



Susana Alexandra  
Feiteira Fernandes

**Integração de alunos de  
minorias linguístico-culturais – um  
estudo de caso.**

Relatório da componente de  
Investigação do relatório de estágio orientado  
pelo Prof.º Doutor Paulo Feytor Pinto

Relatório da componente de  
Investigação do relatório de estágio

Novembro 2016

Versão Definitiva

## Resumo

Ao longo das últimas décadas a afluência de imigrantes a Portugal tornou-se notória, refletindo-se na heterogeneidade de línguas e culturas existentes nas escolas do nosso país. Na mesma sala de aula, podemos encontrar várias línguas maternas (LM), mas não nos podemos esquecer de que o ensino é feito em português, uma língua segunda (L2) para muitos alunos.

Este projeto de investigação analisa a integração de alunos de minorias linguístico-culturais, estudando o caso de um aluno búlgaro do 6º ano de escolaridade. O objetivo deste estudo é a identificação dos problemas e desafios que um aluno com outra língua e cultura levanta aos diversos agentes educativos e quais as estratégias de integração delineadas. Para tal foram definidas três questões de partida: (i) Que diagnóstico foi feito do aluno e de que forma influenciou as estratégias de sala de aula posteriores? (ii) Que fatores influenciaram positiva ou negativamente a integração deste aluno? (iii) Que estratégias foram usadas nas diferentes disciplinas para promoverem a inclusão deste aluno?

No quadro teórico apresentam-se os conceitos de migração, a diversidade linguística de Portugal, os conceitos de língua materna, de língua de herança (LH), da língua materna do aluno em estudo, o búlgaro, de língua segunda, o conceito de integração, os documentos orientadores usados em Portugal e a diferenciação pedagógica.

Do ponto de vista metodológico este estudo insere-se numa abordagem qualitativa que assume a modalidade de estudo de caso. A intervenção pedagógica realizada numa turma do 6º ano de escolaridade centrou-se no estudo de caso do único aluno que não tinha o português como língua materna.

As técnicas de recolha de dados usadas durante a investigação foram a observação, as notas de campo, a entrevista, o inquérito por questionário e a análise documental oficial.

Os resultados desta investigação mostram a dificuldade dos agentes educativos no diagnóstico das dificuldades do aluno. A questão da língua materna do aluno nunca constituiu uma possível causa para as dificuldades sentidas, tendo sido delineadas estratégias de integração do aluno com base no diagnóstico informal de Necessidades Educativas Especiais.

**Palavras-chave:** integração; estratégias; minorias linguístico-culturais.

## **Abstract**

Over the past decades the influx of immigrants to Portugal became evident, as reflected in the heterogeneity of existing different languages and cultures in schools of our country. In the same classroom we can find several mother tongues (LM), but we cannot forget that teaching is done in Portuguese, the second language (L2) for some students.

This research project focuses on the integration of students from linguistic and cultural minorities, studying the case of a Bulgarian student of the 6th grade. The purpose of this study is the identification of problems and challenges that a student with another language and culture raises to the various educational agents and which the integration strategies outlined. In order to achieve this purpose three initial questions were defined: (i) What diagnosis was made on the student and how they influence subsequent classroom strategies? (ii) What factors influenced positively or negatively the integration of this student? (iii) What were the strategies used in different disciplines to promote the integration of this student?

In the theoretical framework presents the concepts of migration, the linguistic diversity in Portugal, the concepts of mother tongue, heritage language (LH), the tongue of the student in study, the Bulgarian, second language, the concept of integration, the guiding documents used in Portugal and the pedagogical differentiation.

From a methodological point of view this study is a qualitative approach in a case study perspective. The educational intervention was carried out in a class of 6th grade and the case study is the one of a student who didn't have Portuguese as his mother tongue.

The data collection techniques used during the research were observation, field notes, interview, questionnaire survey and document analysis of official documents.

The results of this research show the difficult of educational agents in the diagnosis of a student profile. The problem of student's mother tongue has never been as a possible cause for his difficulties, having been outlined strategies for integration based on informal diagnosis of special educational needs.

**Keywords:** integration; strategies; linguistic minorities.

## **Agradecimentos**

Este trabalho finda um ciclo de 5 anos muito importante, que contou com imensas aprendizagens, muitas dúvidas, certezas, amizades para a vida, e que deixa muita saudade.

Esta concretização representa essencialmente vontade; a vontade de continuar a colocar em prática tudo o que aprendi, a vontade de querer mudar, a vontade de querer alterar o que pode ser alterado, a vontade de levar este estudo a outras pessoas para mostrar que a realidade escolar conta mais aprendizagem, mais saber e mais riqueza.

Posto isto, quero agradecer a todos aqueles que me ajudaram a tornar possível este trabalho.

Em primeiro lugar à minha mãe que sempre me deu força, muitas vezes “à força”, mas sempre na altura certa. Foi graças a ela que consegui! Ultrapassei medos e inseguranças.

Ao Vasco, pela força e motivação que me deu, pelo carinho nos momentos de frustração e pela ajuda, companheirismo e dedicação.

À Telma, a minha companheira de estágio, de trabalho, de aventura, de riso e de choro e que sempre esteve do meu lado. Que os nossos momentos de prática sejam uma inspiração para o nosso futuro.

À Inês, por partilhar a sua alegria durante todos os momentos.

Ao professor e orientador Paulo Feytor Pinto por acreditar neste trabalho que tantas dúvidas levantou. Agradeço por me ter feito acreditar quando também eu duvidei, por me mostrar que é possível mudar e por me ensinar que, olhar em redor é das maiores aprendizagens que temos.

Aos alunos do 6º anos pelo carinho e pelo empenho que sempre demonstraram, assim como pelos ensinamentos que me deram.

Aos professores/as da ESE que considero os responsáveis pelo olhar que hoje tenho enquanto professora, pela dedicação que tenho nos meus trabalhos e pelas aprendizagens que me ajudaram a crescer.

# Índice

Resumo.....	ii
Abstract .....	iii
Agradecimentos.....	iv
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Quadro teórico .....	4
1.1. Migração.....	4
1.2. Diversidade linguística.....	5
1.3. Língua materna.....	8
1.4. Língua de herança .....	9
1.5. Língua búlgara.....	10
1.6. Língua segunda .....	12
1.7. Integração .....	13
1.8. Diferenciação pedagógica .....	15
1.9. Documentos orientadores.....	16
Capítulo 2 – Metodologia.....	20
2.1. Abordagem qualitativa .....	20
2.2. Estudo de caso .....	22
2.3. Descrição do contexto .....	23
2.4. Procedimentos de recolha e de análise de dados.....	24
Capítulo 3 –Apresentação, análise e interpretação de dados.....	31
3.1. A história escolar.....	31
3.2. Fatores de inquietação .....	35
3.3. A leitura em voz alta .....	36
3.4. Trabalhar a confiança .....	38
3.5. As opiniões dos colegas e professores .....	40
Capítulo 4 – Considerações finais .....	48

Bibliografia.....	54
Anexos.....	57

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1</b> - Diversidade linguística em Portugal: residentes (2001).....	6
<b>Tabela 2</b> – Diversidade Linguística na escola portuguesa: as línguas faladas em família.....	7
<b>Tabela 3</b> - Percurso escolar do aluno. Processo do aluno (2015).....	31
<b>Tabela 4</b> - Avaliação teste intermédio de Língua Portuguesa (2010).....	33
<b>Tabela 5</b> - Entrevista – Alunos .....	41
<b>Tabela 6</b> - Questionários – Professores .....	43

## Introdução

O presente projeto de investigação surge no contexto de estágio, numa turma do 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico na disciplina de Português. Este trabalho tem os objetivos definidos pelo Mestrado de Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente na Unidade Curricular Seminário de Investigação e de Projeto.

A minha investigação tem como título a *Integração de alunos de minorias linguístico-culturais – um estudo de caso*. Este estudo tem como objetivo identificar o tipo de problemas que um aluno de língua e cultura diferentes das portuguesas levanta para diversos agentes educativos e quais as estratégias de integração que são delineadas. Para a minha investigação ir ao encontro do objetivo a que se propõe defini três questões a que tento dar resposta. As questões são:

- a) Que diagnóstico foi feito sobre o aluno e de que forma influenciou as estratégias de sala de aula posteriores?
- b) Que fatores influenciaram positiva ou negativamente a integração deste aluno?
- c) Que estratégias foram usadas nas diferentes disciplinas para promoverem a inclusão deste aluno?

A escolha deste estudo surgiu da minha experiência enquanto jovem. Ao longo da minha juventude até hoje, o meu núcleo de amigos sempre foi composto por jovens de famílias oriundas de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), como cabo-verdianos, angolanos, moçambicanos, são-tomenses e guineenses. Este núcleo alertou-me para uma realidade que ainda hoje está bem presente: os constrangimentos da língua e o preconceito. Os seus países têm como língua oficial o português, no entanto, todos eles têm a sua língua materna que falam entre si em diversos contextos. Quando falam português aparecem alguns constrangimentos, através do sotaque ou mesmo por alguns erros relativamente à norma do português europeu, resultantes do contacto entre as duas línguas. Este aspeto sempre me levantou inúmeras questões; umas relacionadas com esses conflitos que originavam muitas vezes erros na oralidade, outras relacionadas com os preconceitos existentes sobre uma língua crioula que muitos falavam num país com uma língua diferente. Esta questão remete-me para a ideia de um

país, uma língua, mas não será isso tirar a identidade de cada um, tirar o que é a cultura de cada pessoa?

“Cada pessoa encara a sua língua materna como tendo um papel estruturador da sua personalidade e cada língua é vista pela comunidade que a fala como um produto cultural que está na base da sua identidade, do seu sentido de pertença – respeitar uma língua é respeitar o grupo cultural que a fala.” (Pinto, 1998, p. 9).

É neste sentido que desejo que a minha investigação tenha algum propósito, nomeadamente na inclusão cultural e não na propagação do preconceito sobre a diferença. Como afirma Pinto (1998) a abordagem da inclusão promove a “compreensão e aceitação da diferença” (p.9). Esta perspetiva multicultural é a desejada nas escolas de hoje, por isso é importante que os professores tenham uma formação para a diversidade linguística em “meios educativos multilingues, enquanto enquadramento da didática da língua que é veículo de ensino-aprendizagem.” (Pinto, 1998, p. 9).

Estas experiências e conhecimentos que vivenciei e adquiri sobre outras línguas e culturas transformaram-se numa vontade de juntar o que quero fazer profissionalmente no futuro com estes aspetos, nomeadamente no desejo de dar aulas nos PALOP e aprofundar questões da língua e das tensões que podem elevar-se através da conexão e adequação de duas línguas diferentes. Esta vontade de aprofundar o meu conhecimento surgiu principalmente através de conteúdos abordados durante o Mestrado, nomeadamente na Unidade Curricular de Língua e Linguística Portuguesa II. Nesta U.C. apercebi-me de aspetos revelantes para a minha futura prática profissional que se relacionam com os aspetos acima descritos, nomeadamente o ensino do português a alunos que não o têm como língua materna. Assim “o fluxo crescente de imigração que se tem feito sentir em Portugal nas últimas décadas introduziu no panorama da sociedade portuguesa uma dimensão multilinguística e multicultural.” (Mateus, 2011, p. 14), que levanta desafios constantes, tanto aos professores como às escolas e às estratégias de coesão e integração que se devem desenvolver com alunos estrangeiros.

Dada esta diversidade linguística nas escolas, é importante que os professores considerem este aspeto modificando e adequando as suas práticas, sabendo que “a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística dos alunos representam uma riqueza que necessita de condições pedagógicas e didáticas inovadoras e adequadas para a aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência.”

(DGIDC, 2005, p. 3). Porém, para que existam as condições necessárias para se realizar um bom trabalho é importante que tanto as escolas como os professores estejam conscientes do problema, conhecendo os seus alunos, visto que “ o perfil de cada aluno e a realidade de cada região ou escola/ agrupamento de escolas são muito diferentes, pelo que o processo de acolhimento e acompanhamento dos alunos deverá ter em conta essas características, adaptando as medidas, de forma a torná-las flexíveis e mais eficazes.” (DGIDC, 2005, p. 10).

Atendendo a estas motivações, o meu projeto de investigação teria de estar relacionado com o tema da diversidade linguística na escola e com os desafios que levanta. Desta forma, e juntando esta vontade à realidade vivenciada no contexto de estágio, foi possível integrar uma turma de 6º ano (que tinha um aluno de nacionalidade búlgara), criando condições necessárias para realizar o meu estudo sobre a temática da integração escolar de alunos estrangeiros. Centrei a minha atenção na análise das estratégias de integração usadas por professores e as que delineei durante a minha intervenção, relacionando a atitude do aluno face a diversas disciplinas e as suas práticas. Como o aluno manifestava também algumas dificuldades cognitivas, eram apresentados pelos professores diagnósticos de dificuldades de aprendizagem. Não verifiquei a existência de nenhum diagnóstico sobre dificuldades relacionadas com questões sociolinguísticas. Tal pode significar que para os agentes educativos não tiveram em conta que as dificuldades do aluno poderiam estar relacionadas com o facto de integrar uma família cuja língua materna é o búlgaro, e de ter uma cultura diferente.

“Tal como o carácter linguístico das crianças das minorias linguísticas e culturais foi visto como uma limitação, também os atributos sociais destas crianças foram vistos neste país [Portugal] como prejudiciais ao seu sucesso escolar e económico. Esta visão negativa das minorias parece ter sido mais uma vez precipitada pelas confrontações existentes entre os imigrantes de segunda e terceira gerações e os imigrantes mais recentes, durante a primeira parte deste século.” (García, 2002, p. 848).

Depois de apresentadas as motivações é chegado o momento de apresentar a reflexão conceptual que fiz sobre o tema deste trabalho, apresentando os conceitos nucleares associados.

## Capítulo 1 – Quadro teórico

### 1.1. Migração

Para este estudo é importante começar por definir todos os conceitos de que parti começando pelo conceito de migração. O Instituto Nacional de Estatística descreve este conceito da seguinte forma:

Deslocação de um indivíduo através de um determinado limite espacial com o objetivo de mudança de residência (migração permanente) ou deslocação de trabalho por um período inferior a um ano (migração temporária). A migração subdivide-se em migração internacional (migração entre países) e migração interna (migração no interior de um país). (GTED-CSE, 2003).

A emigração é a saída de indivíduos de um país de forma temporária ou permanente, enquanto que a imigração é o movimento de entrada de estrangeiros num país.

A imigração em Portugal registou um grande aumento, principalmente após a revolução de 1974 e a descolonização, verificando-se o predomínio dos imigrantes provindos dos PALOP. A partir década de 1990, outros grupos minoritários imigraram para o nosso país. De acordo com Censos 2011, em 1990 residiam em Portugal 394 496 estrangeiros, número que aumentou substancialmente desde 1991, cerca de 70% desde 2001.

Segundo a mesma fonte (2011), os PALOP deixaram de ser o grupo minoritário em maioria na sociedade portuguesa, aparecendo o Brasil, a Ucrânia e a Roménia com uma maior representatividade. Um fator que contribuiu muito para o aumento da emigração do Leste Europeu foi a situação económico-social prejudicada pelo colapso do bloco da U.R.S.S.

A faixa etária da população estrangeira residente em Portugal concentrava-se entre os 15 e os 44 anos, o que refletia a imigração, principalmente, de casais jovens com filhos em idade escolar. Este fator contribuiu para o aumento do número de alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) nas escolas portuguesas.

Tendo em conta estes movimentos migratórios, Portugal foi conseguindo ao longo dos tempos um panorama linguístico e cultural diversificado. Esta alteração traduz-se numa realidade escolar para a qual é necessário criar respostas e mecanismos de integração para estes alunos que, na sua maioria, não dominam a língua portuguesa

nem estão integrados na cultura portuguesa. É necessário criar nas escolas projetos de ensino do português como segunda língua, assim como formar professores de PLNM capazes de dar resposta às necessidades destes alunos.

Como se refere no Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (SEF, 2014) verificou-se uma redução da população estrangeira oriunda de países de língua oficial portuguesa, a nacionalidade brasileira continua a ser a principal comunidade estrangeira residente em Portugal. Para além do número de imigrantes em Portugal estar em decréscimo, possivelmente pela alteração dos fluxos migratórios e da situação económica no mercado laboral, as nacionalidades chinesa, espanhola, britânica e guineense, registaram um aumento do número de residentes em Portugal.

## **1.2. Diversidade linguística**

Portugal tornou-se um país de acolhimento com uma diversidade linguística substancial a partir do 25 de abril. Neste período, os movimentos migratórios dos países africanos resultaram na introdução das línguas africanas como o crioulo cabo-verdiano, umbundo, quimbundo, crioulo de S. Tomé e Príncipe e o crioulo da Guiné. Como defende Pinto (2010), o cabo-verdiano era a língua materna mais falada em Portugal, desde 1991 “falado por 1% da população total e por cerca de um quarto dos falantes de línguas minoritárias.” (p. 24.)

