Por exemplo, vão um mês e depois já não voltam. [...] Foi isto que nos aconteceu, foram os 2 para o Bangladesh e nunca mais voltaram. P2: Ela [aluna] aprendeu a falar português e já sabia falar, ó pá, os pais nada e ela sim e de repente vamos para a Noruega, aprender outra coisa, pronto. P1: Nós chegámos a ver alguns problemas de integração [pausa] de uma criança, que acho que era da R [nome da criança] porque ela faltava, que é a tal romena, porque ela faltava muito...
		Bullying	P1: Às vezes via-se os portugueses, às vezes brincavam com certas coisas dos estrangeiros que não era muito bonito para nós vermos e que levavam a conversas mais: “Olha, tens que ter cuidado porque isto não é uma coisa que se que se diga, que se tivesses no país dele também não gostarias que te dissessem certas coisas”.
		Agressividade dos alunos estrangeiros	P2: No início teve assim, tivemos assim uns problemas porque ele era um bocado agressivo, talvez porque não o percebessem...
		Vergonha dos alunos	P2: E até eles se sentem envergonhados. Eu via pelo A [nome do aluno]... que eu fiz algumas vezes assim, quando eles estavam a trabalhar português e faziam sozinhos, ele

Integração de alunos estrangeiros	Fatores dificultadores de uma integração plena	estrangeiros face aos outros	coitado estava a ler aquilo que estava no quadro e às tantas eu via que ele já não queria muito estar a fazer esse tipo de trabalho. Também era só um e os outros iam trabalhando e ele estava sozinho, ali exposto.
		Dificuldade e falta de interesse no programa educativo português	P2: O mais difícil foi a História, no quarto ano, o Estudo do Meio e História. Eu pensei assim: “Será que ele tem interesse em saber a história [de Portugal]?”, não... é o mesmo que eu tenho interesse de saber a história da Rússia, só por cultura. [...] P1: Porque, por exemplo, o Estudo do Meio era muito difícil, foi a área que eu senti que era mais complicada para eles. [...] P1: Estudo do Meio é uma área muito difícil para os estrangeiros.
		Aluno não saber falar inglês	P1: Houve uma aluna que chegou para o quarto ano na altura, [...] chegou para o quarto ano teve que ser tradutor porque a aluna nem sequer falar inglês conseguia... [Interrupção] P2: É como o meu russo. P1: Pois, mas quando sabem falar inglês, o inglês é facilitador a esse nível.
		Resistência dos alunos estrangeiros ao português	P1: [...] Havia uma aluna que resistia muito a falar português. P2: Depois tens essa parte porque os pais não ajudam muito, não é? Os pais não têm... não têm interesse em aprender a maior parte... [Interrupção] P1: Antes disso, cheguei a ter uma mãe que me dizia que tentava falar com [não termina a ideia], ou seja, havia uma aluna que tinha resistência a falar português, porque os pais em casa não o faziam [...]

Integração de alunos estrangeiros	Fatores dificultadores de uma integração plena	Uso da língua materna nos recreios	P1: E então [n]o recreio às vezes era... a gente ouvia muito, não eram eles a falar em português. P2: Pois...também não é bom...
		Falta de professor de PLNM	P1: Pronto e então, naquela escola tínhamos este professor que realmente tirava os alunos da sala e lhes dava aula de Português Língua Não Materna... P2: Isso é muito bom, isso é muito bom. P1: Que é completamente diferente do acompanhamento que nós damos depois em sala, porque às vezes não conseguimos... P2: A ginástica que é preciso. P1: Sim, porque eles precisam muito do ouvir, do repetir em voz alta e isso connosco, às vezes, é complicado porque temos o resto da turma.
		Falta de apoio da escola	P2: Só tenho, eu só tinha mesmo o russo que veio para o quarto ano e não utilizei nada [estratégia de integração]. Aliás, aqui o agrupamento não utilizou nada, os pais bateram-me à porta e ele estava ali na minha sala [risos]. P2: Só entrou no quarto ano, de paraquedas. Logo na primeira semana bateram-me à porta: “Olhe, tem aqui este menino russo”, que bom!
	Fatores facilitadores de uma	Grupos étnicos juntos	P1: A escola era maioritariamente com estrangeiros, tinha 70%, digamos, deve ser por aí, de alunos estrangeiros e depois eles davam-se todos muito bem e havia uma grande partilha sim. [...] P1: Os meus alunos, eu diria que mais integrados não podiam estar porque eles estão num núcleo onde há muitos, muitos alunos que vêm da mesma proveniência que eles. P2: Pois é, tem essa facilidade.

