

## **A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu**

Catarina Sofia Ribeiro Nunes

Maio de 2013





# **A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu**

Catarina Sofia Ribeiro Nunes

## **Relatório Final de Estágio**

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

## **Trabalho efetuado sob orientação de:**

Doutora Ana Paula Cardoso

Mestre João Rocha

Maio de 2013





**Instituto Politécnico de Viseu**

**Escola Superior de Educação de Viseu**

**Declaração de Integridade Científica**

Catarina Sofia Ribeiro Nunes, n.º 7415 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara, sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 20 de maio de 2013

A aluna, \_\_\_\_\_

*“Mas a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreaajuda pacífica e, porque não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece” (Delors, 1996, p. 18).*

## **Agradecimentos**

Este Relatório Final de Estágio é fruto de um longo percurso que contou com a colaboração e disponibilidade de diversas pessoas e entidades, às quais agradeço desde já.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, irmã e namorado pelo amor, carinho e apoio que sempre me proporcionaram durante todo o percurso acadêmico.

Gostaria de agradecer também aos meus orientadores, Doutora Ana Paula Cardoso e Mestre João Rocha, pela disponibilidade demonstrada e todas as indicações facultadas, que foram essenciais para o desenvolvimento do presente relatório.

Gostaria ainda de agradecer aos professores que supervisionaram as práticas pedagógicas, Doutores António Ferreira Gomes, Anabela Novais, Ana Paula Cardoso e Mestre Maria Figueiredo, por toda a disponibilidade e apoio, bem como pelas reflexões que ajudaram a melhorar as nossas práticas.

Por fim, quero agradecer também às Orientadoras Cooperantes e Crianças/Alunos que nos receberam com muito carinho e que nos mostraram como é o trabalho de uma Professora/Educadora.

## **Resumo**

O presente relatório de estágio integra uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto e uma investigação empírica que pretende apurar se os alunos estrangeiros, ou seja, que possuem outra nacionalidade que não a portuguesa, estão integrados na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para o efeito, recorreremos ao material por nós desenvolvido ao longo dos estágios, bem como a autores de referência em Educação, a fim de refletirmos sobre as nossas práticas e sobre a integração dos alunos estrangeiros na escola, do Agrupamento em que estagiámos.

Em termos empíricos, realizámos uma investigação de carácter descritivo e fenomenológico, com recurso à entrevista semiestruturada, ao teste sociométrico e à análise documental. Estes instrumentos de recolha de dados foram aplicados a alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, de três escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu.

Os dados obtidos, através da entrevista, permitem concluir que os alunos estrangeiros, em geral, se sentem integrados na escola, bem como na turma em que estão inseridos. Contudo, a análise dos resultados dos testes sociométricos revela outros dados e, inclusive, concluímos que um aluno não está integrado nem na escola, nem na turma a que pertence.

### **Palavras-Chave:**

Integração, escola/turma, 1.º Ciclo do Ensino Básico, alunos estrangeiros, reflexão.

## **Abstract**

This internship report includes a critical reflection on the practices developed in context and empirical research that aims to determine whether foreign students, ie, having a different nationality than the Portuguese, are integrated in the schools of the primary school.

For this purpose, we use the material we developed over the stages, as well as the authors of reference in Education, in order to reflect on our practices and the integration of foreign students in the group of schools where we made our internship.

Empirically we conducted an investigation with descriptive and phenomenological nature, using semi-structured interview, sociometric test and documental analysis. These data collection instruments were applied to students from the 1st to the 4th grade. These students are from three schools of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education Schools Group at the Urban Area of Viseu.

The data obtained through the interview showed that the foreign students generally feel integrated in the school as well as in the class which they are inserted. However, the analysis of sociometric test reveals another data, and concluded that a student is not integrated at school, or in the class in which it belongs.

## **Keywords:**

Integration, school/class, 1st Cycle of Basic Education, foreign students, reflection.

## Índice

Introdução.....	1
<i>Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto</i> .....	3
Preâmbulo.....	4
1. Caracterização dos contextos .....	5
1.1. Educação Pré-Escolar.....	6
1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	8
2. Análise reflexiva das práticas concretizadas na PES II e III.....	10
2.1. Educação Pré-Escolar.....	11
2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	13
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos .....	17
3.1. Educação Pré-Escolar.....	19
3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	20
Síntese.....	23
<i>Parte II – Trabalho de investigação – A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu</i> .....	24
Preâmbulo.....	25
1. Revisão da literatura .....	26
1.1. A escola portuguesa e a integração de alunos estrangeiros .....	26
1.1.1. A imigração e a presença de alunos estrangeiros na escola portuguesa.....	26
1.1.2. Educação multicultural e educação intercultural.....	28
1.1.3. A integração de alunos estrangeiros na escola .....	30
1.1.3.1. Conceito de integração e o seu processo .....	30
1.1.3.2. O papel da socialização .....	32
1.1.3.3. As principais dificuldades sentidas pelos alunos estrangeiros na escola.....	33
1.2. A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico como fator promotor de integração .....	33
1.2.1. O 1.º Ciclo do Ensino Básico no sistema educativo português.....	33
1.2.2. Os “pilares” fundamentais da educação do século XXI .....	36
1.2.3. Relação educativa e relação pedagógica.....	38
1.2.4. Interação educativa e sua relevância .....	39
1.2.4.1. Interação entre professor e aluno(s) .....	40
1.2.4.2. Interação entre alunos .....	41

1.2.5. O papel do professor na integração dos alunos estrangeiros .....	42
2. Metodologia .....	45
2.1. Problema e objetivos de investigação .....	45
2.2. Plano de investigação .....	45
2.3. Amostra e justificação da sua escolha .....	46
2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa .....	47
2.5. Procedimento.....	49
2.6. Análise e tratamento de dados.....	50
3. Apresentação dos dados.....	52
3.1. Dados relativos à pesquisa documental .....	52
3.2. Dados relativos às entrevistas.....	53
3.3. Dados relativos aos testes sociométricos.....	60
4. Discussão dos dados .....	76
Conclusão .....	80
Bibliografia .....	83
Anexos.....	88
Anexo 7 – Guião de entrevista semiestruturada aos alunos estrangeiros do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	89
Anexo 8 – Transcrição das entrevistas .....	90
Anexo 9 – Teste Sociométrico .....	102
Anexo 10 – Matrizes Sociométricas.....	103
Anexo 11 – Sociogramas Individuais .....	112
Anexo 12 - Autorização do Ministério da Educação .....	124
Anexo 13 – Pedido de autorização à Diretora do Agrupamento.....	125
Anexo 14 – Pedido de autorização aos Coordenadores de Escola.....	126
Anexo 15 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação .....	129

### Índice de Figuras

Figura 1 – Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 1.º C.....	60
Figura 2 – Sociograma individual da aluna estrangeira da turma do 2.º A.....	61
Figura 3 – Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 2.º B.....	62
Figura 4 – Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 3.º A.....	64
Figura 5 – Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 3.º B.....	65
Figura 6 – Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 3.º C.....	66
Figura 7 – Sociograma individual do Eduardo da turma do 3.º D.....	68
Figura 8 – Sociograma individual do Igor da turma do 3.º D.....	69
Figura 9 – Sociograma individual do Mário da turma do 3.º D.....	70
Figura 10 – Sociograma individual da Bruna da turma do 3.º D.....	71
Figura 11 – Sociograma individual da aluna estrangeira da turma do 4.º B.....	72
Figura 12 – Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 4.º C.....	74

### Índice de Gráficos

Gráfico 1 – População estrangeira residente em Portugal.....	27
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos estrangeiros pelas respetivas nacionalidades.....	47
Gráfico 3 – Sentimentos manifestados pelos alunos estrangeiros na turma.....	53
Gráfico 4 – Palavras que caracterizam o que os alunos estrangeiros sentem.....	54
Gráfico 5 – Amigos que os alunos estrangeiros têm na turma.....	54
Gráfico 6 – Amigos que os alunos estrangeiros têm na escola, mas fora da turma.....	55
Gráfico 7 – Nacionalidades dos amigos dos alunos estrangeiros fora da turma.....	55
Gráfico 8 – Tipo de relacionamento com os colegas na turma.....	56
Gráfico 9 – Palavras que caracterizam o relacionamento que têm com os colegas da turma.....	56
Gráfico 10 – Perceção da aceitação pelos colegas da turma.....	57
Gráfico 11 – Dificuldades sentidas no relacionamento com os colegas da turma.....	58
Gráfico 12 – Perceção do relacionamento com o/a professor (a) titular de turma.....	59
Gráfico 13 – Palavras que caracterizam o relacionamento que têm com o/a professor(a) titular de turma.....	59

### Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos alunos estrangeiros, por sexos e idades.....	47
Tabela 2 – Distribuição dos alunos estrangeiros por níveis, segundo a classificação de Northway e Weld.....	75
Tabela 3 – Matriz sociométrica da turma do 1.º C.....	103
Tabela 4 – Matriz sociométrica da turma do 2.º A.....	104
Tabela 5 – Matriz sociométrica da turma do 2.º B.....	105
Tabela 6 – Matriz sociométrica da turma do 3.º A.....	106
Tabela 7 – Matriz sociométrica da turma do 3.º B.....	107
Tabela 8 – Matriz sociométrica da turma do 3.º C.....	108
Tabela 9 – Matriz sociométrica da turma do 3.º D.....	109
Tabela 10 – Matriz sociométrica da turma do 4.º B.....	110
Tabela 11 – Matriz sociométrica da turma do 4.º C.....	111



## Introdução

A escola é um lugar privilegiado de ação e de interação de diferentes atores, sendo que o professor desempenha um papel crucial no desenvolvimento educativo. Desta forma, todo o percurso formativo proporcionado pela instituição, Escola Superior de Educação, desenvolveu-nos não só a nível profissional, mas também a nível pessoal, através de uma maior consciencialização de uma postura crítico-reflexiva fundamental para quem educa.

Concluído este segundo ciclo de estudos, que nos habilita para a docência, chega o momento de produzir o relatório final de estágio. Assim, este documento integra duas partes, uma que diz respeito à reflexão crítica sobre as práticas em contexto, desenvolvidas ao longo do segundo e terceiro semestres, e outra que concerne a uma investigação que pretende dar resposta ao seguinte problema: “Será que os alunos estrangeiros se sentem integrados nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um agrupamento do concelho de Viseu?”.

No que diz respeito à reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em sala de atividades/aula, numa primeira fase, far-se-á referência ao contexto em que estas decorreram, descrevendo, de forma sucinta, o Jardim-de-Infância e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como o grupo/turma de crianças com que se trabalhou, com o intuito de enquadrar as práticas desenvolvidas, dando a conhecer as crianças, as suas principais necessidades e a dinâmica da sala de atividades/aula.

De seguida, será feita uma breve análise reflexiva sobre estas mesmas práticas, tentando dar a conhecer o trabalho desenvolvido e a evolução verificada ao longo das diversas semanas. Esta análise baseia-se nas planificações e nos relatórios crítico-reflexivos elaborados durante os estágios. Posteriormente, far-se-á uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, num esforço de autoavaliação.

Em relação à investigação efetuada, tomámos por referencial a integração de alunos estrangeiros, visto que a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico integra diversos alunos de nacionalidade estrangeira, que, neste estudo, tomámos como sendo alunos de outra nacionalidade, que não a portuguesa.

Em Portugal, “observam-se fluxos migratórios acentuados que têm vindo a intensificarem-se nos últimos anos” (Rocha, 2006, p. 26). Mas, devido às mudanças ocorridas na sociedade, nas últimas décadas, Portugal, que era um país,

tradicionalmente de emigração, passou a ser também um país de imigração. Assim, a escolha do tema surgiu da vontade de dar resposta a dúvidas que foram surgindo durante o estágio, como: perceber quais são as dificuldades sentidas e as relações existentes entre o professor titular de turma e os alunos estrangeiros, bem como dos alunos estrangeiros com os seus colegas de turma, tendo em vista a sua plena integração.

Segundo Peres (2011, p. 22), a integração é um “processo em que indivíduos ou grupos minoritários se incorporam e compartilham as mesmas estruturas sociais, promovendo o respeito mútuo pelas identidades pessoais e culturais de cada um”. Na perspetiva de autores como Papademetriou e Penninx (2003, citados por Fonseca, 2003), a integração é um processo de aceitação, de interação e de adaptação mútua entre imigrantes e a sociedade de acolhimento.

Na segunda parte deste trabalho, é apresentada a revisão da literatura, na qual se contextualiza a escola portuguesa e a integração dos alunos estrangeiros, tendo subjacente a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico como fator promotor de integração. No primeiro ponto, faz-se uma abordagem à imigração e à presença de alunos estrangeiros na escola portuguesa, identificando as principais dificuldades sentidas pelos mesmos e realçando a importância da educação multicultural e intercultural, bem como do processo de socialização. No segundo ponto, faz-se referência à escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico no sistema educativo português, tendo em conta a relação educativa, bem como a interação entre professor e aluno(s) e entre alunos, abordando também o papel do professor na integração de alunos estrangeiros.

Após o enquadramento teórico, descrevemos a metodologia colocada em prática para o desenvolvimento da investigação. Assim, começamos por enunciar o problema e os objetivos do estudo empírico. Depois, apresentamos o tipo de investigação, descrevemos os participantes, os instrumentos de pesquisa, o procedimento e, por fim, o tratamento de dados.

Posteriormente, são apresentados os dados relativos à pesquisa documental, às entrevistas a alunos estrangeiros e aos testes sociométricos realizados nas turmas em que os alunos entrevistados estão inseridos. De seguida, procedemos à análise e à discussão dos dados.

Finalizamos com a conclusão geral do relatório, integrando as conclusões do estudo empírico e sugerindo pistas para futuras investigações.

# Parte I

## Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

## **Preâmbulo**

O percurso concretizado ao longo do Mestrado foi essencial para o nosso crescimento, não só como cidadãos, mas também como profissionais. Foi este segundo ciclo de estudos que nos permitiu ter um contacto mais efetivo com a profissão. Neste sentido, é importante realçar a formação teórica proporcionada, todo o percurso de prática possibilitado pelo estágio e, essencialmente, os conhecimentos adquiridos pela reflexão na e sobre a ação.

Assumimos o conceito de reflexão, na perspetiva de Schön (1998, citado por Ramos, 2003), em que o profissional reflete no decurso da ação e reformula o que está a fazer, ajustando-se assim às situações novas que vão surgindo e, posteriormente, reflete após a ação. É, neste momento, que o profissional “pensa no que aconteceu, no que observou, no significado que atribuiu às ações realizadas em sala de aula” (Ramos, 2003, p. 8). Tomamos ainda o conceito de reflexão segundo Zeichner (1993), que a considera não como um conjunto de técnicas, de passos, ou de procedimentos específicos, que possam ser “empacotados” e ensinados aos professores, mas, sim, considera que ser reflexivo é uma forma de ser professor, pois o “processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência” (Zeichner, 1993, p. 17).

Neste entendimento, realizámos a presente reflexão crítica sobre as práticas em contexto, a qual será dividida em três momentos distintos. O primeiro momento diz respeito à caracterização dos contextos de estágio, relativos ao 2.º e 3.º semestres. Desta caracterização fazem parte aspetos institucionais e organizativos, bem como aspetos pedagógicos e curriculares, com o intuito de disponibilizar alguma informação sobre os mesmos. No segundo momento, é efetuada uma análise das práticas, na qual documentamos algumas das atividades realizadas ao longo do estágio. Por fim, no terceiro momento, é feita uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, baseada nos Decretos-Lei 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto.

Ao longo de toda esta reflexão são indicados momentos percorridos no estágio e apresentados, em anexo, um CD com todas as planificações, reflexões, Projeto Curricular de Grupo e Plano de Turma, desenvolvidos ao longo destes dois semestres.

## 1. Caracterização dos contextos

Com o início do segundo ciclo de estudos, tornou-se mais evidente o contacto com a realidade escolar, através das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I, II e III. Estas permitiram uma maior proximidade com diferentes instituições de ensino, fator essencial para a nossa formação profissional.

As várias PES são divididas em três componentes distintas, sendo elas: estágio, orientação tutorial e seminário. Cada uma destas componentes foi muito importante na nossa formação, mas foi o estágio que teve um papel crucial. Estas unidades curriculares visam desenvolver competências de planificação de atividades letivas e a elaboração de todo o material didático necessário para o adequado funcionamento das mesmas.

A PES também nos permitiu ter um contacto próximo com diferentes Orientadoras Cooperantes, turmas/grupo, bem como com os diversos documentos orientadores, quer da Educação Pré-Escolar, quer do 1.º Ciclo do Ensino Básico, definidos a nível central, como é o caso das “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE), da “Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico”, do “Programa de Matemática do Ensino Básico” e do “Programa de Português do Ensino Básico”. Ao nível do Agrupamento de Escolas, este possibilitou-nos o contacto com diferentes documentos, tais como: projeto curricular de grupo, planos de turma, projetos educativos, regulamentos, plano anual de atividades e planificação mensal.

O trabalho desenvolvido na PES possibilitou-nos momentos de reflexão sobre a prática letiva, que se revelaram de extrema importância para o nosso crescimento, quer pessoal, quer profissional, como cidadãos e como futuras docentes.

A PES fez parte dos três semestres que constituem o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que a PES I constou de um estágio no 1.º CEB e na Educação Pré-Escolar, de cinco semanas cada um. Nele tivemos oportunidade de trabalhar com uma turma do 1.º ano de uma Escola Básica do 1.º Ciclo do centro da cidade de Viseu e com um grupo de crianças de um Jardim-de-Infância da periferia da referida cidade.

A PES II consistiu num estágio ao nível da Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças de um Jardim-de-Infância da periferia da cidade de Viseu, com a duração de catorze semanas; e a PES III constou de um estágio numa Escola Básica do 1.º

Ciclo, situada no centro da referida cidade, com uma turma do 4.º ano, com duração de dezasseis semanas.

### **1.1. Educação Pré-Escolar**

A PES I influenciou a opção tomada para o estágio a realizar no segundo semestre do Mestrado, uma vez que o grupo concordou que o trabalho desenvolvido no Jardim-de-Infância tinha sido mais gratificante do que o trabalho desenvolvido na Escola do 1.º CEB, motivo pelo qual optámos por dar continuidade ao trabalho desenvolvido ao nível da Educação Pré-Escolar.

A PES II teve início no dia 20 de fevereiro de 2012, no mesmo Jardim-de-Infância, perfazendo um total de 140 horas, divididas por 14 semanas. Em cada semana, desenvolvemos o estágio durante três dias (segundas, terças e quartas-feiras). Para um bom desenvolvimento do estágio, contámos com a colaboração da Orientadora Cooperante e dos Professores Supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu.

O Jardim-de-Infância fica situado na periferia da cidade de Viseu e o meio que o envolve tem uma área de vegetação e uma zona habitacional. Este Jardim é constituído por quatro salas de atividades, cada uma com uma educadora responsável e uma assistente operacional a tempo inteiro, podendo as crianças, usufruir, também, de quatro salas de prolongamento, um refeitório, um ginásio amplo, uma biblioteca e um espaço exterior, partilhando estes últimos três espaços com os alunos do 1.º CEB que têm aulas no mesmo edifício.

A sala de atividades deste grupo de crianças respeita a legislação em vigor. Tomando em consideração o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, esta sala cumpre, em geral, as normas de instalações exigidas, ao nível de condições de espaço, conforto e segurança. Através da consulta do Projeto Curricular de Grupo (cf. Anexo 1), é possível aceder a toda a informação relativa a este aspeto.

O grupo de educandos é constituído por dezanove crianças, oito do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Este grupo é heterogéneo, não só a nível das idades, mas também ao nível das capacidades evidenciadas. Revelam interesse pelas atividades relacionadas com as Expressões, quer a Plástica quer a Dramática, mas é pela Expressão Musical que as crianças demonstram um gosto particular. De facto, a música é um importante “aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais

novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 658). As crianças, em idade pré-escolar, conseguem cantar canções inteiras, criar as suas próprias canções e tocar instrumentos musicais simples, de uma forma deliberada e organizada (Hohmann & Weikart, 2011). Também se interessam por jogos de grupo, demonstrando muita apetência por atividades de carácter motor e de jogo simbólico; gostam muito de atividades relacionadas com a leitura, o canto e a recitação de lengas-lengas.

O Projeto Curricular de Grupo, que tivemos oportunidade de elaborar, segundo a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, é um “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma”. Foram elencados, como principais problemas/necessidades deste grupo, a ter em consideração na ação pedagógica, os seguintes: *i)* alguns momentos de aprendizagem, que impliquem atenção e concentração; *ii)* trabalho ao nível do cumprimento de regras e de desenvolvimento de algumas competências ao nível da motricidade fina; e *iii)* execução de uma tarefa até ao fim.

A rotina para a sala de atividades e para este grupo foi estabelecida por nós, visto que a maioria das crianças não era pontual e, para não iniciarmos nenhuma atividade sem o grupo estar completo, incluímos um primeiro momento, denominado o momento das “caixinhas”.

Em termos mais específicos, a manhã começava por o momento das “caixinhas” e pelo preenchimento dos instrumentos de regulação e, seguidamente, o acolhimento em grande grupo, na manta. Seguia-se o lanche e, após este, as crianças retomavam as atividades orientadas em grande ou pequenos grupos. Depois do almoço, havia um momento de atividades livres e, posteriormente, as atividades orientadas em grande, ou pequenos grupos eram retomadas; contudo, às quartas e sextas-feiras, as atividades orientadas eram substituídas pelo momento da Expressão Motora. Para terminar, as crianças reuniam-se na manta para proceder à avaliação do dia e, por fim, seguia-se o lanche.

A rotina é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois, o conhecimento dela permite-lhes saber “o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Ministério da Educação, 1997, p. 40), promovendo, dessa forma, sentimentos de segurança e de

pertença da criança ao grupo, bem como ajudando-as a organizarem-se e a compreender melhor o tempo e as noções temporais.

A Orientadora Cooperante sempre se mostrou disponível para nos ouvir e apoiar no que fosse necessário, tendo sido um grande pilar. Todo o interesse demonstrado pela Orientadora Cooperante, bem como a alegria constante das crianças foi essencial, uma vez que nos sentimos completamente integradas, o que conduziu a uma grande satisfação e motivação do grupo. De referir, também, os Professores Supervisores que sempre se mostraram disponíveis para nos ajudar, tanto na planificação, como na seleção de atividades mais adequadas, a desenvolver com as crianças, bem como a refletir sobre a nossa prática, dando-nos sugestões, para assim, podermos melhorar e evoluir enquanto futuras educadoras.

## **1.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Na PES III, o grupo foi estagiar numa Escola do 1.º CEB da cidade de Viseu, com uma turma do 4.º ano. A PES III teve início no dia 24 de setembro de 2013 e totalizou 154 horas, divididas por 16 semanas de estágio, sendo que, em cada semana, nos deslocámos à Escola três dias (segundas, terças e quartas-feiras). Contámos com a colaboração da Orientadora Cooperante e dos Professores Supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu.

A Escola fica situada no centro da cidade de Viseu e toda a zona circundante é habitacional e de comércio. Esta funciona em regime normal, ou seja, por um período da manhã e da tarde, das 09:00 às 16:00 horas, interrompido para almoço (Despacho n.º 16795/2005).

A Escola é constituída por doze salas de aula, mediateca, biblioteca, bar, cozinha, refeitório, polivalente, gabinete para a coordenação de Escola, Serviços Administrativos, uma Unidade de Autismo (sala TEACCH), um Centro de Recursos para a Educação Especial de Viseu e um amplo espaço exterior com areão, algumas árvores e gradeamento. Através da consulta do Plano de Turma (cf. Anexo 2), é possível aceder a toda a informação relativa a este aspeto.

A turma é constituída por vinte e três alunos, nove do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. É uma turma bastante heterogénea, não só a nível das idades, mas também no que respeita aos ritmos de aprendizagem, que, por si só, já difere de aluno para aluno. No entanto, trata-se de uma turma bastante motivada e com curiosidade para aprender, tendo

requerido, da parte das estagiárias, exigência e rigor com os materiais apresentados durante toda a prática supervisionada, bem como com os conteúdos científicos abordados.

A partir da elaboração do Plano de Turma, que nos foi pedido elaborar, foi possível elencar alguns aspetos inibidores e outros facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos aspetos inibidores, salientamos: *i)* as dificuldades no cumprimento das regras de sala de aula; *ii)* a facilidade em distração; *iii)* os poucos hábitos de leitura; e *iv)* a dificuldade na resolução de problemas e explicação do raciocínio utilizado. Em relação aos aspetos facilitadores, realçamos: *i)* o gosto em aprender; *ii)* o empenho nas atividades; *iii)* os hábitos de estudo diário; e *iv)* a motivação dos alunos.

A Orientadora Cooperante e os Professores Supervisores sempre se mostraram disponíveis para nos ouvir e ajudar no que fosse necessário, corrigindo-nos e sugerindo sempre alternativas, tendo sido esteios fundamentais no nosso crescimento enquanto professoras do ensino básico. Todo o interesse demonstrado pela Orientadora Cooperante e a motivação e a alegria dos alunos foi essencial, pois fez-nos sentir completamente integradas, o que conduziu a uma grande satisfação e motivação do grupo.

## **2. Análise reflexiva das práticas concretizadas na PES II e III**

A reflexão é um momento essencial de aprendizagem, porque implica a “imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, ideologias, interesses sociais e políticos” (Marques, 2002, p. 16). Cientes da sua importância, apresentamos uma análise fundamentada e reflexiva das práticas em contexto.

Todo o trabalho desenvolvido ao longo destes dois semestres, como, planificações, reflexões crítico-reflexivas de regência de aulas e materiais foi realizado em conjunto, ou seja, em grupo de três elementos.

Na planificação das aulas, preocupámo-nos sempre em formular os diversos objetivos a alcançar, segundo a especificidade do Grupo/Turma, juntamente com as atividades requeridas, para que esses mesmos objetivos fossem cumpridos, encarando a planificação “como o «instrumento» cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa” (Vilar, 2000, p. 5). Neste sentido, a planificação não pode ser apenas formulação de objetivos, enumeração e ordenação de conteúdos programáticos; ela deve apoiar-se em princípios teóricos, curriculares e pedagógico-didáticos, a fim de se conseguir adaptar o pensamento às componentes e características fundamentais da ação (Vilar, 2000). Assumimos ainda o conceito de planificação segundo Taba (1972, citado por Sá, 2012, p. 20), em que planificar é “desenhar de forma estruturada o ato de ensinar. É prever, ordenar e desenhar o ato pedagógico, num processo em que professores e alunos se encontram”.

Para sermos capazes de compreender o quão importante e complexo é o trabalho do professor enquanto prático reflexivo, relativamente à ação, assumimos a perspectiva de Schön (1998) e Zeichner (1993).

## 2.1. Educação Pré-Escolar

Na PES II, o estágio desenvolveu-se ao nível da Educação Pré-Escolar. Neste semestre, demos continuidade ao trabalho já desenvolvido no 1.º semestre e o facto de já conhecermos o grupo de crianças permitiu-nos desenvolver as nossas práticas com mais confiança, dado que possuíamos um conhecimento prévio do grupo, quanto aos seus interesses, motivações e dificuldades.

Deste estágio constaram três dinamizações em grupo e trinta e seis dinamizações individuais, doze das quais desenvolvidas pela própria, respetivamente, nos dias 12, 13 e 14 de março de 2012; 16, 17 e 18 de abril de 2012; e, ainda, nos dias 7, 8, 9, 28, 29 e 30 de maio de 2012.

Durante as dinamizações, quer de grupo, quer individuais, desenvolvemos todo o trabalho em grupo, como as planificações, os materiais, as reflexões crítico-reflexivas de regência de aulas e o Projeto Curricular de Grupo. O trabalho de cooperação entre os elementos do grupo foi, sem dúvida, uma mais-valia, pois assim conseguimos ajudar e apoiar mutuamente, contribuindo, assim, para o nosso crescimento enquanto futuras educadoras. Com este trabalho de cooperação tínhamos um objetivo comum a alcançar, a aprendizagem das crianças, cuja realização exigiu: respeito mútuo, tolerância, aceitação de diferenças e negociação constante.

As dinamizações foram sempre precedidas de um trabalho prévio de uma planificação, que segundo Sousa (1991, citado por Sá, 2012, p. 20), é um “método de previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem, é concebido como um instrumento didático-metodológico”, com o intuito de facilitar as decisões que o educador/professor tem de tomar, para alcançar os objetivos que delineou. Deste modo, a planificação era composta por roteiros das diversas atividades a serem realizadas, permitindo-nos planificar tudo ao pormenor, como o decorrer da atividade, questões prévias que iríamos colocar às crianças, eventuais questões que poderiam ser colocadas por elas e possíveis respostas a dar. Através das planificações, apercebemo-nos que nem sempre o que é planificado é cumprido, pois, por vezes, os interesses das crianças são outros, o que nos leva para tipo de atividades e aprendizagens diferentes, de forma a ir ao encontro das motivações do grupo.

Nas dinamizações desenvolvidas individualmente, tentámos sempre dar o nosso melhor, procurando contribuir para o desenvolvimento e crescimento das crianças, assim como, procurando aprender e ouvir todas as sugestões e apreciações, dadas

pelos diversos intervenientes no estágio, como colegas de grupo, Orientadora Cooperante e Professores Supervisores.

Os dias de estágio eram todos programados em torno da obra “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen, mas não esquecendo os dias temáticos, como o “Dia do Pai”, o “25 de abril”, entre muitos outros. Este trabalho foi desenvolvido ao longo das várias semanas de estágio, nunca descurando a perspetiva de continuidade do projeto, no desenvolvimento das diversas atividades.

Esta obra foi abordada por episódios, em que foi criado um amigo mistério, que uma vez por semana, deixava uma carta na sala de atividades com um novo episódio, para ser contado às crianças. A partir deste, eram desenvolvidas as atividades pretendidas naquela semana, em que tentámos sempre que fossem ao encontro das necessidades das crianças e ao que ouviam no respetivo episódio. Isto sucedeu também com as sessões de Expressão Motora, que eram realizadas sempre à quarta-feira à tarde, seguindo a mesma dinâmica.

Na primeira semana em que assumimos a aula, demos início à metodologia de trabalho de projeto, em torno da obra “A Menina do Mar”, em que o amigo mistério deixou uma “caixa surpresa”, que continha uma garrafa com água do mar, areia, conchas, um CD com o som do mar e o respetivo livro; tudo isto, com o intuito de as crianças explorarem todo o material, de olhos vendados, e descobrirem a ligação entre os vários elementos presenteados. Posteriormente, foi lido o primeiro episódio da obra, que nos relatava uma tempestade, tendo simulado uma, construindo com as crianças “paus de chuva” e “chapas”, para imitar o som do trovão. No segundo dia desta semana, abordámos o Dia do Pai e as crianças elaboraram um cartão para lhe oferecer.

Na segunda semana em que as atividades foram dirigidas por nós, as crianças visualizaram um pequeno vídeo, que retratava o episódio seguinte da obra, após o qual as crianças tiveram a oportunidade de dramatizar a história. Nesta semana, também desenvolvemos duas atividades experimentais que envolviam a mistura de água com areia e de água com sal e, de seguida, a sua separação, designadamente separar a água da areia e a água do sal.

Na terceira semana, abordou-se o último episódio da obra “A Menina do Mar” e, posteriormente, as crianças lembraram todo o conto através de uma sessão de cinema proporcionada pelas estagiárias. Como a obra fazia referência a uma orquestra, também as crianças constituíram uma e apresentaram o trabalho desenvolvido aos pais e à respetiva comunidade educativa.

Na quarta e última semana, foi o momento de descobrirmos quem era o amigo mistério e, assim, foi realizado um *peddy-paper*. Também nesta semana participámos no desenvolvimento de um projeto denominado por Jardim Mágico de Oz.

