

O Ensino em Contexto de Diversidade Linguística
Que Percursos Metodológicos?

Elsa Cristina Marques de Oliveira

Agrupamento de Escolas de Vouzela

elsa351@gmail.com

Isabel Aires de Matos

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viseu

iairesmatos@esev.ipv.pt

Resumo

Efetou-se um estudo empírico, de natureza descritiva, realizado com recurso a um inquérito por questionário e entrevistas semiestruturadas, que pretendeu enumerar a diversidade linguística presente na comunidade escolar do ensino básico, bem como as condições em que a integração dos alunos de origem estrangeira se opera. Para tal, procurou reunir o conjunto de estratégias de atuação utilizado pelos professores e instituições que tiveram que gerir o desafio de integrar aqueles alunos, numa década de grandes oscilações no afluxo de estrangeiros ao território nacional.

Procedimentos como a utilização de glossários temáticos, a tradução, o ensino individualizado, a tutoria de pares e o respeito pelo ritmo de aprendizagem dos alunos constituíram estratégias metodológicas de uso recorrente. A elaboração de programas curriculares e planos de integração afiguram-se como outras variantes metodológicas com relevo na aprendizagem do português como segunda língua. Como principal dificuldade surge no processo de ensino/aprendizagem a comunicação, no entanto, apesar desta, os alunos integram-se e obtêm resultados satisfatórios num curto espaço de tempo.

Conclui-se que a partilha e a articulação entre os diferentes atores educativos aliadas à constante avaliação dos efeitos provocados por cada iniciativa são pontos-chave para a obtenção de sucesso.

Palavras-chave: integração; estratégias metodológicas; Português L2; alunos não nacionais.

Abstract

An empirical study, of a descriptive nature, was carried out using a questionnaire and semi-structured interviews, purported to enumerate the linguistic diversity present in the basic education school community as well as the conditions under which the integration of foreign students occurs. For that purpose, one sought to gather together the set of strategies of action used by teachers and institutions who had to manage the challenge of integrating those students, in a decade with a large amount of oscillations in the influx of foreigners to the national territory.

Procedures such as the use of thematic glossaries, translation, individualized instruction, peer tutoring and respect for the learning rhythm of students constituted recurrently used methodological strategies. The development of curriculum programs and integration plans appear to be other methodological variants with an emphasis on learning Portuguese as a second language. Communication emerges as a major difficulty in the teaching and learning process, however, despite this fact, students integrate and attain satisfactory results in a short time.

One concludes that the act of sharing and the articulation between the different educational actors combined with a constant evaluation of the effects brought about by each initiative are the keys to achieve success.

Keywords: integration; methodological strategies; Portuguese L2; foreign students.

1. Introdução

A presença de diversidade linguística em contexto de sala de aula pode motivar uma multiplicidade de reações que se podem traduzir em sentimentos como o entusiasmo pela experiência ou, pelo contrário, a frustração ou, simplesmente, a preocupação pela falta de experiência e falta de informação. A presença de alunos oriundos de quadrantes geográficos diversos compõe uma paleta variada de línguas, por vezes muito afastadas do Português. O desconhecimento do nosso código linguístico por parte destes discentes resulta numa dificuldade acrescida àquelas que se podem encontrar em contexto de ensino/aprendizagem e representa um entrave quer à veiculação e assimilação da informação quer à comunicação.

Apesar destes alunos constituírem, geralmente, uma minoria, a comunidade científica portuguesa, a par da sua homóloga internacional, produziu alguns estudos em torno do processo de ensino/aprendizagem e respetivo sucesso escolar de alunos de origem estrangeira, ou de filhos de pais portugueses de regresso a Portugal.

