

IPV - ESEV |

# Instituto Politécnico de Viseu

## Escola Superior de Educação de Viseu



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Trabalho efectuado sob a orientação de



Educação é “um *processo do ser* que, através da diversidade das suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se, cada vez mais, ele próprio” (Faure, 1981, p.225).

## **AGRADECIMENTOS**

Este documento é produto de um longo trabalho e dedicação, sendo que no decorrer de todo o processo se transformou num trabalho conjunto, uma vez que o apoio e ajuda de vários intervenientes tornaram este relatório muito mais completo e repleto de informação, sentimento e muita emoção.

Assim, começo por agradecer à minha professora orientadora Doutora Ana Paula Cardoso pela disponibilidade, exigência e orientação. Agradeço também a todas as educadoras e professoras que cooperaram ao longo do percurso académico. Um agradecimento especial ao Agrupamento de Escolas onde foi realizado o presente estudo empírico, pela disponibilidade para concretizar esta investigação.

Queria agradecer de forma muito especial às minhas amigas Soraia Horta e Rita Sousa. Sem elas nada teria sido possível. Obrigada por me apoiarem sempre no decorrer deste longo percurso académico. E ainda à Filipa Miranda, não menos importante que as duas anteriores; apenas não vivenciou os estágios curriculares tão presencialmente como elas.

O agradecimento maior dirige-se ao meu suporte máximo, fonte de encorajamento e esforço, à minha mãe, pois sem ela seria impossível chegar a este ponto. Queria agradecer à minha irmã e sua família, porque mesmo longe estiveram sempre perto e acompanharam-me ao longo do percurso. Sem o seu apoio teria sido tudo muito mais difícil.

Obrigada a todos os elementos da minha família, que seriam muitos para enumerar, mas foram bastante importantes no início desta longa caminhada e no seu desenrolar também.

Agradeço ainda ao meu namorado que sempre me apoiou nas mais diversas decisões. A todos os meus amigos, pela amizade e apoio que sempre mostraram.

Os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que sempre me apoiaram, inspiraram e quiseram o meu sucesso!

## RESUMO

O presente relatório final de estágio inclui uma parte inicial de reflexão crítica acerca das práticas profissionais em contexto e, de seguida, um trabalho de investigação sobre temas que elucidam os dados recolhidos relativamente à integração de alunos de diferentes culturas em escolas portuguesas.

Todos os materiais utilizados foram desenvolvidos pelos elementos intervenientes na elaboração deste mesmo documento, tendo por base autores de referência nos domínios abordados e ainda a legislação em vigor.

Em termos empíricos realizámos uma investigação de tipo qualitativo, com recurso à entrevista, ao teste sociométrico e à pesquisa de dados junto dos professores titulares de turma. Os instrumentos foram aplicados em turmas do 1.º ciclo do ensino básico, em cinco escolas de um agrupamento da região centro de Portugal.

Os dados recolhidos através dos testes sociométricos permitem-nos perceber que a maioria dos alunos estrangeiros não está totalmente integrada nas turmas do 1.º ciclo. Contudo, perante a análise das entrevistas pode perceber-se que nem sempre esta é a perceção das crianças, sendo que as mesmas, através das suas respostas, revelaram sentir-se integradas. Perante as informações recolhidas, podemos entender que a maioria dos professores considera que os alunos estão bem integrados e que os pais/encarregados de educação os conseguem acompanhar da melhor forma. Porém, constatámos alguma escassez de informação por parte dos professores titulares de turma acerca destes alunos, indiciando falta de comunicação entre a escola e a família, situação que não favorece a integração mais efetiva destes alunos.

**Palavras-chave:** 1.º ciclo do ensino básico, multiculturalidade, integração, prática de ensino supervisionada.

## ABSTRACT

This traineeship final report includes an initial part of critical reflection on professional practices in context and, then, a research work about issues that elucidate the collected data, related to the integration of pupils from different cultures in Portuguese schools.

All the materials used were developed by the individuals who intervened in the elaboration of this document. They were also based on the work of experts in the fields implied on the current legislation.

In empirical terms, a qualitative research was conducted through interviews, sociometric tests and data search involving the teachers of each class. The instruments were applied to primary school classes, in five schools belonging to a school grouping of the central region of Portugal.

The data collected through the sociometric tests allow us to realise that the majority of the foreign pupils is not fully integrated in the primary school classes. However, the analysis of the interviews allows us to realise that this is not always the case, since the pupils' answers showed that they do feel integrated. Based on the information gathered, it can be understood that most of the teachers consider that the pupils are well integrated and the parents/tutors can keep up with them in the best way. Nevertheless, some shortage of information on the part of teachers was noticed concerning these pupils which indicates an absence of communication between school and family, a situation that does not favour a more effective integration of these pupils.

**Keywords:** primary school, multiculturalism, integration, supervised teaching practice

## ÍNDICE

Introdução geral .....	1
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto .....	4
Preâmbulo.....	5
1. Caracterização dos contextos .....	6
1.1. 1.º ciclo do ensino básico.....	7
1.2. Educação pré-escolar .....	8
2. Análise reflexiva das práticas concretizadas na PES II e III .....	10
2.1. 1.º ciclo do ensino básico.....	10
2.2. Educação pré-escolar .....	13
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos. ....	16
3.1. 1.º ciclo do ensino básico.....	18
3.2. Educação pré-escolar .....	20
Síntese.....	22
Parte II - Trabalho de investigação: A integração dos alunos oriundos de diferentes culturas em escolas do 1.º ciclo do ensino básico: Um estudo num agrupamento de escolas.....	24
Preâmbulo.....	25
1. Revisão da literatura.....	26
1.1. O 1.º ciclo do ensino básico e a diversidade cultural .....	26
1.2. Dados da imigração em Portugal.....	27
1.3. Educação multicultural ou educação intercultural .....	28
1.4. Integração: conceito, sua relevância e fatores associados.....	30
1.5. Interação pedagógica e integração: O docente, o aluno e o grupo- turma.....	33
1.5.1. Função docente.....	34
1.5.2. Compreensão de nós mesmos e dos outros .....	36
1.5.3. A importância da relação pedagógica .....	36
2. Metodologia .....	38
2.1. Problema e objetivos da investigação.....	38

2.2.	Tipo de investigação .....	39
2.3.	Participantes e sua caracterização .....	39
2.4.	Técnicas e instrumentos de pesquisa .....	41
2.5.	Procedimento .....	42
2.6.	Tratamento e análise dos dados .....	44
3.	Apresentação dos dados .....	46
3.1.	Apresentação e análise dos dados individuais .....	46
3.2.	Apresentação e análise dos dados globais.....	66
4.	Discussão dos dados .....	67
	Conclusão .....	73
	Bibliografia .....	76
	Anexos .....	80
	Anexo 1 - Planificação "Alimentação".....	Formato digital
	Anexo 2 - Planificação "O Corpo Humano" .....	Formato digital
	Anexo 3 - Planificação "Os cinco sentidos" .....	Formato digital
	Anexo 4 – Informações a recolher junto dos professores titulares de turma.	81
	Anexo 5 - Teste sociométrico .....	82
	Anexo 6 - Guião de entrevista semiestruturada aos alunos estrangeiros do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	83
	Anexo 7 – Pedido de autorização à Comissão Nacional de Proteção de Dados .....	84
	Anexo 8 – Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados.....	85
	Anexo 9 – Autorização do Ministério da Educação.....	87
	Anexo 10 – Pedido de autorização ao agrupamento .....	88
	Anexo 11 – Pedido de autorização aos pais/encarregados de educação.....	89
	Anexo 12 – Matriz sociométrica 1.º ano AR - Maria.....	90
	Anexo 13 – Matriz sociométrica 3.º ano CAR - Mónica .....	91
	Anexo 14 – Matriz sociométrica 3.º ano POU – Leonor e Rui .....	92
	Anexo 15- Matriz sociométrica 1.º ano SD – Iva e Luana.....	93
	Anexo 16 – Matriz sociométrica 2.º ano SD – Manuela .....	94
	Anexo 17 – Matriz sociométrica 3.º ano SD – Otávio .....	95
	Anexo 18 – Matriz sociométrica 4.º ano SD – Alexandre e Emanuel.....	96

Anexo 19 – Matriz sociométrica 3.º ano SO – Luís.....	97
Anexo 20 – Sociograma individual AR - Maria.....	98
Anexo 21 – Sociograma individual CAR - Mónica .....	99
Anexo 22 – Sociograma individual POU – Leonor.....	100
Anexo 23 – Sociograma individual POU – Rui.....	101
Anexo 24 – Sociograma individual SD – Iva .....	102
Anexo 25 – Sociograma individual SD – Luana.....	103
Anexo 26 – Sociograma individual SD – Manuela .....	104
Anexo 27 – Sociograma individual SD – Otávio .....	105
Anexo 28 – Sociograma individual SD – Alexandre.....	106
Anexo 29 – Sociograma individual SD – Emanuel.....	107
Anexo 30 – Sociograma individual SO – Luís.....	108
Anexo 31 – Entrevista AR - Maria.....	109
Anexo 32 – Entrevista CAR – Mónica.....	111
Anexo 33 – Entrevista POU – Leonor .....	113
Anexo 34 – Entrevista POU – Rui.....	115
Anexo 35 – Entrevista SD – Iva .....	117
Anexo 36 – Entrevista SD – Luana .....	119
Anexo 37 – Entrevista SD – Manuela .....	121
Anexo 38 – Entrevista SD – Otávio.....	123
Anexo 39 – Entrevista SD – Alexandre.....	125
Anexo 40 – Entrevista SD – Emanuel.....	127
Anexo 41 – Entrevista SO – Luís.....	129

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos alunos por sexo e idades.....	40
Tabela 2 – Distribuição das idades e do número de irmãos dos alunos de culturas diversas.....	41
Tabela 3 – Distribuição dos alunos por posições sociométricas.....	66

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – População estrangeira residente em Portugal até 2005.....	27
Figura 2 – População estrangeira residente em Portugal desde 2010 até 2013.....	28
Figura 3 – Sociograma individual da aluna 1 do 1.º AR.....	47
Figura 4 – Sociograma individual da aluna 1 do 3.º CA.....	49
Figura 5 – Sociograma individual da aluna 1 do 3.º POU.....	51
Figura 6 – Sociograma individual do aluno 2 do 3.º POU.....	53
Figura 7 – Sociograma individual da aluna 1 do 1.º SD.....	55
Figura 8 – Sociograma individual da aluna 2 do 1.º SD.....	56
Figura 9 – Sociograma individual da aluna 1 do 2.º SD.....	58
Figura 10 – Sociograma individual do aluno 1 do 3.º SD.....	60
Figura 11 – Sociograma individual do aluno 1 do 4.º SD.....	62
Figura 12 – Sociograma individual do aluno 2 do 4.º SD.....	63
Figura 13 – Sociograma individual do aluno 1 do 3.º SO.....	65

## Introdução geral

A educação é um processo que visa a formação integral do ser humano que, através das suas experiências sempre singulares, aprende a exprimir-se, a comunicar com os outros e, assim, a encontrar o seu lugar no mundo. Podemos entender, deste modo, que cada criança é diferente de todas as outras, pois as experiências vivenciadas fazem com que elas moldem o seu ser. É essencial, enquanto futuros educadores/professores, termos consciência do quão importante é a individualidade de cada criança e de que forma essa mesma individualidade pode afetar a sua aprendizagem.

Neste sentido, encontrámos o mote para investigar sobre o tema da integração escolar de alunos oriundos de diferentes culturas, relacionando-o com os movimentos migratórios que são cada vez mais usuais, “uma das características mais proeminentes das sociedades contemporâneas” (Padilla & Ortiz, 2012, p.259), área onde Portugal não foge à regra.

O contacto com alunos estrangeiros aquando da prática supervisionada suscitou-nos o interesse por este mesmo tema, existindo também outro fundamento: há elementos da família da autora deste relatório que emigraram para um país da Europa, sendo que estes familiares foram muito bem acolhidos nas escolas recetoras, estando completamente integrados nas mesmas. Isso motivou-nos a conhecer melhor esta realidade e, em particular, os fatores facilitadores dessa integração.

Salientamos assim a necessidade de definir “integração”, para que ao longo do presente documento nos possamos centrar nas relações estabelecidas no contexto educacional, visando sempre esta prática. Peres (2011) define este conceito como sendo o “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” (p.22).

Neste sentido, procurámos desenvolver um pouco mais o conhecimento sobre o tema referido e, de alguma forma, contribuir para uma melhor integração dos alunos oriundos de diferentes culturas nas escolas portuguesas, tentando perceber como é que estes alunos se integram nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal, num agrupamento de escolas da região centro.

Focámos a nossa atenção nas interações pedagógicas estabelecidas entre o professor e os alunos estrangeiros, bem como entre estes e os restantes colegas da turma, tendo em conta que a sala de aula é um espaço privilegiado de interação e de desenvolvimento pessoal. Analisámos também fatores de ordem contextual, como por

exemplo, a situação económica e social do agregado, a situação familiar, entre outros, de modo a melhor compreendermos a situação.

Neste sentido, o presente documento integra duas partes. Na primeira realiza-se uma apreciação crítica de todo o percurso levado a cabo ao longo das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES), mais propriamente da PES II e III, que nos proporcionaram práticas nos dois níveis de ensino, 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e Educação Pré-Escolar (EPE). Nesta primeira parte tentamos clarificar todas as nossas afirmações com dados concretos evidenciados nos anexos da PES. Aqui destacamos o bom equilíbrio entre a parte teórica que o mestrado nos proporcionou e a parte prática do mesmo. Salientamos também que muitas das afirmações e conclusões são fruto das reflexões realizadas ao longo do tempo, que permitiram o crescimento e desenvolvimento de todo o grupo nos mais diversos níveis.

Na segunda parte apresentamos um trabalho de investigação acerca da integração de alunos provenientes de diferentes culturas na escola portuguesa do 1.º CEB, procurando aprofundar alguns tópicos relacionados com este tema principal e compreender melhor esta problemática.

Na revisão da literatura, começamos por abordar o 1.º Ciclo e a diversidade cultural, fazendo uma caracterização do 1.º CEB e realçando como é vista e como deve ser conseguida a integração de alunos de diversas culturas; de seguida, apresentamos alguns dados da imigração em Portugal, podendo aqui observar-se a evolução do número de alunos estrangeiros presentes nas escolas portuguesas e as suas principais nacionalidades; depois referimos os conceitos de educação multicultural e educação intercultural, a fim de entendermos qual a diferença entre estes dois termos e qual destas vertentes de educação deve ser implementada; abordamos o conceito de integração e a sua relevância, realçando também os principais problemas e fatores de integração; relacionamos ainda a interação pedagógica e a integração, falando no docente, no aluno e no grupo-turma, apresentando, de forma geral, o papel de cada um dos intervenientes educativos; enfatizamos mais especificamente o papel do professor e as funções da escola de hoje em dia; a propósito da compreensão de nós mesmos e dos outros, esclarecemos e mostramos a relevância de termos como a autoestima e o autoconceito, que são, por vezes, confundidos; por fim, realçamos a importância da relação pedagógica e desenvolvemos perspetivas acerca do que é esta relação e de como ela pode afetar a ação educativa.

Após o enquadramento teórico, na segunda secção, apresentamos a metodologia utilizada na investigação. Aqui definimos o problema e os objetivos do estudo empírico, caracterizamos o tipo de investigação, bem como os participantes nela envolvidos, apresentamos as técnicas e os instrumentos de pesquisa (o teste sociométrico, a entrevista e a pesquisa documental), o procedimento e a forma de tratamento e análise dos dados.

Na terceira secção procedemos à apresentação dos dados. Aqui optámos por apresentar os dados recolhidos, através dos meios elencados anteriormente, de forma individual, sendo que no fim é apresentada uma tabela com os dados globais. Assim, os dados são apresentados em sociogramas individuais, realizados a partir das matrizes sociométricas apresentadas em anexo.

Na quarta secção procedemos à discussão dos dados, sendo apresentadas algumas das conclusões a que conseguimos chegar aquando do cruzamento dos dados recolhidos através das várias técnicas de pesquisa utilizadas.

Para finalizar, apresentamos a conclusão geral do relatório, onde são expostas as conclusões finais do estudo empírico e onde são sugeridas também pistas para futuros estudos.

De referir que são ainda apresentados os anexos referenciados no corpo do trabalho, uma parte em formato digital e a outra em suporte papel, de modo a documentar convenientemente o trabalho desenvolvido.

# **Parte I**

## **Reflexão crítica sobre as práticas em contexto**

## **Preâmbulo**

Ao longo do percurso formativo no Mestrado é essencial realçar a importância que o contacto com a prática profissional docente teve na nossa formação, bem como o crescimento notório que tivemos com as experiências proporcionadas pelos estágios em EPE e 1.ºCEB.

Assim, para além da importância da formação ao nível teórico que o Mestrado nos proporcionou, salienta-se a importância do contacto com a realidade, pois, através deste, pudemos colocar em prática muitos dos conhecimentos aprendidos previamente. Além disso, a reflexão realizada ao longo de todas as semanas foi essencial para o crescimento e desenvolvimento do grupo de estagiárias e das suas competências profissionais.

Neste sentido, esta primeira parte do relatório servirá para caracterizar os contextos onde o grupo estagiou no âmbito do Mestrado, com mais enfoque nas unidades curriculares de PES II e III, relativas ao 1.º CEB e EPE, respetivamente. Estas práticas foram ambas desenvolvidas num agrupamento de escolas do concelho de Viseu.

Aqui será feita inicialmente uma caracterização dos contextos em que intervimos, de modo a se entender qual o meio onde as crianças estão inseridas e só depois de caracterizar ambos os locais de estágio é que passamos à reflexão sobre as práticas que foram concretizadas. No final, faz-se uma breve análise reflexiva sobre os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas com esta prática supervisionada.

Podemos salientar desde já que todo este processo formativo não está nem estará nunca concluído. Existe a necessidade de formação contínua, tanto para aumentar os conhecimentos, como para aperfeiçoar as dinâmicas a implementar, como ainda para ir melhorando a relação pedagógica entre professor e aluno(s), estimulando também a relação positiva entre as crianças.

## **1. Caraterização dos contextos**

No decorrer deste segundo ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente nas unidades curriculares de PES I, II e III, foi existindo uma maior proximidade com diferentes instituições de ensino, que levou a que a nossa formação profissional fosse mais completa.

Para além do contacto com a realidade escolar, salienta-se que estas unidades curriculares permitiram igualmente um relacionamento próximo com as orientadoras cooperantes e as turmas/grupos, bem como o conhecimento mais aprofundado dos documentos orientadores, quer do 1.º CEB, quer da EPE. Todos estes contributos foram essenciais para o desenvolvimento das capacidades e competências necessárias para este segundo ciclo de estudos. De salientar também a importância das reflexões realizadas ao longo destes três semestres, uma vez que este é o processo pelo qual o professor aprende (Shulman, 1986), pois é através dele que adquire alguma experiência e, assim, pode melhorar a sua ação tanto a curto como a longo prazo.

Neste sentido, pode afirmar-se que a reflexão ativa é um processo de grande relevância na profissão docente, pois é através dela que o futuro professor pode retirar o maior conhecimento possível da formação que está a desenvolver. Assim, conclui-se que é fundamental abordar o conceito de reflexão-sobre-a-ação, sendo que este é “como um caminho para o aprimoramento da prática e a formação dos professores, por ajudar a refazer o caminho trilhado, possibilitando descobrir acertos e erros, e tentar construir novos rumos para a atuação, quando necessário” (Mizukami et al., 2002, p.167).

A unidade curricular de PES fez parte integrante de todo o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que se divide pelos três semestres. A PES I, no primeiro semestre, constou de um estágio no 1.º CEB e na EPE, de sete semanas cada. Durante estes estágios tivemos oportunidade de trabalhar com uma turma de 2.º ano de escolaridade, numa escola básica da cidade de Viseu e um grupo de crianças de um jardim-de-infância da periferia da cidade, respetivamente.

A PES II consistiu num estágio no 1.º CEB, numa escola da cidade de Viseu, com uma turma de 2.º ano de escolaridade, tendo a duração de treze semanas. Já a PES III consistiu num estágio com um grupo de crianças de um jardim-de-infância da periferia da cidade de Viseu, com a duração de quinze semanas.

### **1.1. 1.º ciclo do ensino básico**

A experiência pedagógica na PES I influenciou a tomada de decisão do grupo acerca do local de estágio para o segundo semestre do Mestrado, correspondente à PES II. O grupo de estágio considerou que o trabalho realizado com a turma do 1.º CEB foi mais gratificante do que na EPE e, assim, optou por dar continuidade ao trabalho desenvolvido na PES I ao nível desse mesmo ciclo de ensino.

Nesta linha orientadora, o grupo constituído por três elementos foi estagiar numa escola básica do 1.º CEB da cidade de Viseu, com uma turma do 2.º ano de escolaridade. A PES II teve a duração de treze semanas, tendo como data de início o dia 24 de fevereiro de 2014, contabilizando 185 horas, no total. Todas as semanas nos deslocávamos à escola, três dias por semana (segundas, terças e quartas-feiras).

Esta escola está situada no centro da cidade de Viseu, numa zona habitacional e de comércio. Funciona em regime normal, ou seja, por um período da manhã e da tarde, das 09:00 às 16:00 horas, com interrupção para almoço.

A escola é constituída por dois pisos, apresentando biblioteca, mediateca, cozinha, refeitório (que durante a parte da manhã serve igualmente de bar escolar), polivalente, *atelier*, sala de apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sala de professores, secretaria, gabinete de coordenação da escola, serviços administrativos, um amplo espaço de recreio e, ainda, treze salas de aula para os alunos do 1.º CEB, quatro salas de atividades para as crianças da EPE e dez casas de banho (oito destinadas às crianças e duas aos adultos). Para além disto, na escola funciona uma unidade de autismo (sala TEACCH) com dois docentes de educação especial e um centro de recursos TIC para a educação especial.

A turma era constituída por 18 crianças, 13 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. Saliencia-se que, nesta turma, existiam 2 alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Um deles frequentava o 2.º ano de escolaridade pela segunda vez; contudo, apenas integrou a turma este ano letivo. Para além disto, apresenta um currículo específico individual, apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de avaliação, tecnologias de apoio e apoio psicológico. Por sua vez, o outro aluno é abrangido pelo mesmo Decreto-Lei devido ao facto de ser uma criança com espectro de autismo. Ainda relativamente a este aluno, refere o mesmo Decreto-Lei, que “as crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excecionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º

ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável” (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro). Por este mesmo motivo, este aluno obteve o adiamento da sua matrícula.

De referir ainda a existência nesta turma de uma criança com 7 anos que revelava um nível de desenvolvimento inferior ao dos seus colegas, apesar de não ser abrangida por nenhuma legislação específica e que era apoiada regularmente por uma professora de ensino especial.

Contudo, em geral, esta era uma turma que demonstrava bastante interesse e envolvimento em todas as atividades propostas e, conseqüentemente, era bastante motivada, tendo suscitado grande exigência e rigor em todos os materiais e informações apresentadas pelo grupo de formandas.

Por fim, cumpre referir que, durante todo o processo, a orientadora cooperante, assim como os professores supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu, sempre se mostraram disponíveis para auxiliar no que fosse necessário, sendo que nos corrigiam e sugeriam alternativas para que o sucesso fosse atingido. Toda esta ajuda, acrescida pela motivação e envolvimento dos alunos, fez com que o grupo se sentisse também ele próprio constantemente motivado e satisfeito com tudo o que ia realizando e apresentando.

## **1.2. Educação pré-escolar**

Na PES III, o grupo estagiou num jardim-de-infância situado na periferia da cidade de Viseu, numa zona habitacional. Este estabelecimento é constituído por quatro salas de atividades, uma correspondente à sala das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), um refeitório, uma cozinha, uma dispensa, casa de banho para as crianças e para os adultos, uma secretaria, uma sala de reuniões, um espaço de recreio coberto e outro exterior.

A PES III teve uma duração de quinze semanas, com início a 29 de outubro de 2014 e término a 21 de janeiro de 2015, perfazendo um total de 220 horas. Em cada semana, o estágio decorria durante três dias (segundas, terças e quartas-feiras). Para o seu adequado desenvolvimento contribuiu a colaboração dos docentes supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu e da orientadora cooperante.

No que concerne à sala de atividades que acolhe o grupo em análise, esta tem vários espaços, entre eles, o de reunião, o das mesas, o da casinha, o da biblioteca e o da oficina. Frequentavam o jardim-de-infância, 25 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 3 e os 6 anos. De salientar ainda que, neste grupo, não existiam crianças com necessidades educativas

especiais. Contudo, uma das crianças ficou a frequentar o jardim-de-infância por mais um ano, tendo, por isso, 6 anos. Isto aconteceu devido ao facto de a língua materna da criança ser o espanhol e, no ano anterior, a mesma apresentar muitas dificuldades em se exprimir, o que levou a que se considerasse mais adequado que a mesma ficasse mais um ano a frequentar o jardim, de modo a desenvolver as suas competências ao nível da língua portuguesa.

Relativamente aos interesses demonstrados por estas crianças, pode afirmar-se que, na maioria, estas revelavam um desenvolvimento adequado e, em particular, apresentavam aptidões para a música e movimento, representação criativa (desenho, construções, faz-de-conta, etc.) e atividades de iniciativa própria, em que as mesmas tinham que demonstrar as suas escolhas e preferências.

No que concerne à rotina da sala de atividades pode afirmar-se que esta variava de dia para dia, facto que era do conhecimento das crianças. Podemos ainda referir que esta era assim planeada intencionalmente pela educadora mas, uma vez que era conhecida pelas crianças, estas sentiam alguma segurança, pois sabiam sempre o que aconteceria no momento seguinte (Ministério da Educação, 1997).

Em termos mais específicos, pode afirmar-se que a manhã começava com as crianças a realizarem atividades autodirigidas, atividades que permitiam “fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras” (OCEPE, 1997, p.38). De salientar que este tipo de atividades serve para as crianças compreenderem o espaço, como este está organizado e como pode ser utilizado. As crianças preenchiam os instrumentos de regulação e, de seguida, realizava-se o acolhimento, em grande grupo, no espaço de reunião. Procedia-se ao lanche e ao recreio e logo no momento seguinte existiam atividades de pequeno/grande grupo ou individuais. Depois de almoço, as crianças tinham um tempo dedicado à expressão físico-motora e, de seguida, novamente atividades de pequeno/grande grupo ou individuais.

Dependendo dos dias da semana, existiam outras rotinas denominadas de a hora da experiência, do conto e da receita.

A orientadora cooperante sempre se mostrou disponível para nos apoiar no que fosse preciso, sendo que nos corrigia e sugeria alternativas para que o sucesso e a aprendizagem fossem plenamente atingidos. Todo este auxílio, assim como a relação estabelecida com as crianças, foram fatores facilitadores para que o grupo evoluísse ao longo do tempo e se mantivesse motivado e satisfeito com o que ia realizando. Por fim, salienta-se também o apoio dos professores supervisores, pois sempre se mostraram disponíveis para tudo o que fosse preciso, principalmente no que respeita à

seleção das atividades e materiais mais adequados e ainda no exercício das reflexões acerca da prática.

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

A análise reflexiva das práticas supervisionadas tem como objetivo primordial que o autor da mesma seja capaz de organizar as suas práticas futuras de acordo com a experiência pessoal proveniente dessa mesma reflexão. Tal como refere o Ministério da Educação (1997), a “reflexão, a partir dos efeitos que vai observando”, possibilita à educadora “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (p.27). Neste sentido, prevê-se que esta consiga melhorar todos os aspetos que lhe foram apontados, tornando-se mais eficaz para o grupo para quem está a pensar a ação.

Deste modo, todo o trabalho desenvolvido ao longo destes dois semestres de PES, incluindo planificações, materiais e reflexões crítico-reflexivas, será exposto neste mesmo documento. Saliencia-se que todos estes componentes foram elaborados em conjunto, isto é, pelo grupo de três elementos.

No que concerne às planificações das aulas, tentou-se sempre adequar o mais possível todos os objetivos e atividades à realidade da turma/grupo.

### **2.1. 1.º ciclo do ensino básico**

No âmbito da PES II, o trabalho realizado decorreu no 1.º ciclo do ensino básico. Durante este semestre o estágio desenvolveu-se numa instituição já conhecida pelo grupo, uma vez que o mesmo já tinha frequentado esse local durante uma parte da PES I.

Este estágio contou com uma semana de intervenções em grupo e 12 semanas de intervenções individuais, das quais 4 semanas (12 dias) foram de intervenção da própria.

Durante as intervenções realizadas no contexto desta unidade curricular todo o trabalho foi elaborado em grupo, desde as planificações, aos materiais e às sessões crítico-reflexivas. O trabalho colaborativo realizado ao longo do tempo foi uma vantagem, pois permitiu que todos os elementos do grupo se auxiliassem mutuamente e conseguissem alcançar um maior sucesso. Procurou-se que, nas intervenções de grupo, o tempo destinado a cada elemento fosse idêntico para que nenhum deles tivesse uma maior exposição.

Ao longo das semanas o grupo procurou abordar todas as áreas curriculares, a saber: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e a Expressão Físico-Motora. Tentou-se ao máximo conseguir a integração curricular entre o maior número de áreas possível, quando os temas assim o permitiam.

Todas as intervenções eram precedidas pela elaboração de um plano de aula. Inicialmente, o mesmo era elaborado pensando nas áreas e conteúdos a abordar, em função das orientações fornecidas pela orientadora cooperante. De seguida, eram definidos os objetivos e competências que se pretendia que as crianças desenvolvessem e, para que estes fossem atingidos, pensava-se num conjunto de estratégias. Eram também indicados os materiais necessários à execução das diversas atividades que permitiam concretizar cada estratégia, o tempo que se dedicava a cada uma delas e a forma de avaliar os alunos no decurso dessas atividades. Num momento seguinte, era implementado o plano de aula para a turma em questão; seguia-se a avaliação do plano de aula de acordo com o que se tinha posto em prática e o *feedback* dos alunos. Com o desenrolar do tempo, os planos de aula foram sendo aperfeiçoados, tornando-se cada vez mais precisos, coerentes e flexíveis.

Saliente-se que, ao longo de todo este tanto as estratégias, como as atividades e os respetivos materiais, eram pensados para que estivessem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), utilizando a terminologia de Vigotsky. Segundo este autor, as atividades não devem estar abaixo das capacidades dos alunos, senão causam aborrecimento; mas também não devem ser demasiado complexas, porque senão despertam neles o medo de falhar, o que não é o pretendido. Consequentemente, a dificuldade da tarefa deve estar sempre diretamente relacionada com a competência do aluno (Vasconcelos, 2006).

Assim, temos o conceito de ZDP, que é uma “área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas” através do trabalho orientado por adultos ou através do trabalho com colegas mais capazes (Vigotsky, citado por Fino, s/d, p.5).

Ao longo das semanas outra das preocupações foi a adequação da linguagem e do vocabulário a utilizar com o grupo de alunos com os quais estávamos a trabalhar. Procurou-se sempre ter uma linguagem acessível, sem erros científicos, mas conseguindo através dela motivar os alunos para as atividades propostas. Tentou-se,

ainda, ao longo de todo o percurso, prestar o apoio mais individualizado possível, incidindo maior atenção nos alunos que apresentavam maiores dificuldades. Relativamente à nossa postura em sala de aula, sempre se tentou ter uma relação harmoniosa com os alunos, procurando que esta não se tornasse demasiado pessoal, para que existisse o necessário respeito; procurou-se, acima de tudo, rigor e exigência para que as aulas pudessem decorrer a um bom ritmo, estando atentas às necessidades de cada aluno. Assim, o movimento pela sala durante as intervenções era constante, para que se conseguisse acompanhar o trabalho e, conseqüentemente, as dificuldades das crianças.

Todo este processo permitiu identificar as áreas em que as crianças demonstravam mais à vontade, aquelas em que apresentavam maiores dificuldades e ainda as que mais as motivavam. Isto possibilitou que, ao longo do tempo, cada vez mais a nossa postura fosse melhorando e, sobretudo, se fosse adequando mais ao grupo em questão.

