

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Histórias que a escola conta: integração de crianças
imigrantes no 1º ciclo de escolaridade

DILAILA OLIVIA DOS SANTOS BOTAS

Doutoramento em Educação e Interculturalidade

2017

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Histórias que a escola conta: integração de crianças
imigrantes no 1º ciclo de escolaridade

DILAILA OLIVIA DOS SANTOS BOTAS

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Doutor em
Educação e Interculturalidade

Orientadora: Professora Doutora Darlinda Maria Pacheco Moreira

2017

Resumo

A presente investigação aborda a problemática da receção, acolhimento e inclusão de alunos provenientes de outros países nas escolas portuguesas, designadamente, numa escola do 1º ciclo de escolaridade localizada na região da grande Lisboa, onde os alunos de origem não portuguesa correspondem a cerca de dez por cento da população escolar e tem como principal objetivo conhecer em profundidade as práticas escolares utilizadas nos processos de receção, integração e desenvolvimento inclusivo dos alunos recém-chegados à escola, bem como entender quais as principais medidas escolares contempladas no Plano de Atividades (PA), no Plano Educativo (PE) e no regulamento interno para o acolhimento deste tipo de alunos.

Metodologicamente, esta pesquisa utiliza uma metodologia qualitativa de abordagem etnográfica, incidindo o processo de recolha de dados na observação participante desapercebida, nas conversas informais com professores, alunos, funcionários da escola e encarregados de educação, bem com na análise documentos escolares.

Através de um acompanhamento de proximidade em locais diversificados, como o recreio, o refeitório e a sala de aula, a investigação foca-se no processo de integração escolar de nove de idades compreendidas entre os 6 e 10 anos, recém-chegadas a Portugal e de várias nacionalidades, que ingressaram na escola no final do ano letivos de 2011/2012 e durante o ano letivo de 2012/2013. Assim, a observação decorreu ao longo do terceiro período do ano letivo 2012/2013 e continuará no ano letivo 2013/2014.

As principais conclusões apontam para práticas similares no que diz respeito ao procedimento de matrícula, tendo todos os alunos ingressado no ano de escolaridade que frequentariam se tivessem permanecido no país de origem. Além disso, todos os encarregados de educação acompanhavam de forma regular o percurso escolar das crianças. No que diz respeito à escola, observaram-se medidas e práticas para garantir a igualdade no acesso, no entanto não revela o desenvolvimento de projetos diferenciados para facilitar a integração dos alunos recém - chegados. Emergindo do estudo que os principais agentes de integração escolar são os próprios alunos com a ajuda dos colegas, nomeadamente daqueles com mais tempos de permanência na escola, bem como os professores e os auxiliares de educação. As rotinas simples da vida escolar são aprendidas informalmente entre pares no contexto exterior à sala de aula.

“Histórias que a escola conta: integração de crianças imigrantes no 1º ciclo” resultou numa investigação que reforça e mostra mais uma vez a complexidade das respostas que a escola tem que construir para proporcionar uma educação de qualidade e sucesso para crianças tão diferentes umas das outras que ao nível social, linguístico e cultural, para não falar do individual. Esta complexidade observa-se a diferentes níveis e etapas. Ao nível da escola, através como é que se acolhe e se integra a criança, destacando-se, a relação com os pais, as matrículas e equivalências, os apoios prestados aos alunos e a oferta do PLNM. Também ao nível da sala de aula, podem-se destacar as estratégias dos professores e o relacionamento com os colegas.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; integração escolar; práticas escolares de Inclusão; escolaridade básica; práticas escolares de receção/acolhimento escolar; alunos recém-chegados; relação escola-família

Abstract

This research addresses the problem of reception, acceptance and inclusion of students from other countries in Portuguese schools, in particular, in elementary a school located in the Lisbon area, where students of a non-Portuguese origin correspond to about ten percent of the school population. It aims to recognize deeply the school practices used in the reception, integration and inclusive development of newly arrived students, and understand what are the main school measures envisaged in the Activity Plan (PA), in the Educational Plan (PE) and the Normatives for the reception of such students.

Methodologically, this research uses a qualitative methodology of ethnographic approach, focusing the data collection process in unnoticed participant observation, in informal conversations with teachers, students, school staff and parents, as well as in analyzing school documents.

Through close proximity in diverse places such as the playground, the cafeteria and the classroom, the research focuses on school integration of nine students aged between 6 and 10 years, newcomers to Portugal and of various nationalities, who entered the school at the end of the academic year 2011/2012 and during the school year 2012/2013. Thus, the observation took place during the third period of the 2012/2013 school year, and continued in the academic year of 2013/2014.

The main findings point out to similar practices with regard to the registration procedure. All of the students entered in the same grade they would attend if they had remained in the country of origin. In addition, all guardians accompanied regularly the schooling of children. With regard to school, there were measures and practices to ensure equal access, but it does not reveal the development of different projects to facilitate the integration of newcomers students. The study also points out that the main agents for school's inclusion are the students themselves, with the help of other colleagues, particularly those with more time of residence in Portugal and enrolment in the school as well as teachers and teaching assistants. Simple routines of school life are learned informally with peer outside the context of classroom.

"Stories School Counts: Integration of Immigrant Children in the 1st Cycle" has resulted in an investigation that reinforces and shows once again the complexity of the responses that the school has to build to provide a quality and successful education for

children so different from each other Social, linguistic and cultural, not to speak of the individual. This complexity is observed at different levels and stages. At school level, through how the child is welcomed and integrated, highlighting the relationship with the parents, the enrollments and equivalences, the support provided to the students and the PLNM offer. Also at the classroom level, we can highlight the strategies of teachers and the relationship with colleagues.

Keywords: Cultural Diversity; school integration; basic education; school practices of reception / host ; school practice of inclusion; newcomers students; school-family relationship.

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Doutora Darlinda Moreira pela paciente e indispensável orientação e por toda a confiança, disponibilidade e amizade concedidas, desde o início deste estudo.

À minha mãe e ao meu irmão pelo apoio incondicional e pelas palavras que me encorajaram nos momentos mais difíceis.

À minha grande amiga Isabel Aradas que desde do principio deste trabalho ouviu-me, criticou-me e ajudou-me sempre que lhe foi possível.

Ao meu amigo Marco Caires pela ajuda e disponibilidade que me ofereceu na reta final deste trabalho.

À minha colega de doutoramento, Eugénia Pardal pelo companheirismo ao longo desta árdua “ viagem”.

A todas as minhas colegas de escola que participaram e ajudaram a compor esta investigação.

ÍNDICE

Resumo	II
Abstract.....	IV
Agradecimentos	VI
CAPÍTULO I INTRODUÇÃO /APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	2
1.Introdução	3
CAPITULO II - REVISÃO DA LITERATURA	11
1. Diversidade Cultural e Sociedade	12
1.1 Ambivalências relacionadas com a diversidade.....	13
1.2.O conceito de diversidade cultural	16
1.3 A diversidade cultural como oportunidade	19
1.3.1 Cultura e Socialização	21
1.3.2 Socialização Secundária	23
1. 4 Competências interculturais	29
1.5 Educação e Integração.....	33
2 A Diversidade Cultural e a escola	39
2.1 Desenvolvimento das competências interculturais pela instituição escolar	40
2.2 Escola Inclusiva	42
2.3 Escola Inclusiva: o professor e algumas estratégias em sala de aula	45
2.3.1 Estratégias e Práticas	46
2.3.2 Tutoria: intercultural e de pares	48
3. Imigrantes em Portugal e a escola.....	51
3.1Acolhimento e integração das crianças estrangeiras na escola	56
3.2.Integração das crianças estrangeiras no Sistema Educativo Português: O processo legal	63
3.3 Para além do processo legal: os imigrantes nas salas de aula	71
3.3.1 Descontinuidades Culturais	72
3.3.2Perfis linguísticos	74
CAPITULO III – METODOLOGIA.....	79
1.1 Investigação Qualitativa	80
1.2Abordagem etnográfica	81
1.3 Instrumentos de recolha de dados.....	83
1.3.1 Observação participante	84
1.3.2 Notas de campo	85
1.3.3 Grelha de observação	86
1.3.4 Conversas informais	88
1.3.5 Análise documental	89

1.4 A Escola e os Participantes	91
1.5 Procedimentos.....	93
1.6.Técnicas de análise de dados.....	95
CAPITULO IV - Apresentação dos dados	96
1 - Escola	97
1.1 A mudança para mega agrupamento e implicações na atribuição das turmas.....	100
1. 2. Medidas organizativas do início do ano letivo	102
1.3.Primeiro dia de aulas	104
1.4 Entrada do aluno durante o ano letivo	104
1.5 Medidas referidas no PE e PA para o acolhimento de alunos recém-chegados	105
1.6 Processo de matrícula.....	110
2. Os alunos recém-chegados	111
2.1 Aluno A.....	112
2.1.1Notas biográficas.....	112
2.1.2 Entrada na escola- o 1º dia de aulas.....	112
2.1.3Estratégias iniciais da professora.....	114
2.1.4 Apoio Educativo.....	114
2.1.5 Prova de proficiência/nível.....	114
2.1.6 O desempenho escolar do aluno.....	114
2.1.7Outros contactos dos pais com a professora	115
2.1.8 Interação com os adultos e colegas.....	116
2.1.8.1Acompanhamento das aulas.....	116
2.1.8.2 Relacionamento com os colegas.....	117
2.1.9 Situações do dia a dia.....	117
2.1.9.1 O recreio/ O que joga	117
2.1.9.2 A hora de almoço.....	118
2.1.10 Situação no final do ano	118
2.2.A aluna I.....	119
2.2.1 Notas biográficas.....	119
2.2.2Entrada na escola – o 1º dia de aulas	119
2.2.3 Estratégias iniciais da professora.....	120
2.2.4 Apoio Educativo.....	121
2.2.5 Prova de proficiência /nível.....	121
2.2.6 O desempenho escolar da aluna.....	122
2.2.7 Outros contactos dos pais com a professora	122
2.2.8 Interação com os adultos e colegas.....	123
2.2.8.1 Acompanhamento das aulas	123

2.2.9 Situações fora da sala de aula	124
2.2.9.1 O recreio/O que joga.	124
2.2.9.2 A hora de almoço	125
2.2.10 Situação no final do ano	126
2.3 O Aluno J	126
2.3.1 Notas biográficas.....	126
2.3.2. Entrada na escola – o 1º dia de aulas	127
2.3.3 Estratégias iniciais da professora.....	128
2.3.4 Apoio Educativo.....	128
2.3.5. Prova de proficiência /nível.....	128
2.3. 6 Desempenho escolar do aluno	130
2.3.7 Outros contactos dos pais com a professora.	130
2.3.8 Interação com os adultos e colegas.....	131
2.3.8.1 Acompanhamento das aulas.	131
2.3.8.2. Relacionamento com os colegas	132
2.3.9 Situações de dia a dia	132
2.3.9.1. O recreio/O que joga.	132
2.3.9.2 A hora de almoço.	133
2.3.10 Situação no final do ano	133
2.4. O Aluno L	133
2.4.1. Notas biográficas.....	133
2.4.2. Entrada na escola – o 1º dia de aulas	134
2.4.3. Estratégias iniciais da professora.....	134
2.4.4. Apoio Educativo.....	135
2.4.5 Prova de proficiência/nível.....	135
2.4.6 Desempenho escolar do aluno.	137
2.4.7 Outros contactos dos pais com a professora	138
2.4.8 Interação com os adultos e colegas.....	138
2.4.8.1 Acompanhamento das aulas	138
2.4.8.2 Como se relaciona com os colegas.	139
2.4.9 Situações de dia a dia	140
2.4. 9.1 O recreio. O que joga.....	140
2.4.9. 2. A hora de almoço.	140
2.4.10 Situação escolar no final do ano letivo	141
2.5. A aluna M	141
2.5.1 Notas biográficas.....	141
2.5.2 Entrada na escola - o 1º dia de aulas.....	141

2.5.3 Estratégias iniciais da professora.....	142
2.5.4 Apoio Educativo.....	144
2.5.5. Prova de proficiência/nível.....	144
2.5.6 O desempenho escolar.....	146
2.5.7 Outros contactos dos pais com a professora.....	147
2.5.8 Interação com os adultos e colegas.....	147
2.5.8.1 Acompanhamentos das aulas.....	147
2.5.8.2. Como se relaciona com os colegas.....	148
2.5.9 Situações no dia a dia.....	149
2.5.9.1 O recreio/O que joga.....	149
2.5.10.Situação no final do ano.....	149
2.6.O Aluno E.....	149
2.6.1 Notas biográficas.....	149
2.6.2 Entrada na escola- o 1º dia de aula.....	150
2.6.3 Estratégias iniciais da professora.....	150
2.6.4. Apoio Educativo.....	152
2.6.5 Prova de proficiências/nível.....	153
2.6.6.O desempenho escolar do aluno.....	153
2.6.7 Outros contactos dos pais com a professora.....	154
2.6.8.Interação com os adultos.....	154
2.6.8.1 Acompanhamentos das aulas.....	154
2.6.8.2.Como se relaciona com os colegas.....	155
2.6.9.Situações do dia a dia.....	155
2.6.9.1.O recreio / O que joga.....	155
2.6.9.1 A hora do almoço.....	155
2.6.10.Situação no final do ano.....	156
2.7 A aluna H.....	156
2.7.1 Notas biográficas.....	156
2.7.2 Entrada na escola- o 1º dia de aulas.....	157
2.7.3 Estratégias iniciais da professora.....	157
2.7.4.O desempenho escolar do aluno.....	158
2.7.5.Outros contactos dos pais com a professora.....	159
2.7.6. A prova de proficiência/Nível.....	159
2.7.7 Apoio Educativo.....	159
2.7.8 Interação com os adultos.....	160
2.7.8.1.Acompanhamentos das aulas.....	160
2.7.8.2 Como se relaciona com os colegas.....	162

2.7.9.Situações do dia a dia	162
2.7.9.1 O recreio/ o que joga	162
2.7.9.2 A hora do almoço	163
2.7.10 Situação no final do ano	163
2.8.O aluno G.....	164
2.8.1Notas biográficas.....	164
2.8.2 Entrada na escola- o 1º dia de aulas.....	164
2.8.3 Estratégias iniciais da professora.....	165
2.8.4.Apoio Educativo.....	166
2.8.5 Prova de proficiência/ nível.....	166
2.8.6 O desempenho escolar do aluno	166
2.8.7 Outros contactos dos pais com a professora	166
2.8.8 2Relacionamento com os colegas	168
2.8.9.Situações do dia a dia	168
2.8.9.1 O recreio/O que joga.	168
2.8.9.2 A hora do almoço.	169
2.8.10.Situação no final do ano	169
2.9 A aluna N	170
2.9.1 Notas biográficas.....	170
2.9.2Entrada na escola- o 1º dia de escola.....	171
2.9.3 Estratégias iniciais da professora.....	171
2.9.4.Apoio Educativo.....	173
2.9.5 Prova de proficiência/Nível.....	173
2.9.6 O desempenho escolar do aluno	173
2.9.7 Outros contactos dos pais com a professora	174
2.9.8 Interação com os adultos	174
2.9.8.1 Acompanhamento das aulas	174
2.9.8.2 Relacionamento com os colegas	175
2.9.9.Situações do dia a dia	175
2.9.9.1 O recreio/ o que joga	175
2.9.9.2A hora do almoço	176
2.9.10 Situação no final do ano	176
CAPITULO V. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	180
1. Notas Biográficas	181
2 Entrada na escola-1º dia de aulas	184
3 Estratégias iniciais da professora.....	185
4 Apoio Educativo	189

5 Prova de proficiência.....	193
6 O desempenho escolar.....	196
7 Outros contactos dos pais com a professora	199
8. Acompanhamento das aulas e Relacionamento com colegas	200
9. Situações dia-a-dia / exterior da sala de aula.....	206
CAPITULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
1 Conclusões e considerações finais final	211
2. Recomendações.....	223
3. Estudos futuros.....	224
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	226
ANEXOS	249
Anexo I- Excerto da Prova de Proficiência realizada pelos alunos.....	250
Anexo II- Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básicos e secundário : Paquistão/ Portugal	258

Índice de Figuras

Figura 1- Integração de imigrantes: avaliação das áreas.....	35
Figura 2-Limitações do acesso ao ensino por parte dos imigrantes	55
Figura 3- Elementos constituintes das fases de acolhimento e integração	62
Figura 4 – Instrumentos de recolha de dados	91

Índice de Quadros

Quadro 1 Organização da Tutoria	49
Quadro 2-Grelha de observação	87
Quadro 3-Dados biográficos dos alunos recém-chegados	90
Quadro 4-Alunos imigrantes que frequentam a escola	92
Quadro 5-Alunos recém-chegados à escola.....	112
Quadro 6- Síntese dos dados iniciais para a frequência escolar dos alunos recém-chegados	178
Quadro 7- Síntese de informações recolhidas ao longo do 1º ano de permanência escolar .	179
Quadro 8- Nacionalidade dos alunos recém-chegados	181
Quadro 9-O primeiro dia de aulas dos alunos recém-chegados	185
Quadro 10-As primeiras estratégias da professora	186
Quadro 11- O Apoio Educativo dos alunos recém-chegados	190
Quadro 12 Os níveis de proficiência dos alunos recém-chegados	196
Quadro 13- Acompanhamento das aulas	202
Quadro 14- Relação com os colegas	206
Quadro 15- Brincadeiras no recreio	208

CAPÍTULO I INTRODUÇÃO /APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1.Introdução

Numa era em que a globalização ainda promove a diversidade, a interculturalidade e a inclusão, estas transformaram-se em dimensões relevantes no espaço escolar, pois considera-se que é na educação que se desenvolve a preparação necessária para sobreviver e superar a ordem social existente. Para além disso, a educação é também um processo social no qual se participa enquanto se definem valores e objetivos a atingir. Ao transformar-se numa educação participativa isso vai implicar o envolvimento da sociedade no seu todo, ou seja, dos dirigentes, professores, académicos, técnicos e familiares.

A importância da escola na vida dos alunos expande-se muito para além da transmissão de saberes, sendo uma das suas funções promover a diversidade cultural e ensinar pessoas de diferentes culturas a respeitarem-se mutuamente e a conviverem pacifica e harmoniosamente. Cabe à escola divulgar e promover nos indivíduos um espírito humanista, transmitindo-lhes os conhecimentos necessários para transformarem as suas mentes, de modo a aceitarem a diferença e progredirem com ela em comunidade.

Ao proceder-se a uma retrospectiva e ao refletir-se na questão da diversidade cultural presente nas escolas, pode-se afirmar que esta sempre existiu. Na obra de Luísa Moniz, “Não sei se sou diferente...”, Ana Benavente, no respetivo prefácio, referiu que antigamente a diversidade cultural não era tão visível, pois correspondia a uma diversidade de “natureza interna a cada país, não tinha cores, nem falava crioulos, nem roupas diferentes (tinha as dos ricos e dos pobres, claro, mas isso era “natural” (Benavente, 2007, p.13). Esta autora esclarece, ainda, que a diversidade cultural existente nas escolas públicas era formada pelos meninos vindos do meio rural e do meio urbano, ou seja, alunos que eram filhos de pais letrados ou de pais analfabetos que ao chegarem à escola transportavam consigo as suas experiências e modos de vida, bem como os seus saberes, as suas seguranças e inseguranças. Hoje em dia esta diversidade cultural mantém-se, sendo que é mais visível aquela que se baseia na pluralidade de etnias, de padrões culturais e linguísticos aparentemente distantes e exóticos. Tal como Benavente explica, hoje em dia a diversidade cultural “tem origens e tem cor, tem outras línguas e outros hábitos, alguns que a maioria dos portugueses não partilha” (Benavente, 2007, p.13).

Atualmente, nas escolas portuguesas encontram-se alunos com origens culturais e étnicas muito diferentes. Este facto advém da transformação que a sociedade portuguesa sofreu ao se desenvolver, perdendo-se a visão homogeneizada que inicialmente se tinha da população. Sobretudo nos últimos trinta anos, Portugal recebeu povos de outros países, com diferentes costumes, tradições, religiões, crenças, línguas e, claro, culturas. Perante uma sociedade em constante transformação, os cidadãos veem-se frequentemente reconduzidos a novas situações promovidas pela heterogeneidade sociocultural. Por sua vez, a escola portuguesa, em termos populacionais, vai corresponder a um microcosmo da sua sociedade, pois terá de incluir crianças e jovens de muitas etnias, culturas e nacionalidades, e deste modo está sujeita a desafios extraordinários. O reconhecimento da diferença como um valor e a sua integração no dia a dia constituem desafios primordiais para a escola e assim seja possível contribuir para uma educação de qualidade e conseqüentemente para uma sociedade melhor. Ou seja, é desde já exigida uma educação mais ampla e mais diversificada para que os cidadãos possam assumir um papel ativo no seu próprio quotidiano e na participação social e cívica. Num tempo caracterizado pela diversidade cultural, a escola não só tem um papel importante no desenvolvimento de novos cidadãos, mas também terá de optar por uma perspetiva inclusiva. Isto é, face à pluralidade de culturas, a escola tem de ser um espaço aberto a todos e para todos, e apoiar-se numa ideologia abalizada pelo princípio da democracia e igualdade. Romani reforça que “a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas internacional e intercultural, como ponto de chegada” (Romani, 2004, p.15).

Além disso, uma escola para todos significa que deve ter em conta a diversidade que existe na mesma, e ter em atenção diversos aspetos tais como as diferentes línguas, religiões e costumes. Ou seja, uma escola em que a prática pedagógica seja estruturada de modo a contemplar as necessidades de todos, de forma igualitária. Contudo, para que a escola seja para todos e de todos é necessário ajudar na inclusão educativa e social dos alunos.

Quando se fala de inclusão escolar, por diversas vezes, ocorre o pensamento generalizado que esta encontra-se vocacionada para os jovens com necessidades educativas especiais. No entanto, esta ideia é falaciosa pois, atualmente, a palavra inclusão pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000). Deste modo, pode-se considerar que a educação inclusiva visa a

inclusão educativa e social de todos os alunos, nomeadamente: os que apresentam dificuldades de aprendizagem ou limitações; os que correm o risco de serem excluídos pelas suas características pessoais; os que migraram ou falam outra língua; os que têm menos sucesso escolar ou pertencem a minorias. Tal como Peres (2000) reforça, a inclusão consiste em “aprender juntos na escola e na comunidade” (Peres, 2000, p.162). Em suma, a escola deve dar resposta à realidade plural que constitui a população escolar, agindo através de uma perspetiva dinâmica que permita compreender de modo global a vida de uma dada comunidade na sua diversidade cultural, nas suas diferenças e na sua riqueza comum.

A investigação que se apresenta insere-se na área da Educação e Interculturalidade e tem como objeto a problemática do acolhimento e da integração dos alunos provenientes de diferentes nacionalidades.

Um olhar mais atento e curioso relativamente às evidências empíricas que abraçam diariamente a escola despoletou a necessidade de se averiguar o que acontece quando um aluno oriundo de um país estrangeiro ingressa na escola no primeiro ciclo. O advento desta preocupação surgiu a partir duma singular situação que despertou o interesse da investigadora.

Geralmente, o docente quando está na escola vive absorto pelas questões relacionadas com a sua turma e seus alunos, passando pelas situações comportamentais dos mesmos, a preparação das suas aulas que necessitam abarcar as necessidades de cada aluno e para além disso, também o seu contributo para projetos escolares. Contudo é importante ressaltar que, na escola, o professor não é apenas docente dos alunos da sua turma e estes não são exclusivamente alunos do seu professor titular. Ninguém consegue ficar indiferente às situações que ocorrem no seio escolar, uma vez que pertencer a uma escola consiste em fazer parte de uma comunidade e o professor bem como os alunos são –no da escola e não exclusivos da turma em que estão inseridos. Por conseguinte, tudo o que se passa no espaço exterior das salas de aula acaba por interferir, até mesmo influenciar e despertar o interesse de todos. Na sequência dos vários momentos em que a investigadora se deslocava pela escola foi interpelada pela imagem permanente de uma aluna. Essa aluna encontrava-se sempre sozinha e exibia um semblante constantemente triste. Aquele cenário não só intrigou a investigadora como todo o grupo de professores, tornando-se num foco de atenção e de conversa durante algum tempo. Ficou-se a saber que aquela aluna tinha ingressado na escola sensivelmente dois meses após o seu início e vinha de um país cuja cultura era

totalmente diferente do que a acolhera. Sem saber falar português e sem conhecer ninguém no novo ambiente, a aluna permanecia os momentos de recreio sozinha. Também as aulas decorriam estranhamente, confessara a professora titular da nova aluna. A sua comunicação decorria por gestos e nem sempre a docente sabia o que a aluna queria, sentia. Sentada à parte, pois a sua cultura não permitia que partilhasse uma mesa com aluno do género masculino, passava os dias a desenhar e a tentar aprender o vocabulário, que compunha a nova língua, através das fichas do primeiro ano de escolaridade que lhe eram facultadas.

De facto esta situação apesar de se ter destacado não era, nem continua a ser, a única. Quase diariamente, a escola recebe alunos oriundos de outro país ou transferidos de outras escolas com etnia, cultura, língua e estatuto socioeconómico diferente. Silenciosamente, esta situação conduz a uma reflexão profunda e distante do que se observa relativamente às crianças oriundas de outros países. Facilmente consegue-se entender a razão que leva os seus pais a abandonarem os seus países, pois vulgarmente a migração é voluntária e corresponde “a conscious decision, a choice they make in the name of better, brighter and more secure future” (Adams & Kirova, 2007, p.185). Contudo quando se trata dos seus filhos tendencialmente “it was assumed they want what their parents want, and even if they express disagreement, they are expected to obey their parents” (Adams & Kirova, 2007, p.185), e esquece-se que estes vão assistir a uma mudança radical das suas vidas sem que as suas vontades tivessem sido ouvidas ou questionadas. Ou seja, segundo Adams e Kirova (2007) por necessidades das suas famílias, estas crianças, “do dia para a noite”, vão ter as suas casas substituídas por sítios desconhecidos, acrescido pelo facto de sua língua materna deixar de ser o seu guia que orientará todo o seu mundo. Envoltas por múltiplas mudanças, estas crianças quando chegam à escola vão constituir-se num desafio que os professores irão enfrentar, na medida em que haverá uma necessidade de compreenderem e apoiarem as suas complexas necessidades. Foi neste seguimento de ideias que se considerou importante apurar e perceber o que a escola faz quando recebe um aluno recém-chegado de outro país. Para além disso, a seleção do campo de investigação, a escola e o ciclo de escolaridade, também teve a sua importância visto afigurarem-se como privilegiados pelos seguintes motivos: quer a escola, quer o ciclo de escolaridade correspondem ao terreno onde a investigadora trabalha há mais de uma década; de acordo com alguns relatórios (Eurydice, 2009; Hortas, 2013), é neste ciclo que se encontram a maior parte dos alunos oriundos de outros países, o que por sua vez potencia o 1º ciclo a constituir-se no “momento de encontro ou desencontro, com a

cultura da maioria” (Silva, 2008, p.11).

Apesar da educação dos indivíduos não ser unicamente da responsabilidade da escola, atualmente, esta é o alicerce para o seu desenvolvimento e neste sentido deve preparar-se para trabalhar com a diversidade valorizando todos os indivíduos como seres singulares, capazes de viverem e construírem uma sociedade diferente, onde todos tenham direitos e deveres em comum. Seguindo esta linha de pensamento e tendo em conta a experiência da investigadora como docente do primeiro ciclo do ensino básico, considera-se pertinente que o projeto de investigação estude as práticas escolares de integração de alunos provenientes de diferentes culturas. Por conseguinte, será pertinente perceber como são rececionados os alunos que chegam pela primeira vez à escola, bem como alargar a compreensão sobre as diferentes formas de proceder para que as crianças se integrem no ambiente escolar que lhes é desconhecido, de forma que as suas necessidades sejam atendidas e as suas dificuldades ultrapassadas. Ou seja, quais são os processos de receção, integração e de desenvolvimento para a inclusão que a escola implementa de modo a que o aluno seja bem-sucedido na sociedade portuguesa.

“Histórias que a escola conta: integração de crianças imigrantes no 1º ciclo” corresponde ao título do presente estudo que tentará retratar, ou melhor, descrever, analisar e refletir sobre o que acontece na escola de 1º ciclo aquando a chegada de alunos oriundos de outros países e terá como prioridade os seguintes objetivos:

- Compreender como é que a escola procede para receber, acolher e integrar os novos alunos, oriundos de outros países, que chegam à escola;
- Analisar como ocorre a comunicação não só entre a escola e os alunos, mas também com as suas famílias, uma vez que muitos destes casos apresentam dificuldades de natureza linguística.
- Conhecer que tipo de intervenções a escola diligencia, no dia a dia de cada aluno, para que consiga integrá-los no novo ambiente escolar.

Assim, pareceu legítimo tomar como principal questão de investigação:

Como se caracteriza o processo escolar de acolhimento e integração dos alunos recém-chegados, provenientes de outros países?

A problemática da questão conduziu a uma operacionalização da questão de investigação através da contribuição das respostas às seguintes questões:

- Quais são as práticas escolares para recepcionar as crianças recém-chegadas à escola?
- Quais os processos de integração que a escola utiliza?
- Como é que a escola prepara os alunos para a receção dos alunos recém-chegados?
- Como é que a escola envolve os alunos na integração dos novos alunos?
- Como se processa a comunicação com os pais/encarregados de educação destas crianças?

Para cumprir os objetivos enunciados e dar resposta às questões de investigação, resultantes do problema emergente, para além da Introdução, que compõe o capítulo I e que contextualiza e enquadra o estudo realizado, focando a sua importância, o texto encontra-se organizado em cinco capítulos distintos.

O capítulo II aborda o campo teórico que servirá de suporte ao estudo, incidindo em três áreas: Diversidade e Sociedade; Diversidade Cultural e Escola; Imigrantes em Portugal e a Escola. Estas funcionam como eixos de referência de princípios, conceitos e práticas que têm configurado a questão da receção dos alunos oriundos de outros países na escola de acolhimento. Sucintamente, serão expostos os tópicos dos subcapítulos. No primeiro, Diversidade e Sociedade, parte-se dos dois valores opostos que cercam a questão da diversidade, o de foco de conflitos e o de foco estimulante de descoberta, tentando-se perceber como esta surge e expressa-se na sociedade delineando-se, por fim uma definição atual e ajustável. Não limitando-se apenas à apresentação de uma definição, este subcapítulo através de um quadro referencial composto por conceitos tais como socialização, cultura e competências culturais, tenta explanar a ligação entre a diversidade cultural e o modo como se torna num ser cultural. Na sequência deste pensamento, tenta-se transportar o conceito diversidade cultural para a escola, originando o subcapítulo Diversidade Cultural e Escola, onde se procura compreender como a escola aceita e desenvolve essa diversidade. Partindo-se do pressuposto que a escola deve ser encarada como “fruto das dinâmicas sociais” (Peres, 2000, p.104), atualmente, esta defronta desafios importantes que consistem em proporcionar aos alunos a aquisição de competências linguísticas e interculturais e que articulem os princípios da integração e da inclusão com o da atenção diferenciada à diversidade. Destaca-se, portanto, como é evidenciado por Peres (2000) o papel socializador da escola e a capacidade de atender a diversidade cultural que nela existe.

Também neste subcapítulo são apresentadas algumas estratégias e práticas integradoras e inclusivas que se podem desenvolver em contexto de sala de aula. No último subcapítulo, Imigrantes em Portugal e a Escola, analisa-se e focaliza-se a questão da expressão da diversidade existente nas escolas portuguesas abordando um aspeto específico que ocorre nos dias atuais e que é a marca dessa diversidade que abraça a Sociedade. Como contextualização deste subtítulo apresentam-se, resumidamente, estudos efetuados em Portugal, abordando a questão da imigração na escola. Seguidamente, exhibe-se um esclarecimento de conceitos amplamente usados nesta temática, acompanhado das suas evoluções até aos tempos atuais. Após isso, são relacionados com o presente estudo, apontando a forma como podem ser tido na presente investigação. Ainda neste subcapítulo é salientada a parte burocrática que envolve a integração das crianças estrangeiras no sistema educativo português, de modo a perceber-se o conjunto de procedimentos que se devem realizar até ao ingresso do aluno na escola portuguesa. Por fim refere-se aos impactos mais evidentes aquando o ingresso dos alunos provenientes de outros países nas turmas/ salas de aulas portuguesas, evidenciando os aspetos fulcrais da sua bagagem cultural que podem interferir no seu sucesso escolar.

No capítulo III, Metodologia, procede-se à explicitação, bem como à justificação da metodologia utilizada na investigação, onde são apresentados a natureza da investigação, os instrumentos de recolha de dados usados e os participantes em estudo. Este capítulo é finalizado com a descrição dos procedimentos levados a cabo para a realização desta investigação e também com a abordagem das técnicas de análise que são concretizadas nos capítulos seguintes.

No capítulo IV, Apresentação dos dados, inicia-se por uma parte introdutória que apresenta a escola onde decorre o estudo e destacam-se os aspetos fulcrais relativos à mesma. Seguidamente apresentam-se as informações referentes a cada criança recém – chegada, recolhidas durante o período de observação. As informações encontram-se organizadas nos seguintes tópicos: Notas biográficas; O primeiro dia de aulas; Estratégias iniciais da professora; O desempenho escolar do aluno; Interação com os adultos; Situações do dia a dia.

No capítulo V, Discussão de Dados, com base nos aspetos apresentados no capítulo anterior, debatem-se os mesmos tendo por base os princípios teóricos abordados no capítulo II.

No capítulo VI, Considerações Finais, realiza-se um resumo dos resultados discutidos tentando responder às questões colocadas no início do estudo e tecendo as respetivas conclusões. Para além disso, também são apontadas recomendações relativamente ao estabelecimento onde se desenvolveu o estudo, bem como de estudos a realizar no futuro.

Em suma, “Histórias que a escola conta: integração de crianças imigrantes no 1º ciclo de escolaridade” ambiciona contribuir para o desenvolvimento do trabalho das escolas do 1º ciclo e dos professores. Ao focar-se num cenário escolar específico e pouco abordado, (o que acontece nas escolas quando as crianças de nacionalidade estrangeira chegam pela primeira vez), o seu carácter inovador associa-se a uma faceta reveladora e também denunciante de situações que ocorrem diariamente nas escolas portuguesas e que tendem a ser, comumente, ultrapassadas por soluções norteadas pelo senso comum.

Ao acompanhar um grupo de crianças recém- chegadas de outros países, observar os seus primeiros dias na escola de acolhimento, as suas brincadeiras e as suas primeiras interações pretende-se mostrar um lado mais humano das situações que decorrem no dia a dia das escolas, bem como revelar aspetos, situações vulgares que nem sempre são valorizadas e tidas em conta pelos que fazem parte ou não da comunidade escolar. Isto é, ao transcrever-se e relatar-se situações vividas na escola pelos alunos recém-chegados tenta-se trazer para a “luz” o que por diversas vezes e razões vive na “sombra” e que envolve a problemática da educação multi-intercultural e assim, contribuir para a construção de uma escola que seja definitivamente para todos e de todos.

CAPITULO II - REVISÃO DA LITERATURA

1. Diversidade Cultural e Sociedade

Num planeta onde a população já atingiu os 7,2 bilhões de habitantes, pode-se ser levado a pensar nas desvantagens ou nas vantagens da possibilidade de coabitação de seres iguais, em termos de gênero, etnia e língua. Sendo arrastado por essa ideia coloca-se, sem dúvida, e de imediato um conjunto de reflexões pertinentes: Se essa convivência seria mais fácil do que a que existe na realidade? Se as questões de discriminação e exclusão inerentes à diferença estariam resolvidas? Se esse tipo de convivência originaria maior respeito e tolerância já que eventualmente não seria necessário admitir a diferença?

Porém, além da crença dos seres humanos serem todos iguais ser bastante utópica, ela é também falaciosa já que, mesmo sendo da mesma espécie, todos somos sempre diferentes. Ultrapassadas as diferenças genéticas e físicas, as características mais visíveis tais como a cor da pele, o cabelo e a dimensão anatômica-corporal, emergem sem dúvida, às que vão para além do que é visível ao olho nu: os valores, as regras, os direitos, as formas de sentir e de viver que não são iguais nem para todos os indivíduos nem para todos os grupos ou sociedades. Na realidade, para além das diferenças já existentes, outras brotariam ao sabor das circunstâncias sociais e das relações estabelecidas entre os indivíduos. Isto porque a diversidade cultural não é uma condição que nasça com o Homem, pois resulta de um processo conduzido pelas relações de poderes constitutivos da sociedade que estabelece o “outro” diferente do “eu” e o “eu” diferente do “outro”, como forma de exclusão e marginalização, que por sua vez irão gerar o aparecimento de culturas diferentes de forma indiscutível (Silva, 2000).

Por outras palavras, a diversidade proveniente da convivência da população constituída por indivíduos tão diferentes, constitui uma das maiores riquezas da humanidade. A existência de indivíduos diferentes numa cidade, num país, com as suas diferentes culturas, etnias e gerações contribuem para que o mundo se torne mais completo e complexo. Contudo, essa riqueza pode ser ambivalente já que advém do facto da diversidade poder ser interpretada como uma ameaça ou como uma oportunidade, que rasga novos horizontes sobre a dimensão humana e sobre a sua capacidade criadora. Isto é, esta pode ser vista como um elemento perturbador, na medida que por um lado, se pode tornar num foco de tensões e conflitos mas por outro lado um fator de enriquecimento devido a constituir-se numa fonte estimulante de

descobertas. Para compreender-se melhor a ideia apresentada será conveniente analisar-se cada fator separadamente.

1.1 Ambivalências relacionadas com a diversidade

As diferenças entre as pessoas são encaradas, frequentemente, como um problema, porque são consideradas variadíssimas vezes causadoras de conflitos. O ser humano tem a tendência de rejeitar e não gostar do que é diferente, do que considera esquisito e do que não compreende. Como é confirmado por Silva (2008) estas situações são geradoras de problemas entre culturas, uma vez que os indivíduos face ao que lhe é invulgar e não familiar, incapazes de dialogar sobre as mesmas vão reagir baseados nas suas emoções conduzindo, deste modo, a frustrações e apreciações menos próprias relativamente aos outros. Por outro lado, a diferença pode tornar-se num desafio. Um desafio de escolha e de respeito pela diferença e perceber que não há culturas melhores que outras, mas que há unicamente culturas diferentes. É nesse sentido que a diferença pode-se tornar num fator enriquecedor. O ser humano pode não pertencer a uma religião, nem a outra. Pode não entender esta ou aquela ideia ou até mesmo não concordar. Pode achar cómico, esta ou aquela forma de vestir, mas isso não lhe dá direito de discriminar, fazer troça ou criticar. Conhecer outras culturas, outras formas de estar e pensar a realidade só o enriquece e o capacita na aproximação e compreensão do outro. É neste sentido que surge o grande desafio da atualidade:

Pensar e viver no mundo atual passa pelo reconhecimento da pluralidade e diversidade de sujeitos e culturas com base no respeito e tolerância recíproca, concebendo as diferenças culturais não como sinónimo de inferioridade ou desigualdade, mas equivalente a plural e diverso (Silva & Brandim, 2008, p.51).

Porém, para entender o que se passa na realidade, será necessário compreender o que é a diversidade cultural e como é encarada pela sociedade dos nossos dias.

A ideia de diversidade cultural esteve sempre associada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade (Abramowicz, 2006). Mas também é possível encontrá-la associada à ideia

de união de contrários, resultante do cruzamento de diferenças, ou ainda, à tolerância mútua (Oliveira & Souza, 2011).

De difícil quantificação, a imagem da expressão da diversidade no mundo pode-se tornar concreta se associada, por exemplo, ao número de idiomas/línguas faladas numa determinada região ou no mundo inteiro. Esta analogia é exequível, pois sabe-se que a língua constitui o suporte e a expressão básica de uma cultura. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na publicação do Atlas “Línguas em Perigo no Mundo” estabelece a relação de 6500 línguas no mundo com cerca de 200 países, onde se obtém, portanto, uma média de 30 línguas por país (UNESCO, 2010). Também Spencer (2008) destaca a situação das crianças que frequentam a escola em Londres por falarem mais de 200 línguas maternas diferentes. Este exemplo resulta da imigração para os estado-membros da União Europeia que se caracteriza por uma imensa diversidade linguística-cultural. Associando-se ao facto que é pouco provável existirem países monolíngues, a ideia que a língua expressa uma variedade cultural específica revela, igualmente, que não existem países monoculturais (Destri, 2003). Deste modo, a consciência sobre a “pluralidade e diversidade das sociedades contemporâneas é cada vez mais visível” (Brito, 2008, p.18).

Contudo, nem sempre esta analogia é tão linear como parece, pois a maioria dos países também é identificada por uma língua ou um conjunto restrito de línguas. Aliás, estima-se que cerca de metade das línguas conhecidas encontram-se em vias de extinção, sendo utilizadas apenas por um pequeno número de falantes nativos. Nativos esses que compõem minorias em acelerado processo de desintegração cultural. Ou seja, estatisticamente esta realidade traduz-se no facto de 90 por cento das línguas extinguirem-se em cada duas semanas (UNESCO, 2010). Isto conduz a outro fenómeno que se atravessa: se por um lado há uma explosão de diversidade, por outro esta está sob uma ameaça constante. Isto sugere que a diversidade linguística-cultural é, infelizmente, fator de estratificação ou exclusão (Destri, 2003).

Embora o tema da diversidade cultural tenha ganhado visibilidade e importância nas sociedades atuais, o tema sempre se revelou complicado de se abordar, originando várias questões e inquietudes. Para além disso, a própria forma de se encarar a diversidade tem evoluído ao longo do tempo.

Desde a década de 60, este tema tem suscitado um interesse notável nos países da América do Norte - EUA e Canadá - onde movimentos políticos a favor da integração

racial levaram à promulgação de leis visando à igualdade de oportunidades de educação e de emprego para todos. A necessidade de se criar uma sociedade mais justa, solidária e livre de preconceitos constitui-se como um dos esforços políticos. Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), desde o seu início, tomou a diversidade cultural como tema central, tendo em 2001 criado um documento internacional, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, onde oficializa, fortemente, a posição da organização frente à pluralidade cultural e além do mais, influencia todas as medidas e políticas no mundo nesse sentido. Nesta declaração, o conceito de diversidade cultural é explicado e elevado à categoria de:

- património comum da humanidade [...]
- tão necessária como a diversidade biológica para a natureza [...]
- defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana (UNESCO, 2002, p.2).

Em 2005 e em seguimento da Declaração, é adotada pela mesma organização, a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais que reforça a ideia expressa na Declaração e enfatiza que a diversidade cultural deve ser assumida como característica essencial da humanidade bem como deve de ser protegida e valorizada. Ao assumir como objetivos principais: “proteger e promover a diversidade das expressões culturais e criar condições para que as culturas floresçam e interajam livremente em benefício mútuo” (UNESCO, 2005, p.3), a Convenção pretende que as diferentes expressões culturais sejam protegidas e que o diálogo seja possível entre culturas como forma de fomentar um clima de paz e respeito. Foi com este objetivo que a UNESCO, em colaboração com especialistas de diversos países do mundo, produziu o Relatório Mundial Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural em 2008. Através deste relatório reforça-se a importância da diversidade cultural nos variados domínios de intervenção, tais como línguas, educação, comunicação e criatividade. Para além disso, apresentam-se argumentos concretos sobre a importância de se investir na diversidade cultural como dimensão essencial do diálogo intercultural, na construção de estratégias para o desenvolvimento sustentável na garantia do exercício das liberdades e dos direitos humanos e no fortalecimento da coesão social.

Outras organizações internacionais como a OIM (Organização Internacional para a Migração) e nacionais como a ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo

Intercultural), presentemente dominado por ACM (Alto Comissariado para as Migrações) têm publicado largamente a este propósito, mostrando a preocupação e a importância da diversidade cultural promovida pelo fenómeno global da migração.

1.2.O conceito de diversidade cultural

Apesar do interesse pela diversidade ter crescido a partir do século XX, as suas interpretações têm sido variáveis. Por um lado, é considerada intrinsecamente positiva uma vez que possibilita o intercâmbio da riqueza inerente a cada cultura do mundo e, assim, aos vínculos que une a Humanidade nos processos de diálogo e de troca. Por outro, é vista como a base de numerosos conflitos, dado que as diferenças culturais distanciam os indivíduos do que têm em comum na condição de seres humanos. Esta segunda visão parece caracterizar, atualmente, a diversidade cultural, uma vez que a globalização aumentou os pontos de interação e fricção entre culturas, provocando tensões, fraturas e reivindicações relativas à identidade que se convertem em fontes potenciais de conflitos. Consequentemente, a luta primordial consiste em apontar uma visão mais coerente da diversidade cultural, distanciando-a da ideia que poderá ser uma ameaça e provar que pode ser benéfica para a ação da comunidade internacional.

A consciencialização de que a diversidade é importante, na medida em que pode ser um meio positivo de enriquecimento e de desenvolvimento pessoal e social, constituiu-se num passo de extrema relevância. No entanto ainda “é difícil para a sociedade aceitar, tentar compreender tudo aquilo que é diferente e sai da norma” (Brito, 2008, p.17). Atualmente, devido à sua complexidade, a definição operacional de diversidade cultural ainda se apresenta como uma problemática difícil. Frequentemente é associada à disparidade, variação e muitas vezes usada como antónimo de homogeneidade e uniformidade e ao longo dos tempos tem surgido como conceito complexo, multifacetado e discutível.

Numa primeira análise, a diversidade cultural refere-se, simplesmente, à multiplicidade de culturas ou identidades culturais. Abramowickz explica que “a diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança” (Abramowickz, 2006, p.12). Seguindo esta definição, pode-se corroborar com a ideia que onde existe diversidade há diferença. Costa (2008) adianta

que a diferença não é uma marca do sujeito, mas sim uma marca que o constitui socialmente e se estabeleceu como uma forma de exclusão. Ser diferente ainda significa ser excluído e/ou ser sub-representado nas instâncias sociais.

Todavia a diversidade não se cinge à análise de um determinado comportamento ou resposta individual. Ela inclui e abrange uma dimensão política, uma vez que refere-se às semelhanças estabelecidas entre grupos e por isso mesmo não estará fora das relações de poder. Também diz respeito aos padrões e aos valores que regulam essas relações.

Segundo Fleury (2000), a diversidade cultural é definida como “um mix de pessoas com identidades diferentes interagindo no mesmo sistema social” (p.20). Esta autora considera que nos sistemas sociais tanto existem grupos de maioria como de minoria, onde os primeiros são compostos por membros que foram obtendo vantagens, ao longo dos tempos, em relação aos outros, quer ao nível económico quer ao nível de poder. Para além disto, a autora destaca a amplitude do conceito afirmando que “o tema da diversidade cultural pode ser estudado sob diferentes perspectivas: no nível da sociedade, no nível organizacional e no nível do grupo ou indivíduo” (Fleury, 2000, p.20). Os padrões culturais, que expressem valores e relações de poder, devem ainda ser abordados e analisados a todos os níveis. Ela deve ser percebida como “a integração e não a superposição ou justaposição de culturas e que a sociedade da informação na qual ela se exprime é, antes de mais nada, uma sociedade de conhecimentos compartilhados”(Kinyidou, 2005).

Moniz (2008) quando se refere à diversidade cultural fá-lo baseando-se nos princípios do rizoma de Deleuze e Guattari. Para estes autores as relações são estabelecidas por conexões que se entrecruzam formando interações que por sua vez geram novas realidades. O seu modelo metafórico tenta explicar a relação entre pessoas como sendo um rizoma onde

qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. ...cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de todas as naturezas são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, económicas, etc.. colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas (Deleuze & Guattari,1980, p.15).

Isto significa que a relação entre pessoas caracteriza-se por um sistema aberto e por intermédio das interações é possível originar vários tipos de associações. Para que esta ideia seja mais clara pode-se recorrer à ideia do que é um rizoma e fazer-se uma analogia. Na Biologia o rizoma surge descrito como caule inchado que cresce na horizontal. Desse caule tuberoso emergem rebentos com diferentes orientações: os que se encontram nas extremidades do rizoma originam a parte aérea da planta; os que surgem na parte de baixo constituem as raízes. Transportando esta imagem ou definição para a organização dos elementos numa relação, segundo Deleuze e Guattari, a estrutura do caule horizontal, corresponderia à pessoa que é encarada como sendo múltipla, portadora de características psicológicas particulares que estão sujeitas à cultura do grupo a que pertence. Enquanto os rebentos, que irão constituir as folhas e raízes, personificam as interações entre os diferentes indivíduos do grupo, bem como as interações entre os diversos grupos coexistentes na sociedade. Deste modo, os “rebentos” ao crescerem e multiplicarem-se possibilitam uma infinita combinação de relações. Estas por sua vez ao acontecerem geram novas possibilidades de cruzamentos dando origem a novas culturas e a um vasto leque de diversidade cultural. Este processo vai fazer com que o indivíduo que pertence a um grupo possa ao longo da vida selecionar de uma forma intencional os comportamentos e valores que lhe pareçam mais significativos e úteis na sua comunicação intercultural. Para além deste fator, este processo vai também proporcionar ao indivíduo a sua inclusão ou exclusão do grupo (Moniz, 2008).

Na teoria lançada por Deleuze e Guattari, tal como observa Moniz (2008) “a partir do rizoma tudo se pode analisar descentrando o que se quer analisar sobre outras dimensões e outros registos” (p.20). Ou seja, qualquer elemento pode incidir ou afetar qualquer outro.

Assim sendo, a diversidade cultural “resulta não só da escolha” (Moniz, 2008, p.21) dentro do arco de comportamentos, “dos aspectos possíveis para a continuidade, mas também como faz entrecruzar esse segmentos que passam pela economia, relações entre sexos, folclore, cultura material, religião, a relação com o outro, a educação” (Moniz, 2008, p.21). Além disso, esta autora considera que os indivíduos ao conhecerem a sua cultura são-lhes facultado as hipóteses de se adaptarem aos seus diversos estatutos (sexo, idade, condição social, escolaridade, relação com aquele que

lhe é diferente). Isto é, cada pessoa possui a capacidade de gerir e criar as suas táticas para contactar com aqueles que optaram por outras linhas de comportamentos. Como resultado, as combinações possíveis são infinitas e possibilitam a construção de ordens sociais adequadas ou não. Esta ideia reforça o que Gomes (1999) defendia. Para este, a diversidade cultural passa por um comportamento humano, que integra a sua formação, uma vez que o indivíduo é um sujeito social, histórico, cultural e devido a essas características se torna diferente.

Mas ao evidenciar os indivíduos e as suas relações, a diversidade cultural não se pode limitar a esse campo. Deve também esclarecer a questão do indivíduo respeitar, nas suas relações, os direitos humanos com liberdade de expressão e honrar a sua identidade cultural. Deste modo, o convívio entre indivíduos deve pressupor uma atitude pacífica e de respeito mútuo. Consequentemente, a justiça e a igualdade no mundo pode-se tornar numa realidade, não tão utópica como parece.

Em suma, o termo de diversidade cultural vai para além da pluralidade, ela corresponde ao diálogo e à partilha de valores. Para isso, é imperativo encarar a diversidade de forma mais ampla para que se consiga entender as distintas questões da atual realidade cultural e ao mesmo tempo saber-se respeitar, sem preconceitos, a luta pelo direito e pelo reconhecimento das diferenças, sem que estas se deem separadamente e isoladamente e não resultem em práticas culturais e políticas e pedagógicas solitárias e excludentes.

1.3 A diversidade cultural como oportunidade

Uma breve consulta a um dicionário da língua portuguesa remete para a definição de diversidade como proveniente do latim *diversitãte* que significa “diferença”. Não sendo o objetivo deste trabalho descobrir qual valor etimológico e semântico da palavra diversidade, percebe-se que encontrar uma definição da mesma constitui um trabalho complexo, não só pelo que a própria palavra sugere, mas também em termos sociológicos a sua definição pode apontar diversas perspetivas. Nesse sentido verifica-se que o seu conceito é variável e as suas definições podem alterar

desde as descrições funcionais até às declarações humanistas que defendem a aceitação da “alteridade” incluindo as análises bastante detalhadas e inclusivas que englobam as características e qualidades pessoais (Medvedeva & Chodzkiene, 2014, p.17).

Apesar da sua complexidade, Furtado (2014) desmistifica algumas ideias que emergem e tendem permanecer associadas ao conceito de diversidade. Para esta autora, a diversidade deixa de ser um problema e encara-a como sendo uma oportunidade, visto que ao entender-se este conceito aumenta-se o conhecimento e também a capacidade de compreender e aceitar as diferenças. Além do mais, ao descrevê-la como algo tão vasto que abrange todas as diferenças individuais, culturais e religiosas, esta autora também afirma que o conceito de diversidade deve ser incluso e não restrito ao tratamento das minorias. Deve sim abarcar uma “mistura coletiva de todas as diferenças e semelhanças existentes entre as pessoas” (Furtado, 2014, p.9). Por último, caracteriza-a como um conceito promotor de choques de crenças resultantes da emergência de novas ideias e perspectivas. Nesta situação, o conflito pode ser positivo, caso a gestão do mesmo seja bem-sucedida. Furtado (2014) explica que viver “numa sociedade em constante mudança, é uma mais-valia” (p.9), pois essa experiência facultava uma aprendizagem de diferentes formas de pensar onde novas ideias veem espaço para desenvolver. Contudo, as ideias abordadas por Furtado são intrínsecas e nem sempre é fácil compreender a interação das pessoas num ambiente social particular, bem como gerir potenciais conflitos e confrontos. Esta última ideia apresentada, demonstra que o indivíduo distingue-se dos outros seres vivos, nomeadamente dos animais, devido à sua capacidade de se adaptar ao meio, transformando-o e reinventando-o através da cultura. É neste sentido, que Furtado (2014) afirma que “a diversidade cultural é algo associado à dinâmica do processo de aceitação da sociedade” (p.6). Ou seja, ao encarar-se a diversidade cultural não apenas como a existência de várias culturas e etnias na sociedade, mas também como o diálogo e a partilha de valores entre si, pode destacar-se como uma potencialidade que implica não só mudanças de mentalidades e atitudes, mas que ao mesmo tempo conduz ao surgimento de novos hábitos e costumes. Ao pensar-se neste processo de interação de culturas que implica mudanças que vão influenciar as várias culturas, originando resultados diferentes (Palank, 2012; Kramer, 1992) a emergência de conceitos tais como socialização e aculturação são inevitáveis. De facto é fundamental, para compreender a interface da gestão da diversidade com os processos de aprendizagem de uma cultura, apresentar-se neste momento uma revisão teórica sobre alguns conceitos.

1.3.1 Cultura e Socialização

Independentemente da sua origem, todo o indivíduo para se desenvolver como pessoa e ser aceite em sociedade atravessa, indubitavelmente, por um processo de socialização. Isto acontece pois, logo que o indivíduo nasce, uma vez que se encontra “num sistema social criado através de gerações já existentes e que é assimilado por meio de inter-relações sociais” (Strey, 2002, p.59). Por sua vez, esta questão leva a considerar que o processo de socialização é indispensável no sentido em que permite não só a integração do indivíduo na sociedade, numa determinada cultura como também possibilita a continuidade dos sistemas sociais quando assegura a reprodução e transmissão futura. A socialização não é um processo estático, mas sim dinâmico e contínuo dado que ocorre ao longo da vida. Para além disso, segundo Savoia e Cornick (1989) este processo é responsável pela formação da personalidade do indivíduo, onde os fatores inatos e adquiridos apresentam um peso preponderante. Estas autoras ainda explicam que os fatores inatos correspondem aos conhecimentos provenientes da herança genética, ou seja, acreditam que o indivíduo quando nasce carrega consigo conhecimentos que lhe foram transmitidos pela família de uma forma biológica. Estas também acreditam que ao longo da vida o indivíduo obtém conhecimentos de natureza social e cultural, aos quais designa fatores adquiridos. Corroborando com esta ideia, mas não na sua totalidade e refutando alguns mitos sobre a mesma, Laraia no seu livro “Cultura um conceito antropológico” explica “que as diferenças de comportamento entre os homens não podem ser explicadas através das diversidades somatológicas ou mesológicas” (Laraia, 1986, p16). Na primeira parte do seu livro, o autor explica como a cultura prevalece como principal fator influenciador da personalidade humana, expondo uma discussão em torno do desenvolvimento da mesma.

É nesta lógica que Laraia realça que “o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação” (Laraia, 1986, p.19). Explora igualmente a questão abordada pelo determinismo geográfico, que corresponde a teorias desenvolvidas, nomeadamente por geógrafos, entre o final do século XIX e princípios do XX que apoiavam o facto das diferenças do ambiente físico condicionarem a diversidade cultural. Posteriormente, menciona diversos autores, tais como Boas, Wissler, Kroeber, que a partir de 1920, quebraram esse conceito mostrando “que é possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico” (Laraia, 1986, p.21). Baseado nos estudos

antropológicos modernos, este autor volta a concluir que “as diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente” (Laraia, 1986, p.24) e afirma que o homem ao ser detentor de cultura distingue-se dos restantes animais. Também Strey (2002) apoia esta visão classificando-o como um animal que se diferencia dos outros por ser cultural. Na realidade, é esta capacidade de, através da cultura, o ser humano ser capaz de se adaptar ao meio, transformando-o e reinventando-o. A cultura, de acordo com Strey (2002), consiste num agregado de hábitos, regras sociais, instituições, tipos de relacionamento interpessoal, que se assimilam no âmbito das atividades grupais, auxiliando o ser humano a resolver situações que enfrenta. Além do mais a vida grupal demanda a partilha de uma cultura, dado que é através dela que o grupo exprime-se e realiza-se. É a cultura que identifica e distingue as sociedades. Esta ideia confirma que os comportamentos individuais não são naturais mas sim culturais, resultando dos valores, das normas sociais e dos papéis sociais. Mansanera e Souza (2007) acrescentam que a cultura corresponde a algo como um conjunto integrado de características comportamentais aprendidas, refutando a ideia de ser algo isolado. Para estes autores, o sujeito de uma sociedade manifesta essas características e compartilha-as com todos os outros indivíduos da sociedade, concluindo assim que a cultura caracteriza-se por um modo de vida de um grupo que compreende os elementos naturais. Ou seja, a cultura é vista como algo abrangente para a compreensão da vida humana (Daphna Oyserman, 2011). Ela proporciona uma “visão de como ser uma pessoa, do que contribui para uma boa vida, de como interagir com os outros, e de quais as situações que exigem atenção e capacidade de processamento” (Oyserman, Kimmelmeier & Coon 2002, p.114). Tendo em conta estes aspetos, pode-se encarar, no contexto cultural, o indivíduo como sujeito ativo: por ser livre e capaz de tomar decisões, através de novas interpretações; por adquirir a informação e com ela arquitetar de forma criativa e coletiva, um processo cultural de acordo com o contexto histórico que vive; e através das atividades coletivas, ditar e ser afetado pelas suas regras. Isto conduz a uma ideia da cultura como uma herança social, que cada geração transmite e ensina a cada nova geração (Mansanera & Souza, 2007). Estes autores assumem a posição de que se torna imperativo para compreender as práticas, costumes, concepções e as transformações que sucedem na vida de um indivíduo, entender a sua realidade cultural, já que a sua socialização ocorre no seio dessa realidade sociocultural. São as relações sociocultural que formam a

personalidade, as atitudes, as opiniões do indivíduo. Deste modo, Savoia e Cornick asseguram que “o processo de socialização consiste em uma aprendizagem social, através da qual aprendemos comportamentos sociais considerados adequados ou não e que motivam os membros da própria sociedade a nos elogiar ou não ou a nos punir” (Savoia & Cornick, 1989, p.55).

Em suma, a socialização caracteriza-se por um processo interativo, imprescindível e com um papel determinante no desenvolvimento do indivíduo, pois este satisfaz as suas necessidades, adquire e assimila a cultura como também permite a sociedade perpetuar-se e desenvolver-se (Borsa, 2007). Ou seja, a socialização é também um processo recíproco, onde ocorrem trocas entre os indivíduos e a sociedade. Estes ao mesmo tempo que recebem também contribuem para um crescimento e desenvolvimento quer da sociedade, quer pessoal. Esta reciprocidade e interatividade permitem ao indivíduo que durante a sua vida vá mudando de grupo e de posição social, adaptando-se e reajustando-se a novas situações sociais. Ademais, as sociedades apresentam-se em constante mudança, exigindo ao indivíduo uma assimilação dos novos padrões de comportamento e, ao mesmo tempo, uma adaptação às modificações do seu ambiente social. Todas estas situações atuam ao longo da vida do indivíduo promovendo a socialização desde que nasce. Deste modo, pode-se entender a socialização como “um processo geral que engloba toda a vida humana e constitui os seres humanos como seres sociais” (Plaisance, 2003, p.1).

Na realidade é na socialização primária que a criança adquire competências imprescindíveis para o seu futuro quer ao nível profissional, quer ao nível pessoal. É nesta etapa que vai incorporar e obter os conhecimentos que lhe servirão de base e de referência para posteriormente interpretar o mundo exterior. Para além disso, todas as aprendizagens que realiza, torná-la-ão capaz de agir conforme os valores e normas aceites pelo seu grupo de pertença. Apesar da sua importância, a socialização primária não encerra este processo de socializar.

1.3.2 Socialização Secundária

Apesar de a socialização constituir-se num processo que decorre ao longo de toda a vida do indivíduo e onde vários grupos sociais corroboram motivados pelos diversos agentes apontados anteriormente, vários sociólogos afirmam que o indivíduo

experimenta alguns tipos de socialização. Segundo Berger e Luckman (1999), a socialização baseia-se em dois momentos e explicam-nos salientando uma distinção significativa. Para estes autores, logo que o indivíduo nasce é exposto a uma primeira socialização e que é através desta que se torna membro da sociedade, designando-a de Socialização Primária. Berger e Luckman acrescentam que é através da socialização primária que ocorre a tomada de consciência do “eu” e de um “mundo” objetivo, isto é, nesta etapa sucede a integração do indivíduo numa dada realidade. Este forma a sua personalidade social pois entende o seu papel e fica a conhecer o papel dos outros. Para além das formas de relacionamento, são também interiorizadas as normas e valores. De acordo com Alves-Pinto é durante a infância que o indivíduo descobre “as coisas com que contacta mas também o universo simbólico em que essas coisas se inscrevem e adquirem significado” (Alves-Pinto, 2003, p.29). Deste modo pode-se afirmar que a socialização primária refere-se ao primeiro processo de interiorização do mundo exterior. Durante muito tempo a este tipo de socialização ocorria, apenas, junto da família, que correspondia ao primeiro grupo social ao qual o indivíduo pertencia e este atuava como o agente central da socialização. Contudo com a evolução dos tempos e as mudanças na sociedade, a responsabilidade da primeira socialização tem vindo a ser partilhada. A família já não constitui o principal e único responsável na socialização primária do indivíduo. A sua centralidade tem sido dispersa por outro agente que ganhou e ganha força com a evolução dos tempos. Atualmente não é possível mencionar a socialização sem destacar a escola, sem perceber a sua importância como transmissora de todos os conhecimentos que os alunos necessitam para que seja possível viverem numa certa sociedade. A escola, como instituição educadora e cooperante na socialização da criança, cada vez mais surge cedo na vida das crianças, pois estas, hoje em dia, com poucos meses de vida, começam a frequentar diversas instituições tais como berçários, creches, jardins infância. Nesse sentido, “a criança interage com variadas lógicas de actuação, com diversas formas de aceitação do “certo” e do “errado” (Gomes, 2010) e isso fará com que eleve o valor da socialização primária, deixando o indivíduo com marcas profundas em toda a sua vida. A escola e a família projetam grandes repercussões na criança (Palacios, 1995). Este autor considera que o papel da escola como instituição social supera o da família, apesar desta última desempenhar um papel importantíssimo, uma vez que é nela que se inicia e ocorre a primeira socialização. No entanto, Palacios (1995) e Borsa (2007) justificam que a escola não apenas interfere no domínio de transmissão de

conhecimentos científicos como também influência todas as questões relacionadas com “os processos de socialização e individualização da criança, como são o desenvolvimento das relações efetivas, habilidade de participar em situações sociais, a aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, desenvolvimento da identidade sexual, das condutas pró-sociais e da própria identidade social” (Borsa, 2007, p.4). Não são apenas a família e a escola que agem na primeira socialização, mas também os amigos vão desempenhar um papel importante.

A escola, exerce igualmente um papel preponderante e decisivo nos processos de socialização das crianças. Para além de permitir a alfabetização da criança, a escola oferece-lhe um conjunto de conhecimentos e competências que são importantes para a sua vida futura. Não restringindo-se apenas aos saberes científicos, a escola, também, proporciona um leque de instrumentos de trabalho, métodos de reflexão e regras de convivência social que constituem fatores úteis na vida das sociedades modernas. Borsa (2007) escreve sobre a escola enquanto espaço de interesse para a socialização da criança. No seu artigo, a psicóloga reforça ideias, baseando-se em alguns autores tais como Palacios, Piaget e Outeriral e afirma que:

É na escola que se constrói a parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na escola depositam-se as expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às próprias potencialidades (Borsa, 2007, p.2).

Esta afere que a forma como as crianças compreendem as suas características e as dos outros, bem como as ideias que possuem das relações que as ligam, das instituições e sistemas sociais onde se encontram inseridas são influenciada pelo conhecimento social que adquirem e por sua vez se vão modificando durante a sua vivência escolar. Isto implica que ao entrar na escola a criança vai ter a possibilidade de acumular um vasto conjunto de experiências e por sua vez a escola irá funcionar como um microcosmo da sociedade. De facto, a escola corresponde ao “universo de socialização” (Lauwe citado em Silva, 2008, p.66) logo a seguir à família, onde os alunos, segundo Silva (2008) podem aprender conteúdos e através da mesma adquirem um conjunto de regras para a vida.

