



**O OUTRO LADO DA GUERRA.
ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO
MATERNA A UMA ALUNA DO 1.º ANO DO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO.**

ANDREIA GUERREIRO

Prova destinada à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação da
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

março de 2024

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Prova destinada à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação da
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

O OUTRO LADO DA GUERRA
ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA
A UMA ALUNA DO 1.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO

Autora: Andreia Guerreiro
Orientadora: Professora Doutora Ana Boléo

março de 2024

Agradecimentos

Este capítulo representa a importância da união, da empatia, da amizade e da família. Relembra-nos que, sozinhos, somos capazes de chegar longe, mas com as pessoas certas ao nosso lado, a meta é mais bonita, completa e grandiosa. Sou grata pelos que me acompanham e pelo percurso que fiz.

Primeiramente, e sem dúvida, o agradecimento mais importante é para o meu pai. O homem que, além de pai, é amigo, que me apoia indiscutivelmente em tudo, que me dá suporte e se orgulha de mim. Obrigada por me ouvires todos os dias, por me ajudares e por me apoiares sempre!

À minha estrelinha, que certamente estará orgulhosa por ter seguido o caminho que tanto desejava. Obrigada por conseguires sempre dar o teu conforto, mesmo não presente.

A ti, que apesar de tudo, estiveste presente em todos os anos desta caminhada. Ouviste-me, tranquilizaste-me, motivaste-me, ajudaste-me, aconselhaste-me e fizeste toda a diferença neste percurso, obrigada por teres estado sempre ao meu lado.

À minha melhor amiga, que partilha a mesma que paixão que eu e que me compreende sem muitas explicações. Obrigada por seres a minha maior motivadora, pois as palavras constantes foram cruciais para caminhar e chegar até aqui.

À minha família, que me ajudou, ouviu e apoiou de forma excepcional.

Às minhas companheiras de curso que se tornaram amigas, sem vocês, teria sido quase impossível. Juntas atingimos limites, mas foi também juntas que os superámos! Juntas conseguimos e juntas chegámos a mestres.

Às minhas amigas, que escutaram vezes sem conta as minhas histórias, dificuldades e receios. A elas que sempre tiveram um discurso motivador e nunca me deixaram desistir.

Às minhas colegas de trabalho que, sem exceção, me deram força e apoio para chegar ao fim desta caminhada.

À minha orientadora, pela paciência, pela partilha, pelo tempo e pela ajuda crucial na concretização deste projeto. O seu conhecimento foi muito importante, assim como a sua praticidade e intencionalidade.

À professora que me acompanhou no estágio e neste projeto, por toda a ajuda, dedicação e partilha de conhecimentos.

A toda a turma e, em especial, à minha aluna, que sempre foi recetiva, interessada e carinhosa.

Por fim, mas não menos importante, ao meu Sky, que sempre esteve presente ao longo destes anos. O seu amor e companheirismo são indiscutíveis, sendo também cruciais para o percurso. Obrigada por tudo e por, recentemente, me teres acompanhado durante uma semana intensiva de trabalho que culminou na conclusão deste projeto.

Resumo

No ano de 2022, a Ucrânia viu-se numa situação catastrófica, perdendo os cidadãos os seus direitos, as suas casas e, conseqüentemente, o seu país. Esta população viu-se obrigada a abandonar o seu país de origem em busca de melhores condições e, acima de tudo, de paz. Como refere Araújo (2022), “as guerras prejudicam o acesso à educação” e neste caso não foi exceção. Portugal foi um dos países de acolhimento, recebendo, assim, nas escolas portuguesas, milhares de crianças cuja língua materna nada se assemelha ao português.

Apesar de estarem definidos objetivos e existirem diversos documentos orientadores para o Ensino do Português Língua Não Materna, na prática, assistimos a uma grande falta de resposta. Os nossos docentes viram-se nesta situação de um dia para o outro, não conseguindo corresponder às necessidades destes alunos. Perante esta realidade, no decorrer do período da prática de ensino supervisionada, vimo-nos confrontados com esta situação. A dois meses do final do ano letivo, esta turma de 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico acolheu uma aluna ucraniana.

Como investigadores e futuros docentes, quisemos debruçar-nos sobre esta questão. Num momento inicial, procurámos saber todas as diretrizes e dinâmicas apresentadas para lidar com estes alunos. Quisemos, acima de tudo, aliar à aprendizagem, uma integração plena e um acolhimento positivo. Desta forma, este projeto surge, assim, numa compilação de sessões individualizadas com a aluna, com a particularidade de que cada sessão foi baseada numa partilha inicial de grande grupo (turma).

Este projeto apresenta materiais a que os docentes podem recorrer quando confrontados com estas situações, bem como dinâmicas a realizar em aulas de Português Língua Não Materna. A par com estes, serão apresentados os resultados e as reflexões feitas sobre cada material/dinâmica realizada.

O desfecho desta “viagem” foi com uma bagagem ainda mais cheia, com um conjunto de dinâmicas adequadas e válidas, como também, uma aluna mais integrada e acolhida por este que é o seu novo país.

Palavras-Chave: Ensino do Português Língua Não Materna, Integração, Acolhimento, 1.º ano de escolaridade do ensino básico

Abstract

In 2022, Ukraine found itself in a catastrophic situation, with its citizens losing their rights, their home and consequently, their country. This population was forced to leave their home country in search of better conditions and, above all, peace. As Araújo (2022) points out, “was hinder access to education” and in this case, it was no exception. Portugal was one of the countries receiving thousands of children in Portuguese schools whose mother tongues is nothing like Portuguese.

Despite defined objectives and various guiding documents for teaching Portuguese as a Non-Native Language, in practice, we witnessed a significant lack of response. Our teachers found themselves in these situations from one day to the next, unable to meet the needs of these students. Faced with this reality, during the period of supervised teaching practice, we were confronted with this situation. Two months before the end of the school year, this 1st grade class of Primary Education received a Ukrainian student.

As researchers and future teachers, we wanted to delve into this issue. Initially, we sought to understand all the guidelines and dynamics presented to deal with these students. Above all, we wanted to combine learning with full integration and positive reception. Thus, this project emerges as a compilation of individualized sessions with one student, with the particularity that each session was based on an initial sharing in a large group (class).

This project presents materials that teachers can use when faced with these situations, as well as activities to be carried out in Portuguese as a Non-Native Language classes. Alongside these, the results and reflections on each material/dynamic performed will be presented.

The outcome of this “journey” was with an even fuller baggage, with a set of suitable and valid dynamics, as well as a more integrated and welcomed student by this being her new country.

Keywords: Teaching Portuguese as a Non-Native Language, Integration, Reception, 1st grade of Primary Education.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract.....	vii
Índice de Figuras	xi
Lista de Abreviaturas.....	xii
Introdução.....	1
1. Revisão da Literatura	5
1.1. Conceitos sobre Línguas	5
1.1.1. Ser Bilingue.....	8
1.2. Diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas.....	11
1.3. Ensino do PLNM nas escolas	13
2. Problematização e Metodologia	18
2.1. Problema e objetivos	18
2.2. Paradigma e Percurso Metodológico.....	19
2.3. Proposta de Intervenção.....	19
2.4. Participantes.....	20
2.4.1. Breve caracterização da Instituição e da Turma.....	20
2.4.2. Caracterização da aluna	21
2.5. Instrumentos de Recolha de Dados	23
2.5.1. Observação direta participante	23
2.5.2. Diário de Bordo	24
2.5.2.1. Vídeos, Áudios e Fotografias	24
2.5.2.2. Conversas Informais	25
2.5.3. Recolha Documental.....	25
2.6. Procedimentos	26
2.6.1. Procedimentos de recolha de dados.....	26
2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados.....	26
3. Resultados	28
3.1. Organização e Estruturação das Sessões	28
3.2. Dinamização das Sessões	31
3.2.1. 1.º Sessão – Quebra-Gelo	31
3.2.2. 2.º Sessão – Família.....	33
3.2.3. 3.º Sessão – Alimentação.....	34
3.2.4. 4.º Sessão – Roupas e Cores.....	37

3.2.5.	5.º Sessão – Animais	39
3.2.6.	6.º Sessão – Meios de Transporte	42
3.2.7.	7.º Sessão – Disciplinas	44
3.2.8.	8.º Sessão – Profissões.....	49
3.2.9.	9.º Sessão – Tempos Livres	52
3.3.	Reflexão sobre as Sessões realizadas	57
	Considerações Finais	60
	Referências Bibliográficas.....	63
	Anexos	69

Índice de Figuras

Figura 1. – Cartões das imagens e respetivos nomes.....	31
Figura 2. – Identificação do livro feita pela aluna.....	32
Figura 3. – Árvore Genealógica feita pela aluna.....	33
Figura 4. – Identificação do livro feita pela aluna.....	33
Figura 5. – Desenho feita pela aluna do seu avô.....	34
Figura 6. – Página preenchida pela aluna alusiva à categoria dos alimentos.....	35
Figura 7. – Recorte dos alimentos.....	36
Figura 8. – Colagem de legumes.....	36
Figura 9. – Colagens para o prato principal.....	36
Figura 10. – Colagens para a sobremesa.....	36
Figura 11. – Página preenchida pela aluna alusiva às cores.....	37
Figura 12. – Página preenchida pela aluna alusiva à roupa.....	38
Figura 13. – Colagem de imagens alusiva à roupa.....	39
Figura 14. – Criação de conjuntos por cores.....	39
Figura 15. – Preenchimento do livro relativamente aos animais.....	40
Figura 16. – Seleção de animais preferidos e não preferidos.....	41
Figura 17. – Frases relativas aos animais preferidos da aluna.....	41
Figura 18. – Dinâmica relativa aos meios de transporte.....	42
Figura 18. – Preenchimento do livro relativamente aos Meios de Transporte.....	43
Figura 19. – Resposta à questão “Como vens para a escola?”.....	44
Figura 20. – Preenchimento do livro relativamente às Disciplinas.....	44
Figura 21. – Registo fotográfico da sala utilizada para as sessões.....	45
Figura 22. – Registo fotográfico do recreio.....	46
Figura 23. – Registo fotográfico de outra parte do recreio.....	47
Figura 24. – Registo fotográfico de espaço interior da escola.....	48
Figura 25. – Registo fotográfico do estojo da aluna.....	48
Figura 26. – Preenchimento do livro relativamente às profissões.....	49
Figura 27. – Exploração de profissões e respetivos vocábulos.....	50
Figura 28. – Exploração de profissões e respetivos vocábulos.....	50
Figura 29. – Cartões do jogo das profissões.....	51
Figura 30. – Exploração dos cartões do jogo das profissões.....	51
Figura 31. – Preenchimento do livro relativamente aos tempos livres.....	53
Figura 32. – Preferências da aluna relativamente a atividades de tempos livres.....	54
Figura 33. – Cartões de imagens alusivas a atividades.....	54

Lista de Abreviaturas

PLNM – Português Língua Não Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

No passado ano de 2022, vimo-nos confrontados com uma realidade escolar diferente da habitual. As escolas portuguesas receberam milhares de alunos ucranianos que se viram obrigados, devido à guerra, a deixar o seu país. Infelizmente, tais acontecimentos prejudicaram a vida de todos os cidadãos, especificando, para este projeto, o acesso à educação, que é um direito inalienável (Araújo, 2022). Estes cidadãos foram obrigados a abandonar as suas casas, o seu país e, por sua vez, as suas realidades. Viram-se a iniciar uma nova vida num outro país onde, diariamente, são confrontados com uma nova cultura e uma nova língua totalmente desconhecida. Autores como Grosso, Tavares e Tavares (2008) referem o desconhecimento da língua como uma desigualdade que se reflete em pessoas dependentes e vulneráveis, sendo o nosso objetivo fazer um caminho desviante deste sentimento. Esta nova realidade para estes cidadãos assume-se um novo desafio que, obrigatoriamente, terão de aceitar, de forma a conseguirem novos conhecimentos linguísticos que, conseqüentemente, lhes permitirão interagir socialmente e comunicar em qualquer contexto, atingindo assim êxito escolar e, futuramente, oportunidades profissionais.

No decorrer de uma prática supervisionada no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto trabalhávamos com uma turma de 1.º ano, a escassos meses de finalizar o ano letivo, acolhemos uma aluna de nacionalidade ucraniana, vítima da guerra no seu país. Esta nunca tinha sido confrontada com outras nacionalidades, não tendo, até à data, saído do seu país nem contactado com cidadãos estrangeiros, sendo a sua única forma de expressão a sua língua materna, o ucraniano. Infelizmente, nem a escola, nem a docente, tinham recursos para acolher esta aluna, ficando muitas vezes desmotivada e desinteressada pelas atividades. O momento do acolhimento, seja desta aluna em específico, seja de outros alunos, é crucial para o percurso que têm de percorrer. Um aluno que esteja a passar por uma situação desta natureza precisa de se sentir acolhido no sentido do respeito, da compaixão e da valorização. É importante que se valorize a sua cultura e que se saiba incluir estes alunos nas várias dinâmicas da sala de aula. Da mesma forma que queremos que esta aluna aprenda uma nova língua, devemos também dar abertura e espaço para que esta possa partilhar parte da sua.

Deste modo, identificámos um problema para o qual quisemos arranjar uma solução. Não ficámos indiferentes a esta aluna, querendo, assim, apoiá-la e auxiliá-la numa melhor integração escolar e social.

Este projeto, intitulado “O Outro Lado da Guerra”, visa abrir horizontes, dando valor à partilha de conhecimentos, assim como de diferentes culturas, cabendo-nos a nós partilhar e compreender o lado do outro, que maioritariamente é tão distinto do nosso. Neste sentido, a Educação surge a nosso favor, conseguindo, através dela, criar uma sociedade onde as diferenças desempenham um papel crucial na democracia e na formação de indivíduos que possam estabelecer relações justas e equitativas (Megale & Liberali, 2021, p.19). Como Boléo (2023) menciona, todos os docentes de Português Língua Não Materna (PLNM) têm uma grande responsabilidade sobre estes alunos e citando as suas palavras, é fundamental “a aprendizagem de uma língua não materna, assegurando a manutenção da língua materna” (p. 93), ou seja, valorizar o aluno e a sua cultura/língua.

Desta forma, após reconhecermos este problema, decidimos explorar a temática com o intuito de compreender o que poderia ser feito e que passos deveríamos seguir. Delineámos uma trajetória, tendo como pontos fulcrais a integração desta nova aluna vinda da Ucrânia, assim como a criação de materiais e dinâmicas que acreditamos poderem auxiliar outros docentes.

No que diz respeito à integração de alunos de outras nacionalidades nas escolas portuguesas, é sabido que existem linhas orientadoras e programas a seguir, destacando a este nível um documento que se apresenta como um guia orientador, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR). Como os seus autores referem, o documento expõe tudo o que deve ser aprendido por novos falantes, quais os conhecimentos e capacidades que cada um deve atingir, de acordo com os níveis de proficiência para comunicar (Rosário & Soares, 2001, p.19). Além deste documento, o Ministério da Educação construiu uma base de documentos que auxiliam a integração destes alunos e que serviram de base para este projeto. Destaca-se, assim, as Aprendizagens Essenciais – Português Língua Não Materna – Níveis A1, A2 e B1; os Testes Diagnósticos de Português Língua Não Materna (Introdução Geral e 1.º e 2.º ano do Ensino Básico); e o Portefólio Europeu de Línguas para o 1.º Ciclo. Ainda que estes documentos sejam cruciais e nos tracem um caminho, há que ter, sempre em conta, o aluno. Com isto, queremos enfatizar as individualidades de cada aluno, onde devemos respeitar o tempo e modo de aprendizagem de cada um.

Contudo, deparámo-nos com esta realidade inesperada, tendo verificado uma grande falta de resposta institucional. Neste sentido, existiu uma vontade de responder a estas necessidades, podendo este projeto ser considerado pioneiro, por querer auxiliar numa questão recente.

Posto isto, apresentamos, ao longo deste trabalho, além de uma pesquisa intensiva sobre a temática, um projeto prático experienciado e desenvolvido com uma aluna ucraniana. Este foi dividido em nove sessões individuais, onde se desenvolveram dinâmicas para promover a linguagem e aprender o português. O projeto tem como ponto de partida uma dinâmica de grupo, seguindo-se de um trabalho mais específico e somente com a aluna. Como Pintor (2018) refere, “a valorização da diversidade cultural poderá ser um elemento potenciador da aprendizagem integrada e contextualizada” (p.72), representando esta uma mais-valia para aquisição de novos conhecimentos para alunos cujo português não é a sua língua materna. Cada vez mais, encontramos turmas com alunos de outras nacionalidades e, em vez de encararmos essa situação como um problema, precisamos de recebê-la como uma oportunidade para todos. Para alunos que tenham o português como língua materna, há que transmitir-lhes uma postura de receptividade, empatia, partilha e auxílio, de forma a que não desvalorizem outras culturas, mas que enriquecem a sua com outras e vice-versa. Para os alunos que tenham outra língua materna que não o português, pretendemos que, com os colegas, consigam quebrar barreiras e, conseqüentemente, facilitar o processo de aprendizagem de uma nova língua. Como Grosso, Tavares e Tavares (2008, p.13) citam, a mobilidade europeia é uma vantagem para todos, dando-se, assim, dá-se abertura para a interação entre pessoas e culturas distintas potenciando a diversidade linguística e cultural.

Relativamente à estrutura deste Relatório, o presente trabalho encontra-se dividido em três grandes tópicos: a Revisão da Literatura, a Problematização e a Metodologia e, por fim, os Resultados. A par destes capítulos, surgirão também a Introdução, que revela o assunto do projeto e a estruturação do trabalho, e as Considerações Finais que resumem toda a investigação, escrevendo uma visão final reflexiva e sumária.

Ainda sobre os três grandes tópicos, relativamente à Revisão da Literatura, far-se-á referência aos vários conceitos relacionados com língua, o que é ser bilingue e, para concluir, abordar-se-á a diversidade linguística e cultural nas escolas. No tópico da Problematização e Metodologia, encontrar-se-ão as razões que levaram à escolha deste projeto, partilharemos os objetivos traçados, daremos conta das opções metodológicas tomadas, faremos uma breve caracterização dos participantes e indicaremos ainda a

identificação dos instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos para tratá-los e analisá-los. Por fim, o capítulo relativo aos Resultados engloba todo o trabalho realizado, com descrições detalhadas de cada sessão realizada.

1. Revisão da Literatura

Neste capítulo será, primeiramente, apresentado um tópico relativo a conceitos relevantes para a temática, bem como as vantagens de aprender várias línguas. A estes, seguem-se outros tópicos referentes à diversidade linguística presente em Portugal e, por consequente, nas suas escolas, finalizando com a forma de como são acolhidos e integrados alunos de outras nacionalidades, quais os seus direitos e respetivos apoios no ensino português, e como funciona e é lecionada a disciplina de PLN no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.1. Conceitos sobre Línguas

O conceito de língua define-se como um “código/instrumento/conjunto de signos, com a função, fundamentalmente, de transmitir informações e comunicar intenções de falantes” (Mendes, 2012, p.670), assim, é através desta que comunicamos. Outros autores, Ribeiro e Othero (2013) dão-nos outra aceção do conceito, definindo a língua como “uma construção humana e não uma ferramenta pronta a usar para obter resultados. Ela é o processo e o produto” (p. 1).