Durante a maioria das intervenções os materiais utilizados eram essencialmente fichas de trabalho, materiais lúdicos e cartazes. Contudo, sempre que possível, tentámos utilizar materiais recicláveis que eram utilizados no quotidiano dos alunos, para que percebessem as diversas possibilidades de trabalho, para além das já conhecidas (Ministério da Educação, 1997).

No que concerne à avaliação, tomando em conta o Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, pode afirmar-se que ao longo de todo este estágio se tentou fazer com que a avaliação fosse “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 de aprendizagens”. Assim, a avaliação mais recorrentemente utilizada foi a observação direta, por ser um método que capta os comportamentos no momento, sem mediação de qualquer documento ou testemunhos (Quivy & Campenhoudt, 1992). A análise das fichas de trabalho realizadas pelos alunos foi também um método frequente de avaliação, maioritariamente formativa. É de realçar que se tentou que esta avaliação servisse realmente para apoiar o processo educativo, de modo a proporcionar o sucesso escolar a todos os alunos através da seleção de metodologias e recursos em função das necessidades apresentadas e identificadas através da avaliação.

Em suma, o processo de estágio foi desafiador, árduo, mas compensador, dado que ensinar um conjunto de alunos é uma tarefa bastante complexa e que requer um grande sentido de responsabilidade. Porém, no final, quando se constata que os

objetivos foram atingidos e que, conseqüentemente, a aprendizagem foi efetiva, torna-se num processo compensador para quem assume esta responsabilidade.

## **2.2. Educação pré-escolar**

No que respeita à PES III, o trabalho realizado decorreu no âmbito da educação pré-escolar. Durante este semestre o estágio, desenvolveu-se numa nova instituição, da qual não era conhecido nem o grupo de crianças, nem a educadora cooperante. Conseqüentemente, num período inicial, as formandas tiveram de dedicar algum tempo a conhecer o grupo, os seus interesses, as suas motivações, entre outros elementos, de modo a adequar o mais possível toda a ação pedagógica às crianças em causa.

Este estágio contemplou 3 semanas de intervenções em grupo, sendo o total de 7 dias completos e 12 semanas de intervenções individuais, o que perfaz um total de 35 dias completos. Podemos ainda referir que a própria desenvolveu 12 dias completos de estágio individual.

Durante as dinamizações efetuadas ao longo desta unidade curricular, todo o trabalho foi elaborado em grupo, desde as planificações, aos materiais, às sessões crítico-reflexivas, até ao trabalho relativo à avaliação das crianças. A colaboração desenvolvida foi uma vantagem, pois possibilitou que todos os elementos do grupo se auxiliassem mutuamente, permitindo alcançar um maior sucesso. Tentou-se que, nas intervenções de grupo, o tempo de cada elemento fosse idêntico, para que nenhum tivesse maior protagonismo.

Todas estas dinamizações foram precedidas por um trabalho de planificação em forma de roteiro, que servia como preparação do processo de ensino-aprendizagem, tendo sempre em vista proporcionar a aprendizagem a todos os alunos. Assim, estas planificações continham um conjunto de roteiros de todas as atividades que seriam levadas a cabo. Estes roteiros tinham subjacente um conjunto de metas de aprendizagem que determinada tarefa deveria desenvolver e, de seguida, era apresentada uma descrição detalhada de toda a atividade; aqui era referido um conjunto de questões que poderiam ser levantadas pelas crianças e equacionadas eventuais respostas. Estas planificações permitiram perceber que nem todas as atividades planificadas eram postas em prática, ou por falta de tempo, ou por outros interesses manifestados pelas crianças, ou porque surgia uma atividade proposta pelos pais que se considerava adequada e importante que as crianças vivenciassem.

Ao longo de todas as intervenções, tentou-se ir ao encontro do que as crianças mais gostavam de fazer. Deste modo, pode afirmar-se que se procurou contribuir ativamente para o seu desenvolvimento e crescimento, tendo sempre em atenção os seus conhecimentos prévios, as suas sugestões e os seus interesses. De realçar que, para além disto, se tentou adequar a postura e a linguagem às crianças e ao nível de ensino em questão. De início, esta adaptação requereu algum esforço, uma vez que os requisitos destas são bastante díspares dos do 1.º CEB. Mas foi uma dificuldade que foi ultrapassada com o passar do tempo, logo que começámos a conhecer o grupo e a forma mais indicada de lidar com as crianças.

Durante a nossa intervenção promoveram-se atividades motivadoras e do interesse das crianças. Podemos afirmar que se tentou acima de tudo estimular a sua curiosidade e criatividade. Uma das maiores preocupações foi o desenvolvimento de atividades capazes de as entusiasmar, com a utilização de materiais cativantes e, de certo modo, inovadores, sendo que as atividades eram pensadas cuidadosamente em função dos objetivos propostos.

Através dessas atividades pretendia-se trabalhar todas as áreas de conteúdo, tais como: a Formação Pessoal e Social, o Conhecimento do Mundo, a Expressão e Comunicação e, dentro desta, o domínio das Expressões (Dramática, Motora, Plástica e Musical), o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e ainda o domínio da Matemática. Este último domínio foi o menos abordado durante as intervenções. Contudo, com este percurso tentou conseguir-se a interligação entre as várias áreas de conteúdo e os seus respetivos domínios, sempre que os temas assim o permitiam.

Todas as semanas de intervenção era escolhido um tema abrangente, que era abordado durante um período de uma semana. Nos primeiros três dias as intervenções eram da responsabilidade de uma das estagiárias; já nos restantes dias da semana, o tema era explorado pela educadora cooperante, em modo de consolidação.

Na primeira semana de intervenção individual o tema abordado foi a “alimentação”. Ao longo dos três dias foram implementadas atividades que tinham em vista o desenvolvimento de vários objetivos relacionados com a alimentação, entre outros, uma vez que se tentou realizar um trabalho integrado. De entre algumas das atividades realizadas destacamos a caça ao tesouro, sendo que o tesouro eram os vários alimentos que formariam uma roda de alimentos gigante. Houve lugar também para a exploração de várias características de um conjunto de frutos e legumes por

parte das crianças, uma dramatização de uma peça de teatro e uma coreografia, entre outras atividades (cf. Anexo 1).

Na segunda semana de intervenção individual, o tema geral dos três dias foi o “corpo humano”. Pretendeu-se explorar a temática de modo a abordar o corpo humano como algo visível por todos, os diferentes constituintes do mesmo (cabeça, tronco e membros), o nosso corpo por dentro (esqueleto) e a sua função (cf. Anexo 2).

Na terceira semana o tema geral incidiu nos “cinco sentidos”. Estes foram abordados como algo essencial que, no caso do grupo em questão, todos têm e tentou-se que as crianças entendessem de que forma os nossos sentidos são utilizados em situações do quotidiano. Chamou-se também a atenção para o facto de que existem pessoas que têm falta de alguns destes sentidos (cf. Anexo 3). Assim, no decorrer destes dias, procurou-se proporcionar experiências variadas relacionadas com o tema: a realização de uma dramatização que envolveu os cinco sentidos, sendo em que dois dos mesmos se perderam, cabendo ao grupo de crianças realizar uma viagem à sua procura; a presença de um jardim sensorial na escola, que permitiu às crianças descalças pisar diferentes materiais para sentirem a diferença no tato, entre outros aspetos (cf. Anexo 3).

De referir, ainda ao nível de intervenção individual, o momento de trabalhar o tema “os reis”. Pretendia-se abordar o porquê de se festejar este dia e qual o sentido do bolo tradicional desta data, o bolo-rei. Assim, desenvolveram-se atividades como a confeção de um bolo-rei, a realização e decoração de coroas dos reis, o cantar dos reis em conjunto com as crianças a frequentar a escola do primeiro ciclo, entre outras.

Nas duas últimas semanas de estágio é de salientar que as crianças foram questionadas pela educadora cooperante no sentido de escolherem um tema que gostariam de ver abordado e desenvolvido na sala de atividades; no final, fez-se a contagem dos votos para se saber qual o tema mais votado, que seria trabalhado na semana seguinte. Os temas escolhidos foram “o futebol” e “as bonecas”; as intervenções destas semanas foram dirigidas pelos outros elementos do grupo de formandas.

Cabe ainda salientar que, ao longo de todo este percurso de estágio, a avaliação foi realizada maioritariamente através da observação direta, para que pudéssemos adequar ao máximo todos os recursos e metodologias a utilizar. A observação é uma técnica de recolha de dados que utiliza os sentidos para compreender determinados aspetos da realidade (Damas & Ketele, 1985). Assim, esta técnica não consiste apenas em ver e ouvir as intervenções das crianças, mas

também em analisar certos elementos proporcionados pelas mesmas durante a sua ação.

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

Para a realização da autoavaliação das competências e conhecimentos profissionais da formanda, iremos basear-nos nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto, nos quais são definidos os perfis gerais e específicos de desempenho profissional do educador e do professor, respetivamente. De salientar que esta tarefa nem sempre foi fácil, pois não é simples distanciarmo-nos o suficiente da nossa ação para a avaliarmos. Porém, o mais importante é conseguirmos perceber o percurso que foi efetuado e desenvolvermos uma postura mais objetiva e crítica, por forma a melhorarmos as nossas competências pedagógico-didáticas e o nosso modo de agir em contexto de sala de aula.

Assim, passar-se-á a analisar a evolução destas competências de acordo com as diversas dimensões às quais os docentes devem dar uma resposta positiva, a saber: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Todos estes pilares da profissão de educador/professor caracterizam a sua ação profissional, pelo que se revela essencial que a resposta dada seja positiva.

Neste sentido, no que diz respeito à primeira dimensão que afirma que o professor deve promover “aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico” (p.5570), considera-se que a formanda é capaz de o fazer sendo que, na maioria das vezes, recorre à investigação para desenvolver o saber. Para além disto, pode ainda salientar-se que todas as leituras realizadas ao longo do estágio se revelaram bastante positivas, uma vez que, graças às mesmas, a formanda aprofundou os conhecimentos teóricos que lhe permitiam estar mais à vontade quando eram levantadas questões acerca dos temas que estavam a ser abordados, assim como o facto de ser importante estimular o trabalho autónomo dos alunos, de modo a que se incluam facilmente na sociedade, tal como afirma o mesmo Decreto-Lei.

No que concerne à segunda dimensão, denominada de “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, realçamos o facto de o professor promover “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de

qualidade” (p.5571). Para além disto, é importante referir que, ao longo de todo o estágio, procurámos sempre promover o uso correto da língua portuguesa tentando que os suportes utilizados fossem variados, sem esquecer que as Tecnologias de Informação e Comunicação são um aliado muito importante no processo de ensino-aprendizagem.

De facto, durante as dinamizações foi sempre estimulado o uso da língua portuguesa, tanto na sua vertente oral, como na vertente escrita, nos mais diversos suportes didáticos utilizados. Para além disso, tentou-se sempre ter em conta os contextos sociais de que as crianças são oriundas. Nesse sentido, todas as atividades que eram sugeridas pelos pais estavam de certa forma adaptadas a esses contextos e eram aceites e desenvolvidas pelas educadoras estagiárias. Saliente-se que se procurou adequar o mais possível todas as atividades implementadas às características e dificuldades das crianças, tendo em vista o seu sucesso escolar e a eficaz realização das atividades em causa.

Quanto à terceira dimensão, “participação na escola e de relação com a comunidade”, considerando que aponta para a integração no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere, podemos afirmar que se tentou estimular ao máximo a relação com a comunidade, levando as crianças a espaços da comunidade e trazendo a comunidade até à escola, por exemplo, através da intervenção dos pais no maior número de atividades possível. Assim se desenvolveram as “interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos” (p.5571), tanto através de atividades em que eram os pais os dinamizadores, em que se recorria às novas tecnologias (*tablets*), como em atividades organizadas pelos próprios pais, em que o grupo se dirigia ao exterior, como foi o caso da visita à escola do 1.º CEB.

A quarta e última dimensão, “desenvolvimento profissional ao longo da vida”, remete para a formação do professor como “elemento constitutivo da prática profissional” (p.5571), sendo que faz parte da construção da profissão docente. Nesta dimensão, o papel da reflexão é de extrema importância, pois é através dela que se consegue evoluir profissionalmente. Foi também o trabalho desenvolvido em equipa que nos possibilitou uma formação bastante positiva, claramente, melhorada através da partilha entre os elementos do grupo.

Contudo, consideramos que esta última dimensão nunca estará completamente desenvolvida, devendo ser tida em conta durante todo o nosso percurso profissional,

pois as “competências pessoais, sociais e profissionais” (p.5571) são desenvolvidas através de formação ao longo da vida.

De seguida serão apresentadas reflexões mais específicas de acordo com o desempenho profissional ocorrido em cada um dos níveis de ensino em causa.

### **3.1. 1.º ciclo do ensino básico**

Na prática supervisionada do 1.º CEB consideramos que evoluímos bastante com o passar do tempo, uma vez que inicialmente vários erros eram cometidos, mas foram sendo colmatados com o próprio esforço e dedicação e a colaboração de todos os elementos intervenientes no processo.

Numa fase inicial do estágio neste ciclo de ensino foram identificados os principais interesses dos alunos, assim como as suas principais dificuldades, com o auxílio da orientadora cooperante. Assim, a partir deste ponto, pode afirmar-se que o grupo utilizou “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, ponto II). Apesar de ter sido abordado, este ponto poderá ainda ser melhorado, tendo em vista uma ação pedagógica muito mais produtiva e concreta. Tentou-se sempre que os alunos desenvolvessem a sua autonomia, para que isso fosse algo que pudesse ser transposto para o seu dia-a-dia na sociedade onde estão inseridos.

Sempre que possível procurou-se levar os alunos a adotar e a pôr em prática regras de convivência, estimulando as relações de colaboração através do trabalho de pares ou de grupo.

No âmbito da Língua Portuguesa, conseguiu-se implementar atividades que desenvolvessem as competências de compreensão oral, expressão oral, escrita e leitura, estimulando-os a compreenderem os textos escritos através da leitura, bem como a produzirem os seus próprios textos. Assim, constatou-se que o trabalho nesta área foi desenvolvido de forma adequada. Contudo, os alunos continuaram a evidenciar algumas lacunas na compreensão dos textos escritos e na produção dos mesmos, demonstrando alguma dificuldade em sintetizar as suas ideias e em organizá-las.

Já no que diz respeito à área da Matemática, procurou-se sempre estimular o gosto pela mesma, tentando proporcionar uma ligação constante entre a matemática e o quotidiano dos alunos, de modo a que eles conseguissem entender a utilidade e a razão da existência desta disciplina no percurso escolar. Para estimular cada vez mais

o gosto por esta área, sempre que possível foram utilizados recursos didáticos atrativos e transformaram-se materiais que os alunos só associam ao seu uso no quotidiano, dando-lhes uma utilidade matemática. Conseguiu-se, deste modo, proporcionar aos alunos oportunidades para que “realizem atividades de investigação de matemática, utilizando diversos materiais” (p.5575).

Relativamente à área do Estudo do Meio, tentou-se fazer com que os alunos desenvolvessem o mais possível as diversas dimensões formativas da aprendizagem das ciências que, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, são: “curiosidade, gosto de saber e conhecimento rigoroso e fundamentado sobre a realidade social e natural; capacidade de questionamento e de reconhecimento do valor e dos limites da evolução da ciência; capacidade de articulação das realidades do mundo social e natural com as aprendizagens escolares; compreensão das conexões ciência-tecnologia-desenvolvimento, recorrendo, nomeadamente, à construção de objetos simples, ao uso de modelos e à resolução de problemas” (p.5575). Assim, podemos afirmar que, ao longo de todo o percurso previamente descrito, nas mais diversas atividades, estas dimensões foram sendo abordadas, de modo a que os alunos conseguissem aperceber-se da realidade que os rodeia, reconhecendo os aspetos do meio físico onde estão inseridos. De igual modo, tentámos desenvolver nos alunos noções de cidadania no que respeita, por exemplo, à educação para a saúde e ao respeito pelas diferenças.

Quanto à área das Expressões, estas foram abordadas no desenrolar das mais diversas atividades das restantes áreas, de modo a que fosse desenvolvido um trabalho integrado de todas as áreas curriculares. No que toca à área da Expressão e Educação Físico-Motora, as nossas atividades tiveram como principal objetivo que as crianças compreendessem e respeitassem um conjunto de regras estipuladas pelo professor e, posteriormente, tentassem desenvolver algumas capacidades relacionadas com este tópico. É de realçar que em todas as aulas existiu a preocupação de abordar esta área, não só através da Expressão e Educação Físico-Motora, mas também da Expressão e Educação Plástica, com base no desenho, colagem, dobragem, entre outras. Menos vezes abordadas foram a Expressão e Educação Musical, apenas através da experimentação de sons vocais e variações de ritmos e a Expressão e Educação Dramática, só efetivada aquando da realização de uma pequena dramatização da história do “João e o feijoeiro mágico”. Saliente-se porém que a área das Expressões nunca foi esquecida, sendo constante a iniciativa na área da Expressão e Educação Plástica.

### **3.2. Educação pré-escolar**

Na Educação pré-escolar, consideramos que somos capazes de desenvolver o currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades” (p.5572), tal como defende o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Ao longo de todo este percurso fomos elaborando planificações diárias, em grupo, para o conjunto das crianças e durante todo o semestre, fomos conseguindo adequar ao máximo essas mesmas atividades, tendo em conta o elemento de avaliação das crianças elaborado pelas estagiárias.

No que concerne à organização e avaliação do ambiente educativo, pode afirmar-se que no decorrer de todas as semanas se organizou o espaço, assim como os materiais pertencentes ao mesmo, de modo a “proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (p.5573). Tentou-se, acima de tudo, diversificar os materiais utilizados, para que as experiências proporcionadas fossem o mais variadas e ricas possível.

Para que as planificações fossem mais direcionadas e adequadas ao grupo com quem se estava a trabalhar, inicialmente existiu uma observação de cada criança, bem como dos pequenos grupos e do grande grupo, para que a ação fosse muito mais adequada às necessidades observadas e aos objetivos propostos. A avaliação realizada a longo da ação serviu igualmente para identificar os pontos fortes e fracos do grupo e trabalhar em função dos mesmos.

Durante toda a prática supervisionada tentou-se que as crianças desenvolvessem a cooperação entre elas, fazendo com que se sentissem “valorizadas e integradas no grupo” (p.5573). Como salientado previamente, a relação com a comunidade e com os pais/encarregados de educação foi bastante estimulada, existindo, por conseguinte, várias atividades realizadas em consonância com os mesmos. Por fim, ainda relativamente à ação educativa, saliente-se que fomentámos “o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania” (p.5573), assim como “a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas” (p.5573), indo ao encontro do definido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Relativamente à integração do currículo, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto divide a ação do educador de infância em dois âmbitos: o da Expressão e Comunicação e o do Conhecimento do Mundo. Assim, a reflexão a seguir realizada terá em conta esta divisão.

No âmbito da *Expressão e Comunicação* pode afirmar-se que se organizou “um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças” (p.5573), variando assim a organização dos grupos para os diversos trabalhos; para além disso, é importante referir que ao longo de todas as intervenções foi sendo estimulada a linguagem oral das crianças, uma vez que se promoviam tempos em que estas pudessem contar histórias referentes às suas vivências do fim-de-semana, por exemplo, entre outros temas. Relativamente às Expressões (Dramática, Musical, Plástica e Físico-Motora) podemos afirmar que estas foram desenvolvidas em integração com as restantes áreas, sendo permitido às crianças contactarem com diversos meios de informação, bem como “produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais” (p.5573).

Durante as intervenções foi igualmente promovido o “recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas”, assim como foram propostos jogos em que as regras se foram complexificando ao longo do tempo, promovendo através da atividade lúdica, a socialização e o controlo motor. Com base nos jogos relativos à Expressão Físico-Motora, pretendeu-se sobretudo desenvolver a “motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objetos”. (p.5573)

Por fim, no âmbito do *Conhecimento do Mundo*, tentou-se desenvolver um conjunto de atividades exploratórias de observação e descrição dos atributos materiais. Todas as semanas, no jardim-de-infância, era desenvolvida a “hora da experiência”. Através desta rotina semanal era estimulada nas crianças “a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente” (p.5574), assim como se proporcionavam “ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente” (p.5574).

## **Síntese**

Terminado o trabalho de reflexão acerca das práticas profissionais desenvolvidas durante os estágios, conclui-se que tanto a PES II como a PES III nos deram a oportunidade de colocar em prática o que foi aprendido ao longo de todo o percurso formativo da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além disto, podemos afirmar que permitiram também desenvolver um conjunto de competências essenciais para a profissão docente.

Consideramos que todos os objetivos formulados foram atingidos com sucesso em ambas as unidades curriculares, uma vez que, durante todo este tempo, o grupo se esforçou ao máximo para cumprir todas as tarefas com êxito e procurou, acima de tudo, que os alunos/crianças obtivessem o sucesso educativo almejado; considerando que este objetivo foi atingido, pode afirmar-se que o grupo conseguiu de certo modo trabalhar com excelência.

De salientar que durante o processo existiram alguns obstáculos; entre eles destaca-se a necessária adaptação à linguagem e postura que cada um dos ciclos exige. Contudo, com o esforço e dedicação de todos, foi possível ultrapassar este tipo de dificuldades. Sendo assim, pode concluir-se que o nosso desempenho foi melhorando com o passar do tempo a todos os níveis, refira-se, por exemplo, a execução dos materiais apresentados aos alunos/crianças, que foram sendo cada vez mais cuidados e adequados ao seu nível de desenvolvimento.

É de realçar que todo o esforço e dedicação postos em prática em ambas as unidades curriculares foram frutíferos, sendo que, no final, tanto os pais, professores/educadores, assistentes operacionais, como as crianças reconheceram o valor do trabalho realizado. Ficou assim o agradecimento de todos, pelo que expressamos também o nosso agradecimento por terem sido tão presentes ao longo de todo o processo.

Neste percurso, tentou-se ir ao encontro das expectativas das orientadoras cooperantes, assim como dos professores supervisores da ESEV. Para além disso, procurou-se acima de tudo que as crianças aprendessem e desenvolvessem capacidades com as nossas propostas de trabalho. Em reflexão com todos os intervenientes pode concluir-se que estes objetivos foram sendo gradualmente atingidos, cada vez com mais qualidade. Apesar disso, importa não esquecer o caminho que ainda é preciso percorrer, para que no futuro sejamos professoras/educadoras de excelência.

Por fim, podemos dizer que com a continuação do nosso esforço e dedicação conseguiremos alcançar essa meta futura na área da docência, pensando sempre em termo de formação contínua e do trabalho persistente que tem de ser realizado.

## **Parte II**

### **Trabalho de investigação**

A integração dos alunos oriundos de diferentes culturas em escolas do 1.º ciclo do ensino básico: Um estudo num agrupamento de escolas

## **Preâmbulo**

Toda a prática pedagógica que foi descrita previamente suscitou a curiosidade acerca da temática da integração de alunos oriundos de diversas culturas no 1.º CEB, uma vez que esta é uma realidade cada vez mais presente nas atuais escolas portuguesas devido à imigração.

O agrupamento de escolas escolhido para desenvolver a investigação tem uma percentagem de alunos com a referida característica relativamente elevada. Para além disso, o agrupamento está localizado na área de residência da investigadora, o que suscitou ainda uma maior curiosidade sobre o tema e sobre a realidade onde está inserida.

A componente de trabalho que se apresenta de seguida pretende dar resposta às dúvidas que foram surgindo ao longo do trabalho relativamente ao seguinte problema: *“Será que os alunos oriundos de diferentes culturas estão integrados nas escolas portuguesas do 1.º ciclo do ensino básico?”*

Primeiramente será apresentada a revisão da literatura, no âmbito da qual serão abordadas perspetivas de diversos autores acerca do 1.º ciclo e a diversidade cultural, da imigração em Portugal, da definição de educação multicultural e educação intercultural, do conceito de integração, sua relevância e fatores associados e da relação entre a interação pedagógica e a integração contemplando, a função docente, a abordagem da compreensão de nós mesmos e dos outros e, por fim, a importância da relação pedagógica.

De seguida é definida a metodologia que norteia toda a investigação, sendo aqui caracterizados os participantes, apresentadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, assim com o procedimento que foi adotado. Por fim, realizar-se-á a análise dos dados recolhidos, assim como a discussão dos mesmos, de modo a serem retiradas algumas conclusões deste estudo.

## **1. Revisão da literatura**

### **1.1. O 1.º ciclo do ensino básico e a diversidade cultural**

A escola portuguesa, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei 46/86 de 14 de outubro, compreende três ciclos sequenciais (1.º, 2.º e 3.º ciclos). Segundo o artigo 6.º desta Lei fundamental, os mesmos designam-se por ensino básico, que é caracterizado por ser “universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (Pires, 1987, p.114).

Nesta linha orientadora, e de acordo com o artigo 8.º do referido documento, o 1.º CEB tem a duração de quatro anos, o 2.º CEB prolonga-se por dois anos e o 3.º CEB compreende três anos. Para o presente estudo, incidimos a atenção no 1.º CEB, uma vez que é o nível em que realizámos a investigação. Este é um ciclo caracterizado por ter um ensino globalizante, “da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Pires, 1987, p.116).

Todo o sistema educativo português é legalmente enquadrado pela LBSE, sendo que o artigo 7.º estabelece os objetivos do ensino básico:

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 (Pires, 1987, p.114).

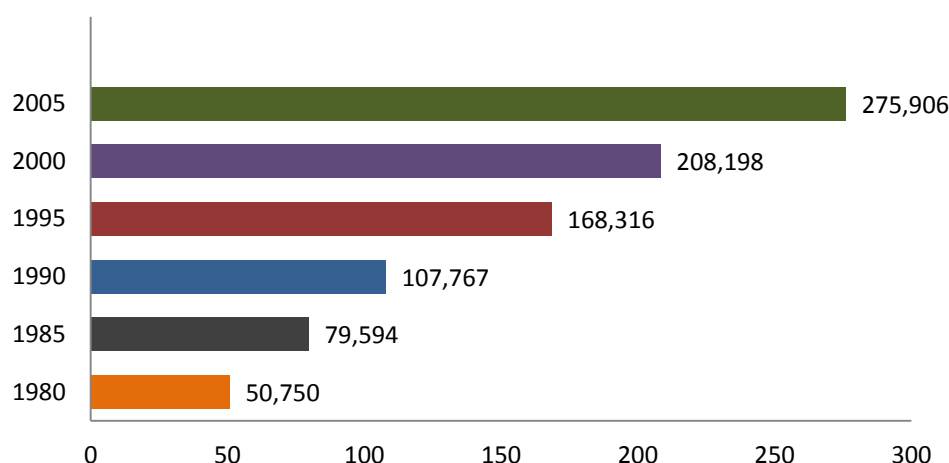
É importante referir que, para além disto, segundo o Ministério da Educação (2005), é de extrema importância reconhecer e respeitar as necessidades individuais “de todos os alunos em contexto de diversidade e pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional” (p.3), nunca descurando assim nenhuma criança que esteja inserida no sistema educativo. Todos os projetos curriculares devem ter em conta a diversidade cultural e, conseqüentemente, devem assegurar “condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo” de todos os alunos (Ministério da Educação, 2005, p.3).

## 1.2. Dados da imigração em Portugal

A partir da década de 1960 pode afirmar-se que “muitos portugueses começaram a emigrar à procura de melhores condições de vida, que Portugal não lhes conseguia oferecer e, por isso, ainda hoje se podem encontrar inúmeras comunidades portuguesas espalhadas por todo o mundo” (Oliveira, 2010, p.11).

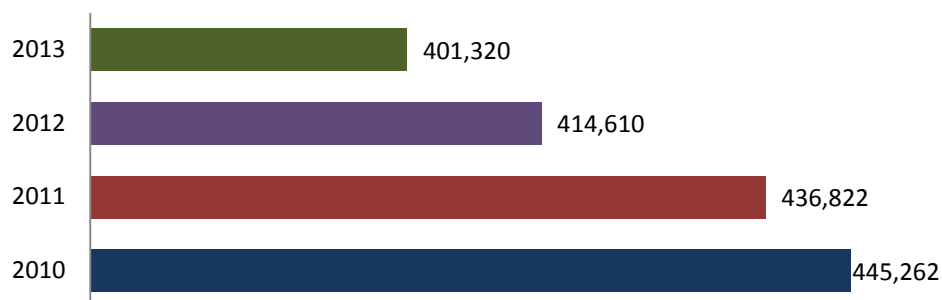
Contudo, de acordo com os dados disponíveis no portal do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras em Portugal (SEF), esta realidade foi-se alterando e, entre 1980 e 2000, o crescimento da população estrangeira em Portugal foi de 8,89%.

No ano de 1980 a população estrangeira em Portugal era de 50.750. Entre 1980 e 2005 os valores de cinco em cinco anos foram sempre aumentando, como podemos verificar através da Figura 1. Assim, passados 5 anos, em 1985, aumentaram para 79.594; no ano de 1990, subiram para os 107.767; já no ano de 1995, voltaram a aumentar para 168.316; em 2000, os valores atingiram os 208.198 e em 2005 apontavam para 275.906.



**Figura 1 – População estrangeira residente em Portugal até 2005**

Contudo, podemos ler nos últimos relatórios de “Imigração fronteiras e asilo” que esta é uma realidade que está a mudar, uma vez que a partir do ano de 2010 os valores do número de imigrantes a residir em Portugal foram diminuindo (cf. Figura 2). Assim, no ano de 2010, os valores registados são de 445.262 imigrantes residentes em Portugal; em 2011, houve um decréscimo para os 436.822; já em 2012, os valores eram de 414.610 e por fim, no ano de 2013, aquando do último relatório disponibilizado pelo SEF, o número de estrangeiros residentes em Portugal sofreu nova diminuição para o valor de 401.320.



**Figura 2 - População estrangeira residente em Portugal desde 2010 até 2013**

450

Os dados apresentados nas Figuras 1 e 2 foram definidos a partir dos dados relativos aos imigrantes legais, não tendo em conta a concessão e prorrogação de vistos de longa duração e de autorização de permanência.

Segundo Pardal, Ferreira e Afonso (citados por Oliveira, 2010), em Portugal, ao longo dos anos, foram existindo várias gerações de imigração. Inicialmente os imigrantes provinham de países lusófonos de origem africana (Cabo Verde, Guiné, Angola, etc.); depois começaram a aparecer os de europeia seguidos pelos do continente americano e um pouco do asiático, nunca deixando de existirem os dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP); ou seja, os imigrantes dos países de Leste, como os da Ucrânia, e os do Brasil surgem mais tardiamente. Podemos constatar que a maioria dos imigrantes residentes em Portugal no ano de 2013 era proveniente do Brasil, Cabo Verde, Ucrânia e Roménia.

### **1.3. Educação multicultural ou educação intercultural**

Portugal tem sofrido vários fluxos imigratórios, num número decrescente desde 2010, como se pode constatar nos gráficos apresentados anteriormente. Estes fluxos em massa “decorrem da internacionalização das economias e das culturas” (Milagre & Trigo-Santos, 2001, p.21). Para além disto, a realidade portuguesa tem em si contida uma grande diversidade interna que provem das especificidades regionais e locais, acrescida do fator anteriormente descrito. Temos que ver esta sociedade como uma sociedade heterogénea, uma vez que existem diversas culturas, etnias e/ou religiões dentro da mesma.

Pode afirmar-se que os aspetos da cultura de uma determinada minoria não são apenas as bebidas, a comida, os cumprimentos e os gestos, isto é, o respetivo código cultural (Pereira, 2008). A cultura é muito mais do que isto, é um modo de vida, são os valores, a maneira de sentir as coisas, os costumes e a utilização que é feita da vida material e espiritual de cada minoria (Pereira, 2008).

Todos estes elementos são observados na sociedade, sendo que todos os indivíduos são portadores de cultura, uma vez que todos pertencem a uma sociedade multicultural. Consequentemente, são realidades que são transportadas para o contexto de escola e de sala de aula. Assim, torna-se importante salientar que é essencial estimular o intercâmbio entre as culturas minoritárias e maioritárias existentes nestes contextos.