É essencial assumir que uma parte importante da responsabilidade pela inclusão de alunos de origem estrangeira e cuja língua materna não é o português, no nosso sistema de ensino, é imputável ao professor. Não esqueçamos, todavia, a circunstância especial que enquadra este contexto de trabalho: a barreira linguística que tanto condiciona a comunicação e o contacto social, como a aprendizagem e o desenvolvimento de competências que visam o sucesso escolar. Acresce ainda que as diferentes fases de aprendizagem da língua que oscilam entre as etapas da receção, da compreensão e da produção linguística dos falantes não nativos representam situações linguísticas diversas com as quais um professor pode contactar. Esta posição é difícil para quem chega, mas também para quem acolhe. Mais ainda, para quem acolhe sem experiência.

Quem acolhe sem experiência necessita alargar os seus conhecimentos sobre o ensino do português como Língua Segunda (L2). Para o efeito, procurámos reunir um conjunto de informações que permitissem o aumento do capital informativo sobre esta temática e investigámos as práticas de professores neste contexto de ensino, na região de Viseu.

2. Estudos - representações e atitudes dos professores

As linhas de investigação sobre a aquisição de uma segunda língua por alunos não nativos aponta um conjunto de fatores de ordem pessoal com influência direta sobre este processo, como a idade com a qual o aluno chegou ao país recetor, o seu percurso escolar e respetiva capacidade cognitiva, a linguagem e proficiência linguística existente na LM e o contexto sociocultural no qual é processada a aquisição (August et al. 2008, p. 169). No entanto, é possível encontrar estudos que se debruçaram sobre a influência exercida pelas representações e atitudes dos professores face a um contexto de diversidade linguística. “Teacher training may influence teacher beliefs (Rueda & Garcia, 1996), and this may help teachers become more aware of how their attitudes and beliefs influence their instruction” (idem, p. 165).

Pedro, Simões & Melo (2007) afirmam que as “representações dos professores sobre os seus diferentes públicos escolares desempenham um papel importante nas interações e práticas que sustentam o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente das línguas” (p. 137). Se o professor representar o mediador do processo de ensino-aprendizagem, a sala de aula, o lugar e contexto de mediação, teremos nas representações dos docentes “um obstáculo ou um fermento” de todo o processo.

A formação dos professores assume um papel de destaque face à forma como estes profissionais exercem as suas práticas pedagógicas. Acredita-se que a atuação do professor perante este contexto de ensino irá ter reflexos diretos nas aquisições dos alunos. Sobre este particular, Mateus et al. (2009) extraíram algumas conclusões do projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, implementado entre 2003 e 2007, que os levaram a considerar que “o ensino da língua segunda tem um suporte máximo na formação adequada e consistente dos professores” (p. 132). Defendem ainda que é necessário incluir “uma área de aquisição e ensino da língua não materna na formação de base dos professores”, assim como ações de formação complementares para que a prática pedagógica seja mais eficiente e eficaz (p.132). Outros estudos desenvolvidos nesta área apontam estratégias aos professores que poderão servir de contributo ao desenvolvimento da compreensão e aquisição de uma segunda língua: “instructional routines that include giving attention to vocabulary, checking comprehension, presenting ideas clearly both verbally and in writing, paraphrasing students’ remarks and encouraging them to expand on

those remarks, and using physical gestures and visual cues to clarify meaning” (August et al. 2008, p. 168). Repare-se que as estratégias sugeridas conduzem às aquisições de todos os alunos do grupo, nacionais e não nacionais. Com efeito, tanto uns como outros beneficiam de um ambiente de aprendizagem esclarecedor e motivador. August explica ainda que certos estudos comprovaram que uma estratégia alicerçada no “implicit and explicit challenging of students, active involvement of all students, providing activities that students can complete successfully, (...), teacher mediation/feedback to students, and classroom use of collaborative/ cooperative learning” (p. 169) conduz a resultados muito positivos no tocante ao sucesso académico dos alunos.