Perante estas definições, percebemos que Mendes apresenta um conceito mais simples e objetivo, enquanto Ribeiro e Othero definem “língua” de forma mais reflexiva e ampla. Factualmente, sabemos que é através da língua que comunicamos. Contudo, a visão dos últimos autores faz-nos refletir e repensar este conceito como um fenómeno vivo e em constante transformação, pois a língua é vista, não apenas como um meio de comunicação, mas também como um produto da própria experiência humana. Desta forma, os autores incentivam a reconhecer que a língua não existe isoladamente, sendo inseparável dos contextos sociais e culturais nos quais é utilizada.

A língua, no desenvolvimento de qualquer indivíduo, “desempenha um papel fundamental, na medida em que é por meio dela que tais indivíduos interagem em diversos grupos sociais - família, escola, universidade, trabalho, etc., adotando a cultura, os modos de pensar e atuar, as crenças e os valores desses grupos” (Tagliani, 2004, p. 111). Logo, deparamo-nos com uma língua que auxilia e molda o indivíduo ao meio onde este se encontra. Esta consegue influenciar as pessoas relativamente às suas identidades e experiências, tendo assim um grande impacto na formação da sociedade e da cultura.

O conceito de língua acarreta uma importância enorme, tendo de ser preservado e respeitado. No mundo, existem milhares de línguas, distinguindo-se pelas suas disparidades, sendo elas fonológicas, gramaticais, ao nível do vocabulário e da

pragmática. Uma língua pode também distinguir-se pelo país/território que representa, contudo, jamais poderemos restringir uma língua a um país. As diversas línguas serão sempre do Mundo, pois só assim é que não cairão em decadência/desuso e em extinção.

Na sociedade, temos a responsabilidade de respeitar este conceito, pois “o reconhecimento da relação entre língua e sociedade é importante, visto que uma não existe sem a outra: não há homem social sem linguagem e não há língua sem homem social” (Tagliani, 2004, p. 111). Podemos, assim, aferir que a língua é um sistema específico de comunicação verbal que um grupo de indivíduos utiliza para se expressar e se entender mutuamente.

Uma língua encontra-se, sempre, em constante evolução, caracterizando-se como viva e dinâmica. Como refere Faraco (2007) “as línguas humanas não constituem realidades estáticas... as línguas mudam, mas continuam organizadas, oferecendo aos seus falantes os recursos necessários para a circulação dos significados” (p.14). Esta mudança é um fenómeno natural e, por vezes, quase impercetível para os seus falantes.

Os autores Araújo, Oliveira, Santos e Souza (2019) reforçam, “não há língua que permaneça uniforme, todas as línguas mudam, esta é uma das poucas verdades indiscutíveis em relação às línguas” (p.14). As razões para esta mudança passam pelas diversas interações sociais, pelo contacto com outras línguas, migrações e, também, por influências culturais. Quando nos referimos à mudança, esta não se menciona com uma conotação negativa, de empobrecimento da língua, mas sim como uma resposta adaptativa à evolução das comunidades. Como McCleary (2009) afirma:

(...) não se pode esperar que a língua que era perfeita para falar sobre os fatos e os objetos do mundo de 1800 seja igual à língua de que precisamos para falar sobre os fatos e os objetos do mundo de hoje! Quando a sociedade muda, quando a tecnologia muda e quando as ideias mudam, a língua tem de acompanhar.

Esta citação reforça, assim, a qualidade dinâmica da língua, que se adapta e transforma ao longo do tempo, consoante as necessidades dos seus falantes (p.31).

Como já mencionado, a diversidade linguística é imensa, conseguindo-se encontrar diferentes línguas num pequeno território, denominando-se este fenómeno por multilinguismo, conceito que mais à frente se abordará.

De seguida, restringiremos o conceito amplo de língua e abordaremos aquele que é designado como a língua oficial do nosso país (Portugal), o português. Este é considerado como tal, por ter estatuto político dentro das fronteiras territoriais e por ser língua materna da maioria da população que, “por meio de legislação, a tornam

obrigatória nas diversas interações do cidadão com os órgãos públicos, entre elas, o ensino” (Rosa, 2021, p.1). Para nós, portugueses, o português é a nossa língua oficial, mas também língua nacional, pois é a língua dominante, a mais importante da nação e a que é falada pela maioria da população do país, como Rosa (2021) menciona: “para uma língua ser oficial, há necessidade de legislação; para ser nacional, deve ser a língua de muitos falantes num país” (p.2).

Sabemos que “as línguas mudam naturalmente e em permanência, acompanhando a mudança das sociedades que as utilizam” (Banza, 2018, p.8), o que é encarado como um ponto positivo, pois desta forma existem adaptações consoante as necessidades. Uma língua não é um processo estanque, assim como a permanência desta na nossa vida.

Uma criança, desde o seu nascimento, interage com o Outro, primeiramente com o seu choro e, gradualmente, com alguns sons da fala, conseguindo discriminá-los e articulá-los inteligivelmente. À medida que se vai familiarizando, “a criança extrai as regras da língua da comunidade onde está inserida e com elas constrói o seu próprio conhecimento” (Silva, Sim-Sim & Nunes, 2008, p.13).

A esta língua, que a criança é sujeita desde o seu nascimento, chamamo-la de materna, designando-se esta como “a língua veicular da generalidade das aprendizagens escolares, um mecanismo de acesso ao conhecimento e de comunicação em geral, de esclarecimento de dúvidas e de sistematização dos conceitos científicos nos diferentes domínios” (Abrantes, Estrela, Ferreira & Oliveira, 2020, p.33), logo, é a primeira língua adquirida pela criança que, conseqüente, se torna um falante nativo da mesma.

Sabemos, também, que a criança pode ser sujeita à aquisição, não apenas de uma, mas sim de duas línguas em simultâneo, designando-as, ambas, como as suas línguas maternas. Neste caso, não podemos classificar como língua materna e língua segunda, pois esta última define-se como “a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida” (Leiria, 1999, p.1). De uma forma mais explícita, dizemos, por exemplo, que o português é língua segunda de uma criança/adulto que, depois de já ser um falante nativo da sua língua materna, vem para Portugal e adquire aquela que é a nossa língua materna.

Seguindo este raciocínio, suponhamos que esta criança/adulto aprende o português numa escola do seu país, neste caso, designar-se-ia como língua estrangeira, pois é ensinada em contexto formal e não tem qualquer estatuto sociopolítico, não tendo a “possibilidade de participação em uma comunidade de falantes, ou seja, sem imersão” (Bulla & Kunhn, 2020, p.5). Enquanto numa língua segunda, o indivíduo terá que possuir

maior competência e viver em imersão linguística, “o aprendiz de língua estrangeira dificilmente precisará de chegar a esse nível de conhecimento” (Spinassé, 2006, p.6). Apesar desta distinção, existem autores que igualam estes conceitos, defendendo que a língua estrangeira equivale à aquisição de uma língua adicional, ou seja, qualquer língua adquirida depois da sua língua materna (Flores, 2013, p.45).

Na nossa perspetiva, o único conceito estanque é a designação da nossa língua materna, podendo todas as outras se alterar ao longo da nossa vida. O facto de aprendermos uma nova língua, neste momento, considerá-la-íamos como língua estrangeira, contudo, esta poderia, mais tarde, ser a nossa segunda língua, caso mudássemos para o país cuja língua aprendida fosse a oficial deste.

1.1.1. Ser Bilingue

Um outro termo relevante para se abordar, neste seguimento é o bilinguismo que diz respeito à aquisição e ao domínio de duas línguas e, como já referido, serão ambas línguas maternas de um indivíduo. Diz-se que uma criança é bilingue quando esta possui uma “competência linguista em, pelo menos, duas línguas” (Almeida & Flores, 2017, p. 275). Ainda Almeida e Flores (2017) referem que:

(...) essa competência pode ser adquirida de diversas formas, em diferentes idades e contextos e atingir níveis de proficiência variáveis, mas, em todo o caso, é sempre necessário que o falante tenha contacto regular com duas línguas durante um determinado período para que o conhecimento linguístico se construa (p.275).

Assim, é compreendida a importância do estímulo e dos *inputs*, pois é extremamente revelante e imprescindível o contacto regular com as línguas. Todos podemos ser bilingues, ou seja, em qualquer idade ou altura da nossa vida podemos aprender novas línguas e tornar-nos falantes (nativos) das mesmas, no entanto, a fase em que se inicia o processo de comunicação torna-se a mais fácil e intuitiva, pois aprendemos inconscientemente e de forma espontânea.

Sobre este, podemos também caracterizá-lo como simultâneo ou sequencial/consecutivo. Estas concepções diferem pelas fases em que as duas ou mais línguas são adquiridas, pois enquanto no bilinguismo simultâneo, uma criança é exposta a duas línguas e adquire-as, exatamente, ao mesmo tempo, o bilinguismo sequencial ou consecutivo diz respeito ao momento em que a criança adquire, depois da sua primeira língua, uma outra, chegando a dominar as duas de igual forma que, tal como o nome

indica, adquire-as sequencialmente/consecutivamente, uma depois da outra (Megale, 2005, p.4).

No sentido de compreender como é visto o bilinguismo aos olhos de outros autores, percebemos que a maioria o encara da mesma forma, defendendo que este é uma vantagem na vida de uma criança/adulto, bem como acarreta bastantes benefícios. Contudo, esta nem sempre foi uma opinião consensual pois, em 1996, Macnamara descrevia o bilinguismo como sendo “prejudicial” para as crianças, reforçando a sua ideia, referindo que estas apresentavam piores resultados que crianças monolíngues e que o tempo de aquisição de dois sistemas linguísticos seria mais demorado, podendo surgir interferências entre ambos (Almeida e Flores, 2017, p.279).

Felizmente, estudos mais recentes vieram contrariar e argumentar, fundamentadamente, esta opinião, realçando “o efeito positivo do bilinguismo” (Almeida e Flores, 2017).

Bem sabemos que, para um adulto, “knowing more than one language facilitates interpersonal communication, enhances job prospects, and enriches one’s day-to-day life” (Genesse, 2015, p.6), mas será que o facto de expor uma criança a várias línguas não poderá confundi-la e, por sua vez, dificultar-lhe a fase de aquisição das mesmas? A resposta é não, pois enquanto crianças, a sua predisposição e capacidade de interiorização encontra-se no auge, tendo nesta fase etária maior facilidade em adquirir novas línguas. Como confirma Pereira (2006) “são inúmeras as crianças que adquirem mais do que uma língua, em todo o mundo, sem que isso lhes cause qualquer problema linguístico ou comunicativo, sobretudo se a exposição às línguas for regular e frequente” (p.20). Byers-Heinlein e Lew-Williams (2013) acrescentam, ainda, que “bilingual children are not more likely than monolingual children to have difficulties with language, to show delays in learning, or to be diagnosed with a language disorder” (p.104). Além de não causar nenhum problema, o bilinguismo acarreta vantagens “in the performance of tasks that call for selective attention, including tasks that require focusing, inhibiting, and switching attention during problem solving” (Genesse, 2015, p.6). Desta forma, conseguimos perceber que as vantagens são a longo prazo e abrangem várias competências, possibilitando novas oportunidades e um maior acesso linguístico, isto é, maior facilidade de comunicação com outros. Como afirma Pereira (2011), “difícil será negar os benefícios sociais do bilinguismo, quer em termos de acesso aos bens sociais, quer em termos de comunicação e de consolidação da empatia na relação com os outros e com as suas culturas, línguas e idiosincrasias” (p.17). Ainda neste sentido, podemos acrescentar que

um indivíduo bilingue se adapta com maior facilidade a quaisquer situações, conseguindo com mais rapidez acrescentar e aprender novas línguas, pois já sabe o processo e o caminho a percorrer.

Relativamente ao vocabulário adquirido, “bilingual children are often found to have smaller vocabularies than monolingual children when each language is considered separately, but equivalent or even larger vocabularies when both languages are considered together (Bedore, Peña, García, & Cortez, 2005 citado por Genesse, 2015, p.7). Mais uma vez, encontramos diferenças entre crianças monolíngues e bilingues, contudo, estas nunca são demarcadas como desvantagens.

Um outro caso possível passa pela aquisição e domínio de três ou mais línguas e, quando se dá este acontecimento, assume-se que uma criança/adulto é multilíngue ou plurilíngue. Porém, será que podemos equiparar estes dois conceitos? Para sermos corretos, não o devemos fazer, pois estes possuem definições distintas, devendo, assim, distingui-los.

Entende-se por multilinguismo “the presence of several languages in a given geographical área” (Euch, 2011, p.1392), ou seja, podemos dizer que um país é multilíngue por ter, por exemplo, mais do que uma língua oficial. Os autores Rosário e Soares (2001) definem-no como “a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (p.23), definição que vai ao encontro da já referida acima, no entanto, acrescentam que “pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional” (p.23). Sobre esta última, há quem discorde, defendendo que diversificar apenas as línguas na escola, sem que exista a construção de uma competência comunicativa, dificilmente se conseguirá obter uma comunidade multilíngue (Grilli, 2021, p. 32). Posto isto, entende-se, assim, que o conceito se define como um “fenómeno social” (Grilli, 2021, p. 32), recorrendo a este quando queremos caracterizar um espaço/sociedade.

Esclarecido este conceito, percebemos que não o podemos utilizar quando nos referimos a um indivíduo, tendo que optar, assim, pelo termo plurilíngue. Debrucemo-nos, agora, sobre o plurilinguismo que, como Euch (2011) menciona “is the ability to use several languages, as an integrated whole, for the purposes of communication and to take part in intercultural action” (p.1392), querendo isto dizer que um indivíduo vivencia

outras línguas, aprende línguas distintas da sua, mas não aprende meramente por aprender, pois todas elas se envolvem, não agindo separadamente, aliás muito “pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Rosário e Soares, 2001, p.23). Se há pouco, o multilinguismo foi definido como um fenómeno social, o plurilinguismo define-se “como competência pessoal envolvendo múltiplos sistemas linguísticos” (Grilli, 2021, p. 32).

Além da importância da competência comunicativa, existe uma outra competência que merece ainda maior relevância e destaque, a competência comunicativa intercultural. Esta representa a capacidade de conseguirmos comunicar com outros, sabendo que estes outros têm ideais diferentes, outros valores, outras culturas, ou seja, é a capacidade de nos relacionarmos com outros, sabendo que a outra pessoa é diferente de nós. Como referem Carrillo, Henriquez, Martin e Nogués (2012) “el fenómeno de la comunicación intercultural es el resultado del contacto de culturas, siendo éstas grupos étnicos y nacionales con sus diferentes lenguas” (p.132).

Desta forma, compreendemos o quão importante é respeitar e valorizar todas as culturas e línguas, pois só dessa maneira atingiremos esta competência, “afinal, mais importante do que aprender os elementos de um único sistema simbólico é aprender a mover-se entre línguas e negociar códigos, gêneros, registos e discursos que são encontrados no mundo real” (Kramersch, 2012, p. 107-108 citado por Grilli, 2021, p. 36).

1.2. Diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas

Nos dias de hoje, deparamo-nos, cada vez mais, com uma escola multicultural, encontrando diversas culturas e diferentes línguas. Estreitando o público-alvo, foquemo-nos no Ensino Básico, e percebamos que nacionalidades e culturas encontraremos no nosso país e, por sua vez, nas nossas escolas.

De acordo com o Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo de 2021, constatámos que, nesse ano, imigraram para Portugal cerca de 36 mil pessoas, fazendo aumentar o número de estrangeiros no país, totalizando, no final de 2021, cerca de 698 mil indivíduos não portugueses. Como Boléo (2023) apresenta no seu artigo estes números equivalem a 5,2% da população residente, percentagem esta que tem, sempre, vindo a aumentar, pois em “2011, os cidadãos estrangeiros eram 2,2% da população e em 2001 eram 3,7%, com

a particularidade da existência, em escala crescente, de residentes com línguas maternas cada vez mais variadas nos anos decorrentes” (p.81). De forma a conseguirmos ampliar e aprofundar melhor estes números, tivemos por base o artigo acima referido, sendo esta análise corroborada por esta autora.

Sabemos que estes números sofrem alterações diariamente, sendo notório o acréscimo de população nos dados apresentados anualmente (Estrela, Lopes, Machado, Menezes e Sousa, 2022, p.30). Ainda que não existam dados relativos ao ano de 2021, para que possamos ter alguma consciência, sabe-se que, em 2020, de 67 mil imigrantes, mais de 8 mil representam crianças/adolescentes com idade inferior a 15 anos (PORDATA, 2021).

No que diz respeito aos países dos imigrantes, estes variam, vindo mais pessoas para Portugal do Brasil (204 mil), seguindo-se do Reino Unido (41 mil), de Cabo Verde (33 mil), de Itália (30 mil), da Índia (30 mil), da Roménia (28 mil), da Ucrânia (27 mil), de França (26 mil) e de Angola (25 mil) (PORDATA, 2022).

Abordando agora os dados relativos aos alunos estrangeiros matriculados nas escolas portuguesas no 1.º ciclo do ensino básico, com base nos Indicadores de Integração de Imigrantes, observamos que, comparativamente ao ano letivo de 2018/2019, em que foram matriculados 17 mil alunos, no ano letivo seguinte, 2019/2020, deu-se um aumento de matrículas, com 23 mil alunos inscritos (Oliveira, 2021, p. 97). Tendo por base estes valores, é-nos também referido que os alunos estrangeiros mais matriculados, representando estes praticamente 50%, vêm da América do Sul, seguindo-se dos PALOP, Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Oliveira, 2021, p. 98). Neste sentido, e relativamente ao ano letivo de 2018/2019, encontramos, com maior frequência, nas nossas escolas, alunos vindos do Brasil, Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Ucrânia, Roménia e São Tomé e Príncipe (Oliveira, 2021, p. 102).

Uma outra questão interessante são as taxas de sucesso e insucesso escolar. Possivelmente, seria expectável que alunos vindos de países cujas línguas maternas se assemelham ou aproximam do português conseguissem obter resultados melhores do que aqueles que falam outras línguas, no entanto, não é isso que se observa. Segundo os registos do ano letivo de 2019/2020, os alunos vindos do Bangladesh, Paquistão e Nepal são aqueles que apresentem maior insucesso escolar, seguindo-se de alunos vindos da Índia, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe (Oliveira, 2021, p. 106). Estes últimos podem suscitar discussão e reflexão pois, se a língua oficial do seu país é o português, por que motivo se apresentarão resultados tão negativos? Uma

possível razão poderá dever-se ao facto de se falarem variantes diferentes, apesar da semelhança ao português, existem disparidades. Aos olhos da escola, como a língua materna destes alunos é o português, estes não necessitam de apoio diferenciado e adaptado. Consequentemente, como referem Albuquerque, Mateus, Roldão e Seabra (2016), alunos “afrodescendentes, no geral, têm trajetões menos lineares face aos alunos autóctones” (p. 107). Estes alunos acabam por não conseguir atingir as metas previstas, reprovando de ano, alimentando, assim, o desinteresse escolar.