Saliente-se que, no âmbito da sala de aula, o processo de aprendizagem é maioritariamente individual e, neste sentido, cada um apreende aquilo que é transmitido pelo professor segundo as suas próprias características, como sejam os seus próprios conhecimentos e os seus hábitos de pensar e de agir (Postic, 1995).

Nesta linha, a diversidade cultural, segundo Pereira (2008), deve ser observada não só no contexto da sala de aula, mas também nas bibliotecas da escola, nas festas da mesma e ainda no trabalho que os pais/encarregados de educação realizam em interação com a escola. Deste modo, a escola deve criar atividades que conduzam à cooperação entre os representantes dos vários países com diversas culturas. Pode assim afirmar-se que a escola deveria ser vivida não como uma instituição monocultural, mas sim, como uma instituição que refletisse a diversidade cultural dos que a frequentam (Pereira, 2008).

Perante todos estes dados, cabe à escola responder aos desafios da globalização, tornando-se assim necessário que todos os alunos sejam orientados e preparados para uma sociedade e para um mundo “global e plural” (Milagre & Trigo-Santos, 2001, p.21). As respostas institucionais são organizadas ao nível do Ministério da Educação e do sistema educativo, mas no que concerne às práticas letivas, nessas, os docentes têm uma ação primordial, sendo que deve existir uma “efetiva implementação do princípio de igualdade de oportunidades para o sucesso na educação escolar” (Cortesão & Stöer, 1995, p.8).

Nas escolas podemos deparar-nos com dois tipos de docentes: o professor monocultural e o professor inter/multicultural. O primeiro é um docente que “encara a diversidade cultural como um obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potenciador de discriminação” (Stöer, 1994, citado por Milagre & Trigo-Santos, 2001,

p.23). Este defende ainda que as diferenças observadas devem ser amenizadas, para que todos os alunos consigam atingir os mesmos objetivos, preconizando-se, deste modo, a homogeneidade na sala de aula. Já no que diz respeito ao professor inter/multicultural, pode afirmar-se que este “encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem” (Stöer, 1994, citado por Milagre & Trigo-Santos, 2001, p.23), considerando assim que a presença de várias culturas num mesmo contexto será potenciadora da aprendizagem dos conteúdos educativos.

Perante a realidade do docente inter/multicultural, encontramos duas visões distintas de educação que podem ser implementadas em contexto escolar. Por um lado a educação multicultural, que é caracterizada como sendo “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). Contudo, na educação multicultural, segundo Peres (2011), existe apenas a coexistência de diversas culturas e a gestão das mesmas.

Por outro lado, a educação intercultural é encarada como “um método de ensino/aprendizagem que tem por base num conjunto de valores e crenças democráticas, e que procura fomentar o pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas, que são mais frequentemente a regra num mundo global e interdependente” (Pedro, Pires & González, 2007, p.234). Neste caso, para além do conhecimento das diversas culturas, este é um tipo de educação que leva a que os indivíduos em causa se envolvam num processo relacional dinâmico.

Podemos desta forma concluir que a educação intercultural é mais apetecível do que uma educação multicultural, sendo que o simples conhecimento de uma realidade não leva a que exista integração, princípio da educação multicultural. Já, a interculturalidade permite “o processo de intercâmbio e interação comunicativa” (Pedro, Pires & González, 2007, p.234) que se considera adequado a uma sociedade com diversas culturas.

#### **1.4. Integração: conceito, sua relevância e fatores associados**

Ao longo do trabalho vai sendo utilizado o termo *integração* e este normalmente refere-se à participação dos imigrantes “numa sociedade qualquer de acolhimento, quer ao nível do mercado de trabalho, quer a nível da habitação e de relações sociais” (Rodrigues, 2009, p.6). Nesta decorrência a integração pode ser vista como o “processo de aceitação dos imigrantes pela sociedade recetora, como indivíduos e como grupos” (Penninx, citado por Brigeiro, 2006, p. 53)

Assim, podemos entender que, tal como afirma Pereira (2008), a integração é um conceito que se defende como algo a pôr em prática, visto que, através dela, não existe a abdicação da própria cultura, o que se denomina de aculturação. Segundo Durkheim (citado por Rodrigues, 2009), a palavra integração é utilizada regularmente no sentido de coesão, equilíbrio e harmonia. Contudo, não é sinónimo de “homogeneidade na sociedade e na cultura, já que a diferenciação é uma qualidade essencial das relações sociais. Assim sendo, a integração social não apaga as diferenças, antes as coordena e as orienta” (p.6).

Neste sentido, podemos perceber que este é um conceito que envolve a participação de vários intervenientes, entre eles, os imigrantes, os descendentes, os membros da sociedade de acolhimento, assim como todos os grupos que acolhem estes indivíduos. Por isso, esta integração causa modificações não só nos imigrantes, mas também nas sociedades que os acolhem. Deste modo, surgiram alguns modelos de integração que têm como principal objetivo a adaptação das minorias étnicas, neste caso particular dos imigrantes, à cultura de acolhimento.

Neste contexto, o assimilacionismo, tal como afirma Rodrigues (2009), pretende que exista a eliminação das barreiras culturais, sendo que as minorias étnicas adquirem traços culturais da maioria, ao mesmo tempo que perdem “valores culturais próprios” (p.8), pois estas diferenças são vistas como um fator destabilizador na sociedade que acolhe a minoria.

O multiculturalismo surge na *Universal Declaration on Cultural Diversity* sustenta que cada vez mais, face à atual realidade social, se torna indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como a sua vontade de conviver. Tal como podemos ler no seu artigo n.º 2,

in our increasingly diverse societies, it is essential to ensure harmonious interaction among people and groups with plural, varied and dynamic cultural identities as well as their willingness to live together. Policies for the inclusion and participation of all citizens are guarantees of social cohesion, the vitality of civil society and peace. Thus defined, cultural pluralism gives policy expression to the reality of cultural diversity. Indissociable from a democratic framework, cultural pluralism is conducive to cultural exchange and to the flourishing of creative capacities that sustain public life (UNESCO, 2002, p.4).

Tendo sido isto tomado em conta, podemos dizer que o multiculturalismo dá às minorias étnicas “a oportunidade de expressarem e de manterem a sua cultura de

origem” (Rodrigues, 2009, p.10), podendo estar integradas na sociedade sem nunca perderem a sua identidade.

Por fim, é-nos apresentada a exclusão diferencial, que é um modelo completamente oposto aos apresentados anteriormente. Sendo que os anteriores tinham em vista a integração dos imigrantes, este pretende que os grupos minoritários sejam apenas admitidos temporariamente. Não é defendida a integração, uma vez que esta realidade tornar-se-ia uma “ameaça para a sociedade de acolhimento” (Rodrigues, 2009, p.13).

Pode constatar-se que praticamente todos os países europeus têm adotado o modelo multiculturalista, sendo que existe sempre uma certa influencia dos restantes modelos. É de realçar que eles “têm como objetivo principal assegurar uma melhor integração das comunidades imigradas nas sociedades de acolhimento, embora na prática isso nem sempre se verifique” (Rodrigues, 2009, p.15).

Sendo assim, o sucesso de cada um dos modelos não depende só do grupo minoritário, mas também das sociedades de acolhimento. Os imigrantes terão maior sucesso se a sociedade acolhedora estiver disposta a recebê-los e, simultaneamente, “a deixá-los mudar as suas tradições culturais ao seu próprio ritmo, ao mesmo tempo que se adaptam e aprendem as práticas comunitárias da sociedade que os acolhe” (Rodrigues, 2009, p.14).

Assim, a escola poderá constituir um meio eficaz para uma adequada integração do grupo minoritário de imigrantes, uma vez que, segundo o Ministério da Educação (2005), esta é um “espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados” (p.3). Nesta linha de pensamento, a escola deveria converter-se num lugar “onde o sentir, o pensar e o agir permitam a construção de projetos de si e dos outros, em que a liberdade, a participação, o respeito mútuo, a justiça e a solidariedade” sejam concretizados e, assim a heterogeneidade cultural seja encarada como “parte integrante do humano, considerando cada indivíduo como um ser original e diferente do outro” (Peres, 2011, p.63). As escolas de excelência são aquelas que estão recetivas à mudança, isto é, aquelas que no dia-a-dia constroem a sua autonomia e a sua cultura, tentando sempre ter em conta as características dos seus participantes.

Mesmo perante este ideal de educação e de sociedade, podemos reunir um conjunto de fatores que dificultem a integração qualquer que seja o país de acolhimento e o país de origem. Entre eles, segundo Muñoz (citado por Pedro, Pires & González, 2007), temos: a escassa ou nula escolarização no país de origem; a falta de

competência linguística; a desorientação cultural; os conflitos religiosos; as condições de vida precárias; a escassez de material para uso próprio; a insegurança e o medo; a proveniência de uma sociedade que possui uma cultura de tradição oral e onde a transmissão da informação e dos saberes se efetua de forma hierárquica. Para além destes fatores, podemos ainda referir que o facto de serem uma minoria na sociedade que os acolhe, pode levar a que sejam muitas vezes vistos com desprezo, o que dificulta a sua integração na sociedade.

É de salientar ainda que, segundo Milagre e Trigo-Santos (2001), “a língua aparece como a principal fonte de dificuldades de aprendizagem para os alunos de minorias” (pp.27-28), tanto pelo facto de não a dominarem como pela pronúncia não ser a indicada, ou pela utilização não ser a correta. Assim, esta situação de dualidade linguística, que poderia ser encarada como um recurso, é vista na realidade como um obstáculo à aprendizagem.

Saliente-se que a língua é um fator dominante para a relação que é estabelecida no contexto da sala de aula, uma vez que é através da linguagem oral, da verbalização, que são criadas a maior parte das interações entre o aluno e os restantes colegas e mesmo entre o aluno e o professor, pelo que esta se reveste de grande importância na integração dos alunos na escola.

Outros fatores que influenciam direta ou indiretamente a integração dos alunos estrangeiros nas escolas portuguesas, elencados por autores como Marques (1997), são o nível de escolarização dos encarregados de educação, com implicações diretas quanto à ajuda que estes conseguem ou não dar aos seus educandos; o nível socioeconómico das famílias; a presença ou ausência dos pais na vida escolar dos seus filhos; a participação em atividades extracurriculares para estimular o maior desenvolvimento da criança; e a frequência prévia da educação pré-escolar.

### **1.5. Interação pedagógica e integração: O docente, o aluno e o grupo-turma**

Perante toda esta problemática, podemos perceber que uma das maiores preocupações atuais dos docentes é o eficaz funcionamento do sistema educativo e a procura dos meios pedagógicos capazes de garantir as condições de sucesso escolar a todos os alunos (Postic, 1995).

É através do grupo-turma que se estabelecem relações diretas entre os elementos intervenientes no mesmo e todos estes têm “uma influência uns sobre os outros” (Postic, 1984, p.126). Este é também um grupo de trabalho organizado, que

tem em comum um objetivo; é um grupo ao qual os elementos não decidiram se queriam ou não pertencer pois o mesmo foi organizado pela instituição onde estão inseridos.

É importante salientar que o grupo-turma não existiria sem a presença do professor, elemento fundamental no contexto pedagógico (Postic, 1984). Note-se também que este adulto nem sempre se encontra inserido no grupo-turma como parte integrante do mesmo. Assim, este continuará sempre sendo caracterizado pela sua função institucional.

Perante isto, podemos perceber que existem algumas dificuldades associadas à situação escolar dos alunos, uma vez que há informações e questões colocadas pelo docente que muitas vezes não são totalmente identificadas pelos alunos. Isto porque, segundo Postic (1995), o insucesso escolar ocorre amiúde devido a erros de interpretação do que é verbalizado pelo docente. Assim, para além de ter de perceber o sentido da mensagem que é transmitida, também se torna essencial que o aluno entenda o que o professor pretende dele. Esta interpretação é feita de acordo “com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e agir” (p.16). Tal remete-nos para a função primordial que o professor tem na ação pedagógica.

### **1.5.1. Função docente**

Pode constatar-se facilmente que a função do professor não é meramente instrumental, isto é, não se vê nele apenas um “informador de saberes, de técnicas”, mas assume uma função também simbólica, uma vez que se “relaciona com finalidades, valores, e é imagem de uma sociedade” (Postic, 1995, p.112).

O papel dos professores é hoje mais complexo e difícil do que no passado. O professor “deverá responder aos anseios dos pais, no que concerne à eficácia do ensino, à necessidade social de assegurar um acesso mais largo à educação, às exigências de uma participação democrática no seio dos estabelecimentos escolares” (Cardoso, 2000, p.165).

Nesta linha de pensamento, pode verificar-se que o docente está numa posição um pouco contraditória, pois vê-se confrontado com exigências antagónicas, sendo colocado entre uma ideologia oficial e os seus valores pessoais.

Além disso, numa sociedade cada vez mais multicultural, o professor desempenha um papel evidente a todos os níveis, no que concerne à “promoção do diálogo intercultural” e à “preparação das gerações futuras para o diálogo” (Conselho

da Europa, 2008, p.40). Nos dias de hoje, o professor deve possibilitar a todos os elementos participantes da escola uma educação de qualidade, que favoreça a integração e que permita, acima de tudo, a “participação ativa e o envolvimento cívico” (Conselho da Europa, 2008, p.55), tendo sempre em vista colmatar ou prevenir lacunas educativas.

Assim, podemos inferir que o professor deve ser capaz de proporcionar aos seus alunos uma educação intercultural: mais do que possibilitar o facto de “diferentes culturas coexistirem” num mesmo espaço, deve preconizar a vivência no cruzamento das diversas culturas presentes na sala de aula e na sociedade, de forma a estas se transformarem mutuamente (Pedro, Pires & González, 2007, p.234).

Perante esta necessidade da integração do aluno estrangeiro, o professor nem sempre tem o trabalho facilitado, uma vez que este também se sente mal e se interroga sobre o seu papel nesta escola (Cortesão, 2000, p.19). Nos dias de hoje, o professor é confrontado com “a promoção do sucesso educativo e social de uma população escolar no seio da qual as minorias étnico-culturais têm uma presença cada vez mais forte e iniludível” (p.37), uma vez que a população escolar é cada vez mais heterogénea no que diz respeito à origem social, à origem étnica, à origem linguística e à nacionalidade das crianças.

Acredita-se que, de acordo com o modelo de educação adotado pela escola, a ação do professor pode ser alterada. Contudo, o mais usual na escola tradicional portuguesa, aquele que é considerado como o “bom professor”, é o professor monocultural, aquele que vê os alunos “como recetores, como captadores” (Cortesão, 2000, p.36) de uma determinada informação, que se prevê que seja “clara, pertinente, profunda, correta e atualizada” (Cortesão, 2000, p.36). Nesta linha, encontramos um ensino igual para todos, achando que se está a oferecer uma igualdade de oportunidades, sem que se tenham em conta as características individuais de cada aluno.

Atualmente, o que se aceita e preconiza são medidas de ensino mais flexíveis, sendo que o professor deve criar contextos favoráveis ao desenvolvimento, do aluno (Cortesão, 2000) tentando que ele consiga “descobrir, recriar e imaginar” (p.37). Assim, deve promover-se o desenvolvimento global do aluno a nível sociomoral e cognitivo, o desenvolvimento do seu espírito crítico, da criatividade e da solidariedade.

### **1.5.2. Compreensão de nós mesmos e dos outros**

A noção que cada indivíduo tem de si próprio e dos outros influencia as relações estabelecidas entre pares e, conseqüentemente, influencia a sua integração social, uma vez que tanto o tipo de educação, como essa integração são influenciados pelas relações estabelecidas entre os intervenientes no processo.

A visão que as crianças têm de si próprias e dos amigos é baseada “nos comportamentos e aparências imediatos” (Woolfolk, 2000, p.76). Este é um pensamento que inicialmente é simples e regido por regras, posteriormente, o mesmo vai-se desenvolvendo e começam a surgir as abstrações já em volta de intenções, valores e motivações.

Associados a esta compreensão de nós próprios e dos outros, existem dois termos que são geralmente confundidos: o autoconceito e a autoestima. O autoconceito refere-se “ao composto de ideias, sentimentos e atitudes que as pessoas têm em relação a si mesmas” (Hilgard, Atkinson & Atkinson, 1979, citados por Woolfolk, 2000, p.77), estando sobretudo relacionado com uma parte cognitiva da criança. Já a autoestima está relacionada com uma reação afetiva da criança, permitindo-lhe avaliar-se a ela própria. Ou seja, é o valor que cada um dá às suas próprias características, habilidades e comportamentos (Woolfolk, 2000).

Importa perceber que a autoestima está diretamente relacionada com o sucesso escolar. Quanto mais elevada for a autoestima do aluno maior será a probabilidade de este ter sucesso na escola (Marsh, 1990, citada por Woolfolk, 2000). Note-se que esta autoestima positiva pode relacionar-se diretamente com atitudes positivas para com a escola, os professores e os colegas. Assim, torna-se mais simples a relação entre os alunos e os restantes pares, quando os mesmos têm uma atitude positiva perante a escola.

### **1.5.3. A importância da relação pedagógica**

O meio institucional é visto como sendo um espaço propício ao estabelecimento de comunicação entre os diversos indivíduos que dele fazem parte. Esta comunicação surge a partir das interações que os indivíduos criam entre si, através das relações estabelecidas e dos estímulos e conseqüentes respostas dadas. Assim, surge o conceito de interação, definido por Silva e Caldas (2002) como sendo um conceito “dinâmico que se estabelece entre indivíduos, partilhando símbolos com significado, num processo de influência recíproca e de muita dependência” (p.919).

Consequentemente, entende-se o mesmo conceito como um processo entre dois indivíduos, sendo que as ações de ambos se podem influenciar ou modelar mutuamente.

Podemos deduzir, pois, que a escola é um meio propício à comunicação; porém, dentro deste contexto mais geral, existem outros microcontextos que propiciam de igual forma esta comunicação. A sala de aula é um dos microcontextos, pois é um espaço privilegiado de interação nas várias vertentes da relação entre professor e aluno(s) e entre os próprios alunos (Nunes, 2013).

Nesta linha orientadora, é necessário conhecer as pressões que se podem fazer sentir nestes contextos onde a comunicação é essencial. Os fatores determinantes da relação educativa enunciados por Ribeiro (1990) são “os estatutos, papéis e estilos pessoais, as percepções e representações recíprocas” (p.301), e até mesmo os mecanismos inconscientes que os intervenientes transportam para a comunicação e interação.

Consegue-se assim perceber que o tipo de interação pedagógica se foi modificando ao longo dos tempos, uma vez que, no passado, esta relação pedagógica denominada de tradicional era caracterizada como sendo pacífica, já era atribuída ao professor toda a autoridade, pois este era visto como o “representante da cultura e possuidor do saber” (Jesus, 1991, p.68).

Atualmente, o professor é encarado como um facilitador da aprendizagem, um educador (Cardoso, 2000), sendo as suas qualidades relacionais e humanas consideradas “imprescindíveis para o desenvolvimento de uma relação pedagógica de agrado ou de satisfação e para o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos agentes em interação no processo de ensino-aprendizagem, o professor e o aluno” (Jesus, 1991, p.71).

Hoje em dia o professor debate-se com a presença em sala de aula de alunos que “não gostam de estar na escola, até porque, fora dela, têm acesso a divertimentos e mesmo a fontes de informação muito mais aliciantes do que as que podem ser oferecidas pelos professores” (Cortesão, 2000, p.19).

Isto constitui um desafio para se repensar a ação pedagógica do professor, baseando-nos em tudo aquilo que foi referido ao longo deste trabalho. Assim, propusemo-nos a observar estes fatores em contexto de prática pedagógica. Neste sentido, damos o mote para o desenvolvimento do estudo empírico que se segue.

## **2. Metodologia**

A definição da metodologia a adotar representa uma das etapas cruciais do processo de investigação. Estabelecer um método consiste em formalizar um trajeto intencional a percorrer, com a preocupação de o adequar aos objetivos da pesquisa, “possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objeto” (Pardal & Lopes, 2011, p.16).

No decorrer desta secção, são descritas as várias fases do processo de investigação, bem como a metodologia utilizada durante o mesmo com o objetivo de dar resposta ao problema enunciado.

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

Numa fase inicial, qualquer investigação científica requer a definição de um problema. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), é extremamente útil traduzir um projeto de investigação sob a forma de uma questão problema. Contudo, esta só se torna vantajosa se a pergunta for corretamente formulada.

No caso deste projeto, a pergunta de partida emergiu do interesse pessoal em perceber como decorre o processo de integração dos alunos oriundos de outras culturas nas escolas do 1.º CEB, uma vez que existe um número apreciável de alunos estrangeiros a frequentar as escolas portuguesas e importa contribuir para o sucesso da sua integração.

Assim, a presente investigação procura dar resposta à seguinte questão-problema:

*Será que os alunos oriundos de diferentes culturas estão integrados nas escolas portuguesas do 1.º ciclo do ensino básico?*

De forma a responder ao problema enunciado, foi definido um objetivo geral:

✓ Perceber se os alunos de diferentes culturas se sentem integrados na escola portuguesa.

Foram também formulados objetivos mais específicos, a saber:

✓ Caracterizar a relação estabelecida entre os alunos de diferentes culturas com o professor titular de turma;

- ✓ Caracterizar a relação dos alunos de diferentes culturas com os restantes colegas de turma;
- ✓ Identificar as principais dificuldades que os alunos estrangeiros sentem aquando da sua integração na escola;
- ✓ Identificar fatores de ordem pessoal e contextual que podem promover a integração dos alunos de diferentes culturas na escola portuguesa;
- ✓ Identificar eventuais constrangimentos, de âmbito escolar ou familiar, à integração plena dos alunos de diferentes culturas.

## **2.2. Tipo de investigação**

Para dar resposta ao problema e aos objetivos enunciados, optou-se por uma investigação de tipo qualitativo, mais direcionada para a compreensão dos fenómenos descritos pelos participantes, do que propriamente para a explicação dos mesmos (McMillan & Shumacher, 1989).

Bogdan e Biklen (1994) descrevem a investigação qualitativa como um tipo de pesquisa que tem como fonte direta o ambiente natural. O investigador centra a sua atenção no significado dos fenómenos, procurando captar e compreender a perspetiva dos participantes. Procura recolher a maior variedade de dados que possa, para depois os descrever detalhadamente.

De salientar o facto de, neste estudo, valorizarmos a utilização de várias técnicas de recolha de dados (pesquisa documental, teste sociométrico e entrevista), tendo em vista a triangulação da informação recolhida. Segundo Cohen e Manion (1989), a “triangulação pode ser descrita como o uso de dois ou mais métodos na recolha de dados no estudo de um aspeto do comportamento humano” (p.269). Esta concorre para a validade do estudo, na medida em que aborda o objeto de estudo por meio de técnicas diferentes e permite uma maior confiança nos resultados.

## **2.3. Participantes e sua caracterização**

O presente estudo teve como população alvo os alunos oriundos de diferentes culturas, que não a portuguesa, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, de um agrupamento de escolas da região centro de Portugal. Foram abordadas cinco escolas, de um total de seis escolas do referido agrupamento, abrangendo oito turmas, com 165 alunos, de entre os quais se encontraram 11 alunos provenientes de diferentes culturas, que são o alvo privilegiado deste estudo.

Num primeiro momento foram realizados testes sociométricos nas oito turmas que tinham alunos provenientes de diferentes países, que não Portugal.

Posteriormente, todos os alunos oriundos de diferentes culturas, com autorização dos pais/encarregados de educação para participarem no estudo, foram entrevistados individualmente, sendo atribuído um nome fictício a cada um deles. Assim, de um total de 13 alunos, foram entrevistados 11.

Neste agrupamento existem várias crianças com ambos os pais de nacionalidade estrangeira. Já algumas das crianças têm nacionalidade estrangeira, enquanto que outras têm dupla nacionalidade.

Integram o presente estudo tanto os alunos com nacionalidade estrangeira, como os que apresentam dupla nacionalidade e cujos pais não são portugueses, havendo só um participante com apenas um dos progenitores de nacionalidade estrangeira.

**Tabela 1 - Distribuição dos alunos por sexo e idades**

	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	Total
<b>Sexo</b>						
<b>Feminino</b>	2	2	0	2	0	6
<b>Masculino</b>	0	0	2	2	1	5
<b>Total</b>	2	2	2	4	1	11

Como podemos observar através da Tabela 1, dos 11 alunos oriundos de diversas culturas 6 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Relativamente à diversidade de idades, temos duas alunas com seis anos; duas com sete; dois alunos com oito e quatro alunos de nove anos, sendo dois de cada sexo; existe ainda, um aluno com dez anos.

Todos estes alunos e os seus pais têm nacionalidades diversas, sendo provenientes de países sul-americanos, asiáticos e africanos. A maioria das crianças tem irmãos (cf. Tabela 2), apesar de alguns deles não coabitarem com eles, ou até nem manterem qualquer contacto, conforme foi apurado nas entrevistas. Assim, não podemos saber até que ponto este poderá ser um fator facilitador da integração dos alunos de origem estrangeira.

**Tabela 2 - Distribuição das idades e do número de irmãos dos alunos de culturas diversas**

Irmãos			
	Rapaz	Rapariga	Idades
<b>Maria</b>	1	1	a)
<b>Mónica</b>	1	--	4 anos
<b>Leonor</b>	--	--	-----
<b>Rui</b>	--	--	-----
<b>Iva</b>	2	1	a)
<b>Luana</b>	1	1	1 ano; 15 anos
<b>Manuela</b>	1	1	14 anos; 4 anos
<b>Otávio</b>	1	--	20 anos
<b>Alexandre</b>	2	1	8 anos; 1 ano; 3 anos
<b>Emanuel</b>	2	1	12 anos; 15 anos; 17 anos
<b>Luís</b>	--	--	-----

\*Todos os nomes mencionados são fictícios

a) Não há dados sobre as idades

## **2.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa**

Para recolher os dados necessários a fim de dar resposta ao problema enunciado e poder atingir os objetivos elencados, optou-se por recorrer à pesquisa documental, posteriormente ao teste sociométrico e depois à entrevista semiestruturada.

No que diz respeito à *pesquisa documental*, esta incidiu na análise do Projeto Educativo do agrupamento de escolas e de num conjunto de informações que foram recolhidas junto dos professores titulares de turma (cf. Anexo 4). Estas informações permitiram-nos ter um conhecimento mais aprofundado acerca do meio familiar das crianças oriundas de países estrangeiros e ainda colmatar alguma lacuna de informação, ou esclarecer alguma dúvida aquando da análise dos dados. Assim, todas as informações têm a ver com as relações estabelecidas entre as crianças estudadas e os seus pares e, para além disso, com os recursos e auxílios a que estas crianças tinham acesso.

No que concerne ao *teste sociométrico*, este é um instrumento que possibilita captar a situação de inserção *versus* isolamento relativamente a cada aluno na turma. Nas palavras de Estrela (2013), 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” (p.367). Resumidamente, 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, 1999, p.11). Assim, este teste é um instrumento que permite conhecer as características individuais, não as de grupo, uma vez que “a estrutura e a dinâmica do grupo não são realmente conhecidas através deste instrumento” (Estrela, 2013, p.379).

No presente estudo os alunos foram confrontados com três situações em que lhes foi pedido que escolhessem três colegas, mediante determinados critérios (cf. Anexo 5). Assim, na primeira situação, foi pedido aos alunos que escolhessem três colegas da sua sala para realizarem um trabalho de grupo. Na segunda situação os mesmos alunos deveriam mencionar três colegas que gostariam de convidar para a sua festa de aniversário. Na terceira e última situação todos os alunos deveriam escolher três colegas que desejariam levar consigo se mudassem de turma.

O teste sociométrico foi realizado em todas as turmas do agrupamento de escolas que integravam alunos de nacionalidade estrangeira ou com dupla nacionalidade e cujos pais têm também nacionalidade estrangeira.

Foi ainda feita uma *entrevista* a cada um dos alunos, de modo a perceber como é que os mesmos encaram a sua relação com o professor e com os colegas da turma.

Neste sentido, foi elaborado o guião da entrevista, que está dividido em cinco blocos (cf. Anexo 6). O primeiro pretende legitimar a entrevista, motivar o aluno, expor os objetivos da entrevista e garantir a confidencialidade da informação recolhida; o segundo visa caracterizar os participantes do estudo; o terceiro tem em vista recolher elementos acerca do entrevistado, tendo em conta o plano aluno-família-sociedade; o quarto bloco pretende recolher dados que orientem a observação do relacionamento entre o aluno e a turma; o quinto bloco procura recolher dados que orientem a observação do relacionamento entre o aluno e o professor titular de turma. Para cada um dos blocos tentou-se construir um conjunto de questões que permitissem ao entrevistado desenvolver a sua resposta, isto é, “questões que não podem ser respondidas com «sim» e «não». Estas encorajam o entrevistado a expandir-se mais e a falar mais” (Grummit, 1992, p.14).

## **2.5. Procedimento**

Para levar a efeito o estudo empírico, procedemos ao envio à Direção Geral de Educação (DGE) (31/03/2015) do guião da entrevista a ser realizada, a fim de o mesmo ser apreciado e ser autorizada a sua aplicação em meio escolar. Contudo, a primeira resposta recebida (27/04/2015) não foi positiva, referindo que “o pedido de

autorização do inquérito n.º 0486300001, com a designação *Entrevista semiestruturada aos alunos estrangeiros do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, registado em 31-03-2015, foi rejeitado”, considerando esta entidade ser necessário submeter a entrevista à apreciação da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd), por entenderem poder estar em risco a integridade dos sujeitos a inquirir. (cf. Anexo 7)

Assim sendo, procedemos ao envio de todos os documentos necessários para a CNPD (04/05/2015) e ao pagamento do valor exigido pelo pedido, tendo obtido resposta positiva só passados 6 meses (17/11/2015) (cf. Anexo 8).

De seguida, reencaminhámos todos os documentos e a autorização da CNPD para a DGE, que veio finalmente a autorizar a recolha dos dados, como podemos constatar: “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” (cf. Anexo 9).

Foi também solicitada autorização ao diretor do agrupamento de escolas e aos coordenadores de todas as escolas abrangidas para podermos entrar em contacto com os professores titulares de turma e realizarmos a recolha de dados (cf. Anexo 10). A autorização do diretor do agrupamento foi solicitada presencialmente e depois por *email*, sendo por este último meio que foi aceite o pedido. A todos os coordenadores de escola a informação foi transmitida diretamente pelo diretor do agrupamento. De seguida, a investigadora dirigiu-se a todas as escolas para falar presencialmente com os coordenadores, sendo todos os pedidos atendidos.

Foi ainda solicitado o consentimento aos pais/encarregados de educação para a participação dos seus educandos no estudo a realizar (cf. Anexo 11).

Após obtermos todas as permissões necessárias para a aplicação dos instrumentos, abordámos os professores titulares de turma e os alunos das mesmas. Demos a conhecer a toda a comunidade educativa que se tratava de um estudo que não iria influenciar de modo algum a avaliação dos alunos.

As entrevistas aos alunos foram realizadas individualmente, numa sala que não a sala de aula, para que pudessem decorrer num ambiente descontraído e para que as crianças não se sentissem observadas e julgadas pelos seus colegas. Numa primeira fase, foi explicado aos alunos que as perguntas que iriam ser colocadas tinham como objetivo a realização de um trabalho e que as suas respostas não iriam ser divulgadas, salvaguardando-se assim a confidencialidade dos dados. As entrevistas demoraram, em média, 15 minutos.

A realização de uma primeira visita à escola e, posteriormente, do teste sociométrico permitiu que os alunos já conhecessem a investigadora, o que facilitou o decorrer das entrevistas.

## **2.6. Tratamento e análise dos dados**

Uma vez recolhidos os dados, procedeu-se à sua sistematização, análise e interpretação (Afonso, 2005).

Para a análise dos dados do teste sociométrico seguimos as orientações de Northway e Weld (1999), organizando os resultados em matrizes sociométricas (cf. Anexos 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19), a partir das quais elaborámos os sociogramas individuais, de modo a facilitar a leitura da informação obtida (cf. Anexo 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30).

