



**Ispa**

Instituto Universitário  
de Ciências Psicológicas,  
Sociais e da Vida

O PAPEL DO PROFESSOR E DOS PARES  
NA INCLUSÃO DE ALUNOS MIGRANTES

**RICARDO NUNO DA SILVA LARANJEIRA**

Orientador de Dissertação:

**PROF. DOUTOR SÉRGIO GAITAS**

Professora de Seminário de Dissertação:

**PROF. DOUTORA LOURDES MATA**

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

**MESTRE EM PSICOLOGIA**

Especialidade em Psicologia da Educação

**2022**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor Sérgio Gaitas apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia da Educação.

## AGRADECIMENTOS

A aventura faz-se entre a partida e o destino, e que aventura esta foi!

Um percurso longo, difícil, com muitos obstáculos pelo caminho. Sei hoje, que não teria sido possível de outra forma. Só podia ter acontecido no tempo que aconteceu. Foram necessárias todas as pessoas com que me cruzei, assim como, contornar todos os obstáculos que surgiram, para que ao alcançar o destino, tenha um sabor a vitória.

Ao Prof. Doutor Sérgio Gaitas, orientador desta investigação, tenho uma dívida de gratidão eterna. Para além da sistemática motivação, de todo o tempo que despendeu comigo, tenho que agradecer a (muita) paciência em todos os momentos de dúvida e hesitação. O processo de construção desta dissertação nem sempre foi fácil, com vários percalços, alterações, dúvidas e soluções. Sem uma orientação sábia, assertiva e paciente não teria sido possível.

À Prof. Doutora Lourdes Mata, por ter sido como um farol de luz intensa em noites escuras, indicando o caminho e alertando dos perigos existentes. Os momentos de partilha em sala de aula, o espírito crítico e a forma assertiva com que colocava as ideias, dúvidas e hipóteses, fazendo-me repensar em tudo de uma nova perspetiva.

Ao agrupamento de escolas, às professoras, alunos e famílias por terem tornado possível esta investigação.

No caminho vamos conhecendo pessoas, criando ligações. No mestrado tive a sorte de ter como colegas e amigos, a Margarida, a Catarina, o António e o Guilherme, sem os quais estes anos teriam sido mais difíceis. Entre os cinco, criámos uma pequena sociedade de apoio e ajuda, que espero que dure por muitos anos. Incentivaram-me sempre a ir um pouco mais além, apoiaram-me em todos os momentos para que o objetivo fosse alcançado. Também à Catarina e ao Tiago, por todos os momentos de discussão e partilha semanal.

À Professora Natalie Nóbrega Santos, por me exigir rigor e clareza, por todas as sugestões cruciais o término do trabalho. À Professora Doutora Margarida Alves Martins e ao Prof. Doutor José Morgado, com igual importância no meu desenvolvimento, agradeço-lhes por todos os conhecimentos transmitidos, vivacidade e juventude eterna. À Prof. Doutora Liliana Salvador, pelo seu espírito prático, por todas as conversas, ânimo e motivação, agradeço principalmente, por me pressionar e acreditar que eu conseguia sempre mais.

Aos meus (muitos) amigos, que acreditaram ser possível, que incentivaram, se preocuparam, apoiaram, que estiveram presentes e que nunca me deixaram desistir, obrigado.

Acredito que a verdadeira riqueza de alguém é a família. E que família eu tenho! A de sempre e a recente. Um obrigado especial ao meu irmão e às minhas mulheres: as minhas filhas, a minha mãe e a minha Vanessa.

Sem vocês, nada. Com vocês, tudo!

*“E, enfim, dum escolha faz-se um desafio. Enfrenta-se a vida de fio a pavio.  
Navega-se sem mar, sem vela ou navio. Bebe-se a coragem até de um copo vazio.  
E vem-no à memória uma frase batida: Hoje é o primeiro dia do resto da tua vida!”*

Sérgio Godinho (1978)

## RESUMO

O aumento da migração, vem introduzir na escola, uma maior diversidade linguística e cultural, criando barreiras sociais e de aprendizagem, à inclusão de alunos migrantes que não dominam a língua nativa. Considerando que estas barreiras podem ser ultrapassadas mais facilmente, com o auxílio dos pares, importa que sejam desenvolvidos ambientes positivos de inclusão, o mais cedo possível, nas escolas. Em Portugal vigora a lei 54/2018, que vem estipular o direito de todos os alunos em aceder e participar nos mesmos contextos educativos, sublinhando que a escola é para todos. Para que o contexto educativo se torne mais inclusivo, cabe aos professores executarem uma avaliação contínua e sistemática, com o objetivo de determinar quais as estratégias, de diferenciação pedagógica, que devem ser implementadas, bem como, a melhor forma de as adaptar às necessidades dos alunos. A presente investigação tem como objetivo caracterizar as estratégias de ensino, mobilizadas pelos professores, em turmas de 1º ciclo com alunos migrantes de língua materna não portuguesa. Também é objetivado, a descrição das experiências sociais de alunos migrantes de 1º ciclo com os seus pares nativos. De modo a responder aos objetivos, foram realizados dois estudos de caso, em turmas de 3º e 4º ano letivo, em que se constituíram como participantes os 20 alunos e a professora titular, de cada uma das turmas. Foram realizadas observações, em sala de aula, recreio e refeitório, com recurso a duas grelhas de observação criadas para o efeito. Realizaram-se 17 entrevistas no total, aos vários participantes, professores, alunos de língua portuguesa e migrantes. Foi também criado um sociograma de cada uma das turmas em análise. Da análise dos dados obtidos foi possível categorizar o modo como as professoras colocavam em prática as estratégias escolhidas, foi possível verificar a existência de apoio entre pares em sala de aula, ainda que sejam estabelecidas interações diferentes entre as turmas. Por último, foi possível descrever as interações sociais entre os alunos migrantes e os seus colegas. Os resultados obtidos indicam que existem estratégias que promovem a inclusão dos alunos, e que outras poderão representar um fator de exclusão. Os resultados também indicam que os pares podem ser um meio importante na inclusão dos colegas migrantes, através do apoio prestado dentro e fora da sala de aula.

**Palavras chave:** inclusão; migração; pares; professores; diferenciação pedagógica.

## ABSTRACT

The increase in migration introduces into school a greater linguistic and cultural diversity, creating social and learning barriers, to the inclusion of migrant pupils who do not master the native language. Considering that these barriers can be overcome with the help of peers, it is important that inclusive positive environments be developed, as early as possible, in schools. In Portugal, law 54/2018 in active, stipulates the right of pupils to access and participate in the same educational contexts, reinforcing that the school is for everyone. In order for the educational context to become more inclusive, it is teachers' duty to carry out a continuous and systematic evaluation, with the objective of determining which differentiated instruction strategies, should be implemented, as well as the best way to adapt them to the needs of the pupils. This research aims to characterize the teaching strategies mobilized by teachers in 1<sup>st</sup> cycle classes with non-Portuguese language migrant students. It is also objectified, to describe the social experiences of 1<sup>st</sup> cycle migrant students with their native peers. In order to respond these objectives, two case studies were conducted, in classes of 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> school year, in which the participants were the 20 pupils and the teacher, of each class. Observations were made, in the classroom, playground and mess hall, using two observation grids created for the purpose. A total of 17 interviews were conducted between teachers, pupils native and migrants. A sociogram of each class was also created. From the analysis of the obtained data, it was possible to categorize the way teachers put into practice the chosen strategies, it was possible to verify the existence of peer support in the classroom, although interactions were established differently between classes. And finally, it was possible, to describe social interactions between the migrant students and their native peers. The obtained results indicate that, there are strategies that promote the inclusion of migrant pupils, and others may represent an exclusion factor. The results, also indicate, that peers can be an important means of including migrant colleagues, through the support provided, inside and outside the classroom.

**Key words:** inclusion; migration; peers; teachers; differentiated instruction.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
2.1. Inclusão	4
2.1.1. História da inclusão	4
2.1.2. A Inclusão em Portugal	6
2.1.3. O Papel dos Pares	7
2.2. Migração	8
2.2.1. Movimentos Migratórios	9
2.2.2. Migração em Portugal	9
2.2.3. Alunos Migrantes	10
2.2.4. Migrantes nas Escolas Portuguesas	11
2.3. Diferenciação Pedagógica	13
2.3.1. O papel do Professor nas Estratégias de Trabalho Diferenciado	14
2.3.2. Estratégias de Trabalho Diferenciado Promotoras de Inclusão	15
2.3.3. O Papel dos Pares na Diferenciação Pedagógica	17
PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	19
MÉTODO	21
4.1. Tipo de Estudo	21
4.2. Contexto	22
4.3. Participantes	22
4.4. Instrumentos	25
4.5. Procedimento de Recolha de Dados	28
4.6. Procedimento de Análise de Dados	29
RESULTADOS	30
5.1. Estratégias Mobilizadas Pelas Professoras Titulares	31
5.1.1. Turma A	31
5.1.2. Turma B	35
5.1.3. Estratégias Mobilizadas pelo Professor de Educação Física	39
5.2. As escolhas para Brincar e para Trabalhar	40
5.2.1. Turma A	41
5.2.2. Turma B	42
5.3. Interação Fora de Sala de Aula	43

5.3.1. Recreio	43
5.3.1.1. Turma A	43
5.3.1.2. Turma B	44
5.3.2. Refeitório	45
DISCUSSÃO	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
BIBLIOGRAFIA	54
ANEXOS	63
Anexo 1. – Grelha de Observação Preliminar	63
Anexo 2. – Grelha de Observação Sistemática	64
Anexo 3. – Guião das Entrevistas com Professoras	65
3.1. – Transcrição da Entrevista à Professora A	66
3.2. – Transcrição da Entrevista à Professora B	68
Anexo 4. – Transcrição de Entrevistas com Alunos (PLM)	70
4.1. – Aluno A6 (Turma A)	70
4.2. – Aluno A11 (Turma A)	70
4.3. – Aluno A13 (Turma A)	71
4.4. – Aluno A17 (Turma A)	71
4.5. – Aluno B6 (Turma B)	72
4.6. – Aluno B10 (Turma B)	73
4.7. – Aluno B13 (Turma B)	73
Anexo 5. – Transcrição de Entrevistas com Migrantes (PLNM)	75
5.1. – Migrante A1 (Turma A)	75
5.2. – Migrante A3 (Turma A)	76
5.3. – Migrante A4 (Turma A)	77
5.4. – Migrante A5 (Turma A)	79
5.5. – Migrante B1 (Turma B)	80
5.6. – Migrante B2 (Turma B)	81
5.7. – Migrante B3 (Turma B)	82
5.8. – Migrante B4 (Turma B)	84
Anexo 6. – Sociograma	86
6.1. – Tabela de frequência de nomeações obtidas por aluno da Turma A	86
6.2. – Tabela de frequência de nomeações obtidas por aluno da Turma B	87

## I. INTRODUÇÃO

*“Encontrar formas de lidar com a diferença, adequar os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizar os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa”* (Decreto-Lei 54/2018).