Ao longo dos tempos, a escola tem vindo adquirir um papel de grande importância na formação de jovens e por isso a sua ação socializadora tem apresentado constantes adaptações de modo a responder à diversidade de público que a procura e a integra

(Gomes, 2010). Segundo Alves-Pinto (2008), a forma como a escola é compreendida tem sofrido uma evolução e atualmente ela é encarada como um processo “multidirecional”, onde a interação estabelecida entre socializadores e socializados promove uma influência nas representações e significados que ambos têm si e do mundo envolvente. Gomes (2010) também acrescenta que a multiculturalidade presente, hoje em dia, na escola, abre a possibilidade de cada interveniente no processo da socialização viver experiências sociais diversificadas devido à multiplicidade de interesses que cada acarreta consigo para a escola. Indubitavelmente, face a isso, a escola deixa de atuar apenas no conteúdo que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento, ela também promove e trabalha por excelência a construção da identidade do aluno. Este por sua vez deve ser encarado como um sujeito ativo e participativo na construção do seu conhecimento e de valores fundamentais para a sua vida. Tal como reforça Alves-Pinto (2008), o aluno na escola ao participar nas redes de relações vai construir de forma flexível e estratégica a sua identidade. Perante isto, Gomes (2010) questiona se as escolhas resultantes das suas redes de relações, que o aluno vai sendo confrontado e de certa forma obrigado a realizar, serão inteiramente da sua responsabilidade ou influenciadas pelas pessoas que o rodeiam? Ao colocar esta questão, Gomes não pretende desprezar as primeiras socializações ocorridas no seio da família e o seu papel relevante e construtivo da personalidade individual. Mas tenta salientar e valorizar a importância da escola neste processo de socialização, afirmando que “a escola assume capital importância nas tomadas de decisão de cada jovem, pois, enquanto organização, tem responsabilidades acrescidas na formação de todos aqueles que a demandam” (Gomes, 2010, p.22). Para além disso, Gomes acrescenta que, atualmente, a escola preocupa-se em dar resposta ao vasto leque de interesses quando aumenta a escolaridade dos jovens e tenta satisfazer as diversas necessidades de formação pessoal mostradas por cada um. Isto revela que a posição da escola, nos tempos que decorrem, torna-se cada vez mais significativa, pois segundo Plaisance esta “não pode mais se apoiar nos valores e modos de funcionamento considerados como estáveis, os quais contavam com o consentimento de todos” (Plaisance, 2003, p.2). A ideia de que a escola não impõe normas e valores complementando a família, insere-se nas conceções contemporâneas da socialização. Setton (2005) reflete sobre o aparecimento de novos modelos de socialização, analisando os paradigmas clássico e contemporâneo da socialização. Nesta distinção para além de contextualizá-lo temporalmente afirma que se encontra uma distinção entre o processo de socialização

clássica e contemporânea. Na primeira, a sociologia da educação aponta dois espaços de socialização que correspondem à família e à escola. Ambas com funções complementares na formação e na socialização do indivíduo, a família apresenta-se como um espaço mais privado de afeto que é responsável pelo património e uma herança cultural de base. Enquanto a escola encara-se como um espaço público de formação, educação, moral, social e profissional dos indivíduos. Todavia, no modelo contemporâneo, a família e a escola não surgem como espaços isolados, mas integrados num universo cultural plural e diversificado. Influenciadas pela cultura de massa que se tem transformado no causador primordial da veiculação de informação, promove o clima ideal para difundir os valores e padrões de conduta. Nesta perspetiva os indivíduos não definem, nem orientam as suas práticas com base e parâmetros locais e institucionais (família, escola) mas constroem as suas identidades em função de experiências resultantes da “heterogeneidade e da complexidade do mundo social a partir de um repertório conquistado *a priori* e um devir construído no presente” (Setton, 2005, p.347).

De facto, a socialização não consiste num processo estático nem limitado a um determinado período da vida do ser humano nem resume-se a um grupo específico. Ele é interminável, pois acompanha o indivíduo durante toda a vida, a cada adaptação a novas regras e situações vividas pelo mesmo, e vai também determinando consoante os diversos grupos que o indivíduo integra. Ou seja, ele estabelece a relação entre o indivíduo e grupos sociais que combinam normas e valores. Esses grupos correspondem a agentes de socialização que atuam em diferentes etapas da vida do mesmo. Relativamente aos agentes socializadores, Savoia (1989) evidencia três grupos que correspondem à família, escola e os meios de comunicação social. Esta define a família como sendo o primeiro grupo com que o ser humano contacta logo que nasce. Para além disso, os membros que o constituem possuem uma ordem hierárquica na que respeita ao contacto que estabelecem com o recém - chegado: a mãe através dos cuidados físicos e afetivos que faculta, corresponde à primeira pessoa a desempenhar um papel primordial na socialização da criança. De seguida, surgem o pai e os irmãos, caso existam, e transmitem atitudes, crenças e valores que exercem influências no seu desenvolvimento psicossocial. Logo após a influência deste grupo, emerge a escola que vai interferir, influenciar, reforçar e também modificar, as referências comportamentais que o indivíduo acarreta do primeiro contacto com a família. Por último, surgem, o que Savoia considera também como agente socializador devido às

inovações tecnológicas, os meios de comunicação em massa. Estes são compostos por todos os meios de comunicação, destinados a grandes massas populacionais ganhando valor com o passar dos tempos, tornando-se num agente de socialização de grande destaque na medida em que desenvolvem um caráter de aprendizagem, inculcando nos indivíduos normas, crenças, valores, modelos de conduta que lhes permite uma modelação dos comportamentos. Savoia ao salientar este agente de socialização tenta distinguir e evidenciar a sua importância relativamente à família e escola. Para esta autora, os meios de comunicação exercem um papel de forma inconsciente no processo de socialização e explica, exemplificando, que tanto na família e na escola há uma relação didática com o indivíduo, enquanto com a TV essa relação difere pois a comunicação estabelecida entre os dois é impessoal e direta. Ou seja, o indivíduo é confrontado com valores, ideias e comportamentos que lhes são facultados e transmitidos pelos meios de comunicação, nomeadamente a televisão e a Internet. No entanto, Cohen (1981) aponta um quarto agente de socialização que engloba os grupos de amigos ou “grupo de status” como define Dias (2005). Neste o indivíduo relaciona-se com grupos da mesma faixa etária, mesmo género, tipo de consumo ou rendimento, ou seja, são grupos que variam ao longo da vida. Através deles, o indivíduo desenvolve valores e normas diferentes, alternativas e complementares aos que adquiriu através da influência exercida pela família. Para além deste, Dias ainda enfatiza um quinto agente de socialização a que denomina de “grupos de referência”. Dias explica que estes grupos dizem respeito aos “ídolos” e são utilizados pelo indivíduo como modelos de comportamento e de atitudes, podendo desempenhar um papel positivo ou negativo.

A socialização secundária, caracterizada por muitos autores como a socialização que ocorre na fase de vida adulta do indivíduo, consiste nas adaptações e aprendizagens que este vai desempenhar de modo a integrar-se num social específico onde novos grupos se apresentam tais como novos membros da família que surgem, emprego.

Segundo, Berger e Luckman (1999), a socialização secundária consiste na fase em que o indivíduo perante novas funções, vai realizar adaptações e aprendizagens de valores e normas próprias, de modo a integrar-se em grupos sociais específicos, tais como o emprego, novos grupos de amigos, novos elementos da família. Nesta socialização, também denominada secundária, a família emerge novamente, contudo apresenta-se com um novo papel, por exemplo os conjugues constituem agentes de socialização. De um modo muito simplista, a socialização secundária decorre como uma especialização para além de uma adaptação. O indivíduo já aprendeu normas e valores

anteriormente e numa fase posterior ao entrar em esferas específicas de interação, como o trabalho, o indivíduo vai aprender novos papéis e onde necessitará de adaptar o que já aprendeu exigindo deste modo uma mudança profunda ou não da sua personalidade, uma vez que um dos contributos desta socialização corresponde à formação complexa da sua personalidade.

Mencionada por poucos autores, é possível ainda distinguir-se uma outra fase da socialização que ocorre na velhice e segundo Savoia e Cornick (1989) corresponde à socialização terciária. Considerada como uma consequência da “própria fase de vida, o indivíduo pode sofrer crises pessoais, haja vista que o mundo social do idoso muitas vezes torna-se restrito (deixa de pertencer a alguns grupos sociais) e monótono” (Mansanera & Souza, 2007). Savoia e Cornick (1989) explicam que a socialização terciária pode desencadear uma crise pessoal pois nesta fase a vida do indivíduo experimenta poucas mudanças. Os autores adiantam que o âmago da questão localiza no facto do indivíduo, por diversas vezes, ter que abdicar de comportamentos que aprendeu e também sair dos grupos que até àquela fase pertencia. Estes acontecimentos são acompanhados por uma alteração dos critérios e valores proporcionando deste modo uma dissocialização. Concomitantemente a este processo, o indivíduo viverá novas situações que o conduzem a outras aprendizagens que o situam num novo processo de socialização designado por ressocialização.

Assim pode-se concluir que todo o processo de socialização vivenciado pelo indivíduo está inerente à sua cultura, bem como à formação de comportamentos que o mesmo vai aprendendo e interiorizando através da interação com os outros (Mansanera & Souza, 2007).

1. 4 Competências interculturais

A deslocação constante de pessoas de diferentes origens e as diversas trocas de ideias atingiram tamanha proporção que transformaram-se num fenómeno marcante da nossa contemporaneidade. O intercâmbio cultural gerado pelos contactos estabelecidos pelos indivíduos em todo mundo tem vindo a exigir, cada vez mais, uma grande capacidade de entendimento e gestão das diferentes visões culturais, para que a comunicação seja realizada com sucesso. De facto na era da globalização, onde a rápida evolução da paisagem cultural caracteriza-se pela intensa diversidade de povos, comunidades e

indivíduos apresenta-se como uma realidade dinâmica e em contínua transformação envolvendo um conjunto de competências e capacidades que os indivíduos, hoje em dia, necessitam de aprender, voltar a aprender e/ou mesmo desaprender (UNESCO, 2013). A globalização tornou o mundo num espaço altamente interdependente e interligado, onde o contacto direto ou indireto de pessoas de diferentes culturas constitui quase uma regra básica da vida quotidiana (Zhang, 2012). Como consequência este fenómeno ao maximizar a aproximação das pessoas, provoca uma ínfima interação entre culturas distintas que torna, deste modo, as sociedades dos nossos dias inegavelmente mais diversas sob o ponto vista socioeconómico, linguístico e cultural. Esta diversidade pode gerar barreiras a vários níveis, assim perante este novo desafio, o indivíduo sentirá a necessidade de adquirir ferramentas que o auxiliem a gerir as situações, ou seja, as competências interculturais.

Historicamente, sabe-se que o termo competência intercultural nasceu no campo da Antropologia, ganhando forma, nos anos 50, por meio das conceptualizações de Hall e outros antropólogos. Hall (1959) influenciado pelas suas experiências pessoais debruçou-se e desenvolveu estudos sobre a comunicação intercultural. A partir da investigação que realizou junto das comunidades de nativos norte-americanos, com Hopi e Navajo, Hall (1992) afirma ter aprendido aspetos específicos e complexidades de um dos mundos que considerava mais problemático, as Relações Interculturais. Na década de 70, o interesse pelo tema descentraliza-se dos Estados Unidos, abraçando outros países que desenvolvem investigações neste campo, nomeadamente a Alemanha. Mais tarde, o conceito ultrapassa as barreiras da Antropologia, ganhando especial atenção por parte das Ciências da Comunicação, Educação e Psicologia onde aflora o termo “competência comunicativa intercultural”, enquanto nas Ciências de Gestão surge como “competência intercultural”.

Geralmente as competências interculturais são vistas como “abilities to adeptly navigate complex environments marked by a growing diversity of peoples, cultures and lifestyles” (UNESCO, 2013, p.5).

Mas as várias leituras realizadas mostram que este conceito apresenta inúmeras abordagens em vários contextos e nem sempre é aceite como simples. Isto porque o mesmo poderá significar o saber agir adequadamente face a situações que impliquem pessoas com diferentes bagagens culturais. Nesta perspetiva, Thomas (1996) explica que “Intercultural Competence is the necessary precondition for an adequate,

successful, and mutually satisfactory communication, encounter, and co-operation between people from different cultures” (Thomas, 1996,p.4). Ou seja, a competência corresponde a uma atitude social em que aceitar que as pessoas são diferentes é a componente principal. Também Wiseman apresenta uma perspectiva similar, contudo expande-a, considerando-a como “skill que involves the knowledge, motivation, and skills to interact effectively and appropriately with members of different cultures” (Wiseman, 2002, p.203). Segundo estes autores, a competência intercultural requer que o indivíduo seja aberto à ideia e aceite de que a sua forma de pensar e agir não é a única. Schmid, também, acrescenta que a competência intercultural:

Is the fundamental acceptance of people who are different to oneself outside one's own culture/the ability to interact with them in a genuinely constructive manner which is free of negative attitude (e.g. prejudice, defensiveness, apathy, aggression, etc.)/the ability to create a synthesis, something which is neither 'mine' nor 'yours', but which is genuinely new and would not have been possible had we not combined our different backgrounds and approaches.(Schmid, 2009, p.8)

Neste sentido, a competência intercultural requer uma atitude pessoal. O “ eu “ não pode considerar que a sua forma de pensar é superior ou melhor à do “outro”, terá simplesmente aceitar que é diferente. Conhecer a cultura do outro é importante, na medida em que os valores, hábitos, formas de pensar e atuar e estilos de comunicação proporcionam processos de socialização diferentes.

Porém Chen (2005) e Davis e Cho (2005) consideram-na como sendo a capacidade dos indivíduos se adaptarem ao meio ambiente e deste modo “build bridges and alliances for surviving, maintaining, and extending the life span of the society” (Chen,2005,p.4).

Davis e Cho (2005) adiantam que a competência intercultural permite alterar conhecimentos, atitudes e comportamentos, tornando o cidadão mais aberto e flexível face a outras culturas. Quando o indivíduo se depara num sociedade complexa, compreender que existem diferentes culturas da sua, pode auxiliá-lo a adaptar-se aos diversos ambientes em que trabalha e convive. Desenvolver atitudes positivas relativamente a pessoas de diferentes culturas conduz o indivíduo ao desempenho de um papel ativo na sociedade diversificada. De acordo com isto e como Chen (2005) designa, a competência é encarada como um “traço individual” ou seja, uma capacidade interna, não tendo qualquer ligação com a inteligência do indivíduo

(intelecto) ou que seja algo ensinado (educação). Para além disso, Weinstein (1969) considera que aprendizagem não premeditada, a que ocorre como consequência do dia a dia, proporciona às pessoas a aquisição de regras e habilidades para interagirem umas com as outras e como resultado desse processo torna-se parte integrante da comunidade. Ou seja, a empatia decorrente do processo de socialização, segundo Weinstein, reforça a capacidade interna considerada como competência. A ideia fomentada refere que durante o processo de socialização, o indivíduo devido a essa capacidade interna é capaz de avaliar um ambiente em alteração e mentalmente erigir um princípio estruturante que lhe servirá de base, a que Chen (2005) designa de “engineering the process of interaction” e assim engendrar e criar estratégias e habilidades comportamentais úteis para se adaptar ao ambiente. Na sequência desta ideia, a competência é vista como um estado, uma capacidade de aprendizagem que possibilita o indivíduo a relacionar-se, de forma eficaz, com os outros. A competência intercultural não pode ser tomada como algo simples, mas que integra três domínios a que Chen e Starosta (1996) designaram por consciência intercultural (dimensão cognitiva), sensibilidade intercultural (afetiva) e habilidade/eficácia intercultural (comportamental). De acordo com esta conceptualização é possível considerá-la como um processo. Assim sendo o indivíduo quando se encontra num determinado contexto toma consciência da sua cultura e de que forma se distingue das outras, em consequência entende a necessidade de respeitar e apreciar as diferenças culturais e por fim efetua adequadamente comportamentos de comunicação (habilidade). Esta perspetiva vai ao encontro de que Earley (2006), anos mais tarde, fomenta-a como inteligência cultural. Ou seja, para este autor a competência intercultural:

Is the abandonment of the values-based typology of culture. Cultural differences though is a construct called 'cultural intelligence' which 'focuses on understanding an individual's capacity to adapt to varying cultural settings based on facets of cognitive and meta-cognitive processing, motivational mechanisms, and behavioural adaptation (Early, 2006, p.929).

Perante as abordagens referidas, é possível afirmar que de forma generalizada existe um consenso que a competência intercultural refere-se à capacidade do indivíduo funcionar eficazmente entre culturas (Whaley & Davis, 2007; Leung et al.,2014).

Neste estudo importa encarar a competência intercultural como o conjunto de conhecimentos e habilidades que torna o indivíduo capaz de interagir com sucesso com pessoas de outros grupos, etnias, religiões culturais, nacionalidades e que corresponde

a uma capacidade indiscutível a essencial no dia a dia para convivência em sociedade, para que o contacto intercultural seja um sucesso em várias áreas.

1.5 Educação e Integração

As transformações que ocorrem na sociedade contemporânea resultam da conjugação da diversidade das minorias étnicas e culturais e das assimetrias sociais que tomam relevo devido à intensificação da globalização. Pode-se mesmo afirmar que “as cidades são produtos das migrações” (White,2002) uma vez que estas promoveram, desde sempre, o crescimento das cidades. Atualmente tem –se na cidade o resultado do encontro de diversas comunidades que tentam encontrar nas sociedades de acolhimento, um espaço físico, também social e cultural (Hortas, 2013). Além disso é esperado que esse espaço as reconheça e as aceite tendo em consideração as suas diferenças (Hortas 2013, Penninx & Martinello, 2010).

Contudo, nem sempre estas expectativas foram ou são bem conseguidas. As sociedades de acolhimento ao tornarem-se em locais de fixação de diversas culturas transformam-se, simultaneamente, em sociedades diversificadas culturalmente. Do encontro entre culturas, prosperam quase sempre questões problemáticas bem como desafios ou tensões, discriminação das minorias, racismo, exclusão social que colocam inúmeros obstáculos na integração dos imigrantes (Estrela, 2014) o que transforma a integração num processo complexo. Por conseguinte, há necessidade que a integração de imigrantes ocorra balizada pelos pilares da salvaguarda e fundamentada no respeito pelos direitos humanos (Ferreira, 2014), o que leva a considerar que o sucesso da integração centra-se fundamentalmente na responsabilidade do país que acolhe os imigrantes. Mas esta situação não é tão linear como parece, uma vez que a integração não corresponde a um processo unilateral. Ela também depende dos próprios imigrantes, na medida em que “a sua vontade e compromisso de fazerem parte da sociedade de acolhimento” (European Commission, 2011, p.2) viabiliza e auxilia o processo de integração. Deste modo, tal como afirma Monteiro “a integração na sociedade de acolhimento tem de ser feita em dois sentidos” (Monteiro 2007, p.74). Esta autora acredita que os imigrantes ao chegarem à nova sociedade devem adquirir algumas regras e comportamentos sem que percam os seus valores. Mas a sociedade que os recebe também tem de proporcionar condições e aceitá-los como contribuintes importantes, que ao disporem do seu trabalho e diferenças culturais promovem e

ajudam o crescimento da mesma. Monteiro ainda nomeia a nacionalidade, o trabalho e a existência de familiares e de conterrâneos no país de acolhimento como elementos chave da integração dos imigrantes no novo país. Considera que nacionalidade em parte é vista como a “materialização da aceitação por parte do país de acolhimento e a condição sócio-profissional” (Monteiro, 2007, p.75). Já o trabalho contribui para que o imigrante se sinta útil possibilitando o abandono da ideia ou o sentimento de que é uma sobrecarga para o país que o recebe. E por fim a existência de familiares e de conterrâneos são referidas pelos imigrantes como suportes de apoio extremamente importante uma vez que facilitam o acesso à informação, dão apoio familiar e segurança económica.

A integração é sem dúvida uma situação complexa e as suas respostas exigem uma articulação entre várias entidades que devem reunir esforços e energias de modo a serem solidárias e contribuírem para a mesma. Segundo o Glossário sobre a Migração, a integração é o:

Processo através do qual o imigrante é aceite na sociedade, quer na qualidade de indivíduo quer de membro de um grupo. As exigências específicas de aceitação por uma sociedade de acolhimento variam bastante de país para país; a responsabilidade pela integração não é de um grupo em articular, mas de vários atores: do próprio imigrante, do Governo de acolhimento, das instituições e da comunidade (Perruchoud, 2009, p.34).

Sucintamente, “a integração nunca poderá ser vista numa direção unidirecional, mas bidirecional, em que as partes constituem um todo, ou dito de uma forma mais simples: a integração não é uma coisa de um só em que o outro se integra, mas um processo conjunto” (Peres, 2000, p.162).

Em 2014, Portugal, num conjunto de países de migração laboral, liderava a segunda posição como sendo o país com melhores políticas de integração de imigrantes. Esta e outras conclusões resultaram de um estudo internacional realizado, designado MIPEX –Index de Políticas de Integração de Migração, que pretende avaliar, comparar e melhorar as políticas de integração em todos os países da Europa, Estados Unidos, Austrália, Canadá, Islândia, Japão, Coreia do Sul, Nova Zelândia, Noruega, Suíça e Turquia, totalizando 38 países.

O relatório produzido e apresentado pelo MIPEX salienta que Portugal mesmo atravessando um período de crise e austeridade conseguiu investir e melhorar a sua classificação no que respeita em receber e integrar imigrantes. No entanto importa

perceber que a avaliação realizada pelo MIPEX baseia-se em 167 parâmetros que abrangem 8 áreas e que Portugal conseguiu pontuações mais altas na área do emprego, luta contra a discriminação, acesso à nacionalidade e reunião de família. Enquanto a saúde, a educação e habitação destacaram-se com uma pontuação menos positiva, como é possível constatar no seguinte gráfico do relatório MIPEX 2015 relativamente a Portugal.

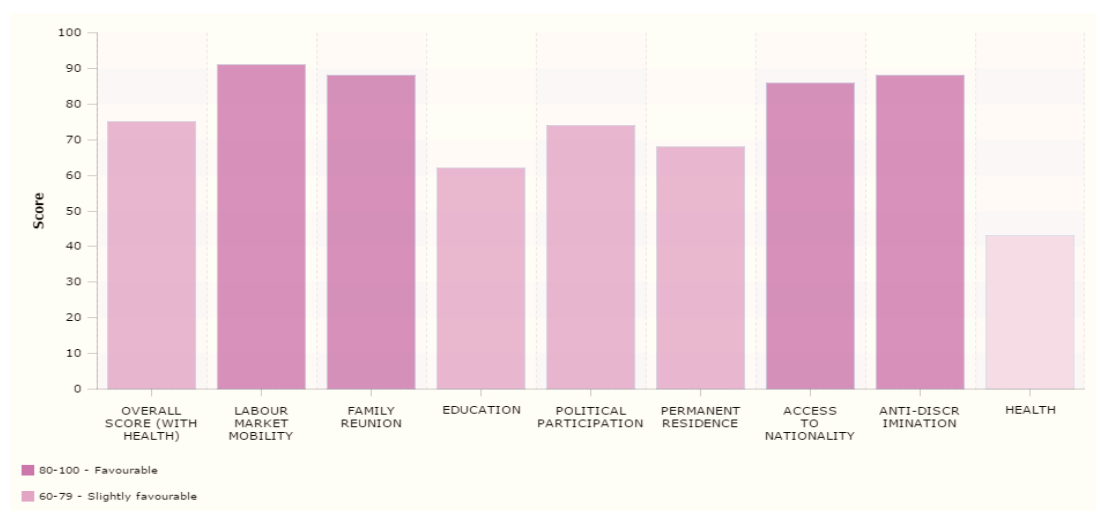


Figura 1- Integração de imigrantes: avaliação das áreas

Fonte : IV MIPEX, 2015¹

Estas últimas são apontadas e justificadas pelo relatório como sendo áreas em que os imigrantes encontram mais dificuldades. No caso da área da saúde, os resultados estão relacionados diretamente com a crise económica que o país ainda enfrenta. Os imigrantes, tal como a população de acolhimento, deparam-se com mais obstáculos administrativos e serviços de saúde que oferecem menos resposta. O relatório justifica estes aspetos salientando que em Portugal, a igualdade no acesso à saúde para os imigrantes não constitui uma prioridade das políticas de saúde ou uma obrigação específica dos prestadores de saúde.

Na educação, o acesso dos filhos de imigrantes ao sistema de ensino é destacado como uma facilidade, ou seja, Portugal é mencionado no relatório como dos poucos países que auxilia os alunos imigrantes a terem acesso à escola e que tenta impedi-los que a abandonem. No entanto, os problemas surgem após a chegada dos mesmos à escola

¹ Disponível em <http://www.mipex.eu/portugal> [20 de novembro de 2015]

porque esta não consegue aproveitar os conhecimentos trazidos pelos alunos recém-chegados e colmatar as suas dificuldades. No Mipex é explicado que o desafio atual:

Is to reach all pupils in need across all types of schools, effectively address any underlying obstacles for disadvantaged pupils, and use school as a vehicle for societal integration involving parents and pupils from all communities/neighbourhoods (Mipex,2005,p.25).

Perante tal desafio, importa refletir sobre vários aspetos: de que forma os alunos são integrados na escola? Como é que a escola auxilia os mesmos a superar os seus desafios? Para ultrapassar os mesmos o aluno necessita de dominar a língua do país que ao acolhe e adotar a cultura do mesmo? De que forma a escola pode ser o veículo que viabiliza a integração do aluno e da família na comunidade de acolhimento?

Face a estas questões, é possível identificar as várias políticas educativas e curriculares que os diversos países têm assumido, ao longo dos tempos, para dar resposta à entrada de imigrantes, particularmente nas escolas. De seguida, apresenta-se uma breve explicação sobre os principais modelos:

Assimilacionismo: neste modelo a cultura e a história do país de acolhimento impõe-se à do imigrante (Ferreira, 2014). Pretende-se que a integração do imigrante seja completa, ou seja, este absorve a cultura da sociedade maioritária desprezando e perdendo a sua com o objetivo de diluir qualquer tipo de barreira cultural existente entre si e a sociedade que o acolhe (Estrela, 2014).

Este modelo reflete-se na escola, quando os alunos recém- chegados têm de aprender a cultura escolar dominante. As práticas pedagógicas promovem “absorção das diferentes culturas minoritárias no sentido de uma sociedade homogénea onde prevalece a cultura e os valores da cultura dominante” (Rita, 2003, p.117), pois admite-se “que a universalização do ensino pode contribuir para a democratização da sociedade” (Peres, 2006, p.123).

No que respeita a Portugal, é possível constatar a predominância desta prática assimilacionista até relativamente há poucos anos. Recorda-se que no período do Estado Novo, as aprendizagens escolares incidiam sobretudo na cultura portuguesa, havendo poucas ou quase nenhuma referências às culturas de outras etnias. (Franco, 2006). Ainda hoje é possível encontrar nalgumas escolas esse tipo de modelo relativamente às crianças com culturas diferentes.

Supostamente este modelo deve integrar de forma rápida a criança na cultura dominante, contudo o facto dos currículos apostarem numa só cultura, impele mais à discriminação da mesma. Segundo Rita (2003), a cultura de origem e os ambientes familiares eram fatores que justificavam as dificuldades sentidas pelos alunos dos grupos minoritários não colocando em causa a forma como o currículo era organizado ou como a escola dava resposta as necessidades dos alunos (Andrade, 2009). Por sua vez era-lhes proporcionado “compensação educativa ou encaminhamentos para saídas académicas e profissionais menos ambiciosas” (Rita,2003,p.117) que não lhes permitia a “mobilidade social” (p.117).

Integracionismo: Com o aumento das migrações no início dos anos setenta (século XX) e o insucesso político e social do modelo assimilacionista (Rôla, 2015) sentiu-se necessidade de se desenvolver práticas integracionistas e “de educar, para a tolerância e a convivência, as pessoas pertencentes às várias culturas, criando normas legais que respeitem a diferenças” (Peres, 2006, p.123). Ou seja, desenvolver práticas que dessem “iguais oportunidades a todas as crianças” (Ferreira, 2003, p.55).

O modelo integracionista aceita a diversidade cultural, permitindo às minorias maior liberdade de expressão dos seus elementos culturais identitários, desde que esses entrem em equilíbrio com a cultura dominante e não provoquem conflitos ou desarmonias (Rôla, 2015; Cardoso, 2005;Rita , 2003).

Uma vez que defendia o respeito pelas diferenças culturais, ao nível da sociedade vai refletir –se em alterações no discurso político que evidencia princípios multiculturais e sugere práticas de educação também multiculturais, procurando que os currículos incluam conteúdos apelativos à diversidade da população escolar promovendo competências para uma vivência multiétnica (Rita, 2003; Cardoso, 2005). Assim, o modelo integracionista “prevê a integração nos currículos de conteúdos relativos à diversidade cultural na escola e na sociedade, procurando atenuar a relação de superioridade cultural da maioria” (Andrade, 2009, p.22). Pereira (2004) ainda acrescenta que os docentes perante a diversidade cultural dos seus alunos devem munir-se de conhecimentos, bem como fomentar competências que lhes permitam planificar e desenvolver atividades adequadas a essa diversidade.

De certa forma, o integracionismo consiste num modelo mais subtil que o anterior, correspondendo a um “pluralismo mitigado” (Cardoso, 2005, p.17) tal como Cardoso defende. Isto porque, o integracionismo vai aceitar aspetos culturais trazidos pelos

imigrantes mas desde que estes sejam ajustáveis e ofereçam vantagens à cultura soberana, sem colocá-la em desequilíbrio.

Pluralismo: consiste num modelo que admite a possibilidade de diversos grupos culturais conviverem harmoniosamente na mesma sociedade.

A sociedade pluralista caracterizava-se por valorizar a diversidade cultural sem que o indivíduo ou o grupo necessitasse de prescindir da sua própria cultura. Isto significa que o pluralismo advogava que cada grupo étnico conservasse e desenvolvesse a sua identidade cultural em plena liberdade usufruindo do direito de igualdade de oportunidades.

Segundo esta ideologia são negadas quaisquer ideias de racismo, bem como o assimilacionismo, ou a defesa de uma cultura única.

No que respeita à educação, este modelo implica uma “escola democrática livre de preconceitos e onde todos tenham as mesmas oportunidades de acesso e de sucesso, não só ao nível escolar mas também a nível social e económico” (Franco, 2006, p.18). Para além disso, pressupõe que as famílias dos alunos façam parte, ativamente, da comunidade escolar. Uma escola que contemple um modelo pluralista encerra os seus alunos como seres individualizados e tem em consideração as especificidades pessoais, económicas e sociais de cada um. O professor deve considerar o desenvolvimento global de aluno, devendo este participar e fazer parte da comunidade apesar das suas diferenças. O currículo deve propor e considerar estratégias que valorizem o trabalho em grupo, que se adaptem às culturas maternas dos alunos, os materiais educativos devem reajustar-se e valorizar a cultura das minorias e promover atividades que melhorem a autoestima dos alunos.

Interculturalismo: Nos anos 90, na Europa, como modelo alternativo ao multiculturalismo surge o interculturalismo que corresponde a um “mecanismo de promoção da comunicação e da interação positiva entre grupos culturalmente distintos (não apenas étnicos, mas também geracionais ou linguísticos) que compõem a sociedade” (Malheiros citado em Ferreira, 2014, p.80). Se multiculturalismo e pluralismo designam a existência de várias culturas numa sociedade, o termo interculturalismo é utilizado para referir a ação e comunicação ou seja, este de modo geral “faz referência à inter-relação entre culturas” (Miranda, 2004, p.19), pressupondo “a compreensão do diferente, do outro, por forma a criar pontes de entendimento e diálogo” (Ferreira, 2014, p.80).

O modelo interculturalista não defende apenas o reconhecimento da coexistência das diferentes culturas que possam estar presentes numa sociedade, mas pretende uma nova atitude face a essa situação, quando procura “promover a interação positiva entre elas, no sentido da construção de uma nova cidadania” (Estrela, 2014, p.17). Deste modo cada cultura pode-se afirmar mas também relacionar-se com outras culturas.

Na educação, o interculturalismo deve exprimir-se pelo contacto entre os indivíduos de diferentes origens, sejam elas linguísticas, étnicas, de valores ou crenças, que partilhem um mesmo espaço, onde impere o respeito, ética e a diversidade seja valorizada. Segundo este modelo, a escola surge “como um dos elementos em que a diversidade passa a ser discutida, vivenciada e refletida, de maneira a promover a livre manifestação, bem como a troca de experiências entre as culturas” (Longarai,2014, p.51).

2 A Diversidade Cultural e a escola

Atualmente a diversidade cultural surge como um tema relevante no contexto educativo, o respeito pelas diferenças e pela diversidade propõe que a escola desenvolva um trabalho voltado para uma comunidade heterogénea sem que abra caminho a exclusões. No entanto, esta

“não tem sabido valorizar a diversidade humana como forma de enriquecimento de todos os alunos. Bem pelo contrário, tem seguido modelos organizacionais fechados e rígidos e estratégias assimilacionistas e homogeneizadoras que têm propiciado a segregação e exclusão do sistema escolar daqueles que não pertencem à cultura dominante”(Peres, 2000, p.168).

Considerando que o ambiente escolar é caracterizado por uma forte heterogeneidade em termos sociais e culturais, esta realidade, nos tempos atuais, exige dos professores e da instituição escolar novas responsabilidades. A escola já “não pode mais, nem por inércia continuar a dirigir-se a um aluno tipo” (Lopes, 2007, p.29) e passa a ter como finalidade a formação de cidadãos do mundo, capazes de viver na nossa aldeia global. Ou seja, impõe-se que a instituição escolar assuma um compromisso de pluralismo, possibilitando a integração de todos os alunos num conjunto, em vez de tratamento específico de certas populações, pois acredita-se que toda a segregação da população acentua as desigualdades entre os discentes, não promovendo a diversidade, nem

contribuindo a construção do processo identitário (Houssaye, 2000). Na realidade é colocado à instituição escolar uma missão duplamente complicada, por um lado facultar “sentido cultural como comunidade educativa, a uma diversidade de grupos sociais” (Pascual, 1988, p.42) e apoiar-se “nos valores do respeito comum a todas as culturas, nos valores de diálogo, de comunicação, de igualdade, de liberdade, de cooperação” (Sedano & Perez, 1992, p.181).

O aluno quando chega à escola transporta consigo muitas informações provenientes da sociedade e da realidade que vive, para além da cultura que absorveu durante o convívio em sociedade. Ao receber os alunos, a escola herda uma infinidade de culturas gerando-se um ambiente onde as diversas culturas necessitam de ser, todas elas, valorizadas (Moreira, 2002, 2003).

A escola deve tomar o ser humano como ele é, singular na sua maneira de aprender e interagir com os outros. Cada pessoa é única e possuidora de uma história tal como um conjunto estrutural que o forma: biológico, social e cultural.

A escola receciona diferentes grupos étnicos e uma diversidade de culturas. Ela é um local constituído por uma população com diversos grupos étnicos, com os seus costumes e suas crenças.

Mediante a diversidade cultural existente nas diversas culturas, a escola deve optar por uma perspectiva inclusiva, de modo a desenvolver competências e apresentar conteúdos onde valorize as experiências vivenciadas pelos alunos, para que estes possam atribuir significados aos conteúdos e ao mesmo tempo realizarem uma participação ativa neste processo. Por outras palavras, a escola deve ser um espaço de inclusão, onde, a direção da escola, os professores e os alunos possam estabelecer um compromisso assente na coesão social. Estes princípios devem ser transversais aos conteúdos de cada disciplina e devem conhecer e respeitar as culturas para que seja possível, deste modo, encontrar-se um equilíbrio entre alunos de diferentes origens.

2.1 Desenvolvimento das competências interculturais pela instituição escolar

Atualmente a importância das competências interculturais é reconhecida a vários níveis: educação, comunidade, empresas e instituições. Segundo Bartel- Radic (2009), a ideia de que a competência intercultural é necessária encontra-se presa à ratificação

de que as diferenças entre culturas proporcionam uma distorção do modo como a comunicação pessoal é vista. Ou seja, o transmissor envia uma mensagem e o receptor ao recebê-la interpreta-a de acordo com os seus próprios códigos culturais, adulterando, assim, o seu significado. Assim sendo, a mensagem rececionada não vai corresponder ao que o emissor inicialmente pretendia transmitir. Neste parâmetro, sempre que exista interação entre pessoas de diferentes culturas no país de origem do indivíduo ou no exterior, a competência intercultural é fundamental.

A UNESCO, em 2013, publicou um documento “ Conceptual and operational Framework on Intercultural Competence” onde reúne e explora um conjunto de conceitos considerados chaves na definição de competência intercultural com o objetivo de ligar diferentes áreas que se debruçam em questões interculturais.

UNESCO remains more than ever committed to raise awareness on intercultural competences, ensuring that they are studied, taught, and promoted not only at a theoretical level but also as a toolbox of knowledge, skills and abilities to prepare individuals to a wide variety of diverse situations in daily life within and among our contemporary plural societies (UNESCO, 2013, p.6).

Este documento é de extrema importância no âmbito das competências interculturais dado que explana diversas perspectivas de se refletir sobre o mesmo. A Unesco, como fora referido, oferece vinte e seis conceitos que para além de defini-lo, tenta estabelecer uma relação entre eles. Nesse sentido apresenta um diagrama que intitula como sendo “The Intercultural Competence Tree”. Tal como a sua denominação sugere, o diagrama baseia-se na morfologia de uma árvore em que as partes constituintes desempenham funções e responsabilidades específicas, consoante a sua localização. Iniciando pela raiz que fixa a árvore ao solo permitindo a sua estabilidade, a cultura e a comunicação são sugeridas como as duas seções fundamentais que fornecem a base da árvore das competências interculturais. Dessa raiz, emerge o tronco cuja função principal é suportar as restantes partes da árvore, a diversidade cultural, diálogo intercultural e direitos humanos são apresentados como conceitos centrais, na árvore das competências interculturais; que conduzindo e conduzidos pela base ramificam-se em diversos conceitos personificados pelas folhas. Resumidamente a ideia da árvore pretende mostrar toda a complexidade da competência intercultural dando-lhe uma estrutura lógica: construída a partir da cultura e comunicação, vai sendo

mediada pela diversidade cultural, o diálogo intercultural e dos direitos humanos que florescem e formam a folhagem da competência intercultural.

Em suma, atualmente o sistema educativo português tem como desafio proporcionar aos alunos a aquisição de competências linguísticas e interculturais para que estes obtenham saberes e desenvolvam atitudes de aceitação face ao outro que lhe é diferente e assim atuar como um cidadão eficaz em qualquer ponto do mundo. De acordo com a UNESCO, a escola corresponde ao local ideal, para desenvolver as competências e habilidades interculturais e um instrumento de aquisição de competências interculturais (Araújo, 2008).

2.2 Escola Inclusiva

Nas últimas décadas, os movimentos migratórios resultaram em salas multiculturais, por isso produziu-se um inusitado interesse pela educação na diversidade. Hoje em dia, reconhecer a diversidade entre as pessoas tem uma grande importância. Os alunos têm diferentes interesses, personalidade, estilos de aprendizagem, motivação, ritmos de aprendizagem, idade e conhecimentos prévios.

A diversidade relacionada com deficiências físicas, psíquicas ou sensoriais tem uma especial relevância. A toda esta diversidade deve juntar-se a trazida pelas minorias étnicas, linguísticas, culturais ou religiosas, pelos emigrantes, refugiados e grupos de risco.

Daqui resulta a escola como um espaço de diversidade e perante tal fenómeno não se pode ficar indiferente pois deve-se dar uma resposta adequada. A escola caracteriza-se como sendo um lugar de encontro de múltiplas culturas. Dar uma resposta ao “mosaico cultural” presente na escola significa uma mudança de mentalidade e de valores no modos de vida para que seja possível desenvolver uma atitude positiva relativamente a todos os tipos de alunos e assim respeitar e valorizar a diversidade. Será essencial respeitar outro, pois atualmente é se confrontado com uma escola cuja realidade social e cultural é heterogénea.

Donde na década de 80 o conceito de escola inclusiva, alargou-se passando a caracterizar-se por uma vontade de tornar possível uma educação comum e individualizada mediante a oferta de opções plurais e diversas num mesmo

enquadramento escolar. A educação inclusiva tem como princípio oferecer igualdade de oportunidades a todos os alunos oferecendo uma formação básica e polivalente para todos.

O princípio democrático da educação para todos evidencia-se nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles. A inclusão exige da escola novos posicionamentos sendo um motivo para a modernização do ensino, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas, tendo em conta um ensino de qualidade para todos os alunos. Isto implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, proporcionando meios eficazes no combate a atitudes discriminatórias, criando comunidades solidárias, construindo uma sociedade inclusiva que proporciona uma educação adequada todas as crianças.

O desafio atual consiste em articular o princípio da escola integradora e inclusiva com o da atenção diferenciada à diversidade. Com base neste enfoque caminha-se para a integração escolar de todos os alunos, mesmo os com necessidades educativas especiais. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), pela qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, pp.11-12).

A inclusão implica tornar as escolas lugares acolhedores e estimulantes para todos os alunos, independentemente das suas diferenças e desigualdades. Assim, a perspectiva da escola inclusiva deve assentar na qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas modalidades de exclusão. Booth (1996) considera que a exclusão na educação pode ser reduzida

quando se proporcionar um aumento da participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade. As escolas devem encarar a inclusão como um processo que regula e responde à diversidade e necessidades de todos os alunos e deste modo necessitam de efetuar mudanças e alterações a diversos níveis, tais como conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias. O sucesso da inclusão de todos os alunos decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Apesar da escola evidenciar princípios democráticos da educação para todos, o absentismo e o abandono escolar são uma consequência da incapacidade da escola responder às necessidades dos alunos, bem como uma questão de contexto social. Quando existe abandono efetivo verifica-se um quadro de conflito e de rejeição individual do aluno relativamente à escola. Esta situação acontece devido a vários fatores como: trajetórias escolares com reprovações e atrasos sucessivos; dificuldades de aprendizagem; insucesso escolar; conflitos de aspirações entre o ambiente familiar e o contexto escolar que se traduzem em desinteresse pela escola; dificuldades de integração; ambições de ocupação imediata de um posto de trabalho e contexto socioeconómico do aluno.

A educação multicultural é um termo usado essencialmente por autores ingleses e que a definem como:

Conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de turma, cujo objetivo é promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através da mudança de percepções e atitudes, com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e de estilos de vida (Cardoso, May, Banks & Banks, citados em Pereira 2004, p.17).

Ou seja, a educação multicultural surge apenas, como o reconhecimento da diversidade que existe numa população escolar. A origem da educação multicultural em Portugal está, intrinsecamente, ligada ao fenómeno da imigração.

À educação intercultural é-lhe atribuída um caráter mais normativo, pois refere-se a programas e práticas educativas projetadas e implementadas para melhorar o rendimento educativo das populações étnicas e culturais minoritárias e preparar os alunos do grupo maioritário para aceitarem e apreenderem as culturas e experiências

dos grupos minoritários. No fundo a educação intercultural visa uma dinâmica entre grupos sociais e culturais no sentido de favorecer uma sociedade em diálogo baseada no respeito pela diversidade, igualdade e tolerância. De acordo com Martins:

A educação será intercultural desde que se potencialize a inter-relação entre pessoas de distintas culturas e origens sociais, garantindo situações de encontro e de relações de convivência, mas sem perda da sua identidade (Martins citado em Pereira 2004, p. 26).

2.3 Escola Inclusiva: o professor e algumas estratégias em sala de aula

A criação de uma sala de aula inclusiva constitui um dos desafios que atualmente a escola tem de enfrentar. Não é suficiente discursar, legislar e usar o termo Inclusão se tudo isso não for consistente e traduzido nas práticas escolares (Rodrigues, 2006). Os paradigmas que acreditam numa escola inclusiva para além de apostarem têm que traduzir uma profunda transformação da escola.

Segundo Sanches (2005) quando as práticas e estratégias tradicionais forem totalmente substituídas por outras diferentes pode-se considerar que se está perante uma Educação Inclusiva. Todavia para que o ensino responda às necessidades e potenciais de todos os alunos, é necessário uma aposta na inovação e criação de contextos que dependem da atitude, conhecimento, competência e capacidade do professor. Isto é, cabe em parte ao professor, quando devidamente apoiado a diversos níveis dentro e fora da sala de aula, promover ambientes de aprendizagem que enalteçam a experimentação, o trabalho cooperativo, a criatividade, o potencial individual, as interações sociais e a inovação. No entanto, Leatherman e Niemeyer (2005) destacam a atitude positiva do professor face à inclusão como elemento fulcral para que esta seja bem-sucedida. Ou seja, para estes autores uma atitude positiva promove comportamentos positivos que por sua vez vão influenciar a inclusão dos alunos.

Neste sentido o professor será um elemento chave na reformulação dos sistemas educativos de modo a responder às necessidades pluralistas e diversificadas. Ao mesmo tempo também lhe será colocado um desafio na medida em que terá saber como conseguir a integração sociocultural que a escola pretende para todos os alunos, conseguindo, ao mesmo tempo, reconhecer e desenvolver a sua própria identidade cultural. O professor num meio escolar intercultural, para além de adequar o currículo

à diversidade dos alunos com quem trabalha, deve também “ajudar os formandos a compreenderem a sua experiência cultural e a desenvolverem identificações culturais e étnica” (Banks, 1991, p.141). Isto é, o professor para dar resposta à diversidade apresentada na sala multicultural deverá desenvolver uma dinâmica intercultural salientando o diálogo intercultural o que por sua vez irá promover um conhecimento/partilha / convivência entre os alunos originários de diversas culturas. O interculturalismo compreende o respeito pelas diferenças culturais, integrando os indivíduos e grupos étnicos minoritários numa sociedade com cultura diferente.

Enquanto Moen e Weidemann (2007) consideram que o cerne da inclusão reside na mudança de foco de atenção do individual para o contexto. Isto significa que ao colocar-se as estratégias inclusivas em prática numa sala de aula, deve descentrar-se do aluno, como elemento isolado, e centrar-se na comunidade de alunos criando-se um ambiente positivo de aprendizagem para todos. Para que isso seja possível, Soodak (2003) aconselha que se desenvolvam práticas que promovam a comunhão e proporcionem a amizade e a colaboração.

2.3.1 Estratégias e Práticas

Improvement Through Research in the Inclusive School (I.R.I.S)² consiste num projeto financiado pela Comissão Europeia que por meio de uma extensa pesquisa em artigos reúne, num documento intitulado “Estratégias e Práticas em Salas de Aula Inclusivas”, um conjunto de considerações e propostas sobre o tema abordado. Organizado por uma parte teórica e outra mais orientada para a prática, destacar-se-á os aspetos mais significativos e orientados para a prática que valoriza a diversidade cultural presente na sala de aula e “ retirem vantagens educativas” (I.R.I.S., 2009, p.16) dessa mesma diversidade.

Neste contexto, I.R.I.S (2009) sugere que o professor utilize o que os investigadores Luis Moll, Cathy Amanti, Deborah Neff e Norma González (2005) identificaram como “fundos de conhecimentos”³. Este conceito torna-se importante em contextos de sala de aula com alunos imigrantes uma vez que incentiva o professor a conhecer o contexto cultural de cada aluno. Lopez (2010) afirma que o professor ao tentar conhecer algo sobre cada aluno e entender suas famílias pode-se traduzir em recursos culturais e

² Disponível em <http://www.irisproject.eu/> [27 de fevereiro de 2016]

³ Tradução de “ funds of knowledge” em <http://www.learnnc.org/lp/pages/939> [23 de fevereiro de 2016]

cognitivos úteis na sala de aula e assim conectar-se mais facilmente aos mesmos. Esta autora ainda acrescenta que:

When teachers shed their role of teacher and expert and, instead, take on a new role as learner, they can come to know their students and the families of their students in new and distinct ways. With this new knowledge, they can begin to see that the households of their students contain rich cultural and cognitive resources and that these resources can and should be used in their classroom in order to provide culturally responsive and meaningful lessons that tap students' prior knowledge (Lopez, 2010, p.1).

Com base neste contexto, o projeto I.R.I.S aconselha os professores a convidarem as famílias dos seus alunos imigrantes a participarem na aula partilhando o seu “conhecimento cultural” (p.16) com a turma. Ainda sugerem como estratégias de modo a valorizem a diversidade cultural dos alunos a “Estrela do dia “ e “Um quadro de imagens” que se passam a explicar.

Na primeira estratégia um aluno é tomado como centro de atenção e todos os alunos/colegas questionam-no acerca de aspetos sobre a sua cultura. Essa atividade pode ser complementada pela ida de uma família à escola e mostrar exemplos de comidas, histórias, músicas e tradições específicas do seu país de origem.

Na segunda atividade propõe-se que na sala de aula seja criado um quadro alusivo a um país ou cultura. Nesse poderão ser expostas fotografias, desenhos e mapas recolhidos pela turma, os próprios alunos imigrantes ou professor. Durante ou após a sua construção destina-se um momento da aula para observá-lo, refletir e orientar-se uma discussão sobre o seu conteúdo.

Para além destas, também são propostas outras atividades com o objetivo de se ultrapassar constrangimentos provocados pelo não ou fraco domínio da língua dominante. Como é de conhecimento geral, muitos dos alunos recém- chegados à escola apresentam dificuldades em comunicar pois a sua língua materna não corresponde à língua dominante e veicular da escola que vão frequentar. Com o propósito de os acolher e sentirem-se bem recebidos na sua nova sala de aula, a investigadora Pat Mora, citada no projeto I.R.I.S, nomeia algumas estratégias seguidamente apresentadas:

- Aprender o nome dos alunos e pronunciar-lo correctamente;
- Oferecer ajuda um para um sempre que possível;

- Designar um parceiro, identificar um colega de turma que queira realmente ajudar o colega imigrante, como um par.
- Fazer uma agenda diária, sempre que possível para promover o entendimento de algumas palavras e conteúdos das aulas;
- Usar um intérprete quando possível, que pode ser muito útil quando surgem más interpretações decorrentes de problemas de comunicação e diferenças culturais.
- Convidar o aluno imigrante a trazer para a aula algo que seja representativo da sua cultura;
- Nomear os objectos da sala de aula (por exemplo) nas duas línguas
- Envolver os alunos imigrantes recém- chegados em aprendizagem cooperativa;
- Ajudar os alunos imigrantes recém - chegados a seguir regras de gestão de sala de aula estabelecidas, o mais rápido possível para evitar mal-entendidos, problemas de indisciplina e sentimentos de baixa auto-estima (Mora citada em I.R.I.S, 2009, pp.17-18)

Assim os alunos imigrantes poderiam ser compreendidos e respeitados por todos e manterem os elementos distintivos da sua cultura, nomeadamente aspetos que abrangem a língua e religião, bem como auxilia-los a integrarem-se no novo contexto escolar.

2.3.2 Tutoria: intercultural e de pares

Uma prática frequente recorrida pelo professor nas suas aulas, no momento em que chegam alunos provenientes de outros países, consiste em colocá-los junto de colegas que por norma apresentam bons resultados escolares, para que estes auxiliem os primeiros em pequenas dificuldades e também haja um “quebra do gelo” no que respeita à interação com a turma. Sem dar conta, o professor encontra-se a aplicar o princípio da tutoria, uma vez que existe o apoio e a orientação de alguém durante o seu processo de aprendizagem. A escolher um colega autóctone, o professor está desde logo a nomear um tutor para o aluno recém-chegado, uma vez que “um tutor é alguém que ajuda outra pessoa a superar dificuldades” (Baudrit, 2009^a, p. 11). Especificamente, Topping (2000) define a tutoria como um processo

“em que pessoas, não necessariamente professores, ajudam e apoiam a aprendizagem de outras de uma forma interactiva, sistemática e significativa. É utilizada com mais frequência numa base de um para um, ou seja, entre pares” (Topping, 2000, p. 6).

Casanova (2012) explica a importância da tutoria no desenvolvimento do currículo, uma vez que para esta a tutoria pode ser adotada como “ um método ou como uma técnica ao serviço das atividades de consubstanciação e atualização do processo de aprendizagem dos alunos” (p.4). Para além disso, a tutoria pode ser usada, no processo de aprendizagem, como técnica preventiva, no sentido que o tutorando ainda não apresenta dificuldades e o tutor auxilia-o nas suas aprendizagens. Ou como técnica remediativa, quando o tutorando é ajudado pelo tutor a ultrapassar as dificuldades.

O processo tutorial pode apresentar-se de diversas formas. Segundo documentos orientadores, nomeadamente no Decreto-Lei nº137/ 2012, de 2 de julho encontra-se especificado a figura do professor tutor:

“No desenvolvimento da sua autonomia, o agrupamento de escolas ou escola não agrupada pode ainda designar professores tutores para acompanhamento em particular do processo educativo de um grupo de alunos” (artigo nº44, ponto 4, Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho).

No entanto, Casanova, com base nos diversos estudos realizados por Topping (1996), Baudrit (2009), Duran e Vidal (2007) e Lopes e Silva (2010), afirma que para além do que se encontra legislado, a escola, como entidade autónoma, pode adequar a tutoria baseando-se em outras categorias, ampliando, deste modo, o seu espetro de atuação, como é possível constatar no seguinte quadro, elaborado pela autora:

Quadro 1 Organização da Tutoria

Categorias	Formas organizativas
Atores que desempenham o papel de tutores	Tutoria inter-pares: Aluno-Tutor Tutoria intercultural: aluno-tutor ou professor tutor Professor –tutor
Atores tutorandos	Alunos imigrantes-tutoria intercultural Alunos do ensino especial
Espaço em que se desenvolve a tutoria	Escola On-line
Nível de ensino em que se aplica a tutoria	Ensino Básico e Secundário Ensino Superior
Formas organizativas	Individual Pequenos grupos
Técnicas utilizadas	Tutoria às avessas (Reverse-role tutoring) Tutoria de complemento Tutoria passiva Tutoria ativa Tutoria pontual Tutoria permanente

Fonte: Casanova, 2012, p.7

A questão da tutoria é sem dúvida uma temática bastante complexa e não se limita aos campos apresentados no quadro anterior. Como não se pretende realizar um aprofundamento deste temática, mas sim estabelecer uma relação com o presente estudo, destacam-se os aspetos mais pertinentes. Assim dessa organização, salienta-se a categoria correspondente à função desempenhada pelos tutores que se afigura das seguintes formas:

- a tutoria entre pares, quando os alunos tutores criam ou constroem conhecimentos com a intenção de ensiná-los aos colegas que estão a ser tutorados.
- Tutoria professor aluno, que de acordo com as necessidades dos alunos tutorados pode decorrer individualmente ou pequeno grupo;
- Tutoria intercultural, em que combina um aluno do país de acolhimento com um aluno imigrante recém- chegado. Nesta parceria, o aluno autóctone apoia o recém- chegado em situações tais como na aquisição da nova língua, na sua integração social e também nas suas aprendizagens uma vez que a maioria dos alunos imigrantes ao fraco domínio da língua revelam dificuldades em participar na dinâmica das aulas (Valente, 2008).

Ainda no âmbito desta categoria, Casanova (2012) identifica três formas de organização, as que denomina “tutoria alternada”, “tutoria recíproca” e “tutoria entre nível”. A primeira é caracterizada por existir uma alternância de papéis desenvolvendo-se uma ajuda mutua na compreensão dos conteúdos escolar. Ou seja, o aluno que inicialmente é tutor a determinado momento troca de papel e assume a posição de tutorando, sendo que nessa situação o tutorando torna-se tutor. Na segunda forma organizativa, tutoria recíproca, os alunos autóctones auxiliam os alunos imigrantes recém-chegados relativamente aos conteúdos curriculares enquanto estes últimos dão a conhecer a sua cultural. Por último, “tutoria entre nível” refere-se aquando existe uma diferença entre o nível de aprendizagem, isto é o tutor encontra-se mais avançado que o tutorando.

Assim sendo, quer a tutoria de pares e a intercultural podem afirmar-se como estratégias eficazes dentro da sala de aula, visto o tutor (aluno autóctone) auxiliar o

colega (recém-chegado) de modo a contribuir para que este evolua na sua aprendizagem (Topping, 2000). Outro aspeto importante a salientar-se nestas duas formas de tutoria consiste no seu contributo para o desenvolvimento das competências sociais e capacidade de comunicação, uma vez que comportam-se como meio de incluir os alunos recém-chegados na turma e promovem a sua interação com a mesma. Ressalve-se que este processo não é unilateral, Topping (2000) considera que o aluno tutor ao ajudar um colega a aprender, também está a aprender.

3. Imigrantes em Portugal e a escola

Ao vislumbrar as páginas históricas de Portugal, constata-se que durante séculos este país foi fortemente caracterizado pela emigração. Há poucas décadas, nomeadamente a partir dos anos 60, verificou-se um aumento significativo do fluxo de imigrantes e Portugal viu a sua paisagem enriquecida por residentes estrangeiros, caracterizado por ter presentemente “poucos recursos económicos, escolares e profissionais que procuram em sociedades de destino mais desenvolvidas melhores oportunidades e condições de vida, aqueles a quem habitualmente se chama imigrantes laborais ou imigrantes económicos” (Machado, Roldão & Silva, 2011, p.19). Recentemente, devido à crise económica e o seu impacto no mercado do trabalho, Portugal depara-se com outra realidade e vê a emigração em crescimento gradual. Embora o número de emigrantes tenha aumentado significativamente nota-se ao mesmo tempo uma “tendência de decréscimo do número de estrangeiros residentes em Portugal” (SEF,2014,p.10), verificando-se, atualmente, a coexistência de dois fluxos nos movimentos migratórios. Esta sincronia destaca Portugal quando comparado à União Europeia, pois ele é um recetor e um emissor de migrantes caracterizando-se deste modo por um regime misto (SEF, 2014; Peixoto, 2004).

Segundo relatório apresentado pelos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, os estrangeiros residentes em Portugal, em 2011, perfaziam 436.822 cidadãos, onde as nacionalidades mais representativas correspondiam aos países como Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, Angola e Guiné-Bissau (SEF, 2011). Contudo o relatório também aponta para uma diminuição da população residente em Portugal ao comparar os números apurados no ano anterior. Embora se verifique, atualmente, uma nova tendência na evolução da população estrangeira, tal como anuncia o relatório, Portugal não deixa de espelhar uma vasta diversidade cultural e étnica na sua paisagem humana.

Esta diversidade da sociedade portuguesa por sua vez reflete-se na população escolar. O público discente é cada vez mais heterogéneo e diversificado dos pontos de vista cultural, étnico e socioeconómico.

É notório o vasto leque de estudos efetuados em Portugal que abordam e se preocupam com a questão da imigração e que também mostram o panorama gerado por esse fenómeno. Não tendo este projeto a intenção de fazer um levantamento exaustivo desses estudos, mas sim apresentar exemplos de modo a constituir uma base de fundamentação e de apoio teórico.

É possível encontrar diversas investigações que envolvem ou fazem referência à imigração nas escolas, nomeadamente estudos cujos resultados pretendem contribuir para que as escolas desenvolvam medidas que promovam a integração de alunos imigrantes e garantam o seu sucesso educativo.

Por exemplo, Martins (2005) no seu estudo *A escola e a escolarização em Portugal: representações dos imigrantes da Europa do Leste* desenvolveu uma investigação de modo a refletir sobre a forma como os alunos filhos dos imigrantes da Europa do Leste se têm integrado nas escolas portuguesas e quais as representações sociais que estes imigrantes e as suas famílias possuem da escola e da escolarização em Portugal. O grupo de imigrantes intervenientes, neste estudo, revelou que a escolarização dos seus filhos em Portugal fazia parte dos seus projetos de vida familiar e atribuíam uma ampla importância ao facto dos seus filhos finalizarem os estudos em Portugal. O domínio da língua portuguesa apresentou-se como o maior problema que tiveram de ultrapassar, após a sua chegada a Portugal, embora não tenha sido encarada como um fator limitativo ou de distanciamento em relação à cultura da escola. Neste estudo ficou bem nítido que estes imigrantes valorizavam a escola e sabiam como intervir e serem exigentes quanto à sua participação.

Brito (2008) ao tentar compreender como as crianças oriundas do leste europeu eram integradas numa escola do primeiro ciclo, observou que apesar da escola estudada apresentar uma diversidade de alunos e o projeto curricular da mesma defender a valorização da escola multicultural, não eram apontadas estratégias de ação e as práticas pedagógicas e os materiais utilizados na sala de aula privilegiavam uma educação orientada para a homogeneidade. Também a prática docente centrava-se no ensino da Matemática e da Língua Portuguesa, e o espaço físico da sala era organizado

sem qualquer preocupação com o multicultural presente na mesma. O facto de existirem alunos/as cuja língua materna não era o português e o suporte legal consagrar a possibilidade de aprenderem o português como segunda língua (Decreto-lei nº6/2001, de 18 de janeiro) isso não se verificava. Os discentes com origem nos países do Leste europeu e de outras nacionalidades aprendiam a língua portuguesa como se fosse a língua materna. Os docentes entrevistados reconheciam as dificuldades em adaptar as suas práticas à diversidade discente, nomeadamente no que concerne ao ensino da língua a alunos/as imigrantes e justificaram que essa dificuldade provavelmente era sustentada pela falta de formação na área da multi/interculturalidade. Contudo os discentes entrevistados demonstravam uma postura positiva e compreensiva face às suas experiências na comunidade e escola portuguesas. Conscientes do motivo que levava seus pais a saírem dos países de origem (fugir à miséria e procura de uma vida melhor), os/as alunos/as consideravam a educação muito importante para o seu futuro e não se sentiam discriminados na escola, pois perante tanta diversidade estes não se sentiam diferentes.

Meirinhos (2009) através do seu estudo obteve um retrato de uma escola multicultural que sintetizou em quatro vertentes: pessoal, cultural, social e académica. No que respeita ao retrato pessoal, correspondente à caracterização dos alunos, a investigadora apercebeu-se que a média de idades dos alunos era elevada nos 7º e 9º anos considerando que esse fenómeno devia-se aos elevados níveis de retenções nos anos terminais de ciclo. Ainda na vertente pessoal constatou uma quase perfeita bipartição entre os géneros. No retrato cultural da escola, a investigadora comprovou tratar-se de uma escola multicultural dado que esta apresentava uma grande diversidade de países representados, apurando a existência de 20 nacionalidades, em que a portuguesa e as dos PALOPs se destacavam. Ainda nesta vertente destacou a situação da língua. Embora maioria dos alunos imigrantes fale português na escola, em casa essa não corresponde à língua usada para comunicarem com suas famílias. Esta situação é relevante uma vez que a língua pode constituir-se como um elemento de forte contraste cultural.

Hortas (2013) no seu estudo de caso intitulado “Educação e Imigração: a integração dos alunos imigrantes do ensino básico nas escolas do centro histórico de Lisboa” tenta perceber os processos de inserção dos alunos imigrantes nas escolas e em Portugal.

Caraterizando a integração dos imigrantes como um processo multifacetado que envolve interação e grande complexidade, Hortas justifica a necessidade de se efetuar uma análise situada em três níveis: macro, definido pelas orientações políticas europeias e nacionais que explicam a integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento; meso, determinado pela política escolar e aspetos sociais e económicas da população imigrante; micro que se refere às características individuais e familiares dos estudantes estrangeiros. Neste sentido, o seu estudo abrange três escolas na área da grande Lisboa que por meio de análise de fontes documentais, observação direta, questionários e entrevistas semiestruturadas recolhe dados que posteriormente são sujeitos a uma análise qualitativa e quantitativa. Segundo Hortas, apesar das mudanças positivas que se assistem ao nível da legislação, currículos e orientações apresentadas nos projetos educativos ainda existem diversas dificuldades e barreiras no que respeita ao acesso ao sistema de ensino por parte dos alunos estrangeiros que resultam de limitações de natureza institucional, estrutural e pessoal. No seguinte esquema apresentam-se algumas considerações pertinentes para o presente estudo, apuradas por esta autora:

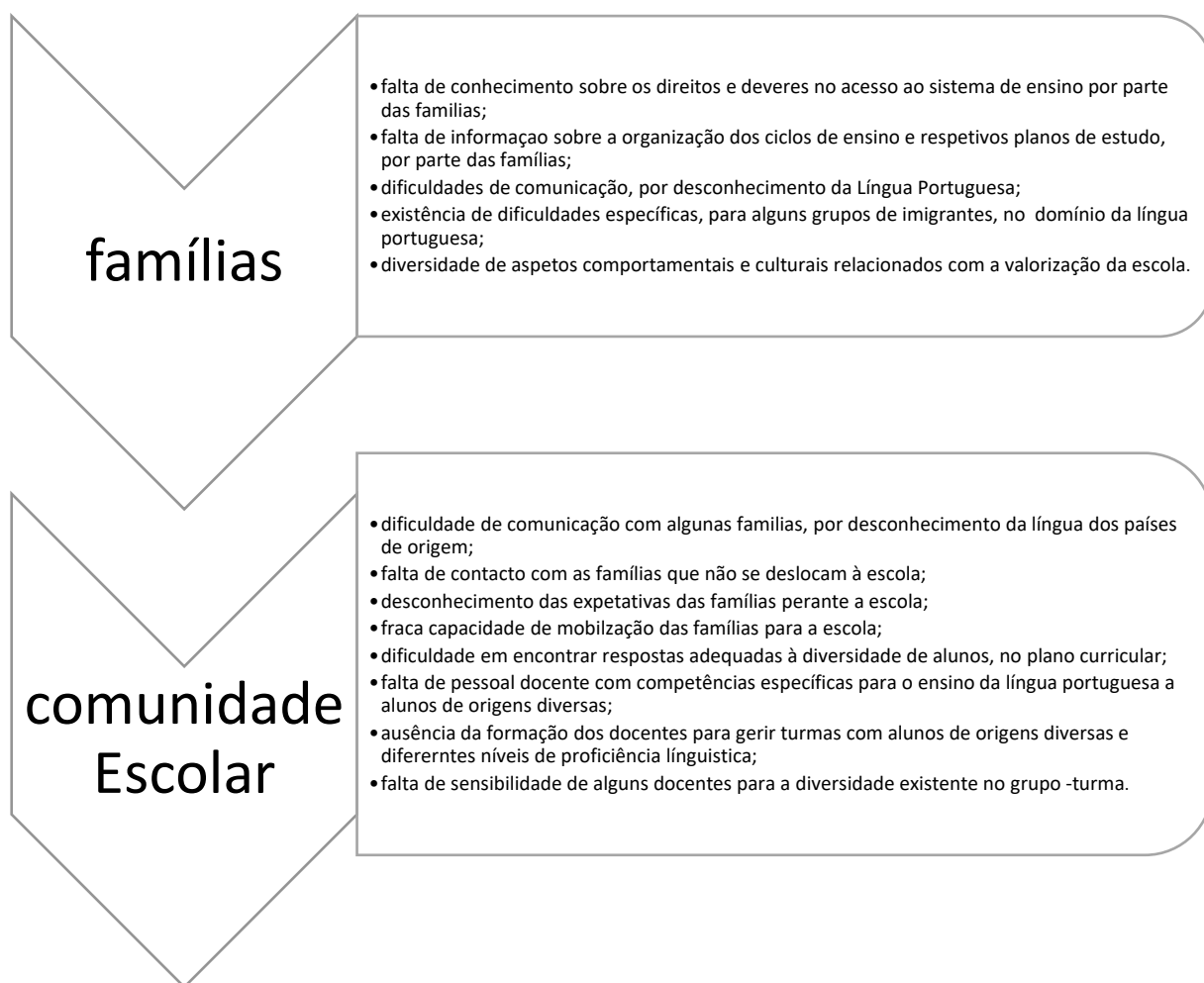


Figura 2-Limitações do acesso ao ensino por parte dos imigrantes

Fonte: Adaptado de Hortas (2013, pp.171-173)

Estrela (2014) centrou o seu estudo na problemática da integração de alunos de origem estrangeira na escola, realizando uma investigação de natureza mista numa escola secundária, na Baixa da Banheira. Como resultado da mesma, identificou o domínio da língua portuguesa e o relacionamento com os atores escolares como sendo os principais fatores de integração. Para além disso, ao tentar reconhecer quais dos fatores que influenciavam o desempenho escolar dos mesmos alunos concluiu que esses eram diversos com naturezas diversas, tais como características individuais que estão associadas à própria personalidade e contexto social e familiar, bem como “problemas de inadaptação ao sistema educativo devido à diferença cultural de origem em relação à cultura majoritária” (Estrela, 2014, p.75). Ainda na sua investigação, Estrela destacou a situação de que os alunos recém- chegados não eram os únicos a necessitarem de ferramentas auxiliaadoras na sua integração. A autora identifica os alunos imigrantes que vivem em Portugal há algum tempo e os que são filhos de

imigrantes com dificuldades ao nível do domínio da língua portuguesa. Esta situação verifica-se uma vez que usam com frequência a língua materna nos intervalos com os seus pares e em casa com os seus familiares. Deste modo, Estrela recomenda a implementação do reforço da língua portuguesa não só relativamente aos alunos estrangeiros recém-chegados, mas também a todos os alunos que apresentem dificuldades.