Assim, inicialmente, os dados recolhidos através do teste sociométrico foram organizados numa matriz sociométrica, onde constam os dados relativos a todos os alunos da turma e as suas escolhas. De seguida, como o nosso interesse se centrava nas crianças de origem estrangeira, optámos por nos focar apenas nelas. Para tal, utilizou-se o sociograma individual, que é “uma imagem das relações sociais duma só criança, tal como elas se revelam num único teste sociométrico” (Northway & Weld, 1999, p.47), estando nele incluídas as escolhas que fez e as de que foi alvo.

Conforme o número de escolhas de que foi alvo, o aluno é classificado num índice de posição sociométrica. Estes índices, calculados de acordo com Northway e Weld (1999), podem também ser agrupados nas seguintes categorias:

15 ou mais – muito acima da média

10 a 14 – acima da média

9 – média

8 a 4 – abaixo da média

3 ou menos – muito abaixo da média

Ainda no que concerne ao sociograma individual, refira-se que as primeiras escolhas estão representadas com uma linha contínua (-), as segundas com uma linha tracejada (- - -) e as terceiras com uma linha pontuada (...), sendo que, no fim, é colocada uma seta a indicar em que sentido foi feita a escolha.

Para tratar os dados da entrevista recorreremos à análise de conteúdo, definida por Berelson (citado por Bardin, 2004) como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”

(p.31). Consiste, pois, num processo adequado à análise de dados qualitativos, a partir do que os participantes declaram no seu discurso, ou através da exploração de documentos escritos, tendo em vista a compreensão dos mesmos.

### **3. Apresentação dos dados**

Nesta secção faz-se referência aos dados da análise do Projeto Educativo do agrupamento de escolas, às informações sobre os alunos recolhidas junto dos respetivos professores titulares de turma, aos resultados dos testes sociométricos e aos resultados das entrevistas realizadas aos alunos.

Importa referir que os dados serão apresentados por aluno. Para cada um deles aparecem os dados relativos à pesquisa documental, seguidos dos dados referentes à análise dos sociogramas individuais e, por fim, os dados recolhidos através das entrevistas individuais. Em anexo, no final do trabalho, apresentamos todas as matrizes sociométricas que nos permitem analisar mais aprofundadamente os dados expostos nos sociogramas individuais.

De salientar ainda que todos os nomes mencionados nos sociogramas são fictícios.

#### **3.1. Apresentação e análise dos dados individuais**

Para iniciar o estudo dos alunos que iríamos entrevistar e relativamente aos quais iríamos realizar os testes sociométricos, começámos por recolher um conjunto de informações sobre os mesmos junto dos seus professores titulares de turma e também no Projeto Educativo do agrupamento selecionado.

Neste Projeto Educativo é feita alusão às crianças de nacionalidade estrangeira. Assim, pudemos confirmar que um dos objetivos do projeto deste agrupamento diz respeito a prevenir o absentismo e o abandono escolar, com vista a estimular práticas de inclusão em relação às crianças/alunos(as) com necessidades educativas especiais, com dificuldades de aprendizagem, da comunidade cigana e estrangeiros. Saliente-se ainda que é preconizado o trabalho atento e articulado de todos os agentes educativos e outras entidades, ajudando assim à integração escolar de alunos(as) de culturas e etnias diferentes, com recurso, entre outras medidas, à presença de mediadores e à participação em projetos.

- **Apresentação e análise dos dados da aluna da escola AR**

A aluna do 1.º ano de escolaridade da escola AR tem como nome fictício Maria e pertence a um agregado familiar constituído por quatro pessoas, os seus tios, o filho do casal e a própria. Uma vez que estes não são os pais da criança, pois os mesmos continuam emigrados, podemos referir que os tios sempre viveram em Portugal. No

entanto, o professor não possui mais informações acerca das habilitações escolares e da profissão tanto dos pais como dos tios. O professor salienta que esta criança tem o apoio constante da tia, que lhe presta auxílio na realização dos trabalhos de casa e em tudo o que lhe diz respeito. Refere ainda que a criança tem acesso a recursos materiais, como sejam o computador e a Internet.

Através dos dados recolhidos junto do professor, apurámos que esta criança tem um grupo de amigos bem definido na escola. Contudo, a sua integração inicial foi bastante marcada por “birras constantes”, algo que foi ultrapassado e, hoje em dia, isso não constitui um problema.

Foi realizado o teste sociométrico à turma do 1.º ano de AR, que é constituída por 15 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. Depois foi seleccionada a criança com dupla nacionalidade para realizar a respetiva entrevista.

Segundo as orientações de Northway e Weld (1999), podemos concluir que a Maria foi escolhida nove vezes e escolheu nove vezes também. Está situada num índice 9 que, de acordo com a categorização de Northway e Weld (1999), corresponde a uma posição média (cf. Figura 3). Foi escolhida por 5 crianças e escolheu 9 crianças diferentes, sendo que 4 destas foram escolhas recíprocas, como é o caso do Leandro, da Joana, do Armando e da Lúcia. O Leandro, bem como os colegas relativos às escolhas recíprocas são correspondentes à terceira escolha; a Joana foi a primeira escolha da Maria, porém esta escolheu-a como segunda opção; o Armando foi a primeira escolha de ambos; e, por fim, a Lúcia foi a segunda escolha de ambas.

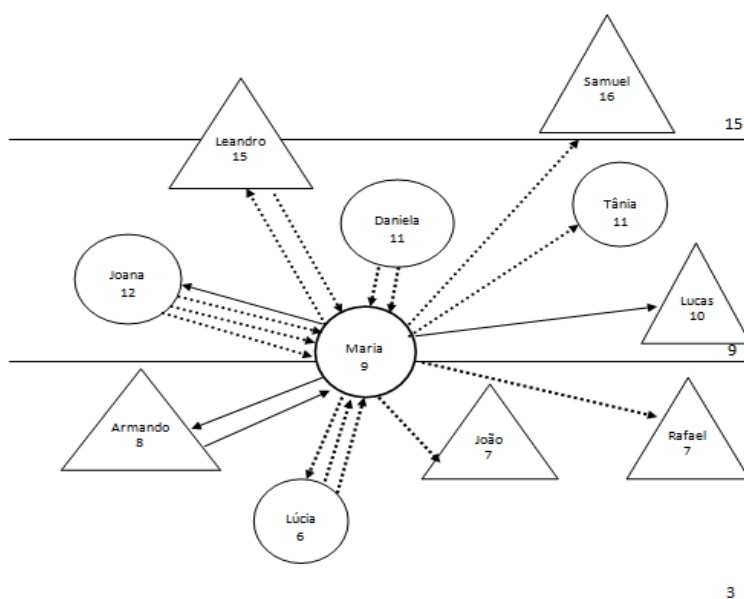


Figura 3 - Sociograma individual da aluna 1 do 1.º AR

Ao entrevistarmos a aluna constatámos que a mesma frequentou a educação pré-escolar em Portugal e está integrada em várias atividades extracurriculares. Conseguimos apurar também que a criança se sente integrada na turma, uma vez que esta afirma que “gosto de todos os meus amigos”. Consegue identificar os seus melhores amigos, mostrando que, tal como o professor titular de turma afirma, a aluna tem um grupo de amigos bem definido.

Percebe-se ainda que a criança se sente integrada porque gostaria de permanecer na mesma turma e com o mesmo professor, pois “ele me ensina muitas coisas e brinca com todos os meninos durante as aulas”. Demonstra ter conhecimento que o seu ambiente familiar não é semelhante ao da maioria dos seus colegas, mas está bem integrada, uma vez que estuda em casa e tem vários apoios, tal como podemos ler na sua entrevista: “Sim, ajuda a minha tia e a avó da minha prima (os meus pais estão na [país de origem])”. Brinca constantemente com a sua prima, como podemos verificar através da entrevista - “brinco muito com a minha prima” - e sabe que tem irmãos. Contudo, não tem muita informação sobre os mesmos.

- **Apresentação e análise dos dados da aluna da escola CA**

A aluna do 3.º ano de escolaridade da escola CA tem um agregado familiar constituído por quatro pessoas, os seus pais e um irmão, sendo o seu nome fictício Mónica. Estão em Portugal há apenas um ano e, por isso, usam a língua portuguesa de forma muito rudimentar. Contudo, a mãe é licenciada, apesar de estar atualmente desempregada; já o seu pai tem o 12.º ano de escolaridade e trabalha como carpinteiro numa empresa familiar. É de salientar que as dificuldades ao nível da língua portuguesa levam a que os pais não consigam apoiar da melhor forma a sua filha, sendo justamente na disciplina de português que esta dificuldade é mais sentida. A aluna tem acesso a recursos como o computador e a Internet, o que ajuda a colmatar certas dificuldades. Para atenuar ainda mais as lacunas sentidas, a criança está a frequentar um centro de estudos, que lhe permite ter um acompanhamento mais sistemático.

O seu ingresso na escola não foi fácil, tendo sido caracterizado por uma grande dificuldade de adaptação, sendo esta uma criança que não se revelava participativa, nem na sala de aula, nem no recreio. Neste último contexto, quando participava tinha brincadeiras bastante violentas. Neste momento, estas dificuldades estão maioritariamente ultrapassadas. Ela começa a ter um grupo de amigos e as suas

brincadeiras começam a ir ao encontro das dos seus colegas, como realça o professor titular de turma.

A turma do 3.º ano de escolaridade da escola CA é constituída por 21 alunos, 10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Na turma há uma criança com nacionalidade estrangeira.

Segundo Northway e Weld (1999), podemos verificar que a Mónica foi escolhida dez vezes e escolheu nove vezes. Foi escolhida por 7 crianças e escolheu 6 crianças diferentes, sendo que 3 destas foram escolhas recíprocas, a Anita, a Bárbara e a Ana. Está situada no índice 10, encontrando-se, segundo a categorização de Northway e Weld (1999), numa posição acima da média (cf. Figura 4). Assim, podemos analisar o sociograma e perceber que algumas das escolhas foram recíprocas. A Mónica escolheu a Anita como terceira opção, já a Anita escolheu-a uma vez como sua primeira opção e outra vez como sua terceira opção; escolheu três vezes a Bárbara como primeira opção e a Bárbara escolheu-a uma vez como sua terceira opção; por fim, a Mónica escolheu a Ana uma vez como segunda opção e a Ana retribuiu a escolha três vezes como segunda opção.

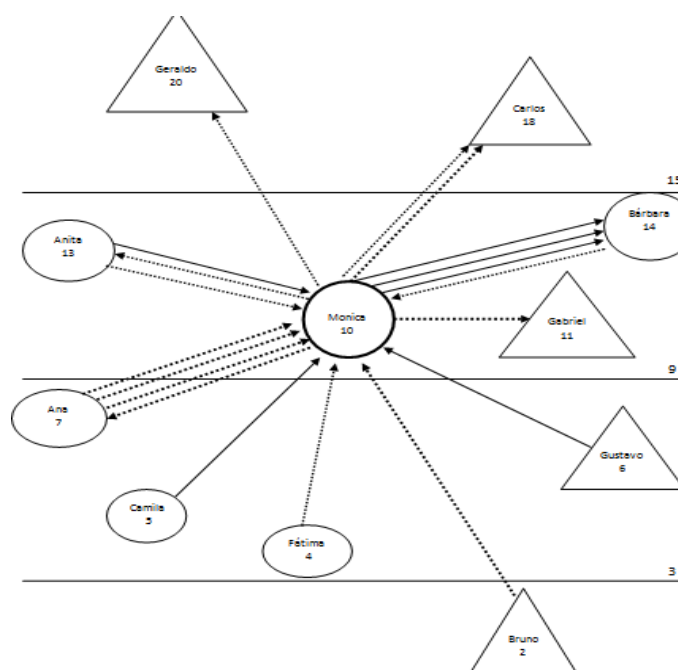


Figura 4 - Sociograma individual da aluna 1 do 3.º CA

Ao entrevistarmos a aluna, constatámos que ela frequentou a educação pré-escolar em Portugal e está integrada em atividades extracurriculares que facilitam a sua integração. Pudemos apurar que a Mónica se sente integrada na turma, uma vez que esta afirma que “tratam-me bem e sinto-me bem”. Contudo, é uma criança que

demonstra ter conhecimento dos conflitos que existem entre os seus colegas, pois, quando questionada acerca desse assunto, afirma que nem todos os colegas se dão bem, uma vez que “andavam sempre muito à luta, agora já estão melhores”. Consegue nomear os seus melhores amigos, mostrando que, tal como o professor titular de turma afirma, a aluna tem um grupo de amigos bem definido.

A Mónica demonstra interesse em permanecer na mesma turma e com a mesma docente no próximo ano letivo, sendo este mais um fator que nos indica que se sente bem integrada.

Esta é uma criança que refere estudar pouco, uma vez que só tem o apoio da mãe, pois o “pai está sempre a trabalhar”. Relativamente ao apoio prestado pela mãe, encontram-se algumas lacunas, dado que “ela não percebe o português”. Demonstra relembrar bastante as suas raízes culturais, fala claramente nos amigos que deixou no país de origem - “tenho muitos amigos na [país de origem] mas já não falo com eles” - e quais as brincadeiras que mais empreendia com eles, “brincava às apanhadinhas e dava muitos saltos com eles”.

Contudo, afirma já ter vários amigos em Portugal, tanto na escola como na piscina e salienta ainda algumas das brincadeiras que mais a têm marcado, pois menciona a ida à casa de uma amiga, referindo: “já fui para casa da Beatriz e brincamos as duas e conheci o cão dela”.

- **Apresentação e análise dos dados da aluna 1 da escola POU**

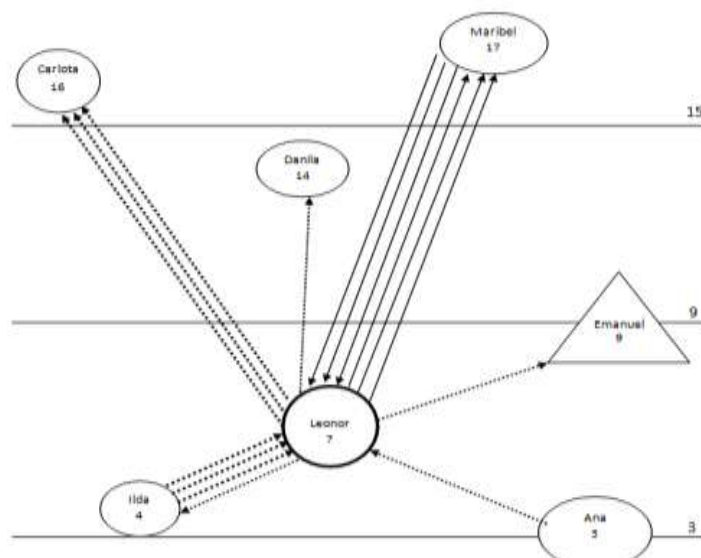
A aluna do 3.º ano de escolaridade da escola POU é considerada pelo professor titular de turma como estando bem integrada e com amigos bem definidos, é participativa e bastante sociável. A Leonor, nome fictício, tem um agregado familiar constituído por duas pessoas e está em Portugal com a sua mãe desde os três anos. Já o seu pai continua emigrado, a trabalhar como empregado da construção civil e tem o 6.º ano de escolaridade. A mãe tem o 12.º ano de escolaridade, contudo a professora não tem qualquer informação referente à sua profissão atual.

A criança tem acesso a vários recursos, tais como livros, computador e Internet. De salientar que a mesma frequenta um centro de estudos que contribui para colmatar algumas das dificuldades ocasionadas pela falta de apoio escolar por parte da mãe.

A turma do 3.º ano POU é constituída por 18 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 9 do sexo feminino.

Relativamente à análise do sociograma (cf. Figura 5), a Leonor foi escolhida sete vezes e escolheu nove vezes. Foi escolhida por 3 crianças e escolheu 5 crianças

diferentes, sendo que 2 destas foram escolhas recíprocas: a Maribel e a Ilda. Assim, a Leonor escolheu três vezes a Maribel como primeira opção e foi retribuída exatamente da mesma forma; relativamente à Ilda, escolheu-a uma vez como terceira opção e foi escolhida pela mesma três vezes como segunda opção. Está situada no índice 7, que, segundo a categorização de Northway e Weld (1999), revela um posicionamento abaixo da média.



**Figura 5- Sociograma individual da aluna 1 do 3.º POU**

Ao entrevistarmos a Leonor, percebemos que não frequentou a educação pré-escolar. Contudo, está a participar em atividades extracurriculares que poderão facilitar a sua integração. Entendemos que a aluna se sente integrada na turma, uma vez que esta afirma que gosta de pertencer à turma em que está inserida “porque a professora é boa e os colegas são meus amigos”. É uma criança que nota que existem alguns conflitos na sala de aula, pois afirma que os seus colegas “às vezes discutem e chamam nomes a uma das meninas da sala, porque está sempre a gritar”.

A Leonor não consegue nomear o seu grupo de melhores amigos, alegando que “todas as pessoas da minha sala” são suas amigas, demonstrando, porém, que está bem integrada; pensamos que, uma vez que a sua turma tem um número de alunos reduzido, ela não quis diferenciar nem nomear as suas preferências.

A Leonor demonstra interesse em permanecer na mesma turma e com a mesma docente no próximo ano letivo. Salientamos ainda que tem conhecimento das suas maiores dificuldades, dado que, quando lhe perguntamos o que a professora poderá pensar acerca dela, responde que ela deve pensar que “eu tenho dificuldades a matemática”.

Embora frequente um centro de estudos, afirma que a mãe em casa consegue auxiliá-la. Os seus amigos são maioritariamente da escola, uma vez que entrou há pouco tempo para as atividades extracurriculares e, por isso essas crianças, “ainda não são meus amigos”, afirma a Leonor.

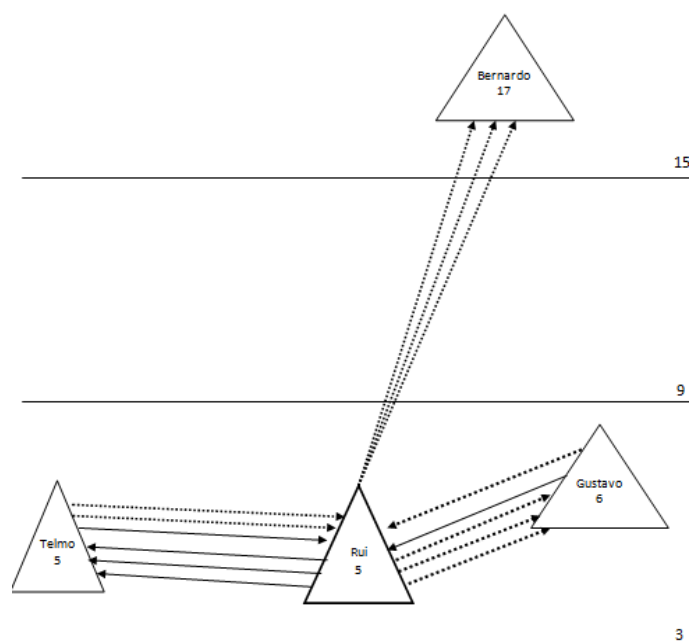
Nos seus tempos livres vê televisão, joga computador e brinca com a sua gata. Afirma ainda que “às vezes vou para casa da minha melhor amiga, ou ela vem para a minha e jogamos computador portátil, ou telemóvel e andamos de bicicleta”.

- **Apresentação e análise dos dados do aluno 2 da escola POU**

Relativamente ao Rui, nome fictício, também a frequentar o 3.º ano de escolaridade da escola POU, salientamos que o seu agregado familiar é constituído por três pessoas (ele próprio e os seus pais); a mãe é professora e licenciada e o pai tem o 12.º ano de escolaridade e é motorista. O aluno é apoiado pelos seus pais, em casa, nas tarefas escolares.

Podemos afirmar que este aluno teve bastantes problemas de integração na escola que frequentou anteriormente e, ao mudar para este agrupamento de escolas, a sua integração foi também um pouco complicada, uma vez que a sua experiência anterior não era positiva. Todavia, ao longo do tempo, esta dificuldade tem vindo a ser atenuada, como salienta o professor titular de turma. Assim, neste momento, o aluno é considerado pelo professor titular como estando bem integrado, com amigos bem definidos, mostrando-se participativo e bastante sociável.

A turma do 3.º ano POU é constituída por 18 alunos, sendo 9 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. No que diz respeito ao Rui, podemos concluir, ao analisar o sociograma individual (cf. Figura 6), que ele está num nível abaixo da média, segundo Northway e Weld (1999). Foi escolhido cinco vezes e escolheu nove vezes, logo encontra-se no índice 5. Foi escolhido por 2 crianças diferentes e escolheu 3 crianças, sendo que 2 destas escolhas foram recíprocas: o Telmo e o Gustavo. Assim, o Rui escolheu o Telmo três vezes como sua primeira opção e o Telmo escolheu também o Rui três vezes, mas, como primeira e terceira opções; relativamente ao Gustavo, o Rui escolheu-o três vezes como segunda opção e foi escolhido por ele, pelo mesmo duas vezes, uma como primeira opção e outra como segunda.



**Figura 6- Sociograma individual do aluno 2 do 3.º POU**

Ao entrevistarmos o Rui percebemos que ele frequentou a educação pré-escolar e está inserido em atividades extracurriculares, mais especificamente em voleibol. Este é um aluno que conta com uma repetição no 3.º ano de escolaridade. Por este mesmo motivo, associado ao facto de ter existido uma má integração, é que o aluno mudou de escola.

Percebemos que o Rui se sente integrado nesta turma, uma vez que a sua experiência anterior não foi positiva e, neste sentido, afirma que nesta escola os seus colegas “são divertidos em relação à outra, porque lá nos recreios tratavam-me mal”. Contudo, diz que neste momento existem duas crianças na sua turma que não se dão muito bem.

O Rui não consegue nomear o seu grupo de amigos em específico, alegando que “são todos meus amigos”, o que demonstra que está integrado. Salienta ainda que no próximo ano gostaria de ficar nesta turma, “porque são mais calmos, não há tantas lutas como na outra escola, são mais amigos”.

Também demonstra um sentimento positivo relativamente à professora, uma vez que afirma que “gostava de manter esta porque ela ensina melhor e não ralha tanto como a outra professora que eu tinha. Não nos deixa andar tão à vontade”. Salientamos que o Rui reconhece ter uma certa vantagem perante os restantes alunos, dado que já é a segunda vez que frequenta o 3.º ano de escolaridade, tal

como podemos ler na sua entrevista: “tenho uma vantagem de ter repetido o 3.º ano. Já sei a matéria”.

Esta criança demonstra ter o apoio constante dos pais, uma vez que refere que ambos o ajudam a estudar. Salienta ainda o que mais gosta de fazer nos seus tempos livres da seguinte forma: “vejo televisão e brinco”. Quando confrontado com as perguntas “Tens irmãos? Que idade têm?”, a resposta obtida foi bastante curiosa: “não, mas gostava de ter porque só os meus pais brincam comigo”, o que revela que a se sente um pouco sozinho.

- **Apresentação e análise dos dados da aluna 1 da escola SD**

Na escola SD temos duas alunas do 1.º ano de escolaridade de nacionalidade estrangeira. A Iva (nome fictício) tem um agregado familiar constituído por três pessoas (ela e os pais) e tem 3 irmãos, mas estão todos no país de origem. Tanto o pai como a mãe têm o 12.º ano de escolaridade, sendo que o pai é electricista e a mãe é auxiliar de geriatria. É uma aluna que consegue ter o apoio em casa de ambos os pais e tem acesso a todos os materiais que podem facilitar o seu sucesso escolar.

Na opinião da professora titular de turma, esta é uma criança que nunca teve problemas de integração e, por isso, tem bastantes amigos, tanto na sala de aula como na escola.

Esta turma é constituída por 17 alunos, sendo que 6 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

A Iva, foi escolhida doze vezes e escolheu nove vezes. Foi escolhida por 11 crianças diferentes e escolheu 6 crianças diferentes, sendo que 3 destas foram escolhas recíprocas. Está situada no índice 12, numa posição acima da média (cf. Figura 7).

No que diz respeito às escolhas recíprocas, podemos nomear a Rita, a Ema e a Ilda. Assim, a Iva escolheu a Rita três vezes como primeira e segunda opções e foi escolhida por ela uma vez como segunda opção; a Ema foi escolhida uma vez como segunda opção e escolheu duas vezes a Iva como primeira e terceira opções; por fim, a Iva escolheu a Ilda como primeira opção e foi escolhida por ela como terceira opção. Sem ser como escolhas recíprocas, a Iva ainda escolheu o David e a Beatriz como terceira opção e o Bruno como segunda e terceira opções. Foi ainda escolhida pela Mariana, Marta, Nicolau, Júlia, Lourenço, Maria e Gonçalo.

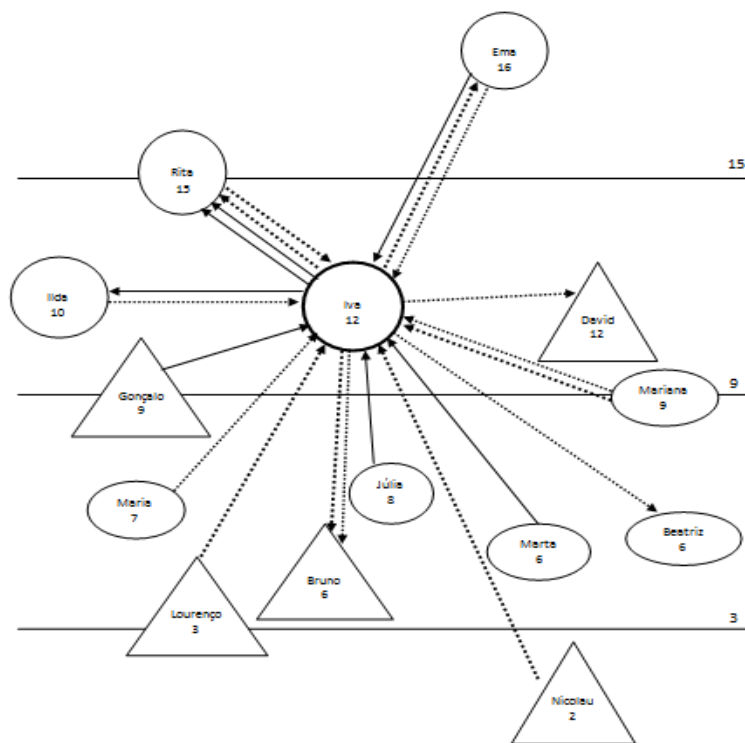


Figura 7- Sociograma individual da aluna 1 do 1.º SD

Ao entrevistarmos a Iva percebemos que ela frequentou a educação pré-escolar em Portugal, mas não está inserida em atividades extracurriculares.

Percebemos que a Iva se sente integrada nesta turma, uma vez que considera que todos são seus amigos e consegue facilmente identificar as suas maiores afinidades, revelando o nome da sua melhor amiga.

Também demonstra um sentimento positivo relativamente à professora, já que afirma que “gosta dela” e, por isso, desejaria tê-la no próximo ano letivo.

É uma criança com apoio escolar de ambos os seus pais, que a ajudam nos trabalhos de casa. Relativamente à ocupação dos seus tempos livres, esta refere que “brinco sozinha, brinco com os legos e brinco com o meu cão e com o meu pássaro”, até porque a irmã e os dois irmãos se encontram no seu país de origem.

- **Apresentação e análise dos dados da aluna 2 da escola SD**

Já relativamente, à Luana, nome fictício, está também inserida no 1.º ano de escolaridade da escola SD. Tem um agregado familiar constituído por três pessoas (pais e a própria aluna), sendo que tem um irmão no país de origem.

De salientar que não existem dados na escola acerca das habilitações académicas dos pais. Porém, registe-se que o pai é comerciante e a mãe está desempregada. O professor titular de turma considera que a Luana é uma criança que está integrada, não tendo tido grandes dificuldades a este nível. Contudo, no início da

escolaridade, como vinha de um jardim-de-infância diferente da maioria das outras crianças da sala, foi um pouco complicado conseguir relacionar-se, situação que rapidamente se ultrapassou. Na opinião do professor, esta dificuldade não se ficou a dever ao facto de ter uma nacionalidade estrangeira, mas por vir de um jardim-de-infância diferente.

Segundo Northway e Weld (1999), a Luana está inserida no nível 13 (cf. Figura 8), acima das probabilidades de escolha. Assim, esta foi escolhida treze vezes e escolheu nove vezes; destas treze vezes, foi escolhida por 11 crianças diferentes e escolheu 6 crianças, sendo que 4 das mesmas foram escolhas recíprocas: a Rita, o Romão, o David e a Ilda.

Assim, a Luana escolheu a Rita como terceira opção e foi escolhida como primeira opção; escolheu o Romão duas vezes como primeira opção e uma vez como terceira opção e foi escolhida por ele duas vezes como primeira opção; já o David foi escolhido duas vezes como segunda opção e escolheu a Luana como primeira e terceira opções; por fim, a Ilda foi escolhida como primeira opção e escolheu a Luana como sua segunda opção.

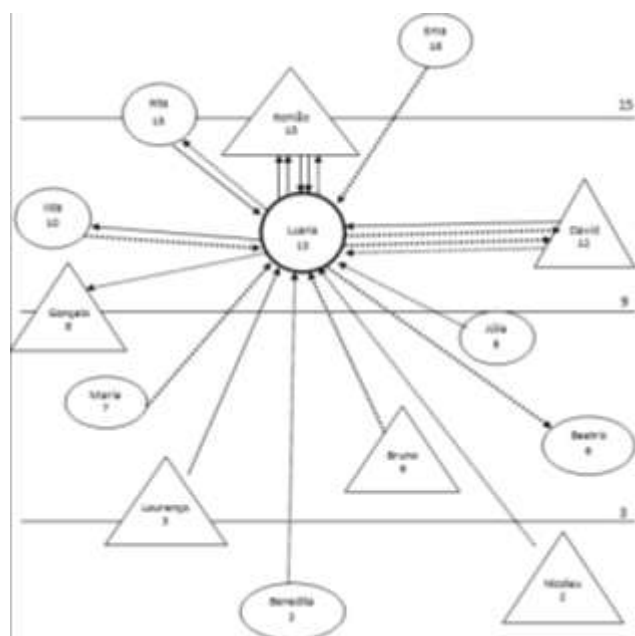


Figura 8- Sociograma individual da aluna 2 do 1.º SD

Ao entrevistarmos a Luana, percebemos que ela frequentou a educação pré-escolar e daí trouxe alguns dos seus amigos, que frequentam a mesma turma que ela, o que facilitou a sua integração neste novo ano e novo ambiente.

Entendemos que ela se sente integrada, uma vez que afirma gostar da sua turma e, se pudesse escolher, para o próximo ano letivo esta seria de novo a turma

eleita. Tem consciência que a turma nem sempre tem a melhor relação, pois “eles às vezes chateiam-se”.

Também demonstra um sentimento positivo relativamente à professora, afirmando que gostaria de a ter no próximo ano letivo. Contudo, não sabe justificar essa escolha.

A Luana conta com o apoio da sua avó para o estudo, pois “moro com ela”. Relativamente à ocupação dos seus tempos livres, refere: “brinco com a minha irmã” dado que tem dois irmãos, “uma irmã de 1 ano e um irmão de 15 anos”. No que concerne a amigos, menciona que tem apenas os da escola e que brinca com eles nos recreios.

- **Apresentação e análise dos dados da aluna da escola SD**

A Manuela, nome fictício, aluna do 2.º ano de escolaridade da escola SD, tem um agregado familiar de quatro pessoas, sendo que irá aumentar brevemente, uma vez que os seus pais foram buscar um dos seus irmãos que tinha ficado no país de origem, para morar em Portugal. Não existem dados acerca do número de anos que esta família está em Portugal. Apenas sabemos que a mãe tem o 4.º ano de escolaridade e está desempregada e que o pai tem o 7.º ano e é construtor civil.