No fim da década de 1990 surgem novos fluxos migratórios do Leste Europeu, trazendo as línguas eslavas “atingindo, perto do ano 2000, uma importância significativa na dinâmica da população”, (Grosso, 2010, p. 66). O aparecimento substancial do russo e do ucraniano “surpreenderam pelo facto de assumirem tão rapidamente um lugar cimeiro entre as línguas minoritárias.” (Pinto, 2010, p. 24). Este autor refere que em 2001 surgiram seis novas línguas de origem europeia no nosso país, apesar de a língua minoritária principal ser de origem africana. As línguas africanas centravam-se nos crioulos de base lexical portuguesa, como o cabo-verdiano, o guineense e o santomense.

A seguinte tabela mostra a diversidade linguística em Portugal:

**Tabela 1** - Diversidade linguística em Portugal: residentes (2001). (Pinto, 2010, p. 24).

<b>Língua</b>	<b>Percentagem da população (100 = 10 356)</b>
<b>Português</b>	<b>93,9</b>
1. Português europeu	91,6
2. Português brasileiro	0,8
3. Português caló	0,5
<b>Outras línguas</b>	<b>4,1</b>
1. Cabo-verdiano	1,0
2. Ucraniano	0,6
3. Russo	0,4
4. Francês	0,4
5. Romeno	0,3
6. Espanhol	0,3
7. Inglês	0,2
8. Guineense	0,2
9. Alemão	0,1
10. Santomense	0,1
11. Mirandês	0,1
12. Quimbundo	0,1
13. Wu	0,1
14. Língua gestual portuguesa	0,1
15. Outras	0,1

Segundo Mateus (2011), o 1º ciclo do ensino básico era o nível de ensino onde se concentravam mais alunos de outras nacionalidades, cerca de 36 730 alunos, “As escolas portuguesas [eram] frequentadas por estudantes de 120 nacionalidades, sendo 80 as línguas faladas pelos alunos em casa, número que decresce se nos reportarmos às línguas faladas na escola.” (p. 14). A diversidade linguística nas escolas portuguesas é demonstrada no quadro abaixo:

**Tabela 2** – Diversidade Linguística na escola portuguesa: as línguas faladas em família. (Mateus, 2011, p. 15).

Português	71576	Espanhol	108	Búlgaro	25
Cabo-verdiano	2992	Ucraniano	101	Mandinga	25
Crioulo da Guiné	1160	Romeno	86	Macua	17
Quimbundo	272	Russo	84	Tzonga	17
Crioulo de São Tomé	255	Fula	55	Italiano	16
Inglês	199	Moldavo	51	Urdo	12
Hindi	161	Lunda	44	Manjaco	9
Francês	160	Alemão	37	Umbundo	9
Guzerate	158	Neerlandês	35	Árabe	8
Mandarim	115	Tétum	32	Kongo	8
Nepali	7	Bielorosso	2	Concani-Goês	1
Bangla	6	Dinamarquês	2	Croata	1
Lingala	4	Finlandês	2	Grego	1
Turco	4	Húngaro	2	Eslovénio	1
Albanês	3	Quechua	2	Filipino	1
Arménio	3	Sérvio	2	Islandês	1
Indonésio	3	Sueco	2	Mongol	1
Lituano	3	Bósnio	1	Uólof	1
Polaco	3	Checo	1		
Balanta	2	Concani	1		

É assim perceptível a diversidade linguística existente, constituindo, em Portugal também,

Um puzzle de diversas línguas maternas pertencentes a diferentes famílias linguísticas, como línguas eslavas, línguas indo-arianas, línguas semíticas, línguas crioulas (crioulos afro-portugueses), línguas sino-tibetanas (é de realçar, neste último grupo, a língua chinesa, designação que abrange não só o chinês/ mandarim, mas também outras línguas como o cantonês e o xangainês ou wu). (Grosso, 2010, p. 67).

Exposta a diversidade linguística em Portugal é importante iniciar agora a apresentação sobre os conceitos linguísticos, como a língua materna, língua de herança e língua segunda, começando pela língua materna.

### 1.3. Língua materna

A língua materna, também designada língua primeira (L1), está associada a primeira língua que adquirimos espontaneamente em casa com os nossos pais e os que nos são próximos, sendo a família o seu principal transmissor. Xavier e Mateus (1990) in Grosso (2010) definem a LM como a língua nativa do sujeito, adquirida de forma natural ao longo da infância, possuindo intuições linguísticas quanto à sua forma e uso.

Segundo Spinassé (2006), a aquisição da LM constitui uma parte fundamental na formação do conhecimento do mundo do indivíduo, através dos valores sociais e pessoais associados. Vygotsky (1979) associa “aquisição” à língua materna, com a qual, segundo Osório & Fradique (2010), a criança adquire inconscientemente os aspetos mais simples da língua, através dos processos de socialização, sem se aperceber dos processos mais complexos e formais do seu discurso.

Ançã (1999) expõe três critérios propostos por W. Mackey para a definição da LM: “primazia”, a primeira língua apreendida e compreendida; “domínio”, a língua que se domina melhor; e “associação”, pertença a um determinado grupo étnico. Bastaria verificar-se um destes critérios para se assegurar a definição de LM.

Também Dabéne (1994, p.9-27) in Sérgio (2010) aponta para uma “constelação de noções” referentes ao termo LM: falar – conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e as práticas daí decorrentes; língua reivindicada – o conjunto de representações e de atitudes dum sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade, e língua descrita – conjunto de instrumentos de que o aprendente dispõe.

A LM é a língua falada em casa e na comunidade, porém, segundo outros autores a sua caracterização só é feita através da junção de vários fatores: a língua dos pais e dos familiares mais próximos, a língua da comunidade, a primeira língua adquirida, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor *status* para o indivíduo, a que ele melhor domina, a língua com a qual se sente mais à vontade (Spinassé, 2006).

A LM está associada à L1, em que “a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida.” (Leiria, Queiroga, & Soares, 2005, p.5). Desta forma, a criança que inicia a escolaridade básica no seu país de origem possui um domínio significativo da língua, pois “resulta de um processo de aquisição natural e espontâneo da língua materna” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p.35)

Assim, a LM contribui para o conhecimento próprio e para ser conhecido pelo outro, sendo por isso “um factor de identificação cultural, mas no uso, e pelo uso, que dela faz o indivíduo no contexto em que está inserido e não apenas por pertencer a uma das várias comunidades que utilizam a mesma língua” (Mateus, 2001, p.20).

#### **1.4. Língua de herança**

A língua de herança (LH) está intimamente relacionada com a língua materna, por isso diversos autores se concentram nas diferenças entre estes dois termos. Segundo Flores & Melo-Pfeifer (2014), a LH reflete as desigualdades entre a língua majoritária (língua do país de acolhimento) e a língua minoritária (língua de herança), em que existe “a maior propensão para usar de forma imediata e espontânea a língua majoritária, que geralmente é a língua dominante da criança devido às situações de socialização mais frequentes, mas a posse de competências parciais bastante desenvolvidas na LH.” (p. 17). Dado isto, os emigrantes de segunda ou terceira geração, aqueles que adquirem duas línguas na infância, são considerados falantes de herança, pois “são expostos à língua de herança no contexto familiar e à língua majoritária nas interações diárias fora de casa” (Flores, 2013, p. 38). Os autores Flores & Melo-Pfeifer (2014) definem ainda que “A LH é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem do emigrante” (p.19)

A língua das interações sociais e da comunidade torna-se a dominante para estes emigrantes de segunda ou terceira geração, por essa razão a língua de herança falada, normalmente, com os pais, em casa, é assim definida e distinguida da língua materna por muitos autores que defendem “a sua competência linguística a nível da sua língua de herança como deficitária e incompleta.” (Flores, 2013, p. 38).

A LH está aqui assumida como a primeira língua de crianças emigrantes de segunda ou terceira geração, tendo por isso já nascido no país de acolhimento. Desta forma a língua falada em casa, pode até ser a língua materna dos pais ou dos avós, porém, ao longo do crescimento das crianças, e tendo em conta a língua de escolarização e de socialização do país de acolhimento, a língua dominante passa a ser a língua falada no país de acolhimento. Os falantes de língua de herança têm por isso uma relação desequilibrada e simultânea entre estas duas línguas, língua majoritária e a língua de herança. Sendo que a língua de herança tem uma expressão bastante diminuta

“devido ao baixo nível de escolarização na língua de herança e ao contacto reduzido com meios de comunicação, como os jornais e a televisão do país de origem” (Flores, 2013, p. 39).

Contextualizando todos estes conceitos no âmbito deste trabalho de investigação é importante relembrar que o aluno em estudo, de nacionalidade búlgara, tem como língua de herança, o búlgaro, visto que iniciou a escolaridade no seu país de acolhimento, Portugal, tendo nascido na Bulgária, e que em casa fala búlgaro com familiares mais velhos.

## 1.5. Língua búlgara

A língua búlgara tem origem nos antigos dialetos eslavos de uma era falados na Península Balcânica na primeira metade do primeiro milénio. O “búlgaro” provém dos habitantes dos Balcãs orientais no século VII. O búlgaro é a língua escrita e da literatura mais antiga entre as línguas eslavas.

As línguas eslavas são um ramo da família indo-europeia e dividem-se em três grupos principais: as línguas orientais (russo, ucraniano e bielorrusso); as línguas ocidentais (polaco, checo, eslovaco, alto sorábio e baixo sorábio); e por fim, as línguas meridionais (búlgaro, macedónio, servo-croata e esloveno)<sup>1</sup>. Segundo Timenova (2007), um dos factos mais interessantes desta língua eslava meridional foi a criação do alfabeto cirílico, que se crê ter sido criado por dois irmãos de origem eslava, Constantino-Ciril e Metódio, em 855. O primeiro sistema alfabético que estes irmãos criaram foi designado por glagolítico, “de *glagolitsa*, ‘verbo’, ‘palavra’, termo proveniente do antigo eslavónico, língua litúrgica dos eslavos ortodoxos, na Idade Média” (Sampaio, 2009, p. 144). Este alfabeto glagolítico foi criado a partir de minúsculas gregas, mas a sua grafia difere totalmente da variante grega, apenas são semelhantes na geometria e simétrica utilizada nos caracteres. Este alfabeto foi utilizado na Bulgária do século IX ao século XII, e a partir deste surgiu também o alfabeto glagolítico croata. Este alfabeto contém cerca de 40 letras, sendo que 24 têm origem nas letras gregas antigas e 3 provêm da língua hebraica. Existe a teoria, ainda em estudo, de que o alfabeto glagolítico tem origem em runas, signos de inscrições e descobertas nas antigas capitais búlgaras. A

---

<sup>1</sup> Com base na “A Língua Russa na Família das Línguas Eslavas” da Universidade de Coimbra (CER, 2014), retirado de: <http://www.uc.pt/fluc/depllc/CER/cerartigos/cerartigo01/cerartigo01>

principal utilização deste alfabeto foi para traduzir os livros sagrados do grego para o eslavónico, pois o reino búlgaro adotou o cristianismo em 864, e desta forma poderia transmitir os livros sagrados traduzidos.

A história da língua búlgara pode ser dividida esquematicamente em quatro períodos: “antes da escrita (antes do século IX), Antigo búlgaro (IX - XII século), Médio Búlgaro (XII - século XIV) e o búlgaro Moderno (a partir do século XV)” (Zanotelli, 2015, p. 5). Com o acesso da Bulgária à União Europeia em 2007, o alfabeto cirílico tornou-se o terceiro alfabeto oficial da UE. O presente alfabeto búlgaro contém 30 letras.

As partes do discurso, em búlgaro, são divididas em dez diferentes tipos: variáveis (substantivos, adjetivos, numerais, pronomes e verbos) e invariáveis (advérbios, preposições, conjunções e interjeições). As partes variáveis alteram gramaticalmente, enquanto as invariáveis não mudam. Morfologicamente os substantivos, adjetivos, numerais e os pronomes formam o grupo nominal (morfologia nominal), enquanto os verbos e advérbios formam o grupo verbal (morfologia verbal).

O verbo é provavelmente a parte mais complexa da gramática búlgara, especialmente em comparação com outras línguas eslavas. Existem nove tempos e inúmeras formas impessoais. Segundo Zanotelli (2015), a característica peculiar do sistema verbal da Bulgária é a ausência do modo infinito, isto implica que a forma de base do verbo é a primeira pessoa do singular do presente. O sujeito pode ser omissa porque as terminações do verbo já sugerem a pessoa.

Os verbos são conjugados com a pessoa, o número e, em alguns casos, o género. Tal como as outras línguas eslavas, são caracterizados pela existência de duas formas aspectuais para cada ação que se quer descrever (perfeito e imperfeito), cuja escolha acrescenta a frase conotações semânticas específicas. A função do verbo em todas as línguas é descrever uma ação. Na maioria das línguas românicas, para cada ação há um verbo, no búlgaro a escolha do modo e do tempo faz com que a ação receba conotações adicionais.

Como refere Zanotelli (2015), o modo indicativo búlgaro é constituído por nove tempos, três simples (presente, passado e imperfeito) e seis compostos (perfeito, mais que perfeito, futuro, futuro perfeito, o futuro para o passado e futuro perfeito no passado). Cada um atribui um período de tempo específico à ação que descreve. Contrariamente às restantes línguas eslavas, o búlgaro tem o artigo definido em pós-posição, e desenvolveu também um sistema complicado de preposições.

Como podemos constatar existem várias diferenças entre o búlgaro e o português, nomeadamente o alfabeto. É importante ponderar que o aluno que usa um alfabeto diferente na sua língua materna deve revelar diversas dificuldades ao falar e escrever usando outro alfabeto.

## **1.6. Língua segunda**

De acordo com Leiria, Queiroga, & Soares (2005), a língua segunda é um conceito associado à aprendizagem e ao uso de uma língua não materna, muitas vezes a língua oficial do país de acolhimento. É assim definida a L2 como “indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, ela é também a língua, ou uma das línguas, da escola.” (Leiria, Queiroga, & Soares, 2005, p. 5). Um exemplo desta situação verifica-se com os imigrantes em Portugal que têm a língua portuguesa como língua de acolhimento, de escolarização, isto é, a língua portuguesa é a L2.

Grosso (2010) defende que a L2 é definida como língua de escolarização que contribui para o “desenvolvimento psicocognitivo da criança num contexto em que a língua-alvo é língua oficial.” (p. 64). É a língua que se domina melhor a seguir à aquisição da língua materna.

Spinassé (2006) afirma que a Língua Segunda não é necessariamente uma segunda língua no sentido de existir uma terceira ou quarta, representa “outra que não a materna”. A L2 é adquirida, segundo este autor, pela necessidade de comunicação através dos processos de socialização num novo meio onde a língua falada é outra, num novo país. A aprendizagem da segunda língua ocorre quando o indivíduo domina grande parte ou totalmente a sua língua materna, pois desta forma o indivíduo possui habilidades linguísticas da fala apreendidas durante o processo de aquisição da língua materna.

Este conceito de L2 é definido por Galisson e Coste (1983) in Grosso (2007, p.1) “como uma expressão pedagogicamente não justificada, mas que introduz um cambiante útil em relação à língua estrangeira nos países em que uma língua não materna beneficia de um estatuto privilegiado.”. Os alunos que não têm o português como língua materna, e que têm de frequentar as escolas portuguesas, são confrontados com uma língua de escolarização diferente da sua língua materna. Neste caso o português seria a segunda língua.

Este será um contexto complexo em que se interrelacionam factores linguísticos e factores políticos, impondo-se, para o ensino-aprendizagem da língua-alvo, questões que interligam o aprender a comunicar com o desenvolvimento psico-cognitivo do indivíduo, dando-lhe acesso a todos os outros saberes disciplinares. (Grosso, 2007, p. 2).

Segundo esta autora, a língua segunda pode ser também sinónimo de língua estrangeira (LE), “língua aprendida em imersão no contexto de acolhimento”. Porém segundo Grosso (2010) a LE não é a língua da primeira socialização, mas sim uma outra língua com a “mundividência de uma outra sociedade” (p. 63).

Stern (1983) in Leiria (1999) distingue L2 de LE, associando o termo L2 à aprendizagem e ao uso “de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida” (p. 1). No entanto, a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa em espaços sem “qualquer estatuto sociopolítico” (p. 1) é associado ao termo LE. Esta autora aponta que a LE pode ser aprendida em espaços distantes daqueles em que é falada.

Flores (2013) defende que existem muitos investigadores que não distinguem estes dois conceitos, a L2 da LE, pois “o processo de aprendizagem é equivalente, isto é, assume-se que o ser humano possui apenas uma forma de assimilar conhecimento linguístico não nativo.” (p. 43). Também Flores (2013) defende que o contexto em que a L2 é adquirida consiste num fator de distinção entre estes dois conceitos, pois a LE “aplica-se apenas aos casos dos alunos que aprendem o português em contexto de instrução formal e não têm qualquer contacto com esta língua fora da sala de aula.” (Flores, 2013, p. 43).

O estatuto político da língua não materna também é um fator de distinção entre L2 e LE. Isto é, se representar “um estatuto sociopolítico no país em que vive o falante, sendo, por exemplo, uma das suas línguas oficiais” é considerada L2, porém se um aluno francês, aprender português na sua escola na Áustria, o português será considerado LE.