O conceito de educação inclusiva pretende que sejam criadas, nas escolas, maiores possibilidades de interações, de diferentes tipo e qualidade, que os processos de cooperação sejam potenciados e apoiados, o que levará a que os índices de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, aumentem (Bambara et al., 2016; Farmer et al., 2019; Gaitas & Morgado, 2010; Szulevicz & Tanggaard, 2017). Pretende-se que as oportunidades de aprendizagem sejam iguais para todos os alunos, para as crianças com deficiência, mas também para crianças estrangeiras com línguas maternas diferentes da existente no país de acolhimento (Ainscow & Messiou, 2018; Szulevicz & Tanggaard, 2017; UNICEF, 2022). Ainda existem milhões de sujeitos em todo o Mundo, excluídos por terem uma origem ou cultura diferente da do país de acolhimento (UNESCO, 2022). No entanto, tais diferenças não devem ser encaradas como um problema, mas sim como uma oportunidade benéfica para todos os alunos (Gaitas & Carêto, 2022; UNICEF, 2022).

Em Portugal a publicação do Decreto-Lei 54/2018, o termo *“inclusão”* passa a ser descrita como *“o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos”*, suportando a necessidade de práticas inclusivas na escola, reconhecendo a diversidade dos alunos, existente nas escolas, como uma mais-valia (Alves, 2019; Decreto-Lei 54/2018). A diversidade e multiculturalidade que existe, hoje, nas escolas portuguesas, deve-se aos movimentos migratórios, pela procura de melhor oportunidade de trabalho, melhores condições económicas, para criar família ou para estudar (ONU, 2022), criando um aumento de crianças estrangeiras, que necessitam de aceder a um ensino de qualidade, aumentando a diversidade e a multiculturalidade nas escolas portuguesas.

É esperado nos alunos migrantes um desempenho académico inferior ao dos alunos nativos, por ser considerado um dos grupos minoritários, que enfrentam mais barreiras na educação (EACEA, 2019; Hu, 2017; Ribeiro et al., 2016), levando a que estes alunos tenham níveis mais baixos de aceitação pelos pares, menos amizades recíprocas, que se encontrem menos integrados em grupos de pares e nas atividades escolares e extracurriculares (Pinto, Baines, & Bakopoulou, 2018).

Cabe à escola reconhecer as barreiras que cria a alunos de grupos em risco de exclusão (Ainscow & Messiou, 2018), sendo esta instituição, a detentora das ferramentas necessárias para a adoção de medidas que levem a um sistema mais inclusivo, onde todos são beneficiados (Farmer et al., 2019; Florian, 2019; Morgado, 2003; Szulevicz & Tanggaard, 2017; UNICEF, 2022). O processo de diferenciação pedagógica integra uma componente de diagnóstico sistemático e de intervenção, em sala de aula (Maia & Freire, 2020; Gaitas et al., 2022; Sousa & Tomlinson, 2018; Tomlinson, 2011; Tomlinson & Imbeau, 2010), de forma a adaptar as estratégias mais adequadas, naquele momento, para aquele sujeito ou grupo (Ferreira, 2017; Morgado, 2003; Niza, 2000; Tomlinson & Allan, 2004). É da responsabilidade do professor procurar soluções para os alunos com diferentes ritmos de aprendizagem (Avramadis et al., 2019), com a premissa que a adaptação do tipo de ensino serve para promover uma melhoria na aprendizagem e não um retrocesso (Tomlinson, 2008; 2011). Para que sejam praticadas medidas de promoção à inclusão, é necessário a existência de cooperação do professor com os alunos e entre pares (Niza, 2000).

Se considerarmos a aprendizagem como um processo em permanente construção, em que a socialização, interação e comunicação com os outros é fundamental, a diversidade dos alunos desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos (Gaitas et al., 2022). A forma como os pares se relacionam, tem um impacto significativo na vida dos sujeitos (Carter & McCabe, 2020), o que representa um avanço no desenvolvimento de todos os envolvidos, ainda que existam diferenças de nível e de experiência (Gaitas et al., 2022; Woodgate et al., 2019). A importância da relação entre pares, está na capacidade dos sujeitos mais competentes auxiliarem os seus colegas com dificuldade (Carter & McCabe, 2021; Pinto et al., 2018), assim como no desenvolvimento de relações de amizade (Bambara, et al., 2016; Gaitas, 2019; Gökbulut, et al., 2017), existindo um benefício mútuo dos intervenientes (Pinto et al., 2018). As interações entre pares, oferecem possibilidades únicas para discussão e colaboração, quando consideram as perspetivas uns dos outros (Carter & McCabe, 2021; Pinto et al., 2018), conduzindo à construção de uma comunidade inclusiva.

Esta investigação tem como objetivo descrever as estratégias colocadas em prática, pelos professores, numa turma que integra alunos migrantes, que promovam a sua inclusão e aprendizagem. Com relação às práticas dos professores, pretende-se perceber e descrever as suas intenções na aplicação das estratégias mobilizadas. Também se objetiva, identificar a existência de interação, entre os alunos migrantes, com língua materna não portuguesa, com os seus pares, cuja língua materna é português, fazendo a sua caracterização para as interações em contexto de aprendizagem e em contexto social.

Este estudo apresenta-se dividido em nove capítulos, iniciando no presente que se refere à introdução, seguindo-se o enquadramento teórico, em que foi realizado um levantamento de literatura de temáticas pertinentes para esta investigação. São abordados o tema da inclusão, em que se introduz uma breve introdução ao conceito e à sua história, em particular no contexto português, não deixando de referir a importância dos pares neste processo. É também introduzido o tema da migração, em que se descreve a relevância dos movimentos migratórios, com foco na imigração que tem sido realizada para Portugal nas últimas décadas. Ainda dentro da migração é explorado o conceito de aluno migrante, os obstáculos que surgem, em particular no contexto das escolas portuguesas. Por último, é feito um levantamento sobre diferenciação pedagógica, o papel do professor, as estratégias promotoras de inclusão e a importância dos pares na implementação destas práticas. Seguidamente, no terceiro capítulo, é apresentada a problemática e objetivos, com as respetivas questões de investigação. Segue-se o capítulo do método, onde é descrito o tipo de estudo, o contexto em que ocorre, os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha e análise de dados. No capítulo cinco, são apresentados os resultados, divididos em três secções, as estratégias mobilizadas pelas professoras titulares, as escolhas para brincar e para trabalhar, e por último, as interações existentes fora da sala de aula. Em cada uma das secções, os resultados, são divididos pelas duas turmas em estudo, seguindo-se o capítulo onde são discutidos os resultados obtidos à luz da bibliografia. O sétimo capítulo é referente às considerações finais, onde estão as implicações práticas, limitações e sugestões de estudos futuros. Os capítulos finais são reservados às referências bibliográficas e aos anexos, que ilustram materiais desenvolvidos e utilizados ao longo da investigação.

## II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. Inclusão

“As escolas devem acolher todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” pode ser lido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 6).

O conceito de “Educação Inclusiva” pretende que todas as crianças possam coexistir nas mesmas salas de aula, nas mesmas escolas. Que sejam dadas oportunidades de aprendizagem iguais, para todos os alunos, para os grupos minoritários, não apenas de crianças com deficiência, mas também para crianças com línguas maternas diferentes da nativa (UNICEF, 2022). Contudo, existem milhões de sujeitos, em todo o Mundo, que são excluídos por diferentes motivos, entre eles, orientação sexual, orientação de género, etnia, crenças religiosas, nacionalidade, língua estrangeira ou condição económica (UNESCO, 2022). Tais diferenças não devem ser motivo de exclusão, mas pelo contrário, devem ser valorizadas, traduzindo-se em benefícios para todos os alunos (UNICEF, 2022). Para que tal seja uma realidade, é necessário identificar as barreiras levantadas à educação e removê-las, incluindo o currículo, pedagogia e tipo de ensino (UNESCO, 2022).

#### 2.1.1. História da Inclusão

A inclusão nasce da conjugação de vários valores, que remetem o acesso ao ensino escolar regular como um direito, de todos. Uma maior diversidade de alunos, e das suas características, cria maiores possibilidades de interações, de diferentes tipo e qualidade, que potenciam processos de cooperação, podendo aumentar os índices de desenvolvimento (Bambara et al., 2016; Farmer et al., 2019; Gaitas & Morgado, 2010; Szulevicz & Tanggaard, 2017). Para Sim-Sim (2005) esta foi a grande luta travada nas instâncias internacionais, durante o século passado, garantir uma escola para todos a nível universal.

Em 1978, no Reino Unido foi lançado o relatório Warnock, sendo este um marco importante para o processo de inclusão nas escolas, destacando-se neste relatório, pela primeira vez, o uso do termo “*Necessidades Educativas Especiais*” (Morgado, 2003), que serve para caracterizar a diferença entre o que a criança é capaz de realizar e o que seria expectável que realizasse. O termo deficiência não é eliminado, passando a referir-se a uma condição permanente (Ainscow & César, 2006). Com o lançamento deste relatório, foi possível abolir a prática, até aqui dominante, em que as crianças eram direcionadas para estabelecimentos de ensino específicos, perante a sua deficiência, passando a adotar o regime de manter todas as

crianças na mesma escola, contudo, à luz da integração, passaram a ser criadas salas especiais, dentro da escola, para as crianças com deficiência, o que continuava a ser promotor de exclusão (Morgado, 2003). Foi baseado neste modelo integrativo que se tornou possível identificar e alterar medidas, para que fossem ultrapassadas algumas barreiras, criadas pelas diferenças dos alunos, nomeadamente no âmbito das necessidades educativas especiais (Sim-Sim, 2005).

Em 1994 na conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, em Salamanca, a ideia de uma escola para todos ganhou novo fulgor. Falava-se de educação inclusiva, deixando de ser direcionada só para crianças portadoras de diferenças, para passar a ser um conceito maior, englobando todos os grupos minoritários, expostos a fatores de exclusão (Ainscow & César, 2006; Gaitas & Morgado, 2010; Szulevicz & Tanggaard, 2017). A escola e os seus técnicos passam a ter um papel central, mais do que ensinar de forma igual para todos, passa a ser a escola a adaptar-se às necessidades dos seus alunos, e deixam de ser as crianças a adaptarem-se às dinâmicas impostas pela escola (UNESCO, 1994). Após a conferência de Salamanca, Bayliss (1995), descreve a inclusão enquanto um processo, dividindo em três dimensões diferentes: a socio-ética, que remete para a igualdade de oportunidades; jurídico/administrativa, diz respeito ao direito de recorrer à justiça caso as premissas legais não sejam praticadas; e por último, a dimensão psicológica educacional, em que deve existir a possibilidade de interação entre as crianças NEE com os pares, promovendo interações positivas que permitam o desenvolvimento de todas as crianças (Bayliss, 1995).

O ensino mediante o modelo de escola inclusiva, é orientado para o aluno, tendo em consideração as diferenças de cada um, bem como os diferentes momentos de desenvolvimento (Farmer et al., 2019; Morgado, 2003; Szulevicz & Tanggaard, 2017). Pelo contrário, o modelo de integração falhou o objetivo de integrar todas as crianças na vida escolar (Morgado, 2003). É a escola que detém as ferramentas e o conhecimento, que permitiria a criação e/ou adaptação de medidas que conduzissem a um sistema mais inclusivo para todos (Morgado, 2003). Cabe à escola, reconhecer as barreiras que cria, a grupos de alunos em risco de exclusão (Ainscow & Messiou, 2018). O conceito de necessidades educativas especiais, que a escola usa, tem a pretensão de criar um ensino homogéneo, evidenciando-se como um fator de exclusão, na medida em que é usado como “etiqueta”, levando a que sejam afastados da turma, todos os alunos que se encontram fora de uma determinada norma estatística (Gaitas & Carêto, 2022). Torna-se necessário promover, entre os alunos, a participação, não apenas nas tarefas académicas, mas na vida social da escola. É necessário dar voz aos alunos no currículo que devem seguir, promover a discussão de diferenças culturais, linguísticas, religiosas e políticas (Ainscow & César, 2006; Ainscow & Messiou, 2018; Morgado, 2009).