Contrariamente aos resultados negativos, podemos observar que alunos de países como a Suíça, os Estados Unidos, a Rússia, a Moldávia, França e a Ucrânia apresentam maiores taxas de sucesso (Oliveira, 2021, p. 106).

Foquemo-nos nos registos referentes à Ucrânia que, como apresenta Oliveira (2021, p.102), no ano letivo de 2019/2020, foram matriculados 2487 alunos ucranianos, número este que, devido à guerra sentida no seu país, aumentou em larga escala. A 24 de fevereiro de 2022, a Ucrânia sofreu uma invasão por parte da Rússia, o que obrigou milhares de ucranianos a abandonar o seu país. Como Araújo (2022) refere, “as guerras prejudicam o acesso à educação, tornando-se um dos principais motivos do fracasso da comunidade internacional em garantir esse que é o direito humano mais básico de todos” (p.1).

Assim, vieram para Portugal cerca de 18 mil cidadãos, o que fez com que se considerasse a segunda maior comunidade do nosso país, com cerca de 45 mil indivíduos ucranianos (Diário de Notícias, 2022). Esta comunidade mostrou-se, também, bastante presente nas nossas escolas, sentindo-se a necessidade imediata de ensinar a nossa língua, de forma a integrar melhor todas estas crianças imigrantes.

1.3. Ensino do PLNM nas escolas

Perante a realidade apresentada anteriormente, percebemos de que forma são integrados estes alunos, quais os seus direitos e quais os programas e apoios a estes associados. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, há que valorizar as línguas estrangeiras, “enquanto veículo de identidade global e multicultural e de facilitação do acesso à informação e à tecnologia”, bem como a diversidade linguística de cada aluno e comunidade (p.2931). Ainda neste Decreto-Lei, é descrito que todos os alunos, cuja língua materna não é o português, devem ter “acesso à oferta da disciplina de Português Língua não Materna” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, p.2931), surgindo este apoio

“nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, assim como nos cursos científico-humanísticos, nos cursos artísticos especializados do ensino secundário e nos cursos profissionais” (Decreto-Lei n.º 2044/2022 de 16 de fevereiro, p.53).

O Decreto-Lei n.º 223/2018 de 3 de agosto expõe, também, no Artigo 12.º, diretrizes para o PLNМ, referindo que os alunos devem ser posicionados em níveis de proficiência, o que os dividirá em alunos de iniciação, referentes ao nível A1 e A2, intermédios, nível B1, e avançados, níveis B2 e C1. Os alunos que forem posicionados como iniciantes e intermédios devem frequentar a disciplina de PLNМ, sendo esta, para eles, equivalente à disciplina de Português. Relativamente à disciplina de PLNМ é relevante referir que estas turmas abrem, no mínimo, com 10 alunos, tornando-se inexistentes caso não exista este número. Neste Decreto-Lei, é descrito que estas turmas são organizadas por grupos de nível de proficiência estando, por sua vez, também assim organizadas as Aprendizagens Essenciais (Decreto-Lei n.º 223/2018 de 3 de agosto, p. 3790-(5)). Com base no Decreto-Lei n.º 2044/2022 de 16 de fevereiro, percebemos que os alunos integrantes do PLNМ, posicionados em nível de iniciação, poderão não frequentar todas as outras disciplinas, no entanto, têm, obrigatoriamente, que cumprir um tempo mínimo estipulado que, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, são 480 minutos por semana. Perante estas indicações, no que respeita à avaliação destes alunos, esta deverá sofrer adaptações no seu processo e, relativamente à disciplina em questão, deverá ter em conta o posicionamento do aluno, bem como a transição em níveis.

Ora, sabendo aquilo que está descrito e é lei, tentemos perceber o que acontece na realidade e de que forma são concretizadas estas diretrizes. Flores (2011) menciona que “ainda há, nas escolas portuguesas, quem alimente o lugar-comum de que as crianças que falam outra língua em casa não têm a capacidade de adquirir plenamente o domínio da língua portuguesa” (p.7). Esta citação leva-nos a crer que as escolas/professores assumem que um aluno que já sabe a sua língua materna dificilmente conseguirá ter capacidade para aprender outra, no caso, aprender o português. Felizmente, as mentes mudam e a educação, ainda que a pouco e pouco, mostra-se ativa na mudança e na tentativa de corresponder àquilo que é previsto e recetiva à evolução da sociedade e das nossas crianças. Neste sentido, espera-se:

uma nova educação que tenha como referência uma nova forma de ser cidadãos, que esteja aberta para a cultura do outro e pronta a enfrentar o híbrido, portanto, uma educação para a interculturalidade: um olhar intercultural sobre o mundo,

uma educação para a cultura que se encontra “inter”, isto é, em movimento e em relação com todas as outras (Griani, 2017, p.47).

Cada vez mais, a mobilidade europeia surge com um benefício para todos nós, pois “potencia a diversidade linguística e cultural, abrindo espaço para a interação social entre pessoas e grupos culturalmente distintos” (Grosso, Tavares & Tavares, 2008, p. 13). Quando acolhemos, no nosso país, pessoas que não têm a mesma língua que a nossa, é imprescindível o trabalho em equipa, entre os que chegam e os que acolhem, “na partilha e compreensão de hábitos, costumes, valores, religiões e línguas, tantas vezes tão diferentes” (Grosso, Tavares & Tavares, 2008, p.5). O desconhecimento da língua do país acolhedor “constitui uma desigualdade que fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes e, por consequência, mais vulneráveis” (Grosso, Tavares & Tavares, 2008, p.5). É nosso papel desconstruir, aliás, destruir esta desigualdade, apoiando, neste caso, os nossos alunos, recebê-los inteiramente, intervindo nas suas necessidades que, como Grosso, Tavares e Tavares (2018) referem, “o essencial das suas necessidades comunicativas em termos de compreensão e de produção resulta das situações de vida quotidiana, das interações com os portugueses nos múltiplos contactos da vida social e das tarefas que têm de realizar” (p.8). Assim, entendemos que as suas vivências devem surgir como ponto partida, pois o aprendente vive em imersão linguística, tendo “necessidades comunicativas imediatas bem concretas” (Rosário & Soares, 2001, p.9), sendo essas o objeto de estudo e, a partir delas abordar e explorar outros conhecimentos.

Como já observado e mencionado ao longo do trabalho, a diversidade linguística está cada vez mais presente nas escolas e, como tal, justifica-se “a necessidade de fazer uma avaliação diagnóstica dos alunos que não têm o Português como língua materna, quanto ao domínio que possuem desta língua” (Caels e Carvalho, s/d, p.3).

Com base no documento de Caels e Carvalho (s/d, p.4), o processo de avaliação diagnóstica consiste, primeiramente, na “recolha de informação sobre a situação sociolinguística dos alunos”, referindo-se esta às línguas com as quais o aluno já foi confrontado; de seguida, um “acompanhamento especial até à sua integração plena na turma a que pertencem” e, por fim, a “aplicação de um teste diagnóstico”, tendo este, o objetivo de posicionar os alunos num nível de proficiência de forma a adequar o ensino.

Relativamente à recolha de informação, a Direção-Geral de Educação (DGE) propõe o preenchimento de uma ficha sociolinguística, representando esta um documento com as informações linguísticas mais revelantes do aluno em questão. Posteriormente ao preenchimento da ficha, é necessária uma avaliação inicial, onde se deve fazer uma

“observação informal do comportamento do aluno na escola”, bem como uma “pequena conversa informal e espontânea” (Caels e Carvalho, s/d, p.8).

A par com estas fases, são também disponibilizados testes diagnósticos, tendo como objetivo “avaliar os conhecimentos de português que possuem os alunos de PLNM a fim de os posicionar num dos três níveis de proficiência linguística e “obter informações que permitam desenvolver formas diferenciadas de atuação pedagógica e didática no ensino da língua portuguesa e no ensino em geral, de acordo com os resultados do diagnóstico” (Caels e Carvalho, s/d, p.10).

No que respeita ao posicionamento dos alunos, como já referido, estes são posicionados por níveis, permitindo “medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (Rosário & Soares, 2001, p. 19). Estes estão discriminados num documento incontornável para a disciplina de PLNM, o QECR que surge como um guia para todos aqueles que são confrontados com alunos cuja LM não é o português. Este quadro “descreve aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação” (Rosário & Soares, 2001, p.19). A par com este documento, surge, posteriormente, o *Companion Volume with New Descriptors*, que não invalida o primeiro, vindo com o intuito de complemento e com a perspetiva da ampliação “of language education in a number of ways, not least by its vision of the user/learner as a social agent, co-constructing meaning in interaction, and by the notions of mediation and plurilingual/pluricultural competences” (Council of Europe, 2020, p.23). Assim, encaramos este documento como um modelo mais claro que abrange valores educacionais, recorrendo a uma exposição mais simples de competências e ferramentas mais práticas.

Posteriormente à familiarização e reconhecimento de todos os documentos disponíveis, há que ter em conta o aluno, a sua predisposição e o seu interesse. Como Grosso, Tavares e Tavares (2008, p.11) referem:

a organização do ensino deverá resultar de uma colaboração com os aprendentes e em função das situações e do processo de aprendizagem natural já proporcionado pelos múltiplos inputs linguísticos e culturais que diariamente recebem, explicitando-os e potencializando-os nos seus sentidos, concretizações e adequações.

Desta forma, nunca devemos descredibilizar aquilo que parte do aluno, muito pelo contrário, a opção mais viável acaba, sempre, por ser os seus interesses e aquilo que já

sabe. Quando se ensina uma língua, a aprendizagem desta e a comunicação devem estar em consonância em todas as tarefas que se realizem, pois, “a execução de tarefas comunicativas, dentro ou fora da sala de aula, evidencia um ensino-aprendizagem explícito do emprego da língua em situações de comunicação” (Grosso, Tavares & Tavares, 2008, p.17).

O ensino de uma língua é um processo complexo e, com base em toda a pesquisa realizada, percebemos que deve passar por várias fases e etapas. Além da parte documental que foi explorada, o professor tem um papel crucial na integração destes novos alunos. A sua visão e postura deverá ser acolhedora, inclusiva e passar a mensagem da mais-valia para o grande grupo. Como Megale e Liberali (2021) defendem “a Educação tem como objetivos principais a construção de sociedades em que as diferenças são o eixo central da democracia e a produção de sujeitos capazes de estabelecer relações equânimes e mais justas” (p.19). Posto isto, compreendemos a importância da Educação, da escola e, por sua vez, dos professores, que surgem aqui como ponto de partida para a sociedade, para uma sociedade mais inclusiva, imparcial e acolhedora.

2. Problematização e Metodologia

O segundo capítulo é referente à parte prática do estudo. Neste, serão apresentados os objetivos definidos e a metodologia usada, como também a caracterização da aluna em estudo e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

2.1. Problema e objetivos

Quando identificamos uma problemática, enquanto investigadores, queremos aprofundar a questão e investigar sobre a mesma, com um intuito de obter uma solução. Cada vez mais, encontramos nas escolas portuguesas uma grande diversidade cultural, cabendo, assim, a estas, uma integração plena daqueles que não falam português. Em 2020, este cenário aumentou em grande escala, recebendo as nossas escolas vários alunos de nacionalidade ucraniana. Infelizmente, é neste patamar que se encontra a problemática, pois inúmeras escolas receberam estes alunos, mas muitas delas não têm capacidade de resposta.

Enquanto realizávamos um estágio de prática pedagógica, deparámo-nos com a entrada de uma nova aluna de nacionalidade ucraniana. Esta integrou uma turma de 1.º ano, a três meses do final do ano letivo. Infelizmente, a professora não tinha ferramentas para a integrar, assim como a escola não oferecia outros professores para a auxiliar. Desta forma, identificámos um problema, que quisemos investigar e ao qual tentámos dar algum tipo de resposta.

Esta problemática passa por um projeto de investigação-ação que, como Fonseca (2012) refere, é “metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico, onde há uma variação progressiva entre a compreensão, a mudança, a ação e a reflexão crítica da prática docente” (p. 18). Desta forma, o investigador participa ativamente na exploração da problemática.

Assim, pretende-se orientar este projeto com objetivos mais específicos, não tendo questões a responder, mas sim orientações a seguir. O nosso grande objetivo passa assim pelo auxílio na integração de novos alunos ucranianos nas escolas portuguesas, reunindo um conjunto de materiais/dinâmicas que possam apoiar a docência de outros professores. Posto isto, estes serão os pontos norteadores que orientarão todo o relatório, designando-se estes como a visão geral do estudo que abrange toda a temática (Oliveira, 2011).

2.2. Paradigma e Percurso Metodológico

Para conseguirmos corresponder aos nossos objetivos, recorreremos a uma metodologia qualitativa que, como define Aires (2015), é uma perspectiva que “em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa” (p.14). Assim, deparamo-nos com uma perspectiva dinâmica e reflexiva, que apesar de partir de fundamentos teóricos, pretende gerar formas distintas de atingir os objetivos, procurando a hipótese mais adequada, dando a possibilidade de falha e recomeço.

Neste sentido, pretendemos compilar alguns materiais/dinâmicas de integração com o intuito de auxiliar esta aluna em específico. Pretende-se que, após algumas sessões com a mesma, esta se sinta, aos poucos, mais integrada e familiarizada com a língua com que todos os dias é confrontada. Apesar de o estudo ser realizado no final do ano letivo, objetivamente, seria expectável que, com estas sessões, a longo prazo, se observasse uma aluna mais interessada nas aulas e que aos poucos conseguisse intervir com a turma em contexto de sala de aula.

2.3. Proposta de Intervenção

De forma a dar resposta aos nossos objetivos, delineámos um plano de ação que se dividiu em três fases distintas. Primeiramente, estudou-se o terreno, reunindo autorizações para a participação dos alunos neste estudo.

Após conseguirmos toda a viabilidade do projeto de fatores externos, o passo seguinte seria a dinamização do momento impulsionador para as dinâmicas com a aluna cuja língua materna não era o português. Esta dinâmica consistia em reunir depoimentos autênticos relativamente às preferências de cada aluno. Assim, propôs-se um jogo em grande grupo, onde à vez, e consoante a categoria (comida, vestuário, animais...), cada aluno referia um gosto/preferência.

Decidiu-se envolver todos os alunos da turma onde a aluna estava integrada, de forma que todos cooperassem por um objetivo comum. Como Boléo (2018) refere “a turma é um sistema social e não apenas um conjunto de indivíduos isolados” (p. 87). Assim, ainda que o objetivo principal fosse a aula ucraniana, nunca descredibilizámos nenhuma forma de intervenção por parte de outros.

Posteriormente à análise aprofundada desta dinâmica, criou-se um livro dividido por categorias e propuseram-se sessões individuais com a aluna em específico. Em cada sessão, abordar-se-ia cada categoria, explorando assim, os vários vocábulos sobre cada temática. Com esta proposta, pretendeu-se que a aluna, além de explorar os vocábulos, através de imagens e jogos, começasse aos poucos a criar momentos de comunicação, recorrendo aos conceitos explorados. Desta forma, a aluna estava a explorar temáticas/vocábulos a partir dos interesses dos seus colegas, conseguindo assim com que os fosse conhecendo um pouco mais.

As dinâmicas realizar-se-iam duas vezes por semana com a duração de uma hora. Estas sessões, teriam início com uma dinâmica quebra-gelo, seguindo-se com a abordagem a temas como a família, alimentação, cores, vestuários, animais, meios de transporte, disciplinas, profissões e tempos livres. Estas temáticas, além de serem idealizadas com o intuito da aprendizagem do português, tem a particularidade de abordarem vocábulos necessários para o dia-a-dia, como também situações com que a aluna possa ser confrontada neste novo país. A investigadora proporcionava sessões dinâmicas e interativas, dando, também espaço à aluna para expor curiosidades e dúvidas, mantendo uma relação próxima, aberta e acolhedora.

2.4. Participantes

A chave da nossa investigação foi uma aluna em específico, estando esta inserida numa turma do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, recorreremos a esta turma e à sua respetiva professora cooperante para realizar o estudo. A fim de salvaguardar os participantes, mantivemos, ao longo do projeto, o anonimato.

2.4.1. Breve caracterização da Instituição e da Turma

A escola onde realizámos a nossa investigação situa-se na Área Metropolitana de Lisboa. É uma escola pública que, de acordo com informações do site do Agrupamento de Escolas Póvoa de Santa Iria (AEPSI), alberga oito escolas e serve uma população escolar de mais de três mil alunos desde o pré-escolar ao ensino secundário. Segundo o Projeto Educativo, considera-se uma escola com um ambiente seguro e tranquilo entre alunos, assim como a relação entre aluno-professor que, como referem, “os alunos manifestam satisfação com a forma como os professores interagem com eles e valorizam a diversificação de estratégias, recursos didáticos e atividades que lhes são

proporcionadas” (Santos et al., 2020, p.25). Ainda no site do AEPSI (2023), é feita referência à escola como um “espaço de conhecimento, cultura, criatividade e inclusão”.

Este espaço acolhe turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, sendo assim uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito aos métodos de ensino, os docentes acabam por ter liberdade e explorar aquele que mais se enquadra com o seu grupo. Contudo, após a investigação realizada, observou-se que, na maioria das salas, os docentes recorrem a um método de ensino mais tradicional. A este nível, seria discutível esta questão, contudo, sabe-se, também que este método acaba por acompanhar os tempos e, apesar de se designar desta forma, é perceptível que os alunos já vão sendo vistos com outros olhos (Leão, 1999).

Afunilando os nossos participantes, passamos, de seguida, de uma visão macro (escola), para uma micro (turma). A turma com quem realizámos este projeto era constituída por alunos, em média, com 6 anos de idade, tendo na sua totalidade 20 crianças (8 raparigas e 12 rapazes). De forma breve e sucinta, a turma caracterizava-se como motivada, interessada e ativa. A grande maioria revelava bastante interesse nas dinâmicas propostas, mantendo uma postura interventiva e participativa.

Esta turma mostrou-se, ao longo dos meses, acolhedora, integradora e recetiva. Ao longo do ano, saíram alunos, assim como existiu a integração de outros. No momento desta investigação, a turma, na sua grande maioria, era de nacionalidade portuguesa, contudo, 3 destes alunos eram brasileiros e 1 aluna era ucraniana. Em momento algum as diferenças culturais foram uma barreira para a amizade ou interação. Nos momentos em que acolheram os novos alunos, toda a turma se mostrou interessada e presente na integração.