## **1.7. Integração**

As mudanças migratórias ocorridas em Portugal até aos dias de hoje resultaram numa diversidade de línguas e culturas enorme. Podemos afirmar que vivemos num

contexto plurilinguístico, e, assim sendo, são precisos mecanismos integradores para que sejam respeitadas todas estas diferenças linguístico-culturais. Como defende Machado “Para haver integração não tem de haver homogeneidade cultural” (2002, p.68). Este autor defende que a diversidade existente é, por si só, uma das condições de integração nas sociedades, marcada pelo seu sistema de valores e pelos estilos de vida. A integração social passa ainda por “diversidade cultural e igualdade de oportunidades; eliminar hierarquias étnicas” (Machado, 2002, p. 67), mas ainda assim, mantendo e reforçando as diferenças de cada grupo étnico.

A escola tem um papel fundamental na integração destes alunos ao “apoiar e desenvolver as línguas e as culturas dos grupos minoritários” (Matos, 2004, p. 27). É neste aspeto que a escola pode integrar melhor os alunos que se encontram numa situação de marginalização por parte de outros alunos ou de professores, pois muitos destes alunos mantêm a língua materna no seio familiar, o que resulta muitas vezes em conflitos entre a língua materna e a língua segunda, que se traduz no preconceito dos colegas e na falta de apoio especializado dos professores. A introdução de línguas eslavas no ensino, importante para este estudo de caso, poderia contribuir para uma melhor integração do aluno e impedir-se-ia que estas línguas passassem a ser encaradas como “línguas de imigração” (Matos, 2004). Segundo este autor, a estratégia de integração destes alunos passa por vários aspetos: (i) diversificar a oferta de línguas estrangeiras no ensino básico e secundário, permitindo aos alunos contactar com a sua língua materna; (ii) reforçar a formação de professores, nomeadamente, no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como Língua Segunda; (iii) divulgar e integrar programas de língua e cultura de origem das populações imigradas, promovendo o ensino bilingue. É assim evidente que estas estratégias passam pela inclusão das línguas maternas dos alunos estrangeiros no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, provendo o ensino bilingue.

O português é sem dúvida uma ponte importante para os processos de integração social e escolar, não apenas porque a Língua Portuguesa é uma das disciplinas do currículo, mas também é a língua de ensino através da qual os conhecimentos são transmitidos e a língua que a maioria dos colegas fala na escola. É, por isso, fundamental que o português seja um fator de integração, não esquecendo porém, que devemos valorizar e respeitar os valores sociolinguísticos de cada grupo étnico.

## **1.8. Diferenciação pedagógica**

De acordo com Santos (2009) a diferenciação pedagógica define-se pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, ponto essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos presentes nas escolas de hoje. A diferenciação pedagógica “acentua o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se.” (Henrique, 2011, p. 170). É assim o papel do professor fundamental para a diferenciação pedagógica, pois cabe a este agente educativo proporcionar as condições necessárias e as estratégias diversificadas para os alunos chegarem ao sucesso educativo. É possível pensar que a diferenciação pedagógica é uma metodologia recente, porém desde os anos 1960 iniciaram-se modelos de diferenciação pedagógica onde, diferenças de desempenho dos alunos correspondiam a diversidades de tempo para a aprendizagem. Seguiram-se programas de recuperação de alunos baseados numa lógica de progressão linear “de acordo com as respostas que cada aluno individualmente vai sendo capaz de dar.” (Santos, 2009, p. 52). Posteriormente a aprendizagem deixa de ser vista como um processo linear e progressivo, para um processo complexo através de experiências pessoais do aluno, envolvendo-o nas atividade e nos conhecimentos.

A diferenciação pedagógica passa pelo pressuposto de que os alunos são encarados como “indivíduos com as suas características intrínsecas e extrínsecas psicossomáticas, sociais e culturais e tem como objetivo o sucesso educativo de cada um, na sua diferença.” (Henrique, 2011, p. 171). Esta metodologia de ensino veio contrariar a pedagogia centrada no professor, como centro e figura do poder e do saber, para uma pedagogia centrada no aluno, integrando-o e valorizando as suas diferenças. Henrique (2011) defende que a escola não se pode limitar a oferecer a igualdade de oportunidades, mas uma diversidade de respostas educativas para a diversidade de alunos.

Segundo Santos (2009), a diferenciação pedagógica apresenta três níveis:

- Diferenciação institucional – Ocorre ao nível do sistema educativo e das instituições escolares (como acontece agora nas diferentes vias de ensino a partir do ensino secundário, como o ensino profissional, o ensino técnico, o CEF e a disciplina de PLNМ).
- Diferenciação externa – Esta diferenciação está presente nas turmas de currículos alternativos e nos seus apoios pedagógicos.

- Deferenciação interna – Está presente no quotidiano da sala de aula, isto é, no processo de ensino-aprendizagem que ocorre entre cada aluno, o professor e o saber. Este nível é o representado neste trabalho.

Santos (2009) defende que a diferenciação pedagógica não deve ser imposta de forma obrigatória nas salas de aulas portuguesas, mas deve ser algo que está presente nas mais simples ações desencadeadas, devendo ser a escola atual orientada por princípios de igualdade na educação. Henrique (2011) também defende que os professores devem aceitar a diversidade existente na sala de aula e encontrar estratégias adequadas para promover essa diversidade, maximizando as competências dos alunos partindo das características individuais de cada aluno nomeadamente as competências noutras línguas, maternas ou de herança.

### **1.9. Documentos orientadores**

O ensino, neste caso específico, do Português Língua Não Materna, é feito com muitas crianças imigrantes que têm Portugal como o seu país de acolhimento. Crianças que em casa comunicam na sua língua materna ou de herança.

Tendo em conta que os fluxos migratórios tendem a aumentar, é compreensível que o número de crianças e jovens estrangeiros nas escolas portuguesas aumente. Dado este fator, é cada vez mais importante que os professores e as escolas estejam conscientes e preparados para receber estes alunos. Como defende Grosso (2007) “O papel e a importância do ensino-aprendizagem das línguas têm mudado ao longo da história, mudando-se também os objectivos de aprendizagem, conteúdos e formas de ensinar (dificilmente síncronos com o momento exigido).” (p. 5). É importante definir objetivos e conteúdos adequados a estas crianças. Grosso (2007) defende que através de tarefas significativas em situações ricas e complexas as competências poderão ser desenvolvidas.

O Quadro Europeu Comum de Referência (CE, 2001), que foi bastante importante devido à descrição e organização das competências por níveis e capacidades, “concretizando-as através de exemplos e fazendo sobressair o papel das tarefas.” (Grosso, 2007, p. 5). O QECR tem como objetivo “promover métodos de ensino das línguas vivas que reforcem a independência de pensamento, de juízos críticos e de

acção, associada a capacidades sociais e a responsabilidade.” (CE, 2001, p. 22). Para além dos objetivos definidos no documento, o QECR também é necessário para:

Promover e facilitar a cooperação entre instituições de ensino de diferentes países; Fornecer uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações em línguas; Ajudar aprendentes, professores, organizadores de cursos, júris de exame e responsáveis pelo ensino a enquadrar e coordenar os seus esforços. (CE, 2001, p. 25).

No QECR defende-se uma abordagem orientada para a acção “na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais” (p.29). Desta forma, o documento defende que o aprendente de uma língua deve ser visto como um ator ativo na sociedade que o acolhe. Porém, Grosso (2007) defende que o Quadro Europeu Comum de Referência é principalmente um “documento reflexivo” que permite mostrar os saberes e construir novas práticas, e que, por isso, apresenta poucas respostas.

O ensino-aprendizagem das línguas foi, ao longo dos tempos, alterado e renovado tendo em conta as novas realidades escolares. Como afirma Grosso (2010), a diversidade linguística e cultural no espaço escolar promoveu o ensino como um processo reflexivo e interacional, envolvendo todos os intervenientes educativos. Porém, o multilinguismo foi durante muito tempo esquecido, ou posto em segundo plano. Pereira (2008) afirma que o projeto do Ministério da Educação *O ensino da língua portuguesa como segunda língua*, coordenado por Glória Fisher, em 1995, foi uma exemplo assente nos efeitos do multilinguismo na língua portuguesa, dando especial atenção a novas metodologias e novos materiais. O reconhecimento da diversidade linguística nem sempre esteve presente, existindo inicialmente uma “visão meramente assimilacionista, passando pela assunção mais ou menos folclórica da multiculturalidade e pela procura da interculturalidade como filosofia educativa.” (Pereira, 2008, p. 4).

O *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico (1998)*, publicado pelo Ministério da Educação, promovia a reorganização curricular no ensino básico, assumindo a escola como um espaço de educação para a cidadania, de integração e articulação e experimentação de aprendizagens diversificadas. No Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, é possível ler-se “o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna” (p. 258). Este reforço tinha como preparação “medidas de combate à exclusão.”(p. 258). No Artigo 3.º, *Princípios*

*Orientadores*, a alínea i) “Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.” (p. 260). *A língua portuguesa como segunda língua* Artigo 8.º dita que “As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.” (p. 260).

De acordo com o Despacho Normativo n.º 7/2006 cabe às escolas “encontrar respostas adequadas para que estes alunos usufruam de actividades que lhes garantam um domínio suficiente da língua portuguesa” (p. 903) promovendo a integração no sistema educativo. Este despacho estabelece três níveis de proficiência linguística com base no QECR:

- a) Iniciação (A1, A2);
- b) Intermédio (B1);
- c) Avançado (B2, C1).

Os alunos são dispostos nos níveis de proficiência linguística tendo em conta os resultados obtidos na avaliação diagnóstica em língua portuguesa. A planificação do trabalho em PLNM “é efectuada tendo em conta as características individuais dos alunos e do grupo que integram.” (p. 904).

. Em julho de 2005 surge o Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional “no qual se estabelecem princípios e linhas orientadoras para a integração dos alunos dos ensinos básico, secundário e recorrente que têm o Português como língua não materna.” (Leiria (Coord.), et al., 2008, p. 3). De acordo com este documento orientador, os alunos apresentam necessidades a nível linguístico, curricular e de integração, e pretende-se colmatar estas necessidades, tendo em conta o desenvolvimento de diversas estratégias. Surge assim, em 2006, a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) no currículo dos ensino básico e secundário

Em 2007, o documento orientador “define normas e princípios de orientação e cria o Português Língua Não Materna (PLNM) como equivalente à disciplina de Português no currículo do Ensino Secundário, a partir do ano lectivo de 2007-2008.” (Leiria et al., 2008, p. 4). Com estas alterações são estabelecidos níveis de proficiência linguística, os alunos devem ser enquadrados a partir de resultados obtidos no teste de diagnóstico. Tendo em conta os níveis de proficiência linguística, os alunos devem ser colocados em aulas de PLNM com cargas horárias específicas para determinado nível.

“Os alunos posicionados nos níveis de iniciação e intermédio têm PLNМ com uma carga horária semanal de três unidades lectivas de 90 minutos” (Leiria et al., 2008, p. 4). Estas aulas de PLNМ para os alunos destes níveis devem destinar um período de tempo ao trabalho da língua portuguesa enquanto língua veicular das outras disciplinas do currículo. Quanto aos alunos num nível avançado, estes consideram-se aptos no domínio da língua portuguesa, permitindo-lhe acompanhar o currículo nacional.

Desta forma, o ensino de PLNМ subentende uma abordagem de ensino diferenciada dos alunos que têm o português como língua materna, tendo os seus objetivos centrados na “compreensão e produção de unidades comunicativas.” (Leiria et al., 2008, p. 4). Assim sendo, o documento das orientações programáticas do PLNМ (2008) defende que antes de se delinear o trabalho dos alunos, deve ter-se em conta, para além do nível linguístico, o nível etário e o cultural, pois “a combinação de todos estes factores conduz a ritmos de progressão distintos.” (p. 5). O ensino do PLNМ deve considerar o português como a língua de construção de conhecimento e veículo de saber, por isso o seu ensino deve ter em conta que o português é:

língua de comunicação, para a recepção e produção de mensagens orais e escritas de âmbito pessoal, escolar e social;  
língua de escolarização, veículo do conhecimento disponibilizado pela escola;  
instrumento de integração no seio de uma sociedade plurilingue e pluricultural. (Leiria et al., 2008, p. 6).

As orientações programáticas de PLNМ definem que os professores devem ter em conta os estádios de aquisição dos alunos e o erro não pode ser tomado como um erro exclusivamente, mas também como indicador de conflitos de linguagem, e é fundamental para os professores adequarem as suas estratégias. É por isso importante e de realçar o papel do professor na dinâmica com os seus alunos. Os fatores importantes a ter em conta nas salas de aula de PLNМ são as características individuais de cada aluno, isto é, a sua língua materna, a sua cultura, a importância social que o português como L2 tem para o aluno.

Apresentada a reflexão conceptual sobre os conceitos fundamentais ao tema do trabalho passo à explicitação e fundamentação das opções metodológicas levadas a cabo nesta investigação.

## Capítulo 2 – Metodologia

### 2.1. Abordagem qualitativa

Neste capítulo apresentarei a metodologia usada, justificando fundamentadamente todas as opções metodológicas assumidas durante este estudo. Este trabalho de investigação centra-se numa abordagem qualitativa que se insere no paradigma interpretativo.

Ao estudar o problema em causa posiciono-me no lugar de professor(a)-investigador, “o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais.” (Alarcão, 2001). Os professores têm de desenvolver um espírito de pesquisa para investigar e promover o conhecimento sobre os aspetos da educação (Alarcão, 2001).

É importante começar por definir o conceito de paradigma. Descreve-se um paradigma como um “conjunto de crenças que orientam a ação” (Guba, 1990, p. 17), em que cada um tem características próprias e faz exigências específicas ao investigador “incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas.” (Aires, 2011, p. 18).

Segundo Coutinho (2014), o paradigma adotado por mim pode designar-se como paradigma qualitativo ou interpretativo pois procura entrar no mundo pessoal dos sujeitos do estudo, interpretando as diversas situações e compreendendo o mundo do ponto de vista do sujeito. Ao utilizar este paradigma na minha investigação vou ao encontro do que Coutinho (2014) aponta como uma característica do paradigma interpretativo, em que “investigador e investigado interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas socioculturais, num processo de dupla busca de sentido” (p. 17).

Seguindo o paradigma interpretativo, e tendo em conta as suas características, a abordagem escolhida para este estudo foi a abordagem qualitativa.

“Quando os praticantes recorrem à abordagem qualitativa, tentam sistematicamente compreender as diferentes pessoas integrantes das suas escolas, em função da maneira como estas se vêem a si próprias. Tal abordagem requer que os educadores sejam mais rigorosos e observadores na recolha da informação, no sentido de reconhecerem os seus próprios pontos de vista e de neutralizarem as imagens

estereotipadas que podem estar a determinar o seu comportamento face aos outros. “ (Bogdan & Biklen, 1994, p. 284).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características, nomeadamente:

1. O ambiente natural é a fonte direta de dados e os investigadores constituem o instrumento principal do estudo.

2. Através das características dos dados recolhidos, ao serem maioritariamente através de palavras e imagens, assume-se que a investigação qualitativa é descritiva.

3. Este tipo de investigação foca-se na formação das definições, levando os investigadores a debruçarem a sua atenção fundamentalmente para o processo e não para os resultados ou produtos.

4. Os investigadores nas investigações qualitativas analisam os dados de forma indutiva, não recolhendo dados com a finalidade de confirmar ou refutar hipóteses previamente construídas.

5. O principal na investigação qualitativa é o significado.

A abordagem assumida durante a minha investigação enquadra-se nas cinco características acima descritas, indo ao encontro dos objetivos de um investigador qualitativo “de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70). Os investigadores qualitativos têm como objetivo o estudo sobre o sujeito. Como afirmam Bogdan & Biklen (1994), este tipo de investigação centra-se num diálogo entre o investigador e o respetivo sujeito do estudo, estabelecendo estratégias e procedimentos para levar a cabo este diálogo. Esta abordagem é muitas vezes comparada com a abordagem quantitativa, contudo Stake (1999) aponta para três aspetos que diferem a abordagem qualitativa da abordagem quantitativa. O primeiro aspeto refere-se aos métodos de investigação quantitativa usarem uma relação causa-efeito, enquanto na abordagem qualitativa, o objetivo está na compreensão das inter-relações que acontecem. Os juízos de valor estão relacionados com o segundo aspeto distintivo, pois na investigação quantitativa a interpretação do investigador não deve influenciar o rumo da investigação, enquanto “na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade

interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento.” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51). O terceiro aspeto refere-se às diferenças entre o papel da descoberta e da interpretação da realidade nestas duas abordagens, pois “a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta e a investigação qualitativa a lógica da construção do conhecimento.” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51).