Atualmente, o processo de incluir todos os alunos na vida da turma e da escola, deve ser cada vez mais uma aposta, tendo em consideração o meio heterogéneo, multicultural e único em que a escola se tornou (Farmer et al., 2019; Florian, 2019; Szulevicz & Tanggaard, 2017). Independentemente das diferenças existentes, deve ser garantido um lugar entre os seus pares, em que a diferença (seja ela qual for) seja considerada como uma característica positiva e não um fator de exclusão (Ainscow & Messiou, 2018; Szulevicz & Tanggaard, 2017). A diversidade não deve ser encarada como um problema, mas sim como uma oportunidade (Gaitas & Carêto, 2022), uma vez que, num meio inclusivo, o benefício é para todos os alunos, não apenas para aqueles que necessitam (Florian 2019; UNICEF, 2022).

### 2.1.2. Inclusão em Portugal

Em Portugal tem havido um esforço de desenvolver uma compreensão mais ampla da educação inclusiva (Alves, 2019), em 2005, Sim-Sim referia a dificuldade de se encontrarem caminhos, numa escola para todos, que minimizassem as dificuldades que surgiam na aprendizagem de muitas crianças (Sim-Sim, 2005). Foi preconizado por Morgado (2003) que este era um desafio, que só a escola poderia responder, com qualidade, tendo em consideração o aumento da diversidade dos alunos nas escolas portuguesas. Seria necessário tornar as escolas em ambientes positivos, onde as crianças se sentissem bem-vindas e valorizadas, em que o apoio fosse dado de forma adequada às suas capacidades. Onde as crianças sentissem que seria possível desenvolverem as suas capacidades e alcançar os seus objetivos (Sim-Sim, 2005).

Em 2008 surgiu o Decreto-Lei 3/2008, onde era promovido o direito a oportunidades iguais, por todos os alunos. As escolas passaram a receber todos os alunos, independentemente da sua condição física, psicológica, origem, condição social ou económica. Existia uma descrição dos casos, que seriam considerados, a serem inseridos na educação especial, avaliados a partir de critérios exclusivamente médicos (Alves, 2019; Decreto-Lei 3/2008).

Em 2018 com a publicação do Decreto-Lei 54/2018, “*inclusão*” passa a ser descrita como “*o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos*” (Decreto-Lei 54/2018). O que veio estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, com base nas indicações internacionais da UNESCO remetendo para a crescente necessidade de práticas inclusivas na escola, afirmando existir um eixo central orientador, no reconhecimento das mais-valias da diversidade dos alunos “*encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe*”

*para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa”* (Decreto-Lei 54/2018).

A partir do momento em que a lei 54/2018 entrou em vigor, passou a ser dada maior importância à implementação de práticas inclusivas, nas escolas. Sendo estas uma consequência do aumento de autonomia das instituições de ensino e dos seus profissionais, que conduziu à criação de equipas multidisciplinares, com a capacidade de identificar e colocar em prática medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em que os interesses e capacidades do aluno são a base da solução. O procedimento exclusivamente médico foi abandonado, passando a ser considerados na avaliação psicológica dos alunos componentes comportamentais, sociais, emocionais, ambientais e académicos (Alves, 2019; Decreto-Lei 54/2018). Com a atual lei em vigor, foi realizado um estudo através de entrevistas a professores, com o intuito de esclarecer quais as principais preocupações á implementação das medidas propostas pelo Decreto-Lei 54/2018. O que se destacou, nas conclusões do estudo, foi o desconhecimento das medidas propostas, a falta de apoio e orientação por parte do estado e o tempo que os professores teriam de perder em reuniões multidisciplinares (Monteiro et. al, 2020). No entanto, na lei que atualmente vigora, o papel dos pares parece ter sido, de alguma forma, negligenciado.

### 2.1.3. Papel dos Pares

O papel dos pares relaciona-se com a capacidade que sujeitos mais competentes possuem em auxiliar os seus colegas, menos competentes, em processos de participação orientada e, através dos quais, são compartilhadas responsabilidades. Potenciando o desenvolvimento de uma sala de aula e de uma escola para todos (Carter & McCabe, 2021; Pinto et al., 2018). Numa perspetiva de comunidade inclusiva, o desenvolvimento infantil pode ser fortalecido por meio de colegas orientadores, promovendo a participação em atividades sociais, culturais e cognitivas (Carter & McCabe, 2021). As interações dos pares, oferecem possibilidades únicas para discussão e colaboração, quando as crianças consideram as perspetivas uns dos outros. Existe um benefício mútuo, dos alunos que prestam o auxílio e dos alunos que são auxiliados (Pinto et al., 2018). Avramidis et al. (2019) defendem que abordar explicitamente os pares, como um recurso, apoiado por resultados, pode melhorar as perceções dos professores sobre os recursos disponíveis. Também poderá levar a que os alunos se considerarem uma ferramenta de apoio, possibilitando que sejam criadas condições para promover comunidades inclusivas.

Os pares têm desempenhado um papel importante no apoio à aprendizagem e desenvolvimento social, de todos os alunos, principalmente nos seus colegas com maiores

dificuldades ou com necessidades educativas especiais (Carter & McCabe, 2021). A ideia de trabalho com apoio dos pares, não é uma ideia nova, sendo referido nalguns estudos mais antigos (e.g., Mata, 2001; Monteiro, 1996) em que foi verificado um efeito positivo da aprendizagem, em todo o tipo de alunos, quando se realiza em cooperação, independentemente das diferentes características dos alunos, como o género, etnia, língua materna e da competência. Segundo Carter e McCabe (2021), estratégias mediadas por pares, têm constituído um recurso poderoso no sentido, de abolir a ideia de integração para a adoção crescente da inclusão. A investigação levada a cabo por Malone, Fodor e Hollingshead (2019), contou com a participação de 3 alunos com deficiência e 3 tutores, 1 professor de ensino regular, 1 paraprofissional e 1 professor de ensino especial, em que foi observado o tipo de interação. Concluíram que, um programa de tutoria por pares de qualidade é uma ferramenta eficaz, ainda mais que reduzir o tamanho das turmas. Tendo em consideração que pares atuam como parceiros disponíveis e ativos, elevando a motivação, imaginação e capacidade de elaboração, uns dos outros. Este estudo demonstra, que os índices de participação, podem ser estimulados através de práticas de apoio e das relações entre pares, sendo estas essenciais para alcançar a participação plena e promover melhores resultados de aprendizagem (Malone, et al., 2019).

Existem autores que referem o papel dos pares, mais competentes, como essencial no apoio aos seus colegas nas salas de aula, refeitórios, parques infantis, atividades extracurriculares, no desenvolvimento de amizades e esquemas de amizade, facilitando a comunicação, transporte e aumentando a consciência e aceitação entre os pares (Bambara, et al., 2016; Gaitas, 2019; Gökbulut, et al., 2017). O objetivo deve ser a partilha ativa de ações e pensamentos, para além dos limites da escola (Gaitas & Carêto, 2022).

## **2.2. Migração**

*“Qualquer pessoa que se mude ou se desloque através de uma fronteira internacional ou dentro de um Estado longe do seu local habitual de residência, independentemente do estatuto legal da pessoa; do movimento ser voluntário ou involuntário; das causas do movimento; ou da duração da estadia”* é a definição de migrante, segundo a *International Organization for Migration* (IOM, 2022).

Os movimentos de migração, do ser humano, influenciam a sua própria história, mas são também uma consequência dessa influência (EUROCID 2022). A procura de melhor oportunidade de trabalho, melhores condições económicas, melhores condições para criar

família ou para estudar, são alguns dos motivos que podem levar as pessoas a trocar de país. Há depois, outros, que se movem por obrigação, como nos casos de guerra ou alterações climáticas (ONU, 2022). Mediante o motivo que leva á deslocação, os migrantes são divididos em três categorias, refugiados, trabalhadores temporários e migrantes definitivos (IOM, 2022).

### 2.2.1. Movimentos Migratórios

O Homem está em movimento desde o início da sua história. O primeiro movimento migratório, do Homem, foi a saída do continente Africano em direção à Europa e Ásia. No início do atual Milénio, existiam cerca de 173 milhões de migrantes em todo o Mundo, em 2017 contavam-se 258 milhões de pessoas que residiam em países diferentes ao da sua naturalidade, dos quais 26,1 milhões eram crianças e 4,4 milhões estudantes internacionais. Do total, é estimado que 30% destes migrantes residissem na Europa (ONU, 2022).

Se nos cingirmos ao período, desde o início do Séc. XX até aos nossos dias, os movimentos de migração na Europa que melhor temos memória, porventura, foram os de saída. Procurando fugir a duas guerras mundiais, praticamente seguidas, levando a um número muito elevado de deslocados e refugiados de guerra, que abandonaram os seus lares em busca de melhores oportunidades e de sobrevivência (EUROCID, 2022). Por oposição, o movimento de entrada na Europa, de pessoas vindas de outros países, pode ser resumido em três grandes momentos. O primeiro deles, no pós-guerra, entre as décadas 50 e 70, quando os países europeus descolonizaram os seus territórios africanos, levando a que centenas de milhares de nativos desses territórios se deslocassem para os países ex-colonizadores. O segundo momento, coincide com a década de 80, até ao momento da queda do muro de Berlim. Embora neste período já existisse uma restrição face à migração, de países extracomunitários, continuou a acontecer por via de casamento, entre elementos estrangeiros com pessoas nativas. Ainda neste período, também se dá um grande movimento migratório, dos países do Leste da Europa em direção ao Ocidente, na procura de trabalho. Por último, o terceiro momento, que vem desde a queda do muro de Berlim até aos dias de hoje, devido à existência de maior mobilidade para os cidadãos europeus, e um reforço cada vez mais apertado, de fronteiras extracomunitárias, promovendo um maior controle sobre a migração (EUROCID, 2022). Devido às guerras, no norte de África e Médio Oriente, em 2015, assistimos à maior deslocação de pessoas desde a Segunda Guerra Mundial, com um milhão de sujeitos a alcançar fronteiras europeias. Desde então, o número tem vindo a diminuir, sendo que no ano 2021, foram 75 mil as pessoas a entrar na Europa (EUROCID, 2022).

### 2.2.2. Migração em Portugal

Em Portugal o número de estrangeiros residentes, até à década de 60 era reduzido, sendo quase a totalidade, provenientes de países europeus. Foi registado um grande aumento da migração após a revolução de 25 de Abril de 1974, a maioria oriunda das antigas colónias Portuguesas, denominadas PALOP, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, que ao receberem a independência decidiram migrar para Portugal. Estima-se que num curto espaço de tempo tenham entrado cerca de um milhão de habitantes de origem portuguesa e africana em território português (Ançã, 2008).