Ao longo das quatro semanas de intervenção individual, optámos sempre por conseguir trabalhar as diferentes áreas de conteúdo, como a Formação Pessoal e Social, o Conhecimento do Mundo, a Expressão e Comunicação, que tem como domínios as Expressões Dramática, Motora, Plástica e Musical, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática e, por vezes, interligando-as. Existiam semanas em que se dava mais ênfase a uma área/domínio, mas nunca descurando as outras.

Durante todos estes dias de estágio, e tal como vinha acontecendo com as dinamizações em grupo, esforçámo-nos sempre por manter as crianças motivadas, entusiasmadas e curiosas, proporcionando-lhes, assim, momentos divertidos e de aprendizagem.

Existiu sempre uma grande preocupação, por parte das estagiárias, na preparação das atividades, onde procurámos definir os objetivos e ajustá-los às atividades relacionadas com as temáticas, utilizando uma linguagem acessível e sem erros científicos.

Preocupámo-nos também em desenvolver atividades motivadoras, com material atrativo e explorado de forma adequada, ainda que nem sempre conseguíssemos motivar a todos por igual, dada a diversidade de interesses das crianças.

A avaliação foi feita sobretudo através de observação direta, apesar de nem sempre ser possível verificar se os objetivos pretendidos tinham sido alcançados, por todas as crianças. Em anexo, estão disponíveis as planificações individuais e de grupo, assim como as respetivas reflexões (cf. Anexos 3 e 4).

## **2.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Na PES III, o trabalho decorreu ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste semestre, desenvolvemos o estágio numa nova instituição da qual não conhecíamos, nem a turma, nem a Orientadora Cooperante. Como consequência, tivemos de passar por um período de adaptação e de recolha de toda a informação possível sobre cada um dos alunos.

Deste estágio constaram seis dinamizações de grupo e trinta e seis individuais, doze das quais dinamizadas pela própria, respetivamente, nos dias 22, 23 e 24 de

outubro de 2012; 12, 13 e 14 de novembro de 2012; 3, 4 e 5 de dezembro de 2012; e, ainda, nos dias 21, 22 e 23 de janeiro de 2013.

Durante as dinamizações de grupo e individuais, desenvolvemos todo o trabalho em grupo, como as planificações, os materiais, as reflexões crítico-reflexivas de regência de aulas e o Plano de Turma.

No que diz respeito às dinamizações em grupo, tentámos sempre fazer uma divisão coerente do tempo, para que nenhum elemento se evidenciasse mais, o que nem sempre foi possível.

Ao longo das quatro semanas de intervenção individual, procurámos trabalhar as diferentes áreas curriculares, como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motora e, por vezes, interligando-as, pois existiam conteúdos/temáticas, como a abordagem de obras, em que esta interligação não era possível. Em algumas das semanas de estágio, foi dada mais ênfase a duas áreas curriculares, Português e Matemática, acabando por descurar um pouco das outras.

As dinamizações eram precedidas por um plano de aula, construído anteriormente, de forma participada, pelo grupo e pela Orientadora Cooperante, que nos possibilitou relacionar o conhecimento teórico-científico com a prática. O plano de aula desenvolvia-se em três fases: a primeira fase consistia na preparação do plano de aula, onde era feita uma seleção e organização de conteúdos, em função dos dados facultados pela Orientadora Cooperante, definidos os objetivos, selecionadas as estratégias, definidas as modalidades de avaliação, indicados os recursos a utilizar e distribuído o tempo pelas atividades a desenvolver; a segunda fase consistia do desenvolvimento e execução do plano de aula, em contexto de sala de aula; a terceira fase abrangia a avaliação e o feedback com base na análise específica do plano de aula, colocado em prática.

Ao longo das várias semanas de estágio, os planos de aula acabaram por ser mais rigorosos, coerentes e flexíveis, no entendimento e prossecução de um currículo que é “efectivamente concebido e estruturado em função de um utilizador, ou de um sujeito principal, que é de facto o destinatário das tarefas de ensino, e que é o aluno” (Roldão, 2000, p. 8).

Nas dinamizações das aulas, quer de grupo, quer individuais, esforçámo-nos sempre por dar o nosso melhor, utilizando uma linguagem acessível a todos os alunos e sem erros científicos, bem como motivando-os e mantendo uma relação próxima com cada um deles. Existiu também uma grande preocupação, por parte das estagiárias, na preparação das atividades, procurando definir os objetivos e ajustá-los

às atividades relacionadas com os conteúdos abordar e às reais necessidades dos alunos.

O material utilizado em sala de aula consistiu, essencialmente, em fichas de trabalho e em material lúdico, como cartazes, dados “gigantes”, PowerPoint e visualização de pequenos vídeos. Todo o material levado teve como intuito estimular a aprendizagem dos alunos, de forma a favorecer a interação pedagógica e a desenvolver a autonomia dos mesmos, sendo explorado de forma adequado, tendo sempre em linha de conta o referido por Fonseca (1999, p. 168) em que para “aprender é necessário estar-se motivado e interessado”. Também, Jesus (1996) assume que as atividades e a relação pedagógica promovem uma aprendizagem ativa, através do envolvimento dos alunos nas atividades escolares, responsabilizando-os e orientando a sua participação.

Relativamente ao trabalho desenvolvido com a turma, tentámos sempre que necessário individualizar a nossa atenção para os alunos com mais dificuldades e preocupámo-nos em desenvolver atividades motivadoras, como a realização de atividades musicais, utilizando o corpo e/ou a voz.

Em relação à avaliação, tomando em consideração o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, é um “elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”. A avaliação foi, essencialmente, formativa e realizada através de fichas de trabalho e por observação direta. Através das fichas de trabalho, conseguíamos verificar, de imediato, se os objetivos tinham sido alcançados, ou não, e esta informação era sempre complementada pela observação direta.

Quanto à postura, em aula, foi nossa preocupação manter uma boa relação com a turma; procurámos ser exigentes e rigorosas para que as aulas pudessem decorrer normalmente e tentámos estar sempre atentas às necessidades dos alunos, indo ao encontro das necessidades de cada um. Para isso, no decorrer das aulas, deslocávamo-nos pela sala, a fim de obtermos uma melhor perspetiva das dificuldades dos alunos. Assumimos sempre uma postura de quem está consciente das suas limitações e procura aprender, cada vez mais. Esta postura, ao longo dos diferentes momentos de aula, levou-nos à identificação das atividades que mais entusiasmavam os alunos, que mais facilitavam a aprendizagem de certos conceitos e que desenvolviam melhor certas capacidades. A experiência adquirida em sala de aula contribuiu muito para a melhoria do nosso desempenho, ao nível pedagógico. Fomos

repensando a nossa prática, a partir duma análise reflexiva partilhada (Formanda/Orientadora Cooperante/Professores Supervisores), procurando adequá-la, cada vez mais, aos alunos com que trabalhamos em estágio.

Em suma, esforçámo-nos para que os alunos aprendessem, o que não constituiu uma tarefa fácil, apesar do desafio que consistia na busca de melhores estratégias de ensino. Também, tivemos sempre a preocupação de explicar a mesma situação de diversas formas, para assim facilitar a compreensão dos conteúdos. Este aspeto verificou-se, sobretudo, ao nível da área do Português, quando eram abordadas obras como “Os Sapatos Vermelhos” e ao nível da área da Matemática em que recorriamos, sempre que possível, a materiais didáticos.

Apresentamos, em anexo, as planificações de grupo e individuais, assim como as respetivas reflexões para consulta (cf. Anexos 5 e 6).

### **3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

Tendo por base os Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 de 30 de agosto, nos quais se define o perfil geral de desempenho profissional de um educador e de um professor, iremos proceder à autoavaliação. Esta nem sempre é fácil, mas é essencial para nos apercebermos do nosso percurso e desenvolver uma visão mais objetiva da nossa atuação.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, o perfil geral de desempenho “enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (ponto I). Assim, são enunciadas quatro dimensões para as quais os docentes têm de dar resposta satisfatória, constituindo então as vertentes caracterizadoras da sua atuação profissional.

Relativamente à primeira dimensão “profissional, social e ética” que representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente, consideramos que existem aspetos para os quais já conseguimos desenvolver satisfatoriamente as nossas práticas, como recorrer à investigação para desenvolver o nosso saber, seja em relação à própria, seja em relação às crianças. As leituras efetuadas tiveram grande relevância para o desenvolvimento do nosso estágio, pois proporcionaram a reflexão e desenvolveram o suporte teórico, que deve alicerçar o desempenho de um docente. Este trabalho de investigação traduziu-se em pesquisas em que encontramos informação, para depois utilizarmos na ação. Tentámos sempre desenvolver a autonomia das crianças e a sua plena inclusão na sociedade através de atividades, como trabalhos de pares e em grupo.

Outro dos aspetos que tentámos desenvolver foi o respeito pelas diferenças culturais e pessoais, bem como garantir o bem-estar das crianças. Neste âmbito, ocorreu uma situação com uma criança no Jardim-de-Infância, em que lemos a história “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares, e contámos-la através de fantoches; quando apareceu o fantoche do menino preto, a criança disse: - “Que nojo!”. Perante esta situação tentámos transmitir à criança que, independentemente da cor da pele, todos nós somos iguais.

No que concerne à segunda dimensão, “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, que operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais – planificação, operacionalização e

regulação do ensino e das aprendizagens – procurámos desenvolver atividades que promovessem aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos definidos no Projeto Curricular de Grupo e no Plano de Turma; porém, sabemos que estes objetivos só são desenvolvidos a longo prazo, pelo que as nossas semanas de estágio foram poucas para alcançar todos os objetivos propostos.

As nossas dinamizações foram sempre precedidas por um trabalho prévio de planificação, que continha as diversas atividades a serem realizadas, de acordo com as temáticas/conteúdos, os objetivos a alcançar pelas crianças/alunos, as modalidades de avaliação, os recursos e o tempo previsto para cada atividade.

Durante todas as sessões, tentámos sempre utilizar corretamente o português, tanto na sua vertente oral, como na sua vertente escrita. Para além disso, tivemos também em conta a utilização de suportes variados, como cartazes e outros recursos no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, através do computador e do projetor multimédia.

Tivemos ainda oportunidade de desenvolver estratégias diversificadas, uma vez que o grupo de Educação Pré-Escolar era composto por crianças com níveis de desenvolvimento cognitivo bastante diferenciados e, sendo assim, tivemos sempre a preocupação de apresentar fichas diferentes, individualizando o ensino, quer no grupo de Educação Pré-Escolar, quer na turma do 1.º CEB. Os alunos sempre foram acompanhados e incentivados, individualmente, quando necessário.

Quanto à terceira dimensão, “participação na escola e de relação com a comunidade”, considerando que esta serve para a melhoria no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, em que o docente e alunos/crianças participam, desenvolvemos atividades em colaboração com o grupo de crianças do Jardim-de-Infância, em que também contámos com a colaboração dos pais, num projeto intitulado de “A Menina do Mar”. Este projeto e todas as atividades envolventes foram realizados por nossa iniciativa, pois não constavam do Plano Anual de Atividades; mas, mesmo assim, acabámos por envolver também a restante comunidade educativa, através de uma exposição e de algumas atividades que foram desenvolvidas no decorrer do projeto. Na turma do 1.º CEB, colaborámos na preparação da festa de Natal, que envolvia os pais e a restante comunidade educativa. Assim, consideramos ter sido capazes de colaborar com os diversos intervenientes do processo educativo, como educadora/professora cooperante, pais e comunidade envolvente.

No que concerne à quarta dimensão, “desenvolvimento profissional ao longo da vida”, que remete para a formação do professor, consideramos que sempre procurámos refletir sobre as nossas práticas, bem como partilhar experiências e saberes, tendo em conta o trabalho desenvolvido em equipa, que se torna um fator de enriquecimento na nossa formação.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, este apresenta uma distinção dos aspetos a serem desenvolvidos por um educador de infância e por um professor do 1.º CEB, apresentando para cada um, critérios diferenciados sobre a conceção e desenvolvimento do currículo, bem como a integração do mesmo. Assim, é mencionado, primeiramente, o nível em Educação Pré-Escolar e, de seguida, é referido o nível do 1.º CEB.

### **3.1. Educação Pré-Escolar**

Na Educação Pré-Escolar, consideramos ser já capazes de desenvolver o currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, ponto II, p. 5572). Como exemplos, consideramos o desenvolvimento do Projeto Curricular de Grupo (cf. Anexo 1) e as planificações que foram realizadas ao longo das diversas semanas de estágio (cf. Anexo 3).

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, “como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade”, este comporta diferentes níveis em interação, como “a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos” (Ministério da Educação, 1997, p. 14). Deste modo, procedemos a uma organização do tempo, de forma flexível e diversificada, sendo que, por vezes, sentíamos dificuldades a este nível, tendo sido este, justamente, um dos aspetos que foi melhorando ao longo das várias semanas de estágio.

Na nossa ação educativa, tentámos sempre manter uma boa relação com todas as crianças, de “forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (ponto II, p. 5573), fomentando também a cooperação entre estas e garantindo que todas se sentissem valorizadas e integradas no grupo. Também tentámos sempre estimular a curiosidade das crianças pelo que a rodeia e envolver os pais e a comunidade educativa nos projetos a desenvolver.

No que concerne à integração do currículo, consideramos ser capazes de mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (ponto II, p. 5573).

No âmbito da *Expressão e da Comunicação* consideramos ser capazes de organizar um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças. Também, promovemos momentos de desenvolvimento da linguagem oral, especialmente, nos momentos passados em grande grupo, na manta.

Tentámos sempre promover os diferentes tipos de expressão de forma integrada, sendo que, na *Expressão Plástica*, desenvolvemos atividades bi e tridimensionais diversificadas. Relativamente à *Expressão Musical*, desenvolvemos atividades que permitiram às crianças produzir sons e ritmos com o corpo, com os instrumentos musicais e produzir som, com a voz, através da entoação de pequenas canções. Quanto à *Expressão Dramática*, organizámos atividades que permitiram que as crianças desenvolvessem o jogo simbólico e o jogo dramático, favorecendo a expressão e o desenvolvimento motor, de modo a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal. Na *Expressão Físico-Motora*, organizámos jogos, coreografias, percursos e circuitos, promovendo assim o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção. A motricidade fina foi um dos aspetos que esteve subjacente a todas as sessões de estágio.

No âmbito do *Conhecimento do Mundo*, desenvolvemos poucas atividades de cariz exploratório, tendo estas se resumindo à realização de duas atividades experimentais. Contudo, tentámos criar oportunidades para a exploração e estimulação da curiosidade e promovemos a capacidade de organização temporal, espacial, de factos e acontecimentos, através de atividades desenvolvidas, como por exemplo, o significado dos feriados 25 de abril e 1 de maio.

### **3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No 1.º CEB consideramos que já somos capazes de construir um Plano de Turma (cf. Anexo 2) adequado, assim como elaborar planificações, como revelam as planificações elaboradas (cf. Anexo 5).

Ao longo das nossas sessões de estágio, tentámos sempre partir dos conhecimentos prévios dos alunos, dos obstáculos e dos erros, para chegar à construção das situações de aprendizagem escolar, apesar de este ser um aspeto que ainda carece de aperfeiçoamento. Procurámos também promover nos alunos métodos de estudo e de trabalho, no que concerne à “pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação” (Decreto-Lei n.º 241/2001, ponto II, p. 5574). Também procurámos desenvolver nos alunos a capacidade de organização a nível do pensamento e no registo efetuado durante as aulas. No que diz respeito, à primeira, em geral, os alunos evidenciavam alguma dificuldade em organizar o pensamento, o que acabava por afetar a sua participação oral. Para colmatar esta dificuldade, promovíamos momentos de discussão e de expressão do pensamento, especialmente em tarefas matemáticas. Relativamente à organização do registo, tínhamos a preocupação de circular pela sala de aula, para percebermos se os alunos estavam a fazer um registo adequado, organizado e de forma a rentabilizar o espaço disponível no caderno de apontamentos.

Também, sempre que necessário, promovemos nos alunos a prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito pelos outros.

No âmbito da área de *Português*, conseguimos desenvolver nos alunos competências de compreensão e de expressão oral, bem como de escrita e de leitura, incentivando a leitura de variados tipos de textos, como a produção de textos escritos, em diversos momentos da prática pedagógica do 1.º CEB, de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico.

Relativamente à área da *Matemática*, procurámos sempre promover nos alunos o gosto pela matemática, articulando-a com situações da vida real, incentivando-os a resolver os problemas e a explicitar os seus processos de raciocínio, sempre que possível, com recurso a material didático. O trabalho metódico realizado proporcionou aos alunos a aprendizagem de conceitos, de técnicas e de processos matemáticos, a saber: a compreensão e representação dos números e das operações aritméticas, o conhecimento de formas geométricas simples, a capacidade de organização de dados e a identificação de padrões e regularidades. Todo este conhecimento foi desenvolvido no âmbito das três capacidades transversais a comunicação matemática, o raciocínio matemático e a resolução de problemas, de acordo com o preconizado no Programa de Matemática do Ensino Básico (ME/DGIDC, 2007).

Quanto à área de *Estudo do Meio*, levámos os alunos a construir a sua identidade, a situar-se no tempo e no espaço local e nacional, na sistematização de conhecimentos da realidade natural, relativos aos aspetos do meio físico e na construção de uma cidadania responsável, no âmbito da educação para a saúde e o respeito pela diferença. Procurámos também envolver os alunos em atividades experimentais, com as quais trabalharam o tipo de nutrientes que os diversos alimentos dos diferentes grupos da roda de alimentos possuíam, em que consiste o ciclo da água e se a temperatura influencia a rapidez de evaporação, apoiadas no Programa do 1.º CEB.

Relativamente à área das *Expressões*, o trabalho realizado foi de menor monta, visto que as atividades eram planeadas para o final do dia e ainda tínhamos alguma dificuldade na gestão do tempo, motivo pelo qual as atividades não eram totalmente concluídas. Na *Expressão e Educação Físico-Motora*, as nossas atividades passaram apenas por uma coreografia para apresentar na festa de Natal da Escola, sendo que a motricidade fina esteve sempre presente em todas as aulas planeadas; não obstante, tal ficou aquém do preconizado, superiormente, no Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro – cinco horas letivas de lecionação para as *Expressões*.

As *Expressões Artísticas* foram abordadas, essencialmente, através da realização de atividades de *Expressão e Educação Musical*, através da entoação de canções e, também, da produção de sons e ritmos com o corpo. A *Expressão e Educação Plástica* foi trabalhada através de atividades de recorte, colagem e pintura. A *Expressão e Educação Dramática* foi pouco abordada, tendo existido apenas um momento em que se realizou uma peça de teatro, intitulada de “Serafim e Malacueco na Corte do Rei Escama”, de António Torrado.

## Síntese

Findo o trabalho de reflexão acerca das práticas desenvolvidas durante o estágio, concluímos que a PES II e III, na sua vertente de estágio, deu-nos a oportunidade de colocar em prática os saberes adquiridos e desenvolver as nossas competências para a docência, quer a nível pessoal, quer profissional.

O trabalho desenvolvido, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB, assenta em pressupostos diferentes, daí que, na fase inicial, tivemos a necessidade de adaptar a nossa postura e linguagem a cada um dos contextos.

O trabalho desenvolvido, em ambos os níveis, permitiu-nos alcançar os objetivos propostos, tanto na PES II como na PES III. Durante a nossa ação pedagógica, empenhámo-nos ao máximo e procurámos a excelência, tentando sempre trabalhar em função das necessidades das crianças/alunos.

O nosso desempenho foi melhorando ao longo das diversas semanas de estágio, especialmente ao nível da gestão de tempo, que foi um dos nossos obstáculos, sobretudo no 1.º CEB, em que planificávamos, quase sempre, a área das Expressões para o final do dia e acabávamos por não a concretizar, devido à falta de tempo, pois a área de Matemática e Português eram as primeiras a ser abordadas.

Foram dois semestres, PES II e III, em que criámos laços, não só com as crianças, como também com as Orientadoras Cooperantes, as Assistentes Operacionais e os Professores Supervisores. Não foram apenas laços de amizade que ficaram, mas também memórias como desenhos e mensagens feitos pelos alunos do 1.º CEB e uma exposição de todo o trabalho realizado durante a PES II, na Educação Pré-Escolar, com os pais das crianças emocionados e a agradecer-nos por todo o trabalho realizado.

Em ambos os estágios, o nosso desempenho foi melhorando ao longo das várias semanas, especialmente ao nível da gestão do tempo. Todo o trabalho desenvolvido teve como intuito ir ao encontro das expectativas, quer das Orientadoras Cooperantes quer dos Professores Supervisores, mas sobretudo dos interesses e reais expectativas das crianças/alunos. Sabemos que nem sempre conseguimos fazê-lo da melhor forma e que ainda há um grande caminho a percorrer para que sejamos excelentes educadoras/professoras, mas com empenho, trabalho e dedicação iremos conseguir alcançar as competências consideradas essenciais para um adequado exercício da profissão para a qual pretendemos ficar habilitadas.

# Parte II

## Trabalho de investigação

A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu

## **Preâmbulo**

A prática pedagógica que realizámos suscitou a reflexão e curiosidade em investigar a temática da integração dos alunos com nacionalidade, que não a portuguesa, que são uma presença cada vez mais notória nas escolas do 1.º CEB.

O Agrupamento de Escolas onde desenvolvemos a nossa prática pedagógica integra diversos alunos de nacionalidade estrangeira, ou seja, de outra nacionalidade que não a portuguesa, tendo por isso sido escolhido para realizar a investigação.

A componente de trabalho que se apresenta de seguida pretende, de alguma forma, dar resposta às dúvidas que foram surgindo e ao seguinte problema: “Será que os alunos estrangeiros se sentem integrados nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um agrupamento do concelho de Viseu?”.

Em primeiro lugar, é apresentada a revisão da literatura, na qual são abordadas perspetivas de diversos autores sobre o que é a integração, a educação multicultural e intercultural, a socialização, a relação educativa e pedagógica, bem como a interação entre professor e aluno(s) e entre aluno(s). De seguida, é enunciada a metodologia que orienta toda a investigação, sendo caracterizados os participantes, apresentadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, bem como o procedimento adotado. Por fim, procedemos à análise dos dados e à sua discussão, de modo a extrair as principais conclusões do estudo empírico.

## **1. Revisão da literatura**

### **1.1. A escola portuguesa e a integração de alunos estrangeiros**

A escola é uma instituição vocacionada para o ensino, “um poderoso agente de formação” (Pardal, 1993, p. 9), que tem como responsabilidade passar “de forma sistémica, um conjunto de conhecimentos, competências, técnicas, um conjunto de alguma coisa que se julga socialmente necessário que se saiba” (Roldão, 2000, p. 11).

A escola portuguesa compreende o ensino básico, que abrange três ciclos sequenciais, tendo o 1.º ciclo (1.º CEB), uma duração de quatro anos letivos; o 2.º ciclo (2.º CEB), dois anos letivos e o 3.º ciclo (3.º CEB), três anos letivos. Em Portugal, o sistema educativo é enquadrado legalmente pela Lei 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), cujo artigo 7.º estabelece os objetivos do ensino básico. Este artigo, alínea a), assegura a formação geral e universal a todos os portugueses sem qualquer exceção:

Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.

A escola é um espaço privilegiado para o “desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados” (Ministério da Educação, 2005, p. 3), visto que a migração não é um facto recente, desde há muito que o ser humano se desloca de um lugar para outro à procura de melhores condições de vida. Contudo, é na atualidade que estas movimentações se fazem sentir mais intensamente.

#### **1.1.1. A imigração e a presença de alunos estrangeiros na escola portuguesa**

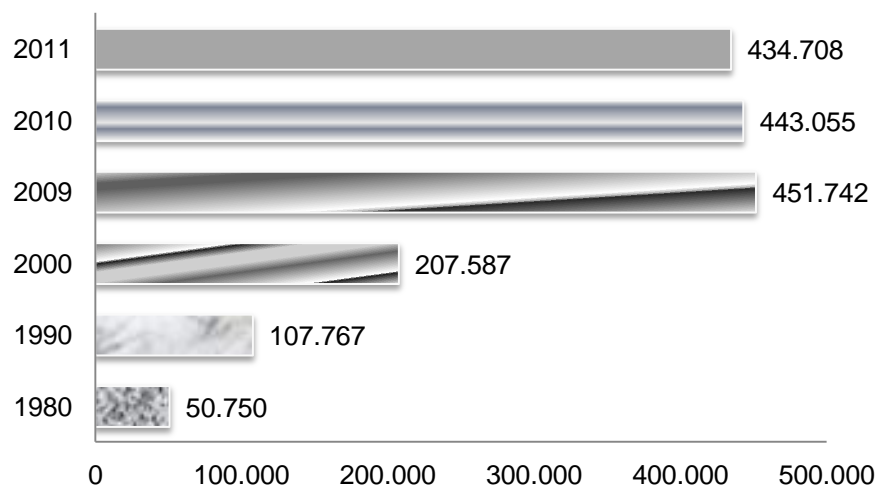
Portugal era um país, tradicionalmente, de emigração, mas devido às mudanças ocorridas na sociedade portuguesa, nas últimas décadas, passou a ser também um país de imigração. Segundo Pereira (2004, citado por Rocha, 2006, p. 30), “Portugal

tem vindo a tornar-se um país de imigrantes, sendo procurado crescentemente não só por populações oriundas das ex-colónias portuguesas, mas também por pessoas vindas dos países do Leste da Europa, com particular incidência da Ucrânia, da Moldávia e da Roménia”.

De acordo com os dados disponíveis no portal do SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras), observamos que, desde o ano de 1980 até 2011, o número de imigrantes, “população que procura Portugal como destino para concretizar o sonho de encontrar melhores condições de vida” (Oliveira, 2010, p. 19), sofreu um aumento considerável.

Deste modo, verificamos que, no ano de 1980, o número de imigrantes a residir em Portugal era de 50.750; passados dez anos, era de 107.767; no ano de 2000, atingia os 207.587; no ano de 2009, alcançava os 451.742 e, nos dois anos seguintes, verificou-se uma descida da população imigrante, ou seja, em 2010 era de 443.055 e em 2011, era de 434.708 (dados provisórios).

Segundo o Relatório de Imigração, Fronteira e Asilo (2012), esta descida da população imigrante, em 2010, tem justificação no aumento do acesso à nacionalidade portuguesa, nos impactos da crise económica e financeira em Portugal e na alteração dos processos migratórios em alguns países de origem, nomeadamente, Brasil e Angola.



**Gráfico 1 – População estrangeira residente em Portugal**

Os dados disponíveis no Gráfico 1 são relativos aos imigrantes legais que se encontram em Portugal, não contando com a concessão e prorrogação de autorização de permanência e de vistos de longa duração.

Segundo o INE (Instituto Nacional de Estatística), a migração consiste na “deslocação de uma pessoa através de um determinado limite espacial, com intenção de mudar de residência de forma temporária ou permanente”. Para Lee (1969, citado por Oliveira, 2010, p. 78), a migração constitui uma “mudança permanente ou semi-permanente de residência”. Por sua vez, Eisenstadt (1953, citado por Oliveira, 2010, p. 78) define migração como “a transição física de um indivíduo ou grupo, de uma sociedade para outra. Essa transição envolve habitualmente o abandono de um quadro social (social setting) e a entrada num outro”.

Deste modo, podemos concluir que migração é a deslocação de um indivíduo, de um espaço para outro, tendo como diferença a língua, a cultura e os costumes. À migração estão associados os conceitos de emigração e imigração.

A emigração representa o ato de “deixar a sua própria terra ou pátria, com o intuito de se refugiar, trabalhar ou residir num país estrangeiro” (Costa, 2012, p. 5). Ela pode ser considerada como permanente ou temporária: é considerada emigração permanente, quando os indivíduos que abandonam o seu país de origem têm a intenção de residir no estrangeiro, por um prazo superior a um ano (Costa, 2012); é considerada emigração temporária, quando os indivíduos “declaram ausentar-se para o exterior com intenção de aí permanecer por menos de um ano” (Costa, 2012, p. 4).

No país de destino, ou chegada, a perspetiva de quem os vê chegar é um pouco diferente, ou seja, o emigrante passa a ser designado por imigrante. Segundo Rocha-Trindade (1995, citado por Brito, 2008, p. 30), “os mesmos protagonistas são agora encarados como aqueles que chegam do exterior e, por parte de quem os sabe chegados, serão considerados como imigrantes”. Assim, entende-se por imigração “o movimento de entrada, permanente ou temporária, com a intenção de trabalho ou residência de pessoas de um país para outro” (Brigeiro, 2006, p. 42).

Nos últimos anos, com os movimentos migratórios, a sociedade portuguesa tem vindo a sofrer grandes transformações, nomeadamente, ao nível da sua composição demográfica, económica e social, bem como com o aumento da diversidade étnica e cultural.

### **1.1.2. Educação multicultural e educação intercultural**

Em finais do século XX, começou-se a constatar que a maior parte das sociedades não são homogéneas, ou seja, os indivíduos não pertencem todos à mesma cultura, religião ou etnia.

Deste modo, a educação inscreve-se num determinado contexto e é, em função da evolução dos modelos científicos e culturais, ou seja, de um suporte que serve de molde, que todo o processo educativo se desenvolve. Sendo assim, o ato educativo é, também, “um processo cultural em que a relação educativa depende dos diferentes tipos de cultura” (Peres, 2000, p. 42). Por conseguinte, “cultura e educação estão intimamente ligadas como verso e reverso de uma mesma realidade. É impossível determinar onde acaba o educativo e principia o cultural e seria absurdo separá-los” (Hummel, 1979, citado por Peres, 2000, p. 42).

A escola é um dos principais elementos que sofre com as modificações da sociedade, pois cada vez mais ela é multicultural. Hall (2003, citado por Rodrigues, 2009, p. 11) entende este conceito como uma descrição das “características sociais e os problemas de governabilidade apresentada por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo que retém algo da sua identidade original”. Deste modo, torna-se importante construir um sistema que respeite a multiculturalidade, entendida como uma “constatação de uma realidade social, grupos de diferentes origens e culturas que vivem na mesma sociedade” (Brito, 2008, p. 17).

Assim, deve implementar-se, na escola, uma educação multicultural que consiste num

conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de classe, cujo objetivo é promover a compreensão e 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 estilos de vida (Carrington & Short, 1989, citado por Cardoso, 1996, p. 9).

A educação multicultural tem como principal objetivo “a realização da igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças, independentemente da sua origem étnica, social, em género ou outra” (Cardoso, 1996, p. 10).

Além da educação multicultural, temos também a educação intercultural, que segundo Leite (2002, citado por Rodrigues, 2009), têm significados diferentes e são utilizados com diferentes sentidos por variados autores. Nas palavras de Cortesão e Pacheco (1991, citado por Rocha, 2006, p. 43), a educação multicultural é percebida “como uma constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades”, enquanto que a educação

intercultural é entendida “como um percurso agido em criação da igualdade de oportunidades que supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantido, através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo”.

Sendo assim, a expressão “educação multicultural” é utilizada apenas para referir a aceitação passiva da diversidade, enquanto que a “educação intercultural” é um processo dinâmico que promove a interação e o conhecimento mútuo entre culturas, sendo uma mais-valia para a sociedade. Logo, para que exista uma melhor integração dos alunos estrangeiros, que possuem outra nacionalidade que não a portuguesa, é necessário que “haja uma educação multicultural que identifica e reconhece a diversidade cultural existente na escola. E a educação intercultural para fazer com que haja interacção entre as diversas culturas existentes” (Rodrigues, 2009, p. 33).

Para Moyano (2005, citado por Brito, 2008, p. 20), uma situação intercultural é mais desejável que uma situação multicultural, porque, quando se diz que uma sociedade é multicultural, estamos “apenas a colocar uma etiqueta”, enquanto que uma sociedade intercultural é algo “mais dinâmico, os grupos interagem, entram em contacto, dialogam, chegando a sínteses culturais e enriquecimentos mútuos”.

Deste modo, concluímos que estas duas expressões são diferentes, mas que se complementam, pois apenas reconhecer a diferença não integra ninguém; é necessário interagir e valorizar essas diferenças para podermos constatar que a integração é possível.