3.1 Acolhimento e integração das crianças estrangeiras na escola

Nestes últimos anos, no que respeita ao acolhimento e integração dos imigrantes, Portugal tem desenvolvido medidas e estratégias enquadradas legalmente que o colocam em posição bastante positiva no campo da política de imigração. Este esforço é reconhecido e referenciado positivamente ao nível internacional, como é possível constatar nos últimos relatórios anunciados pelo MIPEX-Index de Políticas de Integração de Migrantes e pelo PNUD no relatório de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas. Como foi referido anteriormente, o relatório de 2014, o mais recente publicado pelo Mipex, refere Portugal como o segundo país do mundo que melhor acolhe e integra os imigrantes. Enquanto o relatório, de 2009, de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas coloca Portugal em primeiro lugar no que respeita às políticas de integração dos imigrantes.

Este destaque está concretizado nas inúmeras mudanças qualitativas que Portugal tem expressado no campo da legislação. Não é intuito deste trabalho contextualizar politicamente, de forma exaustiva, o acolhimento de imigrantes ao nível nacional, mas sim mostrar que este assunto constitui um campo prioritário na intervenção do Governo Constitucional de Portugal. Deste modo, afiguram-se algumas medidas legislativas que reforçam a integração dos mesmos nomeadamente o acolhimento dos seus filhos nas escolas, os Planos para a integração dos imigrantes que o Conselho de Ministro aprovou em 2007⁴ e em 2010⁵. Estes organizam 90 medidas e distribuem-nas por 17 áreas e por meio destas tentam a plena integração dos imigrantes residentes em Portugal.

Na sequência do que foi evidenciado sobre o acolhimento e integração dos imigrantes, importa redimensionar esse aspeto para as escolas dado que de entre as políticas

⁴ Plano I – Resolução do Conselho de Ministros nº63 –A/2007, DR 85 Série I de 3 de maio

⁵ Plano II - Resolução do Conselho de Ministros nº74/2010 de 17 de setembro

desenvolvidas a educação, bem como o acesso dos filhos dos imigrantes e alunos imigrantes à educação, são tónica do trabalho desenvolvido neste trabalho. Deste modo, importa relembrar a seguinte medida 24, do Plano II:

Definição e implementação de recomendações para a constituição de turmas equilibradas e adequar as estratégias das escolas no acolhimento dos alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes:

Garantir e monitorizar a constituição de turmas equilibradas, com base nas recomendações do Ministério da Educação, assegurando o equilíbrio da «composição étnica reforçar as estratégias diversificadas de apoio à integração de alunos filhos de imigrantes, que tenham em conta as suas características, nomeadamente o nível etário, domínio da língua e tempo de permanência em Portugal, designadamente através do cumprimento dos prazos relativos às matrículas condicionais. (pp.4100-4101).

Sendo assim, é fundamental perceber se os elementos teóricos explanados são ou não refletidos na realidade. Nesse sentido, a perspetiva “do outro” (imigrante) sobre “o outro” (país de acolhimento) torna-se imperativa. Rodrigues, Correia, Pinto, Pinto e Cruz (2013) durante um exercício de reflexão sobre a Diversidade Cultural e as Políticas de Integração entrevistaram três alunos que frequentavam a Escola Superior de Educação de Lisboa: um aluno refugiado, um aluno europeu e outro são-tomense, com o objetivo de compreender como estes percecionavam Portugal relativamente ao acolhimento dos estrangeiros. Estes autores constataram que apesar dos imigrantes mostrarem motivações divergentes quanto à escolha de Portugal como país de acolhimento, revelaram consensualidade quanto à forma como este os acolhe. Nas suas respostas, os alunos estrangeiros apontaram como facilitadores de integração o facto de Portugal apresentar grande diversidade cultural e estar familiarizado com as diferenças culturais. Para além disso, características comportamentais dos portugueses por eles identificadas (simpatia, prestabilidade, disponibilidade) associadas ao convívio pluricultural que tiveram oportunidade de vivenciar em Portugal os conduziram a considerar que a sua integração não se constituiu num processo difícil. De forma unânime, para estes estudantes, Portugal é um país que integra positivamente os imigrantes, considerando-o um bom país de acolhimento. No entanto salvaguardaram que a sua integração foi faseada e que esta é um processo que necessita de tempo para se concretizar. Apesar do acolhimento e da integração dos imigrantes constituírem processos complexos, pode afirmar-se que nesse campo, Portugal tem vindo a desenvolver mecanismos teóricos cujo seu sucesso, na prática, vem sendo lento. Note-se ainda que o facto de Rodrigues, Correia, Pinto, Pinto e Cruz encontrarem nos discursos destes estudantes aspetos positivos quanto ao acolhimento

dos imigrantes pelos portugueses, os mesmos reconhecem existirem autores que apontam a existência de diversas comunidades imigrantes que na prática ainda apresentam dificuldade no momento da sua integração no país de acolhimento.

No seguimento das reflexões anteriores e retomando a questão principal que norteia o presente estudo “Como é que a escola acolhe e integra os alunos recém-chegados, provenientes de outros países?” importa serem definidos, assim como esclarecidos os conceitos que emergem constantemente ao longo do discurso desta investigação. Ou seja, para perceber como os alunos são rececionados no momento em que chegam pela primeira vez à escola e compreender a forma com são integrados no ambiente escolar é importante elucidar o que se entende e o que se pretende transmitir quando são mencionados os termos acolhimento, integração e inclusão. Independentemente do contexto em que são utilizados, é frequente verificar-se alguma confusão em torno do uso das terminologias referidas. Por exemplo muitos documentos legislativos quer internacionais, quer nacionais, por diversas vezes, recorrem a expressão integração com sinónimo de inclusão.

Com a intenção de se tornar perceptível e esclarecedor o uso das terminologias no contexto deste estudo considerou-se adequado como ponto de partida recorrer-se ao dicionário de língua portuguesa da Porto Editora como obra de referência. Neste, o acolhimento assume significados como “ato ou efeito de acolher; receção, hospitalidade; refúgio; abrigo”(p.35). Enquanto integração surge com definições mais amplas: “ ato ou efeito de integrar ou integrar-se; inclusão de novos elementos a um sistema; processo pelo qual um indivíduo ou grupo se incorpora e adapta a uma sociedade ou cultura; assimilação; adaptação” (p.913). Nesta abordagem apercebe-se imediatamente que os conceitos acolhimento e integração são distintos, em que um corresponde a um ato e outro a um processo. De uma forma mais generalizada, acolhimento entende-se como algo mais relacionado com a afetividade, podendo mesmo subentender que se dá abrigo ou o saber receber alguém que vem de fora. Usualmente essa parte amistosa do conceito projeta-se no que vulgarmente se conhece por acolhimento familiar, cujo objetivo principal é promover a proteção, geralmente, de uma criança que se encontre em situações de perigo. Com a situação de receber no nosso sistema educativo as crianças imigrantes e, atualmente, a preocupação de também receber crianças e jovens pertencentes ao contingente de refugiados, o acolhimento tem sido uma preocupação constante projetando-se não apenas num receção, mas em algo mais elaborado requerendo medidas por parte das instituições

acolhedoras, tais como os agrupamentos e as escolas. Não sendo uma questão nova, constam do Relatório Eurydice (2009) medidas de acolhimento tomadas nos diversos países relativamente às crianças imigrantes em todos os países da Europa. Por exemplo, na Suécia são disponibilizados serviços de interpretação nas reuniões de acolhimento às famílias recém-chegadas, enquanto na Islândia existem intérpretes nas reuniões de informação que ajudam os pais a tomarem conhecimento dos seus direitos e obrigações relativamente aos filhos que frequentam aulas de acolhimento. Esses também auxiliam na comunicação com os professores, sempre que necessário. Outra medida que consta do Relatório Eurydice (2009) corresponde à nomeação de mediadores responsáveis pelo acolhimento e a orientação dos alunos imigrantes. No caso de Portugal, esses correspondem a mediadores socioculturais cuja função é facilitar os contactos entre a família, a escola e a comunidade. Em 2015, a Comissão Europeia apresentou uma Agenda Europeia para as Migrações onde definiu algumas medidas concretas no sentido de responder aos diversos desafios a que a União Europeia é sujeita no que respeita à migração. Mediante isso, Portugal, ao abrigo do Despacho nº10041-A/2015, de 3 de setembro criou um grupo cuja principal missão é “preparar um plano de ação e resposta em matéria de reinstalação, realocação e integração dos imigrantes, devendo apresentar um relatório das atividades desenvolvidas, suas conclusões, propostas e recomendações.” (ponto 1, Despacho nº10041-A/2015 de 3 de setembro). Mediante esta evolução pode afirmar-se que o conceito acolhimento não se resume apenas a um ato de receber alguém. Com o passar dos tempos, este abandona a simples questão do saber receber. O mesmo torna-se algo mais complexo, exigindo, também o saber conhecer: conhecer as dificuldades, os desafios, as variáveis que favorecem e desfavorecem a adaptação dos imigrantes e recém-chegados ao sistema educativo. Atualmente, o acolhimento abraça um conjunto de medidas que o transformam num processo que “configura-se como fulcral para o sucesso da inclusão, particularmente quando se trata de alunos em situação de vulnerabilidade” (DGE, 2016, p.4) Também o objetivo do mesmo tornou-se mais amplo, ou seja, as medidas de acolhimento pretendem desenvolver “estratégias que visem facilitar a inclusão dos alunos” (DGE, 2016, p.6), e para que seja bem-sucedido toda a comunidade educativa deve participar no acolhimento dos alunos imigrantes e recém-chegados ao sistema educativo. Apesar desta modificação, este conceito permanece distinto e menos complexo relativamente ao da integração.

A integração corresponde ao processo de ajustamento dos imigrantes a uma nova realidade económica, social e cultural (Almeida, 2010). Vulgarmente, o termo integração é reconhecido como caracterizador de um conjunto de processos inerentes à posterior chegada dos imigrantes a uma sociedade de acolhimento (entrada, socialização e participação), abrangendo a sua vida pessoal e social. Neste sentido, ele apresenta-se fulcral ao nível da Sociologia e o seu significado pode assumir diversas formas e aplicado em variadíssimos contextos. Como já foi referido, é notório, nos múltiplos discursos ostentados pela literatura vigente, existir um uso intercalado da terminologia integração e inclusão, o que conduz à ideia de se constituírem termos sinónimos, mas efetivamente eles são distintos. Em contexto escolar, nomeadamente em Educação Especial, a Integração norteou, durante bastante tempo, as ideologias sustentadas por esta. De acordo com Correia (1997), o conceito integração teve a sua génese no termo “normalização”, que pretendia tornar o meio escolar o “menos restrito possível” (p.19) para que o aluno com necessidade educativas especiais dispusesse das mesmas condições que todos os outros. Isto pretendia mencionar, “a prática de integrar -física, social e pedagogicamente -,na máxima medida do possível, a criança com NEE, na escola regular” (Correia, 1997, p.19). Todavia, Rodrigues (2000) afirma ser muito comum julgar-se que a evolução da Educação Integrativa esteve na base da Educação Inclusiva. Contrariamente ao que é vulgarmente pensado, esta última surge como “uma ruptura, um corte com os valores da educação tradicional.” (Rodrigues, 2000, p.10). Ao comparar os dois conceitos num quadro de entrada de imigrantes num país de acolhimento, Spencer (2008) evidencia a seguinte questão: “Será o conceito de “inclusão” mais apropriado do que “integração”? (p.7). Na tentativa de alcançar um esclarecimento, Spencer admite que muitos autores contestam o conceito de integração uma vez que este tende para assimilação em vez adaptação mútua. Enquanto, a inclusão impõe à sociedade a responsabilidade de abraçar todas as pessoas e grupos alvos de exclusão. Mas nem todos partilham desta ideia, para Boudon, “a integração distingue-se da assimilação, pois o seu objetivo não é que a cultura absorva outra, perdendo os seus traços individuais mas sim que se ajuste à sociedade de acolhimento de forma equilibrada” (Boudon, 1990, p.616). Ainda relativamente à distinção terminológica entre integração e inclusão, Spencer (2008) considera que relativamente aos imigrantes faz todo o sentido e é necessário usar-se o termo integração em vez de inclusão. Ou seja, quando os imigrantes chegam ao país de acolhimento deparam-se com obstáculos que não permitem a sua inclusão: discriminação, questões legais e

atitude por parte da sociedade de acolhimento. Esta autora considera que ao existirem obstáculos terão que ser implementadas estratégias de integração e isso coloca os cidadãos estrangeiros em níveis sociais e económicos inferiores aos cidadãos nacionais. De forma bastante simplificada de se compreenderem os dois conceitos, no contexto escolar, a integração pressupõe que alguém encontra-se fora da escola e pretende-se trazê-la para dentro da mesma (Valente, 2008) ou seja, significa que todos têm direito ao acesso à escola. Na inclusão, a escola é perspectivada como um benefício que contribui para o crescimento de todos (Silva, 2011), em que todos fazem parte e todos os alunos devem ser tomados como um todo, oferecendo-lhes uma educação apropriada, globalizante e que vise a maximização das suas potencialidades.

Sendo assim, na imensa literatura assiste-se a um leque de esclarecimentos quer históricos, quer etimológicos, quer contextuais dos termos acolhimento, integração e inclusão. Todavia Omote (1999) declara que independentemente do conceito utilizado, normalização, integração ou inclusão, o objetivo que cada um pretende alcançar é certamente conclusivo e comum. Ambos, na prática, projetam a construção de uma Sociedade com a capacidade de ofertar a todos os cidadãos “ condições de existência plena e digna, independentemente de suas posses, antecedentes culturais e etnias, credo religioso, ideologia, idade e género, condições incapacitadoras” (Omote, 1999, p.9)

Precisamente para auxiliar a leitura e a compreensão desta investigação, os termos acolhimento e integração apresentar-se-ão, no presente estudo, como etapas emergentes e fundamentais desde a chegada dos alunos recém-chegados à escola. Concretamente, constituir-se-ão como etapas do seu processo de socialização aquando a sua chegada à escola, na medida em que se pretende que o aluno conheça a cultura e os valores da escola mas ao mesmo tempo também se espera a sua contribuição como novo e elemento recém-chegado.

Deste modo, o acolhimento constituirá a fase em que o aluno chega à escola e estabelece o primeiro contacto como aluno efetivo. Não se pode esquecer que este contacto já fora estabelecido anteriormente aquando a sua matrícula mas isso ocorrerá ainda como elemento externo.

O acolhimento caracterizar-se-á pela receção do aluno que se inicia desde logo com o processo de aceitação da sua matrícula, que passa pela concessão da equivalência, matrícula no ano de escolaridade correspondente ao que já frequentava no seu país. Para além disso, o acolhimento continuará com a sua receção no primeiro dia que se

define pelo momento em que se dirige à escola e como é recebido bem como apresentado à turma onde foi matriculado. É também nesta etapa que o aluno conhece as rotinas da turma/escola de forma a promover a socialização com toda a comunidade. Desta rotina evidenciam as regras, o funcionamento da turma, o reconhecimento do espaço escola ou seja um conjunto de informações que lhe são desde logo transmitidas no primeiro dia de aulas.

A etapa seguinte, a integração, constituir-se-á mais longa que a de acolhimento, permitindo ao aluno a ter acesso a informações mais específicas relativamente a todo o contexto em que está inserido e aos colegas, professores, funcionários com que tem, forçosamente, interagir. Nesta etapa ter-se-á em consideração tudo o que acontece após o primeiro dia de aulas: as estratégias da professora; os contactos dos pais com a professora, a interação com os colegas e adultos; o acompanhamento e desempenho escolar. No seguinte esquema ilustram-se de forma resumida os elementos constituintes destas fases:

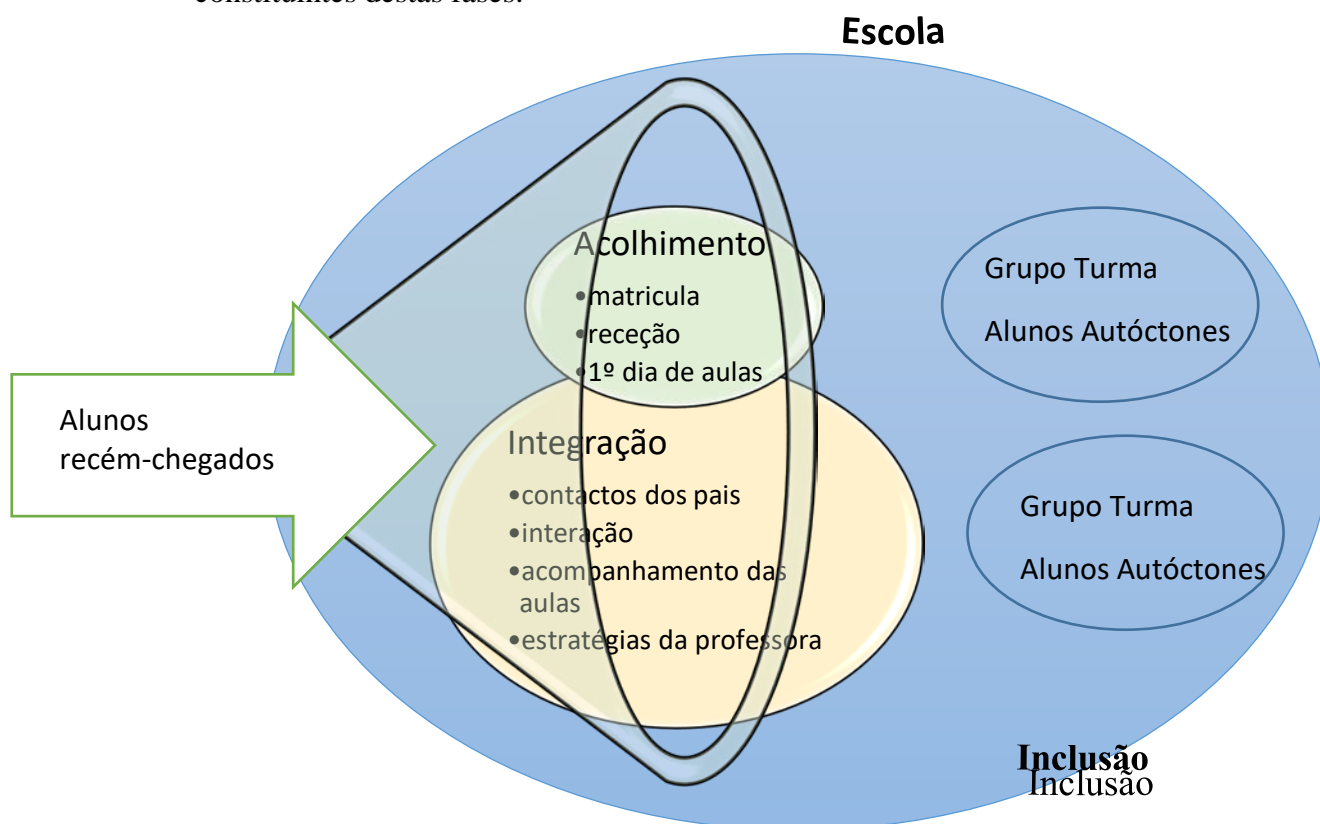


Figura 3- Elementos constituintes das fases de acolhimento e integração

O período da integração vai variar de aluno para aluno, pois nesta etapa também importam as suas características e a suas capacidades de se integrar. Isto porque, ECRE (European Council on Refugees and Exiles) mencionados em Malheiros (2006)

considera que a integração é um processo de mudança e incide em três características que podem de forma análoga serem consideradas no processo da integração escolar:

- dinâmico e bilateral: não só o aluno necessita de se adaptar à vida escolar sem colocar em causa a sua entidade cultural, como também são colocadas exigências à escola e aos colegas autóctones quanto ao acolhimento e integração do recém-chegado;
- a longo prazo: uma vez que este processo inicia-se no momento em que o aluno chega à escola, ou até mesmo no momento em que chega ao país de acolhimento e só termina quando este se torna num cidadão ativo ou seja, em contexto escolar num aluno efetivo;
- multidimensional: pois corresponde às condições que o aluno encontra na escola para poder participar e ao mesmo tempo que a sua participação possibilite a sua participação na vida social e cultural.

O paralelismo entre integração social e integração escolar é inevitável. Justificado pela escola constituir-se na primeira instituição que surge no percurso de integração dos descendentes de imigrantes, sendo neste caso os alunos recém-chegados, vai desempenhar um papel importantíssimo no percurso dos descendentes de imigrantes. Se esta não conseguir integrar os alunos em contexto escolar, os mesmos poderão ver comprometida a sua integração social. Portanto o “ desafio em temática de educação deve ser entendida no contexto mais lato da coesão social-de facto a incapacidade de integrar permanente os alunos imigrantes nas escolas vai provavelmente refletir-se, em termos mais vastos, no insucesso social” (COM, 2009, p.9).

3.2.Integração das crianças estrangeiras no Sistema Educativo Português: O processo legal

Geralmente, determinadas pela procura de melhores condições de vida e de trabalho, as famílias imigrantes que chegam pela primeira vez a Portugal deparam-se com um conjunto de situações novas que dificultam o seu processo de integração na sociedade. Muitas vezes, as dificuldades iniciam-se desde logo com a diferença da língua. Veículo basilar de entendimento, a língua transforma as situações básicas e elementares à sobrevivência, tais como pedir uma refeição ou cumprimentar pessoas, em verdadeiros

obstáculos que os imigrantes necessitam ultrapassar, numa primeira fase de integração. No entanto existem elos de ligação, quase naturais, à sociedade de acolhimento que os trabalhadores imigrantes e suas famílias têm conhecimento desde o momento que chegam e sabem *a priori* que podem recorrer. A escola constitui um desses elos que a sociedade de acolhimento dispõe e auxilia os imigrantes no seu processo de integração. De acordo com a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), na publicação Português Língua Não Materna (PLNM) no Currículo Nacional - Documento Orientador (2005) afirma que a escola “é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados” (DGIDC, 2005, p.3).

Sabendo que a escola estabelece o principal ponto de contacto da criança estrangeira na cultura local e que pode desempenhar um papel distinto na sua inserção, o imigrante, geralmente, estipula como primeiro passo da integração da sua família na sociedade a inscrição/ matrícula dos seus filhos na escola. Para além disso, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986 defende uma escola para todos em que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (artigo nº2, ponto 1, Lei nº46/86 de 14 de outubro). Ou seja, relativamente à educação em Portugal, quer a Constituição, quer a legislação específica protegem os direitos dos alunos migrantes ou filhos de imigrantes, tendo as crianças, jovens e adultos de outras línguas e culturas de origem os mesmos direitos que os alunos portugueses. Sendo assim, mesmo que a situação do imigrante não esteja regularizada, os seus filhos têm direito à educação, a frequentar a escola e a usufruir de tudo como qualquer outra criança.

Destinado aos pais imigrantes com filhos em idade escolar e no sentido de facilitar o ingresso nas escolas portuguesas, o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas conjuntamente com o Secretariado EntreCulturas elaboram, em 2003, uma brochura onde explicitam todos os procedimentos inerentes ao acesso ao ensino básico para filhos de imigrantes. Apesar do sistema educativo compreender três tipos de educação (pré-escolar, escolar, extraescolar), enfatiza-se o ensino básico (nível que conjuntamente com o ensino secundário e superior organizam a educação escolar) devido ao seu carácter obrigatório, e universal conforme é estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

Para aceder à educação, a brochura prevê duas situações para a criança estrangeira no ato da matrícula: a primeira vez que a criança frequenta a escola ou a criança pode já ter frequentado o ensino no país de origem.

Na primeira situação, a matrícula na escola decorre mediante a apresentação dos seguintes documentos:

- Cédula ou Bilhete de Identidade da criança ou um certificado da Embaixada do país de origem da criança.
- Boletim de matrícula preenchido, com uma fotografia.
- Boletim de vacinas, cartão do centro de saúde e “ficha de ligação”.

Caso a criança se apresente na segunda situação, indicada na brochura, deve requerer a equivalência ou reconhecimento de habilitações.

O regime de concessão de equivalências de habilitação de sistemas educativos estrangeiros a habilitações do sistema educativo português dos ensinos básicos e secundário é definido e esclarecido no Decreto – Lei nº227/2005, alterado pela Declaração de Retificação nº9/2006. Segundo o qual requerer a equivalência compreende o preenchimento de um impresso próprio, facultado pelo estabelecimento de ensino, acompanhando-o com o certificado das habilitações escolares concluídas com aproveitamento, em língua estrangeira e a sua tradução para língua portuguesa. Face a esta documentação e de acordo com as tabelas comparativas entre o sistema de ensino português e outros sistemas de ensino, emitidas e aprovadas pela Portaria nº699/2006, a equivalência é concedida ao requerente estrangeiro, sendo permitido efetuar a matrícula e assim ingressar na escola portuguesa.

Uma vez matriculada, a criança integra a turma do primeiro ano, caso seja a primeira vez que frequenta a escola, ou a turma correspondente ao ano a que lhe foi concedida a equivalência. Ao integrar as respetivas turmas, o aluno trabalha conjuntamente com o grande grupo.

No artigo nº24 do Decreto-Lei 139/2012, são apresentadas as modalidades que compreendem a avaliação da aprendizagem: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Nesse decreto, a avaliação é definida como “um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno”.(artigo nº23, ponto 1,Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho). Face ao novo ou novos alunos que

integram a turma, compete ao professor proceder a uma avaliação diagnóstica. Segundo o mesmo decreto, a avaliação diagnóstica:

Realiza -se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. (artigo nº24, ponto 2, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Basicamente, com esta modalidade de avaliação, o professor pode identificar os conhecimentos do aluno e assim escolher o tipo de trabalho mais adequado aos mesmos. Isto é, a avaliação diagnóstica evidencia os aspetos fortes e fracos dos alunos, permitindo ao professor determinar o modo de ensino mais adequado. Com esta modalidade, é possível prevenir a deteção tardia das dificuldades de aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo procura conhecer as aptidões, os interesses e as capacidades, e competências enquanto pré-requisitos para futuras ações pedagógicas.

O artigo nº20 do despacho normativo nº24-A/2012 define que cabe a cada escola implementar medidas que visem o sucesso escolar dos seus alunos. Para isso, sempre que seja necessário, devem-se desencadear dispositivos de acompanhamento pedagógico, a que se designam planos de acompanhamento ao nível de turma ou ao nível do aluno e que contemplem medidas apropriadas, com o objetivo de auxiliar a turma ou o aluno a ultrapassar as suas dificuldades, em qualquer momento do seu percurso escolar e em qualquer área disciplinar. O despacho ainda adianta que o plano deve ser concretizado por meio de um conjunto de medidas direcionadas no sentido a apoiar o estudo e assim satisfazer necessidades específicas. Para além disso, as escolas também podem formar, temporariamente, “grupos de homogeneidade relativa em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes” (p.38904) ou então permitir a “coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria do ensino” (p.38904). Ainda nomeia o Estudo Acompanhado no 1º ciclo para “apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho e visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, nomeadamente a resolução de trabalhos de casa” (p.38904). Esta medida através do artigo nº13, do Decreto-Lei nº91/2013 de 10 de julho, é retificada substituindo o Estudo Acompanhado por Apoio ao Estudo, mantendo o mesmo objetivo mas tornando -o de frequência obrigatória. A escola ainda pode adotar em

“condições excepcionais devidamente justificadas pela escola [...] percursos curriculares alternativos e programas integrados de educação e formação, adaptados ao perfil e especificidades dos alunos”(p.389094).

Todavia, o sucesso escolar das crianças estrangeiras e recém – chegadas às escolas portuguesas, encontra-se “intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa” (DGIDC, 2005, p.3). Isto porque esta constitui uma condição importante para a sua integração. Para além disso, “esta é a língua em que os alunos vão seguir os seus estudos, mas é também a língua que lhes vai permitir orientarem-se num novo espaço que não pode ser conquistado sem a sua consolidação” (DGIDC, 2005, p.4).

Tendo em conta que o desconhecimento da língua portuguesa dificulta a integração do aluno na escola portuguesa e o seu acesso ao currículo em português, a escola, segundo a DGICD deve “oferecer condições equitativas para assegurar a integração efectiva dos alunos, cultural, social e académica, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade” (DGICD, 2005, p.9). Deste modo, após resolvida a questão da matrícula do aluno, que inclui a atribuição da equivalência, a DGICD, ainda na sua publicação PLNM no Currículo Nacional - Documento Orientador (2005), prevê um conjunto de medidas de acolhimento e de escolarização que a escola deve tomar face à presença de alunos oriundos de outros sistemas educativos.

Com a principal função de agilizar e tornar mais eficaz a integração dos alunos, as medidas de acolhimento compreendem:

1 A organização do processo individual e escolar do aluno

Neste processo deve constar um conjunto de informações relativamente aos alunos tais como a indicação da sua língua materna e outras conhecidas por si ou pela família, a indicação do seu nível de proficiência em língua portuguesa, a avaliação diagnóstico e informações relevantes relativamente à sua escolarização anterior.

2 A criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue

Nesta segunda medida é proposto às escolas que organizem uma equipa composta pelo professor titular, no caso do primeiro ciclo ou pelo diretor de turma, nos restantes ciclos, professores tutores, professores de línguas e professores de outras disciplinas no sentido de analisarem, sugerirem e desenvolverem estratégias adequadas às situações promovidas pela existência de alunos cuja língua materna não é o português.

As suas funções passam por organizar o processo do aluno, informar quer os alunos, quer os encarregados de educação relativamente ao sistema de ensino e funcionamento da escola, organizar em colaboração com um professor de português a aplicação do teste diagnóstico de língua portuguesa, integrar o aluno num grupo de nível em português língua não materna de acordo com os resultados obtidos no teste, recolher os resultados das avaliações diagnóstico que o aluno obteve a outras disciplinas para determinar as competências escolares desenvolvidas na sua anterior língua de escolarização, definir um plano de integração curricular faseado e ajustado a cada aluno, promover atividades que permitam visibilidade à língua de origem, estabelecer ligação entre os encarregados de educação, o professor titular e órgãos de gestão acompanhando a integração do aluno.

Note-se que esta medida é aconselhada mesmo que o número de alunos seja reduzido.

3 A realização do teste diagnóstico de língua portuguesa;

A última medida de acolhimento consiste na aplicação de um teste diagnóstico (anexo I) elaborado pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) e disponibilizado pelo DGIDC. Após a realização e avaliação desse teste, na escola, é possível determinar o nível de proficiência linguística de cada aluno em Língua Portuguesa nas competências oral, leitura, produção oral e produção escrita. O despacho normativo nº7/2006 distingue, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, três grupos de nível de proficiência linguística: Iniciação (A1, A2); Intermédio (B1); Avançado (B2, C1)

Após inserir-se o aluno no respetivo nível de proficiência linguística, a DGIDC (2005) aponta um conjunto de medidas, cuja responsabilidade de implementação não se circunscreve apenas às escolas, mas também ao próprio Ministério no sentido de se desenvolverem condições que melhorem a aprendizagem e domínio da língua portuguesa. Apresenta-se de seguida uma breve síntese das medidas de escolarização consideradas mais importantes para o presente estudo:

1 A elaboração de orientações nacionais

Indica a elaboração de um documento que contemple metodologias de aprendizagem do português como língua não materna que constituíam orientações, que por sua vez

devem articular com todos os conteúdos curriculares de todas as disciplinas. O documento deve também apresentar sugestões de trabalho.

2 Grupos de nível de proficiência: criação e funcionamento

Pretende a criação de grupos de nível de proficiência (GNP) cujo objetivo é facilitar que o aluno se adapte ao sistema educativo nacional, bem como acompanhar de forma sistemática para que a sua integração total no currículo regular seja rápida.

3 Avaliação das aprendizagens

A avaliação da língua portuguesa como língua não materna deve obedecer à aplicação de um teste diagnóstico, à definição de critérios de avaliação específicos, à elaboração de testes intermédios para avaliar de forma contínua o progresso dos alunos e à criação de um portefólio para registo das avaliações de aprendizagem.

4 Definição do perfil do professor de PLN

A última medida define que o professor de Português de Língua não materna no 1º ciclo corresponde ao professor titular de turma, enquanto no 2º e 3º ciclos do ensino básico são professores cuja habilitação permita o ensino da disciplina de Língua Portuguesa ou Português ou de línguas estrangeiras. Ainda nesta medida são apontadas características que o professor deve ser portador para além da sua formação académica.

Também no despacho normativo nº7/ 2006, alterado pelo despacho nº12/2011 são adiantadas normas orientadoras e princípios de modo a que as escolas e agrupamentos de escolas implementem, acompanhem e avaliem, de forma adequada, as atividades curriculares e extracurriculares no âmbito do ensino da língua portuguesa como língua não materna. Para além de todas as medidas supracitadas, estes despachos explicitam:

1 — Os alunos que se encontram no nível de iniciação ou no nível intermédio devem frequentar o PLN, equivalente à disciplina de Língua Portuguesa, com a mesma carga horária desta disciplina.

2 — Deve ser reservado um período de 45 minutos da carga horária semanal atribuída ao PLN para trabalhar a língua portuguesa enquanto língua veicular das restantes disciplinas (artigo nº4 , ponto 1 e 2 , Despacho nº12/2011 de 22 de agosto).

No decurso do presente estudo, mais especificamente durante o ano 2015, a União Europeia foi exposta a uma vaga de refugiados. Incontornavelmente, este fenómeno

colocou a Europa e conseqüentemente Portugal perante o desafio de acolher pessoas requerentes de asilo. Com este fenómeno, a Comissão Europeia apresentou a Agenda Europeia para as Migrações, presente no Despacho nº10041-A/2015 que sugere a criação de um “Grupo de Trabalho para a Agenda Europeia para as Migrações” com o objetivo de construir um plano de ação capaz de responder à instalação, realocação e integração dos imigrantes recém-chegados. No âmbito dessa Agenda, o Ministério de Educação divulgou um Guia de Acolhimento com a finalidade de facilitar o acolhimento e a inclusão, no sistema educativo português, dos alunos estrangeiros chegados como refugiados a Portugal. Este guia prevê, por parte das escolas que acolherem crianças refugiadas e tendo em conta os seus recursos, a criação de equipas multidisciplinares. Essas servirão para acompanharem os respetivos alunos, analisando, propondo e desenvolvendo estratégias adequadas a cada situação. Para além disso, o mesmo guia alerta que os docentes que acompanharem estes alunos terão de estar atentos “ a todos os fatores que possam limitar a sua inclusão eficaz na escola e a aprendizagem do português” (DGE, 2016, p. 4). Segundo o guia, os professores deverão, num primeiro momento, recolher “ informação individualizada acerca dos alunos” (DGE, 2016, p.4) e registá-la num documento próprio a fim de traçarem um perfil sociolinguístico. Num segundo momento, os professores devem proceder à avaliação diagnóstica do domínio da língua portuguesa. Para além da ênfase dada ao diagnóstico do domínio da língua, o guia adianta que as medidas de acolhimento não devem apenas partir do professor, mas envolver toda a comunidade educativa. Propõe, ainda, a realização de tutorias e mentorias e que se concretize a tradução de documentos de modo a facilitar a participação das famílias neste processo. Segundo o mesmo, as escolas possuem autonomia e poder para decidir a forma como as crianças refugiadas integram o plano curricular da sua turma, podendo mesmo de analisar cada situação e determinar quais as disciplinas a frequentar. Esta medida ainda prevê caso o aluno seja dispensado a alguma disciplina, esse tempo seja usado na aprendizagem do português com um professor habilitado. Quanto à avaliação, o guia aponta que

ao nível da avaliação externa, no ensino básico, encontram-se dispensados da realização das provas finais os alunos que não tenham o português como língua materna e tenham integrado no sistema educativo português no ano letivo correspondente ao da realização das provas finais. (DGE, 2016, p.12).

De facto, ao nível legislativo é evidenciado um grande esforço na construção de uma fundamentação teórica que apoie a integração das crianças estrangeiras no ensino português. Não menosprezando a importância dessa base teórica, deve salientar-se e reconhecer-se que existe um distanciamento fatal entre o que é proposto e o que é, na realidade, exequível. Ou seja, nem sempre o que acontece no terreno, nomeadamente nas escolas, corresponde ao que é definido nas leis e nas teorias, mostrando-se e promovendo deste modo um fosso entre o que caracteriza a teoria e o que acontece na prática. Ou seja, se por um lado é facultada às escolas a liberdade de organizarem o seu trabalho relativamente à integração das crianças estrangeiras, por outro, nem sempre existe, no terreno, possibilidades reais de operacionalizar o que é requerido por lei. A falta de professores experientes nesta área, a falta de horas para apoio bem como a falta de produção de materiais adequados são alguns fatores, entre outros mais, responsáveis que dificultam a articulação entre o que é pretendido e o que é realizado.

3.3 Para além do processo legal: os imigrantes nas salas de aula

Quando chegam à escola, mais especificamente à sala de aula, a língua não será a única diferença a salientar-se entre os alunos recém-chegados e os autóctones. Os alunos transportam sempre consigo uma bagagem cultural e saberes. Por mais distantes da linguagem e lógica da escola possam parecer, Viera (2011) enumera dois aspetos fulcrais a ter em consideração: nenhum aluno é isento de saberes, todo ele “possui uma mente cultural, uma epistemologia própria” (Vieira, 2011, p.119) e acrescido a isso existem aprendizagens realizadas em contexto familiar. Estes alunos, de acordo com Peres (2000), vão enfrentar uma “dupla identidade, o que dificulta a sua integração”(p.166). Isto porque dentro da família vão estar perante uma língua e cultura e quando vão para a escola ser-lhes-á exigida a aprendizagem de outra língua e outra cultura. Deste modo, existirá uma diferença cultural que poderá constituir-se num fator de interferência na sua adaptação à escola, ou seja, obstáculos culturais que se irão interpor entre si e a sua integração no grupo turma podendo contribuir para o seu insucesso.

De facto, considerar as necessidades dos alunos recém- chegados que ostentam dificuldades situadas no campo linguístico e cultural tem sido o objeto de estudo de muitas investigações. Contudo, segundo Santiago, Akkari e Marques (2013), a escola atual ainda se rege por valores da classe média europeia e isso provoca uma oferta precária a alguns alunos, uma vez que estes apresentam conhecimentos culturais e

linguísticos diferentes relativamente aos que são lecionados na escola. Mais acrescentam que esta situação coloca-os em desvantagem contanto que os impossibilita de usufruir de todos os benefícios esperados da escolarização. Analiticamente, os alunos portadores de uma cultura diferente podem ser penalizados pela escola, uma vez que esta deveria permitir que “qualquer criança, em função das suas próprias capacidades, chegar à melhor situação social possível, onde os critérios e seleção e de orientação são por isso intrínsecos à personalidade do aluno e não sofrem o efeito da origem social (Van Haecht citado em Seabra, 2010, p.21).

3.3.1 Descontinuidades Culturais

A distância ou desconexão, tal como Santiago, Akkari e Marques (2013) se referem, desenhada pela diferença que existe entre a cultura escolar e a cultura dos próprios alunos e que pode refletir-se quer no desempenho escolar, quer na aprendizagem dos estudantes oriundos dos grupos minoritários (Ogbu & Simon citado Santiago, Akkari & Marques, 2013) é descrita pelo conceito de descontinuidade cultural.

Silva (2008) descreve alguns exemplos que situam os alunos imigrantes “entre duas culturas: a que lhe é transmitida pela família e a que lhe é proporcionada pela sua escolarização, a “cultura escolar” (Silva, 2008, p.57). Com base nisso, a mesma autora consegue identificar e agrupar as barreiras/obstáculos consequentes dessas descontinuidades culturais.

A primeira, Silva (2008) designa por “Normas relativas ao tempo” que corresponde à divergência de valores e normas. Ou seja, as regras da cultura do país de acolhimento são diferentes das da cultura de origem e isto conduz a que as normas escolares, por diversas vezes, não tenham qualquer seguimento no seio familiar. Silva retrata esta questão destacando o estudo desenvolvido por Ana Vasquez (1982), em que crianças espanholas e portuguesas que frequentavam a escola francesa revelaram dificuldades em acompanhar o ritmo de trabalho requerido pela escola e serem pontuais mantendo os seus hábitos referentes aos horários de refeição, de dormir, de lazer, em casa, a que estavam acostumados no seu país de origem.

A segunda corresponde às “Dificuldades linguísticas” e refere-se aos alunos recém-chegados falarem uma língua, ou seja, a língua materna, diferente da língua usada na escola do país de acolhimento. Este “domínio deficiente da língua afetará, seguramente, o conjunto das aprendizagens, bem como todo o processo de integração”

(Matos, 1997). De facto, na prática, esta questão pode estar na base de alguma coação na comunicação em que os alunos ao não disporem de vocabulário suficiente podem sentir receio de interagir motivado pelas eventuais críticas a que podem ser alvos. Isto porque os alunos não conseguem compreender totalmente o discurso do professor e dos colegas autóctones e por outro não utilizam corretamente a língua do país de acolhimento para comunicarem de forma adequada e estruturar o seu pensamento. Para além das arduidades diretamente ligadas à compreensão, esta questão pode ser mais profunda e promover problemas ao nível psicológico tal como salienta Silva (2008). Esta explica que o aluno ao dar conta das incoerências entre a língua usada pelo professor e em casa, devido a ligações efetivas que estabelece, pode recusar-se a usar a língua do seu professor ou desvalorizar a sua língua materna. Também outros problemas podem despoletar tais como uma desaculturação e perda de identidade justificados pelo bilinguismo incorreto (Silva, 2008).

“Estilos de aprendizagem”, a terceira barreira apontada por Silva (2008), baseia-se no facto dos alunos apresentarem características particulares de aprender. Ou seja, os estudos desenvolvidos em torno desta teoria explicam por que motivo os alunos com a mesma cultura e etnia aplicam estratégias semelhantes durante o seu processo de aprendizagem. No sentido de explanar esta questão, Silva (2008) destaca Bennett que considera que a aprendizagem é fortemente afetada por cinco agentes culturais: “Socialização na infância; solidez sociocultural; adaptação ecológica; efeitos biológicos e linguagem” (Bennett citado em Silva, 2008, p.62).

Por último, a “Desvalorização cultural” tal como o nome indica, existe uma tendência para a desconsideração; desvalorização das culturas que se apresentam em minoria em detrimento da cultura dominante. De acordo com a mesma autora, confrontado com este desdenho, o aluno imigrante sofre uma dualidade compreendida pela forçosa renúncia das normas que nortearam desde sempre a sua vida social e sob as quais esta foi construída e a imposição de uma nova cultura, a dominante, que lhe é apresentada com qualidade afamada.

Comumente, o tema da “descontinuidade cultural” apresenta um “ vigor analítico e permanece como um instrumento de grande potencial heurístico” (Seabra, 2010, p.50) no que respeita ao seu impacto na adaptação e insucesso escolar dos alunos imigrantes e com diferentes culturas de origem. Porém, segundo Seabra (2010), esta questão tem revelado fragilidades quando confrontada por alguns dados emergentes de estudos. Estes têm demonstrado uma necessidade de aprofundamento nesta questão, uma vez

que se nem sempre os alunos imigrantes apresentam pior desempenho escolar em relação aos autóctones, existindo mesmo uma grande evidência, especificamente, dos alunos “cujas culturas de origem são de grande contraste cultural com a cultura do país de acolhimento”(Seabra, 2010, p.50).

3.3.2 Perfis linguísticos

Leiria, Queiroga e Soares (2005) apresentaram um Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, onde retratam a diversidade de perfis linguísticos dos alunos que frequentam as escolas portuguesas e propõem uma tipologia que os enquadra em categorias. Mas antes, estes autores desenham resumidamente um quadro sociolinguístico que justifica historicamente a questão da diversidade linguística nas escolas e que se considera pertinente focar neste trabalho.

Ao longo dos tempos a composição escolar sofreu alterações significativas ou seja, o tipo de alunos que compunham as escolas há quarenta anos quando comparado ao atual não apresenta qualquer tipo de semelhança. Evoluiu-se de uma composição caracterizada por homogeneidade linguística para uma heterogeneidade.

Ao recuar-se até aos anos 70, todos os alunos que frequentavam as escolas portuguesas tinham um aspeto em comum que era a língua, isto é, todos falavam e dominavam a língua portuguesa. Apesar de se encontrarem algumas variações dialéticas que marcavam a sua fonética e o seu campo lexical, devido à sua proveniência de regiões mais interiores do país, a chamada pronúncia, era possível descrever-se, em todos eles um padrão linguístico que se iniciava em casa junto da família e se transportava para a escola. Este aspeto impunha que as escolas convergissem o ensino da língua portuguesa ao ensino da gramática, bem como à leitura e interpretação de textos.

A homogeneidade linguística aqui referida foi colocada em causa aquando a revolução do 25 de abril de 1974 que desencadeou a descolonização, promovendo a entrada nas escolas de alunos filhos de cidadãos (portugueses, indianos, timorenses e africanos) vindos das ex-colónias. Essas crianças eram falantes de português que não se distanciava da norma-padrão do Português Europeu e por conseguinte esse fenómeno não provocou alteração significativa nas aulas de português que ocorriam até aí. Contudo outro fenómeno ocorreu em simultâneo e desencadeou nas escolas a preocupação em encontrar respostas adequadas à diversidade linguística. Refere-se ao

facto da escola, também, se tornar acessível a “crianças portuguesas que, fora da escola, por razões sociologicamente entendíveis, tinham pouco contacto com a norma padrão e não dispunham de ambiente cultural propício ao sucesso escolar”(Leiria, Queiroga & Soares, 2005, p.2).

Mais tarde, nos anos 80, Portugal entra na Comunidade Económica Europeia tornando-se num país em que as condições de vida prosperaram e por conseguinte foi fortemente procurado por imigrantes africanos na expectativa de melhorarem suas vidas. Este fenómeno expõe as escolas a uma nova variedade linguística. Muitas crianças provinham de Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe onde se falava o crioulo com base lexical portuguesa e também uma variedade não escolarizada do português como língua segunda. Outras crianças oriundas de Angola e Moçambique apresentavam como língua materna a língua bantu e também como língua segunda uma variedade não escolarizada do português. Apesar de muitos pais destas crianças, incutidos pelo forte desejo de se integrarem na sociedade portuguesa, tentavam abandonar as suas línguas (crioulos e outras) falando português com os seus filhos. Esta variedade de português trazida de África vai influenciar e dominar a comunicação destas crianças no ambiente extraescolar.

Nos anos 90, Portugal assiste a outro encontro cultural promovido pela chegada dos Brasileiros. Apesar do Brasil constituir um país em que a língua oficial é o Português, os imigrantes que daí chegavam caracterizavam-se por falar uma variedade padrão do português que é nitidamente diferente do português europeu.

Ainda a enriquecer esta confluência migratória assiste-se, até aos tempos atuais, à chegada de cidadãos de diversos países e “falantes de línguas genética e tipologicamente muito diversas” (Leiria, Queiroga & Soares, 2005, p.3) onde se destacam a língua russa, eslava e o mandarim.

De acordo com estes autores, a escola acolhe uma variedade linguística e cultural e por isso deve criar condições que certifiquem a integração de todas as crianças de forma eficiente e integral. O seu grande desafio reside em “ identificar e caracterizar não só os diferentes grupos culturais em presença, mas também de conhecer, valorizar e ter na devida consideração a diversidade linguística que lhe é peculiar” (Leiria, Queiroga & Soares, 2005, pp. 3-4).

Tendo em consideração a variedade linguística e cultural existente nas escolas portuguesas importa esclarecer alguns conceitos de língua, que podem por diversas razões encontrarem-se confusos nas escolas. A língua materna também usualmente designada por LM ou L1, geralmente, está associada ao papel da mãe, corresponde à primeira língua que a criança aprende e é responsável pela criação de uma identidade, fazendo com que esta pertença a uma cultura. De acordo com Grosso (2004) esta é a “língua da socialização, da família, por extensão de afeto, que por definição transmite e interioriza na criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família” (p.32).

A língua estrangeira (LE), habitualmente, é adquirida em “em espaços distantes daqueles em que é falada” (Araújo,2013,p.15) sejam eles escolares ou formais, normalmente, ensinada por um professor, é referida por Klein (1989) como sendo aquela que não é utilizada no nosso dia-a-dia para comunicar e que se aprende fora do meio de uso habitual. Ou seja, corresponde a qualquer língua que não seja nativa do país onde se aprende, como menciona Crystal (1987). Muitas vezes é confundida com a língua segunda, de acordo com Araújo (2013) ambas apresentam pontos em comum quando se refere ao momento em que são aprendidas. Quer a língua estrangeira, quer a língua segunda são aprendidas após a língua materna, o que lhe confere o estatuto de línguas não maternas. Contudo são línguas totalmente diferentes pela forma como são aprendidas. Enquanto a língua estrangeira apenas é aprendida num contexto de sala de aula, a língua segunda pode ser adquirida num contexto social, em que o aprendiz tem acesso diariamente. Deste modo faz com língua estrangeira seja objeto de estudo e de aprendizagem, tal como pode-se constatar no currículo escolar português, os alunos têm a possibilidade de aprender pelo menos duas línguas estrangeiras. Ainda para clarificar, a língua segunda ou LS é definida por Klein como “aquela que, a par da língua materna, é utilizada como meio de comunicação e é adquirida, em geral, no meio em que é falada” (Klein, 1989, p.33) e que por diversas vezes corresponde à língua oficial (LO) do país (Leiria, 2004).Esta última que corresponde àquela que é adotada como língua de administração, de justiça, de comércio e de educação. Ou seja, a LO consiste no idioma válido na comunicação em situações oficiais, públicas, nacionais e internacionais de um país relacionadas com a educação, a imprensa, a legislação. Normalmente a LO coincide com a língua nacional, como se assiste em Portugal. A língua nacional refere-se à língua dominante, aquela que é falada pela maior parte dos habitantes de um país.

Ainda na sequência lógica destes conceitos, importa referir outro que surge associado: o bilinguismo. Apesar da sua difícil conceptualização derivada às inúmeras questões de lhe surgem associadas, neste trabalho tomar-se-á o bilinguismo de acordo com a sua definição mais comum em que caracteriza todo o indivíduo que fala mais do que uma língua e que podem apresentar diferentes graus de proficiência (Wei, 2000) visto ser utópico um indivíduo dominar as várias línguas que fala com a mesma competência linguística e comunicativa (Gutiérrez, 2006).

Após este parentese histórico e conceptual, retomam-se as tipologias organizadas por Leiria, Queiroga e Soares (2005). Estes autores tentam com base nos públicos de aprendentes que existem na escola, analisar o seu universo linguístico e cultural, bem como o distanciamento da sua língua materna relativamente à língua portuguesa, de forma a irem ao encontro das preocupações dos professores, auxiliando-os no processo de acolhimento e de escolarização dos alunos que vão chegando às escolas. Neste sentido, estes autores propõem duas tipologias.

A primeira agrupa os alunos em quatro categorias tomando por referência a sua origem e a língua dos seus pais:

- (a) Alunos cujos pais têm o português como língua materna; faz parte deste grupo a maior parte dos filhos de portugueses e de brasileiros e de alguns africanos;
- (b) Filhos de pais para quem o português era, até à sua chegada a Portugal, uma língua estrangeira; fazem parte deste grupo os filhos de estrangeiros originários de países em que o português não é língua oficial;
- (c) Alunos cujos pais são originários de um país africano em que o português é língua oficial e que têm como língua materna uma língua africana (na maior parte dos casos, uma língua ou línguas do grupo bantu); fazem parte deste grupo os filhos de angolanos e de moçambicanos;
- (d) Alunos cujos pais são originários de um país em que o Português é língua oficial e que têm como língua materna ou como língua veicular uma língua crioula de base lexical portuguesa; fazem parte deste grupo os filhos de cabo-verdianos, de guineenses e de são-tomenses (Leiria, Queiroga & Soares, 2005, pp.5-6).

Esta tipologia é importante na medida em que estabelece uma “relação da escola com a família e na prestação linguística do aluno” (Soares, 2007, p.3) e deste modo é possível compreender-se e ter em conta as suas dificuldades de integração.

A segunda tipologia vai um pouco mais além e tenta agrupar os alunos em cinco categorias relacionando-os com a língua portuguesa e o uso que fazem dela:

1. Alunos para quem o Português Europeu (PE) ou o Português Brasileiro (PB) sempre foi língua materna, língua de comunicação com os seus pares e foi sempre a língua da escola e da família;

2. Alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família e com os seus pares fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variedades do português;
3. Alunos, filhos de emigrantes portugueses recém-regressados a Portugal, para quem o português é língua materna, mas que não foi ou não foi sempre a língua da família, da escola e da comunicação com os seus pares;
4. Alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com os seus pares e com a família, é geralmente um crioulo de base lexical portuguesa e, eventualmente, uma variedade do português;
5. Alunos com um quadro linguístico complexo: a língua da primeira infância, de comunicação com os seus pares e com a família, é uma (ou mais do que uma) língua genética e tipologicamente afastada do português; em dado momento, esta língua pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada de português (Leiria, Queiroga & Soares, 2005, p.7).

Leiria, Queiroga e Soares (2005) ainda justificam que o conhecimento relativamente à diversidade linguística dos alunos imigrantes não deve ser o único aspeto a ser respondido. Tendo em conta a imprevisibilidade dos fluxos migratórios, os projetos curriculares devem perspetivar outras potencialidades que permitam responder a situações futuras diferentes a esta que expõem. Todavia os perfis linguísticos delineados parecem suficientemente abrangentes relativamente à diversidade dos alunos que frequenta a escola. Por sua vez, Soares (2007) afirma que estes perfis linguísticos são fulcrais na distinção de públicos aprendentes e fornecem pistas às escolas para constituírem apoios em língua que devem ser facultados a todos os alunos que deles necessitem para que a sua integração no currículo seja integral e com sucesso.

CAPITULO III – METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia adotada na presente investigação e as respetivas decisões.

Uma vez que nesta investigação pretende-se compreender como é que a escola de primeiro ciclo integra os alunos recém-chegados de outros países, opta-se por uma metodologia qualitativa de abordagem etnográfica, uma vez que se pretende conhecer a realidade de uma escola do primeiro ciclo, no que respeita à forma como procede para a integração de alunos estrangeiros recém-chegados a Portugal.

1.1 Investigação Qualitativa

A investigação desenvolvida adotou a abordagem qualitativa com as características que lhe são subjacentes e que são referenciadas por Bogdan e Biklen (1994):

1. a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal de recolha de dados;
2. os dados recolhidos são descritivos;
3. os processos, mais que os resultados ou produtos são a principal fonte de interesse do investigador;
4. a análise dos dados tende a ser feita de forma indutiva;
5. o investigador interessa-se pelas perspetivas dos participantes e pelo modo como são interpretados os significados.

Os mesmos autores ainda afirmam que o investigador, na investigação qualitativa em Educação, em vez de organizar minuciosamente o que faz, procede mais como um viajante que não planeia. A investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes no estudo. Neste tipo de investigação, os dados qualitativos consistem em descrições dos diversos contextos sociais, ou seja, “ricos em pormenores, descritivos de pessoas, locais, e conversas de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16) e a sua importância advém da pluralidade dos universos de vida e dos contextos onde estes estão inseridos (Flick, 2005).

Nos métodos qualitativos, o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados (Bogdan & Taylor 1986), ele constitui-se parte integrante da investigação ou seja, para além de estar presente, atua em conjunto com

a realidade que quer estudar, observa suas dinâmicas e conversa com os participantes (Janesick, 2000). Deste modo, o investigador torna-se um instrumento da investigação que constrói uma narrativa reunindo as várias histórias dos participantes (Janesick, 2000). Todos estes autores ainda reforçam a ideia que a investigação qualitativa implica uma maior diversidade dos procedimentos metodológicos dado que possibilita a subjetividade do investigador na procura do conhecimento.

Serapioni (2000) ainda acrescenta que, na investigação qualitativa, os intervenientes são analisados ao nível do seu comportamento e observados no seu contexto natural, onde, segundo Merriam (1988), são realçadas certas características do comportamento humano que são, muitas vezes, desconhecidas. Merriam ainda acrescenta que os dados descritivos provenientes dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados permitirão conhecer melhor os seres humanos, ao nível do seu pensamento.

O atual estudo insere-se numa investigação de natureza qualitativa visto que a recolha de dados decorreu no ambiente natural (Denzin & Lincoln, 2005), o espaço escolar, onde se encontravam, diariamente, os alunos recém-chegados.

1.2 Abordagem etnográfica

A etnografia consiste numa abordagem metodológica utilizada em vários domínios das Ciências Sociais. Este método caracteriza-se pela interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, onde o pesquisador é considerado o instrumento principal na recolha e análise de dados. Este tipo de pesquisa exige que o pesquisador se aproxime e mantenha contacto direto com as pessoas, situações, locais ou eventos, uma vez que a observação dos mesmos deve ocorrer na sua manifestação natural. Nascida entre antropólogos e com o objetivo de estudar a cultura e a sociedade, é por volta da década de 70 que pesquisadores da área da educação evidenciam a abordagem etnográfica nos seus estudos, focalizando-a no estudo da sala de aula e na avaliação curricular. Contudo, neste processo de transferência para a área educacional foi necessário proceder a adaptações, infletindo o seu sentido original. Isto significa que, nem sempre é o mais correto designar uma pesquisa de etnográfica por apenas utilizar a observação participante, uma vez que a etnografia possui um sentido próprio. De acordo com Spradley (1979), a etnografia consiste numa descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Já Wolcott (1978) apresenta uma forma simples que ajuda a determinar se um estudo pode ser denominado de

etnográfico. Segundo este autor é suficiente verificar se a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo tão apropriadamente como se fosse um membro desse. Wolcott (1975) argumenta que o uso da etnografia em estudos na área da educação deve pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Ou seja, na situação de pesquisas sobre a escola não se deve limitá-las ao que se passa no âmbito da escola, deve-se estendê-las ao que se passa fora desta e relacionar-se o que é aprendido nos dois meios. Este autor ainda define alguns critérios para a utilização da abordagem etnográfica na educação. De acordo com ele, o objeto inicial da pesquisa é revisto a partir da inserção do pesquisador no campo; a maior parte do trabalho de campo deve ser realizada pelo pesquisador pessoalmente; é necessário que o trabalho de campo se estenda pelo menos um ano escolar; deve combinar várias técnicas de recolha de dados e outros métodos de recolha de dados considerados necessários, como a observação direta e a entrevista; o relatório etnográfico deve apresentar uma grande quantidade de dados primários como material produzido pelos informantes (histórias, canções, excertos retirados de entrevistas ou de documentos). Tal como Heath e Street (2008) reforçam, a etnografia “is teory-building enterprrie constructed through detailed systematic observing, recording, and analyzing of human behavior in specifiable spaces and interactions”(p.29).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, é possível constatar que a pesquisa etnográfica tem muito a contribuir para investigações sobre a integração e acolhimento de alunos de diferentes culturas nas escolas portuguesas, uma vez que a etnografia se interessa pelo que fazem as pessoas, como se comportam e como interagem. Ou seja, esta abordagem permite efetuar um “levantamento de todos os dados possíveis de uma dada comunidade com a finalidade de conhecer o estilo ou cultura específica da mesma” (Cavedon, 2003, p.143).

No caso concreto deste estudo, a metodologia tem uma forte influência etnográfica, pois conjuga a presença prolongada do investigador num local e a observação continuada das interações entre os indivíduos com o fim de as compreender. Segundo Hammerley e Atkinson:

O etnógrafo participa de forma aberta ou encoberta na vida quotidiana das pessoas, num extenso período de tempo: observa o que acontece, escuta o que se diz, faz perguntas; colige efectivamente todos os dados disponíveis,

para lançar luz sobre os problemas que o preocupam. (Hammerley & Atkinso citados em Flick, 2005, p.148).

Em suma, com este tipo de abordagem vai permitir um “mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana desse Outro que queremos apreender e compreender” (Uriarte, 2012).

1.3 Instrumentos de recolha de dados

Na abordagem etnográfica são valorizados aspetos como a observação participante e a preocupação com a natureza da relação do pesquisador como grupo observado. Para isso, observou-se os alunos recém-chegados à escola no seu primeiro dia de aulas, durante o recreio, bem como à hora de almoço e foram registadas as notas de campo. De modo a completar a observação, realizaram-se conversas informais com as professoras no final das aulas e nos intervalos, as quais forneceram informações muito ricas e interessantes sobre o processo de integração e ensino-aprendizagem dos seus alunos, bem como sobre o contacto com os encarregados de educação. Também foram referenciados alguns aspetos específicos sobre dificuldades ou alegrias vividas durante o processo de integração. Através destas conversas as docentes transmitiram as suas opiniões sobre o ensino, como o sentiram e viveram. Relataram, também alguns episódios ocorridos na sala de aula com os respetivos alunos. Ainda através dessas conversas informais e na companhia das professoras titulares, a investigadora teve acesso a documentos relativos aos alunos tais como: o processo individual do aluno, caderneta do aluno e registos biográficos.

Seguidamente são referidos os métodos e técnicas de recolha de dados usados durante a investigação, nomeadamente a observação participante e as conversas informais. É também feita uma breve descrição dos participantes e do local onde decorre a investigação

A introdução no campo pode constituir um primeiro problema a enfrentar pelo investigador. Segundo Bogdan e Biklen (1994), este problema consiste no investigador obter a autorização para realizar o seu estudo tal como projetou. Estes dois autores definem dois tipos de abordagens a fim de se ultrapassar este problema: investigação dissimulada e investigação não dissimulada. Na primeira, Bogdan e Biklen explicam

que alguns investigadores preferem recolher dados sem permissão enquanto na segunda “o investigador explicita os seus interesses e tenta que os sujeitos que vai estudar cooperem consigo” (p.115). No contexto da presente investigação, a entrada da investigadora no campo de observação foi facilitada, visto ser professora na escola e lecionar há cerca de treze anos. A abordagem inicial não necessitou de um mediador conhecido dentro da instituição, podendo a própria investigadora aproveitar todos os momentos que frequentava a instituição para contactar com as crianças.

Os instrumentos de recolha de dados que se privilegiaram neste estudo centraram-se na observação participante. Como forma de enriquecimento, recorreu-se ao registo de notas de campo e conversas informais.

1.3.1 Observação participante

A observação na investigação qualitativa, segundo Ludke e André (1986) ocupa um lugar privilegiado, uma vez que constitui um instrumento de trabalho que possibilita obter informação, normalmente, não acessível por outras técnicas. Em conjunto com outras técnicas permite um contacto pessoal e estreito do investigador com o fenómeno a investigar. A observação para além de dar acesso às práticas, “permite ao investigador descobrir como as coisas de facto acontecem ou funcionam” (Flick, 2005, p.137). Embora partilhando da mesma ideia, Quivy e Campenhoudt ampliam-na afirmando que “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em sim mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.196). Isto porque a observação permite que o observador chegue mais perto das perspetivas dos sujeitos, na medida em que ele acompanha as suas experiências diárias no local, tentando apreender a sua visão do mundo. De acordo com Angrosino (2008), a observação, na abordagem etnográfica, é realizada em campo ou em cenários de vida real e permite um maior ou menor grau de envolvimento do observador com o que observa. Esse grau de envolvimento, segundo o mesmo, distingue vários tipos de papéis que observador vai assumir: observador invisível, observador -como- participante, participante-come-observador e participante totalmente envolvido. Angrosino ainda adiante que a primeira e a última situação (observador invisível e o totalmente envolvido) geram obstáculos éticos. Isto porque, quando o observador é invisível, o grupo observado não tem conhecimento de

que é alvo; enquanto no totalmente envolvido, o observador ao envolver-se demasiado pode-se esquecer dos assuntos a que se prontificou a pesquisar e isso “compromete fatalmente a capacidade do pesquisador de conduzir a sua pesquisa” (p.76). Deste modo, Angrosino propõe aos investigadores para assumirem uma posição intermédia e para privilegiarem os papéis de observador-como-participante e participante-como-observador na pesquisa etnográfica. Assim, no estudo que se desenvolveu, observação participante foi a forma privilegiada porque considerou-se a mais adequada. Neste tipo de observação, o investigador participa livremente na vida do grupo e segundo Proença (2008) para que se consiga entender o contexto onde decorrem as ações e apreender-se os aspetos simbólicos que permeiam o mesmo, o investigador tem de se tornar parte do universo investigado. Além do mais, é a interação com o meio que vai permitir ao investigador obter uma visão pormenorizada da realidade (Queiroz et al., 2007). Na situação do estudo, a investigadora circulou à descoberta pelo recreio, no entanto teve uma limitação que é apontada por Peretz (2000). Este autor menciona que neste tipo de observação, o investigador “não pode verdadeiramente redigir os seus apontamentos durante a acção e tem de memorizar o que observa para depois lançar ao papel as suas observações” (Peretz, 2000, p.94). Isto por sua vez demonstra o que o mesmo afirma que o “conteúdo das próprias observações é determinado em parte pela escolha do lugar ocupado” (Peretz, 2000, p.115). Face a esta limitação, Peretz (2000) recomenda ao observador o recurso a outras técnicas, nomeadamente o registo realizado por aparelhos (câmaras, gravadores). Estes meios possibilitam gravar imagens ou sons que mais tarde podem ser analisadas e delas fazerem-se anotações. Ainda sobre o tipo de observação, alguns autores (Denzin, 1989; Patton, 2002; Genzuck, 2003) evidenciam que esta se torna numa completa estratégia de campo no momento em que conjuga várias técnicas de recolha de dados, tais como a análise de documentos, entrevista aos participantes e informantes, a participação direta, a observação e a introspeção.

1.3.2 Notas de campo

As notas de campo constituem um dos instrumentos de recolha de dados usado na investigação qualitativa e correspondem aos registos que são recolhidos durante uma observação. Bogdan e Biklen (1994) especificam:

Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevista, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Estes autores também mencionam que as notas de campo devem incluir uma parte descritiva e outra reflexiva. A parte descritiva das notas de campo compreende um registo detalhado do que ocorre no campo englobando um conjunto de áreas: descrição dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição de locais; descrição de eventos; descrição de atitudes; os comportamentos do observador. Já a parte reflexiva corresponde às observações pessoais que o investigador realiza durante a recolha de dados. Essas incluem as suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas e incertezas.

