



Instituto Politécnico de Santarém

---

Escola Superior de Educação de Santarém

**Estratégias para a integração de alunos de Português Língua Não Materna no  
1.º Ciclo do Ensino Básico: revisão sistemática da investigação em relatórios  
finais entre 2012 e 2015**

**Relatório final apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-  
escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

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

**Vanessa Santos Rodrigues da Silva**

**Orientadoras:**

**Professora Madalena Teixeira**

**Professora Maria Helena Ançã**

Março, 2017





Instituto Politécnico de Santarém

---

Escola Superior de Educação de Santarém

**Estratégias para a integração de alunos de Português Língua Não Materna no  
1.º Ciclo do Ensino Básico: revisão sistemática da investigação em relatórios  
finais entre 2012 e 2015**

**Relatório final apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-  
escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

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

**Vanessa Santos Rodrigues da Silva**

**Orientadoras:**

**Professora Madalena Teixeira**

**Professora Maria Helena Ançã**

Março, 2017



## **Agradecimentos**

Quero agradecer à minha família por todo o apoio e por todos os esforços que fizeram para me levar a realizar o sonho de ser educadora e professora.

À minha avó e ao meu avô, que me ensinaram a ter força e coragem para enfrentar todos os obstáculos que se apresentam no meu caminho.

Às professoras doutoras Madalena Teixeira e Maria Helena Ançã, por me terem orientado ao longo deste percurso final de mestrado, ajudando-me a evoluir a nível pessoal e profissional, demonstrando carinho e motivação em todas as fases.

Às crianças que me ajudaram a adquirir novas aprendizagens e a tornar-me numa melhor educadora e professora através delas.

A todas as educadoras e professoras que me mostraram como promover aprendizagens nas crianças, da forma mais completa possível.

À minha colega de estágio, Sofia Chagas, pelo carinho e parceria do longo de todo o percurso de estudo.

Às minhas colegas de licenciatura e de mestrado, que nunca me deixaram desistir deste sonho, por mais difícil que se tornasse, em especial à Filipa Silva e à Patrícia Silva.

Ao Nuno, pela motivação e compreensão que mostrou ter no decorrer deste caminho.



## **Resumo**

O presente relatório reflete as etapas do nosso caminho percorrido ao longo das práticas pedagógicas que se inseriram no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e no qual descreve as aprendizagens adquiridas nos diversos contextos, centrando-se num estudo desenvolvido com questões que surgiram a partir dos mesmos.

Este relatório visa explorar algumas estratégias didáticas que procuram promover a integração de alunos de Português Língua Não Materna, assim como compreender de que modo a interação professor-aluno e aluno-aluno promove esta integração. Trata-se de um trabalho de revisão sistemática no qual se pretende analisar e integrar os resultados de oito relatórios de mestrado realizados entre os anos de 2012 e 2015, sobre a mesma questão de pesquisa - Estratégias para a integração de alunos de Português Língua Não Materna no 1.º Ciclo do Ensino Básico -, combinando em medida de resumo, os resultados dos mesmos estudos.

Os resultados obtidos apontam para uma coletânea de estratégias e instrumentos que visam promover a integração dos alunos de PLNM, bem como o desenvolvimento das competências linguísticas destes alunos face à língua portuguesa.

**Palavras-chave:** PLNM. Ensino do português para estrangeiros. Alunos. Diversidade linguística e cultural. Estratégias.



## **Abstract**

This report reflects the stages of our journey along our teaching practice that have been inserted in the ambit of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and it describes the learning acquired in the different contexts, focusing on a study developed with questions that arose from them.

This study aims to explore some didactic strategies that seek to promote the integration of Portuguese Non-Mother language students, as well as to understand how the teacher-student and student-student interaction promotes this integration. It is a systematic review work in which it is intended to analyze and integrate the results of eight master's reports between the years 2012 and 2015, on the same research question - Strategies for the integration of students of Portuguese Non-Mother Language In the 1st Cycle of Basic Education -, combining in summary measure, the results of the same studies.

The results obtained point to a collection of strategies and instruments that aim to promote the integration of PLNM students, as well as the development of the language skills of these students in relation to the Portuguese language.

**Keywords:** PLNM. Teaching Portuguese for foreigners. Students. Linguistic and cultural diversity. Strategies.



## **Índice geral**

Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VII
Abstract .....	IX
Índice de Tabelas .....	XV
Índice de Fotografias .....	XVII
Índice de Figuras .....	XVII
Índice de Gráficos .....	XIX
Índice de Anexos .....	XIX
Índice de Siglas e Abreviaturas.....	XIX

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
------------------------	----------

<b>Parte I – Caracterização dos contextos de estágio .....</b>	<b>3</b>
--	----------

1. Caracterização do contexto sociogeográfico das Instituições.....	3
2. Contextos de estágio e prática de ensino no Pré-escolar.....	4
2.1.1. Prática de ensino no Pré-escolar – contexto de Creche.....	6
2.1.2. Prática de ensino no Pré-escolar – contexto de Jardim de Infância.....	12
3. Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º CEB .....	18
3.1. Contextos de estágio e caracterização das Instituições.....	18
3.1.1. Prática de ensino no 1.º CEB – contexto do 2.º ano de escolaridade.....	19
3.1.2. Prática de ensino no 1.º CEB – contexto de 3.º e 4.º ano de escolaridade.....	24
4. Percurso de desenvolvimento profissional .....	28

<b>Parte II – Percurso investigativo.....</b>	<b>31</b>
---	-----------

5. Enquadramento teórico .....	31
5.1. A imigração em Portugal.....	31
5.1.1. População estrangeira em Portugal .....	32
5.1.2. Integração dos alunos estrangeiros nas escolas portuguesas.....	34
5.1.3. Documentos orientadores para o ensino de alunos de PLNM .....	36

6. Trabalho de pesquisa e dados recolhidos .....	41
6.1. Metodologia .....	41
6.1.1. Contextualização.....	43
6.1.2. Relatórios analisados .....	44
6.2. Procedimentos.....	48
6.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados .....	50
7. Análise de Conteúdo .....	51
7.1. Análise diacrónica dos relatórios .....	51
7.2. Análise geográfica dos locais.....	52
7.3. Análise dos motivos de realização.....	53
7.4. Análise dos objetivos de investigação.....	55
7.5. Análise dos referenciais.....	57
7.5.1. Quadros teóricos de referência .....	57
7.6. Análise da metodologia de investigação .....	61
7.6.1. Metodologia de investigação .....	61
7.6.2. Procedimentos metodológicos.....	62
7.7. Análise de dados .....	64
7.8. Análise dos Resultados .....	66
7.8.1. Resultados obtidos referentes à Diversidade Linguística e Cultural .....	67
7.8.2. Resultados obtidos referentes à integração dos alunos de PLNM.....	69
7.8.3. Resultados referentes às dificuldades dos alunos .....	70
7.8.4. Resultados referentes às estratégias de ensino .....	70
<i>Breve síntese conclusiva</i> .....	73
7.8.5. Implicações .....	74
Sugestões de intervenção didática .....	74
Sugestões para futuras investigações .....	75
Sugestões para a formação de professores .....	75
8. Considerações finais .....	76
<b>Reflexão Final</b> .....	<b>81</b>

<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>83</b>
<b>Legislação consultada .....</b>	<b>86</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>87</b>



## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização do grupo de creche .....	7
Tabela 2 - Objetivos de aprendizagem atividade "Massa de Cores" .....	10
Tabela 3 - Caracterização do grupo de pré-escolar .....	13
Tabela 4 - Objetivos de aprendizagem - atividade "Carta ao Pai Natal" .....	15
Tabela 5 - Caracterização da turma de 2.º ano .....	20
Tabela 6 - Objetivos de aprendizagem - atividade de Matemática .....	22
Tabela 7 - Caracterização da turma de 3.º e 4.º ano .....	24
Tabela 8- Objetivos de aprendizagem - atividade de Expressão Plástica e Português .	26
Tabela 9 - Critérios de seleção dos documentos.....	45
Tabela 10 - Áreas científicas dos relatórios.....	47
Tabela 11 - Número de relatórios por instituição de ensino.....	52
Tabela 12 - Autores mais referenciados associados ao conceito de Língua: número de vezes que são mencionados.....	57
Tabela 13 - Autores mais referenciados associados ao conceito de LM & LNM: número de vezes que são mencionados.....	58
Tabela 14 - Tipos de procedimentos metodológicos explicitados nos estudos.....	62
Tabela 15 - Conceito de Diversidade Linguística e Cultural e suas características associadas.....	60
Tabela 16 - Conceito de Competência Plurilingue e suas características associadas ...	60



## **Índice de Fotografias**

Fotografia 1 - Associação: cor da massa - cor do objeto.....	10
Fotografia 2 – Criança a brincar com massa de cores .....	11
Fotografia 3 - Criança a brincar com massa de cores .....	11
Fotografia 4 - Cartaz da Carta ao Pai Natal .....	16
Fotografia 5 - Grupo a preencher o tampo da mesa com cartas .....	22
Fotografia 6 - Atividade "Construção do folheto" .....	27

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Exemplo de conversa ocorrida na atividade "Massa de Cores".....	11
Figura 2 - Conversa referente à avaliação da atividade "Carta ao Pai Natal" .....	17
Figura 3 - Etapas do relatório.....	48
Figura 4 - Esquema-síntese do relatório .....	49
Figura 5 - Articulação entre métodos e objetivos de investigação (Cardoso, 2007: 10). 55	



## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Número de cidadãos estrangeiros por cidade entre nos anos de 2012 e de 2015 .....	33
Gráfico 2 - Objetos de análise: distribuição por tipo .....	48
Gráfico 3 - Síntese cronológica dos estudos realizados em relatórios finais de mestrados profissionalizantes .....	51
Gráfico 4 - População residente em cada cidade entre 2012 e 2015 .....	53
Gráfico 5 - Motivações para os estudos .....	53
Gráfico 6 - Objetivos genéricos dos estudos meta-analisados .....	56
Gráfico 7 - Instrumentos de recolha de dados explícitos nos trabalhos .....	63
Gráfico 8 - Tipologia de participantes nos estudos.....	64
Gráfico 9 - Categorias dos resultados referentes aos estudos analisados .....	67
Gráfico 10 - Implicações nas investigações estudadas: distribuição por tipo.....	74

## **Índice de Anexos**

Anexo A – Planificação da atividade “Massa de Cores” & Fotografias .....	89
Anexo B - Planificação da atividade “Carta ao Pai Natal” & Fotografias.....	91
Anexo C - Referenciais bibliográficos dos relatórios analisados.....	95
Anexo D - Quadro síntese dos relatórios analisados.....	96
Anexo E - Quadro síntese da RS dos relatórios de mestrado analisados.....	98
Anexo F - Guião de Análise .....	105

## **Índice de Siglas e Abreviaturas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

OA – Objetivos de Aprendizagem

EC – Educação para a Cidadania

PEI – Programa Educativo Individual

EM – Estudo do Meio

EB – Ensino Básico

PAA – Plano Anual de Atividades

PT – Plano de Turma

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

PLNM – Português Língua Não Materna

LM – Língua Materna

LNM – Língua Não Materna

UE – União Europeia

PEL – Portefólio Europeu de Línguas

PBE – Prática Baseada em Evidência

RS – Revisão Sistemática

UA – Universidade de Aveiro

IPS – Instituto Politécnico de Santarém

IPVC – Instituto Politécnico de Viana do Castelo

IPV – Instituto Politécnico de Viseu

DL – Diversidade Linguística

DLC – Diversidade Linguística e Cultural

SDLC - Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

CL – Consciência Linguística

CLS - Consciência Léxico-Semântica

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

ELBT – Ensino de Línguas Baseado em Tarefas





## Introdução

O presente relatório reflete o trabalho desenvolvido ao longo de três semestres, no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Os estágios em questão foram desenvolvidos em instituições de ensino distintas, sendo que a prática pedagógica em Pré-escolar decorreu em duas instituições que pertencem à rede de IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social) e a prática pedagógica em 1.º Ciclo decorreu na rede pública. As experiências, tanto profissionais como pessoais, que surgiram nestes contextos tão diferentes contribuíram para o percurso que fui traçando como estudante na área da educação e para o meu futuro profissional; pois é principalmente através da experiência que todos nós aprendemos e que construímos o nosso conhecimento.

Ao longo deste percurso surgiram dúvidas e questões que conduziram à necessidade de aprofundar conhecimentos e, como consequência, à definição de um projeto de investigação. Desde o primeiro contexto de estágio em 1.º CEB, que emergiram questões sobre as estratégias a adotar, por parte do professor, na sala de aula com alunos de várias nacionalidades e nos contextos seguintes observou-se a mesma realidade; ou seja, várias crianças cujo português não era a sua língua materna. Era assim importante, perceber como é que se poderia ajudar estas crianças a ultrapassarem as barreiras que o desconhecimento da língua portuguesa lhes causava, fazendo com que as mesmas não estivessem integradas nas turmas em que se encontravam. Esta questão foi assumindo contornos mais nítidos, sobretudo, porque se observou, naqueles contextos, uma ausência de trabalho no que refere a “essa ajuda de integração”.

Além disso, não podemos esquecer que cada criança tem a sua personalidade, com determinadas características que provêm do seu seio familiar e cultural, não devendo, contudo, ser discriminada de qualquer forma, ou “esquecida no fundo da sala”; pois tal como está enunciado no Artigo 28.º do documento *A Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989) “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades”. Neste sentido, a escola é vista como um local onde se encontra uma vasta diversidade de culturas e que tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes, não podendo ficar indiferente face a estas realidades sociais.

Segundo as professoras Teixeira e Bezerra (2007), muitas das culturas que vão surgindo na escola são silenciadas e muitas vezes oprimidas por não estarem de acordo

com a cultura padrão. Construiu-se assim uma noção de “currículo monocultural” que ignora alguns saberes para divulgar outros que foram atribuídos como interesses de toda a sociedade. Desta forma, estamos constantemente a desprezar e a desvalorizar a diversidade cultural presente no nosso sistema educativo. Cabe então a este sistema entender o pluralismo, procurar a sua liberdade cultural sem preconceitos e postura crítica e, através de um currículo multicultural, harmonizar a identidade nacional com a presença de um mundo globalizado.

De modo a evidenciar o trabalho desenvolvido, este relatório encontra-se organizado em duas partes essenciais: i) Parte I, na qual é feita a caracterização do contexto sociogeográfico das instituições em que se desenvolveu a prática pedagógica durante os quatro semestres, assim como a caracterização das instituições de ensino nas quais desenvolvemos a nossa ação educativa e a caracterização dos alunos com os quais trabalhamos. É ainda apresentado o percurso de estágios nos contextos de pré-escolar e de 1.º CEB, de forma refletida e fundamentada, no que diz respeito ao planeamento e efetiva operacionalização da atividade educativa, à organização do ambiente educativo e à gestão da sala de aula e, no final, ao desenvolvimento da relação educativa e dimensão ética do desempenho profissional, assim como à avaliação. Na Parte I, refletimos, também, sobre o percurso investigativo deste projeto, na medida em que estão evidenciadas as questões pelas quais foi orientada esta componente; ii) Parte II, está essencialmente focada no trabalho de pesquisa, sendo feita uma revisão da literatura sobre aspetos que versam, particularmente, sobre multiculturalidade, interculturalidade, a importância de trabalhar a diversidade cultural na escola, que fundamentam e justificam a pertinência da escolha do tema “Multiculturalidade nas Escolas – Um processo em construção”. Também na Parte II, definem-se as opções metodológicas do estudo, os instrumentos utilizados, caracterização dos participantes, os dados obtidos e as considerações do estudo.

Por último, mas não menos importante, faremos uma reflexão final que incide sobre todo o caminho percorrido durante a realização do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o propósito de fazer um balanço global sobre o mesmo.

## **Parte I – Caracterização dos contextos de estágio**

A Parte I deste relatório pretende caracterizar todo o processo de desenvolvimento profissional, promovido através dos contextos de estágio.

Apresenta-se, em primeiro lugar, a caracterização do contexto sociogeográfico das instituições, nomeando as características da cidade de Santarém, na qual se realizaram os estágios. De seguida, encontram-se enunciados os contextos de estágio, primeiramente em Pré-escolar (acolhendo Creche e de Jardim de Infância, respetivamente), e logo depois os contextos de estágio do ensino no 1.º CEB.

No final desta primeira parte, é realizada uma síntese reflexiva de todo o percurso de desenvolvimento profissional.

### **1. Caracterização do contexto sociogeográfico das Instituições**

Todas as práticas de ensino supervisionadas inseridas no Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB foram realizadas em IPSS e escolas de 1.º ciclo na cidade de Santarém, tendo a prática pedagógica em Pré-escolar e 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB decorrido no ano letivo de 2014-2015 e a prática pedagógica em Creche e 3.º/4.º anos de escolaridade no ano letivo de 2015-2016. Santarém fica situada num planalto, banhada pelo rio Tejo, e é considerada a capital do gótico português, pelo seu património artístico e arquitetónico, testemunhado pelos vestígios da ocupação realizada pelas civilizações romana e, sobretudo, árabe. A cidade de Santarém é também capital de distrito, da província do Ribatejo e sede de Município, investindo em atividades agrícolas como a prática da agricultura e da pecuária. É, ainda, conhecida por ser um concelho de excelência agrícola, elevando assim a sua atratividade turística de nível e anunciando-se como o principal mercado da região.

De acordo com os censos de 2011, Santarém é o concelho do seu distrito com maior número de habitantes, verificando-se um total de 62.200 indivíduos resultando numa densidade populacional média de 111 habitantes por km<sup>2</sup>. No que respeita à sua ocupação, os habitantes distribuem-se pelos três setores de atividade, existindo uma maioria de trabalhadores do setor terciário, refletindo-se assim na sua excelência agrícola.

Nos últimos 15 anos, a região do Ribatejo não conseguiu alterar o desequilíbrio demográfico que caracteriza a estrutura etária da população, que se define pela diminuição da população mais jovem e do aumento da população com idade mais elevada. Temos como prova disso, os dados de que em 2011, a população entre 0-14 anos representava 13.6% enquanto em 2001 era de 13.7%. A região do Alentejo vai perdendo população, essencialmente entre os 15 e os 29 anos, devido a fatores como a migração.

Ao nível sociofamiliar, os maiores crescimentos no número de famílias registam-se nos municípios do litoral, sendo que o concelho de Santarém apresenta, em média, famílias mais pequenas quando comparadas com o total nacional, isto é, a dimensão média das famílias na região é de 2.4% pessoas enquanto que no país esse valor é de 2.6%. No fundo, estes valores evidenciam-se em agregados familiares de 2 a 3 pessoas.

No que refere à taxa de frequência do ensino pré-escolar, esta é de 76.4%, verificando-se um crescimento de 17.9% face aos resultados de 2001. A taxa de frequência do ensino pré-escolar na região é superior à média nacional que em 2011 era de 73.5%.

De acordo com os Censos 2011, 10.9% da população da região tem habilitações académicas de nível superior, sendo que em 2001 este indicador era de 5.8%. Em termos nacionais, a percentagem de licenciados com mais de 23 anos é 15,1%, o que coloca a região do Ribatejo abaixo da média nacional. Não obstante, através da análise destes dados, podemos concluir que houve um decréscimo significativo da taxa de analfabetismo da população pois em 2001, 9.86% da população era considerada analfabeta e em 2011 registaram-se valores de 5.6%. Consideramos que esta melhoria se relaciona com as várias alterações e estruturações que o sistema educativo português tem vindo a desenvolver no sentido de fomentar a alfabetização da população portuguesa.

À data da realização dos Censos de 2011, a população estrangeira residente localizava-se predominantemente em alguns municípios da Lezíria do Tejo, constituindo-se entre 3.0% a 5.4% da população residente, sendo as principais comunidades estrangeiras a brasileira (26.3%), a romena (14.5%), a ucraniana (12.3%), a chinesa (4.9%) e a moldava (4.4%). No que refere à estrutura etária, a população estrangeira em idade ativa (15-64 anos) residente na região do Ribatejo representa 82.2% do total de estrangeiros residentes na região, enquanto a população portuguesa, para o mesmo escalão etário, representa apenas 61.6% do total da população portuguesa. Contudo, a população portuguesa está mais representada nos grupos etários mais jovens até aos 9 anos de idade.

## **2. Contextos de estágio e prática de ensino no Pré-escolar**

Seguidamente, descrevemos as atividades mais marcantes, bem como as dificuldades encontradas no caminho das práticas de ensino supervisionadas.

### *Creche*

O estágio em Creche decorreu entre os dias 20 e 30 de outubro de 2015 numa instituição particular de solidariedade social, localizada numa área urbanizada e inserida numa instituição aberta à comunidade envolvente, com uma diversidade de projetos em curso agindo como uma entidade promotora e parceira de diferentes instituições e organismos. A população do meio envolvente caracterizava-se por uma grande diversidade

cultural e económica, daí resultarem diversas formas de organização no que concerne ao estrato social, aos valores e aos padrões de comportamento.

A instituição situava-se num edifício antigo, mas remodelado o que conferia uma estética bastante apelativa ao contexto em questão, como pinturas de desenhos animados nas paredes que percorriam o edifício. Esta instituição era composta por quatro salas de atividades: Berçário, Sala de 1 Ano, Sala dos 2 Anos e Sala Familiar. Existia ainda uma Sala de Estímulo junto ao Berçário, um Refeitório, uma Copa, uma Sala Polivalente junto à Sala Familiar, três casas de banho e um fraldário, um gabinete de atendimento, uma zona de cabides, um vestiário para os funcionários e duas casas de banho para adultos. Para além da Creche, existia ainda a valência de Pré-escolar que funciona com três salas de atividades – 3, 4 e 5 anos -, onde havia duas casas de banho, duas arrecadações, zona de cabides e ainda dispunham de um refeitório localizado ao lado do refeitório de Creche.

Junto ao edifício havia ainda espaços exteriores, com piso adequado às brincadeiras e atividades realizadas pelas crianças, maioritariamente de Pré-escolar.

Durante o estágio, nesta instituição trabalhavam 8 educadoras de infância, sendo uma das educadoras a coordenadora técnico-pedagógica destas duas valências, e do pessoal não docente faziam parte 12 funcionárias, das quais 6 desempenhavam a função de assistentes operacionais (anteriormente designadas como auxiliares de ação educativa) e 3 desempenhavam a função de assistentes técnicas (anteriormente designadas como auxiliares de serviços gerais). A Creche/Pré-escolar tinha um horário de funcionamento de 11h15m diárias, abrindo às 7h45m e encerrando às 19h.

#### *Pré-escolar*

A PES em Pré-escolar ocorreu entre 24 de outubro a 19 de dezembro de 2014, e à semelhança do estágio em Creche, também este foi realizado numa instituição particular de solidariedade social. A instituição encontrava-se integrada num complexo agrário vocacionado para a investigação pecuária, estando integrada no ambiente natural, onde a natureza viva, a paisagem natural e os animais nos seus habitats eram uma realidade constante. A população do meio envolvente caracterizava-se por uma grande diversidade cultural e económica, da qual resultavam diversas formas de organização no que concerne ao estrato social, aos valores e aos padrões de comportamento, refletindo-se na condição económica das crianças.

Inicialmente, apenas existiam as valências de Creche e Jardim de Infância. Mais tarde surgiu a necessidade de criação de um espaço para apoiar os filhos dos trabalhadores que frequentavam o 1º ciclo, que já tinham frequentado uma das duas valências. Assim, surgiu a terceira valência, o Centro de Atividades de Tempos Livres.

A valência de Jardim de Infância encontrava-se num edifício antigo, mas remodelado, apresentando as condições necessárias às crianças que o frequentavam.

A presença das crianças nesta valência ocorria quando estas tinham entre 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, sendo, no entanto facultativa, já que cabe à família de cada criança a educação das mesmas, cabendo ao Estado a universalização do pré-escolar. O Jardim de Infância era constituído por 1 refeitório, 3 salas com capacidade para 25 crianças, cada, e 2 salas com capacidade para 22 crianças, cada uma com casa de banho e zona de cabides.

O edifício dispunha ainda de uma vasta área exterior para as crianças se divertirem e aprenderem, através das suas brincadeiras, podendo ir por vezes visitar animais, dar-lhes comida, e ainda de um recreio com bastante espaço na extremidade do edifício onde as crianças normalmente brincavam com os outros grupos das diferentes salas.

Quanto ao pessoal docente e não docente, aquando da realização do meu estágio fazia parte da instituição uma equipa de trabalho constituída por 8 educadoras de infância incluindo a coordenadora pedagógica, 11 assistentes operacionais, 5 assistentes técnicas, pais/família e outros intervenientes necessários.

A instituição apresentava um horário de funcionamento das 8h às 19h e fechava-se a partir das 10h, após o acolhimento e receção das crianças, e reabria às 16.30h.

#### 2.1.1. Prática de ensino no Pré-escolar – contexto de Creche

No estágio de Creche tive oportunidade, ainda que reduzida, de trabalhar como educadora em pequenos períodos do dia do grupo de crianças com o qual estava. Sendo um estágio de duas semanas, tive apenas dois dias para observar e seis dias para implementar atividades com cerca de 10/15 minutos para o grupo. De acordo com a faixa etária e respetivas competências das crianças, a elaboração do plano de atividades teve em consideração as diferentes áreas do desenvolvimento global das crianças, designadamente: Desenvolvimento motor (desenvolvimento da motricidade fina e grossa); Desenvolvimento cognitivo (principalmente as áreas relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o pensamento lógico-matemático e científico); Desenvolvimento pessoal e social e o Pensamento criativo através da expressão do movimento, da música, da arte, das atividades visuo-espaciais.

Tendo em conta a estação do ano em que nos encontrávamos, o outono, a educadora cooperante propôs o tema das cores inerentes ao outono de forma a estimular as crianças, visual e perceptivamente, através de um conjunto de atividades que se fossem encadeando em forma de teia, intitulado o nosso projeto de intervenção “*Cores do outono*”.

### *Caracterização do grupo*

O estágio foi realizado num grupo de 19 crianças, com 2 anos, conforme se verifica na Tabela 1. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa.

Tabela 1 - Caracterização do grupo de creche

<b>Número de crianças</b>	<b>19 crianças</b>
<b>Idades</b>	2 anos
<b>Género</b>	13 meninas 6 meninos
<b>Dificuldades</b>	1 menino

A criança a que nos referimos na tabela com dificuldades, apresentava – aquando da realização do estágio – problemas auditivos e visuais, o que não complicava de qualquer forma o seu desenvolvimento motor, pessoal e social e o seu pensamento criativo. Apenas ao nível de desenvolvimento cognitivo, mais especificamente na linguagem, é que a criança apresentava dificuldades.

No que concerne ao grupo e às suas capacidades, este mostrava-se globalmente desenvolvido ao nível do desenvolvimento cognitivo e motor. Já ao nível do desenvolvimento pessoal e social, o grupo em geral, mostrava-se ainda um pouco egocêntrico, em particular no que diz respeito à partilha de brinquedos. Contudo, era um grupo extremamente interessado, participativo e criativo, evidenciando-se nas atividades em que tinham preferência como massa de cores, movimentos, dança, pinturas, jogos, leitura de histórias, entre outras. O grupo já apresentava uma autonomia consideravelmente positiva para esta idade, visto que as crianças já conseguiam comer e ir à casa de banho sozinhas. Note-se também que nenhuma criança no grupo utilizava fralda durante o dia e 15 crianças usavam na hora da sesta. Também ao nível do desenvolvimento da linguagem verbal não se notava qualquer disparidade entre as diferentes crianças do grupo, pois todas as crianças eram capazes de produzir palavras ou até mesmo construir frases.

### *Objetivos essenciais do Projeto da educadora*

O projeto da educadora rege-se pelo modelo HighScope, que valoriza que o conhecimento não provém nem dos objetos nem da criança, mas das interações existentes entre a criança e os objetos. Assim, assenta no princípio que a criança aprende fazendo, no qual faz sentido uma aprendizagem ativa por oposição à pedagogia transmissiva. Desta forma, a criança vai construindo o seu conhecimento à medida que vai fazendo as suas explorações e tendo as suas experiências. Este projeto centrava-se no bem-estar, nas relações sociais e nos direitos das crianças. No campo do desenvolvimento social e pessoal, as prioridades da educadora visavam fomentar a autonomia, partilhar brinquedos, respeitar regras, respeitar os amigos e os adultos e respeitar diferentes áreas dentro da sala. No campo do desenvolvimento cognitivo, as prioridades centravam-se em nomear o seu nome

e os dos seus familiares, aumentar o léxico, aprender novos vocábulos e comunicar através de vocábulos. No campo do desenvolvimento motor, a educadora pretendia fomentar a motricidade.

#### *Planeamento e operacionalização da atividade educativa*

No que concerne ao planeamento da atividade educativa, percebemos desde logo que em Creche não poderíamos ter a preocupação de definir muitos objetivos a alcançar, mas devíamos, isso sim, concentrarmo-nos em cerca de 2 ou 3 objetivos, no máximo, para que a nossa intencionalidade educativa fosse bem conseguida. Ao longo do tempo, e em conversas com a educadora, fomos percebendo que não poderíamos dinamizar uma atividade que durasse uma manhã inteira, teríamos apenas de planificar atividades que durassem apenas 10 ou 15 minutos, pois compreendíamos que as crianças se distraíam muito facilmente.

Desta forma, começámos desde logo a planificar as nossas atividades, com poucos objetivos, mas muito específicos e para pouco tempo, tornando esses momentos o mais ricos possível em aprendizagens. Desde a primeira atividade que fomos comprovando que a planificação era um documento orientador, como fomos ouvindo na teoria, e que apenas existia para, tal como o nome indica, orientar o trabalho do educador, pois desde logo que no momento da implementação da atividade fomos verificando que teríamos de ir melhorando a nossa estratégia no momento, caso o grupo não se mostrasse recetivo.

Desconstruindo a ideia de que a planificação é um documento normativo e rígido, fomos alterando a mesma, tendo em conta os interesses do grupo e focando-nos mais nas preocupações que tínhamos em relação ao que queríamos que as crianças aprendessem do que mais, concretamente, à organização e rigidez da atividade. Queremos com isto dizer que uma atividade da qual as crianças retiram inúmeras aprendizagens não tem necessariamente de ser uma atividade em que as crianças não fazem qualquer barulho e que não saem do seu lugar. Assim, fomos percebendo que quanto mais as crianças brincavam, mais aprendiam, principalmente nesta idade.