Em geral, a turma apresentava um ritmo de aprendizagem equilibrado, conseguindo todos acompanhar os conteúdos. Relativamente aos alunos com maiores dificuldades, por vezes, eram os próprios colegas que surgiam como apoio, sendo visível uma atitude de cooperação e trabalho colaborativo.

2.4.2. Caracterização da aluna

Apesar de recorreremos à turma num momento inicial e de ser crucial para o nosso estudo, o nosso enfoque máximo recaiu sobre uma aluna em específico. Manteremos, ao longo do projeto, a sua privacidade e, por sua vez, o anonimato, contudo, pretendemos expor a sua situação, de forma a contextualizar a nossa missão.

Esta aluna, com 6 anos de idade, integrou esta turma a três meses do final do ano letivo, usufruindo da oferta escolar nos meses de maio, junho e julho.

Aquando da chegada da aluna, quisemos conhecer um pouco do seu percurso, sendo assim sabido que a aluna abandonara o seu país-casa (Ucrânia), devido à guerra, com a sua mãe e avós, deixando para trás o seu pai e animal de estimação (gato). Não sabemos ao certo que momentos testemunhou ou vivenciou, mas foi sempre notória a sua saudade pelo país pois, em diversos desenhos, surgiu a bandeira da Ucrânia. Conseguimos conhecer melhor a sua história após realizarmos uma pequena reunião com a mãe, onde esta nos contou alguns contornos das suas vidas, preenchendo, também, uma ficha inspirada na tradicional “Ficha Sociolinguística” (Anexo 1). Desta ficha, soubemos que a aluna já tinha estado em contexto escolar durante, mais ou menos, 3 anos da sua vida. Relativamente ao contacto com outras línguas, a aluna nunca tinha tido outros contactos, dominando apenas a sua língua materna, o ucraniano.

A postura mantida pela aluna ao longo dos meses, em sala de aula, sempre foi calma, tímida e reservada. Contrariamente, nos momentos de recreio, mostrava-se ativa e interativa, partilhando momentos de brincadeira com os colegas. Em contexto de sala de aula, a língua era um problema, contudo e felizmente, apesar de não comunicarem verbalmente, em contexto exterior, a aluna integrava-se e brincava com outros.

A barreira linguística, em contexto de sala de aula, deixava a aluna entediada e desmotivada, sentindo, por vezes, alguma frustração. Visto não existir, na maioria das vezes, apoio a esta aluna, a postura começou a ser de maior desinteresse.

Para existir compreensão, entre a aluna e os outros, recorreu-se várias vezes ao tradutor, de forma a expor algum assunto ou para compreender alguma necessidade da sua parte. Apesar da pouca comunicação, esta não foi barreira para a criação de laços e demonstração de afetos. Desde cedo, a relação criada entre ela e os adultos, professora cooperante e investigadora, foi forte e sentida.

Dos poucos momentos, individualizados, que existiam entre a aluna e a professora cooperante, esta revelava uma boa capacidade de compressão e facilidade na interiorização de novos conceitos nesta nova língua, o português. Demonstrava, ainda, boa capacidade de memorização e assimilação, sendo recetiva às dinâmicas propostas. Com base no QECR e recorrendo aos níveis comuns de referência por ele definidos, não podemos inserir a aluna no primeiro nível pois, ainda que possamos caracterizá-la como iniciante, a aluna ainda não atingiu os descritores associados ao nível A1, uma vez que está no 1.º ano de escolaridade e ainda não adquiriu todas as aptidões associadas à

competência leitora. Neste caso podemos referir que a aluna se insere num pré nível A1, caracterizando-se pela aprendizagem de uma nova língua, em que, ao nível da compreensão, relativamente à oralidade, a aluna é capaz de reconhecer algumas palavras e compreender frases simples, assim como na leitura, que consegue ler algumas palavras e decifrar o seu significado. No que diz respeito à competência da oralidade, a aluna é uma boa ouvinte e, se o interlocutor falar em ritmo lento, esta consegue repetir com grande facilidade, ajudando a repetição na assimilação de novos vocábulos.

2.5. Instrumentos de Recolha de Dados

Para que todo o projeto seja viável e se consiga ao máximo corresponder aos objetivos pretendidos, é fundamental recolher o máximo de informação. Nós, como investigadores, já somos por si só, um instrumento de recolha de dados, contudo, o registo das observações e dos momentos vivenciados facilita os factos e ajuda-nos a refletir sobre os mesmos (Bogam & Biklen, 1994). O registo de dados permite que exista relação entre toda a informação, garantindo a viabilidade e veracidade dos factos (Patton, 2002). Como reforça Ribeiro (2021) “quando implementada corretamente, a recolha de dados aumenta a qualidade de um estudo” (p. 10).

Posto isto, recorreremos aos instrumentos que achámos necessários e os que mais viabilizassem a nossa investigação. Assim, de acordo com a natureza deste projeto, os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram a observação direta participante, o diário de bordo, vídeos e fotografias, as conversas informais e a recolha documental.

A diversidade de instrumentos selecionada proporciona a triangulação de dados, o que permite uma maior envolvência entre as várias perspetivas de forma a obter uma visão mais holística e completa do assunto em estudo (Denzin & Lincoln, 2011).

2.5.1. Observação direta participante

A observação é um instrumento valioso para qualquer estudo, pois permite o culminar de uma determinada informação de forma detalhada e específica através do contacto direto (Aires, 2015).

Enquanto investigadores observadores, há que ter com conta a realização de um registo daquilo que observamos, conseguindo situar as informações no tempo de forma que sejam rigorosas, contextualizadas e confiáveis. Como enfatizam os autores Silva,

Marques, Mata & Rosa (2016) “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (p.13).

Assim, este instrumento foi usado no decorrer de todo o estudo, pois enquanto investigadores observadores, tomámos uma postura interventiva e participativa com o grupo/aluna em estudo.

2.5.2. Diário de Bordo

Como abordado anteriormente, uma observação torna-se mais credível e fiável através de registos, sendo o diário de bordo um instrumento de recolha adequado para esse fim. Esta ferramenta de registo faz uma compilação de diversos acontecimentos na sua forma mais transparente, crua e detalhada. A sua principal finalidade passa por permitir ao investigador uma reflexão crítica sobre aquilo que foi registado de forma mais aprofundada (Santos, Simões, Torres & Valente, 2021).

Ao longo de todas as sessões, surgiram vários apontamentos e registos dos mais diversos acontecimentos, de forma a conseguir refletir sobre cada momento e, também, avaliar progressos ou retrocessos.

2.5.2.1. Vídeos, Áudios e Fotografias

Este subtópico surge desta forma porque acaba por complementar o diário de bordo ou até mesmo fazer parte dele. A par com os registos escritos, as fotografias, assim como os áudios ou vídeos, assumem uma parte real e visível dos acontecimentos, dando ainda maior credibilidade ao que foi registado. Autores como, Costa, Mendes e Rios (2016) referem que “fotografias podem produzir dados que ampliam a nossa compreensão sobre processos sociológicos” (p.102).

Nos dias de hoje, estas ferramentas estão cada vez mais presentes em estudos e investigações, sendo as mesmas encaradas como instrumentos de “mediação, registo e arquivamento” (Andrade, 2008, citado por Costa, Mendes & Rios, 2016, p.101).

Se as fotografias já nos transpõem para a realidade, a gravação de áudios e vídeos permitem-nos fazer uma análise mais precisa e detalhada de acontecimentos que momentaneamente podemos ter negligenciado. Estes instrumentos dão-nos a possibilidade de observar repetidamente alguma dinâmica e/ou fazer o congelamento de imagem (Cardoso, Presado & Sousa, 2019).

No que diz respeito à gravação de áudios, este foi um instrumento utilizado recorrentemente em todas as sessões, de forma a conseguir registar todas as tentativas e conquistas alcançadas ao nível do vocabulário e da competência comunicativa.

2.5.2.2. Conversas Informais

As conversas informais surgem, também, como um subtópico do diário de bordo representando, tal como as fotografias e vídeo, um complemento a este, tornando-o, assim, mais completo, detalhado e real.

Este tipo de recolha de dados é bastante comum em investigações desta natureza, pois aproxima o investigador dos participantes, conseguindo obter outras visões e, por vezes, justificar observações já realizadas. As conversas informais assemelham-se à entrevista, contudo, representam um método não estruturado informal, privilegiando a confiança e o conforto dos participantes (Clandinin & Connelly, 1998). Estas “contribuem para o surgimento de ideias novas que podem colaborar no ambiente de trabalho, justamente por ser um momento de descontração e liberdade de pensamento das pessoas que fazem parte da organização” (Lima, 2007, p.27). Assim, no decorrer deste projeto, surgiram diversas conversas, tanto com o professor cooperante, como com a turma e a aluna em específico, ajudando estas a orientar as dinâmicas da investigação.

2.5.3. Recolha Documental

A recolha documental diz respeito à “apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Almeida, Guindani & Sá-Silva, 2009, p. 5).

Para este projeto, este instrumento revelou-se imprescindível, pois, num momento inicial, foram muitos os documentos explorados de forma a compreender que métodos e dinâmicas poderiam auxiliar esta investigação. Felizmente, o PLNM contém uma base considerável de documentos, tendo sido estes cruciais para a criação de dinâmicas, formas de intervenção e avaliação.

Como forma de auxílio para as caracterizações, documentos como o Projeto Educativo e outros oficiais da Instituição, revelaram-se, também, bastante úteis e necessários.

Ante de iniciarmos a parte prática, recorreremos a documentos alusivos ao ensino do português como língua não materna, percebendo a forma como se integram estes alunos, como são avaliados e ainda, que tipos de exercícios se podem realizar para auxiliar

o ensino. Posteriormente a esta fase, compilámos as várias tarefas que a aluna realizou, constituindo assim, um documento de análise pós parte prática.

2.6. Procedimentos

Este tópico é referente à forma como se recolheu e, posteriormente, se tratou e analisou os dados recolhidos. Como Amado (2017, p. 307) intensifica, esta parte da investigação é vista como um dos momentos mais importantes, pois é nesta fase que se define a forma como se tratará e explorará os dados recolhidos.

2.6.1. Procedimentos de recolha de dados

Como já referido, a recolha de dados foi realizada, num primeiro momento numa turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo-se restringido, posteriormente, a uma aluna em específico.

Os procedimentos de recolha de dados a que recorreremos foram: a observação direta, que permitiu identificar o problema, compreendendo de que forma poderia ser mais viável ajudar a aluna; a recolha documental, que por sua vez foi crucial para saber a forma de atuar, a que dinâmicas recorrer e como avaliar todo o processo; e o diário de bordo, onde se inclui as conversas informais e os registos fotográficos/vídeos, que evidencia toda a intervenção pedagógica.

Estes instrumentos são fruto da natureza deste estudo, pois, enquanto método qualitativo, estas técnicas de recolha de dados “permitem integrar e compreender os factos sociais que se pretende estudar” (Rodrigues, 2012, p. 177).

2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados

Para analisarmos os dados recolhidos, é importante que se definam etapas e se organize toda a informação com o intuito de extrair conhecimentos e, por sua vez, se apresentem resultados relativos àquilo que se observou (Amado, 2017, p. 310).

Assim, numa fase inicial, compreenderemos de que forma se adaptou os depoimentos da turma para as dinâmicas com a aluna, seguindo-se de uma análise pormenorizada de cada uma das sessões realizadas com a mesma. Esta análise realizar-se-á com base em fotografias que evidenciem o trabalho realizado.

Os autores Clandinin e Connelly (1998, p. 156) fazem referência a uma análise de dados do tipo narrativo, a qual se refere à apresentação da informação de forma

sistematizada e reflexiva, juntamente com inferências das nossas próprias interpretações. Posto isso, será com base nesta análise que se apresentarão e explorarão os dados recolhidos.

3. Resultados

Este capítulo apresentará os resultados obtidos relativamente às dinâmicas realizadas em cada uma das sessões. Assim, iniciaremos, com uma primeira parte, que mostra de que forma utilizámos os depoimentos da turma e, consecutivamente tratámos esse material, mostrando de que maneira organizámos as sessões individuais. De seguida, numa segunda parte, far-se-á a exploração de cada atividade realizada com a aluna, onde daremos destaque tanto a conquistas como a dificuldades sentidas, assim como a fiabilidade e o interesse de cada material utilizado. Por fim, apresentar-se-á uma breve reflexão com base em tudo o que foi explorado.

3.1. Organização e Estruturação das Sessões

De forma a valorizar o sentido de pertença, usou-se como ponto de partida uma dinâmica em grupo, onde recorremos a depoimentos autênticos de todos os alunos com o intuito de construir a base das sessões individualizadas.

Assim, reunimos toda a turma e, numa tarde, dinamizámos um jogo que nomeámos como “A Partilha”. Num momento inicial, foi explicado à turma o intuito da dinâmica, expondo a necessidade de ajudarmos a aluna a familiarizar-se, cada vez mais, com a nossa língua materna, o português.

Esta dinâmica resultou da partilha de gostos e interesses de cada aluno, não sendo restringidos a categorias já pré-definidas, dando assim a liberdade de partilha de cada um, acabando por ser a turma a categorizar as temáticas posteriormente abordadas. A regra que se impôs foi apenas a de dar continuidade, ou seja, após um aluno referir algo, o aluno seguinte a fazer a sua partilha tinha de se identificar com aquilo que tinha sido dito e acrescentar um interesse seu. Após este primeiro jogo, obtivemos as seguintes partilhas:

Dinâmica “A Patilha” – Depoimentos autênticos
“Eu sou o B. e eu gosto de comer pizza.”
“Sou o R. J., gosto de comer pizza e gelados.”
“Eu sou o R. N., eu gosto de comer gelados e eu gosto de ficar com o meu pai.”
“Eu sou a C. C, gosto de estar com o pai e gosto de aprender português.”
“Eu sou o V., gosto de aprender português e gosto de andar de metro.”
“Eu sou a D., gosto de andar de metro e gostava de ser professora.”
“Eu sou a A., gostava de ser professora e gosto de aprender Estudo do Meio.”
“Eu sou a C., gosto de Estudo do meio e gosto muito da minha família.”

“Eu sou o R., gosto da minha família e gosto de montar coisas com o pai. Montar brinquedos da mana.”
“Eu sou o V., gosto de montar brinquedos com o pai e gosto de jogar futebol.”
“Eu sou o A., gosto de jogar futebol e gosto do meu avô.”
“Eu sou o F., gosto do meu avô e jogar à bola.”
“Eu sou a M. N., gosto de jogar à bola e gosto de comer McDonalds.”
“Eu sou o A., e eu gosto de McDonalds, e eu gosto de fazer caminhadas.”
“Eu sou o P. N., e gosto de fazer caminhadas e gosto muito da minha irmã.”
“Eu sou a L., gosto da minha irmã e gosto de plantar.”
“Eu sou a A., gosto de plantar e gosto de vestir vestidos.”
“Eu sou a J., e gosto de vestir vestidos e quero ser pintora.”
“Eu sou o P. P. e gosto de azul.”

No momento das partilhas, à medida que cada aluno fazia a sua, dirigia-se ao centro da sala, criando, no final, uma roda com todo o grupo. Ao longo desta dinâmica, a aluna em questão ficou a observar e, como ainda não se sentia confiante e competente para integrar o jogo, no final, demos espaço para que esta fosse e sentisse parte do grupo. Neste momento, o grupo quis conhecer também alguns gostos e interesses da aluna, fazendo-lhe perguntas de sim e não, obtendo as seguintes informações. Relevante referir que estas interações tiveram sempre o auxílio do tradutor, de forma a facilitar a comunicação entre todos.

Perguntas	Respostas
“V., gostas da família?”	Sim
“Ela gosta de vestir vestidos?”	Sim
“Se a V. gosta de pizza.”	Sim
“V., tu gostas da professora?”	Sim
“V., tu gostas de gelado?”	Sim
“Tu gostas de coelhos?”	Sim
“V., gostas de aranhas?”	Não
“V., tu gostas de leões?”	Não
“Pergunta se ela gosta de McDonalds.”	Sim
“V., tu gostas da Andreia?”	Sim

Após esta dinâmica, estruturou-se as temáticas a serem abordadas e exploradas nas sessões individuais. Definimos, assim, categorias, selecionando interesses específicos de cada aluno que fossem ao encontro da mesma.

Categorias	Interesses
Disciplinas	A C. C. gosta de aprender Português. A A. gosta de aprender Estudo do Meio.
Alimentos	O B. gosta de comer pizza. O R. J. gosta de comer gelado. A M. gosta de comer McDonalds.
Família	A C. N. gosta da família. O R. N. gosta de estar com o pai. O Afonso gosta do avô. O P- P. gosta da irmã.
Cores	O P. gosta da cor azul.
Roupas	A J. gosta de vestir vestidos.
Meios de Transporte	O V, gosta de andar de metro.
Profissões	A D. gostava de ser professora. A J. gostava de ser pintora.
Tempos Livres	O R. gosta de montar brinquedos. O V. gosta de jogar futebol. O G. gosta de jogar à bola. O A. gosta de fazer caminhadas. A L. gosta de plantar.
Animais	A V. não gosta de aranhas. A V. não gosta de leões.

Posteriormente, a esta estruturação e organização de ideias, criou-se uma espécie de livro da aluna (Anexo 2), onde, em cada sessão, se trabalharia uma temática, assim como se preenchia alguma atividade alusiva ao tema. Todas as sessões foram orientadas por este livro, contudo, é de ressaltar que sempre se valorizou os interesses e intenções da aluna, nunca descartando alguma interação da sua parte.

3.2. Dinamização das Sessões

3.2.1. 1.º Sessão – Quebra-Gelo

Na primeira sessão, teve lugar uma dinâmica caracterizada como quebra-gelo. Além de servir para a sua finalidade, tentámos, também, dinamizar algo que colocasse tanto a aluna, como, nós, investigadores, no mesmo patamar. Assim, recorremos a um jogo de cartões (Fig. 1) , que continha imagens reais de objetos e os respetivos nomes, sendo que, nestes últimos cartões, um lado tinha o nome em português e no verso estava escrito em ucraniano.

Figura 1.
Cartões das imagens e respetivos nomes



Este quebra-gelo foi uma boa aposta, pois a aluna sentiu-se integrada e com a capacidade de também poder acrescentar algo com os seus conhecimentos. Revelou-se competente e com boa capacidade de compreensão, percebendo que esta já reconhecia os sons das letras em português, conseguindo, assim, ler a maioria das palavras e, em alguns casos, saber o seu significado, associando o nome à imagem.

Após esta dinâmica e com o auxílio do tradutor, apresentou-se à aluna o livro construído, explicando, sucintamente, que continha as partilhas dos colegas de turma e que se iria explorar diferentes temas.