As notas de campo devem, geralmente, ser efetuadas o mais próximo do momento da observação, contudo vai depender do papel do observador e das suas relações com o grupo observado. Caso o observador não revele a sua condição ao grupo, este não poderá fazer as anotações no local durante a observação pois poderá comprometer a interação com o grupo. Deste modo o investigador deverá encontrar uma ocasião, o mais breve possível, para realizar o registo das notas.

Durante o terceiro período do ano letivo 2012/2013 e o ano letivo 2013/2014, a investigadora procedeu à observação dos recreios de uma forma naturalista. Os dados que se consideram significativos para o estudo foram registados num diário de campo tais como, a comunicação dos alunos recém-chegados com os professores, os problemas e as necessidades do dia a dia e o modo como decorreu a sua integração na escola.

1.3.3 Grelha de observação

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), a observação pode ser apresentada de várias formas consoante se trate de uma observação direta ou indireta. Os mesmos destacam que os métodos de observação direta são métodos de investigação direcionados e especializados para captar comportamentos no momento em que eles se produzem, sem que haja um documento ou um testemunho a mediar. Deste modo, o investigador

consegue estar desperto ao surgimento ou à alteração dos comportamentos, bem como aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados.

Neste estudo, a observação direta foi bastante privilegiada, uma vez que a própria investigadora procedeu diretamente à recolha da informação. Também é importante destacar que atitude do observador foi participante, uma vez que, a investigadora participou livremente na vida do grupo, circulando à descoberta pelos vários locais.

Deste modo, a investigadora planeou a estratégia de observação a fim de recolher dados, uma vez que o fluxo de acontecimentos foi tão variado e ocorreu, por vezes, tão rapidamente que sem um plano elaborado daquilo que se pretendia observar seria bem provável que se ignorasse um número importante de factos e comportamentos (Guerreiro, 2003). Tendo em consideração este aspeto, construiu-se um instrumento de investigação que se adaptasse aos objetivos e às questões de investigação definidas no projeto. Esse instrumento de investigação corresponde a uma grelha de observação de situações vividas pelos alunos durante os recreios (períodos não letivos) e horas de almoço. Contudo a investigadora tentou igualmente estar recetiva a aspetos que não estivessem contemplados na grelha.

A grelha construída está organizada em três categorias: Entrada na escola; Convívio com adultos e colegas; Situações do dia a dia. A cada categoria corresponde um conjunto de itens que têm como função produzir, mediante a observação, a informação necessária (Quivy & Campenhoudt, 2005). O quadro 2 apresenta a grelha construída.

Quadro 2-Grelha de observação

Dimensões	Itens de observação de situações
Entrada na escola e percurso escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Como os alunos ingressam na turma • A sua chegada à escola • O primeiro contacto do aluno com a professora • O primeiro contacto dos pais com a professora • O desempenho escolar do aluno, as dificuldades ou facilidades em acompanhar os conteúdos programáticos • Compreende a língua falada, se não compreende com é ultrapassada • Se realizou a prova de proficiência; o que conseguiu resolver; qual o nível obtido • Se tem apoio educativo • Outros contactos dos pais com a professora: se aparecem na escola quando são convocados; se

	<p>enviam recados na caderneta, se são interessados pelo desempenho escolar dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medidas tomadas pela professora no sentido de apoiar o aluno;
<p>Interação com os adultos e colegas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como acompanha as aulas dadas pela professora à restante turma; • Como se relaciona com os colegas em situação de recreio: se entra nas brincadeiras, se brinca isolado, se tem um amigo específico
<p>Situações no dia a dia (fora da sala de aula)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que faz no recreio; o que joga; • Quando não vai ao recreio para onde vai; como ocupa os tempos quando não está nas aulas • Como se comporta na hora de almoço: se almoça com um par específico, • Se vai a casa almoçar

1.3.4 Conversas informais

Criticadas pela sua fragilidade metodológica, as conversas informais não são consideradas como “método”, no entanto, segundo Silva (2004) estas:

Podem até levar vantagem sobre outros métodos mais estruturados desde que elas próprias sejam também alvo de uma atenção especial do investigador no que respeita à preparação, à oportunidade de inclusão na interacção, à definição dos tópicos e objectivos, à condução natural, à consciência da sua função na investigação, pois elas são adequadas para desenvolver aspectos tratados ou referidos em entrevistas ou inquéritos, para conhecer melhor os sujeitos investigados ou para chegar a uma maior familiarização com os aspectos socioculturais específicos do contexto estudado (p.17).

Geralmente, surgem numa primeira fase da investigação em que o investigador faz uma apresentação de si próprio e do que pretende com o seu trabalho e tem como objetivo criar uma relação de empatia com os sujeitos de investigação. Para além disso, estas também podem ocorrer ao longo do estudo servindo de auxiliares na recolha de dados, uma vez que através das mesmas é possível obterem-se informações que operam como contributos importantíssimos à investigação empírica.

Nesta investigação, as conversas informais foram frequentes e espontâneas, tendo surgido, ocasionalmente, nos corredores da escola, na sala de professores, nas reuniões de docentes, no refeitório e nos recreios. Sempre que alguém levantava uma questão

relacionada com o propósito do trabalho que se estava a desenvolver, estabelecia-se um diálogo, por exemplo: se o/a aluno/a recém-chegado/a estava a acompanhar a turma, quais as dificuldades que o/a aluno/a apresentava, se já estava a usufruir de apoio, se os pais tinham comparecido à escola.

Estas conversas informais desempenharam um papel importante na recolha de dados pois permitiram obter um conjunto de informações dos professores e demais elementos, sem constrangimentos.

As informações resultantes destas conversas foram recolhidas e registadas sob forma de “notas”, durante ou logo após à sua realização.

Através destas conversas informais foi permitido à investigadora ter acesso ao processo individual do aluno, caderneta e registo biográfico. Estes documentos exerceram grande importância na medida em que forneceram informações que não foram possíveis de se observar de outra forma e auxiliaram na compreensão do que se observou.

1.3.5 Análise documental

Regulamentado pelo artigo 11º da Lei nº51/2012 de 5 de setembro e pelo artigo 2º do Despacho Normativo nº24-A/2012, o processo individual do aluno constitui um género de arquivo onde se documenta, de forma sistemática, todas as informações relevantes ao percurso educativo do aluno. Tendo como objetivo proporcionar uma visão global do processo de desenvolvimento integral do aluno, facilitando deste modo o acompanhamento e intervenção dos professores, o processo individual deve acompanhar o aluno no seu percurso escolar, mesmo que este mude de estabelecimento de ensino, e entregue ao encarregado de educação quando o aluno finalizar o 3º ciclo. Da responsabilidade do professor titular, no caso do 1º ciclo e do diretor de turma nos restantes ciclos, este documento pode ser consultado pelo encarregado de educação, na presença do professor titular/diretor de turma, bem como pelo diretor da escola e por todos os funcionários afetos aos serviços de gestão de alunos e da ação social. Para além destes, podem ter acesso a este documento, mediante autorização do diretor da escola, outros professores da escola, psicólogos e médicos escolares.

De entre os vários instrumentos de registo que o processo individual do aluno deve conter destaca-se o registo biográfico. Este instrumento de registo, para além de conter os elementos relativos à assiduidade e ao aproveitamento do aluno, organiza os dados biográficos do aluno que facultam um registo informativo sobre o mesmo. Desde a sua data de nascimento, passando pela problemática em si, a modalidade de apoio educativo a outras informações importantíssimas. Seguidamente apresenta-se um quadro síntese com a informação retirada a partir da consulta do registo biográfica referente a cada aluno recém-chegado.

Quadro 3-Dados biográficos dos alunos recém-chegados

Notas biográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o país de origem do aluno • Como é composto o seu agregado familiar • Qual a sua data de nascimento • Qual a data de nascimento dos pais • Em que país nasceram • Qual a sua língua materna • Algumas características da personalidade do aluno
-------------------	--

Outro instrumento de registo e de grande relevância é a caderneta do aluno. Sendo da sua propriedade, o aluno é o responsável pela conservação da caderneta e também gestor da sua funcionalidade. Com inúmeras funções, a caderneta é um meio essencial entre a comunicação diária do professor e encarregados de educação. Isto porque é através da caderneta que o encarregado de educação justifica as faltas do seu educando, bem como, em qualquer momento pode através desta enviar e receber informações provenientes da escola além de ficar a saber informações importantes sobre o funcionamento da escola, tais como datas as interrupções letivas, os serviços existentes na escola e os respetivos horários, o nome dos professores das diferentes disciplinas e o horário de atendimento do professor titular/diretor de turma.

Em resumo apresentam-se os instrumentos de recolha de dados deste estudo representados na figura 4:

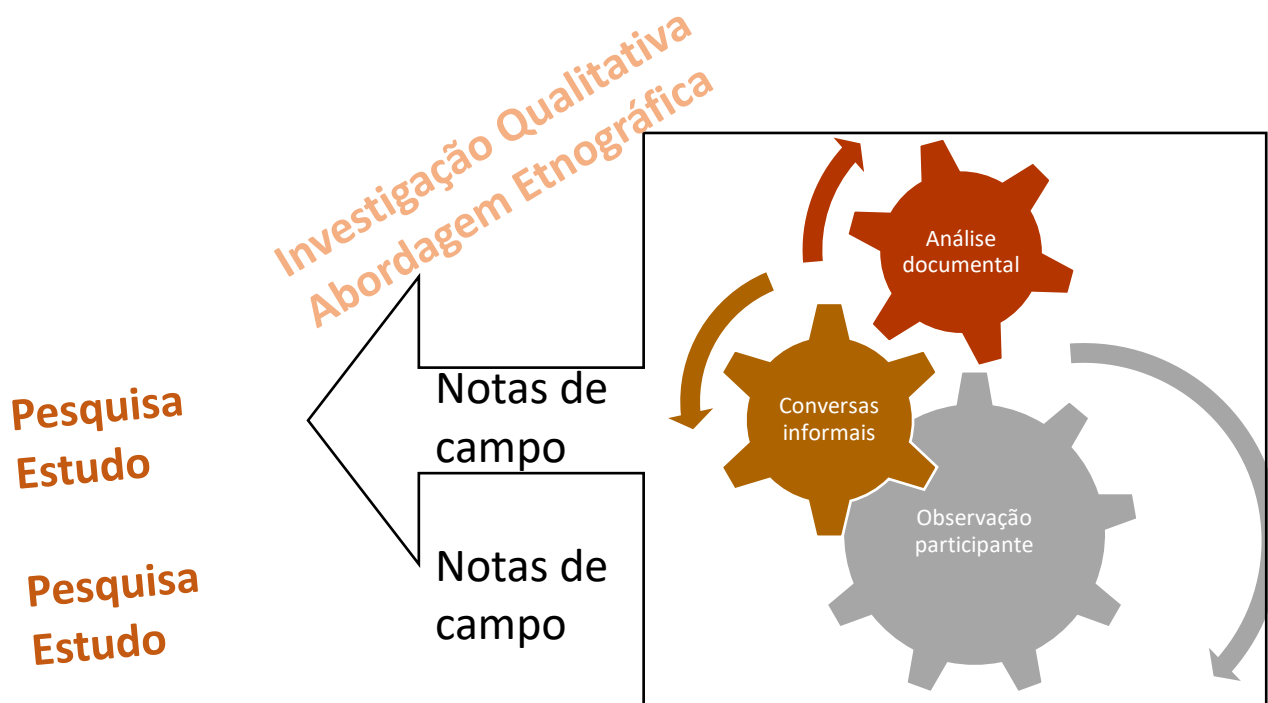


Figura 4 – Instrumentos de recolha de dados

Graue e Walsh (2003) valorizam o princípio da triangulação, o que significa que um bom registo de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspetivas quanto possível. Estes autores apontam variações nas observações com riqueza de detalhes, entrevistas informais com crianças e entrevistas mais formais aproveitando instrumentos construídos no campo de investigação. Tendo em conta estes aspetos salientados, as observações e as notas de campo foram reforçadas e complementadas com as conversas informais e análise documental, para além da triangulação destes instrumentos visar a validade dos resultados.

1.4 A Escola e os Participantes

Neste tipo de estudos, o trabalho de campo é fundamental e a fonte direta de dados é o ambiente natural. Além disso, o investigador constitui o instrumento principal de recolha de dados pelo que se introduz no terreno e despende grande quantidade de tempo nos locais (Janesick, 2000). Os dados são recolhidos em situação por contacto direto.

O local escolhido para o estudo é bem conhecido pela investigadora, pois leciona desde 2002/2003, tendo, ao longos dos 13 anos, sido professora em todos os anos do 1º ciclo de escolaridade, para além de ter sido coordenadora de ano, donde, existe todo um interesse pessoal em perceber em profundidade situações atuais decorrentes de uma realidade em constante mutação.

A Escola EB1 situada na zona da grande Lisboa encontra-se inserida em meio urbano, e corresponde a uma das oitos escolas do primeiro ciclo que constituem o Mega Agrupamento de Escolas da zona formado em Julho de 2012.

A Escola EB1 é constituída por dois edifícios:

- Edifício 1 ou estrutura física 1 tipo P₃ construída no ano de 1978
- Edifício 2 ou estrutura física 2 formada por r/c e 1º andar construída em 2010.

A escola também apresenta um espaço exterior vedado que se caracteriza por um amplo espaço descoberto, onde se situam os campos de jogos e dois pré-fabricados com 3 salas que, pertencendo à Câmara Municipal, servem a Associação de Pais e ATL.

Em 2012/2013 existiam quinhentos e catorze alunos do primeiro ciclo a frequentar o estabelecimento de ensino, constituindo vinte e duas turmas no regime normal. Cinquenta e um alunos não tinham origem portuguesa como é possível constatar no quadro 4. Neste ainda pode-se verificar o ano de escolaridade frequentado pelo aluno e o seu país de origem.

Quadro 4-Alunos imigrantes que frequentam a escola

País de origem	Nº de alunos	Ano de escolaridade
Luxemburgo	2	1ºano ; 4ºano
Espanha	2	2ºano;4ºano
Itália	1	4ºano
Reino Unido	1	3ºano
Suíça	1	1ºano
Ucrânia	4	1ºano; 2ºano(2);4ºano
Roménia	4	3ºano(3); 4ºano
Rússia	1	2ºano
Venezuela	1	3ºano
Guiné	16	1ºano(7);2ºano(3);3ºano(6)

País de origem	Nºde alunos	Ano de escolaridade
Angola	4	1ºano(2);3ºano(1);4ºano(1)
Cabo Verde	6	1ºano(2);3ºano(1);4ºano(3)
Brasil	8	1ºano(3);2ºano(3); 3ºano(1);4ºano(1)

Em suma, o estudo focou-se numa escola do 1ºciclo, com jardim de infância integrado, localizada na área da grande Lisboa.

O grupo de crianças que constitui os participantes nesta investigação é constituída por todas as que ingressaram na escola nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013. O estudo foca-se no grupo de nove alunos que ingressaram na escola durante o período 2011,2012 e 2013.

Note-se que as identidades das crianças serão salvaguardadas, nunca sendo mencionado nomes ou indícios que levem à sua identificação. A investigadora atribuirá a cada sujeito estudado um nome fictício de modo a que a identidade seja protegida de forma a não causar qualquer tipo de prejuízo ou transtorno aos sujeitos envolvidos na investigação.

1.5 Procedimentos

Uma vez que a investigadora exerce funções de professora na escola do 1º ciclo, onde observaram-se as relações entre as possíveis variáveis em estudo (relação desses alunos com os colegas, com a escola e com os professores), a observação do quotidiano escolar das crianças decorreu ao longo do terceiro período do ano letivo 2012/2013 e continuou a decorrer no ano letivo 2013/2014.

As observações incidiram e continuaram a incidir fundamentalmente nos tempos informais, nomeadamente nos recreios da manhã 10h30m/11h e da hora do almoço 12h00/13h15m. Não houve um número de observações predefinido e a duração correspondeu apenas a 20 minutos. As deslocações aos recreios foram realizadas consoante a disponibilidade da investigadora. Como esta se encontrava todos os dias na escola, pôde efetuar deslocações de forma acessível. Além do mais, como era habitual a sua presença nos recreios, pôde garantir e minimizar as alterações, que a presença de uma pessoa alheia à escola pode provocar, bem como possibilitar que as observações fossem recolhidas em ambiente natural, limitando os constrangimentos

inerentes a uma recolha de dados. Como existia uma familiarização entre a investigadora e o campo, sabendo que o objeto de estudo corresponde à observação do quotidiano escolar das crianças, a negociação da sua entrada não foi formalizada legalmente junto do Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento. Outro ambiente que foi complementar às observações das crianças, foi a sala de professores, ou melhor a “sala do lanche”. Este ambiente correspondia ao espaço onde o corpo docente se reunia, quer no intervalo da manhã, quer à hora de almoço e que também era frequentado com regularidade pela investigadora. Aí foram registados os comentários que foram efetuados pelos docentes titulares dos alunos em estudo durante o período da investigação e também o resultado das conversas informais que a investigadora realizou com os respetivos professores, a fim de se obter a sua opinião relativamente à forma como a escola integra os alunos imigrantes e conduz esse processo.

Na medida em que se pretende perceber a forma como a escola acolhe os alunos imigrantes que chegam pela primeira vez, a investigadora deslocou-se, assiduamente, pelos espaços exteriores à sala de aula (recreios, corredores, refeitório), observando e registando notas de factos significativos. Também observar como os alunos comunicam com outros colegas e com os professores, identificar quais os problemas com que estes alunos se deparam no seu dia a dia, bem como as suas necessidades foram aspetos que ajudaram a perceber se a escola dispõe de mecanismos de resposta e de que modo os implementa para conduzir ao sucesso escolar das crianças provenientes de situação de imigração. Nesta situação, a investigadora “assume um papel ténue”(Carmo & Ferreira, 1998, p.106) e consegue observar o comportamento dos alunos sem que estes tenham conhecimento da sua função desempenhada naquele momento de observação.

O registo das observações foi geralmente acompanhado de anotações reflexivas em diários de campo que priorizaram aspetos tais como: descrição do espaço físico, dos sujeitos, do quotidiano, das reações e alterações do comportamento dos professores e das crianças, dos movimentos de entradas e saídas dos locais pesquisados e das situações inusitadas que aconteciam. Isto é, ao longo do estudo as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Assim estas notas incluíram não só a descrição do que acontece

com o grupo de crianças imigrantes observadas na escola, mas também alguns pensamentos, dúvidas e reflexões. Pretendiam-se também que estas fossem detalhadas, precisas e extensivas para que possibilitem uma maior diversidade de informação.

1.6. Técnicas de análise de dados

Wolcott (1994) anuncia três momentos fundamentais durante a fase de análise dos dados: descrição, análise e interpretação. A descrição diz respeito à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise consiste num processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspetos essenciais e identificar fatores chave. A interpretação corresponde ao processo de obtenção de significados e conclusões a partir dos dados obtidos.

Na mesma linha de pensamento, Miles e Huberman (1994) apresentam um modelo de análise na investigação qualitativa correspondendo a três momentos: a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões e verificação. A redução dos dados diz respeito ao processo de selecionar, simplificar e organizar todos os dados obtidos, durante a investigação. A apresentação dos dados refere-se ao momento em que a informação é organizada e compactada para assim o investigador poder ver rápida e eficazmente o que se passa no estudo. O terceiro e último momento corresponde à extração de conclusões de toda a informação recolhida, organizada e compactada, que está dependente da quantidade de notas tiradas, dos métodos usados e, principalmente, da experiência do investigador neste campo.

Tomando como referência os três momentos referidos por Wolcott, adequando-os à presente investigação, pode-se referir que a descrição corresponde à escrita de textos resultantes das observações realizadas ao longo do estudo. A análise corresponde ao resumo e/ou estruturação das notas de campo efetuadas ao longo do estudo. Por fim, a interpretação dos resultados é obtida através de resumos finais na análise dos dados.

CAPITULO IV - Apresentação dos dados

Este capítulo apresenta a descrição, a discussão e a síntese dos dados recolhidos sobre as crianças recém-chegadas à escola focada no estudo, durante o período 2011 a 2013.

Os dados foram recolhidos através da observação participante (Carmo & Ferreira, 1998) na própria escola e em diferentes espaços e situações. Segundo Angrosino (2009), o investigador desempenha a função de “observador-como-participante” (p.75), em que realiza observações durante pequenos períodos sendo “conhecido e reconhecido” (p.75) pelo grupo investigado. No entanto, a sua relação com o grupo é apenas de investigador. Para além da observação, foram realizadas conversas informais quer com as crianças quer com os professores e mais pontualmente com a coordenadora do estabelecimento escolar, para complementar a informação recolhida e ajudar a sua melhor interpretação.

Pretende-se com este capítulo expor os dados que permitam, em primeiro lugar, apresentar a escola no que se refere aos traços principais de comunicação e de gestão da diversidade, mostrando como é que a escola se organiza para possibilitar a integração de crianças estrangeiras, destacando de seguida considerações sobre a integração e acolhimento de alunos estrangeiros recém-chegados.

Deste modo, o capítulo encontra-se organizado em torno de três partes. A primeira corresponde a um enquadramento que apresenta a escola onde decorreu o estudo, abordando aspetos que se consideram pertinentes sobre a sua organização e gestão, bem como uma breve apresentação do corpo docente. Numa segunda parte, apresentam-se as crianças recém-chegadas à escola no período de 2011/2013 através dos seguintes tópicos: Notas biográficas; O primeiro dia de aulas; Estratégias iniciais da professora; O desempenho escolar do aluno ao longo do período letivo; Interação com os adultos; Situações do dia a dia. Por fim, a terceira pretende evidenciar os aspetos recolhidos mais importantes através de um quadro síntese.

1 - Escola

Situada na periferia de Lisboa e inserida no meio urbano, a escola EB1 onde decorre o estudo era uma simples escola primária em 1978, que passou por ser sede do Agrupamento horizontal de escolas com autonomia administrativa em 2004/2005 e atualmente integra-se num Agrupamento organizado de modo vertical que resultou da associação de uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, três Escolas Básicas do 1º Ciclo,

cinco Escolas Básicas do 1º Ciclo com Jardim de Infância, dois Jardins de Infância e uma Escola Secundária que corresponde à escola-sede do novo Agrupamento.

A arquitetura da escola tem sido adaptada e alterada de modo a responder às necessidades da frequência dos alunos e atualmente inclui um espaço autónomo, mas integrado, para Jardim de Infância. A escola é constituída por um edifício tipo P3 e outro edifício que resultou da ampliação e requalificação da instalação no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar. O edifício mais antigo é composto por dois pisos com três blocos de sala; o Bloco A e B têm seis salas cada (três no rés do chão e três no primeiro andar). O Bloco C é constituído por seis salas, duas no rés do chão e quatro no primeiro andar

No bloco C, uma das salas no rés do chão está cedida, com protocolo, à Liga Portuguesa de Deficientes Motores, e a outra serve de arquivo de documentos e local onde se guardam os materiais didáticos e de desperdício. No 1º andar, duas das salas são de aulas e as outras duas para Apoio Psicológico e Apoio ao Ensino Especial. No rés do chão, zona comum aos três blocos, existe o refeitório onde são servidas cerca de 450 refeições por dia. Existe ainda a sala de professores e a Biblioteca Escolar. A biblioteca corresponde a um espaço recentemente remodelado. Equipada com livros e suporte multimédia, também dispõe de uma zona de informática, com acesso à internet, onde professor pode requisitar os computadores portáteis Magalhães e torná-los acessíveis aos seus alunos. Ainda nesse edifício situa-se o ginásio, um espaço destinado, principalmente, à prática de Educação Física mas que também serve como espaço polivalente onde se realizam pequenas festas e eventos ao longo do ano. Para além dos edifícios, a escola possui um espaço exterior descoberto onde se encontram os campos de jogos e dois pré - fabricados que pertencem à Câmara Municipal de Sintra e servem à Associação de Pais e ATL. Apesar da existência destes espaços, em caso de intempéries, tornam-se pequenos e sem condições para suportar toda a população escolar. Nestas situações, os alunos permanecem no interior do recinto escolar, sem infraestruturas adequadas para o efeito revelando, deste modo, a necessidade de uma zona exterior coberta.

A escola situa-se no concelho de Sintra e os alunos que a integram provêm substancialmente da União de Freguesias de Queluz-Belas, uma das áreas mais populosas do concelho. A maior parte da população exerce a sua atividade profissional

fora destas localidades, pelo que são consideradas áreas dormitório e traduz um movimento pendular intenso da população ativa.

Relativamente à população imigrante que vive em Queluz, tentou-se apurar o número de residentes. Nesse sentido contactaram-se a Associação Olho Vivo e o SEF (Serviços Estrangeiros e Fronteiras).

A Associação Olho Vivo é uma organização, sem fins lucrativos de âmbito nacional na defesa do Ambiente, Património e Direitos Humanos e dispõe de um Centro Local de Apoio à Integração de Imigrantes (CLAII), localizado em Queluz. Esse espaço disponibiliza informação descentralizada, ligado ao Alto Comissariado para as Migrações (ACM), que visa proporcionar respostas locais articuladas ao nível das necessidades de acolhimento e integração das comunidades imigrantes residentes na zona. O SEF, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, consiste num serviço de segurança que depende do Ministério da Administração Interna e tem como objetivo controlar a circulação de pessoas nas fronteiras, a permanência e atividades de estrangeiros em território nacional, bem como estudar, promover, coordenar e executar as medidas e ações relacionadas com atividade e movimentos migratórios.

Ambas as instituições dispunham de dados ao nível da União de freguesias, adiantando apenas que em 2014, o número de estrangeiros a residirem em Sintra totalizava 32707 cidadãos. Sendo a cabo-verdiana, a brasileira, a guineense, angolana, a romena, a são tomense e a ucraniana as sete nacionalidades mais representativas da comunidade estrangeira residente em Sintra.

De acordo com o Censos 2011, Queluz tem uma população de 26248 habitantes e o grupo etário mais expressivo situa-se na faixa de idades compreendida entre os 25 e os 64 anos. Entre 1991 e 2011, Queluz registou perdas de população superiores a 6%. A freguesia caracteriza-se por uma atividade essencialmente de comércio e serviços, maioritariamente familiares.

Relativamente aos professores, o quadro referente às faixas etárias é heterogéneo, constituído quase na totalidade por professores que lecionam na escola há mais de 8 anos. Esta conta na maioria com um quadro de professores efetivos, existindo apenas três que são professores do quadro de zona pedagógica. Se bem que na generalidade o quadro de professores se mantenha durante vários anos letivos, constatando a existência de um grupo de professores em permanência durante um largo período de

tempo, verifica-se uma mobilidade por parte de uma pequena minoria. As três professoras do quadro de zona pedagógica têm-se mantido durante algum tempo no referido agrupamento uma vez que não conseguem colocação na escola situada na zona de preferência. Como apresentam uma situação menos vantajosa que a maioria, a sua colocação altera todos os anos, mudando de escola, dentro do agrupamento, consoante as vagas disponíveis.

No caso dos alunos, é possível encontrar-se um leque variado de crianças. Na data em que se iniciou o presente estudo (ano letivo 2012/2013) frequentavam a escola 514 alunos, distribuídos por 22 turmas entre os 1º e 4 anos de escolaridade. No ano letivo 2014/15 houve um decréscimo de 7 alunos, passando a totalizar-se 507 alunos. Este aspeto não influenciou a percentagem de alunos quanto à naturalidade e nacionalidade. Continuou a registar-se uma percentagem significativa de cerca 10% (correspondente a 51) de alunos estrangeiros. As suas nacionalidades variam: luxemburguesa, espanhola, italiana, inglesa, suíça, ucraniana, romena, russa, venezuelana, guineense, cabo-verdiana, angolana e brasileira, no entanto há um predomínio da população escolar proveniente dos PALOP e Brasil.

1.1 A mudança para mega agrupamento e implicações na atribuição das turmas

Como foi referido, a escola onde decorre o estudo experimentou, ao longo dos anos, diversas mudanças, não apenas nas infraestruturas mas também na parte que envolve a sua administração. Em 2012, a escola, juntamente com outras escolas pertencentes à área de Queluz e Belas, passa a constituir um mega agrupamento⁶ que constrói e partilha o mesmo Projeto Pedagógico. A agregação das várias instituições não conduz a alterações que afetem os alunos e os Encarregados de Educação. As alterações ocorrem ao nível da gestão administrativa e financeira e do Projeto Educativo, que até à data da formação do agrupamento eram independentes e relativos a cada instituição. Ou seja, com a agregação de agrupamentos e unidades de gestão ocorre uma centralização dos processos de gestão administrativa e financeira e do Projeto Educativo.

⁶ De acordo com o artº6º do Decreto Lei nº75 /2008 o “*agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré- -escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino*” (p.2344).

Efetivamente a escola, no ano 2012, vive uma mudança. Ao fazer parte do agrupamento, a sua administração passa a ser dividida em 8 escolas do 1º ciclo, dois jardins de infância, 1 escola do 2º e 3º Ciclos e 1 secundária. Teoricamente a mudança abrangia apenas procedimentos burocráticos que passavam a ser resolvidas ao nível de uma secretaria. Contudo, na prática as questões ligadas ao quotidiano escolar, aos professores, ou seja, questões funcionais deixavam de ser solucionadas ao nível de escola, como fora até à data, e passam a ser resolvidas ao nível de agrupamento. A partir daquele ano, a escola começa a ser gerida a partir de uma sede de agrupamento, partilhando questões funcionais e burocráticas com outras escolas.

O novo diretor de agrupamento na reunião de abertura do novo ano letivo afirma que “A escola vive uma mudança. O que há lá fora é o que se vive aqui!” e isso sugere que a alteração ocorrida não implica apenas uma questão burocrática. O diretor, que agora é apenas um, tem de resolver todas as questões, e os professores sempre que têm questões pedagógicas e administrativas precisam de se deslocar à sede de agrupamento para as solucionar.

Um dos aspetos a destacar diz respeito às mudanças na distribuição de horários e das listas nominais dos alunos pelos professores. Este facto é relevante dado que permite explicar como os alunos são distribuídos pelas turmas antes e depois das alterações ocorridas nos agrupamentos. Até 2012 a atribuição de horários e de turmas era realizada numa reunião de docentes na escola, obedecendo a critérios como por exemplo, antiguidade do professor na escola, transformando esse processo informal e particular, quase “familiar”. Os resultados deste processo de distribuição levavam a que os professores com mais antiguidade, tendencialmente, escolhessem os alunos de classe social mais elevada e mais integrado no ambiente escolar para as suas turmas. Daqui se depreende que os alunos pertencentes a minorias étnicas ou estrangeiros, geralmente, estariam agrupados em turmas com poucos alunos de excelente integração escolar. Desta forma pode induzir –se que os alunos estrangeiros perdiam melhores oportunidades de integração. É importante assinalar que com a transição para mega agrupamento⁷, o modelo de distribuição foi alterado. O critério que determina a distribuição das turmas pelos professores também consiste no número de graduação de docente mas a seleção dos alunos para a turma já não é executada pelos próprios

⁷ Em maio de 2012

professores, sendo esta da responsabilidade dos serviços administrativos do agrupamento.

Explicando ao pormenor o processo é realizado, numa reunião geral de professores do 1º ciclo, em que o diretor e a vice-diretora apresentam e explicam a distribuição da carga horária, correspondente ao tempo letivo do novo ano, destinada a cada professor. Sob a nova direção, os professores sem horário e sem turma escolhem a mancha horária correspondente a uma turma sem indicação de número de alunos que compõem a mesma. A escolha é orientada pelo número de ordenação de cada professor escolhendo uma turma na escola que pretendem ficar dentro do agrupamento. Note-se que professores com menos anos de carreira são os últimos. Este aspeto limita a escolha de alguns professores, tendo que se restringir aos lugares dentro do agrupamento e turmas que vão sobrando (alguns correspondem aos professores de alunos abrangidos pelo estudo). Salienta-se também que os professores que tinham estado com a turma no ano anterior receberam as listas nominais dos alunos sem terem tido necessidade de escolha. Nesta situação respeita-se a chamada continuidade pedagógica que é definida pelo Despacho n.º 8774/2008, “como o princípio cujo objetivo é fortificar a estabilidade do sistema de colocações do corpo docente, da continuidade pedagógica, da estabilização da ligação funcional e do interesse público, o que se traduzirá, necessariamente, na melhoria dos resultados escolares dos alunos” (Despacho n.º 8774/2008)

Com esta mudança, deixou-se de verificar a concentração que existia de alunos estrangeiros e de minorias étnicas na mesma turma. Deste modo, é de considerar que pode ter ocorrido uma melhoria nas oportunidades de integração escolar dos mesmos.

1. 2. Medidas organizativas do início do ano letivo

O início do ano letivo é um acontecimento que geralmente decorre de forma semelhante em quase todas as escolas do país. Podem estar distantes geograficamente, pertencerem a distritos diferentes, umas a norte ou outras a sul do país, contudo este fenómeno rege-se por um conjunto de procedimentos quase padronizado ao nível nacional, muito embora certas escolas sejam escolhidas para a marcação nacional da abertura do ano escolar (Moreira, 2002).

O período que antecede o início das aulas é utilizado pelos professores, nomeadamente os que vem de outra escola, para conhecerem o funcionamento da escola e as

orientações do novo ano letivo. É nesse período, através de diversas reuniões, tais como reuniões gerais, reuniões de ano, conselhos de docentes, que é transmitida a informação sobre o modo como a escola vai receber os alunos, as atividades a decorrer no primeiro dia de aulas, as informações e documentos a entregar aos encarregados de educação, a preparação e a planificação do novo ano letivo. Também nesse período, os professores que chegam pela primeira vez à escola, integram-se, conhecem o espaço e os colegas.

Geralmente o ano de escolaridade que requer mais atenção por parte da escola e dos professores é o 1º ano de escolaridade. Constituído por alunos que entram e frequentam pela primeira vez a escola, a sua receção é preparada e organizada por todos os professores. Deste modo, o início do ano letivo destes alunos ocorre um dia antes do 1º dia de aulas de todos os demais alunos e envolve todos os professores da escola. Escolhe-se sempre uma atividade lúdica para a receção dos encarregados de educação dos alunos: uma peça de teatro, uma apresentação de palhaços ou um conjunto de atividades desportivas asseguradas pelos professores dos outros anos de escolaridade enquanto os professores do 1º ano recebem os encarregados de educação. Nessa receção, os professores do 1º ano apresentam as instalações, explicam como o refeitório e as atividades de enriquecimento curricular funcionam, entregam documentação, como por exemplo autorizações de visitas de estudo e cadernetas do aluno. Também entregam os manuais que geralmente são oferta da Câmara, informam quais as atividades de enriquecimento curricular que a escola tem para oferecer, o dia de atendimento e o material escolar necessário. O regulamento interno da escola, bem como os critérios de avaliação são dados a conhecer. Para além das questões administrativas, as questões pedagógicas também são abordadas. Os professores explicam aos pais os conteúdos programáticos que vão abordar durante o ano e os métodos de ensino que costumam aplicar. Para obterem informações de cariz mais pessoal e que auxiliem na construção do plano de turma, é facultado um documento designado por “registo biográfico”, onde os encarregados de educação para além de registarem contactos de morada e telefone, indicam a composição do agregado familiar, qual a sua formação profissional e académica, se o aluno frequentou o pré – escolar.

1.3.Primeiro dia de aulas

Após o dia da recepção dos alunos do primeiro ano de escolaridade, ocorre o primeiro dia de aulas para os restantes anos de escolaridade. Seguindo, habitualmente, os mesmos procedimentos usados para os alunos do 1º ano de escolaridade, ou seja, o professor titular aguarda a recepção dos encarregados de educação na sala com a documentação necessária organizada e alguma informação escrita no quadro. Geralmente nesse dia, os encarregados de educação dirigem-se à escola acompanhados pelos alunos, para tomarem conhecimento de um conjunto de informações relativamente ao funcionamento do novo ano letivo. Essas informações abrangem o horário, as atividades de enriquecimento escolar que a escola vai oferecer, material necessário para as aulas, o horário de atendimento aos encarregados de educação e documentos para assinarem (os critérios de avaliação, as autorizações de saída da escola e visitas de estudo). Após essa recepção, as crianças ficam na escola, onde os espera um dia de ambientação, que consiste em dialogar com os professores sobre o que fizeram nas férias e as expectativas sobre o novo ano. Normalmente, esse dia é menos formal, desenvolvendo-se atividades desportivas no exterior da sala e atividades mais lúdicas tais como canções, desenhos e pinturas no interior da sala.

1.4 Entrada do aluno durante o ano letivo

O agrupamento calendariza anualmente um período para a realização das matrículas. No entanto por diversos motivos, existem alunos que ingressam na escola após o início do ano letivo. Assim, sem dia marcado nem anúncio prévio, os novos alunos chegam à escola, normalmente, acompanhados pelos encarregados de educação e por vezes por outros membros do agregado familiar (irmãos, primos, tios) e são conduzidos até à sala de aula por uma funcionária, onde são apresentados à turma pela professora que interrompe a aula para esse efeito. Ainda na sala de aula, em tempo letivo, ocorre com os encarregados de educação uma breve conversa que pretende recolher informações sobre o novo aluno (de onde vem, que ano frequentou, qual o seu desempenho escolar), a transmissão de informações sobre o funcionamento da escola e a documentação. Após isto, os novos alunos e os encarregados abandonam a sala e a professora dá continuidade à sua aula. Os novos alunos regressam no dia seguinte, trazendo o material solicitado e como primeira medida de integração, a professora nomeia um tutor para o aluno. Esse tutor, normalmente corresponde ao melhor aluno da turma,

que tenta auxiliar o novo aluno em pequenas situações ocorrida na sala de aula e integrá-lo na turma

1.5 Medidas referidas no PE e PA para o acolhimento de alunos recém-chegados

Procurou-se no Projeto Educativo (PE) e no Plano Anual de Atividades (PAA) da escola abrangida pelo estudo aspetos específicos que mostrem o posicionamento e as medidas especiais para acolhimento dos alunos estrangeiros.

O Projeto Educativo⁸ é um documento de grande importância na orientação, organização, gestão e funcionamento da escola, pois materializa-se num documento, adequado ao quadro legal atual, com o objetivo de orientar pedagogicamente, onde são enunciados os princípios, os valores, as metas, as estratégias através das quais a escola propõe concretizar a sua função educativa. Assim, o que torna imperioso procurar neste documento são aspetos específicos que revelem o posicionamento da própria escola na integração e acolhimento dos alunos recém - chegados na escola. Para além, deste documento importa também identificar pistas no Plano Anual de Atividades, pois neste documento são planificadas, de forma contextualizada, as atividades que a escola pretende desenvolver de modo a concretizar os princípios constantes no projeto educativo.

Embora o PE e o PAA da escola em questão não visem uma temática específica, após a leitura atenta, foi possível discriminar indicadores que revelam preocupação por parte da escola quanto à integração e acolhimento dos alunos estrangeiros recém-chegados.

Não tendo como objetivo efetuar uma análise exaustiva dos documentos acima referidos apenas tentou-se perceber se ao longo dos mesmos se encontram referências aos alunos imigrantes principalmente nas temáticas abordadas.

Relativamente à presença de alunos estrangeiros, o PE enumera que em 4281, 500 alunos são de nacionalidade estrangeira e que estes representam um peso relativo de 11,7% no total da população escolar. Ainda salienta que estes provêm dos PALOP e

⁸ O Projeto Educativo surge relatado na legislação vigente como um instrumento do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas aquando a aprovação pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho de 2012, do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

do Brasil, o que permite admitir por parte do agrupamento a existência de uma diversidade cultural significativa do seu território educativo.

Para além da referência de uma comunidade educativa pautada pela diversidade, encontra-se um cuidado em encontrar respostas adequadas à inclusão desta população. Essa preocupação surge espelhada nos princípios e valores que orientam o PE para a construção de uma escola de qualidade:

a promoção da equidade e da inclusão [...]
 a ligação à comunidade local, em articulação com a autarquia, com famílias e com outros agentes externos[...]
 a promoção da democracia, interculturalidade e da defesa dos direitos humano (Plano Educativo, 2013, p.9).

e nas finalidades propostas pelo mesmo, especialmente nas que de seguida se listam:

- Criar mecanismos de inclusão, quer para os alunos com necessidades educativas especiais, quer para os oriundos de outros países [...]
- Participar, em colaboração com as famílias, na identificação de interesses e alternativas escolares e profissionais [...]
- Articular a oferta de Escola com as características do meio, as solicitações da comunidade e as exigências de um mundo em mudança. (Plano Educativo, 2013,p.10).

Ainda é possível identificar como medida prioritária o desenvolvimento de projetos e atividades que visem a aprendizagem do Português como Língua Não Materna para os alunos imigrantes. Mas apesar do PE mencionar este aspeto, na verdade é difícil implementar este tipo de atividades, pois com a gestão da dinâmica da aula é adverso enquadrar este tipo de prática, particularmente em turmas com número elevado de alunos. Para além deste facto, deve ser considerado que a formação dos professores para este tipo de abordagem específica é limitada.

Considerando o anteriormente descrito, a escola ao tentar implementar as diretrizes do PE revela dificuldades na aplicação prática das mesmas pois o PE aborda esta temática na generalidade não apontando caminhos específicos para a sua execução.

No PAA, os projetos que o agrupamento se propõe dinamizar são abertos a todos os alunos, não se encontrando qualquer tipo de orientação para o desenvolvimento de projetos específicos para alunos estrangeiros.

Outro documento analisado foi o Regulamento Interno pois este constitui um instrumento ao serviço das finalidades e objetivos definidos no Projeto Educativo na medida em que estabelece um quadro normativo que se espera que contribua para um clima que favoreça o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, nas dimensões pessoal e social, uma vez que o regulamento é o documento que define o regime de funcionamento do Agrupamento/Escola.

Ao analisar-se o documento, à semelhança dos outros acima referidos, não se encontram medidas direcionadas ou específicas relativamente aos alunos estrangeiros. Contudo destacam-se dois subcapítulos que apresentam orientações de integração que acabam por ser concretizadas com alunos estrangeiros e que são os seguintes: “Organização das atividades letivas” e Serviços Especializados de Apoio Educativo. O primeiro menciona que compete ao professor titular, em colaboração com o conselho de docentes, adequar as atividades, os conteúdos, as estratégias e métodos de trabalho à situação concreta e à especificidade de cada aluno.

Também compete ao professor promover a participação dos encarregados de educação, articulando as atividades da turma com os mesmos e garantir que o processo de avaliação do aluno seja globalizante e integrador.

Para além do professor titular, o regulamento refere a possibilidade de nomear professores tutores para acompanharem de forma particular o processo educativo escolar de um grupo de alunos. Todavia não é especificado em que situações são formados os grupos de alunos e que tipo de alunos os constituem. Mais adianta que é atribuído ao professor tutor três competências: o desenvolvimento de medidas de apoio aos alunos, que consistem na integração do aluno na turma e na escola, bem como aconselhá-lo e orientá-lo no estudo e na realização das tarefas escolares; a promoção da articulação das atividades escolares com outras atividades formativas; o desenvolvimento da sua atividade articulando-a com diversas entidades onde se destacam a família e os serviços especializados de apoio educativo. Especificamente para o 1º ciclo, o Regulamento Interno (RI) refere a constituição de um conselho de docentes que tem como função produzir um plano de atividades que inclua estratégias de diferenciação pedagógica, a análise dos problemas de integração dos alunos e o

relacionamento entre professores e alunos da turma. São salientados serviços especializados de apoio educativo que pretendem promover condições que garantam a plena integração escolar dos alunos e que combinem a sua atividade com as estruturas de orientação educativa. Nesse sentido surgem os serviços de psicologia e orientação que se apresentam como uma unidade especializada de apoio educativo e cujas competências são as seguintes:

- a) Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal;
- b) Apoiar os alunos no seu processo de aprendizagem e de integração no sistema de relações interpessoais da comunidade escolar;
- c) Prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, professores, pais e encarregados de educação, no contexto das atividades educativas, tendo em vista o sucesso escolar, a efetiva igualdade de oportunidades e a adequação das respostas educativas;
- d) Assegurar, em colaboração com outros serviços competentes, a deteção de alunos com necessidades educativas especiais, a avaliação da situação e o estudo das intervenções adequadas (Regulamento Interno, 2013, p48).

Assim, podem ser constituídas equipas multidisciplinares, formada por membros do agrupamento e também entidades da comunidade educativa (área da saúde e ação social) que, de forma permanente, visam acompanhar alunos, com dificuldades de aprendizagem, ou em risco de abandono escolar, ou com comportamentos de risco, com problemas disciplinares ou na iminência de ultrapassar os limites de faltas previstos no Estatuto do Aluno. Todavia, os serviços acima mencionados apresentam-se mais direcionados para diminuir ou suprimir as barreiras que se impõem à aprendizagem e participação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Com o objetivo de colmatar dificuldades de aprendizagem destacam-se destes serviços especializados, as salas de estudo e de apoio que correspondem a espaços em determinadas horas destinados a apoiar disciplinas específicas. Estas aulas de estudo e de apoio são condicionadas pela existência de espaços físicos em cada unidade orgânica (escola) e mediante o horário dos docentes e a distribuição de serviço letivo. Esta organização leva a que haja alterações anuais neste tipo de serviço podendo em certas situações as salas de apoio serem ocorrem ao mesmo tempo e na mesma sala de uma aula regular. É dentro desta modalidade que surge o apoio educativo na escola enquadrado pelo despacho conjunto nº105/97 de 1 de julho reajustado por alterações consagradas no despacho nº10856/2005, série II. O apoio educativo é apresentado em

ambos os despachos como o conjunto de medidas que servem de resposta aos problemas e necessidades existentes nas escolas promovendo, deste modo, uma “escola de qualidade para todos”. Ou seja, o apoio educativo nas escolas tem como objetivo implementar algumas mudanças na escola, possibilitando a todos os alunos, independentemente das suas diferenças individuais, o direito de frequentar a mesma escola.

A leitura atenta dos despachos e a pesquisa efetuada neste domínio, perspetiva o modo como os apoios educativos são geridos no agrupamento/escola. No que respeita ao despacho normativo nº 6/2014, de 26 de maio, que regulamenta a organização do ano letivo, este estipula, apenas, a atribuição de professores e as horas para o apoio ao agrupamento, referindo também que compete ao diretor realizar a sua distribuição pelas várias escolas.

Na prática e como procedimento seguinte, cabe à coordenação de estabelecimento proceder a um levantamento dos alunos com dificuldades e facultá-lo aos professores de apoio, que de acordo com o número de horas disponíveis para esse efeito organizam o respetivo horário. Note-se que em relação à escola abrangida pelo estudo, a forma como esta oferta está organizada e decorre não se encontra no Regulamento Interno. Mediante este facto sentiu-se a necessidade de consultar regulamentos internos de outros agrupamentos e escolas com a finalidade de alistar formas diferentes de realizar os apoios educativos no 1º ciclo. Foram encontradas as seguintes modalidades:

- Pedagogia Diferenciada na sala de aula, esta é desenvolvida em contexto de sala de aula pelo professor titular, tendo em consideração as características individuais e a diversidade de referências culturais e intelectuais de cada aluno. Por exemplo a um aluno cuja língua materna não é o português, podem ser disponibilizados cartões com a nomenclatura em português dos objetos mais comuns na sala de aula.
- Apoio Pedagógico em contexto de sala de aula, isto é, um professor de apoio auxilia o aluno, na realização das tarefas e exercícios propostos pelo professor titular de modo a acompanhar aprendizagem do grupo de turma.
- Aulas suplementares consistem em aulas lecionadas pelo professor de apoio, que podem ser ministradas dentro ou fora da sala de aula, destinando-se a pequenos grupos de alunos com o mesmo nível e que apresentem dificuldades de aprendizagem, a uma ou várias áreas. A planificação destas aulas é da competência do professor de apoio, que mediante as informações facultadas pelo professor titular sobre o aluno, desenvolve atividades específicas.

Esta modalidade e a anterior, ou seja, as aulas suplementares e o apoio pedagógico são avaliadas nos períodos normais de avaliação sumativa, em que o professor de apoio participa nas reuniões de conselho de docentes apresentando a informação sobre as aprendizagens do aluno. No final do ano o professor de apoio tem de apresentar “ um relatório detalhado, caracterizando o progresso das crianças e alunos a seu cargo e das atividades realizadas” (nº5.5, despacho nº10856/2005 de 13 de maio).

A escola abrangida pelo estudo disponibiliza todas as modalidades enunciadas. O professor de apoio em corroboração com o professor titular, mediante as características do aluno a apoiar, selecionam a modalidade. Para além disso, em todas as situações, o Encarregado de Educação é informado da situação do aluno e tem de autorizar o mesmo a usufruir do apoio.

1.6 Processo de matrícula

A matrícula corresponde a um “ato formal pelo qual a criança, jovem ou adulto ingressa” (artº2. Alínea f, despacho normativo nº7-B/2015,7 de maio), “no 1ºciclo” ou “em qualquer ano de escolaridade dos níveis e modalidades de ensino, por parte dos candidatos titulares de habilitações adquiridas em países estrangeiros” (artº4, alínea b e f). Este ato obedece a disposições gerais que estão previstas no Regulamento Interno de cada agrupamento de escolas e também em publicação de despachos normativos. Um dos pontos a destacar refere-se ao pedido de matrícula. Segundo do despacho normativo nº7 –B/2015 , o pedido de matrícula deve ser apresentado através de uma aplicação informática, via internet, disponibilizado no Portal das Escolas⁹ em que ocorre a autenticação do cartão de cidadão. Se isso não for possível, o pedido deve ser realizado presencialmente nos serviços administrativos, que por sua vez procedem ao acesso do portal e efetivam a matrícula por meio eletrónico. O referido despacho salva situações referentes a candidatos cujas habilitações foram adquiridas em países estrangeiros, ou seja, alunos estrangeiros que por variadíssimas razões necessitam de ingressar no ensino português. Nessas situações, o pedido de matrícula é realizado com base na equivalência concedida e dirigida ao estabelecimento de ensino pretendido. Isto permite que em situações de alunos vindos do estrangeiro, o seu encarregado possa escolher o estabelecimento mais conveniente, nomeadamente mais perto da sua residência e matricular o seu filho no ano em que lhe seja concedida a equivalência.

⁹ (www.portaldasescolas.pt)

O encarregado de educação deve solicitar a matrícula e, no caso de alunos estrangeiros, a matrícula pode ser realizada fora dos prazos previstos pelo despacho e depende unicamente da “existência de vaga nas turmas já constituídas”(artº5, ponto 5, despacho normativo nº7-B/2015, de 7 de maio). No ato do pedido de matrícula é solicitado um conjunto de documentos: cartão de cidadão; boletim de vacinas atualizado, cartão de utente do serviço nacional de saúde; comprovativo do escalão do abono e família, caso seja beneficiário; declaração que refere se o aluno realizou o exame global de saúde; comprovativo de morada atualizado podendo ser um recibo de luz/água/telefone e fotografias tipo passe. Caso não tenham cartão de cidadão, este terá de ser substituído pela apresentação de todos os documentos que o substituam.

A apresentação desta documentação é importante e obrigatória no sentido de comprovar se o agregado familiar do aluno reside numa área abrangida pela escola e se a sua residência seja válida e permanente. Existem diversos casos, em que as famílias dos alunos usufruem de subsídios e para mantê-los necessitam de comprovar que os seus filhos estão matriculados na escola. Por vezes as famílias matriculam os filhos e estes não frequentam assiduamente as aulas, havendo mesmo alguns a constituírem o abandono escolar. Sem comprovativo de residência e sem documentação a escola não consegue agir juntamente com as autoridades (Polícia e Proteção de Menores) no sentido de contrariar as situações de abandono escolar ou absentismo. Contudo a escola não pode negar a frequência de um aluno face à falta de documentação. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº49/2005, de 30 de agosto), todas as crianças com idade compreendida entre os 6 e os 18 anos são abrangidas pela escolarização obrigatória, o que implica um dever de responsabilidade por parte dos encarregados de educação e das entidades escolares assegurar a educação escolar de forma gratuita e universal.

2. Os alunos recém-chegados

Como foi referido, a escolha do grupo de crianças teve por base o critério ter ingressado na escola nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 e formou um conjunto de 9 alunos. O quadro 5 esquematiza o grupo selecionado e respetivas características tais como: idade, país de origem, ano frequentado e ano de ingresso.

Quadro 5-Alunos recém-chegados à escola

Aluno	Ano	Idade	Ingresso na escola	País de origem
A	1ºano	8 anos	14 de setembro de 2012	Guiné
E	3ºano	10 anos	30 de outubro de 2012	Guiné-Bissau
G	3ºano	8 anos	30 de janeiro de 2013	Guiné-Bissau
H	3ºano	10 anos	11 de novembro de 2012	Guiné-Bissau
I	4ºano	9 anos	19 de novembro de 2012	Paquistão
J	4ºano	10anos	16 de setembro de 2013	Inglaterra
L	2ºano	8 anos	16 de setembro de 2013	Inglaterra
M	1ºano	6 anos	13 de setembro de 2013	Cabo Verde
N	4ºano	9 anos	9 de dezembro de 2013	Espanha

De seguida são apresentadas as notas biográficas (anteriormente apresentadas no quadro 3) de cada um destes alunos, seguidas de cada uma das categorias constantes na grelha de observações (quadro 2).

2.1 Aluno A

2.1.1Notas biográficas.

O aluno A nasceu na Guiné e vivia no Senegal quando, em 22 de fevereiro de 2012, com 8 anos de idade, veio para Portugal. Não se sabe ao certo porque veio viver para Portugal e desconhece-se completamente as suas atividades extraescolares. Sobre a sua família pouco conhecimento se tem. Os pais são de origem senegalesa, a mãe trabalha no ramo da restauração, como empregada de cozinha, desconhecendo-se a profissão do pai. O aluno A não tem irmãos e vive apenas com a mãe. Com poucas referências do pai, suspeita-se que este viva na Guiné.

2.1.2 Entrada na escola- o 1º dia de aulas

O aluno A, antes de ingressar no sistema educativo português, frequentou o primeiro ano da escola no Senegal.¹⁰ Quando veio para Portugal a sua matrícula foi realizada dentro do prazo legal, no entanto só começou a frequentar a escola em meados de outubro, cerca de um mês após o início do ano letivo 2012/2013.

¹⁰ Após consulta do processo individual do aluno, foi impossível averiguar qual a localidade, no Senegal, de proveniência do aluno.

No primeiro dia de escola, como já foi referido a professora estabelece o primeiro contacto com os encarregados de educação dos seus futuros alunos, a professora constatou que o encarregado de educação do aluno A era um dos ausentes.

Nos dias seguintes a professora continuou a observar a falta de A e, na sequência de uma norma interna da escola, que indica que ao fim de quinze dias o professor deverá comunicar a ausência dos alunos à professora coordenadora, esta entrou em contacto telefónico com a mãe de A. Esta informou que o filho estava em casa e não sabia que as aulas tinham começado. Justificou-se dizendo que como tinha vindo do Senegal, onde as aulas se iniciavam mais tarde, ainda não se tinha dirigido à escola.

No dia seguinte, após o telefonema, A compareceu às aulas acompanhado pela mãe. A professora conseguiu trocar umas palavras com a mãe, transmitindo-lhe algumas informações, nomeadamente a lista do material, e agendou um atendimento com o encarregado de educação para conversar melhor, entregar os manuais escolares (que eram oferta da Câmara de Sintra), falar sobre as atividades de enriquecimento curricular, regras do refeitório e explicar o funcionamento da escola. Esta conversa foi em português e após a mãe abandonar a sala, a professora indicou um lugar disponível na sala ao aluno A, onde este se sentou e permaneceu durante a aula. A criança não trazia material escolar, tendo a professora facultado o material necessário para esse dia: lápis, borracha, lápis de cor e folhas brancas. A mostrou-se bastante calado, sossegado e perante as primeiras atividades propostas revelou empenho para as realizar.

No dia em que recebeu a mãe, a reunião foi bastante breve. A mãe do A parecia muito reservada, pois limitava-se a ouvir. A professora falou, facultou-lhe um conjunto de papéis para preencher e pelo desembaraço da mãe, a professora antecipou que esta provavelmente já vivia em Portugal, pois, geralmente quando os encarregados de educação são recém-chegados e não dominam o português revelam dificuldades no preenchimento de documentos, uma vez que não compreendem o que está escrito. Não foi o caso da mãe do aluno A. Esta, face aos mesmos, nem esperou que a professora lhe explicasse. Leu e começou logo a escrever. A mãe revelava uma postura idêntica à do aluno. Ambos eram bastante reservados, contudo a mãe não deixou de apelar caridosamente pelo seu filho e pedir à professora que ajudasse o “seu menino” no que pudesse pois era o seu único filho.

2.1.3 Estratégias iniciais da professora

De acordo com a professora, o aluno apresentava dificuldades em interiorizar os conceitos trabalhados quer na área de Matemática, quer na área de Português. No final do 2º período, a professora elaborou um plano de acompanhamento pedagógico, para ser aplicado ao longo do terceiro período uma vez que A continuava a apresentar dificuldades em assimilar novos conceitos. Como confundia as letras do alfabeto, a docente construiu em conjunto com A um dicionário ilustrado para que consultasse sempre que necessitasse. Na Matemática, A tinha uma tira de cartolina que num das faces tinha os números até 20 escritos por extenso e noutra face possuía as adições e subtrações mais comuns como por exemplos as que dão sempre 10: (1+9;2+8;3+7;4+6;5+5).

2.1.4 Apoio Educativo

Tendo em conta que a escola tem um elevado número de alunos, criaram-se critérios para a frequência no apoio educativo. Os alunos do 4º ano apresentavam prioridade sobre os restantes porque consideravam-se os alunos terminais de ciclo e no final eram sujeitos a uma prova de avaliação nacional. Os alunos do 1º ano não frequentavam o apoio porque ao longo do seu percurso escolar teriam mais oportunidades para superar as suas dificuldades com estratégias criadas pelo professor titular de turma. Por esse motivo, o aluno A no ano letivo 2012/2013 não beneficiou de apoio.

2.1.5 Prova de proficiência/nível.

De acordo com o despacho normativo nº7/2006, que determina que apenas os alunos inseridos no sistema educativo nacional cuja língua materna não seja o português lhes seja aplicado o referido teste, o aluno não realizou o teste diagnóstico de proficiência porque a sua língua materna era o português. Contudo, apesar da língua oficial da Guiné-Bissau ser o português, a língua materna de A era o crioulo da Guiné-Bissau, o que, neste caso, justificava o não domínio do português.

2.1.6 O desempenho escolar do aluno.

O aluno A não revelou dificuldades ao nível da psicomotricidade fina, nem no manuseamento do lápis. Assim, conclui-se que provavelmente teria realizado exercícios para o seu desenvolvimento durante o tempo que frequentou a escola no Senegal, ou seja, que deverá ter frequentado o pré-escolar. Sempre que a professora lhe propunha exercícios de pré escrita e grafismos, o aluno conseguia surpreender a professora pela positiva. Também quando copiava a data e o nome para o caderno

revelava uma direção gráfica bem definida e organizada. Contudo quando iniciou a aprendizagem das primeiras sílabas para a formação das primeiras palavras, A começou a manifestar as primeiras dificuldades - nem sempre conseguia identificar as imagens que a professora apresentava associadas às palavras que estava aprender (teia, pipa, pia pipa, popó, pote, teia, tatu, papaia, tapete, cobrir, ilustrar, contornar...). Com o início da aprendizagem da leitura, a professora apercebeu-se que este não estava familiarizado com as palavras usadas no método de ensino. No final do primeiro período, A conseguia reconhecer as vogais e consoantes abordadas (p, t, l, d, m,), mas hesitava em muitas delas. A sua leitura era muito silabada e necessitava de ajuda para ler muitas das palavras aprendidas. Devido a não dominar o português o seu discurso era confuso e manifestava alguma dificuldade em expressar-se com clareza. A matemática conseguia identificar números até 8 e para realizar adições e subtrações necessitava de recorrer a materiais para concretizá-las. A professora tinha sempre que o ajudar nas contagens progressivas e regressivas bem como na composição e decomposição de números.

2.1.7 Outros contactos dos pais com a professora

Num dia de inverno, quando já estavam todos na sala e a professora preparava-se para iniciar a aula, A apresentou-se à porta e a professora reparou que a criança estava toda molhada e trazia calçado chinelos tipo havaianas, sem meias. A professora interpelou-o dizendo que ele não podia estar na sala naquelas condições pois estava muito frio. A não reagiu pois não conseguia perceber a observação da professora, por isso continuava a dirigir-se para o seu lugar. A professora não podia permitir uma situação daquela natureza, telefonou à mãe de A e solicitou que se dirigisse à escola para trazer calçado adequado. A mãe não teve reação, apenas respondeu-lhe que sim e que iria à escola logo que pudesse. Por volta da hora do almoço, a mãe do aluno A tinha passado pelo portão da escola e tinha pedido para que entregassem aquele saco com uns ténis ao aluno. Não se sabe ao certo se a mãe teria ido comprar os ténis propositadamente, mas a professora notou que o calçado se apresentava como novo, o que leva a supor que a mãe o teria ido comprar após o contacto.

2.1.8 Interação com os adultos e colegas

2.1.8.1 Acompanhamento das aulas.

A turma do aluno A apresentava alguns problemas de comportamento, os alunos eram agitados e alguns mostravam comportamentos desadequados à sala de aula, tais como não se sentarem corretamente, estarem constantemente de pé, resolverem os seus desentendimentos recorrendo à agressividade e à violência, responderem de forma incorreta à professora e não acatarem os pedidos da mesma. Tal não era o caso do aluno A que não se deixava influenciar pelas atitudes dos colegas. Sempre de postura serena e calma, A não se deixa atingir pelas provocações dos colegas. Face a isto a professora colocava sempre o colega mais agitado junto do aluno A. Esta costumava afirmar que ele parecia ter o dom, o poder de os acalmar e criar um ambiente de interajuda. Enquanto acalmava o seu novo parceiro de carteira, este ajudava o aluno A nas atividades escolares mais difíceis, gerando-se uma relação de simbiose.

Quando o professor titular falta por algum motivo, os alunos são distribuídos por outras turmas. A ausência do professor titular de turma não pode prejudicar, nem privar os alunos do seu dia letivo. Deste modo, têm a aula com um professor substituto, o professor de apoio, ou são distribuídos por outras salas. No dia em que a professora do aluno A não apareceu, o professor de apoio não podia substituí-la porque encontrava-se a apoiar alunos noutra escola do agrupamento. Por esse motivo o aluno A foi levado para a sala de um 1º ano com mais dois colegas. A professora era conhecida pois já a tinham visto noutras circunstâncias, daí não a terem estranhado. Inseridos na turma de acolhimento aguardaram que a professora lhes desse indicações para trabalhar. A professora abordou-os e perguntou se tinham trabalho atrasado que pudessem fazer, e pediu-lhes que mostrassem o caderno para ver em que partes da matéria estavam. Verificou que tinham aprendido as tabuadas de multiplicação até cinco. Por isso facultou-lhe uma ficha de trabalho sobre a multiplicação. A ficha apresentava a imagem de uma baleia cujo corpo estava dividido em secções. Cada secção continha uma pequena operação de multiplicação que os alunos tinham de resolver e descobrir o resultado para no final relacioná-lo com a cor que tinham de colorir em cada parte. Iniciaram a ficha julgando que seria apenas uma tarefa de pintura. A docente ao aperceber-se disso chamou-os à atenção e explicou-lhe que não era apenas pintar, mas teriam primeiro de resolver as contas. O aluno A, como era tímido e mais reservado, mandou um dos colegas ir ter com a professora para esta ajudá-lo na realização da ficha. O colega aproximou-se da professora e disse-lhe que não estava a perceber. A professora indicou algumas estratégias na parte de trás da ficha. Esclarecido o aluno

regressou ao lugar e partilhou com os colegas o que tinha obtido com ajuda. Este género de episódio era muito frequente quer com a própria professora de A, quer com outro. De facto, A apresentava esta característica de se “apoiar” e recorrer aos auxílios dados pelos colegas do que propriamente procurar a professora para obter um esclarecimento de dúvidas. Deste modo, muitas dificuldades de A eram camufladas ou adulteradas por este tipo de atitude. Geralmente quando sujeito a uma ficha de avaliação ou trabalho mais individual os seus conhecimentos ou ausência deles emergiam.

2.1.8.2 Relacionamento com os colegas.

Mas o “poder ou dom”, como a professora lhe designava, do bom comportamento dentro da sala de aula parecia desvanecer-se quando o aluno A ia para o recreio. Todos os dias a professora recebia queixas pelo seu comportamento. Era difícil compreender como uma criança tão meiga e calma se transformava no recreio. A professora ao início julgava que seriam os colegas que o culpavam, mas um dia decidiu ir até ao recreio verificar. Nesse dia constatou que o seu aluno os tentava dominar, chefiar, dando ordens aos outros. Na realidade, ele queria ser líder na hora do recreio. O que a professora observou confirmava o que os colegas diziam à professora quando se queixavam: “Professora, o aluno A é o chefe!”; “Ele mandou o aluno Y bater no aluno Z”.

2.1.9 Situações do dia a dia

2.1.9.1 O recreio/ O que joga

Nos dias de chuva a escola não tem condições para os alunos poderem usufruir do espaço exterior. Fosse hora do almoço ou do recreio, nos momentos da chuva, os alunos têm de permanecer nas suas salas e desenvolver brincadeiras apropriadas ao espaço interior.

Ao finalizar o almoço, o aluno A foi encaminhado para a sala de aula, onde já se encontravam vários colegas seus que se entretinham com pequenos jogos eletrónicos, outros como beyblays (pião tradicional japonês) e outros aproveitavam a época para pintar desenhos alusivos ao “Dia das Bruxas” que se aproximava. O aluno A, começou a circular pela sala e parava junto dos colegas concentrados nas suas brincadeiras, ora pegando num beyblay, ora tentando pintar um desenho, mas nenhuma atividade o convencia a permanecer. Por vezes ausentava-se e ia até à outra sala, mas também não

se demorava e logo regressava para junto dos seus colegas. A atividade de pintura parecia cativá-lo mais que o lançamento dos beyblays por isso, pegou numa folha com uma imagem de uma bruxa a voar numa vassoura. Como não possuía lápis para colorir, mexeu num estojo que estava à sua frente e retirou um lápis. Uma colega retirou-lhe o lápis da mão alegando que era dela. Com um ar desanimado continuou a olhar a ver se encontrava algum material para poder pintar o seu desenho. Vendo que não conseguia nenhum e que os colegas também não emprestavam, recorreu à ajuda da auxiliar que se disponibilizou em ajudá-lo e apelou junto dos colegas para que estes lhe emprestassem o material. Nisto os colegas acolheram-no, permitiram que se juntasse a eles e pintasse na sua companhia, usando os seus lápis. O aluno A permaneceu sentado a desfrutar da pintura. Por vezes era interrompido por outros colegas que sem razão aparente o procuravam e mostravam os seus beyblays.