### **1.1.3. A integração de alunos estrangeiros na escola**

#### **1.1.3.1. *Conceito de integração e o seu processo***

O termo integração é normalmente utilizado “para descrever e caracterizar a entrada, a socialização e a participação dos imigrantes numa sociedade qualquer de acolhimento” (Rodrigues, 2009, p. 6).

A integração dos imigrantes numa nova sociedade é um processo complexo e multifacetado. Deste modo, Hamze (2006, citada por Rodrigues, 2009, p. 6) entende o conceito como a “necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de maneira que esta possa vir a identificar-se com os demais cidadãos, para então poderem ser inseridos e associados à convivência igualitária na sociedade”.

Peres (2011, p. 22) define integração como um “processo em que indivíduos ou grupos minoritários se incorporam e compartilham as mesmas estruturas sociais, promovendo o respeito mútuo pelas identidades pessoais e culturais de cada um”. Na mesma linha de pensamento, Papademetriou (2003, citado por Fonseca, 2003, p. 13) define integração “como o processo de interação, ajustamento e adaptação mútua entre imigrantes e a sociedade de acolhimento, pelo qual ao longo do tempo, as comunidades recém-chegadas e a população dos territórios de chegada formam um todo integrado”. Também, Penninx (2003, citado por Fonseca, 2003, p. 13) refere a integração “como o processo de aceitação dos imigrantes pela sociedade receptora, como indivíduos e como grupos”.

Deste modo, concluímos que integração é um processo de aceitação, de interação e de adaptação, que envolve os imigrantes, os seus descendentes e os membros da sociedade de acolhimento, ou seja, que os recebe e os acolhe, aceitando as suas diferenças.

Além da perspetiva e entendimento do conceito de integração, também é fundamental salientar o seu processo, ao nível da integração cultural e linguística, pois, dominar razoavelmente a língua do país de acolhimento é essencial para que exista uma integração com sucesso. Assim, é extremamente importante garantir aos imigrantes a aprendizagem da língua do país que os recebe, neste caso específico, o português.

O Manual de Integração para Decisores Políticos e Profissionais (2007, p. 22) refere que “as medidas selectivas, como cursos de línguas para recém-chegados (...) podem desempenhar um papel importante na política para os imigrantes e refugiados”. Através destas, é notória a preocupação de proporcionar aos imigrantes ações de formação na língua do país de acolhimento.

Deste modo, a integração cultural e linguística não pode ser uma imposição, por parte do país de acolhimento, aos imigrantes recém-chegados, para aprenderem a nova língua do país que os recebe e adaptarem-se à nova cultura da sociedade que os acolhe; importa também que o imigrante seja “incentivado a conciliar a sua origem com a cultura do país de acolhimento” (Rodrigues, 2009, p. 29). Com efeito, se o imigrante for obrigado, por parte do país de acolhimento, a aprender a nova língua e a adaptar-se à nova cultura, esquecendo as suas origens, a sociedade de acolhimento acaba por se tornar “etnocentrista, desvalorizando assim a diversidade que poderia até ser uma mais valia para a sociedade anfitriã” (Rodrigues, 2009, p. 29).

### **1.1.3.2. O papel da socialização**

Para existir uma integração plena dos alunos estrangeiros na escola/turma é também fundamental o processo de socialização. Segundo Alves (2004, p. 8), entende-se por socialização “o processo pelo qual os indivíduos humanos se tornam membros da sociedade”, ou seja, ela é “uma ferramenta de interação entre a sociedade e o indivíduo” (Silva, 2010, p. 11), em que a sociedade molda a personalidade do indivíduo e condiciona o comportamento do mesmo. Assim, podem distinguir-se dois modos de socialização principais, sendo eles: a socialização primária “que leva um indivíduo no sentido biológico a ser integrado numa dada sociedade”; e a socialização secundária, “que concerne às dimensões de assimilação e adaptação permanentes dos membros da sociedade ao longo da sua vida” (Alves, 2004, p. 8), pois a socialização é um processo contínuo na vida dos indivíduos.

Para assegurar este processo, a sociedade exige um conjunto de agentes sociais. Rosengren (s. d., citado por Alves, 2004) distingue oito principais agentes de socialização, sendo eles: a família, o grupo de pares, o grupo de trabalho, os sacerdotes (com as suas igrejas), os professores (com as suas escolas), os agentes da lei (com as suas organizações judiciais e policiais), os movimentos sociais e os meios de comunicação.

A família é o principal agente de socialização, porque ocupa um lugar privilegiado na infância do indivíduo que é continuada na escola. Segundo Delors (1996, p. 95) “a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afectivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas”.

Para além da família, também a escola é “um espaço precioso de inter-relações, de aprendizagens e de socializações múltiplas”, que ocupa um lugar importante na “formação do processo de identidade pessoal” (Silva, 2010, p. 15). Assim, a escola portuguesa admite alunos imigrantes com origens culturais distintas, cabendo aos docentes receberem estes alunos estrangeiros e integrá-los na instituição e, principalmente, na turma em que estão inseridos, para que consigam adaptar-se à escola, ao ensino e a integrarem-se num grupo de crianças.

### **1.1.3.3. *As principais dificuldades sentidas pelos alunos estrangeiros na escola***

Os imigrantes, quando chegam a um novo país, enfrentam dificuldades, como: uma nova língua, uma nova cultura e uma nova sociedade. Por consequência, os seus filhos também vão enfrentar dificuldades na sua integração. Uma das contrariedades de integração dos alunos imigrantes é o problema institucional, ou seja, o ano de escolaridade que estavam a frequentar no seu país de origem, normalmente não corresponde ao mesmo, em Portugal. Assim, estes alunos começam a frequentar anos de escolaridade inferiores ao do seu país de origem. Outra das principais contrariedades de integração destes alunos é a língua que aparece como “principal fonte de dificuldades de aprendizagem para os alunos de minorias, seja pelo não domínio do português, em resultado de terem como língua materna outro idioma, seja por dificuldades que se prendem mais com a pronúncia ou a sua incorreta utilização” (Milagre & Trigo-Santos, 2001, pp. 27-28); assim, o aluno não fala nem compreende a língua que é usada em contexto de sala de aula, o que pode contribuir para o insucesso escolar.

## **1.2. A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico como fator promotor de integração**

### **1.2.1. O 1.º Ciclo do Ensino Básico no sistema educativo português**

A escola desempenha um papel fundamental na integração das crianças e jovens recém-chegados na sociedade portuguesa. Sendo assim, a multiculturalidade da sociedade portuguesa obrigou o sistema educativo português a dar atenção à diversidade cultural nas escolas. Para isso, é necessário compreender como é que este sistema educativo se organiza e se estrutura para a diversidade cultural.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, reconhece a diferença cultural e defende o respeito pela diversidade, mas continua a dar prevalência à transmissão da cultura dominante, que sobressai e que mais se distingue, não existindo quase espaço para outras culturas.

O sistema educativo organiza-se de forma a: contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica

de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português (...) (alínea a), artigo 3.º, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro).

Até ao ano de 1990, não foram relevantes as iniciativas colocadas em prática com o intuito da integração dos imigrantes. Contudo, tendo em conta a realidade multicultural das escolas, foram concretizadas algumas iniciativas. Em 1991, foi criado, no Ministério da Educação, o Secretariado Entreculturas, tendo como objetivo criar respostas pedagógicas que promovessem a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino, bem como o sucesso de todos os alunos. Assim, às Entreculturas competia:

aprofundar e sistematizar propostas teórico-metodológicas na formação para a intervenção em contextos de diversidade cultural; qualificar novos formadores nas temáticas da Imigração e Interculturalidade; lançar contributos para a temática do diálogo entre culturas e civilizações; sensibilizar a opinião pública para o acolhimento e a integração; construir e fundamentar a intervenção na área da mediação (Oliveira, 2010, pp. 47-48).

No ano de 1996, foi criado o ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas), que é um organismo que promove o diálogo para melhorar as condições de vida dos imigrantes e das minorias étnicas, “primando pela sua integração na sociedade portuguesa, para que estes mantenham as suas raízes linguísticas e culturais” (Oliveira, 2010, p. 48).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, estabelece que as escolas/agrupamento de escolas têm de desenvolver um projeto educativo em conformidade com as exigências e necessidades do contexto em que se inserem, de forma a criar condições e recursos que possibilitem a integração de todos os alunos, bem como o acesso ao currículo. O acompanhamento e a integração dos alunos diz respeito a toda a comunidade educativa, ou seja, a ação dos alunos, pais e funcionários são essenciais para a “construção de uma Cultura de Escola aberta à diversidade, cujos Projectos Educativos e Curriculares devem conter objectivos e estratégias de acolhimento e de inclusão” (Ministério da Educação, 2005, p. 10).

No que diz respeito ao contexto educativo, a Constituição da República Portuguesa declara que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74, 1) e “na realização da política de ensino incumbe ao Estado: (...) assegurar aos filhos dos imigrantes

apoio adequado para efectivação do direito ao ensino” (artigo 74, 2, alínea j). Mais adiante refere, “o seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o factor essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola” (Ministério da Educação, 2005, p. 3). Deste modo, tanto a escola como a sociedade devem garantir a integração dos alunos, a nível escolar e a nível socioafetivo e garantir a sua participação enquanto cidadãos de direito próprio, tendo os mesmos direitos e deveres que os cidadãos nacionais (Ministério da Educação, 2005). A escola tem como competência

a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspectos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus actos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum (Sá, 2001, citado por Rocha, 2006, p.37).

Na escola do 1.º CEB, o ensino é globalizante e tem como responsável um único professor, “que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, p. 5). Este ciclo constitui uma etapa da escolaridade em que se concretiza o princípio democrático que contextualiza todo o sistema educativo e contribui para aprofundar a democratização da sociedade, “numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (Ministério da Educação, 2004, p. 11).

Atualmente, no contexto educativo português, verifica-se uma abundante riqueza linguística e cultural e como, em geral, os alunos estrangeiros apresentam mais dificuldades na utilização da língua portuguesa, o Ministério da Educação tem vindo a desenvolver legislação neste âmbito.

De acordo com os princípios da reorganização e gestão curricular, estipulados no artigo 8 do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, “as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”.

O Despacho n.º 1438/2005, no ponto 2, determina apoio educativo, através das estratégias e das atividades realizadas no âmbito e no enriquecimento curricular, permitindo a todos os alunos adquirir e desenvolver competências para atingir o sucesso escolar. Por sua vez, no ponto 4, a alínea d) menciona que este apoio pode ser efetuado recorrendo a diversas modalidades, como por exemplo, “programas de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros”.

### 1.2.2. Os “pilares” fundamentais da educação do século XXI

Perante uma sociedade em constante evolução, não basta adquirir conhecimentos na juventude, é necessário adquirir, ao longo da vida, conhecimentos e adaptar-se às circunstâncias da própria existência. A educação deve “transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (Delors, 1996, p. 77). Assim, ela deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, considerados os quatro “pilares da educação”, que acompanham o indivíduo ao longo de toda a vida, sendo eles: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”. Cada um destes pilares tem características próprias:

- “*Aprender a conhecer*” – Este tipo de aprendizagem propõe que cada indivíduo aprenda a compreender o mundo que o rodeia e abrir-se para a descoberta e para o conhecimento. “O aumento dos saberes sob os diversos aspectos, leva a compreender melhor o ambiente, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir” (Delors, 1996, p. 78). Este pilar leva ao seguinte, “aprender a fazer”, pois não basta ter conhecimento é necessário aplicar na prática o conhecimento adquirido.
- “*Aprender a fazer*” – Este tipo de aprendizagem visa uma qualificação profissional mais ampla, ou seja, “as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiros, embora estas continuem a ter um valor formativo” (Delors, 1996, p. 80). O indivíduo tem de adquirir competências que o tornem apto a enfrentar numerosas situações e a

trabalhar em equipa, desenvolvendo capacidades de trabalhar com os outros, de comunicar, de ter iniciativa, de gerir e resolver conflitos.

- “*Aprender a viver juntos*” – É um dos pilares com mais importância na atualidade, pois “a história humana sempre foi conflituosa” (Delors, 1996, p. 83), mas, atualmente, “os seres humanos têm tendência a sobrevalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros” (Delors, 1996, p. 83) e, também, a atividade económica “tem tendência a dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual”, o que faz com que haja mais conflitos entre as pessoas (Delors, 1996, p. 83). Sendo assim, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade, ou pela escola, tem um papel fundamental, pois deve desenvolver a compreensão do outro, participar em projetos comuns e a ter perceção das interdependências. “A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (Delors, 1996, p. 84).
- “*Aprender a ser*” – “A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (Delors, 1996, p. 85). Estas potencialidades são fundamentais na educação do indivíduo, para poder desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir nas diferentes circunstâncias da vida, com maior autonomia, responsabilidade e critério.

Os quatro “pilares da educação” não se apoiam apenas numa fase da vida do indivíduo, mas sim ao longo de toda a sua existência. Assim, pode tirar um “melhor partido dum ambiente educativo em constante alargamento” (Delors, 1996, p. 87).

Deste modo, podemos concluir que, em particular, o “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser”, mostram bem a importância que deve ser dada à integração plena dos indivíduos em sociedade. Através do terceiro pilar, podemos compreender a importância que tem, para o desenvolvimento do ser humano, o aprender a viver em comunidade, para que sejam ultrapassados conflitos entre os indivíduos, pois sabemos que o ser humano tem tendência para “sobrevalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem” (Delors, 1996, p. 83) e a alimentar preconceitos

relativos aos outros, nomeadamente por pessoas imigrantes, que possuem uma língua e uma cultura diferente da sociedade de acolhimento. Assim, é necessário que exista compreensão e aceitação por parte dos outros e que ganhem consciência das semelhanças, mas também das diferenças que existem. Contudo, também é preciso “aprender a ser”, pois é fundamental que o indivíduo desenvolva a sua personalidade, para saber estar à altura das responsabilidades e ter autonomia para encontrar respostas para as dificuldades que vai encontrando ao longo da vida.

### **1.2.3. Relação educativa e relação pedagógica**

A relação pedagógica estabelece-se por “intermédio do trabalho escolar, definido por programas que contêm objectivos explícitos” (Postic, 1984, p. 12), sendo mais intelectual do que afetiva. Deste modo, a relação pedagógica torna-se educativa quando, em vez de se limitar à transmissão do saber, consegue comprometer os indivíduos num encontro onde cada um descobre o outro e ao mesmo tempo se vê a si próprio.

Postic (1984, p. 12) define a relação educativa como “conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos”. Para Carvalho (1999, citado por Palma, 2010, p. 8), a relação educativa “carrega na sua essência o valor da interacção, daí que ela deverá ser orientada no sentido que os alunos reconheçam nela uma forma de se verem reconhecidos e valorizados na sua personalidade”. Na mesma linha de pensamento, Fernandes (1990, citado por Palma, 2010, p. 8) define a relação educativa como um

processo interaccional que visa favorecer o desenvolvimento integral do aluno e cuja grandeza se operacionaliza numa dimensão humana, recíproca, cooperativa e comunitária, de modo a que a turma se constitua como uma verdadeira comunidade e não apenas como um agregado de indivíduos.

O mesmo autor ainda defende que esta relação tem de ter como objetivo “formar personalidades autónomas, maduras, independentes, coerentes e livres”, porque o professor, para além das preocupações que deve ter no desenvolvimento a nível psico-intelectual do aluno, também deverá atender ao seu desenvolvimento afetivo-emocional. Como afirmam Fernandes e Moniz (2000, citados por Palma, 2010, p. 8), o professor deverá fazer uma seleção adequada dos métodos, das técnicas e das

estratégias de ensino, em função do potencial de cada aluno, tendo em consideração “os problemas de auto-estima, os sentimentos de angústia ou ansiedade que possam gerar efeitos negativos, quer nas atitudes e comportamentos visíveis dos alunos, quer nos processos de aprendizagem”.

A relação educativa une-se em dois pontos que interagem entre si, sendo eles, professores e alunos, que são atores ativos de uma interação educativa “que se constrói de forma multidireccional, ou seja, ela produz resultados através da intersecção de vectores biunívocos que se interligam em redes de comunicação, sendo docentes e discentes simultaneamente emissores e receptores” (Palma, 2010, p. 2).

#### **1.2.4. Interação educativa e sua relevância**

A escola, enquanto instituição social, é um espaço de comunicação relacional em que os indivíduos, em contextos diversos, interagem entre si, formando um sistema de ações e reações, de estímulos e de respostas. Deste processo de comunicação surge a conceção de interação, um conceito “dinâmico que se estabelece entre indivíduos, partilhando símbolos com significado, num processo de influência recíproca e de mútua dependência” (Silva & Caldas, 2002, p. 919). Ainda, segundo Silva e Caldas (2002, p. 919), o conceito de interação é entendido como “um processo de influência recíproca, em que a acção de um pode modelar o outro, e está associada à existência de benefício de um ou dos dois participantes”.

Deste modo, a interação é um processo comunicativo, mais ou menos intencional, que concorre para o desenvolvimento dos indivíduos e para a sua integração sociocultural, ou seja, referente à classe social ou ao grupo social, bem como à cultura que contribui para os caracterizar. Sendo assim, as interações sociais também assumem um papel importante no processo de aprendizagem.

Marton (1994, citado por Silva & Caldas, 2002, p. 919) estabelece uma relação entre a interação e a aprendizagem, nos seguintes termos: “Não há aprendizagem sem percepção, não há percepção sem mensagens, não há mensagens sem signos, não há significação sem comunicação e não há comunicação sem interacções”.

Tendo em conta a afirmação anterior, podemos referir que, de entre os diversos microcontextos da escola, a sala de aula é um espaço privilegiado de interação, nas várias vertentes da relação entre professor e aluno(s) e entre alunos, não esquecendo os meios tecnológicos da comunicação que intervêm nessa interação pessoal, “que

passa a ser mediada e criam-se novas formas de relação, a interacção Homem-Média” (Silva & Caldas, 2002, p. 920).

#### **1.2.4.1. Interação entre professor e aluno(s)**

O estudo sobre a interação entre professor e aluno(s) tem estado sujeito a diferentes orientações, pois até ao início da década de 1960, era orientado pela preocupação em identificar a eficácia docente num paradigma de investigação educativa “processo-produto” e centrava-se, particularmente, no desempenho do professor (Silva & Caldas, 2002).

Atualmente, este tipo de interação centra-se nos seus próprios processos e nos diferentes fatores que a envolvem, entendendo “o acto educativo como uma acto comunicativo condicionado pelo contexto” (Silva & Caldas, 2002, p. 921).

Coll e Solé (1992, citados por Silva & Caldas, 2002, p. 921) abordam a interação entre professor e aluno(s) em três componentes teóricas, tendo por base a teoria construtivista da aprendizagem, sendo estas:

1. *A atividade construtiva do aluno na aprendizagem escolar.* A construção do conhecimento resulta de uma interação entre professor e o aluno, em que o professor adota o papel de intermediário entre os conteúdos de aprendizagem e a atividade construtiva que o aluno desenvolve para os assimilar.
2. *O modo de entender o papel do professor na origem, manutenção e guia da atividade construtiva dos alunos.* O desenvolvimento da atividade construtiva do aluno passa por compreender de que forma o professor consegue incidir sobre a atividade construtiva do aluno, promovendo-a e orientando-a, com a finalidade de o ajudar a assimilar os conteúdos de aprendizagem.
3. *A consideração da estrutura comunicativa e do discurso educacional como um dos elementos básicos para compreender os processos de interação professor-aluno.* A sala de aula é um espaço comunicativo que possui diversas regras construídas, conjuntamente, pelo professor e pelo aluno, cujo respeito permite em que ambos possam comunicar entre si, alcançando os objetivos a que se propõem, à medida que decorre a atividade.

Deste modo, concluímos que a interação entre professor e aluno(s) é “um processo relevante em virtude de promover o interesse do aluno pelo conteúdo estudado e para a aprendizagem” (Marques, 2011, p. 333), tornando-se o professor num mediador entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem.

#### **1.2.4.2. Interação entre alunos**

O estudo acerca da interação entre alunos só recentemente é que começou a ganhar mais destaque, em virtude da crescente importância atribuída à interação entre os alunos “como factor decisivo no processo de ensino-aprendizagem, já que se considera a actividade do aluno um elemento fundamental na construção do conhecimento” (Silva & Caldas, 2002, p. 922) e, também, pela consideração da possibilidade dos alunos exercerem influência sobre os colegas, desempenhando um papel de mediador da aprendizagem que antes era reservado ao docente.

Para que haja interação entre alunos, têm de se encontrar formas de organizar atividades de aprendizagem que a originem, sobretudo ricas e construtivas, porque o importante é a qualidade da interação e não a quantidade.

Diversos autores têm estudado os tipos de organização social dos alunos na sala de aula. Coll e Colomia (1992, citados por Silva & Caldas, 2002, p. 923) referem três formas de organização dos alunos, tendo em consideração as diversas variáveis que podem influenciar o rendimento e o trabalho desenvolvido pelos alunos, sendo elas: as relações tutoriais, a aprendizagem cooperativa e a colaboração entre iguais.

Estas formas de organização diferem entre si, tendo em conta as características dos alunos, os objetivos e os conteúdos curriculares, bem como o tipo de interação que promovem entre os alunos. Utiliza-se o termo igualdade para denominar o grau de simetria, ou seja, de equidade entre os papéis desempenhados pelos alunos numa atividade de grupo; e o termo mutualidade para designar o grau de conexão, profundidade e bidirecionalidade do movimento comunicativo (Coll & Colomia, 1992, citados por Silva & Caldas, 2002).

Nas relações tutoriais, o aluno assume o papel daquele que sabe e que orienta, sendo uma reprodução, com limitações, da interação entre professor e aluno, com relações baixas em igualdade e variáveis em mutualidade.

Na aprendizagem cooperativa há uma divisão da turma em pequenos grupos, com composição heterogénea e divisão de tarefas entre eles, mas esta divisão não deverá dar lugar a diferenças de posição entre os mesmos. Estas relações são altas

em igualdade e variáveis em mutualidade, tendo em conta o grau de competitividade entre os diferentes grupos e as tarefas de cada elemento do grupo.

Na colaboração entre iguais, temos dois ou três alunos trabalhando juntos numa determinada tarefa, com o mesmo nível de maturidade e competência, diferenciando-se da aprendizagem cooperativa, porque os alunos trabalham juntos durante a resolução da tarefa. Esta relação de colaboração entre iguais, caracteriza-se por um elevado grau de igualdade e de mutualidade.

Para Vygotsky, a interação entre alunos é um trabalho colaborativo devido à igualdade das relações entre pares, relativo ao alto grau de igualdade e de mutualidade, em que se oferecem condições agradáveis para que os alunos utilizem uma boa linguagem na sua aprendizagem. Para este autor (citado por Silva & Caldas, 2002, p. 925) a interação é “mediada por um conjunto de instrumentos, em que a linguagem ocupa lugar decisivo no processo de aprendizagem” e a interação social é “a origem e o motor do desenvolvimento e da aprendizagem”.

Desta forma, podemos concluir que as relações que se estabelecem entre professor e aluno(s) e entre alunos são fundamentais, quer ao nível da aprendizagem, quer ao nível da integração dos alunos na turma, pois ambas pressupõe a criação de um ambiente de aprendizagem e socialização favorável, que contribua para a construção da identidade pessoal e social do ser humano. Para que este ambiente surja, é necessário o empenho do professor, em conhecer bem os seus alunos, para assim poder promover um ambiente agradável e estimulante, quer para o processo ensino/aprendizagem, quer para as relações sociais.

### **1.2.5. O papel do professor na integração dos alunos estrangeiros**

Ao longo da vida, o indivíduo vai adquirindo conhecimentos que são necessários para saber estar em sociedade. Todavia, é na escola que se aprofundam e adquirem conhecimentos, competências e técnicas. Assim,

de entre as muitas profissões existentes, ser professor é, talvez, aquela em que a natureza da identidade profissional mais sobressai pela complexidade, mutabilidade e plurivalência. Esta identidade profissional emerge como movimento cuja centralidade se espelha em permanente antinomia de permanência e de mudança, ou seja, é um processo de contínua auto-construção profissional (Oliveira, 2010, p. 33).

Ser docente não implica apenas ter conhecimentos e capacidades de controlo da aula, mas também evidenciar interesse, empenho, capacidade de comunicação com os alunos, “ser capaz de partir dos saberes, experiências e interesses que os alunos transportam, envolvendo os pais ou familiares se necessário; utilizar metodologias – trabalho em grupo, simulações, representações – para dinamizar actividades em que se aprende a ter em conta o ponto de vista do outro”, ajudando os alunos a compreender e a conhecer melhor o meio envolvente, de forma a construírem as suas próprias concepções (Ministério da Educação, 2005, p. 21). Os professores que, “por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, estão a ser mais prejudiciais do que úteis” (Delors, 1996, p. 85).

Como é referido no “Programa para Integração dos Alunos que não têm o Português como Língua Materna” (Ministério da Educação, 2005, pp. 21-22), o professor deve também “ser flexível nas expectativas que tem dos alunos, tendo capacidade para modificar os seus próprios juízos a partir de um conhecimento ajustado à realidade”; deve ainda “ter uma atitude aberta, tolerante e construtiva perante outras identidades sociais, comportamentos e valores; ser receptivo a novas aprendizagens” (Ministério da Educação, 2005, p. 22), preparando actividades que permitam aos alunos a partilha de informações relativamente a culturas presentes na turma, incentivando à comparação das diversas culturas, hábitos e vivências. Assim, o docente não só obtém um conhecimento mais profundo sobre os conhecimentos que cada aluno tem sobre o seu país de origem, como os restantes elementos da turma adquirem novas aprendizagens.

Deste modo, é necessário que os docentes tenham em conta o seu papel enquanto mediador cultural e respeitador das diferenças, visto que tem havido um aumento do fluxo imigratório e os estabelecimentos de ensino, cada vez mais, são frequentados por alunos que detêm diferentes línguas e culturas e que precisam de ser integrados na escola e, principalmente, na turma, que passaram a ser cada vez mais heterogéneas.

Para além da formação inicial, a formação contínua é “indispensável para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, para a melhoria das práticas educativas e o aperfeiçoamento do sistema educativo” (Oliveira, 2010, p. 38), bem como para o seu aperfeiçoamento na educação multicultural, enquanto professor multicultural.

Stoer e Cortesão (1999, citados por Rodrigues, 2009) fazem a distinção entre um professor monocultural e um professor multicultural, apresentando algumas características. O professor monocultural reconhece as diferenças culturais, mas não ambiciona ter um conhecimento mais profundo acerca delas, desvalorizando-as, encarando a “diversidade cultural como um obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem”. Este docente considera importante a “homogeneidade cultural na sala de aula, veiculando a cultura nacional da escola oficial para todos” e declara “a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível” (Stoer & Cortesão, 1999, citados por Rodrigues, 2009, p. 44). Por seu turno, o professor multicultural conhece a diversidade cultural, valoriza-a e encara-a como uma “fonte de riqueza para o processo ensino/aprendizagem; promove a rentabilização de saberes e de culturas”, tendo em consideração a diversidade cultural na sala de aula, “tornando-a a condição da confrontação entre culturas” e reconstrói a sua identidade cultural, ultrapassando “o etnocentrismo cultural” (Stoer & Cortesão, 1999, citados por Rodrigues, 2009, p. 44).

Deste modo, podemos concluir que ser professor é uma construção constante que “pressupõe mecanismos de observação, de reflexão e de avaliação” (Oliveira, 2010, p. 44), pois é fundamental, que, constantemente, reflita sobre a sua prática pedagógica, no sentido de construir o seu conhecimento numa perspetiva multicultural. Assim, nas secções seguintes pretendemos dar resposta ao problema enunciado, que tem como foco a integração dos alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º CEB.

## **2. Metodologia**

Nesta secção, descrevemos as várias etapas que foram percorridas ao longo do processo de investigação, bem como a metodologia que esteve subjacente às mesmas, a fim de dar resposta ao problema enunciado.

### **2.1. Problema e objetivos de investigação**

Toda a investigação tem início com a escolha de um problema, que “exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado” (Fortin, 1999, p. 48). Ainda segundo este autor, “a questão pode provir de observações em meio de trabalho ou de comportamentos” (p. 49).

Tal foi o nosso caso ao definirmos a questão central desta investigação:

*Será que os alunos estrangeiros se sentem integrados nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um agrupamento do concelho de Viseu?*

Como forma de responder ao problema enunciado, definimos os seguintes objetivos:

- Perceber se os alunos estrangeiros se sentem integrados na escola e nas turmas do 1.º CEB de um agrupamento de escolas;
- Identificar as principais dificuldades sentidas pelos alunos na integração na turma;
- Caracterizar a relação existente entre o professor titular de turma e os alunos estrangeiros;
- Caracterizar a relação existente entre os alunos estrangeiros e os seus colegas de turma.

### **2.2. Plano de investigação**

Para dar resposta ao problema enunciado, optou-se por uma investigação de carácter descritivo e fenomenológico, que tem como fonte direta o ambiente natural (McMillan & Schumacher, 1989). É uma pesquisa onde o investigador, sendo o instrumento principal, procura recolher a maior amplitude de dados, para depois os descrever com detalhe. O investigador centra a sua atenção nos significados para

compreender aquilo que os sujeitos pensam, captando a perspectiva dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Este estudo enquadra-se num paradigma qualitativo, mais orientada para a compreensão dos fenómenos a partir do ponto de vista dos participantes, neste caso dos alunos que frequentam a escola do 1.º CEB, do que para a sua explicação em termos de causalidade (McMillan & Schumacher, 1989).

De salientar o facto de empregarmos uma variedade de técnicas de recolha de informação (pesquisa documental, entrevista semiestruturada e o teste sociométrico) tendo em vista a triangulação dos dados e a validade do estudo.

Segundo Cohen e Manion (1989, p. 269), “a triangulação pode ser descrita como o uso de dois ou mais métodos na recolha de dados no estudo de um aspecto do comportamento humano”. Esta permite validar as informações, na medida em que aborda o objeto de estudo por meio de instrumentos diferentes e permite uma maior confiança nos resultados.

### **2.3. Amostra e justificação da sua escolha**

O contexto escolhido para realizar o estudo empírico foi o de um agrupamento de escolas do concelho de Viseu, mais propriamente o Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu.

Este agrupamento tem quatro escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que destas, três escolas do presente agrupamento são frequentadas por 17 alunos cujos pais são de outra nacionalidade que não a portuguesa<sup>1</sup>. Deste conjunto, seleccionámos 12 alunos que possuem outra nacionalidade, que não a portuguesa.

Foram então entrevistados os 12 alunos e, posteriormente, foi realizado um teste sociométrico nas 9 turmas, onde os mesmos se encontravam. Dos participantes envolvidos, 9 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos (cf. Tabela 1).

---

<sup>1</sup> Uma das escolas não foi abrangida, pois não possuía alunos nestas circunstâncias.

Tabela 1 – Distribuição dos alunos estrangeiros, por sexos e idades

Idade \ Sexo	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	Total
Feminino	1	0	1	1	0	0	3
Masculino	0	4	1	1	1	2	9
<b>Total</b>	1	4	2	2	1	2	12

Em termos de nacionalidades, 5 alunos são romenos, 4 são chineses, 2 são ucranianos e 1 é búlgaro.

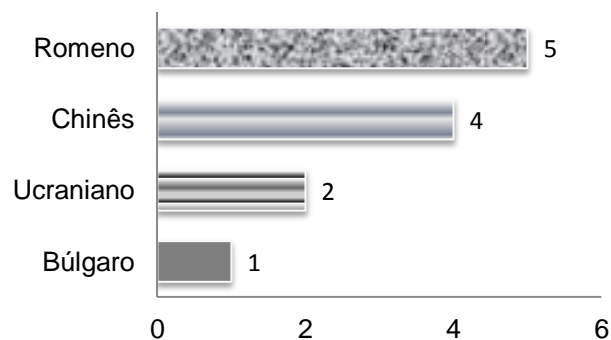


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos estrangeiros pelas respectivas nacionalidades

#### 2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa

Para recolher os dados necessários à realização desta investigação, e atendendo aos objetivos que se pretendem alcançar com a mesma, optámos por recorrer à pesquisa documental, à entrevista e, posteriormente, a um teste sociométrico.