## **2.2. Estudo de caso**

A investigação qualitativa está associada à utilização de dados qualitativos “incluindo a etnografia, a investigação naturalista, os estudos de caso, a etnometodologia, a metodologia de histórias de vida, as aproximações biográficas e a investigação narrativa.” (Rodríguez et al., 1999, in Meirinhos & Osório, 2010, p. 50). Tendo em conta estes aspetos referentes às modalidades da investigação qualitativa, a presente investigação assume a modalidade de estudo de caso, sabendo que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, in Bogdan & Biklen, 1994, p. 89). Segundo Meirinhos & Osório (2010), as características do estudo de caso estão intimamente ligadas e relacionadas com as características da investigação qualitativa,

“Neste sentido o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos.” (Latorre et al., 2003, in Meirinhos & Osório, 2010, p. 52).

Ao centrar a minha investigação sobre o estudo do caso de um aluno e das suas particularidades culturais e linguísticas, estou a ir ao encontro das características deste estudo, pelo “facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: ‘o caso’.” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223). Segundo os mesmos autores, a metodologia do estudo de caso assenta em cinco características-chave:

1. O caso é um sistema limitado – tem limites de tempo ou processos que nem sempre são precisos e claros, cabe então ao investigador definir as fronteiras de forma clara e precisa do caso em estudo.

2. O caso deve ser identificado para dar foco e direção à investigação.
3. Deve preservar-se a característica holística desta metodologia, preservando o seu carácter único, específico, diferente, complexo do caso
4. A investigação deve ocorrer em ambiente natural, não controlado.
5. O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito deversificados: observações directas e indirectas, entrevistas, questionários narrativas, registos audio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc.

Segundo Ponte (2006), os estudos de caso têm como objetivo compreender o como e os porquês do objeto de estudo, o ‘caso’, tendo em conta os aspetos que interessam ao investigador aprofundar e estudar. Assim, este autor define o estudo de caso desta forma:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (p. 2).

### **2.3. Descrição do contexto**

Este projeto, como referido anteriormente, foi desenvolvido durante o Estágio numa turma de 6º ano do 2º ciclo do Ensino Básico da escola sede do agrupamento de escolas do concelho de Sesimbra. A escola encontra-se fisicamente dividida em duas partes, uma está destinada às oito turmas do 1º ciclo, enquanto a maior parte da escola engloba as onze turmas de 2º ciclo, dezasseis do 3º ciclo e uma turma do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF).

O Agrupamento foi criado em Julho de 2009 para responder às necessidades educativas de uma população em forte expansão. Foi recentemente equipado com a cooperação de alguns dos atuais professores que ajudaram nomeadamente na construção das salas, com a organização das mesas e cadeiras. Muitos destes professores mostraram-se pró ativos na dinamização da escola. A escola conta com refeitório, biblioteca, dois espaços exteriores (um para o 1º ciclo, outro para os 2º e 3º ciclos) e um campo de futebol. Em termos de equipamentos, esta escola também apresenta bons

recursos, nomeadamente os tecnológicos, existindo em todas as salas um projetor e ligação à Internet. Existe também um gabinete de psicologia com alguns psicólogos disponíveis assim como programa e professores de Português Língua Não Materna.

Durante o Estágio estive integrada numa turma do 6º ano que tinha 25 alunos, 9 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. A faixa etária dos alunos centrava-se entre os 13 e os 15 anos, sendo que dois dos alunos não tinham transitado em anos anteriores. No geral, a turma apresentava um bom comportamento, mantendo uma postura atenta e interessada nas diferentes áreas curriculares. Esta turma era bastante heterogénea existindo alunos muito interessados e motivados. Porém, alguns alunos, devido a algumas dificuldades de aprendizagem, necessitaram de um maior apoio e motivação.

O aluno mais velho da turma, aluno em que este estudo de caso se centra, o Aleksandar, nascido na Bulgária, em 2000, iniciou a sua escolaridade em Portugal. Este aluno manifestava dificuldades de aprendizagem, tendo sido referenciado oral e informalmente apenas entre os professores, como um aluno com necessidades educativas especiais, tendo de realizar testes adaptados. Este aluno não era participativo nas aulas, nem em contextos sociais, comunicando apenas com dois colegas de turma, facto que me despertou ainda mais a atenção e será apresentado adiante na história escolar do aluno.

#### **2.4. Procedimentos de recolha e de análise de dados.**

Atendendo à metodologia usada nesta investigação e descrita acima é necessário referir os procedimentos e técnicas de recolha de análise de dados.

“O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem materiais que os investigadores registam activamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes. Os dados também incluem aquilo que outros criaram e que o investigador encontra, tal como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Segundo Aires (2011), “a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo.” (p. 24). Desta forma a

escolha das técnicas a utilizar é bastante importante, cabe ao investigador escolher as técnicas adequadas à sua investigação e à metodologia usada. De acordo com Silva e Pinto (1986), o estudo de caso “não se pode socorrer duma única técnica, mas duma pluralidade delas, accionadas alternada ou simultaneamente pelo investigador.” (p. 140). Seguindo esta ideia, Aires (2011) afirma que as técnicas de recolha de dados na abordagem qualitativa se dividem em dois grupos: as técnicas diretas ou interativas e as técnicas indiretas ou não interativas. As técnicas diretas assentam na observação participante, entrevistas e histórias de vida, enquanto as técnicas indiretas contemplam os documentos oficiais, como registos, documentos internos, etc., e documentos informais, como cartas, diários, autobiografias, etc.

Tendo em conta a abordagem e metodologia escolhida para este estudo irei apresentar os procedimentos de recolha e de análise dos dados utilizados, justificando a sua adequação à natureza do estudo.

Relativamente às técnicas diretas, as técnicas escolhidas para o meu estudo foram a observação e a entrevista. A observação, segundo Aires (2011), baseia-se na recolha de informação através do contexto direto com a situação em causa. Outra característica desta técnica é o seu papel naturalista, pois “pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o processo normal da vida quotidiana.” (Adler & Adler, 1994, in Aires, 2011, p. 25).

Esta observação “oferece uma maior capacidade de identificar comportamentos e razões pessoais, justamente porque o pesquisador está inserido no contexto.” (Maffezzolli & Boehs, 2008, p. 103). Como este estudo foi realizado durante o contexto de estágio, entre fevereiro de 2015 a março de 2015, a minha presença era evidente, logo a minha observação não se baseava apenas numa observação passiva e não participante. Segundo Maffezzolli & Boehs (2008), a vantagem desta técnica centra-se na posição do investigador ao estar inserido no contexto e não fora dele.

Todos os momentos foram objeto de análise, logo a minha observação do aluno e das situações que o envolveram eram dados a recolher. Esta observação foi acompanhada de notas de campo que retirava para registar as observações feitas.

Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo

sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

As notas de campo que fazia não foram sempre realizadas durante a ação, até porque teria de interromper a minha prática e poderia influenciar o estudo e a postura do aluno. Estas notas foram realizadas muitas vezes ao fim do dia, descrevendo atitudes e situações em que o aluno estava envolvido, tanto na interação comigo enquanto professora como com os colegas. Todos os comentários e apreciações que os outros professores faziam do aluno em estudo eram também alvo de anotação nas notas de campo.

Todas as intervenções que realizei com o aluno foram, posteriormente, registadas em notas de campo, e refletia sobre elas. A primeira intervenção que delineei baseou-se no conhecimento do perfil do aluno na sala de aula. Durante a observação que realizei do aluno, apercebi-me que este tinha uma postura muito calada e pouco interventiva durante as aulas. Desta forma, ao realizar nas diferentes disciplinas, discussões coletivas sobre os temas em causa, o aluno era incentivado, por mim, a intervir nestes momentos. Este incentivo tinha como objetivo a inclusão do aluno nos momentos de sala de aula, situação que raramente acontecia.

Outra estratégia que usei foi a promoção da autoestima do aluno e do seu trabalho em sala de aula. Durante as fases iniciais do trabalho, os alunos tinham algum tempo de trabalho autónomo, eu centrava alguma da minha atenção no apoio ao aluno e no seu trabalho, ajudando-o muitas vezes na resolução das tarefas propostas. Na fase seguinte, de apresentação das resoluções, o aluno foi algumas vezes chamado ao quadro para apresentar, por escrito, a sua resolução. A certeza de que o seu trabalho estava correto, permitia ao aluno ir ao quadro sem medo de errar. Contudo, esta ida ao quadro era sempre feita como um momento “normal” de sala de aula, chamando outros alunos, isto é, não pondo o foco apenas no aluno em estudo, pois isso iria aumentar a sua fragilidade.

O trabalho a pares e em grupo foi bastante utilizado em todas as tarefas das diferentes disciplinas que lecionei. Esta metodologia tinha como objetivo que todos os alunos partilhassem e confrontassem estratégias para concluírem determinada tarefa. Naturalmente que o trabalho a pares tinha também como finalidade a interação do aluno com os colegas de turma, de forma a promover a comunicação entre eles.

Estas estratégias tiveram sempre em conta a integração do aluno em sala de aula, através de momentos específicos da aula, definidos e delineados previamente,

tendo sempre em conta as suas características linguísticas e culturais, e com isso, o seu perfil pessoal. Todas estas intervenções foram analisadas posteriormente através das notas de campo retiradas da observação que fazia do aluno durante esses momentos específicos.

A entrevista foi uma técnica direta de recolha de dados também utilizada durante esta investigação. “A entrevista é um óptimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Esta técnica baseia-se numa interação verbal entre o entrevistador, que é o investigador, e o entrevistado. Como Aires (2011) afirma “A entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos actores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente.” (p. 29). Desta forma, Silva & Pinto (1986) afirmam que “a conversação informal e a entrevista, em particular, são situações sociais em que a presença do investigador se impõe de maneira muito forte, em que o peso relativo do impacto do processo social de pesquisa é muito elevado.” (p. 137).

Existem dois tipos de entrevistas: as entrevistas estruturadas e as entrevistas não-estruturadas (Aires, 2011). As primeiras “consistem na interação entre entrevistador e entrevistado com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas (...)” (p. 28), enquanto que nas entrevistas não-estruturadas “as perguntas não são definidas a priori e, por isso, surgem com o decorrer da interação entre os dois agentes (entrevistador e entrevistado).” (p. 28). No decorrer desta comparação, Meirinhos & Osório (2010) afirmam que “a entrevista semi-estruturada não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado.” (p. 63). Foi este o tipo de entrevista escolhido para realizar aos colegas de turma do aluno, visto este não estar em Portugal. Escolhi três alunos, (i) o companheiro de carteira desde o início do ano letivo, (ii) um aluno do sexo masculino que mantinha uma boa relação com o aluno em estudo, mas com um perfil social completamente diferente, e, por fim, (iii) uma aluna do sexo feminino.

O objetivo das entrevistas “consiste na recolha e aprofundamento de informação sobre acontecimentos, dinâmicas, concepções detectadas, ou não, durante a observação.” (Aires, 2011, p. 29). “A entrevista pode captar ainda histórias e experiências únicas dos indivíduos, que podem facilitar ou propiciar o conhecimento da realidade pesquisada pelo investigador.” (Maffezzolli & Boehs, 2008, p. 102). Foi neste

sentido que a entrevista foi uma técnica escolhida para a recolha de dados, pois neste momento de interação, o investigador tem a oportunidade de aprofundar informações e conhecer experiências pessoais do entrevistado. Isto porque, “A entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus actos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma.” (Aires, 2011, p. 29).

O diálogo que se estabelece numa entrevista não deve ser apenas numa única direção, sendo por isso importante criar uma relação dinâmica (Aires, 2011). Esta técnica foi escolhida tendo por base estes princípios, que, como defende Aires (2011) não é apenas uma situação de interrogatório, mas uma situação de “confissão” em que ao entrevistado é pedida a “confidência”.

“Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Visto o aluno em estudo já não estar no nosso país e os professores estarem no fim do ano letivo, estando por isso com muito trabalho, a técnica de recolha de dados destes agentes educativos foi diferente da usada com os colegas de turma do Aleksandar. A técnica usada foi o inquérito por questionário e recaiu em professores de diferentes áreas, “Enquanto as entrevistas se baseiam na interacção verbal, os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito.” (Afonso, 2005, p.101). Posto isto, escolhi a professora de Português, a professora de Matemática, o professor de Educação Física, por ser a disciplina em que o aluno tem melhores notas. Para além destes, o Diretor de Turma e a Psicóloga da escola foram também escolhidos por terem acesso à história familiar do aluno e o acompanhamento deste ter sido feito de uma forma mais próxima.

O objetivo primordial desta técnica de recolha de dados consiste em, segundo Afonso (2005), converter a informação obtida através dos inquéritos por questionários, “facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados.” (p. 101). Neste estudo, o inquérito por questionário permitiu-me perceber as ideias e as conceções que os diferentes agentes educativos manifestavam sobre a inclusão de um

aluno PLNM. Esta técnica foi também bastante útil, visto os professores estarem com imenso trabalho no fim do ano letivo, o que impossibilitava as entrevistas presenciais, “quando o investigador não tem acesso direto aos seus respondentes, terá de optar pela aplicação por via postal ou por correio electrónico.” (Afonso, 2005, p. 106). Neste caso o correio electrónico. Posto isto, nesta técnica é importante que “assumam uma atitude cooperativa, isto é, que aceitem responder voluntariamente.” (Afonso, 2005, p. 103). Como este autor afirma, as respostas dadas representam o que as pessoas dizem que pensam e no que dizem que preferem, “a configuração do questionário constrói-se em função de escolhas para o formato das perguntas e para o tipo de respostas que se pretende.” (p.103). As perguntas usadas podem ser diretas e indiretas, tendo em conta o objetivo.

Tuckman (1978) in Afonso (2005) apresenta sete modos para identificar o formato das respostas, (i) resposta não estruturada ou aberta define as respostas em frase ou em pequeno texto que depois serão objeto de análise de conteúdo; (ii) resposta curta (fill-in) requer uma palavra ou algo muito sintético; (iii) resposta categórica implica duas alternativas (Ex: Já alguma vez foste expulso da aula por mau comportamento?); (iv) em quadro ou tabela é usado para recolher informação idêntica à do modelo de resposta curta, mas mais estruturado; (v) em escala pretende que o respondente situe a sua resposta em níveis de uma escala proposta (Ex: suficiente, insuficiente); (vi) por ordenação existe um confronto entre o respondente e uma lista de proposições, para que este as ordene sob um critério específico (Ex: funções de uma presidente, por ordem de importância); e (vii) por listagem apresenta uma lista de afirmação para que o respondente faça uma escolha (p.104). Posto isto, as respostas esperadas neste estudo de caso encontram-se no tipo de respostas não estruturadas ou abertas.

Referindo agora as técnicas indiretas usadas, estas subentendem-se principalmente na análise documental de documentos oficiais, como o Plano Curricular de Turma, o relatório de psicologia do aluno, o processo de aluno desde o início da sua escolaridade, que ocorreu em Portugal, e as atas dos conselhos de turma. Estes documentos servem essencialmente para fornecer “informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, formas de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc.” (Aires, 2011, p. 42).

Estas fontes de informação são muito úteis para o investigador, como afirmam Meirinhos & Osório (2010), “a informação recolhida pode servir para contextualizar o

caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes.” (p. 62). Desta forma, esta recolha e análise documental foi extremamente importante para contextualizar determinados aspetos do caso em estudo e para obter informações importantes para a preparação das entrevistas.

## Capítulo 3 –Apresentação, análise e interpretação de dados

Neste capítulo irei expor a análise dos dados recolhidos durante a intervenção pedagógica, com o objetivo de dar resposta aos objetivos definidos no início do estudo. Ao longo deste capítulo irei fazer uma breve apresentação de cada etapa mais significativa de recolha de dados em conjunto com a sua análise.

Cada vez existem mais alunos estrangeiros nas escolas portuguesas e a sua inclusão deve ser promovida. A escola deve ser o motor deste processo, promovendo as respostas necessárias às dificuldades que possivelmente podem surgir. O cuidado com a história cultural e linguística dos alunos deve estar presente nos processos de inclusão dos diferentes alunos, ou seja, os dados recolhidos e apresentados a seguir, mostram como a inclusão de um aluno estrangeiro é desenvolvida, tendo em conta os seus aspetos linguístico-culturais.

### 3.1. A história escolar

Uma das técnicas indiretas que usei para a recolha de dados foi a análise de documentos escolares do aluno, que me permitiu avaliar o seu desenvolvimento desde o 1º ano de escolaridade visto que o aluno sempre frequentou aquele agrupamento. O percurso escolar do aluno em estudo pode ser retrato através desta tabela:

**Tabela 3** - Percurso escolar do aluno. Processo do aluno, 2015

Ano letivo	Aluno
	Ano curricular
2008/2009	1º
2009/2010	2º
2010/2011	2º
2011/2012	3º
2012/2013	4º
2013/2014	5º
2014/2015	6º

Segundo o Relatório Sócio Pedagógico de 2010, o aluno natural da Bulgária, foi referenciado pela primeira vez para intervenção em serviço social em 2008. Nesta altura a família encontrava-se em Portugal há pouco tempo, notavam-se dificuldades na língua, constrangimentos económicos, problemas de saúde e um elevado absentismo escolar por parte do aluno.