2.1.9.2 A hora de almoço.

O toque soou e os alunos começaram a dirigir-se ao refeitório para almoçar. Mas como era habitual, os alunos mais velhos foram brincar durante meia hora e os mais pequenos dirigiram-se ao refeitório. O aluno A e os seus colegas pertenciam ao grupo dos cinco mais novos: duas raparigas e três rapazes. Sentados junto ao refeitório tinham consigo um computador portátil (com o qual a maioria dos alunos já se encontra familiarizados) o “Magalhães”, de onde saía a voz do Anselmo Ralph, um músico angolano. Enquanto o aluno A segurava o portátil no seu colo, os outros em jeito de roda, dançavam e cantarolavam. Mas o som não devia ser dos melhores, pois o aluno A chamava os seus colegas e elevava o portátil até junto de suas cabeças para que estes ouvissem melhor. Assim permaneceram ainda durante alguns minutos significativos, até que a auxiliar da cozinha gritou pelos seus nomes e estes sem desobedecer abandonaram o local e dirigiram-se ao refeitório para almoçar.

2.1.10 Situação no final do ano

No final do 3º período, o aluno A não superou as medidas definidas no seu plano de acompanhamento pedagógico e as suas dificuldades mantiveram-se. Não adquiriu o mecanismo da leitura e escrita e apresentava dificuldades em escrever palavras e frases simples. Confundia as letras dadas e apresentava um ritmo de trabalho lento. No raciocínio e cálculo mental também mostrava várias dificuldades e apenas realizava as

tarefas com a ajuda da professora. Apesar de não acompanhar os conteúdos definidos no programa e não ter adquirido os conhecimentos definidos pelas metas curriculares, o aluno A transitou ao 2º ano de escolaridade. A sua transição foi obrigatória porque no 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenções. (artigo 25, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

No 2º ano, o aluno A tornou-se mais maduro e deixou de se aquele pequeno aluno que tentava ganhar a sua posição junto dos outros. Neste momento parece ter-se conformado e assume uma posição semelhante à dos outros.

2.2.A aluna I

2.2.1 Notas biográficas

A aluna I nasceu a dezasseis de abril de 2004, no Paquistão. A sua língua materna é o panjabi. O panjabi também designado por punjabi é uma língua indo-ariana utilizada no norte da Índia e também em algumas zonas do Paquistão. I consegue entender algumas palavras em inglês, no entanto não fala fluentemente esse idioma. É filha única de um jovem casal de paquistaneses, que não dominam a língua portuguesa. Aos 8 anos veio na companhia dos seus pais para Portugal no final de setembro de 2012. I vive com os pais, os tios e os primos que já se encontravam em Portugal.

Os seus familiares residentes em Portugal trabalham na área de comércio na zona do Martim Moniz, mas, aparentemente, o pai de I não exerce a sua profissão na mesma área. Ele mencionou, quando falou com a professora, que “trabalha em obra” sem conseguir explicar de forma inteligível o que realmente faz.

Da mãe de I pouco se sabe. Sem dominar qualquer palavra em português, apenas com o panjabi no seu leque linguístico diário, limita-nos à imagem de uma senhora que acompanha a filha no caminho da escola e que enverga um vestuário étnico-tradicional, de calças de pernas largas combinadas com uma túnica.

2.2.2 Entrada na escola – o 1º dia de aulas

O pai de I dirigiu-se ao Ministério de Educação, nomeadamente à Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) que lhe indicou a presente escola, como a mais apropriada, tendo em conta a morada de residência.

A criança foi matriculada numa turma de quarto ano de escolaridade na sequência da

equivalência escolar concedida pelo ministério da educação baseando-se no Decreto-Lei nº227/2005. Este refere que os alunos provenientes de outros países ingressam no sistema educativo português de acordo com a tabela incluída na portaria nº699/2006, que efetua a equivalência entre o grau de nível frequentado no país de origem com os níveis portugueses.

No primeiro dia, I chegou à escola acompanhada pelo pai e pela mãe. Foi o porteiro que avisou a professora que tinha uma aluna nova à sua espera e que o pai desejava falar-lhe. A docente dirigiu-se ao portão da escola e deparou-se com o pai, a mãe e a menina. Embora sem informações sobre a situação escolar desta família a professora recebeu o pai e tentou, desde logo, integrar a menina no ambiente escolar. Encaminhou-os, até à sala de aula, onde estavam as outras crianças e fez uma breve apresentação da turma e da escola. Apesar do fraco domínio do português, o pai mostrou-se informado revelando saber um conjunto de informações: nome da professora, o ano, o número da sala. Isto é, o pai já sabia aonde se dirigir e qual o destino da sua filha naquela escola.

Uma vez perante a turma, o pai constatou que a mesma era mista, o que lhe provocou uma certa preocupação e, imediatamente, revelou o desejo que a filha se sentasse o mais longe possível dos rapazes. Constatando a preocupação do pai, a professora tentou explicar-lhe algumas normas das escolas públicas portuguesas, nomeadamente a composição das turmas, o horário, as interrupções para as refeições e verificou que relativamente a estes aspetos o pai nada sabia.

2.2.3 Estratégias iniciais da professora

Para ajudar a integração da aluna num meio que, provavelmente, era estranho e distinto do que I estava habituada, a professora explicou às outras crianças da turma que aluna provinha de um país distante, com hábitos e língua muito diferentes e, como seria complicado falar com ela, solicitou, nomeadamente às alunas, que a acompanhassem durante a hora do recreio. I desenvolveu logo empatia com duas colegas. Para além disso, a professora pensou no pedido do pai e com receio que I tivesse alguma reação, sentou-a junto da sua secretária numa mesa individual. Mais tarde, a criança começou a partilhar a mesa com outra colega do mesmo sexo, pois a professora respeitou o pedido do pai.

2.2.4 Apoio Educativo.

Mediante a limitação de I na língua portuguesa, a professora propôs à coordenadora da escola que a aluna tivesse apoio individualizado. A coordenadora concordou tendo encaminhado o processo. Contudo até ao fim do segundo período do ano letivo 2012/2013, a menina continuava sem beneficiar de apoio educativo, contando apenas com o apoio da professora dentro da sala de aula. A aluna I teve que ficar em lista de espera até que houvesse vaga porque no momento em que foi proposta para apoio existiam muitas crianças, naquela escola, com dificuldades de aprendizagem.

2.2.5 Prova de proficiência /nível.

Uma vez que teria de continuar a frequentar a escola, a Direção informou a professora que teria de realizar um teste de proficiência de modo a diagnosticar o nível de proficiência da aluna em língua portuguesa. A docente contactou com a Coordenadora do 1º ciclo que lhe facultou o teste e toda a documentação inerente ao mesmo.

A 29 de novembro a professora, em ambiente de sala de aula, aplicou o teste (anexo1). O objetivo geral do teste consiste em situar a aluna num conjunto de conhecimentos e de capacidades no uso da língua. Nesse sentido, a aluna realizou algumas atividades que possibilitaram a sua avaliação nas seguintes competências em língua portuguesa: compreensão oral; produção oral, em situação de conversa ou diálogo; leitura e escrita. A primeira parte do teste é composta por cinco atividades: 1º -Nomeação lexical com recurso a imagens, 2º- Descrição de diferenças observadas em imagens, 3º -Reconto de uma narrativa, 4º- Compreensão de instruções orais e 5º-Interação oral com base em imagens. Na primeira atividade, foram apresentadas 40 imagens correspondentes a itens fundamentais do quotidiano (alimentação, vestuário, lazer, higiene, casa e meio envolvente) para que a aluna I realizasse a sua nomeação oral. Contudo I não foi capaz de identificar as imagens em português e face isso a professora não prosseguiu com o teste atribuindo a classificação A1, o nível mais baixo que corresponde ao nível de iniciação. Este nível caracteriza o aluno como utilizador básico que pode entender e utilizar expressões familiares do dia a dia, bem como frases básicas direcionadas a satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e responder a perguntas sobre detalhes de sua vida pessoal, como por exemplo: onde vive, pessoas que conhece ou coisas que possui. Pode ainda interagir de maneira simples com nativos desde que estes falem pausadamente, de maneira clara e que estejam dispostos a ajudar. Apesar de se

situar neste nível, I não se enquadrava nesta descrição uma vez que não entendia nem falava nada em português. Mesmo assim o resultado do teste foi fundamental para I pois, encontrando-se no quarto ano de escolaridade, este não só permitiu situá-la num nível de Português, como também serviu para justificar a sua dispensa nos exames nacionais.

2.2.6 O desempenho escolar da aluna.

No final do 2º período, ou seja, após 6 meses de aulas, I ia dominando o mecanismo da leitura em português. Consegue descodificar pequenas frases, porém nem sempre compreende a informação que elas veiculam. Oralmente conhece algumas palavras e entende alguns comportamentos. Quando pretende algo levanta o dedo e menciona uma expressão que identifica o seu desejo. Por exemplo, quando quer ir à casa de banho levanta o dedo e diz “casa de banho”. Na matemática sabe fazer contas simples e escreve recorrendo à letra de imprensa. Além disso, como I não realizou as fichas de avaliação, em virtude de não ler o português, não foi possível avaliar o seu nível de conhecimento geral, ou seja, devido a questões linguísticas não se sabe ao certo quais os conhecimentos escolares de I.

I é uma aluna que adora desenhar livremente. Inicialmente os seus desenhos eram curiosos pois I só desenhava casas e árvores com maçãs. À medida que ia aprendendo algumas palavras associadas a imagens, I começou a incluí-las nos seus desenhos representando, deste modo, tudo o que tinha aprendido. I colocava tudo num só desenho, produzindo uma miscelânea gráfica, curiosa à luz da organização e lógica gráfica dos desenhos habituais das outras crianças.

2.2.7 Outros contactos dos pais com a professora

Um dos documentos muito utilizado na escola pelos professores é a caderneta do aluno. A professora no primeiro dia enviou a caderneta para o encarregado de educação de I preencher. No dia seguinte, a docente verificou o seu preenchimento e verificou que a morada não correspondia à que justificava a matrícula naquela escola. Face a isto, a docente telefonou ao pai de I para este se dirigir às escolas que ficassem mais perto da sua residência para apurar a existência de vaga. Para auxiliar o encarregado de educação nesta tarefa, a escola informou a Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) que a menina morava a três quilómetros da escola e, como

se deslocava a pé, era benéfico quer para os pais, quer para a aluna a transferência da mesma. Após estas diligências, o pai não encontrou vagas nas escolas que procurou e a DRELVT informou o Agrupamento via carta que a menina, apesar de se encontrar distante de casa, teria que permanecer na respetiva escola.

2.2.8 Interação com os adultos e colegas

2.2.8.1 Acompanhamento das aulas

O facto de a criança não dominar a língua portuguesa foi desde logo uma preocupação da professora. Era iminente ensinar à nova aluna a língua portuguesa para que a comunicação fosse possível e facilitada. Apesar de não saber falar português, houve a preocupação de perceber algumas necessidades da criança e também de lhe transmitir alguma informação básica para a frequência escolar. A professora desde do primeiro dia de aulas preocupou-se em ensinar-lhe palavras para uso diário, úteis e cordiais tais como apresentar-se, dizer o nome de algum colega, pedir para ir ao W.C. Mas os primeiros tempos não foram fáceis. Fazer-se entender e compreender o que os outros diziam constituíam tarefas complicadas. O recurso a gestos, a alguns desenhos, a grafismos e também ao recurso do inglês foram as estratégias que a professora recorreu para que a comunicação com a nova aluna fosse possível.

Assim foram ultrapassando situações, e uma palavra em comum era o suficiente para se entender o que era para fazer- ou melhor subentender- o que era pedido. Geralmente a comunicação era unilateral. Isto é, a professora é que dizia, “pen” (para usar a caneta), “write” (para copiar ou fazer um desenho), milk (se a menina queria beber leite). Quando não era suficiente, o apontar auxiliava muito a palavra em inglês. Deste modo, era construído um meio de comunicação entre elas que substituía as frases.

Inicialmente, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa foi realizado com base neste método de correspondência entre o objeto e a palavra falada (a professora apontava ou mostrava um objeto e dizia o nome em português, por vezes para facilitar a compreensão dizia em inglês). Mais tarde, a docente começou a apresentar a imagem e associá-la à palavra escrita em português. I foi aprendendo e revelando motivação.

Durante o período que I frequentou as aulas nem sempre foi sujeita aos períodos de avaliação da turma. No 1º período, no mês de dezembro, I não realizou as fichas de avaliação sumativa e a professora no seu registo de avaliação registou que não possuía

elementos suficientes para avaliar a aluna. No 2º período, pelo Carnaval, I realizou o seu primeiro teste para avaliação. Tendo em conta as suas dificuldades, I não realizou a ficha igual aos seus colegas. A docente realizou uma ficha adaptada às suas aprendizagens e inseria-se ao nível do primeiro ano. Nessa ficha a docente colocou imagens de objetos (vocabulário trabalhado na aula) e uma listagem de palavras. I tinha que procurar a palavra e escrevê-la por baixo da respetiva imagem. Para além desse exercício, a aluna tinha apenas imagens para legendar. O último exercício e mais complexo correspondia à leitura de uma frase para ilustrar. Relativamente ao primeiro I mostrou motivação. Teve quase todo correto. I lembrava-se de grande parte das palavras trabalhadas na aula. Nos outros dois exercícios o desempenho não foi tão bom. Legendar as imagens sem ter as palavras consistia numa tarefa mais difícil e no exercício da frase foi necessário a professora ler para que I conseguisse ilustrar.

2.2.9 Situações fora da sala de aula

2.2.9.1 O recreio/O que joga.

Nos primeiros dias, I ia para o recreio, mas pouco convivia com os seus colegas, mantinha-se próxima da professora e na ausência desta ia para junto do porteiro da escola. Apesar de ser homem, I não receava estar junto dele durante os recreios e era a mesma pessoa a quem I mais recorria dentro da escola. Esta ligação pode explicar-se, talvez, por ter sido o primeiro a recebê-la, ou talvez porque viu os seus pais a falarem com ele ou até mesmo o pai ter recomendado à menina que perante alguma situação se dirigisse a ele. Mas com o passar do tempo e com o apelo que a docente fez junto da turma que recebera I, os seus colegas, especialmente as meninas, começaram a aproximar-se e tentar introduzi-la no seu grupo de brincadeira. Sabendo que não compreendia português, selecionavam jogos fáceis para que I conseguisse entender para depois brincar. Regra geral brincavam ao jogo do “Camaleão”. Neste jogo um dos colegas de I, designado por camaleão, colocava-se junto de uma árvore, virado para ela e de olhos tapados pelas mãos. Os restantes colegas e I disponham-se à vontade, a uma distância significativa. Ao sinal do início do jogo, o grupo perguntava em coro àquele que estava junto da árvore: “Camaleão de que cor?”. Ao início I não dizia nada, limitava-se a observar, mas com a repetição do jogo todos os dias aprendeu a reproduzir aquela frase. O “camaleão” respondia dizendo uma cor por exemplo amarelo. Mal dizia a cor, o “camaleão” virava-se e começava a correr atrás dos colegas que tivessem essa cor nas suas roupas. O primeiro que fosse apanhado seria o próximo

camaleão. Este jogo parecia ser fácil para I. A colega que permanecia junto de si no momento em que o camaleão selecionava a cor, esta apontava para a sua roupa ou a de I para mostrar que cor era e deste modo I ficava a saber se tinha de fugir ou não.

2.2.9.2 A hora de almoço

O encarregado de educação mencionou à docente o facto de a menina não almoçar na escola. Quando o pai disse à professora que a aluna não almoçava na escola, esta pensou que a menina, tal como tantos outros alunos, iria a casa almoçar. No entanto isso não aconteceu. No primeiro dia que esteve na escola, ninguém foi buscá-la e I ficou inicialmente nas instalações, indo depois para junto do porteiro. I permaneceu sozinha porque os colegas de turma foram almoçar. Para além disso, I não podia entrar no refeitório, nem acompanhar as colegas durante o seu almoço devido às regras que proibiam o acesso a quem não almoçasse na escola. Deparando-se sozinha, I começava a chorar. Inicialmente ninguém percebia e por isso a professora, que almoçava todos os dias na escola, era chamada com frequência para tentar compreender o que estava a acontecer. A docente telefonava ao pai e perguntava por que razão não tinha ido buscar a filha para almoçar. O pai respondia que a aluna não comia porque não tinha fome e que ela não comia a refeição da escola. A professora perguntou ao pai se podia dar leite escolar e o encarregado de educação respondeu positivamente. Todos os dias a professora observava a sua nova aluna à hora do almoço. Verificava que esta tentava entrar no refeitório para ficar junto das colegas enquanto estas almoçavam. Mediante esta situação, a professora solicitou que esta ficasse sentada no refeitório enquanto as colegas almoçavam.

No período que frequentou a escola, I passava o período do almoço na escola, mas não fazia a refeição com os seus colegas. A professora tentava minimizar a situação oferecendo-lhe fruta (maçãs), bolachas e leite escolar, alimentos que a I aceitava e comia. Apesar das tentativas para comunicar com os pais de I para entender o que se passava, foi impossível saber os motivos pelos quais a criança não fazia as refeições juntamente com os colegas. Numa das conversas que a professora teve com pai, este justificou que I não podia ingerir a comida oferecida na escola por ser impura. Provavelmente eram questões relacionadas com a religião, mas devido as dificuldades

linguísticas não se compreendia as razões pelas quais o pai de I não a deixava comer na escola nem lhe prepara comida em casa para levar para a escola.¹¹

2.2.10 Situação no final do ano

Apesar do progresso que se foi notando ao longo de dois períodos escolares frequentados por I, um pouco antes do final do 2º período o pai de I informou a professora que iam de férias ao Paquistão e que após a interrupção da Páscoa, I retomaria as aulas. Na verdade, a criança não voltou à escola. Assim desconhecemos o percurso escolar da criança.

2.3 O Aluno J

2.3.1 Notas biográficas

A sete de março de 2005, em Manchester nasceu o aluno J e decorrido um ano nasce o seu irmão (aluno L). Com a família composta por quatro elementos, em 2013, o jovem casal decidiu regressar ao seu país de residência: Portugal.

A mãe de J, de origem angolana, e o pai, de origem portuguesa, ao regressarem a Portugal, tentam retomar a vida que interromperam, mas agora acompanhados pelos dois filhos de naturalidade inglesa.

O único obstáculo que poderia dificultar o ingresso dos seus filhos numa escola portuguesa era a sua língua materna: o inglês. A instalação em Portugal não foi difícil, visto já terem vivido neste anteriormente. Apenas depararam-se com uma situação completamente nova: a integração dos seus filhos na escola. Uma vez que a sua residência é em Queluz, trataram de matricular os seus filhos na escola mais próxima. O aluno J com 8 anos ingressa numa turma de 4º ano enquanto o seu irmão, o aluno L, de 7 anos é matriculado no 2º ano de escolaridade. Para não perturbar muito a integração dos seus filhos no novo país, os pais do aluno L decidiram regressar a Portugal num período que favorecesse a entrada na escola, no início do ano escolar.

¹¹ Sabe-se que o pai não tratou da documentação necessária para a alimentação na cantina. O Agrupamento procedeu às diligências necessárias e conseguiu obter refeições gratuitas para aluna. Passando esta, mesmo contra a vontade do pai, a almoçar na escola.

2.3.2. Entrada na escola – o 1º dia de aulas

No dia dezasseis de setembro de 2013, na turma do quarto ano, pelas nove horas, tal como todas as turmas da restante escola, a professora titular aguardava na sala com a documentação necessária e alguma informação escrita no quadro. Nesse momento não seriam os alunos a ocupar os lugares, mas sim os seus pais.

Eram nove horas em ponto quando os primeiros pais começaram a entrar na sala número sete do bloco D. Cumprimentaram a professora e como a conheciam de outros anos, dirigiram-se às mesas sem perguntarem informações. No meio dos vários encarregados de educação conhecidos pela professora, surgiram duas caras novas: uma senhora que acompanhava um menino. Provavelmente seria um encarregado de educação com o novo aluno. Talvez por timidez, dirigiu-se, tal como os outros, a uma mesa e sentou-se, sem primeiro falar com a professora individualmente.

No fim da receção, após a professora explicar o que para a maioria já era habitual, o novo encarregado de educação, que era a mãe do novo aluno, dirigiu-se à professora e finalmente apresentou-se. Identificou-se, explicou que tinha chegado de Inglaterra há pouco tempo e que o seu filho tinha nascido na Inglaterra. Por morarem em Queluz tinha matriculado o seu filho naquela escola e como tinha frequentado o terceiro ano, a direção da escola perante a documentação apresentada procedeu à equivalência escolar do aluno. Nessa troca de palavras, o encarregado de educação informou a professora que o aluno não sabia falar português e se fosse necessário estaria disponível a ajudá-la na questão da língua. A professora compreendeu a situação e disse que iria dar maior atenção ao aluno nos primeiros dias de aulas de modo a perceber quais eram as suas necessidades.

Como a professora conhecia a turma, começou a aula com um diálogo sobre as férias. Apesar de não compreender português, o aluno J tentou participar tal como a restante turma. Ao tentar interagir oralmente, a professora apercebeu-se que o aluno conseguia pronunciar algumas palavras e transmitir algumas ideias, contudo o seu discurso era dominado pelo inglês e a professora não pôde ajudar completamente, pois ela não dominava o inglês (sua formação escolar premiou o francês colocando o inglês de lado por opção). Após uma partilha oral, a professora solicitou a todos os alunos que redigissem uma composição onde relatassem como tinham sido as suas férias. J respondeu positivamente a esta atividade escrevendo, em inglês, uma composição sobre as suas férias.

2.3.3 Estratégias iniciais da professora

O primeiro procedimento foi colocar, como colega de carteira do aluno J, a melhor aluna da turma. A professora pensou que a melhor aluna da turma não iria ficar prejudicada em termos de desempenho e ainda poderia apoiar o colega recém-chegado em pequenas situações que ela não conseguiria detetar.

Nos primeiros meses de aulas, a professora tendo em conta que o aluno não dominava a língua portuguesa como os restantes colegas, preparava fichas e outros materiais de forma diferente, mas com o tempo foi perdendo essa necessidade por duas razões: ao nível da área de Matemática os conteúdos eram idênticos ao que aluno tinha aprendido em Inglaterra; o aluno tentava acompanhar os colegas e quando lhe era apresentado uma ficha ou trabalho diferente dos demais, o aluno não fazia, mostrando à professora com esta atitude que não queria ser tratado de forma diferente. Mas claro nem sempre isso era possível, havia o obstáculo que o destacava dos outros: a língua e isso diferenciava-o na sua capacidade de se expressar oralmente e na escrita.

Durante alguns meses, um dos trabalhos extras do aluno J era aprender a letra manuscrita. Para isso a professora facultou-lhe um abecedário escrito em imprensa e com sua correspondência em manuscrito.

2.3.4 Apoio Educativo

As competências do aluno J estavam a revelar-se insuficientes para que tivesse sucesso escolar ao nível do 4º ano de escolaridade, por isso o aluno foi proposto para apoio educativo. O apoio decorreu dentro da sala de aula, onde uma professora do apoio o auxiliava, de forma individualizada, na realização das tarefas que eram propostas. Não foram planificadas atividades específicas em língua portuguesa como língua não materna e tendo em conta as características individuais do aluno.

2.3.5 Prova de proficiência /nível

Este teste incide sobre todas as competências (oralidade, leitura e escrita) e tem como o objetivo diagnosticar qual a proficiência oral e escrita do aluno em Português.¹²

¹² Lembra-se que este teste incide sobre as competências orais e escritas do aluno e posteriormente orienta o professor nas atividades de apoio que desenvolve na sala.

A professora foi informada que o seu novo aluno tinha de realizar o teste de proficiência, de modo a situá-lo num nível de proficiência e posteriormente indicar o seu nome no Conselho Pedagógico para que este fosse abrangido pelo Português de Língua Não Materna.

Ao constatar a extensão do teste e todos os procedimentos que deveria efetuar, a docente considerou que não seria fácil fazê-lo durante a aula com os outros alunos presentes. Por conseguinte planificou a realização do teste durante a hora das atividades de enriquecimento curricular. Uma vez que eram atividades extracurriculares não prejudicaria o desempenho escolar do aluno e nessas horas conseguiria encaminhá-lo para uma sala onde estivesse sozinho, sem interferências de outros e assim aplicar-lhe o teste de forma serena sem qualquer tipo de perturbação funcional. Ao aperceber-se que estava sozinho com uma ficha à sua frente e que os colegas tinham ficado na outra sala a ter a atividade, o aluno recusou-se a fazer o teste. A docente explicou-lhe que era necessário, pois ele necessitava de apoio e só após a realização daquele teste seria possível solicitar o mesmo. Mesmo com todas as explicações, o aluno J continuava a dizer que não queria fazer. Perante tal atitude a professora retirou-lhe o teste e dispensou-o. Contudo era necessário que o aluno realizasse o teste, por isso pensou deixar passar uns dias e voltar a tentar. Mais uma vez o aluno recusou, perguntando porque é que os outros colegas não estavam ali a fazê-lo. A professora explicou que ele tinha vindo de Inglaterra e não percebia muito bem português e por isso estava a fazer o teste. Perante isto o aluno ficou um pouco convencido e começou o teste, mas não por muito tempo. Quando a professora pensou que este iria concluir o teste, ainda não tinha chegado a meio, o aluno voltou a dizer que não queria fazer. Para não pressionar mais o aluno, a docente deixou passar mais uns tempos. Durante esta pausa a professora foi notificada da chegada de uma aluna nova vinda de Espanha (aluna N). Como a nova aluna era natural de Espanha, a sua escolarização era espanhola e a sua língua materna era o espanhol, assim, foi necessário assinalá-la como aluna com Português Língua Não Materna e aplicar-lhe o teste. Os dois alunos realizaram o teste em conjunto e, deste modo, o aluno J concluiu o teste.

O aluno J obteve uma classificação que o enquadrava no nível de proficiência A2. Este nível caracteriza o aluno como um utilizador elementar da língua portuguesa. Especificamente revela que este é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com as áreas de prioridade imediata. Para além de conseguir

comunicar em tarefas simples que impõem uma simples troca de informação relativamente a assuntos que lhe são familiares e habituais.

2.3. 6 Desempenho escolar do aluno

Nas primeiras aulas em que o aluno J participou, a leitura individual em voz alta era difícil no que dizia respeito ao acompanhamento dos colegas e a ajuda da sua colega de carteira parecia funcionar. Enquanto os colegas liam em voz alta, a sua colega colocava o livro no centro da mesa e com o lápis assinalava a linha, mais especificamente a palavra para o aluno J se orientasse e situasse no texto que estavam a estudar. Mais tarde, quando o aluno J começou a ler em voz alta os textos propostos em sala de aula, a colega continuava com o mesmo procedimento e quando ele lia e não conseguia descodificar palavras, a colega, em voz baixa, pronunciava-lhe ao ouvido a palavra e assim o aluno J repetia. No final do ano, o aluno J já não necessitava de ser guiado na leitura e acompanhava a leitura dos colegas sem se perder.

Também ao início, todos os seus trabalhos escritos eram realizados com recurso à letra de imprensa. Nesse momento, a professora apercebeu-se que o aluno não sabia transpor a letra de imprensa para letra manuscrita. Para ajudá-lo, a docente sempre que escrevia no quadro usava este tipo de letra.

Outra dificuldade revelada pelo aluno J era a produção escrita. Sempre que a professora solicitava um texto escrito, J escrevia sem obstáculo. Contudo o seu resultado não era dos melhores. O texto que produzia era sempre todo em inglês. Para não desencorajar o aluno, a docente solicitava que lesse o seu texto em voz alta, tentando ao mesmo tempo que o traduzisse e explicasse o que tinha escrito para que todos o entendessem. O aluno J, sem reservas, iniciava a leitura e usando as poucas palavras que sabia em português traduzia o seu texto. Quando não sabia explicar, a turma que desde o 2º ano frequentava aulas de inglês, auxiliava-o na tradução.

2.3.7 Outros contactos dos pais com a professora.

No primeiro contacto com o encarregado de educação, a docente tinha acordado que, caso necessitasse de algum apoio, entraria em contacto. Contudo durante o ano letivo, a docente nunca convocou o encarregado de educação com exceção nos finais de cada período para este receber a informação relativamente à avaliação sumativa. Desde o

início que a docente sabia que o aluno não dominava o português, mas o aluno foi sempre acompanhando as aulas e o seu comportamento era exemplar. Deste o modo de contacto com o encarregado limitou-se às três reuniões de avaliação sumativa ocorridas no final dos períodos, onde este era informado do desempenho do aluno J.

2.3.8 Interação com os adultos e colegas

2.3.8.1 Acompanhamento das aulas.

Para além de saber que no final do ano letivo, a turma iria ser submetida a uma prova nacional, tentar perceber se J entendia o que se passava na aula, constituía uma preocupação da professora. As aulas, dominadas pelas duas circunstâncias, conduziam-na a perguntar frequentemente ao aluno se entendia o que se estava a passar na aula. J tentando revelar a sua atitude de esforço em se integrar na turma respondia sempre “*um cachinho*”. Mas esse “cachinho” fazia com que o aluno J conseguisse acompanhar as aulas. Sempre que tinha alguma dificuldade, a sua colega de carteira ajudava-o a ultrapassar. Quer a matemática, quer a português, o aluno J nunca se recusou a realizar as tarefas. Copiava todos os exercícios do quadro e quando não sabia esperava que esses fossem resolvidos ou corrigidos no quadro. O seu empenho e as suas poucas dificuldades levaram a docente a não sentir necessidade de realizar fichas diferentes. Bastava por vezes uma explicação mais individualizada para que J ultrapassasse os seus bloqueios e resolver os exercícios. Quando chegaram as primeiras fichas de avaliação referentes ao primeiro período, a docente ponderou facultar-lhe um teste mais simples caso J não conseguisse executar o teste destinado à turma. No entanto não foi necessário. Ao dar-lhe a ficha, J começou a resolvê-la e quando não percebia chamava pela professora que o ajudava a interpretar o que estava escrito. A sua maior lacuna residia na sintaxe do português, pois havia alguns conceitos gramaticais que não dominava, e, conseqüentemente emergiam as dificuldades na produção de textos escritos. Por esse motivo, a docente na reunião de pais referiu essa questão ao encarregado de educação que se comprometeu em apoiar mais J em casa de modo a que isso fosse ultrapassado. Quando o ano letivo se aproximou do final, o aluno J tinha conseguido evoluir e era capaz de ler um texto sozinho e responder às questões de interpretação. O apoio que recebia na escola e em casa tinha funcionado, apenas a sua produção escrita demonstrava alguns sinais da sua língua materna. Devido ao seu grande esforço e empenho, J conseguiu terminar o 4º ano com níveis positivos a todas as áreas curriculares.

Inicialmente a professora pensou que o aluno iria fazer as provas nacionais do 4º ano, mas em reunião de ano foi informada que os alunos que não tivessem o português como língua materna e tivessem ingressado no sistema educativo português no ano letivo correspondente ao da realização das provas finais, ou no ano letivo anterior estavam dispensados da realização de provas finais do 1.º ciclo (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Por estes motivos, J ficou dispensado de realizar as provas finais do 1º ciclo.

2.3.8.2. Relacionamento com os colegas

Dentro da sala e desde o seu primeiro dia de aulas na escola, J sentiu o companheirismo e a ajuda por parte dos seus colegas. Mas nem sempre essa amizade se prolongava a outras situações, tais como no recreio. Nos primeiros dias, após a sua chegada mantinha-se sozinho perto do gradeamento que separa o espaço exterior da escola. Nesse local, J observava grupos de crianças que aproveitavam o espaço entre a grade e o bloco D para jogarem à apanhada. Não brincava com eles, apenas observava e quando achava que a observação era suficiente abandonava o local e atravessava o espaço escolar como quem passeia. Por vezes interrompia a caminhada porque os colegas, que se iam cruzando com ele, mostravam os brinquedos que traziam para a escola. Outras vezes era interpolado por bolas que vinham do campo e J aproveitava para dar uns toques e praticar as suas habilidades como futebolista. Mas logo era interrompido pelos jogadores que lhe pediam para devolver a bola e assim prosseguirem o jogo. J prosseguia a sua caminhada até à grade oposta à outra onde se encontrava inicialmente. Aí encontrava colegas de outras turmas que o incluíam nas suas brincadeiras. Mas com o passar dos tempos, os recreios de J começaram a ser dominados pelo futebol e a suas amizades foram diversificando-se.

2.3.9 Situações de dia a dia

2.3.9.1. O recreio/O que joga.

O aluno J, tal como os outros rapazes da sua idade, mal ouvia o toque ia jogar e independentemente da idade, da origem e estatura havia algo em comum: o futebol. Mal chegava ao campo, as equipas formaram-se obedecendo, ou não, ao número de jogadores que as regras permitem, uma vez que o importante era jogar. Sem conversar e sem dificuldade em entenderem-se, o objetivo era chutar e marcar golos. Mas de

forma geral no futebol não era necessário saber expressar-se, um simplesmente gesticular de braços e alguns movimentos de dedos, J fazia-se entender e rematava à baliza numa tentativa de golear. O aluno J também não precisava de falar para ir atrás da bola quando ela sai das quatro linhas e um livre tinha de ser marcado a favor da sua equipa.

2.3.9.2A hora de almoço.

Quando chegava a hora de almoçar, J e os seus colegas paravam de jogar e corriam em direção ao refeitório para não chegarem atrasados. Ao chegarem à fila, o companheirismo vivido no campo desaparecia e dispersavam-se pela fila onde aguardavam a sua vez. J estava mais uma vez sozinho e na hora do almoço parecia não reconhecer ninguém. Era bastante passivo e não reagia a provocações proporcionadas pelas crianças que estavam atrás de si (empurrões).

2.3.10 Situação no final do ano

Decorrido o ano letivo 2013/2014, o aluno J conseguiu integrar-se numa turma de 4º ano, acompanhar as aulas e evoluir no respeito aos conhecimentos. Sem realizar as provas nacionais do 4º ano e com níveis positivos às áreas curriculares, J conseguiu transitar para o 5º ano de escolaridade.

2.4.O Aluno L

2.4.1. Notas biográficas

O aluno L nasceu a 11 de dezembro de 2006, e tinha 7 anos quando ingressou no 2º ano de escolaridade em Portugal.

Como já foi mencionado, o aluno L veio de Manchester, Inglaterra, com os pais e um e o seu irmão, o aluno J. Muitas mudanças iam ocorrer e todas foram comunicadas pelos pais e conversadas com L e J.

Para além da mudança de país, de escola, de casa, de local onde iam morar, outra situação constituía condição para o regresso da família. O pai, cuja profissão é polícia, não ia trabalhar junto de casa. Colocado a cerca de 280 Km de distância, teria que gerir a adaptação da família ao novo país e a situação de estar longe de casa. Sem poder

acompanhar os seus filhos, diariamente, o pai do aluno L contava com o apoio e condição laboral da mulher. A mãe do aluno L, sem emprego, iria poder compensar a ausência diária do pai e acompanhar os filhos na sua adaptação ao novo país. Além disso, como L era o mais novo, a mãe dirigia-se com mais frequência à professora de L do que à professora de J. Na verdade, as informações anteriores foram apenas comunicadas à professora de L, a qual, por sua vez, informou a professora de J.

Tal como o seu irmão, L tinha como língua materna o inglês. Apesar dos pais terem feito questão de lhes ensinar português, o discurso do aluno L quando chegou à escola portuguesa era dominado por palavras inglesas. Não era necessário o aluno L falar para se aperceber na sua face que não entendia português corretamente. Para além disso, L é uma criança muito reservada e tímida.

2.4.2. Entrada na escola – o 1º dia de aulas

O primeiro dia de aulas constitui um acontecimento vivido com ansiedade e entusiasmo quer pelos alunos, quer pelos pais e quer pelos próprios professores. Perante os seus vinte e seis alunos do 2º ano de escolaridade, a docente decidiu fazer um jogo com uma bola. Os alunos lançavam a bola a um colega, mas antes pronunciavam o nome a quem pretendiam lançar a bola.

Durante o jogo, a professora apercebeu que na turma existia um aluno novo. Esse não tinha frequentado o primeiro ano com a restante turma. Mediante isso, ela perguntou-lhe o nome e se ele estava a compreender o que ela estava a dizer. O aluno L respondeu muito baixinho e das poucas palavras que pronunciou deu para perceber que tinha sotaque estrangeiro.

2.4.3. Estratégias iniciais da professora

Com o primeiro dia passado e as apresentações feitas, a professora realizou testes para verificar o nível de conhecimentos da turma e se os alunos tinham esquecido dos conteúdos programáticos durante as férias. Deste modo, a primeira semana seria para se proceder a uma avaliação diagnóstica que daria ao professor a possibilidade de identificar os conhecimentos dos alunos e posteriormente escolher o tipo de trabalho mais adequado ao mesmo e iniciar os conteúdos do respetivo ano. Durante essa semana através das fichas, leituras e exposições orais a professora apercebeu-se das dificuldades do aluno L.

Após realizar a avaliação diagnóstico e o teste de proficiência, a docente considerou que seria pertinente desenvolver conteúdos do primeiro ano, uma vez que iria ajudar o aluno a aprender vocabulário português e ensiná-lo a ler e a escrever.

Mediante isso, a estratégia da professora passou por começar tudo desde o início: ensinar as vogais, ditongos e consoantes de modo a que o aluno aprendesse a ler e a escrever. Também na área da matemática, os números seriam uma prioridade, passando pelas operações básicas de adição e subtração, explorando estratégias de cálculo fossem elas mentais ou não e, por fim, as situações problemáticas.

A docente facultou-lhe os manuais do primeiro ano de escolaridade e durante o primeiro período, apesar de estar numa turma de 2º ano, trabalhou com o aluno L conteúdos do 1º ano.

2.4.4. Apoio Educativo.

Outro aspeto em que a docente pensou, mediante as dificuldades do aluno, foi a questão do apoio educativo. Seria benéfico propor o aluno para apoio educativo? Tendo em conta o empenho do aluno e a ajuda do encarregado de educação, a docente pensou em não o indicar para apoio. Nem sempre um apoio pode ajudar um aluno, neste caso, em virtude do aluno ter de sair da aula e, assim, não assiste ao desenrolar dos assuntos na sala de aula. Naquela situação, a docente considerou que o apoio não ajudaria. O aluno mostrava grande interesse e vontade, para além disso, como o apoio era durante as aulas, o retirar o aluno da aula poderia prejudicá-lo no sentido em que quebrava o seu ritmo de trabalho. Neste caso não iria funcionar como um reforço, mas sim como um obstáculo. Daí a docente não ter proposto o aluno L para o apoio.

2.4.5 Prova de proficiência/nível

Numa conversa com colegas na sala de professores, a docente foi avisada que teria de realizar o teste de proficiência ao seu aluno, uma vez que tinha sido transferido da Inglaterra.

A primeira atividade do teste pretendia testar o conhecimento lexical em Português. Para isso foram apresentados quarenta cartões com imagens relacionadas com o quotidiano e o aluno tinha de nomeá-las oralmente. Do conjunto das imagens apresentadas, o aluno L não usou as palavras que surgiram na lista, por exemplo perante a imagem da sanita mencionou “*casa de banho*”, mochila identificou como “*mala*”, papel higiénico referiu apenas “*papel*”. Noutras situações, tais como saia,

autocarro e escorrega, o aluno não conseguiu identificá-las. Ao verificar esta dificuldade, a professora considerou pertinente alterar as instruções: espalhou as imagens, disse o nome correto para o aluno escolher a respetiva imagem. Nessa situação, o aluno conseguiu reconhecer a palavra pronunciada e associá-la à imagem.

Na atividade II pretendia-se que perante estímulos visuais, imagens, o aluno descrevesse as diferenças usando as locuções que exprimissem lugares, adjetivos e numerais cardinais. O aluno face às imagens não conseguiu expressar as diferenças e usar as respostas possíveis. Em vez de dizer “Aqui a árvore está do lado esquerdo da casa e ali está do lado direito da casa”, mencionou: “*árvore aqui neste lado, ali neste lado*”. No par seguinte que ilustrava dois homens, pretendia-se que aplicasse adjetivos para descrever as diferenças. O aluno L disse: “*Senhor grande e outro não*”. No último par de imagens, o objetivo consistia em usar os numerais ordinais para distinguir a posição de cinco carros numa corrida, o educando apenas conseguiu dizer que “*o carro amarelo perder e no outro o verde perder*”.

Na terceira atividade, a professora contava uma pequena história e o aluno, após ouvi-la, tinha de recontá-la. O aluno L conseguiu recontar a história, mencionando todos os aspetos ouvidos, contudo apresentou pouca concordância verbal.

Na atividade IV, o objetivo correspondia à interação oral com base em fotografias. A professora mostrou as fotografias que ilustravam imagens de sala de aula e com base num guião fazia perguntas ao aluno. As perguntas tiveram que ser reformuladas, tornando-as mais simples. A docente perante a dificuldade do aluno em compreender o que estava a dizer teve que falar de forma mais pausada. O aluno L, apesar das suas dificuldades, respondeu a todas as questões. As suas respostas eram compostas por vocabulário pobre e as frases apresentavam falhas na concordância. O aluno, também fazia muitas pausas, parecendo que procurava as palavras certas ou até mesmo alguma correspondência do inglês para português, de modo a expressar-se melhor.

Com a parte que avaliava a componente oral realizada, o aluno prosseguiu para a parte do teste que contemplava a compreensão e produção escrita.

A atividade I da segunda parte do teste pretendia testar a capacidade do aluno: em ler palavras em Português e o seu conhecimento da ortografia do Português. Para isso foi solicitado ao aluno que lesse um conjunto de palavras escritas em cartões individuais e posteriormente, perante uma folha com imagens que representam as palavras lidas, devia colocar os cartões com as palavras em cima das imagens correspondentes. Na

primeira etapa, o aluno conseguiu surpreender a professora; com o seu ar tímido e esforçado, ao ser colocado à prova demonstrou alguma capacidade de leitura. Das oito primeiras palavras conseguiu ler “bola” e “garefo” (garfo). No segundo grupo de oito palavras não foi capaz. Já na segunda etapa, através do reconhecimento da primeira sílaba, o aluno L colocou todos os cartões de forma correta em cima da imagem correspondente.

A atividade II correspondia à leitura de frases simples. A docente deu as frases a L e mesmo tendo uma imagem ilustrativa que traduzia, claramente, o que estava escrito, o aluno não tentou adivinhar. Fez silêncio e apenas a sua cabeça se movia. Olhava para as frases e depois para a professora. Dando-lhe o tempo necessário para pensar e tentar ler, a professora reforçava apenas com o olhar, gerando naquele momento uma comunicação gestual e comportamental. Ao constatar que L não conseguiu decifrar o que estava escrito, a docente deu o teste como finalizado.

A professora procedeu à avaliação global quer da primeira parte do teste, quer da segunda. Após somar os valores que o aluno obteve em cada atividade, concluiu que o nível de proficiência referente à oralidade situava-se num nível intermédio e na parte escrita encontrava-se no nível de iniciação. Ou seja, segundo o nível do Quadro Europeu Comum de Referência, o aluno obteve a classificação que o enquadrava no nível de proficiência B1. Este nível caracteriza o aluno como um utilizador que consegue compreender os pontos essenciais de um discurso produzido numa linguagem clara e usual. Contudo ao nível da escrita e leitura, a sua classificação apontou para o nível de proficiência A1, em que o aluno consegue compreender e utilizar expressões familiares e usuais, e frases muito simples, para satisfazer necessidades simples e concretas.

2.4.6 Desempenho escolar do aluno.

Nos primeiros dias de aulas, L revelava-se tímido e pouco intervinha nas aulas com receio de errar. Quando submetido a uma questão oralmente, manifestava dificuldades em apresentar um discurso inteligível. O seu português misturava-se com o inglês. Com o passar dos dias, L ia ficando mais autoconfiante e não eram as dificuldades linguísticas que o impediam de participar e realizar as atividades propostas. Contudo a docente começou a aperceber-se que as limitações do aluno não dependiam apenas da língua. Através da produção na sala de aula surgiam as suas dificuldades que passavam por conteúdos que não dependiam do domínio do português, tal como a

realização de simples operações e decomposições de números.

2.4.7 Outros contactos dos pais com a professora

À semelhança do que se passava com o irmão, também no caso de L os pais mostravam-se interessados no percurso escolar dos filhos e não faltavam às convocatórias. Assim, durante a primeira semana de aulas, a mãe do aluno apareceu na escola para reunir-se com a professora. Queria saber como o seu filho estava a reagir às aulas e como se tinha integrado. Ela estava preocupada devido à mudança de país e receava que isso dificultasse o seu sucesso escolar. A professora elogiou o comportamento do aluno, mas partilhou o facto de o aluno apresentar algumas dificuldades ligadas à língua. Disse ao encarregado de educação que o aluno parecia compreender o que era falado em contexto de sala de aula e quando intervinha tinha sérias dificuldades em produzir um texto claro e inteligível. A mãe concordou, pois explicou à professora que ele tinha nascido em Inglaterra, a sua língua materna era o inglês e apesar em casa tentarem falar em português, o inglês acabava sempre por vir à tona e suprimir a utilização da outra língua. No entanto, uma vez que estavam em Portugal e ela encontrava-se em casa, comprometeu-se em ajudar o filho nas questões da língua, usando-a mais nas situações do dia a dia.

Passado umas semanas, a docente chamou a mãe, explicou-lhe que o aluno apresentava muitas falhas, nomeadamente ao nível de conhecimentos nas áreas de matemáticas e português sendo estes muito elementares. O encarregado de educação concordou e ainda reforçou que considerava a escola na Inglaterra pouco exigente. Apoiou a docente dizendo-lhe que qualquer estratégia pedagógica optada teria o seu apoio e reforço, pois, em casa, ela iria ajudar o filho naquilo que fosse possível e possibilitar um trabalho colaborativo com a professora.

2.4.8 Interação com os adultos e colegas

2.4.8.1 Acompanhamento das aulas

Desde o primeiro dia, a professora sentou o aluno L junto de um colega bastante falador. Talvez explicasse “coisas” ao aluno L e, uma vez que interrompia, comentava e chegava por vezes a “denunciar” comportamentos do seu colega de carteira, quando L não estava a acompanhar a aula, e dizendo: “*Professora, acho que o colega não está a compreender. Ele não a está a fazer o trabalho*”. Assim a professora intervinha e ajudava.

Com o avançar dos tempos, as situações de sala de aula desenrolavam-se mostrando L cada vez mais integrado e deixando a timidez de lado. Ganhava gosto em participar e realizar as tarefas escolares. Acertar nas respostas, fazer tudo correto era algo que o deixava feliz, enquanto o contrário não. Se por algum motivo errava ou a professora chamava-o à atenção dizendo: “*Aluno L, não é assim. Não estás a fazer bem*”, o aluno ficava amuado e por vezes surgiam-lhe lágrimas no rosto. Para além disso, também apercebeu-se que existiam colegas que estavam no seu nível de aprendizagem, 1º ano, mas que não tinham tanto sucesso como ele, isso dava-lhe coragem e motivação para continuar a trabalhar com esforço e empenho. Decorridos quase dois períodos letivos, o aluno mostrou plena integração na turma. Falava com todos os colegas e a sua presença na sala não revelava qualquer tipo de estranheza. Aquela turma parecia ser a sua desde o primeiro ano.

Adorava desenhar, principalmente o seu autorretrato. Participou no concurso de Carnaval com a melhor máscara e ganhou. L esteve uma hora e meia a desenhar a sua figura mascarada em pormenor, exibindo posteriormente pela escola o seu desenho e dizendo a todos os colegas e auxiliares que encontrava pelo recreio que tinha sido vencedor.

Ao longo do ano o seu desempenho escolar ia melhorando. Mostrava grande motivação para aprender e mostrar que era capaz. O aluno L era um aluno do segundo ano, porém estava na sala a trabalhar conteúdos do primeiro. Como a sua evolução foi tão boa, no terceiro período a professora começou a trabalhar conteúdos do 2º ano com ele. Ainda apresenta alguma pronúncia e na escrita dá erros ortográficos, mas nada que o impedisse de passar ao 2º ano e validar a sua matrícula.

2.4.8.2 Como se relaciona com os colegas.

Nos primeiros dias de escola, o aluno L brincava sozinho, circulava pelo recreio gesticulando e inventando poses artísticas. L passava pelos colegas durante o recreio, mas era incapaz de se intrometer. Limitava-se a observar o que os outros faziam.

Um dia o colega com quem partilhava a mesa na sala de aula trouxe um conjunto de cartas do “Pokémon” e o aluno L viu que eram iguais às suas. A partir desse dia os seus recreios já não eram passados sozinho. Tinha encontrado um colega para brincar. Com o passar dos dias a sua amizade fortalecia. O recreio do aluno L, desde aquele dia, era sempre passado com o seu grande amigo de carteira. Não havia recreio em que

os dois amigos não andassem juntos aos segredos e a jogar às cartas. Por vezes havia outras crianças que tentavam fazer parte do grupinho, mas normalmente acabam sempre por ficar os dois a brincar. As crianças, que tentavam brincar com eles, mais novos, eram alunos do primeiro ano.

Apesar de simpático e conversador, L continuou bastante conservador e reservado. Ainda hoje mantém a sua amizade com o seu colega de carteira que foi o seu primeiro amigo quando chegou à escola. Dificilmente se separam, têm sempre algo para conversar, algo para comentar e revelam grande cumplicidade e amizade.

2.4.9 Situações de dia a dia

2.4. 9.1 O recreio. O que joga.

Os primeiros dias do aluno L não foram fáceis. O facto de dominar mal o português associado ao seu carácter reservado e tímido não facilitaram no campo das amizades. Sem amigos, o aluno L passava o seu tempo fora das aulas sentado no banco do refeitório aguardando que chegasse a hora para regressar à sala. Mas nem sempre era possível permanecer naquele local. Muitas vezes era forçado ir para o exterior. Sozinho percorria o recreio e observava as outras crianças a brincar: uns à bola, outros saltavam à corda, outros corriam.

Mais tarde quando fez amizade com o seu colega de carteira, começou a ter companhia para brincar. Os seus recreios eram ocupados a jogar cartas do “Pokémon”, jogar à apanhada ou brincadeira de faz de conta acompanhadas pelos bonecos que traziam de casa.

2.4.9. 2.A hora de almoço.

Como o seu amigo não almoçava na escola, L dirigia-se todos os dias ao refeitório sozinho.¹³ Geralmente esperava sempre na fila, sem conversar com ninguém, até que a auxiliar do refeitório o encaminhava para uma mesa vazia, onde uma tigela de sopa aguardava por si. Enquanto comia a sopa, observava atentamente o que acontecia à sua volta. Por vezes partilhava a mesa com outros colegas, mas nem assim o fazia distrair ou atrasar a sua refeição. Quando terminava a sopa, levantava-se e ia buscar o prato

¹³ Os alunos do 2º e do 1º ano não têm o mesmo horário de almoço. Por isso L não almoçava juntamente com o irmão.

principal. L não demonstrava ter preferências fosse carne ou peixe gostava de dar pequenas garfadas e mastigar calmamente. Por vezes partilhava a sua mesa com um menino da unidade de multideficiência que era ajudado por uma empregada. Mas essa situação não o perturbava. Mantinha-se atento à sua refeição e quando terminava levava o prato até à janelinha onde se encontrava outra empregada a recebê-los para lavar, pegava na fruta e dirigia-se para o recreio.

2.4.10 Situação escolar no final do ano letivo

Como apresentou uma boa evolução e era esforçado, a docente não reteve o aluno L. Apesar de ter passado dois períodos do ano a desenvolver conteúdo do 1º ano e só no 3º período é que realizou tarefas e fichas de avaliação referentes ao 2º ano de escolaridade, a docente considerou o seu empenho válido para transitar ao 3º ano de escolaridade.

2.5. A aluna M

2.5.1 Notas biográficas

A aluna M nasceu a catorze de março de 2007 em Cabo Verde. Em janeiro de 2013 vem na companhia da mãe e da irmã para Portugal. Moram no Pendão e dividem a casa com os dois avós, as duas tias e uma prima de 8 anos. Sabe-se que a mãe veio por causa de trabalho e em busca de melhores condições. A mãe trabalha no Lumiar numa firma de limpeza. O pai da aluna ficou em Cabo Verde a trabalhar.

Após 8 meses de estadia em Portugal, M ingressa no sistema educativo português e é matriculada numa turma de 1º ano. Apesar da língua oficial de Cabo Verde ser o português, a aluna M não sabia falar português corretamente. Dificilmente compreendia-se o que dizia porque o seu discurso era misturado com o crioulo que falava e com as palavras que ia aprendendo em casa e por diversas vezes usava apenas uma palavra para se expressar, por exemplo: “Láspes”, “na chei”, “na consigo”.

2.5.2 Entrada na escola - o 1º dia de aulas

No primeiro dia de aulas a professora recebeu à porta da sala os seus novos alunos do 1º ano que chegavam uns acompanhados pelos pais e outros sozinhos. No caso de M,

o encarregado de educação foi acompanhado por um grupo de 8 pessoas: duas mulheres ainda jovens, um homem também jovem acompanhados de três crianças com cerca de 6 anos e duas de colo. Sem perguntas, a professora mandou-os entrar e pediu-lhes para que se sentassem nos lugares que se encontravam no fundo da sala ainda vazios.

Eram encarregados de educação de vários alunos, mas a docente não sabia qual deles era da aluna M. Esses pais preencheram os documentos que a docente lhes facultou, ouviram as explicações e como não iam preparados para iniciarem as aulas levaram consigo os seus filhos que no dia seguinte iniciariam as aulas. A professora aceitou a decisão e acompanhou-os até á porta. No meio desses alunos ia a aluna M.

No segundo dia de aulas, quando a professora chegou à sala, já todos os alunos se encontram sentados na sala de aula. Para os conhecer melhor decidiu realizar um pequeno jogo. Levou-os para o recreio, organizou-os em círculo e explicou-lhes que iriam lançar uma bola a um colega. No momento em que o colega recebesse a bola este teria de dizer o seu nome, ou seja, fazer uma pequena apresentação.

A bola começou a saltar e cada aluno que a rececionava pronunciava o seu nome. Até que a bola foi parar às mãos da aluna M. Esta recebeu-a com as duas mãos e segura-a com uma força, acompanhando com um sorriso. Nesse momento toda a turma olhou para ela e esperou que dissesse seu nome, mas a aluna apenas sorriu segurando a bola. A turma gritou em coro: “*diz o teu nome!*”; “*como te chamas*” e a aluna com os dois braços abraçava a bola sorridente e nada pronunciava. A professora ao ver aquela situação aproximou-se da aluna, com a sua mão tocou no peito e disse o seu nome. Depois repetiu o gesto, com mais três colegas e a aluna M proferiu o seu nome.

2.5.3 Estratégias iniciais da professora

O que se passava com M colocou a dúvida na professora: a aluna M podia ser tímida, não se revelando comunicativa ou M não entendia português. Deste modo, decidiu propor outro jogo que permitisse observar o desempenho das crianças, perceber se conseguiam seguir instruções, obter uma visão geral da motricidade e a capacidade de respeitar regras. Para além disso, também podia trabalhar alguns conceitos de lateralidade, orientação e temas tais como a rotina diária. O jogo selecionado é vulgarmente conhecido pelas crianças que frequentam as instituições escolares: “O rei manda”. Neste jogo um aluno faz de rei e dá as ordens aos restantes colegas. A ordem é dada pela simples frase “o rei manda” completada por uma tarefa que pode abranger

vários temas desde animais até tarefas do dia a dia, tais como: lavar os dentes, tomar o pequeno-almoço, miar, andar ao pé-coxinho.

No meio da escolha efetuadas pelos alunos, a aluna M foi escolhida. Esta dirigiu-se até à professora com um sorriso e olhando encantada para todos os colegas, subiu para cima do banco, tal como os outros tinham feito, e a professora disse-lhe para dizer a frase. Contudo, a aluna simplesmente sorria e olhava para a professora e para o grupo de colegas. A professora insistiu com a aluna, mas esta mantinha-se sorridente e nada dizia. Já com alguma preocupação, pois não conseguia entender se a aluna estaria envergonhada, se não percebia o que era para fazer ou se simplesmente não conseguia falar. Na tentativa de ajudar, a professora disse a frase completa com a ordem tal como era exigido pelo jogo: o rei manda levantar o braço esquerdo, pronunciando a frase de forma pausada, palavra a palavra, obrigando a aluna a olhar para si e insistindo que esta fosse repetindo de forma correta as palavras.

As dificuldades da aluna M não se situavam apenas ao nível da língua portuguesa, mas também no domínio da grafia, estando a sua motricidade fina pouco desenvolvida. Como técnica de ensino, a professora promoveu atividades que possibilitassem a aluna evoluir e colmatar as suas lacunas. Também convocou o encarregado de educação para explicar as atividades possíveis de desenvolver em casa com M. A professora conversou com a mãe e reforçou que era fundamental falar português em casa, praticar a escrita do nome ou realizar desenhos livres para que o gesto de pegar no lápis fosse transformando numa atividade simples e correta. Também disse à mãe de M que, para além do ensino normal da leitura e escrita, reforçar as aprendizagens ao nível do vocabulário, introduzindo e consolidando vocabulário relacionado com diversas temáticas tais como alimentos, partes da casa, preposições de lugar, vestuário, acessórios, aparência e descrições. Para que o encarregado de educação entendesse melhor a técnica utilizada pela professora e pudesse reforçar em casa, a professora abriu o caderno e mostrou à mãe os trabalhos por fazer e explicou como ela deveria ajudar.

Também fora da sala de aula era necessário delinear algumas estratégias, por isso a professora quando chegava perto da hora do almoço, como sabia que aluna M não compreendia muito bem, chamava-a, segurava-a pela mão e levava-a até ao refeitório, onde dizia à assistente operacional para ter uma especial atenção com aquela menina, pois ela não percebia muito bem a língua português.

Devido às suas limitações ao nível do português, M teve dificuldades em aprender a ler e escrever. O método usado pela professora revelou-se inadequado, por esse motivo no 3º período a docente reestruturou a metodologia do ensino-aprendizagem da leitura/escrita e optou pelo método das 28 palavras. Na escrita continuava a apresentar muitas dificuldades e apenas redigia as palavras que memorizava. Na matemática revelava pouco interesse pela aprendizagem dos conteúdos e para concretizar a maioria dos exercícios necessitava da ajuda do professor.

2.5.4 Apoio Educativo.

Tendo em conta que os alunos do 1º ano não têm apoio, porque além de se considerar o primeiro ano de escolaridade o ano de adaptação à escola, também as suas dificuldades podem ser resolvidas e ultrapassadas com estratégias criadas pelo professor titular de turma. Por esse motivo, tal como o aluno A, M não beneficiou de apoio durante o ano letivo 2013/2014.

2.5.5. Prova de proficiência/nível

Apesar da aluna M não ser considerada aluna de português de língua não materna, pois em Cabo verde o português é língua oficial, a professora decidiu aplicar-lhe o teste de proficiência. Como não sabia falar português, a aplicação do teste podia ser uma ajuda na preparação dos materiais pedagógicos. Apesar das instruções do teste remeterem para que este fosse realizado num dia, a professora aplicou uma atividade por dia, por motivos operacionais. Colocou a turma a fazer umas fichas e desenhos livres e sentou-se junto da aluna M com o teste impresso em papel.

Tinha junto de si um conjunto de imagens coloridas e mostrou a primeira imagem à aluna e perguntou-lhe o que era, a aluna disse: “Florre”. A professora marcou uma cruz. Mostrou a seguinte e a aluna disse: “Sápato” Em seguida aparece uma mão e a aluna retorquiu: “mões”. Apesar de ser um teste, a professora aproveitou a oportunidade para corrigir a aluna após estar ter dado a resposta. No fim da primeira atividade, a aluna em 40 imagens conseguiu identificar corretamente 28.

Na atividade II, a professora apresentou pares de imagens que requeriam uma comparação. Nessa atividade a aluna teria de nomear as diferenças usando locuções prepositivas de lugar, adjetivos e respetivos graus, numerais cardinais, quantificadores, numerais ordinais e locuções que permitissem exprimir ordem. A aluna olhou, apontou com o dedo as imagens, acenou com a cabeça que não, e não pronunciou nenhuma

palavra. Segundo as instruções do teste, caso a aluna não conseguisse realizar a atividade II, passaria para IIa. Nesta atividade foi apresentada uma imagem composta por um cenário de uma casa e um jardim. O objetivo correspondia em continuar a compor o cenário através das indicações que iam sendo dadas. A docente colocou o cenário em cima da mesa e ia dando indicações à aluna. Primeiro entregou-lhe a imagem do sol e disse: “Aluna M coloca o sol por cima da casa”. A aluna pegou na imagem e colocou o sol sobre a casa. De seguida, a professora entregou a imagem de uma menina e de uma flor e deu as seguintes instruções: “Coloca a menina ao pé da porta e a flor debaixo da janela”. A aluna M assim o fez sem revelar qualquer tipo de dificuldade. Como último pedido, a professora entregou quatro nuvens e disse à aluna para as colocar junto do sol. A aluna apenas colocou três e deixou uma fora do desenho. A atividade III consistia em contar uma pequena história à aluna e esta posteriormente ser capaz de recontá-la. A professora disse-lhe: “Aluna M, vou contar-te uma pequena história e tu vais ouvi-la com atenção e depois vais recontá-la, ou seja, voltar a contar história.” M deu a entender que não tinha compreendido o que significava recontar, mas a professora iniciou a história. No fim a docente reforçou: “Vá M conta o que ouviste.” A aluna ficou em silêncio. A docente para ajudar começou: “Era uma vez...” e aí a aluna pronunciou-se. *“Era uma vez menina, bicicleta. Ela caiu, sangue depois apareceu a mãe.”* De certa forma, conseguiu identificar os diferentes eventos da história, referindo-os no seu reconto. Para além disso, M manifestou possuir vocabulário e expressões que levaram a identificar os intervenientes da história e as suas ações. Contudo as suas grandes lacunas abarcaram o domínio da construção de enunciados frásicos, pois os enunciados que construiu não eram semelhantes aos de falantes de português língua materna da mesma faixa etária, bem como a sua construção possuía pouca articulação gramatical sendo construídos essencialmente por nomes e formas verbais de um uso mais frequente e com cerca de três palavras.

A atividade IV, tinha como objetivo testar a capacidade de interação oral, em Português, com base em imagens dadas. Para isso a professora selecionou uma imagem que espelhava uma situação de sala de aula e orientou a conversa com base num guião dado pela própria atividade. A professora apresentou a imagem e disse: *“Aluna M, olha para a imagem e diz-me quem é que está aqui?”* A aluna disse “professora” e apontou. *“Muito bem e quem é que está à volta da professora?”* A aluna sorriu mas não conseguiu dizer. Perante isso, a docente reforçou: *“Quem são os meninos, sabes?”* e a aluna acenou com a cabeça dizendo que não. Depois a professora continuou: *“E onde*

estão os meninos? Na sala de aula ou no recreio?”, “*Na sala*”, respondeu a aluna. “*Muito bem, na sala. Aluna M e o que a professora está a fazer?*”, a aluna M respondeu imediatamente que estava a estudar. “*E os alunos o que estão a fazer?* “*A estudar*” disse a aluna. A docente voltou a perguntar: “*Mas o que é que cada um está a fazer*” apontando para cada menino, pois o objetivo era que conseguisse identificar cada tarefa realizada pelos alunos. A aluna voltou a responder: “*a estudar*”. Por fim, a professora perguntou à aluna se achava a sala da imagem parecida com a sua e o que ela gostava mais de fazer na sala. Ela respondeu positivamente, mas não conseguiu explicar o que gostava mais de fazer. Não insistindo mais, a docente deu como concluída a prova. O teste ainda compreendia uma segunda parte, mas para a realizar a aluna tinha de dominar a leitura. Como a professora sabia que ela não sabia ler, optou por nem apresentar as atividades e registar que aluna não realizou por não dominar a leitura e a escrita.

Após a aplicação do teste, a professora teve que proceder à cotação e à soma dos valores obtidos de forma a obter o nível de proficiência que correspondeu ao A1. Este posiciona o aluno no nível de iniciação e corresponde ao mais baixo. Caracteriza o aluno como utilizador básico que pode entender e utilizar expressões familiares do dia a dia, bem como frases básicas direcionadas a satisfazer necessidades concretas.

2.5.6 O desempenho escolar

As atividades desenvolvidas nos primeiros dias de aulas basearam-se em jogos, pois através destes é possível compreender melhor a criança quer socialmente, quer afetivamente. Importa também perceber se as crianças apresentam dificuldades em executar movimentos finos com controlo e destreza. Para isso, a professora propôs aos alunos que fizessem um desenho livre. Como estavam no terceiro dia de aulas, a docente pediu para escreverem a data, pois, apesar de ainda não saberem escrever e ler, podiam copiá-la do quadro para a folha. Enquanto os alunos iniciavam a tarefa proposta, a professora parou junto de M e viu que esta apenas segurava no lápis. Apercebendo-se que aluna estava com alguma dificuldade em decifrar o pedido, a professora recorreu a gestos. A aluna olhava para ela e tentou rabiscar algo na folha, mas não conseguiu. Perante isso a docente escreveu a data e o seu nome na folha, pegou na mão da aluna e ajudou a passar por cima do que estava escrito, de modo a treinar a sua mão aos movimentos que devia fazer. Uma vez que M não conseguia desenhar, a pintura poderia ser uma alternativa. Assim sendo, a professora abriu o

estoujo da aluna, espalhou os lápis de cor, pegou num lápis vermelho, mostrou-lhe e disse-lhe: “*vermelho*” “*pintar o desenho*” e de seguida pintou o telhado da casa. Ao observar a professora, aluna M pegou no lápis e começou a pintar. Quando voltou a verificar o seu trabalho, reparou que aluna não tinha colorido o desenho. Ela produziu um conjunto de manchas vermelhas que não respeitavam os limites da imagem. Em seguida, perante esta situação a docente forneceu-lhe outra folha, mas desta vez em branco e não lhe deu indicações. A docente afastou-se e deixou que ela realizasse o trabalho de forma livre. A docente apercebeu-se que as dificuldades da aluna não passavam apenas pelo domínio da língua portuguesa, mas também pelo domínio da grafia, estando a sua motricidade fina pouco desenvolvida.

2.5.7 Outros contactos dos pais com a professora

Após a filha ingressar na escola e preocupada com o seu desempenho, procurou a professora para a informar que a menina não sabia falar português e que tinha vindo de Cabo Verde há poucos meses. A professora optou por convocar a mãe de modo a conversar melhor sobre a situação da aluna.

Na reunião a professora comentou com a mãe que M não entendia bem português. A mãe confirmou dizendo: “*Português? Não percebe...Não fala nada*”. A professora ainda quis explorar melhor a situação nomeando algumas dificuldades que tinha apercebido nos primeiros dias, principalmente na questão que se prendia à motricidade fina, tendo mostrado à mãe o caderno da criança e comentado sobre as dificuldades em copiar o nome, em fazer desenhos e em fazer movimentos com lápis. Mencionou ainda o papel que, em casa, a família poderia desempenhar ao ajudar M.