A autora indica ainda que o alcance de bons resultados na aquisição de uma L2 pode derivar de uma ação concertada entre diferentes agentes. Uma equipa multidisciplinar constituída por agentes educativos, nos quais se incluem diretamente os professores e elementos ligados à investigação ou especialistas, poderá resultar numa estratégia com repercussões positivas – “mobilizing staff to focus on the needs of language-minority students, even when the students are few in number, and provide evidence that a concerted school effort involving outsider agents (...) and school personnel can make a difference in student outcomes” (ibidem). Ressalva-se também que o papel do professor não deverá ser a única variável a ter em consideração no tocante a esta matéria. Como referido anteriormente, fatores de ordem pessoal nos quais se podem ainda incluir as motivações ou interesses e aspetos psicológicos (e.g. níveis de ansiedade, insegurança) de cada aluno desempenham um papel igualmente relevante nesta questão. Sim-Sim (1998) recorda que “(...) os fatores determinantes para o sucesso de aquisição da segunda língua são a atitude e a identificação com os falantes de L2 e a motivação gerada pela necessidade” (p. 275).

3. Propostas didáticas

Reconhecendo que a escola funciona como um espaço de acompanhamento e integração dos alunos que diz respeito a toda a comunidade educativa (Silva, 2010), destaca-se a figura do professor que representa um agente promotor de sucesso educativo. Quais serão, então, as propostas didáticas a considerar face a um contexto de diversidade linguística, em que as diferenças se querem respeitadas e o resultado final – sucesso – se pretende comum a todos? Existem algumas propostas de abordagem que se acredita serem muito favoráveis ao alcance deste objetivo e que poderão servir de apoio ao trabalho pedagógico. Considerando os estudos desenvolvidos pelo ILTEC e os pareceres de Mateus,

Caels e Carvalho (2009) sobre os resultados obtidos, é possível observar um conjunto de estratégias aconselhadas aos professores para que o desejado sucesso acadêmico e social de alunos de origem estrangeira possa ser alcançado com maior probabilidade. As observações destes estudos assinalaram possibilidades como *o ensino da língua orientado por temas* que possam constituir fonte de motivação para o aluno, isto porque o fator motivação é da responsabilidade do professor e constitui um referencial importante para o sucesso. *Definir claramente os conteúdos e os objetivos* do ensino de uma L2, contemplando os interesses e conhecimentos dos alunos, *adaptar materiais* à proficiência dos alunos, promover *atividades autênticas* “que integrem conceitos ensinados na aula e que deem ocasião à prática linguística” (p. 138), integrar *conteúdos multiculturais* e recorrer às *línguas maternas* “dos alunos PLNM com o fim de estimular explicações e discussões sobre aspetos das línguas e culturas” (ibidem). Os autores consideram que o fundamental é que a interação entre os falantes de Português e os falantes de outras línguas maternas seja praticada e repetida com vista à aquisição do vocabulário de várias áreas do conhecimento escolar e da vida quotidiana.

Sérgio (2010) sugere a *Educação Intercultural* como uma sugestão educativa que, fundamentada no PLNM, se propõe considerar a cidadania, o direito à diferença e o princípio da unidade dentro da diversidade. Para tal, os professores “terão não só de possuir conhecimentos socioculturais sobre os diversos grupos a que os seus alunos pertencem, como, também, deverão ser capazes de usar esses conhecimentos na organização curricular e no ensino” (p.134). Concomitantemente Silva (2010) refere Pereira (2004) ao mencionar a Educação Multicultural como representação do “conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, da escola e da turma, cujo objetivo é promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais” (pp. 15-16). Esta investigadora aponta que a Educação Multicultural ao promover a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade das culturas presentes no espaço escolar passa a afirmar-se como uma Educação Intercultural. Esclarece ainda que:

“Um dos grandes objetivos da educação multicultural é o de criar escolas em que os alunos das diferentes minorias étnico-culturais possam experimentar a igualdade de oportunidades para o sucesso em educação, fazendo da educação multicultural, uma educação intercultural” (p. 25).