Sentimo-nos à vontade para dinamizar as atividades, tendo em conta que conhecíamos o grupo há pouco tempo. Conseguimos perceber que as crianças estavam bastante motivadas para aprender e para participar nas várias atividades que íamos propondo, fossem estas atividades de expressão motora, expressão plástica, expressão musical ou expressão oral, desde que cada criança tivesse algo em concreto na sua mão, um objeto ou um papel, a atividade transformava-se num mundo de descoberta. Desta maneira, optámos por tentar levar sempre algo para as crianças nas atividades que íamos implementando, tornando-as mais dinâmicas e lúdicas, como por exemplo quando fizemos a atividade

“Movimento criativo”, levamos fitas de papel crepe cor de laranja para que cada criança pudesse tocar e sentir ao mesmo tempo que movimentava a sua fita e o seu corpo. Foi também através das concepções já existentes nas crianças que fomos orientando a nossa atividade educativa, na medida em que está condicionada pelo nível de desenvolvimento das crianças, as quais nem sempre vêm estigmatizados pelos estudos evolutivos existentes e que, por tal motivo, devem complementar-se com a exploração dos seus conhecimentos prévios, o que já sabem ou têm construído. O conjugar da competência cognitiva e dos conhecimentos prévios marcará o nível de desenvolvimento das crianças (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2002).

Assim, fomos entendendo que a criança ao interagir com diferentes recursos materiais, construía competências e que desta forma poderíamos recorrer aos espaços da instituição, transformando-os com e em prol das crianças, criando novas oportunidades de descoberta e aprendizagem (Kowalski & Dias, 2008).

Em todas as situações de ação educativa que íamos realizando com o grupo fomos esclarecendo dúvidas com a educadora cooperante, como por exemplo, quando íamos implementar a atividade “Movimento criativo”. Conversámos com a educadora sobre qual seria a melhor estratégia para trabalhar com o grupo num espaço amplo (a sala polivalente da instituição), ou aquando da implementação da atividade “Puzzle de cores” pois não saberíamos de que forma poderíamos abordar o puzzle, ao qual nos demonstrou que podíamos fazê-lo associando as cores do puzzle à cor do fruto correspondente e, ainda, associar a cor a um objeto da sala. Foi também através da reflexão conjunta sobre a observação e a prática que fomos fazendo ao longo das semanas, que percebemos quais eram as nossas dificuldades e assim encontrando formas de as superar, pois tal como Marques *et al.* (2007: 130) referem é

através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo. Com base nessas reflexões, o profissional, em conjunto com os seus colegas, encontra soluções para as questões, tornando-se assim um ser questionador, mas simultaneamente um agente activo e implementador de mudança.

*Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito do desenvolvimento motor (motricidade fina) e do pensamento criativo*

Para a atividade que a seguir se descreve foram definidos os objetivos de aprendizagem que se encontram na Tabela 2, conforme se encontra no *Manual de Processos-Chave* (2010). Algumas crianças já tinha a noção da cor “Cor de laranja”, contudo a educadora pediu-nos que falássemos sobre as “Cores do outono”, e que assim começássemos a partir desta cor, lembrando aos que já sabiam e introduzindo aos que ainda não tinham esse conhecimento.

Tabela 2 - Objetivos de aprendizagem atividade "Massa de Cores"

Desenvolvimento Motor	
Áreas Sociopedagógicas	Intenção Educativa
Motricidade Fina	- Modelar a massa de diferentes formas.
Pensamento Criativo & Desenvolvimento Cognitivo	
Expressão Plástica - Cor	- Introduzir a cor "Cor de laranja".

Segundo a arte-educadora Kacianni Ferreira (Alves, 2015), a utilização das cores contribui para o crescimento da criança, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas, como o raciocínio, a audição, a fala, entre outras. Assim, na Educação de Infância, é possível mostrar objetos coloridos que estão na sala e desta forma fazer relação com as cores que queremos introduzir, neste caso, a cor, cor de laranja, comparando também com elementos da natureza, como por exemplo as folhas que caem na estação do outono.

Desta forma, elaborámos a atividade "Massa de Cores – Cor de laranja", para que o grupo pudesse ver, essencialmente, a cor e ao mesmo tempo trabalhasse a sua motricidade fina e o seu pensamento criativo. Para tal, iniciámos a atividade mostrando a massa e perguntando ao grupo se sabiam de que cor se tratava; alguns conseguiram responder, mas a maioria apenas repetiu o que os seus colegas disseram. Assim, recolhemos alguns objetos da área da casinha da sala que apresentavam a cor em questão e, associando a cor da massa à cor dos objetos que já lhes eram familiares, a maior parte das crianças já conseguiu identificar, como mostramos na Fotografia 1.



Fotografia 1 - Associação: cor da massa - cor do objeto

Com esta atividade pretendíamos que acima de tudo se brincasse e explorasse a massa, pois tal como referem Teixeira e Volpini (2014) consideramos que “o brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam”.

A importância da utilização do material para modelagem encontra-se explicada na filosofia educacional de Froebel, citado por Kishimoto (1996), o qual nos indica que a criança, ao *jogar* com estes materiais consegue recolher benefícios intelectuais, morais e físicos promovendo o seu desenvolvimento integral, isto é, há um propósito no jogo através

da modelagem da massa de cores que nos leva a acreditar que através desta atividade as crianças poderão extrair várias aprendizagens ao nível motor, cognitivo e social ao mesmo tempo que estão a explorar.

À medida que as crianças iam fazendo as suas explorações, decidimos interagir com elas - “Uau que giro! O que estas a fazer?” e “Então e de que cor é a massa?”, criando os nossos registos de avaliação, que passaram essencialmente pela observação, registo fotográfico e pelas conversas que íamos tendo informalmente com o grupo descobrindo se tinham, efetivamente, conseguido identificar a cor e se tinham gostado da atividade. Evidenciamos uma destas conversas no exemplo que se segue na Fotografia 2 e Figura 1. Os outros exemplos desta atividade encontram-se no Anexo A deste trabalho.



Fotografia 2 – Criança a brincar com massa de cores

Estagiária: “De que cor é essa massa?” Criança: “Laranja!” Estagiária: “Tens razão! Que giro, o que fizeste?” Criança: “Fiz sopa!”
---

Figura 1 - Exemplo de conversa ocorrida na atividade “Massa de Cores”

#### *Organização do ambiente educativo e gestão da sala*

No que refere à organização do ambiente educativo e gestão da sala, consideramos que a rotina diária na creche é um fator que beneficia bastante este ponto, na medida em que orienta o educador para a organização do espaço e gestão do grupo. Temos a título de exemplo, o espaço “Área da Manta”, no qual as crianças, logo pela manhã, se sentam para dar o “Bom dia”, falar sobre o que vão fazer durante o dia e comer a bolacha. Assim, a educadora pensou neste espaço como uma parte da sala na qual poderia constituir um momento da rotina diária do seu grupo. É neste sentido que Mantagute (2008), citado por Bilória e Metzner (2013), defende a rotina como uma categoria pedagógica utilizada nas instituições educativas para auxiliar o trabalho do educador e para garantir um atendimento de qualidade para as crianças.

Uma das dificuldades que sentimos desde o início deste estágio relacionou-se com a própria gestão do grupo numa atividade orientada pois não conseguíamos encontrar uma forma simples e concreta de explicar ao grupo o que queríamos atingir. No entanto, em conversa com a educadora cooperante e ao longo da observação que íamos realizando, percebemos que poderíamos explicar qualquer atividade recorrendo a objetos concretos, demonstrando efetivamente o que pretendíamos. Temos o exemplo da conversa com as crianças sobre a atividade “Massa de Cores”, na qual recorremos a materiais da sala para demonstrar ao grupo a cor, constituindo-se esta estratégia uma sugestão da educadora.

Uma outra dificuldade de gestão do grupo relacionou-se com a questão de, em contextos de salas de ginásio, qual seria a melhor estratégia para que a atenção do grupo não se desviasse diretamente para os brinquedos que estavam na sala. Assim, e mais uma vez através de conversas com a educadora, percebemos que a melhor estratégia seria colocar o grupo sentado em forma de círculo assim que chegassemos à sala para explicar com o que iriam brincar e posteriormente deixá-los explorar o espaço livremente, de modo a captarmos a sua atenção enquanto se estava a dinamizar a atividade.

#### 2.1.2. Prática de ensino no Pré-escolar – contexto de Jardim de Infância

O estágio em Pré-escolar decorreu ao longo de 8 semanas, tendo início em 28 de outubro e terminado em 18 de dezembro de 2014, sendo que nas duas primeiras semanas realizámos apenas observação, interagindo com as crianças de forma mais informal. A educadora assegurou-nos desde logo que estaríamos completamente à vontade tanto com o grupo como com a mesma e com a assistente operacional da sala, o que nos ajudou bastante no que concerne à adaptação e integração na sala.

Sendo este um contexto de educação pré-escolar, fundamentámos as nossas atividades com o uso das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP) (ME, 1997) que nos orientam para intervir pedagogicamente sobre as diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação que engloba o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e também o domínio da matemática; e ainda a área de conhecimento do mundo.

De acordo com as OCEPE (ME, 1997: 10) “a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” o que pressupõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo. Neste sentido, “acentua-se a importância da educação pré-escolar a partir do que as crianças já sabem, da sua cultura e saberes próprios” (*idem*), ou seja, respeitando e valorizando as características individuais de cada criança do grupo a que a nossa prática educativa se direciona, favorecendo as suas diferenças e especificidades do seu desenvolvimento. Assim, o nosso projeto de intervenção foi desenvolvido tendo em conta as diferentes características do grupo.

### Caracterização do grupo

Este estágio foi realizado com um grupo de 19 crianças, todas com 4 anos, conforme se verifica na Tabela 3. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa.

Tabela 3 - Caracterização do grupo de pré-escolar

Número de crianças	19 crianças
Idades	4 anos
Género	12 meninas 7 meninos
Alunos com NEE	1 aluno

O aluno com necessidades educativas especiais apresentava uma característica especial, tendo Síndrome de Dandy Walker<sup>1</sup>, necessitando da assistente operacional consigo a tempo inteiro, devido à sua pouca mobilidade e a toda a sua estrutura corporal.

Em relação ao meio residencial das crianças, maioritariamente moravam na cidade de Santarém ou no concelho e, apenas, uma minoria morava na zona rural, perto da instituição.

Dos 3 aos 4 anos, a criança é capaz de realizar atividades motoras cada vez mais complexas - consegue vestir-se sozinha, atar os sapatos, lavar os dentes, saltar à corda e jogar à bola - contudo, os avanços mais significativos produzem-se ao nível psicológico, tendo na curiosidade a sua principal ferramenta. Aos 4 anos, as crianças começam a questionar-se com o “Porquê?” das coisas que as rodeiam e até encontrarem respostas, repetem constantemente esta pergunta. A criança fá-lo, porque o seu processo de aprendizagem baseia-se na utilização da memória, conseguindo, apenas, adquirir conhecimentos se lhos repetirem várias vezes. Esta idade é também marcada por uma forte capacidade imaginativa, o que faz com que seja indiferente à criança que lhe respondam com lógica ou que lhe deem uma resposta irreal, sendo que depois, conforme a resposta que o adulto lhe der, seja capaz de adaptar a fantasia às necessidades de cada momento, pois tem uma enorme capacidade para criar histórias (Medipédia, 2012).

Como tal, o grupo de crianças com o qual nos encontrámos, demonstrava ser um grupo bastante atento, curioso, criativo, dinâmico e carinhoso para com os outros. Notámos esta especial característica quando, em momentos de manta ou de brincadeira livre, essencialmente, acarinhavam bastante o amigo com necessidades educativas especiais, brincando e estando atento às necessidades desta criança. Empenhava-se bastante no decorrer das atividades, tanto dinamizadas por nós – educadoras estagiárias – como pela própria educadora, não existindo muita discrepância no foco de atenção das crianças, permitindo assim uma dinamização das atividades bastante interativa e eficaz.

---

<sup>1</sup> A Síndrome de Dandy Walker é uma anomalia congénita do cerebelo e do IV ventrículo, que geralmente aparece na infância. A sua característica comum é a hidrocefalia e, na maioria dos casos, a causa é desconhecida. De uma forma muito geral, a criança (Caballero & María, 2012)

### *Objetivos essenciais do Projeto da educadora*

O tema de todo o projeto da educadora era *Saúde e Bem-estar*, pois estando num contexto rural, fazia todo o sentido que se trabalhasse esta temática, *na medida em que* por estar localizada num meio rural com características agrícolas, todas as crianças desfrutavam de um ambiente natural repleto de plantas e vários tipos de árvores, assim como espaços verdes que podiam ser usufruídos pelas crianças da instituição.

Desta maneira, a educadora pretendia ir ao encontro das OCEPE (1997), focando-se no que as crianças poderiam aprender com tudo o que aquele ambiente rural lhes oferecia, como a alimentação saudável, o contacto com os diversos animais da quinta, as brincadeiras em espaços verdes, promovendo valores como a partilha, o cuidar, a relação com a natureza, entre outros. Assim, todas estas competências se iam formando através de atividades pedagógicas que iam a este encontro. Temos a título de exemplo, quando as crianças traziam fruta de casa e partilhavam com os seus amigos, quando iam à horta tratar das alfaces da sala, ou contar histórias para junto da árvore adotada da sala (oliveira).

Esta preocupação do contacto com a natureza e com a preservação do ambiente natural, vai ao encontro do que Ana Rosa (2013: 8-9) refere quando nos diz que

a criança sem experienciar situações como o encontro com crianças num espaço livre, onde se brinca com a terra e água, se inventam jogos, se vivem aventuras que são inerentes ao jogo espontâneo, acaba por revelar menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias.

### *Planeamento e operacionalização da atividade educativa*

Em relação ao planeamento e operacionalização da atividade educativa pudemos referir que desde logo começámos por nos preocuparmos muito com a atividade e com a estratégia que íamos utilizar, e deixamos um pouco aquém a própria intencionalidade educativa. Com o passar do tempo e em reflexão com a educadora cooperante, pudemos perceber aquilo que na teoria nos têm vindo a dizer, que primeiro devemos definir os objetivos que queremos atingir e só depois construir a atividade a partir da nossa intencionalidade, o que na verdade torna tudo muito mais fácil e faz todo o sentido, na medida em que os objetivos de aprendizagem orientam a nossa tomada de decisão, porque são proposições que expressam com clareza e objetividade a aprendizagem que se espera do aluno. Como Libâneo (1994) refere são os objetivos que guiam a seleção e organização dos conteúdos, a escolha das estratégias e definem o que o educador pretende avaliar.

Começámos por conversar com a educadora sobre o que queria abordar durante as próximas semanas, ao que nos foi informado que tudo o que iríamos implementar teria de ir ao encontro do seu projeto, promovendo hábitos de bem-estar tanto a nível pessoal como social. Assim, fomos construindo uma teia de saberes, onde todos os objetivos de

aprendizagem se relacionavam com a questão “*Como nos relacionamos com o mundo que nos rodeia?*”, a qual pretendíamos explorar as diferentes áreas de conteúdo, ao mesmo tempo que se estava a concretizar uma relação tanto com o projeto da educadora, com o projeto da instituição.

Percebemos, então, que todo o ambiente em que estávamos inseridas poderia ser aproveitado de modo a criar a nossa prática pedagógica mais significativa, uma vez que o/a educador/a deve implementar atividades no Jardim de Infância que promovam o desenvolvimento dos 5 sentidos, para uma melhor percepção e exploração do mundo que nos rodeia; pois tal como se refere no *Guia Prático para Educadores da Educação Infantil* (2014)

o meio em que vivemos não é apenas para ser visto, mas para ser tocado, cheirado, ouvido e degustado, e a escola é um dos ambientes em que, primeiro, as crianças podem ter essas percepções de como explorar o mundo por meio do corpo e dos cinco sentidos; segundo, entender o que os diversos objetos, que fazem parte desse mundo, têm de diferente ou de comum. E tais percepções devem ser desenvolvidas em todas as etapas da vida.

*Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito da área de formação pessoal e social*

Para a atividade “Carta ao Pai Natal” foram definidos os seguintes objetivos para as várias áreas de conteúdo, conforme se mostra na Tabela 4.

Tabela 4 - Objetivos de aprendizagem - atividade "Carta ao Pai Natal"

<b>Área de Formação Pessoal e Social</b>	
<b>Domínio</b>	<b>Objetivo de aprendizagem – Pretendemos que a criança:</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fique sensibilizada para as carências e necessidades do outro</li> <li style="padding-left: 20px;">- Manifeste as suas opiniões</li> <li>- Manifeste respeito pelas necessidades de outros</li> </ul>
<b>Área de Expressão e Comunicação</b>	
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questione para obter informação sobre algo que lhe interesse</li> <li style="padding-left: 20px;">- Exprese as suas opiniões e sentimentos</li> <li style="padding-left: 20px;">- Perceba onde começa e acaba uma palavra</li> <li style="padding-left: 20px;">- Entenda que a escrita transmite informação</li> </ul>
<b>Área de Conhecimento do Mundo</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entenda que há certos países no mundo onde a pobreza é uma constante vivida diariamente</li> </ul>

Para conseguir chegar ao verdadeiro significado do Natal, surgiu uma conversa sobre as carências dos meninos de outros países menos desenvolvidos. Neste sentido, as crianças juntaram-se na manta, para ter uma conversa com as estagiárias. Foi então explicado ao grupo que iriam fazer em conjunto a carta ao Pai Natal, deixando cada um pensar nas prendas que gostaria de receber. Mas mais importante do que isso, o grupo teria de pensar nos meninos e meninas que não recebiam prendas por não terem alguém que lhes oferecesse, e no que gostariam de lhes oferecer nesse Natal. Como tal, foi informado ao grupo que havia crianças, meninos como eles, que eram muito pobres, monetariamente, que não tinham brinquedos, casa, e/ou família, passando por muitas necessidades que eles

tinham a sorte de não passar. Assim, cada criança pensou num presente de Natal que lhes gostaria de oferecer.

Considerámos este exercício importante, porque acreditamos que a educação para a cidadania, e conseqüentemente a sensibilização das crianças para assuntos mais sensíveis e reais, constitui “um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade” (DGE, 2013: 16).

Sabemos também que é fundamental trabalhar a educação para a cidadania com as crianças, a partir dos primeiros anos, pois é através da formação pessoal e social que a criança se descobre, descobre o outro e descobre o mundo, de forma mais emocional. Tal como Cardona, Vieira, Uva e Tavares (2010: 36) referem no Guião de Educação Género e Cidadania, “para o desenvolvimento de um sentido de cidadania inclusivo, é necessário que cada cidadão ou cidadã desenvolva sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros e a outras culturas em particular”.

Desta forma, e partindo da atividade festiva em questão – o Natal – considerámos que seria uma boa contextualização para abordarmos um pouco estas questões de solidariedade e de empatia para com *o outro*.

Após esta conversa com o grupo, e deixando um momento para refletir, foi realizado um registo, no momento da conversa, colocando o nome de cada um e o que gostariam de oferecer à frente. Depois, este registo foi copiado para uma cartolina e exposto no placard exterior da sala, como podemos observar na Fotografia 4.



Fotografia 4 - Cartaz da Carta ao Pai Natal

A avaliação desta atividade foi realizada através da conversa que íamos tendo com as crianças, como evidenciamos na Figura 2, avaliando “procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas.” (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011). A planificação e os outros exemplos desta atividade encontram-se no Anexo B deste trabalho.

Estagiária: Então e tu C., o que oferecias?  
C.- Os brinquedos que já não uso.  
Estagiária: E tu S.?  
S.- Oferecia a roupa que já não me serve.

Figura 2 - Conversa referente à avaliação da atividade "Carta ao Pai Natal"

### *Organização do ambiente educativo e gestão da sala*

No que diz respeito às dificuldades inerentes à organização e gestão da sala consideramos que, com o passar das semanas, estas foram colmatadas. A gestão do tempo revelou-se como sendo uma das dificuldades mais sentidas, na medida em que planificávamos atividades que acabavam por levar mais tempo do que era pretendido, inicialmente, e esse fator acabou por se concretizar num dos aspetos a melhorar tanto na nossa planificação, como na nossa estratégia implementada na hora da dinamização da atividade, tendo sempre a preocupação de que a mesma ficasse terminada em determinado período de tempo. Não obstante, através de conversas com a educadora fomos entendendo que mesmo não havendo tempo para terminar uma atividade naquele exato momento, iriam existir outros tantos, pois apesar de ser importante concretizar atividades que promovessem o desenvolvimento global da criança, era também muito importante que esta tivesse tempo e espaço para brincar. Nesta perspetiva, percebemos que apesar de haver um espaço bastante notório na educação pré-escolar para a implementação de atividades e constante preocupação relacionada com a finalidade de atingir as metas de aprendizagem para esta valência, é fundamental que o educador não se esqueça que o indivíduo para o qual está a dirigir a sua intencionalidade educativa é uma criança e que, por essa razão, precisa de ter momentos e prazeres de brincadeira nas quais possa explorar as suas competências pessoais e sociais com os seus pares.

Também nesta sequência de atividades muito extensas, refletimos sobre a questão de, na altura, ainda não conseguirmos distinguir bem sobre as atividades que poderiam ser dinamizadas com o grupo devido à sua forte ou fraca complexidade; queremos com isto dizer que, ora planificávamos atividades demasiado complexas, ora planificávamos atividades demasiado simples, pelo que as crianças acabavam por se aborrecer. Contudo, à medida que íamos conhecendo o grupo e avaliando as suas capacidades, compreendemos quais seriam as atividades que poderíamos dinamizar com o mesmo, sendo estas de nível mais complexo, pois tal como a educadora nos referiu, este grupo caracterizava-se por exigir sempre mais no que concerne às suas aprendizagens e assim teríamos de elevar as nossas atividades às expectativas e exigências das crianças com as quais nos encontrávamos.

### **3. Contextos de estágio e prática de ensino no 1.º CEB**

#### 3.1. Contextos de estágio e caracterização das Instituições

##### *2.º ano de escolaridade*

O primeiro estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu entre 10 de março e 15 de maio do ano de 2015, numa turma de 2.º ano de escolaridade. Esta prática de ensino supervisionada foi realizada numa instituição de ensino público, que estava inserida num agrupamento de escolas da cidade de Santarém. A escola localizava-se numa área urbanizada e encontrava-se dinamicamente ativa no que refere aos projetos com os quais o agrupamento tinha parcerias, como por exemplo ações de formação para os alunos sobre a higiene e saúde oral, apresentações relativas ao 25 de abril de 1974, entre outros. A população do meio envolvente caracterizava-se por uma grande diversidade cultural e económica, daí resultarem diversas formas de organização no que concerne ao estrato social, aos valores e aos padrões de comportamento, que se refletiam no escalão social que as crianças apresentavam.

O local onde a escola se situava era ocupado por um campo de futebol, inserindo-se numa zona recente, na cidade de Santarém. A Escola EB 1 era um estabelecimento frequentado por crianças em idade escolar do 1.º ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, residentes no conselho de Santarém. Esta escola estava constituída por crianças de várias nacionalidades, etnias e com Necessidades Educativas Especiais, permitindo assim a aprendizagem a todas crianças.

O edifício era constituído por 12 salas de aula. As salas estavam divididas por blocos, sendo que cada um possuía dois pisos com três salas e uma zona comum. Existia ainda um polivalente onde se realizam atividades na área das expressões, reuniões, convívios e festas, nas quais toda a comunidade escolar estava envolvida. Ainda neste espaço podíamos encontrar a sala de professores, um gabinete de atendimento da terapia da fala, a reprografia, a cozinha, casas de banho e arrecadações. Funcionava também aqui uma sala de Recursos com metodologia TEACCH (Tratamento e educação de crianças autistas com problemas de comunicação) – Unidade de Ensino Estruturado, destinada a alunos com perturbação do espetro do autismo e a Biblioteca da Escola/Centro de Recursos.

A escola estava equipada com um pátio de recreio, que possuía uma grande área de terra batida, com algumas árvores, um pequeno parque infantil, mesas, bancos e um repuxo, no qual as crianças brincavam livremente. Existia ainda um pequeno campo de jogos, aberto a toda a comunidade e que era utilizado pelos alunos.

No que diz respeito ao pessoal docente, a escola contava com 12 professores titulares de turma, 3 de apoio educativo, 5 de educação especial, 2 de coadjuvação e 11 de

atividades de enriquecimento curricular. Em relação ao pessoal não docente contava com 13 assistentes operacionais. A componente letiva funcionava das 9.00h às 10.30h e das 11.00h ao 12.30h, no período da manhã. À tarde, decorria das 13.45h às 15.15h.

### *3.º e 4.º anos de escolaridade*

O segundo estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu entre 25 de novembro de 2015 e 15 de janeiro de 2016, numa turma de 3.º e 4.º anos de escolaridade. Esta prática de ensino supervisionada foi realizada numa instituição de ensino público, que estava inserida num agrupamento de escolas da cidade de Rio Maior. A escola localizava-se numa zona rural e encontrava-se dinamicamente ativa no que se refere aos projetos com os quais o agrupamento tinha parcerias, como por exemplo visitas ao centro de Rio Maior, projetos com a instituição *Aqui Há Gato*, parceria com as piscinas do Município de Rio Maior. A população do meio envolvente caracterizava-se por uma enorme diversidade cultural, o que resultava numa estruturação social equilibrada na medida em que todos representavam a sua marca naquela comunidade educativa. Localizada numa freguesia rural, a escola estava perto de um centro de dia, utilizando muitas vezes esta instituição para promover o contacto das crianças com pessoas que apresentavam diferentes conhecimentos e perspetivas, resultando assim numa parceria de aprendizagem cultural, social e pedagógica que visava promover interação em ambas faixas etárias.

Esta instituição tinha 5 salas de aula, 3 salas de Pré-escolar, 1 Biblioteca integrada na rede de Bibliotecas Escolares, 1 Polivalente, 1 Gabinete de Coordenação, 1 Sala de professores, 1 Sala de funcionários, 2 Salas de recursos e 2 Refeitórios. Tinha ainda dois espaços exteriores, um com parque infantil para o Pré-escolar e outro com um campo de futebol para o 1º CEB. A escola tinha, ainda, um pátio de recreio, que possuía uma grande área de terra batida, com algumas árvores, um pequeno parque infantil, mesas, bancos e um repuxo, no qual as crianças brincavam livremente. Existia, também, um pequeno campo de jogos, aberto a toda a comunidade e que era utilizado pelos alunos.

No que diz respeito ao pessoal docente, este Centro Escolar contava com 14 docentes (cinco professores de 1.º ciclo, uma coordenadora e professora de apoio, uma terapeuta da fala, três professores de Atividades de Enriquecimento Curricular e quatro educadoras) e 10 funcionárias. O Centro Escolar abria os seus portões às 8.00h e encerrava às 19.00h, devido à componente de apoio à família do Pré-escolar.

#### 3.1.1. Prática de ensino no 1.º CEB – contexto do 2.º ano de escolaridade

O estágio no 2.º ano de escolaridade decorreu em 7 semanas, no qual pudemos trabalhar com uma turma de 2.º ano, caracterizada seguidamente. Com esta turma, tivemos

a oportunidade de lecionar as diferentes áreas curriculares do ensino básico, nomeadamente Português, Matemática, EM, Expressões e ainda EC.

### *Caracterização da turma*

Tabela 5 - Caracterização da turma de 2.º ano

<b>Número de alunos</b>	21 alunos
<b>Idades</b>	7-8 anos
<b>Género</b>	11 meninas 10 meninos
<b>Alunos com NEE</b>	2 alunas
<b>Alunos de outra nacionalidade</b>	1 aluno

A turma com a qual realizámos a nossa prática de ensino supervisionada no 2.º ano de escolaridade era constituída por 21 alunos, como se mostra na Tabela 5. As alunas com necessidades educativas especiais tinham, ambas, a alínea e), tendo assim o currículo específico de acordo com o Decreto-Lei n.º 319/91, artigo 2.º e ainda o Programa Educativo Individual (PEI). Para além destas alunas com necessidades educativas especiais, existia ainda uma outra aluna que começou naquele ano letivo o processo de referenciação para um problema de dislexia. Havia ainda um aluno com nacionalidade Russa e outro que fez a educação Pré-escolar no Brasil, mas que tinha nacionalidade portuguesa, sendo que ambos mostravam estar bem integrados na turma.

Esta turma foi formada em regime especial, pois todas as crianças nasceram depois da data de ingresso estipulada no ano letivo, ou seja, depois de 15 de setembro, tornando esta turma, uma turma condicional. A turma mostrou-se no geral interessada e com bom aproveitamento, sendo por isso relativamente fácil realizar a nossa prática de ensino.

Para além destas características, a turma revelou-se bastante acolhedora, no que diz respeito aos alunos que entraram depois do início do ano letivo e também em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.

A turma caracterizava-se ainda por apresentar algumas dificuldades no âmbito das áreas de Matemática e de Português, sendo que os melhores aproveitamentos da turma estavam em torno das atividades de Estudo do Meio e Expressões. Também no âmbito da Educação para a Cidadania no geral a turma mostrava-se muito interessada.

Em relação aos ritmos de trabalho, a turma apresentava uma grande discrepância, sendo que alguns alunos acabavam as tarefas muito rapidamente enquanto a maioria dos alunos não conseguiam terminar dentro do período de tempo estabelecido sendo necessário prolongar o trabalho da aula. Estes diferentes ritmos relacionavam-se, acreditamos, com o facto de muitos alunos apresentarem pouca autonomia na realização dos trabalhos e também com a capacidade de compreensão das tarefas e dos conteúdos nelas implícitos.

### *Objetivos essenciais do Plano Anual de Atividades e do Plano de Turma*

O PAA estava inserido no Projeto Educativo do Agrupamento, no qual se referia que se pretendia atingir os seguintes objetivos: promover a inovação pedagógica e a transversalidade das aprendizagens; criar condições favoráveis ao desenvolvimento de um bom ambiente de trabalho nas escolas do Agrupamento; fomentar a participação de alunos, pais e encarregados de educação na vida das escolas do agrupamento; implementar projetos de âmbito internacional, nacional e local que valorizem a Educação para a cidadania; desenvolver o Programa de Educação para a Saúde.

No que refere ao PT, não conseguimos ter acesso. Todavia, conseguimos perceber através da nossa observação que este ia ao encontro do PAA e também ao PE.

### *Planeamento e operacionalização da atividade educativa*

Tendo em conta que ainda só tínhamos feito um estágio em 1.º CEB na licenciatura, e foi muito breve, é seguro dizer que estávamos entusiasmadas, mas também ansiosas por saber aquilo que nos esperava quando fôssemos nós a dar as aulas, como professoras.

Desta forma, e de modo a colmatar as nossas inseguranças, procurámos conversar com a professora cooperante e também com a professora supervisora do estágio que nos asseguraram que o importante seria que os alunos atingissem os objetivos que queríamos alcançar e assim teríamos de trabalhar um pouco mais as nossas estratégias de modo a incuti-las mais para a realização de aprendizagens.

Sabemos também, como aprendemos na teoria (Mourão & Almeida, 1994, citados por Alves, Almeida & Barros, 1997), que para atender às necessidades de cada aluno, o professor deverá diversificar as suas metodologias de trabalho, logo as suas estratégias, de forma a procurar responder às dificuldades dos alunos e a proporcionar-lhes momentos ricos em aprendizagens.