Integração de alunos estrangeiros	integração plena	Facilidade na relação com os pares	P2: O meu estava integrado na turma, era rapaz adorava futebol, os rapazes todos gostavam de futebol naquela turma, por isso integrou-se lindamente.
		Habitação em Portugal prolongada	P1: Não, porque eles já acompanhavam os outros, lá está, eles já estavam em Portugal desde o primeiro ano, portanto já seguiam normalmente.
		O aluno sabe falar inglês	E: A próxima, como comunica com os alunos que não falam português? [...] P1: Inglês. [...] P1: Os alunos que eu tinha, como já estavam em Portugal há algum tempo, pelo menos o inglês já sabiam...
		Fácil aprendizagem do português	P2: Eles quando chegam ao fim do ano já falam... já falam muitas coisas. O meu russo já conseguia falar, já se conseguia fazer entender. [...] P2: Eu não sei porque é que ele consegue aprender [o português] mais facilmente do que os outros [alunos portugueses], é impressionante. Ele só errava ali no feminino e masculino porque eles têm dificuldade ali em fazer essa parte, mas de resto, era espetacular.
		Apresentação do aluno estrangeiro à turma.	E: Utiliza alguma estratégia específica de integração com esses alunos, e se sim, quais? P2: Nada, apresentei-o e depois aquilo foi naturalmente, não fiz nada de específico.

Integração de alunos estrangeiros	Estratégias adotadas pela docente e escola com o objetivo de incluir os alunos estrangeiros	Partilha e exposição de culturas a partir das novas tecnologias	P2: É, e depois fomos fazendo [quebra de ideia]. Como temos muito bom, temos os quadros interativos, ele foi nos mostrando... ele próprio foi digitando a terra dele e nós fomos vendo nos primeiros dias. Ele dizia onde é que era a terra dele, por onde é que já tinha viajado...
		Colaboração com a família	P2: Fizemos um passaporte em que viajámos, ou seja, os pais enviaram fotos do Natal deles, porque cada um... cada cultura tem um Natal diferente, tem uma época festiva diferente e então fizemos, durante as férias de Natal, os pais tinham que tirar fotografias ou como é que celebravam Natal, o doce favorito, o dinheiro que usavam no país deles, a língua, tinham que ensinar, acho que eram duas ou três palavras, que acho que eram: olá, obrigado, e o se faz favor, e depois compilámos esta informação num <i>PowerPoint</i> e depois eles iam preenchendo o passaporte com as informações dos outros colegas, os outros colegas apresentavam um bocadinho e compilávamos ali.
	Estratégias adotadas pela docente e	Aprendizagem do português: Recurso a imagens em português e língua materna do aluno.	P2: Depois construí-lhe um caderninho e depois com as imagens, primeiro dos objetos da escola, aquelas coisas todas, animais, depois com frases e ele foi, pronto.
		Inclusão dos alunos estrangeiros	P2: Nós fizemos a viagem... a viagem de finalistas e durante o ano, à segunda-feira, havia algumas pessoas que traziam um bolo para vender... para vendermos aqui no recreio, para

Integração de alunos estrangeiros	escola com o objetivo de incluir os alunos estrangeiros	nas atividades da escola	juntarmos dinheiro e ele trazia coisas quando chegava à vez dele, trazia coisas da Rússia, assim... doces e bolos e aquilo era muito bom, bolos da Rússia!
		Celebração de dias específicos e especiais relacionados com as diferentes culturas presentes em ambiente escolar	P1: E pronto, o ano passado celebrámos o Dia Internacional do Português Língua Não Materna [...] em que fizemos tabuletas para a escola inteira a dizer, por exemplo, biblioteca em todas... P1/ P2: as várias línguas que existiam na escola [uníssono]. P1: Isto para todas as zonas da escola. Também houve a professora bibliotecária [que] trouxe um livro em nepalês, que foi um aluno meu que leu. [...] Então o meu aluno leu em nepalês e a professora bibliotecária em português e foi assim uma partilha que fizemos o ano passado, pronto...
		Aulas de PLNM para todos os alunos estrangeiros	E: Durante o ano letivo de 2023/2024, esses alunos usufruíram de Português Língua Não Materna? P1: Sim, lá está, tinham estes momentos com um professor que vinha... P2: Mas eles todos usufruem porque no horário deles é diferente. O horário dos outros tem português, e eles têm língua não materna, todos... agora os dela tiveram um professor diferente, o meu tinha comigo.
	Avaliação de alunos estrangeiros	Sem projetos específicos	P2: Eu não, não fiz nenhum projeto. P1: Não, porque eles já acompanhavam os outros, lá está, eles já estavam em Portugal desde o primeiro ano, portanto já seguiam normalmente
		Temas de	P2: Sim, vão aprendendo as palavras.