Figura 2.
Identificação do livro feita pela aluna

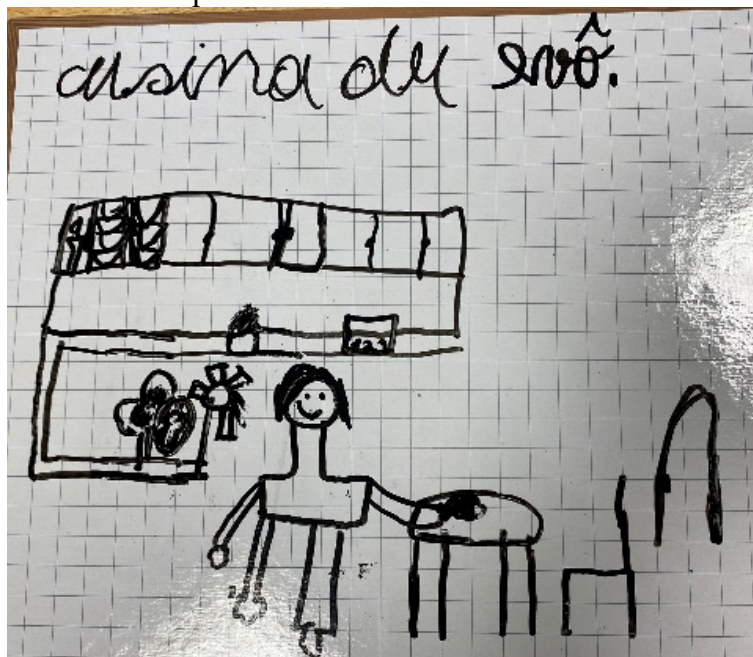


Como observamos na Figura 2, ainda nesta sessão a aluna preencheu a página relativa à identificação do livro. Esta preencheu os espaços e desenhou-se. No fim, identificou partes do seu corpo, rodeando-as, pedindo para escrever à frente aquilo que representaria. Assim, como é visível, a aluna identificou algumas partes do corpo, fazendo, ainda, de forma autónoma, a escrita de algumas palavras, como: pés e boca. Para as outras palavras, ainda que tenha necessitado de ajuda, começou por fazer algumas tentativas autonomamente.

De um modo geral, esta sessão serviu para estabelecer uma ligação entre aluno-investigador, de forma a criar alguma afetividade entre ambas. A importância desta dinâmica revela-se crucial, pois a ligação que se criou facilitou as sessões seguintes, vindo a aluna para estas com entusiasmo e interesse. Esta sessão conclui com a aluna a escrever o seu nome e o nome da investigadora dentro de um coração. Após o sucesso da dinâmica, o ato que fez foi mais uma resposta de que o objetivo tinha sido concretizado.

Figura 5.

Desenho feita pela aluna do seu avô



Esta criação da aluna foi material de exploração para o resto da sessão, pois posteriormente a estar terminado, questionámos sobre todos os objetos que tinham sido representados. Esta referiu os nomes em ucraniano, fazendo, de seguida a tradução, a qual a aluna repetia. Durante esta exploração, foi notório o seu empenho, pois o facto de estar a analisar algo que para ela era familiar e real fê-la estar motivada e envolvida.

3.2.3. 3.º Sessão – Alimentação

Visto, na sessão anterior, a aluna ter referido a cozinha, na terceira sessão teve lugar a categoria dos Alimentos. Após lermos os gostos de alguns elementos da turma, a aluna conseguiu compreender, maioritariamente, todos os vocábulos, ilustrando-os de forma autónoma e correta. Contudo, não compreendeu o vocábulo “gelado”, representando este de forma errada. Posto isto, a investigadora, desenhou um gelado, o qual a aluna referiu de imediato “Ah, ice-cream” (DB, 7 junho, 2022), fazendo, seguidamente, a representação correta (Figura 6). A resposta à questão final foi imediata, contudo, para escrevê-la sentiu alguma dificuldade, pedindo para a investigadora escrevê-la, auxiliando-lhe, assim, a escrita.

Figura 6.

Página preenchida pela aluna alusiva à categoria dos alimentos



Depois desta dinâmica concluída, a aluna foi confrontada com alguns objetos de cozinha, tais como: tacho, prato, copo, faca, garfo e colher, e diversos folhetos de supermercado. Assim, foi proposto que simulássemos a preparação de uma refeição, desde a escolha dos alimentos, à sua confeção e “empratamento”. O livro da aluna continha uma outra página alusiva à categoria, sendo o primeiro passo a confeção de uma sopa. Desta forma, recorrendo aos folhetos, a aluna identificou alguns legumes, recortando e colocando-os dentro do tacho (Figura 7). De seguida, para registar esta dinâmica, colou os alimentos escolhidos no tacho (Figura 8).

Figura 7.
Recorte dos alimentos



Figura 8.
Colagem de legumes



Na figura 8, é possível, observar que os cogumelos e os brócolos estão fora do tacho, tendo esta colagem uma razão. Enquanto procurava legumes, a aluna identificou vários, contudo, apesar de ter cortado estes, referiu que não eram do seu agrado, colocando-os assim fora do tacho.

O procedimento repetiu-se para as confeções seguintes: o prato principal (Figura 9) e sobremesa (Figura 10).

Figura 9.
Colagens para o prato principal

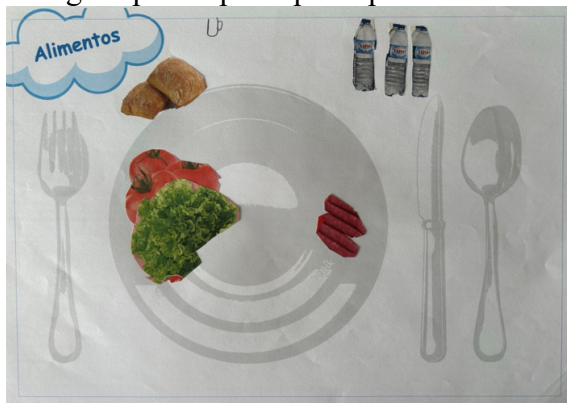


Figura 10.
Colagens para a sobremesa



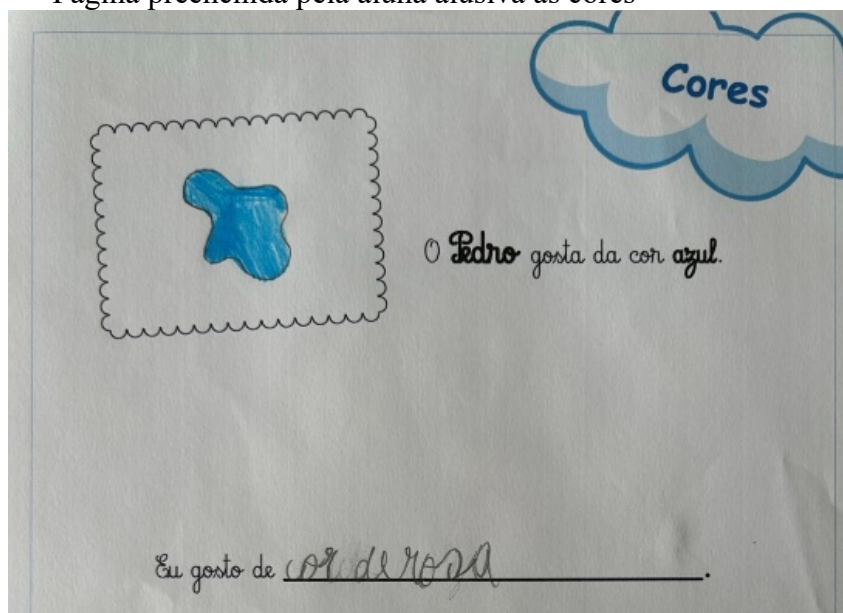
No final destas confeções, a investigadora procedeu à apresentação da sopa, identificando todos os legumes, sendo, de seguida, pedido à aluna para fazer o mesmo. Como ficou registado (Vídeo, 7 junho, 2022), a aluna foi competente, identificando todos os legumes visíveis na figura 8, tendo revelado, apenas, dificuldade no vocábulo couve-roxa. A exploração dos outros pratos seguiu o mesmo processo. Como mostra a figura 9, a aluna selecionou salsichas, pão, alface e tomate, e água. Ainda nesta figura, é observável o desenho de um copo (por cima do pão), pois a aluna referiu que faltava este objeto e representou-o.

3.2.4. 4.º Sessão – Roupas e Cores

A sessão seguinte ficou marcada com a exploração da categoria da roupa, onde, mais uma vez, recorremos a imagens reais de vestuário. A par com esta temática, unimos a esta a categoria das cores. Iniciámos a dinâmica com o preenchimento do livro, onde a aluna referiu que o cor-de-rosa era a sua cor preferida (Figura 11).

Figura 11.

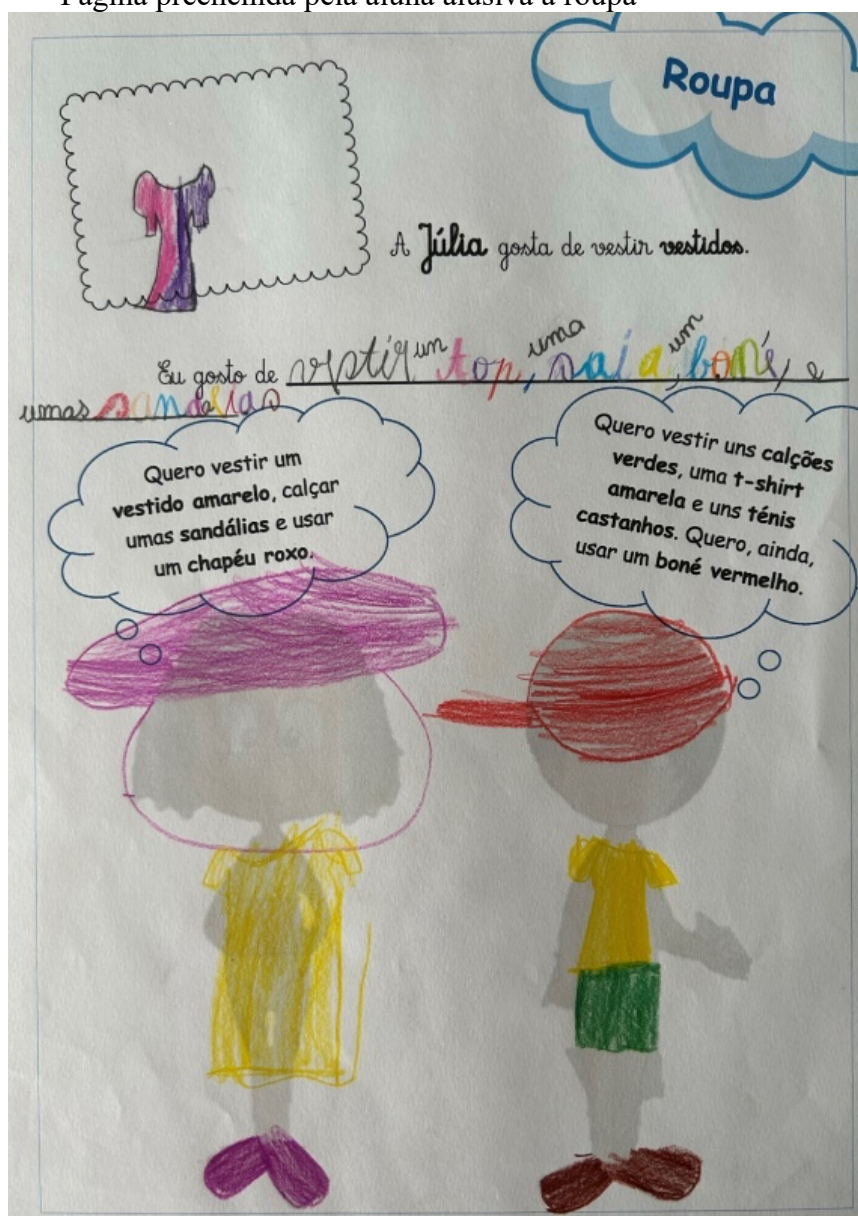
Página preenchida pela aluna alusiva às cores



Após descobrimos qual a sua cor preferida, explorámos com a aluna imagens de diversas roupas, tais como: t-shirt, camisola, casaco, top, jardineiras, vestido, calças, macacão, calções, saia, chinelos, chapéu, ténis, boné e sandálias. De seguida, preenchemos aquilo que o livro propunha, onde a aluna identificou uma grande variedade de preferência relativamente ao vestuário. Nesta página, encontrava-se um pequeno desafio que consistia em vestir um boneco e uma boneca, pois, com base naquilo que estava descrito, a aluna deveria desenhar as roupas corretas, assim como pintá-las como desejado (Figura 12). Neste desafio, a aluna, mais uma vez revelou-se bastante entendida e conhecedora de vários vocábulos.

Figura 12.

Página preenchida pela aluna alusiva à roupa



Seguidamente, a aluna e a investigadora foram às compras, necessitando de colocar em cada saco aquilo que lhes tinha sido pedido. A aluna conseguiu ler e identificar qual a roupa pedida, conseguindo, assim, corresponder àquilo que lhe foi pedido, identificando, tanto as peças de roupa como a respetiva cor (Figura13).

Figura 13.
Colagem de imagens alusiva à roupa



No final, a aluna, com as peças de roupa que sobraram, quis combiná-las, criando diversos conjuntos consoante a cor (Figura 14).

Figura 14.
Criação de conjuntos por cores



3.2.5. 5.º Sessão – Animais

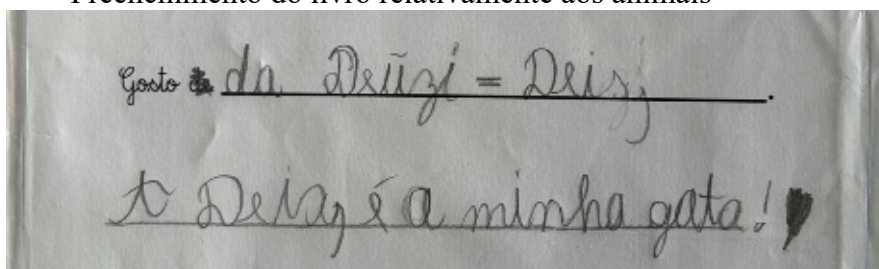
A sessão seguinte destinou-se à exploração da categoria dos animais. Esta iniciou-se com um diálogo, onde a investigadora questionou a aluna se esta tinha algum cão ou gato de estimação, respondendo esta “na Ucrânia, gato” (Vídeo, 15 junho, 2022). A partir daqui, foi possível criar uma conversa sobre o tema. A investigadora partilhou com a aluna uma fotografia do seu cão e esta reforçou o facto de ter um gato, referindo o nome do mesmo, Deisy. Quando a investigadora partilha o nome do seu cão, Sky, esta questiona se é menina, acrescentando que “em portuguesa, ter cão” (Vídeo, 15 junho, 2022). Ainda que em certo momento tivéssemos de recorrer ao tradutor, a aluna conseguiu expor a

mensagem, esforçando-se para ser compreendida. Assim, descobrimos que, na casa em que vive em Portugal, os donos da mesma tinham um cão grande chamado Pintas. Conseguindo, ainda, referir que existiam três casas, “uma casa, duas casa, três casa” (Vídeo, 15 junho, 2022). Nesta sessão em específico, foi notório o esforço feito pela aluna, ainda que a dificuldade em se expressar seja alguma, ela tentou e conseguiu fazer-se perceber, referindo os animais que a rodeiam, assim como situações vivenciadas com os mesmos. Ainda, na gravação desta sessão, é possível escutar a aluna a referir “o Pintas é bonita” e, com o auxílio de um desenho, conseguimos saber que, enquanto se penteia, o Pintas ladra. A aluna desenhou uma escova e após a investigadora referir este vocábulo, a aluna repetiu-o, simulou o ato de pentear, referindo o nome do cão e ladrando a seguir.

De seguida, descobriu-se os gostos dos colegas, seguindo-se da identificação do seu animal preferido. Neste momento, a aluna referiu ser a sua gata, escrevendo o seu nome, Daisy (Figura 15).

Figura 15.

Preenchimento do livro relativamente aos animais



O empenho e entrega foram notórios, pois como dialogávamos sobre algo da sua realidade, a aluna evidenciava uma maior envolvimento. Assim, escreveu o nome da sua gata em ucraniano, como de seguida fê-lo em português. Como é visível na figura 15, acrescentou-se um espaço para completar com outra frase, tendo a aluna conseguido, sozinha, escrevê-la.

Seguidamente, recorreremos, novamente, a imagens reais de animais, explorando diversas e identificando os seus nomes. Após conhecermos diversos animais, foi pedido à aluna que agrupasse os que mais e menos gostava (Figura 16).

Figura 16.

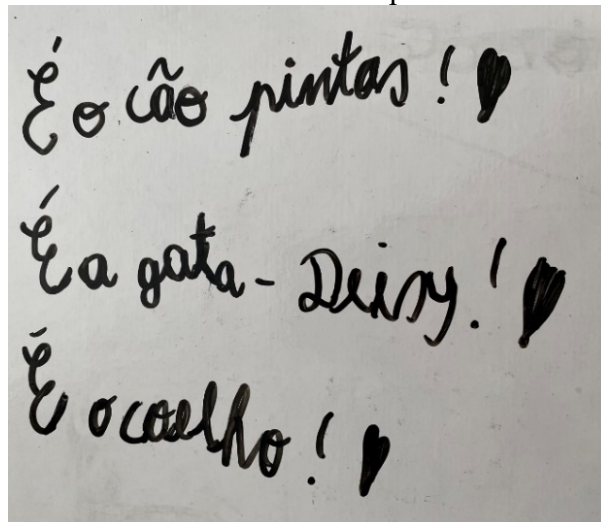
Seleção de animais preferidos e não preferidos



Assim, do lado esquerdo, estão destacados os animais de que não gosta e do lado direito a seleção daqueles que são os seus preferidos. De seguida, pediu-se à aluna que escrevesse algo sobre as imagens dos seus animais preferidos, tendo, assim, produzido as frases seguintes (Figura 17).

Figura 17.

Frases relativas aos animais preferidos da aluna



No final desta sessão, a aluna disse, enquanto apontava para o desenho: “posso casa, mãe?” (Vídeo, 15 junho, 2022), mostrando assim vontade de partilhar com a sua mãe aquilo que tinha sido feito e explorado nesta sessão.

3.2.6. 6.º Sessão – Meios de Transporte

Na sexta sessão, abordámos vocábulos relativos à categoria dos meios de transporte. Contudo, iniciámo-la a rever as imagens dos animais e a recordar os respetivos nomes de cada um. A investigadora confrontou a aluna com diferentes cenários (mar, estrada, carris e céu), pedindo que colocasse os animais nos respetivos ambientes. De seguida, juntou-se imagens de meios de transporte e, à medida que se referiam os vocábulos, a aluna colocava-os no respetivo cenário.

No decorrer desta sessão, percebeu-se que a aluna não estava tão comunicativa como na anterior, realizando as dinâmicas sem grande interação comunicativa. Assim, a investigadora pediu à aluna que fechasse os olhos e colocou, aleatoriamente, imagens, tanto de animais, como de meios de transporte por cima dos cenários, tendo assim a aluna que assinalar com uma cruz, aqueles que não estavam no sítio correto (Figura 18).