2.5.8 Interação com os adultos e colegas

2.5.8.1 Acompanhamentos das aulas

Iniciando pelo ensino das vogais, M conseguia identificar os seus sons em diversas palavras e reconhecer as cinco letras nas diversas palavras. O desenho das mesmas é que constituía numa tarefa difícil. Por mais grafismos e exercícios que realizasse, M continuava a apresentar dificuldades em reproduzi-las graficamente. Uma vez que aprendizagem das vogais parecia ter-se consolidado, seguiam-se os ditongos. Neste momento, M começou a revelar outras dificuldades. Quando as vogais surgiam juntas, M não entendia a junção dos sons, M pronunciava os ditongos como se fossem duas letras distintas: “a” e “i”; “a” e “u”. No final do 1º período, M ainda entendia poucas

palavras e não conseguia pronunciar as frases corretamente. A sua caligrafia era ilegível devido à sua motricidade fina estar pouco trabalhada. Os seus desenhos eram pouco criativos, nem sempre conseguia identificar as cores, e apresentava dificuldades em traçar linhas quer com movimentos livres ou dirigidos. Na pintura de desenhos continuava a não respeitar os limites. Os seus recortes e colagens eram desorganizados. Também a sua postura face à escola e dentro da sala de aula não era a mais adequada. Cansava-se com facilidade, apresentava pequenos períodos de concentração e atenção, e desistia à primeira dificuldade.

2.5.8.2. Como se relaciona com os colegas

Nos primeiros dias, M teve dificuldade em fazer amizades e passava os recreios sozinha. Enquanto os seus colegas brincavam e conversavam, M isolava-se e brincava com a terra, com a qual criava montinhos onde espetava pequenos paus com folhas que apanhava do chão. Alguns colegas da sua turma paravam junto dela e perguntavam o que estava a fazer, mas M olhava para eles, sorria e continuava com a sua brincadeira sem falar. Os colegas também não insistiam. Permaneciam alguns minutos junto dela, tentavam interagir, ou perceber o que fazia, mas como não havia *feedback* da sua parte, desistiam e iam para outra zona do recreio. Foi assim que a aluna M passou os seus primeiros recreios. Mas por vezes não queria brincar sozinha e mantinha-se junto da professora e seguia-a até onde ela fosse. Chegava a ir com ela até ao pavilhão onde se encontrava a sala de professores e aí permanecia até que a professora voltasse. Houve outras situações em que M queria permanecer na sala com a professora e esta insistia que M fosse para o recreio.

Perante estas atitudes, a professora começou a preocupar-se e decidiu falar com os alunos, sondar por que razão não brincavam com aluna e apelar junto deles que nos futuros recreios tentassem incluí-la nas suas brincadeiras. Após o apelo da professora, toda a turma juntou-se e empenhou-se em ajudar a pequena aluna M. O movimento solidário foi de tal ordem gigantesco que num dos dias de vigilância a professora viu que aluna M já não brincava sozinha, mas sim com colegas que pertenciam a outras turmas.

2.5.9 Situações no dia a dia

2.5.9.1 O recreio/O que joga

Nos primeiros dias, após a sua chegada à escola, M passava os recreios sozinha. Ao fim de algum tempo M estabeleceu amizades com colegas da sua turma e do 4º ano com quem brincava aos *baby-sisters*. Facilmente encontrávamos a aluna M e as suas amigas sentadas num pequeno muro junto ao portão da escola. Eram duas colegas da sua turma, a aluna M e três meninas do quarto ano. As mais pequenas encontravam-se sentadas e as maiores fingiam penteá-las, depois ajeitavam-lhes as roupas, por fim pegavam nelas ao colo e circulavam pelo espaço do recreio. Após andarem um pouco com elas ao colo, deitavam-nas nos bancos que existiam no meio do recreio e fingiam que as adormeciam. Em seguida acordavam-nas e ajeitavam novamente as suas roupas. Recorrendo a gestos simularam ter tigelas e canecas nas mãos. Pareciam que estavam a dar de comer às mais pequenas.

2.5.10. Situação no final do ano

Apesar de não ter acompanhado os conteúdos definidos no programa e de não ter adquirido os conhecimentos definidos pelas metas curriculares, a aluna M transitou ao 2º ano de escolaridade. A sua transição foi obrigatória porque no 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção (artigo 25, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

2.6. O Aluno E

2.6.1 Notas biográficas.

O aluno E nasceu na Guiné a trinta de outubro de 2002. Aos 10 anos veio para Portugal na companhia de seu irmão de 2 anos e a irmã com 16 anos de idade. A mãe de E encontrava-se em Portugal há dois anos a reunir condições para trazer os seus filhos para junto de si, pois sabia que nesse país encontrava melhores escolas. Ao chegar a Portugal, E foi matriculado na escola mais perto da sua residência, no 3º ano de escolaridade. A sua língua materna é o crioulo, mas quando chegou a Portugal apresentava algum conhecimento da língua portuguesa, apesar desta encontrar-se cruzada com o crioulo (língua materna e veicular do seu país natal). Por esse motivo conseguia perceber de uma forma geral a língua portuguesa.

E era uma criança tímida, mas quando brincava com os seus colegas tornava-se mais expansivo e brincalhão. Em conversa com a professora ficou a saber-se que apesar da sua timidez, o aluno E na sala de aula gostava de participar e não mostrava acanhamento.

2.6.2 Entrada na escola- o 1º dia de aula

O mês de outubro encontrava-se no fim, quando a professora foi informada via telefónica que ia receber um novo aluno. No dia seguinte, no final das aulas, surgiu à porta da sala uma senhora de origem africana acompanhada por um senhor mais jovem. A senhora era mãe do novo aluno e ao seu lado encontrava-se o tio de E. Tinham ido à escola para conhecer a professora e colocá-la a par da situação do aluno E. A mãe informou que o filho tinha frequentado a escola na Guiné, a qual era muito diferente e pouco exigente, pelo que E ainda não dominava as letras todas e por sua vontade ele tinha ingressado no segundo ano em vez do terceiro. Mas no ato da matrícula não foi possível, pois na secretaria informaram-na que devido à idade do menino tinha de frequentar o terceiro ano. A professora aproveitou aquela reunião para dar à mãe a documentação e informar sobre o funcionamento da escola e o dia de atendimento, incentivando a que, quando sentisse necessidade em falar sobre o aluno, deveria vir à escola

Na manhã seguinte, às 9h, E apresentou-se à porta da sala. A docente apresentou-o à turma, disse que E vinha da Guiné e pediu a todos que o ajudassem nos próximos dias a integrar-se no novo ambiente.

A turma do terceiro ano era composta por dezoito crianças maioritariamente rapazes.

2.6.3 Estratégias iniciais da professora.

Como primeira medida, a docente sentou-o junto do melhor aluno da turma, pois, se sentisse alguma dificuldade, o seu colega de carteira, mesmo antes da professora detetar, poderia auxiliá-lo.

Não tendo informações institucionais sobre o percurso e desempenho escolar de E, a professora não quis pressionar, nem perguntar, apenas optou por observá-lo e perceber que aquisições E tinha realizado na escola guineense. Nos primeiros dias de aulas, a professora não preparou atividades diferenciadas para E, prosseguiu as suas aulas com os conteúdos que tinha planeado para a sua turma e ficou atenta à prestação de E.

Depois decidiu avaliar o domínio da leitura. Para isso solicitou aos alunos que lessem parte de um texto existente no manual de português. Quando chegou o momento de ler, a docente ao constatar a sua dificuldade, apercebeu-se que este era um domínio a trabalhar com o aluno. A seguir à leitura, a professora pediu aos alunos que redigissem um pequeno texto sobre o outono. Para essa atividade, a docente concedeu-lhes meia hora e forneceu-lhes uma folha pautada. Também salientou que deviam fazer o rascunho do texto no caderno diário. Com esta atividade, a docente constatou que a escrita era outro domínio a trabalhar com E. Mas as informações que recolheu nestas atividades não foram suficientes e esclarecedoras, por isso aplicou o teste diagnóstico de língua. Os resultados confirmaram estas e revelaram outras dificuldades do aluno e, assim, a docente efetuou um plano de acompanhamento, onde as medidas passaram por criar estratégias que promovessem a oralidade e a aquisição dos conhecimentos. As estratégias de recuperação consistiam num reforço dos trabalhos de casa, realizar tarefas extra à turma onde o aluno pudesse reforçar e trabalhar os domínios mais fragilizados. Para além disso a docente, em conselho de ano e de docentes propôs o aluno para apoio educativo.

Todavia E apresentava uma aprendizagem inconstante: uns dias sabia tudo e outros dias não, como quem tivesse esquecido ou nunca tivesse aprendido. Mediante isso a docente solicitou uma avaliação psicológica, através de uma referência escrita, à psicóloga que trabalhava na escola. A escola apresentava bastantes casos referenciados para avaliação psicológica e apenas uma psicóloga, a tempo parcial para dar respostas e efetuar as avaliações. No caso de E só passado mais de um ano da sua referência, a técnica iniciou a sua avaliação, mas nunca chegou a ter um acompanhamento. O resultado dessa avaliação não foi dado a conhecer por escrito, apenas nos dias em que a psicóloga ia à sala buscá-lo para as sessões de avaliação, esta trocava algumas palavras com a professora colocando-a a par dos resultados. Na última vez que a psicóloga surgiu na sala, comentou com a docente que tudo apontava para a existência de um défice cognitivo. Mediante esta avaliação e tendo em conta que E era empenhado e que possuía alguma ambição, foram procuradas por parte da professora ajudas exteriores à sala de aula que fornecessem ideias ou apoio de modo ajudar o sucesso escolar de E.

No final do terceiro ano, retenção de E foi ponderada. No entanto, o seu esforço e as suas conquistas colocavam a hipótese de transitar. E não estava ao nível do terceiro

para transitar ao quarto, por isso a sua situação foi exposta e levada a consideração no conselho de docentes. Explanada toda a situação do aluno e mediante as classificações que obteve nas fichas de avaliação, a sua situação foi avaliada pelo conselho de docentes que nestas situações tem voz ativa e pode decidir o progresso do aluno. Por isso ponderou os aspetos positivos e negativos de uma retenção e tendo em conta a idade do aluno, o conselho acordou que E iria beneficiar com a transição ao quarto de escolaridade. Além do mais, essa transição também poderia funcionar como uma motivação, compensação de todo o seu esforço e empenho.

Ao transitar para o quarto ano de escolaridade, era inevitável a sua frequência no apoio educativo, não apenas pelas dificuldades sentidas no ano anterior, mas também porque no final do novo ano, E iria ser colocado à prova, através dos exames nacionais. Pelo Carnaval, geralmente procede-se a uma avaliação mais formal, melhor dizendo, uma avaliação intermédia. O aluno E, apesar das dificuldades, ia conseguindo realizar as fichas de avaliação com algum sucesso. No entanto a sua evolução não era assim tão linear e houve momentos em que obteve classificações negativas, nomeadamente nas avaliações intermédias. Tendo em conta os seus insucessos pontuais associados às dificuldades apresentadas ao longo do seu percurso escolar, a docente elaborou um plano de acompanhamento pedagógico onde delineou estratégias de recuperação que contribuíam para colmatar as insuficiências detetadas. Essas estratégias passavam, novamente, por uma pedagogia diferenciada na sala de aula, promoção da oralidade e realização de tarefas extra.

No final do 2º período, a docente avaliou o plano de acompanhamento, mantendo as estratégias nele complementadas, uma vez que o aluno tinha revelado evoluções.

2.6.4. Apoio Educativo.

Como os grupos de alunos a frequentar o apoio educativo encontravam-se formados e o E tinha entrado tardiamente na escola, apenas ingressou no apoio no início do segundo período. Três vezes por semana, a docente do apoio educativo apresentava-se na sala de aula, sentava-se junto de E e dava-lhe apoio direto. Não lhe preparava nenhuma ficha ou trabalho específico, apenas ajudava-o explicando as tarefas que a sua professora proponha.

Quando transitou ao 4ºano, a sua referência para o apoio educativo manteve-se por isso logo que o ano escolar se iniciou, as suas aulas de apoio também se iniciaram. No

início usufruía de apoio educativo duas vezes por semana seguindo o mesmo esquema do ano anterior. Contudo a meio do ano letivo, a orgânica do apoio mudou. O aluno E deixou de estar sozinho, outro colega da sua turma juntou-se. Como o seu apoio começou a ser partilhado com outro colega, a professora do apoio considerou importante apoiá-los fora da sala de forma a conseguir maior tranquilidade e maior concentração por parte dos alunos apoiados. Por isso, quando tinham apoio, deslocavam-se para a sala de expressões, sala que se encontra em anexo à sala de aula. Também o trabalho desenvolvido no apoio se tornou diferente. Não passa por um apoio direto ao que fazia na sala, mas algo mais especializado e diferenciado. A docente de apoio em parceria com a professora titular criaram exercícios específicos de modo a colmatarem as dificuldades revelados por E.

2.6.5 Prova de proficiências/nível

De acordo com o despacho normativo nº7/2006, o aluno não realizou o teste diagnóstico de proficiência porque a sua língua materna era o português. Este despacho determina que apenas os alunos inseridos no sistema educativo nacional e cuja língua materna não seja o português é-lhes aplicado o referido teste.

2.6.6.O desempenho escolar do aluno

O aluno E era muito esforçado e revelava vontade em acompanhar os seus colegas na execução dos trabalhos. Contudo apresentava diversas dificuldades. Na leitura levava muito tempo para decifrar cada palavra e fazia-o silabicamente e dificilmente conseguia finalizar um parágrafo sem o auxílio da professora. Para além da insegurança na leitura, o aluno E também tinha dificuldades na compreensão das perguntas e interpretação do texto e não dominava conhecimentos da gramática. Na produção de texto, E escrevia com criatividade, transpondo para o papel as suas vivências e ideias, mas fazia-o com muitos erros ortográficos, não sendo fácil decifrar o que queria dizer.

Ao nível da matemática, o aluno E não parecia melhor. Conhecia alguns números, mas não compreendia o sistema decimal usado para compreender a estrutura do sistema de numeração. As suas dificuldades residiam maioritariamente na questão das dezenas e unidades. Para o aluno perceber num número qual o algarismo das dezenas e o das unidades, compreender também quantas dezenas ou unidades os números formavam constituía-lhe um “quebra cabeças”.

O aluno E revelava alguns conhecimentos e encontrava-se ao nível do 2º ano de escolaridade, mas devido à sua idade teve de manter-se no 3º ano.

2.6.7 Outros contactos dos pais com a professora

Para colocar a par da situação do aluno, dando a conhecer as medidas e os progressos do educando, a docente convocava com frequência a mãe deste. Esta sempre mostrou muito interesse, aparecia na escola e quando não podia comparecer, perguntava na caderneta como é que o seu filho estava na escola: se estava a conseguir acompanhar a matéria e o que era necessário reforçar em casa de modo o auxiliar. A professora reforçava junto da mãe que era necessário existir um apoio em casa relativamente aos trabalhos de casa. O encarregado de educação não possuía conhecimentos, mas informou que a irmã mais velha de E podia auxiliá-lo e acompanhá-lo na realização dos trabalhos de casa.

2.6.8. Interação com os adultos

2.6.8.1 Acompanhamentos das aulas

O seu nível de aprendizagem e de conhecimentos distanciava-se bastante da restante turma, mas não era isso que o impedia de melhorar e suprimir as suas lacunas.

Apesar das evoluções apresentadas pelo aluno, a docente observava algumas limitações e grandes dificuldades na resolução de problemas e na resposta a perguntas interpretação que exigiam mais raciocínio. Para além disso, E apresentava uma aprendizagem inconstante. A professora contou que mediante de algum exercício mais difícil ou mais complexo, o aluno colocava na cabeça como quem quisesse “espremer o pensamento”. Talvez julgasse que aquele gesto o levasse a pensar melhor e a resolver os exercícios com sucesso, declarou a professora. Mesmo tendo as suas dificuldades e apresentando-se ao nível do segundo ano de escolaridade, nos momentos de avaliação sumativa, a professora facultava-lhe sempre as fichas de avaliação iguais à restante turma. Inicialmente o aluno E não conseguia resolvê-las na sua totalidade e por isso, a docente disponibilizava outras com um menor grau de exigência. Contudo, ao longo do terceiro ano, o aluno foi mostrando que de ficha para ficha de avaliação ia conseguindo resolver mais exercícios.

2.6.8.2. Como se relaciona com os colegas

O aluno E foi sempre educado, amigo dos seus colegas e não era conflituoso. Raramente a professora recebia queixas e quando recebia considerava-as de pouca importância e normais dos alunos daquela idade. Nos dois anos que frequentou aquela escola, a docente não recorda, nem regista nenhuma situação de comportamento desadequado ou alguma situação complicada. O aluno E adorava jogar futebol. Contudo, como na escola que frequentava tinha imensos alunos e a maioria também adorava jogar futebol o que fazia com que o espaço reservado para o recreio se tornasse pequeno para albergar tantos adeptos do futebol. Perante tal situação, E juntamente com os seus colegas nem sempre tinham um espaço livre para jogarem e tinham de encontrar uma solução. Uma das soluções que encontravam era criar equipas de nove jogadores: 4 por cada equipa e um guarda-redes de modo a ocuparem apenas metade do campo, deixando outra metade para outra equipa formada por colegas de outras turmas. Mas a partilha do espaço não era apenas com os que jogavam à bola. Também os que saltavam à corda e brincavam à apanhada invadiam o campo sem se preocuparem com os que jogavam à bola. Mas E não parecia estar preocupado com isso e lidava bem com a miscelânea de jogos.

2.6.9. Situações do dia a dia

2.6.9.1. O recreio / O que joga

A brincadeira favorita do aluno E era o futebol e por isso passava os intervalos a jogar com os seus colegas de sala. No entanto, no quarto ano de escolaridade descobriu outro interesse: as cartas de *pokemon*. Essas vieram trazer alguma variedade no seu leque de brincadeiras. Agora os seus recreios já não eram totalmente ocupados no campo de futebol, mas também na troca de cartas com os seus colegas e nos jogos que inventavam.

2.6.9.1 A hora do almoço

Quando chegava a porta, mesmo atrasado, o aluno E não se atrevia a entrar e aguardava que a auxiliar lhe desse autorização. Ao vê-lo à porta, a auxiliar dirigia-se até ele e repreendia-o, mas quem observava via que não o fazia de forma muito zangada. No fundo ela entendia aquela necessidade de jogar, além do mais era bastante compreensível: em vez de estar à espera numa fila que parecia não ter fim, aproveitava esse tempo para fazer o que mais gostava.

Após isso era encaminhado para uma mesa vaga, onde a sopa se encontrava à sua espera e refeição decorria de forma habitual.

2.6.10. Situação no final do ano

Quando chegou ao final do quarto ano, o aluno realizou as provas nacionais obtendo a Português a classificação de 2 e a Matemática a classificação de 1. Como a aprovação para o ciclo seguinte não depende da classificação obtida nas provas, o aluno conseguiu progredir.¹⁴ Deste modo, E foi aprovado com a classificação de 3 a Português e 2 a Matemática e progrediu ao 5º ano.

2.7 A aluna H

2.7.1 Notas biográficas

A aluna H nasceu a vinte cinco de janeiro de 2003, na Guiné-Bissau. A língua oficial do seu país é o português, mas a primeira língua que aprendeu e que usou a maior parte do tempo em que viveu na Guiné foi o crioulo.

Desde que chegou à escola, H revelou-se sempre muito reservada e raramente partilhava com a turma aspetos sobre a sua família, apenas limitava-se a responder às questões que a professora lhe fazia diretamente.

Sabe-se que não tinha irmãos e que vivia com os pais. Estes para lhe oferecerem melhores condições de vida e mais oportunidades de formação decidiram vir para Portugal.

O português que H falava era fraco e nem sempre se percebia nitidamente o que queria dizer.

Apesar das suas dificuldades, nunca se revoltou, nem nunca se recusou a realizar o trabalho que lhe era destinado. Segundo a sua professora, H era uma aluna educada e muito humilde. Falava tão baixo que por vezes, mesmo havendo silêncio na sala, a professora tinha dificuldades em perceber o que ela queria dizer.

¹⁴ Ou seja, a classificação final (CF) resultava da aplicação de uma fórmula que associava a classificação da prova (Cp) com a da frequência no final do 3º período (Cf) [$CF = (3Cf + Cp) / 4$].

Quando os pais de H chegaram a Portugal, em novembro de 2012, H com 9 anos de idade, matricularam-na na escola, numa turma de 3º ano. No momento em que ingressou na turma, H era a única menina que tinha vindo de um país diferente.

2.7.2 Entrada na escola- o 1º dia de aulas

Passados dois meses do início do primeiro período escolar, mais especificamente a 11 de novembro de 2012, a professora da H, enquanto lecionava, foi interrompida pela Coordenadora da escola que vinha acompanhada pela aluna H e pela mãe. Apesar da aula estar a decorrer, a professora recebeu a mãe e colocou-a ocorrente das informações que deu aos encarregados de educação no primeiro dia de aulas. Para além disso, facultou-lhe os documentos que normalmente entregava aos pais no primeiro dia de aulas, explicou-lhe cada um deles e pediu que os preenchesse em casa. Após isso aproveitou para apresentar a aluna recém-chegada à turma. Com o objetivo de ajudar a menina a integrar-se, a docente explicou à turma que esta tinha vindo de outro país e solicitou aos alunos que a ajudassem nos primeiros dias, acompanhando-a nos momentos do intervalo e almoço. A mãe da menina abandonou a sala e levou-a consigo nesse dia.

No dia seguinte, H chegou à sala logo após o toque e trazia consigo todo o material escolar pedido pela professora. Sabe-se que a mãe acompanhou a menina até ao portão da escola.

2.7.3 Estratégias iniciais da professora

No dia em que H se apresentou para iniciar as aulas, a primeira preocupação que a docente teve foi encontrar um lugar para a aluna se sentar. Como era muito alta, a docente teve que sentá-la numa mesa mais ao fundo da sala, mas não era o lugar ideal para ela. Seria melhor se ficasse mais à frente, mais perto da professora para que fosse mais fácil apoiá-la. Outra preocupação foi escolher uma companheira de mesa. Para não a intimidar, logo à chegada, sentou-a junto de uma menina, deste modo seria mais fácil integrar-se na turma. Para além disso, a sua companheira era uma excelente aluna, assim também poderia auxiliá-la em alguma dúvida.

Como as aulas tinham começado há dois meses, a docente considerou ser importante averiguar os seus conhecimentos, para poder agir e direcionar as estratégias

pedagógicas aplicou o teste diagnóstico. Não foi necessário que H terminasse o teste, para a professora se aperceber das dificuldades. A leitura de H não se apresentava fluente, mas era o suficiente para descodificar o que o texto pretendia transmitir. Ainda no sentido de perceber as capacidades da aluna, a docente formulou oralmente as questões que estavam escritas. Mas H não revelou agilidade na resposta. Face às questões respondia com silêncio ou dava respostas que pareciam tentativas em acertar corretamente na resposta. Após recolher o teste a professora concluiu que H inseria-se, nitidamente, no nível do 1º ano de escolaridade. Mediante esta situação, a professora procurou a coordenadora de estabelecimento, explicando a situação da aluna e que seria benéfico colocá-la numa turma de nível de escolaridade inferior ao terceiro ano. A coordenadora compreendeu, todavia a aluna tinha idade para frequentar um terceiro ano, além do mais possuía um documento como tinha frequentado e concluído o segundo ano na Guiné. Face a esta situação e o facto de a aluna ser fraca em relação à turma onde estava inserida, a docente decidiu tomar um conjunto de medidas de modo a auxiliá-la a colmatar as suas lacunas. Facultou-lhe manuais do primeiro ano de escolaridade e passava-lhe exercícios ao nível do 1º ano no seu caderno.

2.7.4.O desempenho escolar do aluno

Ao nível da matemática, os exercícios que colocava no seu caderno incidiam na escrita de números até vinte, nos dias da semana, na decomposição de números e sequências numéricas. Ao nível do português, a professora escrevia-lhe palavras para H inventar frases, dividir silabicamente e ordená-las de modo a obter uma frase completa e lógica. Era neste tipo de exercícios que H apresentava maior dificuldade: as suas frases eram sempre confusas.

Uma atividade que H adorava era o desenho. Sempre que a professora na sala de aula pedia aos alunos para ilustrarem o texto que liam, H era a primeira a iniciar. Geralmente realizava um desenho descontextualizado, mas a professora ao vê-la a desenhar com satisfação e de forma tão pormenorizada nem a corrigia.

Vendo esta desconexão, a docente planificou idas semanais à biblioteca. Nessas idas, os alunos podiam escolher um livro, lê-lo e preencher uma ficha de leitura, onde tinham de registar o título, o autor e escrever algumas frases sobre o assunto do livro de modo a demonstrar se tinha percebido o que leram. Também nessa ficha existia uma zona para realizar a ilustração da parte preferida. H raramente preenchia a ficha

de leitura na sua totalidade, iniciava sempre pela ilustração. A sua dificuldade na escrita levava-a a optar pelo desenho. Com ajuda da professora escolhia livros mais simples, com textos mais pequenos, lia juntamente com ela e após um pequeno diálogo realizava o desenho do assunto, das personagens ou da parte favorita. H manifestava grande gosto pelo desenho. Ela não se limitava a um elemento; era bastante minuciosa, usava bastantes cores e era capaz de passar uma hora na realização do seu trabalho.

2.7.5. Outros contactos dos pais com a professora

Para além das dificuldades de H, a professora não tinha outros motivos para enviar recados na caderneta ao seu encarregado de educação. Contudo para a mãe, as dificuldades da filha constituíam um motivo para entrar em contacto com a professora. Mesmo sem avisar, a mãe de H apresentava-se, várias vezes, no final da aula para “*dar uma palavrinha à professora*”. Pedindo sempre desculpa por não avisar na caderneta a sua ida à escola e argumentando que iria ser breve. A preocupação e o reconhecimento que H tinha dificuldades, levava a mãe deslocar-se com frequência à escola para saber como estava a sua filha na escola. A professora explicava sempre à mãe que H era uma aluna fraca e que não estava ao nível da turma, no entanto era uma aluna bastante empenhada. A mãe demonstrava sempre vontade em ajudar e tinha consciência que a sua ajuda podia prejudicar porque não possuía conhecimentos e o seu português não era o mais correto. A professora compreendia-a e dizia-lhe que era suficiente se verificasse se H fazia os trabalhos. A docente explicava à mãe que para aluna realizar os trabalhos de casa todos os dias seria um reforço pois possibilitavam-lhe não esquecer o que tinha aprendido e trabalhado na sala de aula.

2.7.6. A prova de proficiência/Nível

De acordo com o despacho normativo nº7/2006, a aluna não realizou o teste diagnóstico de proficiência porque a sua língua materna era o português. Este despacho determina que apenas os alunos inseridos no sistema educativo nacional e cuja língua materna não seja o português é-lhes aplicado o referido teste.

2.7.7 Apoio Educativo

Na reunião de ano e de docentes, a docente indicou o nome da aluna para o apoio educativo.

A aluna H entrou para o apoio durante o segundo período, mais especificamente, após o Carnaval. Duas vezes por semana, a professora do apoio ia à sala buscar a aluna para lhe prestar apoio direto, o qual era realizado em conjunto com outros meninos que tinham dificuldades semelhantes às suas.

Após dois meses, a professora do apoio falou à professora de H e explicou-lhe que as suas dificuldades eram muitas, mas como o seu comportamento era exemplar ela poderia frequentar o apoio todos os dias. Como era uma mais-valia e uma oportunidade para aluna, a sua professora concordou e deste modo todos os dias a professora do apoio ia busca-la e juntava-a aos outros grupos.

Quando transitou ao quarto ano continuou a ser caracterizada como uma aluna com dificuldade e que necessitava de apoio. Deste modo continuou a ter apoio educativo. Para além disso, o encarregado de educação retirou a filha das atividades de enriquecimento curricular oferecidas pela escola e inscreveu-a num centro de estudos, onde tinha apoio três vezes por semana.

2.7.8 Interação com os adultos

2.7.8.1. Acompanhamentos das aulas

A aluna H, nas aulas, raramente recusava-se a trabalhar, era muito empenhada e queria sempre fazer mais, chegando mesmo a pedir à professora que lhe desse mais fichas de trabalho.

Ao finalizar as suas tarefas diárias, H mostrava os seus trabalhos à professora para esta verificar e rubricar. Após isso a docente solicitava à aluna para arquivar as suas fichas no dossiê que tinha na sala para esse efeito. Quando H ia colocar as suas folhas no dossiê, deixava-o aberto e abria o dos colegas. Olhava para o conjunto de folhas que estava dentro do dossiê dos seus colegas e depois para o seu. H comparava, regularmente, o seu molho de folhas com o dos seus colegas. A aluna queria ter tantas folhas como os seus colegas, julgava que a quantidade significaria ficar ao mesmo nível que eles.

Apesar de ser uma aluna empenhada e com vontade de aprender mais, H tinha dias em que não se mostrava recetiva a todos os trabalhos, principalmente nos momentos em que se apercebia que estava a ser avaliada. Na situação de H, a professora elaborava e facultava-lhe dois testes: um construído de acordo com os seus conhecimentos e assim

avaliar os conteúdos que trabalhava na aula; outro igual à restante turma para averiguar se os conteúdos que adquiriu tinham colocado H ao nível dos seus colegas. Apesar das suas limitações ao nível do português, H conseguia perceber e fazer-se entender. Quando recebia o teste igual à restante turma compreendia que correspondia a um teste mais complexo e difícil e por isso dizia à professora que não sabia fazer. A aluna H não realizava o teste e deixava-o em branco.

Quando chegou o fim do ano letivo, a professora reunia diversos elementos sobre a sua aluna vinda da Guiné: todo o seu esforço e sucesso tinha sido em relação aos conteúdos do 1º / 2º ano. Matriculada no 3º ano, H não possuía conhecimentos suficientes para acompanhar uma turma de 4ºano. Apesar da sua evolução, a docente reteve a aluna no 3º ano. Na reunião do 3º período, a docente explicou, novamente, à sua mãe que apesar de estar matriculada no 3º ano, tinha conhecimentos e desempenho ao nível do 1º ano. Naquele ano tinha trabalhado e apresentado evoluções, mas não tinham sido suficientes para transitar ao 4º ano. Deste modo iria reter a aluna no 3º ano. A mãe concordou e explicou à professora que o seu interesse era que H realizasse aprendizagens.

No ano letivo de 2013/2014, a aluna H regressou à escola e voltou a ser inserida na mesma turma. Apesar de a legislação prever que os alunos retidos podiam frequentar as turmas correspondentes ao ano em que estavam matriculadas, isso não aconteceu. Para que H fosse para uma turma de terceiro ano, segundo a legislação era necessário o encarregado de educação realizar um pedido por escrito ao diretor do agrupamento manifestando esse desejo. Para além disso, a professora do aluno teria de averiguar se havia alguma turma com vaga para receber a aluna. O ano em que H ficou retida as novas turmas do 3º ano encontravam-se sobrelotadas por isso a professora não falou com o encarregado de educação. H foi matriculada no 3º ano, mas manteve-se na mesma turma acompanhando a professora e os seus colegas que iam para o 4º ano.

Como no ano anterior tinha desenvolvido trabalho ao nível do 1ºano, H continuou o seu trabalho agora ao nível do 2ºano apesar de se encontrar matriculada num 3º ano e frequentar uma turma do 4ºano.

Toda a ajuda que foi dada a H foi muito importante pois durante o 3º período começou a revelar grandes progressos. Os seus testes não eram mais negativos, nem realizados com ajuda da professora. Com autonomia, realizava os testes de nível do 2º ano sozinha obtendo boas classificações: 76% a Português e 74% a Matemática.

2.7.8.2 Como se relaciona com os colegas

Nas primeiras semanas, após a sua chegada, a aluna H era solicitada pelos restantes colegas a entrar nas suas brincadeiras e constituía um elemento fundamental para que elas ocorressem. A professora apercebeu-se disso quando via que os colegas esperavam por si à porta da sala, quando esta se atrasava na realização dos trabalhos. Mas a sua integração não foi só bem-sucedida fora da sala como também dentro da mesma também. Quando se apercebiam que H não conseguia fazer os trabalhos que a professora indicava, os seus colegas ajudavam-na, principalmente a sua colega de mesa. H aceitava com muita naturalidade a ajuda dos seus colegas. Ela compreendia a razão de estar a realizar aqueles trabalhos. Para além de a professora explicar-lhe o motivo por que os fazia, H apercebia/sabia que não conseguia realizar os trabalhos que a turma concretizava.

A boa relação que estabelecia com os colegas também era visível nas aulas de expressão física e motora que tinha uma vez por semana. Nessas aulas, a docente promovia com frequência a realização de jogos de equipa, tais como “*Futebol Humano*” e “*Mata -Piolho*”. A aluna H adorava participar e era uma jogadora bastante requisitada. No momento de formarem as equipas existia uma grande disputa, entre os alunos, para conseguirem que H pertencesse à sua equipa: era sempre a primeira a ser escolhida.

2.7.9. Situações do dia a dia

2.7.9.1 O recreio/ o que joga

No ano em que chegou à escola, H fez logo amizades com colegas da sua turma. Contudo quando chegava a hora do recreio as suas amizades extrapolavam a sua turma. Não se tornou a menina mais popular, mas conseguia reunir em torno de si uma grande grupo de meninas. Com o seu grupo, no recreio, conseguia motivar toda a escola a saltar à corda e aderirem à moda dos elásticos, criando pulseiras, colares e anéis com elásticos coloridos.

O seu grupo geralmente reunia-se, durante os recreios, quase sempre nos mesmos sítios: atrás do bloco novo junto da grade que separa a escola do 1º ciclo da secundária ou junto da porta do ginásio que se situa na parte da frente do bloco novo.

Um das suas brincadeiras favoritas de H e das suas amigas era saltar à corda. Iniciaram essa brincadeira no seu grupo, mas cada dia que passa o seu grupo aumentava. Os alunos que estavam no recreio, quando passavam por elas paravam e assistiam formando uma claqué de apoio. Alguns deixavam de assistir e passavam a saltar e dar à corda juntamente com H e as suas amigas.

No ano seguinte, 2013/2014, o grupo de H manteve-se com os mesmos elementos, mas a sua brincadeira favorita tinha deixado de ser saltar à corda. Passavam a maioria dos intervalos a caminhar pelo recinto de mãos dadas a cantar. Até um dia foram encontradas sentadas em círculo e nas suas mãos seguravam pequenos elásticos coloridos que cruzavam. Desse cruzamento resultava um entrançado. Nos seus pulsos eram visíveis entrançados finalizados que constituíam pulseiras coloridas. Enquanto entrançavam, os colegas que iam passando, iam parando e ficavam a observar. Quando H e as suas amigas iniciaram esta brincadeira eram apenas elas, mas em pouco tempo essa atividade espalhou-se pela escola e a maioria das crianças aderiu.

2.7.9.2 A hora do almoço

H não almoçava na escola. Ia todos os dias a casa.

2.7.10 Situação no final do ano

Passados dois anos da sua chegada, o seu português encontra-se mais treinado, a sua compreensão mais refinada e perante a mesma pergunta, Hilda responde: *“A mãe limpa num hotel e o pai está no Luxemburgo”*.

Chegado o final do ano, um problema colocou-se: H estava no 3º ano, desenvolvia trabalho ao nível do 2º e frequentava uma turma o 4º ano, que ano iria frequentar a seguir? A professora apresentou a situação ao conselho de docentes e explicou que a aluna merecia transitar porque tinha realizado bastantes progressos e obtidos bons resultados. No entanto, se ela transitasse iria para uma turma de 4º ano, onde a professora seria outra, pois ela iria lecionar um 1º ano. Para além disso, os progressos atingidos pela aluna colocavam-na naquele momento apta para realizar um 3º ano e não um 4º ano. Após ponderada toda a situação e tendo em conta que se a aluna ficasse retida seria a sua 2º retenção, o conselho de docentes, considerou que seria mais benéfico para a aluna ficar retida do que ser aprovada e seguir para um quarto ano. Os

benefícios de ficar retida passavam por várias situações: após frequentar dois anos uma turma cujo nível não correspondia ao seu, ficar num 3º ano seria o mais correto uma vez que correspondia naquele momento ao seu nível; iria ingressar numa turma e ser acompanhada por uma professora até ao 4ºano, o que implicava ter mais dois anos para colmatar as suas dificuldades, consolidar conhecimentos e deste modo ficar mais apta para realizar as provas nacionais no final do 4º ano. Assim o conselho de docentes deliberou a segunda retenção de H e assim frequenta uma turma do 3º ano.

2.8.O aluno G

2.8.1Notas biográficas

O aluno G viveu na Guiné até aos 8 anos na companhia dos seus pais e do seu irmão mais novo. Sem qualquer família em Portugal, decidiram emigrar para este país em 2013 com objetivo de encontrar escolas com melhores condições e métodos de ensino para os seus filhos obterem uma boa formação. Foram viver para Queluz e, após encontrarem residência, inscreveram os seus filhos na escola mais próxima da sua casa. G foi matriculado no 3º ano de escolaridade e o seu irmão no pré-escolar.

Sabe-se que o pai de G trabalha no ramo da construção como pedreiro e a mãe manteve-se desempregada durante muito tempo. Desconfia-se que vai realizando alguns trabalhos temporários porque quando se questionava G sobre o emprego dos pais este respondia: *“O meu pai trabalha na obra e minha mãe trabalha”*.

O aluno G gostava de ir à escola, mas estudar não era o que mais gostava de fazer. Para G correr atrás de uma bola fazia mais sentido do que estar agarrado aos livros. Contudo sabia que tinha de ir à escola e dedicar o seu tempo a estudar. O seu pai também sabia que o seu sonho era ser futebolista por isso inscreveu o seu filho na modalidade de futebol oferecida pelo Real Sport Clube, uma vez por semana para G poder aprender, treinar e jogar futebol.

2.8.2 Entrada na escola- o 1º dia de aulas

O segundo período do ano escolar tinha iniciado há quase um mês. Tinham ficado para trás os três primeiros meses de aulas e as primeiras avaliações tinham sido realizadas. As aulas decorriam a um ritmo normal quando, no dia 30 de janeiro de 2013, três pessoas acompanhadas pela coordenadora: um homem, uma mulher e uma criança interromperam as aulas da professora da aluna H. Era o seu novo aluno, vindo da

Guiné, e os seus pais tinham vindo à escola para conhecer a professora e obter informações. A professora repetiu o procedimento que já tivera com a mãe de H e colocou os pais de G a par das informações mais importantes: lista de material, autorizações, atividades de enriquecimento curricular fornecendo-lhe os papéis e pedindo que os preenchessem em casa. A docente aproveitou aquele momento, também, para perguntar sobre o percurso escolar de G. Os pais informaram-na que G tinha concluído o 2º ano de escolaridade e que tinha frequentado o 3º ano até ao dia que veio embora para Portugal. Nunca tinha tido problemas na escola e sempre fora um aluno razoável. Após isso, os pais de G foram embora e levaram-no com eles, porque este não possuía material para permanecer na aula.

No segundo dia, acompanhado pelo pai até ao portão da escola, G apresentou-se na aula de mochila às costas. A docente sentou-o junto de um bom aluno e atribuiu-lhe tarefas escolares. G pegou no lápis, concentrou-se e começou o seu trabalho. Quando terminou não colocou o dedo no ar, nem saiu do seu lugar, ficou em silêncio à espera que alguém reparasse nele.

2.8.3 Estratégias iniciais da professora

As tarefas atribuídas pela docente foram: escrever o alfabeto maiúsculo e minúsculo, divisão silábica de palavras e inventar frases com essas palavras. Depois atribuiu-lhe alguns exercícios de matemática. Pediu-lhe que escrevesse alguns números por extenso e fizesse a sua decomposição, desenhou-lhe figuras geométricas para identificar e apresentou-lhe algumas contas para calcular mentalmente.

Após a realização destas tarefas, a professora concluiu que tinha recebido mais um aluno com nível inferior à sua turma, contudo era necessário realizar os testes diagnóstico para determinar que medidas e estratégias devia tomar em relação ao seu aluno.

Como os dias da avaliação mensal se aproximavam, a docente decidiu esperar pelo momento da realização da mesma e aplicar o teste a G. No dia em que realizou a ficha de avaliação à sua turma, entregou um teste de 2º ano de escolaridade a G e explicou-lhe que aquela ficha servia para a professora verificar o que ele sabia e posteriormente ajudá-lo.

Apercebendo-se que o seu novo aluno nem ao nível do segundo ano se encontrava, a docente decidiu efetuar um plano de acompanhamento onde contemplasse estratégias e a criação de tarefas específicas ao nível do português e matemática. Ao elaborar o

plano de acompanhamento, a docente destacou a aquisição de conhecimentos ao nível do 2º ano como meta principal para G poder progredir nos seus estudos. Também contemplou, nesse plano, o apoio educativo como medida de reforço.

2.8.4. Apoio Educativo

Um mês após a sua chegada, G iniciou o apoio educativo. Esse apoio era dado duas vezes por semana fora da sala de aula, onde os domínios da leitura e da escrita eram reforçados. No entanto, tendo em conta as necessidades do aluno e o seu bom comportamento, a professora do apoio ia buscá-lo mais dois dias por semana, passando desta forma a usufruí-lo quatro vezes por semana.

2.8.5 Prova de proficiência/ nível

De acordo com o despacho normativo nº7/2006, o aluno não realizou o teste diagnóstico de proficiência porque a sua língua materna era o português. Este despacho determina que apenas os alunos inseridos no sistema educativo nacional e cuja língua materna não seja o português é-lhes aplicado o referido teste.

2.8.6 O desempenho escolar do aluno

No alfabeto, G não sabia distinguir maiúsculo de minúsculo, tinha escrito duas vezes o minúsculo e apresentou-o ainda com vinte e três letras (não incluiu o K, Y e W), não realizou a divisão silábica, limitou-se a copiar a palavra e nas frases redigia-as de forma muito simples e com pouco vocabulário por exemplo: “É a mesa”.

Ao nível da matemática também apresentava fracos conhecimentos. Os números que identificava por extenso eram apenas os mais pequenos, não sabia identificar as figuras geométricas, na decomposição de números limitava-se a repetir o número várias vezes e apresentava resultados absurdos no cálculo mental.

Os seus conhecimentos enquadravam-se entre o primeiro e segundo ano de escolaridade.

Apesar da língua oficial da Guiné ser o português, G não o falava corretamente, pois misturava o português com o crioulo que usava no seu dia a dia.

2.8.7 Outros contactos dos pais com a professora

O pai apenas vinha à escola nas reuniões trimestrais ou quando a professora o convocava. A sua postura era sempre a mesma: pessoa de poucas falas, entrava na sala,

sentava-se e folheava todos os testes e as fichas que a professora disponibilizava sobre o desempenho de G. Nunca apresentava pressa, calmamente apreciava o trabalho do filho e aguardava que a professora fosse ter com ele. A professora explicava que G tinha um bom comportamento, era uma criança alegre, bastante social e esforçada. Apesar de ter frequentado e concluído o 2º ano na Guiné, os conhecimentos que possuía não eram suficientes para acompanhar a turma que estava no 3ºano. Por este motivo, G estava sujeito a um plano de acompanhamento, frequentava o apoio e na aula estava a desenvolver conteúdos do 1º /2º ano de escolaridade. O pai compreendia a situação e dizia à professora que sabia das diferenças entre o ensino português e o guineense. Ele sabia que em Portugal os seus filhos iam ter uma oportunidade de obter uma melhor formação. Após as reuniões com a docente, comprometia-se em ajudar o filho em casa, dando-lhe apoio nos trabalhos de casa. Como o aluno trazia os trabalhos de casa resolvidos de forma incorreta, a docente explicou ao pai que a melhor forma de o ajudar seria apenas controlar se os realizava. Outro pedido que a docente fez ao pai foi colocar G num centro de estudos, não só para ajudá-lo na realização correta dos trabalhos, mas também para reforçar os conhecimentos e ultrapassar as suas lacunas. O pai comprometeu-se em procurar e inscrever o aluno num centro de estudo, no entanto sabe-se que o aluno nunca frequentou qualquer apoio fora da escola. Através do testemunho da professora, supõe-se que isso aconteceu devia a problemas financeiros.

2.8.8. Interação com os adultos

2.8.8.1. Acompanhamentos das aulas

Durante o ano letivo 2012/2013, G frequentou o 3ºano de escolaridade, mas desenvolveu trabalho ao nível do 1º/2ºano. A sua aprendizagem iniciou-se na contagem até 20, realizando a sua decomposição, cálculos com os mesmos, sequências de 2 em 2 e de 3 em 3. À medida que revelava aprendizagens, a docente ia-lhe aumentando os números de 10 em 10. Ao nível do português os domínios inicialmente trabalhados foram a leitura e a escrita de frases.

Os seus progressos não foram muitos apesar dos esforços. No final desse ano letivo, a professora reteve o aluno G que foi novamente matriculado no 3º ano, mas desenvolvia trabalho correspondente ao 2º ano de escolaridade. Acompanhou a mesma professora e a mesma turma que prosseguiram para o 4ºano.

No ano letivo 2013/2014, G acompanhou a mesma turma, agora pertencente ao 4º ano e a mesma professora. No entanto, G estava matriculado no 3º ano de escolaridade e a realizar trabalho do 2º ano de escolaridade. A professora manteve as medidas tomadas no ano anterior: realizou outro plano de acompanhamento e manteve a indicação do aluno para frequentar o apoio educativo. No plano as estratégias complementavam medidas que auxiliassem o aluno a reforçar e consolidar conhecimentos do 2º ano. As aulas de apoio educativo iniciaram-se logo no início do ano e a professora do apoio ia buscá-lo duas vezes por semana para dar-lhe um apoio mais individualizado. Como as suas dificuldades assentavam nas áreas de matemática e português, a professora titular em conjunto com a do apoio estruturam-no de modo G fosse uma vez apoiado a matemática e outra a português.

Nesse ano letivo, G manteve o seu bom comportamento e boa disposição, apenas o seu desempenho sofreu uma alteração. Tinha-se tornado menos esforçado, menos empenhado e o seu ritmo tornou-se mais lento.

2.8.8 2Relacionamento com os colegas

Quando chegou à escola em janeiro de 2013, G não teve qualquer problema em integrar-se na sua nova turma. Apesar de não estar ao mesmo nível de escolaridade isso não o impedia de se adaptar e ser bem-recebido pelos outros. Pelo contrário, dias após a sua chegada G era um colega bastante querido por todos e solicitado para integrar nas brincadeiras da turma. Como adorava futebol e sabia jogar, os seus colegas do sexo masculino solicitavam frequentemente a sua participação nos jogos.

2.8.9.Situações do dia a dia

2.8.9.1 O recreio/O que joga.

G e os seus companheiros, durante o recreio, circulavam em grupo pela escola à procura de um local onde pudessem jogar à bola. Eram sempre conduzidos por um líder que era o colega que tinha a bola. O espaço também era quase sempre o mesmo, localizava-se na parte lateral de um dos edifícios do ATL e sem marcas a delinear o campo, G e os colegas procediam sempre da mesma forma: com pedras e marcas na parede do pavilhão marcavam as balizas. As equipas eram escolhidas pelo líder e G era sempre escolhido para ocupar a posição de guarda-redes. Mas nem sempre tinha

os seus colegas de turma para jogar. Como o importante era jogar, integrava-se com facilidade em equipas formadas por alunos do 1º e 2º anos.

G era uma criança muito alegre e convivia facilmente com os seus colegas, quer da turma ou não. O futebol era atividade preferida e raro era o intervalo em que não se encontrava atrás de uma bola. Mas também gostava de outras brincadeiras, influenciado pelo grupinho de H, que pertencia à sua turma, G também saltava à corda com elas, constituindo uma presença frequente e constante.

Tal como H, o aluno G conseguia atrair muitos colegas à sua volta. Quando saltava à corda, surgia sempre um grupo em torno de si que gritava “ *G! G! G! G!*”, motivando-o a saltar sem perder.

2.8.9.2 A hora do almoço.

O seu grande entretenimento era jogar à bola. O futebol era tão importante para si que quando começava a jogar perdia a noção do tempo e chegava sempre tarde a qualquer situação, quer fosse aula ou refeição. Geralmente esse atraso verificava-se à hora do almoço. Raramente fazia como os outros... quando tocava a campainha, G saía a correr da sala, em direção ao campo em vez do refeitório.

Era frequente aparecer um colega que lhe transmitia o recado enviado pela empregada que auxiliava os almoços para que fosse almoçar. Ou outras vezes eram as auxiliares que vigiavam o recreio, que lhe perguntavam: “ *G, andas a jogar à bola, por acaso já almoçaste?*” G não mentia e dizia a verdade: “ Não.” A auxiliar em tom de ordem dizia: “ *Deixa a bola e vai almoçar!*”. O aluno G era obediente, mas isso não fazia com que chegasse a horas ao almoço. Geralmente apresentava-se no refeitório passados três quartos de hora atrasado. Sempre que a auxiliar que estava no refeitório o avistava, dizia-lhe: “ *Andaste a jogar a bola outra vez? Qualquer dia ficas sem almoçar...*”

Apesar de ser bastante social, G na hora de almoço não desperdiçava tempo a conversar. Os colegas que o rodeavam ainda tentavam conversar com ele, mas G não se deixava influenciar, queria almoçar rápido para regressar ao campo.

2.8.10. Situação no final do ano

No final do ano letivo 2013/2014, a situação de G era muito semelhante à de H. Tinha apresentado evoluções, mas não eram suficientes para progredir ao 4º ano de escolaridade. Para além disso, colocava-se a questão de ingressar novamente uma

turma de 4º ano e com uma professora nova. Em reunião de ano ponderou-se a situação: até que ponto seria motivador para o aluno ficar novamente retido no 3º ano e a frequentar uma turma de 4ºano uma vez que se encontrava com melhor preparação e com mais capacidade para acompanhar uma turma de terceiro. Balanceando os aspetos positivos e negativos para o aluno, o conselho de docentes deliberou reter novamente o aluno.

G frequenta uma turma de 3ºano de escolaridade e apesar das suas dificuldades apresenta um bom ritmo de trabalho e realiza tarefas de 3ºano iguais à da sua turma.

2.9 A aluna N

2.9.1 Notas biográficas.

A aluna N nasceu no dia sete de outubro de 2004 em Espanha. Os seus pais, de origem Angolana, decidiram ir para Espanha antes de N nascer, com o objetivo de encontrarem melhores empregos. Para além de N, tiveram mais dois filhos. Após nove anos do nascimento de N, os seus pais divorciaram-se. A mãe de N que ainda tinha problemas com a sua legalização, foi obrigada a escolher outro país. Acompanhada pelos seus três filhos veio para Portugal, onde conseguiu obter residência permanente.

A mãe de N quando chegou teve como principal preocupação encontrar uma escola mais próxima da sua casa para os seus filhos. Quando procedeu à sua matrícula, levou consigo os documentos que comprovavam a frequência dos seus filhos na escola espanhola. Matriculou o seu filho de 10 anos no 5º ano de escolaridade, N de 9 anos no 4ºano e o mais nova no pré-escolar.

N era uma aluna muito educada, reservada e bastante empenhada.

No processo de N encontrava-se a informação de que em Espanha tinha frequentado com sucesso o terceiro ano e por esse motivo tinha ingressado numa turma do 4º ano.

Quando chegou a Portugal, o ano escolar encontrava-se a poucos dias do final do primeiro período. Sabe-se também que nessa altura ainda não tinham começado as aulas em Espanha.

2.9.2 Entrada na escola- o 1º dia de escola

No dia 9 dezembro de 2013, as aulas aproximavam-se da hora do fim, a turma do 4ºano foi interrompida por uma empregada que fazia-se acompanhar pela aluna N e pela mãe. Estas foram apresentadas pela auxiliar que comunicou à professora que N era a sua nova aluna vinda de Espanha.

A aluna N não trazia nada consigo porque tinha ido à escola com a mãe apenas para conhecer a professora. A professora aproveitou aquele momento para entregar os documentos ao encarregado de educação (autorizações de saída, autorizações de visita de estudo, lista de material, inscrição nas AEC). A mãe de N também informou a professora que iria autorizar N a sair sozinha da escola. Como morava perto da escola e uma vez que tinha nove anos, não necessitava da companhia de um adulto para levá-la até casa. No momento em que N chegou à sala com a mãe, a professora estava a dar aula e preparava-se para ir até ao ginásio para dar a aula de expressão físico-motora. Com era uma aula que facilita a interação entre os alunos devido à realização de jogos, a professora pediu à mãe de N que esperasse um pouco e a deixasse iniciar a atividade letiva naquele momento.

No segundo dia de aulas, N compareceu às aulas cumprindo o horário. A professora sentou-a junto da melhor aluna da sala, pois pensou que esta poderia auxiliá-la em pequenas situações durante a aula. N falava e compreendia português corretamente. A aluna N começou a acompanhar a turma nas atividades escolares e perante o seu empenho, a docente optou por não realizar o teste diagnóstico. Através das suas primeiras prestações, esta apercebeu-se de imediato onde se encontravam as dificuldades de N.

2.9.3 Estratégias iniciais da professora

A primeira medida tomada pela professora foi aproveitar a aula de expressão física e motora para apresentar e integrar a aluna na turma. Para além das atividades escolares desta disciplina serem mais lúdicas e promoverem a interação entre os colegas, o espaço onde ia decorrer era menos informal do que a sala de aula.

No ginásio, a docente com a turma disposta em círculo, apresentou N aos colegas, explicou-lhes que tinha vindo de Espanha e que nos próximos dias contava com o seu apoio para ajudarem N a integrar-se no seu novo ambiente. Após a apresentação, iniciou-se o primeiro jogo que correspondia ao Jogo das Cadeiras. Recorrendo a arcos

porque não existirem cadeiras, dispersou-os pelo ginásio; os alunos correram de forma aleatória e ao sinal da professora (bater de palmas), estes dirigiram-se aos arcos ocupando o seu interior. Os alunos que ficavam sem arco eram eliminados do jogo. À medida que iam sendo eliminados, o número de arcos também ia diminuindo. N no início do jogo não corria, nem tentava ocupar um arco. A docente pensou que não tinha entendido devido a questões de língua por isso chamou-a e perguntou-lhe se tinha percebido o jogo e se entendia português. N falava português corretamente, apesar do espanhol ser a sua língua materna, ela tinha aprendido a falar português. Respondeu à professora que tinha percebido o jogo. A docente apercebeu-se que a sua falta de iniciativa era provocada por acanhamento. Face a isto, disse a N para regressar ao jogo, correr e ao sinal ocupar um arco. N continuava envergonhada, mas os colegas aproximavam-se dela, incentivavam-na e corriam ao seu lado. Quando a professora dava o sinal para ocuparem os arcos, os colegas iam para junto de N, empurravam-na para o interior do arco, para que ela conseguisse ocupar um lugar e manter-se no jogo. À medida que o jogo avançava, N ia dispensando da ajuda dos colegas e começava a tomar iniciativa. Não ganhou o jogo, mas conseguiu ficar entre os últimos cinco alunos a disputar um lugar no arco.

No jogo seguinte, “Mata-Piolho”, as regras complicaram-se um pouco. Não era um jogo simples e exigia formar duas equipas. Apesar de ter ingressado na turma naquele dia, os colegas demonstraram de imediato simpatia por N e no momento em que formaram equipas o seu nome aparecia entre os primeiros.

N escrevia com muitos erros, por isso a docente dispensava mais tempo com ela. Deixava N escrever as respostas, quando faziam compreensão de texto. Depois ia ao seu lugar, lia e conversava com N. Perguntava o que ela pretendia responder, assim ia corrigindo o que N tinha escrito. Nas composições tornava-se mais difícil. Inicialmente pedia a N para sentar-se junto dela e através de um diálogo que a professora estabelecia com a aluna, criava-se uma chuva de ideias, que depois de organizada, N ia construindo as frases oralmente e a professora ditava as frases de modo que aluna escrevesse corretamente. Outra estratégia utilizada pela professora era deixar N escrever livremente e revia com ela o texto, escrevendo numa folha o texto corrigido que N no final copiava. Como última estratégia, e neste caso era igual para todos os colegas de turma, N escrevia e a professora corrigia fazendo anotações das palavras incorretas.

2.9.4. Apoio Educativo

A professora em reunião de docentes indicou a aluna para o apoio educativo. No início do segundo período, a aluna N começou a usufruir duas vezes por semana de apoio educativo. Nesse apoio, N não realizava tarefas escolares diferenciadas. A professora do apoio sentava-se junto dela, na sala de aula, e ajudava-a na concretização das tarefas da aula. Desta forma, N recebia um apoio mais individualizado, um reforço mais direto e imediato no que fazia.

2.9.5 Prova de proficiência/Nível

N era uma aluna cujo português não era a sua língua materna e por isso a docente aplicou-lhe o teste de proficiência.

No momento em que N ingressou na turma, a docente ainda estava a aplicar o teste de proficiência ao seu aluno que tinha vindo de Inglaterra e por isso juntou N para realizarem em conjunto a segunda parte do teste. Retirou a aluna das atividades de enriquecimento curricular e levou-a inicialmente para uma sala sozinha. Só quando passou para a segunda parte do teste é que a levou para junto do aluno J, onde realizaram em simultâneo o teste de proficiência. O aluno J apresentava algumas resistências em realizar o teste, mas com a chegada de N, o aluno J mudou de atitude. Ambos realizaram o teste sem qualquer obstáculo.

De um modo geral, N realizou o teste de proficiência sem quaisquer problemas. Apresentou algumas dificuldades não conseguindo executar algumas das tarefas solicitadas de forma correta. No final quando a docente procedeu à avaliação do teste o nível de proficiência oral e de escrita, verificou que N se encontrava no nível intermédio que corresponde ao B1 no nível de equivalência do QECR. Ou seja, N era caracterizada como utilizador independente, capaz de entender informações técnicas simples, como instruções de utilização de equipamentos usados no dia a dia e orientações pormenorizadas.

2.9.6 O desempenho escolar do aluno

Pelas primeiras prestações dadas na sala, a docente apercebeu-se onde se encontravam as dificuldades de N. A escrita e a matemática eram o seu grande problema. Influenciada pela língua espanhola, a sua língua materna, N escrevia com muitos erros ortográficos trocando sons e grafemas. A sua leitura era boa e bastante fluente apesar

de se apresentar um pouco dominada pela pronúncia espanhola. Na matemática, N apresentava grandes lacunas: não conseguia identificar oralmente nem por extenso os números; errava os cálculos não revelando apetência para efetuá-los mentalmente; nos problemas, não conseguia interpretá-los.

2.9.7 Outros contactos dos pais com a professora

A não ser as suas dificuldades, a professora não via motivo para contactar com a mãe e pedir-lhe para que aparecesse à escola. Mas existiam sempre momentos em que era necessário a presença do encarregado de educação, tais como os momentos de avaliação.

Como N estava a frequentar um 4ºano de escolaridade, no final do ano iria ser sujeita a uma prova ao nível nacional. Para a escola proceder à inscrição dos alunos nas provas era necessário cada um entregar um documento de identificação. Nessa altura a docente enviou um pedido para casa a solicitar aos encarregados de educação que entregassem a fotocópia do cartão de cidadão. A mãe de Nina foi o único encarregado de educação que não enviou. Perante esta situação a docente convocou o encarregado de educação para uma reunião na escola. A mãe compareceu, mas não levou a documentação. Esta desculpou-se dizendo que ainda não tinha resolvido as questões relacionadas com a documentação e que sempre que necessitava de apresentar um documento usava o passaporte. A docente ouvindo a mãe disse-lhe que seria suficiente entregar uma fotocópia do passaporte. Seguindo o conselho da docente, a mãe entregou uma fotocópia. Antes de entregar nos serviços administrativos da escola, a docente reparou que o passaporte tinha expirado o prazo de validade. Apesar desta observação, a docente entregou o documento na escola e telefonou à mãe alertando que esta deveria regularizar a questão. A mãe comprometeu-se em resolver e em entregar um documento válido. Sabe-se que esta nunca o fez e N realizou a prova usando o passaporte fora da validade.

2.9.8 Interação com os adultos

2.9.8.1 Acompanhamento das aulas

Apesar das dificuldades, N acompanhava bem as aulas. Realizava todas as tarefas solicitadas pela professora e esforçava-se para acompanhar os restantes colegas. A professora não preparava atividades diferentes, pois verificava que N conseguiu fazer as tarefas. Nos momentos de leitura, N lia de forma fluente qualquer texto do manual

que a professora pedisse. Quando passava para os exercícios de compreensão é que N sentia algumas dificuldades. Mas isso não a impedia de realizá-los. Por vezes ficava estagnada numa questão, mas a colega de carteira tentava explicar o que a questão significava e N após isso passava para a escrita da resposta.

2.9.8.2 Relacionamento com os colegas

N era uma menina tímida e reservada, mas havia algo nela que cativava os colegas. Talvez por falar e compreender português ou talvez por ter interagido pela primeira vez com a turma num contexto de atividade física, onde o jogo foi o elo de ligação. Quando regressou à escola, no segundo dia, N parecia pertencer à turma há algum tempo. À hora do intervalo, integrou-se num grupo de nove colegas, sem qualquer dificuldade, e acompanhou-os ao exterior da sala. Dirigiram-se ao espaço lateral junto do pavilhão onde tinham aulas e nesse género de corredor lateral improvisaram duas balizas. Formando equipas de cinco elementos, um grupo misto de três rapazes e sete raparigas iniciaram o seu jogo de futebol. A aluna N ficou à baliza e tentava dar o seu melhor defendendo a sua baliza cada vez que a bola era lançada na sua direção. A interação verbal com os seus colegas limitava-se a pequenos vocábulos tais como: “*Passa a bola! Cuidado defende! Boa N, grande defesa!*” Quem olhasse não conseguia perceber que N uns dias antes encontrava-se em Espanha num ambiente diferente com colegas diferentes.

2.9.9. Situações do dia a dia

2.9.9.1 O recreio/ o que joga

Os seus recreios eram passados, geralmente, no mesmo local e com o mesmo grupinho de colegas. N gostava de conservar os seus colegas. Tinham sido eles a encorajarem-na nos jogos da primeira aula em que participou e isso tinha gerado nela um espírito de lealdade. Independentemente da brincadeira que desenvolvessem, para N estava sempre tudo bem. Quando não estavam a jogar à bola, brincavam à apanhada. Quando era questionada sobre o que brincava ou por que motivo não estava a jogar à bola, raramente sabia responder.

Por vezes estavam todos a brincar ao futebol ou “à apanhada” de forma muito harmoniosa, e em poucos minutos a brincadeira parava e o grupo, movendo-se como um cardume, deslocava-se para junto da grade da escola, onde começavam a falar com outras meninas e meninos que frequentavam o liceu (escola ao lado). N gostava de

estar junto dos seus colegas: a brincar, a conversar, ou simplesmente na sua companhia. Isso geralmente acontecia na hora dos recreios: saíam juntos da sala e corriam para o seu local predileto e aí permaneciam até a campainha tocar novamente.

2.9.9.2A hora do almoço

À hora de almoço o grupo nem sempre conseguia permanecer junto. Uns porque iam almoçar a casa e outros aproveitavam para brincar antes do almoço, mas N aparecia sempre no refeitório sozinha para almoçar. Respeitando a fila, aguardava calmamente a sua vez para entrar no refeitório. Enquanto aguardava, N não se deixava influenciar pelos colegas que permaneciam junto de si. Estava ali para entrar, sentar-se e ingerir a sua refeição. Sempre muito séria, limitava-se a observar o que os outros faziam. Quando chegava a sua vez, entrava no refeitório, dirigia-se para a mesa que a auxiliar lhe indicava ou então escolhia um lugar que estivessem menos colegas sentados. Ao chegar, sentava-se, ingeria a sua sopa. Apesar de não falar com ninguém, N não conseguia deixar de observar atentamente o que se passava.

2.9.10 Situação no final do ano

N nunca mencionou o que se passava com a sua merenda, mas a professora apercebia-se que muitas vezes ela não trazia. Discretamente a docente perguntava a N se queria pão e N respondia positivamente. Esta situação repetiu-se diversas vezes durante a frequência de N na escola. A professora apercebia-se que existiam problemas financeiros. Por diversas vezes, a docente partilhou o seu lanche com N e também trazia-lhe alimentos de casa. A mãe ao saber da sua ajuda contactava com a professora a fim de agradecer. Vendo a situação repetir-se com regularidade, a docente indicou à mãe de N uma instituição que prestava apoio a famílias carenciadas.

Tal como J, a aluna N podia ficar dispensada das provas nacionais, mas a mãe pediu à docente para a aluna as realizar. Estava interessada em saber como a filha reagia ao ser submetida a um teste ao nível nacional. Por isso, a docente não indicou o nome de N juntamente com o aluno J. A aluna N realizou as provas e conseguiu obter a classificação três a português e dois a matemática. Embora com negativa a matemática, N conseguiu transitar ao 5ºano de escolaridade.

Em jeito de síntese, elaborou-se os seguintes quadros de modo a destacar os aspetos mais relevantes obtidos na recolha de dados sobre a integração de crianças imigrantes na escola.

Quadro 6- Síntese dos dados iniciais para a frequência escolar dos alunos recém-chegados

Aluno/Idade	País de origem/ língua falada	Data de entrada na escola	Teste de proficiência nível	Apoio Educativo frequência
A;8anos	Guiné -Bissau;	14/09/2012	não fez	não teve
1ºano	Crioulo /português			
E;10anos	Guiné_Bissau	29/10/2012	não fez	teve
3ºano	crioulo			
G;8 anos	Guiné-Bissau	30/01/2013	não fez	teve
3ºano	crioulo/português			2 vezes por semana
H;10 anos	Guiné-Bissau	19/11/2012	não fez	teve
3ºano	crioulo			todos os dias
I;9 anos	Paquistão	19/11/2012	fez	não teve
4ºano	panjabi		nível A1	
J;10 anos	Inglaterra	16/09/2013	fez	teve
4ºano	inglês/português		nível B1/A1	
L;8 anos	Inglaterra	16/09/2013	fez	não teve
2ºano	inglês/português		nível A2	
M: 6 anos	Cabo Verde	13/09/2013	fez	não teve
1ºano	crioulo		nível A1	
N;9 anos	Espanha	09/12/2013	fez	teve
4ºano	espanhol/português		nível B1	2 vezes por semana

Quadro 7- Síntese de informações recolhidas ao longo do 1º ano de permanência escolar

Aluno/Idade Ano escolar	Acompanhamento da aulas	Relação com colegas	Contato do Enc. Edu. com a escola	Situação final de ano
A;8anos 1ºano	repetição de exercícios	colegas da turma	solicitado pelo professor	transitou ao 2ºano
E;10anos 3ºano	tutor;exercícios diferenciados	rapazes da turma outros colegas	solicitado pelo professor	transitou ao 4º e progrediu ao 5º ano
G;8 anos 3ºano	exercícios diferenciados	turma/rapazes outros colegas	solicitado pelo prof/avaliação	retenção no 3º ano
H;10 anos 3ºano	tutor;exercícios diferenciados	turma outros colegas	iniciativa própria	retenção no 3º ano
I;9 anos 4ºano	exercícios diferenciados	sozinha raparigas	solicitado pelo professor	regressou ao Paquistão
J;10 anos 4ºano	exercícios diferenciados	um colega da turma	iniciativa própria	transitou ao 3º ano
L;8 anos 2ºano	tutor;exercícios iguais à turma	rapazes da turma e outros	solicitado pelo prof/avaliação	progrediu ao 5º ano
M: 6 anos 1ºano	exercícios diferenciados	sozinha outras colegas	iniciativa própria	transitou ao 2ºano
N;9 anos 4ºano	exercícios iguais à turma	alguns colegas da turma	solicitado pelo professor	progrediu ao 5ºano

CAPITULO V. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo analisa-se e discute-se os dados recolhidos através do cruzamento do enquadramento teórico com a realidade do contexto analisado através da informação recolhida na observação participante, nas conversas informais e nos documentos consultados. Procurou-se refletir e obter algumas considerações sobre como a escola acolhe e integra os alunos recém-chegados. Assim, seguindo a estrutura organizacional do capítulo precedente, analisar-se-á e discutir-se-á com base na revisão de literatura efetuada no capítulo II, os dados recolhidos em cada tópico.