Integração de alunos estrangeiros	Avaliação de alunos estrangeiros	interesse para motivar os alunos	O Estudo do Meio, ou é coisas que sejam atrativas, tipo o corpo humano. Ele gostou e eu ia traduzindo.... punha o corpo humano e depois punha a palavra em português e punha em baixo em russo, mas ele depois do teste, fazia tudo em português... e foi assim.
		Testes adaptados dos testes normais: recurso a imagens, testes de português recorrendo à aprendizagem de palavras, vocabulário simples/ falta de leitura nos testes	P1: Há sim, os testes eram adaptados, eu fazia uma versão normal, uma versão Português Língua Não Materna e uma versão [para os alunos com um] Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). P2: É igual, é igual, só o de Matemática [é] que era sempre igual. Matemática para ele era sempre igual. [...] P1: E tinha um teste base em que para o[s alunos de] Português Língua Não Materna alterava as perguntas, de forma que não fosse preciso ler tanto. P2: Fazer só ligações, só pôr uma palavrinha aqui, é... P1: Se fosse preciso completar, metia as palavras ao lado [...] P2: Também [recorria] a ligações e palavras, uma coisa mais simples.
		Testes em colaboração com o professor de PLN	P1: Se bem que lá está, o Português, na escola onde eu estava, como tinha um professor específico, a nota era dada em conjunto, eu e ele e para eles não terem que fazer tantos testes, ele fazia os testes e depois falávamos... P2: Ele fazia e tu aplicavas?

Integração de alunos estrangeiros			P1: Não, até era ele que aplicava, mas falávamos como é que nós achávamos que eles estavam e depois ele ajudava a fazer a avaliação e eu fazia depois tudo porque ele não tem acesso ao inovar, é professor de apoio...
	Escolas TEIP VS escola não TEIP	Material e recursos controlado	P1: Estando numa escola TEIP e tendo estado noutra escola [não TEIP], eu diria que não tens. P2: Eu não tive professor de ensino de Língua Não Materna. P1: Eu na outra escola, ao longo da semana, tinha três professores de apoio, éramos quatro turmas... P2: Pois, nós o ano passado não tínhamos um, quanto mais três. [...] P1: Já percebi, por exemplo, ao nível de fotocópias, aquilo era bar aberto. P2: Não, não, aqui não. Aqui são 300 [fotocópias] para ti. P1: Materiais, também era um bocado assim bar aberto... [...] E: Mas aqui não tem psicólogo ou? P1: Nós no outro agrupamento tínhamos psicólogos todos os dias na escola... P2: Pois, nós só se requisitarmos e fundamentarmos porque é que precisamos.
		O agrupamento e junta de freguesia influencia as condições da	P1: Mas lá está, porquê? É um projeto da junta de freguesia. A junta de freguesia pagava a este grupo de psicólogos para ir todos os dias à nossa escola [...] P2: Então esquece, ser só escola TEIP não tem nada haver. P1: Tem a ver com a junta de freguesia e com agrupamento.

Integração de alunos estrangeiros	Escolas TEIP VS escola não TEIP	escola, desde recursos materiais, profissionais e apoios aos pais.	Tanto que eu tive um aluno que eu pensei: “Olha, se calhar ele precisa de terapia da fala” e falei com a terapeuta, e no dia a seguir fez-lhe a avaliação e estava feito. P2: Não, aqui não... aqui nós sugerimos aos pais, os pais têm que se virar. Por isso já podes ver que não faz diferença nenhuma, muito pelo contrário, pelos vistos... [risos]
---	--	---	--

ANEXO E

Matriz usada para a análise temática (2.º tema)

ANEXO E – Matriz usada para a análise temática (2.º Tema)

Tema	Subtema	Unidades de registo	Unidades de contexto
O Português Língua não Materna como promoção de uma integração progressiva	As diretrizes do PLNM	Aulas de PLNM para todos os alunos estrangeiros	P2: Mas eles todos usufruem porque no horário deles é diferente. O horário dos outros tem português e eles têm Língua Não Materna.
		Direito a professor depende do número de alunos	P2: Nós só podemos ter professor de Língua Não Materna quando são dez alunos na mesma escola, pronto, mas este ano vamos ter a professora de apoio [...]. Essa professora vai estar sete horas, ou seja, no nosso horário quando está o Português estão a tentar pôr o horário de Português em todas as turmas ao mesmo tempo para ela tirar estes meninos e dar Língua Não Materna.
		Livros reconhecidos e adotados pelo agrupamento.	E: Usavam os manuais mesmo da disciplina? P2: Sim, eram os bonecos, acho que os meus eram os bonecos. Eles usavam o manual de Língua, não era Português, era de Língua Não Materna. Sim, aqui no agrupamento, eles tinham o manual...
	O professor de PLNM VS	O docente articula a turma enquanto leciona o PLNM	P1: Pronto e então, naquela escola tínhamos este professor que realmente tirava os alunos da sala e lhes dava aula de Português Língua Não Materna, que é completamente diferente do acompanhamento que nós damos depois em sala porque às vezes não conseguimos... P2: A ginástica que é preciso...