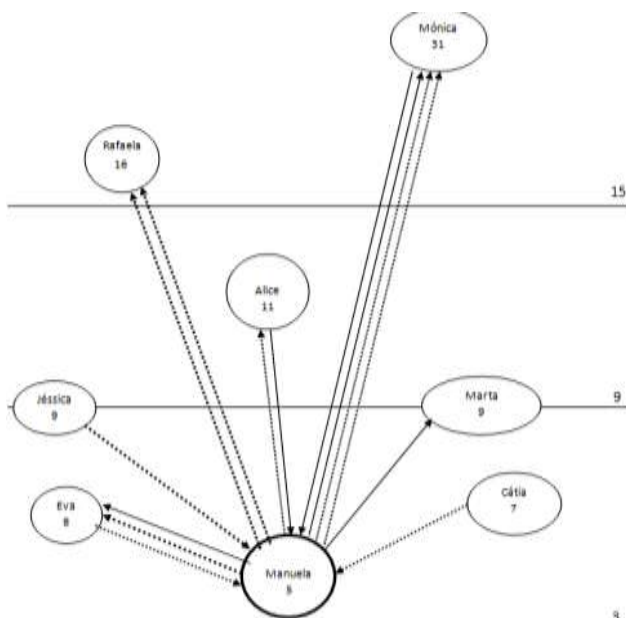
Os pais não conseguem auxiliar esta criança no que diz respeito a assuntos relacionados com a escola, uma vez que, segundo a professora titular, eles não entendem os enunciados, nem o que os mesmos pretendem. Assim, quem assume esse papel é uma tia, que procura colmatar esta dificuldade por parte dos pais através da sua ajuda e possibilitando o acesso a livros e a outros recursos.

De salientar ainda que, na perspetiva da professora titular de turma, a Manuela tem um grupo de amigos definido, não tendo sentido que a criança tivesse dificuldades de integração ou até de comunicação. Todos os seus colegas sabem que a Manuela tem uma nacionalidade diferente, mas tratam-na da mesma forma que todas as outras crianças.

A turma do 2.º ano de escolaridade SD tem 25 alunos, 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Perante a análise do sociograma individual (cf. Figura 9) percebe-se que a Manuela se encontra num nível de categorização abaixo da média, nível 5, segundo Northway e Weld (1999).

Podemos afirmar que esta aluna foi escolhida cinco vezes e escolheu nove vezes. Estas escolhas foram recíprocas no caso de 3 crianças, uma vez que foi escolhida por 5 crianças diferentes e escolheu igualmente 5 crianças. A Mónica foi

escolhida pela Manuela três vezes como primeira e terceira opções e esta escolheu-a como primeira opção; escolheu a Eva duas vezes como primeira e segunda opção, tendo recebido a escolha da mesma como terceira opção; por fim, a Alice foi escolhida como terceira opção e escolheu a Manuela como primeira opção.



**Figura 9- Sociograma individual da aluna 1 do 2.º SD**

Ao entrevistarmos a aluna, percebemos que frequentou a educação pré-escolar e, atualmente, não está inserida em qualquer atividade extracurricular. Entendemos que a Manuela se sente integrada na escola, uma vez que enumera as brincadeiras em que costuma participar durante os recreios e todas elas são brincadeiras de pares ou de grupo. Para além disto, a sua resposta à questão, “Gostas de estar nesta turma? Porquê?” é elucidativa da sua integração e do facto de ter um grupo definido de amigos, podendo ler-se: “sim, porque tem a [nome] e é muito amiga e a [nome] porque andei na pré e foi a minha 1.ª amiga”.

A Manuela é uma criança que demonstra facilmente as suas preferências, uma vez que indica, de forma clara, as suas melhores amigas na sala de aula. Quando confrontada com a questão “Achas que os teus colegas se dão bem uns com os outros? Porquê?”, esta responde: “às vezes, mas eu quando não gosto das brincadeiras não brinco. Os rapazes só brincam à luta”. Logo, não tem problemas em ficar de fora das brincadeiras quando não concorda com as mesmas.

Ao contrário dos restantes entrevistados, quando questionada sobre a sua preferência em permanecer na mesma turma, responde que preferia ir para outra turma, onde já conhece outras crianças, tal como refere: “gostava de ir para outra

turma. Gostava de ir para junto de uma amiga minha que está noutra escola”. Apesar disto, afirma gostar da professora e das atividades propostas pela mesma.

Esta é uma criança que é apoiada pela tia e pela prima no que diz respeito aos trabalhos de casa; tem dois irmãos, “uma irmã de 4 anos e um rapaz de 14 anos”. É de salientar que, relativamente aos tempos livres, a Manuela é bastante ativa: “brinco com os meus brinquedos, vejo televisão e brinco às professoras e aos escritórios”.

- **Apresentação e análise dos dados do aluno da escola SD**

No 3.º de escolaridade da escola SD, encontramos um aluno de nacionalidade estrangeira, o Otávio (nome fictício), que tem um agregado familiar de quatro pessoas (pai, mãe, um irmão e o próprio). Tem nacionalidade estrangeira, embora já tivesse nascido em Portugal, sendo que os seus pais estão a residir no país há 14 anos. Assim sendo, falam fluentemente português e não têm qualquer dificuldade em auxiliar o seu filho. A mãe tem um curso superior e é professora de língua russa, já o pai tem o 12.º ano de escolaridade e é soldador. Esta criança tem acesso a todos os meios de informação, tais como computador, Internet, livros, enciclopédias, entre outros.

O professor titular de turma considera que o Otávio está integrado, uma vez que nasceu em Portugal e frequentou a escola portuguesa. Neste sentido não existe qualquer dificuldade de integração.

Nesta turma do 3.º ano de escolaridade SD existem 26 alunos, 19 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, sendo um deles de nacionalidade estrangeira. Segundo Northway e Weld (1999), o Otávio está no índice 17, muito acima da média.

Podemos afirmar que este aluno foi escolhido dezassete vezes e escolheu nove vezes (cf. Figura 10). Neste sentido, foi nomeado por 9 crianças e escolheu 4 crianças diferentes; destas escolhas, 3 foram recíprocas: o Joel, o Romeu e o Tomé. Relativamente ao Joel, este foi escolhido três vezes como primeira opção e escolheu o Otávio outras três vezes, como primeira opção; também o Romeu foi escolhido três vezes como segunda e terceira opções e escolheu o Otávio três vezes como primeira e terceira opções; por fim, o Otávio escolheu o Tomé como segunda opção e foi escolhido por ele três vezes como terceira opção.

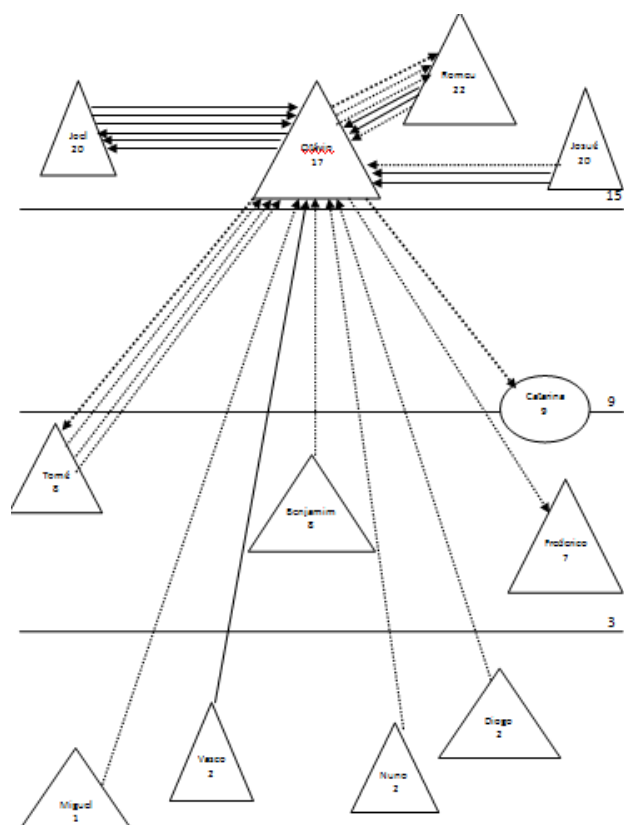


Figura 10- Sociograma individual do aluno 1 do 3.º SD

Ao entrevistarmos o aluno, percebemos que ele frequentou a educação pré-escolar e que, atualmente, está inserido em diversas atividades extracurriculares, entre elas, o ténis, a ginástica e o Inglês, o que permite que a sua integração seja melhorada.

Entendemos que o Otávio se sente integrado, uma vez que demonstra claro interesse em ficar na mesma turma para o próximo ano letivo, se tiver essa possibilidade de escolha. O aluno refere que tem os seus amigos nesta turma, como podemos ler: “gostava de ficar nesta turma porque tenho aqui os meus amigos”. Demonstra dar-se bem com todos os elementos da turma, mas mostra claramente as suas preferências quando chega o momento de enumerar os seus amigos.

Esta é uma criança que é apoiada pela mãe no que diz respeito à realização dos trabalhos de casa. Tem um irmão: “sim, um de 20 anos. Vai fazer 21 anos”. É de salientar, relativamente à ocupação de tempos livres, que o Otávio é uma criança ativa, como ele próprio refere: “vejo televisão e brinco com o meu gato”.

Quanto a ter amigos fora da escola, o Otávio menciona, com grande entusiasmo os seus amigos do país de origem. Salienta que muitas vezes vai dormir a casa deles, “às vezes durmo em casa dos meus amigos da [país de origem]”, o que revela uma

grande afinidade com o país de origem, não descurando a boa integração no país de acolhimento.

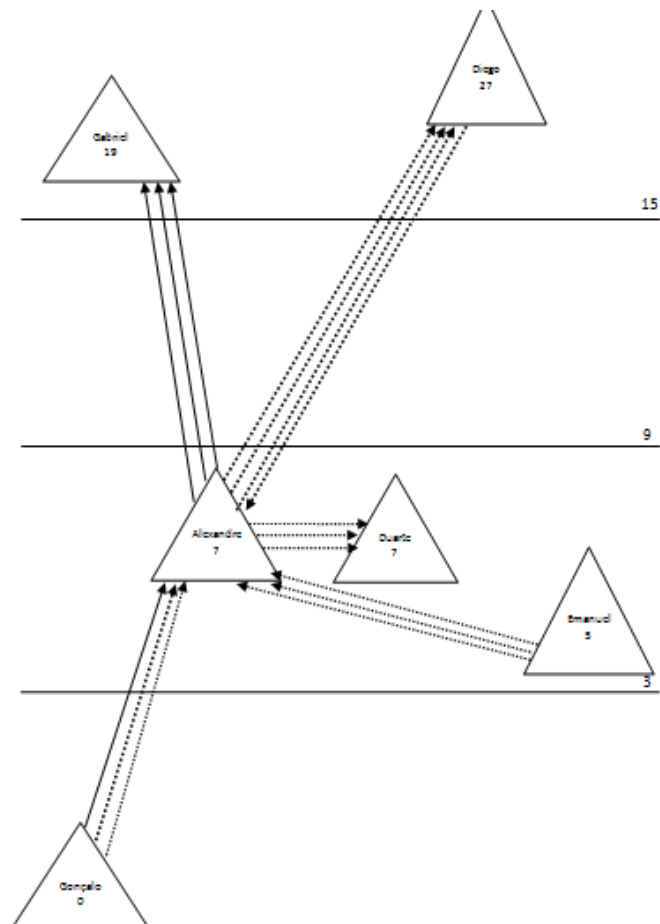
- **Apresentação e análise dos dados do aluno 1 da escola SD**

Temos ainda dois alunos no 4.º ano de escolaridade da escola de SD de origem estrangeira um deles chama-se Alexandre, nome fictício. O Alexandre tem um agregado familiar de quatro pessoas. Contudo, não habita com o pai; vive com a mãe, o companheiro desta e uma irmã. Refira-se que o Alexandre tem mais irmãos da parte do pai, mas, não os conhecem, nem tem qualquer tipo de contacto com eles. Ainda no que concerne às informações sobre o seu pai biológico, apenas se tem conhecimento que é empregado de um restaurante, já a sua mãe tem o 6.º ano de escolaridade e é empregada num café. Este aluno demonstra uma grande relação afetiva com as suas raízes, fala constantemente dos amigos que deixou no seu país de origem, como nos foi relatado pela professora titular de turma e pudemos também verificar através da entrevista.

É uma criança que tem acesso à Internet, computador e livros como meios de informação e tanto os pais como os irmãos auxiliam-no a nível escolar.

Esta turma do 4.º ano SD tem 24 alunos, 14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. O Alexandre está numa posição sociométrica de nível 7, significando que está abaixo da média, segundo a categorização de Northway e Weld (1999).

Assim, este foi escolhido sete vezes por três crianças diferentes e escolheu nove vezes três crianças diferentes. Salienta-se que apenas uma das crianças (Diego) foi uma escolha recíproca como segunda opção, sendo que o Alexandre escolheu o Diego três vezes e este escolheu-o apenas uma vez (cf. Figura 11).



**Figura 11- Sociograma individual do aluno 1 do 4.º SD**

Ao entrevistarmos o Alexandre, percebemos que ele não frequentou a educação pré-escolar e que não está a frequentar atividades extracurriculares.

Constatámos, através da análise da entrevista, que este aluno está integrado na turma, uma vez que demonstra interesse em permanecer na mesma para o próximo ano letivo, se tiver essa opção de escolha, como refere: “sim, porque já conheço todos os meus amigos”. Entendemos que, tal como afirma o professor titular de turma, ele tem uma boa relação com os seus colegas, tendo um grupo de amigos definido, como o próprio atesta: “tenho cinco melhores amigos na turma”.

Demonstra também um sentimento positivo relativamente à professora, afirmando que “sim, gostava” que ela fosse a sua professora no próximo ano letivo e reconhecendo ainda que “eu gosto dela, ela ensina bem”. Em casa tem o apoio da mãe. Contudo, afirma que “gosto mais de estudar sozinho. Mas para fazer os trabalhos de casa peço ajuda à minha mãe”.

Nos seus tempos livres vê televisão e brinca com a irmã. Refere que tem três irmãos, “uma irmã de 3 anos. E dois irmãos, um de 8 anos e um de 1 ano (do lado do pai) que não conhece”. Relativamente a brincadeiras com amigos, identifica os seus amigos da escola e os do país de origem - “falo com eles pelo *Facebook*. E antes, brincava com eles às apanhadinhas”.

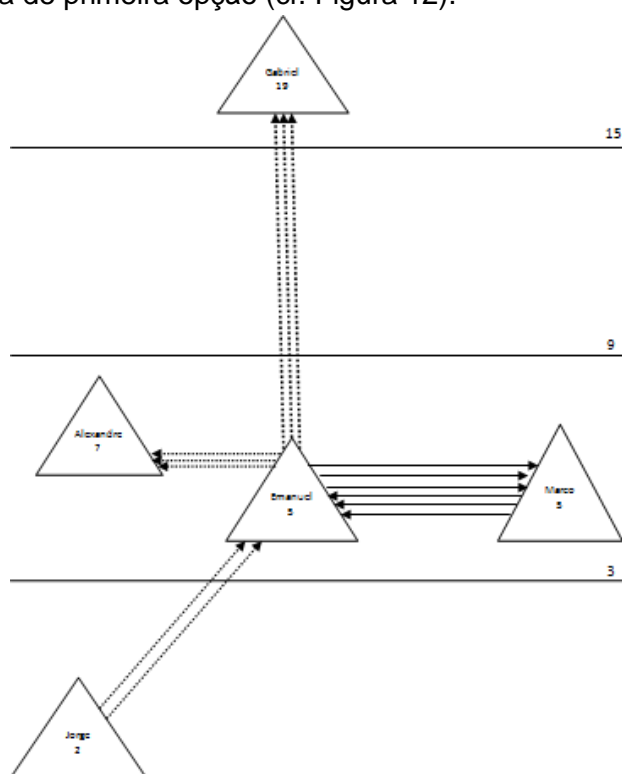
- **Apresentação e análise dos dados do aluno 2 da escola SD**

Um outro aluno do 4.º ano de escolaridade da escola SD o Emanuel (nome fictício), tem um agregado familiar constituído por quatro pessoas. O seu pai tem o 6.º ano de escolaridade e trabalha como construtor civil; já a mãe possui o 9.º ano de escolaridade e está desempregada.

Segundo o professor titular de turma, este é um aluno que está integrado no contexto escolar, tendo um grupo de amigos constituído, o que não o impedindo de brincar e comunicar com os restantes colegas.

É uma criança que tem acesso a recursos como a Internet, o computador e livros e tanto os seus pais como os irmãos conseguem auxiliá-lo a nível escolar.

O Emanuel está numa posição sociométrica abaixo da média, com 5 pontos, segundo a categorização de Northway e Weld (1999). Foi nomeado cinco vezes por duas crianças diferentes. De referir que uma dessas crianças, o Marco, foi uma escolha recíproca de primeira opção (cf. Figura 12).



**Figura 12- Sociograma individual do aluno 2 do 4.º SD**

Ao entrevistarmos o Emanuel, constatámos que ele não frequentou a educação pré-escolar e desde logo justifica o porquê desta ausência na sua formação, referindo

“não, porque tive cancro”. Ele tem apoio curricular de terapia da fala e apoio à escrita e não frequenta qualquer atividade extracurricular.

Através da análise da entrevista, entendemos que este aluno se sente integrado, uma vez que gosta da turma em que está inserido e refere que todos são seus amigos. Contudo, tem consciência que os colegas têm várias discussões entre si, mas no fim resolvem os problemas, tal como afirma: “às vezes têm discussões mas depois ficam sempre amigos”.

O Emanuel não demonstra as suas preferências relativamente aos seus amigos mais chegados. Já no que concerne à sua decisão em manter-se na mesma turma, não mostra hesitações, afirmando que gostava de ficar nesta turma, pois “assim ficava feliz e não precisava de conhecer colegas novos”. Mesmo relativamente à professora, gostaria de ficar com a mesma, porque “ela é simpática e quando nos portamos bem ela deixa-nos fazer desenhos”.

Em casa, o maior apoio é o do seu irmão; ele é quem o ajuda a estudar e a fazer os trabalhos de casa. Nos seus tempos livres, vê televisão, joga telemóvel e brinca com a sua cadela.

Refere que tem três irmãos, “dois irmãos - um com 12 e um com 15 anos. E uma irmã de 17 anos”.

- **Apresentação e análise dos dados do aluno da escola SO**

A frequentar o 3.º ano de escolaridade da escola SO temos o Luís, nome fictício, que a professora titular de turma caracteriza como sendo uma criança sem dificuldades de integração na escola, nem na relação com os seus pares. Salienta ainda que ele consegue ter um grupo de amigos definido.

O agregado familiar deste aluno é composto por duas pessoas, sendo que os seus pais estão separados e tanto a mãe como o pai estão desempregados. O pai tem o 9.º ano de escolaridade e a mãe o 12.º ano. Esta é quem tem a guarda da criança e, segundo a professora titular de turma, tem capacidade para o auxiliar em casa, sobretudo nas matérias de Estudo do Meio, nas tabuadas e na leitura.

Não conseguimos obter informações relativamente ao número de anos que o aluno está em Portugal. Salientamos que, apesar dos seus pais terem ambos nacionalidade estrangeira, conseguem falar muito bem português e têm acesso facilitado a materiais que o auxiliam a colmatar algumas dificuldades a nível escolar.

A turma do 3.º ano de escolaridade da escola SO tem 19 alunos, 13 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. O Luís está numa posição sociométrica de nível 0,

significando que está muito abaixo da média, segundo os critérios de Northway e Weld (1999).

Assim, este não foi nomeado por qualquer criança e escolheu nove vezes, três crianças diferentes (cf. Figura 13). É de realçar que a maioria das crianças desta sala é do sexo masculino e, mesmo assim, o Luís não foi escolhido uma única vez.

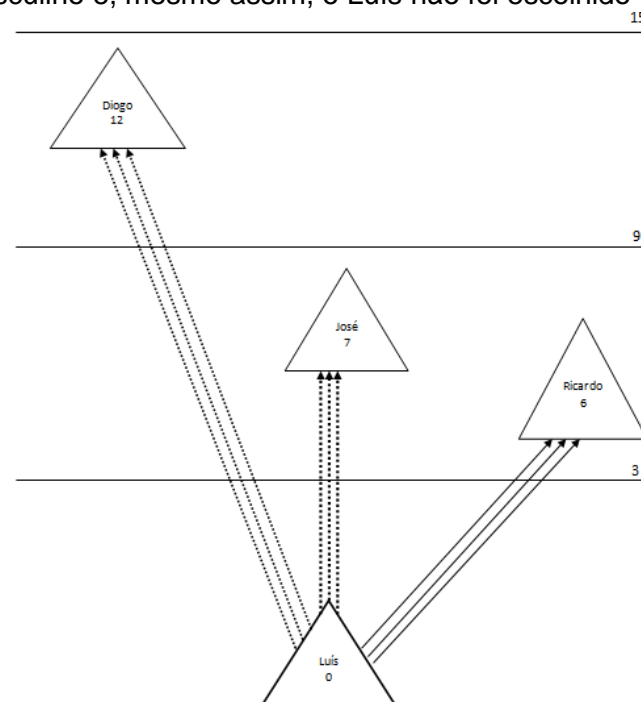


Figura 13- Sociograma individual do aluno 1 do 3.º SO

Ao entrevistarmos o Luís, percebemos que ele frequentou a educação pré-escolar. De referir que tem apoio curricular de uma professora de apoio, frequenta um ATL e é ainda acompanhado por um psicólogo. Já reprovou uma vez no 2.º ano de escolaridade e não frequenta qualquer atividade extracurricular.

Através da análise da entrevista, entendemos que este aluno se sente integrado na turma, uma vez que salienta o facto de gostar dos seus amigos e da sua professora, sendo esta a justificação que dá para preferir continuar na mesma turma, com a mesma professora no próximo ano. O Luís admite que muitas vezes ele e os seus colegas não têm os melhores comportamentos, mas afirma que “depois passa e já brincamos”.

Em casa, este aluno tem o apoio de ambos os pais, tal como ele salienta: “a minha mãe ajuda na semana que estou em casa dela e o meu pai ajuda na semana que estou em casa dele”, apesar de realizar os seus trabalhos de casa no ATL.

Quando questionado relativamente ao número de irmãos, o Luís diz que não sabe se tem, mas que acha que não, como podemos ler, “não sei, mas acho que não”. Segundo as suas respostas, podemos deduzir que é uma criança ativa, uma vez que afirma “brinco às apanhadinhas e às escondidinhas. Aos polícias e aos ladrões” referindo ainda que brinca com o seu cão.

### 3.2. Apresentação e análise dos dados globais

A análise conjunta dos dados referentes aos sociogramas individuais permite ter uma visão mais geral da distribuição dos alunos pelos índices relativos à posição sociométrica, segundo a classificação de Northway e Weld (1999) (cf. Tabela 3).

Tabela 3 - Distribuição dos alunos por posições sociométricas

Índices de posição sociométrica	Nº de alunos	Turmas	(%)
Muito acima da média	1	3.º SD;	9,1
Acima da média	3	1.º SD (2x); 3.º CAR;	27,2
Média	1	1.º AR	9,1
Abaixo da média	5	4.º SD (2x); 3.º POU (2x); 2.ºSD	45,5
Muito abaixo da média	1	3.º SO	9,1
<b>Total</b>	<b>11</b>		<b>100,0</b>

Através da análise da Tabela 3, podemos concluir que mais de metade dos alunos de origem estrangeira da nossa amostra está abaixo da média (6). Um deles está na posição média e menos de metade está acima da média (4). Estes dados levam-nos a considerar que apenas 5 alunos estão integrados nas respetivas turmas. Os restantes 6 alunos parecem não estar integrados nas turmas onde estão inseridos, a avaliar pela análise dos respetivos sociogramas.

#### 4. Discussão dos dados

Após a apresentação e análise dos dados importa discuti-los à luz da revisão da literatura de modo a retirar as principais conclusões.

Ao analisarmos os dados recolhidos junto dos professores titulares de turma conseguimos perceber que todos eles consideram que os seus alunos oriundos de diversas culturas estão bem integrados nas turmas e até mesmo, nas escolas onde se inserem. A maioria menciona que os alunos têm um grupo de amigos bem definido. Alguns deles destacam que, inicialmente, esta integração teve algumas dificuldades que, com o passar do tempo, foram sendo ultrapassadas e, neste momento, essas crianças têm uma relação estável com os restantes colegas de turma.

Quanto aos dados recolhidos através das entrevistas, concluímos que a maioria das crianças refere que se sente integrada. Os alunos, em geral, indicam, sem qualquer tipo de inibição, os seus melhores amigos, salientando ainda que se sentem bem nas turmas onde estão inseridos e que, se tivessem a oportunidade de escolher, ficariam na mesma turma no ano letivo seguinte.

Apenas um aluno refere que a sua escolha seria não ficar na mesma turma. Contudo, na sua justificação, afirma sentir-se bem na turma onde está, querendo apenas encontrar outros amigos que deixou para trás, pois quando entraram para o 1.º CEB cada um foi para uma escola diferente.

No que concerne à relação com os seus pares, a grande parte dos alunos entrevistados tem conhecimento de que os seus colegas têm problemas/conflitos entre si. Contudo, reconhecem também que estes são facilmente ultrapassados.

Conseguimos verificar, através das respostas dadas às entrevistas, que em geral os alunos se sentem bem nas turmas onde estão inseridos, uma vez que a maioria afirma que gosta de estar nessas turmas; para além disso, a maioria afirma também que gosta do(a) professor(a), querendo que o(a) mesmo(a) os acompanhe no próximo ano letivo, se possível. Nenhum dos alunos refere ter dificuldades na sua relação ou mesmo na comunicação com os outros, o que facilita a integração.

Muitos destes alunos, quando questionados sobre a existência de amigos fora da escola, evocam os seus amigos dos países de origem, o que significa que as suas raízes culturais não foram cortadas e, nesses casos, recordam com alguma saudade as brincadeiras que tinham com eles.

Partindo da análise das informações dos professores titulares de turma, bem como dos dados das entrevistas aos alunos, podemos ficar com a impressão de que

todos os alunos oriundos de diferentes culturas estão integrados. Contudo, ao analisarmos os resultados dos testes sociométricos realizados nas respetivas turmas, verificamos que essa não é propriamente a realidade.

Como se constata, mais de metade dos alunos de origem estrangeira estão situados abaixo do nível médio quanto à probabilidade de serem escolhidos pelos seus colegas de turma, de acordo com os critérios de Northway e Weld (1999), sendo que um deles está mesmo muito abaixo da média.

Focando a atenção neste último caso, constatamos que o Luís teve um índice de escolha zero, o que significa que não foi escolhido por qualquer dos seus colegas. Esse feito leva-nos a supor que este aluno necessitaria de uma atenção mais individualizada por parte do professor titular de turma, de modo a vir a estar mais integrado na turma, o que não acontece atualmente. Curiosamente, durante a entrevista, este aluno salienta que tem muitos amigos na turma, mas isto não transparece nos testes sociométricos, uma vez que, tal como foi salientado, ele não foi escolhido por ninguém.

Com base nos dados obtidos, percebe-se que esta criança tem uma família pouco estruturada, com um ambiente familiar instável, uma vez que passa uma semana em casa de cada progenitor. Esta situação leva a que este aluno não beneficie de um acompanhamento regular dos pais, quer em casa, que na escola. Como refere Marques (1997), a presença dos pais na vida escolar dos seus filhos é fundamental, para que eles entendam as reais necessidades dos seus educandos e contribuam para o sucesso educativo.

Também perante os dados recolhidos, podemos questionar em que medida o docente em causa estará consciente da fraca integração do Luís na turma, não se registando da sua parte qualquer medida específica para melhorar essa integração.

Relativamente aos restantes alunos com níveis abaixo da média quanto à probabilidade de serem escolhidos, podemos referir a Leonor. Neste caso, não são tão evidentes os fatores relacionados com a reduzida escolha por parte dos colegas. Podemos perceber que uma das lacunas da criança poderá ter sido a não frequência da educação pré-escolar e, conseqüentemente, a falta de contacto prévio com os seus colegas, uma vez que a maioria dos elementos da turma frequentou a mesma sala da educação pré-escolar, logo, já tinham relações estabelecidas quando a Leonor apareceu. De salientar também que a turma tem apenas 18 alunos, tornando-se possivelmente mais complexa a integração num grupo já constituído. Podemos ainda,

referir que o facto de o pai da aluna estar emigrado poderá interferir no seu sucesso a nível relacional, uma vez que o contacto com este é diminuto.

O Rui é um aluno que está igualmente abaixo da média na probabilidade de vir a ser escolhido, encontrando-se numa situação bastante semelhante à da Leonor, uma vez que fazem parte da mesma turma e entraram para o grupo/turma quando o mesmo já estava previamente definido. A acrescentar a este dado, podemos ainda nomear outro fator que poderá influenciar negativamente a integração: o facto de este aluno já ter tido uma experiência menos positiva noutra escola e noutra agrupamento. A professora titular de turma considera que o aluno ultrapassou essa situação e que está bem integrado. Contudo, não é isto que sobressai quando é realizado o teste sociométrico e, quando entrevistado, o aluno foca vários aspetos dessa sua experiência, o que nos leva a crer que a situação ainda não está tão bem resolvida quanto se supõe.

A Manuela é uma criança que está também abaixo da média em termos de probabilidade de ser escolhida pelos colegas da turma. Analisando a situação particular desta aluna, os seus pais não revelam as competências requeridas para a auxiliarem no que diz respeito aos conteúdos. Quem assume essa função é a tia e a prima da aluna. Para além disto, salientamos que ela não está inserida em qualquer atividade extracurricular, o que pode contribuir para a sua fraca integração. Ao contrário da maioria dos entrevistados, esta aluna afirma que, se pudesse escolher, no ano letivo seguinte não ficaria na mesma turma. Isto leva-nos a crer que, apesar dos comentários positivos da aluna e da professora titular de turma, a Manuela não está tão integrada quando aparenta.

Também o Alexandre é um dos alunos com um nível de probabilidade de vir a ser escolhido abaixo da média, a julgar pelos testes sociométricos. Podemos entender que os seus pais são divorciados e que o aluno tem pouco contacto com o pai e com a família paterna, o que poderá ser um fator destabilizador, que influencia as relações estabelecidas pela criança. Para além disto, o Alexandre não frequentou a educação pré-escolar e, nem frequenta qualquer atividade extracurricular, situações que poderiam atenuar e auxiliar no estabelecimento de relações com outras crianças.

Emanuel é outra das crianças que está também abaixo da média de escolhas. Contudo, pelo que conseguimos apurar a partir da entrevista, do diálogo com a professora titular de turma e da observação feita, este aluno poderá estar no nível sociométrico referido devido ao facto de ter estado ausente, por motivos graves de saúde. Este problema fez com que a criança não frequentasse a educação pré-escolar

o que poderá ter influenciado o seu relacionamento com o grupo/turma. Podemos pensar que o facto de o aluno querer permanecer na mesma turma no ano letivo seguinte, poderá indicar que o Emanuel receia a integração noutra turma, uma vez que, como salienta, assim “não precisava de conhecer colegas novos”.

Em suma, da análise dos casos referidos sobressai que nem todos os alunos estão totalmente integrados na turma e na escola que frequentam, sendo isso mais visível a partir da leitura dos dados sociométricos. Os fatores que contribuem para essa situação são diversos e prendem-se com o contexto familiar (ausência de um dos progenitores, núcleo familiar instável, ...), com dificuldades no acompanhamento da realização dos trabalhos de casa, com a não participação em atividades extracurriculares, entre outras razões.

No que concerne aos outros cinco alunos, uma delas, a Maria, está ao nível médio de probabilidade de escolhas e os restantes - a Mónica, a Iva, a Luana e o Otávio - estão acima da média em termos de probabilidade de virem a ser escolhidos pelos colegas da turma, de acordo com a categorização de Northway e Weld (1999).

A Maria está inserida na turma. Contudo podemos supor que poderá não estar num índice superior devido aos laços de amizade estabelecidos no jardim-de-infância, de que não se conseguiu desprender, uma vez que isso é focado por ela durante toda a sua entrevista e, possivelmente, será lembrado no seu dia-a-dia também. Esta é uma criança que não tem um modelo de família habitual, já que mora com os seus tios, o que poderá ter reflexos na sua relação com os restantes intervenientes educativos.

Segundo a professora titular de turma, a Maria tem bastante apoio dos tios com quem habita, mas poderá não ser o suficiente, pois teria possibilidade de atingir um nível superior. Porém, mesmo estando na posição em que se encontra, consegue lidar bem com todos estes fatores e ser equilibrada nas suas relações.