É de destacar que este aluno apresenta 3 anos escolares de atraso, o início no 1º ano de escolaridade deu-se tardiamente, apenas aos 8 anos, levando assim 2 anos de atraso relativamente ao início da escolaridade. Outro momento acontece no ano seguinte, no 2º ano de escolaridade em que o aluno reprova.

No início do 1º ano, o Aleksandar mostrou algumas dificuldades em se adaptar à escola, aos horários e a toda a dinâmica, acusando falta de frequência do pré-escolar. No início, revelou um elevado absentismo escolar que o prejudicou ao nível das aprendizagens escolares. No entanto, revelou-se um aluno muito motivado pelas aprendizagens escolares. Ao longo do período, acusou algumas dificuldades ao nível da Língua Portuguesa, nomeadamente na troca e pouca memorização das vogais/ditongos e das consoantes e suas famílias silábicas. Nas restantes áreas, revelou um aproveitamento satisfatório. Era notório que o Aleksandar devia acreditar mais em si próprio e nas suas reais capacidades, pois a sua baixa autoestima e o medo de errar funcionam como um “travão” que compromete a sua aprendizagem. No fim do 1º ano já existia uma evidência de interesse e motivação pelas aprendizagens, estando mais confiante e autónomo. Porém, a Língua Portuguesa era o domínio com mais dificuldades sentidas, existindo ainda a necessidade de consolidar as consoantes.

Durante o 1º ano conseguiu-se o apoio da Câmara Municipal de Sesimbra para as refeições, consultas no Centro de Saúde e alguma melhoria, muito relativa, na assiduidade. Nos seguintes anos letivos, matriculado nesta escola, voltaram a surgir problemas de elevada falta de assiduidade. Por diversas vezes, foram mantidos contactos formais e informais com o Encarregado de Educação quer por parte da professora titular de turma quer pela Técnica de Investigação Social, ou mesmo atendimentos conjuntos. Apesar de todos estes contactos a assiduidade não melhorou pelo que se solicitou a ajuda dos elementos da Escola Segura.

No entanto, no 2º ano existiu um retrocesso na autoestima do aluno, demonstrando a falta de relações pessoais com os colegas, não participando nas suas brincadeiras, dificuldades de atenção e concentração durante o período de sala de aula e um enorme absentismo escolar. Em consequência do elevado número de faltas no 2º ano

foi enviada uma carta para a Encarregada de Educação (mãe) a anunciar que o excesso de faltas culmina na realização de uma Prova de Recuperação.

Segundo a Avaliação do Plano de Recuperação do 2º ano, o Aleksandar mantinha a mesma atitude de indolência e alguma apatia face à escola e às atividades. O nível de atenção e concentração era reduzido, demonstrando cansaço com regularidade e um ritmo de trabalho lento.

Lia de forma pouco expressiva e sem entoação, a interpretação oral e escrita de textos estava ao nível do 1º ano, não dando respostas completas. O aluno escrevia com incorreção ortográfica, tinha dificuldades em produzir frases e ordenar palavras. Não dominava noções gramaticais, como aplicar e identificar o género e o número de nomes, distinguir e identificar sinónimos e antónimos, construir famílias de palavras, enquadrar palavras em determinadas áreas vocabulares, maiúsculas/minúsculas, identificar frases e o seu sentido, tipos e formas de frases, sinais de pontuação. O teste intermédio realizado pelo aluno a Língua Portuguesa nesse ano teve a seguinte avaliação:

**Tabela 4** - Avaliação teste intermédio de Língua Portuguesa, 2010

<b>Domínios</b>	<b>Compreensão do oral</b>	Aprende o sentido global de textos escutados	Não satisfaz
		Reconhece padrões de entoação adequados à situação comunicacional	Não satisfaz
		Identifica variações expressivas da língua oral	Não satisfaz
		Compreende instruções a partir de enunciados orais numa estrutura com oração relativa.	Satisfaz bem
		Compreende instruções a partir de enunciados orais numa estrutura com determinante	Satisfaz bem
		Compreende instruções a partir de enunciados orais numa estrutura com adjetivo	Satisfaz bem
		Planificação: Planifica uma narrativa de acordo com	Satisfaz bem

	<b>Escrita</b>	um esquema dado	
		Textualização Tipologia: Redige um texto com elementos narrativos	Não satisfaz
	<b>Escrita</b>	Coerência: desenvolve um texto coerente com o título dado	Não satisfaz
		Estruturação: estrutura um texto delimitando as diferentes partes	Satisfaz bem
		Vocabulário: utiliza vocabulário adequado	Satisfaz bem
		Revisão: revê o texto redigido assinalando a correção de aspetos de conteúdo e de forma	Não satisfaz
		Ortografia: Identifica, num texto produzido, palavras com ortografia correta.	Não satisfaz
		Apreende o sentido global do texto lido	Não satisfaz
	<b>Leitura</b>	Localiza informação explícita no texto	Não satisfaz
		Relaciona imagens com o texto, produzindo frases a partir de palavras dadas	Satisfaz
		Identifica uma ideia implícita no texto	Não satisfaz
		Justifica uma tomada de posição a partir do texto	Satisfaz Bem
		Identifica um segmento textual com base em critérios de coerência	Não satisfaz
	<b>CEL</b>	Reconhece género e número	Não satisfaz
		Estabelece relações de sinonímia	Satisfaz
		Ordena palavras alfabeticamente	Satisfaz Bem
		Segmenta palavras	Não satisfaz

<b>Domínios de competências</b>	<b>Notação</b>
Compreensão do oral	Não satisfaz
Escrita	Não satisfaz
Leitura	Não satisfaz
CEL	Não satisfaz

Conseguiu depois transitar para o 3º ano com nível satisfaz em todos os domínios. No 3º ano continuava a demonstrar dificuldades da aquisição e aplicação de conhecimentos, mantendo o Plano de Recuperação ao longo dos diferentes anos.

No 4º ano o aluno teve o Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual em que revelada dificuldades de aprendizagem ao nível da compreensão oral e escrita, assim como na expressão escrita. Neste plano foram delineadas estratégias ao nível do desenvolvimento de métodos de estudo e trabalho, e também ao nível da participação do aluno. No entanto, o registo final de avaliação do 4ºano continuava a indicar pouca fluência na leitura, escrita com alguns erros e dificuldade na aplicação de conhecimentos de gramática.

Não existia qualquer referência ao 5º ano no processo escolar, porém foi possível apurar junto de alguns professores que o aluno transitou para o 6º ano com negativa a Português e a História e Geografia de Portugal.

### **3.2. Fatores de inquietação**

Considero este momento a situação crucial para a escolha deste estudo. De acordo com as minhas notas de campo relativas à primeira semana de observação em contexto de Estágio percebi que *os* “alunos eram chamados a ler em voz alta diversos enunciados, nas diferentes disciplinas, porém ao aluno em estudo nunca tinha sido pedido para efetuar uma leitura em voz alta” (Notas de campo, 25-2-2015). No seguimento, “durante a elaboração de um teste de avaliação, o professor da disciplina, à medida que faz a entrega dos testes, explica em voz alta que ao aluno em questão é entregue um teste adaptado para alunos com necessidades educativas especiais” (Notas de campo, 4-3-2015). No entanto, e confrontado com a minha dúvida sobre qual seria a Necessidade Educativa Especial (NEE) do aluno, “o professor explica que não existe uma referência do apoio especial, porém como o aluno manifesta muitas dificuldades

foi atribuída essa referência de NEE em conselho de turma, tornando os elementos de avaliação adaptados” (Notas de campo,4-3-2015). De acordo com estas primeiras notas de campo, percebi que existia um problema com o diagnóstico do aluno - será que tem NEE? Se existe, por que razão não está o aluno referenciado pelo departamento de educação especial? Tendo em conta que todos os professores tinham o conhecimento do facto do aluno ter nascido na Bulgária e usar a língua búlgara para comunicar com a família, porque não existe um diagnóstico das dificuldades do aluno que vá ao encontro destas características linguístico-culturais?

Os intervalos do aluno eram também uma fonte de observação, até porque permitiam analisar as relações sociais que o aluno desenvolvia. No entanto, e após três intervalos observados em dias diferentes, foi notória a falta de relações de amizade que o Aleksandar demonstrava. O aluno circulava pela escola poucas vezes, porém quando o fazia era sempre com o mesmo colega de turma, aluno também referenciado com dificuldades de aprendizagem e com pouca capacidade de se relacionar com os outros. Foi também possível observar o Aleksandar junto do portão da escola, durante o intervalo inteiro, com a sua mãe, estando o aluno no recinto escolar e a mãe no espaço exterior falando através das grades. Nesse momento, o aluno não estava acompanhado por mais nenhum colega de turma, dirigindo-se para a sala de aula apenas quando ouviu o toque de entrada.

O único momento em que foi possível observar o Aleksandar numa interação social com outros jovens ocorreu no final do período escolar quando estavam muitos alunos a jogar futebol no campo da escola, maioritariamente ocupado pelos seus colegas de turma. Neste momento, o Aleksandar aproximou-se de um deles pedindo-lhe para jogar, o qual respondeu afirmativamente. Porém, durante todo o jogo, o Aleksandar limitava-se a jogar, não falando com os restantes, apenas esboçando alguns sorrisos quando uma jogada lhe corria de feição.

### **3.3. A leitura em voz alta**

Os lugares dos alunos para todas as disciplinas, sendo definidos pelo diretor de turma no início do ano letivo e, se possível, alterado entre períodos consoante as necessidades acordadas em conselho de turma. O Aleksandar tem um lugar fixo na planta de sala de aula, estando na primeira fila, ao lado de um aluno referenciado com

dificuldades de aprendizagem. Este companheiro de carteira apenas mudava nas aulas de Ciências Naturais, sendo que o Aleksandar era acompanhado por outro aluno com NEE. É certo que o Aleksandar estava sempre colocado na primeira carteira, permitindo-lhe estar junto do/a professor/a, ouvir melhor o que este/a diz e ler melhor o que se escreve no quadro. Porém o aluno tem sempre ao lado colegas com algumas dificuldades de aprendizagem, sendo referenciados com NEE. Estará assim desta forma o aluno a ser motivado? Independentemente da fraca competência social, não será que um aluno com um nível escolar médio/alto poderia ajudar o Aleksandar? Resposta que não pode ser dada pois não foi possível observar o Aleksandar com outro colega de outro nível cognitivo.

À medida que o tempo ia passando, e ainda durante a observação, as minhas notas de campo indicavam sempre o mesmo, “o Aleksandar é um aluno pontual, entra na sala de aula senta-se no seu lugar, não comunica com o parceiro do lado nem com os restantes colegas, porém não levanta a cabeça na maioria do tempo, apenas o faz quando tem de passar algo do quadro para o caderno” (Notas de campo, 8-4-2015). O aluno quase não parecia um interveniente na sala de aula, para além de não participar nas relações interpessoais criadas, também não parecia sequer interessado e empenhado nas disciplinas nas quais tive intervenção direta, Matemática, Ciências Naturais, Português e História e Geografia de Portugal. Os restantes professores também referiam a mesma atitude nas suas aulas, exceto o professor de Educação Física.

A primeira intervenção direta surge quando, na disciplina de Português, peço ao aluno para fazer uma leitura em voz alta. Pela reação do aluno era evidente o desconforto que sentia em fazê-lo, porém não negou realizar a leitura. A dificuldade na articulação das palavras era notória na oralidade, a leitura revelava muitas fragilidades, nomeadamente na dicção. O tom de voz era muito baixo, os alunos no fundo da sala não conseguiam ouvir a leitura do Aleksandar, revelando a falta de confiança na leitura em voz alta. Esta pouca preparação e à-vontade que o aluno demonstrava na leitura em voz alta era também evidente para os professores, pois o aluno levava algum tempo a ler e os restantes alunos não ouviam as palavras em condições. Este facto fazia com que o Aleksandar não fosse muitas vezes chamado a efetuar a leitura em voz alta. Como muito do trabalho que desenvolvi com a turma se baseava no trabalho dos alunos e na posterior exposição do trabalho pelos autores, a comunicação oral estava sempre muito presente. No entanto, o Aleksandar tentava sempre passar despercebido, passando a

palavra a outro colega de trabalho. Quando os trabalhos eram individuais, com a respetiva apresentação, o aluno recusava fazê-la.

No entanto, e sempre que existiam momentos de leitura e análise de textos ou obras, era pedido aos alunos para fazerem uma leitura prévia silenciosa, permitindo um primeiro contacto com as palavras do texto e com a mensagem. Após implementar esta estratégia voltei a pedir ao Aleksandar para ler em voz alta mais duas vezes, em dias e com obras diferentes. Na primeira situação, a vontade do aluno manteve-se igual, se pudesse passava a vez a outro, lendo devagar e silabicamente. Porém, como tinha existido um momento prévio de leitura, permitiu aos restantes alunos acompanharem a leitura em voz alta do Aleksandar, mesmo não decifrando facilmente muitas das palavras que este dizia, muitas vezes por falar tão baixo, e também permitia ao Aleksandar ler as palavras novamente, isto é, já existia um contacto anterior com as palavras do texto. Durante esta leitura em voz alta não existiram momentos em que os restantes alunos manifestavam as seguintes expressões: *“Han? Não percebi! Ele vai onde? Fala mais alto!”*, pois os alunos já conheciam o texto, através da leitura prévia. Este facto deve ter promovido algum conforto no aluno, pois este leu apenas um parágrafo, com 8 a 10 linhas, não ouvindo nenhuma crítica dos restantes colegas. Este aspeto pode ter contribuído para o facto de a terceira e última leitura em voz alta ter relevado melhorias. É certo que apenas foi notório o ligeiro aumento do tom da sua voz, lendo um pouco mais alto, mas o que revela alguma confiança em si e no espaço de sala de aula. O Aleksandar é um aluno que revela muitas fragilidades na sua autoestima, o medo de errar e de ser criticado está muito presente, e o facto de o expor a uma leitura em voz alta em que habitualmente existiam comentários dos colegas aumentava o desconforto que o aluno sentia. É assim notório que aumentando a segurança e minimizando os comentários depreciativos, o aluno sente um maior à vontade para se expor.

### **3.4. Trabalhar a confiança**

Era notória a falta de autoestima do aluno no trabalho que produzia, não se voluntariando para ir ao quadro. Da mesma forma que o aluno não demonstrava confiança na sua leitura, também não existia confiança nos seus trabalhos.

Durante uma aula de Português decidi realizar um jogo com verbos irregulares, aproveitando este momento para pôr em prática uma estratégia de integração do aluno em grupos de trabalho. A atividade de sala de aula consistia em conjugar o verbo IR num determinado tempo e modo. Cada uma das quatro filas ficou responsável por conjugar de acordo em determinados tempos e modos:

- Fila nº 1 ficou responsável por conjugar o verbo no modo Indicativo, cada par dessa fila (existem 4 pares por fila) ficou responsável por conjugar nos tempos Presente, Pretérito Imperfeito e Pretérito Perfeito (simples).
- Fila nº 2 ficou também com o modo Indicativo e com os tempos Pretérito mais-que-perfeito (simples), Pretérito mais-que-perfeito (composto) e Futuro (simples).
- Fila nº 3 ficou com o verbo no modo Conjuntivo nos tempos Presente, Pretérito Imperfeito e Futuro (simples)
- Fila nº4 tinha de conjugar no modo Condicional (simples), no modo Infinitivo (pessoal) e no Gerúndio.

O aluno estava na segunda fila, ficando responsável por conjugar, juntamente com o seu colega do lado, o verbo IR no Futuro do Indicativo. Os alunos tinham a indicação de que a atividade tinha a duração de 7 minutos, devendo trocar o trabalho entre os pares das respetivas filas para que este fosse corrigido pelos colegas da mesma equipa (fila). Ao fim dos 7 minutos, cada par de trabalho deveria escolher um dos membros para ir escrever a respetiva conjugação no quadro, para que os restantes elementos da turma pudessem analisar o trabalho feito pelas outras filas.

Desta forma, dirigi-me à mesa do Aleksandar e pedi-lhe que fosse ele a ir ao quadro apresentar o trabalho feito a pares. A resposta foi imediatamente negativa, pedindo para que fosse o seu parceiro de trabalho. Ao ser confrontada com esta negação, tentei perceber a razão e deduzi imediatamente que o medo de errar era maior que a vontade de tentar. Posto isto questionei o aluno “*Se eu corrigir agora o trabalho que fizeram em conjunto sentes-te mais à vontade para ir ao quadro escrever o que fizeste?*”. Após um curto espaço de tempo, o aluno ponderou e acenou afirmativamente com a cabeça. Após corrigir apenas alguns erros ortográficos, nomeadamente na conjugação na 2ª pessoa do plural, o aluno foi ao quadro, copiou o que tinha escrito no seu caderno e antes de se sentar na cadeira sorriu para mim como se me agradecesse aquele momento.