A entrevista é um “método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação” (De Ketele et al., 1999, p. 22).

A entrevista tem como finalidade a “recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p. 342).

Foi realizada uma entrevista semiestruturada, em que o “entrevistador possui um referencial de perguntas-guia suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa” (Pardal & Correia, 1995, p. 65), permitindo uma maior interação e favorecendo respostas espontâneas.

Para a realização das entrevistas, partimos do problema e dos objetivos definidos e elaborámos um guião que nos permitiu abordar os principais tópicos, através de um conjunto de questões que seguiram uma ordem estabelecida.

O guião encontra-se dividido em quatro blocos: o primeiro bloco pretende fazer a legitimação da entrevista e garantir a confidencialidade das informações; o segundo bloco visa a caracterização dos participantes do estudo; o terceiro bloco tem em vista obter dados a respeito da perceção dos alunos sobre o relacionamento que têm com os colegas da turma; e, por fim, o quarto bloco procura apurar a perceção dos alunos sobre o relacionamento que têm com o professor titular de turma (cf. Anexo 7).

Posteriormente à entrevista, foi realizado um teste sociométrico nas turmas que os alunos estrangeiros frequentavam, para assim, complementar e validar as informações fornecidas, conferindo maior confiança aos resultados obtidos.

É um instrumento importante para conseguir captar as interações entre os alunos e a situação de inserção *versus* isolamento relativo ao aluno na turma, permite “em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações” (Estrela, 1994, p. 367).

Em termos simples, o teste sociométrico consiste “em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações” (Northway & Weld, s. d., p. 11).

Neste estudo, apresentámos aos alunos três situações, em que o aluno teria de fazer três escolhas, segundo os critérios: brincadeira livre ao ar livre; atividade dentro do contexto escolar (sala de aula); e atividade fora do contexto escolar. Para cada um dos critérios foi elaborada uma questão: *i)* “Com quem gostas de brincar no intervalo?”; *ii)* “Se tivesses que realizar um trabalho de grupo, na sala de aula, que colega escolherias para trabalhar contigo?”; *iii)* “Se quisesses convidar um colega para ir à tua festa de aniversário, quem escolherias?” (cf. Anexo 9).

Optámos por este número, pois, se utilizássemos um número menor de critérios e escolhas, iríamos obter poucas diferenças; se aumentássemos os critérios e as escolhas, os alunos poderiam indicar alguém ao acaso. Também, optámos por

escolher estas situações, para obtermos informações em diferentes contextos e percebermos, se os alunos escolhem os mesmos colegas para as diversas situações. Depois do teste, foram realizadas matrizes sociométricas, a fim de organizarmos as informações recolhidas (cf. Anexo 10); por fim, os dados foram apresentados em sociogramas individuais, de modo a facilitar a informação que a matriz sociométrica continha (cf. Anexo 11).

## **2.5. Procedimento**

Para levar a efeito o estudo, entrámos em contacto com algumas entidades, de forma a obter a devida autorização para a aplicação das entrevistas e dos testes sociométricos.

Primeiramente, o guião da entrevista foi enviado à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), a fim de ser aprovado e autorizado a sua aplicação em meio escolar, o que veio a acontecer: “Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos” (cf. Anexo 12).

Seguidamente, foi pedida autorização ao Agrupamento de Escolas e às três escolas pertencentes a este Agrupamento, junto da Diretora e Coordenadores, para que desta forma nos fosse possível entrar em contacto com os professores titulares de turma. Estes pedidos de autorização foram feitos através de cartas (cf. Anexos 13 e 14).

Depois de devidamente aceite pelas instituições escolares, elaborou-se um pedido de autorização aos encarregados de educação (cf. Anexo 15) para que os alunos envolvidos pudessem responder à entrevista e ao teste sociométrico.

Após obtermos a permissão para aplicar os instrumentos, abordámos então os professores titulares das diversas turmas e os alunos das mesmas. Demos a conhecer a toda a comunidade educativa que se tratava de um estudo que não teria qualquer influência na avaliação dos alunos, destinando-se apenas a fins académicos.

As entrevistas foram realizadas, individualmente, na sala de aula, para que o aluno não se sentisse constrangido.

No início da entrevista, foi explicado aos alunos que as perguntas visavam a realização de um trabalho e que as suas respostas seriam mantidas confidenciais. A entrevistadora colocou sempre os alunos à vontade, mas a maioria deles mostrou-se

envergonhada e dava respostas muito curtas, não entrando muito em pormenores. Os alunos mostraram-se recetivos, mas não foram fluentes.

Num caso particular, um aluno dava respostas que fizeram a entrevistadora ter algumas dúvidas; assim, foi-lhe feita a entrevista, a seguir o teste sociométrico à turma e, novamente, a entrevista; para ganhar a confiança do aluno, a entrevistadora começou por colaborar na realização da tarefa que o aluno estava a realizar, na sala de aula.

Em relação ao teste sociométrico, houve um conhecimento prévio das características da turma, nomeadamente da idade dos alunos, do seu meio socioeconómico e dos seus interesses enquanto turma.

A apresentação, as informações e a recolha do teste foram realizadas pela investigadora, de modo a que os alunos percebessem bem que o teste se destinava “a um trabalho de investigação e não a finalidades relacionadas com o processo de avaliação usado pelo professor” (Estrela, 1994, p. 368). Os alunos responderam, individualmente, sem nenhuma influência mútua e, quando algum aluno da turma não estava presente, o seu nome foi escrito no quadro, para ser lembrado.

## **2.6. Análise e tratamento de dados**

Uma vez recolhidos os dados, procedeu-se à sua análise e tratamento. Relativamente à entrevista, foi realizada uma sistematização, análise e interpretação dos dados em função dos dados recolhidos. Para tal, recorreremos à análise de conteúdo, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

No que concerne ao teste sociométrico, seguimos as orientações e os passos descritos por Northway e Weld (s.d.), de forma a elaborar as representações sociométricas e daí extrair as conclusões.

Para a análise da informação retirada dos testes sociométricos organizámos, primeiramente, os resultados em matrizes sociométricas e a partir destas pudemos determinar o índice de posição sociométrica de cada aluno estrangeiro, que poderá oscilar entre zero e vinte ou mais pontos.

Segundo Northway e Weld (s. d.), os índices obtidos por esta forma de teste sociométrico classificam-se do seguinte modo:

- 15 ou mais – muito acima da probabilidade;
- 10 a 14 – acima da probabilidade;
- 9 – média ou probabilidade;
- 4 a 8 – abaixo da probabilidade;
- 3 ou menos – muito abaixo da probabilidade.

Posteriormente à análise da matriz sociométrica, apresentamos os dados num sociograma individual, de modo a facilitar a apresentação das informações que a matriz sociométrica contém.

O sociograma individual “é uma imagem das relações sociais duma só criança, tal como elas se revelam num único teste sociométrico” (Northway & Weld, s. d., p. 54). O sociograma individual inclui as escolhas que o aluno estrangeiro faz e as que recebe, mostrando a sua posição sociométrica e a posição daqueles que ele escolhe e que o escolheram a ele.

### **3. Apresentação dos dados**

Nesta secção fazemos referência aos resultados da pesquisa documental e aos que foram obtidos junto dos alunos entrevistados e dos testes sociométricos realizados nas turmas destes mesmos alunos. Os dados das entrevistas são disponibilizados sob a forma de gráficos de barras, acompanhados de uma breve descrição do seu conteúdo e os resultados dos testes sociométricos são disponibilizados numa matriz sociométrica e num sociograma individual, que diz respeito a cada aluno entrevistado, acompanhado de uma breve descrição do seu conteúdo.

Primeiro, apresentamos os dados relativos à pesquisa documental (Projeto Curricular de Agrupamento, Projeto Educativo de Agrupamento e Plano de Turma). Depois apresentamos as respostas colhidas junto dos alunos entrevistados, seguindo a ordem das questões presentes no guião da entrevista. Por fim, apresentamos os resultados dos testes sociométricos, obtidos nas turmas em que os alunos estrangeiros estão inseridos.

Os dados recolhidos nos testes sociométricos permitem complementar as informações obtidas através da entrevista, constituindo assim um meio de triangulação dos dados.

#### **3.1. Dados relativos à pesquisa documental**

Através da pesquisa documental do Projeto Curricular de Agrupamento e do Projeto Educativo<sup>2</sup>, apercebemo-nos que ainda fazem referência ao período temporal de 2007 a 2010.

Numa análise feita ao Projeto Curricular de Agrupamento e ao Projeto Educativo, encontrámos menção a um projeto de integração dos alunos estrangeiros, que tem como objetivo principal “integrar progressivamente os alunos no currículo normal de forma a obterem sucesso escolar, no final de cada ano lectivo” (Projeto Curricular de Agrupamento, 2007 a 2010, p. 43).

Este projeto foi criado para dar resposta às necessidades de integração de um vasto número de alunos provenientes, principalmente, de países do Leste da Europa e da China e assenta em dois pilares fundamentais: “ensino e aprendizagem do

---

<sup>2</sup> Agrupamento X (2007 a 2010). *Projeto Curricular de Agrupamento*. Viseu.

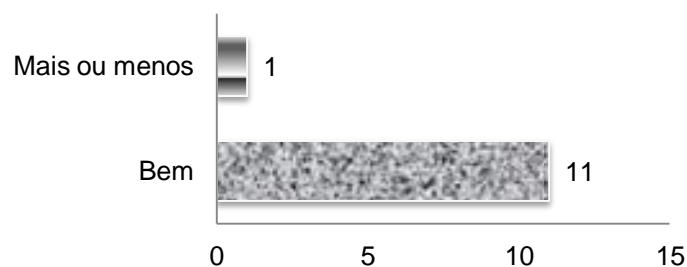
Português como Língua Não Materna (PLNM), nos moldes definidos no Despacho 7 de 2006 de 6 de Fevereiro, e integração social e afectiva dos alunos” (Projeto Curricular de Agrupamento, 2007 a 2010, p. 43).

Relativamente ao Plano de Turma, este é realizado para cada ano letivo correspondente e é da responsabilidade do professor titular de turma. Quando solicitámos o referido Plano, para extrair alguma informação necessária para complementar os dados do teste sociométrico, alguns professores titulares de turma recusaram fornecer o documento. Assim, o conhecimento prévio das características da turma ficou comprometido e, no que concerne aos dados relativos aos testes sociométricos, há turmas em que a informação apresentada é mais detalhada e há outras em que a informação apresentada é exígua, limitando-nos a referir o número de alunos que compõem a turma, a sua idade e o seu meio socioeconómico (cf. secção 3.3.).

### 3.2. Dados relativos às entrevistas

- *Como te sentes nesta turma?*

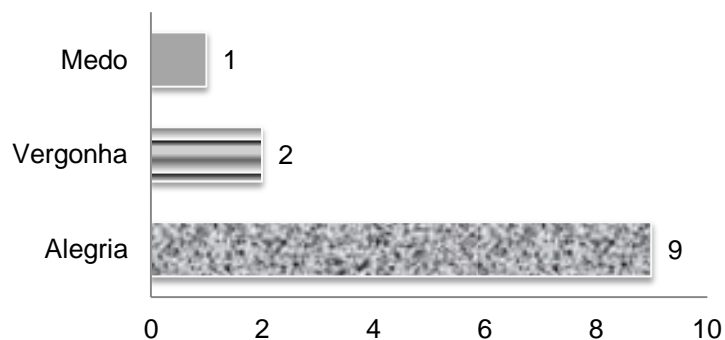
Dos 12 alunos entrevistados, 11 responderam que se sentiam bem na turma em que se encontram e apenas 1 aluno respondeu que se sentia mais ou menos.



**Gráfico 3 – Sentimentos manifestados pelos alunos estrangeiros na turma**

- *Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes?*

Sabendo que a maioria dos alunos entrevistados se sente bem na turma em que está, importa caracterizar o que sentem, através de uma palavra.

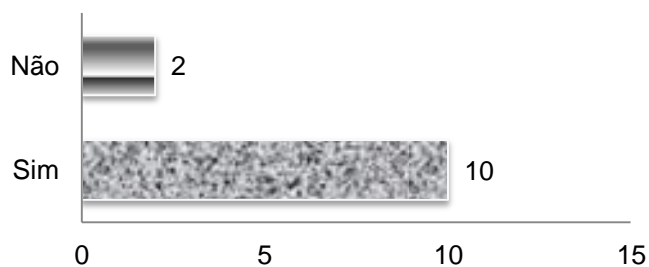


**Gráfico 4 – Palavras que caracterizam o que os alunos estrangeiros sentem**

Como se pode observar no Gráfico 4, a maioria dos alunos entrevistados (9) caracteriza o que sente através da palavra alegria, mas dois utilizam a palavra vergonha e um refere a palavra medo, de um leque mais alargado de vocábulos.

- *Tens muitos amigos na tua turma?*

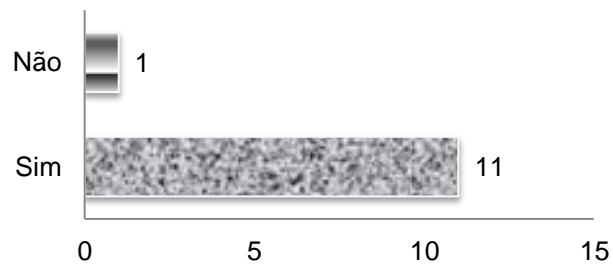
Dos 12 alunos entrevistados, 10 responderam que têm muitos amigos na turma, mas 2 alunos responderam que não.



**Gráfico 5 – Amigos que os alunos estrangeiros têm na turma**

- *Tens amigos na escola, sem serem da tua turma?*

Sabendo que a maioria dos alunos entrevistados tem amigos na turma, importa saber se também têm amigos, fora da turma, mas dentro da escola.



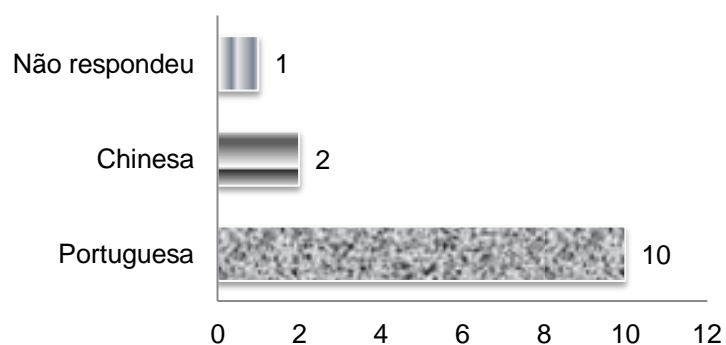
**Gráfico 6 – Amigos que os alunos estrangeiros têm na escola, mas fora da turma**

Como se observa no Gráfico 6, apenas um aluno refere não ter amigos fora da turma e, na questão anterior, também respondeu que não tinha amigos na turma. Os restantes alunos responderam que tinham amigos na escola, mas fora da turma.

- *E de que nacionalidade são?*

Sabendo que a maioria dos alunos entrevistados tem amigos fora da turma, mas dentro da escola, importa saber a que nacionalidades pertencem. Desta forma, e como podemos observar no Gráfico 7, a maioria dos amigos dos alunos estrangeiros (10) são de nacionalidade portuguesa; contudo, 2 alunos responderam que os amigos são de nacionalidade chinesa e um aluno não respondeu.

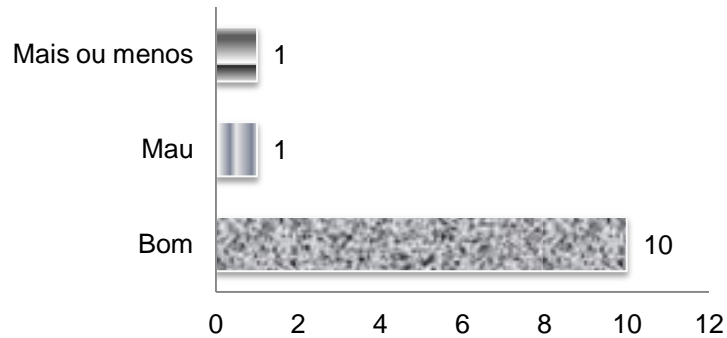
Um aluno não respondeu, porque não tem amigos, nem na turma, nem fora dela.



**Gráfico 7 – Nacionalidades dos amigos dos alunos estrangeiros fora da turma**

- *Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?*

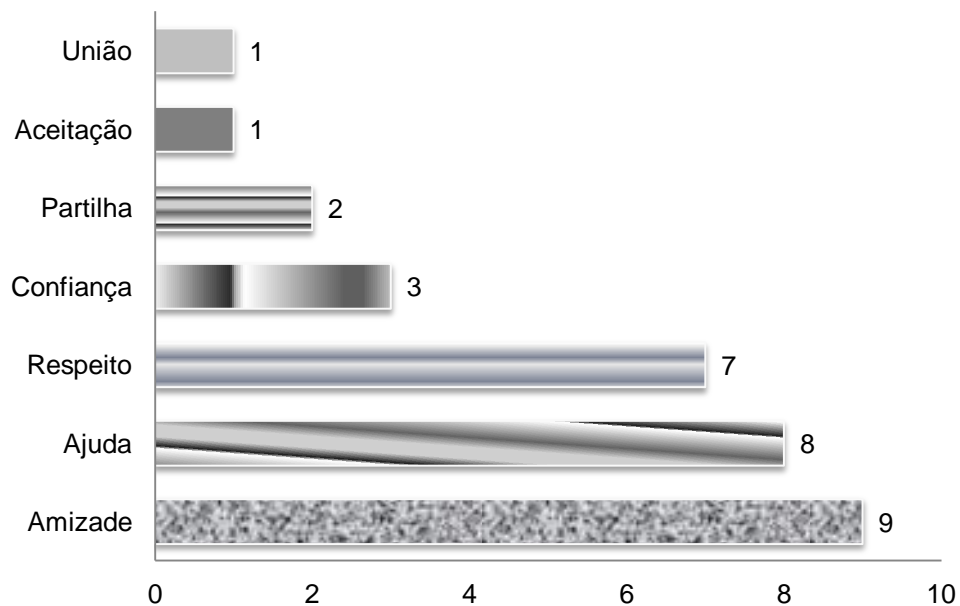
Quando questionados sobre o relacionamento que têm com os colegas na turma, a maioria dos alunos entrevistados (10) caracteriza o relacionamento como bom, um aluno caracteriza-o como sendo mau e um aluno afirma que ele é mais ou menos.



**Gráfico 8 – Tipo de relacionamento com os colegas na turma**

- *Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento.*

Sabendo que a maioria dos alunos entrevistados tem um bom relacionamento com os colegas na turma, importa caracterizar o que sentem, através de palavras.



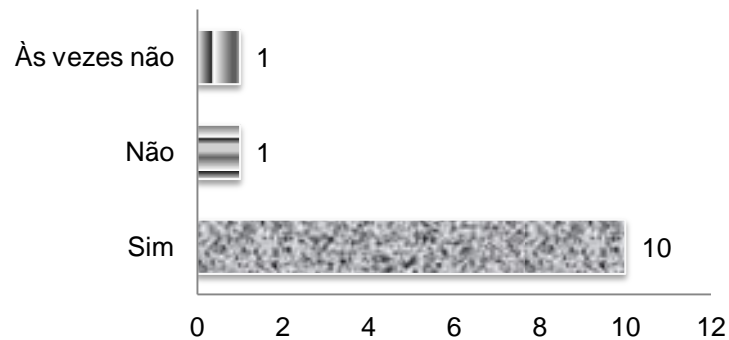
**Gráfico 9 – Palavras que caracterizam o relacionamento que têm com os colegas da turma**

Como se observa no Gráfico 9, a palavra que os alunos entrevistados mais vezes escolheram foi a amizade (9), seguida da palavra ajuda (8) e respeito (7). Com um menor número de menções temos a palavra confiança (3), partilha (2), aceitação (1) e união (1).

Nenhum aluno mencionou as palavras raiva, vergonha e aborrecimento.

- *És bem aceite pelos colegas da tua turma?*

Relativamente à questão de saber se são bem aceites pelos colegas da turma, a maioria dos alunos estrangeiros entrevistados (10) respondeu que sim; contudo, há um aluno que respondeu que não e um outro respondeu às vezes não.



**Gráfico 10 – Perceção da aceitação pelos colegas da turma**

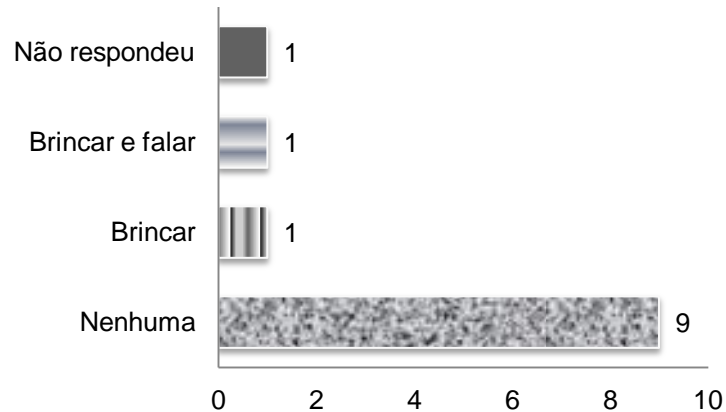
- *Porque achas que és (não és) bem aceite?*

Quando instados a explicar a razão por que consideravam ser bem aceites (ou não) pelos colegas da turma, a maioria dos alunos entrevistados (10) não soube responder; apenas um aluno respondeu “não sei” e um outro respondeu “às vezes dizem que não são meus amigos, mas eu sou”.

O aluno que respondeu “não sei”, já na questão anterior tinha respondido que não era bem aceite pelos colegas, mas que se sentia bem na turma; o aluno que respondeu “às vezes dizem que não são meus amigos, mas eu sou”, também na questão anterior tinha respondido que, às vezes, não era bem aceite pelos colegas, mas que se sentia bem na turma.

- *Que dificuldades sentes no relacionamento com os teus colegas de turma?*

Sabendo que existem alunos entrevistados que responderam que não tinham um bom relacionamento com os colegas de turma, esta questão foi essencial para compreender quais as dificuldades que sentem em se relacionarem com os seus colegas de turma.



**Gráfico 11 – Dificuldades sentidas no relacionamento com os colegas da turma**

Como se observa no Gráfico 11, a maioria dos alunos entrevistados (9) não tem nenhuma dificuldade em se relacionar com os seus colegas de turma. Mas dois alunos identificaram uma dificuldade cada, ou seja, um aluno identificou o brincar como uma dificuldade sentida e um outro aluno identificou o brincar e o falar.

Um aluno não respondeu a esta questão porque já tinha respondido, anteriormente, que não tinha amigos na turma e que não era bem aceite por eles.

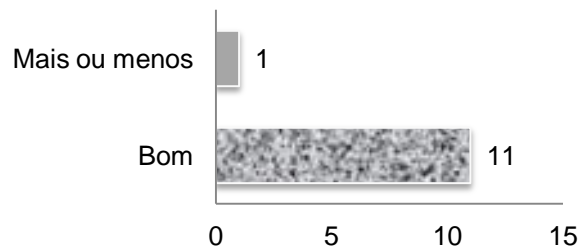
Os dois alunos que identificaram uma dificuldade no relacionamento com os colegas de turma anteriormente, ambos responderam que tinham amigos na turma e que eram bem aceites por eles.

- *Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido?*

A esta questão, a maioria dos alunos entrevistados (11) não deu nenhum exemplo de uma dificuldade que tenha tido, mas houve um entrevistado que deu como exemplo “não sei jogar os jogos deles”, como uma dificuldade que tem no relacionamento com os colegas da turma (cf. Gráfico 11).

- *Como é o teu relacionamento com o/a teu/tua professor(a) titular de turma?*

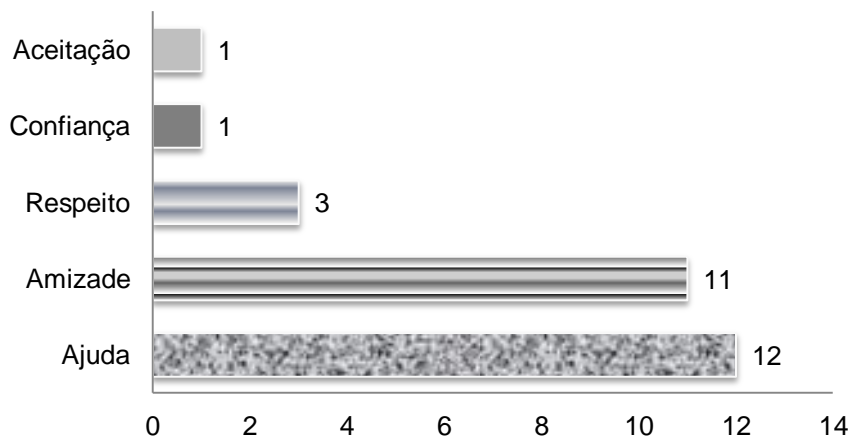
Quando questionados sobre o relacionamento que têm com o/a professor(a) titular de turma, a maioria dos alunos entrevistados (11) caracterizou o relacionamento como bom e um aluno apenas o caracterizou como mais ou menos.



**Gráfico 12 – Percepção do relacionamento com o/a professor (a) titular de turma**

- *Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento.*

Sabendo que a maioria dos alunos entrevistados tem um bom relacionamento com o/a professor(a) titular de turma, importa caracterizar o que sentem, através de palavras.



**Gráfico 13 – Palavras que caracterizam o relacionamento que têm com o/a professor(a) titular**

Como se observa no Gráfico 13, a palavra que todos os alunos entrevistados escolheram foi a ajuda (12), seguida de perto da palavra amizade (11). Com um número muito menor de escolhas, temos as palavras respeito (3), confiança (1) e aceitação (1).

### 3.3. Dados relativos aos testes sociométricos<sup>3</sup>

#### o Aluno estrangeiro da turma do 1.º C

A turma do 1.º C é constituída por 18 alunos, sendo que destes, 11 são do sexo masculino e 7 são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos. Destes 18 alunos, um é filho de ambos os pais de nacionalidade romena.

A turma é muito heterogénea, apresentando alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, ritmos de trabalho assaz díspares, existindo poucos alunos a concluir as atividades propostas dentro dos limites estipulados/razoáveis e a maioria ainda não cumpre as regras estabelecidas na sala de aula (Plano de Turma, 2012).

Estes alunos provêm de diferentes contextos socioeconómicos, pertencendo a maioria ao estrato de nível baixo, com problemas diversos, como: alunos desacompanhados; com falta de regras; oriundas de famílias desajustadas; com carências de vária ordem (afetiva, alimentar, etc.); e problemas de higiene (Plano de Turma, 2012).

Posteriormente a este conhecimento da turma, extraímos as conclusões da representação sociométrica do aluno de nacionalidade romena, que possibilitou definir a sua posição sociométrica.

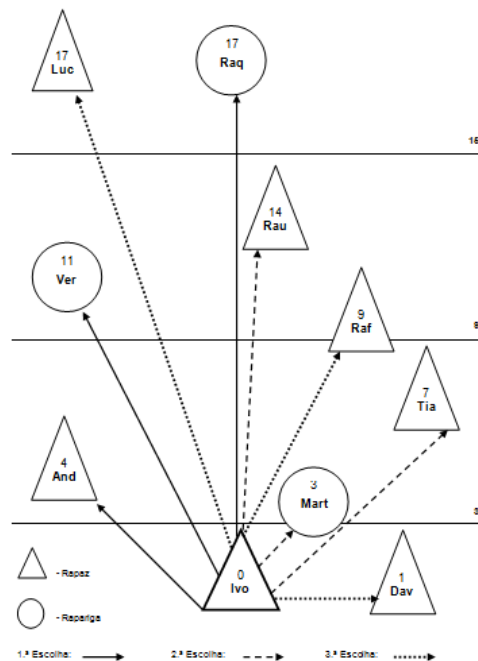


Figura 1 – Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 1.º C

<sup>3</sup> Todos os nomes presentes nos sociogramas são fictícios.

O aluno nomeou nove colegas, maioritariamente, do sexo masculino (6), e não foi nomeado por nenhum, o que significa que este aluno se encontra num nível muito abaixo da probabilidade ou média (0), segundo a classificação dos índices feita por Northway e Weld.

### o Aluna estrangeira da turma do 2.º A

A turma do 2.º A é composta por 20 alunos, sendo que destes, 10 são do sexo masculino e 10 são do sexo feminino, todos com 7 anos de idade. Destes 20 alunos, uma é filha de ambos os pais de nacionalidade ucraniana.

Esta turma é bastante heterogénea, sendo que cada aluno possui as suas características próprias, relativamente ao comportamento e ao desenvolvimento das suas aprendizagens. Em geral, é uma turma com facilidades a nível de compreensão e com uma boa capacidade comunicativa; demonstram principal interesse pela Educação e Expressão Plástica, Informática, contos, jogos e construções (Plano de Turma, 2012).

Estes alunos provêm de diferentes contextos socioeconómicos, pertencendo a maioria ao estrato de nível médio/baixo, beneficiando apenas quatro alunos de subsídio escolar (Plano de Turma, 2012).

Posteriormente a este conhecimento da turma, extraímos as conclusões da representação sociométrica da aluna de nacionalidade ucraniana, que possibilitou definir a sua posição sociométrica.

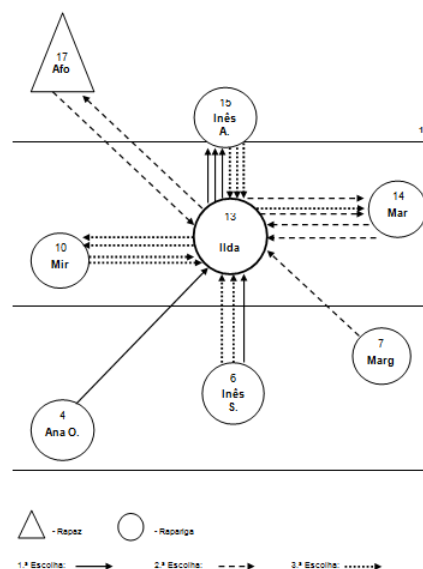


Figura 2 – Sociograma individual da aluna estrangeira da turma do 2.º A

A aluna nomeou menos três colegas do que aqueles que a nomearam. Nomeou quatro colegas e recebeu nomeação recíproca desses quatro, sendo as suas nomeações, maioritariamente, do sexo feminino.

A aluna obteve reciprocidade do Afo., da Inês A., da Mar. e da Mir. A aluna escolheu a colega Inês A. três vezes na primeira escolha; por seu turno, a colega também a escolheu três vezes, mas na terceira escolha. A colega Mar. também foi escolhida pela colega três vezes, duas na segunda e uma na terceira escolha; por seu turno, a colega Mar. escolheu-a duas vezes na segunda escolha.

Esta aluna encontra-se num nível acima da probabilidade ou média (13), segundo a classificação dos índices feita por Northway e Weld.

### o Aluno estrangeiro da turma do 2.º B

A turma do 2.º B é constituída por 21 alunos, sendo que destes, 18 são do sexo masculino e 3 são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Destes 21 alunos, um é filho de ambos os pais de nacionalidade chinesa.

Após este breve conhecimento da turma, extraímos as conclusões da representação sociométrica do aluno de nacionalidade chinesa, que possibilitou definir a sua posição sociométrica.