### *Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito da área de Matemática*

No âmbito de uma aula da área curricular de Matemática foram descritos os objetivos de aprendizagem que se encontram na Tabela 3. Antes de começarmos a explicar o que era a área de uma figura e como a poderíamos medir, revimos com a turma o que era o perímetro e como o medíamos, através da apresentação de um PowerPoint que, no final, incorporava a noção de área. Assim sendo, e depois dos alunos nos dizerem o que entendiam por área, escreveram a definição de área e como se media, nos respetivos cadernos diários como era habitual no início de um conteúdo novo.

Tabela 6 - Objetivos de aprendizagem - atividade de Matemática

Área curricular: Matemática		
Domínio	Conteúdo	OA
<b>Geometria e Medida GM2</b>	Medir áreas	- Medir áreas de figuras efetuando decomposições em partes geometricamente iguais tomadas como unidade de área. - Comparar áreas de figuras utilizando as respectivas medidas, fixada uma mesma unidade de área.

Para esta atividade começamos por pedir aos alunos, que em grupos de 4/5 elementos se dirigissem à mesa da professora, grupo a grupo, conforme os fossem chamando, para medirem a área da face plana da mesa. O primeiro grupo mediu a área com folhas de papel A4 coloridas; o segundo grupo mediu com folhas de papel A5; o terceiro ficou encarregue de medir a mesa com guardanapos coloridos e, por fim, o quarto grupo mediu o tampo da mesa com cartas de um baralho.

Na Fotografia 5, mostramos um exemplo de como esta atividade decorreu. À medida que os grupos iam medindo a área com a medida que lhes tinha sido entregue, foram registando no seu caderno a área do tampo da mesa da professora, com as diferentes medidas, ou seja, cada vez que um grupo media o tampo da mesa, escrevíamos no quadro “no tampo da mesa cabem 21 guardanapos”, por exemplo, e assim os alunos percebiam que cada vez que quisessem medir uma figura, teriam de usar uma unidade de medida, e que não poderiam usar duas unidades de medida para medir “na mesma vez”, essa figura. Isto é, quando perguntávamos à turma “Podemos medir metade da mesa com guardanapos e outra metade com cartas?”, eles percebiam imediatamente que não, pois não fazia sentido usarem duas coisas/unidades de medida diferentes para medir o tampo da mesa.



Fotografia 5 - Grupo a preencher o tampo da mesa com cartas

Com esta atividade pretendíamos que os alunos percebessem o que era a Área e como a poderiam medir, mas que acima de tudo trabalhassem em equipa; pois sendo esta uma grande dificuldade da turma, considerámos que este seria um bom exercício para promover o trabalho e a cooperação em grupo. Acreditamos que através desta cooperação em grupo, os alunos adquirem mais competências, na medida em que trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum (Niza, 1998).

Também procurámos utilizar materiais concretos para dinamizar esta atividade, uma vez que é através da manipulação, experiência e exploração que podemos promover diferentes experiências de aprendizagem matemática, enriquecedoras (Botas & Moreira, 2013). Neste sentido, pretendíamos criar uma aula mais dinâmica e enriquecedora no processo de aprendizagem da turma, na medida em que sabíamos que ao trazer algo manipulável para a sala, iria despertar o interesse dos alunos.

A avaliação desta atividade foi feita por registo fotográfico e por observação, tendo em conta que no dia seguinte tínhamos uma atividade planificada abordando ainda este conteúdo da geometria e medida e que tínhamos uma melhor perceção se os alunos teriam percebido este conteúdo. No que respeita ao trabalho em equipa acreditamos que os alunos conseguiram realizar essa tarefa muito bem, considerando que em tentativas anteriores, como por exemplo um trabalho a pares, as atividades não tinham corrido assim tão bem pois cada aluno queria apresentar as suas coisas sem dar valor ao que o seu colega tinha. Acreditamos que o reforço positivo que nós fomos dando tenha sido uma mais-valia para que este trabalho tenha corrido bem e que através disso, a maioria das crianças perceberam que não haveria necessidade de um ambiente competitivo mas sim cooperativo.

#### *Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula*

Consideramos que a questão da gestão da sala de aula e do ambiente educativo que o professor vive é bastante importante, na medida em que não havendo um clima de participação, de interação, de respeito, de comunicação, não há forma de providenciar a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da experiência pedagógica, a partir do que a escola oferece (Vasconcellos, 2014). É através desta dimensão que os alunos sabem que devem respeitar o espaço onde estão, assim como os adultos que com eles convivem.

Foi neste âmbito que a nossa prática pedagógica, no início se tornou um pouco complicada. A professora titular de turma tinha, muitas das vezes, de intervir nas nossas aulas lembrando os alunos de que nós, apesar de sermos mais novas, estávamos ali como professoras, tal como ela, e que para nós podermos fazer isso, tínhamos de contar com o apoio da turma.

Algumas semanas depois também nós fomos ganhando confiança com a turma, e principalmente nas nossas capacidades, e começamos a perceber que era também a partir da nossa confiança e consecutiva autonomia que a turma nos ia vendo como professoras e que assim nos ia respeitando um pouco mais, dia após dia. Contudo, nunca impusemos uma posição de autoritarismo, em que os alunos tivessem medo de nós. Cabe aos professores saber distinguir autoridade de autoritarismo. Segundo o autor anteriormente mencionado, “autoridade nada tem a ver com autoritarismo” uma vez que se apresenta como a “capacidade de fazer-se autorizado pelo outro, para com ele poder interagir”.

O comportamento dos alunos também foi um fator a ter em conta no que concerne ao ambiente que se estabelece na sala de aula, ou porque eles conversam muito, ou porque querem falar todos ao mesmo tempo e não se conseguem perceber uns aos outros, e através daqui tivemos de tomar atitudes que os fizessem perceber de que forma estavam a agir. Assim, uma das soluções que ponderámos que seria benéfica foi, enquanto os alunos

estavam à conversa uns com os outros, colocámos a nossa mão no ar, como fazemos quando queremos falar numa sala de aula, e esperámos que os alunos reparassem. Alguns minutos depois de termos a mão no ar, um a um começaram a reparar e comentavam “a professora tem a mão no ar, é porque quer falar”. No final, quando todos perceberam, tivemos um momento de reflexão com a turma no qual perceberam que de facto há uma ordem em colocar a mão no ar, e o porquê de colocarmos a mão no ar e de esperarmos pela nossa vez de falar, pois se falarmos ao mesmo tempo, ninguém vai por perceber.

Também nestes momentos, como em tantos outros, considerámos que dar um reforço positivo seria uma boa estratégia de motivação para os alunos, principalmente para os que tinham mais dificuldades e que habitualmente se mostravam desinteressados.

### 3.1.2. Prática de ensino no 1.º CEB – contexto de 3.º e 4.º ano de escolaridade

O estágio em 3.º e 4.º anos de escolaridade decorreu em 5 semanas, no qual pudemos trabalhar com uma turma de 3.º e 4.º anos, em simultâneo, caracterizada a seguir. Com esta turma, tivemos a oportunidade de lecionar as diferentes áreas curriculares do ensino básico, nomeadamente Português, Matemática, EM, Expressões e ainda EC.

#### *Caracterização da turma*

A turma com a qual realizamos a nossa prática de ensino supervisionada no 3.º e 4.º ano de escolaridade era constituída por 21 alunos, como se mostra na Tabela 7. A aluna com necessidades educativas especiais usufruía de um currículo específico de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, assim como o PEI (Programa Educativo Individual) usufruindo do artigo 16.º referente à Adequação do processo de ensino e de aprendizagem bem como do artigo 20º referente às Adequações no processo de avaliação. Para além desta aluna existiam ainda mais três alunos que se encontravam no processo de referenciação ao abrigo deste mesmo Decreto-Lei.

Tabela 7 - Caracterização da turma de 3.º e 4.º ano

Número de alunos	21 alunos	17 alunos de 3.º ano
		4 alunos de 4.º ano
<b>Idades</b>	8 - 11anos	
<b>Género</b>	9 meninas 12 meninos	
<b>Alunos com NEE</b>	1 aluna	
<b>Alunos de outra nacionalidade</b>	2 alunos	

Nesta turma pudemos registar ainda que havia dois alunos com nacionalidade estrangeira, um com nacionalidade romena e outro com nacionalidade búlgara, sendo que estavam os dois muito bem integrados na turma e já tinham adquirido as competências necessárias referentes à língua portuguesa para a escrita, leitura e oralidade, pois estavam em Portugal, pelo menos, desde o 1.º ano do EB (6 anos).

Esta turma apresentava diversas dificuldades, tanto o 3.º como o 4.º ano, especialmente ao nível da Matemática e do Português. Em relação à área curricular do Português, os alunos de um modo geral não apresentavam grandes dificuldades, apenas algumas incoerências e erros ortográficos na elaboração de textos escritos. Para além destas características, a turma revelou-se bastante integradora, no que diz respeito aos alunos que entraram depois do início do ano letivo e também em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, não só da turma mas também do ambiente educativo da escola.

No que concerne aos ritmos de trabalho, a turma não era muito discordante, sendo que a maioria dos alunos tinha muitas dificuldades em realizar as tarefas que lhes eram propostas no espaço de tempo estabelecido.

#### *Objetivos essenciais do Plano Anual de Atividades e do Plano de Turma*

O PAA estava incluído no Projeto Educativo do Agrupamento, no qual se referia que pretendia atingir as seguintes prioridades: melhoria do Sucesso Educativo; melhoria da qualidade do serviço prestado; assegurar o prosseguimento de estudos; integrar alunos com NEE; integrar alunos estrangeiros; educar para a cidadania.

Em relação ao PT não conseguimos ter acesso. Porém, conseguimos perceber através da nossa observação que este ia ao encontro do PAA e também ao PE. Pela observação, fomos percebendo que a interdisciplinaridade das aprendizagens se apresentava como um fator importante na didática, sendo através desta componente que fomos conduzindo a nossa prática educativa naquele estágio.

#### *Planeamento e operacionalização da atividade educativa*

No início deste estágio, tanto eu como a minha colega, estávamos muito ansiosas uma vez que era o último estágio do Mestrado. Para além de ansiosa posso afirmar que me sentia um pouco preocupada, pois estaria cinco semanas como professora de 3.º e 4.º ano, tendo já ouvido relatos de que ser professora de dois anos diferentes não era tarefa fácil. Todavia, sabia que ia dar o meu melhor e assim preocupei-me desde logo em estudar muito bem os programas inerentes a estes anos de escolaridade assim como as metas, procurando saber os objetivos pressupostos e que estratégias, poderia aplicar para assegurar que nenhum aluno ficaria prejudicado.

Através de conversas informais com a professora cooperante e também com a professora orientadora do estágio conseguimos entender que para assegurar a componente pedagógica da forma mais eficaz possível teríamos de partilhar a nossa intervenção, na medida em que cada semana uma de nós faria as suas planificações, mas que quando eu estivesse a intervir pedagogicamente com o 3.º ano de escolaridade, a minha colega de

estágio estaria com o 4.º ano de escolaridade, sendo que seguiria a minha planificação e estratégias sempre com a minha supervisão e apoio, e vice-versa.

Desta forma, e baseando-nos nos estudos de Niza (1998: 80),

a estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também. Pelo contrário, a estrutura competitiva significa que um indivíduo só atinge os seus objectivos quando o outro não atingir

tendo sido este o pressuposto que guiou toda a minha prática educativa, tentando incutir tal pensamento nas crianças com as quais trabalhei.

*Exemplificação de uma situação pedagógico-didática no âmbito das áreas do Português e de Expressão Plástica*

No âmbito de uma aula da área curricular de Português e de Expressão Plástica foram descritos os objetivos de aprendizagem que se encontram na Tabela 8. Antes de iniciarmos a atividade relembremos, com os alunos, os conteúdos abordados numa aula anterior sobre o folheto, nomeadamente a sua estrutura, o tipo de informação que deverá conter e como está descrita e ainda a ilustração referente ao conteúdo do mesmo.

Tabela 8 - Objetivos de aprendizagem - atividade de Expressão Plástica e Português

Área curricular: Expressão Plástica		
Domínio	Conteúdo	OA
Bloco 3 — Exploração de técnicas diversas de expressão	Recorte, colagem, dobragem	Fazer dobragens. Ilustrar com diferentes materiais.
Área Curricular: Português		
Leitura e Escrita (LE3)	Compreensão de texto	1 - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.
	Vocabulário: alargamento temático	
	Ortografia e pontuação Grafemas, palavras, texto (alargamento)	12.1 - Indicar, para as relações fonema–grafema e grafema–fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras). 12.2 - Escrever corretamente no plural as formas verbais, os nomes terminados em -ão e os nomes e adjetivos terminados em consoante.
	Sinais de pontuação: ponto de exclamação, dois pontos (introdução do discurso direto), travessão (no discurso direto)	13.3 - Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto de exclamação; dois pontos (introdução do discurso direto); travessão (no discurso direto).

Na Fotografia 6, mostramos um exemplo de como esta atividade decorreu. À medida que fomos relembrando a estrutura do folheto, a turma ia construindo o mesmo. No final da

dobragem, começamos por estruturar um texto que continha todas as informações em relação ao concurso elaborado pela turma “Todos diferentes, todos iguais” que consistia em que cada aluno construísse uma banda desenhada subordinada ao tema da diferença. Para esse efeito, a turma construiu folhetos que iria distribuir pelos colegas de outras turmas caso estes quisessem participar também. O texto foi construído pela turma com a minha orientação, isto é, cada aluno dava o seu contributo, construía as frases e eu, como “orientadora”, escrevia no quadro para que todos pudessem copiar para o seu folheto. Cada parte do folheto correspondia a um determinado conteúdo da informação, nomeadamente, qual era o tema do concurso e como foi escolhido, como se poderia participar, quem organizava o concurso, onde se realizava o mesmo, o que teria de conter uma banda desenhada e ainda os prémios que os participantes iriam receber.



Fotografia 6 - Atividade "Construção do folheto"

Com esta atividade pretendíamos que os alunos compreendessem essencialmente a estrutura do folheto e, também, que fossem treinando um pouco mais a sua escrita e construção frásica, na medida em que apresentavam algumas dificuldades neste âmbito.

Com efeito, Barbeiro, Pereira, Aleixo e Pinto (2007: 16) dizem que

o processo de escrita constitui um processo aberto em diversos níveis de decisão. Mesmo quando já se parte com uma estrutura textual definida (uma carta, uma história, etc.), não conhecemos todas e cada uma das palavras que formarão o texto.

Podemos, então, constatar que o processo de escrita é algo extremamente complexo pois mobiliza uma grande variedade de componentes que formula as expressões do texto e é condicionado por diversos fatores, tanto emocionais e sociais, como cognitivos.

A avaliação desta atividade foi realizada por uma grelha de observação e registo fotográfico, pois é através da avaliação que o professor consegue perceber as dificuldades de cada aluno, criando posteriormente estratégias que promovam o colmatar dessas mesmas dificuldades. Efetivamente, “a avaliação dos alunos no ensino básico é um elemento essencial para uma prática educativa integrada, permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno” (Despacho normativo 98-A/92: 2).

#### *Organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula*

Para estabelecer uma boa prática pedagógica e um bom exercício das funções do professor, é importante existir uma boa organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula, na medida em que a posição de um professor perante uma turma é um fator crucial

para a aprendizagem e motivação dos seus alunos, pois quando o docente é capaz de se colocar numa posição ativa e competente, leva imediatamente os seus alunos ao entusiasmo de uma determinada área curricular (Vasconcellos, 2014).

Neste sentido, pretendi mostrar à turma com a qual estava a exercer a minha prática pedagógica que o ensino pode ser, de facto, divertido e motivador através de várias estratégias, como recursos didáticos, trabalhos em grupo, entre outros.

Através das estratégias que utilizei, consegui motivar os alunos nas minhas aulas, pois como não estavam muito habituados a realizarem trabalhos em grupo, tentei que fomentassem esta competência, pois é algo que lhes dá bases para a sua educação ao longo da vida. Como Inocêncio e Cavalcanti (2005: 8) afirmam que “por meio da interação dos participantes do grupo, a elaboração dos saberes existentes e de novos vão se construindo à medida em que há uma interpenetração dos conhecimentos intercambiados”.

Com o decorrer das semanas fui usando estratégias de ensino que contemplavam a organização do ambiente educativo e gestão da sala de aula que fui recolhendo ao longo de todo o meu percurso académico, que considerei serem mais vantajosas para a aprendizagem e sucesso dos alunos. Posso dar a título de exemplo, não só os trabalhos de grupo, mas também juntar alunos com mais dificuldades com alunos que não apresentavam tantas dificuldades, por exemplo ao nível da Matemática ou do Português, proporcionando-lhes momentos de aprendizagem em que os pares se entreajudavam. Esta estratégia provou-se ser benéfica, pois, como aluna, entendo que muitas vezes por mais que o professor explique há muitos saberes que não consigo entender e era através dos meus colegas que conseguia chegar a determinado raciocínio.

Este tipo de trabalho a pares mostrou-se também benéfico e vantajoso para o sucesso de aquisição de competências por partes dos alunos, em virtude de o comportamento da turma ser positivo, na medida em que não havia muito espírito de competição entre eles mas sim espírito de entreajuda e apoio mútuo. Sendo uma turma calma e participativa, o desenrolar das aulas foi muito dinâmico e entusiástico pois existia uma vontade muito grande por parte dos alunos por querer saber sempre mais, o que motivava bastante a minha prática pedagógica.

#### **4. Percurso de desenvolvimento profissional**

O percurso de desenvolvimento profissional docente é dotado de experiências ricas em reflexividade e aprendizagens pessoais, numa perspetiva positiva. O caminho percorrido na prática supervisionada nos diversos contextos de educação forneceu-me os alicerces que necessitava para perceber, mais uma vez, que estou no caminho certo e que este desejo que tenho para o ato de ensinar não é algo passageiro ou que se possa “tomar de leva”.

A prática supervisionada em contexto educativo constitui-se como uma forte vertente do currículo da formação de educadores e professores, uma vez que é nela, e através dela, que todos os formandos conseguem, realmente, colocar em prática tudo o que aprenderam na teoria. É também através dela, que todos nós – futuros educadores e professores -, conseguimos compreender melhor as nossas dificuldades relacionadas com a prática profissional, tendo sempre como tarefa obrigatória a superação das mesmas, bem como a aprendizagem de metodologias e estratégias de ensino que promovam o desempenhar da nossa função docente em plenitude.

O contexto da prática profissional oferece-nos a oportunidade de percebermos que nada do que fazemos é, de todo, transcrito como individual. A arte de ensinar envolve um elenco impossível de mencionar, constituído com os profissionais da escola, mas também pelo seio familiar do aluno e por toda a comunidade envolvente. Um professor, não deve, em qualquer momento, pensar que está a agir sozinho no que concerne à educação e ao ensino de um dos seus alunos/educandos. É necessário que, qualquer futuro profissional da educação consiga assimilar esta vertente de que nada é atingido pela individualidade, sendo essa a linha que o professor/educador terá de passar às crianças que tem ao seu cuidado.

A frequência dos diversos contextos educativos contribuíram para o meu futuro profissional, académico e pessoal. Através dela reconheci que o trabalho em cooperação se apresenta mais valioso e produtivo, não só para o educador/docente, mas, principalmente, para as crianças com as quais me proponho a trabalhar, pois através deste “tipo” de trabalho “da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interacção dos alunos e as competências sociais” (Sanchez, 2005: 134). Mais do que isso, as aprendizagens que recolhi ao longo de todo o percurso de formação docente, fizeram-me considerar que um dos objetivos principais da educação, seja ela em que nível/ciclo for,

é conseguir que os alunos, entendidos como aprendentes, sejam autónomos e capazes de agir e de desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, então temos de associar a educação a algo que vai para além da mera aquisição de conhecimentos disciplinares (Leite, 2009: 260).

Neste sentido, espera-se que o professor/educador seja capaz de criar condições para que esses processos de aprendizagem sejam a marca da vivência curricular (*idem*). Para além de emergir capacidades profissionais, o meu percurso de desenvolvimento profissional orientado ao longo dos meus anos de formação académica vocacionado para a habilitação à docência, fez também emergir um desenvolvimento crítico-reflexivo a nível pessoal. Este percurso não se traduz num acumular de informação, ou técnicas de ensino-aprendizagem, mas sim numa evolução, cada vez mais gradual, e sentida por mim, da minha capacidade reflexiva e crítica, em relação ao mundo profissional no qual me encontro e na sociedade

que me rodeia, sendo, hoje, capaz de refletir e de oferecer uma opinião concreta e pessoal acerca de qualquer assunto sobre o qual tenha conhecimento. Como refere Nóvoa (1992: 24), “o professor é a pessoa”, e, como tal, o processo de formação deve ser construído através de um “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (*idem*).

Analisando todo o meu percurso, posso dizer que hoje, com o culminar de todas as práticas, orientações pedagógicas e com o constante desenvolvimento da minha prática reflexiva sinto-me capaz de reconhecer a escola como um ambiente educativo, no qual a formação e o trabalho docente não são percecionadas como atividades distintas. A formação de um docente, seja de Pré-escolar ou de 1.º CEB, deve ser encarada como um processo permanente, que está “integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas” (McBride, 1989 citado por Nóvoa, 1992: 29).

Por fim, posso afirmar que este caminho de aprendizagem está longe de estar terminado, pois o professor/educador deverá estar em constante formação e desenvolvimento, na procura de novas práticas e teorias que levem a sua profissão docente ao mais alto nível, promovendo um processo de ensino e de aprendizagem desafiador a cada criança com a qual interage.

## **Parte II – Percurso investigativo**

A segunda parte deste relatório remete-nos para o percurso investigativo desenvolvido, em torno das questões inerentes à integração e estratégias de trabalho a desenvolver com crianças de português língua não materna, no 1.º CEB.

Iniciando com o enquadramento teórico, que procura fundamentar as escolhas deste estudo, encontramos, de seguida, o trabalho de pesquisa e os dados recolhidos através de uma metodologia qualitativa, construída com o suporte da revisão sistemática.

Por fim, é mencionada a análise de dados que surgiu da revisão sistemática dos vários relatórios analisados, bem como as considerações finais e a reflexão de todo o percurso desenvolvido neste Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB.

### **5. Enquadramento teórico**

#### **5.1. A imigração em Portugal**

Os movimentos migratórios de imigração e de emigração, tornaram Portugal num caso particular, principalmente nas últimas décadas, no que concerne a esta temática.

De acordo com Ançã (2010), Portugal apresenta-nos três grandes “gerações” de imigrantes, nomeadamente: antes do 25 de abril de 1974; depois de 1975, seguido à descolonização de Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe; e no início do milénio.

A primeira geração de imigrantes, marcada ainda no século XIX, contava com a presença de população inglesa, espanhola, alemã e francesa. Parte desta população estava diretamente ligada a recursos económicos, como a comercialização do vinho e a exploração mineira. A ocupação de Goa, Damão e Diu pela União Indiana nos territórios da Ásia também apresentou algum impacto nesta geração, tendo em conta que Portugal acolheu vários refugiados desses países (Ançã, 2010). Segundo a mesma autora, entramos na segunda geração quando estamos em pleno pós-25 de abril e Portugal acolhe meio milhão de habitantes de origem portuguesa e africana, oriundos dos cinco países africanos que agora haveriam conquistado a independência (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe).

A entrada do país na União Europeia (1986) e as transformações do cenário político dos países a leste marcaram a terceira geração de que Ançã (2010) nos fala. Como consequência da instabilidade política e económica presenciada nos países da Europa de Leste e da Ásia Central, verificou-se um aumento dos fluxos migratórios provocado pela procura de melhores condições de vida.

É preciso ter em conta que ir para um *novo* país não é uma decisão tomada de ânimo leve, tendo em conta que se quebra com o quotidiano que o indivíduo está habituado a ter

regularmente. Afetando não só o sujeito individual, mas toda a sua família, “pode-se afirmar que as principais motivações das migrações humanas são de cariz económico, político, de emergência, étnico-cultural, laboral e social, intrínsecas ao país de origem e ao país de acolhimento” (Rodrigues, Correia, Pinto, Pinto & Cruz, 2013: 94). São vários os fatores que favoreciam Portugal no que concerne ao momento da escolha de um país para onde se quer imigrar. De acordo com um estudo realizado por Perista (2004), o motivo mais referido pelos imigrantes para a escolha de Portugal como destino de migração refere-se à facilidade de legalização no país.

### **5.1.1. População estrangeira em Portugal**

Portugal tem registado um certo decréscimo no que consta dos fluxos migratórios desde 2005, contudo apenas iremos analisar os valores estatísticos referentes ao intervalo temporal 2012-2015, por serem datas referentes ao conteúdo que retrata este relatório de investigação.

Segundo os dados recolhidos pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, apresentados no relatório de 2012, a população estrangeira residente em Portugal apresentava cerca de 417 habitantes estrangeiros, estando maioritariamente concentrados nos distritos de Lisboa, Setúbal e Faro. Fazendo referência a este estudo, Aveiro apresentava uma população estrangeira de 13.176 habitantes, Viana do Castelo cerca de 3.200 habitantes e Viseu com 4.846 habitantes. As nacionalidades mais representativas da população estrangeira em Portugal faziam referência à nacionalidade brasileira, que representava cerca de 25.3%, a ucraniana, com 10.6%, cabo-verdiana com 10.3%, romena com 8.4% e angolana, com 4.9%. Não obstante, estavam presentes no território português nacional ainda indivíduos de Guiné-Bissau (4.3%), China (4.2%), Reino Unido (4.0%), Moldávia (2.8%) e S. Tomé e Príncipe (2.5%). Estes valores traduzem-se num total de 77% da população estrangeira com permanência regular em Portugal.

Em relação às faixas etárias mais significativas desta população, o mesmo relatório (SEF, 2012) indica-nos que a maioria da população estrangeira em Portugal centrava-se na faixa etária mais ativa, ou seja, indivíduos com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos. No que se refere à população infantil/jovem (entre os 0 e os 14 anos), conclui-se que esta representava cerca de 10.41% da população, traduzindo-se em 68.270 habitantes.

A integração dos habitantes com nacionalidade estrangeira tornou-se numa preocupação das políticas governamentais portuguesas, que procuraram soluções adequada à integração profissional, social e escolar desta população. Neste sentido foram criados vários programas, como o *SEF em Movimento* (criado em 2006), programa que “procura aproximar e facilitar o relacionamento do SEF com os cidadãos, proporcionando um conjunto de serviços da vertente documental a grupos vulneráveis de cidadãos com dificuldades de deslocação aos locais de atendimento do Serviço (doentes, idosos e crianças)” (SEF, 2012: 53) e que em 2012 atendeu e

aconselhou 1.067 cidadãos estrangeiros. Para além deste programa, surgiu ainda outro mais dirigido à população jovem, intitulado *SEF Vai à Escola*, o qual tem como objetivos principais a integração dos jovens imigrantes e a minoração da exclusão escolar. Neste último programa, foram beneficiários 77 jovens, dos quais 37 de nacionalidade brasileira e 10 de nacionalidade cabo-verdiana.

O relatório de 2015 realizado pelo SEF apresenta um contínuo decréscimo da população imigrante em Portugal, com um total de 388.731 cidadãos com título de residência válido, menos 28.311 cidadãos que em 2012. Este decréscimo poderá estar diretamente ligado com a alteração dos fluxos migratórios, o regresso ao país de origem, a aquisição da nacionalidade portuguesa e a atual crise económica (SEF, 2012 & SEF, 2015).

Em 2015, a comunidade brasileira mantém-se como a principal comunidade estrangeira residente no nosso país (21% dos cidadãos estrangeiros). De seguida, estão os cabo-verdianos (10%), os ucranianos (9%), os romenos (8%), os chineses e angolanos que estão no mesmo patamar (5%), bem como os ingleses e guineenses (4%). Os indivíduos oriundos de Espanha e de S. Tomé e Príncipe apresentam a percentagem 3% e 2%, respetivamente. Os restantes 28% referem-se a nacionalidades não mencionadas no relatório (SEF, 2015).

À semelhança dos dados recolhidos em 2012, a população estrangeira residente em Portugal opta por viver no litoral do país, sendo que 61% da população reside nos distritos de Lisboa, Setúbal e Faro. Nas cidades especificadas neste estudo, o decréscimo da população é também evidente, como evidenciamos no seguinte gráfico.

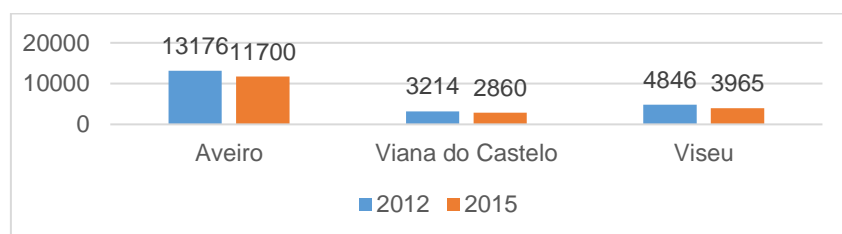


Gráfico 1 - Número de cidadãos estrangeiros por cidade entre nos anos de 2012 e de 2015

Tendo como base o Gráfico 1 (SEF, 2012 e SEF, 2015) verifica-se uma redução do potencial de crescimento demográfico da população estrangeira residente entre 2012 e 2015, especificando para estas três cidades que interessam ao estudo, a cidade de Viseu mais afetada, com uma margem de cerca de -18% em relação aos dados recolhidos em 2012.

Não obstante, o grupo etário mais relevante diz respeito à população ativa, representando 83% dos cidadãos estrangeiros a viver em Portugal. A população jovem apresenta uma ligeira redução em relação ao ano 2012, resultando em 9,6% da população estrangeira residente.

Apesar do decréscimo em relação ao número de cidadãos estrangeiros residentes em Portugal, explicados por fenómenos de natureza económica e das alterações aos fluxos

migratórios, Portugal continua a atribuir autorizações de residência e a implementar os programas em vigor em prol da integração social e escolar dos indivíduos. As autorizações de residência são atribuídas, maioritariamente, por motivos pessoais, profissionais ou académicos dos sujeitos estrangeiros. De acordo com o Relatório do SEF de 2015, foram atribuídas novas autorizações de residência pelos seguintes motivos: certificados e cartões nacionais e familiares de cidadão da União Europeia; reagrupamento familiar; atividade profissional; e estudo. Os programas *SEF em Movimento* e *SEF Vai à Escola* mostraram mais uma vez um impacto positivo no ano de 2015, tendo em conta que no primeiro programa foram beneficiários 999 cidadãos estrangeiros, e o segundo beneficiou 6 estudantes estrangeiros no que consta da sua regularização académica e documental subjacente a esta questão. Para além destes dois programas que têm evidenciado resultados positivos ao longo destes últimos anos, foi celebrado ainda um protocolo entre o SEF e a Universidade de Coimbra para a disponibilização de serviços de atendimento vocacionados para estudantes internacionais, proporcionando-lhes assim uma melhor adaptação à educação portuguesa e aos recursos que estão relacionados com a mesma (SEF, 2015).