A *comparação interlinguística* é assumida como outra proposta didática no ensino da língua portuguesa (LP) a alunos provenientes de países terceiros. Assim, será necessário considerar e valorizar os repertórios linguístico-comunicativos dos alunos não nativos e proceder a uma análise que possibilite uma comparação interlinguística, assente nas diferenças e semelhanças entre a(s) língua(s) materna(s) e a LP. Admite-se que as “semelhanças interlinguísticas são frequentemente transferidas pelos aprendentes na aprendizagem de uma nova língua, constituindo essa transferência uma estratégia de aprendizagem” (Oliveira, Ferreira, Paiva & Ançã, 2010, p. 64). No entanto, estudos recentes têm alertado para o facto de a LM poder não ser a única referência dos aprendentes no processo de transferência linguística, estendendo-se o processo a Línguas Estrangeiras (LE). O recurso a esta estratégia didática ancora no desenvolvimento da Consciência Metalinguística dos aprendentes, por possibilitar a transformação do conhecimento implícito em conhecimento explícito, mas também por tornar mais claras as diferenças ou semelhanças entre as diversas línguas que concorrem para os repertórios linguísticos dos aprendentes. Assumindo esta estratégia, recomenda-se ao professor que realize uma “diagnose da biografia linguístico-cultural e de aprendizagem dos seus alunos”, em particular no tocante “às suas LMs e LEs, tempo e contexto de aprendizagem destas, nível de aprendizagem em que se encontra em cada uma delas, representações sobre a aprendizagem de línguas, contacto com diferentes culturas, (...), motivações para a aprendizagem da língua-alvo, (...)” (idem, p. 73). Com a informação recolhida, o professor estará mais habilitado a adequar estratégias pedagógico-didáticas que irão ao encontro das necessidades dos alunos não nativos. Oliveira, Ferreira, Paiva & Ançã (2010) sugerem como pista didática de operacionalização da comparação interlinguística pequenas traduções ou retroversões solicitadas aos alunos, tais como, uma palavra, uma expressão ou uma frase contextualizadas, com o intuito de promover uma reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre a LP e outras línguas. Referem, contudo, que a idealização, elaboração e implementação de atividades de comparação interlinguística dependerá da imaginação, experiência e características pedagógico-didáticas de cada professor.

Madeira e Crispim (2010) apontam como fator facilitador da aprendizagem o conhecimento explícito. Explicam que esta estratégia não pode, no entanto, ser aplicada aos alunos estrangeiros antes da idade em que os alunos nacionais estão capacitados para refletir e para adquirir a metalinguagem relativa à própria idade. No caso dos aprendentes adultos alfabetizados, as autoras argumentam que “com treino de reflexão metalinguística, o

ensino da gramática explícita pode auxiliar a estabilizar a aquisição das estruturas” (p. 59). No tocante à *performance linguística*, as investigadoras entendem que esta não é o resultado exclusivo da competência linguística do falante, mas que existem outros conhecimentos de ordem linguística relacionados com a cultura e a sociedade que podem ser considerados perturbadores. Indicam o léxico e as polissemias, formas de tratamento, “figuras de estilo” (metáforas), provérbios, ironias..., assim como “outras lexias fixas que o tempo depositou no acervo linguístico posto à disposição dos falantes atuais” e que serão de difícil aquisição sem “o ensino explícito ou uma prolongada exposição a situações discursivas variadas” (p. 60). Oliveira (2010) vai ao encontro desta ideia afirmando que “se o professor chamar sistematicamente a atenção na língua dos aprendentes para a origem das metáforas linguísticas e para o vocabulário envolvendo a metáfora, a sua capacidade para aprofundar conhecimentos da outra língua e para os reterem melhorará significativamente” (p. 16). Assim, uma atitude reflexiva supervisionada resultará numa estratégia facilitadora de aprendizagem e do uso de uma segunda língua. Figueiredo (2010), em consonância com esta ideia, afirma que “a instrução, (...), revela-se indispensável para a aquisição de estruturas que de outra forma não poderiam ser linearmente adquiridas” e que “a aprendizagem explícita, (...), é mais preditora de melhor performance” (p. 46).