Quanto à Mónica, podemos afirmar que o facto de ela apenas estar há um ano em Portugal e de os seus pais falarem português de forma rudimentar, praticamente não afeta a sua integração na turma/escola. É feito um esforço por parte dos pais, para que a aluna se sinta apoiada fora da escola, uma vez que estes não entendem a língua de forma clara e, conseqüentemente, não a podem ajudar. Por isso, colocaram-na num centro de estudos para que possa desenvolver as suas capacidades.

Podemos ainda acrescentar que, segundo o professor titular de turma, esta era uma criança que quando chegou, não teve uma integração fácil. Tinha brincadeiras agressivas, o que dificultou o processo e, por esse mesmo motivo, pensamos que se

essas brincadeiras não existissem, ou tivessem sido superadas mais cedo, a sua integração poderia ter ocorrido de forma mais rápida. Tal como afirma Pereira (2008), a cultura é um modo de vida e as brincadeiras e formas de se relacionarem com os pares diferem de país para país. Isso poderá ter dificultado a interação da criança, uma vez que a forma de ela se relacionar com os seus colegas no país de origem, provavelmente seria mais “violenta” do que no nosso país.

A Iva já está em Portugal há algum tempo, o que faz com que tanto ela como os seus progenitores falem fluentemente português, o que terá contribuído para o sucesso da integração. Na perspectiva da professora titular de turma, esta está e esteve sempre integrada, tendo passado por um processo semelhante a qualquer criança que ingressa no 1.º ano de escolaridade.

Relativamente à Luana, a opinião da professora titular de turma é a de que a sua integração está completa. Contudo, a docente salienta que como esta criança vem de um jardim-de-infância diferente de todos os restantes colegas isso poderá ter prolongado um pouco mais o seu processo de integração. Mesmo assim, entendemos que sua estabilidade familiar, bem como a boa relação com os colegas de turma possa ter facilitado a sua integração.

No que diz respeito ao Otávio, podemos afirmar que o facto de este ser filho de pais com dupla nacionalidade, que falam fluentemente português (e o aluno também), terá contribuído para uma boa integração do aluno. Assim sendo, os seus progenitores conseguem dar-lhe o apoio essencial para que ele se desenvolva plenamente na escola. De assinalar que este foi o aluno mais ligado ao “país de origem”, mesmo sem ter nascido lá, uma vez que refere uma ótima ligação com os seus conterrâneos. Deste modo, percebemos que o Otávio é um aluno integrado e bem resolvido quando à sua dupla nacionalidade. Segundo o professor titular de turma, nunca demonstrou ter qualquer tipo de problema com o facto de falar outra língua e até ter amigos de outra nacionalidade.

A análise conjunta dos dados referentes aos alunos que estão numa posição sociométrica média ou acima da média em termos de probabilidade de escolha pelos colegas da turma, realça a importância do apoio dos pais, ou outros familiares, relativamente à escola, bem como a importância do domínio da língua portuguesa. Na realidade, como refere Milagre e Trigo-Santos (2001), “a língua aparece como a principal fonte de dificuldades de aprendizagem para os alunos de minorias” (pp. 27-28).

Nos casos salientados, podemos afirmar que, de certa forma, existe integração dos alunos, isto é, “homogeneidade na sociedade e na cultura, já que a diferenciação é uma qualidade essencial das relações sociais”, sendo as diferenças aproveitadas para enriquecer as relações (Durkein, citado por Rodrigues, 2009, p.6). Todas estas crianças afirmam manter relações com as suas origens e demonstram que isso é um fator positivo.

De salientar ainda que, ao falar com os professores titulares de turma, de modo geral, é constatada uma boa relação entre estes e os alunos de diferentes culturas; o mesmo pode dizer-se da relação entre os próprios alunos, uma vez que as entrevistas o revelam. Contudo, quando questionámos os professores titulares de turma, foi notória a existência de um défice de informação a respeito destes alunos, nomeadamente nas fichas individuais de cada um. Assim, considera-se que a comunicação entre a escola e a família apresenta algumas lacunas, sendo que, se o professor não possuir certas informações, também não poderá atuar da forma mais adequada.

Podemos salientar que a integração escolar dos alunos de diferentes culturas poderia ser melhor conseguida se a relação da escola com os pais fosse estimulada, isto é, se os pais pudessem ter um envolvimento mais ativo na vida escolar dos seus filhos. De acordo com Marques (1997), existem vários estudos na Europa e nos Estados Unidos da América que afirmam que o envolvimento dos pais “pode trazer múltiplos benefícios para as escolas e para os professores” (p.12). O autor afirma também que a rutura entre as famílias e as escolas é responsável pelo insucesso escolar de grande parte das crianças, associado frequentemente à deficiente integração dos alunos.

Podemos entender, com o auxílio de Brofenbrenner (1994), que o aluno só se desenvolve em pleno se as várias partes estiverem em comunicação entre si, como, por exemplo, a família, a escola, a vizinhança, entre outras. Assim sendo, concluímos que se uma dessas vertentes falha, neste caso a rutura entre família e escola, todo o processo de desenvolvimento da criança será posto em causa.

## Conclusão

A Prática de Ensino Supervisionada foi, sem dúvida, essencial para a nossa formação profissional, pois aumentou os nossos conhecimentos na área da docência, ensinou-nos a atuar e a responder aos constantes desafios que se colocam à prática docente. Contudo, este conhecimento não é tudo e, por isso mesmo, temos que continuar a procurar aprender mais acerca desta profissão. Para além de crescermos ao nível profissional, também houve um desenvolvimento a nível pessoal, uma vez que o gosto pela educação e pelo ensino foi-se desenvolvendo ao longo do percurso formativo.

O presente relatório representa o término desta etapa da nossa formação e é aqui que refletimos sobre tudo aquilo que vivenciámos e que aprendemos ao longo deste percurso. Tentámos, neste documento, ser o mais reflexivas possível, procurando elucidar ao máximo o leitor, não apresentando apenas o que foi sendo feito, mas também o que seria desejável fazer-se, mostrando assim o nosso crescimento enquanto futuras educadoras/professoras.

Na primeira parte, procurámos refletir de forma crítica sobre as práticas supervisionadas, descrevendo as tarefas e os contextos em que nos encontrávamos inseridas. Procurámos ainda analisar essas práticas à luz da legislação, de modo a verificarmos se aquilo que tínhamos realizado era o mais adequado.

Através deste exercício reflexivo, conseguimos entender o quão importante foi todo o trabalho desenvolvido ao longo destes três semestres, tanto com as crianças, como com os orientadores cooperantes e os professores supervisores da ESEV. As informações que foram trocadas entre todos os elementos intervenientes na ação educativa foram essenciais. Vários erros foram cometidos ao longo deste percurso, muitas vezes fomos chamadas à atenção, mas sem eles muito pouco teríamos aprendido, pois é a errar que se aprende, ao tentar ultrapassar as dificuldades.

Relativamente à investigação empírica, podemos salientar que tentámos perceber a realidade da integração dos alunos oriundos de diferentes culturas em escolas básicas portuguesas e, a partir daí, procurámos aprofundar certos temas que eram necessários para entender a sua participação dos mesmos na escola.

Para o efeito, desenvolvemos uma investigação qualitativa, num agrupamento de escolas da região centro do país, abrangendo um total de oito turmas e onze alunos oriundos de diferentes culturas e utilizando uma variedade de técnicas de recolha de dados (pesquisa documental, teste sociométrico e entrevista aos alunos).

Através da análise dos dados recolhidos pudemos dar resposta aos objetivos delineados. Concluímos que os alunos, assim como os professores, consideram que estão integrados nas turmas, tendo em conta as informações prestadas pelos professores e os dados das entrevistas aos alunos. No entanto, os dados dos testes sociométricos indicam uma outra realidade: mais de metade, dos alunos em estudo, estão abaixo da média segundo a categorização de Northway & Weld (1999).

As questões colocadas aos professores titulares de turma, acerca de informações a que os mesmos deveriam ter acesso, nomeadamente, em relação ao contexto sociocultural e familiar dos alunos, revelou que existem, em muitos desses casos, informações em falta nas fichas individuais de cada criança.

A falta desses dados indicia que a comunicação entre a escola e a família não está a ser efetiva. Tratando-se de alunos oriundos de diferentes culturas, será fundamental ter informações sobre o número de anos em que os pais residem em Portugal, bem como sobre as principais dificuldades que têm no acompanhamento dos filhos, entre outros dados pertinentes para o sucesso escolar dos alunos.

É através de uma comunicação efetiva entre a escola e a família que conseguimos conhecer melhor a criança, entender quais as suas lacunas, necessidades e exigências. Consideramos que cada criança tem um ritmo individual e possui conhecimentos que traz do seu contexto sociocultural, fatores que devem ser tidos em conta no processo educativo. Assim, se tivermos em atenção todos os pontos focados anteriormente, pudéssemos ajudar os alunos a atingirem o sucesso a nível educativo, bem como a fomentarem o bom relacionamento entre eles e os colegas, pois só assim se consegue ajudar, conhecendo o outro (Marques, 1997).

Neste sentido, entendemos que o processo de aprendizagem é realizado maioritariamente a nível individual, sendo que as características do educando, o seu saber, a sua forma de pensar e agir influenciam o processo pedagógico (Postic, 1995). Por este motivo, o professor deve ter conta a realidade particular do aluno, pois cada um poderá aprender de modo diferente.

Em todos os contextos analisados, pudemos constatar que foi tentada por todos os docentes a concretização da “igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças, independentemente da sua origem étnica, social em género ou outra” (Cardoso, 1996, p.10). Contudo, não se pode afirmar que exista o defendido interculturalismo, que dá “às minorias étnicas a oportunidade de expressarem e de manterem a sua cultura de origem” (Rodrigues, 2009, p.10) uma vez que há docentes

que referiram que os colegas na turma não sabem que estes alunos são oriundos de outros países.

Ao contrário do que Pedro, Pires e González (2007) preconizam, os docentes deste estudo nem sempre conseguem proporcionar aos seus alunos uma educação intercultural. Muitas vezes o que existe é apenas o cruzamento das diversas culturas presentes na sala de aula, sendo que estas não se estão a transformar mutuamente tal como seria pretendido.

Podemos assim salientar que o presente estudo nos ajudou a compreender e a valorizar os sentimentos, realidades e contextos dos alunos, para que os mesmos se possam sentir integrados e, conseqüentemente, possam atingir melhores resultados. Conseguimos agora entender melhor a relação entre os alunos, entre alunos e professores, a forma como os alunos se sentem no meio escolar, assim como os apoios que têm em casa. Conseguimos também entender que todos estes fatores são cruciais para o bom desenvolvimento e integração da criança na escola.

Aconselhamos, pois, todos os profissionais de educação a terem estes pontos em consideração, pois só assim serão capazes de desenvolver estratégias adequadas a todas as crianças, uma vez que são tidos em conta todos os diferentes intervenientes e variáveis associadas ao aluno. O principal objetivo do professor deve ser sempre o fomentar da aprendizagem. Para isso há que ter em conta a motivação dos alunos e a necessária adequação das tarefas ao seu nível etário e às suas necessidades, tarefa impossível de realizar sem os conhecer bem.

Para futuros estudos seria muito importante abordar e aprofundar a temática da comunicação entre escola e família, nomeadamente no que concerne à integração de alunos de origem estrangeira na escola, pois este é um fator que parece influenciar a sua aprendizagem e o desenvolvimento. Seria interessante também perceber em que medida a participação destas crianças em atividades extracurriculares potenciadas pela escola poderá contribuir para o sucesso da sua integração.

## Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Amado, J. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Lisboa: Edições ASA.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3.ª ed). 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 de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Brofenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, 2nd). Oxford: Elsevier.
- Cardoso, A. P. (2000). *Recetividade à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural - "Viver Juntos em Igual Dignidade"*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento
- Cortesão, L., & Stöer, S. (1995). *Projetos, percursos e sinergias no campo da educação inter/multicultural* (Relatório final). Universidade do Porto, Porto.
- Damas, M., & De Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Diário de República – 1.ª Série – n.º 201 de 30 de agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Diário de República – 1.ª Série – n.º 201 de 30 de agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, Diário de República – 1.ª Série – n.º 4 de 7 de janeiro de 2008.

- Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho, Diário da República – 1.ª Série – B, n.º 166.
- Dias, C. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 175-188.
- Estrela, A. (2013). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Faure, E. (1981). *Aprender a ser*. S. Paulo: Difusão Editorial do Livro Lda.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Grummit, J. (1992). *Saber entrevistar*. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda.
- Jesus, S. (1991). Relação pedagógica: Processos de categorização e factores de influência. *Psychologica*, 5, 65-73.
- 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.
- Marques, R. (1997). *A direcção de turma: Integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto Editora.
- McMillan, J. H., & Shumacher, 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 1º Ciclo. *Revista de Educação*, 10 (1), 21-30.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2005). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional – Documento orientador*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mizukami, M. et al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: Processo de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos: Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Nunes, C. (2013). *A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico: O caso de um Agrupamento de Escolas de concelho de Viseu* (Relatório Final de Estágio). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Oliveira, P. (2010). *Integração de alunos com Português Língua não Materna: Um contributo para a gestão curricular* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Padilla, B., & Ortiz, A. (2012). Fluxos migratórios em Portugal: Do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e desafios. *Revista interdisciplinar da mobilidade humana*, 39, 159-184.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pedro, A., Pires L., & González, R. (2007). Contributos da Educação Intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspetiva comparada – Portugal e Espanha. *Revista Antropológicas*, 10, 227-255.
- Pereira, P. (2008). Aprendizagem intercultural – Fundamentos. *Revista Educação*, 5 (1), 11-36.
- Peres, A. (2011). *Educação intercultural e cidadania*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e comentários* (2.ª ed.). Porto: Asa.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva: Lisboa.
- Ribeiro, A. (1990). *A componente da Psicologia na formação de professores: A relação educativa analisada na perspetiva de formação do educador*. Évora: Publicações da Universidade de Évora.
- Rodrigues, E. (2009). *A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa* (Tese de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- SEF (2000). *Estatística. Ministério da Administração Interna Serviço de Estrangeiros e Fronteiras*. Núcleo de Planeamento. Disponível em [http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa\\_2000.pdf](http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2000.pdf).

- SEF (2013). *Relatório de Imigração, Fronteira e Asilo*. Disponível em [http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa\\_2013.pdf](http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2013.pdf).
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Silva, B., & Caldas, J. (2002). Interação, mediação, identidade. In José Pacheco, Palmira Alves et al. (Orgs.). *Atas do V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro)* (pp. 918-930). Braga: Universidade do Minho.
- UNESCO (2002). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162e.pdf>
- Vasconcelos, V. (2006). O conceito de mediação e ZDP em sala de aula de língua estrangeira. *Revista Didática Sistemática*, 2, 38-44.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação* (7.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

# Anexos

#### **Anexo 4 – Informações a recolher junto dos professores titulares de turma.**

1. Naturalidade pais/encarregados de educação (pai/mãe) do aluno;
2. Constituição do agregado familiar;
3. Número de anos que os pais estão em Portugal;
4. Habilitações dos pais/encarregados de educação (pai/mãe);
5. Profissão dos pais/encarregados de educação (pai/mãe);
6. Tipo de apoio que os pais podem dar em casa;
7. Tipo de recursos didáticos que os alunos têm disponíveis em casa (ex: computador; internet; enciclopédias; etc);
8. Opinião relativamente ao facto de o aluno estar (ou não) integrado na turma e na escola. Em caso negativo, saber se o aluno ou mesmo a professora poderia fazer algo para melhorar esta situação;
9. Opinião do professor sobre como ele percebe a interação entre aquele aluno e a turma.

## Anexo 5 - Teste sociométrico

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

Ano de escolaridade a frequentar: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Se tivesses de fazer um trabalho de grupo, quais eram os três colegas que escolhias para trabalhar contigo?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Se tivesses de preparar a tua festa de aniversário e só pudesses levar três amigos, quais escolhias?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Se, no próximo ano, mudasses de turma quais eram os três colegas que levavas contigo?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**Anexo 6 - Guião de entrevista semiestruturada aos alunos estrangeiros do 1.º  
Ciclo do Ensino Básico**

<b>BLOCOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>QUESTÕES/ASSUNTOS</b>
<b>Legitimação da entrevista, garantia de confidencialidade e exposição dos objetivos e motivação</b>	<p>Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações;</p> <p>Expor os objetivos do estudo;</p> <p>Motivar o entrevistado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um clima de confiança e empatia;</li> <li>- Indicar os objetivos da entrevista;</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial das informações recolhidas.</li> </ul>
<b>Caracterização dos participantes</b>	<p>Caracterizar os participantes do estudo.</p>	<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> <li>- Frequentaste a Educação Pré-Escolar?</li> <li>- Tens algum apoio extracurricular?</li> <li>- Já repetiste algum ano? Em que ano de escolaridade?</li> <li>- Praticas algum desporto, ou alguma atividade extracurricular? Qual(ais)?</li> <li>- O que costumavas fazer nos intervalos das aulas?</li> </ul>
<b>Caracterização do ambiente familiar e social</b>	<p>Recolher elementos acerca do entrevistado tendo em conta o plano aluno-família-sociedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudavas em casa?</li> <li>- Tens alguém que te ajude? Quem?</li> <li>- O que fazes mais em tua casa?</li> <li>- Tens irmãos? Que idades têm?</li> <li>- Tens amigos? São da escola?</li> <li>- O que fazes com eles nos tempos livres?</li> </ul>
<b>Perceção do relacionamento aluno-turma</b>	<p>Recolher dados que orientem a observação do relacionamento entre o aluno e a turma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostas de estar nesta turma? Porquê?</li> <li>- Achas que os teus colegas se dão bem uns com os outros? Porquê?</li> <li>- Gostavas de estar nesta turma para o ano? Porquê?</li> </ul>
<b>Perceção do relacionamento aluno-professor</b>	<p>Recolher dados que orientem a observação do relacionamento entre aluno o professor titular de turma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostavas de, para o próximo ano, ter o mesmo professor? Porquê?</li> <li>- O que achas que o professor pensa de ti?</li> </ul>

## **Anexo 7 – Pedido de autorização à Comissão Nacional de Proteção de Dados**

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

Eu, Bárbara Alexandra Gomes de Sousa, 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 “Interação pedagógica e integração de alunos estrangeiros no 1º ciclo do ensino básico”, no âmbito do trabalho final do Mestrado. Para o efeito, fiz um pedido para efetuar uma entrevista a alunos de nacionalidade estrangeira. O processo tem o número 9189/2015, foi enviado em 19 de junho de 2015 e o número de referência é 02.02.

Contudo, tendo em conta que este processo é demorado, gostaria de saber se este poderia ser adiantado, uma vez que preciso de realizar o estudo empírico para terminar, dentro do prazo estipulado, o Mestrado que me encontro a frequentar. De referir também que recebi uma proposta de emprego para o mês de janeiro, a qual me vejo impossibilitada de aceitar, caso não tenha terminado o Mestrado supracitado.

Agradeço desde já toda a atenção e disponibilidade demonstradas.

Com os meus melhores cumprimentos,

Bárbara Sousa.

## Anexo 8 – Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados



Processo N.º 9188/2015 | 1

DELIBERAÇÃO Nº 1814 /2015

Bárbara Alexandra Gomes de Sousa, no âmbito de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, notificou a Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD) um tratamento de dados pessoais para realização de um estudo intitulado "Interação Pedagógica e integração de alunos estrangeiros no 1.º ciclo do Ensino Básico".

Os dados serão recolhidos através de entrevista semiestruturada aos alunos estrangeiros, realizada a partir de um guião. Antes da entrevista será realizado um teste sociométrico da turma, para recolha de dados sobre a interação dos alunos. Através de uma grelha de observação de comunicações verbais, a investigadora pretende completar as informações assim obtidas com a observação sistemática da interação professor - aluno estrangeiro e respetivos colegas.

Serão participantes no estudo todos os alunos estrangeiros do 1.º ao 4.º anos do 1.º

Os dados serão recolhidos num "caderno de recolha de dados" no qual não há identificação nominal do titular, nem é aposto qualquer código.

A entrevista pretenderá responder às seguintes questões: sexo, idade, ano de escolaridade, se frequentou educação pré-escolar; se tem apoio extracurricular; se repetiu algum ano e em caso afirmativo, qual; se pratica desporto ou outra atividade extracurricular e quais; o que costuma fazer nos intervalos das aulas; o que faz quando não está a estudar; se tem irmãos; se tem amigos e se são da escola; se



gosta da turma e quer ficar na mesma; se acha que os colegas se dão bem uns com os outros; se gostaria de ter o mesmo professor; o que acha que o professor pensa dele.

Após a autorização do Presidente do Agrupamento de Escolas, a investigadora solicitará também autorização à direção da Escola e aos professores titulares para observação em contexto de aula. Será a escola a solicitar a assinatura de declaração de consentimento informado aos pais dos alunos. A declaração de consentimento informado será arquivada no processo individual de cada aluno participante.

Os destinatários são ainda informados sobre a natureza facultativa da sua participação e garantia de confidencialidade no tratamento, caso decidam participar.

Pela análise dos dados recolhidos e da metodologia aplicada verifica-se que não há tratamento de dados pessoais, uma vez que em nenhum momento do estudo é possível o relacionamento direto ou indireto da identificação dos participantes no estudo com a informação constante dos cadernos de recolha de dados. Assim, porque não existe tratamento de dados pessoais, não se aplica a Lei n.º 67/98, de 26 de outubro. Deste modo, o estudo, do ponto de vista da proteção de dados, pode ser realizado.

Lisboa, 17 de novembro de 2015

Filipa Calvão (Presidente)

## **Anexo 9 – Autorização do Ministério da Educação**

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0486300001, com a designação *Entrevista semiestruturada aos alunos estrangeiros do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, registado em 18-11-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Bárbara Alexandra Gomes de Sousa

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-Geral

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público - XXX - a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e versando sobre matérias de sensibilidade pessoal, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos.

b) Devem ser atendidas as disposições da Deliberação da CNPD nº 1814/2015 de 17 de Novembro

c) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

## **Anexo 10 – Pedido de autorização ao agrupamento**

Exmo(a). Sr.(a) Diretor(a)

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

Eu, Bárbara Alexandra Gomes de Sousa, 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 “Interação pedagógica e integração de alunos estrangeiros no 1.º ciclo do ensino básico (1.ºCEB)”, no âmbito do trabalho final do Mestrado, sob orientação da Professora Ana Paula Pereira Oliveira Cardoso.

Com este estudo pretende-se conhecer os tipos de interação pedagógica (aluno/aluno e aluno/professor) relativamente aos alunos estrangeiros a frequentar o 1.º CEB e, ainda, perceber se esta interação é facilitadora da sua integração.

Para a concretização deste estudo necessitamos aceder aos alunos do 1.º ao 4.º anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas XXX onde irá ser recolhida a informação para ser analisada, sendo posteriormente retiradas as conclusões. Os dados recolhidos são rigorosamente confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.

Neste sentido, venho solicitar a V. Exo autorização para efetuar a recolha de dados através de um teste sociométrico e entrevista aos alunos estrangeiros.

Mais se informa que foi feito o pedido à Direção Geral de Ensino (n.º 0486300001). A Comissão Nacional de Proteção de Dados já deliberou favoravelmente (deliberação n.º1814/2015) sobre o estudo a efetuar.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade dispensadas.

Pede deferimento,

Viseu, 24 de novembro de 2015

Bárbara Sousa

## **Anexo 11 – Pedido de autorização aos pais/encarregados de educação**

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

Bárbara Alexandra Gomes de Sousa, 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.ª se digne a autorizar a participação do(a) seu(ua) educando(a) num estudo subordinado ao tema “Interação pedagógica e integração de alunos estrangeiros no 1.º ciclo do ensino básico”.

A participação consiste numa entrevista e na realização de um teste sociométrico na turma, onde se pretende compreender quais as principais interações entre os alunos estrangeiros e os colegas da turma, na perspetiva da sua integração.

No âmbito deste estudo não serão realizadas filmagens, nem utilizados dados pessoais, uma vez que todos os dados recolhidos salvaguardam o anonimato dos participantes, servindo apenas para efeitos de investigação.

Grata pela atenção dispensada.

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

Viseu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

Bárbara Alexandra Gomes de Sousa

---

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_,  
Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)

\_\_\_\_\_, declaro que autorizo a sua participação no estudo subordinado ao tema “Interação pedagógica e integração de alunos estrangeiros no 1.º ciclo do ensino básico”.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

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

## Anexo 12 – Matriz sociométrica 1.º ano AR - Maria

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	
2		Armando	Daniel	Daniela	Joana	João	Leandro	Lucas	Lúcia	Marco	Maria	Rafael	Rui	Samuel	Susana	Tânia	Nº de escolhas feitas	Nº de escolhidos	
3	Armando					30	1	2		3	100	300	10	200		20		9	9
4	Daniel				30		1	303		200		1		102		20		9	7
5	Daniela	3			110	1	332				220							9	5
6	Joana			121		202	10				333							9	4
7	João			20	301		110	200					33		2			9	6
8	Leandro			30	20	300		10		1	3		200	2		100		9	9
9	Lucas							100				21	232	313				9	4
10	Lúcia	3		300	2						220			30		111		9	6
11	Marco			2			233					20	300	111				9	5
12	Maria	10			100	200	30	1	2			20		300		3		9	9
13	Rafael	131					10	302		20			3	200				9	6
14	Rui		300	30	200		3			11				102		20		9	7
15	Samuel	20	1		3	2	200	30		100		10	300					9	9
16	Susana			3	30					222				300		111		9	5
17	Tânia	30		102	1				303	10			20		200			9	7
18	Totais em	143	101	344	444	313	465	424	213	233	432	142	443	834	101	353			
19	Totais con	8	2	11	12	7	15	10	6	8	9	7	11	16	2	11	135		
20	Número de	6	2	8	10	6	10	8	3	7	5	6	8	10	2	7			
21																			

### Anexo 13 – Matriz sociométrica 3.º ano CAR - Mónica

		Matriz Sociométrica																					
	Ana	Anita	Bárbara	Bruno	Camila	Carlos	Fátima	Gabriel	Geraldo	Gilberto	Gonçalo	Guilherm	Gustavo	Ilda	Inês	Íris	Luana	Margarid	Monica	Pedro	Sérgio	Nº de es	Nº de es
Ana			111		3									30				300	222			9	5
Anita			321					100	232										13			9	4
Bárbara	30	111							20										300	202	3	9	6
Bruno							302	100	23		1		30						200	10		9	7
Camila	30	2					302	213	20										100			9	6
Carlos									111		200	322								3	30	9	5
Fátima	1	200			10									20	300	2	100	30	3			9	9
Gabriel	300				2	30			223											111		9	5
Geraldo		200		10		30		300		20			3							101	2	9	8
Gilberto			3					30			210		321		2						100	9	6
Gonçalo						112				30		1								303	220	9	5
Guilherme						222			111											333		9	3
Gustavo		300		100			200		33				21						10		2	9	7
Ilda	200	30	300		2										3	111	20					9	7
Inês		300	20							30										2	113	9	6
Íris							333							111	222							9	3
Luana	30	300			3									111		222						9	5
Margarida		30	3			300								111						222		9	5
Monica	200	300	111			23		2	30													9	6
Pedro		300				200		123		32	10											9	6
Sérgio			2			10			303		130		20								201	9	6
Totais er	331	832	446	110	14	675	211	533	578	41	331	123	132	353	213	223	111	221	433	849	224		
Totais co	7	13	14	2	5	18	4	11	20	5	7	6	6	13	6	7	3	5	10	21	8	189	
Número c	7	11	8	2	5	11	2	7	9	4	5	3	4	5	4	3	3	3	7	10	7		

### Anexo 14 – Matriz sociométrica 3.º ano POU – Leonor e Rui

Matriz Sociométrica																					
	Adriana	Ana	Arminda	Bernardo	Carlota	Danila	David	Emanuel	Emília	Gabriel	Gregório	Gustavo	Ilda	Leonor	Maribel	Romeu	Rui	Telmo	Nº de esc	Nº de escolhidos	
Adriana			300	21	100					213									9	5	
Ana			2	100	223				31					300	10				9	6	
Arminda					333					222					111				9	3	
Bernardo								222		333						111			9	3	
Carlota										111	333				222				9	3	
Danila										222	111								9	3	
David							222						333						9	3	
Emanuel					111		333												9	3	
Emília		111			222										333				9	3	
Gabriel							200		33			322				111			9	4	
Gregório							111			222						333			9	3	
Gustavo			3	320						2					1			210	130	9	6
Ilda								111						222	333				9	3	
Leonor					222	300		30					3		111				9	5	
Maribel					222	333								111					9	3	
Romeu				111				222	333										9	3	
Rui				333							222								111	9	3
Telmo				122								213						331		9	3
Totais em	0	111	102	665	655	644	111	243	122	667	333	222	112	322	566	677	221	221			
Totais con	0	3	3	17	16	14	3	9	5	19	9	6	4	7	17	20	5	5	162		
Número d	0	1	3	7	6	6	1	4	2	7	3	2	2	3	7	7	2	2			

### Anexo 15- Matriz sociométrica 1.º ano SD – Iva e Luana

Matriz Sociométrica																				
	Beatriz	Benedita	Bruno	David	Ema	Gonçalo	Ilda	Iva	Júlia	Lourenço	Luana	Maria	Mariana	Marta	Nicolau	Rita	Romão	Nº de esc	Nº de esc	
Beatriz				120	310	200			2								33	8	5	
Benedita					300		200		13		30	22	101					9	6	
Bruno				3	30	102				200	20				300	11		9	7	
David	2		30			210				3	301						120	9	6	
Ema						200	3	310			2	1	120			30		9	7	
Gonçalo	100	10	20	300	200			1	2					30	3			9	9	
Ilda	20				100			300			200	2	10	30		1	3	9	9	
Iva	30		203	300	20		1									112		9	6	
Júlia				3	20	1	300	100			30	2		10		200		9	9	
Lourenço				10		30		2			100	1		200		3	330	9	8	
Luana	200				22	30	100										3	311	9	6
Maria				3			20	30	11		2			300		100	200	9	8	
Mariana					131		2	23								210		8	4	
Marta					233			10					122				301	9	4	
Nicolau				10			200	20	30	3	300					1	102	9	8	
Rita			10		103		302	200	20		1	30						9	7	
Romão	20	30	3	2							101		200	300		10		9	8	
Totais em	231	20	132	345	763	432	514	453	44	102	535	25	432	330	101	456	645			
Totais con	6	2	6	12	16	9	10	12	8	3	13	7	9	6	2	15	15	151		
Número de	6	2	5	10	10	7	9	10	6	3	11	6	5	6	2	11	8			

## Anexo 16 – Matriz sociométrica 2.º ano SD – Manuela

		Matriz Sociométrica																								Nº de esc	Nº de esc
	Alexandr	Alice	Andreia	André	António	Cátia	Elton	Eva	Inês	Jéssica	Jorge	Leocádia	Manuel	Manuela	Marta	Marco	Martim	Mónica	Miguel	Narciso	Rafaela	Rodrigo	Simão	Sofia	Xavier	Nº de esc	Nº de esc
Alexandre		30												2				111	303		20					9	6
Alice		200						2		30				10	101			23			300					9	7
Andreia										333								111			222					9	3
André					300						10					30	3					222			101	9	6
António											333											222			111	9	3
Cátia		300		2								121		3	10			200							30	9	7
Elton																222	333			111						9	3
Eva		203								20				30	311						102					9	5
Inês						111					30	222						303								9	4
Jéssica		200						1		30				2	100			10			320			3	3	9	8
Jorge	300																			30		221	3		112	9	5
Leocádia						121		30	200									312			3					9	5
Manuel													10												201	9	4
Manuela		300						21							10			133			202					9	5
Marta	200		11					322				30						100				3				9	6
Marco				300								21										200			100	9	6
Martim																300	33		111			22			233	9	6
Mónica		300				3			1	100		2		10							200	20			30	9	9
Miguel											30					222	111					303				9	9
Narciso	30										200					2			10			323			101	9	6
Rafaela		221									132															9	3
Rodrigo											333							313								9	3
Simão											203							222							111	9	3
Sofia											103						10		20			302			131	9	5
Xavier				320	1						213							312			231				20	9	4
Totais em	210	722	11	211	101	223	0	134	101	342	685	244	1	32	432	333	244	111010	354	10	745	9810	1	1	988		
Totais co	3	11	2	4	2	7	0	8	2	9	19	10	1	5	9	9	10	31	12	1	16	27	1	1	25	225	
Número c	3	8	1	3	2	3	0	5	2	5	11	5	1	5	6	5	5	13	6	1	9	12	1	1	12		