Com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, assistiu-se a um novo momento migratório, proveniente sobretudo do Brasil, sendo que a proveniência dos PALOP também cresceu. Após a queda do Muro de Berlim, no fim da década de 80 e posteriormente com o crescente conflito nos Balcãs, que coincide com a aderência de Portugal ao acordo Schengen, o qual veio permitir que cidadãos dos estados membros se movam sem necessidade de serviços fronteiriços. Durante a década de 90, Portugal recebeu muitos migrantes vindos do Leste da Europa, destacando-se grupos vindos da Moldávia, Ucrânia e Roménia. O início do novo Milénio trouxe migrantes de países que até então não tinham expressão, nos gráficos nacionais. Começaram a chegar grupos da China e de outros países asiáticos, destacando-se a Índia, Paquistão, Bangladesh e Nepal (Pires et al., 2020).

Em termos estatísticos, em Portugal podemos recolher dados de duas fontes, através do Instituto Nacional de Estatística (INE), que é responsável pelos CENSOS, que se traduz na recolha de dados através do recenseamento da população. A outra fonte é o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), que recolhe os seus dados através dos pedidos de residência e permanência. Por acederem a bases de dados diferentes, a informação disponibilizada por estes dois organismos não é coincidente, contudo, servem de indicador dos motivos e das consequências da migração em Portugal. De acordo com os CENSOS 2011 (INE, 2012) em 1991, residiam em Portugal 106.664 pessoas de nacionalidade não Portuguesa, passando para 394.496 estrangeiros residentes em Portugal, em 2011. Segundo os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2022), o número atual de residentes estrangeiros em território Português, é de 698.887, representando um recorde de cidadãos estrangeiros com autorização de residência, desde o aparecimento desta organização, em 1976 (SEF, 2022).

### 2.2.3. Alunos Migrantes

Tendo em consideração que o Mundo se torna cada vez mais pequeno, e as mudanças de país, são cada vez mais, uma realidade, sendo o acesso à educação um direito para todas as

crianças, parece ser necessário, refletir sobre as estratégias utilizadas na aprendizagem para os alunos migrantes, tendo a UNESCO (2019) criado o documento *Education 2030*, com algumas considerações, a fim de promover um ensino de qualidade para todas as crianças, independentemente da sua origem.

Os alunos migrantes podem ser categorizados de três formas diferentes: os de primeira geração, os que chegam diretamente de outro país; os de segunda geração, são filhos de imigrantes, que possuam ou não, nacionalidade diferente da dos seus progenitores, a língua que falam em casa, continua a ser a língua materna dos pais; e por último, as crianças emigrantes, que regressam ao país de origem, ou ao país de origem dos pais, mas cujo processo escolar tenha sido iniciado num país com língua diferente (EACEA, 2019). Independentemente da sua caracterização, é descrito um desempenho académico inferior dos alunos migrantes, e que estes alunos, expressam uma sensação de mal-estar na escola, quando comparados com os alunos nativos (EACEA, 2019; Hu, 2017; Ribeiro et al., 2016).

Os estudos de Ribeiro, Malafaia, Neves e Menezes (2016) e de Hu (2017), apontam no sentido em que os alunos migrantes, juntamente com os alunos com Necessidades Educativas Especiais, são os dois grupos, mais representados na população escolar, como os que enfrentam mais barreiras na educação. As consequências são, que estes grupos de alunos, tenham níveis mais baixos de aceitação, pelos pares, menos amizades recíprocas, que se encontrem menos integrados em grupos de pares, nas atividades escolares e extracurriculares (Pinto, Baines, & Bakopoulou, 2018). No estudo realizado por Hu (2017), é referido que a presença de alunos migrantes, em sala de aula, revela efeitos negativos no desempenho académico dos alunos nativos. Estes efeitos negativos, podem vir do ambiente de aprendizagem negativo ou da errada adaptação de práticas pedagógicas, por parte dos professores, à presença do aluno migrante. Quando os conhecimentos linguísticos não são suficientes, estes alunos são colocados em turmas à parte, o que se revela negativo para a integração no grupo de pares.

Existe a necessidade e o direito, de todos os alunos sentirem que fazem parte do todo, de terem o seu trabalho considerado pelos pares, de trabalharem com sujeitos de níveis e origens diferentes, que utilizem outras estratégias de aprendizagem. Onde a diferença seja a força do todo, neste caso, da turma (Gaitas, 2019).

#### 2.2.4. Alunos Migrantes nas Escolas Portuguesas

Aos dias de hoje, existem perto de 100.000 sujeitos em idade escolar (da creche ao secundário), o que representa cerca de 14% da população estrangeira a residir em Portugal (SEF, 2022). Indo ao encontro destes dados, estão os números anunciados pelo Ministério da

Educação, demonstrando que no ano letivo 2019/2020 existiam 87.237 alunos estrangeiros inscritos no ensino básico e secundário (DGEEC, 2021).

Num estudo recentemente levado a cabo por Ribeiro et al. (2016), realizado em Portugal, através de discussão em *focus group* de alunos de diferentes origens (Portugueses, Angolanos e Brasileiros), contando também, com entrevistas a pais e professores dos envolvidos. O objetivo era explorar as perceções dos jovens migrantes, seus pais e professores, se consideravam a escola como um dispositivo de inclusão ou de exclusão. Foi especialmente destacado, pelos participantes, o papel discriminatório e segregador da escola. Estes dados vêm mostrar, que é da responsabilidade da escola, acautelar a presença de crianças estrangeiras, uma vez que, tem vindo a aumentar de ano para ano, representando 6,8% no ano letivo 2019/2020 do total de 1.274.042 crianças matriculadas em escolas nacionais (DGEEC, 2021). O aumento da imigração das últimas décadas veio introduzir uma dimensão multilinguística e multicultural, em especial à escola, que se vê desafiada, com a necessidade de construir uma coesão e promover a integração social a partir da diversidade (Gaitas & Carêto, 2022; Florian 2019; Mateus, 2011). Conscientes desta necessidade, têm vindo a surgir programas como o “*SEF vai à Escola*”, desenvolvido pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), em colaboração com o Ministério da Educação e da Ciência (MEC), em que o objetivo é potenciar a integração de jovens imigrantes, minimizar a exclusão social e escolar, prevenir eventuais comportamentos desviantes, em termos académicos e na transição para o mercado de trabalho. Em 2021, foram realizadas algumas ações de sensibilização e legalização de 331 menores estrangeiros, que se encontravam em situação irregular (SEF, 2022).

Com o visível aumento da imigração nas nossas escolas, levando a que se tornem cada vez mais um espaço heterógeno cultural e linguístico, torna-se necessário promover o bom domínio da Língua Portuguesa, a fim da integração dos novos alunos ser mais eficaz. A Língua Materna é definida por ser aquela que a criança aprende nos seus primeiros anos de vida, é a língua desenvolvida em meio familiar, por costume a que os pais falam, a partir da qual é possível identificar o país de origem (Ançã, 2019; Madeira et al., 2014). Em contraste, a Língua Não Materna, é uma segunda língua, aprendida mais tarde, após a aquisição da Língua Materna (Madeira et al., 2014). O ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) é um dos meios, para tornar a integração dos alunos migrantes mais eficaz. Estes alunos ficam expostos a mais uma interação, para além da disciplina de Português e de todas as outras disciplinas em que a comunicação se realiza em português. O PLNM (quando existe) tem como principal foco desenvolver as competências de comunicação, aliando ao aumento do léxico, mas para além disso, deve promover uma consciencialização dos aspetos interculturais (Ançã, 2019; Madeira

et al., 2014; Mateus, 2011). O ensino de PLNМ não deve substituir a disciplina de Português, pois deve ser visto como complementares e não como um substituto (Madeira et al., 2014).

Mateus (2011) realizou um estudo que envolveu 410 escolas da área Metropolitana de Lisboa, com uma amostra de 74.595 alunos, dos quais 89% eram Portugueses, e os restantes 11% de 75 nacionalidades diferentes. Tinha como objetivo conhecer a diversidade linguística nas escolas portuguesas. Foi concluído que em ambiente familiar eram faladas 58 línguas diferentes, e em meio escolar 37 (Mateus, 2011). Num outro estudo levado a cabo por Madeira et al. (2014), em que se objetivava avaliar qual o impacto do ensino do PLNМ. Foram recolhidos dados em 360 escolas de ensino básico, nas quais se identificaram 95 nacionalidades diferentes, que falavam 75 línguas, sendo as mais comuns, o Crioulo Cabo-verdiano, o Crioulo Guineense, o Ucrainiano e o Romeno, demonstrando a diversidade linguística e cultural existente nas escolas portuguesas (Madeira et al., 2014). É neste contexto escolar multicultural e multilinguístico que os professores são chamados a intervir, no ensino da Língua Portuguesa, através de práticas e dinâmicas que possibilitem a aprendizagem de todos em simultâneo (Ançã, 2019), criando ambientes de igualdade, mais positivos e inclusivos.

### **2.3. Diferenciação Pedagógica**

Segundo o dicionário da língua portuguesa, diferenciar, é a capacidade de estabelecer distinção entre dois objetos ou sujeitos; de tornar diferente o que era semelhante; gerar ou aumentar a diversidade entre as partes de um todo (Infopédia, 2022). No contexto educativo, o termo diferenciação pode ser descrito como *“o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de aprendizagem às diferenças individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo de realização”* (De Corte, 1990 p. 280).

Fundamentalmente, é valorizar todo o esforço de cada indivíduo, sabendo que o caminho se faz caminhando. Cabe à Escola fazer a gestão da heterogeneidade dos alunos e ter a capacidade de criar oportunidades iguais para todos (Morgado, 2003). Para se diferenciar, é necessário estar atento às diferenças e à especificidade das necessidades individuais. Potenciar que cada aluno tenha o tempo necessário, para desenvolver as suas capacidades, ao seu próprio ritmo (Ferreira, 2017; Morgado, 2003; Tomlinson & Allan, 2004).

A aprendizagem é um processo em permanente construção, dependente de socialização, interação e comunicação com os outros. Por sua vez, o ensino representa uma forma estruturada de orientar, guiar, através de diferentes métodos. A diversidade dos alunos, desempenha um

papel central e fundamental no desenvolvimento cognitivo e social, respeitando as diferenças existentes entre alunos e reconhecendo que todos trazem recursos que permitirão o desenvolvimento das suas aprendizagens, e dos seus pares (Gaitas et al., 2022). A escola determina os seus objetivos de forma uniforme. Para que todos os alunos tenham a possibilidade de alcançar esses objetivos, deveriam ser desenvolvidas, cada vez mais, práticas diferenciadas. Contudo, a diferenciação pedagógica, é ainda uma estratégia pouco considerada pelos professores, que continuam focados na forma como se ensina e não na forma como se aprende (Morgado, 2003).

### 2.3.1. O Papel do Professor na Estratégias de Trabalho Diferenciado

Para que a diferenciação pedagógica seja uma realidade, para que se torne efetiva nas nossas escolas, é necessário que os professores tenham a capacidade de adaptar a sua metodologia de ensino às necessidades, ritmos e motivações individuais dos alunos (Niza, 2000). Para que o trabalho diferenciado seja uma prática comum, o professor deve estabelecer, em conjunto com os alunos, um conjunto de regras que potenciem um clima de trabalho positivo e adequado, para a existência de tarefas diferentes (Avramadis et al., 2019).