### **5.1.2. Integração dos alunos estrangeiros nas escolas portuguesas**

A educação é um direito ao qual todo o ser humano deve usufruir, estando referida como tal na Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada em 1948. Como tal, a república portuguesa adota igualmente esses princípios, estando declarado no Diário da República N.º 155 de 12 de agosto de 2005 que todos “os estrangeiros e os apátridas que se encontrem ou residam em Portugal gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres do cidadão português”, sendo aqui incutido ainda o direito à educação.

Perante a enorme diversidade cultural e linguística presente no nosso país, Portugal compromete-se a criar leis e estratégias que tenham em vista uma boa integração e adaptação de todos os cidadãos que nele queiram ingressar. No que concerne à educação, foram várias as leis criadas a partir deste pressuposto, sendo a educação um dos principais direitos do Homem.

No artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa está registado o direito ao ensino com a garantia da igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Neste artigo, surgem ainda algumas linhas que se referem às crianças e jovens filhos de emigrantes, nos quais o Estado Português se compromete a assegurar o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura, facultando apoio adequado para a efetivação do direito ao ensino destes aprendentes.

Santos (2010), citado por Dias (2014), dá-nos a conhecer que é a partir da década de 1990, quando Portugal participa na Convenção de Aplicação do Acordo de Schengen que as leis referentes à imigração começam a sofrer alterações, como consequência da agenda de propostas sobre a circulação e imigração dentro do espaço comunitário europeu.

Em 1991 é criado o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*, no qual foi implementado uma base de dados, a *Entreculturas*, com análises anuais referentes à demografia multicultural nas escolas portuguesas da rede pública (Souta, 1999).

A fundação da *Associação de Professores para a Educação Intercultural* e o *Projeto de Educação Intercultural* (PREDI) surgem no mesmo ano, 1993. A associação de professores tem promovido, desde então, atividades de reforço das relações interculturais desenvolvidas por várias comunidades escolares, pretendendo estimular e desenvolver momentos de intercâmbio de ideias e divulgação de experiências pedagógicas em contexto multicultural e estabelecido protocolos com vista ao desenvolvimento de sinergias e de ações desejadas pelo departamentos ministeriais da área da educação, com instituições educativas, instituições solidárias e de acolhimento de migrantes (APEDI, 1993-2015).

Em 1994 foi promovida a formação de *mediadores culturais* para apoio à escolarização de crianças da comunidade cigana, intitulada “Projecto Ir à Escola”, implementado pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação (Souta, 1999).

Em 1995 criou-se a figura do *Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas*, que até hoje tem como responsabilidades, segundo o Decreto-Lei n.º 3 – A/96 de 26 de janeiro:

- a) Contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de forma a proporcionar a sua integração na sociedade, no respeito pela sua identidade e cultura de origem;
- b) Contribuir para que todos os cidadãos legalmente residentes em Portugal gozem de dignidade e oportunidades idênticas, de forma a eliminar as discriminações e a combater o racismo e a xenofobia;
- c) Acompanhar a acção dos diversos serviços da Administração Pública competentes em matéria de entrada, saída e permanência de cidadãos estrangeiros em Portugal, com respeito pelas respectivas competências e pelas dos membros do Governo especificamente encarregados destas matérias;
- d) Colaborar na definição e assegurar o acompanhamento e dinamização de políticas activas de combate à exclusão, estimulando uma acção horizontal interdepartamental junto dos serviços da Administração Pública e dos departamentos governamentais com intervenção no sector;
- e) Propor medidas, designadamente de índole normativa, de apoio aos imigrantes e às minorias étnicas.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, criada em setembro de 1997, está regulado que o ensino básico deve ter como objetivos “criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os alunos” e ainda “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”, promovendo assim os valores que o ensino português pretende proporcionar a todos os alunos, inclusive todos aqueles que pretendem ingressar no ensino.

Mais tarde, em 2005, surge o Decreto-Lei n.º 227/2005, que define um novo regime de equivalências de habilitações estrangeiras. Este decreto-lei veio clarificar, simplificar e agilizar o

processo de instrução dos pedidos dos cidadãos estrangeiros residentes em Portugal. O Despacho n.º 1438/2005 menciona ainda que o apoio educativo pode ter diferentes modalidades, nomeadamente, um “programa de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros” (Silva, 2012).

O Despacho Normativo n.º 7/2006 explicita que a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística da população escolar representam uma riqueza singular, o que implica a criação de condições pedagógicas e didáticas capazes de ir ao encontro de todos os seus beneficiários, proporcionando uma aprendizagem adequada da língua portuguesa em todas as áreas. Neste Despacho são-nos apresentados os diferentes níveis de proficiência linguística, criados com base no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, nomeadamente: “Iniciação (A1, A2); Intermédio (B1); Avançado (B2, C1)”. Os níveis são organizados em função dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação diagnóstica em língua portuguesa realizada aos níveis das competências de compreensão oral, leitura, produção oral e escrita. Este teste é realizado e avaliado no estabelecimento escolar onde o aluno se encontra matriculado, com a supervisão e coordenação de um professor de língua portuguesa. É da responsabilidade do professor titular da turma do 1.º ciclo, bem como dos professores de cada conselho de turma, contribuir para a construção de materiais didáticos e para a construção de glossários temáticos para as várias áreas curriculares. As atividades referentes ao apoio do PLNM deverão ser planeadas, realizadas e avaliadas, envolvendo os pais/encarregados de educação e os alunos.

### **5.1.3. Documentos orientadores para o ensino de alunos de PLNM**

No decorrer dos anos foram criados vários projetos e vários guias de apoio ao educador e ao professor que se propuseram criar estruturas básicas de programas e de várias estratégias didáticas com vista à integração e ao desenvolvimento intelectual e social dos alunos filhos de cidadãos estrangeiros em determinado país.

A Agência Europeia para as Migrações estabeleceu, em 2016, um guia de acolhimento destas crianças para os vários níveis de ensino – pré-escolar, ensino básico e ensino secundário -, no qual são definidas medidas específicas que pretendem dar resposta aos desafios colocados à UE em relação às questões de migração. Neste guia, são apresentadas medidas de acolhimento, que se referem ao processo de acolhimento de crianças e jovens recém-chegados ao sistema educativo português. Este processo de acolhimento é considerado como fulcral para o sucesso da inclusão destas crianças, na medida em que se tratam de alunos em extrema vulnerabilidade. Está estipulado neste guia, que é função dos professores acompanhar estas crianças, devendo estar atentos “a todos os fatores que possam limitar a sua inclusão eficaz na escola e a aprendizagem do português.” (Guia de Acolhimento, 2016: 4). Assim, torna-se igualmente essencial que o professor recolha toda a informação individual do aluno a que tem acesso, principalmente ao nível das suas necessidades linguísticas, curriculares e de integração.

É na fase do acolhimento que o professor vai realizar uma avaliação de diagnóstico inicial, tendo em conta que o(s) aluno(s) não terão qualquer capacidade para comunicar em português. Para tal, o Guia sugere dois momentos de avaliação: no primeiro, pretende-se que haja uma observação informal do comportamento do aluno na escola e do eventual conhecimento de línguas estrangeiras de comunicação e uma pequena conversa, também informal, entre o professor e o aluno que deverá incidir sobre questões básicas da socialização. No segundo, deverá ser realizada uma entrevista formal com o objetivo de proceder à avaliação diagnóstica do domínio do português. Esta entrevista pode ser realizada com recurso a mediação linguística e à utilização de linguagem não verbal, como imagens, podendo incluir informação sobre os dados pessoais do aluno, os dados das pessoas com quem vive e os seus interesses pessoais. A avaliação diagnóstica do domínio da língua portuguesa pode acontecer neste contexto, dando resposta a questões como

o aluno compreende palavras isoladas e mensagens simples apresentadas de forma repetida e muito pausada?; o aluno dá, sobretudo, respostas não verbais através, por exemplo, de expressões faciais ou de linguagem corporal?; o aluno não fala, ou fala muito pouco de forma espontânea? (Guia de Acolhimento, 2016: 5).

As medidas de acolhimento deverão assumir um nível de abrangência maior, sendo necessário que faça parte deste processo toda a comunidade educativa. Não só os professores, mas também os restantes alunos revelam um papel com grande importância no processo de acolhimento de um aluno com o plnm, pois é através dos seus *iguais* que a criança começa a ganhar mais autonomia e auto-estima para conseguir alcançar todo o seu potencial.

Em relação às medidas de gestão educativa propriamente ditas, considera-se fulcral a disponibilização de mecanismos, por parte da escola, que ofereçam resposta às necessidades dos alunos no domínio da aquisição da língua portuguesa. Numa primeira fase pretende-se que estes alunos apenas frequentem as atividades letivas que a escola considerar adequadas a cada caso, sem que implique a desvinculação com a turma. São oferecidas às escolas ainda duas opções, expostas nos artigos 10.º e 18.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho:

a) Promover uma integração progressiva no currículo, com base no perfil sociolinguístico e no percurso escolar dos alunos e de forma a reforçar a aprendizagem da língua portuguesa e o seu desenvolvimento enquanto língua veicular de conhecimento para as outras disciplinas do currículo, sem prejuízo da obrigatoriedade do cumprimento da carga horária total semanal definida na matriz curricular nacional;

b) Desenvolver outras modalidades e ou projetos de intervenção aprovados pela escola, sob parecer favorável da Direção-Geral da Educação.

A aprendizagem do PLNM é ainda um assunto muito discutido no ambiente escolar sendo que está programado a criação de condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso escolar dos alunos migrantes recém-chegados ao sistema educativo português. Independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade está prevista a oferta

da disciplina de PLNM no currículo do ensino básico, segundo os artigos 10.º e 18.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua atual redação. Esta disciplina terá como orientações o *PEL* do 1.º Ciclo, com vista a desenvolver um portefólio de cada aluno, sendo um “instrumento fundamental de registo inicial, das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados” (Guia de Acolhimento, 2016: 12).

O *Portefólio Europeu de Línguas* é um instrumento linguístico criado pelo Conselho da Europa com a finalidade de fomentar o gosto pela aprendizagem de línguas e de promover as capacidades de reflexão, autoavaliação, organização e métodos de trabalho, completando-se em três partes fundamentais. Acompanhando o aluno desde o primeiro ciclo da educação básica, O *meu Primeiro Portefólio Europeu de Línguas* foi criado com o intuito de acompanhar o aprendente, sendo crucial que se faça uma utilização do mesmo com regularidade de modo a notar-se evidências ao nível do seu desenvolvimento e progressos. O PEL é, então, composto por três partes, sendo que o aluno as irá completando com o apoio do encarregado de educação e do seu professor, à medida que vai adquirindo a sua própria autonomia na sua realização. O *Passaporte de Línguas* apresenta-se como um documento de complemento ao Portefólio do aluno, devendo ser utilizado em separado. Neste documento, a criança deve registar e documentar o nível de conhecimentos alcançados, as experiências linguísticas e culturais vividas dentro e fora do ambiente escolar. Na *Biografia de Línguas*, o aprendente vai registando seu nível de comunicação nas línguas que já conhece, ao mesmo tempo que reflete sobre como aprende melhor e o que gostava de vir a aprender. O aluno tem ainda à sua disposição o *Dossiê*, no qual organiza os trabalhos que considera mais significativos à sua aprendizagem e os documentos recolhidos ao longo das suas experiências interculturais.

Para além destes recursos, o professor tem ainda disponível o documento orientador para a integração dos alunos que não têm o português como língua materna “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional” desenvolvido pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, em 2005. Este documento apresenta várias orientações direcionadas para os alunos que estão a frequentar os ensinos básico e secundário. Neste programa são-nos apresentadas algumas medidas de acolhimento e de escolarização para estes alunos, tendo sempre presente que cada aluno é um caso individual, e por isso mesmo todas as realidades com as quais a escola se depara em matéria de aluno com português de língua não materna, devem ser estudadas de forma individual, tornando as medidas apresentadas neste documento flexíveis e, por consequência, mais eficazes.

As medidas de acolhimento podem ser perspetivadas em vários momentos. A primeira medida a ser tomada pelos órgãos do ambiente escolar deverá prender-se com a recolha de informação referente ao aluno em causa, fazendo também um diagnóstico do perfil escolar da criança, em função das avaliações realizadas pelos professores de cada disciplina, no início do

ano letivo. Cabe ao professor titular da turma organizar estas informações de modo a completar o processo individual do aluno.

A segunda medida vai ao encontro da criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue, constituída pelo professor titular da turma e outros professores de línguas e de outras disciplinas, adequada à dimensão da escola e ao número de alunos cuja língua materna não é o português. É da responsabilidade do professor titular dinamizar a equipa, organizando os processos e encontrando as estratégias mais adequadas à resolução dos problemas, eventualmente, encontrados. Esta equipa tem ainda como funções informar os alunos e respetivos encarregados de educação acerca do sistema educativo e de tudo o que o pressupõe, definir um plano de integração curricular ajustado a cada aluno, fomentar atividades que dêem visibilidade às línguas de origem dos alunos e fazer a ligação entre os alunos, os encarregados de educação e o professor titular de turma, facilitando a integração da criança na escola. A terceira medida refere-se à concretização de um teste de diagnóstico de língua portuguesa realizado pelo aluno. Este teste é disponibilizado pela DGIDC, e é supervisionado e avaliado na escola, sob a coordenação do professor tutor com a colaboração de professores de Língua Portuguesa.

Em relação às medidas de escolarização, estas foram criadas com o objetivo de facultar condições para a aprendizagem e domínio da língua portuguesa, oral e escrita. Estas condições surgem a partir de um modelo curricular adaptado ao aluno e ao seu domínio da língua portuguesa. A primeira medida diz respeito à elaboração de Orientações Nacionais, no âmbito das metodologias de aprendizagem do Português como Língua Não Materna. Estas orientações deverão apresentar os seguintes critérios:

- Princípios, objectivos e competências linguísticas a desenvolver, tendo em conta a transversalidade da língua portuguesa nos vários níveis de ensino;
- Sugestões organizacionais e metodológicas, que desempenharão um papel formativo indispensável e fundamental para a definição de critérios e indicadores de avaliação;
- Sugestões de actividades na aula, na escola e na comunidade, de acordo com os níveis etários e os níveis de ensino. (DGIDC, 2005: 15)

A segunda medida de escolarização adotada deverá corresponder à questão da criação de grupos de nível de proficiência, que terão como objetivo facilitar a adaptação dos aprendentes ao sistema educativo nacional, à medida que desenvolve mecanismos de acompanhamento sistemático. A criação destes grupos pressupõe uma caracterização prévia dos perfis dos alunos em questão, que deve constituir um referencial nacional para a organização das condições pedagógicas necessárias ao acesso ao currículo português, às intervenções pedagógicas e ao sucesso dos alunos.

A avaliação das aprendizagens dos alunos está referenciada na terceira medida. Esta avaliação faz parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem do aprendente, sendo

também um importante instrumento regulador e certificador das suas aprendizagens e competências adquiridas. Em relação à avaliação do PLNM, esta deverá ser desenvolvida tendo em conta as seguintes fases:

1 – Elaboração de um teste diagnóstico de língua portuguesa, no início do ano letivo.

2 – Definição de critérios de avaliação específicos, após conhecimento dos resultados do teste diagnóstico previamente realizado.

3 – Elaboração de testes intermédios para avaliar continuamente o progresso do aluno em Língua Portuguesa.

Estes testes deverão ser elaborados com base num esquema programático multidisciplinar, nos quais constam conceitos, glossários temáticos e listas de vocabulário relativo a cada uma das áreas disciplinares.

A última medida de escolarização pretende dar conhecimento do perfil do professor de PLNM. O professor de PLNM deverá ter formação académica que contemple formação nesta área, tornando-o apto para a concretização das suas funções. Para além da sua formação, o professor deverá ainda, segundo a DGIDC (2005: 21)

- Evidenciar interesse, empenho e capacidade de comunicação com alunos;
- Ser capaz de partir dos saberes, experiências e interesses que os alunos transportam, envolvendo os pais ou familiares se necessário;
- Utilizar metodologias – trabalho em grupo, simulações, representações – para dinamizar actividades em que se aprende a ter em conta o ponto de vista do outro;
- Ajudar os alunos a compreender e a conhecer melhor com quem comunicam, de modo a construir as representações na colaboração e no enriquecimento provenientes das várias diferenças;
- Ser flexível nas expectativas que tem dos alunos, tendo capacidade para modificar os seus próprios juízos a partir de um conhecimento ajustado à realidade.

## **6. Trabalho de pesquisa e dados recolhidos**

### **6.1. Metodologia**

A investigação é uma atividade cognitiva que se define através de um processo sistemático, flexível e objetivo de exploração. Esta atividade contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais que o sujeito investigador está inserido e é através dela que se reflete e que se problematiza as questões-problema oriundas da prática, onde se suscita o debate e se constroem ideias inovadoras. A investigação nas Ciências Sociais e Humanas caracteriza-se pela sua multiplicidade e pela sua dependência contextual. Multiplicidade por se observar a existência de diferentes abordagens, modelos e/ou paradigmas e dependência contextual por resultar do facto do investigador social não poder dissociar-se do contexto sociocultural no qual está inserido (Coutinho, 2014).

Coutinho (2014: 5) refere ainda que o paradigma serve duas funções fundamentais: “a de unificação de conceitos, de pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validez e de interpretação”.

Na área da educação, a pesquisa qualitativa tem mostrado grande peso no que concerne às investigações. Uma das explicações para tal, pode ser dada pelo facto de o investigador querer contextualizar o fenómeno que está a estudar, a problemática que quer ver resolvida ou, ainda, pela ocorrência de acontecimentos.

As pesquisas qualitativas, como estudos de caso e análises de conteúdo, apresentam em comum, o aspeto de se focarem nas experiências individuais vivenciadas e relatadas, nas descrições de situações, e/ou nas narrativas de acontecimentos. Desta forma, os contextos que estas experiências se inserem tornam-se relevantes. Esta individualidade e especificidade torna-se no ponto forte dos paradigmas quantitativos, na medida em que procuram uma descrição pormenorizada de determinada experiência (Bicudo, 2014).

A revisão sistemática é entendida como uma metodologia rigorosa do paradigma da investigação qualitativa, que tem como finalidades

identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca; avaliar a qualidade e validade desses estudos, assim como sua aplicabilidade no contexto onde as mudanças serão implementadas, para selecionar os estudos que fornecerão as EC [Evidências Científicas] e, disponibilizar a sua síntese, com vistas a facilitar sua implementação na PBE [Prática Baseada em Evidências] (De-la-Torre-Ugarte-Guanili, Takahashi, & Bertolozzi, 2011: 1261).

A RS difere da revisão de literatura tradicional na medida em que responde a uma pergunta mais pontual. Nesta metodologia, exige-se um protocolo específico e rigoroso de recolha e

seleção das evidências, bem como a avaliação da validade e aplicabilidade das mesmas sendo ainda realizada uma síntese e interpretação dos dados obtidos pelas evidências.

A prática baseada em evidência, como qualquer tipo de investigação, implica a revisão da mesma, sendo esta muito variada. Arksey e O'Malley (2005), citados por Ribeiro (2014), denotam que para estas revisões se utiliza terminologia específica, como por exemplo: revisão sistemática; meta-análise; revisão de literatura; entre outras.

A história da RS inicia-se no século XX, embora tenha crescido de forma substancial apenas no final da década de 90. Somente em 1955 foi realizada a primeira revisão sistemática sobre uma situação clínica, publicada por Beecher (Pocinho, 2008).

A revisão sistemática corresponde a uma revisão planeada e que procura dar resposta a uma pergunta específica. A RS utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar os estudos que se recolhe. (Castro, 2001).

A Colaboração Cochrane<sup>2</sup> indica sete passos para a realização de uma revisão sistemática de forma correta e concreta, detalhados num dos cursos oferecidos pelo Centro Cochrane do Brasil:

- 1) Formulação da pergunta;
- 2) Localização e seleção dos estudos;
- 3) Avaliação crítica dos estudos;
- 4) Recolha de dados;
- 5) Análise e interpretação dos dados;
- 6) Aprimoramento e atualização da revisão (Castro, 2001).

Segundo Castro (2001), a RS deve partir, numa primeira fase, da formulação de uma pergunta com o propósito de ser respondida, como ocorre em qualquer método de pesquisa. A partir da pergunta, deverá ser definida a necessidade de ser elaborado, ou não, o processo de revisão sistemática. De seguida, identifica-se os artigos a serem estudados, o que conduz a uma breve lista com os títulos e resumos dos artigos a serem incluídos. Esta lista procura fornecer ao investigador os dados principais do artigo, nomeadamente se é o tipo de estudo procurado e se possui os participantes e uma intervenção de interesse ao mesmo.

Numa segunda fase, os estudos são analisados conforme um determinado formulário que contem tópicos centrados na qualidade e no resumo do estudo e no resultado das variáveis estudadas. Os artigos que não corresponderem aos critérios do investigador e que não suscitem relevância para o estudo são eliminados. Ao finalizar esta etapa, o investigador possui todos os dados necessários à concretização da RS que irá compor o projeto.

---

<sup>2</sup> A Cochrane é uma organização internacional independente e sem fins lucrativos, constituída por investigadores, profissionais de saúde, doentes, cuidadores e outras pessoas com interesse pela saúde. Retirado de <http://portugal.cochrane.org/bem-vindo-%C3%A0-cochrane-portugal>

Na última e terceira etapa, faz-se a tabulação e a análise dos dados. No final, produz-se a interpretação dos mesmos e as possíveis conclusões que o investigador irá tomar. O passo final será a redação do trabalho/projeto que deverá ser encaminhado para a publicação.

### **6.1.1. Contextualização**

Este estudo surgiu a partir da constatação da grande diversidade linguística e cultural presente nas escolas portuguesa, tendo como questão principal qual a posição que o professor deve adotar perante esta diversidade na sala de aula e que estratégias poderão utilizar com alunos que apresentam o português como língua não materna.

O estudo intitulado “estratégias didáticas para a integração de alunos de Português Língua Não Materna no 1.º Ciclo do Ensino Básico: revisão sistemática da investigação de relatórios finais entre 2012 e 2015” pretendeu, como o próprio nome indica, realizar uma RS, de alguns relatórios finais de mestrado realizados entre 2012 e 2015, por alguns institutos politécnicos e uma universidade, nomeadamente, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Instituto Politécnico de Viseu e Universidade de Aveiro.

A Universidade de Aveiro foi uma das primeiras escolhidas para a procura e recolha de relatórios finais de mestrado por ser a Universidade na qual a coorientadora Maria Helena Ançã exerce funções, fazendo todo o sentido recolher dados nesta instituição, pois o PLNM insere-se nas áreas de estudo e investigações da professora. Para além disso, revelou apresentar um vasto reportório no que se refere a relatórios finais relacionados com a temática do PLNM. Os institutos politécnicos escolhidos selecionados tendo em conta um critério de ordem geográfica. Assim foi selecionada a faixa centro-norte, com a UA e com o IPS, sendo que o IPVC está mais perto de Aveiro e o IPV, mais perto de Santarém.

Para a realização deste trabalho, defini que os relatórios a serem analisados deveriam ser relatórios finais de mestrado pré-escolar e 1.º CEB, ou 1.º CEB e 2.º CEB, ou então só 1.º CEB. A escolha deste critério é justificado pelo plano de estudos na mesma linha que o mestrado que estou a realizar, regido pelo Decreto-Lei n.º 121/2008.

O intervalo de tempo para a recolha de relatórios, entre 2012 e 2015, justifica-se por ser um intervalo não distante do atual e por incorporar o ano letivo no qual foi concretizado este relatório, procurando dados significativos e concretos da atualidade. Estava previsto um estudo de retrospectiva de cinco anos, ou seja, entre 2010 e 2015, no entanto não se revelou possível por não ter conseguido encontrar relatórios que compreendessem todos os critérios de seleção, nomeadamente o facto de se pretender analisar o 1.º CEB.

#### *Questão de investigação e objetivos*

A questão de investigação é o primeiro passo a tomar na concretização de uma investigação, constituindo-se num passo vital da mesma, tendo em conta que é a partir desta questão que o

investigador vai procurar conduzir todo o seu trabalho, com a finalidade de dar uma resposta. Coutinho (2013) refere que o problema de investigação é fundamental pois centra a investigação numa área concreta; conduz a organização do projeto, oferecendo-lhe coerência; delimita a investigação; serve de guia para a revisão de literatura para a questão de investigação; fornece uma base de referência para a redação do trabalho e aponta para os dados que serão precisos obter. Assim surge a questão de investigação que deu origem à realização deste trabalho – “Que estratégias aplicar com alunos de PLNM, no 1.º CEB?”.

De acordo com Santomé (2005), citado por Pansini & Nenevé (2008: 40),

é muito raro no espaço das salas de aula, que os professores desafiem os alunos e alunas a refletir e investigar as questões relacionadas com a vida e a cultura dos grupos mais próximos do contexto local a que pertencem.

Estas constatações criaram a necessidade de gerir conhecimentos a nível de estratégias didáticas e pedagógicas que procurassem responder a estas alterações multiculturais presentes nas escolas portuguesas, ajudando-me a formar numa professora qualificada e dedicada que visa o sucesso escolar de todos os meus futuros alunos, inclusive todos aqueles que apresentem uma raiz cultural e/ou linguística diferente da portuguesa. O professor deve, então, promover aprendizagens significativas no âmbito de um currículo, articulando uma relação pedagógica de qualidade e integrando os conhecimentos das várias áreas, com critérios de rigor científico e metodológico (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Para delimitar o presente estudo, foram criados objetivos que conduziram este trabalho, tendo sempre como finalidade a resposta à questão de investigação, nomeados de seguida:

Objetivo geral

➤ Identificar que estratégias o professor pode utilizar com um aluno de PLNM numa sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Objetivos específicos

➤ Compreender de que forma o sistema educativo português oferece respostas aos alunos de PLNM;

➤ Analisar o papel do professor perante situações de diversidade cultural e linguística na sala de aula;

➤ Refletir sobre a importância que a utilização de estratégias tem para a valorização da diversidade linguística e cultural.

### **6.1.2. Relatórios analisados**

*Identificação dos relatórios*

A análise documental deste trabalho “tem por objectivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2009: 262).

A recolha dos estudos foi realizada com base em alguns critérios de seleção, nomeados anteriormente. A Tabela 9 destaca o intervalo de tempo em que decorreram os estudos, o tipo de documento, as palavras-chave, o ciclo de ensino alvo dos estudos e o local onde se realizaram.

Tabela 9 - Critérios de seleção dos documentos

<b>Ano</b>	2012 - 2015
<b>Tipo de documento</b>	Relatório Final de Mestrado Profissionalizante
<b>Palavras-chave</b>	PLNM; Ensino do português para estrangeiros; 1.º CEB; Alunos; Diversidade linguística; Estratégias pedagógicas
<b>Ciclo de ensino alvo dos estudos</b>	1.º Ciclo do Ensino Básico
<b>Local</b>	Universidade de Aveiro; Instituto Politécnico de Viana do Castelo; Instituto Politécnico de Viseu.

Os relatórios foram recolhidos conforme os critérios de seleção acima descritos, identificados na capa – título – e no resumo de cada relatório. Um outro critério obrigatório para a inclusão de um relatório neste trabalho de revisão sistemática prendia-se com o facto de conter, obrigatoriamente, informação pertinente sobre o trabalho com o português língua não materna e a diversidade linguística e cultural, com alunos do 1.º CEB.

O tipo de prova académica analisado neste trabalho reporta-se ao relatório final de mestrado profissionalizante na área da educação. Este relatório final de um mestrado profissionalizante nesta área tem como finalidade colocar o agente investigador a descrever e refletir sobre toda a sua prática pedagógica realizada no(s) estágio(s) curricular(es), colocando em evidência uma investigação que o próprio tenha realizado, com o objetivo de responder a uma questão de investigação previamente definida.

Um relatório final de mestrado deve ter, como em qualquer outro relatório, um texto conciso, claro e discreto, traduzindo-se em “um documento que descreve em detalhe um trabalho técnico, como uma experiência científica” (Vasconcelos, 2009: 1).

Nos Anexos 4 e 5 encontram-se os quadros referentes aos dados dos relatórios, nomeadamente título, local, data e resumo.

Em relação aos títulos dos trabalhos, num total de 8 estudos, reportando ao Anexo E, torna-se perceptível o lugar que neles ocupa os conteúdos abordados, como o PLNM e a importância de um trabalho didático com crianças do 1.º CEB.

### *Títulos*

É através dos títulos dos estudos que, como investigadora, consegui seleccioná-los em função dos requerimentos do meu estudo, procurando por aqueles que apresentavam as palavras-chave mencionadas também na metodologia.

### *Autores*

Assim como estão referenciados os títulos dos trabalhos analisados na Tabela 2, estão de igual forma listados as autoras de cada estudo, organizados de forma alfabética e cronologicamente.

### *Data*

A escolha do item temporal analisado está explicitada na categoria anterior, Contextualização, sendo analisada posteriormente na análise de conteúdo.

### *Enquadramento*

O enquadramento dos estudos indica os argumentos de concretização dos mesmos, mas também os contextos que se verificaram propícios à sua realização. Em cada estudo meta-analisado reconhece-se, predominantemente, a influência de áreas disciplinares ligadas a seminários de investigação e de práticas educativas, sendo este o enquadramento dos trabalhos de investigação analisados.

A área disciplinar dos mestrados profissionalizantes ligada ao ensino pela prática é denominada, nos vários institutos politécnicos como Prática de Ensino Supervisionada, enquanto nas Universidades, em concreto na UA, é entendida como Seminário de Investigação Educacional. Apesar de apresentarem identificações diferentes, os pressupostos, serão sempre os mesmos princípios, pois de acordo com o Decreto-Lei n.º 107/2008:

- a) A articulação das competências adquiridas com a prática docente, permitindo ao estagiário aprofundar os seus conhecimentos nos domínios científico, pedagógico-didático e social;
- b) O desenvolvimento de competências nos domínios da observação e da avaliação;
- c) A integração dos diferentes saberes em termos de componentes de formação numa perspetiva inter e transdisciplinar;
- d) A contribuição para a interação escola-meio;
- e) A sensibilização para a autoformação contínua nos diversos domínios da atividade docente.

### *Áreas disciplinares*

As áreas disciplinares em que se inscrevem as provas académicas que são apresentadas neste trabalho, para a obtenção do grau de mestre, são as que se relacionam diretamente com a Educação e a Didática, sendo evidente também em alguns casos, a área disciplinar da Linguística e da Cultura, como mostra a Tabela 10:

Tabela 10 - Áreas científicas dos relatórios

Ano	Autora	Áreas Disciplinares
201	Inês Sousa	Didática; Linguística
	Joana Silva	Didática; Cultura Linguística
201	Diana Guimarães	Educação; Cultura
	Joana Pinho	Didática; Linguística; Cultura
	Sara Ribeiro	Educação; Cultura Linguística
201	Márcia Santos	Cultura; Educação; Linguística
201	Marta Alves	Cultura; Educação
	Stéphanie Veloso	Didática; Linguística

Optei por não fazer referência à área disciplinar do PLNM, pois todos os estudos se dirigem a ela, sendo este um dos critérios de seleção dos relatórios, como já referido na metodologia.