### Anexo 17 – Matriz sociométrica 3.º ano SD – Otávio

		Matriz Sociométrica																																		
	Alexandr	Ana	Benjamin	Carlos	Catarina	Daniel	Diogo	Duarte	Frederico	Gabriel	Gabriela	Gonçalo	Joel	Josué	Márcio	Maria	Margarid	Martim	Miguel	Nuno	Otávio	Rafael	Romeu	Tomé	Vasco	Verónica	Nº de esc	Nº de esc								
Alexandra					1				3		200			2		100	10	300						30		20	9	9								
Ana	103				20	30					1		10				200	2								300	9	8								
Benjamin										100	20								30		300	3	1		200		9	9								
Carlos					22								300	231													9	4								
Catarina			20			1						10			3			100		2				300	30	200		9	9							
Daniel				20									302		210											1	9	5								
Diogo				300			100			2			1	30							3					20	200	9	9							
Duarte	3		20	2					100			30	10	200				1										9	9							
Frederico			30	300			1						200	112													23	9	6							
Gabriel			33	20								1		300	12						200						100	9	6							
Gabriela	10															103	221									332	9	4								
Gonçalo				2							230			20	111			300									3	9	6							
Joel								20		3				332			200										111	9	5							
Josué				2									221														30	9	5							
Márcio			2	300					20	3		1		10													30	9	9							
Maria	10									200	132							323										1	9	5						
Margarid	111										333																222	9	3							
Martim							30	100	3			200	20	2	1													300	10	9	9					
Miguel	30	100			1				10	2																		200	3	9	9					
Nuno			10				1			300			2	20	30													100	9	9						
Otávio					2				300					111														233	20	9	5					
Rafael	333														102													221	10	9	4					
Romeu			2	20					300	30			200	1															200	1	9	7				
Tomé													222	100															222	100	9	5				
Vasco		103			232								20					1											300		9	5				
Verónica	232										11					3	123													9	4					
Totais em	465	201	53	333	135	11	102	20	421	425	344	123	785	677	345	202	545	542	10	110	656	312	1075	242	101	333										
Totais co	15	3	8	9	9	2	3	2	7	11	11	6	20	20	12	4	14	11	1	2	17	6	22	8	2	9	234									
Número c	8	2	7	9	6	2	3	2	7	10	6	6	13	14	7	3	8	9	1	2	9	6	15	8	2	5										

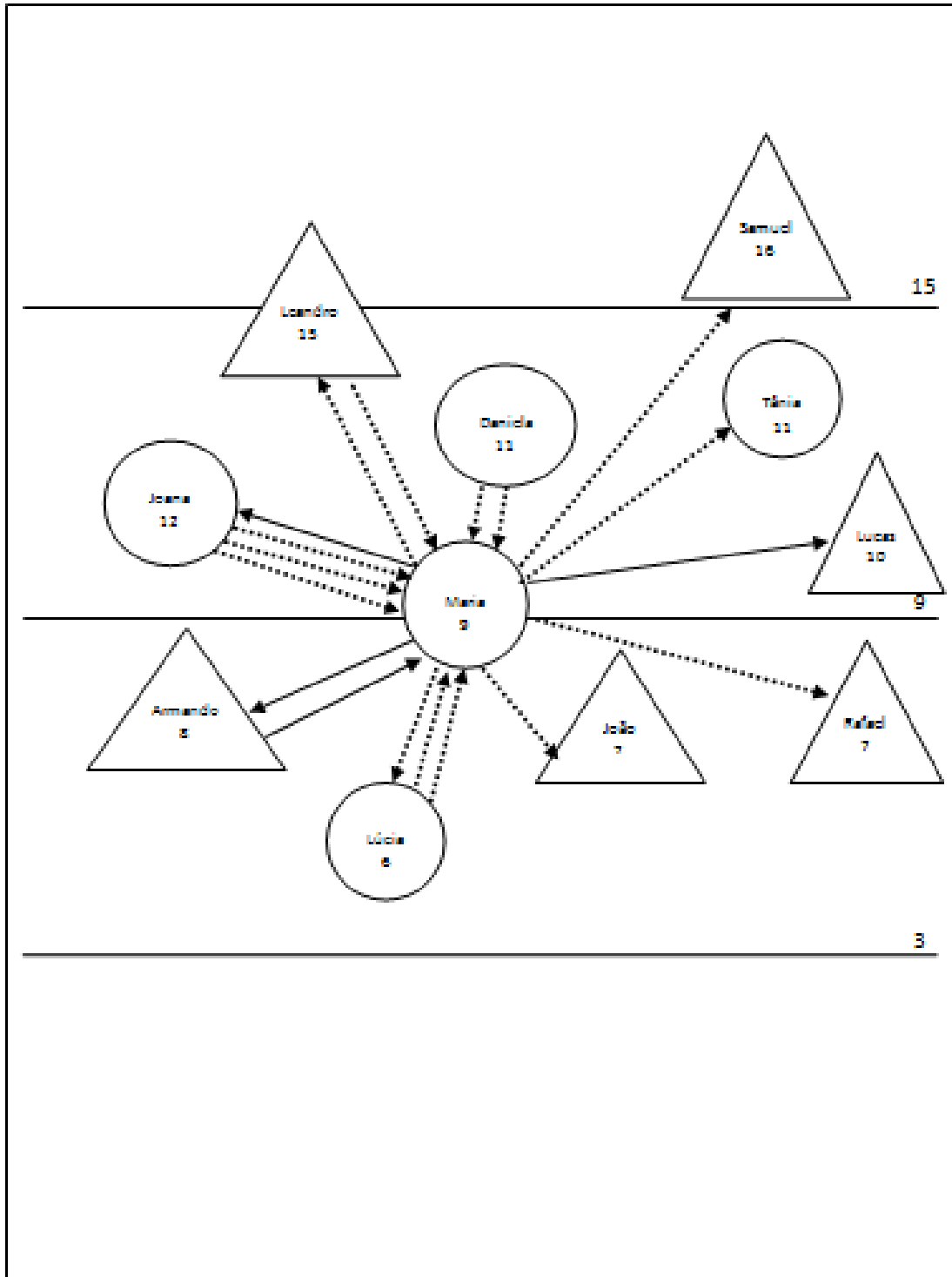
### Anexo 18 – Matriz sociométrica 4.º ano SD – Alexandre e Emanuel

		Matriz Sociométrica																				Nº de esc	Nº de esc			
	Alexandre	Ana	António	Beatriz	Bruna	Dália	Diego	Diogo	Duarte	Emanuel	Fernanda	Gabriel	Gonçalo	Gustavo	Inácia	Inês	Joca	Jorge	Josefa	Leonor	Marco	Pedro	Rafael	Valentina	Nº de esc	Nº de esc
Alexandre							222		333																9	3
Ana				111											333					222					9	3
António					3				100	2				10	20	30	200	1				300			9	9
Beatriz								203			110				30							300	1	22	9	6
Bruna							322												211	33	100				9	4
Dália			203			111									30				300	22					9	5
Diego	20								12		200	333								1		100			9	6
Diogo								111															333		9	3
Duarte								303			20						111						232		9	4
Emanuel	333											222									111				9	3
Fernanda			200											111	20		333							2	9	5
Gabriel								111						33								222		30	9	4
Gonçalo								233						12								100			9	4
Gustavo								333				222										111			9	3
Inácia		300	200					11			30					100	2			23					9	7
Inês											222				330									113	8	3
Joca					11				302		103						30					220			9	5
Jorge			111						30	303				202			20								9	5
Josefa						111	223				30										2	300			9	5
Leonor		3			11		20								100	200			2				30	300	9	8
Marco									111			222					30					303			9	4
Pedro							220				1	112		333											9	4
Rafael							111	33			300	20								2		200			9	6
Valentina				232			310				120				1							3			9	5
Totais em	232	101	412	333	245	222	9108	223	223	212	663	676	0	355	362	210	343	11	212	147	311	1045	122	233		
Totais co	7	2	7	9	11	6	27	7	7	5	15	19	0	13	11	3	10	2	5	12	5	19	5	8	215	
Número c	3	2	4	3	5	2	11	4	4	2	10	7	0	6	8	3	6	2	3	7	3	11	3	5		

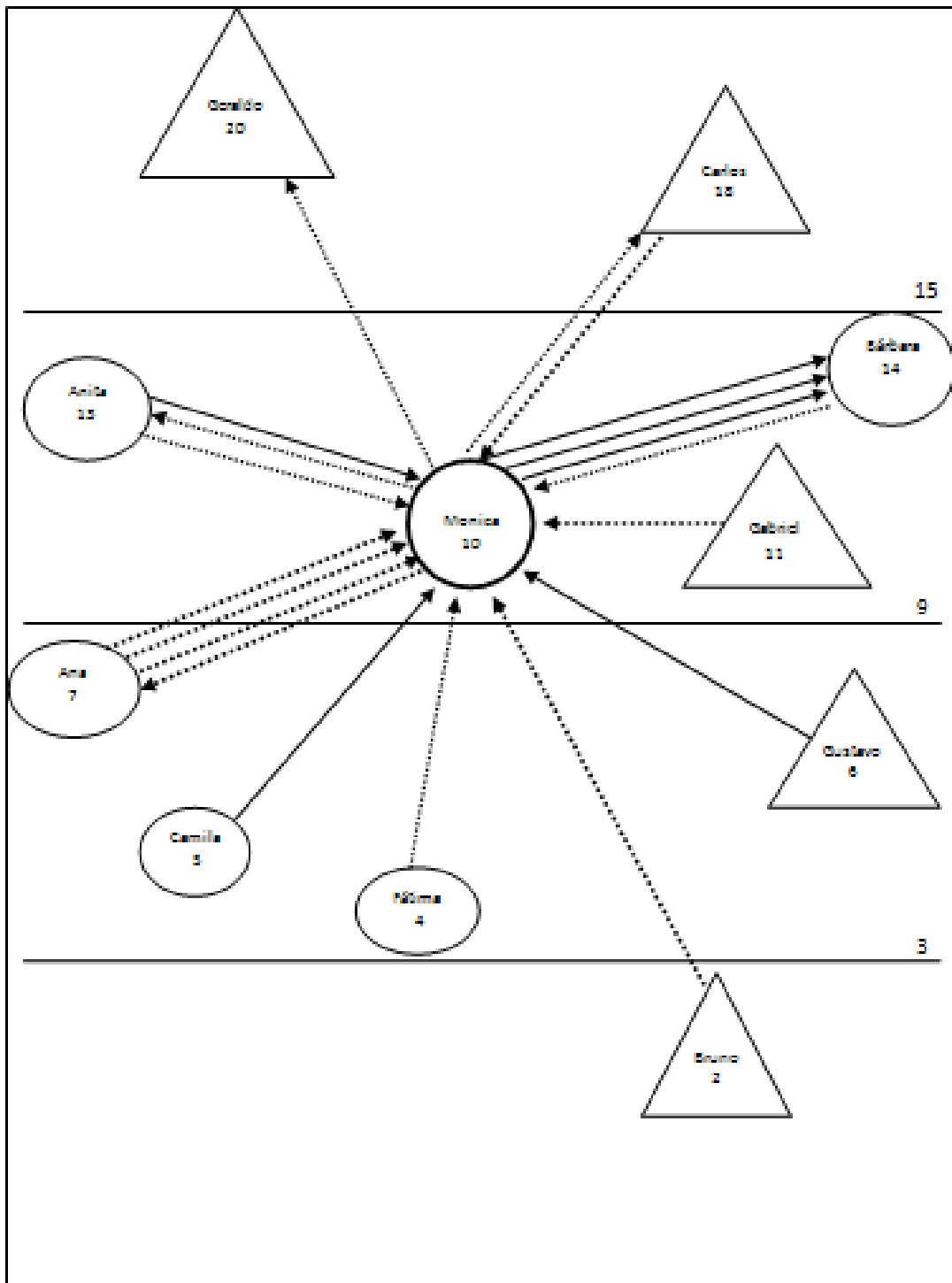
### Anexo 19 – Matriz sociométrica 3.º ano SO – Luís

		Matriz Sociométrica																				
	Amélia	Bruna	Dinis	Diogo	Duarte	Íris	José	Juliana	Julio	Lázaro	Leonardo	Lisa	Luís	Martina	Nélson	Paulo	Ricardo	Tomás	Valente	Nº de esc	Nº de esco	
Amélia		200	12			300	3		101	20			30								9	7
Bruna	303					112	30				200					21					9	5
Dinis				10						200		20	2	1	3	300		130			9	9
Diogo				112						331								223			9	3
Duarte	230	10					2				20				3	300		100	1		9	8
Íris				20									231	313		102					9	4
José				12						20					203		300				9	5
Juliana	301											10	232			120	3				9	5
Julio			1	2			200					10	100	300	30	20			3		9	9
Lázaro		211				322							133								9	3
Leonardo				300			2	30	200		3		10	1		20		100			9	9
Lisa				222										111		333					9	3
Luís				333			222											111			9	3
Martina				111	2					30		200	23			300					9	6
Nélson				300						10		102	20	30		1		203			9	7
Paulo				111						200			322	33							9	4
Ricardo					1		110		300		30	220	3	2							9	7
Tomás				111	222			30					303								9	4
Valente				300	3		111			222								30			9	5
Totais em	312	221	888	246	322	232	223	211	562	121	664	476	0	346	113	654	222	523	1			
Totais com	6	5	24	12	7	7	7	4	13	4	16	17	0	13	5	15	6	10	1	171		
Número de	3	3	12	7	3	4	5	3	9	4	9	10	0	8	4	10	4	6	1			

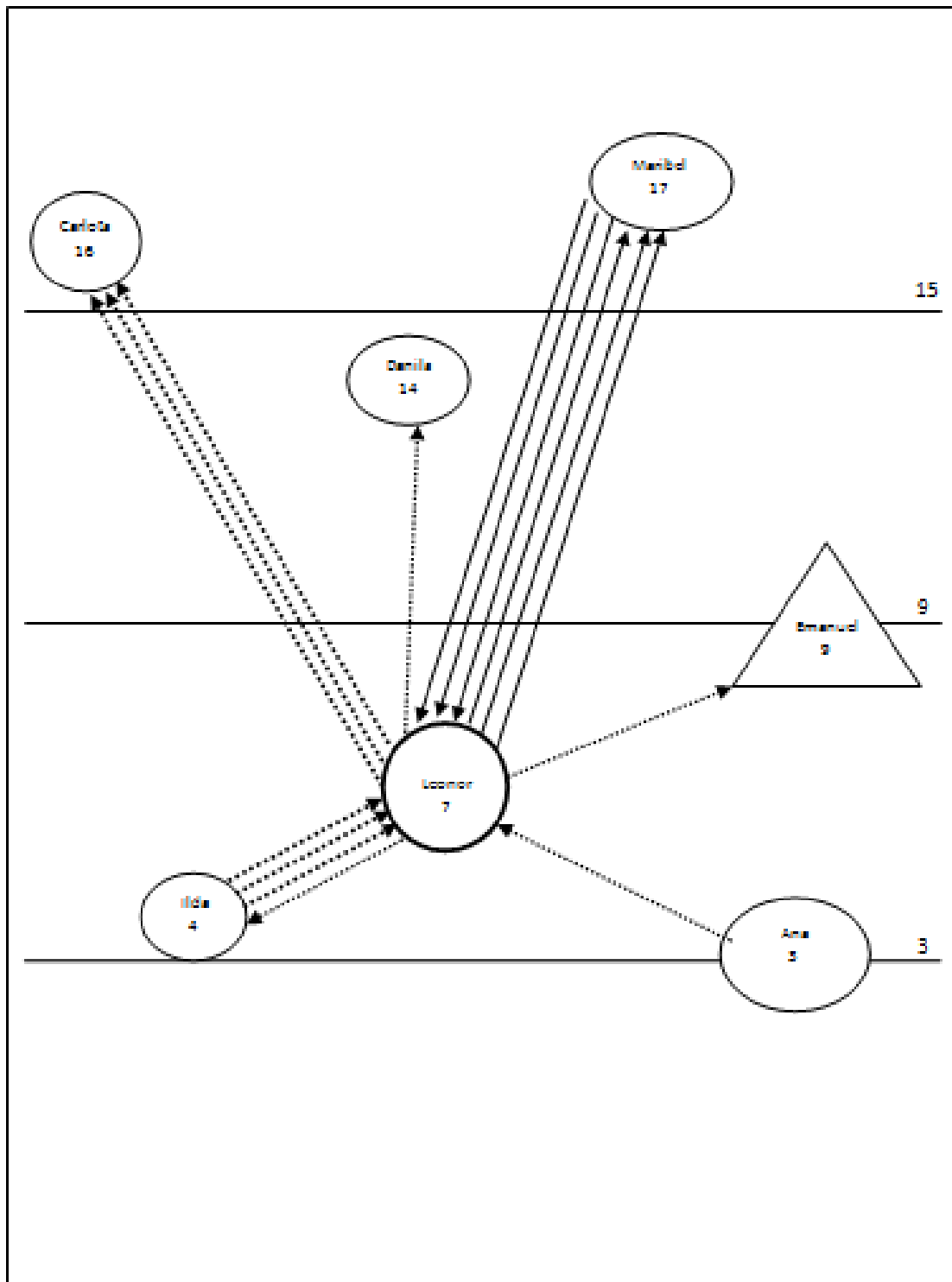
Anexo 20 – Sociograma individual AR - Maria



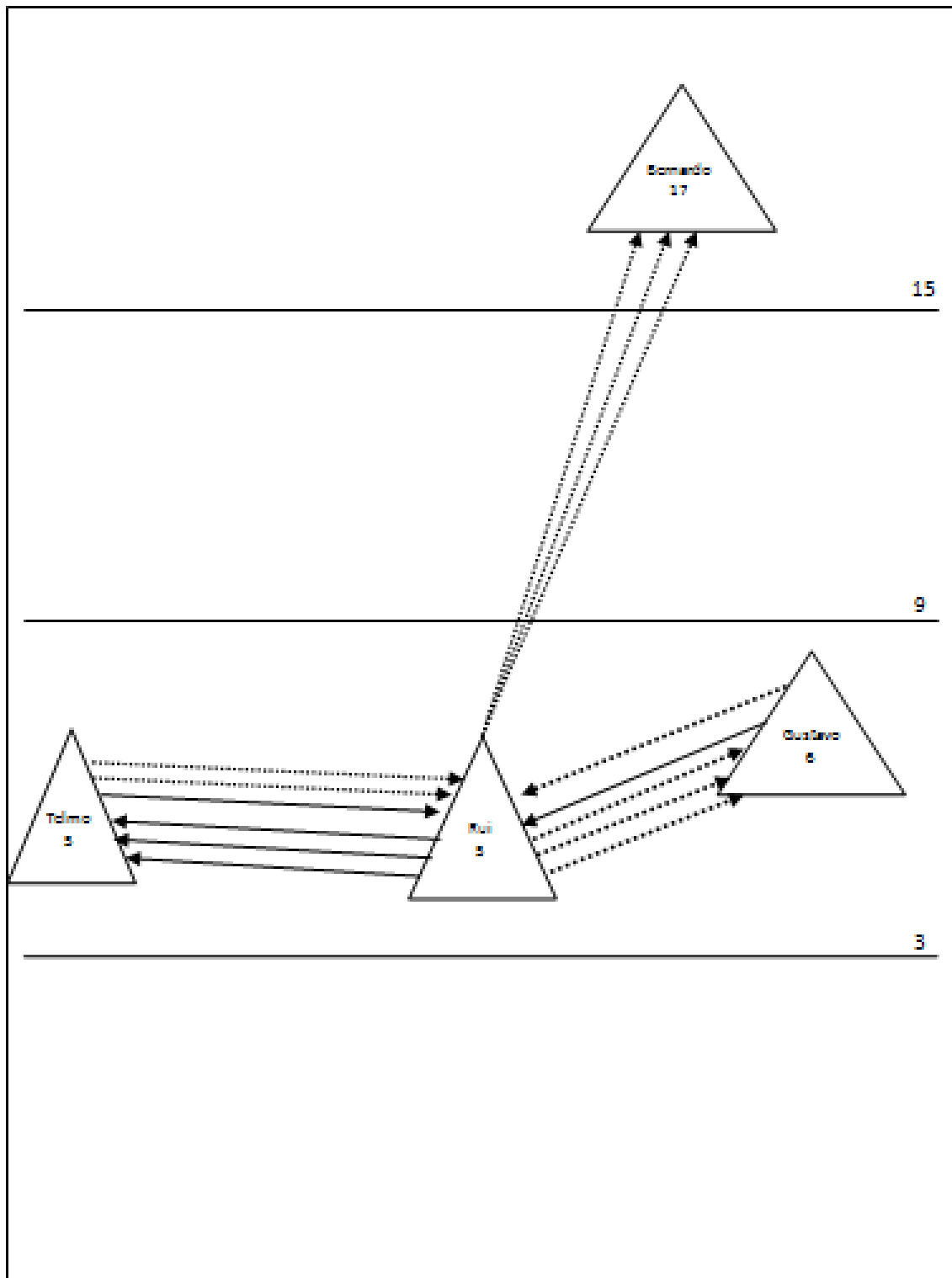
Anexo 21 – Sociograma individual CAR - Mónica



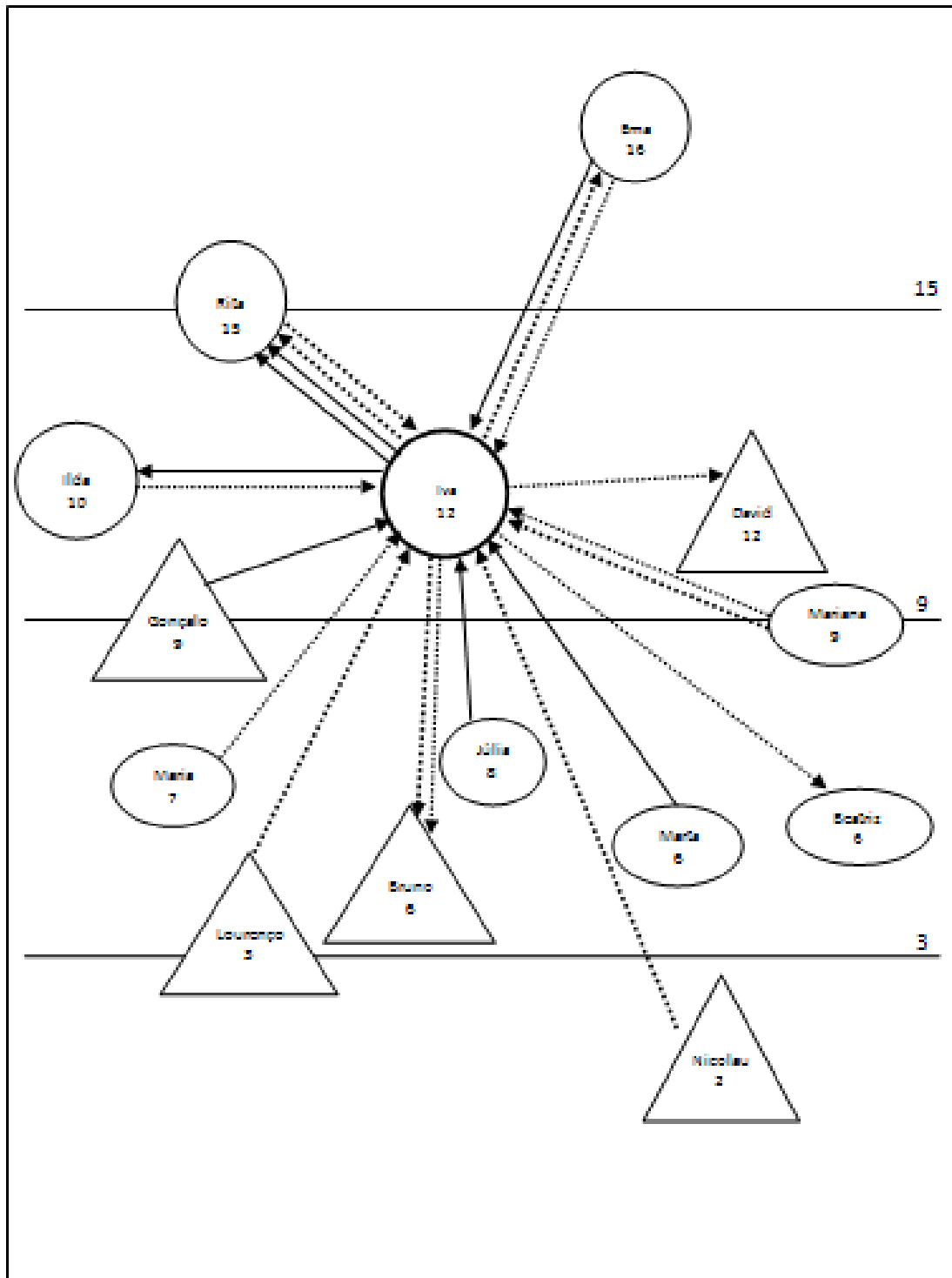
Anexo 22 – Sociograma individual POU – Leonor



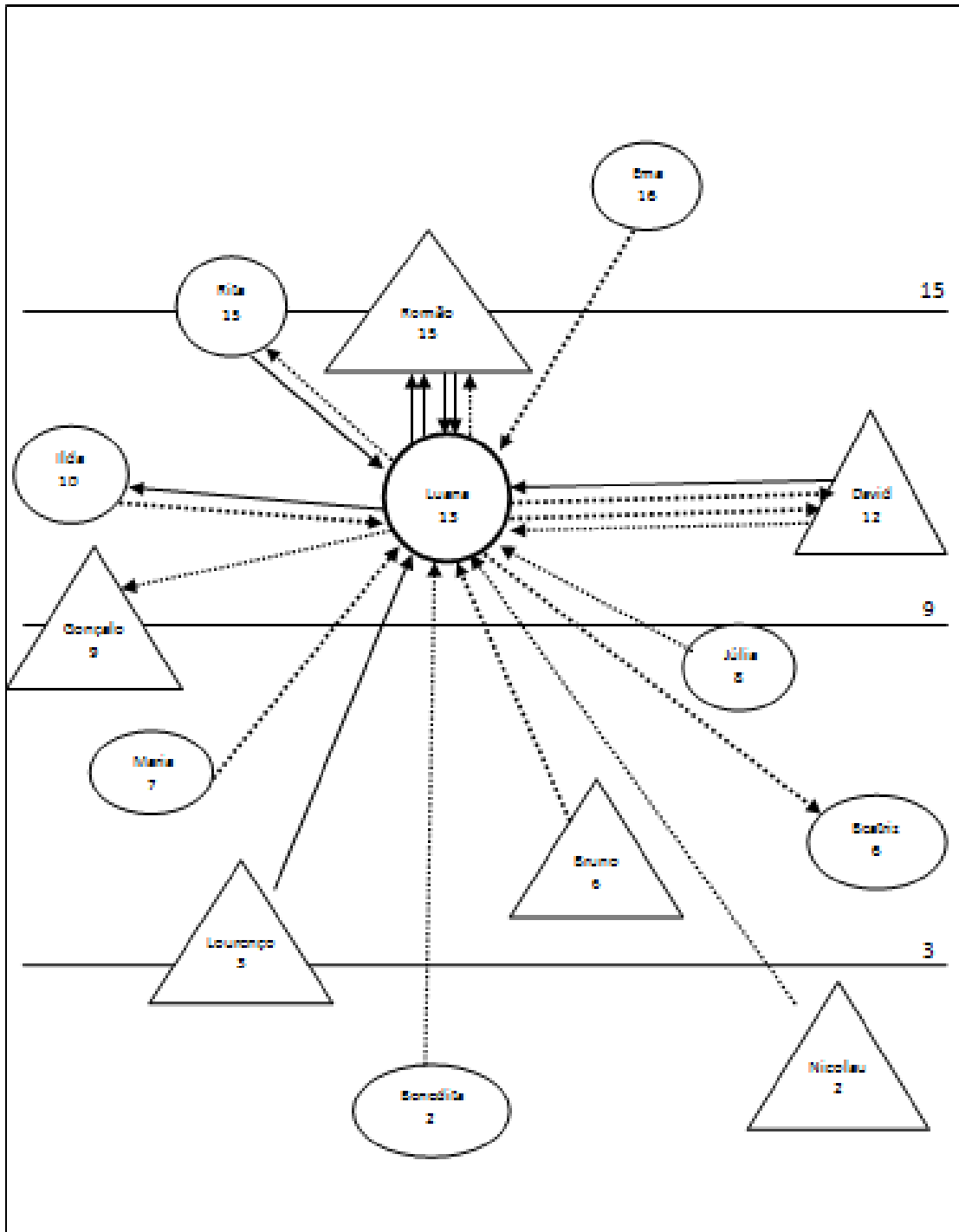
Anexo 23 – Sociograma individual POU – Rui



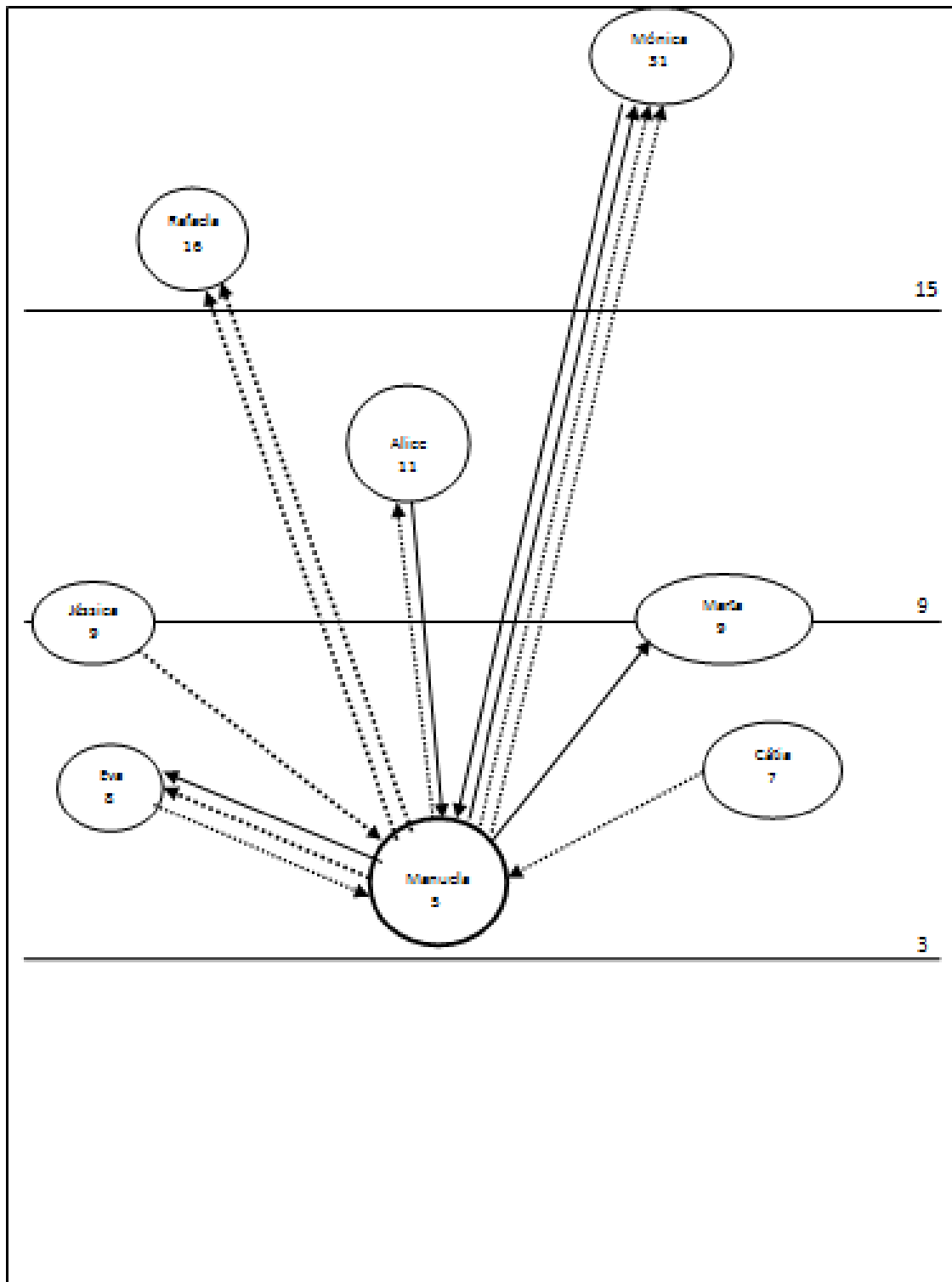
Anexo 24 – Sociograma individual SD – Iva