O professor deve estar atento a três alterações que acontecem em sala de aula, o conteúdo, o processo e o produto (Tomlinson, 2008). O conteúdo diz respeito à organização para a tarefa, a preparação e o ajustamento do grau de dificuldade, tendo em conta a diversidade existente na turma. O processo, refere-se à forma como as atividades são levadas a cabo, como os alunos assimilam a informação que lhes é passada. Por último, o produto, é o resultado final do qual faz parte o processo de avaliação inicial e contínuo, onde os alunos demonstram o que conseguem fazer após o período de aprendizagem, sem que perca contacto com os objetivos inicialmente propostos (Maia & Freire, 2022; Tomlinson, 2008; 2011). Não se pretende que as tarefas sejam todas realizadas em grupo, podem existir tarefas de âmbito individual, em que o professor vai acompanhando o desempenho dos alunos, possibilitando a identificação de dificuldades. No entanto, no fim das tarefas individuais, deve ser feita sempre uma autocorreção (Avramadis et al., 2019; Tomlinson, 2011).

Cabe aos professores, uma reflexão, sobre as situações de desadaptação na turma e procurar soluções, para os alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e/ou com diferentes tipos de comportamento (Avramadis et al., 2019). Nunca esquecendo, que a adaptação do tipo de ensino serve para promover uma melhoria na aprendizagem e não um retrocesso (Tomlinson, 2008; 2011). O que se tem vindo a verificar é uma dificuldade geral, por parte dos professores, em criar um método diferenciado de ensino, aumentando os fatores de exclusão social (Gaitas,

Alves Martins, 2016). Entre as razões referidas pelos professores, para as dificuldades sentidas em implementar um método diferenciado estão, a falta de tempo para planejar as aulas, tempo de aula limitado, recursos e verbas disponíveis limitadas, resistência das famílias, preocupação com a classificação, falta de controle sobre o grupo, e ainda, a falta de formação e desenvolvimento profissional (Avramadis et al., 2019; Gaitas & Alves Martins, 2016; Gaitas e Carêto, 2022; Maia & Freire, 2022; Sousa & Tomlinson, 2018; Tomlinson, 2008; 2011). Segundo o estudo de Wan (2017), os professores não estão preparados para orientar salas de aula com base num ensino diferenciado, por não possuírem conhecimento dos processos nem de pedagogia (Wan, 2017). Neste sentido, a formação de base dos professores e o seu desenvolvimento profissional, representam fatores importantes de inclusão, na preparação dos professores, embora careçam de novas abordagens e de maior profundidade nas temáticas de diferenciação pedagógica e inclusão, de forma a serem capazes de responder aos desafios da diversidade que existe atualmente nas escolas (Gaitas et al., 2022).

### 2.3.2. Estratégias de Trabalho Diferenciado Promotoras de Inclusão

O processo de diferenciação pedagógica integra uma componente de diagnóstico sistemático e de intervenção, em sala de aula (Maia & Freire, 2020; Gaitas et al., 2022; Sousa & Tomlinson, 2018; Tomlinson, 2011; Tomlinson & Imbeau, 2010). Existem várias abordagens diferentes, no trabalho diferenciado desenvolvido, tendo como princípios centrais: a) o ambiente positivo de aprendizagem, que se refere ao tipo de organização da sala de aula, da exposição dos trabalhos dos alunos, na facilidade de acesso aos materiais de apoio, no tipo de mobiliário e a sua localização (Sousa & Tomlinson, 2018). Também é de vital importância, que as crianças sintam que estão num ambiente seguro, que existe respeito entre pares e por parte do professor, que se sintam envolvidas na vida da turma, que são sistematicamente desafiadas e apoiadas (Tomlinson & Imbeau, 2010); b) o currículo de alta qualidade, refere-se a um plano devidamente organizado, com o intuito de envolver os alunos. Deve existir um objetivo claro, para que os alunos se envolvam e adquiram os saberes, conhecimento e competências, de forma a alcançar o objetivo curricular (Tomlinson & Imbeau, 2010); c) avaliação contínua, é o processo principal, e a ferramenta mais adequada, que permite recolher informação, para que as medidas sejam adaptadas mediante as capacidades e dificuldades dos alunos (Sousa & Tomlinson, 2018); d) o ensino orientado para as necessidades dos alunos, através da criação de diferentes abordagens à aprendizagem (Sousa & Tomlinson, 2018). É proposto que as tarefas devem ter o mesmo grau de importância, levando a que todos os alunos adquiram os mesmos saberes, conhecimentos e competências essenciais, independentemente da estratégia usada para

o efeito; e) organização de sala de aula flexível, permitindo uma rotatividade dos alunos nos seus lugares e com os pares com que trabalham, promovendo que aconteçam várias coisas ao mesmo tempo na sala de aula, mantendo uma estrutura estável. Devem ser criadas rotinas na sala de aula, para que o trabalho individual, em pequeno e grande grupo, decorra sempre de forma positiva, promovendo uma aprendizagem de sucesso (Sousa & Tomlinson, 2018).

Com a utilização de diferentes práticas, envolvendo trabalho entre pares, em que o aluno mais capaz auxilia o menos capaz, como a criação de pequenos grupos de trabalho, tutorias entre pares, realização de discussão em grupo, poderemos chegar a um tipo de diferenciação inclusiva (Buli-Holmberg & Jevaprathaban, 2016; Gaitas & Alves Martins, 2016). Através de um afastamento das práticas de ensino tradicionais, centradas unicamente no professor e em tarefas individuais. Só assim será possível promover outras competências, para além da aprendizagem em exclusivo, entre elas, a capacidade de comunicar, argumentar, cooperar, resolver problemas e conflitos (Blatchford & Russel, 2019). Os efeitos de práticas centradas na diferenciação pedagógica têm sido positivos, contudo, existem práticas com um espectro mais largo de alcance, que são ainda levadas em pouca consideração, por serem difíceis de medir ou avaliar, entre elas a autonomia do aluno, a motivação intrínseca, as escolhas do aluno, as escolhas do professor e o envolvimento parental no processo de aprendizagem dos filhos (Blatchford & Russel, 2019). De uma forma resumida, a diferenciação pedagógica, pretende fazer o oposto às estratégias adotadas no método de ensino tradicional, como os conteúdos uniformes, um método único de trabalho, o mesmo ritmo de trabalho e de aprendizagem para todos os alunos. Com práticas inclusivas, através de uma metodologia diferenciada, o aluno é visto como ativo, é participante e autor da sua própria aprendizagem (Niza, 2000)

Existem diferenças, nas dinâmicas de diferenciação pedagógica escolhidas e implementada pelo professor, tendo em consideração a quantidade de anos de trabalho. Professores com mais experiência, fazem uma abordagem às aprendizagens dos alunos, de uma forma mais contextualizada e social (Gaitas & Alves Martins, 2009). No mesmo sentido, vai o estudo de Schwab et al. (2019), que utilizou uma escala sobre qual a perspetiva dos alunos sobre a implementação de práticas pedagógicas, por parte dos professores. Foi concluído que, comparativamente, com professores com mais experiência, os professores menos experientes implementavam menos práticas pedagógicas diferenciadas (Schwab et al., 2019).

Nilholm e Alm (2011) levaram a cabo um estudo de caso para descrever em que sentido as salas de aula são inclusivas. Foram utilizadas entrevistas com as professoras e crianças envolvidas, sociogramas, questionário respondido pelas crianças, anotações das observações e poesias realizadas pelas crianças. Nestas turmas, existiam dois professores a tempo inteiro, que

procuravam criar uma comunidade de aprendizagem, onde as diferenças, fizessem parte e fossem valorizadas. Destacaram-se seis medidas aplicadas pelas professoras: adaptar as instruções às necessidades individuais das crianças; estruturas claras como o estabelecimento de regras básicas, planificação diária e uma intervenção rápida ao surgimento de problemas; atividades em grupo para fortalecer os processos sociais e de aprendizagem; promover o envolvimento parental; criação de momentos de partilha e discussão de aprendizagens; evitar situações de confronto com as crianças, promovendo o respeito mútuo (Nilholm & Alm, 2011).

Independentemente das estratégias escolhidas para implementar na sala de aula, a ideia de que a aula deve ser igual para todos os alunos, deve ser abolida. Os alunos têm necessidades diferentes, no tempo para a realização da tarefa, nos exercícios, nas metodologias utilizadas, cada aluno tem tempos diferentes de desenvolvimento (Carter & McCabe, 2021). Estes são motivos suficientes, para que se estabeleçam práticas de ensino com mais recursos, com diferentes mecanismos de ensino e com graus de dificuldade adaptados (Tomlinson, 2011). Torna-se essencial, que as salas de aula, se tornem espaços complexos de organização social, onde cada aluno tem a possibilidade de construir o seu próprio caminho, afastando-se do trabalho igual para todos e de um ensino centrado do professor (Gaitas & Carêto, 2022).

### 2.3.3. O Papel dos Pares na Diferenciação Pedagógica

Durante décadas a relação social estabelecida pelas crianças foi ignorada. Contudo, a forma como os pares se relacionam, desde idade precoce, deve ser considerando, tendo em conta o impacto que tem na vida dos sujeitos (Carter & McCabe, 2020). Devem ser considerados, a diferença e a diversidade existentes, desenvolvendo nas crianças atitudes e valores positivos, conduzindo a salas de aula mais inclusivas, onde todos os alunos cooperam e se entrem ajudam (Morgado 2003). Apenas centrado na cooperação do professor com os alunos e entre pares, será possível colocar em prática medidas de integração, inclusão e democracia (Niza, 2000).

A importância dos pares representa uma força no desenvolvimento de todas as crianças, apesar das diferenças de nível e de experiência, embora possam ser homogêneos na idade e nível de ensino (Gaitas et al., 2022; Woodgate et al., 2019). Deve ser tido em consideração a sua diversidade, as origens diferentes, os contextos familiares diferentes. Face a estas diferenças, deve-se considerar a forma como os pares partilham, mutuamente, as suas experiências, as descrevem e as vivem, ampliando as perceções de cada um em relação ao meio que as envolve (Buli-Holmberg & Jevaprathaban, 2016). Este tipo de partilha, é tão específico, que não está ao alcance dos professores e dos pais, tendo ganhos para todos os intervenientes,

os com maior dificuldade assim como os que lhes prestam auxílio (Farmer et al., 2019; Malone et al., 2019; Pinto et al., 2018; Woodgate et al., 2019).

Farmer et al. (2019) destacam, a importância de combinar as estratégias individuais de aprendizagem da criança, com o seu grupo de trabalho, uma vez que o trabalho realizado em conjunto, entre pares, cria momentos de partilha de ideias, aumenta a auto percepção de pertença e a aceitação da diversidade (Farmer et al., 2019; Woodgate et al., 2019). Existem diferentes metodologias baseadas em trabalho entre pares, diferem uns dos outros no objetivo, que pode ser, o desenvolvimento de competências, mudança de comportamento ou informação. Podem ser levados a cabo em grupo, ou apares. Entre eles, estão os grupos de discussão, tutorias em pares, workshops, dramatização ou *role play*, aprendizagem cooperativa (Buli-Holmberg & Jevaprathaban, 2016; Malone et al., 2019; Farmer et al., 2019; Woodgate et al., 2019).