#### *Objetos de análise*

Os objetos de análise referem-se às classes genéricas que a análise dos estudos fez emergir, as quais se concentram em objetos específicos, como *integração*, *relação pedagógica*, *pedagogia* e *língua*. O Gráfico 2 pretende mostrar a distribuição dos objetos de análise dos relatórios estudados, por tipo, sendo por vezes evidente a presença de mais do que um objeto de análise nos estudos. A título de exemplo, podemos verificar que a investigação de Silva (2012: 0) se refere a dois objetos de análise, nomeadamente a integração e a pedagogia, uma vez que o seu trabalho visa “compreender de que forma a estratégia didática da biografia linguística pode representar uma mais-valia na integração” de alunos com PLNM. Assim, verifica-se a análise de uma pedagogia em benefício de uma integração. No trabalho de Veloso (2015) observa-se, também, o estudo de dois objetos, a pedagogia e a língua. Neste trabalho, a investigadora procurou compreender de que forma uma pedagogia – o ELBT – desenvolveu o domínio da LP de uma aluna com PLNM.

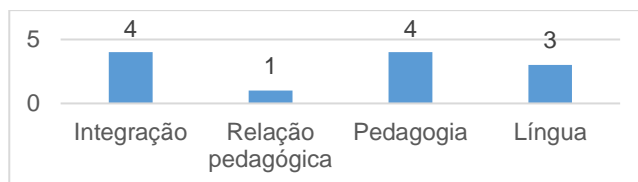


Gráfico 2 - Objetos de análise: distribuição por tipo

A preocupação que alguns estudos revelam no que concerne à relação que pedagogia na sala de aula detém com os fenómenos de diversidade linguística presentes nas nossas escolas é notável neste *corpus*, bem como a pedagogia, isto porque como Oliveira & Matos (2005: 39) referem

a presença de diversidade linguística em contexto de sala de aula pode motivar uma multiplicidade de reações que se podem traduzir em sentimentos como o entusiasmo pela experiência ou, pelo contrário, a frustração ou, simplesmente, a preocupação pela falta de experiência e falta de informação.

Neste sentido, é compreensível a preocupação das investigadoras em quererem compreender e perceber novas formas de promover a (diversidade) linguística na sala de aula, através de novas estratégias pedagógicas, mostrando-se este facto em evidência pela observação do Gráfico 2.

## 6.2. Procedimentos

Este trabalho de análise desenvolveu-se em várias fases, resumidas na Figura 3.

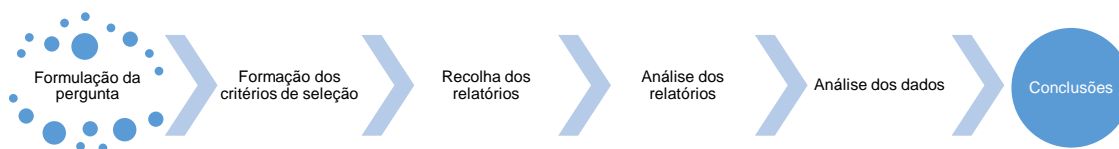


Figura 3 - Etapas do relatório

Começando todo este processo investigativo e analítico através da formulação da pergunta de investigação, comecei por procurar a revisão de literatura que servisse de suporte e todo este trabalho e, depois, defini os critérios de seleção para a recolha dos dados – isto é, dos relatórios finais – para de seguida analisar em forma de revisão sistemática e meta-análise. Através desta revisão, prossegui para a análise dos dados disponibilizados pela meta-análise, para no final conseguir chegar a conclusões objetivas e concretas.

De seguida, orientei os critérios de seleção dos relatórios reunidos, para depois os recolher nas bases de dados de cada instituição de ensino superior, nomeadamente o Repositório Institucional da Universidade de Aveiro (<https://ria.ua.pt/>), o Repositório Científico IPVC (<http://repositorio.ipvc.pt/>) e o Repositório do Instituto Politécnico de Viseu (<http://repositorio.ipv.pt/>). Procurando pelas palavras-chave “Português Língua Não Materna;

PLNM; 1.º CEB” em cada repositório procurei os relatórios de mestrado profissionalizantes que se adequavam a este estudo e procedi à recolha dos mesmos.

A Figura 4 representa, em forma de resumo, o processo de análise documental à qual se sujeitou todo este trabalho.

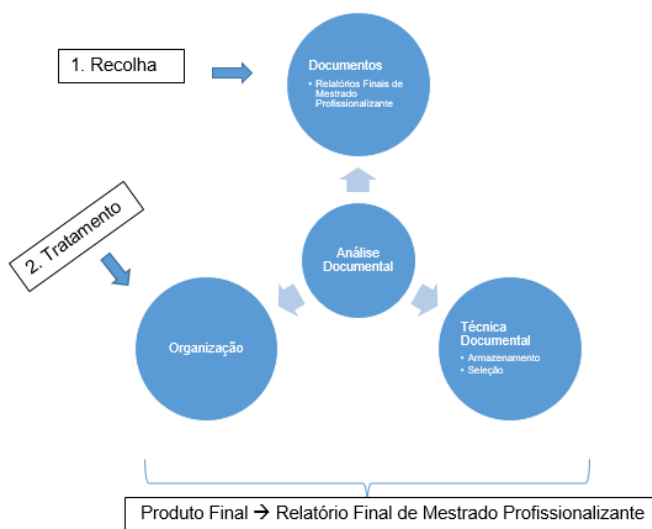


Figura 4 - Esquema-síntese do relatório

A primeira parte do esquema, referente à recolha de documentos, baseou-se na análise documental anteriormente referida e culminou no *corpus* do trabalho aqui descrito.

A análise dos relatórios foi realizada tendo por base um guião de análise, adaptado da tese de doutoramento de Teresa Cardoso, realizada em 2007. O guião apresenta as categorias de análise que eu me pretendi a preencher, através da leitura dos relatórios recolhidos, enunciadas de seguida.

A primeira categoria – Identificação – apresenta os dados da identificação do relatório, nomeadamente o título, o autor, a data da publicação, o enquadramento, o tipo de prova académica a que se refere, a instituição de realização do relatório, bem como a área disciplinar ao qual se destina e a orientação científica do mesmo.

A segunda categoria de análise – Motivações - pretende evidenciar as motivos pessoais e/ou profissionais que desencadearam a realização dos relatórios. De seguida, temos os objeto de análise que mostram os objetos de estudo definidos no percurso da investigação.

Os objetivos do relatório complementam a quarta categoria, pelo que diz respeito aos objetivos da investigação, podendo mostrar-se gerais e/ou específicos.

A quinta categoria pretende referir os quadros teóricos de referência pelos quais o investigador se seguiu no desenvolvimento do seu estudo.

A categoria seguinte – Articulação dos quadros teóricos - refere-se, igualmente, aos quadros teóricos, mas que agora surgem em função da sua relevância para o estudo da didática em português língua não materna.

A metodologia abordada em cada relatório está descrita na sétima categoria, na qual são descritas as subcategorias como a metodologia de investigação, que pretende identificar as opções paradigmáticas adotadas para a realização do estudo, os procedimentos metodológicos que reconhecem a operacionalização da metodologia do estudo e os participantes no estudo, subcategoria que dá a conhecer ao leitor os intervenientes envolvidos na investigação estudada.

Os Resultados, referem-se como o próprio nome indica, aos resultados de cada estudo alcançados pelos respetivos investigadores sob a forma de constatações, conclusões, observações e/ou verificações feitas a partir dos dados que recolheram e analisaram.

Na última categoria de análise – Implicação para a didática profissional, investigativa e curricular - permite analisar a informação fornecida nos estudos referentes a sugestões para uma ação interventiva, ao nível da didática profissional, concretizada na prática dos professores, bem como indica sugestões ou estímulos para outras investigações, cujos resultados se afiguram como relevantes. Nesta categoria insere-se ainda uma subcategoria denominada Sugestões para a formação de professores, que procura promover referências importantes para a implementação de possíveis práticas ao nível curricular e profissional na formação de professores, seja esta inicial ou contínua.

Depois de realizada a análise dos relatórios, tendo por base o guião (Anexo F) de análise adotado, procedi à análise de dados recolhidos pela análise dos relatórios estudados, sendo esta uma importante parte de uma investigação tendo em conta que a análise de dados é entendida como “o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado” (Barth, 2003: 191-192).

No final, apresento as conclusões do estudo realizado, através da interpretação dos dados analisados, estando incluídas as respostas às questões formadas no início da investigação, delimitando as limitações do trabalho.

### **6.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados**

Para a realização de qualquer trabalho, o investigador tem de definir as técnicas de recolha de dados que permitem recolher os dados empíricos, sendo estes uma parte fundamental e substancial do processo de investigação (Sousa & Baptista, 2011).

Um processo de pesquisa desejável é aquele no qual o investigador tem uma competição desejável consigo mesmo. Assim, como investigadora, interiorizei uma atitude de “curiosidade nunca satisfeita traduzida numa motivação sempre realimentada para aprender com os outros”

(Carmo & Ferreira, 2008: 38). Tentando responder a questões como “como vou procurar informação?” e “onde vou procurar informação?”, investiguei e cheguei à conclusão que um estudo de revisão sistemática, tendo como instrumento de recolha de dados a revisão de literatura, dos relatórios. Sendo muitas vezes considerada como o ponto de chegada da compreensão profunda de uma área, depois de analisados e comparados os estudos recolhidos, esta revisão assume uma modalidade de síntese, podendo tomar várias vertentes, “implicando processos de revisão sistemática, sendo a meta-análise o tipo mais conhecido” (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010: 17).

O instrumento de recolha de dados foi, então, a revisão de literatura, pois tal como Waddington *et al.* (2012) indicam, a pesquisa e a revisão de uma literatura formam a base de qualquer revisão sistemática. Foi ainda imprescindível realizar uma análise criteriosa da qualidade da literatura selecionada (Sampaio & Mancini, 2007), pois a validade e fidelidade (ou fiabilidade) são duas características que qualquer instrumento deve conter para garantir ao investigador a qualidade informativa dos dados (Eisman, 1992; Wiersma, 1995 citado por Coutinho, 2014).

A revisão de literatura apresenta-se como um método sistemático, explícito e reproduzível que tem como finalidades identificar, avaliar e interpretar o corpo existente gravado de um trabalho produzido por investigadores, académicos ou profissionais (Fink, 1998 em Cardoso, Alarcão & Celorico, 2010). A recolha e a análise da literatura assumem um papel principal na revisão sistemática, uma vez que se constitui como a principal fonte de dados de qualquer tema analisado numa RS (Sampaio & Mancini, 2007).

## **7. Análise de Conteúdo**

### **7.1. Análise diacrónica dos relatórios**

O Gráfico 3 pretende resumir, de forma cronológica, os estudos publicados e analisados, permitindo acompanhar a evolução que a investigação, ao nível de mestrados profissionalizantes, sofreu ao longo entre os anos 2012 e 2015. Este gráfico tem o propósito de tecer algumas considerações acerca deste item temporal, permitindo uma melhor e mais fácil compreensão e observação, consolidando os dados recolhidos, de forma textual e visual.

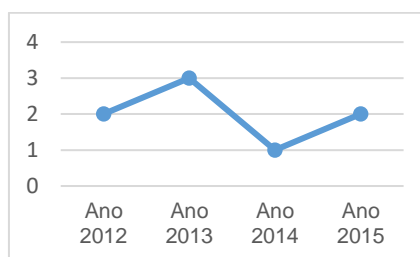


Gráfico 3 - Síntese cronológica dos estudos realizados em relatórios finais de mestrados profissionalizantes

Através do gráfico observa-se, então, um pequeno contraste em relação entre o ano de 2014 e os restantes, apresentando-se o ano de 2013 com mais relatórios publicados (três, no total).

Estes dados podem ser explicados pelos fenómenos migratórios registados em Portugal durante estes anos, sendo que em 2012, segundo o relatório do SEF, Portugal contava com a presença de cerca 10.41% de cidadãos estrangeiros residentes no nosso país, com idades compreendidas entre os 0-14 anos de idade, correspondente à idade de pré-escolar e 1.º ciclo, maioritariamente. Em 2013, este índice registava-se nos 10.3%, um decréscimo relativamente pequeno, enquanto em 2014 o relatório referente a este ano apresenta-nos a percentagem de 10.0%. Em 2015, estes valores continuam a descer, limitando-se aos 9.6%. No entanto, as questões de diversidade linguística e cultural nas escolas preocupam os estudantes de formação educativa, o que, na minha opinião, pode levar ao aumento dos valores referenciados no Gráfico 2. Como Silva (2010: 5) refere, a diversidade linguística deve

ser assumida como um factor de enriquecimento para a comunidade escolar: esta representa uma oportunidade inestimável de desenvolvimento de competências multilingues e multiculturais, ao mesmo tempo que desafia a Escola a constituir-se como um espaço que assegura a igualdade de direitos e é capaz de lidar com a heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a realidade escolar da nossa sociedade.

## 7.2. Análise geográfica dos locais

Os relatórios analisados distribuíram-se por instituições a Norte do país, nomeadamente: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Universidade de Aveiro e Instituto Politécnico de Viseu. Na Tabela 11, são apresentados o número de relatórios retirados de cada repositório referente às instituições.

Tabela 11 - Número de relatórios por instituição de ensino

Instituição de Ensino	Quantidade de Relatórios	Datas
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	1	2015
Universidade de Aveiro	5	2012, 2013, 2014
Instituto Politécnico de Viseu	2	2013, 2015

Observando a Tabela 11, percebe-se que a instituição de ensino com mais relatórios é a Universidade de Aveiro, enquanto o IPV conta com um total de dois relatórios e o IPVC com apenas um. Esta discrepância pode ser explicada através dos fenómenos migratórios da população estrangeira residente em Portugal, passo a explicar.

Analisando todos os relatórios do SEF, realizados no intervalo temporal de 2012 a 2015, percebemos que Aveiro sempre foi o distrito com mais população estrangeira residente, como se pode observar no Gráfico 4:

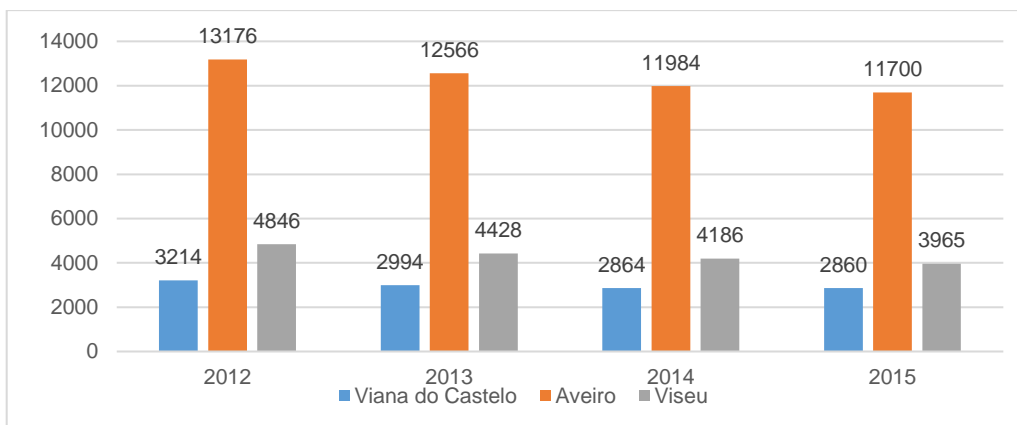


Gráfico 4 - População residente em cada cidade entre 2012 e 2015

Apesar do notório decréscimo da população estrangeira residente que se verifica no decorrer dos anos, a esmagadora maioria desta população centra-se na cidade de Aveiro, provavelmente por pertencer ao litoral, sendo este um critério de seleção para a residência de emigrantes em Portugal (cf. no enquadramento teórico).

Nesta perspetiva, faz todo o sentido procurar respostas a estas mudanças, partindo para a investigação na educação das crianças que frequentam o sistema de ensino português, procurando estratégias que facilitem o ensino e a aprendizagem a estas crianças que não têm o Português como Língua Materna, resultando essas pesquisas em trabalhos práticos e investigativos nas práticas de ensino supervisionadas de alunos aspirantes à docência.

### 7.3. Análise dos motivos de realização

As razões que estimularam as investigadores a realizar os seus estudos são declaradas nas primeiras linhas dos seus relatórios, através do Resumo, indicando motivos distribuídos por três tendências principais, nomeadamente a curiosidade gerada para a prática profissional, a curiosidade curricular, que surgiu a partir da vivência profissional neste âmbito da(s) investigadora(s) e razões articuladas com a prática profissional, tendência esta que se evidenciou através das estratégias estudadas pela(s) autora(s) com aplicação prática pedagógica em salas de ensino básico.

O gráfico seguinte coloca em evidência as motivações dos estudos meta-analisados

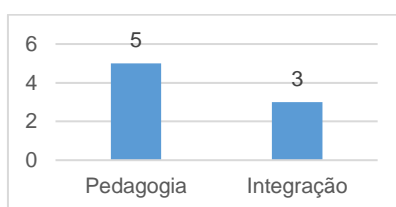


Gráfico 5 - Motivações para os estudos

As tendências referentes à curiosidade profissional e à curiosidade curricular referem-se aos estudos que explicitam questões de investigação relacionadas com a curiosidade pessoal, seja esta orientada para o domínio profissional ou para o domínio curricular.

No domínio profissional, os relatórios pretendem dar uma resposta a questões referentes aos problemas/dificuldades de integração dos alunos de PLNM na escola, como é evidenciado no estudo de Diana Guimarães (2013: 0) - “algumas realidades existentes nas nossas escolas, como a existência de alunos cuja língua materna não é o português (...) assim surgiu o interesse por um conhecimento mais alargado sobre esta temática” - e no estudo de Marta Alves (2015: iii) no qual o objetivo da investigação remete-nos para a compreensão de “como é feita a integração destes alunos [alunos de PLNM] na escola portuguesa e perceber como é implementado o ensino/aprendizagem de Português a estas crianças”.

No que se refere ao domínio da curiosidade curricular, este gere-se pelo interesse que o investigador apresenta em investigar o contributo que a didática de uma área curricular do 1.º Ciclo tem para a DL, dando como exemplo os relatórios de Márcia Santos (2014: v) no qual a autora evidencia o seu desejo de “compreender o desenvolvimento da competência plurilingue através de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), assim como analisar de que forma uma EDS desenvolve a SDLC (Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural)” e ainda o de Pinho (2013: v), explicitando no seu estudo que o seu objetivo é “compreender em que medida a “lexicultura lusófona”, em particular os neologismos das variedades intralinguísticas da Língua Portuguesa, contribui para o desenvolvimento da Consciência Léxico Semântica de alunos do 1.º CEB, oriundo dos países lusófonos”.

A tendência que se mostra mais significativa nos estudos realizados, relativamente às motivações, evidencia-se pelas aplicações práticas que as autoras procuram conhecer para aplicar na prática profissional futuramente desenvolvida, pela aplicação de estratégias de ensino, como se pode verificar pelos seguintes relatos de cada investigadora:

- Silva (2012: 0) “compreender de que forma a estratégia didática da *biografia linguística* pode representar uma mais-valia na integração de alunos de português língua não materna e na sensibilização dos alunos nativos para a diversidade linguística e cultural”;
- Sousa (2012: 0) “perceber a importância que um trabalho didático para a valorização da diversidade linguística, nomeadamente europeia, tem nos primeiros anos de escolaridade”;
- Ribeiro (2013: v) “conhecer as representações de um grupo de alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), de uma escola de Aveiro, no ano letivo 2012/2013, acerca da Língua Portuguesa e dos falantes de alguns países lusófonos, em particular: Portugal, Brasil, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe”;
- Veloso (2015: v) “perceber se uma metodologia de ensino de língua não materna ancorada numa abordagem de ensino por tarefas favorece o desenvolvimento de competências linguísticas”.

Estas motivações partiram das experiências vividas pelas investigadoras, na medida em que “o tema parte preferencialmente da realidade circundante do pesquisador, como, por exemplo, de seu contexto social, profissional ou cultural” (Findlay, Costa & Guedes, 2006: 11).

#### 7.4. Análise dos objetivos de investigação

A elaboração dos objetivos é considerada uma das etapas principais de qualquer tipo de investigação, pois é a partir destes objetivos que o investigador consegue orientar todo o seu trabalho, seguindo um encaminhamento próprio. Para além disso, “os objetivos esclarecem o que é pretendido com a pesquisa e indicam as metas que almejamos alcançar ao final da investigação” (Reis & Frota, 2012: 55).

Neste sentido, as investigadoras dos estudos analisados definiram objetivos, gerais e específicos. Assim: o(s) objetivo (s) geral(is), pela sua natureza e função, tendencialmente, resume(m)-se a apenas um (amplo e enquadrador), enquanto os objetivos específicos definem “metas específicas de pesquisa que sucessivamente complementam e viabilizam o alcance do objetivo geral” (*idem*).

Segundo Cardoso (2007), cada tipo/metodologia de pesquisa apresenta um conjunto de objetivos diferentes, objetivos esses que, agregados, se compõem em unidades sinónimas. A autora referida agregou essas unidades em hiperónimos e constituiu uma tabela que resume os diferentes tipos de estudo com a sua correspondência aos hiperónimos.

Investigação e Métodos	Objectivo associado
> investigação descritiva > investigação empírica > investigação 'ex post facto' > método indutivo	< descrever
> investigação empírica > investigação experimental > investigação 'ex post facto' > investigação de laboratório > estudos de grupo > método experimental > método hipotético-dedutivo	< experimentar
> método dedutivo	< explicar
> investigação nomotética > estudos de grupo > métodos preditivos	< prever
> investigação fundamental > investigação pura	< teorizar
> investigação aplicada > investigação-ação	< intervir

Figura 5 - Articulação entre métodos e objetivos de investigação (Cardoso, 2007: 10)

A articulação apresentada na figura anterior resultou das suas leituras dos livros de Biquera (1996) e Vieira (1998), que permitiram a Cardoso relacionar os diferentes objetivos com os métodos de investigação em cima mencionados (Cardoso, 2007).

Tendo em conta os trabalhos analisados, apresento o Gráfico 6 com os objetivos de investigação *intervir*, *experimental* e *descrever*.

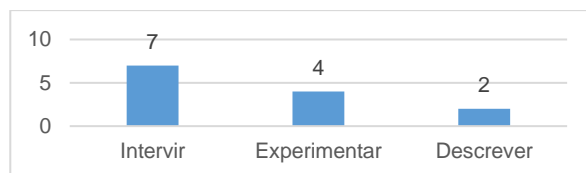


Gráfico 6 - Objetivos genéricos dos estudos analisados

Pode-se observar, então, que a maioria dos estudos opta por escolher métodos de investigação que lhes permitam criar objetivos com a finalidade de intervir e experimentar, o que faz todo o sentido, tendo em conta que todos os estudos foram realizados durante a prática de ensino supervisionada, ou durante os seminários de investigação educacional (no caso da Universidade de Aveiro), pressupondo a prática das intervenientes (investigadoras) durante as suas investigações. O objetivo *descrever* tende a estar associado aos tipos de investigação que remetem para uma investigação mais descritiva. Este objetivo é mais evidente em dois relatórios analisados, nomeadamente em Silva (2012) quando refere que pretende compreender a implementação da biografia linguística numa perspetiva de integração, utilizando uma abordagem qualitativa analisando os conteúdos elaborados pelos alunos, e em Ribeiro (2013), que remete-nos para um estudo qualitativo de análise descritiva com o qual pretende conhecer as representações de um grupo de alunos acerca da LP e do falantes de alguns países lusófonos. Apresentam-se sete estudos com o objetivo específico de intervenção, sendo apenas não explícito no relatório de Ribeiro (2013), tendo em conta que a autora analisa os dados recolhidos dos alunos, avaliando o seu desenvolvimento em torno da implementação do projeto de intervenção de Pinho (2013). Todos os outros relatórios analisados expõem alguma intervenção com o público-alvo dos estudos, nomeadamente em Sousa (2012), que implementou um projeto de intervenção didática, experimentando com o seu grupo de alunos, em Guimarães (2013), estudo que nomeia algumas dificuldades dos alunos de PLNM na escola portuguesa, em Alves (2014), que através de um estudo de caso com um grupo de alunos consegue compreender quais as dificuldades de integração de alunos de PLNM e em Santos (2014) é evidenciada a implementação de um projeto de intervenção didática com uma turma. Também em Veloso (2015), a autora propôs-se a intervir e a experimentar com uma aluna uma metodologia de ensino de língua não materna.

Este primeiro capítulo serviu para dar a conhecer o perfil dos estudos portugueses analisados neste trabalho. Com esta caracterização evidencia-se, em cada relatório: a sua identificação, as motivações de cada um, os objetos de análise e os objetivos determinados.

Passarei de seguida a colocar em evidência as referências dos trabalhos estudados, abordando todas as subcategorias subjacentes a este capítulo.

## 7.5. Análise dos referenciais

Esta categoria pretende evidenciar o enquadramento teórico que sustentou cada estudo, apresentando-se como um “quadro conceptual que fundamenta e contextualiza teoricamente a problemática em estudo” (Sousa, 2012: 2).

Sendo uma parte integrante de todos os relatórios é mostrado, nas subcategorias seguintes, as principais temáticas abordadas nas investigações, fazendo relevância aos principais autores destacados pela maioria dos trabalhos.

### 7.5.1. Quadros teóricos de referência

Os quadros teóricos de referência, neste estudo, dizem respeito às panorâmicas globais que as autoras utilizaram nos seus trabalhos, referenciadas nos enquadramentos teóricos de cada um. Assim, delimito quatro categorias importantes que correspondem aos autores mais referidos, na totalidade dos relatórios estudados, apresentando os autores de referência.

#### *Língua – Materna e Não Materna*

Nos referentes teóricos sobre o conceito de língua, os autores mais referidos nos cinco relatórios que abordam este conceito, estão descritos na seguinte tabela:

Tabela 12 - Autores mais referenciados associados ao conceito de Língua: número de vezes que são mencionados nos trabalhos analisados

<b>Autores mencionados</b>	<b>Quantidade de vezes mencionados</b>
Saussure (1971) Saussure (1978)	2
Slama-Cazacu (1979) Slama-Cazacu (1998)	2
Galisson e Coste (1983)	3
Cunha e Cintra (1999) Cunha e Cintra (2000)	2

Os conceitos de LM e LNM aparecem, muitas vezes, associados por definição, isto é, para definir um precisamos de explicar o outro. Optei por agrupar os conceitos, bem como procurar quantificar os autores de referência deste quadro teórico.

Como podemos observar pela Tabela 13, o referente teórico mais utilizado foram as definições de Ançã, em vários itens temporais.

Tabela 13 - Autores mais referenciados associados ao conceito de LM & LNM: número de vezes que são mencionados nos trabalhos analisados

Autores mencionados	Quantidade de vezes mencionados
Ançã (1991)	10
Ançã (1997)	
Ançã (1999)	
Ançã (2003)	
Ançã (2005)	
Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997)	2
Cerqueira & Andrade (2004)	2
Gross (2005)	2

### *Língua*

O conceito de língua é definido no trabalho de Silva (2012: 19), pela perspectiva de Slama-Cazacu (1978), como sendo a “a criação e também o fundamento da linguagem, é simultaneamente, o instrumento e o resultado da atividade da comunicação”.

Pinho (2013) refere na sua investigação, baseando-se em Cunha e Sinta, que a língua é um “sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. (...) a língua é o meio pela qual ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age’ (Cunha e Cintra, 2000: 1)”.

Ribeiro (2013), citando Cunha e Cintra (1999: 1), explicita que

a língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a língua é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem que viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.

### *Língua Materna*

Silva (2012: 21), orientando-se pelas palavras de Cerqueira e Andrade (2004), diz-nos que a Língua Materna “está associada à palavra mãe, ou seja, é a primeira língua aprendida em contexto familiar”, sendo também definida por Ançã (2005a) e Grosso (2005: 32) como a “língua de socialização que por definição transmite e interioriza na criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família” (*idem*).

Veloso (2015: 21) acrescenta que a LM é “uma língua que ‘os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível velocidade e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida’ (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 15)”.

### *Língua Não Materna*

O conceito de língua não materna está intrinsecamente ligado conotado com realidades diversas, sendo as de L2 e a LE as mais frequentes. De acordo com Ançã (1999), autora destacada em Silva (2012: 22),

a L2 pode ser definida por dois tipos de critérios: psicolinguísticos, tendo em conta a cronologia de aquisição da língua (a segunda a seguir à materna, primeira língua); e sociolinguístico, em que é escolhida uma língua internacional, considerada de natureza não materna, que recobre as funções consideradas oficiais, num dado país.

Já o termo de língua estrangeira, de acordo com a mesma autora, costuma ser utilizado para “classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde não tem qualquer estatuto sociopolítico e não é partilhada pela comunidade circundante” (*idem*), ou seja, constitui-se apenas como o espaço de sala de aula de língua, sendo utilizada naquela área disciplinar.

Assim, podemos verificar que ao conceito de língua, bem como as suas subcategorias (LM e LNM), podemos associar características como as que apresento na Tabela 15.

Tabela 14 - Conceitos associados à Língua e suas características

Conceito	Características associadas
Língua	Instrumento Resultado Meio
Língua Materna	Mãe Família Língua de socialização
Língua Não Materna	Segunda língua Língua internacional Currículo

### *Competência Plurilingue*

Os quadros teóricos referentes à competência plurilingue são referidos em dois dos trabalhos estudados, sendo apresentados como autores de referência Andrade e Araújo e Sá (2003). Estes autores aparecem mencionados nos dois relatórios e constitui-se como a única referência bibliográfica em comum nos relatórios de Sousa (2012) e Santos (2014).

A competência plurilingue é definida no relatório de Márcia Santos (2014), com o recurso ao *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*:

a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, revela possuir proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas (Conselho da Europa, 2001: 231).

Pode também ser entendida como um processo “que mobiliza vários recursos e dimensões diversificadas, para que haja uma co-construção discursivo-interativa com o Outro (Auchlin citado por Andrade & Araújo e Sá, 2003)” (*idem*).

Sousa (2012: 9) define ainda os pressupostos para uma educação plurilingue, constatando que

a educação plurilingue vai permitir que os alunos desenvolvam competências e aptidões na aprendizagem de línguas, e um conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades, bem como atitudes positivas para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação (Andrade, e Araújo e Sá, 2003).

A Tabela 17, procura então, definir algumas características subjacentes a este conceito.

Tabela 15 - Conceito de Competência Plurilingue e suas características associadas

Conceito	Características associadas
Competência plurilingue	Língua Interação cultural Sociedade Educação Comunicação

### *Diversidade Linguística e Cultural*

O tema da DLC é muito abrangente, podendo ser verificado através das análises dos relatórios recolhidos para este estudo. Vários são os conceitos que a este tema estão associados, como a Cultura e a Integração, tornando-se difícil mencionar todos os autores de referência destes conceitos aqui, visto que queremos dar uma perspetiva geral, nesta análise.