Múltiplos fatores interferem na aquisição de L2, como transparece da afirmação de Grosjean (1982): “The simultaneous use of linguistic, social, and cognitive strategies allows the learner to acquire the second language. At first this may be arduous, but if the motivation to interact with speakers of the second language and the need to do so are both present – as they often are in natural second-language acquisition – then progress will be rapid and the child will soon become bilingual” (p. 197).

Mateus et al. (2009) referem ainda que a principal atitude do professor deverá consistir na “aceitação do tempo necessário para o aluno conseguir um domínio de L2, e na dinamização da intercomunicação dos alunos como treino para um melhor desempenho linguístico” (p. 131). O professor deverá estar consciente de que o processo de aprendizagem de uma segunda língua é lento e que as aquisições no domínio linguístico exigem esforço, prática e repetição por parte dos sujeitos. Madeira & Crispim (2010) partilham esta opinião, afirmando que “Saber observar e saber esperar são qualidades importantes para o êxito da atividade docente. No campo do ensino da LNM essas qualidades não são apenas importantes, tornam-se indispensáveis” (p. 60).

4. Dados da Investigação

A investigação implementada visou recolher quer direta quer indiretamente as opiniões de professores, com experiência de ensino no contexto de diversidade linguística, relativamente a um conjunto de questões relacionadas com a metodologia de ensino e estratégias de atuação para melhorar a situação de ensino/aprendizagem de alunos não nacionais. Conjugaram-se para o efeito os paradigmas positivista e interpretativo numa perspetiva de complementaridade, tendo o estudo efetuado sido empírico e de natureza descritiva.

A nossa amostra visou os professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico a lecionar no distrito de Viseu, nos concelhos de Carregal do Sal, Castro Daire, Mortágua, Oliveira de Frades, Santa Comba Dão, S. Pedro do Sul, Tondela, Viseu e Vouzela.

Na recolha indireta - inquérito por questionário online – participaram 60 professores, na recolha direta – entrevistas semiestruturadas – participaram 4 professores.

Quanto à técnica de análise dos dados, optámos por tratar estatisticamente, com recurso à folha de cálculo (Excel), os dados numéricos, ao passo que os dados de cariz qualitativo foram escrutinados com recurso à técnica de análise de conteúdo e ao programa Nvivo, na sua versão 10.

Para organizar os dados e distribuir a informação recolhida definimos as seguintes categorias de análise.

Tabela 1 – Categorias de análise

Categorias	Subcategorias	Subcategorias
1. Professor	1.1. Experiência	
	1.2. Formação	
	1.3. Dificuldades	
	1.4. Estratégias	1.4.1. Articulação
		1.4.2. Metodologia
		1.4.3. Integração
		1.4.4. Avaliação

	1.5. Apreciação pessoal	
2. Alunos	2.1. Distribuição	
	2.1.2. Competências em LP	
	2.1.3. Perfil	
3. Escola		

4.1 Resultados obtidos

Relativamente ao Professor foi possível determinar que a situação mais comum de ensino em contexto de diversidade linguística, na região em análise, ocorreu com a presença de 1 aluno de origem estrangeira por turma. As frequências de 2,3 e 4 alunos foram inferiores, mas ainda assim relevantes. Dos 60 professores inquiridos, 43% indicou nunca ter anteriormente tido esta experiência profissional. Já os professores entrevistados neste estudo todos tinham estado previamente em contacto com esta realidade educativa, tendo a primeira vez ocorrido num período de cinco a sete anos antes. As questões de formação académica e científica foram apresentadas, tendo 84% dos participantes referido não ter usufruído de formação específica na área do Português Língua não materna. Um dos elementos entrevistado entende que os professores devem ser pró-ativos e procurar, de forma espontânea, fontes de informação diversificadas que lhes permita aceder a conhecimentos específicos numa determinada área, promovidas ou não por entidades associadas à tutela. Instituições como o LALE, o LEIP e o ILTEC foram referidas como recursos de informação a consultar, assim como o Quadro Comum de Referência para as Línguas, o Portefólio Europeu das Línguas, os normativos legais, os documentos orientadores e a legislação em vigor.