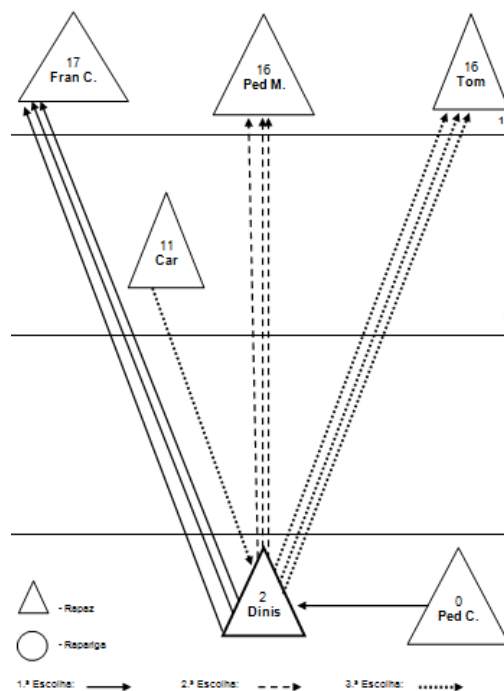


Figura 3 – Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 2.º B

O aluno nomeou três colegas, sendo que, elegeu, para os três critérios, os mesmos colegas; assim, optou por um colega para as três primeiras escolhas, outro para as segundas escolhas e outro para as terceiras escolhas. Este aluno foi nomeado por dois colegas, mas não houve nomeações recíprocas, sendo todas as suas nomeações do sexo masculino.

Este aluno encontra-se num nível muito abaixo da probabilidade ou média (2), segundo a classificação dos índices feita por Northway e Weld.

#### o **Aluno estrangeiro da turma do 3.º A**

A turma do 3.º A é composta por 17 alunos, sendo que destes, 7 são do sexo masculino e 10 são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Destes 17 alunos, um é filho de ambos os pais de nacionalidade chinesa.

Esta é uma turma com alguma homogeneidade, em que todos os alunos acompanham a exploração dos conteúdos nas diferentes áreas curriculares disciplinares, embora possuam diferentes ritmos, tanto a nível da aquisição de competências como a nível do tempo gasto na realização das tarefas (Plano de Turma, 2012).

Em geral, é uma turma que demonstra motivação para as aprendizagens e revela empenho na realização das diferentes atividades. Os seus principais interesses são: Educação e Expressão Plástica, Informática e jogos. Apesar de revelarem também interesse em ouvir histórias, há ainda um longo caminho a percorrer no que concerne a hábitos de leitura (Plano de Turma, 2012).

Os alunos são provenientes de diferentes meios socioeconómicos e estratos sociais, pertencendo a maioria a um nível socioeconómico médio/alto.

Posteriormente a este conhecimento da turma, extraímos as conclusões da representação sociométrica do aluno de nacionalidade chinesa, que possibilitou definir a sua posição sociométrica.

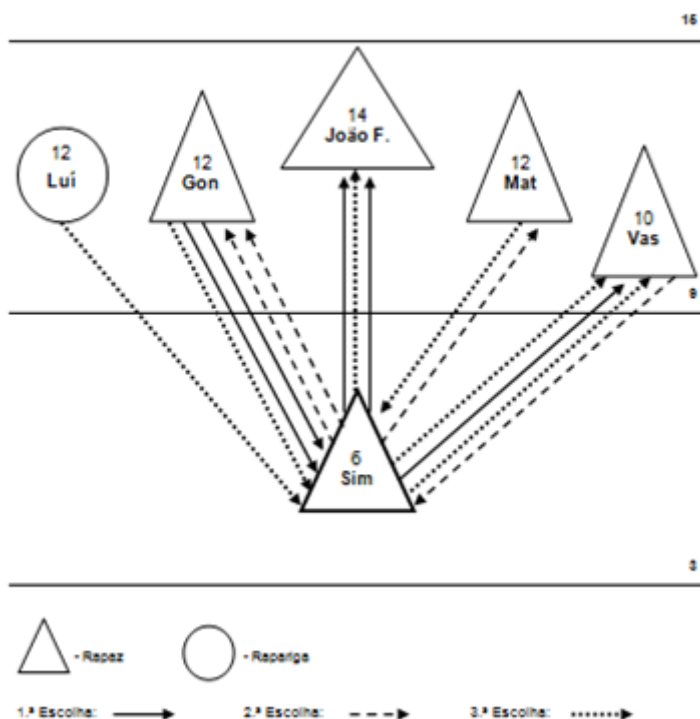


Figura 4 – Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 3.º A

O aluno nomeou quatro colegas e foi nomeado também por quatro, sendo que só obteve nomeação recíproca por parte de três colegas.

O aluno obteve reciprocidade do Gon., do Mat. e do Vas. O aluno escolheu o Gon. duas vezes na segunda escolha; por seu turno, o colega escolheu-o três vezes, duas na primeira e uma na terceira escolha. O colega Vas. também foi escolhido três vezes, uma na primeira e duas na terceira escolha; o Vas. escolheu-o apenas uma vez na segunda escolha. O aluno escolheu o colega Mat. uma vez na segunda escolha; por seu turno, o Mat. escolheu-o igualmente uma vez, mas na terceira escolha. Todas as nomeações feitas pelo aluno foram do sexo masculino.

Este aluno encontra-se num nível abaixo da probabilidade ou média (6), segundo a classificação dos índices feita por Northway e Weld.



mas na segunda escolha. O colega Hen. foi, igualmente, escolhido pelo aluno uma vez na terceira escolha, e o Hen. escolheu-o duas vezes na segunda escolha. O Gab. também foi um dos colegas escolhidos pelo aluno, três vezes na primeira escolha; por seu turno, o Gab. escolheu-o, igualmente, duas vezes na primeira escolha. A maioria das nomeações feitas pelo aluno foi do sexo masculino (4).

Este aluno encontra-se num nível acima da probabilidade ou média (11), segundo a classificação dos índices feita por Northway e Weld.

o **Aluno estrangeiro da turma do 3.º C**

A turma do 3.º C é constituída por 16 alunos, sendo que destes, 11 são do sexo masculino e 5 são do sexo feminino, com idade de 8 anos, mas um aluno tem 11 anos. Destes 16 alunos, um é filho de ambos os pais de nacionalidade romena.

A representação sociométrica do aluno de nacionalidade romena permite definir a sua posição sociométrica.

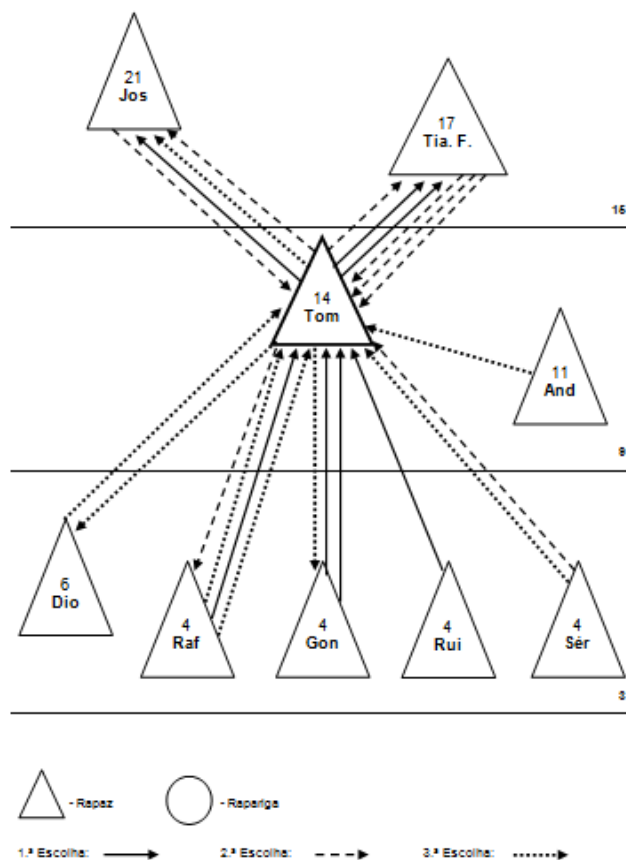


Figura 6 – Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 3.º C

O aluno nomeou cinco colegas e foi nomeado por oito, sendo que recebeu nomeação recíproca por parte de cinco colegas, sendo as suas nomeações do sexo masculino.

O aluno recebeu reciprocidade do Jos., do Tia. F., do Dio., do Raf. e do Gon. O aluno escolheu o Jos. três vezes, uma na primeira, uma na segunda e uma na terceira escolha; por seu turno, o Jos. escolheu-o apenas uma vez na segunda escolha. O colega Tia. F. também foi escolhido três vezes, duas na primeira e uma na segunda escolha; o Tia. F. escolheu-o, igualmente, três vezes, mas na segunda escolha. O aluno escolheu o colega Raf. uma vez na segunda escolha; por seu turno, o colega escolheu-o três vezes, uma na primeira e duas na terceira escolha. O Gon. também foi um dos colegas escolhidos pelo aluno uma vez na terceira escolha; por seu turno, o Gon. escolheu-o duas vezes na primeira escolha.

Este aluno encontra-se num nível acima da probabilidade ou média (14), segundo a classificação dos índices feita por Northway e Weld.

#### o **Alunos estrangeiros da turma do 3.º D**

A turma do 3.º D é composta por 20 alunos, sendo que destes, 11 são do sexo masculino e 9 são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos. Destes 20 alunos, quatro são filhos de ambos os pais de nacionalidade que não a portuguesa, ou seja, três alunos são de nacionalidade romena (Eduardo, Igor e Mário) e uma aluna é de nacionalidade búlgara (Bruna).

Estes alunos provêm de diferentes contextos socioeconómicos, pertencendo a maioria ao estrato de nível médio/baixo (Plano de Turma, 2012).

Após este breve conhecimento da turma, extraímos as conclusões das representações sociométricas dos alunos de nacionalidade romena e búlgara, que possibilitou definir as suas posições sociométricas.

O aluno de nacionalidade romena, Eduardo, nomeou seis colegas, do sexo masculino e foi nomeado por quatro, mas apenas obteve nomeação recíproca por parte de dois colegas.

O Eduardo obteve reciprocidade do Igor e do Mário. O aluno escolheu o Mário duas vezes, uma na primeira e uma na segunda escolha; por seu turno, o Mário escolheu-o três vezes, duas na primeira e uma na terceira escolha.

Apesar de ter nomeado seis colegas, o aluno recebeu apenas quatro nomeações, sendo que, dessas nomeações, três foram feitas por colegas de

nacionalidade estrangeira, nomeadamente romena e búlgara, e apenas uma nomeação foi feita por um colega de nacionalidade portuguesa.

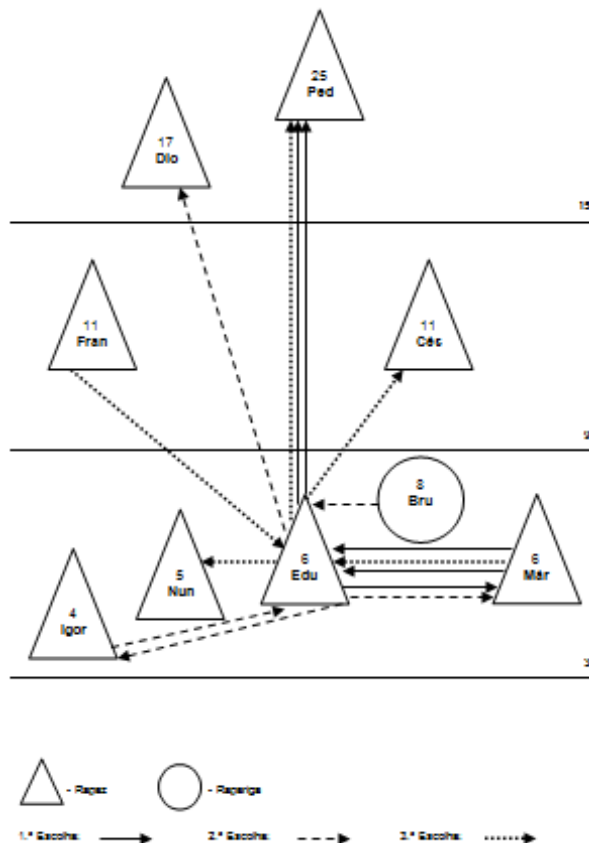


Figura 7 – Sociograma individual do Eduardo da turma do 3.º D

O Eduardo encontra-se num nível abaixo da probabilidade ou média (6), segundo a classificação dos índices feita por Northway e Weld.

Quanto ao aluno de nacionalidade romena, Igor, nomeou mais cinco colegas do que aqueles que o nomearam. Nomeou oito colegas, maioritariamente do sexo masculino (5), mas apenas recebeu nomeação recíproca por parte de três colegas.

O Igor recebeu reciprocidade do Mário, do Eduardo e da Bruna. O aluno escolheu o Mário uma vez na terceira escolha; por seu turno, o Mário escolheu-o também uma vez, mas na segunda escolha. A Bruna também foi uma das colegas escolhidas, pelo aluno, duas vezes na primeira escolha; por seu turno, a Bruna escolheu-o, igualmente, duas vezes, mas uma na primeira e uma na segunda escolha.



nacionalidade estrangeira, nomeadamente romena e búlgara, e apenas uma foi feita por um colega de nacionalidade portuguesa.

Este aluno nomeou colegas de ambos os sexos, predominando o sexo masculino.

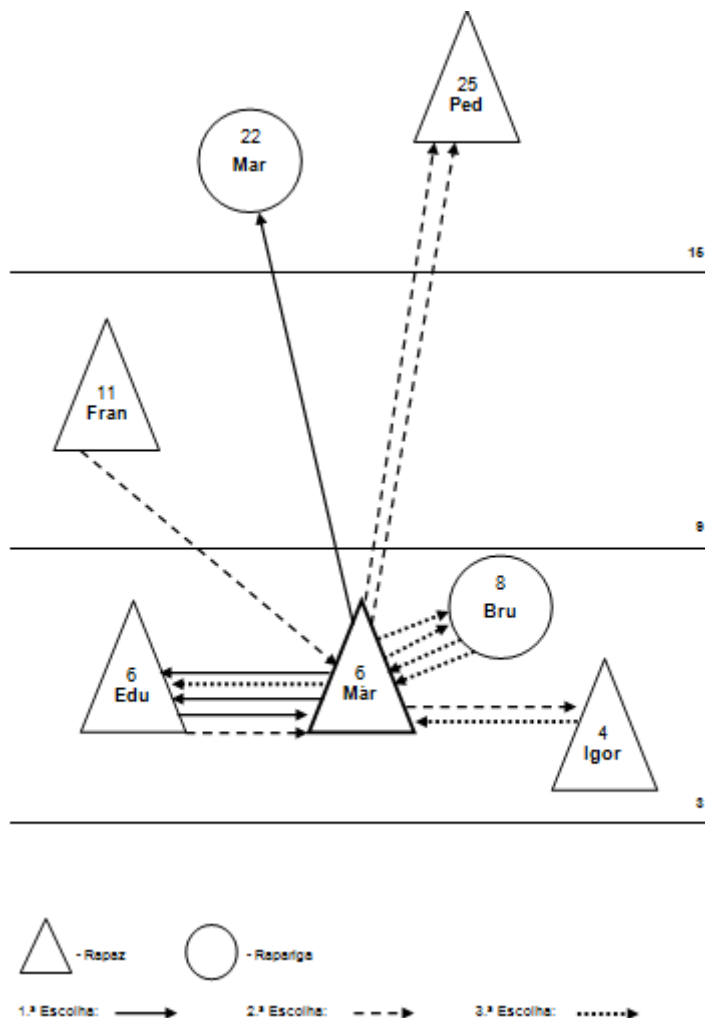


Figura 9 – Sociograma individual do Mário da turma do 3.º D

O Mário encontra-se num nível abaixo da probabilidade ou média (6), segundo a classificação dos índices feita por Northway e Weld.

A aluna de nacionalidade búlgara, Bruna, nomeou sete colegas, sendo nomeada por cinco, obtendo assim reciprocidade desses cinco colegas.

A Bruna obteve reciprocidade da Raq., da Mar., do Mário, do Nun. e do Igor. A aluna escolheu a Raq. uma vez na primeira escolha; por seu turno, a Raq. escolheu-a, igualmente, uma vez, mas na terceira escolha. A Mar. também foi uma das colegas escolhidas, pela aluna, uma vez na primeira escolha, enquanto a Mar. escolheu-a

também uma vez, mas na terceira escolha. A aluna escolheu o Nun. uma vez na terceira escolha; por seu turno, o Nun. escolheu-a duas vezes, uma na primeira e uma na segunda escolha. O Igor também foi escolhido pela aluna duas vezes, uma na primeira e uma na segunda escolha; enquanto o Igor escolheu-a, igualmente, duas vezes, mas na primeira escolha.

Apesar de ter nomeado sete colegas, a aluna recebeu apenas cinco nomeações, sendo que, dessas nomeações, duas foram feitas por colegas de nacionalidade estrangeira, nomeadamente romena.

Esta aluna nomeou colegas de ambos os sexos, predominando o sexo oposto, sexo masculino.

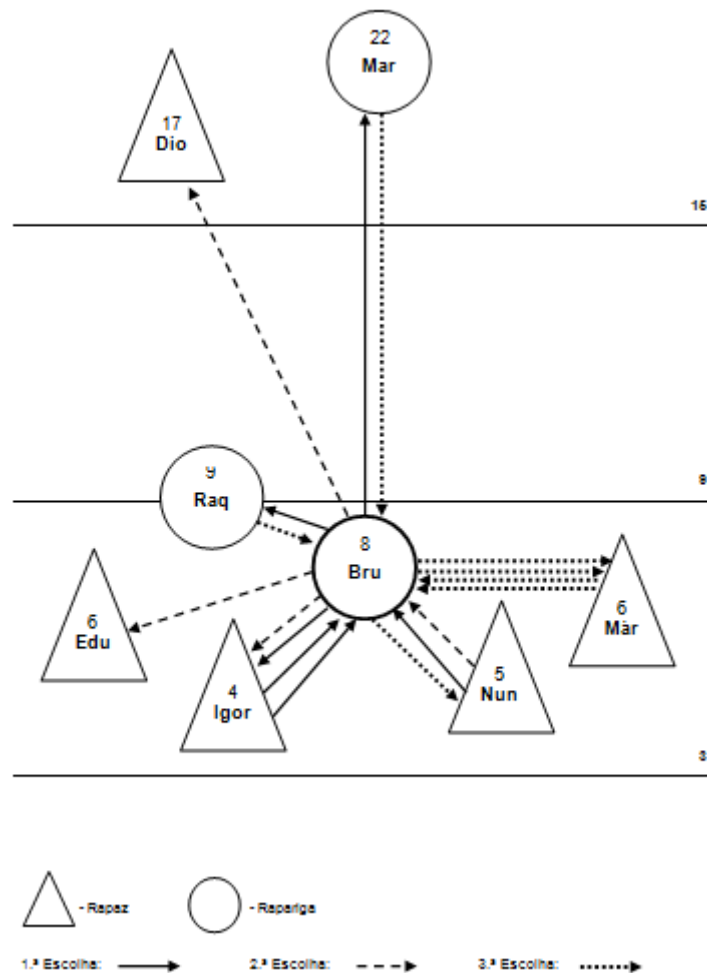


Figura 10 – Sociograma individual da Bruna da turma do 3.º D

A Bruna encontra-se num nível abaixo da probabilidade ou média (8), segundo a classificação dos índices feita por Northway e Weld, assim como a maioria (4) dos colegas nomeados por ela.

### o Aluna estrangeira da turma do 4.º B

A turma do 4.º B é constituída por 23 alunos, sendo que destes, 14 são do sexo masculino e 9 são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos. Destes 23 alunos, uma é filha de ambos os pais de nacionalidade ucraniana.

A turma é bastante heterogénea, não só ao nível das idades, mas também no que respeita aos ritmos de aprendizagem, que, por si só, já difere, de aluno para aluno. No entanto, trata-se de uma turma bastante motivada e com curiosidade para aprender, exigindo rigor com os materiais apresentados, bem como com a informação que é veiculada. No geral, é uma turma com bastantes capacidades de aprendizagem, embora seja notória a existência de alunos com algumas dificuldades no que diz respeito ao acompanhamento da restante turma.

Posteriormente a este conhecimento da turma, extraímos as conclusões da representação sociométrica da aluna de nacionalidade ucraniana, que possibilitou definir a sua posição sociométrica.

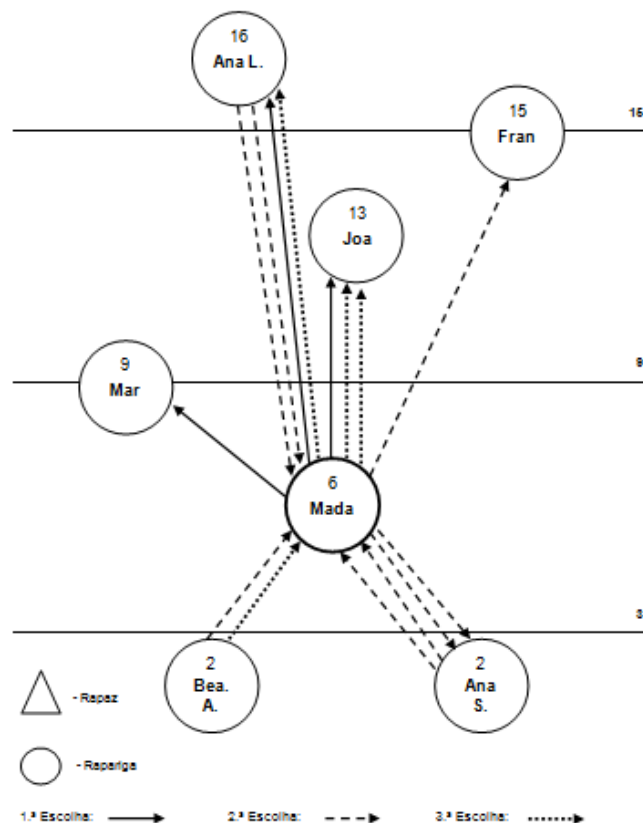


Figura 11 – Sociograma individual da aluna estrangeira da turma do 4.º B

A aluna nomeou cinco colegas do sexo feminino e foi nomeada por três, existindo nomeações recíprocas de apenas duas colegas.

A aluna obteve reciprocidade da Ana L. e da Ana S. A aluna escolheu a Ana L. duas vezes, uma na primeira e uma na terceira escolha; por seu turno, a Ana L. escolheu-a, igualmente, duas vezes, mas na segunda escolha. A Ana S. também foi uma das colegas escolhidas pela aluna, duas vezes na segunda escolha; por seu turno, a Ana S. escolheu-a, igualmente, duas vezes na segunda escolha.

Esta aluna encontra-se num nível abaixo da probabilidade ou média (6), segundo a classificação dos índices feita por Northway e Weld.

#### o **Aluno estrangeiro da turma do 4.º C**

A turma do 4.º C é composta por 15 alunos, sendo que destes, 10 são do sexo masculino e 5 são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Destes 15 alunos, um é filho de ambos os pais de nacionalidade chinesa.

Esta turma tem diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho, comportamentos diversificados e motivações diferentes. A maioria dos alunos revela pouco interesse e pouca vontade de aprender, e os alunos que têm vontade de aprender, têm muitas dificuldades de aquisição e de compreensão (Plano de Turma, 2012).

Estes alunos provêm de uma classe média/baixa, em que na maioria o seu agregado familiar é desestruturado e possuem poucos recursos em casa (Plano de Turma, 2012).

Posteriormente a este conhecimento da turma, extraímos as conclusões da representação sociométrica do aluno de nacionalidade chinesa, que possibilitou definir a sua posição sociométrica.

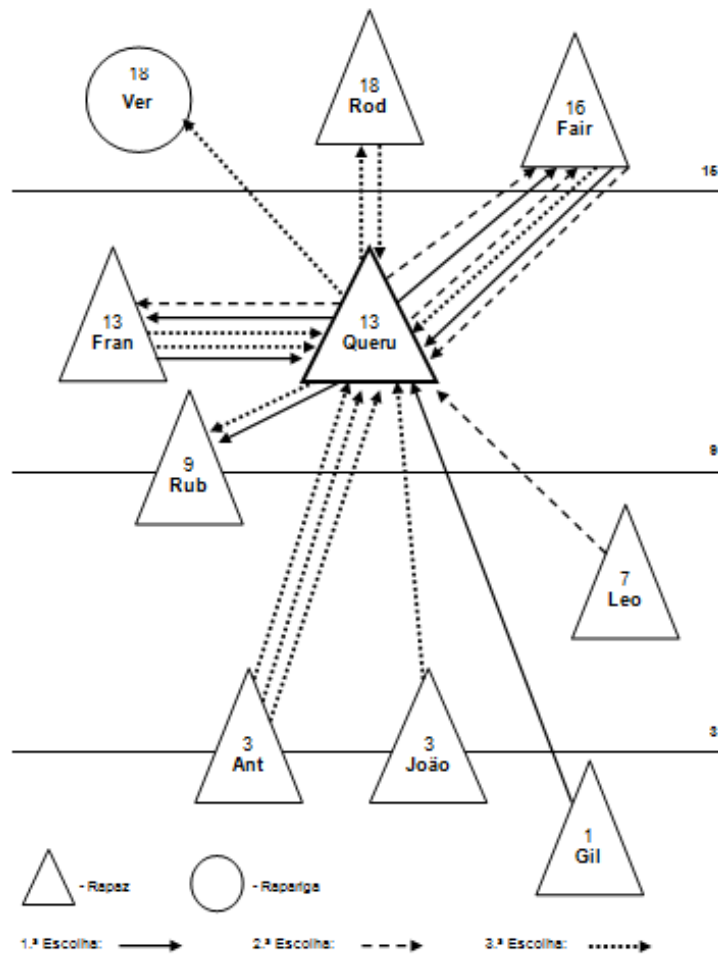


Figura 12 – Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 4.º C

O aluno nomeou cinco colegas, maioritariamente do sexo masculino (4), e foi nomeado por sete, recebendo nomeação recíproca de apenas três colegas.

O aluno obteve reciprocidade do Rod., do Fair. e do Fran. O aluno escolheu o Rod. uma vez na terceira escolha; por seu turno, o Rod. escolheu-o, igualmente, uma vez na terceira escolha. O Fair. também foi um dos colegas escolhidos pelo aluno três vezes, uma na primeira e duas na segunda escolha; por seu turno, o Fair. escolheu-o também três vezes, uma na primeira, uma na segunda e uma na terceira escolha. O aluno escolheu o Fran. duas vezes, uma na primeira e uma na segunda escolha; por seu turno, o Fran. escolheu-o três vezes, uma na primeira e duas na terceira escolha.

Este aluno encontra-se num nível acima da probabilidade ou média (13), segundo a classificação dos índices feita por Northway e Weld.

A análise conjunta dos sociogramas individuais permite verificar a distribuição dos alunos estrangeiros, pelos vários níveis, segundo a classificação de Northway e Weld (s. d.) (cf. Tabela 2).

**Tabela 2 – Distribuição dos alunos estrangeiros por níveis, segundo a classificação de Northway e Weld**

<b>Níveis</b>	<b>N.º de alunos e turmas</b>	<b>(%)</b>
Muito abaixo da probabilidade ou média	2 (1.º C; 2.º B)	16,7
Abaixo da probabilidade ou média	6 (3.º A; 3.º D; 4.º B)	50,0
Média ou probabilidade	0	0
Acima da probabilidade ou média	4 (2.º A; 3.º B; 3.º C; 4.º C)	33,3
Muito acima da probabilidade ou média	0	0
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Através da análise da Tabela 2, podemos verificar que dois terços dos alunos estrangeiros encontra-se a um nível abaixo da probabilidade ou média (6 alunos) ou muito abaixo da probabilidade ou média (2 alunos). Apenas um terço destes (4 alunos) encontra-se acima da probabilidade ou média.

A análise destes resultados revela que apenas 4 alunos estão integrados na turma. Quanto aos restantes 8 alunos, parecem não estar completamente integrados na turma em que estão inseridos, segundo os resultados dos testes sociométricos.

#### 4. Discussão dos dados

Após a apresentação dos dados, importa analisá-los e interpretá-los, para daí extrair as conclusões.

Através da análise dos dados das entrevistas, os alunos estrangeiros inquiridos, na sua maioria, afirmam que se sentem bem na turma em que se encontram, caracterizando o que sentem com o vocábulo alegria, mas um aluno afirma que se sente mais ou menos. Apesar de, em geral, afirmarem que se sentem bem na turma em que estão inseridos, dois alunos caracterizam esse sentimento com o vocábulo vergonha e um outro aluno utiliza o termo medo.

Quando questionados se têm muitos amigos na turma, a maioria dos alunos respondeu que sim, mas importa ressaltar que dois alunos afirmaram que não. Quando analisados os dados dos respetivos testes sociométricos, verificamos que um dos alunos que respondeu que não, realmente, não foi escolhido por nenhum colega da turma, o que significa que está muito abaixo da probabilidade ou média, segundo a classificação de Northway e Weld (s. d.).

Relativamente ao outro aluno que respondeu que não tinha muitos amigos na turma, através da análise do teste sociométrico, podemos constatar que se encontra acima da probabilidade ou média, o que significa que foi escolhido por uma grande parte dos colegas da turma.

Quanto aos restantes dez alunos estrangeiros que consideram ter muitos amigos na turma, na sua maioria, não se confirma tal, pela análise dos respetivos sociogramas. Com base nestes, verificamos que um aluno encontra-se muito abaixo da probabilidade ou média; seis encontram-se abaixo da probabilidade ou média; e apenas três encontram-se acima da probabilidade ou média, conforme os índices obtidos segundo a classificação de Northway e Weld (s. d.).

Importa evidenciar que uma das turmas em estudo tinha quatro alunos estrangeiros, que apesar de escolherem colegas de outras nacionalidades, que não a portuguesa, também escolheram alunos de nacionalidade portuguesa; porém, nas nomeações por parte dos colegas da turma, que são as mais relevantes para a conclusão deste estudo, verificamos que um dos alunos estrangeiros apenas recebeu nomeação por parte dos colegas de nacionalidade que não a portuguesa e dois alunos só receberam uma nomeação por parte dos colegas de nacionalidade portuguesa. Assim, podemos concluir que estes alunos não são reconhecidos como amigos por parte dos colegas de turma de nacionalidade portuguesa.

Os testes sociométricos “dão muitas indicações acerca da estrutura social dos grupos e das relações sociais que existem entre as crianças que a eles pertencem” (Northway & Weld, s. d., p. 75). A partir deste teste é possível identificar os alunos isolados, os que são mais populares, os que são amigos e os que não são, bem como os grupos fechados. Com base nas indicações deste teste, podemos verificar que um aluno encontra-se isolado e que existem grupos fechados porque os alunos, maioritariamente, escolhem os colegas do mesmo sexo e apenas uma aluna estrangeira nomeou, em maior número, colegas do sexo oposto (masculino).

Quando questionados sobre se tinham amigos na escola, mas fora da turma, os alunos afirmaram que sim, mas importa ressaltar um aluno - que diz não ter amigos na turma – que respondeu não ter também amigos na escola. Trata-se do aluno do 1.º C que não possui amigos, nem dentro da turma, nem fora dela; daí podermos concluir que este aluno não está integrado nem na turma, nem na escola.

Como a maioria dos alunos respondeu que tinha amigos na escola, importa saber que nacionalidades têm, para assim verificarmos se possuem amigos de nacionalidade portuguesa. Deste modo, verificámos que apenas um aluno não possui amigos de nacionalidade portuguesa, na escola, mas fora da turma. E um aluno não respondeu a esta questão, visto não ter amigos na escola.

A generalidade dos alunos estrangeiros considera o seu relacionamento com os colegas de turma como sendo bom, caracterizando esse relacionamento, com maior incidência, com os vocábulos amizade, ajuda e respeito. Com menor número de escolhas, destacam-se as palavras confiança, partilha, aceitação e união, mas é de realçar que nenhum aluno mencionou termos, tais como, raiva, vergonha e aborrecimento.

Em relação às palavras que escolhem é curioso verificar que as mais pronunciadas são amizade, ajuda e respeito. Todavia, as palavras confiança, partilha, aceitação e união são muito menos vezes referenciadas. A palavra aceitação é referida uma só vez, o que pode denotar alguma falta de aceitação por parte dos alunos portugueses, em relação aos colegas estrangeiros.