1. Notas Biográficas

Apesar de não constituir objeto do estudo mostrar a diversidade cultural da escola através do grupo participante, considerou-se pertinente olhar-se para as nacionalidades que o compõem e efetuar uma pequena comparação com os dados apurados pelo SEF no mesmo período de tempo, pois concorda-se com Almeida (2010) quando aponta a escola como “sendo o espelho da sociedade, (que) se afigura cada vez mais diversa e complexa na sua composição e nas suas dinâmicas” (p.68), uma vez que esta “abriga diferentes manifestações culturais” (Longarai, 2014, p.52).

O conjunto das nove crianças reflete as mudanças recentes do fluxo migratório espelhado nas nacionalidades guineense-bissau, britânica, espanhola, cabo-verdiana e paquistanesa, como é possível constatar no quadro seguinte:

Quadro 8- Nacionalidade dos alunos recém-chegados

Alunos	Nacionalidade
A; E; H; G	Guiniense
J;L	Inglesa
I	Paquistanesa
N	Espanhola
M	Cabo Verdiana

O grupo de alunos participante no estudo é formado por nove alunos, com idades compreendidas entre os 6 -10 anos de idade. Dele destacam-se quatro alunos (A,E,H,G) provenientes da Guiné-Bissau, um (M) de Cabo Verde, dois (J,L) de Inglaterra, um (I) do Paquistão e um (N) de Espanha. De acordo com os últimos quatro relatórios (2011-2014) apresentados pelos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras é

identificada e salientada uma estrutura de dez nacionalidades mais representativas no país: Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, Angola, Guiné Bissau, China, Reino Unido, Moldávia, São Tomé e Príncipe. No momento em que se iniciou o presente estudo, o relatório do SEF (2011) nomeava o Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, Angola e Guiné-Bissau como sendo as nacionalidades estrangeiras que mantiveram ou verificaram um ligeiro aumento do número dos seus residentes em Portugal. No entanto, esta representatividade, desde 2011, tem vindo a sofrer alterações. No relatório de 2014 refere que as nacionalidades chinesa, espanhola, britânica e guineense-bissau registaram um aumento do número de residentes bastante significativo.

Relativamente ao ingresso na escola deste grupo de crianças, importa referir que foi bastante similar entre si e obedeceu aos mesmos procedimentos. Assim:

- Três alunos (M,J,L) ingressaram e iniciaram a sua frequência na escola desde o início do ano letivo, sendo a sua matrícula efetuada dentro do período reservado para o efeito;
- O aluno A já se encontrava matriculado, mas não compareceu às aulas durante os primeiros quinze dias;
- Os restantes (N,H,G,I,E) integraram na escola, meses após o seu início, sendo a sua matrícula efetuada fora do prazo estipulado. Esta situação está prevista no Despacho Normativo nº7-B/2015 com sendo uma situação excecional. A matrícula deve ser aceite, após o prazo expirado, caso exista vaga nas turmas já constituídas;
- Todo o grupo, com exceção de uma aluna (M), frequentava a escola no seu país de origem. Quando os alunos chegaram a Portugal, foi-lhes concedida a equivalência da sua habilitação de estudo e assim foram colocados na correspondente ao ano que frequentavam no seu país de origem, tal como consagra o Decreto –Lei nº227/2005 alterado pela Declaração de Retificação nº9/2006 .

Estes aspetos enunciados evidenciam que os encarregados de educação ao dirigirem-se à escola possuíam a documentação necessária, tal como o certificado de habilitações carimbado pela embaixada e que, apesar das dificuldades linguísticas apresentadas por alguns, os serviços administrativos forneceram as orientações e apoios necessários para que a matrícula se efetivasse.

Os resultados de pesquisas realizadas mostram que existem inúmeros motivos que conduzem as pessoas a abandonarem os seus países de origem. Apesar da decisão do migrante em partir não ser tomada com base numa única razão, mas sim num conjunto de motivos, em que uns poderão pesar mais que os outros (Monteiro, 2007), Brito (2008) enuncia quatro razões como sendo as mais frequentes. São elas as seguintes:

Razões económicas- Frequentemente a falta de emprego, os baixos salários, a escassez de recursos da terra ou do mar e a pouca qualidade de vida impelem as pessoas a procurar melhores condições de vida.

Razões políticas -Também as guerras ou a existência de regimes políticos repressivos motivam o indivíduo em busca de países que promovam a liberdade e a democracia.

Razões étnicas-culturais- As diferenças étnicas-culturais suscitam rivalidades e o grupo minoritário sente-se intimidado pela maioria da sociedade. Nesta situação pode mesmo ocorrer uma migração em massa.

Razões de emigração especializada - Existem países que adotam ações seletivas baseadas em perfis profissionais incentivando a emigração de pessoas com aptidões técnicas e conhecimentos.

Contudo, na presente investigação, das conversas informais com os pais e encarregados de educação, foi possível constatar, que os motivos que levaram as famílias do grupo de alunos em estudo a migrar para Portugal eram semelhantes.

As famílias dos alunos participantes encararam a vinda para Portugal como uma oportunidade para melhorar as condições de vida. Contudo, na informação recolhida, as razões económicas não eram as únicas e faziam-se acompanhar pela preocupação em promover uma boa formação aos seus filhos. As famílias davam a entender, durante os seus contactos com as professoras titulares, que em Portugal as escolas tinham melhores condições e ofereciam melhores métodos de ensino.

Outro aspeto que importa salientar da recolha empírica, refere-se ao papel da família na decisão desta imigrar ou não.

No estudo sobre a Reunificação Familiar e Imigração, Fonseca (2005) menciona que durante muito tempo “os modelos de fluxos, decisões e padrões migratórios recorriam habitualmente ao estereótipo do migrante individual, racional e do sexo masculino” (Fonseca, 2005, p.29). Regularmente um dos elementos do agregado familiar, nomeadamente o pai, partia em primeiro lugar deixando a família para trás. Quando

esse reunisse condições (emprego e habitação), o resto da família juntava-se a ele. Assim, se anteriormente a decisão de migrar era tomada numa base mais individual, nos últimos anos começou a ser vista como uma decisão coletiva. As famílias passaram a ter um papel decisivo no processo de migração e esse ajusta-se “numa estratégia que visa sustentar e melhorar a situação da família, através da simultânea maximização dos rendimentos e minimização do risco” (Fonseca, 2005, p.29).

No caso do presente estudo, considera-se que a família teve um papel ponderável na tomada de decisão no processo de imigração. Os alunos envolvidos no estudo vieram para Portugal acompanhados pelas suas famílias, quase todas elas nucleares, com exceção de três famílias, e sabe-se que foi por decisão desta que deixaram o seu país, uma vez que Portugal oferecia um vasto leque de escolhas e oportunidades que asseguram melhores condições de vida.

2 Entrada na escola-1º dia de aulas

Na escola onde decorre o presente estudo, o primeiro dia de aulas é, habitualmente, assinalado por um conjunto de dinâmicas que o destacam dos restantes dias do ano letivo, tornando-o menos formal e mais lúdico. Esta diferenciação pretende, para além de receber os pais/ encarregados de educação e todos os alunos na escola, criar um momento de preparação e ambientação para o novo ano letivo. De acordo com Moreira (2002), o ritual do “1º dia de aulas de escola” também conhecido por “regresso às aulas” constitui uma prática que alcança dimensões nacionais e atua como veículo de socialização, bem como de envolvimento e consolidação do lugar da escola na sociedade contemporânea portuguesa. Esta autora também reforça que as cerimónias realizadas no início do ano letivo vão-se perpetuando e desse modo transmitem temporalmente normas e hábitos da Educação Formal das crianças e jovens.

Como foi referido no ponto anterior, três alunos iniciaram a sua frequência letiva no primeiro dia de aulas e os restantes integraram nas turmas meses após o seu início. Os três alunos (M,J,L) que iniciaram as aulas no primeiro dia letivo, após a receção dos seus encarregados de educação, permaneceram na escola e participaram nas atividades lúdicas, habitualmente desenvolvidas no primeiro dia, para convívio entre alunos e o respetivo professor. Os restantes (A,I,G,E,H,N), acompanhados pelos encarregados de educação até à sala de aula, foram apresentados à turma e à professora durante do tempo letivo e regressaram no dia seguinte sendo integrados na turma e iniciando a

sua vida escolar. Por conseguinte verificou-se que a escola não desenvolveu atividades específicas que promovessem a receção e que auxiliassem os alunos estrangeiros a integrarem-se de forma mais fácil e rápida na comunidade escolar.

Apesar de existir uma diferença temporal relativamente ao ingresso dos alunos nas aulas, pode-se afirmar que o seu primeiro dia decorreu de forma semelhante. Todos os alunos foram acompanhados por um familiar, nomeadamente pelo pai ou mãe, apresentaram-se na sala de aula onde conheceram a professora e os colegas. Esta observação vai ao encontro do que Hortas (2013) concluiu relativamente às práticas de acolhimento das escolas por meio da aplicação dos questionários e entrevistas. Depreendeu que os alunos imigrantes/recém-chegados são integrados nas escolas em situação de igualdade com os restantes alunos, para além disso, também as suas famílias são acolhidas, não existindo qualquer tipo de prática de acolhimento específica para estas.

No seguinte quadro apresenta-se de forma sucinta como se processou o primeiro dia de aulas:

Quadro 9-O primeiro dia de aulas dos alunos recém-chegados

Alunos	Quem acompanhou à escola?	1º contacto com o professor	Apresentação à turma
M;J;L	Mãe	Na receção dos encarregados de educação	Por meio de atividades lúdicas (1º dia de aulas)
N;H;E;G	Mãe	No decorrer da aula	Diretamente (durante as aulas)
I	Pai	No decorrer da aula	Diretamente (durante as aulas)

3 Estratégias iniciais da professora

Desde que a diversidade sociocultural se tornou num fator crescente nas escolas, a Educação Intercultural tem sido reconhecida como forma de resposta a incrementar nas mesmas para melhor acolher os alunos de origem estrangeira e autóctones com vivências socioculturais diferentes, facilitar o ensino do Português como Língua Não Materna, favorecer ações para o desenvolvimento da autoestima, da autoimagem e da autoconfiança, incrementar a partilha de conhecimentos, valores, expressões estéticas,

técnicas e permitir e valorizar a diversidade e o cruzamento das culturas (Ferreira, 2003; Duarte, 2014).

Todavia, o sucesso da Educação Intercultural reside num conjunto de elementos da comunidade escolar, que devem trabalhar de forma colaborativa entre si e com os professores, em que estes últimos devem também encontrar-se preparados para entender e potenciar sob um ponto de vista educativo a diversidade cultural que impera nas escolas. Os estudos apontam para o papel de grande relevância que o professor desempenha no processo de integração de alunos com origem estrangeira ou de grupos minoritários (Moreira, 2002; Moreira & Pires, 2012).

No presente estudo, tentou-se apurar o que acontecia nos primeiros dias letivos dos alunos estrangeiros logo que chegassem à escola e integrassem a turma, nomeadamente as primeiras estratégias utilizadas pelos docentes (Moreira, 2002) tendo-se aferido que as práticas de receção e integração na turma destes alunos foram bastante idênticas, e tendo-se observado igualmente uma postura bastante semelhante dos professores face aos mesmos, apesar das crianças terem chegado em diferentes datas, terem integrado turmas e anos escolares distintos. No seguinte quadro apresentam resumidamente essas estratégias:

Quadro 10-As primeiras estratégias da professora

Alunos	Apresentação à turma	Disposição pela sala	Avaliação de diagnóstica
A	Forma direta	Sentou-se num lugar aleatório	Exercícios integrados nas tarefas escolares diárias
I	Forma direta	Sentada sozinha junto da professora	Não realizou por não saber falar português
J	Forma direta	Sentado junto da melhor aluna	Exercícios integrados nas tarefas escolares diárias
L	Atividades lúdicas	Sentado junto do aluno mais falador	Através de testes
M	Atividades lúdicas	Sentado num lugar aleatório	Exercícios integrados nas tarefas escolares diárias
E	Forma direta	Sentado junto de um colega do mesmo sexo	Exercícios integrados nas tarefas escolares diárias e através de testes
H	Forma direta	Sentado junto de um colega com o mesmo sexo e com bons resultados escolares	Através de testes
G	Forma direta	Sentado junto de colega com bons resultados	Através de testes
N	Forma direta	Sentado junto do melhor aluno	Exercícios integrados nas tarefas escolares diárias

Deste modo é possível desenhar-se uma sequência de estratégias iniciais com contornos semelhantes no que diz respeito à integração na turma dos alunos recém-chegados aplicadas pelas professoras, as quais serão apresentadas e analisadas de seguida. Todos os alunos do grupo em estudo foram apresentados à sua turma, de forma direta ou por meio de atividades lúdicas (jogos), como alunos vindo de diferentes países com diferentes hábitos e culturas. Após a apresentação, as docentes tendo em conta que constituía-se a primeira vez que os alunos estrangeiros se encontravam numa escola portuguesa, solicitaram aos alunos da turma que os auxiliassem e que nos primeiros dias os acompanhassem fora da sala de aula, mostrando como a escola funcionava quer nos tempos de recreio, quer nos tempos do almoço. Outra estratégia seguida pelos professores, foi encontrar o lugar (assento) mais adequado para os alunos e para isso tiveram em conta alguns critérios que de seguida se expõem.

Do grupo estudado, a maioria dos alunos sentaram-se nas cadeiras que foram indicadas, sendo estas sempre junto dos alunos autóctones com melhores resultados escolares. Com exceção de uma aluna que se sentou sozinha junto da secretária da professora por questões culturais, que foram explanadas no capítulo anterior. Também dois alunos (A,M) sentaram-se em lugar escolhidos por eles próprios, ou seja, de forma aleatória. Talvez por serem alunos do 1º ano de escolaridade tenha contribuído para esta situação. Note-se que relativamente à aluna H, a professora para além de sentá-la junto da melhor aluna, teve a preocupação de sentá-la junto de um colega com o mesmo sexo, pois considerava que deste modo colocaria a aluna mais “à vontade” e seria também um facilitador de integração. Para além disso, a maioria dos professores colocou os alunos recém-chegados mais próximos das suas secretárias, para que estes tivessem mais facilidade em acompanhá-los e ajudá-los nas suas dificuldades escolares. Os docentes tomavam esta decisão porque consideravam que a proximidade do professor seria benéfica para os alunos recém-chegados, tanto do ponto de vista social como do pedagógico, e não era prejudicial para o aluno. Foi ainda possível de constatar que nas salas dos alunos em estudo, os professores optaram por organizar a sua turma, dentro da sala de aula, em mesas dispostas em filas verticais. Brito (2009) considera que a forma como a sala de aula se encontra organizada pode refletir o trabalho que cada professor desenvolve, dado que a disposição das mesas, dos alunos e os trabalhos bem como as imagens colocadas nas paredes revelam pistas da sua prática docente. Para esta autora, uma sala em que as mesas se encontrem dispostas

em filas verticais ou horizontais favorecem um trabalho mais individual. Enquanto com disposição, por exemplo, em U (tipo assembleia) privilegia o debate, o diálogo, a participação dos alunos em temas, para além de permitir que o docente tenha maior aproximação a todos os alunos. Ou dispostos em grupo privilegiando o trabalho cooperativo que de acordo com a mesma autora é fundamental para uma Educação Intercultural. Deste modo, pode-se aferir que todos as professoras do estudo organizavam a sala de uma forma orientada para um trabalho mais individual onde os alunos encontravam-se sentados em duplas por carteira, não promovendo deste modo o trabalho em grupo que se constitui numa mais-valia para o auto e hetero conhecimento dos alunos (Brito, 2009). No entanto importa, também, referir que este aspeto, dos alunos encontrarem-se sentados em duplas e dispostos em filas horizontais ou verticais, pode espelhar ou ser indicador da forma como os docentes consideram obter um ensino de qualidade. De acordo com Erahay (2000), muitos professores consideram que “quanto mais individualizado for um ensino, mais qualidade terão. A escola de êxito para todos apela à diferenciação que assemelha à individualização” (pp.299-300).

Após a disposição dos alunos pela sala, a estratégia seguinte, adotada por todas as professoras, exceto a da aluna I, consistiu na avaliação dos conhecimentos dos alunos recém-chegados. Através de exercícios que compunham as tarefas escolares diárias ou por meio de testes específicos, todos as professores procederam à avaliação diagnóstica, respeitando e cumprido o que se encontra consagrado no Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho, mais especificamente no artigo nº24, no ponto dois. A aluna I não realizou esta avaliação porque não conhecia nem dominava a língua portuguesa.

Com base nesta avaliação, a integração escolar dos alunos recém-chegados foi homogeneizada, identificando-se os seus conhecimentos de forma que a sua orientação escolar fosse facilitada e apoiada através do reajustamento de estratégias de ensino. Também aferiu-se que desses alunos, quando comparados aos restantes alunos da turma onde foram inseridos, apresentavam um nível inferior de conhecimentos, relativamente ao ano escolar em que estavam matriculados, e também dificuldades na aprendizagem de novos conteúdos. Entenda-se que as dificuldades se relacionam com as diferenças linguísticas, culturais e até mesmo curriculares e de cultura de escola. Face a isso foram tomadas, medidas de promoção de sucesso escolar como está consagrado no Despacho Normativo 24-A/2012, de 6 de dezembro. Dos nove alunos que constituíam o grupo estudado, três foram sujeitos a um plano de acompanhamento

pedagógico em que as medidas de apoio concretizaram-se em apoio ao estudo através do reforço do português, de matemática, incluindo também pedagogia diferenciada na sala de aula com construção de materiais e fichas de acordo com as especificidades de cada um e encaminhamento para o apoio educativo. Relativamente aos restantes seis alunos não se conseguiu apurar se foram elaborados planos de acompanhamento para os mesmos. No entanto, verificou-se que lhes foram aplicadas medidas de apoio, nomeadamente pedagogia diferenciada na sala de aula.

Assim pode-se considerar que as estratégias iniciais aplicadas pelo professor com o objetivo de ajudar os alunos estrangeiros a integrarem-se na turma, avaliar os conhecimentos dos mesmos e contribuir para o seu sucesso escolar foram também bastante similares e aplicadas de uma forma padronizada, pelo que revela a emergência de uma tendência que é seguida pelos docentes, frequentemente, e que surge de uma abordagem de senso-comum.

4 Apoio Educativo

No presente estudo, todos os professores verificavam que os alunos recém- chegados não falavam português. Contudo aperceberam-se também que alguns deles falavam uma mistura de português com crioulo ou tinha outro tipo de interferências da sua língua materna com o português por exemplo sotaques, construções frásicas incorretas. Apesar do grupo de alunos apresentar heterogeneidade¹⁵, no que respeita ao domínio da língua portuguesa foi possível detetar-se um aspeto em comum: todos encontravam-se a adquirir a mesma língua. Este aspeto conduziu à limitação linguística sentida por todos e apercebida pelos professores, bem como à dificuldade (sentida mais por uns e menos por outros) de usarem o português para se exprimirem e para compreenderem o que ouviam e liam. Deste modo, todos os professores agiram de modo a auxiliarem os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades e limitações ao nível da aprendizagem da língua portuguesa. Do grupo abrangido pelo estudo verificou-se que alguns professores encaminharam os seus alunos para o apoio educativo, enquanto outros, por razões que se explicarão seguidamente, criaram estratégias dentro da sua aula. No quadro seguinte, é possível visualizar de forma resumida, os alunos que usufruíram ou

¹⁵ De acordo com as Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna, publicadas em 2008 pelo Ministério de Educação, a heterogeneidade do grupo deve ser considerada nos seguintes níveis distintos: etário, cultural e linguístico. Estes fatores combinados promovem diferentes ritmos de progressão.

não de apoio educativo, o tempo semanal destinado a esse apoio, a forma como esse decorria e que tipo de atividades eram desenvolvidas. Relativamente aos alunos que não tiveram apoio educativo destacam-se as estratégias desenvolvidas em sala de aula pelo professor titular.

Quadro 11- O Apoio Educativo dos alunos recém-chegados

Aluno	Apoio Educativo	Tipo de frequência do apoio educativo	Modalidade	Estratégias
A	Não frequentou			Na sala de aula construção de um dicionário ilustrado e mnemónica com números e adições e subtrações mais comuns
I	Não frequentou			Uso do inglês Correspondência imagem/objeto- palavra falada
J	Frequentou	Dados inconclusivos	Apoio Pedagógico dentro da sala	Os mesmos exercícios da turma
L	Não frequentou			Cedência de manuais escolares de um ano escolaridade inferior (1ºano)
M	Não frequentou			Alteração do método de aprendizagem de leitura
E	Frequentou	3 vezes por semana (inicialmente sozinho e posteriormente em conjunto com outro colega)	Apoio Pedagógico dentro da sala (inicialmente) posteriormente no exterior da sala	Os mesmos exercícios da turma
H	Frequentou	2 vezes por semana (inicialmente) 5 vezes por semana (posteriormente)	Aulas suplementares com outros alunos	Cedência de manuais escolares de um ano inferior (1º ano)
G	Frequentou	Duas vezes por semana (inicialmente) Quatro vezes por semana (posteriormente)	Aulas suplementares	Exercícios de escrita e de leitura
N	Frequentou	Duas vezes por semana	Apoio pedagógico dentro da sala	Os mesmos exercícios da turma

Embora o apoio educativo seja uma medida que serve de resposta aos problemas e necessidades existentes na escola, tal como definem o despacho conjunto nº105/97 e despacho nº10856/2005, nem todos os alunos participantes no estudo frequentaram o apoio educativo, apesar das suas dificuldades. Dos nove alunos, apenas cinco alunos

receberam apoio educativo pelo menos duas vezes por semana. As razões que conduziram a que os outros quatro alunos não usufruíssem de apoio foram intrínsecas à gestão da própria escola e ao número de alunos que frequentavam a mesma e não relacionadas com as necessidades dos próprios alunos. Dois alunos não frequentaram o apoio porque pertenciam ao 1º ano de escolaridade e nessa situação a escola considerava que tendo em conta que estes tinham iniciado o seu percurso escolar, as suas dificuldades não constituíam prioridade, uma vez que o aluno ainda tinha quatro anos para frequentar a escola e o professor titular de turma poderia criar estratégias na sala de aula para que as fragilidades iniciais fossem ultrapassadas. Outro aluno, apesar de estar proposto para a frequência do apoio no tempo em que frequentou a escola, aguardou em lista de espera. Devido ao elevado número de alunos que frequentavam o apoio, os alunos ficavam à espera que houvesse uma vaga. O quarto aluno não frequentou o apoio por decisão do professor, que considerava não apresentar dificuldades suficientes para frequentar um apoio, podendo estas serem ultrapassadas com o auxílio do mesmo na sala de aula e do encarregado de educação em casa. Note-se que este aluno tinha como língua materna o inglês e apesar de falar um pouco português, o seu domínio não era total.

Nalguns documentos orientadores, nomeadamente no relatório publicado pela Eurydice, em 2009 sobre a integração escolar das crianças imigrantes na Europa e no Decreto de Lei nº227/2005 de 28 de dezembro, uma das valências do apoio educativo é auxiliar os alunos imigrantes a superarem as suas dificuldades nomeadamente na área da língua portuguesa. Também o Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho prevê que na situação do 1º ciclo de escolaridade a oferta de Português Língua Não Materna (PLNM) poderá funcionar no período destinado à área curricular não disciplinar de Apoio ao Estudo.

Sucintamente, relativamente aos alunos abrangidos pelo estudo verificaram-se duas situações: os alunos que tiveram apoio educativo e os que não tiveram apoio. Em ambas as situações a língua materna dos alunos não é o português e neste sentido deveriam ter recebido apoio educativo ou aulas na área do PLNM. Contudo, estes alunos não receberam este apoio educativos verificando-se que foram os professores na sala de aula que auxiliaram os alunos a melhorarem ao nível do português e suprimirem suas dificuldades ao nível da matemática. Em relação ao português pode-se afirmar que atuação por parte dos professores poderia ser mais direcionada e específica para o ensino do português como língua segunda. De acordo as Orientações

Programáticas do Português Língua Não Materna (2008), o ensino do PLNМ requer uma realização de trabalho diferente do que é realizado com os alunos que possuem o português como língua materna, visto tratar-se da língua segunda (a língua usada na comunidade onde o aluno recém-chegado se insere e também usada na escola como língua veicular). O documento esclarece que deve existir uma exploração diferenciada, onde os primeiros desenvolvem exercícios mais direcionados para “a compreensão e produção de unidades de comunicação”(p.4), ou seja, as suas aprendizagens devem abordar aspetos que promovam e desenvolvam capacidades e conhecimentos que os alunos, *a posteriori*, consigam aplicar em situações de comunicação. Enquanto os alunos com português língua materna, a sua aprendizagem inicia-se logo nos anos iniciais e é mais centrada na “ reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre produções literárias e não literárias” (p.4). Isto significa, que nesta situação o ensino tem como objetivo apetrechar os alunos com as ferramentas necessárias para uma reflexão linguística, onde se destacam a aprendizagem dos conteúdos gramaticais e a metadiscursiva (estudo do discurso) permitindo ao aluno organizar, classificar, interpretar e avaliar a informação num determinado contexto, nomeadamente em diversos tipos de texto. Redimensionando para o presente estudo, verificou-se que de um modo geral quer os alunos que usufruíram apoio educativo, quer os que desenvolveram atividades em sala de aula, o ensino do português centrou-se em atividades mais direcionadas para a leitura, interpretação de textos e gramática, uma vez que as professoras recorriam a manuais e fichas utilizadas num nível de escolaridade inferior ao ano em que os alunos estavam matriculados. Com exceção da aluna I, como não entendia, nem falava português, o ensino do português foi diferenciado do resto do grupo. No caso desta aluna, a sua aprendizagem foi centrada na aquisição de vocabulário e expressões necessárias para estabelecer a comunicação quer com a professora, quer com os colegas de turma.

Para além disso, também se verifica que a escola onde se desenvolveu o estudo não tem autonomia para aumentar as vagas no apoio educativo de modo a oferecê-lo a todos os alunos que necessitem. Esta situação conduz a escola a criar critérios de acesso ao apoio, como aconteceu com os alunos M, A e I. No entanto, constata-se um esforço, por parte dos professores, em apoiar os alunos de forma que estes ultrapassem as suas dificuldades e obtenham sucesso escolar, como aconteceu com os alunos H e G que inicialmente usufruíram de apoio duas vezes por semana e posteriormente, tendo em conta as suas necessidades, essas foram aumentadas para o dobro. Assim, apesar

da falta de autonomia da escola neste campo, os professores tentam tornar o apoio num serviço menos rígido e atender às necessidades dos alunos.

5 Prova de proficiência

Em qualquer ponto do mundo, a principal barreira que qualquer indivíduo imigrante terá de ultrapassar consiste no conhecimento da língua do país de acolhimento. A sua aprendizagem é essencial na medida que esta constitui a chave para uma fácil integração, visto ser “a principal forma de expressão de uma cultura” (Brito, 2009, p.109). Também os alunos imigrantes quando chegam às escolas deparam-se com o obstáculo da língua que pode desde logo comprometer a sua aprendizagem e os seus resultados escolares. É nesse sentido que Ferreira afirma que muitas das dificuldades sentidas pelos alunos estrangeiros na escola advêm de questões inerentes ao conhecimento da língua do país de acolhimento, bem como às “estratégias inadequadas utilizadas pelos professores na sala de aula, aliada à não compreensão, por parte destes e dos colegas, das diferenças culturais que são características dos grupos étnicos a que pertencem” (Ferreira, 2003, p. 50). Também o estudo de Cesar e Favilli (2005) mostra que os professores apontam a língua como o fator mais importante na aprendizagem, sucesso e na integração social dos alunos

Tendo por base os perfis linguísticos definidos por Leiria, Queiroga e Soares (2005), o grupo estudado caracteriza-se maioritariamente como tendo alunos cujos pais são originários de países em que o português é a língua oficial e têm o crioulo como língua materna (caso dos alunos A, E, G, H, M). Neste grupo encontram-se os alunos originários de Cabo Verde e Guiné-Bissau.

Os mesmos autores referem que estes países, historicamente, constituíram colónias escravocratas promovendo o contacto entre vários povos. Perante a necessidade de se exprimir e comunicar, a população estabeleceu contacto e aprendeu fragmentos da língua portuguesa. Com o passar dos tempos e de forma muito natural, a língua materna destes povos foi suplantada por uma língua que socialmente foi dominada e pelo conhecimento linguístico ao ganhar força adquiriu a forma de uma língua veicular. Esta por sua vez expandiu o seu campo lexical e complexificou a sua

gramática, criando deste modo o que nos tempos atuais se designa por crioulo¹⁶ (Pereira, s.d)

Os crioulos existentes na Guiné-Bissau, Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe têm base lexical portuguesa e são atualmente línguas bastante ativas. Destacando a situação da Guiné – Bissau, pode-se distinguir uma fração dos habitantes que “é monolíngue e fala a língua nacional que corresponde ao seu grupo étnico” (Leiria, Queiroga & Soares, 2005,p.16) e outra fração que é bilingue por falar a língua de cada grupo étnico, tais como balanta, mandinga entre outros e o crioulo. Em Cabo Verde, fala-se o cabo-verdiano ou o crioulo de Cabo Verde que constitui a língua materna da população. O português, apesar de ser a língua oficial nestes países e ser ensinada nas escolas, ela não é veicular entre os habitantes e, nos anos iniciais da escolaridade básica ensina-se o português como língua não materna (Leiria, Queiroga & Soares, 2005). Deste modo, nesta faixa etária, as crianças vindas destes países, onde a sua língua materna é o crioulo, quando chegam a Portugal e integram o sistema de ensino português não têm o português como língua materna e pode-se afirmar de acordo com os autores acima mencionados que para elas o português tem mais “um estatuto próximo de língua estrangeira do que de língua segunda” (Leiria, Queiroga & Soares 2005, p.16). Esta situação verifica-se com os alunos A,E, G, H, M que apresentam grande variabilidade no domínio da língua portuguesa, tanto ao nível da oralidade como da escrita, a qual resulta do contato com contextos exteriores à escola portuguesa. Neste quadro, sabendo que a língua oficial do seu país de origem é o português e tendo em conta a definição de língua segunda, considera-se que a língua portuguesa para estes alunos no momento que chegaram às salas de aula constituiu-se numa Língua Segunda.

Segundo os perfis linguísticos apresentados por Leiria, Queiroga e Soares (2005), os restantes alunos do grupo estudado (alunos J, L, N, I) integram a categoria dos filhos de estrangeiros para quem o português é uma língua estrangeira até à chegada a Portugal. Ou seja, estes alunos têm como língua materna o espanhol, o inglês e o punjabi, uma vez que foram estas as línguas que aprenderam desde que nasceram e ao longo do seu crescimento, em todo o processo de aprendizagem e ao desenvolverem a sua competência comunicativa na escola, tornando, assim também, nas respetivas línguas de escolarização. Note-se que estes alunos, com exceção do aluno M que iniciou a escolarização em Portugal, foram escolarizados com a sua língua materna.

¹⁶ Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/crioulosdebaseport.html> [acedido em 24 de fevereiro de 2016]

Ao chegarem a Portugal e integrarem a escola, a língua portuguesa passa de língua estrangeira a língua segunda uma vez que será “adquirida após a(s) língua(s) materna(s) e que é normalmente falada pela comunidade social onde o aluno está inserido e cujos falantes têm oportunidades de desenvolver relações interpessoais, dentro e fora da escola” (Departamento da Educação Básica, 2003, p. 7). Deste modo, pode considerar-se que todos os alunos do estudo têm o português como língua não materna.

Tendo este aspeto em consideração e de acordo com o despacho normativo nº7/2006 que consagra aos “alunos dos três ciclos do ensino básico inseridos no sistema educativo nacional cuja língua materna não seja o português”(artigo 1) devem ser aplicados:

- princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna” (ponto 1 do artigo 1);
- proceder a uma avaliação diagnóstica do aluno, com vista a determinar o seu nível de proficiência linguística em língua portuguesa nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita (ponto3, artigo 2).

Todavia, no grupo abrangido pela investigação, apesar do português não ser a sua língua materna, com exceção da aluna M, apenas os alunos com nacionalidades inglesa, espanhola e paquistanesa o realizaram. Através da justificação dada pelos professores é revelado que os mesmos encontram-se confusos quanto aos conceitos de língua. Ou seja, de acordo com os dados recolhidos depreende-se que os docentes confundem língua oficial com língua materna. Este facto conduziu-os a uma interpretação incorreta do respetivo despacho, considerando que o português ao ser a língua oficial do país de origem destes alunos seria o mesmo que terem o português como língua materna. Este aspeto aponta para que os docentes se encontram pouco informados, provavelmente por não terem ou possuírem pouca formação na área que respeita português língua não materna.

De facto a realização dos testes de proficiência por parte destes alunos (A,E, G, H) teria sido importante para a sua integração, uma vez que durante a recolha de dados averiguou-se que nenhum dos alunos dominava o português por completo. Seus discursos orais eram dominados pelo crioulo.

Dos alunos sujeitos aos testes apurou-se que estes foram realizados e avaliados pelo respetivo professor, tal como prevê o ponto 4 do artigo nº2 do despacho normativo nº7/2006. Após a sua avaliação, todos alunos foram inseridos nos níveis de iniciação e intermédio como é possível constatar no seguinte quadro:

Quadro 12 Os níveis de proficiência dos alunos recém-chegados

Aluno	Oralidade	Compreensão escrita
I	Nível iniciação A1	Não conseguiu
J	Nível iniciação A2	Nível iniciação A2
L	Nível intermédio B1	Nível iniciação A1
N	Nível intermédio B1	Nível intermédio B1
M	Nível iniciação A1	Não realizou

Como se pode constatar no quadro exposto, todos os alunos apresentam uma baixa proficiência linguística quer ao nível oral, quer escrita. O aluno M não realizou a segunda parte do teste porque não sabia ler nem escrever. No entanto alguns destes alunos, caso dos alunos J, L e N, obtiveram melhores resultados pois sabe-se que os seus pais, após a chegada a Portugal, comunicavam, com eles, em português num procedimento semelhante ao que já foi destacado em outros estudos que argumentam que se trata de “...uma tentativa de os ajudar na aquisição da língua oficial do país de acolhimento e língua da escola” (Pereira,1997 citado por Gonçalves, 2012, p.97).

Importa, também, destacar que para estes alunos, inseridos nos níveis de iniciação e intermédio, o despacho normativo nº12/2011 considera que as suas aulas de Língua Portuguesa, atualmente aulas de Português, devem ser substituídas pelas aulas de Português Língua Não Materna.

6 O desempenho escolar

De acordo com Hortas (2013), o desempenho escolar dos alunos imigrantes, geralmente, é traduzido no número retenções que ocorrem durante o percurso escolar dos mesmos. Contudo essa relação não é tão linear, uma vez que a noção de desempenho escolar, de acordo com Mantovani e Martini (2008), encontra-se associado à utilização de um conjunto de múltiplos indicadores, tais como: resultados

de exames finais, taxas de graduação, retenções num ou vários anos e interrupção dos estudos. Também a comparação da idade do aluno com o ano de escolaridade que frequenta, o número de anos que frequentou na escola do país de acolhimento e as competências linguísticas são considerados fatores relevantes quando se estuda o desempenho escolar de estudantes estrangeiros (Linhares, 2011).

Relativamente ao desempenho escolar dos alunos envolvidos pelo estudo, importa focar as dificuldades revelada pelos mesmos em acompanhar os conteúdos programáticos. Pelos dados apurados, constatou-se que as dificuldades dos alunos emergem de dois aspetos distintos: as que derivavam por não saberem português (aluna I e M) ou não o dominarem suficientemente (restantes alunos); as que derivavam por não dominarem os conhecimentos abrangidos pelos conteúdos programáticos do ano em que frequentavam.

Na primeira situação, pode-se afirmar que todos os alunos acompanhavam as aulas de português juntamente com os outros alunos da turma e apresentavam dificuldades em participar na dinâmica das turmas, porque desconheciam total ou parte da língua de ensino. Daí manifestarem dificuldades na leitura de textos, na compreensão e interpretação das perguntas que lhes eram feitas sobre os mesmos e na produção escrita. As suas participações orais também eram dificultadas pela presença das suas línguas materna no seu discurso.

Na segunda situação, os alunos também acompanhavam as aulas de outras áreas curriculares, neste caso de matemática, juntamente com os outros alunos da turma. As suas dificuldades depreendiam-se devido à falta de conhecimentos. Apesar de estarem em anos equivalentes aos que frequentavam no seu país de origem depreendeu-se uma discrepância relativamente aos conteúdos programáticos que são lecionados. Esta situação vai ao encontro da informação que Hortas (2013) obteve junto das direções das escolas sobre as dificuldades que os alunos imigrantes deparavam no acompanhamento das atividades letivas. Estes apontavam que “o percurso escolar que realizaram no país de origem não lhes ter facultado o desenvolvimento das competências necessárias para acompanhar os anos de escolaridade em que são integrados no sistema de ensino português (Hortas, 2013, p.148). Outros estudos desenvolvidos por Moreira (1999) e Marques (2006) evidenciam igualmente as dissimilaridades curriculares como elementos que interferem no decorrer das interações na sala de aula. As mesmas autoras categorizam este aspeto como barreiras linguísticas que geram obstáculos à aprendizagem, uma vez que o desconhecimento

de conteúdos, bem como de termos usados nas diferentes disciplinas (significados das palavras) inviabilizam a realização das atividades escolares.

Deste modo, no grupo de alunos abrangido pela presente investigação, o seu desempenho escolar é, essencialmente, influenciado pelo fraco domínio da língua portuguesa. Não apenas interfere com sucesso “na disciplina de Português, como também em todas as outras disciplinas” (Bernardo, 2006,p.6) uma vez que esta é a língua presente em todo o currículo escolar. Ou seja é através do português que todos os conhecimentos são transmitidos.

De acordo com a legislação vigente, se todos os alunos do grupo abrangido pela investigação tivessem realizado o teste de proficiência, o procedimento correto com os mesmos passava por organizarem-se grupos de aprendentes pertencentes a níveis de proficiências próximos e substituir-lhes as aulas de Português por aulas de PNLM. Para além disso, tendo por base os perfis linguísticos traçados, é possível traçar grupos que requerem atitudes diferentes por parte da escola. Para os alunos na situação de J, L, N e I, Leiria, Queiroga e Soares (2005) sugerem que a escola deverá adotar uma metodologia de ensino de português L2 não podendo negligenciar as características do aluno (idade, personalidade, especificidades da cultura) e as características da sua L1 bem como o estágio da sua aquisição. Para os alunos na situação de A, E, G, H e M tomados como alunos com língua materna um crioulo de base lexical portuguesa ou uma variedade não escolarizada do português, deve existir uma valorização das suas culturas, apostando num aumento da sua autoestima. No entanto durante toda a investigação nunca houve menção de que os alunos frequentaram aulas de PNLM e também a existência de um professor específico. De acordo com os dados apurados todos os alunos estiveram sempre inseridos nas turmas e a aprendizagem decorreu como se o português fosse a sua língua materna. Estes alunos desenvolviam atividades mais direcionadas para a prática de leitura e compreensão de textos literários, em vez de realizarem um trabalho mais específico para a aprendizagem de português, que assentasse na fonética, alfabeto e gramática, bem como o desenvolvimento da comunicação oral. Deste modo pode-se afirmar que a sua língua segunda, o português foi aprendida no dia a dia em contacto com os colegas e professora.

7 Outros contactos dos pais com a professora

Como foi referido anteriormente, as motivações que levaram as famílias dos alunos abrangidos pelo estudo a migrar prendem-se, sobretudo, com a necessidade de melhorar as suas condições de vida e facultar uma melhor educação/formação aos respetivos filhos. Este aspeto transforma a relação entre os pais e filhos num ponto central de apoio e solidariedade, traduzindo-se nas expectativas que têm uns pelos outros (Heckmann, 2008). Deste modo, as famílias projetam nas escolas a responsabilidade de criarem as condições para os filhos realizarem as aprendizagens necessárias para que o seu futuro seja garantido em termos académicos, profissionais e até mesmo sociais (Hortas, 2013). Elas chegam mesmo a considerá-la e a categorizá-la como “a instituição responsável por promover aprendizagens diversas: conhecimentos, aptidões, valores e atitudes” (Hortas, 2013, p.144). Como conseguinte, o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos torna-se relevante, aliás de acordo com alguns estudos e relatórios (Euridyce), este constitui num fator “importante para o sucesso das crianças” (Euridyce,2009,p.7). Sousa e Sacramento (2010) reforçam esta ideia afirmando que existe uma relação positiva entre o sucesso escolar das crianças com o modo que a escola e a família encaram a missão que têm em comum. Isto significa que “quanto mais estreita a relação entre escolas e família, maior o sucesso educativo das crianças e jovens” (Silva, 2008, p.116). Apesar do interesse e das expectativas dos pais, esse envolvimento é diversas vezes limitado ou inexistente devido às suas dificuldades linguísticas. Segundo Schofiel, os pais podem sentir-se “embarrassed interacting with teachers, especially if they lack fluency in the language of the host country or have little education themselves” (Schofiel, citado em Heckman, 2008, p.3).

No entanto, não parece a situação do grupo abrangido pelo estudo. Pelo que se conseguiu apurar, apesar das dificuldades linguísticas de alguns encarregados de educação/pais dos recém-chegados, todos estabeleciam contactos frequentes com a escola/professor, quer por iniciativa própria, quer convocados pelo professor. Deste modo, no grupo estudado, a maioria dos encarregados de educação estavam presentes na escola quando convocados pelo professor, fosse em momentos de reunião trimestral, fosse em reuniões de atendimento, havendo, apenas, três que se dirigiram por iniciativa própria, sem aviso prévio. Este aspeto demonstra que os encarregados de educação eram interessados e pretendiam manter-se informados sobre o

desempenho escolar dos seus filhos. Para além disso, ainda foi possível perceber que estes encontravam-se preocupados com as dificuldades dos seus filhos e que, apesar das suas limitações linguísticas na língua portuguesa tentavam auxiliá-los e acompanhá-los em casa nas tarefas escolares.

Hortas (2013) no seu estudo questionou as famílias sobre o seu envolvimento na vida escolar dos filhos e estas afirmaram positivamente, embora a níveis diferentes. Neste sentido conseguiu distinguir duas situações: as famílias portuguesas associavam o envolvimento na vida escolar ao auxílio que prestavam aos seus filhos durante a realização das tarefas escolares; enquanto as famílias imigrantes consideravam estar envolvidas pela quantidade de vezes que iam à escola e participavam em reuniões, deixando a ajuda nas tarefas escolares para segunda prioridade em questão de envolvimento.

Tendo este aspeto por base, pode-se afirmar, relativamente ao grupo estudado no presente estudo, que as suas famílias demonstram interesse encontrando-se envolvidas na educação dos seus descendentes.

8. Acompanhamento das aulas e Relacionamento com colegas

No presente estudo foi possível observar-se uma relação entre a interação que os alunos recém-chegados estabeleceram com os colegas de turma no primeiro dia e o acompanhamento das aulas. Ou seja, o primeiro contacto estabelecido pelos alunos recém-chegados com a turma revela-se muito importante ao nível do desencadear uma afetividade com os colegas e com os professores. Esta situação foi importante para a sua integração quer ao nível da relação interpessoal, quer ao nível de acompanhamento das aulas. Note-se, no entanto, que a interação estabelecida não se despoletou espontaneamente, esta foi induzida e desencadeada pelo professor. Este, no momento em que recebia o seu novo aluno, determinava um lugar na sala de aula e um colega específico que considerasse um apoio na sua integração e posterior acompanhamento na dinâmica da aula. Deste modo iniciava-se uma relação, desde o primeiro dia, que posteriormente era desenvolvida e expandida para o exterior da sala de aula, envolvendo outros colegas da escola.

Como foi discutido em pontos anteriores, no primeiro dia de aulas, os alunos abrangidos pelo estudo foram apresentados pelos seus professores e colocados junto

do melhor aluno da turma. Apenas verificou-se uma diferença de procedimentos referentes aos alunos M, A, I e N. Quanto aos alunos M e A, uma vez que ingressaram na escola no primeiro ano de escolaridade, sentaram-se de forma aleatória. A aluna I por questões culturais foi sentada sozinha junto da professora. No caso da aluna N não houve preocupação na escolha do seu lugar porque no momento em que ingressou na turma decorria uma aula de expressão motora realizada no ginásio, o que possibilitou, desde logo, um convívio e contacto com todos os colegas. Relativamente aos restantes alunos, o procedimento da escolha do lugar centrou-se no objetivo de auxiliar o aluno recém-chegado na sua integração social, escolar e dinâmica da aula de modo a que lhe fossem garantidas as mesmas oportunidades de sucesso escolar do que os seus colegas autóctones.

Sem qualquer tipo de acompanhamento específico, os alunos recém- chegados, encontraram nos colegas de sala, nomeadamente o seu par de mesa, um apoio, um auxílio no acompanhamento das aulas, que recorriam sempre que necessário e que nos primeiros tempos de aulas os ajudaram a estabelecer relações de amizade e a integrar a vida escolar.

Além disso, numa fase inicial, os alunos recém -chegados tentavam participar realizando os mesmos trabalhos que a restante turma. Porém, passado alguns dias e depois de sujeitos a uma avaliação diagnóstico, determinavam-se as suas capacidades de participação na dinâmica da aula. Consoante os seus resultados era escolhida a metodologia adequada a cada aluno.

No seguinte quadro apresenta-se, resumidamente, a informação mais relevante sobre a forma como cada aluno acompanhou as aulas, no período inicial.

Quadro 13- Acompanhamento das aulas

Aluno	Procedimentos	Acompanhamento das aulas
A	Sentado num lugar aleatório	Acompanhava com dificuldade o ano em que estava matriculado Dificuldades linguísticas: não dominava o português por completo Inicialmente interagia diretamente com o professor Posteriormente recorria aos colegas para interagir com o professor Esclarecia dúvidas com o auxílio dos colegas Exercícios e fichas iguais à turma
I	Inicialmente sentada sozinha e junto da professora Posteriormente partilhou a mesa com uma colega do mesmo sexo	Não acompanhava o ano em que estava matriculada Dificuldades linguísticas: não falava português Interagia diretamente com o professor recorrendo inicialmente a gestos e desenhos. Posteriormente recorreu a uma língua estrangeira: inglês Exercícios e fichas diferenciadas
J	Sentado junto da melhor aluna	Inicialmente acompanhou o ano em que estava matriculado, mas com algumas dificuldades Dificuldades linguísticas: não dominava o português por completo A colega de mesa auxiliava-o na leitura e nas suas dificuldades A turma auxiliava-o na tradução dos seus textos Inicialmente realizou fichas diferenciadas Exercícios e fichas iguais à turma e trabalhos extras
L	Sentado junto do aluno mais falador	Inicialmente não acompanhou o ano em que estava matriculado Dificuldades linguísticas: não dominava o português completamente Inicialmente interagia com o professor por intermédio do colega de mesa Inicialmente realizou exercícios diferenciados, posteriormente realizou exercícios e tarefas de acordo com o ano em que estava matriculado
M	Sentada num lugar aleatório	Inicialmente acompanhou o ano em que estava matriculada Dificuldades linguísticas: não dominava o português Iniciou a aprendizagem da escrita e da leitura juntamente com a turma Apresentava ritmo de trabalho diferente e dificuldades em acompanhar

		<p>Realização de exercícios diferenciados</p> <p>Interação com a professora</p> <p>Cansava-se com facilidade; pequenos períodos de concentração; desistia com facilidade</p>
E	Sentado junto do melhor aluno	<p>Não acompanhava o ano em que estava matriculado</p> <p>Interagia diretamente com o professor</p> <p>O colega de mesa auxiliava-o nas tarefas escolares</p> <p>Realizava exercícios de reforço em casa e extra na escola</p> <p>Exercícios e fichas diferenciadas</p>
H	Sentada mais próxima da professora e junto de um colega do mesmo sexo	<p>Não acompanhava o ano em que estava matriculado</p> <p>Interagia com a professora, solicitando mais trabalho</p> <p>A colega de mesa auxiliava-a durante as aulas</p> <p>Exercícios e fichas diferenciadas</p>
G	Sentado junto de um aluno com bons resultados escolares	<p>Não acompanhava o ano em que estava matriculado</p> <p>Dificuldades linguísticas: não dominava o português completamente</p> <p>Interagia diretamente com o professor</p> <p>O colega auxiliava-o durante as aulas</p> <p>Exercícios e fichas diferenciadas</p>
N	Sentado junto da melhor aluno	<p>Acompanhava o ano em que estava matriculada com algumas dificuldades</p> <p>Sem dificuldades linguísticas: falava português corretamente</p> <p>Interagia diretamente com a professora</p> <p>Exercícios e fichas iguais à turma</p> <p>A colega de mesa auxiliava-a durante a aula</p>

Ao analisar-se para o quadro anterior é possível verificar uma relação entre o posicionamento (lugar que ocupa na sala de aula) e o comportamento face ao acompanhamento das aulas dos alunos recém-chegados. Isto é, quatro alunos cujo professor escolheu sentá-los junto do melhor aluno ou aluno com um bons resultados escolares demonstraram desde logo proximidade com esse colega, recorrendo ao seu

apoio quer para interagir com o professor, quer para acompanhar as aulas, quer para resolver exercícios. Enquanto os três alunos que ocuparam lugares aleatórios, acompanhavam as aulas interagindo diretamente com o professor - aluno M- ou recorriam à ajuda dos colegas para interagirem com o professor - aluno A- ou ainda recebia do colega de mesa ajuda em pequenas situações durante a aula- aluna N. O auxílio prestado pelo colega de mesa contemplou variadíssimas situações: desde um esclarecimento de dúvidas; um auxílio na leitura; compreensão de fichas; dificuldade em exprimir-se. Para além destas situações, ainda se destacam as situações dos alunos em que houve uma preocupação em escolher um lugar baseado no sexo do colega. Isto ocorreu no caso da aluna I visto o seu posicionamento na sala ter sido influenciado por questões culturais. Recorde-se que por exigência do seu encarregado de educação, a aluna I teve de se sentar o mais próximo da professora e a mais afastada possível dos colegas do sexo masculino. Esse aspeto refletiu como inicialmente acompanhou as aulas. A sua interação foi direta e exclusivamente com a professora. Enquanto no caso da aluna H, a professora teve a preocupação de sentá-la junto de uma menina não por questões culturais, mas porque considerou ser uma estratégia facilitadora para a sua integração, podendo “sentir-se a mais à vontade” num ambiente que lhe era desconhecido.

Na análise do posicionamento dos alunos na sala e da interação com professores e pares, apesar de pouco estruturada e monitorizada, é possível identificar um procedimento pedagógico por parte do professor com a intenção de auxiliar o aluno recém- chegado a ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagens ou seja, segundo Casanova (2012), Baudrit (2009) e Topping (2000) pode-se estar perante uma tutoria. Isto porque, de acordo com Topping, a tutoria envolve sempre dois elementos o tutor e o tutorado no entanto o primeiro não necessita de ser um especialista e não necessariamente um professor. Além do mais, este autor admite que o papel de tutor pode ser assumido por qualquer pessoa, desde que este ajude outro indivíduo em qualquer forma. Nesta linha de pensamento, quando se colocam lado a lado os alunos recém- chegados com os alunos de bons desempenhos escolares e os primeiros são ajudados emerge a designada tutoria de pares, mais especificamente uma tutoria intercultural. No caso deste estudo, os alunos autóctones funcionam como tutores, nomeados pelos professores de modo a ajudar os alunos recém- chegados, considerados tutorados, no que eles necessitarem (Casanova 2012;Valente 2008; Baudrit 2009);

Outro aspeto que emerge desta recolha de dados consiste na possível identificação dos impactos das descontinuidades culturais no acompanhamento das aulas dos alunos recém-chegados. As dificuldades linguísticas apresentadas pela maioria dos alunos podem estar na origem da interação limitada e da necessidade do apoio do colega de mesa para interagir com o professor. Como mencionado por Silva (2008) este tipo de dificuldades para além de provocar uma “baixa taxa de interação verbal”(p.60), podem gerar acanhamento na comunicação, bem como dificuldade na concentração e também o não cumprimento das regras da sala de aula. No caso do presente estudo, o facto de os alunos não dominarem por completo a língua portuguesa refletiu-se nalguns obstáculos que interferiram no acompanhamento da dinâmica das aulas. No caso específico da aluna I, o não falar português conduzi-a inicialmente a um isolamento, não convivendo com nenhum colega nos intervalos. Também na sala, todo o seu processo de comunicação com a professora encontrava-se comprometido, havendo a necessidade de recorrer a outras formas de comunicação (primeiramente a gestos e desenhos e posteriormente a outra língua). Na situação dos alunos A e M, no momento da aprendizagem da leitura e escrita, apresentaram dificuldade em associar a imagem à palavra uma vez que desconheciam esse vocabulário. Ou seja, para eles “pipa”, “popó”, “tapete”, palavras usadas no método sintético, não faziam sentido visto não fazerem parte da sua realidade cultural. Além disso, também interferia na dificuldade em expressarem-se e fazerem-se entender e compreender o que era pedido pelo professor, dificultando deste modo o acompanhamento das aulas, como aconteceu diversas vezes com a aluna M que não realizava as tarefas por não entender o que lhe era pedido. Ainda analisando melhor a situação da aluna M, salienta-se o facto de a docente ter assinalado o cansaço manifestado pela mesma como fator que interferia no seu acompanhamento das aulas. Ou seja, a aluna, por diversas vezes, desistia das tarefas por se sentir cansada, para além disso os seus períodos de concentração eram curtos, o que fazia destaca-la da restante turma. O cansaço manifestado pela aluna apresenta-se, aqui, como obstáculo no seu sucesso junto da dinâmica da turma e também no seu processo de ensino -aprendizagem. Daqui depreende-se que este aspeto influenciou o desempenho e acompanhamento das aulas por parte da aluna, ou seja, verificou-se que era difícil a aluna manter o ritmo de trabalho exigido e que teve dificuldades em adaptar-se às exigências da escola, tal como menciona Silva (2008). Assim constata-se a possibilidade de se estar presente de “ uma diferença nas normas relativamente ao tempo” (Silva, 2008, p. 60) utilizada na escola do país de acolhimento relativamente as do país de onde M veio.

9. Situações dia-a-dia / exterior da sala de aula

O sucesso da integração não parte apenas do envolvimento dos cidadãos imigrantes. A complexidade deste processo requer para além do esforço dos que chegam, também um esforço dos que os recebem. Ou seja, a integração caracteriza-se por um processo complexo, interativo e multidirecional em que, não só implica os imigrantes, mas também os seus descendentes, a sociedade de acolhimento e os seus grupos e instituições. Neste sentido, as relações estabelecidas entre os imigrantes e os membros que compõem a sociedade que os acolhe promovem e sustentam o sucesso da integração (Abreu & Hale (2009) citado em Meirinhos (2009)). Ao redimensionar-se esta questão para os alunos imigrantes, de acordo com Courela, também citado por Meirinhos (2009), uma inclusão bem sucedida pode operar como ponto de partida para uma inclusão na comunidade social mais abrangente, já que as interações sociais entre colegas e professores determinam a sua participação ativa nas práticas da comunidade social do país de acolhimento. Para além disso, é de conhecimento geral que uma das funções da escola diz respeito ao desenvolvimento das relações com o outro, a par das outras três evidenciadas por Delors (2003): aprender a conhecer; aprender a fazer e aprender a ser. Assim, importa perceber no presente estudo como é que os alunos recém-chegados se relacionam com os colegas em situação de recreio: se entram nas mesmas brincadeiras; se brincam isolados ou e têm um amigo específico.

No ponto anterior, salientou-se como é que o aluno recém- chegado estabelece contacto com os colegas ao integrar a turma. Neste ponto tenta-se perceber se existe alguma relação entre o contacto estabelecido e os colegas com quem o aluno recém – chegado vai conviver no exterior da sala de aula. Para isso apresenta-se o seguinte quadro:

Quadro 14- Relação com os colegas

Alunos	Em situação de sala de aula	Em situação de recreio
A	Com todos os colegas	Com os colegas da turma
I	Com a professora e posteriormente com uma colega	Sozinha, com o porteiro e posteriormente com as colegas da turma
J	Com o colega de carteira	Sozinho e posteriormente com colegas de outras turmas
L	Com o colega de carteira	Sozinho e posteriormente com o colega de carteira

E	Com o colega de carteira e a professora	Colegas de turma e de outras turmas
H	Com a colega de carteira e colegas de turma	Colegas de turma e de outras turmas
G	Com o colega de carteira e a professora	Colegas de turma
M	Com a professora	Sozinha, posteriormente colegas da turma e de outras turmas
N	Colegas de turma	Colegas de turma

Ao analisar-se o quadro é possível constatar que os alunos recém-chegados que iniciaram uma relação com o seu par baseada na função ensino/aprendizagem estabeleceram com maior facilidade laços de amizade. Ao iniciarem uma relação centrada na ajuda com os seus colegas de carteira, esta é transportada e prolongada para situações no exterior da sala, nomeadamente no recreio. Com exceção dos alunos J,L, I e M que apresentaram um período inicial em que brincavam sozinhos. No entanto, passado algum tempo verifica-se que estes estabeleceram relações com os colegas da turma (aluno J e M) ou com os colegas que se encontravam sentados ao seu lado na sala (alunas I e L). Este fenómeno poderá justificar o que Hortas (2013) constatou no seu estudo sobre o facto das relações com os professores e entre pares serem salientadas pelos alunos de origem imigrantes como aspetos positivos da escola. A autora conseguiu perceber que no caso dos alunos do 1º ciclo, a relação entre pares é referida com a mesma importância relativamente à função ensino/aprendizagem. Para os alunos do 1º ciclo a relação entre pares e a função ensino/aprendizagem são valorizadas da mesma forma. No entanto, à medida que os alunos vão avançando na idade e no ano de escolaridade verifica-se prevalência e destaque da relação entre pares em detrimento da função ensino /aprendizagem.

Para além disso, o presente estudo revela que todos os alunos recém-chegados, até os que inicialmente brincavam sozinhos, privilegiam as brincadeiras e as relações com os colegas de turma e só mais tarde essa relação é estendida a membros pertencentes a outras turmas. Um fenómeno pertinente que se pode salientar, refere-se aos alunos L e J. Apesar do seu grau de parentesco (irmãos) em momento algum verificou-se que estes contactavam/ brincavam/relacionavam-se na escola. Quer em situação de recreio ou na em hora de almoço, estes dois irmãos não iam ao encontro um do outro,

preferindo inicialmente andarem sozinhos e depois fazerem-se acompanhar pelos colegas de turma. Também se sabe que os alunos M e G tinham familiares, nomeadamente primos e irmãos na escola. No entanto, em momento nenhum se observou a interação destes, havendo sempre preferência por relações com os colegas da turma. Este fenómeno também foi verificado e explicado no estudo realizado por Hortas (2013). A autora apurou que os alunos imigrantes privilegiam, fundamentalmente, as relações com os seus colegas de turma ou de outras turmas nos momentos de convívio e brincadeira, não dando muito significado às relações com vizinhos ou familiares que também frequentem o mesmo estabelecimento. Esta situação é justificada uma vez que os alunos imigrantes consideram a escola como um local que gera e explora a possibilidade de contactarem, todos os dias, com outros alunos, nomeadamente autóctones e de outras comunidades imigrantes. Deste modo veem esta situação que facilita, posteriormente a sua integração na sociedade de acolhimento, uma vez que as relações construídas durante o período escolar constituem um recurso fundamental para posteriormente ser mobilizadas em outras situações. De facto, a forma como se relacionam com os outros e se inserem em grupos é imperativo à sua integração na escola. No seguinte quadro apresentam-se resumidamente as brincadeiras em que os alunos recém-chegados participavam nos momentos de recreio e quais os colegas que os acompanhavam:

Quadro 15- Brincadeiras no recreio

Alunos	Brincadeiras
A	Jogos com Beyblays, jogos eletrónicos e desenhos com os colegas de turma
I	Brincava sozinha; posteriormente jogava ao “Camaleão” com as colegas da turma
L	Brincava sozinho; posteriormente brincava com as cartas de Pokémon, brincadeiras de “faz de conta” com o colega de carteira
J	Brincava sozinho; posteriormente jogava futebol com os colegas de turma e de outras turmas
M	Brincava sozinha; posteriormente brincava às baby-sitters com colegas de outra turma
E	Jogava futebol com os colegas da turma e de outras turmas; posteriormente jogava cartas do Pokemon com alguns colegas da turma
H	Saltava à corda com as colegas da turma e de outras turmas; posteriormente fazia pulseiras de elásticos com algumas colegas da turma
G	Jogava futebol com os colegas da turma e de outras turmas; posteriormente saltava à corda com alguns colegas da turma
N	Jogava à bola, brincava à apanhada com alguns colegas da turma

Através deste quadro é possível perceber que para além das relações estabelecidas na sala de aula serem prolongadas para o exterior, estas também são estabelecidas com os colegas e os grupos formados no recreio de acordo com uma motivação comum: as brincadeiras. De acordo com Hortas “ as práticas de sociabilidade que as crianças mais pequenas experienciam e identificam com os amigos, ou grupos de amigos, podem estar associadas fundamentalmente às brincadeiras, constituindo relações mais espontâneas e provavelmente de menor durabilidade” (Hortas, 2013, p.135). Deste modo, pode-se concluir que nesta situação as brincadeiras encontram-se no cerne da constituição das relações. Todavia ao analisar-se de forma mais pormenorizada o caso dos alunos E, H, G e N verifica-se que estes, à medida que ficando mais velhos, tenderam a restringir as suas relações a um grupo de colegas de turma. Inicialmente tinham brincadeiras, tais como o futebol, que englobavam um vasto grupo de colegas, sendo eles da turma ou de outras turmas e depois passaram a ter brincadeiras mais seletivas abrangendo um grupo mais específico de colegas. Esta observação também é explicada por Hortas, que no seu estudo apercebeu-se relativamente aos alunos mais velhos, as suas amizades ou grupos de amigos são formados de forma mais seletiva. Para estes é importante existir “ um certo grau de diferenciação e heterogeneidade face aos outros indivíduos e grupos” (Hortas, 2013,p.135). Porém é fundamental sentirem que pertencem ao grupo de pares de alguma forma e que possuem ideias semelhantes ao mesmo.

CAPITULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 Conclusões e considerações finais final

Histórias que a escola conta: integração de crianças imigrantes no 1º ciclo” resultou numa investigação que reforça e mostra mais uma vez a complexidade das respostas que a escola tem que construir para proporcionar uma educação de qualidade e de sucesso para crianças tão diferentes umas das outras quer ao nível social, linguístico e cultural, para não falar ao nível individual. Esta complexidade observa-se a diferentes níveis e etapas.

A escola deve dar resposta à realidade plural que constitui a população escolar, agindo através de uma perspetiva dinâmica que permita compreender de modo global a vida de uma dada comunidade na sua diversidade cultural, nas suas diferenças e na sua riqueza comum.

Neste sentido é pertinente compreender como é que a escola procede para receber, acolher e integrar os novos alunos recém-chegados, bem como entender como ocorre a comunicação não só entre a escola e os alunos, mas também com as suas famílias, uma vez que muitos destes novos alunos apresentam um quadro linguístico onde prevalecem dificuldades de comunicação em língua portuguesa. É igualmente importante conhecer que tipo de intervenções a escola diligencia, no dia a dia de cada aluno, para que se consiga integrá-lo no novo ambiente escolar. Assim, o presente estudo desenvolveu-se em torno da questão principal enunciada da seguinte forma: Como se caracteriza o processo escolar de acolhimento e integração dos alunos recém-chegados, provenientes de outros países?

É nesta justificativa que se conceptualizou o presente estudo, cujo objetivo principal foi mapear e interpretar as práticas escolares de receção e acompanhamento das crianças estrangeiras recém-chegadas à escola do 1º ciclo, onde se desenvolve este estudo que se localiza na área da grande Lisboa. Procurou-se perceber como são rececionados os alunos que chegam pela primeira vez à escola, bem como alargar a compreensão sobre as diferentes formas de proceder na sua integração no ambiente escolar que lhes é desconhecido, no sentido de atender às suas necessidades, bem como auxiliar na superação das suas dificuldades. Além disso, pretendeu-se ainda esclarecer como é que se desenrolava os primeiros períodos de permanência da escola, dando

especial atenção para o primeiro dia de aulas e posterior integração na turma com os colegas e professor. A comunicação com os encarregados de educação, que no caso concreto desta investigação eram todos ou mães ou pais dos próprios alunos, foi também alvo de especial atenção.

A recolha dos dados apresentada foi realizada maioritariamente através de observações que, ao longo do terceiro período do ano letivo de 2011/2012 e durante o ano letivo 2013/2014, recolheram informações sobre o quotidiano escolar de um grupo de 9 crianças de idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, provenientes de diferentes países com diversas línguas maternas e que, (cada um, em data diferente), chegaram à escola no período indicado anteriormente. Além disso, as inúmeras conversas informais com os professores desempenharam, igualmente, um papel importante na recolha de dados, pois, possibilitaram detetar um conjunto de informações nos seus discursos sobre a forma como enquadravam na turma os alunos recém-chegados provenientes de outros países, bem como sobre o modo como tinham acolhido e interagido com os encarregados de educação destas crianças. Finalmente, a análise de documentos institucionais, e da própria escola, tais como o processo individual do aluno, a caderneta e registo biográfico, o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno, foram de grande importância na medida em que forneceram informações que auxiliaram na compreensão do que se observou, para além de ajudarem a entender e a contextualizar a forma de valorizar institucionalmente o acolhimento e o processo de integração destes alunos.

A problemática em torno da questão central supramencionada conduziu à formulação das seguintes questões, como forma de operacionalizar no campo empírico: (i) Quais são as práticas escolares para rececionar as crianças recém – chegadas à escola? (ii) Quais os processos de integração que a escola utiliza? (iii) Como é que a escola prepara os alunos na integração dos novos alunos? (iv) Como é que a escola envolve os alunos na integração dos novos alunos? (v) Como se processa a comunicação com os pais/encarregados de educação destas crianças?