Quanto ao quadro de dificuldades mais apontadas, destacamos a comunicação como principal obstáculo nesta relação professor/aluno, tendo ficado patente a preocupação em que os conteúdos programáticos sejam linguisticamente acessíveis ao aluno. O desconhecimento da cultura de origem do mesmo e a falta de experiência neste contexto educativo são igualmente parte integrante do problema.

Para fazer face a estes cenários mais complexos, os professores participantes neste estudo referiram algumas estratégias de atuação promotoras de efeitos positivos. Assim, a articulação entre os parceiros educativos e os diferentes órgãos da organização hierárquica da escola foi um aspeto sublinhado pelos inquiridos. Momentos como: a identificação de todos os casos de alunos vindos do estrangeiro, sendo-lhes atribuído apoio a língua portuguesa; a lecionação do PLNM efetuada com base nas técnicas de ensino da língua estrangeira; o respeito pelos ritmos de aprendizagem dos alunos; a participação no desenvolvimento de atividades extracurriculares oferecidas pela escola; o acompanhamento dos serviços de psicologia e orientação, em caso de necessidade; a mobilização de recursos humanos e materiais para a realização de atividades de receção, acolhimento e integração, tendo por matriz o Quadro Comum de Referência para as Línguas para o trabalho a realizar no ensino e aprendizagem da língua estrangeira; a inclusão no plano de turma de toda a informação relativa ao aluno – aptidões, apoios e adaptações decididas pelo conselho de turma foram aspetos valorizados. No espaço da sala de aula a metodologia mais utilizada foi a repetição, preferida por 65% dos professores, seguida do material adaptado e da tradução. O glossário temático foi igualmente contemplado com bons resultados. Para os professores desconhecedores da língua materna do aluno estrangeiro com o qual contactam, o recurso a uma língua intermédia de comunicação pode servir de ponte ao diálogo e facilitar a relação pedagógica. O apoio individualizado e a conceção de um programa especialmente desenhado para estes alunos representam outras possibilidades metodológicas. Num plano mais horizontal, a tutoria de pares surge como outra estratégia a considerar, no entanto, neste particular, é necessário selecionar alunos com um perfil adequado à tarefa.

Para analisar o decurso de todos estes passos foi realçada uma constante atividade reflexiva por ter consequências no planeamento subsequente, pois permitia a introdução de ajustes, quer na abordagem metodológica e aperfeiçoamento de materiais didáticos, quer na melhoria da organização das atividades, à semelhança de um sistema de retroação após a análise. A manutenção de uma agenda de reuniões para este efeito foi frisada por alguns entrevistados.

Muitos foram os professores que admitiram ter gostado da experiência e ter aprendido muito. Quando questionados quanto às suas opiniões sobre este contexto de trabalho, citaram uma lista de pontos fortes e fracos que passamos a enumerar:

Pontos fortes deste contexto de ensino:

Intercâmbio social e cultural;

Multiculturalidade;

Respeito e tolerância pela identidade do outro;

Desenvolvimento de capacidades de aceitação do outro;

Visão do mundo e dos conteúdos científicos em outras realidades culturais;

Enriquecimento pessoal, social e cultural;

Integração aluno/família no país de acolhimento;

Socialização e aprendizagem da língua;

Native speakers, testemunho vivo de outras culturas;

Troca de experiências linguísticas;

Satisfação e automotivação do docente pelo excelente desempenho dos alunos;

O desejo de alunos bem intencionados em quererem ajudar;

Adequação e aplicação de novas estratégias da didática do português;

Enriquecimento da prática pedagógica;

Pontos fracos:

Prejuízo das aprendizagens devido ao fosso linguístico;

A falta de valências em português conduz à falta de integração e interação no grupo turma e na escola;

O desconhecimento total da língua materna por parte dos discentes coloca entraves na comunicação;

A dificuldade do docente na explicitação de conteúdos específicos;

O número total de alunos da turma dificulta o acompanhamento mais intenso destes alunos;

Falta de tempo para apoiar estes alunos;

Isolamento de alguns alunos mais reservados.