Apesar de a maioria dos alunos inquiridos considerar o seu relacionamento com os colegas de turma como sendo bom, é importante destacar um aluno que afirmou que o seu relacionamento é mau, não utilizando nenhum termo para o caracterizar.

Relativamente às possíveis dificuldades que estes alunos estrangeiros possam sentir no relacionamento com os seus colegas de turma, apenas dois alunos identificaram uma dificuldade cada, sendo as dificuldades identificadas como “brincar”

e “brincar e falar”. E à questão de darem um exemplo de uma dessas dificuldades que tenham sentido, apenas um destes alunos dá como exemplo “não sei jogar os jogos deles”. Estas dificuldades podem ser devidas à nova língua, à nova cultura e à nova sociedade que estes alunos enfrentam quando chegam a um novo país. Segundo Milagre e Trigo-Santos (2001, pp. 27-28), a língua aparece como “principal fonte de dificuldades de aprendizagem para os alunos de minorias, seja pelo não domínio do português, em resultado de terem como língua materna outro idioma, seja por dificuldades que se prendem mais com a pronúncia ou a sua incorreta utilização”.

Embora a maioria dos alunos considere que é bem aceite pelos colegas de turma, importa ressaltar que dois alunos referem o contrário. E, quando questionados sobre o porquê de não serem bem aceites, um respondeu “não sei” e o outro respondeu “às vezes dizem que não são meus amigos, mas eu sou”.

É fundamental que os alunos estrangeiros sejam aceites pelos colegas da turma, porque para existir uma integração plena destes alunos é essencial o processo de socialização, pelo qual os indivíduos humanos se tornam membros da sociedade (Alves, 2004). A socialização constitui uma “uma ferramenta de interação entre a sociedade e o indivíduo”, em que a sociedade molda a personalidade do indivíduo e condiciona o comportamento do mesmo (Silva, 2010, p. 11).

Quanto à relação que têm com o professor titular de turma, a maioria caracterizou-a como sendo boa, ilustrando esse relacionamento, com maior incidência, com os vocábulos ajuda e amizade. Com menor escolha, temos as palavras respeito, confiança e aceitação. Mas importa referir que um aluno respondeu que o seu relacionamento com o professor titular de turma era só mais ou menos.

No caso dos professores titulares de turma, os dados mostram que existe um relacionamento afável e cooperativo entre o professor titular de turma e os alunos, denotado pelos vocábulos ajuda e amizade. No entanto, o reduzido número de referências aos termos respeito, confiança e aceitação, revela que há aspetos da relação professor-aluno, que ainda podem ser melhorados, tendo em conta a atual realidade social, em que grupos de diferentes origens e culturas vivem na mesma sociedade. Tal sugere que o professor, enquanto educador, deve estar atento à especificidade destes alunos na turma, procurando que haja uma inserção plena, realizando uma “igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças independentemente da sua origem étnica, social, em género ou outra” (Cardoso, 1996, p. 10).

Os alunos, em geral, apresentam uma perspetiva bastante positiva nas entrevistas, referindo sentir-se bem, alegres e com amigos. Contudo, os resultados dos testes sociométricos sugerem uma realidade menos positiva, pois conseguimos aperceber-nos que a maioria dos alunos estrangeiros não parece completamente integrada na turma; apenas quatro alunos se encontram acima da probabilidade ou média conforme os índices obtidos de classificação, segundo Northway e Weld (s. d.).

Contudo, o facto de existir alguns alunos que se encontram acima da probabilidade ou média revela que a integração dos alunos estrangeiros na escola/turma é um objetivo inteiramente plausível e motivo suficiente para uma fundada esperança numa educação multicultural/intercultural.

## Conclusão

Desde a nossa infância que trabalhar com crianças sempre foi uma forte vocação pelo que frequentar a licenciatura em Educação Básica e, depois, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi a concretização de um sonho.

O relatório final de estágio representa o culminar de todo um processo, vivido ao longo destes cinco anos e, nele, procuramos espelhar o nosso crescimento, enquanto futuras educadoras/professoras e, ainda, esclarecer algumas questões que foram surgindo ao longo do estágio, relativo à integração dos alunos estrangeiros, uma temática que, desde logo, chamou a nossa atenção, pelo grande número de alunos, que possuía nacionalidade que não a portuguesa, que frequentava a escola.

Quanto à reflexão crítica sobre as práticas supervisionadas, tentámos descrever os contextos e as tarefas desenvolvidas, refletindo sobre as mesmas. Procurámos, ainda, perceber de que forma as nossas práticas são adequadas, desenvolvendo um trabalho de autoavaliação, tendo por base os Decretos-Lei n.º 240 e 241/2001 de 30 de agosto.

Este relatório fez-nos compreender o quanto foi gratificante o trabalho desenvolvido com as crianças e a forma como fomos evoluindo como futuras docentes, cientes de que o futuro é imprevisível, repleto de momentos bons e menos bons, que nos fazem crescer ao longo da nossa caminhada. Temos plena consciência que é através dos erros cometidos que se aprende e os podemos reparar, para proporcionar aos alunos o melhor desenvolvimento e conhecimento.

Em relação à investigação, procurámos perceber se os alunos estrangeiros se encontram integrados na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, para darmos resposta ao problema e aos objetivos formulados, elaborámos uma entrevista semiestruturada, destinada aos alunos estrangeiros do 1.º ao 4.º ano de escolaridade de um Agrupamento de Escolas Zona Urbana do concelho de Viseu, bem como um teste sociométrico, destinado às turmas que estes alunos frequentam.

Através da análise dos dados recolhidos nas entrevistas e nos testes sociométricos pudemos dar resposta aos objetivos delineados. Assim, através da entrevista, percebemos que, em geral, os alunos estrangeiros se sentem integrados nas turmas do 1.º CEB, pois referem sentir-se bem na turma em que se encontram, mas um aluno afirma que se sente só mais ou menos. Não obstante, a análise dos respetivos sociogramas, na sua maioria, não confirma esta situação: verificamos que

dois alunos estrangeiros encontram-se muito abaixo da probabilidade ou média; seis encontram-se abaixo da probabilidade ou média; e, apenas quatro, encontram-se acima da probabilidade ou média, conforme os índices obtidos segundo a classificação de Northway e Weld (s. d.).

Quanto às principais dificuldades sentidas pelos alunos na integração na turma, apenas dois referem sentir dificuldades no relacionamento com os seus colegas de turma, identificando uma dificuldade cada, sendo as dificuldades identificadas como “brincar” e “brincar e falar”. E quanto a darem um exemplo de uma dessas dificuldades que tenham sentido, apenas um destes alunos dá como exemplo “não sei jogar os jogos deles”.

Na maioria, os alunos estrangeiros consideram o seu relacionamento com os colegas de turma como sendo bom, mas um aluno considera que este é mais ou menos e outro caracteriza-o como sendo mau. Com maior incidência, os alunos inquiridos descrevem esta relação com os vocábulos amizade, ajuda e respeito e, com menor frequência, empregam as palavras confiança, partilha, aceitação e união.

Relativamente à relação existente entre o professor titular de turma e os alunos estrangeiros, estes consideram o seu relacionamento como sendo bom, mas um aluno considera-o como mais ou menos. Em termos gerais, com maior incidência, caracterizam esta relação com os vocábulos ajuda e amizade, mencionando, menos vezes, as palavras respeito, confiança e aceitação.

Em suma, os alunos estrangeiros tendem a dar uma perspectiva mais positiva relativamente à sua integração na escola/turma através da entrevista, pois, em geral, afirmam sentir-se bem, alegres e aceites na turma em que se encontram. Contudo, a análise dos dados dos testes sociométricos tende a revelar uma situação menos favorável, pois os alunos consideram ter amigos na turma, mas, aquando da análise dos sociogramas, verificamos que, de dozes alunos, apenas quatro encontram-se acima da probabilidade ou média conforme os índices obtidos de classificação, segundo Northway e Weld (s. d.).

Num dos casos, há mesmo um aluno que está numa situação de total falta de integração, quer na turma em que está inscrito, quer na escola. Este aluno requer ajuda e acompanhamento por parte de técnicos, visto não ter amigos, nem na turma, nem na escola e sentir-se sozinho.

Neste tipo de estudo será de privilegiar a aplicação de testes sociométricos, pois permitem uma análise mais subtil a respeito das amizades que os alunos têm na turma e, também, identificar os grupos fechados e os alunos isolados. Este teste veio

complementar os dados das entrevistas, pois a maioria dos alunos, durante a entrevista, mostrou-se envergonhada e dava respostas muito curtas, não entrando muito em pormenores; mostraram-se recetivos, mas não foram fluentes.

Em termos globais, a realização deste relatório permitiu-nos compreender melhor o papel do professor/educador na ação pedagógica, que deve partir dos conhecimentos prévios do aluno para o orientar na aquisição de novos conhecimentos, oferecendo-lhe sentido para as suas aprendizagens e preocupando-se também com a sua integração plena na turma.

Importa, então, valorizar os sentimentos, necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, o que irá permitir um trabalho mais autónomo por parte dos mesmos. A relação com os outros, o meio e a forma como o aluno se sente são aspetos cruciais para o seu desenvolvimento harmonioso enquanto sujeito, pois a criança precisa de motivação para realizar as atividades com sucesso e com sentido.

Assim, percebe-se que o conhecimento, as capacidades, predisposições e sentimentos fazem parte de uma teia fundamental para qualquer nível de ensino e que se complementam, tornando o aluno mais capaz e seguro perante as suas aprendizagens e, ainda, enquanto ser autónomo.

Desta forma, é importante que, quando qualquer profissional do ensino desenvolva estratégias que proporcionem aprendizagens aos alunos, reflita nos melhores métodos e meios didáticos, tendo sempre em conta o contexto e cada situação, que permitam captar a atenção e motivação dos alunos, nunca esquecendo que um bom ambiente de sala de aula, bem como um relacionamento estável e seguro entre o professor, o aluno e a turma, fazem parte dos primeiros passos para o sucesso de todos e de cada um.

Consideramos que presente relatório se completa e corresponde aos objetivos delineados. Julgamos, também, que o estudo empírico realizado, circunscrito a um Agrupamento de Escolas, pode constituir um ponto de partida para futuros trabalhos de investigação, neste domínio. Para além de estudos similares, seria ainda importante averiguar quais as estratégias pedagógicas que o professor titular de turma utiliza para a integração de alunos estrangeiros e qual a sua opinião sobre a inserção dos alunos nas turmas com culturas diversificadas.

## Bibliografia

- Alves, A. (2004). *Comunicação e cultura no processo de Socialização*. Braga: Universidade do Minho.
- Assembleia da República. *Constituição da República Portuguesa*. Aprovada e decretada em 2 de abril de 1976 e revisada na Assembleia da República em 3 de setembro de 1997, publicado em 1999. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brigeiro, A. (2006). *Imigração em Portugal: Desafios de integração e cidadania numa sociedade multicultural*. Dissertação para obtenção de grau de Mestre. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de <http://ria.ua.pt/handle/10773/3346>, em 30 de abril de 2013.
- Brito, C. (2008). *Escola e imigração: Integração de crianças do Leste Europeu na Escola do 1.º Ciclo*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8995>, em 5 de julho de 2012.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1989). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Costa, I. (2012). *Imigração e modelo gravitacional: Evidência para Portugal*. Dissertação para obtenção de grau de Mestre. Santarém: Escola Superior de Gestão e Tecnologia de Santarém. Retirado de <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/723>, em 30 de abril de 2013.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (2.ª ed.). Porto: ASA.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, L. (2003). *Integração dos imigrantes: Estratégias e protagonistas: Conferência efetuada no I Congresso Imigração em Portugal – Diversidade,*

- Cidadania e Integração*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Retirado de <http://www.ceg.ul.pt/mcm/ICongressoLF.htm>, em 2 de julho de 2012.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE. Instituto Nacional de Estatística (2003). *Conceito de migração*. Lisboa: INE. Retirado de <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/5747>, em 10 de maio de 2013.
- Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos: Relação pedagógica, gestão da indisciplina, motivação dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- Marques, C. (2002). *Diferenciação curricular: Concepções e práticas curriculares de professores*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, J. (2011). *Interacção e interactividade – alguns conceitos*. Bragança: Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15337>, em 8 de junho de 2013.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Milagre, C., & Trigo-Santos, F. (2001). *A escola multicultural: O olhar de professoras do 1.º Ciclo*. *Revista de Educação*, 9 (1), 21-30.
- Ministério da Educação (1991). *Secretariado Entreculturas*. Retirado de <http://www.aulainter-cultural.org/spip.php?article1578>, em 2 de julho de 2012.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2005). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador*. Retirado de [http://sitio.dgidc.min-15edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc\\_orientador.pdf](http://sitio.dgidc.min-15edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_orientador.pdf), em 2 de julho de 2012.
- Niessen, J., & Schilbel, Y. (2007). *Manual de integração para decisores políticos e profissionais* (2.<sup>a</sup> ed.). Comissão Europeia (Direcção-Geral da Justiça, da Liberdade e da Segurança). Retirado de [http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/doc1\\_1214\\_215403204.pdf](http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/doc1_1214_215403204.pdf), em 10 de junho de 2013.

- Northway, M. L., & Weld, L. (s. d.). *Testes sociométricos – Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Oliveira, P. (2010). *Integração de alunos com Português Língua não Materna: Um contributo para a Gestão Curricular*. Dissertação para obtenção de grau de Mestre. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro. Retirado de <http://ria.ua.pt/handle/10773/1431>, em 24 de maio de 2012.
- Palma, P. (2010). *Relação educativa e resiliência: Alunos residentes em instituições de acolhimento*. Dissertação para obtenção de grau de Mestre. Faro: Universidade do Algarve. Retirado de <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/717>, em 12 de junho de 2013.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L. (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Peres, A. (2000). *Educação intercultural: Utopia ou realidade?*. (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Profedições.
- Peres, A. (2011). *Educação intercultural e cidadania*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.
- Ramos, S. (2003). *As ações da reflexão crítica na atividade da sessão reflexiva*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Católica. Retirado de <http://pt.scribd.com/doc/31459718/As-aco-es-da-reflexao-critica-na-atividade-Sessao-Reflexiva-Dissertacao-de-Mestrado>, em 3 de maio de 2013.
- Rocha, C. (2006). *A escola e a diversidade étnica e cultural*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Aberta. Retirado de <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/615>, em 24 de maio de 2012.
- Rodrigues, E. (2009). *A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa Faculdade de Letras. Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/396/1/18317\\_ulfl063639\\_TM.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/396/1/18317_ulfl063639_TM.pdf), em 27 de abril de 2013.
- Roldão, M. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens: As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, A. (2012). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da Turma do 10º 1F no Ano Letivo de 2011/2012 - Ensino da Educação Física e as Turmas Muito Numerosas: Principais Limitações e*

- Constrangimentos*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Retirado de [https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/20962/1/Rel\\_Estg11112\\_Andreia\\_S%C3%A1.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/20962/1/Rel_Estg11112_Andreia_S%C3%A1.pdf), em 27 de junho de 2013.
- SEF (2012). *Relatório de imigração, fronteira e asilo*. Retirado de [http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa\\_2011.pdf](http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2011.pdf), em 8 de junho de 2013.
- Silva, B., & Caldas, J. (2002). *Interacção, mediação, identidade*. In José Pacheco, Palmira Alves et. al. (Orgs.). *Actas V Colóquio sobre Questões Curriculares* (I Colóquio Luso-Basileiro) (pp. 918-930). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, F. (2010). *Multiculturalismo, socialização e integração: Os desafios e contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna*. Dissertação para obtenção de grau de Mestre. Faculdade de Ciências Humana e Sociais. Universidade do Algarve. Retirado de <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/1758>, em 15 de fevereiro de 2013.
- Vilar, A. (2000). *O professor planificador* (4.ª ed.). Porto: ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

### **Legislação**

- Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Diário da República - I Série, n.º 237, de 14 de outubro de 1986.
- Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto, Diário da República – II Série, n.º 195.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, Diário da República – I Série – A, n.º 102.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Diário da República – I Série, n.º 201, de 30 de agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Diário da República – I Série, n.º 201, de 30 de agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, Diário da República – I Série – A, n.º 15, de 18 de janeiro de 2001.
- Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho, Diário da República – I Série – B, n.º 166.
- Despacho n.º 1438/2005, Diário da República – II Série, n.º 15, de 21 de janeiro de 2005.

Despacho n.º 16795/2005 de 3 de agosto, Diário da República – II Série, n.º 148.

Despacho n.º 19575/2006 de 25 de setembro, Diário da República, II Série, n.º 185.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

**Anexos**

---

**Anexo 7 – Guião de entrevista semiestruturada aos alunos estrangeiros do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões/Assuntos</b>
Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade	Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um clima de confiança e empatia.</li> <li>- Indicar os objetivos da entrevista.</li> <li>- Garantir que as informações se destinam apenas à utilização no âmbito do estudo.</li> </ul>
Identificação dos participantes	Caracterizar os participantes do estudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como te chamas?</li> <li>- Quantos anos tens?</li> <li>- Em que ano de escolaridade te encontras?</li> <li>- Qual a tua nacionalidade?</li> </ul>
Perceção do relacionamento do aluno com os colegas da turma	Conhecer a perceção dos alunos sobre o relacionamento que tem com os colegas da turma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como te sentes nesta turma?</li> <li>- Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes? (por exemplo: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, aborrecimento, culpa).</li> <li>- Tens muitos amigos na tua turma?</li> <li>- Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?</li> <li>- Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).</li> <li>- És bem aceite pelos colegas da tua turma?</li> <li>- Porque achas que és (não és) bem aceite?</li> <li>- Que dificuldades sentes no relacionamento com os teus colegas de turma?</li> <li>- Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido?</li> </ul>
Perceção do relacionamento do aluno com o professor titular de turma	Conhecer a perceção dos alunos sobre o relacionamento que têm com o professor titular de turma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é o teu relacionamento com o/a teu/tua professor(a) titular de turma?</li> <li>- Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).</li> </ul>

## Anexo 8 – Transcrição das entrevistas

### Transcrição da entrevista ao aluno estrangeiro da turma do 1.º C

**Nome:** Ivo

**Idade:** 8 anos

**Ano de escolaridade:** 1.º C

**Nacionalidade:** Romena

1. Como te sentes nesta turma?

R: Bem.

2. Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes? (por exemplo: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, aborrecimento, culpa).

R: Alegria.

3. Tens muitos amigos na tua turma?

R: Não.

4. Tens amigos na escola, sem serem da tua turma?

R: Não. Só o meu irmão.

5. E de que nacionalidade são?

R: Não respondeu.

6. Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?

R: Mau.

7. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Não respondeu.

8. És bem aceite pelos colegas da tua turma?

R: Não.

9. Porque achas que és (não és) bem aceite?

R: Não sei.

10. Que dificuldades sentes no relacionamento com os teus colegas de turma?

R: Não respondeu.

11. Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido?

R: Não respondeu.

12. Como é o teu relacionamento com teu/tua professor(a) titular de turma?

R: Boa.

13. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda e amizade.

### Transcrição da entrevista à aluna estrangeira da turma do 2.º A

**Nome:** Ilda

**Idade:** 7 anos

**Ano de escolaridade:** 2.º A

**Nacionalidade:** Ucraniana

1. Como te sentes nesta turma?

R: Bem.

2. Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes? (por exemplo: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, aborrecimento, culpa).

R: Alegria.

3. Tens muitos amigos na tua turma?

R: Sim.

4. Tens amigos na escola, sem serem da tua turma?

R: Sim.

5. E de que nacionalidade são?

R: Portuguesa.

6. Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?

R: Boa.

7. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda e amizade.

8. És bem aceite pelos colegas da tua turma?

R: Sim.

9. Porque achas que és (não és) bem aceite?

R: Não respondeu.

10. Que dificuldades sentes no relacionamento com os teus colegas de turma?

R: Nenhuma.

11. Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido?

R: Não respondeu.

12. Como é o teu relacionamento com teu/tua professor(a) titular de turma?

R: Boa.

13. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda e amizade.

### Transcrição da entrevista ao aluno estrangeiro da turma do 2.º B

**Nome:** Dinis

**Idade:** 8 anos

**Ano de escolaridade:** 2.º B

**Nacionalidade:** Chinesa

1. Como te sentes nesta turma?

R: Bem.

2. Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes? (por exemplo: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, aborrecimento, culpa).

R: Vergonha.

3. Tens muitos amigos na tua turma?

R: Sim.

4. Tens amigos na escola, sem serem da tua turma?

R: Sim.

5. E de que nacionalidade são?

R: Portuguesa.

6. Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?

R: Mais ou menos.

7. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Amizade, respeito, confiança e aceitação.

8. És bem aceite pelos colegas da tua turma?

R: Sim.

9. Porque achas que és (não és) bem aceite?

R: Não respondeu.

10. Que dificuldades sentes no relacionamento com os teus colegas de turma?

R: Em brincar.

11. Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido?

R: Não sei jogar os jogos deles.

12. Como é o teu relacionamento com teu/tua professor(a) titular de turma?

R: Mais ou menos.

13. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda e amizade.

**Transcrição da entrevista ao aluno estrangeiro da turma do 3.º A**

**Nome:** Simão

**Idade:** 9 anos

**Ano de escolaridade:** 3.º A

**Nacionalidade:** Chinesa

1. Como te sentes nesta turma?

R: Bem.

2. Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes? (por exemplo: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, aborrecimento, culpa).

R: Alegria.

3. Tens muitos amigos na tua turma?

R: Sim.

4. Tens amigos na escola, sem serem da tua turma?

R: Sim.

5. E de que nacionalidade são?

R: Chinesa.

6. Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?

R: Boa.

7. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Amizade, confiança e partilha.

8. És bem aceite pelos colegas da tua turma?

R: Sim.

9. Porque achas que és (não és) bem aceite?

R: Não respondeu.

10. Que dificuldades sentes no relacionamento com os teus colegas de turma?

R: Nenhuma.

11. Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido?

R: Não respondeu.

12. Como é o teu relacionamento com teu/tua professor(a) titular de turma?

R: Boa.

13. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda, amizade e respeito.

**Transcrição da entrevista ao aluno estrangeiro da turma do 3.º B**

**Nome:** Arnaldo

**Idade:** 8 anos

**Ano de escolaridade:** 3.º B

**Nacionalidade:** Chinesa

1. Como te sentes nesta turma?

R: Bem.

2. Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes? (por exemplo: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, aborrecimento, culpa).

R: Alegria.

3. Tens muitos amigos na tua turma?

R: Sim.

4. Tens amigos na escola, sem serem da tua turma?

R: Sim.

5. E de que nacionalidade são?

R: Portuguesa.

6. Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?

R: Boa.

7. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda, amizade e respeito.

8. És bem aceite pelos colegas da tua turma?

R: Sim.

9. Porque achas que és (não és) bem aceite?

R: Não respondeu.

10. Que dificuldades sentes no relacionamento com os teus colegas de turma?

R: Nenhuma.

11. Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido?

R: Não respondeu.

12. Como é o teu relacionamento com teu/tua professor(a) titular de turma?

R: Boa.

13. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda e amizade.

### Transcrição da entrevista ao aluno estrangeiro da turma do 3.º C

**Nome:** Tomás

**Idade:** 8 anos

**Ano de escolaridade:** 3.º C

**Nacionalidade:** Romena

1. Como te sentes nesta turma?

R: Bem.

2. Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes? (por exemplo: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, aborrecimento, culpa).

R: Alegria.

3. Tens muitos amigos na tua turma?

R: Sim.

4. Tens amigos na escola, sem serem da tua turma?

R: Sim.

5. E de que nacionalidade são?

R: Portuguesa e chinesa.

6. Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?

R: Boa.

7. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda, amizade e respeito.

8. És bem aceite pelos colegas da tua turma?

R: Sim.

9. Porque achas que és (não és) bem aceite?

R: Não respondeu.

10. Que dificuldades sentes no relacionamento com os teus colegas de turma?

R: Nenhuma.

11. Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido?

R: Não respondeu.

12. Como é o teu relacionamento com teu/tua professor(a) titular de turma?

R: Boa.

13. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda e amizade.

### Transcrição da entrevista ao aluno estrangeiro da turma do 3.º D

**Nome:** Eduardo

**Idade:** 12 anos

**Ano de escolaridade:** 3.º D

**Nacionalidade:** Romena

1. Como te sentes nesta turma?

R: Bem.

2. Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes? (por exemplo: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, aborrecimento, culpa).

R: Alegria.

3. Tens muitos amigos na tua turma?

R: Sim.

4. Tens amigos na escola, sem serem da tua turma?

R: Sim.

5. E de que nacionalidade são?

R: Portuguesa.

6. Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?

R: Boa.

7. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Amizade e respeito.

8. És bem aceite pelos colegas da tua turma?

R: Sim.

9. Porque achas que és (não és) bem aceite?

R: Não respondeu.

10. Que dificuldades sentes no relacionamento com os teus colegas de turma?

R: Nenhuma.

11. Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido?

R: Não respondeu.

12. Como é o teu relacionamento com teu/tua professor(a) titular de turma?

R: Boa.

13. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda e amizade.

### Transcrição da entrevista ao aluno estrangeiro da turma do 3.º D

**Nome:** Igor

**Idade:** 11 anos

**Ano de escolaridade:** 3.º D

**Nacionalidade:** Romena

1. Como te sentes nesta turma?

R: Bem.

2. Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes? (por exemplo: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, aborrecimento, culpa).

R: Vergonha.

3. Tens muitos amigos na tua turma?

R: Sim.

4. Tens amigos na escola, sem serem da tua turma?

R: Sim.

5. E de que nacionalidade são?

R: Portuguesa.

6. Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?

R: Boa.

7. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda, respeito e confiança.

8. És bem aceite pelos colegas da tua turma?

R: Sim.

9. Porque achas que és (não és) bem aceite?

R: Não respondeu.

10. Que dificuldades sentes no relacionamento com os teus colegas de turma?

R: Nenhuma.

11. Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido?

R: Não respondeu.

12. Como é o teu relacionamento com teu/tua professor(a) titular de turma?

R: Boa.

13. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda, respeito e amizade.

### Transcrição da entrevista ao aluno estrangeiro da turma do 3.º D

**Nome:** Mário

**Idade:** 12 anos

**Ano de escolaridade:** 3.º D

**Nacionalidade:** Romena

1. Como te sentes nesta turma?

R: Bem.

2. Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes? (por exemplo: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, aborrecimento, culpa).

R: Alegria.

3. Tens muitos amigos na tua turma?

R: Sim.

4. Tens amigos na escola, sem serem da tua turma?

R: Sim.

5. E de que nacionalidade são?

R: Portuguesa.

6. Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?

R: Boa.

7. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Respeito e ajuda.

8. És bem aceite pelos colegas da tua turma?

R: Sim.

9. Porque achas que és (não és) bem aceite?

R: Não respondeu.

10. Que dificuldades sentes no relacionamento com os teus colegas de turma?

R: Nenhuma.

11. Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido?

R: Não respondeu.

12. Como é o teu relacionamento com teu/tua professor(a) titular de turma?

R: Boa.

13. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda, respeito e amizade.

### Transcrição da entrevista à aluna estrangeira da turma do 3.º D

**Nome:** Bruna

**Idade:** 10 anos

**Ano de escolaridade:** 3.º D

**Nacionalidade:** Búlgara

1. Como te sentes nesta turma?

R: Bem.

2. Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes? (por exemplo: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, aborrecimento, culpa).

R: Medo.

3. Tens muitos amigos na tua turma?

R: Sim. Toda a turma é minha amiga.

4. Tens amigos na escola, sem serem da tua turma?

R: Sim.

5. E de que nacionalidade são?

R: Portuguesa.

6. Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?

R: Boa.

7. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Amizade, ajuda e respeito.

8. És bem aceite pelos colegas da tua turma?

R: Sim.

9. Porque achas que és (não és) bem aceite?

R: Não respondeu.

10. Que dificuldades sentes no relacionamento com os teus colegas de turma?

R: Em brincar e falar.

11. Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido?

R: Não respondeu.

12. Como é o teu relacionamento com teu/tua professor(a) titular de turma?

R: Boa.

13. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda e aceitação.

### Transcrição da entrevista à aluna estrangeira da turma do 4.º B

**Nome:** Madalena

**Idade:** 9 anos

**Ano de escolaridade:** 4.º B

**Nacionalidade:** Ucraniana

1. Como te sentes nesta turma?

R: Bem.

2. Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes? (por exemplo: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, aborrecimento, culpa).

R: Alegria.

3. Tens muitos amigos na tua turma?

R: Sim. Quase a turma toda é minha amiga.

4. Tens amigos na escola, sem serem da tua turma?

R: Sim.

5. E de que nacionalidade são?

R: Portuguesa.

6. Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?

R: Boa.

7. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Amizade, ajuda, união e partilha.

8. És bem aceite pelos colegas da tua turma?

R: Às vezes não.

9. Porque achas que és (não és) bem aceite?

R: Não sei. Às vezes dizem que não são meus amigos, mas eu sou.

10. Que dificuldades sentes no relacionamento com os teus colegas de turma?

R: Nenhuma.

11. Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido?

R: Não respondeu.

12. Como é o teu relacionamento com teu/tua professor(a) titular de turma?

R: Boa.

13. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda e amizade.

### Transcrição da entrevista ao aluno estrangeiro da turma do 4.º C

**Nome:** Querubim

**Idade:** 10 anos

**Ano de escolaridade:** 4.º C

**Nacionalidade:** Chinesa

1. Como te sentes nesta turma?

R: Mais ou menos.

2. Que palavra escolherias para caracterizar o que sentes? (por exemplo: alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, aborrecimento, culpa).

R: Alegria.

3. Tens muitos amigos na tua turma?

R: Não. São poucos.

4. Tens amigos na escola, sem serem da tua turma?

R: Sim.

5. E de que nacionalidade são?

R: Portuguesa.

6. Como é o relacionamento com os teus colegas na turma?

R: Boa.

7. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Amizade e ajuda.

8. És bem aceite pelos colegas da tua turma?

R: Sim.

9. Porque achas que és (não és) bem aceite?

R: Não respondeu.

10. Que dificuldades sentes no relacionamento com os teus colegas de turma?

R: Nenhuma.

11. Podes dar um exemplo de uma dificuldade que tenhas tido?

R: Não respondeu.

12. Como é o teu relacionamento com teu/tua professor(a) titular de turma?

R: Boa.

13. Escolhe algumas palavras para caracterizar esse relacionamento. (por exemplo: ajuda, união, respeito, partilha, aceitação, amizade, confiança).

R: Ajuda, amizade e confiança.