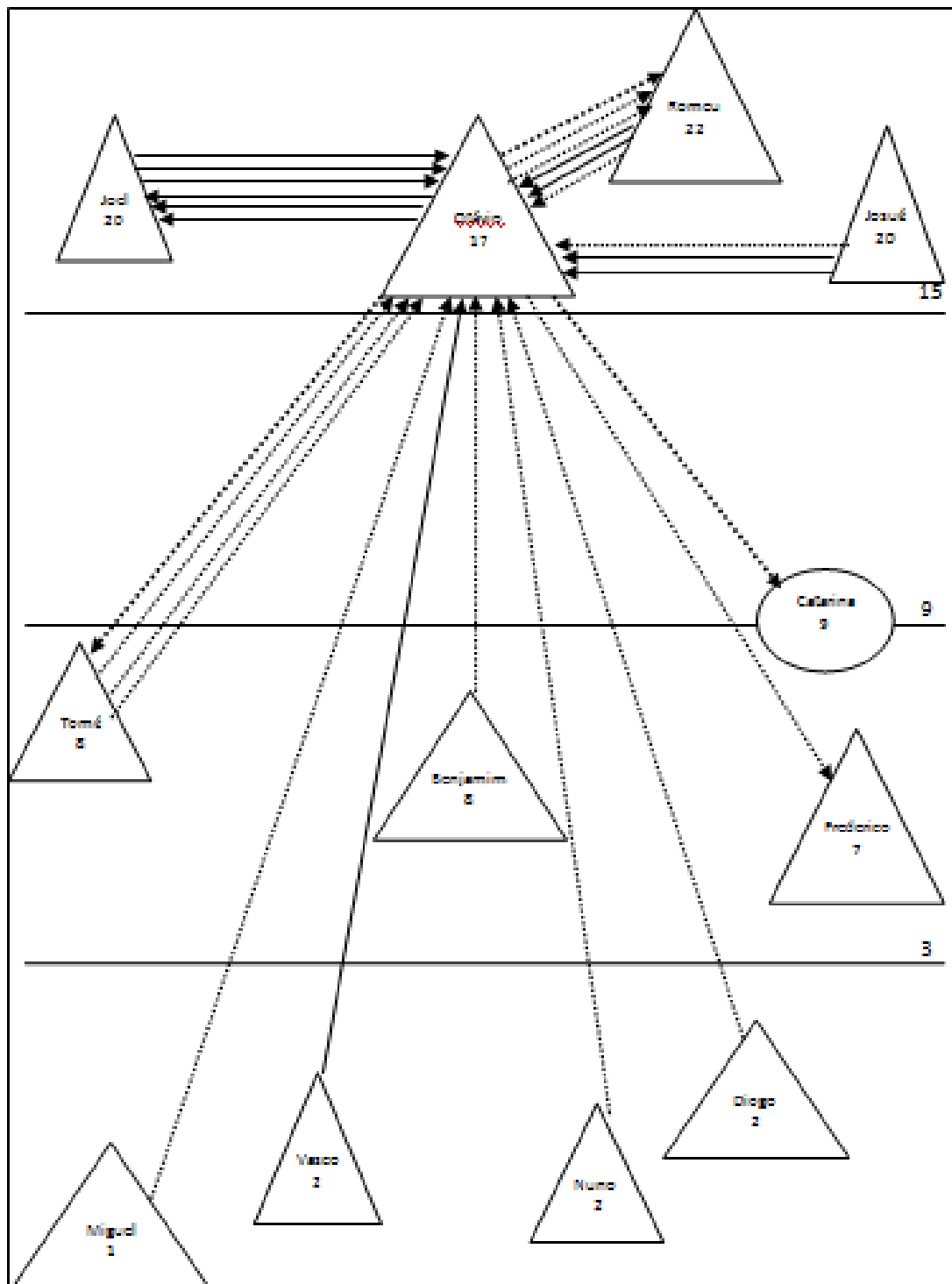
Anexo 25 – Sociograma individual SD – Luana



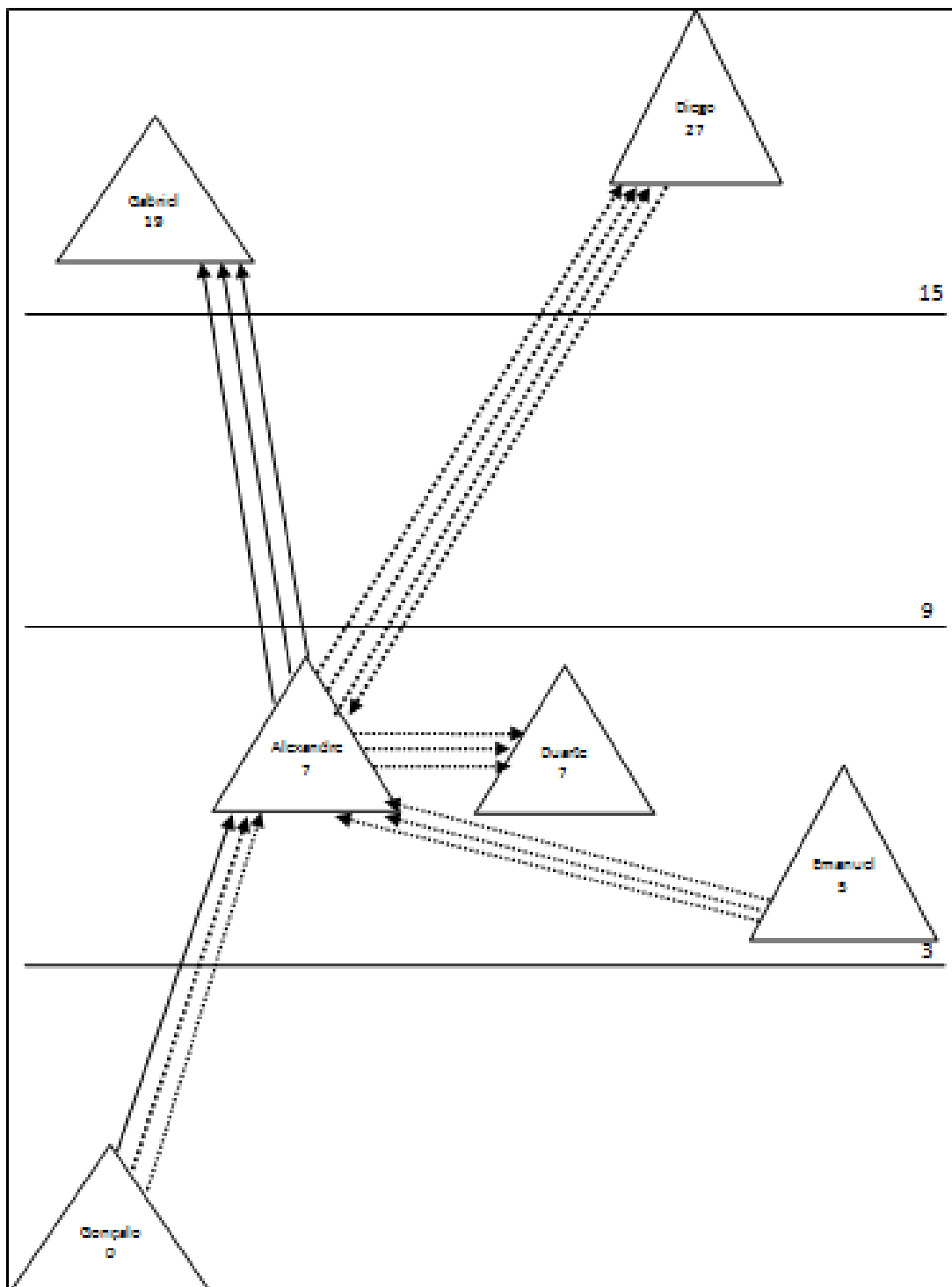
Anexo 26 – Sociograma individual SD – Manuela



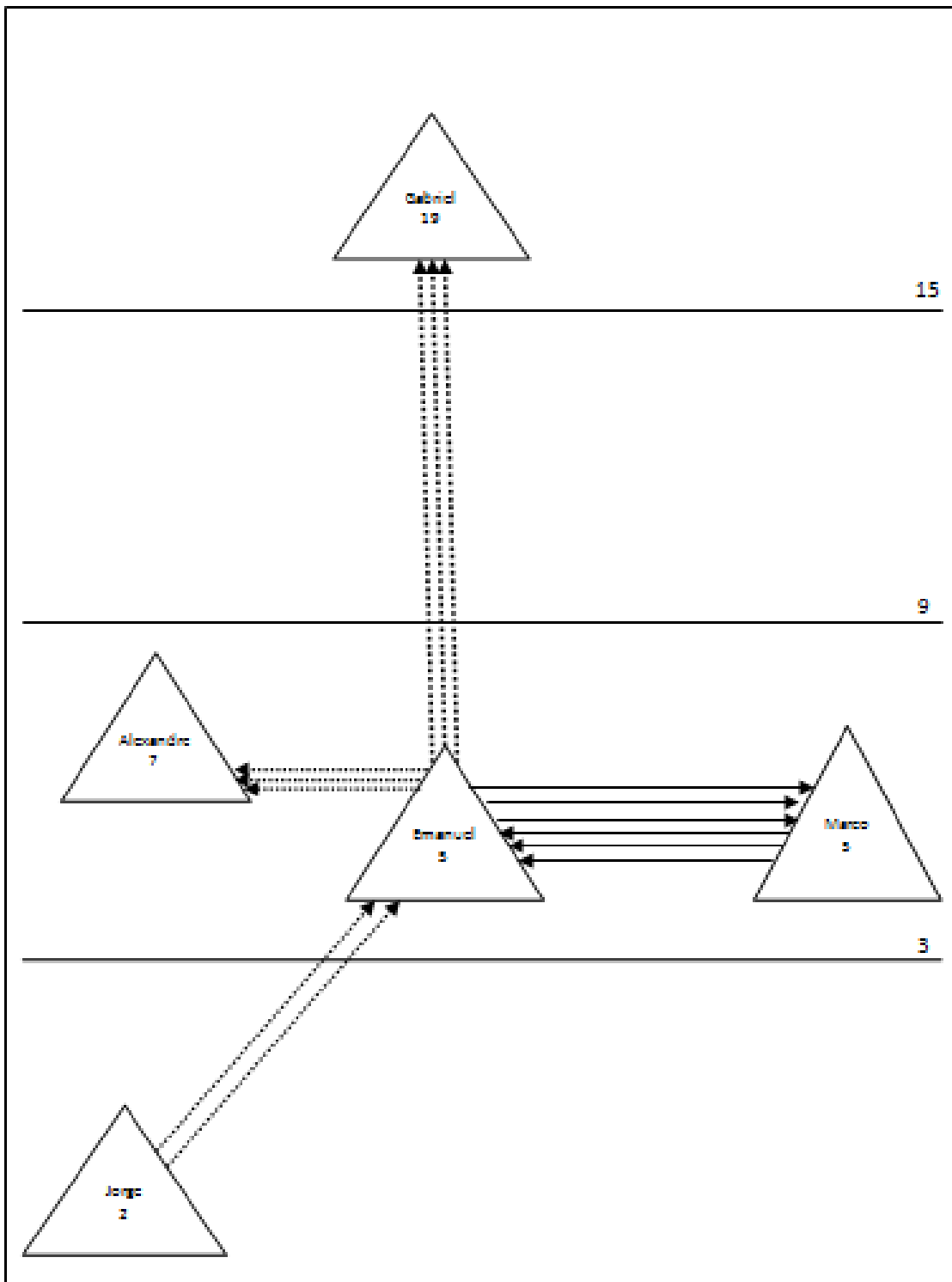
Anexo 27 – Sociograma individual SD – Otávio



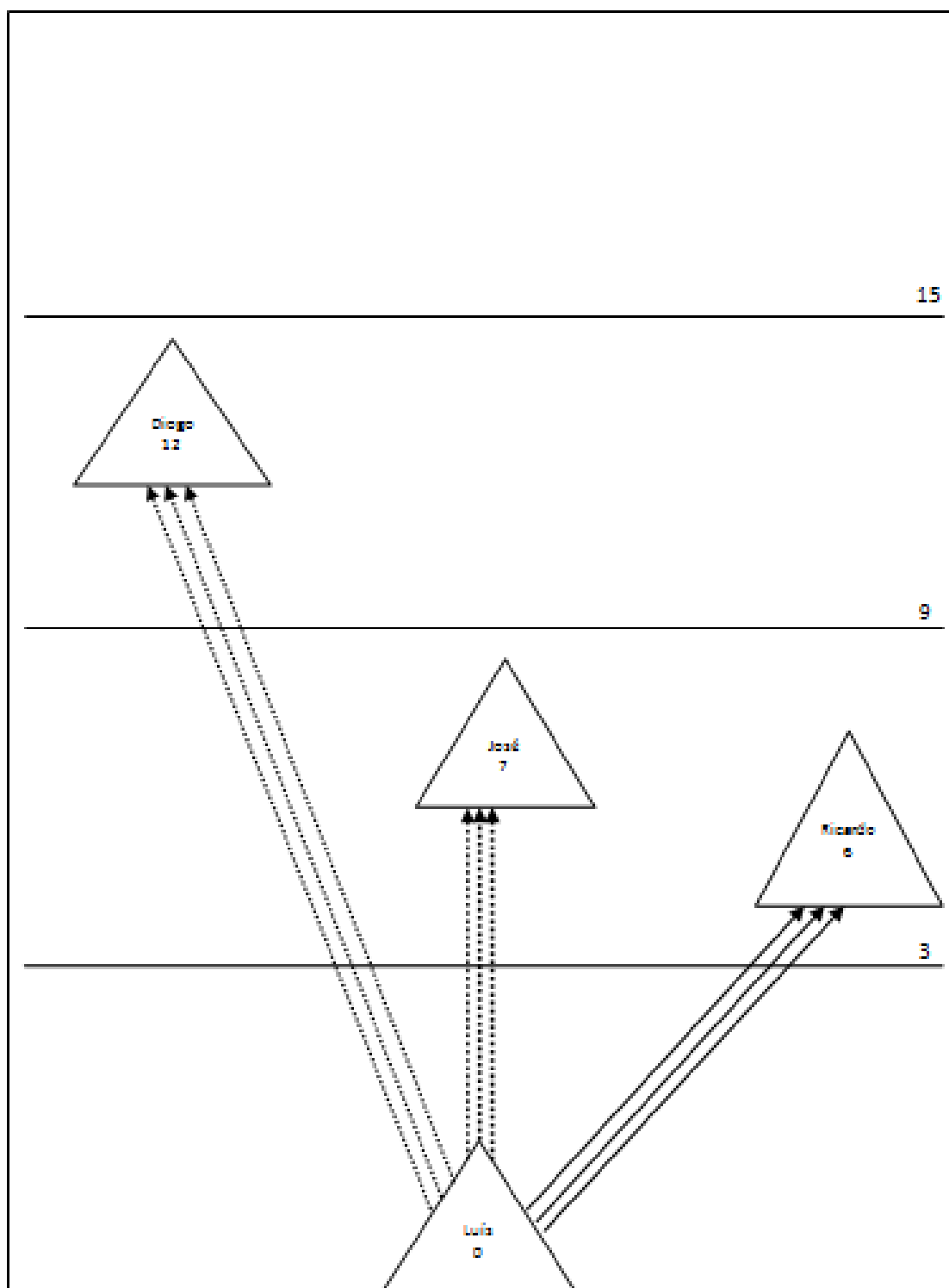
Anexo 28 – Sociograma individual SD – Alexandre



Anexo 29 – Sociograma individual SD – Emanuel



Anexo 30 – Sociograma individual SO – Luís



### **Anexo 31 – Entrevista AR - Maria**

1. Gostas de estar nesta turma? Porquê?

- Sim, eu gosto de todos os meus amigos.

2. Achas que os teus colegas se dão bem uns com os outros? Porquê?

- Sim, mas vejo a [nome] e a [nome] a conversar e não prestam nenhuma atenção ao que o professor nos ensina.

3. Tens muitos amigos na turma?

- Sim, o [nome] e o [nome].

4. Gostavas de estar nesta turma para o ano? Porquê?

- Sim, são todos meus amigos.

5. Gostavas de, no próximo ano letivo, ter o mesmo professor? Porquê?

- Sim, ele me ensina muitas coisas e brinca com todos os meninos durante as aulas.

6. O que achas que o professor pensa de ti?

- Ele diz muitas vezes para eu não me esquecer de fazer os deveres. Diz para eu não me esquecer de pintar tudo.

7. Estudas em casa?

- Sim.

8. Tens alguém que te ajude? Quem?

- Sim, ajuda a minha tia e a avó da minha prima. (os meus pais estão no [país de origem]).

9. O que fazes mais em tua casa?

- Vejo televisão, brinco muito com a minha prima e brinco com as minhas prendas que recebi no Natal.

10. Tens irmãos? Que idades têm?

- Sim, tenho uma irmã que está a morar com a minha mãe e um irmão que mora com o meu pai. Não sei quantos anos têm.

11. Tens amigos? São da escola?

- Sim, a [nome], a [nome] e a minha prima [nome].

12. O que fazes com eles?

- Brinco com as prendas que recebi no Natal, as minhas bonecas.

### **Anexo 32 – Entrevista CAR – Mónica**

1. Gostas de estar nesta turma? Porquê?

- Sim, porque tratam-me bem e sinto-me bem.

2. Achas que os teus colegas se dão bem uns com os outros? Porquê?

- Acho que não, só alguns. Andavam sempre muito à luta. Agora já estão melhores.

3. Tens muitos amigos na turma?

- Sim, são todos meus amigos, mas a minha melhor amiga é desta turma.

4. Gostavas de estar nesta turma para o ano? Porquê?

- Sim, são todos muito simpáticos.

5. Gostavas de, no próximo ano letivo, ter o mesmo professor? Porquê?

- Sim, porque me ajuda a escrever palavras que eu não percebo e ensina-me a fazer coisas novas.

6. O que achas que o professor pensa de ti?

- Pensa que eu podia ser melhor. Que poderia melhorar a algumas coisas.

7. Estudas em casa?

- Um bocadinho só.

8. Tens alguém que te ajude? Quem?

- Sim, a minha mãe, porque o meu pai está sempre a trabalhar. Só que ela não percebe tudo em português.

9. O que fazes mais em tua casa?

- Vejo televisão, brinco muito com a minha prima, jogo *playstation* e brinco com o meu irmão.

10. Tens irmãos? Que idades têm?

- Sim, tenho um irmão de 4 anos, chamado [nome].

11. Tens amigos? São da escola?

- Sim, tenho uma amiga na piscina; o resto são todos os da escola. Tenho muitos amigos no [país de origem], mas já não falo com eles.

12. O que fazes com eles?

- Já fui para casa da [nome] e brincámos as duas e conheci o cão dela. No [país de origem] brincava às apanhadinhas e dava muitos saltos com ele.

### **Anexo 33 – Entrevista POU – Leonor**

1. Gostas de estar nesta turma? Porquê?

- Sim, porque a professora é boa e os colegas são meus amigos.

2. Achas que os teus colegas se dão bem uns com os outros? Porquê?

- Sim, às vezes discutem e chamam nomes a uma das meninas da sala, porque está sempre a gritar.

3. Tens muitos amigos na turma?

- Sim, todas as pessoas da minha sala.

4. Gostavas de estar nesta turma para o ano? Porquê?

- Sim gostava, porque a professora ensina muito bem.

5. Gostavas de, no próximo ano letivo, ter o mesmo professor? Porquê?

- Sim, gostava, porque a professora ensina bem.

6. O que achas que o professor pensa de ti?

- Que eu tenho dificuldades a matemática.

7. Estudas em casa?

- Não, estudo num centro de estudos.

8. Tens alguém que te ajude? Quem?

- A minha mãe consegue ajudar-me.

9. O que fazes mais em tua casa?

- Vejo televisão e jogo no computador portátil. Ah, e brinco com a minha gata.

10. Tens irmãos? Que idades têm?

- Não.

11. Tens amigos? São da escola?

- Sim, só tenho amigos da escola. Os da dança ainda não são meus amigos.  
Eu entrei há pouco tempo para lá.

12. O que fazes com eles?

- Às vezes vou para casa da minha melhor amiga ou ela vem para a minha e jogamos computador portátil, ou telemóvel e andamos de bicicleta.

### **Anexo 34 – Entrevista POU – Rui**

1. Gostas de estar nesta turma? Porquê?

- Sim, são divertidos em relação à escola anterior, porque lá nos recreios tratavam-me mal.

2. Achas que os teus colegas se dão bem uns com os outros? Porquê?

- Mais ou menos, porque existem 2 meninos que não se dão bem.

3. Tens muitos amigos na turma?

- Sim, são todos meus amigos.

4. Gostavas de estar nesta turma para o ano? Porquê?

- Sim, gostava. Porque são mais calmos, não há tantas lutas como na outra escola, são mais amigos.

5. Gostavas de, no próximo ano letivo, ter o mesmo professor? Porquê?

- Gostava de manter esta, porque ela ensina melhor e não ralha tanto como a outra professora que eu tinha. Não nos deixa andar tão à vontade.

6. O que achas que o professor pensa de ti?

- Que eu sou um bocadinho bom aluno, porque tenho uma vantagem de ter repetido o 3.º ano. Já sei a matéria.

7. Estudas em casa?

- Sim.

8. Tens alguém que te ajude? Quem?

- Sim, a minha mãe e o meu pai.

9. O que fazes mais em tua casa?

- Vejo televisão e brinco.

10. Tens irmãos? Que idades têm?

- Não, mas gostava de ter, porque só os meus pais brincam comigo.

11. Tens amigos? São da escola?

- Sim. Os da escola e os do vólei.

12. O que fazes com eles?

- Jogamos vólei, *tablet* e no telemóvel. Quando um de nós não consegue passar um nível dos jogos, os outros tentam passar esse nível.

### **Anexo 35 – Entrevista SD – Iva**

1. Gostas de estar nesta turma? Porquê?

- Sim, porque eles são os meus amigos.

2. Achas que os teus colegas se dão bem uns com os outros? Porquê?

- Às vezes ficam amuados uns com os outros e não querem brincar.

3. Tens muitos amigos na turma?

- Sim, em especial a [nome].

4. Gostavas de estar nesta turma para o ano? Porquê?

- Sim, porque eu gosto.

5. Gostavas de, no próximo ano letivo, ter o mesmo professor? Porquê?

- Sim, porque eu gosto dela.

6. O que achas que o professor pensa de ti?

- (Não respondeu).

7. Estudas em casa?

- Sim.

8. Tens alguém que te ajude? Quem?

- Sim, o meu pai e a minha mãe.

9. O que fazes mais em tua casa?

- Brinco sozinha, brinco com os legos e brinco com o meu cão e com o meu pássaro.

10. Tens irmãos? Que idades têm?

- Sim, tenho uma irmã e 2 irmãos, mas estão todos no [país de origem].

11. Tens amigos? São da escola?

- Sim, tenho os da escola e os da pré.

12. O que fazes com eles?

- Brinco com eles na escola e quando os encontro na rua.

### **Anexo 36 – Entrevista SD – Luana**

1. Gostas de estar nesta turma? Porquê?

- Gosto.

2. Achas que os teus colegas se dão bem uns com os outros? Porquê?

- Mais ou menos, eles às vezes chateiam-se.

3. Tens muitos amigos na turma?

- Sim, mas o meu melhor amigo é o [nome]. Ele andou comigo na Pré.

4. Gostavas de estar nesta turma para o ano? Porquê?

- Gostava de ficar na mesma turma.

5. Gostavas de, no próximo ano letivo, ter o mesmo professor? Porquê?

- Sim, não sei porquê, mas gostava.

6. O que achas que o professor pensa de ti?

- Ela gosta de mim, é simpática comigo.

7. Estudas em casa?

- Sim.

8. Tens alguém que te ajude? Quem?

- Sim, a avó. Eu moro com ela.

9. O que fazes mais em tua casa?

- Brinco com a minha irmã.

10. Tens irmãos? Que idades têm?

- Sim uma irmã de 1 ano e um irmão de 15 anos.

11. Tens amigos? São da escola?

- Sim, só tenho amigos da escola.

12. O que fazes com eles?

- Brinco com eles nos recreios.

### **Anexo 37 – Entrevista SD – Manuela**

1. Gostas de estar nesta turma? Porquê?

- Sim, porque tem a [nome] e é muito amiga e a [nome] porque andei na pré e foi a minha 1.<sup>a</sup> amiga.

2. Achas que os teus colegas se dão bem uns com os outros? Porquê?

- Às vezes, mas eu quando não gosto das brincadeiras não brinco. Os rapazes só brincam à luta.

3. Tens muitos amigos na turma?

- Sim, a [nome] e a [nome]. Mas são todas as meninas da sala.

4. Gostavas de estar nesta turma para o ano? Porquê?

- Gostava de ir para outra turma. Gostava de ir para ao pé de uma amiga minha que está noutra escola.

5. Gostavas de, no próximo ano letivo, ter o mesmo professor? Porquê?

- Sim, gosto dela e das atividades que ela faz.

6. O que achas que o professor pensa de ti?

- Pensa que sou boa menina.

7. Estudas em casa?

- Sim.

8. Tens alguém que te ajude? Quem?

- Sim, a minha tia e a minha prima.

9. O que fazes mais em tua casa?

- Brinco com os meus brinquedos, vejo televisão e brinco ás professoras e aos escritórios.

10. Tens irmãos? Que idades têm?

- Sim, tenho uma irmã de 4 anos e um rapaz de 14 anos.

11. Tens amigos? São da escola?

- Tenho uma amiga que andava comigo na pré e os da escola.

12. O que fazes com eles?

- Brinco com ela; ela era a minha 1.<sup>a</sup> melhor amiga.

### **Anexo 38 – Entrevista SD – Otávio**

1. Gostas de estar nesta turma? Porquê?

- Sim, mas não sei porquê.

2. Achas que os teus colegas se dão bem uns com os outros? Porquê?

- Dão-se bem ,mas às vezes discutem, mas é normal.

3. Tens muitos amigos na turma?

- Sim, o [nome] é o meu melhor amigo.

4. Gostavas de estar nesta turma para o ano? Porquê?

- Gostava de ficar nesta turma, porque tenho aqui os meus amigos.

5. Gostavas de, no próximo ano letivo, ter o mesmo professor? Porquê?

- Sim, gostava, ele dá a matéria bem.

6. O que achas que o professor pensa de ti?

- Não sei.

7. Estudas em casa?

- Sim.

8. Tens alguém que te ajude? Quem?

- A minha mãe ajuda-me.

9. O que fazes mais em tua casa?

- Vejo televisão e brinco com o meu gato.

10. Tens irmãos? Que idades têm?

- Sim, um de 20 anos. Vai fazer 21 anos.

11. Tens amigos? São da escola?

- Sim, tenho os da escola e sem ser da escola. Tenho os meus amigos do [país de origem].

12. O que fazes com eles?

- Às vezes durmo em casa dos meus amigos do [país de origem].

### **Anexo 39 – Entrevista SD – Alexandre**

1. Gostas de estar nesta turma? Porquê?

-Sim, porque gosto da professora.

2. Achas que os teus colegas se dão bem uns com os outros? Porquê?

-Sim, mas às vezes chateiam-se.

3. Tens muitos amigos na turma?

- Sim, mas tenho 5 melhores amigos na turma.

4. Gostavas de estar nesta turma para o ano? Porquê?

- Sim, porque já conheço todos os meus amigos.

5. Gostavas de, no próximo ano letivo, ter o mesmo professor? Porquê?

- Sim, gostava. Eu gosto dela, ela ensina bem.

6. O que achas que o professor pensa de ti?

- (Não respondeu.)

7. Estudas em casa?

- Às vezes.

8. Tens alguém que te ajude? Quem?

- Não, gosto mais de estudar sozinho. Mas para fazer os trabalhos de casa peço ajuda à minha mãe.

9. O que fazes mais em tua casa?

- Vejo televisão e brinco com a minha irmã.

10. Tens irmãos? Que idades têm?

- Sim, uma irmã de 3 anos. E 2 irmãos, um de 8 anos e um de 1 ano (do lado do pai) que não conhece.

11. Tens amigos? São da escola?

- Sim, tenho amigos da escola e os amigos do [país de origem].

12. O que fazes com eles?

- Falo com eles pelo *facebook*. E antes brincava com eles às apanhadinhas...

#### **Anexo 40 – Entrevista SD – Emanuel**

1. Gostas de estar nesta turma? Porquê?

- Sim, são todos simpáticos e meus amigos.

2. Achas que os teus colegas se dão bem uns com os outros? Porquê?

- Sim, porque às vezes têm discussões, mas depois ficam sempre amigos.

3. Tens muitos amigos na turma?

- Tenho, são todos.

4. Gostavas de estar nesta turma para o ano? Porquê?

- Sim, porque assim ficava feliz e não precisava de conhecer colegas novos.

5. Gostavas de, no próximo ano letivo, ter o mesmo professor? Porquê?

- Sim, ela é simpática e quando nos portamos bem ela deixa-nos fazer desenhos.

6. O que achas que o professor pensa de ti?

- Que eu me porto bem nas aulas.

7. Estudas em casa?

- Sim.

8. Tens alguém que te ajude? Quem?

- Sim, o meu irmão [nome].

9. O que fazes mais em tua casa?

- Vejo televisão, jogo telemóvel e brinco com a minha cadela.

10. Tens irmãos? Que idades têm?

- Sim, 2 irmãos, um com 12 e um com 15 anos. E uma irmã de 17 anos.

11. Tens amigos? São da escola?

- Sim, os da escola, os do café do Porto e os filhos da minha madrinha.

12. O que fazes com eles?

- Passeio, corro e brinco com eles.

#### **Anexo 41 – Entrevista SO – Luís**

1. Gostas de estar nesta turma? Porquê?

- Sim, gosto da professora e os amigos são simpáticos.

2. Achas que os teus colegas se dão bem uns com os outros? Porquê?

- Às vezes, outras vezes portamo-nos mal.

3. Tens muitos amigos na turma?

- Tenho o [nome do aluno], é o meu melhor amigo. Mas às vezes anda à porrada comigo, mas depois passa e já brincamos.

4. Gostavas de estar nesta turma para o ano? Porquê?

- Gostava, porque tenho aqui muitos amigos.

5. Gostavas de, no próximo ano letivo, ter o mesmo professor? Porquê?

- Gostava, porque é simpática.

6. O que achas que o professor pensa de ti?

- Não sei.

7. Estudas em casa?

- Sim, mas quando tenho trabalhos de casa faço no ATL.

8. Tens alguém que te ajude? Quem?

- Sim, a minha mãe ajuda na semana que estou em casa dela e o meu pai ajuda na semana que estou em casa dele.

9. O que fazes mais em tua casa?

- Brinco sozinho, vejo televisão na cama. Brinco com o meu cão quando ele está solto.

10. Tens irmãos? Que idades têm?

- Não sei, mas acho que não.

11. Tens amigos? São da escola?

- Sim, tenho muitos da escola e sem ser da escola.

12. O que fazes com eles?

- Brinco às apanhadinhas e às escondidinhas. Aos polícias e aos ladrões..