Assim, os autores a que mais se faz referência nesta categoria são Sá e Andrade (2008), e Candelier, encontrando-se referido duas vezes, nomeadamente 2004 e 2007.

Este conceito é caracterizado como um fenómeno, mais propriamente uma realidade nos vários trabalhos analisados, como em Veloso (2015: 21), que nos indica “a diversidade linguística e cultural é uma realidade das escolas portuguesas, sobretudo a partir das últimas décadas do século passado”. Esta realidade está inteiramente ligada com os fluxos migratórios que se têm verificado no nosso país no decorrer das décadas, como é explicitado em Pinho (2013: 26), “perante uma sociedade que recentemente se diversificou, várias foram as transformações a nível social, cultural e linguístico a que se assistiram em Portugal, pela coexistência de cidadãos nacionais e estrangeiros, que partilham os mesmos espaços”.

Para além disso, esta realidade constitui-se como uma preocupação, tendo em conta que “torna-se essencial educar, desde cedo, as crianças para a diversidade linguística e cultural existente, ou seja, sensibilizar para a diversidade, para que conheçam novas línguas e culturas e as respeitem, reconheçam e valorizem” (Santos, 2014: 18).

Desta forma, podemos evidenciar algumas características associadas a este conceito:

Tabela 16 - Conceito de Diversidade Linguística e Cultural e suas características associadas

Conceito	Características associadas
Diversidade Linguística e Cultural	Fenómeno histórico Fluxos migratórios Realidade Multiculturalidade

## **7.6. Análise da metodologia de investigação**

A investigação científica depende de um conjunto de procedimentos para que os objetivos de cada investigação sejam atingidos, os métodos científicos. Antes de mais, é importante definir a diferença entre método e metodologia.

O método científico define-se numa “linha de raciocínio que é adotada pelo investigador no processo de pesquisa” (Prodanov & Freitas, 2013: 126).

Neste trabalho, tentei identificar as diferentes metodologias de investigação referentes a cada relatório analisado, nomeando as suas opções paradigmáticas, em jeito de contextualização dos procedimentos metodológicos que neles se mostram evidenciados. Ainda nesta categoria, colocam-se em evidência os procedimentos preparatórios – caso existam –, que antecederam o trabalho investigativo de cada autora, bem como a recolha de dados e os processos que se sucedem, nomeadamente, o processamento e organização dos dados e a análise dos mesmos. São ainda mostrados os procedimentos subsequentes, em alguns casos, realizados nas investigações analisadas.

### **7.6.1. Metodologia de investigação**

Pretendo, agora, determinar os modos como as autoras definiram os seus processos de investigação e de que forma traçaram o seu caminho na realização dos seus projetos.

Importa, aqui, referir, que todos os trabalhos analisados dão a conhecer a metodologia utilizada, identificando também os paradigmas metodológicos que lhes estão subjacente.

Analisando as metodologias, numa visão geral, conclui-se que o paradigma da investigação qualitativa prevalece nos estudos dirigidos à educação e ao ensino, isto porque a metodologia qualitativa está “centrada na forma como o ser humano interpreta e atribui significado à sua realidade” (Oliveira, 2006: 2).

A investigação em educação pressupõe um método de investigação que enfoque as práticas e os processos educativos que a constituem, bem como as realidades sociais e culturais a que se liga. A investigação qualitativa é a que melhor se adequa a este campo, na medida em que este tipo de investigação “centra-se no específico, no peculiar, procurando mais a compreensão do que a explicação dos fenómenos estudados” (Gonçalves, 2011: 14).

Todos os estudos analisados apresentam como paradigma de investigação, a qualitativa, sendo explícitos nas seguintes referências:

- “Uma vez que o presente estudo tem como principal objetivo perceber a importância que um trabalho didático para a valorização da diversidade linguística tem nos primeiros anos de escolaridade, escolhemos uma metodologia de investigação do tipo qualitativo” (Sousa, 2012: 36);

- “A metodologia adotada neste estudo insere-se no paradigma de investigação qualitativa” (Silva, 2012: 40);

- “A investigação que desenvolvemos pode definir-se como uma investigação qualitativa.” (Pinho, 2013: 55);
- “Este estudo enquadra-se numa investigação qualitativa” (Santos, 2014: 44);
- “A metodologia adotada assumiu um carácter qualitativo” (Veloso, 2015: 0);
- “Assim, para o desenvolvimento da investigação tivemos em conta os princípios da metodologia qualitativa” (Guimarães, 2013: 12);
- “Em relação à natureza da pesquisa, optámos pela abordagem qualitativa, mais precisamente, por um tipo de estudo descritivo, visto que a presente investigação privilegia a análise e interpretação de enunciados escritos e representações gráficas.” (Ribeiro, 2013: v);
- “Trata-se de um estudo que se encontra no paradigma qualitativo” (Alves, 2015: 42).

### 7.6.2. Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos constituem um dos elementos essenciais para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa, devendo ser indicados com clareza e precisão. Neste sentido, a Tabela 14 apresenta os tipos de procedimentos metodológicos explicitados nos estudos analisados.

Tabela 17 - Tipos de procedimentos metodológicos explicitados nos estudos

Procedimentos	T otal
Procedimentos preparatórios	8
Recolha de dados	8
Processamento e organização de dados	8

Analisando a Tabela 14, podemos verificar que todos os estudos analisados explicitam a ocorrência dos quatro procedimentos descritos. Esta evidência pode verificar-se, principalmente, no capítulo da introdução de cada relatório, a qual pretende fazer um desenho dos estudos elaborados.

Os procedimentos preparatórios dizem respeito às primeiras fases da investigação. Nesta fase, destaca-se a conceção de instrumentos, mas também a realização de inquéritos e da constituição do corpo de análise do trabalho.

Segundo Cardoso (2007: 143), a recolha de dados “diz respeito ao cumular de informação, necessária para melhor se conhecer um determinado objeto”. A recolha de dados é definida como “a execução propriamente dita da observação” e devem “dar a informação e o grau de precisão necessário para as fases posteriores” (Quivy & Cammpenhoudt, 1992: 20).

As técnicas para a recolha de dados escolhidos pelas autoras dos trabalhos analisados basearam-se em métodos de recolha de dados da investigação qualitativa, como a observação e a análise documental. Os instrumentos aplicáveis a essas técnicas descrevem-se como inquéritos por questionários, entrevistas, fichas sociolinguísticas, entre outros.

No Gráfico 7 apresento os diferentes instrumentos de recolha de dados utilizados nos relatórios analisados.

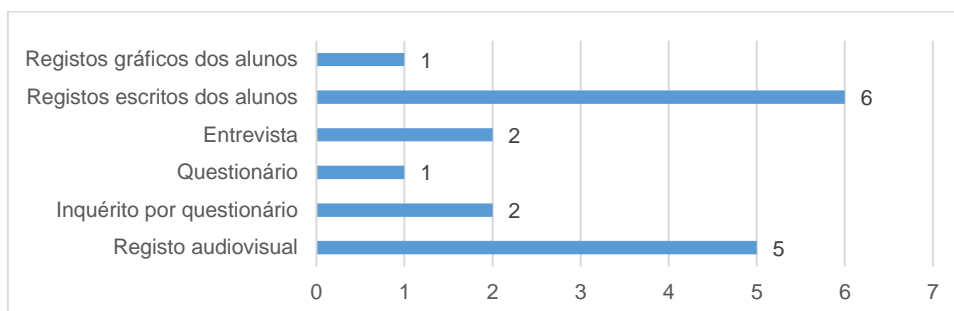


Gráfico 7 - Instrumentos de recolha de dados explícitos nos trabalhos

Observa-se, então, que a maioria dos investigadores usou os registos escritos dos alunos que procurou complementar os dados das observações realizadas em cada projeto, bem como o registo audiovisual. No registo escrito estão implícitas fichas de trabalho realizadas pelos alunos, escritas e visuais, bem como fichas sociolinguísticas e testes de avaliação.

A observação é indicada em todas as investigações como um dos métodos de recolha de dados, normalmente participante, e as entrevistas são apresentadas, geralmente, como estruturadas ou semiestruturadas, como por exemplo em Veloso (2015: 50) “dentro dos tipos de entrevistas podemos considerar que a utilizada é estruturada” e em Alves (2015: 42) “para além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos alunos, às professoras responsáveis pela turma e ao professor que lhes dava apoio”.

O questionário é referido numa das investigações analisadas, unicamente em Sousa (2012: 56), que “através dos questionários foi-nos possível recolher dados sobre as representações dos alunos sobre as línguas e com que conhecimentos ficaram sobre as mesmas, no final do projeto.” Quanto ao inquérito por questionário é utilizado em dois relatórios: Silva (2012: 42) elaborou “um inquérito por questionário consistindo este numa adaptação pessoal do PEL Galego, mais precisamente da parte ‘A Minha Biografia Linguística’” e em Santos (2014: 74) “foram realizados dois inquéritos por questionário, um no início do estudo, antes de se iniciarem as sessões, e outro no final de todo o projeto de intervenção”.

O processamento e a organização dos dados são as etapas que medeiam entre a recolha dos dados e a sua respetiva análise. Nesta fase, “depuram-se e estruturam-se os dados, tarefas conseguidas” (Cardoso, 2007: 144) nos estudos analisados através de procedimentos como:

- A audição e/ou visionamento das gravações – as gravações podem ser integrais ou parciais, variando de acordo com os objetos e os objetivos definidos pelas investigadoras;
- Transcrições, integrais ou parciais, das intervenções dos sujeitos intervenientes nos ambientes de recolha de dados (aluno, professor, estagiário);

- Constituição do *corpus* de análise, elaborado depois da observação, gravação e transcrição dos dados, isto é, antes da análise dos mesmos;

- Construção de caso(s), que nos leva à metodologia investigativa do estudo de caso.

### 7.7. Análise de dados

O procedimento da análise de dados pode ser realizado diferentemente a análise dos dados através do discurso e do conteúdo. Pode ser também apresentar um paradigma de análise comparativa ou contrastiva, entre outros.

Nestes trabalhos em causa, a análise de conteúdo é a metodologia que prevalece nestes espaços investigativos, estando apenas não explícita em dois estudos. A análise de conteúdo “é feita a partir de categorias que foram predefinidas e descritas anteriormente” (Silva, 2012: 57) e que “visa a interpretação e a reinterpretação dos dados e das mensagens” (Pinho, 2013: 73). Nos relatórios de Santos (2014) e Guimarães (2013) é também possível verificar a utilização desta técnica: “de acordo com a natureza do nosso estudo optámos, como técnica de análise de dados, pela análise de conteúdo das respostas dos alunos, das reflexões elaboradas por estes e das transcrições das sessões” (Santos, 2014: 80); “iremos fazer uma análise de conteúdo das entrevistas realizadas às crianças e aos professores intervenientes neste estudo” (Guimarães, 2013: 48).

Concluindo a subcategoria referente aos procedimentos metodológicos concretizados nos meta-analisados, passamos para a caracterização dos participantes nos estudos.

Para percebermos o que revela uma investigação, é necessário apurar os participantes das mesmas, deixando, aqui, em evidência com e para quem se fez a investigação.

Todos os relatórios estudados explicitam os seus participantes, sendo a maioria apresentados como uma turma, o que se pode prever se pensarmos que todos os relatórios foram realizados em contexto de estágio curricular no 1.º CEB.

O Gráfico 8 pretende mostrar a tipologia dos participantes dos estudos:

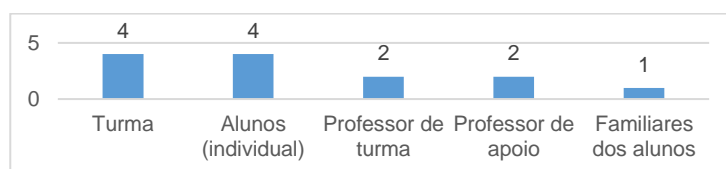


Gráfico 8 - Tipologia de participantes nos estudos

Destacam-se, de igual forma, os estudos que tiveram como participantes uma turma e um grupo reduzido de alunos – nas investigações com a metodologia de estudo de caso -, o que mostra o predomínio de uma investigação mais especializada e concentrada num só caso, com uma amostra de dados muito específica. Podemos identificar estas categorias nos seguintes excertos retirados dos trabalhos analisados:

- Silva (2012: 38) selecionou para o seu estudo “três alunos de PLNM e uma turma de PLM a frequentar uma Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da região Centro de Portugal”, estando também mencionada a participação de alunos de outra turma;
- Sousa (2012: 41) implementou o seu projeto de intervenção didática “numa turma do 3º ano de escolaridade”;
- Pinho (2013: 60) desenvolveu o seu projeto “numa turma do 2.º ano de escolaridade” mencionando ainda a participação do “professor titular, as duas professoras estagiárias (a investigadora e Ribeiro (2013)) (...) e alguns familiares dos alunos: pai da AMS (brasileiro), mãe da LV e da TV (guineense), avó da MB (angolana) e pai do GS (santomense)”;
- O estudo de Ribeiro (2013: 47) foi desenvolvido com “alunos do 2.º ano de escolaridade”;
- Guimarães (2013: 44) indica que a sua investigação foi “constituída por uma amostra de alunos de uma turma do 1.º CEB, cuja língua materna não é o português (em um dos casos, não é o português europeu), a professora desta turma e o professor de apoio de PLNM”
- Santos (2014: 48) refere que o seu trabalho foi “desenvolvido numa turma do 4.º ano de escolaridade”;
- Alves (2015: 43) afirma que a sua investigação “teve como participantes três alunos: dois eram do 3.º ano e uma do 4.º ano de escolaridade. As professoras da turma e o professor que dava apoio a alunos de PLNM, deram também o seu contributo para este estudo”;
- Veloso (2015: 48) menciona que a sua investigação teve como participante “uma aluna de uma escola do Ensino Básico do 1ºCiclo, que frequenta o 2º ano de escolaridade”.

Os projetos investigativos relacionados com um número grande de participantes (turma) pretendem mostrar atividades implementadas a um grupo. Os trabalhos que adotaram esta tipologia de participantes pretendem compreender e analisar os fenómenos estudados em atuação numa grande diversidade de alunos (Sousa, 2012; Silva, 2012; Pinho, 2013).

É possível notar que dos oito estudos analisados, apenas dois fizeram referência explícita ao envolvimento do professor de turma e do professor de apoio (de PLNM), nomeadamente o de Pinho (2013) e o de Alves (2015), como se mostra no parágrafo anterior. Os estudos realizados por Guimarães (2013) e Alves (2015) remetem-nos para uma metodologia investigativa de estudo de caso, o que pode ter levado às autoras a optar por pedir opiniões e/ou entrevistas para o seu trabalho.

O recurso aos familiares dos alunos não é muito utilizado nos estudos, tendo sido só utilizados os dados recolhidos a estes participantes quando se fala em atividades de diversidade linguística e cultural, aplicadas em prática por Joana Pinho (2013).

De seguida, são apresentados os contributos desenvolvidos ao longo dos trabalhos estudados identificando os conceitos, as categorias de análise e os dispositivos de análise desenvolvidos no decorrer da realização dos relatórios, bem como os resultados aos quais as investigadoras conseguiram chegar.

### **7.8. Análise dos Resultados**

Em todos os documentos analisados, foi possível verificar a existência de um capítulo referente aos resultados obtidos. Tendo em conta que todos os documentos se tratavam de relatórios realizados durante a prática supervisionada em educação, pressupondo logo, desde aí, alguma investigação foi previsível que estes explicitassem os resultados, pois a qualquer investigação, pressupõe-se resultados.

Os resultados dos relatórios estudados explicam as conclusões e complementam os fatores contributivos anteriormente analisados, na medida em que explicitam os dados recolhidos aquando das investigações.

Estes dados, analisados pelas investigadoras, são apresentados em jeito de articulação entre as óticas concetual e instrumental, provocando uma consistência entre os mecanismos de teoria, método e facto observado (Cardoso, 2007).

Nesta categoria irei não só apresentar os resultados das investigação em síntese, pois se o fizesse discriminativamente estaria a repetir o que está apresentado nas análises no Anexo E deste relatório, mas também pretendo dar resposta às minhas próprias questões que conduziram à realização deste trabalho, pois é a partir dos resultados das investigações dos trabalhos meta-analisados que eu, como investigadora, consigo dar resposta aos objetivos por mim propostos no início deste relatório. Em seguida, transcrevo os objetivos considerados como fulcrais para a realização do meu estudo:

- Identificar que estratégias didáticas e pedagógicas, o professor pode utilizar com um aluno de PLNM numa sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Compreender de que forma o sistema educativo português oferece respostas aos alunos de PLNM;
- Analisar o papel do professor perante situações de diversidade cultural e linguística na sala de aula;
- Refletir sobre a importância que a utilização de estratégias tem para a valorização da diversidade linguística e cultural.

Nas próximas secções apresento as constatações e as conclusões, em relação aos resultados obtidos, de cada relatório, pretendendo, com isto, conseguir encontrar as respostas que procuro para os objetivos definidos em cima.

A análise do capítulo dos resultados aponta para uma tendência genérica de categorias identificadas por mim, durante a leitura do mesmo, nos vários trabalhos (Gráfico 10).

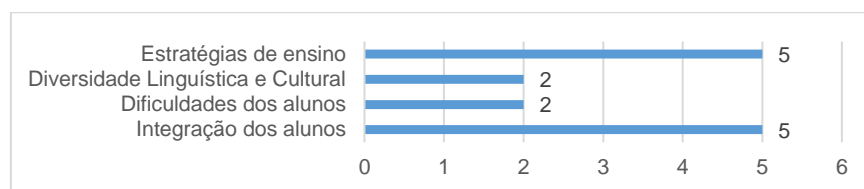


Gráfico 9 - Categorias dos resultados referentes aos estudos analisados

Através da observação do Gráfico 10, podemos constatar que os temas, por assim dizer, que mais se destacam nos resultados analisados fazem referência às estratégias de ensino aplicadas durante os vários projetos de intervenção das investigadoras, no decorrer da sua prática pedagógica, bem como questões relacionadas com a integração dos alunos que apresentam o PLNM. As estratégias de ensino são analisadas nos trabalhos de Silva (2012), através da utilização da Biografia Linguística, de Pinho (2013) e conseqüentemente de Ribeiro (2013), na implementação da lexicultura lusófona, pois trabalharam em par pedagógico, em Santos (2014), no decorrer do seu projeto didático entre uma disciplina curricular e a SDLC e ainda em Veloso (2015), na implementação do ELBT com uma aluna de PLNM. Em relação às dificuldades dos alunos, estas foram estudadas por Guimarães (2013) e Alves (2015). A DLC é estudada, de forma mais explícita e com mais enfoque, nos relatórios de Silva (2012) e Sousa (2012). No que concerne à questão da integração dos alunos, é uma questão bastante mencionada pelas autoras, com mais enfoque nos relatórios de Silva (2012), Guimarães (2013), Ribeiro (2013) e Pinho (2013) e Alves (2015).

Cada categoria apresentada no Gráfico 8 está associada a subcategorias percebidas através da revisão sistemática dos relatórios.

Começando por explicar os resultados da categoria com menos resultados explícitos nos estudos – Sensibilização para a Diversidade Linguística e Cultural - apresenta-se as suas duas categorias de análise, criadas pela autora do trabalho a que está relacionada.

### **7.8.1. Resultados obtidos referentes à Diversidade Linguística e Cultural**

#### *Sensibilização para a DLC*

Os resultados obtidos por Santos (2014), relativos à Sensibilização para a Diversidade Linguística e Cultural, dividem-se em duas categorias de análise, propostas pela própria autora, referentes aos conhecimentos adquiridos pelos alunos (participantes do seu estudo), e às práticas

dos mesmos em relação à preservação do ambiente, desenvolvidas durante a investigação, realizadas em contexto de sala de aula do 1.º CEB.

Os conhecimentos que os alunos tiveram oportunidade de adquirir durante a conceção deste projeto têm que ver com as línguas, a importância de preservar as línguas, a importância da natureza, os problemas ambientais e a temática dos animais em vias de extinção.

Segundo a autora, os alunos adquiriram conhecimentos acerca das línguas em vias de extinção com sucesso, bem como em relação à importância da preservação das línguas, sendo que no início do projeto a ideia de que as línguas se extinguem se mostrava “um pouco confusa e abstrata para eles” (Santos, 2014: 124).

Tendo em conta que este estudo se centrava muito em encontrar uma relação pedagógica entre a educação para a diversidade linguística e cultural e o ensino das áreas curriculares explícitas no currículo do ensino básico – neste caso em concreto, o desenvolvimento sustentável -, os alunos conseguiram ainda aferir conhecimentos relativos aos problemas ambientais, estudando a importância da natureza e quais os animais em vias de extinção, os participantes ficaram, de facto, com a perceção de que estes problemas existem e que é necessário procurar formas de preservar a natureza (Santos, 2014: 124).

A categoria referente à perceção acerca das práticas refere as atividades desenvolvidas pelas estagiárias, inclusive Márcia Santos, autora do trabalho em questão, pretende esclarecer os leitores do relatório os resultados obtidos nela.

As práticas analisadas no relatório de Márcia Santos (2014: 125) dizem respeito às “práticas acerca do que podem fazer para preservar as línguas,” e “às práticas dos alunos para preservar o meio ambiente”. No conjunto das práticas sobre métodos de preservação das línguas, os alunos “foram capazes de mencionar uma possível forma de diminuir o risco de extinção de uma língua” (*idem*).

Neste caso, seriam professores dessa mesma língua” (*idem*), e no que concerne às práticas relacionadas com a preservação do meio ambiente, “o número de alunos que reutilizam materiais aumentou para 100% no final do projeto” (*idem*).

No relatório de Silva (2012: 85), uma preocupação em promover a sensibilidade dos alunos para esta temática, explicitando a mesma autora que “pudemos constatar um grande interesse e abertura ao Outro diferente a nível cultural e linguístico revelando uma enorme curiosidade em descobrir coisas sobre as suas culturas e as suas línguas”.

Fazendo uma síntese dos resultados analisados nas investigações indicadas nesta categoria, é possível verificar que as práticas de sensibilização para a diversidade linguística e cultura, atingiram resultados positivos. A sensibilização para a DL deve ser tomada como uma posição

para os professores e educadores, uma vez que “inserir a diversidade linguística e cultural nas práticas curriculares parece ser, cada vez mais, um caminho a percorrer e para tal concorrem dois motivos fundamentais: por um lado, a crescente mobilidade humana; por outro, a necessidade de preparação para uma comunicação global” (Sá & Andrade, 2009: 1).

### **7.8.2. Resultados obtidos referentes à integração dos alunos de PLNM**

Relativamente à questão da integração dos alunos de PLNM foram definidas três categorias que procuram sintetizar as respostas obtidas sobre este assunto.

#### *No espaço escolar*

A integração destes alunos no espaço escolar foi analisada, de forma explícita, em quatro relatórios. Estes trabalhos remetem para uma visão geral de que, no ambiente escolar das crianças oriundas de países estrangeiros e, que, integram o ensino básico com outra língua que não a portuguesa, estão bem integradas, sendo essa uma das prioridades dos órgãos técnicos e superiores de cada contexto educativo.

Assim, apresento de seguida, as afirmações que me levaram a acreditar neste pressuposto, enumeradas em cada trabalho.

- Em Silva (2012: 90) – “os alunos de PLNM apresentam poucas dificuldades de integração e sentem-se felizes no espaço escolar.”;

- Em Guimarães (2013: 52) – “de acordo com as respostas das crianças, apesar de algumas não se sentirem bem recebidas quando chegaram, agora parecem estar bem integradas.”

- Em Ribeiro (2013: 88) – “verificámos que as crianças da turma do 2.º ano têm uma opinião positiva dos falantes de Portugal, inclusive as crianças originárias dos PALOP e do Brasil, o que poderá ser o resultado de uma receção e integração positiva por parte da comunidade escolar onde estão inseridas.”

- Em Alves (2015: 71) – “todos os intervenientes afirmaram que os alunos estão bem integrados, não havendo qualquer situação que revelasse o contrário.”

#### *Pelos professores*

No que diz respeito à integração dos alunos de PLNM, com contributos dados pelos professores de turma, apenas um relatório faz referência a tal facto, estando explícito no trabalho de Guimarães (2013: 52) - “a professora G afirma também que ‘Estes alunos estão completamente integrados na turma, também alguns já têm três anos de convívio’.”

#### *Pelos alunos*

A integração destas crianças é considerada positiva, quando se sentem bem com os seus iguais. Assim, é importante que os alunos/colegas de turma e de escola ajudem e apoiem esta

integração. Por parte dos alunos com o PLM, é explícito que “os alunos revelam, ainda, num gesto de aceitação de presença do outro, curiosidade e interesse pelo contacto intercultural.” (Silva, 2012: 90), e ainda, em Pinho (2013: 100), “os aprendentes entrosam-se na cultura e incluem-na na construção do conhecimento do mundo”.

Pressupõe-se, então, e sem nada a objetivar contra, que a integração dos aprendentes de PLNM são bem integrados nas turmas, pelos seus semelhantes.

A integração escolar é um processo definido por Horta (2013: 36),

dinâmico e heterogéneo, que abarca uma dimensão relacional e uma dimensão espacial, o estudo das respostas de inclusão de comunidades imigrantes em meio escolar exige, para além do conhecimento da população imigrante e da sua relação com a população nativa, a compreensão das dinâmicas das escolas, das características dos territórios em que estas se inserem e das orientações da política educativa nacional no domínio da imigração.

Podemos, assim, aferir que os alunos de PLNM se encontram, numa perspetiva geral, bem integrados nas organizações de ensino que frequentam, segundo os estudos analisados. A integração dos alunos é uma questão bastante discutida por vários investigadores, pois é entendida como uma parte fundamental do desenvolvimento das aprendizagens curriculares do aluno, sendo também constituída como uma etapa crucial para o seu envolvimento com o ambiente social em que está inserido.

### **7.8.3. Resultados referentes às dificuldades dos alunos**

As dificuldades dos alunos de PLNM são, essencialmente, apresentadas, nos relatórios, como dificuldades no âmbito da compreensão, escrita e oralidade da língua portuguesa. A título de exemplo, no estudo realizado por Guimarães (2013: 59) está mencionado que “os alunos afirmaram sentir mais dificuldades na compreensão e expressão escrita, no entanto, alguns manifestam também dificuldades na compreensão do oral”. Em Alves (2015: 71) é ainda acrescentado que “as maiores dificuldades destes alunos se situam no conhecimento explícito da língua, na leitura e na escrita, embotam também revelem alguma dificuldade na compreensão do oral”.

### **7.8.4. Resultados referentes às estratégias de ensino**

As estratégias de ensino aplicadas nos projetos realizados foram explícitas em cinco relatórios, discriminados de seguida, de acordo com a estratégia a que se remete.

#### *Biografia linguística*

A biografia linguística visa documentar as vivências linguístico-comunicativas e de aprendizagem de línguas do sujeito, apresentando como finalidade a consciencialização para o plurilinguismo envolvente, bem como para a diversidade linguística e cultural global. Esta

estratégia procura ainda valorizar o reportório linguístico do aluno e o contacto com outras línguas e culturas, promovendo a aprendizagem das línguas, no geral (Silva, 2012: 98).

Ao documentar as suas experiências, o indivíduo identifica “tendências, representações e atitudes em relação ao mundo das línguas e das culturas”, construindo uma prática reflexiva, numa perspetiva construtiva, num processo de “questionamento, relativização, autotransformação e construção” (Pinho & Andrade, 2002 citados por Silva, 2012: 98).

A biografia linguística apresenta um contributo positivo no desenvolvimento de várias competências, principalmente pelo elemento reflexivo que apresenta por si só, nomeadamente pela reflexão que suscita do próprio indivíduo, mas também pela reflexão da relação do sujeito com o Outro. No estudo de Joana Silva (2012: 98-99), a utilização deste instrumento “permitiu ao aluno uma consciencialização dos seus conhecimentos linguísticos, da sua história linguístico-cultural e induziu a uma (re)construção das suas representações e atitudes perante o outro”. Através do recurso biográfico é possível, ainda, trabalhar conceções e imagens que os aprendentes detêm sobre a diversidade de línguas e de culturas, sensibilizando para os contactos interculturais.

Pela “comparação e confrontação” das biografias linguísticas dos alunos de PLM e as dos alunos de PLNM, os participantes do estudo de Silva (2012: 99), conseguiram alcançar a valorização e o reconhecimento de reportórios linguísticos do Outro que antes não tinham, promovendo assim a consciencialização dos alunos para a “existência de plurilinguismo e incitando a um desejo de alargamento dos reportórios individuais”. Como a mesma autora refere, “Todas as sequências didáticas incluíram tarefas onde a aluna pudesse aplicar os conhecimentos linguísticos que estavam a ser desenvolvidos a contextos reais, que portanto vão ao encontro das suas vivências e rotinas do quotidiano”.

Utilizada no trabalho desenvolvido por Silva (2012: 93), a biografia linguística apresenta-se “como uma favorável alternativa no processo de integração destas crianças [crianças com PLNM] e na sensibilização dos alunos de PLM promovendo a construção de imagens positivas sobre o outro, numa atitude de respeito e aceitação pelas diferenças linguísticas e culturais”.

#### *Ensino de línguas baseado em tarefas*

O ensino de línguas baseado em tarefas foi a estratégia escolhida por Veloso (2015), para aplicar no seu estudo de caso com uma aluna de PLNM.

Através do ELBT, é possível promover diversas competências de alunos de PLNM, ao nível da produção e compreensão oral do português. Com recurso às sequências didáticas desenvolvidas no projeto de Veloso (2015: 108), e pela conseqüente ampliação do campo lexical, a autora conclui que “houve um significativo desenvolvimento da oralidade”. A aprendizagem do vocabulário, através do ELBT, possibilitou à participante do estudo de Veloso (2012: 108), “uma

bagagem vocabular mais rica”, apresentando repercussões positivas na produção oral, tornando-se mais fluente, perceptível e pormenorizada.

Uma das sequências didáticas implementadas, por Veloso (2012: 108), através do ELBT, centrou-se no reconto, com o propósito de que a aluna “pudesse numa primeira fase ouvir no que consiste e mais tarde sentir ela própria a importância e a necessidade de recontar”, apresentou resultados positivos, na medida em que se registou uma evolução no desempenho da aluna nesta tarefa, em relação aos momentos iniciais do projeto.

Todas as progressões indicadas são resultado do percurso metodológico adotado, que permitiu a “criação de sequências didáticas focadas no alargamento do campo lexical e no melhoramento do reconto, que ao mesmo tempo eram compostas por tarefas que englobava o desenvolvimento de competências linguísticas da oralidade” (Veloso, 2015: 108-109).