Ao sentir uma maior proximidade com o aluno tentei integrar, na relação com ele, a questão da sua língua materna. Comecei por lhe perguntar onde nasceu, se ainda se lembrava de alguma coisa da sua terra natal, ao que ele respondeu apenas com a cabeça que não. No entanto, manteve sempre um sorriso nos lábios. Seguidamente, questionei-o sobre a língua que falava em casa com os pais, o irmão e os avós, percebendo que tanto os avós como os pais falavam búlgaro em casa, logo o Aleksandar e o irmão também utilizavam a língua búlgara para comunicar com eles. No entanto, e tendo em conta que tanto o Aleksandar como o irmão iniciaram a escolaridade em Portugal, os irmãos quando se encontravam na escola falavam apenas português. Tendo percebido que o aluno se sentia minimamente à vontade para partilhar pequenas palavras na sua língua materna comigo, e de me permitir fazer-lhe questões sobre a sua infância e a sua vida familiar, respondendo-me sem palavras mas com um sorriso, aproveitei um momento calmo na sala de aula, onde ainda não estavam muitos alunos presentes para lhe perguntar como se dizia “bom dia” em búlgaro. O aluno para além de me dizer ainda me ajudou a dizer corretamente.

No seguimento deste trabalho de inclusão do aluno na participação ativa da discussão e apresentação de trabalhos dos alunos em sala de aula, os trabalhos a pares e em grupo continuavam nas diferentes disciplinas lecionadas, sendo que em Português e Matemática esta modalidade de trabalho era mais utilizada. O aluno era incentivado a debater com os restantes elementos do grupo assim como a apresentar os trabalhos oralmente com o seu grupo de trabalho.

No entanto, com o aproximar da época das avaliações foi proposto aos alunos a elaboração de uma apresentação oral sobre um objeto à escolha. Esta apresentação seguia determinados critérios, conhecidos dos alunos, e consistia num instrumento de avaliação das capacidades orais, Usando algo que lhes fosse próximo e que poderia ser escolhido por eles. O Aleksandar recusou-se a fazer a apresentação oral, não dando qualquer justificação para isso. Também não entregava muitos dos trabalhos de casa que eram pedidos.

### **3.5. As opiniões dos colegas e professores**

No final da minha intervenção realizei entrevistas a três alunos e a cinco professores escolhidos segundo um critério, apresentado no capítulo da metodologia.

Desta forma, como nesta altura do ano nos encontrávamos na última semana de aulas do 2º período, os alunos estavam em atividades lúdicas, enquanto os professores da turma estavam, na sua maioria, ocupados com as atividades e as reuniões que acontecem nesta altura do ano. As primeiras entrevistas aos alunos foram feitas no dia 3 de junho aos e gravadas com um telemóvel. A estrutura da entrevista foi igual para todos os alunos, porém algumas respostas permitiam-me saber mais, e, por isso, acrescentava novas perguntas.

**Tabela 5** - Entrevistas – Alunos

1. O Aleksandar não esteve presente nesta última semana de aulas. Sabes porquê?
2. Há quanto tempo conheces o Aleksandar?
3. Qual era o teu relacionamento com o Aleksandar? Brincavam no intervalo, falavam ou apenas falavam quando era necessário?
4. O Aleksandar sempre teve esta atitude ao longo do ano ou era diferente no princípio do ano letivo?
5. Sabes que o Aleksandar nasceu noutra país. Sabes em qual?
6. Alguma vez o Aleksandar disse alguma palavra em búlgaro?
7. Alguma vez reparaste em participações orais do Aleksandar em sala de aula?
8. Na tua opinião, qual era a disciplina onde o Aleksandar tinha mais dificuldades? E a que gostava mais?

Tendo em conta que as relações sociais que o aluno em estudo mantinha com os colegas de turma eram muito poucas, escolhi para estas entrevistas três colegas de turma do Aleksandar, cujos critérios de escolha são descritos na metodologia.

Todos os alunos entrevistados sabiam da ida do aluno para a Alemanha para junto dos pais, mas apenas um dos alunos, o Fábio, tinha sabido desta notícia pelo próprio. Este aluno, o mais comunicativo, espontâneo e social da turma, revelou nesta entrevista ser bastante próximo do Aleksandar,

“ Professora - P – E como era o vosso relacionamento? Davam-se bem?

Fábio – Sim.

P – Falavam muito?

F – Sim.

P – Só na escola ou fora da escola?

F – Só na escola.  
P – E quando estava contigo também era assim tão tímido como era nas aulas?  
F – Não, era diferente.  
P – Porquê?  
F – Era mais mexido, falava mais...  
P – E só falavam de futebol?  
F – Não, falávamos de mais coisas mas não sei dizer quais.”

Tanto o Fábio como o André conheciam o Aleksandar há 3 anos, porém a relação com o André, colega de carteira, já se manifestava de forma diferente:

Professora – E ele falava contigo?  
André – Mais ou menos. Às vezes era eu que tentava “sacar” alguma coisa dele mas...  
P- Tu tentavas falar com ele mas ele não te respondia muito?  
A – Sim  
P – E fora das aulas falavam?  
A – Não, ele nem sequer vinha ter connosco.

A única aluna do sexo feminino entrevistada conhecia o aluno em estudo há 5 anos, tendo frequentado a mesma turma quando o Aleksandar repetiu o 2º ano de escolaridade. Sendo a aluna, dos três, quem conhecia o Aleksandar há mais tempo, a sua relação com este não passava de “dávamo-nos bem mas não ficávamos juntos (...) ele andava mais com os rapazes, era tímido connosco [raparigas].”. Mencionando apenas que o Aleksandar só andava com um ou dois rapazes e jogava futebol com eles no intervalo. Tendo em conta as diferenças de relacionamentos, todos afirmaram que o Aleksandar sempre foi assim, tímido e pouco sociável, não falando muito com os restantes colegas.

Questionados sobre o país onde o Aleksandar nasceu, todos sabiam a resposta, o que mostra que desde cedo existia, pelo menos, a consciência de um aluno de uma nacionalidade diferente, nascido na Bulgária. Relativamente à situação do aluno mencionar alguma palavra em búlgaro, a Maria referiu uma situação com a professora do 1º Ciclo “a nossa antiga professora do 1º Ciclo perguntou-lhe uma vez só que ele falava muito baixinho e nós não ouvimos.”; o André referiu o facto de lhe ter pedido uma vez para falar o que o aluno em estudo recusou fazer. Aparentemente o Fábio foi o único que teve o privilégio de ouvir algumas palavras, pedindo-lhe para dizer “Como é que te chamas?”, mencionando que o Aleksandar falava búlgaro em casa com os pais e os avós.

Tendo em conta o aspeto das intervenções orais, todos os alunos mencionaram nunca ouvir o aluno a participar em sala de aula, fazendo-a apenas quando era solicitado pelo/a professor/a. Em relação às disciplinas com maiores dificuldades todos apontaram para o Português. O Fábio tentou ainda justificar estas dificuldades com a nacionalidade do aluno e o facto de este falar búlgaro. Educação Física foi a disciplina mencionada por todos como aquela de que o Aleksandar gostava mais, pois o único momento de contacto com a maioria da turma, especialmente com os rapazes, era em momento de jogos de futebol, algo que o Aleksandar adorava.

Num momento posterior, e através de um inquérito realizado aos professores, consegui retirar alguns dados interessantes da visão dos professores acerca do aluno em estudo. Os professores escolhidos para a realização do inquérito por questionário foram o diretor de turma, os professores das disciplinas em que o aluno sentia mais dificuldades, Português e Matemática, o professor da disciplina onde o aluno se sentia mais à vontade e tinha a melhor nota, Educação Física, e, por fim, a psicóloga que acompanhou o percurso escolar do Aleksandar. As questões procuravam compreender quais os diagnósticos feitos tendo em conta as dificuldades que o aluno manifestava, assim como a perceção que estes intervenientes educativos tinham acerca da língua materna do aluno. Desta forma, a construção das questões feitas aos professores tinha como objetivo dar resposta aos pontos referidos anteriormente, e por isso o inquérito continha as seguintes questões:

**Tabela 6** - Questionário – Professores

1. Como e quando teve conhecimento que, no ano letivo 2014-15, havia um aluno de nacionalidade estrangeira na turma do 6º E?
2. Quando teve conhecimento deste facto, qual foi a sua reação? Quais eram as suas expectativas? Já tinha tido alunos estrangeiros anteriormente?
3. Ao conhecer e contactar com o aluno nas suas aulas, qual foi o seu “diagnóstico” das dificuldades do aluno?
4. Sabe qual era a língua materna do aluno? Como e quando ficou a saber?
5. Ao longo do ano letivo, pareceu-lhe ser um aluno com necessidade de aulas de Português Língua Não Materna? Quais foram ou seriam as estratégias de aprendizagem da língua portuguesa, nas suas aulas, mais adequadas para este aluno estrangeiro?

6. Refletindo agora sobre a postura reservada do aluno, julga que esta característica poderia estar relacionada com algum tipo de preconceito ou dificuldade sentidos pelo aluno?

7. No âmbito do Conselho de Turma, foi desenhada alguma estratégia conjunta para responder as necessidades do aluno?

Analisando as respostas começo por refletir as respostas dadas pelo diretor de turma, também professor de História. Este professor tem a função de diretor desta turma desde o ano letivo 2013/2014, acompanhando o aluno há dois anos, tendo conhecimento da língua materna do aluno no início do primeiro ano letivo da turma, na reunião de Conselho de Turma. O professor reagiu normalmente à presença deste aluno estrangeiro, assumindo ter contacto com alunos estrangeiros noutros anos: “como conhecia o aluno tinha de adaptar as fichas de trabalho e de avaliação e ainda solicitar mais vezes a sua participação.”. Relativamente às estratégias de aprendizagem da língua portuguesa mais adequadas para este aluno nas aulas de história, o professor afirma: “adapte sempre as fichas de trabalho e de avaliação de modo a que o aluno entendesse.”. No entanto, o professor defendia que o aluno necessitava de apoio das aulas de PLNM e de apoio individualizado para orientar o manual e para a explicação de conteúdos, e no caso da construção de fichas de trabalho estas deveriam conter questões de resposta curta e uma associação entre palavra e imagem. Ao longo da minha observação, todos os professores construíam documentos de avaliação para este aluno de acordo com o decreto-lei 3/2008, assim como a avaliação do aluno era feita segundo os mesmos parâmetros. Em Conselho de Turma, o professor afirma que “foi proposto para Apoio Pedagógico Acrescido nas disciplinas com mais dificuldades”, porém o aluno não frequentou este apoio. Relativamente à questão sobre se existia algum preconceito, o professor diz que existia “porque o aluno estava inserido numa turma muito competitiva a níveis de avaliação.”. No que respeita às características sociais do aluno, este professor também refere a postura reservada, justificando-a com o receio de errar que o aluno demonstrava e da consequente ação dos colegas.

A professora de Português, por apenas ter lecionado a disciplina no ano da minha intervenção pedagógica, ano letivo 2014/2015, só teve conhecimento da nacionalidade do aluno quando começou a sua prática com a turma. Apesar da reação da professora ter sido normal, calcula-se com isto que o facto de o aluno não ter o português como língua materna não representava um fator distintivo ou de ter em

atenção. Devido a experiências anteriores, esta afirma que “é necessário uma maior preocupação com estes alunos.”. As expectativas da professora também não foram grandes, pois “o aluno teve muitos obstáculos na sua oralidade.”. No que toca às estratégias que a professora de Português considera mais adequadas, esta refere que o aluno precisava, “para além das aulas de apoio, de mais ajuda, uma vez por semana, 45 minutos não são suficientes.”, apontando ainda que a falta de motivação do aluno se refletia num obstáculo para a sua aprendizagem. Questionada sobre a estratégia conjunta desenvolvida em Conselho de Turma, esta professora decidiu atribuir um trabalho extra ao aluno, uma Webquest, assim como frequentar aulas de apoio, aulas às quais o aluno maioritariamente não compareceu. A professora refere que o aluno demonstrava pouco à vontade nas suas aulas, porém não sentia preconceito por parte dos restantes colegas de turma.

De acordo com o que pude observar durante a minha intervenção pedagógica neste contexto, as aulas de Matemática eram as mais dinâmicas e tinham por base a intervenção dos alunos. A professora responsável por esta disciplina construía as suas aulas com base no trabalho em grupo dos alunos, na apresentação e discussão desse trabalho pelos alunos, cabia a estes apresentar à restante turma o que tinham feito e confrontar resultados. Como os restantes professores, a professora de Matemática teve conhecimento da nacionalidade e da língua materna do Aleksandar no início do ano letivo anterior, na primeira reunião de Conselho de Turma. Questionada sobre a sua reação e expectativas acerca do aluno em estudo, a professora afirma que reagiu normalmente, “uma vez que já sabia que o Aleksandar conseguia compreender e falar português.”. Porém, desde o 4ºano, primeiro momento de contacto com este aluno, a professora percebeu que este aluno “revelava inúmeras dificuldades na disciplina de matemática”, no entanto estas dificuldades eram referidas pela professora “de outra ordem, possivelmente de compreensão dos conceitos”, agravadas pelas dificuldades de interpretação de enunciados. Questionada sobre as estratégias de aprendizagem da língua portuguesa nas aulas de Matemática, a professora menciona a necessidade de um apoio mais individualizado “mais ao nível da interpretação de texto/enunciados”, apoio este que a professora defende não conseguir dar devido ao elevado número de aluno na turma. No entanto, a professora apresentou as estratégias usadas em sala de aula “Colocando-o na primeira carteira, próximo de mim e do quadro, para dar indicações mais específicas; elaborei fichas e testes dirigidos e simplificados; ajudei-o a ler e interpretar as questões.”. Analisando esta resposta, apercebemo-nos que não existe

qualquer referência às possíveis dificuldades de confronto/choque de línguas entre o português e o búlgaro, concentrando as atenções na apropriação de conceitos específicos de conteúdos programáticos.

A professora de Matemática afirma ainda que, em Conselho de Turma, os problemas e dificuldades do Aleksandar foram várias vezes alvo de análise, “tendo sido sinalizado para avaliação por parte da equipa de apoios educativos.”, assim como foram atribuídos apoios a Português e Matemática. A avaliação desta equipa nunca surgiu e, como já referido por outros professores, a falta da presença do aluno nos apoios era notória. A entrevistada refere ainda que “a situação familiar do Aleksandar era um pouco instável”, devido à ida dos pais para a Alemanha, ficando o aluno a cargo dos avós. Porém, e apesar da professora defender que “este facto contribui para alguma destabilização, registando, por vezes falta de assiduidade, quer nas aulas, quer nos apoios”, os pais do Aleksandar apenas partiram para a Alemanha no 3º período, não sendo um factor presente nos momentos letivos anteriores.

Relativamente à questão do preconceito, a professora admite que o aluno “teve problemas de integração na escola, tendo sido alvo de *bullying*, por parte de colegas, não da sua turma, durante o 5º ano.”. A professora de Matemática afirma ainda que, juntamente com o diretor de turma e a direção da escola, “procurámos apoiar o aluno e penso que no 6º ano tudo melhorou”, porém a atitude reservada, tímida e pouco à vontade do aluno mantém-se, tendo os colegas de turma referindo que desde sempre foi assim.

Reflico agora sobre as respostas do professor de Educação Física. Este teve conhecimento da nacionalidade do Aleksandar na primeira aula com a turma, durante a apresentação dos alunos. A reação do professor não foi preocupante devido à “larga experiência com este tipo de alunos.”. Quanto às expectativas o professor afirma que foram “iguais às dos outros alunos. Até porque E.F. é uma disciplina essencialmente prática.”. Relativamente às aulas de E.F. o diagnóstico do professor revela que “o aluno demonstrou muitas capacidades.”. Quanto à possibilidade de existir algum preconceito por parte dos colegas de turma o professor afirma não ter existido. O entrevistado afirmou que o aluno não lhe pareceu necessitar de aulas de PLN, adequando apenas as fichas de avaliação, “eram mais simples e ele podia fazer com consulta.”. Em conclusão, o professor confirmou não ter sido delineada nenhuma estratégia conjunta em Conselho de Turma.

Por último, analiso a entrevista da psicóloga, que teve conhecimento da nacionalidade do aluno em estudo em setembro de 2014, através do processo do aluno. Esta psicóloga afirma que “são alunos que requerem mais atenção na interpretação.”, no entanto, a reação foi normal, como todos os professores afirmam, querendo dizer com isto que possivelmente não causa qualquer tipo de atitude diferente. As dificuldades mencionadas centram-se na “compreensão, interpretação e raciocínio.”. A mediadora refere que o aluno “para além de precisar de PLNM, se calhar deveria ter sido avaliado e enquadrado no decreto-lei 3/2008.”, decreto que defende que se deve “Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio.”.

Questionada sobre as estratégias delineadas em Conselho de Turma, a mediadora do projeto defende que “foi elaborado um pedido de referenciação para o Ensino Especial”, mencionando que não avançou porque os pais do aluno partiram para a Alemanha. Tendo em conta a postura do aluno, a entrevistada caracteriza-o como “muito reservado pois tinha receio que os outros se rissem dele”, tendo consciência das suas limitações ao nível das aprendizagens.