Figura 18.
Dinâmica relativa aos meios de transporte



Enquanto se dinamizava esta atividade, quando confrontada com a moto, a aluna referiu logo “moto” (Vídeo, 21 junho, 2022), imitando o som da mesma. A investigadora perguntou se a aluna gostava de andar de moto, ao qual ela respondeu que sim, questionando de seguida, com quem já tinha andado, referindo ela “Max”. Perante esta

informação, a investigadora fez várias questões, conseguindo a aluna explicar que a mota era do irmão do marido da tia, irmã da mãe e que tinha andado ela e a prima.

Posteriormente à atividade concluída, e de forma a motivar mais a aluna, propôs-se o jogo das escondidas com as imagens exploradas. Primeiramente, a investigadora escondeu as imagens, pedindo à aluna para fechar os olhos e contar até 20. Esta mostrou-se competente fazendo a contagem em português e a meio questionava “já está?” (Vídeo, 21 junho, 2022). Quando encontrava as imagens, tinha de dizer “Encontrei” e o nome do animal ou transporte. Esta conseguiu identificar, sozinha, o papagaio, a águia, o peixe, o comboio, a mota, o metro e a bicicleta. Esta dinâmica foi realizada em conjunto, tendo a investigadora, também participado, invertendo-se os papéis.

Para concluir esta sessão, a aluna preencheu o livro, onde leu o interesse do colega, assim como partilhou e escreveu o seu (Figura 19).

Figura 18.

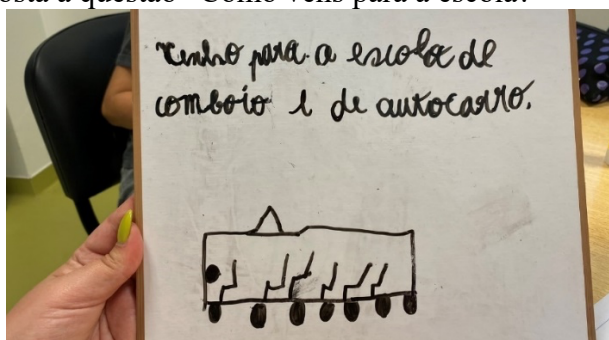
Preenchimento do livro relativamente aos Meios de Transporte



Ao longo das sessões, um pequeno quadro foi um material muito presente e crucial, onde a aluna muitas vezes desenhava para auxiliar a sua comunicação. Como mostra a figura 19, esta desenhou um comboio, após ser questionada relativamente à forma como vinha para a escola, tendo completado o desenho com uma frase (Figura 19).

Figura 19.

Resposta à questão “Como vens para a escola?”

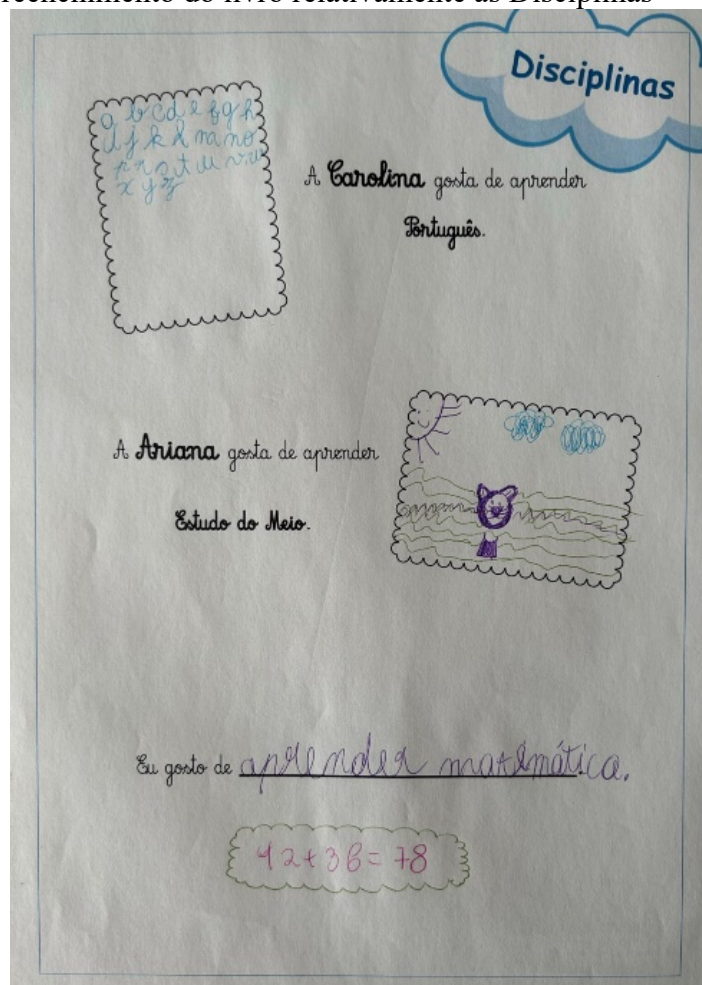


3.2.7. 7.º Sessão – Disciplinas

A sétima sessão iniciou-se com o preenchimento do livro relativamente à categoria das disciplinas (Figura 20).

Figura 20.

Preenchimento do livro relativamente às Disciplinas



Como é observável, a aluna demonstrou preferência pela disciplina de matemática, querendo completar a sua resposta com uma operação. Após completar todos os espaços, a aluna inventou várias operações para desafiar a investigadora, recorrendo ao quadro para as escrever, referindo “não sabes”. A investigadora foi dando as respostas e a aluna escrevendo-as no quadro.

De seguida, foi proposto à aluna que tirasse uma fotografia à sala, assim como se deslocasse ao exterior e fotografasse alguns espaços da escola, acompanhada pela investigadora. Estas fotografias tinham o propósito de serem, posteriormente, exploradas, de forma a serem identificados diversos materiais e referidos alguns vocábulos relativos a este contexto.

Os registos fotográficos foram explorados no iPad, podendo a aluna rodear aquilo que se pretendia identificar, fazendo a centragem na aprendente, tendo sido exploradas diversas imagens, como é possível observar de seguida.

Figura 21.

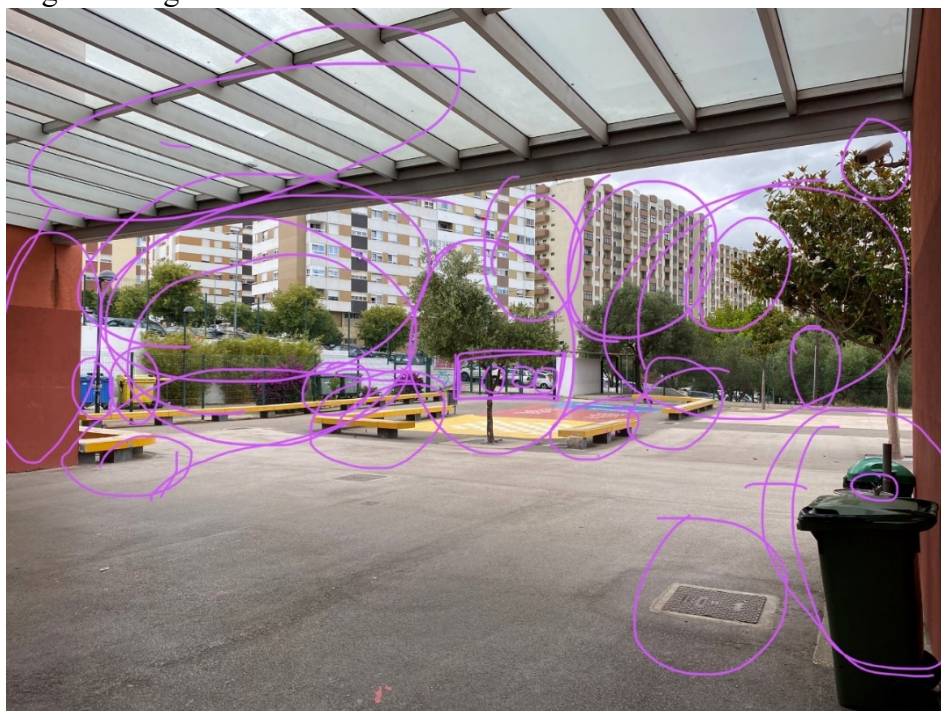
Registo fotográfico da sala utilizada para as sessões



Após fotografadas as várias áreas da escola, iniciámos a exploração pela figura 21, sendo que a aluna quando exposta à fotografia e questionada relativamente ao espaço fotografado, referiu de imediato “sala” (Vídeo, 22 junho, 2022). Como é visível na figura 21, esta apresenta diversos objetos rodeados, tendo sido estes os explorados. Primeiramente, a investigadora rodeia a cadeira e questiona a aluna, tendo, novamente, a resposta sido imediata: “cadeira” (Vídeo, 22 junho, 2022). De seguida, a aluna, não

rodeia, mas aponta, identificando e referindo “mesa” (Vídeo, 22 junho, 2022). Seguindamente, a investigora, assinalou os outros objetos, tendo a aluna conseguido referir sozinha: “quadro”, “computador”, “janela” (Vídeo, 22 junho, 2022). Os objetos não mencionados, foram aqueles que a aluna não soube verbalizar os vocábulos: apagador, lixo, giz, não obstante, após a investigadora referi-los, a aluna repetiu-os. De salientar que, no momento em que o giz foi rodeado, a aluna referiu “caneta” e, após a investigadora referir o vocábulo “lixo”, a aluna reforçou “lixo, caixote do lixo” (Vídeo, 22 junho, 2022), ou seja, embora não tenha sabido verbalizar o nome correto, no primeiro caso substituiu por um objeto com o mesmo propósito e no segundo completou a informação.

Figura 22.
Registo fotográfico do recreio



Apesar de, visualmente, a figura 22 parecer confusa, esta explorou-se sequencialmente. A exploração iniciou-se com a investigadora a apontar para as árvores (situadas e as rodeadas no centro da fotografia), questionando a aluna sobre o que era aquilo. A aluna referiu o vocábulo “folha” (Vídeo, 22 junho, 2022) e a investigadora reforçou, apontando para uma árvore “são várias folhas que estão numa árvore” , repetindo a aluna “árvore” (Vídeo, 22 junho, 2022). De seguida, a investigadora rodeou o portão, o qual a aluna designou, verbalizando, “porta” (Vídeo, 22 junho, 2022). Os objetos seguintes assinalados foram os bancos que estão no recreio e aluna referiu

“cadeira”. Neste momento a investigadora explicou que têm a mesma função, contudo, nomes distintos: cadeira e banco. À semelhança do que tinha acontecido na imagem anterior, a aluna recorreu a estratégias de sinonímia para designar alguns dos objetos selecionados.

A seguir, foram rodeados alguns carros visíveis atrás do portão, tendo a aluna, de imediato, referido “carro” (Vídeo, 22 junho, 2022). O mesmo aconteceu quando o caixote do lixo foi circundado, a aluna referiu o vocábulo indicado, rodeando os diversos caixotes existentes na fotografia. Perante esta ação, a investigadora colocou uma questão “Quantos caixotes do lixo existem?”, tendo tido uma resposta rápida “seis” (Vídeo, 22 junho, 2022).

O objeto rodeado de seguida foi o bebedouro (entre os caixotes do lixo no lado direito da fotografia), referindo a aluna “água” e reproduzindo a ação de beber. Por cima do bebedouro, é possível encontrar uma câmara, vocábulo que a aluna referiu após ter rodeado.

Dando continuidade à exploração lexical, assinalaram-se os prédios ao fundo, referindo a aluna “casa” (Vídeo, 22 junho, 2022). No fim, a aluna rodeou outros objetos, mesmo não sabendo verbalizá-los, tendo a investigadora referindo: poste, sarjeta, telheiro e parede.

Figura 23.

Registo fotográfico de outra parte do recreio



A figura 23 apresenta objetos cujos vocábulos já foram referidos, motivo pelo qual a investigadora questionou: “O que é que já conheces desta fotografia?”. A aluna fez, primeiramente, referência ao caixote do lixo, depois à árvore e, enquanto rodeava o bebedouro disse “água” e, relativamente aos prédios disse “casa” (Vídeo, 22 junho, 2022).

Figura 24.

Registo fotográfico de espaço interior da escola



A figura 24 representa a visão que era tida da porta da sala onde se realizavam as sessões com a aluna. Desta, conseguiu apenas referir autonomamente o vocábulo “porta” (Vídeo, 22 junho, 2022). De seguida, a investigadora referiu vocábulos como: pá, vassoura, escadas, degraus, corrimão, seta e janela.

Figura 25.

Registo fotográfico do estojo da aluna

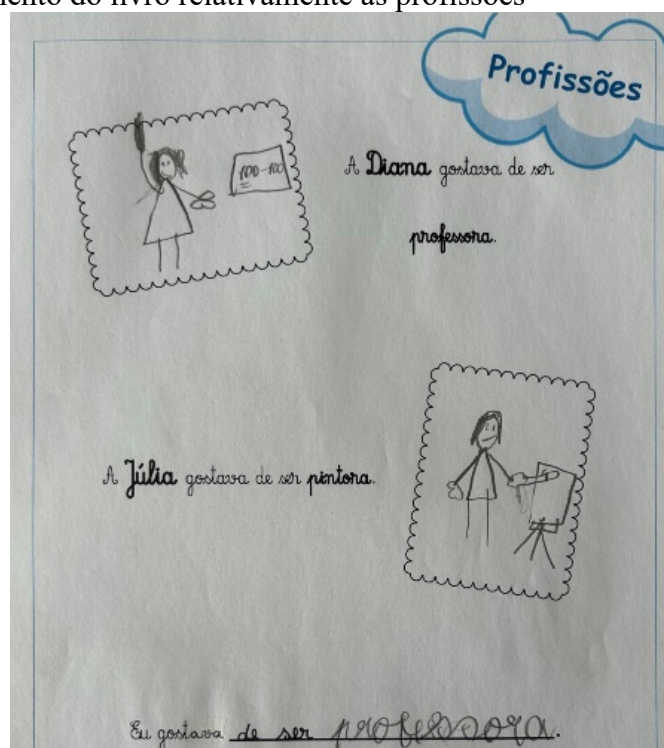


A última fotografia explorada foi o estojo da aluna, sendo que sobre esta, referiu, assim que a viu, “lápiz de cor”, seguindo-se dos restantes objetos presentes: “caneta”, “cola”, “tesoura”, “borracha”, “régua”, “marcador” e “estojo” (Vídeo, 22 junho, 2022).

3.2.8. 8.º Sessão – Profissões

Figura 26.

Preenchimento do livro relativamente às profissões

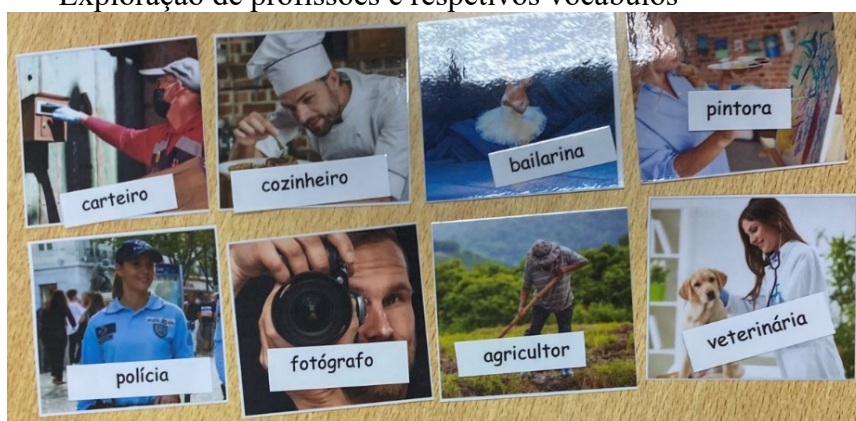


A figura 26 representa outra temática, significando assim, o início da oitava sessão. Esta destinou-se à exploração de profissões, indicadas pelos colegas no jogo realizado com a turma no primeiro dia, assim como pelo preenchimento da ficha relativa ao tema. A aluna leu, sem dificuldades, as frases apresentadas, relevando-se entendedora das mesmas, sendo os seus desenhos prova disso.

De seguida, dedicámo-nos à exploração de imagens, através das quais, à medida que apresentávamos uma fotografia alusiva a uma profissão, referíamos o respetivo vocábulo. A aluna, ainda antes de a investigadora referir, conseguiu identificar algumas profissões sem ajuda, tendo sido elas: “pintora”, “bailarina” e “polícia” (Vídeo, 23 junho, 2022). Após esta exploração, e visto que a aluna mantinha uma boa relação com a leitura, juntámos às imagens cartões com os vocábulos de cada profissão, como é visível na figura abaixo.

Figura 27.

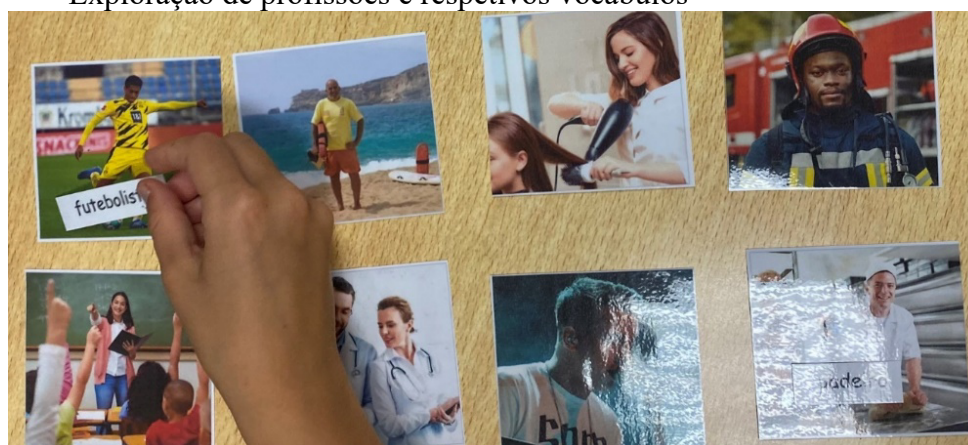
Exploração de profissões e respetivos vocábulos



No decorrer desta dinâmica, relativamente às imagens da figura 27, a aluna revelou-se bastante competente, tendo, sem ajuda, conseguido associar cada vocábulo à respetiva profissão. De seguida, como é apresentado na próxima figura (Figura 28) juntámos à exploração mais imagens e, por consequente, os seus respetivos vocábulos. Quando observou o futebolista, referiu “futebol” (Vídeo, 23 junho, 2022), identificando e referindo, também, “professora”.

Figura 28.

Exploração de profissões e respetivos vocábulos



Apesar da facilidade com que identificou as primeiras imagens, as que estão presentes na figura 28 apresentaram maior dificuldade pois, a aluna não conseguiu associar de imediato as palavras às respetivas profissões.