O ELBT pretende, assim, criar um ensino que atribui uma preocupação à “exposição do aprendente ao mundo real” (Veloso, 2015: 109). Os conteúdos temáticos devem emergir das necessidades de cada aprendente, sendo que todas as sequências didáticas apresentadas neste projeto foram elaboradas tendo como base esta preposição.

A preocupação da autora em utilizar o mundo real para a concretização das tarefas, trouxe resultados positivos na aquisição e promoção de competências por parte da aluna. Este aspeto do ELBT preconiza toda a sua prática, “pois muitas vezes os aprendentes encontram um obstáculo quando se deparam com a complexidade de transferir o que aprenderam na escola para o mundo real (Leffa, 2008)” em Veloso (2015: 110). Neste sentido, a autora conclui que “após a observação dos resultados obtidos (...), existem condições suficientes para afirmar que para este caso, o ELBT favoreceu o desenvolvimento de competências linguísticas” (Veloso, 2015: 112).

#### *Trabalho didático com os conteúdos curriculares*

O trabalho didático, sem outra referência, foi desenvolvido por duas autoras dos relatórios estudados em meta-análise. Este trabalho consiste em envolver certas áreas curriculares nas atividades referentes ao ensino da língua.

#### *Utilização da lexicultura lusófona*

Através da utilização da lexicultura lusófona nas atividades desenvolvidas na prática pedagógica, Pinho (2013: 97), afirma que “os alunos desenvolveram conhecimentos no âmbito da LP e da sua aprendizagem”. Para além disso, a autora remata, dizendo que “o trabalho em torno da lexicultura e das VI [Variedades intralinguísticas] possibilitou a todos os participantes no estudo a consciencialização dos aspetos básicos que caracterizam a aprendizagem lexical” (*idem*).

O trabalho didático em torno da lexicultura lusófona permitiu que os participantes do estudo pudessem contactar com a diversidade da língua portuguesa e com as culturas presentes no grupo e na escola (Pinho: 2013: 96-97).

No relatório elaborado por Ribeiro (2013: 102-103) em diáde com o trabalho de Pinho (2013), conclui-se que

antes da implementação do módulo didático de Pinho (2013), as crianças do 2.º ano de escolaridade possuíam, de uma forma global, uma opinião positiva em relação aos falantes dos países lusófonos, havendo apenas algumas crianças com opiniões menos favoráveis a respeito dos falantes dos países africanos. Porém, o facto de a maioria apresentar uma opinião positiva, será, possivelmente, o resultado de uma integração positiva por parte da comunidade escolar em causa. Por sua vez, após a implementação do módulo didático de Pinho (2013) constatámos que foi possível desconstruir as representações menos positivas a respeito dos falantes dos PALOP. É o caso dos alunos portugueses A4 e A10 que reconsideraram a sua opinião em relação aos locutores de São Tomé e Príncipe e Angola, respetivamente.

Sousa (2012) desenvolveu o seu projeto de investigação através da relação entre o ensino dos aspetos culturais e comunicativos das línguas e o ensino de temáticas referentes à área curricular do Estudo do Meio, nomeadamente, o estudo das rochas. A autora, no final do seu trabalho, constata que “através das atividades implementadas, [os alunos] alargaram o seu reportório linguístico-comunicativo e cultural”, sendo ainda possível verificar na mesma página do estudo que os participantes “adquiriram novo vocabulário acerca das rochas, nas diversas línguas estudadas” (Sousa, 2012: 75).

Santos (2014: 125) faz referência também ao seu trabalho didático, desta vez envolvendo a temática do desenvolvimento sustentável, e afirma que este “estudo contribuiu para através da diversidade linguística criar uma forma de promover uma educação para o desenvolvimento sustentável, indispensável para o futuro da humanidade”.

#### *Breve síntese conclusiva*

Observando os dados obtidos pelas investigações estudadas, conclui-se que há várias estratégias que procuram promover a integração de um aluno de PLNM, numa sala de 1.º CEB, mas que também procuram desenvolver as competências inerentes ao desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa, sendo esta a principal dificuldade apresentada pelas investigadoras nos seus estudos, como mencionado na categoria de análise anterior.

As estratégias definidas nas análises dos relatórios colocadas nos Anexos permitiram que os alunos de PLNM, através de instrumentos como a biografia linguística, sequências didáticas, e utilização de conteúdos curriculares, conseguissem adquirir capacidades ao nível das

competências linguísticas da língua portuguesa. Os resultados evidenciam ainda que os alunos de PLM conseguiram adquirir competências ao nível do conhecimento de outras línguas que não o português, compreendendo e assumindo que as outras línguas também são instrumentos de valor, cultural e social, importantes para os seus conhecimentos sobre o mundo.

### 7.8.5. Implicações

As implicações aqui referidas concernem ao que as investigadoras dos estudos meta-analisados apresentam como sugestões de intervenção didática, para futuras investigações e para a formação de professores.

Contudo, nem todas as investigações apresentam estas implicações, estando apenas evidenciadas nos relatórios recolhidos da UA.

O Gráfico 11 pretende mostrar como é realizada a distribuição das temáticas na totalidade dos estudos analisados.

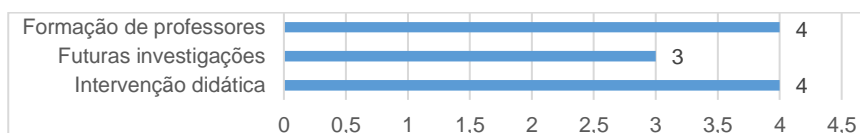


Gráfico 10 - Implicações nas investigações estudadas: distribuição por tipo

Analisando o gráfico, podemos completar a informação retratada anteriormente, demonstrando que as principais sugestões aferidas nos trabalhos analisados dizem respeito à formação de professores e à intervenção didática, o que pode ser explicado através das lacunas que as investigadoras, enquanto alunas em processo de formação para a atividade docente, sentem durante a sua prática. Temos a título de exemplo, o testemunho de Inês Sousa (2012: 77), “a primeira limitação está relacionada com a nossa inexperiência na área da investigação educacional e na docência do 1º CEB onde não tínhamos ainda desenvolvido nenhum projeto”; pressupondo-se que o a formação de professores deveria de proporcionar práticas subjetivas a esta área.

### Sugestões de intervenção didática

As sugestões de intervenção didática pretendem demonstrar como os projetos realizados por cada autora podem constituir-se como uma prática para os professores, no ato do ensino.

Inês Sousa (2012: 75) refere, no final do seu trabalho, que os projetos idênticos ao desenvolvido pela própria, pretendem beneficiar os alunos do 1.º CEB, com a explicação de que “permitem desenvolver conhecimentos e capacidades facilitadores de aprendizagens futuras.”

A lexicultura lusófona, abordada por Joana Pinho (2013: 102), “através dela, os aprendentes estabelecem contactos mais significativos com a língua, possibilitando o desenvolvimento da sua CLS<sup>3</sup>, para além de outros domínios da CL<sup>4</sup>”.

O recurso à biografia linguística para uma educação para a interculturalidade, abordado no estudo de Joana Silva (2012: 100), é explicitado como “uma estratégia pedagógico-didática com enorme potencial como elemento integrador de crianças de PLNM”.

Para Ribeiro (2013: 103), é essencial que os professores “conheçam as representações dos seus alunos, para que estas possam ser trabalhadas e reformuladas, visto que caminhamos para uma sociedade cada vez mais multicultural.”

### **Sugestões para futuras investigações**

Esta subcategoria pretende dar a conhecer algo que pode vir a ser estudado, resultando esse estudo numa eventual investigação. Este tipo de implicação foi apenas visível em dois relatórios, dos oito analisados, estando nomeados nos seguintes parágrafos.

Para Pinho (2013: 103), o seu estudo pode ser encarado como “um ponto de partida para outras investigações (...) que valorizem a lexicultura, em particular a “lexicultura lusófona”, no ensino-aprendizagem da LP<sup>5</sup>”, uma vez que se revela necessário que sejam testadas outras estratégias que remetam para o desenvolvimento da CLS a partir da “lexicultura lusófona”.

Também Silva (2012: 101) revela no seu relatório o desejo de ver investigações futuras que estudem as “repercussões da utilização do texto biográfico no processo de ensino-aprendizagem, para isso, este instrumento deveria estar presente ao longo de todo o processo e não ser o resultado de intervenções pontuais”.

Em Ribeiro (2013: 104) é mencionado que “seria importante estender o estudo em outras instituições de ensino, distintas geograficamente, assim como em outros níveis de ensino.” A autora tem o desejo, também, de “conhecer a opinião dos alunos a respeito de outras línguas e dos seus respetivos locutores, de forma a aceder às suas representações, de forma a conseguir desconstruí-las, caso estas fossem de natureza negativa”.

### **Sugestões para a formação de professores**

Relativamente a sugestões para a formação dos docentes, as autoras apresentam um conjunto de afirmações que apontam para a formação docente na área da investigação

---

<sup>3</sup> CLS - Consciência Léxico-Semântica.

<sup>4</sup> CL - Consciência Linguística

<sup>5</sup> LP – Língua Portuguesa

educacional, pois a sua falta leva a limitações nas investigações e desenvolvimento de projetos didáticos a que alunos de mestrado estão sujeitos (Sousa, 2012: 77).

A formação de professores é um processo em crescimento, e com isso em mente Joana Silva sugere que deveria ser realizada uma maior sensibilização para os professores no que concerne às questões da interculturalidade, “de modo a que se estabeleçam relações alicerçadas no respeito e aceitação das diferenças linguística e culturais, sendo estas vistas como fatores de enriquecimento” e torna-se “fundamental a criação de formação específica e especializada que permita dar apoio aos docentes e aos educandos, levando ao sucesso escolar e ao desenvolvimento da literacia” (Silva, 2012. 97; Alves 2015: 72).

Segundo Santos (2014: 132), é necessário continuar a “construir respostas acerca de novas formas que conduzam a uma promoção das diferentes aprendizagens relativamente à Diversidade Linguística e Cultural e a uma educação para um futuro sustentável”.

Para Pinho (2013: 103), “estejam mais aptos a tê-las em conta nas suas aulas e para que estejam mais sensibilizados para a DLC na escola, com grande representatividade de alunos oriundos dos países lusófonos”.

## **8. Considerações finais**

O professor tem um papel fundamental na integração de alunos estrangeiros e no desenvolvimento das aprendizagens em relação à língua portuguesa dos mesmos, visto que a grande maioria desses alunos apresentam o português como língua não materna.

Numa primeira fase desta integração, é necessário que se criem metodologias com o objetivo de fomentar nos alunos um sentido de sensibilização à diversidade linguística e cultural, uma vez que os alunos de PLNM irão, com certeza, sentir-se mais confortáveis e aceites na sociedade se forem integrados pelos seus iguais. Para tal, o professor não deverá transparecer quaisquer atitudes de discriminação racial, social ou até mesmo de género. O professor é percebido, pelo aluno, como um modelo a seguir, alguém que, para a criança, transmite exemplos de vida.

Posteriormente, o professor deve fazer uso de estratégias e instrumentos que permitam um desenvolvimento global da criança de PLNM, pois é objetivo da educação básica, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 7.º), “criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.

Assim, numa perspetiva de consolidar conhecimentos e aprendizagens para a futura prática docente, procurei identificar que estratégias o professor pode utilizar com um aluno de PLNM numa sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A metodologia adotada e os recursos utilizados garantiram a qualidade de relatórios analisados, bem como o que continham. Com este projeto procurou-se responder não só à

questão de investigação geral – “Que estratégias aplicar com alunos de PLNM, no 1.º CEB?”, mas também dar resposta aos objetivos de investigação lembrados de seguida:

- Compreender de que forma o sistema educativo português oferece respostas aos alunos de PLNM;
- Analisar o papel do professor perante situações de diversidade cultural e linguística na sala de aula;
- Refletir sobre a importância que a utilização de estratégias tem para a valorização da diversidade linguística e cultural.

As estratégias analisadas, bem como os seus instrumentos, nomeadamente: biografia linguística, ensino de línguas baseado em tarefas; trabalhos didáticos relacionados com os conteúdos curriculares, permitiram responder à questão de investigação, uma vez que se fica a conhecer as diferentes estratégias. Contudo, não basta conhecê-las, é necessário estudá-las e analisá-las para as compreender e para, mais tarde, seja possível usufruir das mesmas numa sala de aula, caso o caso assim o justifique. A revisão sistemática veio ao encontro desta necessidade de compreender as estratégias utilizadas em cada estudo analisado, uma vez que permitiu analisar todas as partes dos relatórios, na íntegra. Segundo Castro (2001: 8), “cada uma das partes [dos trabalhos/estudos] tem sua importância”, sendo que no final, as informações geradas a partir da análise de cada parte possam ser utilizadas como uma só, dando resposta à questão de investigação.

A biografia linguística como instrumento permite que os alunos registem as suas experiências linguístico-comunicativas, de modo a emergir uma consciencialização para o plurilinguismo que os rodeia, procurando, da mesma forma, sensibilizar para a diversidade linguística e cultural do meio envolvente. Este recurso traduz-se num importante instrumento para a prática do professor que tem na sua sala um aluno de PLNM, pois permite-lhe criar situações de aprendizagem, nas quais cada aluno, seja de PLNM ou de PLM, apresente as suas experiências, surgindo assim um clima de partilha, de discussão orientada, de diálogo e de, conseqüente, integração.

Através da estratégia didática de ensino de línguas baseado em tarefas, é possível desenvolver as mais diversas competências de alunos de PLNM, ao nível da produção e compreensão oral do português. Este ensino pode apresentar diferentes instrumentos, contudo, neste relatório, foi apenas analisado o impacto das sequências didáticas e dos materiais desenvolvidos para um caso específico estudado por Veloso (2015). Através da análise desta estratégia, dos dados recolhidos e do enquadramento teórico selecionado pela autora, é seguro dizer que se traduz numa estratégia a utilizar com um aluno de PLNM que apresente dificuldades referentes à compreensão, oralidade e escrita da língua portuguesa, uma vez que, no trabalho de Veloso (2015: 112), “o ELBT favoreceu o desenvolvimento de competências linguísticas”.

O trabalho didático com os conteúdos curriculares, explorados por Sousa (2012), Pinho (2013), Ribeiro (2013) e Santo (2014), provou ser uma forte estratégia pedagógica no que se refere à aprendizagem das áreas curriculares existentes no currículo do ensino básico, promovendo, simultaneamente, a sensibilização à diversidade linguística e cultural. O trabalho didático realizado em torno da lexicultura lusófona permitiu que os participantes do estudo analisado pudessem contactar com a diversidade da língua portuguesa e com as culturas presentes no grupo e na escola (Pinho, 2013).

Sousa (2012) desenvolveu o seu projeto de investigação através da relação entre o ensino dos aspetos da língua e o ensino de temáticas referentes à área curricular do EM, nomeadamente, o estudo das rochas. É referido no seu trabalho que os alunos conseguiram alargar o seu repertório linguístico-comunicativo, através do estudo deste conteúdo curricular.

Relacionando a temática da diversidade linguística e cultural com outro conteúdo curricular, ao nível da formação pessoal e social – Desenvolvimento Sustentável – Santos (2014) conclui que este trabalho didático contribuiu para através da diversidade linguística criar uma forma de promover a educação para o desenvolvimento sustentável.

Pode-se verificar, então, que todas as estratégias analisadas contribuíram para o desenvolvimento curricular, mas principalmente, para a sensibilização à diversidade linguística e cultural tão eminente nas escolas de Portugal, hoje em dia.

O sistema educativo português tem percorrido um longo caminho no que se refere ao apoio de alunos filhos de estrangeiros, elaborando decretos-lei e programas que pretendem dar resposta a este público, desde a década de 90. Os professores começam a ficar sensibilizados para esta realidade, procurando promover atividades de reforço das relações interculturais através da Associação de Professores para a Educação Intercultural e o Projeto de Educação Intercultural criada em 1993. Um ano depois foi provida a formação de mediadores culturais, que tinham como função prestar apoio à escolarização de crianças da comunidade cigana. A figura de Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas nasce em 1995 que até hoje tem como responsabilidades assegurar o bem-estar e acompanhar a integração dos cidadãos imigrantes. A lei n.º 155/2005 refere que todos os estrangeiros em Portugal devem gozar dos mesmos direitos que um cidadão português, nomeadamente, o direito à educação. No mesmo ano, surge o decreto-lei n.º 227 que admite habilitações curriculares dos alunos estrangeiros como equivalência às habilitações curriculares portuguesas, no contexto de ingresso do ensino básico, secundário ou superior e o despacho normativo n.º 1438, no qual está discriminado que deverá ser oferecido apoio educativo aos alunos oriundos de países estrangeiros. Para além disso, o despacho normativo n.º 7/2006 ressalva a importância de uma educação em prol da diversidade linguística e cultural, sendo este um assunto cada vez mais abordado no currículo nacional. Como documentos

de referência, o professor pode orientar o seu plano educativo por alguns documentos orientadores fornecidos pelo Ministério da Educação, nomeadamente o Documento Orientador de Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, o Passaporte de Línguas, o Guia de Acolhimento estabelecido pela Agência Europeia para as Migrações, bem como o Portefólio Europeu de Línguas, no qual é apresentada diversas atividades didáticas para colocar em prática com alunos de PLNM.

Sendo esta uma realidade atual e cada vez mais frequente, o professor deverá estar preparado para a enfrentar e encarar como um desafio, estando apto para aplicar estratégias de integração e de desenvolvimento de competências adequadas às necessidades não só do aluno que tem o português como língua não materna, mas também de todos os outros. O professor deverá estar apto para “comunicar adequadamente tendo em consideração a situação de comunicação e características pessoais, nomeadamente etárias e culturais, dos interlocutores; ser receptivo à descoberta do outro, evitando preconceitos e ideias preconcebidas e relacionar-se com a diferença de forma empenhada e positiva” (Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, 2005: 20-21). Mais do que isso, o docente deve facilitar a integração da criança na escola, desenvolvendo atividades que têm visibilidade à sua língua de origem, na medida em que promove estratégias de integração mas também de desenvolvimento de competências sócio-linguísticas no aprendente, considerando sempre as suas necessidades. Acredito que é responsabilidade do docente garantir o bem-estar de qualquer aluno, inclusive os alunos que apresentem outra nacionalidade, outra etnia, outra religião e outra cultura que não a sua, agindo como mediador de aprendizagens.

Faz parte ainda do papel do professor sensibilizar todos os seus aprendentes para a diversidade linguística e cultural presente na nossa sociedade, tendo em conta que a partir desta sensibilização e de atividades que promovam esta competência os alunos vão estar preparados para a realidade social atual, estando atentos a situações de qualquer tipo de discriminação, atuando sobre isso de forma crítica e construtiva. Promovendo a competência plutilíngue e intercultural inerente a esta área, o professor estará a permitir aos alunos uma educação baseada em valores cívicos e morais.

É necessário continuar a desenvolver investigações que procurem dar a conhecer estratégias que promovam a integração e o desenvolvimento de competências em crianças de PLNM, pois, cada vez mais, as salas de aula do nosso país são marcadas por esta realidade plurilingue e intercultural. Note-se, também, que todos os relatórios apresentam uma diversidade muito reduzida no que concerne à fundamentação teórica, colocando em evidência referências que nos parecem ser já antigas. Considero então que seria ideal se as investigações tivessem acesso a documentos e a referenciais mais recentes, o que pressupõe que hajam, também, mais pesquisas

e trabalhos a serem desenvolvidos neste âmbito, de modo a explorar todas as vertentes envolvidas no estudo do PLNM.

A formação de professores deve continuar a apostar numa formação multicultural, capaz de preparar os futuros docentes a esta realidade, para que estes consigam promover situações de ensino-aprendizagem capazes de desenvolver competências a todos os seus alunos, e não apenas aos que têm o português como língua materna.

Este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente a quantidade de relatórios finais que referem, explicitamente, que estratégias deve um professor implementar numa sala de aula, caso surja um ou mais casos de alunos com PLNM. Para além disso, devo realçar a falta de experiência que tinha em construir um relatório desta magnitude, sendo que não me senti preparada para a realização do mesmo no final do mestrado. Na minha opinião, deveria de haver uma UC específica para a construção de relatórios finais nos mestrados que habilitam pra a docência, pois a realização dos mesmos constitui-se como parte fulcral deste percurso académico. Considero ainda importante referir que uma das grandes limitações deste relatório teve que ver com a organização e gestão do tempo de realização, pois sei que não consegui realizar as análises dos relatórios todos, como no início pretendia. Contudo, após várias leituras dos mesmos atento que não prejudicou a realização deste relatório final, na minha opinião, uma vez que todos os estudos apresentavam uma estrutura semelhante e a análise foi realizada através da elaboração do quadro de análise, como se evidencia no Anexos D e E, e das leituras exaustivas inerentes a uma revisão sistemática.

Espera-se que este estudo seja um estímulo para futuras investigações que se debrucem sobre as questões relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem de uma língua não materna, ajudando os professores na sua atuação pedagógica.

## Reflexão Final

Através da elaboração deste relatório considero que foi muito importante para o meu desenvolvimento pessoal, académico e profissional porque desenvolvi competências, adquiri novos conhecimentos e realizei muitas aprendizagens.

Nos contextos de creche e jardim de infância, o que mais me marcou foi o facto de valorizarem tanto a aprendizagem adquirida através do brincar. É por e através da brincadeira que a criança satisfaz os seus interesses e necessidades particulares, sendo este “um meio privilegiado de inserção na realidade” (Dallabona & Mendes, 2004: 107). Nestes momentos lúdicos, a criança está em constante aprendizagem, organizando e reconstruindo o seu mundo. Sendo a brincadeira como algo que é intrínseco à criança, deve ser entendida como a sua forma de trabalhar, de refletir e de descobrir o mundo que a rodeia (*idem*).

A minha principal dificuldade neste contexto diz respeito ao “à vontade”, assim por dizer, que sentia quando estava a implementar uma atividade. Nos primeiros dias em ambos os contextos, não sabia se estava a conseguir controlar o nervosismo, pois tinha comigo a responsabilidade de criar momentos de aprendizagem significativos às crianças que tinha ao meu cuidado. Lembro-me que nas minhas primeiras intervenções, tanto em creche como em jardim de infância, procurava sempre a aprovação visual tanto do meu par de estágio como da educadora cooperante. Contudo, com o decorrer das intervenções fui adquirindo confiança e consegui, finalmente, executar a minha função de promover “o envolvimento ou implicação da criança” criando um ambiente educativo que dispõe de vários materiais que visam estimular o interesse e curiosidade da criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016: 11).

No que diz respeito aos contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a minha principal aprendizagem refere-se ao papel que é dado ao aluno na construção da sua própria aprendizagem. Apesar de nos ser indicado e explicado nas unidades curriculares da formação de professores que o aluno deverá ser o principal agente ativo na elaboração da sua aprendizagem, a verdade é que, muitas vezes, não experienciamos isso nos contextos de prática, uma vez que muitos professores ainda se guiam pelo tão conhecido método tradicional. Uma das minhas principais dificuldades deparou-se com este conteúdo, na medida em que não sabia se estava a promover esta competência de autonomia, nos alunos, tão exigida nos contextos teóricos da minha formação docente. Percebi, então, que a “atividade do professor será mais ou menos eficaz em função de se ajustar à do aluno/estudante em cada momento da aprendizagem” (Albuquerque, 2010: 58). Neste sentido procurei, junto dos professores cooperantes e orientadores, saber o que me poderia dar certezas de que estava a conduzir um bom trabalho neste âmbito. Através de reflexões construídas nos diários de bordo das práticas do 1.º CEB, e de

aceitação de críticas construtivas realizadas pelas professoras, fui construindo a minha prática supervisionada em contexto educativo, crescendo e aprendendo com os meus erros.

A elaboração deste Relatório Final constitui-se num culminar de um percurso de formação pessoal e académica, no qual adquiri diversas aprendizagens, mobilizando conhecimentos científicos e aplicando-os na prática docente.

O processo reflexivo revelou-se importante, pois traduz-se numa grande parte do processo educativo. Schön (1992), citado por Júnior (2010: 581) ressalva a necessidade de que o professor analise várias vertentes da prática pedagógica, nomeadamente: “a compreensão de sua matéria pelos alunos, os tipos de relações interpessoais que se estabelecem entre ele e os alunos, bem como a dimensão burocrática da prática pedagógica”.

Um dos principais temas de reflexão deste percurso profissional relacionou-se com a questão que predomina neste Relatório Final – *O que posso fazer, como professora, para me certificar que nenhum aluno é prejudicado na minha prática profissional?* Sabendo que estou em constante aprendizagem e permanente formação, esta questão está longe de apresentar uma resposta definitiva. Neste momento, posso concluir que possuo as competências necessárias à utilização dos procedimentos metodológicos referentes a estratégias de integração e de desenvolvimento de aprendizagens para desenvolver em alunos de PLNM, pois a aprendizagem desta competência é a finalidade deste estudo.

Considero que evolui gradualmente desde o início da minha formação até hoje. Reconfigurei a minha estrutura de pensamento para o que considerava ser o indicado em metodologias de ensino, como a substituição do ensino tradicional pela perspectiva de outras alternativas ao processo de ensino que valorizem a criança como o centro do processo, construindo-se num ser ativo ao seu desenvolvimento da aprendizagem. A questão da avaliação das aprendizagens dos alunos também foi sempre uma dificuldade para mim, enquanto educadora e professora, pois julgava ser uma tarefa árdua para o professor, mas também para a criança, uma vez que estaria a quantificar as suas aprendizagens e desenvolvimentos, criando juízos de valor. Contudo, percebo hoje que a avaliação é um processo inerente à educação e que permite ao educador/professor situar a aprendizagem da criança, à medida que reflete sobre os progressos da mesma.

No fundo, acredito que ser educadora e professora, é valorizar a criança em todas as suas descobertas, e aprender com ela.

## Referências bibliográficas

- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*. 39, 55-71.
- Alves, B. (2015). Trabalhando com cores. *Revista Orientar* 1 (1), 24-25.
- Alves, M., Almeida, L., & Barros, A. (1997). Diversificação de Materiais e de Estratégias no Ensino-Aprendizagem da Matemática: Uma Experiência com a "Teoria dos Números". *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (1), 147-163.
- Ançã, M. H. (2010). Língua Portuguesa: representações de cabo-verdianos e de ucranianos em Portugal. *Segundas Lengas e Immigración*, 51-65.
- APEDI. (1993-2015). *APEDI Associação de Professores para a Educação Intercultural*. Fonte: APEDI: [http://www.apedi.pt/pages/a\\_apedi/quemsomos.html](http://www.apedi.pt/pages/a_apedi/quemsomos.html)
- Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., Aleixo, C., & Pinto, M. O. (2007). *PNEP - O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barth, E. T. (2003). A Análise de Dados na Pesquisa Científica. Importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, vol. 1 (2), 177-201.
- Bicudo, M. A. (20 de junho de 2014). Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. *REVEMAT*, pp. 07-20.
- Bilória, J., & Metzner, A. (Novembro 2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-Line IV* (6), 1-7.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática - Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 253-286.
- Caballero, G., & María, I. (2012). *El síndrome de Dandy Walker y su intervención en la infancia*. Espanha: Universidade de Granada.
- Cardona, M. J., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2010). *Guião de Educação - Género e Cidadania - Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardoso, T. M. (2007). *Interação verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. A. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, A. A. (16 de Maio de 2001). *Revisão Sistemática e Meta-análise*. Fonte: Metodologia: <http://metodologia.org/wp-content/uploads/2010/08/meta1.PDF>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Grupo Almedina.
- Curricular, D.-G. d. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. (2004). O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. 1 (4), 107-112.

- De-la-Torre-Ugarte-Guanili, M. C., Takahashi, R. F., & Bertolozzi, M. R. (2011). Revisão Sistemática: noções gerais. Artigo de Reflexão. *Revista ESC Enferm USP*. 45 (5), 1260-6. Fonte: Scielo BR.
- Dias, R. d. (2014). Estado Português e a Comunicação com os Imigrantes. Boletim Informativo (BI) (2002-2007). *VIII Congresso Português de Sociologia. 40 anos de democracia(s): progressos, contradições e prospetivas*. Évora: Universidade de Évora.
- Educação, D.-G. d. (novembro de 2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Fonte: Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0>
- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Educação, M. d. (2010). *Portefólio Europeu de Línguas. O Meu Primeiro Portefólio Europeu de Línguas*. Lisboa: Conselho da Europa: Direção-Geral da Educação.
- Educação, M. d. (2016). *Agenda Europeia para as Migrações - Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário*. Lisboa : Direção-Geral da Educação .
- Estatística, I. N. (2012). *Censos 2011 Resultados Definitivos - Região Alentejo*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Glass, G. V. (1976). Primary, Secondary, and Meta-Analysis of Research. *Laboratory of Educational Research*, University of Colorado.
- Inocência, D., & Cavalcanti, C. M. (2005). *O trabalho em grupo como metodologia de ensino em cursis e disciplinas on-line*. Fonte: Associação Brasileira de Educação à Distância: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/014tcc3.pdf>
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica* 34 (4), 580-586.
- Kishimoto, T. M. (1996). Froebel e a concepção de jogo infantil. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(1), 145-167.
- Kowalski, I., & Dias, I. S. (2008). *Caderno de Experiências 01*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança. *Revista do Centro de Educação*, 34 (2), 251-263.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo - Brasil: Cortez.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de estudo* 6, 129-142.
- Medipédia. (18 de Fevereiro de 2012). *Desenvolvimento psicomotor: a partir dos 3 anos*. Fonte: Medipédia Conteúdos e Serviço de Saúde: <http://www.medipedia.pt/home/home.php?module=artigoEnc&id=837>
- Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pansini, F., & Nenevé, M. (2008). Educação Multicultural e Formação Docente. *Currículo sem Fronteiras v.8*, 31-48.
- Pelizzari, A., Kriegl, M. d., Baron, M. P., Finck, N. T., & Dorocinski, S. I. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *revista PEC*, 2(1), 37-42.

- Perista, P. (2004). Imigrantes de Leste em Portugal: Da migração à inserção. *Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Migrações e Etnicidades* (pp. 127-130). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Pocinho, M. (2008). *Lições de Metanálise*. São Paulo: Escola Paulista e Medicina.
- PORDATA. (6 de junho de 2015). *Taxa bruta de natalidade nos Municípios*. Fonte: PORDARA Base de Dados Portugal Contemporâneo: <http://www.pordata.pt/Municipios/Taxa+bruta+de+natalidade-366>
- Ribeiro, J. L. (2014). Revisão de investigação e evidência científica. *Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde*, 15 (3), 671-682. Fonte: Scielo Portugal: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-00862014000300009](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862014000300009)
- Rodrigues, D., Correia, T., Pinto, I., Pinto, R., & Cruz, C. (2013). Um Portugal de Imigrantes: exercícios de reflexão sobre a diversidade cultural e as políticas de integração. *Da Investigação às práticas*, 4 (I), 86-109.
- Rosa, A. R. (2013). *A importância de brincar no exterior: níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, v. 11 (1), 83-89.
- Sanchez, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5, 127-142.
- SEF. (2012). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF. (2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF. (2014). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF. (2015). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e fronteiras.
- Silva, F., Cunha, D., Silva, A., & Haisashida, K. (s.d.). O USO DO MATERIAL CONCRETO NO ENSINO DA MATEMÁTICA. *Revista Realize*, 3.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Sobreiro, A., & Pinto, M. (2006). Multi/inter-culturalismo em contexto educacional. Em R. Bizarro, *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 114-119). Porto: Areal Editores.
- Social, I. d. (2010). Creche - Manual de Processos-Chave. *Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais*, 1 - 56.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação (2.ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha (4.ª ed.)*. Lisboa: Pactor.