## Capítulo 4 – Considerações finais

Tendo em conta o objetivo deste estudo de caso, que se centra na identificação do tipo de desafios que um aluno que não tem o português como língua materna levanta para diversos agentes educativos e quais as estratégias de integração delineadas, é possível concluir que estes objetivos iniciais foram alcançados. Foi possível identificar os constrangimentos que os agentes educativos sentiram ao lecionar uma turma com um aluno estrangeiro, nomeadamente a falta de capacidade de diagnóstico formal das dificuldades do aluno. Ao longo da intervenção também foi possível observar as estratégias de inclusão levadas a cabo, sabendo que “a integração escolar de alunos que não têm o Português como língua materna é um processo complexo que envolve agentes diversos.” (Mateus, 2007, p. 1). O aluno, para além das dificuldades demonstradas, era considerado, pelos diversos agentes educativos, como um aluno português por ter iniciado a sua escolarização no nosso país.

Relativamente ao objetivo do estudo, é possível identificar um enorme problema no diagnóstico das capacidades do aluno, pois todos os professores estavam de acordo com a categorização de NEE, mesmo sem existir uma avaliação formal por parte do departamento de educação especial. Este diagnóstico terá servido para mitigar possíveis dificuldades de linguagem que o aluno manifestava? Por outro lado, considerando que o aluno apresentava dificuldades ao nível da educação especial, porque não existiu uma avaliação formal dessas dificuldades? Posto isto, é possível afirmar que o diagnóstico do aluno foi um problema “disfarçado” para os agentes educativos.

O diagnóstico de NEE influenciou as práticas de sala de aula, principalmente na escolha do lugar do aluno. O Aleksandar manteve o mesmo lugar durante todo o ano letivo, assim como nos anos letivos anteriores: estava sentado na primeira fila, em frente ao quadro e perto do professor, tendo como companheiro de carteira um aluno referenciado formalmente com NEE. A escolha do lugar denota a típica opção de colocar os alunos com dificuldades nas primeiras carteiras, junto ao/a professor/a, permitindo assim um melhor apoio ao trabalho do aluno. Porém, durante as semanas de observação não reparei na presença de um apoio mais individualizado devido ao aluno estar mais próximo dos professores. É certo que, durante a minha intervenção também senti que não consegui dar um apoio individualizado ao aluno no decorrer das aulas, pois estava absorvida pela turma, pelos objetivos que tinha de cumprir em cada aula, a

transmissão dos conteúdos a todos os alunos, sendo possível apoiar o aluno apenas durante os tempos de pequenos trabalhos de grupos ou individuais, durante a realização dos quais o foco não fosse o professor (eu). Outra estratégia adotada pelos professores foram os testes adaptados para alunos NEE com o intuito de o aluno ultrapassar as dificuldades sentidas. Como o diagnóstico se baseava em dificuldades de ensino especial nunca foram elaborados testes com enunciados mas fáceis do ponto de vista linguístico, o que promove a ideia de as dificuldades de linguagem serem completamente esquecidas, pois como alguns professores defendiam, o aluno já estava em Portugal há imenso tempo e falava português, esquecendo o contexto familiar, onde falava búlgaro.

É também importante referir que durante toda a minha intervenção não existiu nenhum momento em que os agentes educativos fizessem referência às aulas de PLNM. Porém durante a análise das respostas dos professores foi possível identificar que todos os questionados, exceto o professor de Educação Física, afirmaram que o aluno precisava de aulas de PLNM, quando confrontados com possíveis dificuldades na linguagem do aluno. Este dado leva-me a pensar que, quando questionados individualmente sobre este assunto, os professores conseguem perceber a possibilidade das dificuldades do aluno estarem relacionadas com conflitos linguísticos. Posto isto, levanta-se a questão, então por que razão não terá sido o aluno referenciado para frequentar estas aulas, tendo em conta que esta escola tinha este recurso, assim como professores preparados para lecionar estas aulas? É importante referir que as aulas de PLNM têm como objetivo “Oferecer condições equitativas para assegurar a integração efectiva dos alunos, cultural, social e académica, independentemente da sua língua, cultural, condição social, origem e idade.” (Leiria, et al., 2008, p. 9). Neste sentido, e como defendem Mateus (2007) e o projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, deveria existir nas escolas um documento que permitisse aos agentes educativos realizar uma caracterização sociolinguística dos alunos de PLNM, permitindo “a compreensão das suas necessidades e para a formulação das medidas de apoio adequadas.” (p. 4).

Como foi apurado nas entrevistas, o aluno apresentava uma postura reservada e introvertida desde o início tardio da sua escolarização, não participando nas aulas por iniciativa própria, apenas quando era chamado a intervir. Não podemos esquecer todos os fatores adjacentes ao Aleksandar, como o facto de ser proveniente de outro país, falar outra língua em casa com os pais e os avós, ter iniciado a escolaridade tardiamente e

obrigado, todas estas situações devem ser tidas em conta quando nos referimos à inclusão deste aluno, “Além da língua, a partilha e compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores exigem um trabalho conjunto de ambas as partes.” (Grosso, 2010, p. 69). Mas será que a escola tinha estes fatores em consideração? Será que tentavam delinear estratégias de inclusão do aluno? São questões que levanto sabendo que os agentes educativos defendiam que para além do aluno ser considerado português, por estar no nosso país há muito tempo, ele também falava a nossa língua, logo não existiam problemas nem conflitos linguístico-culturais. É assim pertinente levantar a questão, saberão os agentes educativos o que são alunos estrangeiros e as dificuldades linguísticas que estes enfrentam?

Como foi referido no quadro teórico, a língua dominante deste aluno em estudo é o português, pois é a língua de escolarização e de socialização, porém a sua língua herança (LH) é o búlgaro, a língua falada em casa com os seus familiares mais velhos. O confronto entre estas duas línguas pode desencadear uma relação desequilibrada para os falantes, pois o uso maioritário é o da língua dominante, neste caso o português que era falado na escola, enquanto o búlgaro era falado apenas em meio familiar. E neste contexto de estudo, o meio familiar era muito mais valorizado para o aluno do que o contexto escolar, pois o nível de socialização do aluno na escola não estava muito desenvolvido, passando muitos dos intervalos junto da mãe. Sabendo que o domínio do português depende de “fatores como o grau de exposição à língua portuguesa, as formas de contacto, a frequência de ensino formal e a motivação para conservar a língua” (Flores C. M., 2013, p. 3) conseguimos identificar que, apesar dos muitos anos passados em Portugal, a motivação para o aluno usar a língua portuguesa era apenas como obrigação escolar. Posto isto, é possível valorizar a possibilidade de muitas das dificuldades sentidas pelo aluno estarem relacionadas com alguns confrontos entre a LH e a língua dominante e das respetivas culturas.

De acordo com os relatórios do processo escolar do aluno, conseguimos perceber através da avaliação do teste intermédio de Língua Portuguesa no 2º ano que o aluno estava no nível “não satisfaz” nos cinco domínios de competência: a compreensão do oral, a expressão oral, a escrita, a leitura e o conhecimento explícito da língua (CEL). No domínio da compreensão do oral, o aluno apresentava nível satisfaz bem na compreensão de instruções com orações relativas, determinantes e adjetivos. Na escrita os níveis positivos baseavam-se na planificação e estruturação de narrativas de acordo com um esquema dado, assim como, na utilização de vocabulário adequado. No

domínio da leitura, a produção de frases a partir de palavras dadas e a justificação a partir do texto estavam no nível superior ao não satisfaz. No CEL, o aluno apenas teve satisfaz nas relações de sinonímia e na ordenação alfabética de palavras. Isto pode indicar que compreendia bem o português nas instruções orais, porém não apreendia o sentido global de textos escutados nem padrões de entoação numa situação comunicacional, o que revela a falta de domínio oral no uso do português. A escrita também se revelou negativa, tanto na textualização como na ortografia, o que se repercutiu na produção do aluno, em que este ainda revela muitas dificuldades.

É importante referir que este estudo foi elaborado durante um espaço de tempo limitado de apenas nove semanas. Este tempo foi essencial para recolher todos os dados importantes sobre a integração do Aleksandar e para colocar em prática algumas intervenções junto do aluno. No entanto, sinto que faltou tempo para ter todos os dados, elaborar uma intervenção focada na mudança de procedimentos a ter e recolher novos dados. Durante a minha intervenção consegui aperceber-me das dificuldades deste e adotar determinadas estratégias relacionadas com a sua inclusão, como incentivar a sua participação na leitura e na apresentação de trabalhos, trabalhar a autoestima através do apoio individualizado, e questioná-lo sobre a sua língua materna, o que permitiu dar alguma importância à língua. “A promoção do respeito pela língua do outro é um importante indicador de respeito pelo outro”. (Pinto, 1997, p. 61) . Estas estratégias foram bem aceites pelo aluno, o que me permitiu recolher dados muito interessantes, como o facto do Aleksandar se sentir mais preparado a apresentar as suas resoluções quando sabia que estas estavam corretas, evitando o erro e o medo que isso trazia, a volume de voz durante a leitura em voz alta ia aumentando à medida que se tornava mais habitual a leitura, e a proximidade que consegui ao questioná-lo sobre a sua língua materna, o que se traduziu num primeiro olhar olhos nos olhos, algo que para o aluno era extremamente raro. Estes dados permitiram-me concluir que o aluno precisava de alguma motivação, inicialmente individual, para ganhar alguma autoestima.

Foi também importante a questão da LH na minha dinâmica, pois nunca me esqueci que estava perante um aluno búlgaro, logo não tinha o português como língua materna. Este fator também poderia ter sido mais usado na minha prática, até porque iria permitir à turma ter acesso a novas línguas e o aluno poderia ter um pouco de “sua casa” na sala de aula. Refletindo agora sobre a intervenção poderia ter usado mais esta língua e cultura búlgaras, levando obras de autores búlgaros, contos tradicionais desse país, usar casos da língua búlgara como comparação para algum conteúdo da gramática

portuguesa. É esta partilha que o ensino do português com alunos de PLNM deve ter como objetivo, uma educação intercultural que “procura desenvolver atitudes de abertura, compreensão e respeito perante a diversidade através da interacção entre os constituintes dessa mesma diversidade” (Pinto, 1997, p. 59).

Relacionando o que pretendo fazer no futuro com o que retiro deste estudo, é notório que me apercebi da realidade existente nas escolas, o duro confronto entre a “ideologia das coisas” com os procedimentos mais úteis e fáceis que se põem em prática. É importante ter a noção de que cada vez chegam mais alunos estrangeiros às escolas portuguesas, não esquecendo as crianças que nascem em Portugal mas que em casa falam outra língua, muitas vezes a língua materna dos pais. Estes alunos relevam alguma dificuldade de inclusão por diversos fatores, como a diferença de cultura, de país, de clima e de língua, e todos os agentes educativos devem ter estes fatores bem presentes nos processos de inclusão destes alunos. Posto isto, é tão importante o diagnóstico de dificuldades para que, em conjunto, todos os intervenientes educativos consigam elaborar o melhor procedimento para promover a inclusão e a minimização das dificuldades dos alunos.

Refletindo sobre o estudo de caso, este apresenta-se como um exemplo de insucesso de integração escolar de um aluno estrangeiro, principalmente porque existiu uma grande falha no diagnóstico do seu perfil. É também notório a passividade e a “normalidade” com que os agentes educativos encaram esta realidade dos alunos de PLNM nas escolas portuguesas. É certo que cada vez mais estão em maior número, e em quase todas as turmas existe um aluno nestas condições, sendo que quase todos os professores já lecionaram alunos de PLNM. Porém, não deveria existir a ideia de ser “normal”, pois assim estamos a esquecer a diferenciação pedagógica, a individualidade de cada aluno, as características de cada criança, e estaremos a adotar os métodos igualitários que tanto se tentaram combater nos últimos anos. E por isso, é também igualmente importante a formação especializada de professores, nomeadamente na área do ensino de PLNM.

Todos estes dados foram recolhidos durante a minha intervenção, que por ser participante me permitiu observar de perto as estratégias levadas a cabo pelos professores, ou falta delas, assim como intervir diretamente com o aluno. Esta interação foi sem dúvida o aspeto fundamental para a recolha de dados, pois sendo o aluno o meu objeto de estudo era muito mais fácil e mais rico para a investigação, a interação com ele. É importante referir que esta interação sempre se baseou na base do respeito pela

sua língua e pela sua cultura, o que me parece ter sido responsável pela boa relação que se foi formando entre nós dois, com base na confiança e na possibilidade da promoção da autoestima do aluno.

Todos os procedimentos de recolha de dados utilizados durante esta investigação permitiram dar resposta às questões postas no início deste trabalho. Foi assim bastante importante delinear muito bem o cerne da investigação e desencadear uma metodologia que me permitisse dar resposta às questões iniciais de estudo. Esta investigação também foi bastante importante para perceber esta realidade a partir de outra perspetiva, agora como agente educativa. Ao ser uma temática que tanto interesse me despertava, antes como aluna e agora como professora, considero ter sido fundamental a possibilidade de aprofundar esta temática. Os alunos de PLNM estão cada vez mais presentes nas escolas portuguesas, o que se traduz numa necessidade real de acompanhar estes alunos da forma mais preparada possível, para que se consiga usar esta riqueza linguística em benefício da promoção das aprendizagens.

Desta forma, este trabalho serviu para que a minha postura enquanto professora fosse muita mais sensível a estes aspetos, concentrando um leque de estratégias a desenvolver com estes alunos, pois adquiri um aprofundamento teórico sobre os temas implícitos bastante importante para que exista uma compreensão sobre o que são os (pré) conceitos linguísticos. Esta compreensão é fundamental para delinear estratégias a adotar no futuro com uma turma que integre alunos com línguas diferentes do português.

## Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico.* .  
Porto: Asa.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional.* Lisboa:  
Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de  
Formação de Professores, N°1*, pp. 21-30.
- Ançã, M. H. (jul/set de 1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *Noesis, n°5.*
- Avaliação do Plano de Recuperação .* (2009). Escola Básica Integrada Boa Água.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação.* Porto:  
Porto Editora.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas.*  
Edições ASA.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas:  
Teoria e prática.* Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em  
Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 221-  
243.
- Decreto-Lei n.º 6/2001. (18 de janeiro de 2001). *Diário da República - I Série A, N° 15.*
- Despacho Normativo n.º 7/2006. (6 de fevereiro de 2006). *Diário da República - I Série  
B, N° 26.*
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2005). *Documento  
orientador - Português língua não materna no currículo nacional.* Ministério da  
Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Flores, C. M. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma  
perspetiva linguística. In R. Coord.: Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores,  
*Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 36-37). Lisboa:  
Lidel.
- Flores, C., & Melo-Pfeifer, S. (ago/dez de 2014). O conceito "Língua de Herança" na  
perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações  
pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na  
Alemanha. *Domínios de Linguagem, n°3, 8*, pp. 16-45.

- García, E. E. (2002). A educação de crianças linguística e culturalmente diversas. In B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 841-868). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grosso, M. J. (dezembro de 2007). Língua não materna - uma problemática conceptual. *Proformar*, pp. 1-5.
- Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n<sup>o</sup>2, pp. 61-77.
- Grupo de Trabalho sobre Estatísticas da Demografia do CSE. (2003). *Conceito de Migração*. Obtido em 17 de 10 de 2015, de INE: <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/1826>
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, pp. 167 - 187.
- Leiria (Coord.), I., Martins, A., Cordas, J., Mouta, M., & Henriques, R. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM)*. Ministério da Educação.
- Leiria, I., Queiroga, M. J., & Soares, N. V. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*. Direção-Geral da Educação.
- Machado, F. L. (2002). *Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses*. Oeiras: Celta.
- Maffezzolli, E. C., & Boehs, C. G. (jan./jun. de 2008). Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Revista FAE*, v. 11, pp. 95-110.
- Mateus, M. H. (2001). *Se a língua é um factor de indentificação cultural, como se compreenda que uma língua viva em diferentes culturas?* Rio de Janeiro: Autor.
- Mateus, M. H. (2007). *O ensino do português como língua não materna: algumas recomendações*. Lisboa: ILTEC.
- Mateus, M. H. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, pp. 13-24.
- Matos, I. A. (2004). *Diversidade linguística e ensino de português*. Obtido em 9 de Janeiro de 2016, de Millenium online: <http://www.ipv.pt/millenium/millenium33/2.pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, Vol 2, pp. 49 - 65.
- Ministério da Educação. (1998). *Educação, integração, cidadania: Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Pereira, D. (2008). A diversidade linguística em Portugal. *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*.
- Pinto, P. F. (1997). Educação intercultural na aula de português. *Palavras*, 11, pp. 57-61.
- Pinto, P. F. (1998). *Formação para a diversidade linguística na aula de Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional .
- Pinto, P. F. (2010). *O essencial sobre política de língua*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa Da Moeda.
- Plano de Acompanhamento Individual*. (2012). Escola Básica Integrada Boa Água.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, pp. 105-132.
- Processo escolar* . (2015). Escola Básica Integrada Boa Água.
- Relatório Sócio Pedagógico* . (2010). Escola Básica Integrada Boa Água.
- Sampaio, A. F. (2009). *Letras e memória: uma breve história da escrita*. São Paulo: Editorial.
- Santos, L. (outubro de 2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis* n° 79, pp. 52-57.
- Sérgio, P. (2010). Crianças da Europa de Leste face à aprendizagem em Português e integração. In M. H. Ançã, *Educação em Português e Migrações* (pp. 133-147). Porto: Lidel.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2014). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. SEF.
- Silva , A. S., & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica- Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spinassé, K. P. (novembro de 2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, Vol. 1, pp. 1-10.
- Timenova, Z. (2007). Estudar o búlgaro seria viver a diferença. *Expolingua*. Lisboa.
- Zanotelli, N. (2015). *Appunti Di Lingua Bulgara*. Obtido de [http://www.bulgaria-italia.com/bg/info/lingua/appunti\\_di\\_lingua\\_bulgara.pdf](http://www.bulgaria-italia.com/bg/info/lingua/appunti_di_lingua_bulgara.pdf)

# **Anexos**

## **Anexo 1 – Transcrições das entrevistas – Alunos**

### **Maria**

**Entrevistador** – O Yordan não esteve presente nesta última semana de aulas. Sabes porquê?

**Maria** – Ele foi para a Alemanha.

**E** – Há quanto tempo conheces o Yordan?

**M** – Ahhh.... Acho que há 5 anos. Ele chumbou no 2º ano e foi para a minha turma.

**E** – Qual era o teu relacionamento com o Yordan? Brincavam no intervalo, falavam ou apenas falavam quando era necessário?