Num estudo levado a cabo por Ladd, Herald e Andrews (2006), em que o objetivo era compreender a importância das relações entre pares, foram destacados os comportamentos sociais, onde, quando e o tipo de interação que existe entre pares, ficando evidente que os sujeitos com maior facilidade em estabelecer relações, criam interações com os seus pares, criando o respeito mútuo. Outro dado que ficou claro, é que as crianças que são aceites pelos seus pares são menos vitimizados pelos colegas, sentindo-se parte integrante do grupo (Ladd et al., 2006). Mais recentemente, Bambara et al. (2016) realizaram um estudo, com a finalidade de determinar qual o impacto de estratégias de comunicação entre alunos com necessidades educativas especiais e seus pares. Demonstraram que apesar de existir interação entre as crianças, sem que exista interferência do professor, cabe a este ensinar aos pares mais capazes as estratégias de comunicação, como mostrar interesse, manter a conversa, ajudar a criança com necessidades educativas especiais a responder (Bambara et al., 2016). Este estudo demonstra que apesar da importância da interação entre pares, o professor tem um papel de orientação e mediação, o que mostra a importância de serem desenvolvidos ambientes inclusivos o mais cedo possível, tendo em consideração que este processo é mais eficaz quando ocorre com o auxílio dos pares (Malone et al., 2019; Schwab et al., 2019).

Numa comparação de vários estudos levado a cabo por Koehler e Schneider (2019), foi demonstrado, que os migrantes, teriam vantagens em iniciar um período exclusivo de adaptação à língua nativa e posteriormente ser iniciada a socialização com pares, em contextos sociais exteriores escola, ficando a socialização em contexto escolar para um terceiro momento. No mesmo artigo, também é ressalvada, a importância dos pares nativos, na integração social e no processo de aprendizagem dos alunos migrantes, se inicialmente forem expostos à língua, cultura, regras e leis do país de acolhimento (Koehler & Schneider, 2019). Utilizar os pares

como um recurso à inclusão, ou como base de uma estratégia de diferenciação pedagógica, assenta no facto de serem uma fonte credível de informação, possuem a apetência para capacitarem os seus pares envolvidos (Woodgate et al., 2019). As metodologias com recurso a pares, têm maior aceitação entre os alunos, e podem ser utilizadas no auxílio das aprendizagens dos alunos com mais barreiras (Malone et al., 2019), uma vez que, estes tipos de interação oferecem possibilidades únicas, de discussão e colaboração (Gaitas et al., 2022). Os alunos mais capazes tornam-se modelos positivos e têm mais sucesso que os professores, porque existe uma identificação direta com os seus pares (Farmer et al., 2019). É esperado que todos os alunos participem, de forma significativa, nas atividades letivas, em conjunto com os seus pares, construindo uma comunidade inclusiva (Gaitas et al., 2022).

### III. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

O aumento da imigração, introduz na escola, uma maior diversidade linguística e cultural (EUROCID 2022; Gaitas & Carêto, 2022; Florian 2019; Mateus, 2011), tendo a escola, a responsabilidade de acautelar a presença de crianças estrangeiras, que tem vindo a aumentar de ano para ano (DGEEC, 2021).

A entrada no ensino básico é um período que pode trazer momentos de ansiedade e angústia, por se caracterizar como sendo o início da escolaridade obrigatória, mas também é o início de novas aprendizagens, que serão a base da vida futura em termos académicos e sobretudo sociais (Bambara et al., 2016). Para as crianças estrangeiras, acresce o facto de chegarem à escola provenientes de países e culturas diferentes, o que poderá dificultar mais o seu processo de integração (EUROCID 2022). Torna-se importante que sejam desenvolvidos ambientes inclusivos o mais cedo possível, tendo em consideração que este processo fica muito dificultado sem o envolvimento dos pares (Bambara et al., 2016), construindo uma coesão que permita promover a integração social a partir da diversidade (Gaitas & Carêto, 2022; Florian 2019; Mateus, 2011).

Em Portugal, vigora a lei 54/2018 onde está escrito “*o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos*” (Decreto-Lei 54/2018), onde se incluem os alunos migrantes. Solidificando a ideia da necessidade de práticas inclusivas na escola, ao mesmo tempo que reconhece a existência de mais-valia na diversidade dos alunos (Decreto-Lei 54/2018, Gaitas & Carêto, 2022; Florian 2019). Existe por parte do professor uma série de ferramentas, que poderão ser utilizadas, de

forma a minimizar o risco de exclusão social, que simultaneamente, poderão promover o sucesso académico. Partindo do princípio, que as crianças migrantes, são um dos grupos com maior representação, entre os que enfrentam mais obstáculos na educação (Hu, 2017; Koehler & Schneider, 2019; Ribeiro et al., 2016), cabe ao professor mobilizar determinadas estratégias, com base na diferenciação pedagógica, entre as quais a organização da sala de aula, organização da tarefa, o trabalho em grupo, adaptação de currículo e momentos de tutoria entre pares (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016; Farmer et al., 2019; Gaitas & Alves-Martins, 2016).

Existem indicadores de benefícios mútuos, dos alunos que prestam o auxílio e dos alunos que são auxiliados (Farmer et al., 2019; Malone et al., 2019; Pinto et al., 2018; Woodgate et al., 2019), remetendo para a necessidade de identificar e descrever quais as práticas que os alunos poderão utilizar, para apoiar outros, em particular alunos migrantes, num contexto escolar (Carter & McCabe, 2021). Por outro lado, deve ser considerado o papel segregador e discriminatório, da escola, considerado por pais e alunos de origens diferentes à do país nativo, contribuindo, para a permanência de desigualdades sociais, existentes na vida escolar (Ribeiro et al., 2019). Contudo, existem indicadores internacionais, que referem a existência de um esforço que tem vindo a ser realizado, pela sociedade educativa, para promover a inclusão social (Woodgate et al., 2019).

Após a revisão de literatura, encontraram-se pouco estudos enquadrados com o contexto português, o que conduziu à tipologia do presente estudo, dos quais se elaboraram os seguintes objetivos:

Objetivo 1 - Caracterizar as estratégias de ensino mobilizadas pelos professores numa turma de 1º ciclo com alunos migrantes de língua materna não portuguesa.

1.1. - Quais são as Estratégias mobilizadas pelos professores?

1.2. - Quais os objetivos dos professores ao utilizar essas estratégias?

Objetivo 2 - Descrever as experiências sociais de alunos migrantes de 1º ciclo com os seus pares.

2.1. - Quem escolhem e por quem são escolhidos, os alunos migrantes, para trabalhar e para brincar?

2.2. - Como se caracteriza a interação entre alunos migrantes e os seus pares não migrantes, fora da sala de aula?

## **IV. MÉTODO**

### **4.1. Tipo de Estudo**

A intenção do presente estudo é descrever práticas que promovam a integração e inclusão de alunos migrantes. Tendo em conta que poucas pesquisas foram identificadas para o contexto português sobre esta temática com foco nas interações que se dão entre os vários intervenientes, optámos por uma abordagem qualitativa. Esta opção deve-se à importância de poder observar os atores no contexto em que vivenciam a problemática, ainda que os sujeitos possam mudar as suas ações quando estão a ser observadas. Um estudo qualitativo permite recolher dados de múltiplas fontes. Para além da observação é possível obter dados através de entrevistas, análise de documentos e informações audiovisuais. Esta abordagem permitirá a análise de dados indutiva e dedutiva, mantendo o foco no significado que os participantes têm sobre a questão (Creswell, 2012; Creswell & Creswell, 2018; Merriam & Tisdell, 2016), que permitirá um melhor entendimento sobre o porquê dos professores escolherem determinadas práticas pedagógicas, que poderão ou não ir ao encontro de práticas mais inclusivas (Carter & McCabe, 2021; Gaitas & Alves Alves Martins, 2016).

A investigação qualitativa, com enfoque no contexto requer um instrumento de recolha de dados que seja sensível ao significado subjacente de recolher e interpretar este tipo de dados. Os seres humanos são o instrumento mais adequado para essa tarefa, especialmente porque entrevistar, observar e analisar são atividades centrais da pesquisa qualitativa (Merriam & Tisdell, 2016). Assim, foram realizados dois estudos de caso, que permitiram a recolha de informação de diversas formas, entre elas através de entrevistas, análise de documentos, sociograma e principalmente através de observação que permitiu a identificação exploração das várias interações que aconteciam, no momento em determinado contexto (Creswell & Creswell, 2018; Lucas, Fleming, & Bhosale, 2018).

Yin (2013) categoriza os estudos de caso em três categorias diferentes: os explicativos, que objetivam encontrar ligações causais complexas para pesquisas experimentais; os exploratórios, visam estudar situações em que o caso não tem um conjunto claro ou único de resultados; e os descritivos, em que a ação é avaliada no contexto em que ocorre. É nesta última categoria que este estudo se enquadra. Yin (2013) também concebe diferenças entre estudos de caso únicos e holísticos e estudos de casos múltiplos. Um estudo de caso único, é um estudo isolado; o holístico é também, um estudo único, mas que incorpora outras unidades permitindo explorar outros influenciadores potenciais ou subunidades dentro do caso; por último, o estudo

de caso múltiplo, que foi o colocado em prática, permitiu ter acesso às diferenças dentro e entre os casos, ou seja, não apenas um caso. Através do estudo de caso múltiplo, poderá ser possível entender a natureza geral do tema, identificar possíveis alternativas, bem como variáveis relevantes que precisam ser levadas em consideração (Creswell, & Creswell, 2018).

## **4.2. Contexto**

As escolas que participaram neste estudo, fazem parte dum agrupamento de escolas com elevada percentagem de alunos migrantes, pertencente à rede de escolas do ensino público, na área metropolitana de Lisboa. Este agrupamento, é constituído por sete escolas, onde existem, no total, 2823 alunos, provenientes de 24 nacionalidades diferentes, predominando Portugal seguindo-se o Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe, Paquistão, Moçambique, Índia, Moldávia, Nigéria, Senegal, Guiné-Conakry, Reino Unido, Bielorrússia, China, Ucrânia, Espanha, Holanda, Itália, França, Ruanda, Rússia e Zimbábwe.

A área geográfica circundante, é constituída por diversos tipos de construção e arquitetura urbana, das quais são visíveis algumas áreas de construção ilegal, habitações de baixa qualidade, sem as infraestruturas de apoio cultural e social, maioritariamente habitadas por famílias de baixo rendimento e oriundas de países estrangeiros, assumindo assim características de uma “área dormitório”. É possível ler-se no projeto educativo do agrupamento de escolas, a intenção da direção do agrupamento em estar atenta às necessidades sociais do contexto em que as escolas se inserem, com especial relevo para as necessidades sociais dos alunos, colocando de forma central a questão da diferenciação, valorizando e integrando as diferentes culturas, procurando criar uma escola inclusiva em que a participação de todos e de cada um é fundamental.

## **4.3. Participantes**

As escolas foram selecionadas por conveniência, sendo todas do mesmo agrupamento de escolas. Foram enviados convites a escolas de 1º ciclo com historial da existência de uma percentagem acentuada de alunos migrantes. No convite eram explicados os objetivos da investigação, as diferentes etapas e metodologias de recolha de dados. Das escolas que responderam positivamente foram selecionadas turmas que integrassem alunos migrantes, cuja língua materna não fosse o português.