- Souta, L. (Fevereiro de 1999). *A Página da Educação*. Fonte: A Página da Educação. Educação Multicultural - do imperativo social à ausência de políticas: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=77&doc=7608&mid=2>
- Teixeira, C., & Bezerra, R. (2007). Escola, Currículo e Cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. *Dialogia (7)*, 55-63.
- Teixeira, H. C., & Volpini, M. N. (2014). A importância do brincar no contexto da educação infantil: Creche e pré-escola. *Caderno de Educação, Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP 1 (1)*, 76-88.
- Unidas, A. G. (1998). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Vasconcellos, C. d. (2014). *Desafio da Qualidade da Educação: Gestão da Sala de aula*. São Paulo: Liberta.
- Vasconcelos, T., Silva, M. I., Bacelar, M., & Guimarães, C. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Waddington, H., White, H., Snilstveit, b., Hombrados, J. G., Vojtkova, M., Davies, P., . . . Tugwell, P. (2012). How to do a good systematic review of effects in international development: a tool kit. *Journal of Development Effectiveness*, 4:3, 359-387.

### **Legislação consultada**

- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República: I Série, N.º 237, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro e a Lei N.º 49/2005, de 30 de agosto. Ministério da Educação.
- Despacho Normativo N.º 98-A/92, de 20 de junho. Diário da República n.º 140 – I Série – B.
- Decreto-Lei N.º 3-A/96, de 26 de janeiro. Diário da República n.º 22 – I Série – A.
- Lei n.º 86/1976, de 10 de abril. Constituição da República Portuguesa. Diário da República: I Série, N.º 86.
- Decreto-Lei N.º 201/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A.
- Decreto-Lei N.º 227/2005, de 28 de dezembro. Diário da República n.º 248 – I Série – A.
- Despacho Normativo N.º 7/2006, de 6 de fevereiro. Diário da República n.º 26 – I Série – B.
- Circular N.º 4, de 11 de abril de 2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129 – I Série.

## Anexos



## Anexo A – Planificação da atividade “Massa de Cores” & Fotografias

Quarta-feira: dia 21 de outubro						
Contextualização: De acordo com o nosso projeto “Cores do outono” e indo de encontro à planificação da educadora e aos interesses do grupo, apresentamos de seguida a nossa planificação evidenciando um fio condutor – neste caso, a cor laranja – que nos vai guiando por todas as atividades, promovendo não só o conhecimento da cor laranja, ou outras cores, mas também desenvolvendo o grupo a nível motor, cognitivo e psicossocial.						
Hora	Objetivos	Atividade	Estratégia	Recurso		Avaliação
				Humanos	Materiais	
10.00h-11.00h	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduzir a cor laranja;</li> <li>- Promover a motricidade fina.</li> </ul>	Expressão Plástica 1. Massa de Cores: Cor de Laranja	<p>Depois do “Bom dia”, das horas de grupo e da bolachinha, as estagiárias irão mostrar às crianças a massa de cor laranja já feita, evidenciando que se trata da cor “cor-de-laranja”, que é uma cor referente ao outono – das folhas das árvores – e irão ao mesmo tempo, recolher alguns objetos da área da casinha da cor laranja – como garfo, colher, prato, copo, etc. – para mostrar às crianças que a cor é a mesma da massa de cores. Assim, pretendemos que as crianças associem a cor dos objetos à cor da massa e que assim identifiquem a cor “cor-de-laranja”. Depois, as crianças irão para as mesas, onde lhes serão distribuídos alguns objetos para que possam modelar a massa da forma como pretendem.</p> <p>Ao longo da atividade, as estagiárias irão intervindo com as crianças, perguntado “O que estás a fazer?”, “De que cor é a massa?”, para perceber se efetivamente identificam a cor e o que estão a criar.</p>	Educadora Auxiliar Estagiárias Crianças	Farinha Óleo Sal Água Tinta de cor laranja	A avaliação será feita através de observação, avaliando se a criança identifica a cor laranja e que formas e objetos cria com a massa, verificando assim como a manipula.

Fotografias referentes à atividade



*Imagem 1 - Grupo a brincar com massa de cores*



*Imagem 2 - Pulseira com massa de cores*



*Imagem 3 - Cobra com massa de cores*



*Imagem 4 - Sopa com massa de cores*

## Anexo B – Planificação da atividade “Carta ao Pai Natal” & Fotografias



Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nome da sala de atividades: Sala 4-5 anos

Nome da Educadora Cooperante: Maria José Pêgo

Nome das intervenientes: Sofia Chagas e Vanessa Silva

Grupo de crianças: 19 crianças

Pag | 9

**Contextualização:** Tendo em conta o projeto pedagógico, iremos incluir as atividades descritas nesta planificação de modo para que encaixem e se adequem ao projeto em questão, sendo este “Como é que nos relacionamos com o mundo que nos rodeia”. Neste sentido, e dando continuidade às atividades natalícias que se têm vindo a desenvolver, as crianças irão fazer a sua carta ao pai natal, havendo uma conversa sobre o natal antes que será explicada de seguida.

Hora	Objetivos de aprendizagem	Área de Conteúdo	Domínio	Descrição da atividade	Recursos	Avaliação
<b>Estagiária a intervir – Sofia Chagas e Vanessa Silva</b>						
					Humanos	Materiais
15:00h às 15:30h	Pretendemos que a criança: - Manifeste as suas opiniões - Manifeste respeito pelas necessidades dos outros - Fique sensibilizada para as carências e	Área de Formação Pessoal e Social		<b>Conversa sobre o Natal</b> Para conseguir chegar ao verdadeiro significado do natal, irá surgir uma conversa sobre as carências dos meninos pobres. Neste sentido, as crianças irão juntar-se na manta, para ter uma conversa com as estagiárias. Será explicado ao grupo que iremos fazer, todos, a carta ao pai natal, deixando cada um pensar nas prendas	Grupo de crianças, Estagiárias, Educadora e Auxiliar de ação educativa.	

	necessidades de outras pessoas/crianças			que querem receber. Mas mais importante que isso, as crianças irão pensar nas crianças pobres, nas crianças que não têm nada, e no que gostariam de lhes oferecer neste natal. Como tal, será explicado que há crianças, meninos como eles, que são muito pobres, que não têm brinquedos, casa, e/ou família, passando por muitas necessidades que nós, temos a sorte de não passar. Assim, cada criança irá pensar num presente de natal que gostaria de oferecer a estas crianças. Para isto, será feito um registo, visualizado pelas crianças, colocando o nome de cada um e o que gostariam de oferecer à frente. Depois, este registo será copiado para uma cartolina, de modo a expôr no placard exterior da sala, ao lado das cartas ao pai natal que cada um vai fazer.		Uma folha, uma caneta.	Conversa com as crianças.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questione para obter informação sobre algo que lhe interesse</li> <li>- Expressa as suas opiniões e sentimentos</li> <li>- Reconhece o seu nome escrito</li> <li>- Percebe onde começa e acaba uma palavra</li> <li>- Entende que a escrita transmite informação</li> </ul>	Área de Expressão e Comunicação	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	No que diz respeito à carta para o pai natal, as crianças poderão apenas escolher 3 presentes, por uma questão de sensibilidade para com as			
	- Entenda que há outras crianças a passar	Área de Conhecimento do Mundo					

Pag | 10

	necessidades		crianças carenciadas.			
	- Saiba que há mais realidades para além da sua, como a pobreza.					

Pag | 11

Fotografias referentes à atividade



*Imagem 1 - Exposição das Cartas ao Pai Natal*



*Imagem 1 - Cartaz atividade Carta ao Pai Natal*



Anexo C – Referenciais Bibliográficos

Relatório	Referência Bibliográfica
<b>Inês Sousa</b>	Sousa, I. A. (2012). Cultura Linguística e Sensibilização à Diversidade Linguística – 1.º CEB (Relatório Final de Mestrado). Retirado de <a href="http://ria.ua.pt/handle/10773/9822">http://ria.ua.pt/handle/10773/9822</a>
<b>Joana Silva</b>	Silva, J. S. (2012). Biografia Linguística: união de culturas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Relatório Final de Mestrado). Retirado de <a href="http://ria.ua.pt/handle/10773/10434">http://ria.ua.pt/handle/10773/10434</a>
<b>Diana Guimarães</b>	Guimarães, D. (2013). Prática de Ensino Supervisionada e Trabalho de Investigação: Português Língua Não Materna e Integração de Crianças na Escola Portuguesa (Relatório Final de Mestrado). Retirado de <a href="http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1955">http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1955</a>
<b>Sara Ribeiro</b>	Ribeiro, S. (2013). Representações sobre a Língua Portuguesa em crianças do 1.º CEB (Relatório Final de Mestrado). Retirado de <a href="http://ria.ua.pt/handle/10773/16947">http://ria.ua.pt/handle/10773/16947</a>
<b>Joana Pinho</b>	Pinho, J. S. C. (2013). Diálogos da Lusofonia: Consciência Léxico-Semântica e Lexicultura (Relatório Final de Mestrado). Retirado de <a href="http://ria.ua.pt/handle/10773/12971">http://ria.ua.pt/handle/10773/12971</a>
<b>Márcia Santos</b>	Santos, M. A. S. (2014). As Línguas na Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 1.º CEB (Relatório Final de Mestrado). Retirado de <a href="https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14692/1/Tese.pdf">https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14692/1/Tese.pdf</a>
<b>Marta Alves</b>	Alves, M. (2015). Prática de Ensino Supervisionada e Trabalho de Investigação: Ensino/aprendizagem de Português Língua Não Materna (Relatório Final de Mestrado). Retirado de <a href="http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2579">http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2579</a>
<b>Stéphanie Veloso</b>	Veloso, S. B. (2015). Aprendendo o Português como Língua Não Materna (PLNM: uma abordagem baseada no ensino por tarefas). (Relatório Final de Mestrado). Retirado de <a href="http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/1456">http://repositorio.ipv.pt/handle/20.500.11960/1456</a>

Anexo D – Quadro de referência dos objetos de análise

Ano	Autor	Local	Título	Orientadora	Síntese do relatório
2012	Joana Silva	Universidade de Aveiro	Biografia Linguística: união de culturas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Doutora Maria Helena Ançã	Público-alvo: turma de 3.º ano do 1.º CEB, constituída por oito alunos de PLNM e três alunos de outras turmas provenientes de outra cultura que não a portuguesa e cuja língua materna não é o português; Objetivo: compreender de que forma a estratégia didática da biografia linguística pode representar uma mais-valia na integração de alunos de português língua não materna e na sensibilização dos alunos nativos para a diversidade linguística e cultural. Metodologia: qualitativa, com análise de conteúdo. Estratégia utilizada e estudada: biografia linguística.
2012	Inês Sousa	Universidade de Aveiro	Cultura Linguística e Sensibilização à Diversidade Linguística	Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins	Público-alvo: turma de 3.º ano do 1.º CEB; Objetivo: perceber a importância que um trabalho didático para a valorização da diversidade linguística, nomeadamente europeia, tem nos primeiros anos de escolaridade. Metodologia: investigação-ação Estratégia utilizada: sensibilização à diversidade linguística, tendo por base atividades com e acerca das línguas europeias.
2013	Joana Pinho	Universidade de Aveiro	Diálogos da Lusofonia: Consciência Léxico-Semântica e Lexicultura	Doutora Maria Helena Ançã	Público-alvo: turma de 2.º ano do 1.º CEB; Objetivo: compreender em que medida a “lexicultura lusófona”, em particular os neologismos das variedades intralinguísticas da Língua Portuguesa, contribui para o desenvolvimento da Consciência Léxico-Semântica de alunos do 1.º CEB, oriundo dos países lusófonos; Metodologia: investigação-ação; Estratégia utilizada: projeto intitulado “Viagens Misteriosas” que abordava vários países e várias línguas, com recurso à lexicultura lusófona
2013	Diana Guimarães	Escola Superior de Educação de Viseu	Prática de ensino supervisionada e trabalho de investigação: português língua não materna e integração de crianças na escola portuguesa	Doutora Isabel Aires de Matos	Público-alvo: quatro crianças do 1.º CEB; Objetivo: Perceber que dificuldades enfrentam os alunos de PLNM numa escola portuguesa; Metodologia: investigação qualitativa, estudo de caso; Estratégias utilizadas: não explícito.
2013	Sara Ribeiro	Universidade de Aveiro	Representações sobre a Língua Portuguesa em crianças do 1.º CEB	Doutora Maria Helena Ançã	Público-alvo: turma de 2.º ano do 1.º CEB; Objetivo: conhecer as representações de um grupo de alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), de uma escola de Aveiro, no ano letivo 2012/2013, acerca da Língua Portuguesa e dos falantes de alguns países lusófonos, em particular: Portugal, Brasil, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe; Metodologia: investigação qualitativa, estudo descritivo; Estratégias utilizadas: não explícito.
2014	Márcia Santos	Universidade de Aveiro	As línguas na Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 1.º CEB	Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões	Público-alvo: turma de 1.º CEB; Objetivo: compreender o desenvolvimento da competência plurilingue através de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), assim como analisar de que forma uma EDS desenvolve a SDLC (Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural); Metodologia: investigação-ação; Estratégias utilizadas: utilizar uma abordagem de educação pelas línguas para uma temática curricular (Educação para o Desenvolvimento Sustentável)
2015	Marta Alves	Escola Superior de Educação de Viseu	Prática de ensino supervisionada e trabalho de investigação: ensino/aprendizagem de português língua não materna	Doutora Isabel Aires de Matos	Público-alvo: Objetivo: compreender como é feita a integração destes alunos na escola portuguesa e perceber como é implementado o ensino/aprendizagem de Português a estas crianças; Metodologia: investigação qualitativa, estudo de caso; Estratégias utilizadas: Inquéritos sociolingüísticos; Ficha diagnóstica; Fichas de trabalho com questões de compreensão e questões gramaticais.

2015	Stéphanie Veloso	Escola Superior de Educação de Viana do Castelo	Aprendendo o Português como Língua Não Materna (PLNM): uma abordagem baseada no ensino por tarefas	Doutora Gabriela Barbosa	Público-alvo: uma aluna do 1.º CEB; Objetivo: perceber se uma metodologia de ensino de língua não materna ancorada numa abordagem de ensino por tarefas favorece o desenvolvimento de competências linguísticas; Metodologia: investigação qualitativa, estudo de caso; Estratégias utilizadas: ensino por tarefas
------	------------------	---	--	--------------------------	---

Anexo E – Quadro Síntese da Revisão de Literatura dos Relatórios de Mestrado Analisados

RELATÓRIO	LOCAL – UNIVERSIDADE	AUTORA	ANO	TÍTULO	SÍNTESE DOS OBJETIVOS	METODOLOGIA	MÉTODO RECOLHA DE DADOS
RELATÓRIO A	Aveiro (Universidade de Aveiro)	Joana Silva	2012	Biografia Linguística: União de culturas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Analisar de que modo a biografia linguística pode ser uma estratégia de integração das crianças com PLNM, nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e de sensibilização para a diversidade linguística e cultural, promovendo o respeito pelo Outro e a aceitação da diferença." (Silva, 2012: 38)	Investigação qualitativa- Estudo de Caso	Observação direta; Gravação áudio e vídeo; Inquéritos por questionários: compilação dos registos escritos e ilustrativos das crianças (autobiografia)
RELATÓRIO B	Aveiro (Universidade de Aveiro)	Inês Sousa	2012	Cultura Linguística e Sensibilização à Diversidade Linguística – 1.º CEB	Perceber a importância que um trabalho didático para a valorização da diversidade linguística tem nos primeiros anos de escolaridade. (Sousa, 2012: 41)	Investigação qualitativa – investigação-ação	Questionários; Fotografias; Videograções
RELATÓRIO C	Viseu (Instituto Politécnico de Viseu)	Diana Guimarães	2013	Português Língua Não Materna e Integração de Crianças na Escola Portuguesa	Perceber que dificuldades enfrentam os alunos de PLNM (Português língua não materna) na escola portuguesa. (Guimarães, 2013)	Investigação qualitativa – estudo de caso	Entrevista; Fichas sociolinguísticas preenchidas por todos os alunos.
RELATÓRIO D	Aveiro (Universidade de Aveiro)	Joana Pinho	2013	Diálogos da Lusofonia: Consciência Léxico-Semântica e Lexicultura no 1.º Ciclo do Ensino Básico	Compreender em que medida a "lexicultura lusófona", em particular os neologismos das variedades intralinguísticas da Língua Portuguesa, contribui para o desenvolvimento da Consciência Léxico Semântica de alunos do 1.º CEB, oriundo dos países lusófonos. (Pinho, 2013)	Investigação qualitativa- investigação-ação	Observação participante; Registo audiovisual; Fichas de trabalho e de registo realizadas pelos alunos.
RELATÓRIO E	Aveiro (Universidade de Aveiro)	Sara Ribeiro	2013	Representações sobre a Língua Portuguesa em crianças do 1.º CEB	Conhecer as representações de alunos do 2.º ano do 1.º CEB, de	Investigação qualitativa: método descritivo	Observação participante; Registo audiovisual;

					uma escola de Aveiro, no ano letivo 2012/2013, acerca da língua portuguesa e dos falantes de alguns países lusófonos, em particular: Portugal, Brasil, Guiné-Bissau, Angola e São Tomé e Príncipe. (Ribeiro, 2013: v)		Registos escritos realizados pelos alunos (fichas de monitorização); Registos gráficos realizados pelos alunos.
<b>RELATÓRIO F</b>	Aveiro (Universidade de Aveiro)	Márcia Santos	2014	As Línguas na Educação para o Desenvolvimento sustentável no 1.º CEB	Compreender o desenvolvimento da competência plurilingue através de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), assim como analisar de que forma uma EDS desenvolve a SDLC (Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural). (Santos, 2014)	Investigação qualitativa – investigação-ação	Observação: notas de campo e videogravação; Inquérito por questionário; Produções escritas dos alunos.
<b>RELATÓRIO G</b>	Viseu (Instituto Politécnico de Viseu)	Marta Alves	2015	Prática de Ensino Supervisionada e Trabalho de Investigação: Ensino/Aprendizagem de Português Língua Não Materna	Compreender como é feita a integração de alunos PLNM na escola portuguesa e perceber como é implementado o ensino/aprendizagem de Português a estas crianças. (Alves, 2015)	Investigação qualitativa – estudo de caso	Observação não participante; Entrevistas semiestruturadas: Fichas sociolinguísticas preenchidas por todos os alunos.
<b>RELATÓRIO H</b>	Viana do Castelo (Instituto Politécnico de Viana do Castelo)	Stéphanie Veloso	2015	Aprendendo o Português como Língua Não Materna: uma abordagem baseada no ensino por tarefas	Perceber se uma metodologia de ensino de língua não materna ancorada numa abordagem de ensino por tarefas favorece o desenvolvimento de competências linguísticas. (Veloso, 2015)	Investigação qualitativa – estudo de caso intrínseco	Observação direta e participante: notas de campo; Entrevista; Teste.

	<b>MATERIAIS DIDÁTICOS/RECURSOS ADOTADOS</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>CONCLUSÕES</b>
<b>RELATÓRIO A</b>	<p>Visualização de vídeos;</p> <p>Construção de puzzles;</p> <p>Leitura de histórias;</p> <p>Reconstituição de histórias;</p> <p>Jogos de correspondência;</p> <p>Canções tradicionais infantis de vários países;</p> <p>Biografia linguística (compilação de todos o registos escritos e gráficos produzidos pelos alunos)</p>	<p>Os alunos que têm o PLNM são privilegiados na medida em que apresentam o domínio de, pelo menos, duas línguas na escola. Estes alunos demonstraram uma atitude de respeito e aceitação pela cultura portuguesa. Enquanto aprendente de línguas é revelado um grande desejo de aprendizagem de línguas por apresentar como motivos potenciadores o sucesso escolar, a inserção social, o desejo de viajar e o desejo de conhecer e de estar em contacto com outras línguas. A cultura e língua portuguesa são denotadas com respeito e apreço por todos os indivíduos, mostrando uma boa integração dos alunos de PLNM.</p> <p>O público-alvo do estudo evidenciou ainda um conhecimento das histórias linguísticas das famílias. (Silva, 2012: 93)</p>	<p>A biografia linguística é apresentada como uma boa alternativa no que concerne à integração de crianças que têm o PLNM. Este recurso didático é ainda uma técnica que pode ser utilizada para sensibilizar os alunos de PLM pois promove a construção de imagens positivas sobre os outros indivíduos de outras culturas, incutindo atitudes de respeito e aceitação pelas diferenças culturais.</p>
<b>RELATÓRIO B</b>	<p>Utilização de uma mascote para o projeto – “Indeu”;</p> <p>Visualização e leitura de histórias da mascote;</p>	<p>Os alunos alargaram o seu repertório linguístico-comunicativo e cultural; adquiriram conhecimento sobre as línguas europeias; desenvolveram a sua</p>	<p>Através das várias atividades implementadas ao longo do projeto as crianças tiveram contacto com várias línguas, o que lhes permitiu que</p>

	<p>Questionários e fichas de trabalho sobre as histórias;</p> <p>Criação e utilização de uma “árvore de línguas indo-europeias”;</p> <p>Peddy-paper para mobilizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos.</p>	<p>curiosidade e interesse pelas línguas. (Sousa, 2012:75)</p>	<p>experimentassem estabelecer comparações e semelhanças entre as línguas, percebendo a sua origem e evolução ao longo dos tempos, alargando assim a sua cultura linguística. (Sousa, 2012: 77)</p>
<b>RELATÓRIO C</b>	<p>Criação e narração da história “Viagens Misteriosas”;</p> <p>Teatro de fantoches;</p> <p>Criação de um símbolo do projeto – Baú do Avô Francisco;</p> <p>Folhas de registo;</p> <p>Fichas de trabalho;</p> <p>Construção de um dicionário de termos – português falado em cada país e respetiva correspondência na variedade europeia da língua portuguesa;</p> <p>Tertúlias com familiares dos alunos – testemunhos culturais;</p> <p>Jogo “A Glória dos países de Língua Portuguesa”.</p>	<p>Através do léxico os alunos acederam a experiências e vivências de um povo. Quando os aprendentes estabeleceram contacto com outras culturas e línguas, a aprendizagem das mesmas foi facilitada. Os alunos admitem a cultura e incluem-na na construção do conhecimento do mundo.</p> <p>Os alunos oriundos dos PALOP deixaram de ter vergonha de se expor e exibiram ao longo das aulas os seus elementos culturais, orgulhosamente. Trabalhar o léxico com os alunos com o objetivo de dar a conhecer as realidades lusófonas contribuiu para o desenvolvimento da CLS dos aprendentes. (Pinho, 2013: 100-101)</p>	<p>As variantes intralinguísticas da LP dão a conhecer aos aprendentes a distribuição da LP no mundo e a “lexicultura lusófona” impõe-se como uma forma dos alunos entenderem essa distribuição. A abordagem didática “lexicultura lusófona” revelou ser um bom recurso no processo de ensino-aprendizagem e na promoção do diálogo intercultural. É um recurso didático adequado para o ensino de uma LE e também para o ensino da LP a alunos de português L2. (Pinho, 2013: 102)</p>
<b>RELATÓRIO D</b>	<p>Construção da biografia linguística de cada aluno em forma de flor;</p> <p>Leitura da história “A Maior Flor do Mundo” de José Saramago e</p>	<p>Os alunos conseguiram alargar o seu reportório linguístico e o conhecimento de novas línguas. Este processo de aprendizagem foi possível</p>	<p>Os alunos mostraram ter adquirido e aprofundado alguns conhecimentos referentes ao Desenvolvimento Sustentável, ficando também</p>

	<p>visualização do respetivo vídeo;  Ficha de análise da história;  Visualização de vídeos referentes ao Planeta Terra e a sua importância para o homem;  Trabalhos em grupo sobre espécies em vias de extinção;  Elaboração de textos.</p>	<p>também pelo recurso à Flor Linguística. Através desta <i>Flor</i> foi perceptível que os alunos ficaram sensibilizados para a diversidade linguística existente, uma vez que no início a resposta à questão “As línguas que menos gosto são...” foi diminuindo durante o desenvolvimento do projeto de investigação.</p> <p>Os aprendentes foram capazes de identificar palavras em diferentes línguas, bem como a sua tradução em português e a identificação das línguas em que as palavras se encontram.</p> <p>Os alunos ficaram conscientes de que existem línguas a desaparecer, nomeadamente o “Chamicuro”.</p> <p>No que se refere à aprendizagem de conteúdos referentes aos problemas ambientais os alunos mostram e referem corretamente quais são esses problemas, demonstrando também os vários tipos de poluição que existem.</p> <p>Os alunos mostram-se preocupados com a ideia de algumas línguas estarem em vias de extinção,</p>	<p>sensibilizados para a diversidade, reconhecendo a existência de uma grande variedade linguística.</p> <p>As abordagens plurais favorecem uma educação para a cidadania, sendo capaz de motivar os indivíduos para o gosto de aprender línguas, desenvolvendo as competências plurilingue e intercultural.</p> <p>A Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural são essenciais à formação de indivíduos capazes de compreender a realidade global e inconstante, tornando-os cada vez mais ativos, críticos, responsáveis e conscientes do seu papel para o tornar num mundo melhor e mais sustentável. (Santos, 2014: 131-132)</p>
--	---	--	---

		evidenciando que é importante preservar as línguas porque se não ficariam sem comunicar com o resto do mundo. (Santos, 2014: 124-125)	
<b>RELATÓRIO E</b>	<p>Teste diagnóstico; Sequências didáticas – Quatro; Material didático referente às sequências didáticas</p>	<p>A aluna demonstrou no teste de aferição, através das suas produções, possuir grande parte do vocabulário inerente às locuções prepositivas, aos números ordinais, ao vestuário, aos atributos físicos e aos estados anímicos, que foi desenvolvido nas sequências didáticas.</p> <p>A aproximação de contextos reais que o ELBT preconiza, permite a aquisição de vocabulário por parte do aprendente aproximando-o o mais possível de um contexto real. Desta forma, a aluna foi capaz de transmitir para o mundo real o que aprendeu neste projeto. (Velo, 2015: 108-111)</p>	<p>O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas revelou ser um fator favorável ao desenvolvimento de competências linguísticas da aluna em estudo, uma vez que no final da investigação a aluna apresentou um progresso no domínio da oralidade, e das suas competências específicas. (Velo, 2015: 112)</p>
<b>RELATÓRIO F</b>	<p>Fichas sociolinguísticas; Entrevistas.</p>	<p>Algumas crianças não se sentiram bem recebidas no início, quando chegaram à escola, mas no final do projeto parecem estar integradas.</p> <p>Todos os alunos se sentem à vontade para pedir ajuda, quando não entendem alguma coisa,</p>	<p>Através da análise das entrevistas a autora verificou que os alunos afirmam sentir mais dificuldades na compreensão e expressão escrita, no entanto, alguns manifestam também dificuldades na compreensão do oral.</p>

		<p>sendo um aspeto bastante importante para a sua aprendizagem.</p> <p>Os alunos apresentam algumas dificuldades ao nível da leitura e escrita, quer ao nível da compreensão, quer a nível da expressão escrita. (Guimarães, 2013: 51-57)</p>	<p>Em relação à integração escolar, estas crianças parecem bem integradas, uma vez que acompanham esta turma desde o 1.º ano de escolaridade. (Guimarães, 2013: 59)</p>
<b>RELATÓRIO G</b>	<p>Inquéritos sociolinguísticos; Entrevistas semiestruturadas; Ficha diagnóstica; Fichas de trabalho com questões de compreensão e questões gramaticais.</p>	<p>As maiores dificuldades destes alunos se situam no conhecimento explícito da língua, na leitura e na escrita, embora também revelem alguma dificuldade na compreensão do oral.</p> <p>Todos os intervenientes afirmaram que os alunos estão bem integrados, não havendo qualquer situação que revelasse o contrário. (Alves, 2015: 71)</p>	<p>A construção de uma escola inclusiva e integradora exige uma boa e eficaz formação profissional dos docentes, tornando-os mais reflexivos, abertos e sensíveis a estas problemáticas e mais envolvidos nas mudanças das suas práticas. Considera-se ainda crucial apoiar e motivar os professores para continuarem a percorrer este caminho. (Alves, 2015: 74)</p>

### **Guião de leitura dos relatórios de mestrado**

- I. Identificação**
  - a. Título:
  - b. Autor(es):
  - c. Data:
  - d. Enquadramento:
  - e. Tipo de prova académica:
  - f. Instituição de realização:
  - g. Área disciplinar:
  - h. Orientação científica:
- II. Motivações:** Pretende evidenciar as motivações pessoais e/ou profissionais que desencadearam a realização do relatório
- III. Objetos de Análise:** Mostra os objetos de estudo definidos pelo(s) autor(es) no percurso da sua investigação
- IV. Objetivos:** diz respeito aos objetivos de investigação, que poderão ser gerais ou específicos.
- V. Quadros teóricos de referência:** Esta categoria refere os referenciais teóricos pelos quais o(s)/a(s) investigador(es)/investigadora(as) se basearam para desenvolver os seus estudos
- VI. Articulação dos quadros teóricos:** Refere-se, igualmente, aos quadros teóricos, mas que agora surgem em função da sua relevância para o estudo da didática em português língua não materna
- VII. Metodologias:**
  - a. Metodologias de investigação – pretende identificar as opções paradigmáticas adotadas para a realização do estudo
  - b. Procedimentos metodológicos – reconhecem a operacionalização da metodologia do estudo
  - c. Participantes no estudo – dá a conhecer os intervenientes envolvidos na investigação
- VIII. Contributos para a construção do conhecimento didático**
  - a. Resultados – apresenta-se os resultados de cada estudo, alcançados pelos respetivos investigadores sob a forma de constatações, conclusões, observações e/ou verificações feitas a partir dos dados que recolheram e analisaram.
- IX. Implicações para a didática profissional, investigativa e curricular**

- a. Sugestão de intervenção didática – oferece sugestões para uma ação interventiva, ao nível da didática profissional, concretizada na prática dos professores
- b. Sugestão para futuras investigações – indica sugestões ou estímulos para outras investigações, cujos resultados se afiguram como relevantes
- c. Sugestões para a formação de professores – promove referências importantes para a implementação de possíveis práticas ao nível curricular e profissional na formação de professores, seja esta inicial ou contínua.

Adaptado de Cardoso (2007: 50-66)