O Português Língua não Materna como promoção de uma integração progressiva	professor titular		P1: Sim, porque eles precisam muito do ouvir, do repetir em voz alta e isso connosco, às vezes, é complicado porque temos o resto da turma.
		Desconhecimento da ficha sociolinguística	E: Realizou neste ano letivo com os alunos uma ficha sociolinguística? [Existiu uma pausa] P1: Não reconheço pela nomenclatura. P2: Também não.
		Articulação entre os manuais específicos e não específicos dependendo do ano escolar.	P2: Eu tive a N [aluna]. que era do Nepal, logo no primeiro ano e aquilo como é aprender as letras, ela andou normal [no manual de Português], agora o do 4.º ano não, coitadinho, eu dava-lhe um manual de português e ele olhava para aquilo.
	O professor de PLNM VS professor titular.	Professor de PLNM como professor de apoio e fora do quadro da escola, participa na avaliação dos alunos.	P2: Não, até era ele que aplicava [os testes], mas falávamos como é que nós achávamos que eles estavam e depois ele ajudava a fazer a avaliação e eu fazia depois tudo porque ele não tem acesso ao inovar, é professor de apoio... os professores de Português Língua [Não] Materna são considerados professores de apoio, não são professores específicos.
		Dificuldade do titular em produzir testes de avaliação.	P1: Pois, o problema era nas fichas de avaliação. [...] P2: [...] como é que no quarto ano se faz interpretação do texto, ele não percebia o texto.

ANEXO F

Matriz usada para a análise temática (3.º Tema)

ANEXO F – Matriz usada para a análise temática (3.º Tema)

Tema	Subtema	Unidades de registo	Unidades de contexto
Formação dos professores relativamente à interculturalidade	Formação no Português Língua Não Materna.	Cadeira de PLNM na formação inicial - Ausência do PLNM na faculdade	E: No meu mestrado puseram uma cadeira de Português Língua não Materna. P2: Mas existe a cadeira? P1: Na minha na minha faculdade não existia. [...] P2: Eu falo por mim, uma pessoa não vem preparada para isso [para lidar com alunos estrangeiros] e quando tirei o curso, aliás, nem existiam turmas de alunos estrangeiros
		Não existe formação específica para professores d PLNM	P1: Os professores de Português Língua materna são considerados professores de apoio, [...] por exemplo, eu entrei para o agrupamento primeiro como professora de apoio e eu tive que dar Português Língua Não Materna, depois é que me colocaram a turma uma semana a seguir, portanto, pode calhar a qualquer um.
		Importância da formação continua e do formador.	P1: Sim, eu fiz uma formação e não me ajudou em nada. [...] porque quero... quero que me dê ideias e não, a primeira aula da formação foi: “Então vamos partilhar aqui...vamos partilhar experiências” e eu assim... [...] Eu acho que a formação ajudava muito, mas tem que ser uma formação como deve ser, eu fui fazer uma e não me ajudou em nada. P1: Sim eu concordo.

Formação dos professores relativamente à interculturalidade		O agrupamento deveria proporcionar formação	P2: Mas acho que ajudava muito ter uma formação... até o próprio agrupamento dar uma formação às pessoas, mas não é uma formação de 2 ou 3 dias, é uma coisa como deve ser. Eu falo por mim, uma pessoa não vem preparada para isso.
	A formação numa segunda língua.	Uso do Inglês como comunicação	E: Como comunica com os alunos que não falam português, como já tinha dito... [Interrupção] P1: Inglês. [...] A comunicação com os pais é que sim, era sempre em inglês, nunca fiz na língua nativa, fiz sempre em inglês.
		Recurso às novas tecnologias conforme a dificuldade no inglês	P2: Não, eu é mesmo pelo Google tradutor... o DeepL que é o melhor. Não, eu em inglês só consigo perceber tudo o que eles dizem, mas a ter conversas, não.
		Desconhecimento relativamente às traduções com indicações	E: Então no tradutor é em russo, diretamente para russo? P2: Diretamente, exatamente. E: Portanto, se estiver bem ou mal... P2: Pois olha, os meus e-mails para os pais também eram assim, eu disse: “Eu não sei o que é que está aqui escrito, mas deve ser... deve estar ótimo”.
		Falta de formação	P2: Eu só tive no primeiro ano, no primeiro ano do curso, mais nada. [...]. Quando eu vi lá o inglês, disse logo assim: “Já estou chumbada no primeiro ano, esquece”, mas não, consegui passar com 10 [valores], com muito favor! P1: Eu também não [tive].