Seguidamente, apresentam-se as conclusões deste estudo organizadas em torno das questões anteriores. Antes, porém, importa elucidar para uma situação inerente à dinâmica da escola onde decorreu a investigação e que atualmente continua a verificar-se. Como foi, anteriormente, explicado no capítulo da metodologia, a escolha dos participantes obedeceu a critérios que permitiram a partir da população escolar selecionar o grupo de nove crianças sobre o qual incidiu o estudo. Contudo, este grupo

representa um pequeno conjunto dos alunos que a escola recebe e que permanecem na mesma concluindo os seus estudos do primeiro ciclo. O presente estudo realizou-se durante um ano e meio, mas a entrada e a saída de alunos de várias nacionalidades é algo que acontece de forma continuada verificando-se ainda hoje a entrada e a saída de alunos. Este fenómeno projeta a realidade que ocorre todos os anos na maioria das escolas.

O grupo de alunos abrangido no estudo caracteriza-se por pertencer à faixa etária entre os 6 e 10 anos de idade, incluindo cinco nacionalidades (guineense-bissau, paquistanesa, britânica, cabo-verdiana e espanhola) e são falantes de 5 línguas maternas diferentes. Esta característica enquadra-se nas dez nacionalidades mais representativas em Portugal, evidenciadas nos últimos relatórios emitidos pelos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (2011-2014)

Ainda nesta linha de caracterização do grupo, considera-se pertinente referir que relativamente aos encarregados dos educação, todos eles eram pais ou mães das crianças e as razões que os levaram à imigração enquadram-se nas que Brito (2008), apontou como sendo as mais usuais. Ou seja, as famílias imigram à procura de melhores condições de vida para si e para a educação dos seus filhos. Com efeito, muito embora a maioria dos encarregados de educação apresentasse dificuldades ao nível da língua portuguesa, todos encontravam-se informados sobre a documentação necessária para efetuarem a matrícula, a qual decorreu seguindo os procedimentos usuais.

Sobre o acesso escolar destes alunos evidencia-se uma uniformidade. Apesar dos nove alunos não terem chegado à escola durante o mesmo período de tempo, todos ingressaram da mesma de forma, ou seja, obedecendo aos mesmos procedimentos: concessão da equivalência, matrícula no ano de escolaridade correspondente ao que já frequentavam no seu país.

Observa-se um padrão na forma como decorreu o seu primeiro dia de aulas. Os alunos recém-chegados que iniciaram a aulas no início do ano letivo participaram nas atividades e vivenciaram em simultâneo com os restantes alunos da escola, tal como os restantes que entraram no decurso do ano foram acompanhados por um familiar, apresentaram-se na sala onde conheceram a professora e os colegas, iniciando a sua vida escolar no dia seguinte. Neste processo, a família demonstrou interesse e tentou sempre acompanhar a integração do aluno no novo ambiente, comparecendo sempre

que era convocada pela professora e auxiliando o aluno, de acordo com as suas possibilidades, na realização dos trabalhos de casa. Contrariamente ao que é apontado por Heckmann (2008), na sua pesquisa sobre Educação e Migração, no caso do presente estudo observa-se grande envolvimento dos encarregados de educação com a escola.

A escola preocupa-se com que haja igualdade de acesso, no entanto não tem nem desenvolve projetos diferenciados para promover a receção. Também os primeiros dias letivos dos alunos abrangidos pelo estudo foram bastante similares. Todos os professores desenvolveram práticas de acolhimento e de integração dos mesmos na turma que corresponderam: à apresentação dos mesmos à turma de forma direta ou por meio de jogos, auxílio dos alunos da turma no seu acompanhamento fora da sala e sentá-los em lugares próximos do docente e junto de um aluno autóctone com melhores resultados escolares. Nestes procedimentos, espelham-se duas das sugestões dadas por Pat Mora (2007), no sentido de ajudar os alunos recém-chegados a adaptarem-se a novos ambientes e principalmente a sentirem-se bem-vindos à sua nova sala de aula. Além dessas, os docentes procederam à avaliação dos conhecimentos, sujeitando os alunos recém-chegados à realização de tarefas escolares ou de testes específicos com o objetivo de identificarem os seus conhecimentos e assim possibilitar uma melhor adequação das estratégias de ensino. Todas estas estratégias visavam facilitar a integração dos alunos recém – chegados e que concedem aos professores e os alunos portugueses ou estrangeiros com mais tempo de frequência o estatuto de agentes que desempenham um papel crucial na receção e integração das crianças recém-chegadas. Com uma participação mais tímida, mas tão importante quanto as dos professores e alunos, importa salientar as/os auxiliares. Na maioria do grupo, os /as auxiliares constituíram a primeira pessoa com a qual os alunos recém-chegados e encarregados de educação contactaram à chegada e que os acompanhou até às respetivas salas. Havendo mesmo a situação de um aluno que nos seus primeiros dias na escola recorreu à companhia do auxiliar/porteiro, enquanto não estabeleceu relações de amizade com os colegas. Estas situações são naturalmente bem entendidas, uma vez que são com os professores, os/as auxiliares e os colegas que as crianças recém-chegadas estabelecem as primeiras interações.

A educação das crianças recém-chegadas, provenientes de outros países e que falam outra língua materna, não é um fenómeno recente em Portugal. Esta questão tornou-se numa realidade frequente nas salas de aulas portuguesas, suscitando interesse e

tornando-se alvo de inúmeras investigações. Quer a escola, quer os professores são confrontados com a responsabilidade de acolher essa diversidade e perante a mesma o dever de preparar cidadãos sem que o direito à identidade linguística e cultural seja desvalorizado. Publicações internacionais realizadas pela Comissão Europeia e Nações Unidas analisam e propõem medidas que influenciaram o sistema governamental do país a melhorar suas políticas referentes à educação destas crianças. Como foi possível verificar nos diversos documentos consultados e anteriormente referidos, Portugal apresenta uma boa e sólida fundamentação teórica ao nível legislativo que visa apoiar a integração de crianças estrangeiras no sistema de ensino português, prevendo um conjunto de medidas de acolhimento e de escolarização que as escolas devem assegurar face as mesmas. Uma dessas medidas consiste no apoio à aprendizagem da língua portuguesa (língua de escolarização), através da oferta da área curricular de Português Língua Não Materna (PLNM) desde o 1º ciclo do ensino básico ao secundário. As escolas ao acolherem alunos migrantes cuja língua materna não seja o português, devem oferecer o PLNM, no seu currículo do ensino regular. A implementação da oferta do PLNM pelas escolas resulta de alguns procedimentos referidos no Documento Orientador (2005) publicado pela DGIDC, donde ressalta a organização do processo individual do aluno, a criação de uma equipa multidisciplinar e multilíngue para que se desenvolvam estratégias adequadas às situações promovidas pela existência de alunos cuja língua materna não é o português e a aplicação do teste diagnóstico, a fim de determinar o nível de proficiência. No presente estudo, todos os alunos recém-chegados tinham um processo individual onde foi possível consultar toda a informação relativa aos seus dados biográficos, língua materna, nível de proficiência, informação sobre a família e sobre a sua escolarização anterior. Em momento algum, a escola criou uma equipa multidisciplinar e multilíngue, sendo o professor titular da turma de cada aluno abrangido pelo estudo responsável pela sua integração e pelo desempenho da maioria das funções previstas no Documento Orientador, como sendo próprias da equipa designada neste documento “facilitadora da integração”(p.13). Quanto à outra medida prevista, ou seja, a prova de proficiência com o intuito de determinar o nível de proficiência linguística dos alunos recém – chegados, verificou-se que, apesar dos alunos recém-chegados apresentarem o português como língua não materna, nem todos realizaram esta prova. Isto aconteceu, no caso das crianças provenientes da Guiné-Bissau, devido aos docentes não se encontrarem esclarecidos quanto às noções e conceitos referentes à língua. Ao considerarem a língua oficial de um país como sendo a mesma que é falada pelos

alunos (ou seja a língua materna), excluíram a possibilidade dos que eram oriundos da Guiné- Bissau realizarem o teste. Ainda relativamente aos que realizaram o teste, o seu nível de proficiência foi determinado, existindo três alunos no nível de iniciação (A₁ e A₂) e dois no intermédio (B₁). Após isso, a escola não procedeu a nenhuma medida que assegurasse a aprendizagem do português como língua não materna. De acordo com o mesmo Documento Orientador, após o posicionamento dos alunos nos níveis de proficiência linguística, estes deveriam usufruir de estratégias adequadas baseadas na elaboração de um plano individual de acompanhamento de modo devolverem conhecimentos e capacidades no âmbito do português enquanto objeto de estudo e língua de escolarização. No que respeita ao estudo efetuado, apenas três alunos usufruíram desta medida (foi-lhes elaborado um plano de acompanhamento). Os restantes, apesar de não se verificar a existência de plano, sabe-se que o professor titular desenvolveu medidas de apoio individualizadas, nomeadamente pedagogia diferenciada dentro da sala de aula.

Também o Documento Orientador (2005) aponta outras medidas de escolarização que devem ser aplicadas após a realização do teste e determinação do nível de proficiência para que sejam criadas “condições optimizadas para aprendizagem e domínio da língua portuguesa, oral e escrita” (p.15). Essas medidas consideram a criação de grupos de proficiência e a realização de testes intermédias no sentido de se verificar de forma contínua o progresso do aluno em língua portuguesa. Os testes devem contemplar conceitos, glossários temáticos e listas de vocabulário relacionados com cada uma das áreas disciplinares. Para além disso, toda esta avaliação terá de ser registada continuamente no Portefólio Europeu de Língua em que os descritores devem estar traduzidos para as línguas com maior número de falantes. No presente estudo nenhuma destas medidas foi verificada. Não houve formação de grupos de proficiência, cada aluno manteve-se junto dos seus colegas autóctones, inseridos nas aulas de português como língua materna, onde alguns acompanhavam a realização do mesmo tipo de atividades e outros realizaram atividades com um grau inferior de complexidade. Também a sua avaliação intermédia não foi realizada, tal como está previsto no documento orientador. O grupo de alunos abrangido pelo estudo tinha momentos de avaliação de conhecimentos, tal como os restantes colegas de turma. Na consulta dos processos individuais e nas conversas informação não foi encontrado, nem mencionado a existência de um Portefólio para registo da avaliação. As avaliações, bem como as suas evoluções, eram registadas e documentadas no mesmo tipo de

documentos que os alunos autóctones. Pelo que foi apurado, desconfia-se que os professores, na sua totalidade, desconhecem a existência e da funcionalidade do Portefólio Europeu de Língua, pelo que se pode identificar esta área como uma área que é carenciada em termos de formação

O Decreto –Lei nº139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual, aponta para a situação do 1º ciclo, que a oferta de Português Língua não Materna poderá funcionar na componente de Apoio ao Estudo dentro da sala de aula. No presente caso, constatou-se que a responsabilidade de acompanhar e apoiar os alunos cuja língua materna não era o português partia exclusivamente do professor titular. Em algumas situações, este foi coadjuvado pelo professor de apoio educativo. Contrariamente ao que é enunciado pela Eurydice no seu relatório de 2009, o apoio educativo existente na escola decorria no sentido de auxiliar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades de aprendizagem, não abrangendo os alunos que necessitavam de aprender português como língua não materna. Para além de não existir um professor de ensino do português língua não materna (PLNM), o apoio educativo já se encontrava organizado no momento em que os alunos chegavam à escola, e sendo limitado o número de vagas já se encontravam preenchidas. Esta situação reflete os poucos recursos, nomeadamente docentes, que a escola detém para atender a todas as necessidades dos alunos que a frequentavam. Deste modo, muitas das situações de aprendizagem que envolviam os alunos recém-chegados eram resolvidas em sala de aula pelo professor por meio da sua prática diária.

Segundo as Orientações Programáticas de PLNM (2008), ensinar Português como língua não materna exige uma diferente abordagem quando comparado ao trabalho que se realiza quando se ensina alunos que têm português como língua materna. O mesmo documento alerta que as práticas pedagógicas e a avaliação devem ser norteadas pela característica basilar que envolve o português como língua não materna: o facto de esta constituir-se como língua segunda, uma vez que é usada pela comunidade, onde o aluno recém-chegado se insere, e como língua de escolarização, na medida em que é usada na escola que frequenta. Este aspeto posiciona os alunos face a um duplo desafio, visto terem que adquirir a língua portuguesa e também terem de aprender conteúdos escolares veiculados em português, com a particularidade de estes ocorrerem em simultâneo. Sendo assim, os alunos cujo português não é a sua língua materna necessitam de tempo para desenvolverem um nível de proficiência que lhes possibilite a compreensão da língua utilizada e também de medidas de apoio à sua escolarização, nomeadamente na dimensão linguística. No presente estudo a maioria dos alunos

(A,E,G,H,J,L,N), apesar da sua língua materna não ser o português, conseguiam compreendê-lo. No caso dos alunos J,L e N como os seus pais eram portugueses, provavelmente, ensinaram os seus filhos a falar português. Os restantes alunos eram provenientes de países cuja língua oficial é o português, podendo ser esta a razão de um anterior contacto com esta língua. Assim acabavam por desenvolver atividades mais direcionadas para a prática da leitura e compreensão de textos em vez de melhorarem o seu português com atividades mais específicas tais como fonética e a gramática. Já os que não entendiam o português, era prática do professor recorrer a outra língua e a gestos para comunicar e aproveitava, como estratégia de trabalho a desenvolver com o aluno, as atividades e fichas usadas nos métodos para aquisição do mecanismo de leitura e escrita no primeiro ano de escolaridade.

Na realidade, a ideia ainda vigente e também o que se observa na prática quanto à aprendizagem do português pelos alunos com línguas maternas diferentes é que esta ocorre sob qualquer condição, uma vez que o português é a língua presente em todo o currículo escolar. Ou seja, a aprendizagem do português acaba sempre por acontecer. Sabe-se que as escolas, professores e famílias tentam de forma independente desenvolver ações com o intuito de apoiar a aquisição da língua portuguesa. Assim sendo, é necessário mais formação dos professores e maior coordenação de medidas relativamente a este assunto. Torna-se imperativo continuar a desenvolver atividades sistemáticas e complementares quer ao nível de sala de aula, quer ao nível de escola para que os problemas específicos associados ao ensino e aprendizagem das crianças cuja língua materna não seja o português, sejam resolvidos. De facto, as competências linguísticas necessárias às aprendizagens ao longo do 1º ciclo exigem um profundo conhecimento do português e por esse motivo, também o apoio linguístico aos professores de alunos cuja língua materna não é o português torna-se complexo e desafiador. Ou seja, nestes alunos o desenvolvimento da linguagem exige por parte do professor uma atenção sistemática uma vez que este tipo de situações requer novas estratégias para abordar conteúdos e novas formas de interação em sala de aula.

Portanto, as escolas que ainda não desenvolveram formas personalizadas de contornar e resolver os problemas específicos quanto à aquisição do português pelos alunos com outras línguas maternas devem ser encorajadas a fazê-lo.

Por outro lado, verificou-se que uma estratégia usada por alguns professores para comunicar com os alunos é a utilização de outra língua. Isto é, alguns professores recorrem a outra língua, seja ela a língua materna do aluno ou uma outra língua conhecida por ambos contudo, esta estratégia dos professores nem sempre constitui um recurso valorizado.

Quanto ao envolvimento dos encarregados de educação após a entrada do aluno na escola, os diversos estudos realizados nesta área (Polonial & Dessen, 2005, Alves, 2011, Silvestre et al., 2011) apontam que os encarregados de educação consideram a escola fundamental na construção do futuro ao nível de instrução e de obtenção de um bom emprego. No entanto, estes estudos também revelam que muitos encarregados de educação não compareciam na escola e que descreditavam as capacidades dos seus filhos. No presente estudo foi possível apura-se através dos contactos dos pais com as professoras, um interesse e uma vontade em manterem-se informados sobre o desempenho dos seus filhos. Daqui depreende-se que estes resultados estão alinhados com os referidos por Sousa e Sarmento (2010) no sentido de, relativamente à comunidade imigrante, existir um caminho para “a interação positiva da escola com a família por forma a desenvolver-se uma relação colaborativa entre as instituições mutuamente responsáveis pelo prosseguimento adequado do processo de escolarização” (Sousa & Sarmento, 2010, p.147).

A escola como espaço público encoraja o indivíduo a conviver com outros indivíduos que se encontram fora da sua vida privada e familiar. De acordo com Abreu e Hale citados em Meirinhos (2009), o sucesso do indivíduo imigrante no país de acolhimento está relacionado com o facto das relações sociais que estabelece com os membros da nova comunidade serem bem-sucedidas. Por sua vez, esta questão está associada com a escola, pois segundo a mesma autora o sucesso da inclusão de um aluno imigrante na escola atua como impulso e ponto de partida para a inclusão na comunidade social, uma vez que na escola as relações estabelecidas com os colegas e professores são fulcrais para uma participação ativa na comunidade social.

No presente estudo, a interação estabelecida entre os alunos recém-chegados com os adultos e colegas exerceu um grande impacto na sua integração. Estabelecidas desde o primeiro dia que chegaram à escola, as interações ajudaram os alunos recém-chegados a desenvolverem relações com os seus pares que os possibilitou conhecer a

cultura da sala de aula e da escola. Na maioria dos alunos do grupo acompanhado ao longo deste estudo, foi-lhes atribuído um tutor, ou seja, um colega que apresentava melhor desempenho relativamente à turma, com o objetivo de auxiliá-los nas tarefas escolares. A tutoria de pares ou mais especificamente a tutoria intercultural identificada durante a análise de dados revelou-se vantajosa, uma vez que atuou como um “quebra-gelo” aquando a chegada dos alunos recém-chegados, facilitando a sua desinibição durante a exposição das suas dificuldades junto dos colegas autóctones e favorecendo “uma aproximação colectiva das dificuldades individuais” (Baudrit, 2009, p.18). Também permitiu atenuar as barreiras entre culturas, constituindo-se numa estratégia socialmente enriquecedora, na medida em que aumentou as situações de contacto entre os alunos com diferentes culturas. Como a tutoria baseia-se na interajuda entre o tutor e o tutorando, pode-se afirmar que a dimensão competitiva não se revelou entre os alunos. Baudrit (2009) salienta que a integração de um aluno estrangeiro em turmas já constituídas, como aconteceu com a maior parte dos alunos abrangidos pelo estudo, não é uma situação fácil e pode dificultar a relação entre pares, uma vez que os colegas autóctones já se conheciam e estabeleciam um grau de confiança. Também o facto de não ser proficiente na língua do país de acolhimento pode ser obstáculo na relação com os outros (Silva, 2008). Todavia, no presente estudo, a questão salientada por Baudrit e Silva não se revelou como uma dificuldade ou obstáculo à integração dos alunos recém-chegados. Verificou-se que a turma em geral acompanhava os alunos recém -chegados durante os recreios. Neste sentido, as relações com os pares evoluíram de forma dinâmica. Elas iniciaram-se com uma função de ensino /aprendizagem e com o relacionamento diário, desenvolveram estruturas de conexão que podem funcionar como “*um céu protector*” (Hortas, 2013, p.128) auxiliando à integração física, social e cognitiva dos alunos recém – chegados. Contudo, existiram alunos que nos primeiros dias não tiveram tanta facilidade em estabelecer relações de amizade com os colegas e permaneceram e brincaram durante algum tempo sozinhos. Conclui-se então que as interações iniciadas na sala de aula foram transportadas para o exterior da sala de aula, solidificando dia após dia e gerando relações de amizade que se estenderam a colegas de outras turmas. Essas relações foram também importantes na medida que auxiliaram os alunos recém-chegados a ultrapassarem as situações do dia a dia vividas e que se observaram durante os recreios e na hora do almoço. Deste modo, as rotinas simples da vida escolar foram aprendidas informalmente entre pares no contexto exterior à sala de aula. Assim, ao consultar o Plano de Atividades e o Plano Educativo, verifica-se que a escola não desenvolve

projetos diferenciados para facilitar a integração dos alunos recém – chegados; emergem como principais agentes de inclusão os próprios alunos portugueses ou estrangeiros com mais tempos de permanência na escola, os professores e os auxiliares de educação.

Em suma, os alunos abrangidos pela investigação conseguiram integrar-se, apesar de ainda se encontrarem falhas que necessitam de ser colmatadas. Particularmente no apoio educativo, que não funciona de forma integral, e na ausência das aulas de PNLN que tentam ser superadas ou substituídas pelas estratégias implementadas na sala de aula pelo professor titular. Esta situação é visível no grupo de estudo: em nove alunos, quatro não frequentaram o apoio educativo. Os que frequentaram tiveram apoio com maior incidência na área de matemática e da língua portuguesa.

Outro aspeto que importa salientar diz respeito ao facto de não se ter observado qualquer tipo de discriminação, pelo menos na sua forma mais evidente, quer dos professores relativamente aos alunos recém-chegados, quer entre os alunos. Contudo, isto não significa que esta não tenha ocorrido e que não ocorra. Silva (2008) afirma que, atualmente nas sociedades democráticas, as pessoas controlam-se mais ao nível verbal, apresentando menor manifestação de opiniões negativas relativamente a certos grupos sociais. Este aspeto não indica que a discriminação tenha diminuído, mas revela o facto de se estar presente de um género discriminação caracterizada por expressões mais subtis e disfarçadas, que autores tais como McConahay, Kinder e Sear, designam respetivamente de racismo moderno e de simbólico. Silva (2008) ainda adianta, com base na classificação apresentada por Pettigrew e Meertn, que o racismo pode definir-se por flagrante e subtil. Na situação do racismo flagrante, caracteriza-se por ser mais direto, agressivo e mesquinho. Por sua vez o racismo subtil apresenta-se mais dissimulado, mais insensível e destaca-se “como que inadvertido mesmo para quem o pratica, uma vez que se pode expressar de um modo socialmente aceitável” (Silva, 2008, p.101).

Spencer (2008) aponta a discriminação como um dos obstáculos à integração, sendo ela maioritariamente de natureza racial e verifica-se em estado crescente a discriminação baseada na religião. Também afirma que a discriminação geralmente apresenta-se de forma explícita, no entanto tem vindo a assumir com frequência “um carácter sistémico e não intencional” (p.8), sendo este provocado pela maneira como os

serviços se encontram organizados para satisfazer as necessidades da comunidade imigrante. Esta autora aponta que a falta de atenção por parte dos serviços na satisfação das diferentes necessidades pode ter consequências e por sua vez não evitar a exclusão. Ao excluir os imigrantes, a discriminação constitui-se como um obstáculo à sua integração e também porque pode ser causadora a ressentimentos. Transportando essa questão para o presente estudo, verificou-se que a escola, como instituição, tentou atender às necessidades dos alunos recém-chegados facilitando a sua matrícula e possibilitando um acesso igualitário que obedeceu aos mesmos critérios. No entanto, segundo Diaz-Aguado (2000), a acessibilidade à escola por parte de todas as crianças não se constitui como sinónimo, nem garante a igualdade de oportunidades, visto que as crianças podem ser submetidas a ligeiras diferenças no estatuto dentro da sala de aula ou escola. Com base nestes aspetos, pode-se salientar o que aconteceu à hora do almoço com a aluna I como uma situação discriminatória e bloqueadora de uma plena integração. Ao fazer-se cumprir as regras que regiam o espaço do refeitório, a aluna I foi impedida de acompanhar os seus colegas à hora da refeição. Para além disso, verificou-se que o refeitório não está preparado para atender a necessidades de alunos que por questões culturais apresentem opções alimentares diferentes, uma vez que veda o acesso a qualquer aluno que não consuma a refeição oferecida pela escola/refeitório. Nesta situação pode-se estar perante uma manifestação de discriminação institucional, como refere Silva (2008), uma vez que a escola reúne alunos de diferentes etnias e culturas e não lhes oferece benefícios, nem meios que os satisfaçam.

Por outro lado, de uma forma geral encontram-se manifestações antidiscriminatórias por parte da escola e dos professores. O contato próximo, a interação e a igualdade de tratamento são evidenciados como condições favoráveis e necessárias à redução da hostilidade entre grupos de etnias e culturas diferentes. No presente estudo, todos eles foram identificados e acima referidos. Não se pode esquecer que as professoras também tiveram e têm um papel importante na promoção destas condições. Por exemplo, quando solicitavam aos alunos autóctones que acompanhassem, auxiliassem ou brincassem com os alunos recém-chegados, evidenciou-se o “seu papel na desmistificação de ideias preconcebidas juntos dos alunos, da sua atitude de fomentador de interações, o seu exemplo de reconhecimento, respeito e valorização de cada aluno” (Silva, 2008, p.107).

2. Recomendações

Embora os esforços por parte da escola e dos professores para que o acolhimento e a integração ocorram de forma eficaz, ainda existem limitações que devem ser superadas. Deste modo, apresentam-se algumas sugestões/ recomendações que podem ser adotadas pela escola para que seja capaz de produzir uma interculturalidade positiva entre as crianças com origens diferentes, entre alunos e professores e anular comportamentos discriminatórios que possam existir quer na sua forma subtil ou flagrante e, assim, facilitar o acolhimento dos alunos recém-chegados.

Durante este estudo apercebeu-se que a maioria das professoras, senão todas, desconheciam os procedimentos a realizar aquando a chegada de um aluno imigrante à sala de aula, bem como revelaram equívocos ao distinguir a língua materna da não materna. Deste modo recomenda-se aos professores, neste caso às professoras, um investimento na sua formação contínua para que haja uma melhoria da sua prática letiva e consequentemente do ensino praticado dentro da sala de aula. Para além disso, tendo em conta que quer a escola, quer o agrupamento apresentam uma percentagem significativa de alunos estrangeiros (na escola 10% dos alunos, correspondente a 51 alunos e no agrupamento 11,7%, correspondente a 501 alunos), recomenda-se ao respetivo agrupamento, como instituição autónoma que é, a oferta no seu Plano de Formação de um conjunto de ações cujo os temas estejam direcionados para o ensino do português língua não materna e interculturalidade em contexto de sala de aula.

Também reconhecendo a importância do 1º dia de aulas na vida escolar de um aluno, recomenda-se à escola a contemplação no seu plano anual de atividades de uma atividade dirigida aos alunos recém-chegados, no momento em que ingressassem na escola. Deste modo, a sua receção não se limitaria à apresentação à turma e proporcionar-se-ia uma melhor forma de acolhimento dos alunos recém-chegados.

Como no capítulo II foi referido, que, após o acolhimento dos alunos estrangeiros, segue-se a etapa da sua integração, correspondendo à etapa mais longa, as seguintes sugestões são apresentadas no sentido de melhorar essa etapa:

- Criação de uma equipa multidisciplinar- tal como é apontado no Documento Orientador (2008). A constituição de uma equipa de professores com o objetivo de desenvolverem e proporem estratégias, bem como materiais didáticos (fichas, vídeo, atividades) específicas e direcionadas à aprendizagem de

conteúdos escolares por parte dos alunos que não têm português como língua não materna e apoiarem os professores a articularem o seu trabalho direto com os mesmos em situação de sala de aula;

- Criação de Clubes de Português – segundo a Direção Geral de Educação as atividades de enriquecimento curricular apresentam-se como uma estratégia alargada de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio à família, tendo em conta esse aspeto, recomenda-se a criação de clubes de português direcionados para alunos estrangeiros cuja língua materna não é o português. Propõe-se, também, que neste tipo de clubes se desenvolva uma vertente mais tecnológica associando o contacto dos alunos estrangeiros com a língua portuguesa e valorizar as diferentes culturas dos mesmos junto da Comunidade Educativa;
- Dia /Semana multicultural- sendo o Plano Anual de Atividades a concretização dos princípios e metas do Projeto Educativo, como foi referido, recomenda-se a contemplação no plano de um dia ou semana multicultural, com o objetivo de mostrar à comunidade educativa alguns aspetos interessantes das diferentes culturas dos países de origem dos alunos estrangeiros;
- Criação de uma sala polivalente- embora o refeitório da escola seja um espaço escolar, este é gerido por uma empresa pública que impõe regras e por sua vez limita o seu acesso apenas aos alunos que usufruam da refeição oferecida pela mesma. Além disso, como se verifica um número significativo de alunos estrangeiros, recomenda-se a criação de um espaço, podendo ser esse uma sala polivalente ou até mesmo uma área inserida no refeitório destinada a todos aqueles que, por razões culturais, religiosas e até mesmo opcionais possam usufruir de uma refeição diferente mas integrada no espaço escolar.

3. Estudos futuros

Neste estudo, apresentou-se a realidade duma escola donde concluiu-se que, apesar de se assistir ao nível da legislação mudanças significativas e positivas, ainda existem, relativamente à integração e inclusão das crianças recém-chegadas no 1º ciclo, lacunas de caráter institucional.

Sendo assim, é necessário realizarem-se mais pesquisas sobre o processo de integração dos alunos que chegam às escolas e constituem os grupos minoritários na população escolar portuguesa. Devido à sua complexidade, o ensino/ aprendizagem dos alunos

falantes de línguas não dominantes na escola é um campo que necessita de contínua investigação, destacando-se, neste âmbito a formação que todos os professores do 1º ciclo necessitam para um melhor acompanhamento destes alunos.

Também devem ser realizadas mais pesquisas sobre as características especiais desta população, presente diariamente nas escolas portuguesas, com o intuito de se descobrir aspetos específicos em que a sua cultura e língua influênciam a interpretação das práticas educativas e os processos de aprendizagem, bem como compreender o papel específico do português no contexto das diversas áreas curriculares, nomeadamente na matemática já que esta surgiu no presente estudo como sendo a outra área em que os alunos apresentavam dificuldades.

Finalmente, sabendo que as famílias encontram-se a aprender português simultaneamente que tentam ajudar os seus filhos a tornarem-se bilingues e apoiá-los na sua integração escolar, deve-se apostar na criação de programas para assegurarem e auxiliarem as mesmas em situações de envolvimento com as escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovich, A. (2006). *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna.

Adams, L., & Kirova, A. (2007). *Global migration and education: School, children, and families*. Mahway, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Almeida, V. (2010). *O mediador sócio-cultural em contexto escolar*. Mangualde: Pedago.

Alves, M. R. G. (2011). *Envolvimento parental na escola. Estudo efectuado na escola básica integrada com jardim-de-infância de Góis*.(Tese de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal). Recuperado de <http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/116/1/Envolvimento%20Parental%20na%20Escola%20-%20Tese%20de%20mestrado%20de%20Marta%20.pdf>

Alves-Pinto, C., (2003), Da socialização familiar à socialização escolar: Representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares, in C. Alves Pinto e M .Teixeira, (Org.), *Pais e Escola parceria para o sucesso*, (pp. 21-70), Porto: ISET.

Alves-Pinto, C. (2008). Da Complexidade da socialização escolar in C. Alves-Pinto (Org), *Alunos na Escola: Imagens e interações*, (pp.17-78). Porto: ISET.

Andrade, B (2009). *Gestão da diversidade na sala de aula. Estudo de Caso: Escola Secundária de Achada Grande* (Trabalho de Licenciatura, Universidade de Jean-Piaget, Cabo Verde). Recuperado de <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/handle/10964/196>

Angrosino, M. (2009). *Etnografia e Observação Participante*. Porto Alegre: Artmed.

Araújo, M. (2013). *O Valor da Consciência Fonológica com Português Língua Não Materna*. (Tese de mestrado, Instituto Politécnico da Guarda, Guarda, Portugal).

Araújo, A. (2008) *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: ACID.

Banks, J.A. (1991). Teaching Multicultural literacy to teachers. *In Teaching Education*, 4(1), 135-144.

Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle: état de l'art et perspectives. *In Management International*. Recuperado de <http://www.erudit.org/revue/mi/2009/v13/n4/038582ar.html?vue=resume>

Baudrit A. (2009). *A tutoria: Riqueza de um método pedagógico* (2ª edição). Porto: Porto Editora.

Baudrit, A. (2009a). A tutoria em diferentes domínios: Situação actual e possíveis pistas a explorar. In A.M. Veiga Simão, A.P. Caetano & I. Freire (Org). *Tutoria e mediação em educação* (pp. 11-22). Lisboa: Educa.

Berger, P; Luckmann, T. (1999) *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Bernardo, I. (2006) *A escola multicultural e o ensino do português língua segunda*. (Monografia de Pós-Graduação em Ensino de Português Língua Não-Materna) Universidade Internacional de Lisboa, Lisboa.

Bogdan, R & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Bogdan, R. & Biklen, S.K. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto

Editora.

Booth, T. (1996). A Perspective on inclusion from England. *In Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.

Borsa, J.C. (2007). *O Papel da Escola no Processo de socialização infantil*. Recuperado de www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf

Boundon, R. (1990) *Dicionário de Sociologia*, Lisboa: Publicação D. Quixote.

Brito, C.(2008).*Escola e Imigração: Integração de crianças do Leste Europeu na Escola do 1º ciclo*. (Tese de mestrado, Universidade do Minho, Minho, Portugal).

Byram, M., Holmes, P. and Savvides, N. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: Questions of theory, practice and research. *In The Language Learning Journal* 41(3), 251-253.

Cardoso, C. M. (2005). *Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

Carmo, H. Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

Casanova, M.P. (2012). *O Papel da Tutoria ao Serviço do Desenvolvimento Curricular*. In XIX Congresso da AFIRSE “ Revisitar os Estudos Curriculares: Onde Estamos e para Onde Vamos?”. Lisboa: EDU-CA/Secção Portuguesa da AFIRSE.

Cavedon, N. R. (2003). *Antropologia para administradores*. Porto Alegre: UFRGS.

Cesar, M. & Favilli, F (2005). *Diversity seen through teachers' eyes: discourses about multicultural classes*. Proceedings of CERME4.

Chen, M. (2005) A Model of Global Communication Competence . *In China Media Research* 1,3-11.

Chen, Guoming & Starosta, J (1996). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Rowman & Littlefield Publishing Inc.

Cohen,B. (1981).*Sociologia Geral*. São Paulo: MacGraw-Hill.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Costa, C.V. (2008).Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: In *Trajatórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE*. Porto Alegre: Edipucrs.

Damas, M.J; De Ketele, J.M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Davis, N; Cho, M. (2005) Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation. *Interactive Educational Multimedia*, 10, 1–22.

De Ketele, J; Roegiers, X (1999) *Metodologia da Recolha de dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget

Decreto-Lei nº6/2001. (2001). Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico. Diário da República, I Série A,15, Recuperado de http://www.netprof.pt/ApoioProfessor/legislacao/professor/pedagogica/DecLei6_2001.htm

Decreto-Lei nº227/2005. (2005). Concessão de equivalência de habilitações de sistemas educativos estrangeiros a habilitações do sistema educativo português ao

nível dos ensinos básico e secundário. Diário da República, I Série A, 7255, 7255-7259. Recuperado de http://www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/.../decreto_lei_227_2005.pdf

Decreto-Lei N°137/2012. (2012). Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, I Série, 126, 3340-3349. Recuperado de http://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=20096

Decreto-Lei n°139/2012. (2012). Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Diário da República, 1ª Série, 129, 3477-3484. Recuperado de http://www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/Rev.../DL_n_139_2012_de_5_julho.pdf

Decreto-Lei n°91/2013. (2013). Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário Diário da República, 1ª série, 131, 4013-4015. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf

Deleuze, G., Guattari, F. (1980). *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. (1) Rio de Janeiro: Edit. 34.

Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XIX* (8ª ed.). Porto: Asa.

Denzin N. (1989). *Interpretative interactionism*. London: Sage.

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2005) Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research*. (3. ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.

Despacho N°10856/2005. (2005). Apoios Educativos. Diário da República, 2ª série, 93, 7518-7522. Recuperado de http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao_Util/Ens_Nao_Superior/Educ_Especial/Apoios_Educativos/Despacho%2010856-05,%20de%2013%20de%2005.pdf

Despacho N°8774/2008. (2008). Colocações de Professores e continuidade Pedagógica. Diário da República, 2ª série, 60, 13032. Recuperado de <http://agmaceira-m.ccems.pt/mod/resource/view.php?id=1645>

Despacho N°10041-A/2015 (2015) Constituição de um grupo de trabalho para a Agenda Europeia para as Migrações. Diário da República, 2º série, 172, 25660. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/70181480>

Despacho Conjunto N°105/97.(1997). Prestação de serviços de apoio educativo. Diário da República, 2ª série, 149, 7544.

Despacho Normativo n°7/2006. (2006). Ensino da língua portuguesa como língua não materna. Diário da República, I Série B, 903-905. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>

Despacho Normativo n°12/2011.(2011). Alterações no Ensino da língua portuguesa como língua de não materna. Diário da República, 2º série, 160, 34478-34479. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>

Despacho Normativo n°24-A/2012(2012). Regulamenta a avaliação do ensino básico. Diário da República, 2ª Série, 236, 38904-38909. Recuperado de <http://iave.pt/np4/215.html>

Despacho Normativo n° 6/2014.(2014). Organização do ano letivo. Diário da República, 2ª série, 100, 13449-13455. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/desp_norm_6_2014.pdf

Despacho Normativo n°7-B/2015. Regras de matrícula, frequência e distribuição de alunos. Diário da República, 2ª série, 88, 11272-11278. Recuperado de https://www.portaldasescolas.pt/imageserver/plumtree/portal/matnet/DespachoNormativo_7B_2015.pdf

Destri, M.J.E.T. (2003). *Globalização, educação e diversidade cultural*. Recuperado de http://www.fsma.edu.br/visoes/ed03/3ed_artigo3.pdf

DGE.(2016), Agenda Europeia paras as Migrações – Guia de Acolhimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Agenda_Europeia_Migracoes/Documentos/agendamigracoes_guiacolhimento_dge.pdf

DGIDC (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional- Documento Orientador*. Ministério da Educação. Recuperado de <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=119>

Dias, Reinaldo (2005). *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Pearson Prentice Hall

Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora

Dicionário de Língua Portuguesa (2014), Porto: Porto Editora

Duarte, V. (2014). *A integração de um grupo de alunos da comunidade Romena da freguesia do Pó no 1º ciclo*. (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Earley, P.C.(2006). Leading cultural research in the future: A matter of paradigm and taste. *Journal of International Business Studies*, 37, 922-931.

Estrela, C. (2014). *Multiculturalidade na Educação: Integração de alunos de origem estrangeira na Escola Secundária da Baixa da Banheira*. (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).

Erahay, M. (2000), *Poderá a escola ser justa e eficaz*. Lisboa: Instituto Piaget.

European Commission(2011).Communication from the Commissio to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of regions .European Agenda for the Integration of third- court nationals.COM(2011)455 Final. Bruxelas.

Eurydice, (2009) *Integração Escolar das Crianças Imigrantes na Europa*. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/all_publications_en.php

Ferreira.S. (2014).Dinâmicas de Integração dos Imigrantes- o caso de Portugal. In *Globo :Pensar Portugal e o Mundo*,6, 80-83. Recuperado de www.revistaglobo.pt

Ferreira M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fleury, M. T. L. (2000) Gerenciando a Diversidade Cultural: experiências de empresas brasileiras. In: *RAE: Revista de Administração de Empresas*. 40(3)

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor

Fonseca, L. (2005). *Reunificação Familiar e Imigração em Portugal*, Nº15 Coleção Estudos Observatório da Imigração, Lisboa

Franco, G. (2006).*As práticas multiculturais na educação pré-escolar: Um estudo de caso*. (Tese de mestrado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal).

Furtado, A. (2014). *Manual de Curso de Lidar com a Diversidade Cultural e Promover a Igualdade e Valorizar a diferença*. Key, Training & Consulting,DGERT

Gomes, V. (2010).*Socialização Escolar no Ensino Secundário: Percursos Formativos e Imagens da Escola e da Escolarização*. (Tese de mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, Portugal)

Gomes, N. L. (1999).*Educação e Diversidade: Refletindo sobre as diferenças na Escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições

Gonçalves, C. (2012). Ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: necessidade e representações dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1),5-111.

Graue, E. Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Grawitz, M. (1993). *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris: Dalloz

Grosso, M. J. (2004). O ensino-aprendizagem plurilingue. *Bocabilingue*, 16, (Ministério de Educação de Espanha).

Guerreiro, M. (2003). *Educação Ambiental em Áreas Protegidas: Avaliação do Impacto de Acções Educativas em Alunos do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências do Mar e do Ambiente da Universidade do Algarve, Algarve

Gutiérrez, C. Y. (2006). El Bilingüismo en los contextos lingüístico e cognitivo - Relingüística Aplicada (4). Recuperada de <http://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&q>

Hall E. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday

Hall, E. (1992). *An Anthropology of Everyday Life*. New York: Doubleday/Anchor Books

Heath, S.B. & Street, B. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. Teachers College Press, Columbia University (New York).

Heckmann, F. (2008). *Education and Migration - strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers. An Independent report submitted to the European Commission by the NESSE*

networks of experts. European Commission Directorate- General for Education and Culture. Recuperado de <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>

Hortas, M.J. (2013). *Educação e Imigração: A Integração dos Alunos Imigrantes nas Escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa, estudo 50 do Observatório da Imigração*, Lisboa: ACIDI

Houssaye, J. (2000). Gérer le pluralisme en éducation?. In A. D. de Carvalho et al. (Org.), *Diversidade e Identidade. Actas da 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. (pp.79-90) Porto: Gabinete de Filosofia da Educação, Instituto de Filosofia – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Janesick, V. J. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design – Minuets, Improvisations, and Crystallization. In N. Denzin, & Y. Lincoln [eds.]. *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed. (379-399). Thousand Oaks: Sage Publications

Johnson, M. (1967). *Introdução Sistemática ao Estudo da Sociologia*. Editora: Lidador

Kinyidou, Alain. (2005) Diversidade Cultural. In: Ambrosi, A., Peugeot. V., Pimenta, D. (Org.) *Desafios de Palavras: Enfoques Multiculturais sobre as Sociedades da Informação*. França: C&F Éditions. Recuperado de <http://vecam.org/article601.html>

Klein. (1989). *L'Acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.

Kramer, E. (1992). Consciousness and culture, In Kramer, E. (ed.), *Consciousness and Culture: Na Introduction to the Thought of Jean Gebser* (p.1-60). Westport, Connecticut: Greenwood

I.R.I.S -Improvement Through Research in the Inclusive School. (2009) *Estratégias e Práticas em Sala de Aula Inclusiva*. Education and Cultura Lifelong Learning Programme Comenius. European Commission. Recuperado de <http://www.irisproject.eu/>

Laraia, R. (1989). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Leatherman, J. & Niemeyer, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. In *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.

Lei Nº46/86.(1986).Lei de Bases do Sistema de Ensino. Diário da República I Série, 237, 3067-3081. Recuperado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf

Lei Nº49/2005. (2005). Alteração à Lei de Bases do Sistema de Ensino. Diário da República Série I-A, 166, 5122-5138. Recuperado de <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2005/08/166A00/51225138.pdf>

Lei Nº51/2012. (2012). Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Diário da República, 1ªSérie, 172, 5103-5119. Recuperado de http://www.portugal.gov.pt/media/703343/20120905_mec_estatuto_aluno.pdf

Leiria, Isabel (2004) Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. *Idiomático. Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 3. Centro Virtual Camões. Recuperado de <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>

Leiria, I.; Queiroga, M. J.; Soares, N. V. (2005). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações nacionais. Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf

Leiria, Isabel et al. (2008). Orientações Programáticas de Português Língua Não-Materna. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC. Recuperado de <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbril08.pdf>

Leung, K. Soon A.; Mei T. (2014): Intercultural Competence. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 489-519. Recuperado de https://culturalq.com/wp-content/uploads/2016/06/Annual-Review-2014-Leung-Ang-Tan-Intercultural-competence_-Leung-Ang-ML.pdf

Linares, R. (2011), *Desempenho escolar de alunos de origem imigrante: os jovens da Europa de Leste, em duas escolas da região de Lisboa* (Tese de mestrado, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Lisboa, Portugal)

Longarai, C. I. (2014). Interculturalismo na escola: diálogo e aprendizado. *Maiêutica- Estudos Linguísticos, Literários e Formação Docente*, 2(1), 51-63. Recuperado de https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/LED_EaD/article/download/1200/360

Lopes, A, et al. (2007). Identidades profissionais de base e currículo de formação inicial: o caso do curso de 1976/1979 da escola do magistério primário do Porto. In A. Lopes, (Coord.), *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. (pp. 17-25). Porto: Centro de investigação e intervenção educativas (CIIE)/Afrontamento

Lopez, J. K. (2010). Funds of Knowlege. *Learn NC Retrieved* . Recuperado de <http://www.ep.liu.se/ecp/073/021/ecp12073021.pdf>

Ludke, M & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagem qualitativa*. Lisboa, Editora Pedagógica e Universitária Lda

Machado, F; Roldão, C; Silva, A. (2011) *Vidas Plurais: Estratégias de Integração de Imigrantes Africa-nos em Portugal*. Lisboa: Tinta-da-China

Machado, F. (1996). Minorias e Literacia: imigrantes guineenses em Portugal. In Benavente, A. (coord.). *A Literacia em Portugal*. (pp.171-238). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Malheiros, J. (2006), *Integração Social e Profissional de Imigrantes, Refugiados e Minorias Étnicas*. Lisboa: Gabinete de Gestão EQUAL.

Mansaera, R; Souza, C. (2007). *Psicologia social*. Palmas: UNITINS.

Mantovani, D.; Martini E. (2008), *Children of immigrants Trento: educational achievement through the lens of friendship*, Intercultural Education, 19(5), 435 – 447.

Martins, A. J. S. (2005). *A Escola e a Escolarização em Portugal: Representações dos Imigrantes da Europa de Leste*. (Tese de mestrado Universidade Aberta, Lisboa, Portugal)

Marques, D. (2006). *Alunos Imigrantes na sala de aula de Matemática: estudo obre as interações linguísticas* (Tese de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal)

Matos, I. A. (1997). *Integração escolar de minorias étnicas e de luso descendentes em situação de retorno*. Viseu: Revista Milenium

Medvedeva, O.; Chodzkiene, L. (2014) Desenvolver o conhecimento sobre a diversidade. In S. Buttaroni, *A Experiência da Diversidade na Aprendizagem no Ensino Superior* (pp.16-24).-Guia-Johannes Kepler Universitat: Linz.

Meirinhos, M (2009). *Retrato de uma Escola Multicultural: Um estudo de caso*. (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M.& Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications

MIPEX.(2015) Migrant Integration Policy Index IV– Portugal. Bruxelas: British Council e Migration Policy Group, Recuperado de <http://www.mipex.eu/portugal>

Miranda, F. (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Moen, T.; Nilssen, V. & Weidemann, N. (2007). An aspect of a teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (3), 269-286.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (2005). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms* (pp. 71-88. Lawrence Erlbaum Associates

Moniz, L.L. (2008) *Não sei se sou diferente... A (in)visibilidade da diversidade cultural*. Lisboa: Livros Horizonte.

Monteiro, I (2007). *Ser Mãe Hindu- Práticas e Rituais relativos à Maternidade e aos cuidados da criança na cultura Hindu em Contexto de Imigração*. Lisboa: ACIDI

Moreira, D. (1999) Para Uma troca de impressões entre as disciplinas de Português e Matemática. *Português, propostas para o futuro 1. Transversalidades. Actas do III Encontro nacional da Associação de Professores de Português* (pp.39-48).

Moreira, D. (2002). *Contas da vida: interacção de saberes num bairro de Lisboa..* (Tese de doutoramento, Lisboa: Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Departamento de Antropologia, Lisboa, Portugal)

Moreira, Darlinda (2003) Portuguese Immigrant Children and Mathematics Education. In *Proceedings of the Third International Conference of the European Research Association on Mathematics Education (CERME 3)* from http://dlibrary.acu.edu.au/math_educ/cerme3.htm
 <http://hdl.handle.net/10400.2/5730>

Moreira, D & Pires G. (2012). O Processo Educativo das Crianças Ciganas e a Aprendizagem da Matemática. In A. I. Afonso (Orgs), *Etnografias com Ciganos. Diferenciação e Resistência Cultural* (pp. 69-87). Lisboa: Edições Colibri Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.2/5813>

Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: Da exclusão à Inclusão na Escola Comum. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 9 (1 e 2) ,139-149.

Organização Internacional para as Migrações-OIM. (2009) *Direito Internacional sobre Migrações*. Glossário sobre Migração, 22. Suíça- Genebra: Organização Internacional para as Migrações

Oliveira, E, Souza, M (2011) Multiculturalismo, Diversidade Cultural e Direito Coletivo na Ordem Contemporânea. In *Cadernos da Escola de Direito Internacional*, 16. Recuperado de <http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/direito/article/viewFile/806/691>

Omote, S. (1999) Normalização, integração, inclusão.... *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*, 1, 4-13. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>.

Oyserman, D.(2011). Culture as situated cognition: Cultural mindsets, cultural fluency, and meaning making. *European Review of Social Psychology*, 22,164-214 doi: 10.1080/10463283.2011.627187

Oyserman, D., Kemmelmeier, M., & Coon, H.M (2002). Cultural Psychology, a new look: Reply to Bond (2002), Fiske,(2002) Kitayama(2002), and Miller (2002) . *Psychological Bulletin*, 128(1), 110-117. DOI: 10.1037//0033-2909.128.1.110

Palacios,J. (1995).*Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas

Palank, F. (2012). *Phanomenologie der Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Pascual, R., et al., (1988): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid: Narcea.

Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications

Genzuk, M. (2003). *A synthesis of ethnographic research*. Occasional Papers Series. Recuperado de http://www-bcf.usc.edu/*genzuk/Ethnographic_Research.pdf

Queiroz, D. T. et al. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista de Enfermagem*, 15(2), 276-283.

Peixoto, J. (2004), *As teorias explicativas das migrações: teorias micro e macro sociológicas*. Universidade Técnica de Lisboa: SOCIUS Working Papers. Recuperado de <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2037/1/wp200411.pdf>

Penninx, R. & Martiniello, M. (2010), Processos e políticas locais de integração: estado do conhecimento e ilações. In M. Marques (Coord.), *Estado-nação e migrações internacionais* (pp. 127-159). Lisboa: Livros Horizonte.

Pereira, A.M.S. (2004). *Educação Multicultural Teorias e Práticas*. Lisboa: Edições

Pereira, D. (sd) Crioulos de base portuguesa Recuperado de <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/crioulosdebaseport.html>

Peres, A. N. (2006). Educação Intercultural e Formação de Professores. In: Bizarro, R. (org.). *Como abordar... A escola e a Diversidade Cultural: Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. (pp.120-132). Lisboa: Areal Editores.

Peres, A. N. (2000). *Educação intercultural – utopia ou realidade?* Porto: Profedições, Lda./Jornal a Página

Perestrelo, M. (2001), *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula*, Lisboa, Instituto de inovação educacional.

Peretz,H. (2000). *Métodos em Sociologia*. Lisboa: Temas e Debates

Plaisance, E (2003). *Socialisation: Modéle de l'inculcation ou modele de interaction*. Paris: Press Universitaires de France

Polonial, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312.

Proença, L. (2008) O método da observação participante. *Revista de Antropologia*, 2(1), 8-31

Quivy, R. & Campenhout, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4ª edição). Lisboa Gradiva

Rita, P. (2003) Multiculturalismo: Constrangimentos e desafios colocados à Escola pelos alunos oriundos de países de leste. *Revista Aprender*, 28. Recuperado de <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/106-revista-aprender-n-28>

Rodrigues, D.; Correia, T.; Pinto, I.; Pinto, R.; Cruz, C. (2013). Um Portugal de Imigrantes: exercício de reflexão sobre a diversidade cultural e as políticas de integração. *Da Investigação às práticas*, 4(1), 86 – 109.

Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34) Porto: Porto Editora.

Rôla, M (2015). *A multi e interculturalidade no ensino da História e da Geografia*. (Tese de mestrado, Faculdades de Ciências Sociais e Humanas-Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Romani, et al. (2004). Estação: Paulo Freire. In: *Lucchesi, M. A. S. (Org.), Conhecimento e pesquisa no mestrado em educação: pesquisa em pós-graduação*. Santos. L. (Série Educação).

Sanches, I (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5,127-142.

Santiago, M. C.; Akkari, A; Marques, L.P. (2013) *Educação Intercultural: Desafios e possibilidades*. Petrópolis: Editora Vozes

Savoia, M. G; Cornick, M. A. C. P. (1989). *Psicologia social*. São Paulo: McGraw-Hill.

Schmid, A. (2009). *Reflections Based on Ideas from Intercultural Competence*, Round Table. Rome: ALTO Diversity Resource Center.

Seabra, T. (2008), *Desempenho Escolar, Desigualdades Sociais e Etnicidade. Os Descendentes de Imigrantes Indianos e Cabo-Verdianos no Ensino Básico em Portugal*. Lisboa: ICS

Sedano, A.M. & Perez, M.R., (1992): *Modelos de Organizacion Escolar*, Madrid: Cincel, S.

SEF.(2011). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo-2011. Recuperado de http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf

Serapioni, M. (2000). Qualitative and quantitative methods in social research on health: some strategies for integration. *Ciência e Saúde Coletiva*, 5(1), 187- 192.

Setton, M. G. J. (2005). A particularidade do processo de socialização contemporânea. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, 17(2), 335-350.

Silva, T.T. (2000).A produção social da identidade e da diferença. In; T.T.SILVA, (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes.

Silva, E (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária. Continuidades e Rupturas na Gestão de Recursos Humanos Docentes na Universidade de Agostinho Neto (Angola)*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal)

Silva, M. (2008) *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação

Silva, P. (2008). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In *Conselho Nacional de Educação (Org.), Escola-família-comunidade: Actas do Seminário “Escola-Família-Comunidade* (pp. 115-140). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade>

Silva, M.S A.; Brandim, M. R.(2008) Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Revista Diversa*. 1(1) Recuperado de http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF [8 de agosto de 2015]

Silva, M. (2011). Educação inclusiva – um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.

Silvestre, M. J. et all. (2011). Interação escola, família e comunidade nas práticas de Autoavaliação das escolas: sinais de mudanças educacionais. In XI Congresso SPCE- Investigar, inovar e desenvolver: desafios das Ciências da Educação, Guarda, Portugal. Recuperado de: http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3515/3/XI_Congreso_Internacional%202859-2870.pdf

Soares, A. (2007). Português como língua não materna, Português Língua Não Materna II. *Revista ProFORMAR*,22. Recuperado de http://proformar.pt/revista/edicao_22/pag_3.htm

Soodak, L. (2003). Classroom Management. in a Diverse Society. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333.

Sousa, M. M.; Sarmiento, T. (2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. Recuperado de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf

Spencer, S (2008), O desafio da Integração na Europa. In D Papadimitriou (Coord), *A Europa e os seus imigrantes no século XXI* (pp1-34). Lisboa: Fundação Luso-Americana,

Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Strey, M. N. (2002). *Psicologia Social Contemporânea*. Rio de Janeiro: Vozes.

Uriarte, U.M (2012) O que é fazer etnografia para os antropólogos, *Ponto Urbe-Revista do núcleo de antropologia urbana da usp*, 11. DOI : 10.4000/ponto urbe.300

Thomas, A. (1996) Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In A. Thomas (ed.) *Psychologie interkulturellen Handelns* (pp. 107-135). Gottingen: Hogrefe.

Topping, K. (2000). Topping, K. (2000). *Tutoria*. Academia Internacional de Educação. Departamento Internacional de Educação Tradução de Margarida Vieira Gomes UNESCO Série Práticas Educativas. Recuperado de : http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_05_por.pdf

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação: Conferência Mundial sobre as Necessidade educativas Especiais: Acesso e Qualidade Recuperado

de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

UNESCO (2002). Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

UNESCO (2005) Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>

UNESCO. (2010). Atlas of the World's Languages *Danger*, (3rd edn). Paris, Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>

UNESCO (2013). Intercultural Competences - Conceptual and Operational Framework. Paris: UNESCO

Valente, S. (2008) *Tutoria Intercultural num Clube de Português* (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal)

Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural: Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento e CIID/IPL

Weinstein, E. A. (1969). The development of interpersonal competence. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 753-775). Chicago: Rand McNally.

Whaley A, Davis K. (2007). Cultural competence and evidence-based practice in mental health services: a complementary perspective. *American Psychologist*.(62), 563–574.

White P (2002) Migration and mediterranean urban societies: policy, contexts and concerns. In Fonseca M L et al (eds) *Immigration and Place in Mediterranean Metropolises*. (pp13-29). Lisboa: Fundação Luso-Americana

Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. In *European Journal of Special Needs Education*, 15(3), 297-304.

Wiseman, R. L. (2002). Intercultural communication competence. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (2nd ed., pp. 207-224). Thousand Oaks, CA: Sage

Wolcott, H.W. (1975) Criteria for an ethnographic approach to research in education. *Human Organization*, 34(2),111-128.

Wolcott, H.W. (1978) Small town America in ethnographic perspective: An Introduction. *Rural Sociology*.43(2),159-163.

Wolcott,H. (1994). *Transforming qualitative data*. Newbury Park, CA:Sage Publications

Zhang, X. (2012). Discussion on international internship and intercultural competence from a perspective of higher education internationalization: A case study of the program work and travel USA. *Cross-Cultural Communication*, (8), 62-66

ANEXOS

Anexo I- Excerto da Prova de Proficiência realizada pelos alunos

Documento de trabalho

ACTIVIDADE I – Nomeação oral com recurso a imagens

1. Objectivo

- Testar conhecimento lexical em Português

2. Descrição da actividade

Esta actividade consiste na nomeação oral de um conjunto de imagens. As respostas do aluno são anotadas numa grelha de avaliação.

As imagens que o aluno deve nomear apresentam-se sob a forma de 40 cartões correspondentes a itens fundamentais do quotidiano. Os itens pertencem às seguintes áreas temáticas: alimentação, vestuário, lazer, higiene, casa, meio envolvente (meios de transporte, mundo animal, o tempo) e materiais escolares.

O ponto de partida para a escolha das imagens foi a lista de palavras abaixo apresentada por ordem alfabética:

afia	calças	gato	peixe
árvore	camisola	giz	pêra
autocarro	caneta	lápiz de cor	régua
baloiços	cão	mão	saia
bananas	carro	mesa	sanita
bicicleta	casa	mochila	sapato
bola	chapéu-de-chuva	nuvens	sol
borracha	computador	óculos	telemóvel
cadeira	estojo	papel higiénico	tesoura
caderno	garfo	pássaro	tintas (guache)

Note-se que, em relação a algumas imagens, os alunos não têm necessariamente de usar as palavras que constam da lista, podendo haver, por exemplo, casos de sinonímia (ex. carro/automóvel, chapéu-de-chuva/guarda-chuva).

Documento de trabalho**3. Instruções para a realização da actividade**

- 1) Colocar os cartões em cima uns dos outros com as imagens viradas para baixo (é aconselhável que os cartões respeitem a ordem representada na grelha de avaliação, a fim de facilitar o preenchimento da mesma).
- 2) Pedir ao aluno para tirar um cartão e dizer o nome do item lá representado.
- 3) Repetir para os restantes cartões, fazendo um montinho com os cartões que têm as imagens que o aluno conseguiu nomear espontaneamente e outro com os restantes cartões.
- 4) Juntar os cartões com as imagens que o aluno não conseguiu nomear e dispô-los lado a lado, com as imagens viradas para cima (máximo de 10 cartões de cada vez). Verificar se o aluno compreende (reconhece) o nome do item representado nas imagens. Começar com uma pergunta como: “Onde está o sapato?” e gradualmente simplificá-la, caso o aluno não a compreenda: “Sapato, onde está o sapato?” (destaque da informação-chave) ou simplesmente: “Sapato?”
Outras formas de desencadear a compreensão podem ser: “Vês algum sapato aqui? Onde?”, “Aponta o sapato” ou “Mostra-me o sapato”.
- 5) Preencher a grelha de avaliação de acordo com as instruções, à medida que o aluno realiza a actividade.

4. Estímulos visuais

Apresenta-se, de seguida, os estímulos visuais em páginas separadas para que possam ser recortados e utilizados durante a realização da actividade.

Documento de trabalho

5. Instruções para o preenchimento da grelha de avaliação

No quadro que se encontra por cima da grelha de avaliação, o professor deve indicar se o aluno realizou a actividade. Caso não a tenha realizado, o professor deve indicar a razão. Por exemplo: “Não foi possível realizar a tarefa, porque o aluno não compreendeu as instruções”.

Na primeira coluna da grelha de avaliação, o professor deve indicar se o aluno é capaz de nomear, de forma adequada, as imagens representadas nos cartões. Caso o aluno não nomeie correctamente uma determinada imagem, o professor deve transcrever a resposta do aluno na coluna “desvios lexicais”. Existem pelo menos três tipos de problemas que podem ocorrer:

- (i) uso de palavras relacionadas com a palavra correcta, como por exemplo “fruta” em vez de “bananas” ou “dedo” em vez de “mão”;
- (ii) uso de palavras não relacionadas com a palavra correcta, como por exemplo “árvore” em vez de “sapato”;
- (iii) uso de descrições do significado da palavra, como por exemplo “para escrever” em vez de “caneta”.

No que diz respeito à compreensão, o professor deve indicar na coluna do lado direito se o aluno é capaz de compreender (reconhecer) os nomes correspondentes às imagens que não conseguiu nomear espontaneamente.

Por baixo da grelha, o professor deve indicar o número total de palavras que o aluno conseguiu nomear.

Observações gerais:

A seguir à grelha, encontra-se uma secção designada “observações gerais”, onde o professor deve indicar:

- (i) Se o aluno demonstrou problemas a nível da articulação, quer em termos gerais quer em termos da pronúncia de palavras específicas – por exemplo, “o aluno tem uma pronúncia muito marcada, ao ponto de dificultar a comunicação” ou “o aluno diz *biquete* em vez de *bicicleta*”;

Documento de trabalho

- (ii) Se o aluno demonstrou dificuldades a nível da compreensão das perguntas e/ou instruções do professor – por exemplo, o professor teve sistematicamente de falar mais devagar ou o professor teve de repetir, parafrasear e/ou simplificar a maior parte das instruções e das perguntas.

6. Grelha de avaliação

Apresenta-se, de seguida, a grelha de avaliação em páginas separadas para que possa ser preenchida pelo professor durante a realização da actividade.











Documento de trabalho

Actividade I – Grelha de avaliação














O aluno realizou a actividade? SIM NÃO

Caso o aluno não tenha realizado a actividade, indique a razão:

.....


















	O aluno nomeia correctamente a imagem?	Desvios lexicais	O aluno não nomeia a imagem, mas reconhece a palavra a ela associada?
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>

Documento de trabalho

	O aluno nomeia correctamente a imagem?	Desvios lexicais	O aluno não nomeia a imagem, mas reconhece a palavra a ela associada?
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>

Total de imagens correctamente nomeadas:

Documento de trabalho

	O aluno nomeia correctamente a imagem?	Desvios lexicais	O aluno não nomeia a imagem, mas reconhece a palavra a ela associada?
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>
	SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>		SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>

7. Avaliação

Concluído o teste, o professor deve fazer a contagem das imagens nomeadas pelo aluno. Para efeitos de avaliação são considerados os seguintes níveis de desempenho e respectivas classificações:

Nível de desempenho	Classificação
O aluno não realizou a tarefa	0 valores
1-9 imagens nomeadas	3 valores
10-29 imagens nomeadas	6 valores
30-35 imagens nomeadas	9 valores
36-40 imagens nomeadas	12 valores

O professor deve preencher a classificação obtida pelo aluno na grelha de avaliação global da página 76.

Nota I: A informação contida nas colunas “desvios lexicais” e “compreensão” não deve ser levada em conta na determinação do nível de desempenho do aluno, servindo exclusivamente para dar um conhecimento mais aprofundado da sua situação linguística.

Nota II: Não esquecer que esta é apenas uma das actividades a ter presente na avaliação global do aluno. A indicação do nível de desempenho nesta actividade não deve ser tomada como conclusiva em relação ao seu conhecimento da língua portuguesa.

Anexo II- Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básicos e secundário : Paquistão/ Portugal

4874

N.º 133 — 12 de Julho de 2006

B — Tabela de conversão dos sistemas de classificação

B.1 — Tabela classificativa — Ensino secundário

B.1.1 — Até 1991

Classificação moldava	Classificação portuguesa
5	19
4	15
3	12

B.1.2 — Após 1991

Classificação moldava	Classificação portuguesa
10	19
9	17
8	15
7	14
6	12
5	10

B.2 — Tabela classificativa — Ensino básico

As classificações no ensino básico são iguais às do sistema de ensino português.

ANEXO XX

Países Baixos

A — Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básico e secundário

PAÍSES BAIXOS		PORTUGAL	
Enseino Secundário	Klas 6	Enseino Secundário	12º Ano
	Klas 5		11º Ano
	Klas 4		10º Ano
	Klas 3		9º Ano
	Klas 2		8º Ano
Enseino Básico	Groep 8	Enseino Básico	7º Ano
	Groep 7		6º Ano
	Groep 6		5º Ano
	Groep 5		4º Ano
	Groep 4		3º Ano
	Groep 3		2º Ano
			1º Ano

B — Tabela de conversão dos sistemas de classificação

B.1 — Tabela classificativa — Ensino secundário

Classificação holandesa	Classificação portuguesa
Notas	Escala de 0 a 20 valores
10	19
9	17
8	15
7	13
6	10

B.2 — Tabela classificativa — Ensino básico

Não são atribuídas classificações no ensino básico holandês.

ANEXO XXI

Paquistão

A — Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básico e secundário

PAQUISTÃO		PORTUGAL	
Intermediate	Grade 12	Enseino Secundário	12º ano
	Grade 11		11º ano
Secondary Education High School	Grade 10		10º ano
	Grade 9		9º ano
	Grade 8		8º ano
Middle Years	Grade 7	3º ciclo	7º ano
	Grade 6		6º ano
	Grade 5		5º ano
	Primary Education	Grade 4	2º ciclo
Grade 3		3º ano	
Grade 2		2º ano	
Grade 1		1º ano	

B — Tabela de conversão dos sistemas de classificação

B.1 — Tabela classificativa — Ensino secundário

Classificação paquistanesa			Classificação portuguesa
Pontos	Menção Qualitativa	Percentagens	Escala de 0 a 20 valores
680 e superior	A-1	80 a 100%	19
595 a 679	A	70 a 79%	17
510 a 594	B	60 a 69%	15
425 a 509	C	50 a 59%	12
340 a 424	D	40 a 49%	10

B.2 — Tabela classificativa — Ensino básico

Classificação paquistanesa			Classificação portuguesa
Pontos	Menção Qualitativa	Percentagens	Nível de 1 a 5
680 e superior	A-1	80 a 100%	5
595 a 679	A	70 a 79%	4
510 a 594	B	60 a 69%	3
425 a 509	C	50 a 59%	
340 a 424	D	40 a 49%	

ANEXO XXII

Roménia

A — Tabela comparativa entre os sistemas dos ensinos básico e secundário

ROMÉNIA		PORTUGAL	
Liceu, Scoala de Artes / Meseriz/Scoala Profesionala	XII	Enseino Secundário	12º Ano
	XI		11º Ano
	X		10º Ano
Gimnaziu	IX	Enseino Básico	9º Ano
	VIII		8º Ano
	VII		7º Ano
	VI		6º Ano
Scoala Primaria	V	1º Ciclo	5º Ano
	IV		4º Ano
	III		3º Ano
	II		2º Ano
	I		1º Ano