No fim, recorreremos a um jogo que consistia na associação de um objeto a uma profissão, como é observável na figura 29.

Figura 29.
Cartões do jogo das profissões



Cada cartão continha apenas uma frase para completar. Nessa frase era feita referência a um instrumento de trabalho, tendo assim, a aluna que, primeiramente, encontrar a imagem do objeto pretendido e, posteriormente, associá-lo a uma profissão e ao respectivo vocábulo (Figura 30).

Figura 30.
Exploração dos cartões do jogo das profissões



No decorrer desta dinâmica, a aluna conseguiu associar os vocábulos às respectivas imagens, assim como às profissões. Neste momento, sentiu-se o empenho e o interesse da aluna, sendo notória a sua motivação para concluir o jogo.

Relativamente à exploração do cartão do fotógrafo, a aluna referiu “em Ucrânia, fotógrafo, fotógrafo” (Vídeo, 23 junho, 2022), querendo assim dizer que este vocábulo se diz da mesma forma na Ucrânia. Ainda neste sentido, a aluna referiu o mesmo sobre o vocábulo polícia. A partir do momento em que fez esta partilha, a investigadora foi sempre pedindo à aluna para dizer e partilhar os vocábulos das profissões em ucraniano. Ao longo da dinâmica, descobrimos vocábulos muito semelhantes, como outros bastante

distintos e, enquanto a aluna os referia, a investigadora repetia-os. Desta forma, a aluna sentiu-se valorizada, no sentido em que a sua língua também era relevante e o seu conhecimento não seria descredibilizado. Visto que alguns vocábulos eram complicados de referir, a aluna, para que a investigadora conseguisse pronunciar-los, referiu-os silabicamente.

Esta sessão concluiu com um jogo semelhante ao peixinho. Os cartões das imagens foram divididos pela aluna e pela investigadora, tendo que, à vez, cada uma pedir um cartão referindo o vocábulo ou do objeto ou da profissão, sendo o objetivo preencher, novamente, os cartões do jogo. A aluna conseguiu reunir um maior número de cartões, conseguindo, assim, referir autonomamente vocábulos como: “polícia”, “bombeiro”, “microfone” e “escova” (Vídeo, 23 junho, 2022).

No fim, a aluna apontou para o livro criado, tendo assim, em conjunto, folheado aquilo que foi feito aos longos das várias sessões. Ao rever o que foi feito, a investigadora questionou a aluna relativamente à sua dinâmica preferida, tendo ela referindo “esta” (Vídeo, 23 junho, 2022), apontando para as fotografias exploradas.

3.2.9. 9.º Sessão – Tempos Livres

A nona e última sessão iniciou-se com um diálogo. Ao chegarem à sala, a investigadora referiu que aquele iria ser o último dia e que no seguinte já não viria, questionando a aluna “amanhã não escola?” (Vídeo, 27 junho, 2022). Com o auxílio do tradutor, a investigadora explicou que as sessões iriam terminar e a aluna, perguntou de forma imediata “porquê?” (Vídeo, 27 junho, 2022). Ao justificar a questão com o facto de irem começar as férias, a aluna bateu palmas e referiu na sua língua, através do tradutor, que iria para uma escola de verão, perto da sua zona de residência.

Após esta interação, deu-se início à dinâmica preparada que teve como objeto de exploração a temática dos tempos livres, tendo esta iniciado pelo preenchimento da ficha alusiva ao tema (Figura 31). Desta vez, a investigadora expôs em cima da mesa imagens de atividades e leu as frases proferidas pelos colegas na sessão inicial. A aluna, ao escutar aquilo que a investigadora lia tinha de identificar a respetiva imagem, colocando-as dentro das molduras presentes na folha, como é observável na figura 31.

Figura 31.

Preenchimento do livro relativamente aos tempos livres



Após preencher todos os espaços, a aluna leu as frases e, no fim, preencheu o espaço com a sua preferência. Para a referir, solicitou o tradutor, dizendo, na sua língua materna (ucraniano) que gostava de correr.

De seguida, a investigadora colocou sobre a mesa três imagens distintas e referiu a frase: “Os meninos foram à praia”, pedindo à aluna que identificasse a imagem correspondente à frase. A aluna apontou, inicialmente para a imagem em que estava uma menina a plantar e a investigadora reforçou que esta imagem já tinha sido explorada, relembrando-se a aluna, referindo “plantas” (Vídeo, 27 junho, 2022). A investigadora repetiu a frase e, nesse momento, a aluna apontou para a imagem correta.

A dinâmica repetiu-se, colocando-se outras questões: “Onde estão os meninos a dançar?”; “Onde estão os meninos a puxar uma corda?”. A aluna conseguiu identificar ambas as situações. Recorremos, também, a outra perspetiva, onde se questionou à aluna o que estava a acontecer em algumas imagens. Esta conseguiu referir “futebol” (Vídeo, 27 junho, 2022) e, relativamente a uma imagem a praticarem ginástica, após a investigadora referir este vocábulo, a aluna disse “ginástica, eu gosto .. em Ucrânia eu

gosto de ginástica” (Vídeo, 27 junho, 2022). Neste momento, a aluna conseguiu fazer a sua partilha e, ainda a completou com a execução da espargata na sala.

Após esta partilha, a exploração de imagens baseou-se num tema específico, a alimentação. Como é visível na Figura 32, expôs-se em cima da mesa um conjunto de imagens relativas a este tema, diferenciando estas entre alimentos e diferentes bebidas.

Figura 32.

Preferências da aluna relativamente a atividades de tempos livres



Relativamente a estas imagens, a aluna formou algumas frases em conjunto com a investigadora. A partir desta, conseguiu-se distinguir o sexo das crianças, a quantidade delas em cada fotografia, como também a diferença entre comer e beber. Assim, surgiram frases como: “As meninas estão a beber sumo”; “A menina está a beber água”; “O menino e a menina comem gelados” (Vídeo, 27 junho, 2022).

De seguida e dando continuidade à dinâmica acima descrita, em conjunto, explorou-se um grande conjunto de imagens, como se observa na Figura 33.

Figura 33.

Cartões de imagens alusivas a atividades



Após expô-las em cima da mesa, à vez, a aluna e a investigadora retiravam uma carta aleatória, tendo de referir o que a mesma representava. Desta dinâmica, resultaram as frases que se apresentam na tabela abaixo, todas elas referidas pela aluna.

	<p>“O menino ser bombeiro” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>
	<p>“A menina estar a beber água” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>
	<p>“Os meninos estão a dormir” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>
	<p>“Os meninos estão no parque” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>
	<p>“Os meninos a limpar a casa” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>
	<p>“A meninas estão no barco” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>

	<p>“Os meninos estão a brincar a carro” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>
	<p>“O menino a ser polícia” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>
	<p>“Os meninos come gelado” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>
	<p>“As meninas brincar a mascarado” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>
	<p>“Os meninos andar autocarro” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>
	<p>“Os meninos brincar com cão” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>
	<p>“As meninas a correr” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>

	<p>“Os meninos brincas futebol” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>
	<p>“O menino brincas de cozinha” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>
	<p>“A meninas brinca de livro” (Vídeo, 27 junho, 2022)</p>

No final, a aluna selecionou imagens das suas atividades preferidas, reunindo a maioria delas. Assim, deixou de parte a imagem relativa às limpezas, à plantação, ao futebol e a imagem das meninas a beber sumo, referindo que não gostava destas.

A última sessão terminou com a visualização de um videoclipe de uma canção alusiva às férias (O Verão é uma festa – TuCantar).

3.3. Reflexão sobre as Sessões realizadas

Terminadas as sessões e implementadas todas as dinâmicas planeadas, concluímos que a nossa intervenção se tornou importante e crucial para o percurso da aluna. Como referido inicialmente, a aluna sempre se revelou tímida e com algum receio de intervir através da comunicação, atitude esta que, ao longo das sessões, se veio a desconstruir pois, de sessão para sessão, sentiram-se mudanças na sua postura.

Além da sua confiança, foi, também, notória a sua capacidade de compreensão e de raciocínio, apresentando-se mais segura, aumentando o seu vocabulário, assim como diversas melhorias sintáticas na sua forma de se expressar e de comunicar em português. Assim, no final da implementação deste projeto, podemos aferir que a aluna em questão se insere no nível A1, com todas as ressalvas que esta atribuição de nível tem numa

criança de 6 anos, segundo os descritores do QECR, pois revela-se bastante competente, mostrando melhorias tanto a nível de compreensão oral, como da leitura, da interação e produção oral e da escrita. Como descreve, numa escola global, o QECR, no nível A1, a aluna é capaz de compreender e usar expressões do quotidiano, como expressar as suas necessidades, conseguindo colocar algumas questões e responder a outras simples.

Ao longo das sessões, foram notórias as conquistas, como também as melhores formas de intervenção. Como investigadores e com o nosso olhar reflexivo, destacamos as 3.^a, 4.^a e 7.^a sessões pela escolha dos materiais, pois queremos reforçar a importância de materiais manipuláveis, atrativos e representativos da realidade. A receptividade e adesão às dinâmicas foi imediata, sentindo-se um grande envolvimento e interesse por parte da aluna. Além de representarem alimentos, roupas ou espaços reais, a aluna realizou tarefas como se estivesse a atuar na vida real, como encontrar alimentos, recortá-los, colocá-los na panela e empratá-los; assim como no vestuário, de uma grande seleção de roupa, a aluna escolhia peças específicas para os respetivos sacos. Estas tarefas representam realidades que a aluna enfrenta no seu dia-a-dia, observando-se uma entrega maior neste género de dinâmicas. A 7.^a sessão, onde explorámos as fotografias retiradas no momento, foi, também, das dinâmicas como maior receptividade, pois a aluna, além de diversificar o vocabulário, reconhecia também os espaços que por ela eram frequentados.

A última sessão acabou por integrar diversos vocábulos abordados ao longo das sessões e, ainda que se sintam algumas dificuldades quando se expressa, é bastante notório que a aluna já experimenta comunicar em português, sentindo-se orgulhosa de si por já se ir conseguindo expressar e fazer entender.

Ainda que a dinâmica em si não se comparasse a ações do quotidiano, a 5.^a sessão foi aquela onde a aluna mais se entusiasmou, no sentido em que a temática lhe era bastante aliciante: os animais. A aluna conseguiu corresponder às várias propostas que a dinâmica acarretou, sugerindo ainda a realização de outro jogo, as escondidas. São nestes momentos que se comprova o desenvolvimento e a familiarização com a nova língua.

A juntar a este tópico, damos ainda ênfase à 1.^a sessão, onde o ponto de partida passou pela igualdade de conhecimentos. Esta dinâmica fez com que a aluna se sentisse importante e que a sua língua materna tivesse valor. Esta dinâmica foi crucial, pois teve impacto na aluna, elevando a sua motivação, interesse e superação.

Relembramos que um dos objetivos, que também sempre tivemos em conta, foi a questão da inclusão dos seus colegas, tendo a aluna, a cada sessão, associado a dinâmica

realizada no primeiro dia, cada interesse a cada colega, que serviu de ponto de partida para o desenvolvimento das sessões subsequentes.

Como observado, toda a intervenção foi recebida, planeada e implementada de forma bastante positiva, dando sempre abertura para a partilha e a possibilidade da aluna se expressar. Conclui-se que o tempo de projeto foi proveitoso e necessário, contudo, foi curto, podendo este prologar-se e, com certeza, os resultados seriam ainda mais visíveis.

No que diz respeito ao tempo de intervenção por cada sessão, maioritariamente, entre 45 minutos a uma hora, este foi o indicado, pois, apesar do empenho e do entusiasmo sentido em cada sessão, o cansaço da aluna no final de cada uma era notório.

Um outro ponto que valorizou e fez crescer este projeto deve-se ao facto de termos recorrido a diversos materiais, tendo sempre estes o fator dinâmico, atrativo e o mais próximo da realidade. Autores como Grosso, Tavares e Tavares (2008) referiram que “uma abordagem orientada para a ação e a evolução das necessidades comunicativas sugerem materiais facilmente manuseáveis, flexíveis, que incentivem uma aprendizagem pró-ativa, traduzam a dinâmica do ato comunicativo e contribuam para um aprendente autónomo e empreendedor” (p.18). Esta ideia comprovou-se com este projeto, pois a seleção de materiais tem e teve um grande impacto nas dinâmicas propostas.

Em suma e em modo reflexivo, concluímos com o sentimento de que este projeto tem potencial para a integração de novos alunos cuja língua materna não seja o português. Percebemos, também, a importância que tem não descartarmos a língua materna de cada aluno, dando valor à mesma e recorrendo a esta para fazermos comparações ou até mesmo criar momentos de igualdade e de aprendizagem entre ambos os intervenientes.

Considerações Finais

De ano para ano, o ensino do PLNМ tem-se revelado crucial e imprescindível nas escolas portuguesas. Cada vez mais, somos um país que se orgulha da forma como acolhe os outros, recetivo às novas culturas, recebendo crianças de diversas origens e conseguindo dar-lhes resposta no que diz respeito à educação e à aprendizagem.

É factual e, como referido ao longo deste projeto, as diretrizes do Ministério da Educação abrangem todos os alunos, dando os mesmos direitos a todos, existindo, assim, linhas orientadoras para os docentes se basearem, com objetivos específicos.

Contudo, este projeto nasceu da ausência de apoio e ajuda a uma aluna de nacionalidade ucraniana. Em tempos de guerra, milhares de pessoas tiveram de abandonar o seu país, vendo-se milhares de crianças confrontadas com uma nova língua, sujeitando-se ao ensino de uma cultura diferente. Infelizmente, nem todas as escolas estão preparadas para receber estes alunos e, ainda que tenham de seguir o que é descrito, a realidade é desfasada do apoio que deveria ser recebido, não existindo, em muitas escolas, professores que auxiliem estes alunos.

Perante este problema, surgiu este projeto, cujo propósito foi compreender de que forma se organiza e implementa a disciplina de PLNМ, passando esta pesquisa, posteriormente, para o trabalho no terreno. Relembramos que os pontos delineadores deste projeto passavam pelo auxílio na integração de alunos cuja língua materna não era o português, assim como criar um conjunto de materiais que possam facilitar e ajudar nesta inclusão.

Perante este cenário e agora que concluímos este projeto, podemos aferir que os nossos objetivos foram atingidos com sucesso. Como já mencionado, a nível temporal, este relevou-se curto, contudo, este projeto representa a base daquilo que acreditamos que pode e deve ser desenvolvido. Se em nove sessões conseguimos obter melhorias e conquistas tão significativas, imaginaremos os resultados que poderíamos alcançar com um acompanhamento ao longo de todo o ano letivo.

Ao nível da integração, o projeto mostrou-se indicado para este fim, pois, de sessão para sessão, fomos conhecendo uma aluna mais confiante, empenhada e capaz de se expressar e, ainda que pudesse fazê-lo com erros, a aluna já fazia diversas tentativas mais naturalmente. Desta forma, a sua confiança foi impulsionadora para que se conseguisse envolver mais com os seus colegas, partilhando mais momentos e intervindo

autonomamente mais vezes. O facto de darmos espaço ao diálogo no decorrer das sessões foi crucial para aumentar a confiança e a comunicabilidade da aluna.

Relativamente ao conjunto de materiais criado, no nosso ponto de vista, merece ser partilhado e explorado por outros docentes e alunos. As dinâmicas implementadas seguem os objetivos definidos pelas diretrizes, criando, a par com estes, uma diversidade de materiais que apoiem a chegada à meta. Estes materiais foram criados com uma base específica, sendo ela o fator manipulável, a proximidade da realidade e o ser dinâmico. Esta base foi conseguida e comprovada com a recetividade e empenho da aluna. Como referem Grosso, Tavares e Tavares (2008) “a apresentação de documentos autênticos, é importante para o ensino-aprendizagem da língua em contexto de acolhimento” (p. 18), assim, os aprendentes sentem um propósito na sua aprendizagem.

Concluimos este projeto com uma aluna mais descontraída e confiante para se expressar e fazer-se entender. Foi, ao longo de todas as sessões, empenhada, tendo entusiasmo e motivação em aprender mais através dos materiais que lhe eram propostos. Como já referido, para a aluna, o português é uma língua totalmente desconhecida, e por isto, a dificuldade para a aprendizagem ser acrescida. Se no início deste projeto, a caracterizamos, sendo o QECR num nível A1.0, concluimos, inserindo-a no nível A1, caracterizando-a como utilizador elementar. Destacamos a boa capacidade de compreensão da aluna, facto que ajudou no decorrer de todo o projeto, pois a sua boa assimilação de conceitos, raramente, deu margem para dificuldades sentidas.

Todo este processo investigativo foi bastante gratificante e benéfico para o crescimento profissional e pessoal dos investigadores. Se inicialmente este projeto seguiria um rumo completamente distinto, quando confrontados com esta questão, a decisão de partir nesta aventura foi imediata. Inicialmente e quando mergulhados nesta questão, foram muitos os receios que surgiram e a dúvida relativamente ao rumo que se estava a seguir. Este não foi um percurso fácil, pois toda a temática era um mundo desconhecido, tendo a investigação inicial sido crucial e imprescindível. Deparámos-nos com documentos exaustivos, contudo, foi a partir deles que conseguimos entrar neste mundo e compreender toda a logística. Este projeto decorreu no mesmo momento em que frequentávamos a disciplina de Ensino do Português como Língua Não Materna, o que apoiou em grande escala, todo o seu desenvolvimento.

O desafio que este projeto acarretou foi impulsionador para querer saber mais e, sempre que possível, auxiliar estes alunos, dando-lhes tempo e espaço de partilha, pois foi esta a chave do sucesso deste projeto.

Acreditamos que, daqui em diante, seremos cada vez mais sensíveis às necessidades de cada aluno, que todos sejam expostos aos mesmos direitos, mas que todos tenham sobre si um olhar atento e diferenciado, no sentido em que cada um tem o seu tempo e cada um requer os seus objetivos específicos.

Em modo de desfecho, queremos acreditar que este projeto não se encerra por aqui, pois confiamos nos nossos resultados e eles relevam o potencial que toda a investigação tem. O Outro Lado da Guerra, nome que intitula este projeto, foi pensado para alunos ucranianos que, de um dia para o outro, viram as suas vidas sem vida. É certo que só a palavra guerra já incita o lado negativo, contudo, este projeto quis tentar ver um lado não tão sombrio, e trazer alguma luz a estas crianças, dar-lhes algum colo num momento tão doloroso quando este.