**M** – Dávamo-nos bem mas não ficávamos juntos. Não falávamos ele andava mais com os rapazes.

**E** – O Yordan sempre teve esta atitude ao longo do ano ou era diferente no princípio do ano letivo?

**M** – Ahhh... Desde sempre. Mas era diferente, porque agora ele só andava com o Ricardo.

**E** – Sabes que o Yordan nasceu noutra País? Sabes em qual?

**M** – Na Bulgária, acho que foi aí.

**E** – Alguma vez o Yordan disse alguma palavra em búlgaro?

**M** – Não

**E** – Alguma vez reparaste em participações orais do Yordan em sala de aula?

**M** – Acho que não.

**E** – Na tua opinião, qual era a disciplina onde o Yordan tinha mais dificuldades? E a que gostava mais?

**M** – Acho que era em Inglês e Português. E gostava de Educação Física.

### **André**

**E** – O Yordan não esteve presente nesta última semana de aulas. Sabes porquê?

**André** – Ele foi para a Alemanha.

**E** – Há quanto tempo conheces o Yordan?

**A** – Há cerca de 3 anos.

E – Qual era o teu relacionamento com o Yordan? Brincavam no intervalo, falavam ou apenas falavam quando era necessário?

A – Dávamo-nos bem.

E – O Yordan sempre teve esta atitude ao longo do ano ou era diferente no princípio do ano letivo?

A - Sempre foi assim.

E – Sabes que o Yordan nasceu noutra País? Sabes em qual?

A - Na Bulgária

E – Alguma vez o Yordan disse alguma palavra em búlgaro?

A - Não

E – Alguma vez reparaste em participações orais do Yordan em sala de aula?

A – Não.

E – Na tua opinião, qual era a disciplina onde o Yordan tinha mais dificuldades? E a que gostava mais?

A – Tinha dificuldades a Matemática e Português. A que gostava mais era Educação Física.

### **Fábio**

E. – O Yordan não esteve presente nesta última semana de aulas. Sabes porquê?

F – Ele foi para a Alemanha para os pais arranjam trabalho.

E – Há quanto tempo conheces o Yordan?

F – Desde o 4º ano.

E – Qual era o teu relacionamento com o Yordan? Brincavam no intervalo, falavam ou apenas falavam quando era necessário?

F – Sim.

E – O Yordan sempre teve esta atitude ao longo do ano ou era diferente no princípio do ano letivo?

F – Sempre foi assim

E – Sabes que o Yordan nasceu noutra País? Sabes em qual?

F - Bulgária

**E** – Alguma vez o Yordan disse alguma palavra em búlgaro?

**F** - Uma vez. Foi eu que lhe pedi.

**E** – Alguma vez reparaste em participações orais do Yordan em sala de aula?

**F** – Não.

**E** – Na tua opinião, qual era a disciplina onde o Yordan tinha mais dificuldades? E a que gostava mais?

**F** - Português, História e Matemática. Gostava mais de Educação Física

## **Anexo 2 – Respostas professores – Inquérito por questionário**

### **Professora Matemática**

1. Como e quando teve conhecimento que, no ano letivo 2014-15, havia um aluno de nacionalidade estrangeiro na turma do 6º E?

**R:** Como já era professora da turma no 5.º ano já sabia que o Yordan era de nacionalidade estrangeira desde o início do ano letivo 2013-2014.

2. Quando teve conhecimento deste facto, qual foi a sua reacção? Quais eram as suas expectativas? Já tinha tido alunos estrangeiros anteriormente?

**R:** Encarei com calma a situação uma vez que já sabia que o Yordan conseguia compreender e falar português, pois quando ele andava no 4.º ano eu tinha ido à sua turma num projeto do Agrupamento designado Ginásio da Matemática. Por outro lado não era a primeira vez que tinha alunos estrangeiros e nunca tinha sentido dificuldade em comunicar com eles.

3. Ao conhecer e contactar com o aluno nas suas aulas, qual foi o seu “diagnóstico” das dificuldades do aluno?

**R:** Já sabia, desde o 4.º ano que era um aluno que revelava inúmeras dificuldades na disciplina de matemática. No entanto, as dificuldades reveladas, apesar de poderem ser agravadas pelas dificuldades de interpretação de enunciados eram de outra ordem, possivelmente de compreensão dos conceitos.

4. Sabe qual era a língua materna do aluno? Como e quando ficou a saber?

**R:** A língua materna do Yordan é o búlgaro. Penso que essa informação foi-me facultada na primeira reunião do Conselho de turma do 5.º ano.

5. Ao longo do ano letivo, pareceu-lhe ser um aluno com necessidade de aulas de Português Língua Não Materna? Quais foram ou seriam as estratégias de aprendizagem da língua portuguesa, nas suas aulas, mais adequadas para este aluno estrangeiro?

**R:** Como já referi o Yordan revelava tantas dificuldades em matemática que considero que teria necessitado de um apoio mais individualizado, não tanto ao nível do português falado mas mais ao nível da interpretação de textos/enunciados. Atendendo

ao número de alunos da turma e ao facto de ter um aluno com necessidades educativas especiais não me foi possível acompanhar mais individualmente o Yordan, apesar de o ter proposto e ele frequentar as sessões de apoio com alguns colegas.

Ao longo do ano, em sala de aula, procurei apoiar o aluno:

- Colocando-o na 1.<sup>a</sup> carteira, próximo de mim e do quadro, para lhe dar indicações mais específicas;
- Elaborei fichas e testes mais dirigidos e simplificados;
- Ajudei-o a ler e interpretar as questões.

6. Refletindo agora sobre a postura reservada do aluno, julga que esta característica poderia estar relacionada com algum tipo de preconceito ou dificuldade sentidos pelo aluno?

**R:** Tive conhecimento de que o Yordan teve alguns problemas de integração na escola, tendo sido algo de Bullying, por parte de colegas não da sua turma, durante o 5.º ano. Por esse motivo faltou por inúmeras vezes. Eu o Diretor do Turma e a Direção da escola procurámos apoiar o aluno e penso que no 6.º ano tudo melhorou. No entanto manteve sempre uma postura bastante reservada, apesar de responder sempre que solicitado.

7. No âmbito do Conselho de Turma, foi desenhada alguma estratégia conjunta para responder as necessidades do aluno?

**R:** Os problemas e dificuldades do Yordan foram frequentemente alvo da análise dos professores nas reuniões de Conselho de turma, tendo sido sinalizado para avaliação por parte da equipa de apoios educativos. Foi sempre proposto para apoios em Português e Matemática. Como não havia hipótese de lhe proporcionar apoio individualizado os professores das duas disciplinas integraram-no no grupo de apoio da turma. De notar que a situação familiar do Yordan era um pouco instável, tendo os pais partido para a Alemanha e ficado o Yordan a cargo dos avós. Este facto contribuiu para alguma desestabilização, registando, por vezes falta de assiduidade, quer nas aulas, quer nos apoios.

## **Professora Português**

1. Como e quando teve conhecimento que, no ano letivo 2014-15, havia um aluno de nacionalidade estrangeiro na turma do 6º E?

R: Tive conhecimento quando comecei a lecionar com a turma em questão, e depois em C.Turma.

2. Quando teve conhecimento deste facto, qual foi a sua reacção? Quais eram as suas expectativas? Já tinha tido alunos estrangeiros anteriormente?

R: A minha reacção foi normal porque já trabalhei com estes alunos. É necessário uma maior preocupação com estes alunos e fazer o que está ao nosso alcance. Não tive muitas expectativas, uma vez que o aluno em questão teve muitos obstáculos na sua oralidade, ao qual não sabia de início o que esperar.

3. Ao conhecer e contactar com o aluno nas suas aulas, qual foi o seu “diagnóstico” das dificuldades do aluno?

R: Muitas dificuldades na oralidade, pois o aluno era extremamente introvertido, na leitura, e na escrita.

4. Sabe qual era a língua materna do aluno? Como e quando ficou a saber?

R: O aluno é Búlgaro e em casa fala apenas esta língua, o que dificulta depois a sua adaptação na escola. O aluno, a título de curiosidade foi para a Alemanha e concluiu o 6º ano. Eu pedi revisão da prova do aluno, uma vez que teve 19 valores e precisava apenas de mais um valor para passar, ou seja, com 20 já tinha nível 2 e não nível um. Vi a prova e recorri para o aluno passar de ano e ir para a Alemanha com o 6º ano concluído, uma vez que na matemática o aluno não conseguiu passar de ano.

5. Ao longo do ano letivo, pareceu-lhe ser um aluno com necessidade de aulas de Português Língua Não Materna? Quais foram ou seriam as estratégias de aprendizagem da língua portuguesa, nas suas aulas, mais adequadas para este aluno estrangeiro?

R: Sim. Ele precisava para além das aulas de apoio, de mais ajuda, uma vez que uma vez por semana, 45 m não são suficientes. Mas a vontade do aluno também influencia e o aluno não estava muito motivado.

6. Refletindo agora sobre a postura reservada do aluno, julga que esta característica poderia estar relacionada com algum tipo de preconceito ou dificuldade sentidos pelo aluno?

**R:** O aluno como não dominava a língua não se sentia à vontade, mas não houve preconceito com a turma.

7. No âmbito do Conselho de Turma, foi desenhada alguma estratégia conjunta para responder as necessidades do aluno?

**R:** Na minha disciplina fazer um trabalho extra. Responder a uma Webquest. Frequentar as aulas de apoio, mas nem sempre o aluno foi.

### **Professor História e Geografia de Portugal (Diretor de Turma)**

1. Como e quando teve conhecimento que, no ano letivo 2014-15, havia um aluno de nacionalidade estrangeiro na turma do 6º E?

**R:** Tive conhecimento em setembro de 2014 pois tenho acompanhado o aluno em questão desde o ano lectivo 2013/2014.

2. Quando teve conhecimento deste facto, qual foi a sua reação? Quais eram as suas expetativas? Já tinha tido alunos estrangeiros anteriormente?

**R:** Sim já tinha tido outros alunos estrangeiros, foi absolutamente normal, são alunos que só requerem mais atenção na interpretação.

3. Ao conhecer e contactar com o aluno nas suas aulas, qual foi o seu “diagnóstico” das dificuldades do aluno?

**R:** O aluno tem muitas dificuldades, na compreensão, interpretação e raciocínio.

4. Sabe qual era a língua materna do aluno? Como e quando ficou a saber?

**R:** Era Búlgaro, pela nacionalidade e pelos pais e aluno.

5. Ao longo do ano letivo, pareceu-lhe ser um aluno com necessidade de aulas de Português Língua Não Materna? Quais foram ou seriam as estratégias de aprendizagem da língua portuguesa, nas suas aulas, mais adequadas para este aluno estrangeiro?

**R:** Para além de precisar de Língua portuguesa não materna se calhar deveria ter sido avaliado e enquadrado no decreto lei 3/2008.

6. Refletindo agora sobre a postura reservada do aluno, julga que esta característica poderia estar relacionada com algum tipo de preconceito ou dificuldade sentidos pelo aluno?

**R:** Sim o aluno era muito reservado pois tinha receio de que os outros se rissem dele e tinha consciência que tinha muitas limitações ao nível das aprendizagens.

7. No âmbito do Conselho de Turma, foi desenhada alguma estratégia conjunta para responder as necessidades do aluno?

**R:** Sim, foi elaborado um pedido de referenciação para o Ensino Especial que só não avançou por entretanto os pais do aluno informaram que iriam sair de Portugal e que o menor não regressaria a Portugal.

### **Professor Educação Física**

1. Como e quando teve conhecimento que, no ano letivo 2014-15, havia um aluno de nacionalidade estrangeiro na turma do 6º E?

**R:** Como fui colocado tardiamente, apenas tive esse conhecimento na primeira aula com a turma.

2. Quando teve conhecimento deste facto, qual foi a sua reacção? Quais eram as suas expectativas? Já tinha tido alunos estrangeiros anteriormente?

**R:** A minha reacção foi normal pois já tenho larga experiência com este tipo de alunos. Quanto às minhas expectativas, forma iguais às dos outros alunos. Até porque Educação Física é uma disciplina essencialmente prática. Sim já tinha tido!

3. Ao conhecer e contactar com o aluno nas suas aulas, qual foi o seu “diagnóstico” das dificuldades do aluno?

**R:** Como o diagnóstico de EF é prático, o aluno demonstrou muitas capacidades.

4. Sabe qual era a língua materna do aluno? Como e quando ficou a saber?

**R:** Sim! Soube na primeira aula, após a apresentação.

5. Ao longo do ano letivo, pareceu-lhe ser um aluno com necessidade de aulas de Português Língua Não Materna? Quais foram ou seriam as estratégias de aprendizagem da língua portuguesa, nas suas aulas, mais adequadas para este aluno estrangeiro?

**R:** Não! Apenas adequiei as fichas de avaliação, que eram mais simples e ele podia fazer com consulta.

6. Refletindo agora sobre a postura reservada do aluno, julga que esta característica poderia estar relacionada com algum tipo de preconceito ou dificuldade sentidos pelo aluno?

**R:** Não!!!

7. No âmbito do Conselho de Turma, foi desenhada alguma estratégia conjunta para responder as necessidades do aluno?

**R:** Sim!

### **Psicóloga**

1. Como e quando teve conhecimento que, no ano letivo 2014-15, havia um aluno de nacionalidade estrangeiro na turma do 6º E?

**R:** Tive conhecimento no início do ano letivo na primeira reunião de conselho de turma.

2. Quando teve conhecimento deste facto, qual foi a sua reação? Quais eram as suas expectativas? Já tinha tido alunos estrangeiros anteriormente?

**R:** Natural uma vez que todos os anos tenho alunos de nacionalidade estrangeira. Como conhecia o aluno do ano passado já sabia que tinha de adaptar as fichas de trabalho e de avaliação e ainda solicitar mais vezes a sua participação. Sim é normal ter alunos de outras nacionalidades todos os anos.

3. Ao conhecer e contactar com o aluno nas suas aulas, qual foi o seu “diagnóstico” das dificuldades do aluno?

**R:** É um aluno tímido com dificuldade em expressar-se oralmente no contexto de sala de aula. Para além de ter muitas dificuldades em compreender o Português bem como escrever.

4. Sabe qual era a língua materna do aluno? Como e quando ficou a saber?

**R:** O aluno é búlgaro e teve conhecimento na primeira reunião de conselho de turma.

5. Ao longo do ano letivo, pareceu-lhe ser um aluno com necessidade de aulas de Português Língua Não Materna? Quais foram ou seriam as estratégias de aprendizagem da língua portuguesa, nas suas aulas, mais adequadas para este aluno estrangeiro?

**R:** Sim, este aluno necessitava de muito apoio de aulas de Português Língua Não Materna pois tinha dificuldade em compreender e a escrever o Português. Nas minhas aulas adaptei sempre as fichas de trabalho e de avaliação de modo que o aluno entendesse. No entanto, o aluno necessitava de apoio individualizado para o orientar no manual e para lhe explicar os conteúdos. Penso que este aluno beneficiava de ter uma professora com mais tempo para se dedicar a ele e que as fichas deviam ser questões com resposta curta e palavra – imagem. Solicitar mais vezes o aluno a participar nas aulas mas para tal era necessário uma turma reduzida (menos alunos).

6. Refletindo agora sobre a postura reservada do aluno, julga que esta característica poderia estar relacionada com algum tipo de preconceito ou dificuldade sentidos pelo aluno?

**R:** Sim porque o aluno estava inserido numa turma muito competitiva a nível de níveis de avaliação.

7. No âmbito do Conselho de Turma, foi desenhada alguma estratégia conjunta para responder as necessidades do aluno?

**R:** Foi proposto para Apoio Pedagógico Acrescido (APA) nas disciplinas com mais dificuldades mas o aluno não frequentou.