Recorrendo aos documentos, fornecidos pelo agrupamento, da constituição das turmas das cinco escolas de primeiro ciclo, foi possível verificar que existiam cinco turmas em condições de se realizarem observações preliminares, com o intuito de determinar quais as turmas em que seriam realizados os estudos de caso: Uma turma de 3º ano e duas turmas de 2º e 4º anos. Na turma de 3º ano contavam-se 5 alunos migrantes em que a língua materna não é o português, em cada uma das turmas de 2º e 4º anos existiam 4 alunos, e por último, em cada uma das outras turmas de 2º e 4º anos existiam 2 alunos com origem em países com língua diferente do português. Visto que existiam várias turmas em condições de se realizar o estudo de caso, para selecionar apenas duas, foram estipulados como critérios, que as professoras diferissem entre si, nos anos de experiência, no tipo de organização da sala de aula, na interação dos alunos durante as tarefas (pares, grupo, individual). Assim, foram realizadas observações preliminares, com recurso a uma grelha de observação, constituída por três dimensões diferentes do contexto de sala de aula, a Organização de Trabalho, Tipos de Tarefa e Organização da Sala de aula, com vários descritores, que possibilitaram caracterizar o tipo de diferenciação pedagógica, as interações existentes entre professor-aluno e entre pares, a organização para a tarefa, envolvimento e participação dos alunos (Carter & McCabe, 2021; Gaitas & Alves Martins, 2016; Tomlinson 2011). As observações aconteceram no final do primeiro semestre, tendo sido realizada uma observação numa turma de 2º e noutra de 4º ano, e dois momentos de observação, nas outras três turmas de 2º, 3º e 4º anos letivos.

Das cinco turmas observadas, foram selecionadas as turmas dos 3º e 4º anos letivos, tendo em consideração a diferença de experiência das professoras em anos de profissão e em anos de permanência na escola atual, uma vez que a Professora da turma de 3º ano tem menos de 10 anos de experiência e este é o primeiro ano na presente escola e turma, por contraste, a Professora da turma de 4º ano tem mais de 20 anos de experiência, metade deles no agrupamento de escolas atual, sendo este o terceiro ano com a mesma turma. A organização foi outro dos fatores de decisão, uma vez que existem diferenças entre estas turmas, a turma de 3º ano, no momento das observações preliminares estava disposta em carteiras de pares viradas para o quadro, por outro lado a turma de 4º ano tinha uma disposição em “U”. Também no modo de trabalhar existiam abordagens diferentes, na turma de 3º ano foi observado que o trabalho era maioritariamente realizado de forma individual ou em grande grupo, apesar dos alunos se sentarem em pares, nesta organização foi possível observar que apenas existia interação entre os colegas sentados ao lado um do outro, para aqueles que tinham par. Por oposição, na turma de 4º ano foi possível observar que existia apoio mútuo dos alunos em redor,

apesar das tarefas serem de cariz individual foi possível verificar um apoio sistemático entre alunos, maioritariamente dos que se sentam ao lado, mas também vindo de outros colegas.

A Turma de 3º ano (designada daqui em diante por Turma A) era constituída por 20 alunos, dos quais 11 eram rapazes e 9 raparigas, com idades entre os 8 e os 10 anos, de cinco nacionalidades diferentes. A maioria, tinha Portugal como nacionalidade, ainda que alguns fossem filhos de imigrantes. Existiam nesta turma alunos de outras nacionalidades cujo português é a língua materna, nomeadamente Angola e Brasil. O foco seriam os alunos com língua materna diferente do português, nesta turma existiam 5 alunos nessas condições, o Migrante A1 masculino de 9 anos proveniente do Paquistão, a Migrante A2 do sexo feminino de 9 anos e 3 alunos do sexo masculino, os Migrante A3 e A4 de 9 anos e o Migrante A5 de 8 de idade, estes quatro de origem indiana.

A turma do 4º ano letivo (designada de Turma B daqui em diante), integrava 20 alunos inscritos com idades entre os 9 e 12 anos, oito rapazes e doze raparigas, em que a maioria era natural ou descendente de outras nacionalidades, contudo todas elas de língua portuguesa, Brasil, Angola, Guiné e Cabo Verde, apenas seis alunos desta turma tinham nacionalidade Portuguesa, no entanto metade eram filhos de imigrantes. O nosso foco incidiu nas 4 alunas nascidas em países cuja língua nativa não é o português, todas de sexo feminino, a Migrante B1 de 10 anos vinda da Índia, a Migrante B2 proveniente da Ucrânia com 10 anos de idade e as Migrante B3 e B4 com 9 e 11 anos de idade respetivamente, provenientes da Índia.

Nenhum dos alunos migrantes, de ambas as turmas, tinha registo de qualquer retenção, nem se encontravam ao abrigo de nenhuma medida de suporte à aprendizagem e inclusão ao abrigo da lei 54/2018.

Inclui-se ainda como participantes deste estudo as duas professoras titulares das turmas em causa, ambas do sexo feminino. A Professora A do 3º ano, recém-chegada a esta turma e ao agrupamento. Em anos anteriores tinha lecionado numa escola de ensino privado, situado geograficamente numa área residencial com características diferentes das aqui encontradas. Em contraste, a Professora B do 4º ano, está no agrupamento de escolas há alguns anos, sempre lecionou no ensino público, acompanha a sua turma, atualmente no 4º ano, desde o ano letivo 2018/2019, quando esta turma foi constituída no início do 2º ano letivo.

#### 4.4. Instrumentos

Após uma revisão da literatura com o intuito de se explorar, identificar e descrever práticas de sucesso que sejam promotoras do apoio de alunos a outros alunos em ambientes inclusivos, foi necessário a construção dos diferentes instrumentos que serviram de apoio à realização destes estudos de caso.

a) Grelha de Observação: O maior contributo para estes estudos de caso foi a observação. Os comportamentos a que devemos dar mais foco na observação podem ser decididos com antecedência, assim, construímos e utilizámos um instrumento de registo, uma grelha de observação previamente concebida que permitiu o foco e a anotação do que se pretendia em cada momento (Creswell, 2012; Merriam & Tisdell, 2016).

Foram criadas duas grelhas de observação, para dois momentos diferentes:

a.1.) Grelha de Observação Preliminar: Tendo como ponto de partida os estudos levados a cabo por Gaitas & Alves Martins (2016) e Tomlinson (2011), a primeira grelha de observação (Anexo 1) era constituída por três dimensões diferentes, Organização de Trabalho, Tipos de Tarefa, estas duas subdivididas em três grupos, Tarefa a Pares, Tarefa em Grupo, Tarefa Individual, sendo a última classe a Organização da Sala, dividida em duas subclasses, a Organização do Espaço e a Organização dos Materiais. Todas as classes e subclasses tinham múltiplos descritores associados para os quais se devia direccionar a atenção, por exemplo o Tipo de interação; Papel do Aluno; Papel do Professor; Partilha de Materiais; Diferenciação; Objetivos; Critério; Duração.

Com a utilização deste instrumento pretendia-se garantir que os professores participantes apresentavam uma maior diversidade de práticas pedagógicas. Adicionalmente, esta grelha de observação preliminar, permitiu a obtenção de outras informações, como a constituição das turmas, qual a organização das salas de aula, as interações que aconteciam entre professor-aluno e entre pares, a participação dos alunos nas tarefas mas também na vida social da turma.

a.2.) Grelha de Observação Sistemática: A segunda grelha (Anexo 2), foi construída com base na primeira e do que já havia sido observado, contudo, foi concebida para dar mais foco às interações entre alunos e aos pequenos detalhes em sala de aula, mas também a contextos extra sala de aula, como o recreio e refeitório, uma vez que na revisão de literatura se encontrou referências em que é nestes contextos que o papel dos pares mais competentes, acontece com maior frequência e importância no apoio aos seus colegas (Bambara et al., 2016; Gökbulut et al., 2017). Por outro lado, mantendo o foco na professora, era pretendido observar

a forma de organização da sala de aula, se era fixo ou mutável, com a organização da tarefa era pretendido verificar se o trabalho se realizava maioritariamente em grupo, pares ou individual, e por ultimo verificar o tipo de interação estabelecido com os alunos.

Esta forma de recolha de dados permitiu-nos a observação real da interação, o como, o quando e o porquê, assistir à ocorrência em tempo real inserido no contexto (Creswell, 2012; Creswell, & Creswell, 2018; Lucas; Fleming, & Bhosale, 2018; Merriam & Tisdell, 2016).

As grelhas de observação foram utilizadas com o intuito de obter o máximo de informação durante as observações. Estas grelhas foram utilizadas em papel e/ou formato digital (computador, tablet, smartphone) para se proceder ao registo quando a ação acontece, mas serviram também como protocolos, através de informações relevantes contidas na grelha acerca do tipo de interações, momentos, contextos e atores em que se devia estar focado durante as observações (Creswell, 2012; Merriam & Tisdell, 2016).

b) *Sociograma*: Uma rede social caracteriza-se por ser um conjunto de atores e as relações que estabelecem entre si, sendo possível identificar os pontos de interesse em que se ligam (Huang et al., 2006). A construção do sociograma permite identificar quais as relações de afinidade, identificar subgrupos dentro do grupo principal, mas também perceber quais os elementos mais influentes (Williams, 2015; Vaz, 2009).

Para a construção do sociograma foi solicitado, individualmente, a cada aluno, que referisse 3 colegas com quem mais gostava de trabalhar e 3 com quem não gostava de trabalhar. O mesmo pedido foi realizado para as preferências em situação de brincadeira (Huang et al., 2006; Vaz, 2009). O recurso a este instrumento serviria para perceber quem é que os alunos migrantes escolhiam e por quem eram escolhidos, desta forma entender se são incluídos pelos pares não migrantes nas tarefas de sala de aula e nas brincadeiras em período de recreio (Huang et al., 2006; Vaz, 2009).

Com os dados recolhidos no sociograma, e os dados obtidos através das observações realizadas (preliminares e sistemáticas), foi possível complementar um guião com um conjunto de questões que foram colocadas a professores e alunos, nas suas entrevistas.

c) *Entrevistas a Professores*: No decorrer deste estudo foram realizadas entrevistas às Professoras (Anexo 3), com o intuito de compreender e descrever quais os critérios e objetivos que os próprios atribuem às práticas educativas observadas. Também seria possível perceber quais as suas opiniões sobre o papel dos alunos no apoio aos alunos migrantes, de que forma, em que momento e em que contextos os alunos migrantes podem beneficiar do apoio prestado pelos seus pares.

As entrevistas eram semiestruturadas, guiadas por uma lista de 15 perguntas pré-definida, com abertura a outras questões que fossem surgindo, dando espaço e tempo para o interlocutor expor as suas ideias (Merriam & Tisdell, 2016). As questões colocadas visavam principalmente a diferenciação pedagógica, organização da sala de aula, organização para a tarefa, participação, as interações dos alunos migrantes com os seus pares, dentro e fora da sala de aula. Em mais detalhe, as três primeiras 3 questões remetiam para a caracterização da turma, seguiam-se 3 questões sobre o tipo de organização do espaço e de trabalho, depois 3 questões sobre o envolvimento dos migrantes, participação e dificuldades, depois existia 1 questão sobre a existência de apoio à turma, em específico aos migrantes com dificuldade no português, 2 questões sobre o apoio entre pares, e por último, 1 questão sobre exclusão social (Anexo 3).