Este projeto representa uma base impulsionadora para a aprendizagem do português como língua não materna, acabando por ser mais indicado para falantes de nível A1, contudo, é abrangente, tendo viabilidade para poder ser aplicado a várias nacionalidades, assim como para diversas faixas etárias.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, A., Estrela, A., Ferreira, P., & Oliveira, A. L. (2020). Didática da Língua Materna e Metodologia de Trabalho de Projeto: Diálogos e Interseções. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 10(1), 31–61.
- Agrupamento de Escolas. (2023).
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Albuquerque, A., Mateus, S., Roldão, C., & Seabra, T. (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Observatório das Migrações.
https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+57_web.pdf/704c1ae4-adc6-4858-9851-d4a45f602095
- Almeida, L., & Flores, C. (2017). Bilinguismo. In M. J. Freitas, & A. L. Santos, (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português* (pp. 275–304). Language Science Press.
- Almeida, C. D., Guindani, J. F., & Sá-Silva, J. R. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1, 1-15.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.^a ed.). Universidade de Coimbra.
- Araújo, M., Oliveira, A. C., Santos, M. M., & Souza, M. A. (2019). *Língua X Poder: Uma análise segundo a perspectiva de Marcos Bagno*.
<https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/2205/LÍNGUA%20X%20PODER%20-%20UMA%20ANÁLISE%20SEGUNDO%20A%20PERSPECTIVA%20DE%20MARCOS%20BAGNO%20%28UNIT-SE%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Araújo, H. (2022). *Artigo – Os impactos da guerra na educação*. CNTE Mídia.
<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/74667-artigo-os-impactos-da-guerra-na-educacao>
- Banza, A. P., & Gonçalves, M. F. (2018). *Roteiro de história da língua portuguesa*.
https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/22196/1/Roteiro_de_Histo%CC%81ria_da_Li%CC%81ngua_Portuguesa.pdf

- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the Early Years: What the Science Says. *LEARNing Landscapes*, 7,(1), 95-112.
file:///C:/Users/afili/Downloads/Byers-Heinlein_Lew-Williams2013.pdf
- Bulla, G. & Kunh, T. (2020). ReVEL na escola: português como língua adicional no brasil - perfis e contextos implicados. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 18(35), 1-28.
<http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (Ed.) (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (M. J. Alvaraz, S. B. Santos & T. M. Baptista). Porto Editora.
- Boléo, A. M. (2018). *A Importância da Formação Intercultural para a Docência de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda a Adultos, em Contexto de Ensino Superior*. [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7729/1/TD_AnaBol%c3%a9o.pdf
- Boléo, A. (2023). Oralidade no ensino de Português Língua Não Materna. *Revista da Associação de Professores de Português*, (60/61), 81-98.
- Caels, F. & Carvalho, N. (s/d). *Testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna – Introdução Geral*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardoso, M., Presado, M. H., & Sousa, A. (2019). Análise de vídeo como metodologia de investigação: revisão sistemática. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 2(2). 3-15. DOI:[10.34627/vol2iss2pp3-15](https://doi.org/10.34627/vol2iss2pp3-15)
- Carrillo, M., Henriquez, S., Martin, V., & Nogués, F. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Revista Folios*, (36), 131-151.
<https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932039008.pdf>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 150- 178). Sage Publications.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume*.

- Costa, J. M., Mendes, V. L., & Rios, S. (2016). A fotografia como técnica e objeto de estudo na pesquisa qualitativa. *Discursos fotográficos, Londrina*, 12(20). 98-120. DOI:10.5433/1984-7939.2016v12n20p98
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 223/2018 de 3 de agosto. Diário da República n.º 149/2018 – I Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 2044/2022 de 16 de fevereiro. Diário de República n.º 33/2022 – II Série C. Ministério da Educação.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 1-20). SAGE Publications. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=AIRpMHgBYqIC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Denzin+%26+Lincoln+\(2011&ots=kpIKBHkAm9&sig=TMKV Aw6bEVrqL7QYUmXC46B1FrU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=AIRpMHgBYqIC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Denzin+%26+Lincoln+(2011&ots=kpIKBHkAm9&sig=TMKV Aw6bEVrqL7QYUmXC46B1FrU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Diário de Notícias. (2022, Março 22). *Ucrânia: Comunidade ucraniana passa a ser segunda maior residente em Portugal*. <https://www.dn.pt/internacional/ucrania-comunidade-ucraniana-passa-a-ser-segunda-maior-residente-em-portugal-14703103.html>
- Estrela, J., Lopes, S., Machado, R., Menezes, A., & Sousa, P. (2022). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo do 2021*. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- Euch, S. (2011). Plurilingualism: what is known and what is still to be known. In I. Chova, A. Martínez, & I. Torres (Eds), *INTED2011 Proceedings - 5th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 1391-1400). Valência, Espanha. ISBN: 978-84-614-7423-3
- Faraco, C. A. (2007). A perceção da mudança. In C. A. Faraco. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas* (pp. 14-43).
- Flores, C. M. (2011). Palavras prévias. In C. Flores (Ed), *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo. Transversalidades II* (pp. 7-13). Edições Humus. <https://core.ac.uk/reader/55623730>
- Flores, C. M. (2013). Português língua não materna: discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In R. Bizarro, C. Flores, & M. Moreira, (Eds.), *Português língua não materna: investigação e ensino* (pp. 35-46). Lidel.

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23009/1/C.Flores_PLNM%20Discutindo%20conceitos%20de%20uma%20persepectiva%20lingu%e3%adstica.pdf

- Fonseca, K. H. (2012). Investigação-Ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Genesse, F. (2015). Myths About Early Childhood Bilingualism. *Canadian Psychology*, 56(1), 6–15.
- Griani, S. (2017). Línguas, encontros e identidades. As dinâmicas do plurilinguismo e a comunidade italiana em Portugal [Dissertação de Mestrado, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras]. Repositório Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29994/1/ulfl236839_tm.pdf
- Grilli, M. (2021). Por que usar a LM na aula de LE: do plurilinguismo ao translanguismo. *Revista Linguagem em Foco*, 12(3), 30-49.
- Grosso, M. J., Tavares, A. & Tavares, M. (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Leão, D. (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 107, 187-206. <https://www.scielo.br/j/cp/a/PwJJHWcxknGGMghXdGRXZbB/?format=pdf&lang=pt>
- Leiria, I. (1999). *Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*. Congresso do Português Língua Não-Materna no Fórum Telecom. <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>
- Lima, W. (2007). Comunicação Organizacional: Análise comparativa dos instrumentos de comunicação formal e informal da OPAS/OMS. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas]. Repositório Institucional CEUB. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/10036/1/20501582.pdf>
- McCleary, L. (2009). *Sociolinguística*. https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXT0-BASE_Sociolinguistica.pdf
- Megale, A. (2005). Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, 3(5), 1-13.

http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf

- Megale, A. & Liberali, F. (2021). Como implementar a multiculturalidade. In A. L. Astiz (Ed.), *Educação Bilingue: como fazer?* (pp. 13-27). Fundação Santillana. https://www.researchgate.net/publication/357054110_Como_implementar_a_multiculturalidade
- Mendes, E. (2012). O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In A. Almeida, Z. Carneiro, T. Lobo, S. Ribeiro, & J. Soledade, (Eds.), *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* (pp. 667-678). SciELO.
- Oliveira, M. (2011). Metodologia Científica: Um manual para a realização de pesquisas em administração. Universidade Federal de Goiás, 1-73.
- Oliveira, C. (2021). *Indicadores de integração de imigrantes – relatório estatístico anual*. Observatório das Migrações.
- Othero, G., & Ribeiro, J. (2013). *A variação linguística no ensino de língua portuguesa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96140/000919034.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3.^a ed.). Sage Publications.
- Pereira, D. (2011). Aprender a ser bilingue. In C. Flores (Ed), *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo. Transversalidades II* (pp. 15-43). Edições Humus. <https://core.ac.uk/reader/55623730>
- Pereira, D. (2006). *Crescer bilingue*. ACIME. <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/233158/Crescer+Bilingue+-+1%C2%AA+parte.pdf/4f811060-cefa-4aea-92b5-9289e037c0c5>
- Pintor, A. P. (2018). *A valorização da diversidade cultural como elemento potenciador da aprendizagem integrada e contextualizada*. [Trabalho Final de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/26867/1/Documento.pdf>
- PORDATA (2021). *Emigrantes permanentes: total e por grupo etário*.
- PORDATA (2022). *População estrangeira com estatuto legal de residente: total e por algumas nacionalidades*.

- Ribeiro, J. (2021). O incontornável dilema da coleta de dados. In. A. Costa, A. Moreira, & P. Sá, (Org.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (pp. 9-13). UA Editora.
- Rodrigues, M. A. (2012). O tratamento e análise de dados. In. H. Silvestre, & J. F. Araújo (Org.). *Metodologia para a investigação social* (pp. 171-210).
- Rosa, M. C. (2021, julho 26). Língua oficial, língua nacional: tem diferença?. *Linguística -UFRJ*.
- Rosário, M. J. & Soares, N. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação*. Ministério da Educação.
- Santos, S., Simões, C., Torres, R., & Valente, P. (2021). A (In)existência do pensamento crítico em diários de bordo: uma análise categorial no contexto de investigação qualitativa. *Internet Latent Corpus Journal*, 11(2), 50-65. <https://proa.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/25321/19891>
- Santos, L. et al. (2020). Projeto Educativo: Ser cidadão, preparar o futuro! Agrupamento de Escolas Póvoa de Santa Iria.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Snipassé, K. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1, 1-10.
- Tagliani, D. (2014). A perspetiva funcional da linguagem de halliday e o ensino de língua portuguesa. *Revista VIDYA*, 24(42), 109-116. <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2277/A+perspectiva+funcional+de+linguagem+de+Halliday+e+o+ensino+de+língua+portuguesa.pdf?sequence=1>

Anexos

Anexo 1 - Ficha Sociolinguística preenchida pela encarregada de educação da aluna.

Sociolinguistic Sheet

Information of Vanessa

Name: _____

Birth date: 14.03.2015

Country where Vanessa was born: Ukraine

Another country where she lived: —

Year of arrival in Portugal: 2022/03/09

School Route

Vanessa went to some kindergarten or nursery? YES or NO

Where? Ukraine — How much time? 3y/6 months

Another country: — — How much time? —

Linguistic Information

Languages spoken by Vanessa ...

with her father Ukraine

with her mother Ukraine

with the brothers or sisters Ukraine

with other adults Ukraine

with friends Ukraine

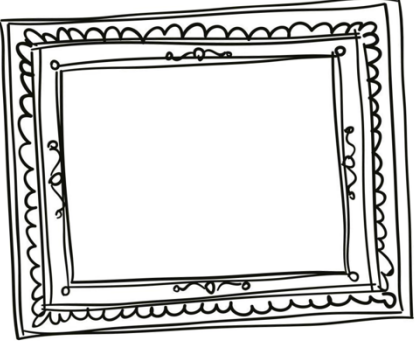
Who lives with Vanessa? mother

Parents Information

Mother	Father
Name: _____	Name: _____
Country of birth: <u>Ukraine</u>	Country of birth: <u>Ukraine</u>
Year of arrival in Portugal: <u>2022/03/09</u>	Year of arrival in Portugal: <u>—</u>
Languages spoken:	Languages spoken:
with Vanessa <u>Ukraine</u>	with Vanessa <u>Ukraine</u>
with your husband <u>Ukraine</u>	with your wife <u>Ukraine</u>
with other adults <u>Ukraine</u>	with other adults <u>Ukraine</u>

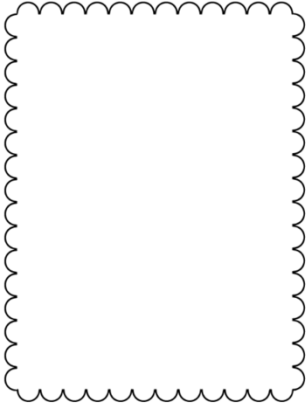
Anexo 2 – Livro criado para a aluna

A MINHA TURMA E EU



Tenham conhecer os
alunos do 1.º B


Esta sou eu, chamo-me _____




Tenho _____ anos.
A minha nacionalidade é _____.

Família


A Carolina gosta da família.




O Rafael gosta de estar com o _____ pai.



O Afonso gosta do avô.

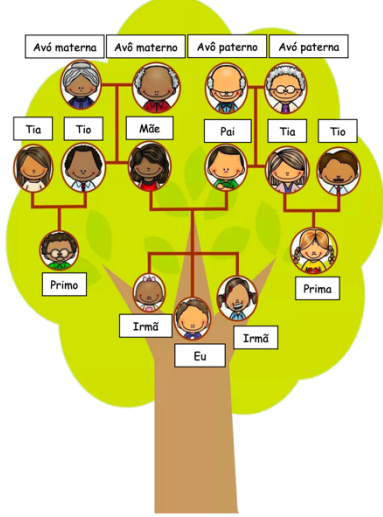


O Pedro gosta da irmã.



Eu gosto _____.

Vocabulário Família

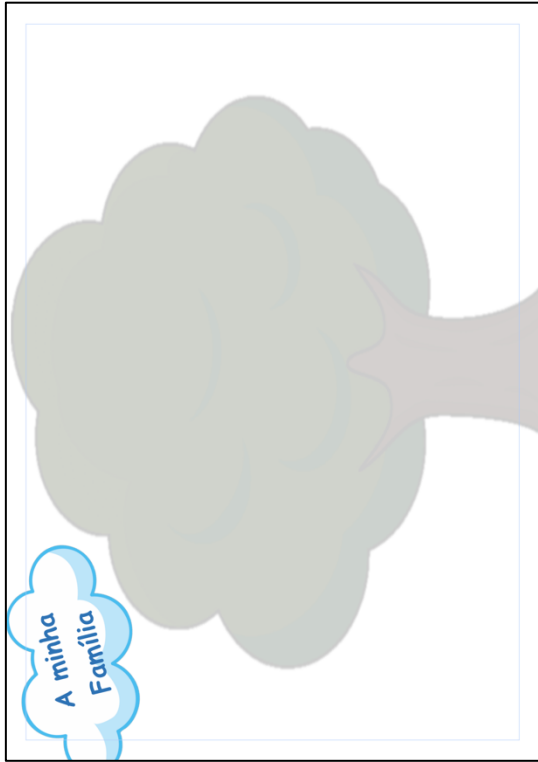


Avó materna Avô materno Avó paterna Avô paterna

Tia Tio Mãe Pai Tia Tio

Primo Prima

Irmã Eu Irmã



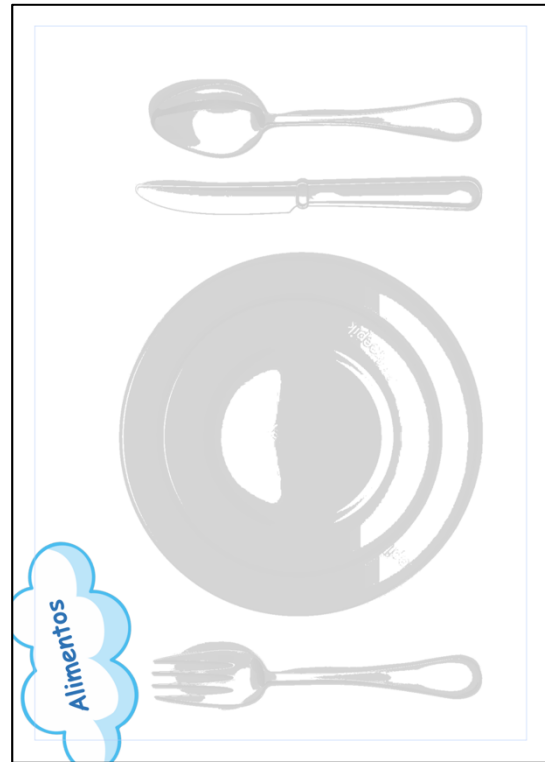
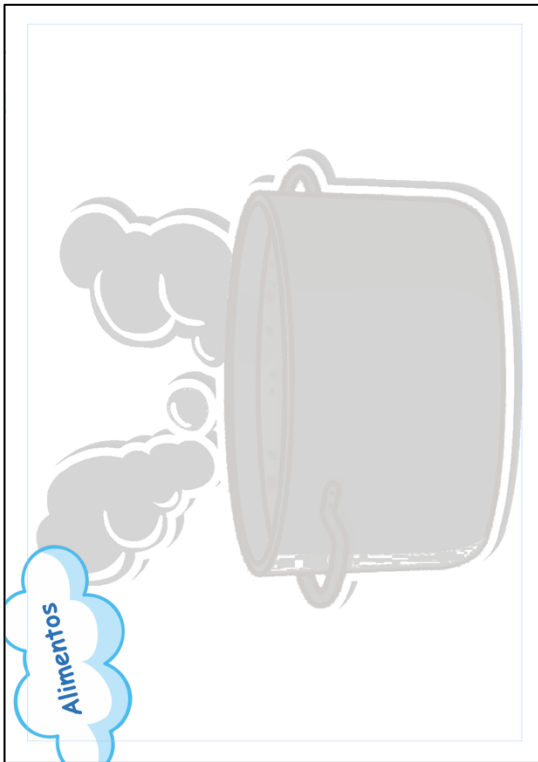
Alimentos

O Bruno gosta de comer pizza.

O Rafael gosta de comer gelado.

A Madalena gosta de comer McDonalds.

Eu gosto de _____.





Alimentos

Cores

O Pedro gosta da cor azul.

Eu gosto de _____.

Roupa

A Júlia gosta de vestir vestidos.

Eu gosto de _____.

Quero vestir um vestido amarelo, calçar umas sandálias e usar um chapéu roxo.

Quero vestir uns calções verdes, uma t-shirt amarela e uns ténis castanhos. Quero, ainda, usar um boné vermelho.

Vocabulário Roupa

			
t-shirt	camisola	casaco	top
			
jardineiras	vestido	calças	macacão
			
calções	saia	chinelos	chapéu
			
ténis		boné	sandálias

Vamos às compras?

Roupa

A Ana comprou:

- um vestido amarelo
- uns calções azuis
- um chapéu verde

O Vicente comprou:

- um vestido preto
- uns chinelos azuis
- umas jardineiras verdes

Roupa

O Jorge comprou:

- um casaco roxo
- umas calças verdes
- umas saia preta

A Rita comprou:

- um macacão vermelho
- uma camisola vermelha
- uma t-shirt verde

O Manuel comprou:

- um chapéu azul
- uma t-shirt azul

Disciplinas

A Carolina gosta de aprender
Português.

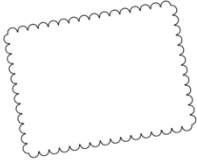
A Ariana gosta de aprender
Estudo do Meio.

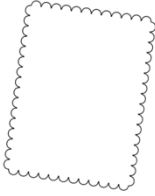
Eu gosto de _____.

Meios de transporte

O Vicente gosta de andar de metro.

Profissões

 A *Diana* gostava de ser professora.

A *Julia* gostava de ser pintora. 

Eu gosto de _____.

Tempos Livres

 O *Rodrigo* gosta de montar brinquedos.


O *Vasco* e o *Francisco* gostam de jogar futebol. 

O *André* gosta de fazer caminhadas. 

A *Luiza* gosta de plantar. 

Eu gosto de _____.

Animais

 Não gosto de aranhas.

 Não gosto de leões.

Gosto de _____.