### Anexo 9 – Teste Sociométrico

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

1. Com quem gostas de brincar no intervalo?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

2. Se tivesses que realizar um trabalho de grupo, na sala de aula, que colega escolherias para trabalhar contigo?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

3. Se quisesses convidar um colega para ir à tua festa de aniversário, quem escolherias?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

## Anexo 10 – Matrizes Sociométricas

Tabela 3 – Matriz sociométrica da turma do 1.º C

	And	Dav	Fran	Gus	Ivo	Joe	Luc	Raf	Rau	Ric	Tia	Bea	Lar	Mar	Mart	Oli	Raq	Ver	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos
And			030	003			001	100	200	300		020	010	002					9	9
Dav	300			111			033			222									9	4
Fran								212		100	020	003	030	301					9	6
Gus							111		222			303	030						9	4
Ivo	100	003					300	030	200		020				002		010	001	9	9
Joe			003				002		001	300	030	110	200				020		9	8
Luc									111		333						222		9	3
Raf			202							101		020	003	310			030		9	6
Rau			203				111										030	322	9	4
Ric	300		030			020	001	200	002			100	010				003		9	9
Tia				003			100	002	030	020				001	010		200	300	9	9
Bea			020					010	001	003	002		200	100	030		300		9	9
Lar							001					100		032			213	320	9	5
Mar								020				111	232				003	300	9	5
Mart	300						001					013	102	020				230	9	6
Oli																			0	0
Raq							022		033			300	101	010				200	9	6
Ver												300	123	012			231		9	4
Totais em cada critério	400	001	233	113	000	010	449	342	446	523	142	754	665	355	021	000	575	632		
Totais combinados	4	1	8	5	0	1	17	9	14	10	7	16	17	13	3	0	17	11	153	
N.º dos que escolhem	4	1	6	3	0	1	11	7	9	7	5	11	11	9	3	0	11	7		

Tabela 4 – Matriz sociométrica da turma do 2.º A

	Afo	Bru	Dan	Edu	Fil	Fran	João	Lea	Rod	Tom	Ana B	Ana C	Ana O	Ilda	Inês A	Inês S	Marg	Mar	Mir	Vit	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos	
Afo		203		020	302				111					030								9	5
Bru	303		200	010	102	020									030			001				9	7
Dan	101	323			232				010													9	4
Edu	222				333	111																9	3
Fil	002	111	030	003		020		300	200													9	7
Fran	300			111	232				023													9	4
João		010	020	101	030	202			303													9	6
Lea	311	002	200	030	103	020																9	6
Rod	111	330			222	003																9	4
Tom																						0	0
Ana B															333			112		221		9	3
Ana C					001		030						112				323			200		9	5
Ana O												202		100	330		010	001	003	020		9	7
Ilda	020														111			232	303			9	4
Inês A														333			111			222		9	3
Inês S														331				123	212			9	3
Marg											203		020	002	111	030				300		9	6
Mar	020	013			030									202		101			300			9	6
Mir					030									303		222		111				9	4
Vit											111				333					222		9	3
Totais em cada critério	656	455	220	243	778	243	010	100	333	000	212	101	121	535	564	222	232	446	424	432			
Totais combinados	17	14	4	9	22	9	1	1	9	0	5	2	4	13	15	6	7	14	10	9		171	
N.º dos que escolhem	9	7	4	6	11	6	1	1	5	0	2	1	2	7	6	3	3	6	5	5			

Tabela 5 – Matriz sociométrica da turma do 2.º B

	Alex	Car	Dio	Dinis	Fran C	Fran D	Fran G	Gab	Luís	Ped A	Ped C	Ped M	Rod	Sim	Tia O	Tia R	Tom	Vice	Inês	Joa	Mar	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos
Alex		300	001					130				010		020			203	002				9	7
Car				003	020													230	112	301		9	5
Dio					001		230			020		002		100				303			010	9	7
Dinis					111							222					333					9	3
Fran C			033							300		111					222					9	4
Fran D							002						010	231	320	103						9	5
Fran G			010		003								232	301		110						9	5
Gab	111	232														323						9	3
Luís					330							111		003			222					9	4
Ped A			011		300		030					102					203				020	9	5
Ped C				010	333					201		122										9	4
Ped M			333		222												111					9	3
Rod					003	020	111			032				300		200						9	6
Sim						112	001						330			223						9	4
Tia O						113	032		001									320		200		9	5
Tia R			020		030	100	211							002				303				9	6
Tom																						0	0
Vice		330													003				212	121		9	4
Inês		211																330		102	023	9	4
Joa		330													002			103	220		011	9	5
Mar			033															300	222	111		9	4
Totais em cada critério	111	542	165	011	566	332	355	110	001	222	000	556	231	424	223	422	646	734	443	524	042		
Totais combinados	3	11	12	2	17	8	13	2	1	6	0	16	6	10	7	8	16	14	11	11	6	180	
N.º dos que escolhem	1	5	7	2	10	4	7	1	1	4	0	7	3	7	4	4	6	8	4	5	4		

Tabela 6 – Matriz sociométrica da turma do 3.º A

	Gon	João F	João R	Mat	Pau	Simão	Vas	Bea	Inês	Leo M	Leo O	Luc	Luí	Mar C	Mar L	Mart	Sof	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos
Gon		102		223		311	030											9	4
João F	222			111			333											9	3
João R																		0	0
Mat	121	212				030	303											9	4
Pau		101	300	233			020	012										9	5
Simão	202	131		020			313											9	4
Vas	233	111		302		020												9	4
Bea		010							121		003		030		302	200		9	6
Inês								202		020			313		131			9	4
Leo M								003	110			320		032		201		9	5
Leo O								103	020	302		030					211	9	5
Luc	020								100	001	002		030	210	300	003		9	8
Luí						003		002	001	020		300		100	010	200	030	9	9
Mar C								002	010	020		301	030			200	103	9	7
Mar L								020	111			303	002	200		030		9	6
Mart									230	022			101	013	300			9	5
Sof									010	300			233	121		002		9	5
Totais em cada critério	444	545	100	444	000	132	343	226	573	243	002	422	354	443	422	413	222		
Totais combinados	12	14	1	12	0	6	10	10	15	9	2	8	12	11	8	8	6	144	
N.º dos que escolhem	5	6	1	5	0	4	5	7	9	7	2	5	7	6	5	7	3		

Tabela 7 – Matriz sociométrica da turma do 3.º B

	Arn	Art	Gab	Hen	João C	João D	João G	Luís	Mig	Nun	Tom	Leo	Mat	Sof	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos
Arn			111	003		300			202			020	030		9	6
Art	001		002			003		100	030	020	010	300		200	9	9
Gab	101	002		200		020	300		010			003	030		9	8
Hen	031		002			100	210		323						9	5
João C	302					013	030	100	020	201					9	6
João D	202			303			111		020				030		9	5
João G				223		111			302		030				9	4
Luís	003	020		010		201	300		132						9	6
Mig			030	003		221	302					110			9	5
Nun							222	303	111		030				9	4
Tom		100	030	300		001	010	020	002	200				003	9	9
Leo			003			310			020				131	202	9	5
Mat			300	003		020			030			212		101	9	6
Sof	002		020	003		010	300		030		001	200	100		9	9
Totais em cada critério	317	111	244	426	000	676	753	311	5106	211	031	432	241	303		
Totais combinados	11	3	10	12	0	19	15	5	21	4	4	9	7	6	126	
N.º dos que escolhem	7	3	8	9	0	12	9	4	13	3	4	6	5	4		

Tabela 8 – Matriz sociométrica da turma do 3.º C

	And	Dio	Gon	Hug	Jos	Raf	Rui	Sér	Tia A	Tia F	Tom	Ana C	Ana S	Inês	Mat	Sar	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos
And					111			303		222	030						9	4
Dio	030				121	013				202	300						9	5
Gon	303				212					030	101	020					9	5
Hug																	0	0
Jos	030	300	002			003	020			111	200						9	7
Raf	002	001			120					230	313						9	5
Rui		300			203					030	010		002	020		101	9	7
Sér	111				003				200	032	320						9	5
Tia A	333		102				020	201								100	9	5
Tia F		303			111		030				222						9	4
Tom		300	003		132	020				211							9	5
Ana C													121	012	303	230	9	4
Ana S					020							203		012	330	101	9	5
Inês												130	012		323	201	9	4
Mat												112	030	201		323	9	4
Sar							020					233	102	310	001		9	5
Totais em cada critério	344	402	103	000	777	022	040	202	100	575	653	443	234	243	323	624		
Totais combinados	11	6	4	0	21	4	4	4	1	17	14	11	9	9	8	12	135	
N.º dos que escolhem	6	5	3	0	9	3	4	2	1	8	8	5	5	5	4	6		

Tabela 9 – Matriz sociométrica da turma do 3.º D

	Alex	Car	Cés	Dio	Edu	Fran	Igor	Jov	Már	Nun	Patr	Ped	Ana F	Ana M	Ana P	Bea	Bru	Lil	Mar	Raq	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos
Alex				222		333						111									9	3
Car	301			012		120				200		033									9	5
Cés				111								333				222					9	3
Dio			313			202						121				030					9	4
Edu			030	002			200		120	003		311									9	6
Fran	303			202	030				020			111									9	5
Igor	002	010			200				300	003							101	020		030	9	8
Jov		020	013	101		300				030		202									9	6
Már					131		002					220					303		010		9	5
Nun		313				020							030				102			201	9	5
Patr																					0	0
Ped			232			300					101					020			013		9	5
Ana F														023		202			331	110	9	4
Ana M												013	100			131			222		9	4
Ana P	300					200						012				033		100	021		9	6
Bea			303	222									030						111		9	4
Bru				020	002		201		033	300									010	100	9	7
Lil															330	111			222	003	9	4
Mar													200			111	003	300	030	022	9	6
Raq													200	030		322	003		111		9	5
Totais em cada critério	303	131	344	557	222	632	202	000	231	212	101	799	320	021	110	687	305	210	5107	333		
Totais combinados	6	5	11	17	6	11	4	0	6	5	2	25	5	3	2	21	8	3	22	9	171	
N.º dos que escolhem	4	3	5	8	4	7	3	0	4	5	1	10	5	2	1	9	5	3	10	6		

Tabela 10 – Matriz sociométrica da turma do 4.º B

	Ber	Dio	Fran	Gui A	Gui M	Ivo	João	José M	José N	José P	Lea	Luis	Nuno	Ped	Ana L	Ana S	Bea A	Bea C	Fran	Joa	Lara	Mad	Mar	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos	
Ber				002			020	310	033			101		200											9	6
Dio				303					100					230				011	022						9	5
Fran				200				033	111	002				320											9	5
Gui A				233			320		101					012											9	4
Gui M									210		002	301	030	123											9	5
Ivo					301				010	133		202		020											9	5
João	200		302		030				010		101			023											9	6
José M	300				030	003			010	202		101		020											9	7
José N			202	101	030							020	003	310											9	6
José P								302	010			233	101	020											9	5
Lea					300		111		030			003		222											9	5
Luis								222					333	111											9	3
Nuno									020	211		132		303											9	4
Ped				030	300				023			111	202												9	5
Ana L																		030	023	111		202	300		9	5
Ana S				030										121						010	303	202			9	5
Bea A														200					111		030	023	302		9	5
Bea C									003					320		030			110		002		201		9	6
Fran																										
Joa															131			020	010		302			203	9	5
Lara														232		003			020	111			300		9	5
Mad														301	202				020	133			010		9	5
Mar														203					331	122	010				9	4
Totais em cada critério	200	0	313	323	331	001	231	333	4105	324	102	748	324	8116	745	101	011	031	384	454	223	213	513			
Totais combinados	2	0	7	8	7	1	6	9	19	9	3	19	9	25	16	2	2	4	15	13	7	6	9	198		
N.º dos que escolhem	2	0	3	6	6	1	3	4	13	4	2	9	5	13	7	1	2	3	8	5	5	3	6			

Tabela 11 – Matriz sociométrica da turma do 4.º C

	Ant	Arm	Fair	Fran	Gil	João	Leo	Queru	Rod	Rub	Ana	Ang	Bru	Mar	Ver	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos
Ant							111	333	222							9	3
Arm	002		010	020		101	300			033					200	9	7
Fair				131				312	203						020	9	4
Fran			123					331	200	012						9	4
Gil	020	200			030	300		010	100	001		002			003	9	9
João			220	330				003	012	101						9	5
Leo	003	300	030	020				200	111						002	9	7
Queru			212	120					030	301					003	9	5
Rod			111	300			232	003							020	9	5
Rub			213	332					121							9	3
Ana												022	233	100	311	9	4
Ang											323		132		211	9	3
Bru											222	330		003	111	9	4
Mar											110	003	232		321	9	4
Ver									033		222		111	300		9	4
Totais em cada critério	012	200	574	562	010	201	322	445	666	225	443	123	444	201	567		
Totais combinados	3	2	16	13	1	3	7	13	18	9	11	6	12	3	18	135	
N.º dos que escolhem	3	2	7	7	1	2	3	7	9	5	4	4	4	3	10		

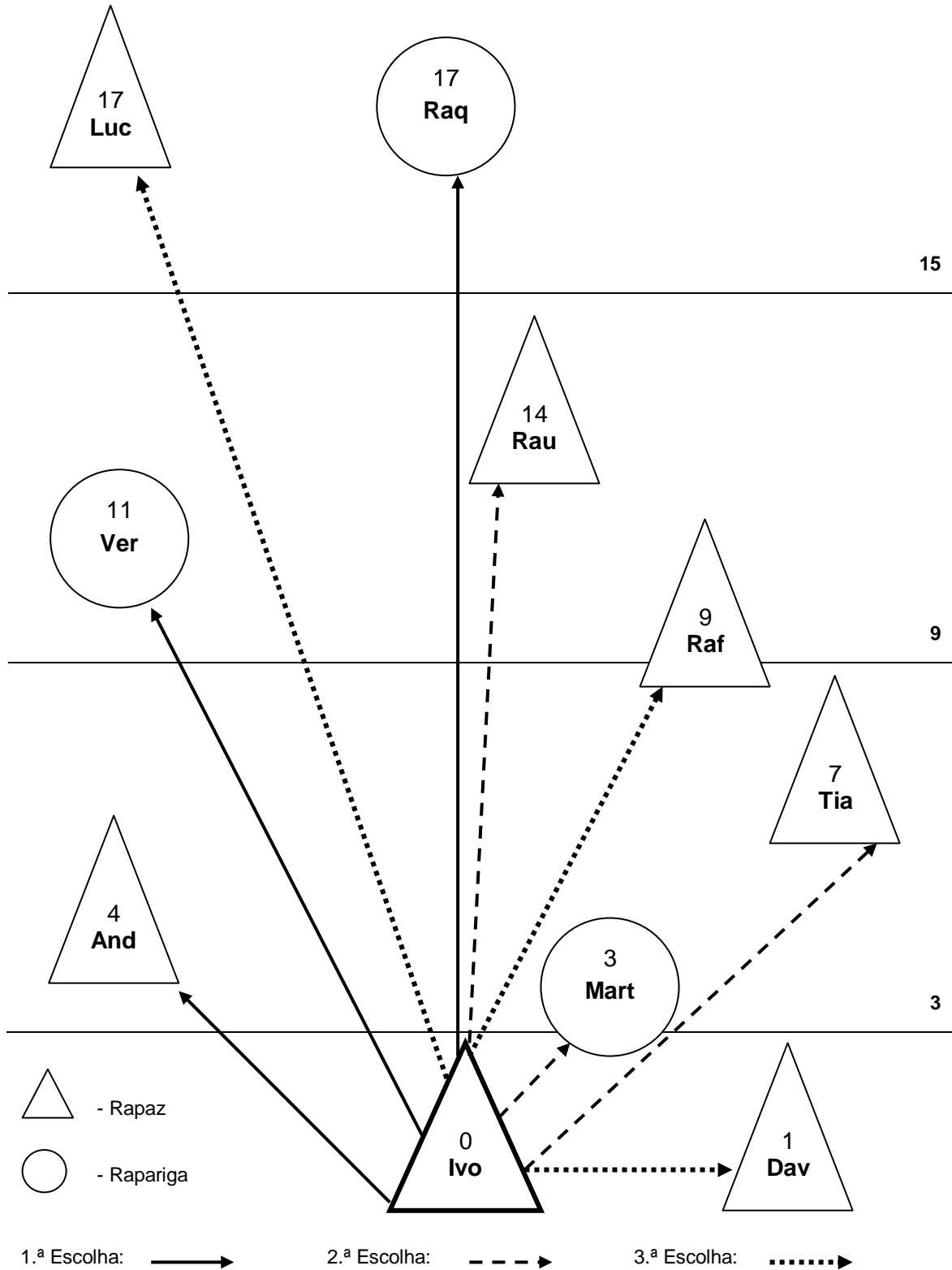
Anexo 11 – Sociogramas Individuais

Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 1.º C

Nome: Ivo

Ano de escolaridade: 1.º C

Data: 13 de março de 2013

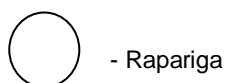
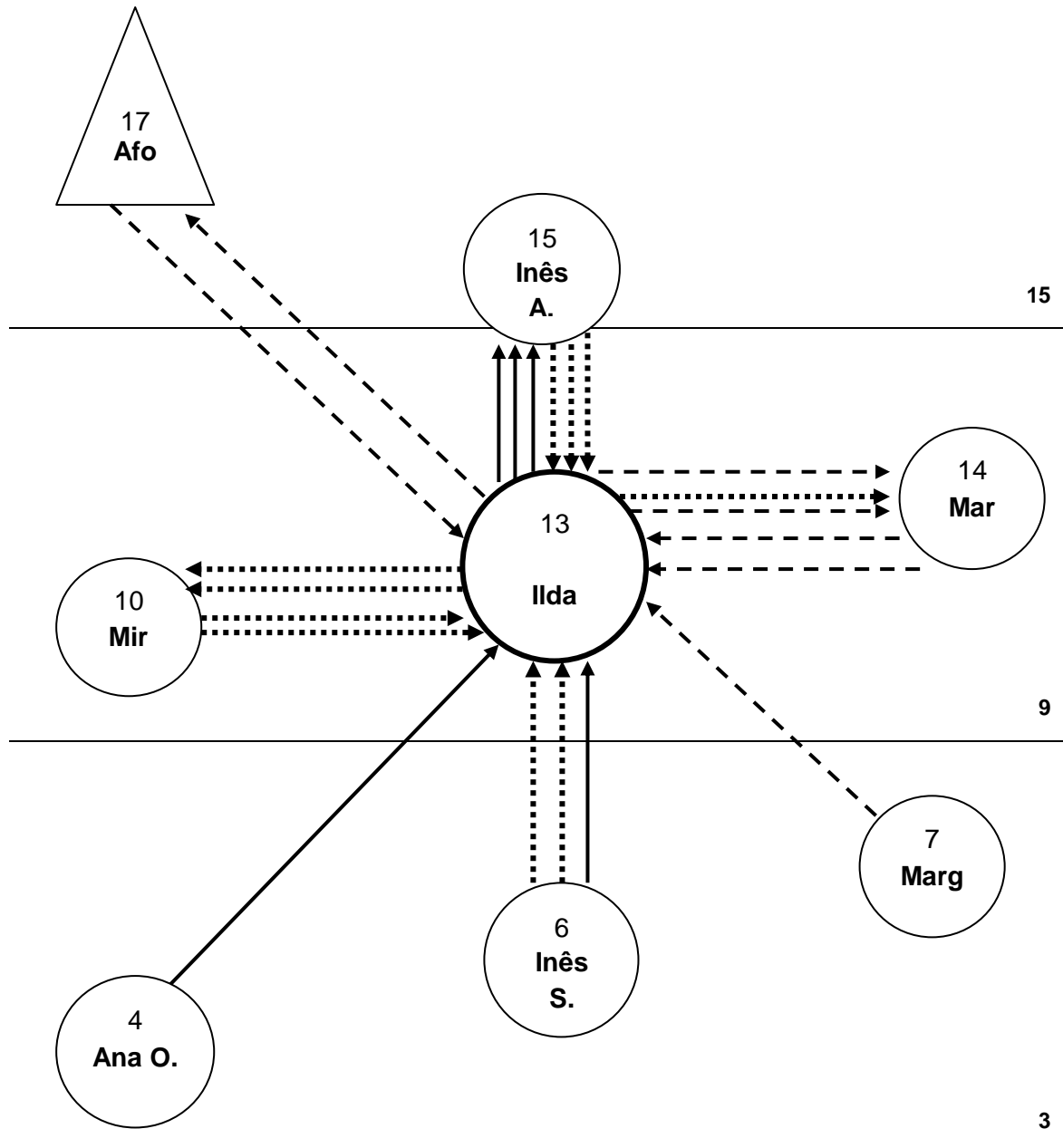


**Sociograma individual da aluna estrangeira da turma do 2.º A**

Nome: Ilda

Ano de escolaridade: 2.º A

Data: 7 de março de 2013



1.ª Escolha:

2.ª Escolha:

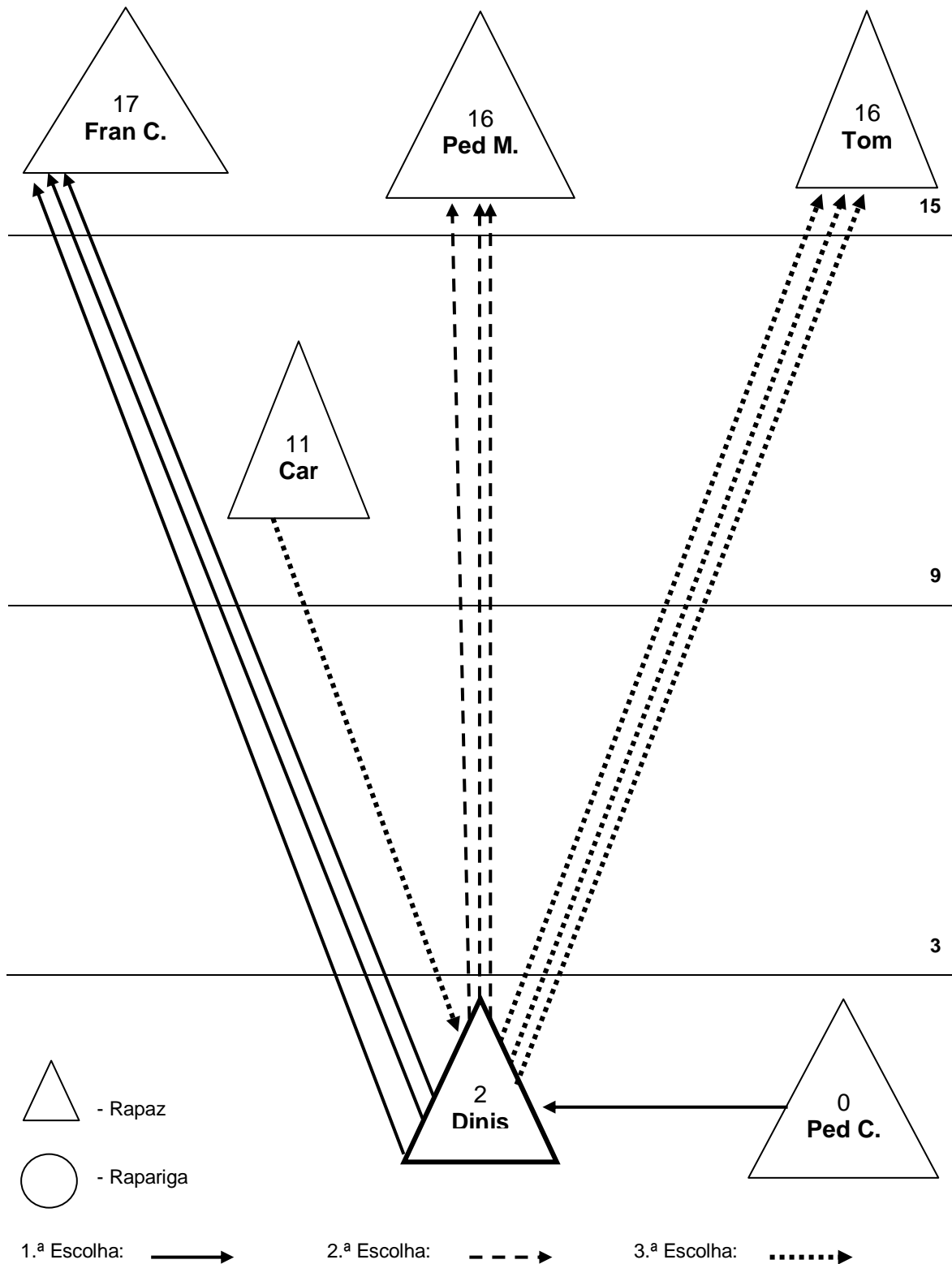
3.ª Escolha:

### Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 2.º B

Nome: Dinis

Ano de escolaridade: 2.º B

Data: 12 de março de 2013



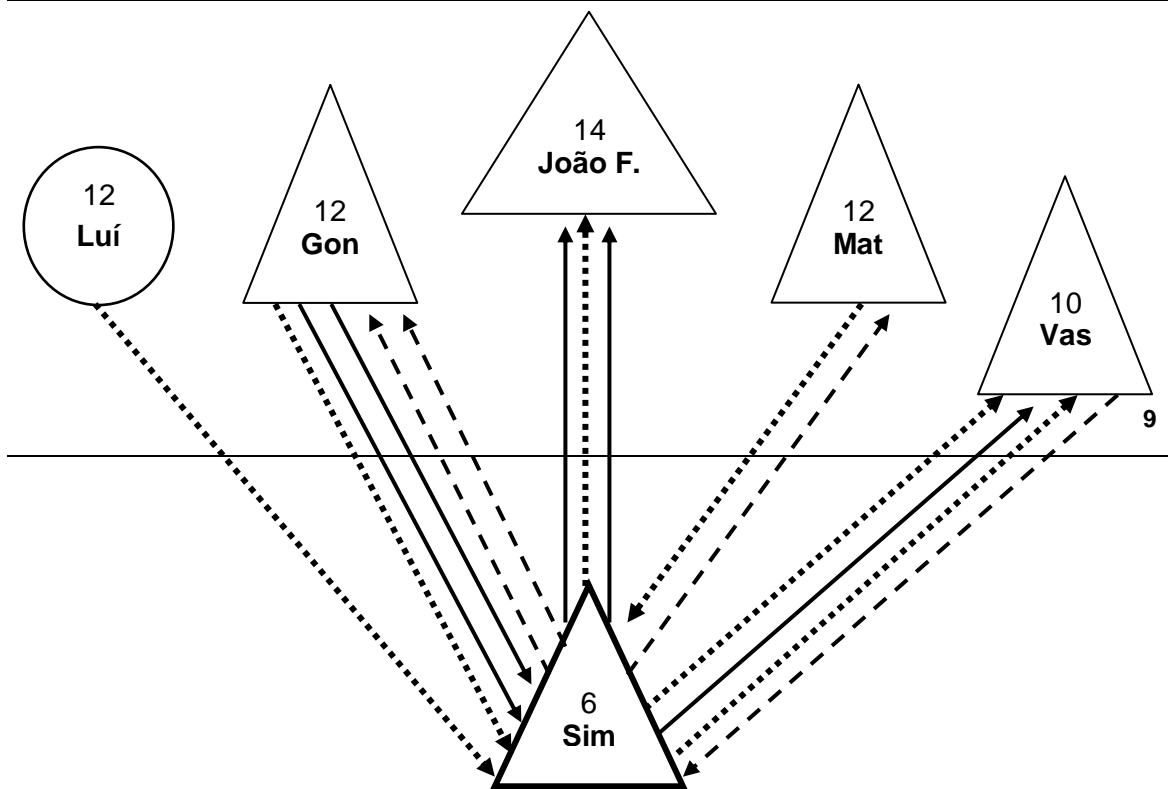
**Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 3.º A**

Nome: Simão

Ano de escolaridade: 3.º A

Data: 12 de março de 2013

15



3



1.ª Escolha: →

2.ª Escolha: - - - →

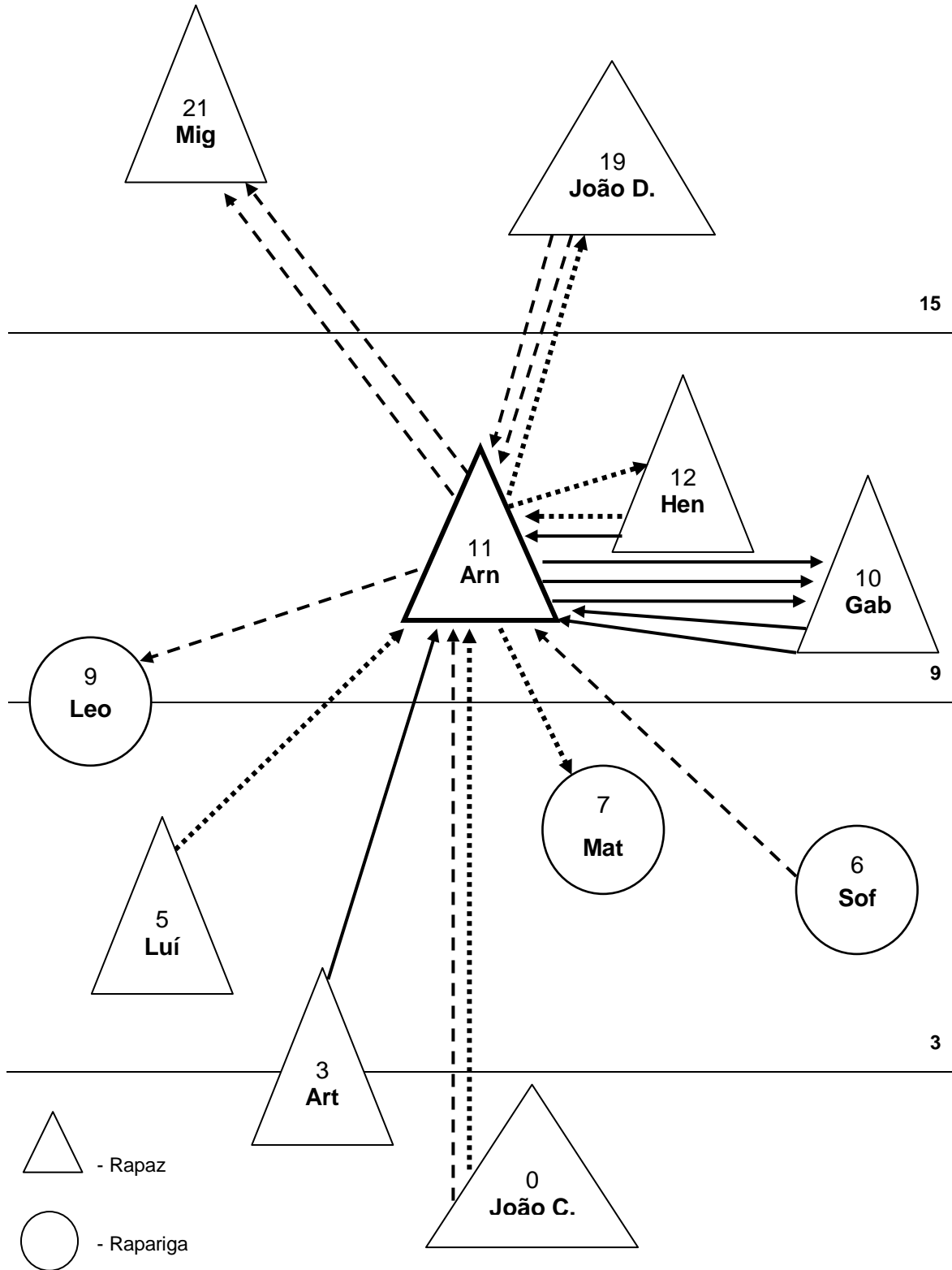
3.ª Escolha: ····· →

### Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 3.º B

Nome: Arnaldo

Ano de escolaridade: 3.º B

Data: 12 de março de 2013

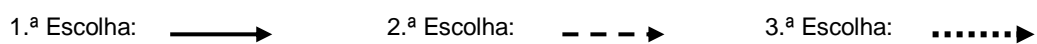
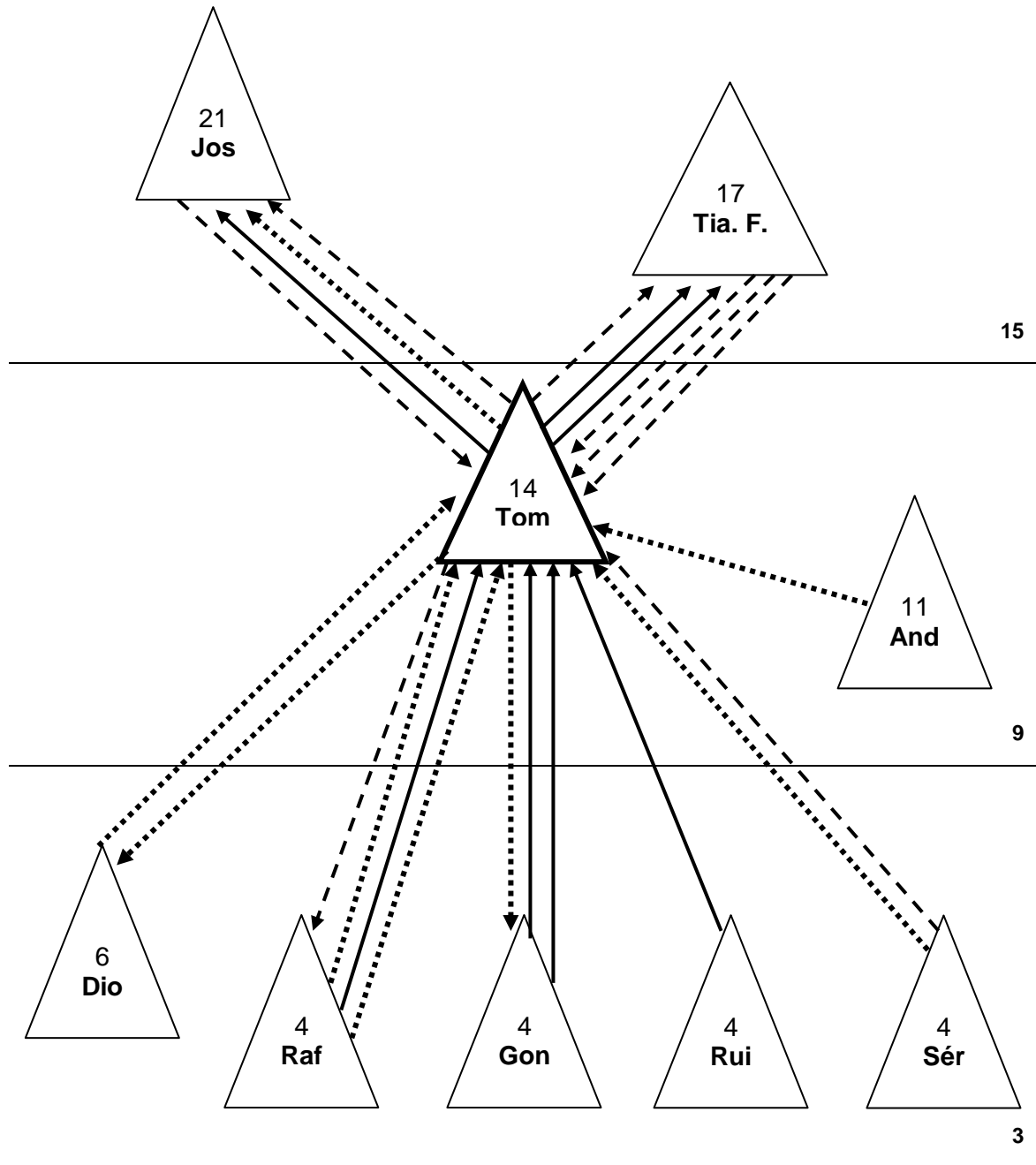


**Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 3.º C**

Nome: Tomás

Ano de escolaridade: 3.º C

Data: 12 de março de 2013

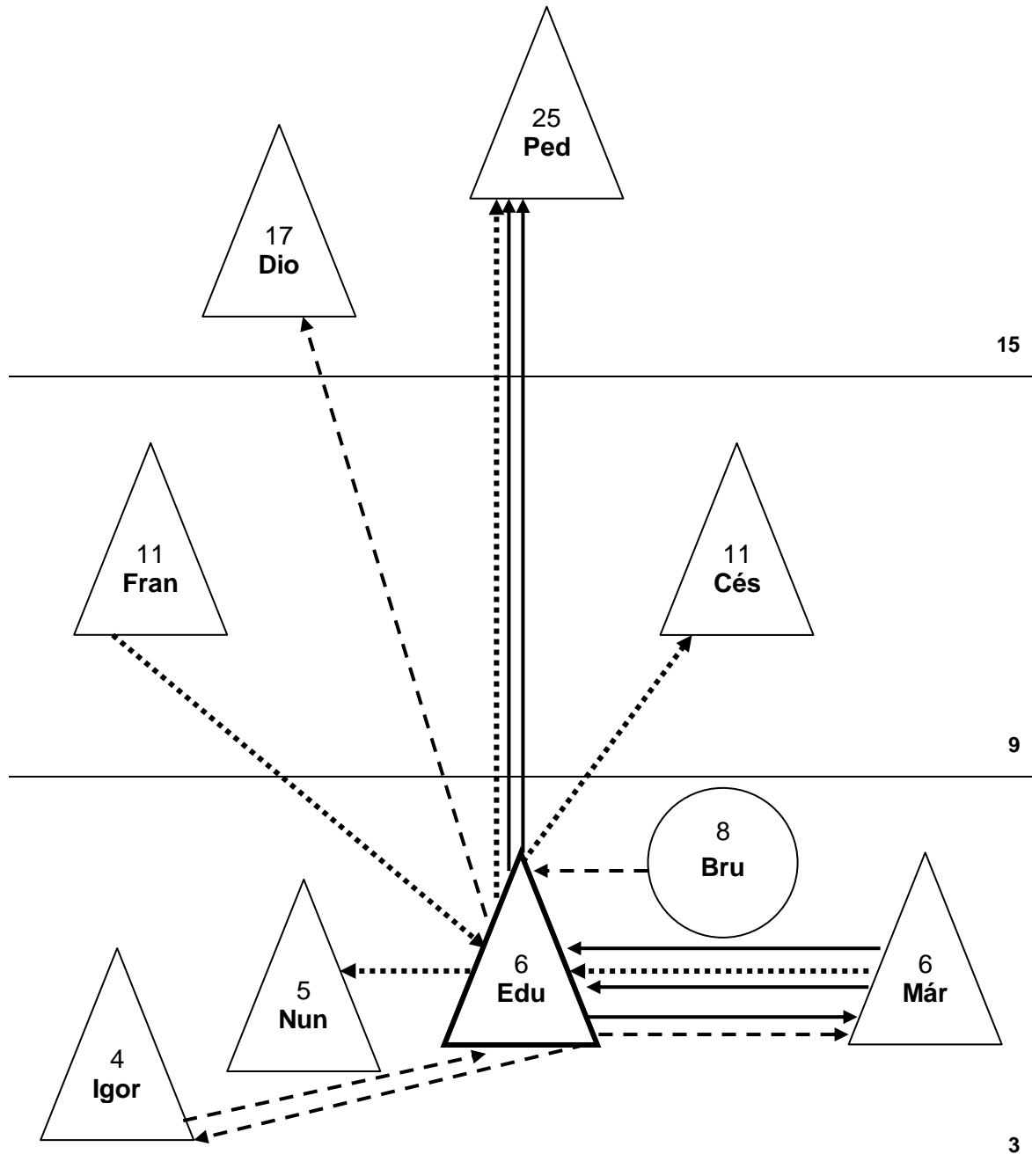


### Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 3.º D

Nome: Eduardo

Ano de escolaridade: 3.º D

Data: 13 de março de 2013



- Rapaz



- Rapariga

1.ª Escolha:

2.ª Escolha:

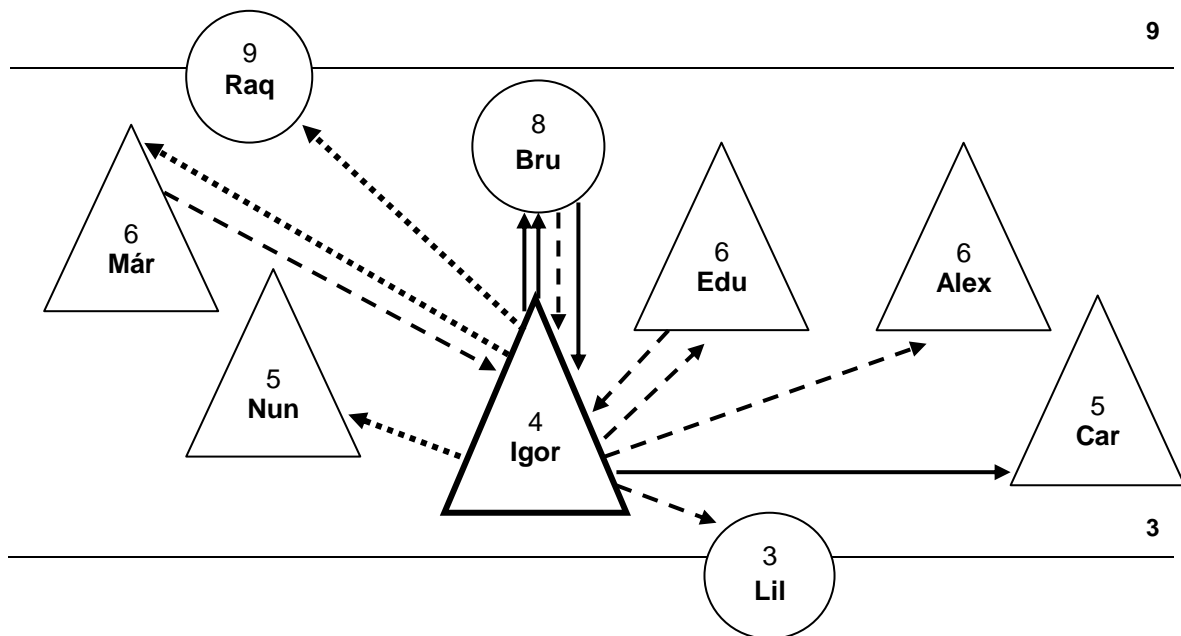
3.ª Escolha:

**Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 3.º D**

Nome: Igor    Ano de escolaridade: 3.º D

Data: 13 de março de 2013

15



9

3



1.ª Escolha:

2.ª Escolha:

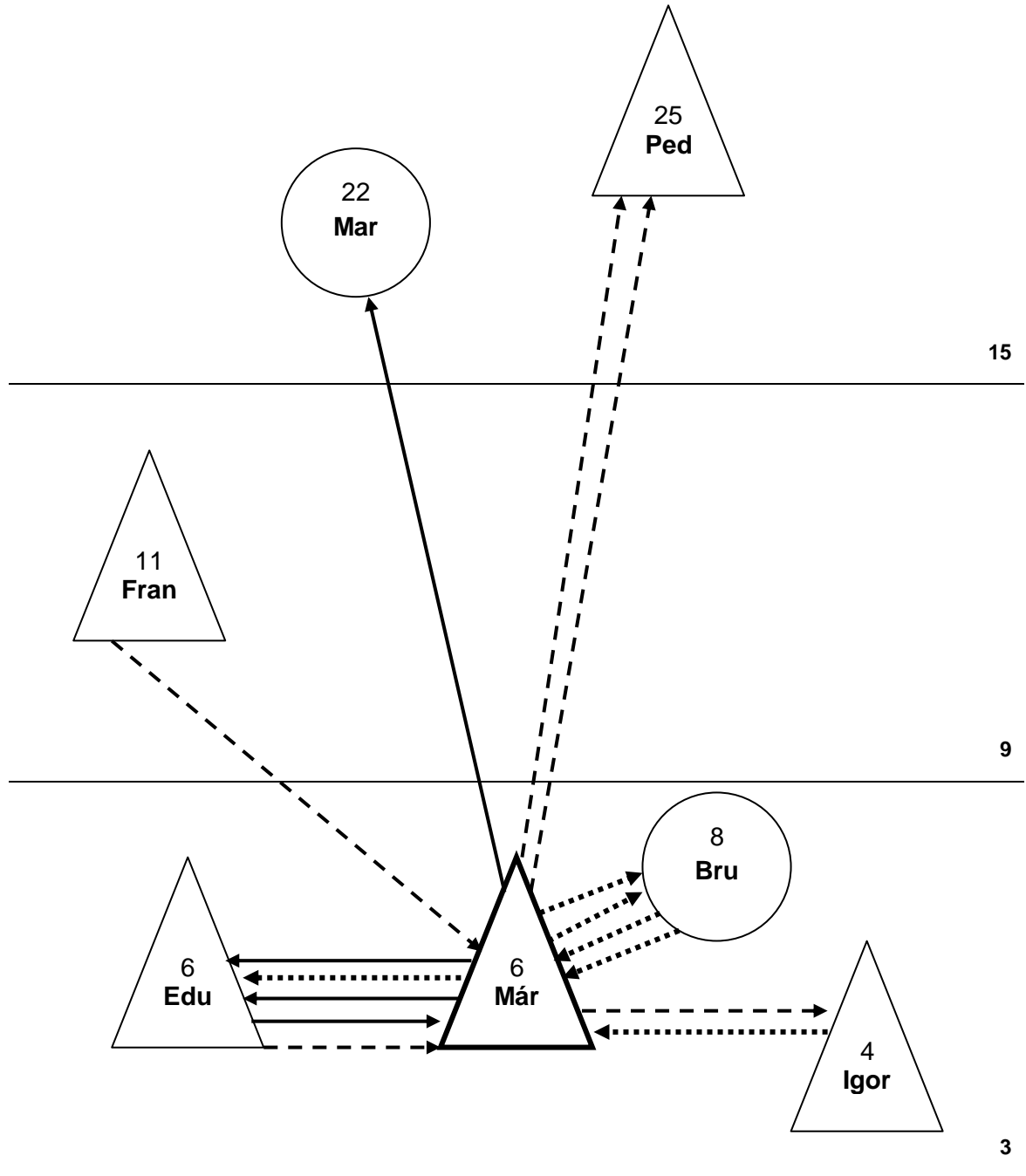
3.ª Escolha:

**Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 3.º D**

Nome: Mário

Ano de escolaridade: 3.º D

Data: 13 de março de 2013



- Rapaz



- Rapariga

1.ª Escolha:

2.ª Escolha:

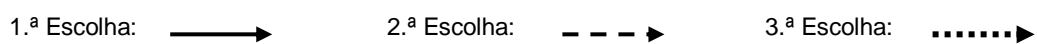
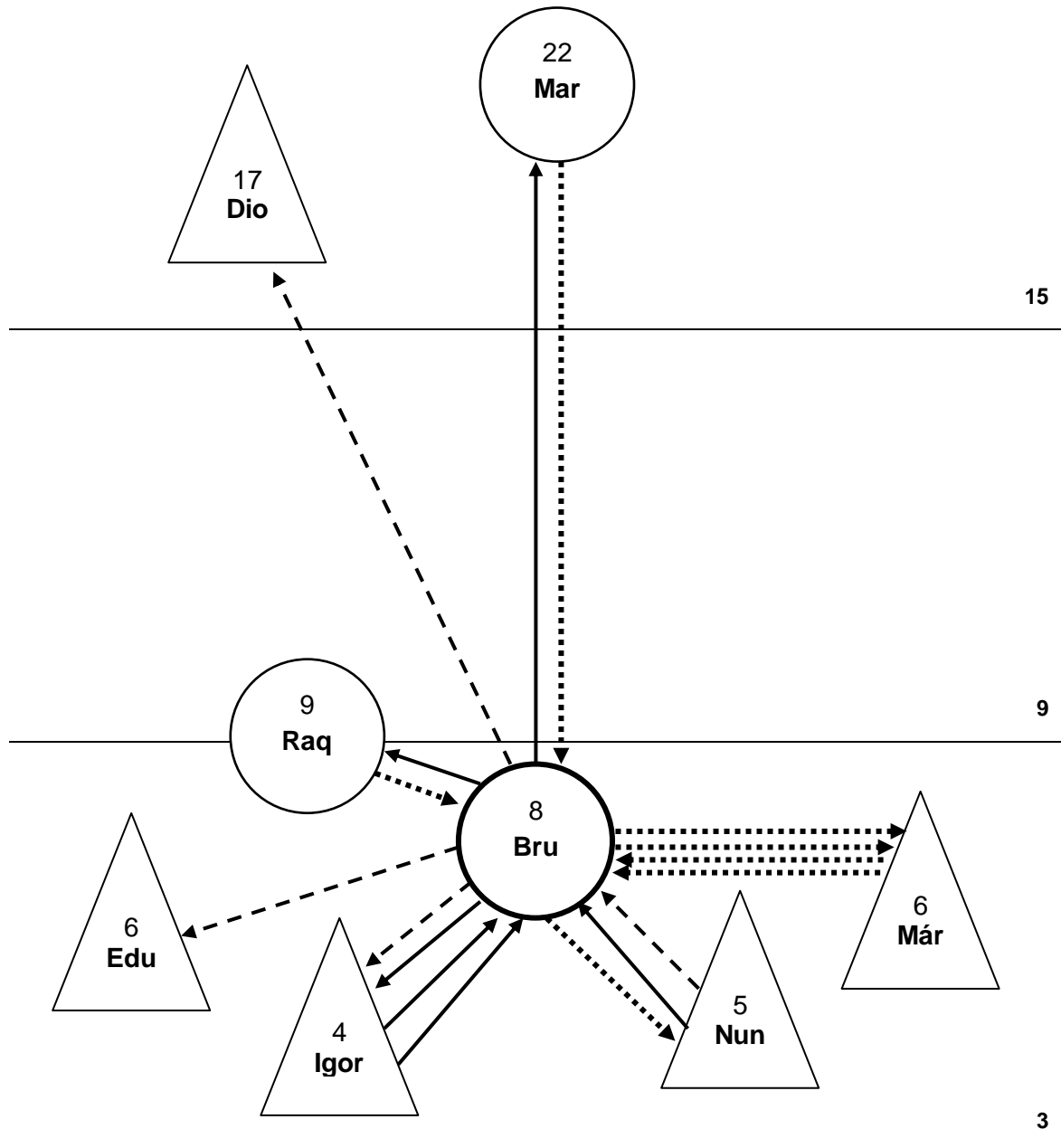
3.ª Escolha:

**Sociograma individual da aluna estrangeira da turma do 3.º D**

Nome: Bruna

Ano de escolaridade: 3.º D

Data: 13 de março de 2013

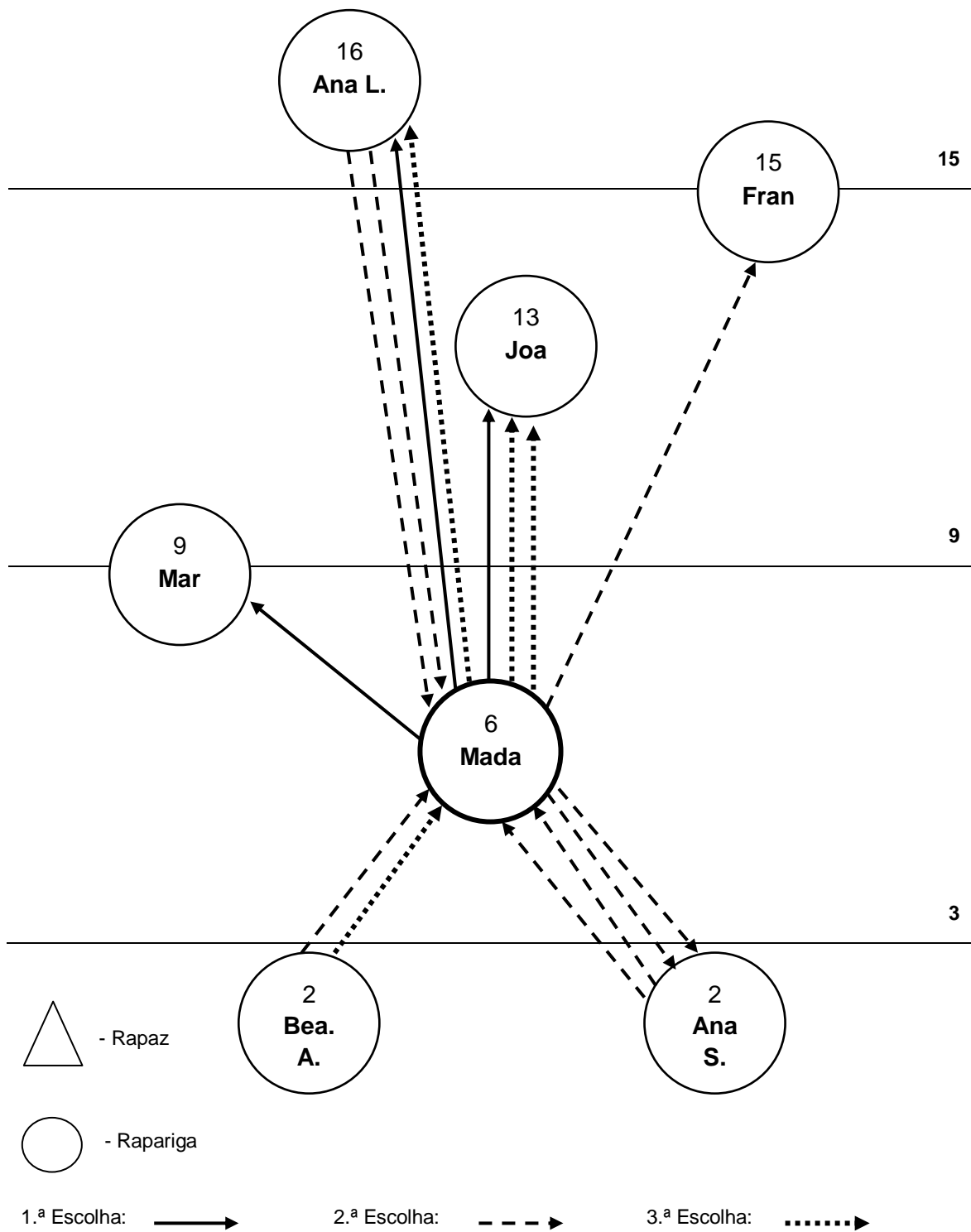


### Sociograma individual da aluna estrangeira da turma do 4.º B

Nome: Madalena

Ano de escolaridade: 4.º B

Data: 5 de março de 2013

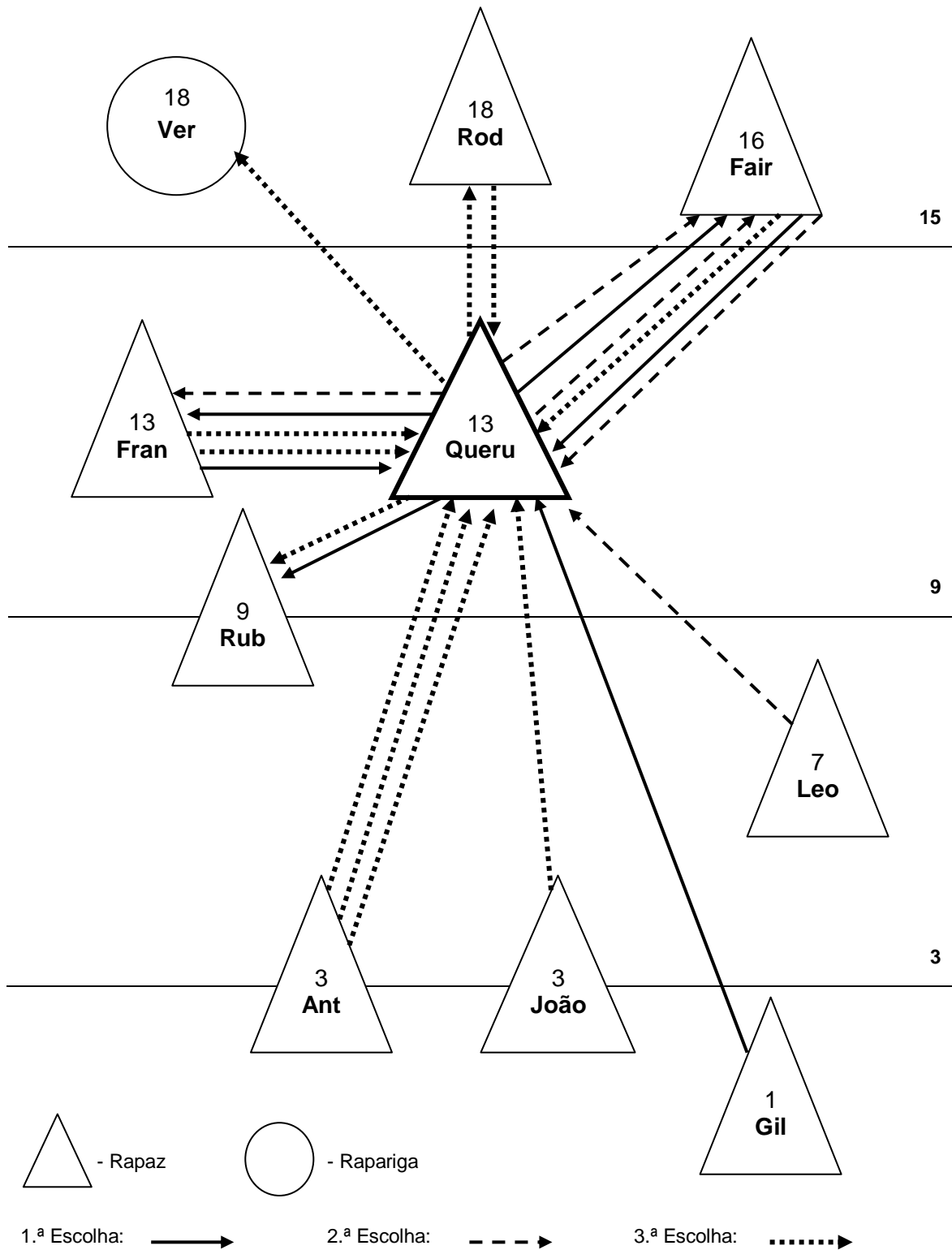


**Sociograma individual do aluno estrangeiro da turma do 4.º C**

Nome: Querubim

Ano de escolaridade: 4.º C

Data: 12 de março de 2013



## **Anexo 12 - Autorização do Ministério da Educação**

Exmo. (a)s. Sr. (a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0358500001, com a designação *Entrevista Semiestruturada aos Alunos*, registado em 01-02-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Dr.(a) Catarina Sofia Ribeiro Nunes  
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos José Vítor Pedroso Diretor de Serviços de Projetos Educativos DGE.

Observações:

a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização prévia das Direções dos Agrupamentos de Escolas.

b) Devem ser consideradas as medidas de proteção e segurança previstas na Lei n.º 67/98.

c) Dado que na investigação se obtêm dados pessoais, exige-se a garantia de anonimato, confidencialidade e proteção dos mesmos. Os inquiridos não devem ser identificados por qualquer modo de identificação pessoal, direta ou indireta. A recolha e o tratamento dos dados deverá basear-se no consentimento expresso e esclarecido do titular dos dados ou dos seus legais representantes. Assim, deverá ser obtido o consentimento informado e a respetiva autorização dos inquiridos contendo a identificação do responsável pelo tratamento e sua finalidade, informando sobre a existência e condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular, ao que serão apostas as assinaturas dos legais representantes dos titulares dos dados. Para os alunos menores (menos de 18 anos) esta deverá ser atestada pelos seus representantes legais.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

### **Anexo 13 – Pedido de autorização à Diretora do Agrupamento**

Exma. Sra. Diretora  
do Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu,  
[REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização de recolha de dados para fins de investigação

Eu, Catarina Sofia Ribeiro Nunes, a frequentar o 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viseu, encontro-me a realizar um estudo intitulado, “A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, no âmbito do trabalho final de Mestrado.

Com este estudo pretendemos compreender quais são as principais dificuldades sentidas pelos alunos estrangeiros na escola e as relações existentes entre estes e os professores titulares de turma, bem como entre estes e os colegas de turma, tendo em vista a sua integração.

Para a concretização do estudo queremos aceder aos alunos estrangeiros do 1.º ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico deste Agrupamento, onde irá ser recolhida a informação para, posteriormente, ser analisada e retiradas as conclusões. Os dados recolhidos da parte dos participantes são estritamente confidenciais e destinam-se, apenas, a fins académicos.

Neste sentido, venho solicitar a V. Exa autorização para efetuar a recolha de dados através de uma entrevista aos alunos estrangeiros e a realização de um teste sociométrico na turma.

Agradeço desde já a disponibilidade e a atenção dispensadas.

Pede deferimento,

Viseu, 19 de fevereiro de 2013

Catarina Nunes

## **Anexo 14 – Pedido de autorização aos Coordenadores de Escola**

Exmo. Sr. Coordenador

[REDACTED]  
[REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização de recolha de dados para fins de investigação

Eu, Catarina Sofia Ribeiro Nunes, a frequentar o 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viseu, encontro-me a realizar um estudo intitulado, “A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, no âmbito do trabalho final de Mestrado.

Com este estudo pretendemos compreender quais são as principais dificuldades sentidas pelos alunos estrangeiros na escola e as relações existentes entre estes e os professores titulares de turma, bem como entre estes e os colegas de turma, tendo em vista a sua integração.

Para a concretização desta investigação queremos aceder aos alunos estrangeiros do 1.º ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico desta Escola, onde irá ser recolhida a informação para, posteriormente, ser analisada e retiradas as conclusões. Os dados recolhidos da parte dos participantes são estritamente confidenciais e destinam-se, apenas, a fins académicos.

Neste sentido, venho solicitar a V. Exa autorização para efetuar a recolha de dados através de uma entrevista aos alunos estrangeiros e a realização de um teste sociométrico na turma.

Agradeço desde já a disponibilidade e a atenção dispensadas.

Pede deferimento,

Viseu, 28 de fevereiro de 2013

Catarina Nunes

Exmo. Sr. Coordenador

Assunto: Pedido de autorização de recolha de dados para fins de investigação

Eu, Catarina Sofia Ribeiro Nunes, a frequentar o 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viseu, encontro-me a realizar um estudo intitulado, “A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, no âmbito do trabalho final de Mestrado.

Com este estudo pretendemos compreender quais são as principais dificuldades sentidas pelos alunos estrangeiros na escola e as relações existentes entre estes e os professores titulares de turma, bem como entre estes e os colegas de turma, tendo em vista a sua integração.

Para a concretização desta investigação queremos aceder aos alunos estrangeiros do 1.º ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico desta Escola, onde irá ser recolhida a informação para, posteriormente, ser analisada e retiradas as conclusões. Os dados recolhidos da parte dos participantes são estritamente confidenciais e destinam-se, apenas, a fins académicos.

Neste sentido, venho solicitar a V. Exa autorização para efetuar a recolha de dados através de uma entrevista aos alunos estrangeiros e a realização de um teste sociométrico na turma.

Agradeço desde já a disponibilidade e a atenção dispensadas.

Pede deferimento,

Viseu, 19 de fevereiro de 2013

Catarina Nunes

Exma. Sra. Coordenadora

Assunto: Pedido de autorização de recolha de dados para fins de investigação

Eu, Catarina Sofia Ribeiro Nunes, a frequentar o 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Viseu, encontro-me a realizar um estudo intitulado, “A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, no âmbito do trabalho final de Mestrado.

Com este estudo pretendemos compreender quais são as principais dificuldades sentidas pelos alunos estrangeiros na escola e as relações existentes entre estes e os professores titulares de turma, bem como entre estes e os colegas de turma, tendo em vista a sua integração.

Para a concretização desta investigação queremos aceder aos alunos estrangeiros do 1.º ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico desta Escola, onde irá ser recolhida a informação para, posteriormente, ser analisada e retiradas as conclusões. Os dados recolhidos da parte dos participantes são estritamente confidenciais e destinam-se, apenas, a fins académicos.

Neste sentido, venho solicitar a V. Exa autorização para efetuar a recolha de dados através de uma entrevista aos alunos estrangeiros e a realização de um teste sociométrico na turma.

Agradeço desde já a disponibilidade e a atenção dispensadas.

Pede deferimento,

Viseu, 28 de fevereiro de 2013

Catarina Nunes

### **Anexo 15 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação**

Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

Catarina Sofia Ribeiro Nunes, mestranda em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu, vem por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> se digne a autorizar a participação do(a) seu(ua) educando(a) num estudo subordinado ao tema “A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

A participação consiste numa entrevista anónima e na realização de um teste sociométrico na turma, onde se pretende compreender quais são as principais dificuldades sentidas pelos alunos estrangeiros na escola e as relações existentes entre estes e os professores titulares de turma, bem como entre estes e os colegas de turma, tendo em vista a sua integração.

Grata pela atenção dispensada.

Sem mais a acrescentar, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

Viseu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

Catarina Sofia Ribeiro Nunes

---

---

#### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a sua participação no estudo subordinado ao tema “A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

\_\_\_\_\_  
(assinatura)