No tocante ao Aluno, os professores destacaram a produção escrita como sendo a competência que maiores dificuldades levanta aos alunos provindos de Português Língua Não Materna. Na produção oral, estas dificuldades são mais atenuadas devido a características como a persistência dos alunos, o rigor, o trabalho e a disciplina, o contexto escolar e extraescolar, a socialização com os colegas, a necessidade de integração, o apoio da família... Na opinião de 80% dos nossos inquiridos, estes alunos têm sucesso escolar, sendo, por vezes, melhores que os alunos nacionais. Quanto ao comportamento, não houve

referência de incidentes, apenas elogios quanto à conduta manifestada, especialmente por alunos provenientes de regimes escolares mais exigentes.

A instituição escolar sujeita ao cumprimento das normativas legais pode proporcionar algumas medidas de escolarização destinadas a estes alunos, nomeadamente a criação de grupos de proficiência linguística, ou a oferta de apoio em PLNM. Questionados sobre estes aspetos, os professores indicaram que nem todos os alunos beneficiaram da inclusão em grupos de proficiência por serem numericamente insuficientes, no entanto, aqueles que integraram estes grupos foram incluídos nos níveis iniciais e intermédio A1, A2 e B1. A propósito dos não integrados, 55% dos professores indicaram que estes usufruíram de apoio em PLNM.

Cumulativamente com estas estratégias, é ainda possível criar grupos de trabalho como foi o caso de alguns dos professores entrevistados que organizaram uma estrutura de orientação educativa, responsável pela organização, implementação do processo de acompanhamento educativo e de integração na escola de alunos provenientes de países e sistemas estrangeiros, em concordância com as grandes opções do Projeto Educativo de Escola, em articulação com as orientações de política educativa do Ministério da Educação e do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Os esquemas de articulação, anteriormente referidos, entre os diferentes órgãos de gestão intermédia que envolvem os conselhos de turma, conselho pedagógico, departamentos, grupos disciplinares e grupos de trabalho, num esquema organizativo perfeitamente definido e arquitetado, com as tarefas inerentes a cada elemento e mecanismos de correção dos esquemas de trabalho a implementar representam outro plano de trabalho com vista ao alcance do sucesso e integração dos alunos não nativos.

5. Conclusões

Professores

No ambiente de trabalho dos professores constatámos que a situação mais regular de ensino, em contexto de diversidade linguística, decorre com a presença de um a dois alunos no grupo turma e a maioria destes professores acumula alguma experiência didática neste contexto. Há, contudo, a registar uma elevada percentagem de professores com uma completa ausência de conhecimento prático neste âmbito. A autoformação, a leitura dos documentos orientadores e restantes normativos legais e alguma intuição didática foram

iniciativas a que muitos docentes recorreram como forma de desenvolvimento profissional nesta área.

As estratégias de articulação entre os diferentes atores, a constante avaliação dos efeitos provocados por cada iniciativa, com consequência no ajuste dos planos de execução e sobretudo a partilha constituem porventura os três aspetos mais sublinhados. No entanto, a um nível mais direto com o aluno, destacam-se outros procedimentos, como a utilização dos glossários temáticos, a tradução, o ensino individualizado, a tutoria de pares e, na eventualidade de ser possível, o recurso a uma língua intermédia, como forma de promover a comunicação.

A dificuldade mais destacada na relação de ensino/aprendizagem com alunos de origem estrangeira situa-se essencialmente ao nível da comunicação. A diferença nos códigos linguísticos implica o recurso a estratégias de comunicação, que obriga as partes a exercerem um esforço de entendimento. O desconhecimento da língua do aluno e a falta de domínio de uma língua intermédia, por parte do discente, representam os maiores entraves à comunicação. As representações do professor sobre a cultura de origem do aluno revela ser outra dificuldade a destacar neste cenário.

Aluno

Os alunos de origem estrangeira chegam ao território nacional com diversos níveis de conhecimento da Língua Portuguesa/Português. Os casos mais preocupantes referem-se, claramente, aos alunos que não possuem qualquer competência na nossa língua, sendo necessário recorrer a uma língua intermédia de comunicação para que o discurso possa fluir. No entanto, no caso de esta estratégia não ser viável, a dificuldade de comunicação aumenta exponencialmente. Ainda assim, das informações avançadas pelos entrevistados conclui-se que, no período de um ano, este problema tende a desaparecer. Regista-se, ainda, que, em termos académicos os alunos são geralmente muito persistentes e alcançam resultados bastante satisfatórios, ultrapassando, por vezes, os alunos nacionais.

Instituição

A criação de condições humanas e materiais promotoras de uma articulação entre os diferentes órgãos da organização hierárquica da escola, onde as estruturas intermédias

desempenham um papel importante, constitui uma das respostas ao desafio do sucesso educativo e integração de alunos não nativos. O recurso à partilha de informação e colaboração no desenho de atividades coordenadas representa outra estratégia sólida na consecução do objetivo referido. Aliada a estas iniciativas, a promoção institucional de uma atividade reflexiva concretizada ao longo do desenvolvimento dos projetos revela ser fundamental. Esta *démarche* permite introduzir ajustes ou correções na orientação estratégica, como forma de otimizar o processo de ensino e de integração.

Referências Bibliográficas

August, D. et al (2008). Instruction and Professional Development. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners* (pp.131–177). U.S.A: Routledge & International Reading Association.

Figueiredo, S.D. (2010). *Fatores Afetivos e Desempenho Cognitivo na Aprendizagem Linguística*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro. Recuperado em maio, 26, 2013, acedido em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1114/1/2010000384.pdf>

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*. Cambridge. Mass: Harvard University Press.

Madeira, A.M; Crispim, M.L. (2010). *Contributo da Investigação Linguística Para o Ensino do Português, Língua Não Materna*. In M.H. Ançã (Coord.) & M.J.Grosso (Direção). Educação em Português e Migrações. Lidel: Lisboa – Porto.

Mateus, M.H.M; Caels, F.; Carvalho, N. (2009). *O Ensino do Português em Contexto Multilingue – O Que Aprendemos com o Projeto Diversidade Linguística*. In *Medi@ções*, Revista on-line do Instituto Politécnico de Setúbal, 1 (1), pp. 126 -141. Recuperado em agosto, 3, 2013, acedido em <http://mediacoes.esse.ips.pt>

Oliveira, A.N; Ferreira, L.; Paiva, Z. & Ançã. M.H. (2010). *Comparação Interlinguística Como Recurso Didático: A Aprendizagem do Português por Ucrânianos, Guineenses e Cabo-Verdianos*. In M.H. Ançã (Coord.) & M.J.Grosso (Direção). Educação em Português e Migrações. Lidel: Lisboa – Porto.

Oliveira, E. (2014). *De Minoria à Integração: Que Percursos Metodológicos?* Dissertação de mestrado. ESE-IPV: Viseu.

Pedro, A.P; Simões, A.R. & Melo, S. (2007). *“Não Estamos Tão Diferentes”: Das Representações do Outro às Representações das Práticas com o Outro. O Caso de Duas Professoras numa Associação*

de Imigrantes. In R. Bizarro (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, pp. 137-148. Areal Editores: Porto.

Sérgio, P. (2010). *Crianças da europa de leste face à aprendizagem em português e integração*. In Anã, M.H. (coord.), & Grosso, M.J. (dir.), *Educação em português e migrações*, pp.133-147. Lisboa: LIDEL.

Silva, F.A.S.V. (2010). *Multiculturalismo, Socialização e Integração – Os desafios e Contributos do Ensino/Aprendizagem de Uma Língua Não Materna*. Dissertação de mestrado. Universidade do Algarve: Faro. Recuperado em agosto, 12, 2013, acedido em <https://sapientia.ualg.pt>

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.