*d) Entrevistas a Alunos* – Foram ainda levadas a cabo entrevistas aos alunos migrantes (Anexo 5), com o objetivo de perceber como as suas escolhas negativas e positivas foram feitas, também para entender se os próprios se sentem parte da turma, se sentem que têm apoio e prestam apoio de/a outros colegas. Também foram realizadas entrevistas a outros alunos (Anexo 4), escolhidos com base nas nomeações positivas e/ou negativas que tivessem feito em relação aos alunos migrantes no sociograma, tendo a análise das observações realizadas dentro e fora de sala de aula auxiliado nessa escolha. Estas entrevistas tinham o intuito de perceber a forma como as escolhas positivas e/ou negativas, nos alunos migrantes, são feitas.

As entrevistas, eram semiestruturadas, guiadas por uma lista de perguntas pré-definida, com abertura a perguntas e repostas que pudessem surgir no momento e dependendo do interlocutor (Merriam & Tisdell, 2016). As questões colocadas focaram-se, principalmente em aspetos sociais, em saber com quem se relacionavam, como eram essas relações, se identificavam algum colega com dificuldade, o tipo de apoio que recebiam, quem o prestava, o tipo de apoio que prestavam, a quem prestavam, se sentiam parte da turma.

As entrevistas com os professores serviram para identificar as estratégias utilizadas, o momento e o objetivo dessas estratégias. As entrevistas com os alunos e professores foram usadas para analisar as perceções sobre diferenças em sala de aula. O sociograma e entrevistas com os alunos foram utilizados para determinar o nível de inclusão social. As observações, as entrevistas a professores e alunos, permitiram identificar práticas dos alunos em apoiar os pares, nomeadamente alunos migrantes. As entrevistas a alunos serviram para esclarecer em que situações e contextos os alunos se apoiam e qual o tipo de apoio fornecido.

#### **4.5. Procedimento de Recolha de Dados**

Para se poder proceder às observações nos espaços das escolas, o primeiro passo foi solicitar autorização à direção do agrupamento, que respondeu positivamente através de e-mail. Num segundo momento, foi pedido autorização às professoras titulares, para as observações em sala de aula, tendo obtido resposta positiva.

Como referido anteriormente foram realizadas observações preliminares em cinco turmas: uma observação numa turma de 2º e noutra de 4º ano, e dois momentos de observação nas outras três turmas de 2º, 3º e 4º anos letivos. Ocorreram no fim do primeiro semestre, em dias diferentes, exceto nas turmas de 2º e 3º ano, em que foram realizadas observações nos mesmos dias, por serem turmas da mesma escola.

As observações sistemáticas realizaram-se no seguimento das preliminares, com o intervalo de duas semanas, após o início do segundo semestre, em sala de aula. Foram realizadas 10 observações em sala de aula, durante dois meses, por norma uma vez por semana, salvo exceção de duas observações realizadas na mesma semana a cada turma. Cada observação teve a duração entre 45 e 90 minutos, em diferentes momentos de atividade, português, matemática, estudo do meio. As observações em contexto fora de sala de aula, ocorreram semanalmente, tendo realizado 8 observações no recreio e no 8 refeitório, para ambas as turmas. Na disciplina de educação Física foram realizadas 2 observações em cada turma.

As questões do sociograma foram colocadas a todos os alunos da turma, após ter sido obtida a autorização, por escrito, dos encarregados de educação. Foi devidamente agendado com a professora o dia em que procederia ao questionário, as questões foram colocadas de forma individual, num espaço isolado.

As entrevistas às professoras foram realizadas no último mês de aulas, tendo sido agendada previamente a melhor ocasião para o efeito. Estas entrevistas ocorreram de forma individual, num espaço isolado, no momento antecedente ao início da entrevista foi solicitada autorização para a gravação do áudio das entrevistas, que foi consentido por ambas.

As entrevistas aos migrantes e aos restantes alunos selecionados, foram realizadas no último mês de aulas, de forma individual, num espaço isolado, após ter sido obtida a autorização, dos encarregados de educação devidamente preenchida e assinada. O momento das entrevistas foi antecipadamente marcado com cada uma das professoras.

#### 4.6. Procedimento de Análise de Dados

Para analisar os dados, utilizou-se o procedimento de análise de conteúdo. Este tipo de análise pode ser considerado um processo de síntese dos dados obtidos, de forma a transformar a informação em categorias (Cohen et al., 2018). Os dados obtidos através das grelhas de observação preliminares, que serviram para auxiliar na escolha das turmas, foram analisados, dando maior ênfase às interações ocorridas entre os alunos durante as tarefas, especificamente nas interações que envolvessem alunos migrantes. Contudo, a fim de categorizar as práticas das professoras, foi tido em consideração o tipo de organização colocado em prática para o trabalho, bem como a organização do espaço, a informação dada que precede a tarefa e se a professora faz diferenciação.

Tendo como base o trabalho desenvolvido nas observações preliminares, o processo manteve-se com uma análise de conteúdo das observações, com o intuito de ir classificando o que é observado. Num primeiro momento, estas observações aconteceram de forma livre, sem a existência de uma grelha. Com a construção da grelha de observação sistemática, as observações incidiram em dois aspetos principais, o papel do professor e as interações dos alunos, com maior relevo às interações com alunos migrantes, dentro e fora da sala de aula. Por interação entendemos todos os contactos verbais ou físicos entre dois ou mais elementos, em que pelo menos um deles fosse migrante.

A construção do sociograma de cada turma, incidiu nas nomeações feitas pelos 20 alunos (de cada turma), que foram analisadas individualmente, com o intuito de perceber quem escolheu quem, analisando a existência de respostas recíprocas, ou seja, de dois ou mais alunos que se escolham mutuamente entre si. Depois as nomeações foram contabilizadas criando uma tabela de frequências, através da qual seria possível perceber o número de nomeações que cada aluno teve positivas, negativas e total, o que poderá ser um indicador de aceitação ou rejeição social.

As entrevistas a professores e alunos foram todas transcritas. Foi realizada uma análise de conteúdo a cada uma das entrevistas, uma vez que se tratavam de entrevistas semiestruturadas, sem que existisse uma resposta “tipo” ou uma categoria específica para cada uma. Foi necessário analisar individualmente cada resposta dada pelas professoras e alunos, para determinar se eram pertinentes no objetivo da questão, ou se clarificavam dúvidas do sociograma e observações.

Foram criadas categorias de modo a classificar a informação das entrevistas e das observações, para tal usaram-se as questões de investigação para a criação dessas categorias: a)

estratégias mobilizadas pelos professores, onde foram incluídas todas as observações e comentários dos professores relativos às estratégias utilizadas pelos professores. Dentro desta categoria encontram-se as subclasses de organização da turma, o apoio entre pares, o ensino orientado para as necessidades dos alunos, a adaptação do currículo, a existência de professor de apoio e a avaliação; b) a justificação para cada uma das estratégias, onde foram incluídos todos os motivos mencionados pelas professoras para mobilizarem as estratégias mencionadas; c) as escolhas do sociograma, onde foram registados todos os comentários dos alunos que clarificavam o porquê de terem feito as escolhas que fizeram para brincar e para trabalhar; d) interações envolvendo alunos migrantes fora da sala de aula, incluíram-se todos os comentários feitos pelos alunos e professoras, mais as observações sobre as interações existentes no recreio e refeitório, que envolvam alunos migrantes.

Partes das entrevistas com os alunos e com as professoras foram selecionados para ilustrar o tipo de respostas, bem como para exemplificar algumas dificuldades vividas pelos alunos em sala de aula e/ou fora dela. Os dados obtidos nas entrevistas, foram cruzados com os obtidos nos outros instrumentos, uma vez que as entrevistas poderiam clarificar algumas dúvidas levantadas dos dados do sociograma e observações. Todas as estratégias mencionadas pelas professoras nas entrevistas, bem como as observadas em sala de aula, foram anotadas e ordenadas. O Cruzamento de dados obtidos nas observações realizadas dentro e fora de sala de aula, dos sociogramas, as respostas a algumas questões das entrevistas aos alunos, permitiriam avaliar o nível de inclusão social.

## **V. RESULTADOS**

Nesta secção pretende-se apresentar os dados obtidos, através dos instrumentos utilizados, durante esta investigação, com o intuito de responder aos objetivos estipulados. Inicialmente apresentamos os dados referentes às estratégias mobilizadas pelas professoras em sala de aula para aprendizagem e inclusão de alunos migrantes. Estes dados incidem nas entrevistas realizadas às professoras, aos alunos e às observações sistemáticas em sala de aula.

De seguida serão apresentados os dados para as experiências sociais dos alunos migrantes, fora da sala de aula. Estes dados incidem principalmente no sociograma e nas entrevistas realizadas aos alunos, migrantes e não migrantes e nas observações sistemáticas realizadas fora de sala de aula.

## 5.1. Estratégias Mobilizadas Pelas Professoras Titulares

Através da análise aos instrumentos mencionados, foi possível identificar algumas estratégias observadas e/ou mencionadas pelas professoras, nas suas entrevistas. Estas estratégias foram anotadas e ordenadas, passando agora a descrever cada uma delas para cada uma das professoras. Passamos a descrever como cada professora implementa e justifica a organização da turma, o apoio entre pares, o ensino orientado para as necessidades dos alunos, a adaptação do currículo, a existência de professor de apoio e a avaliação.

Apresentamos os resultados de forma separada, primeiramente apresentamos os resultados da Turma A e de seguida os resultados da Turma B. Foram ainda seleccionadas algumas respostas às entrevistas dos alunos, com o intuito de exemplificar as interações existentes.

### 5.1.1. Turma A:

#### a) Organização da turma

Na sala de 3º ano a Professora A iniciou o ano com a sala de aula organizada com as carteiras em três colunas e quatro filas, todas viradas de frente para o quadro e os alunos sentados a pares. Durante esta organização pode ser observado que os alunos iam mudando de parceiro de trabalho ocasionalmente. Na entrevista levada a cabo com a professora, refere que os alunos *“ganham muita confiança uns com os outros e o trabalho acaba por não ser concluído, e daí o facto ter de os separar”*. Das observações realizadas em sala de aula, foi possível verificar que com esta disposição, os Migrante A3 e Migrante A4 se sentaram sempre juntos na última fila da primeira coluna, estando à frente deles a aluna Migrante A2, que ocasionalmente tinha a companhia de uma colega de língua portuguesa. De uma forma geral os alunos iam trocando de lugar, alternando assim, as parcerias, existindo alguns alunos que se mantiveram sempre no mesmo lugar com o mesmo par, caso dos Migrantes A2, A3 e A4. Não foi referido pela Professora A se existia algum tipo de benefício com as mudanças e/ou manutenção dos lugares, nem mesmo, se existe um critério nessa troca de cadeiras.

No fim do primeiro semestre a organização da sala de aula foi alterada, sendo então composta por um conjunto de carteiras em fila, numa das laterais da sala, e duas colunas de carteiras no centro, ainda viradas para o quadro. Por fim, a meio do segundo semestre, a sala de aula alterou para uma organização em pequenos grupos de 4 a 6 alunos, permanecendo assim até ao fim do ano letivo. Segundo a Professora A muitas vezes os alunos *“trabalham melhor*

*em pequenos grupos*”. Esta alteração, e a forma como os pequenos grupos foram constituídos, foi justificada pela Professora A como uma estratégia de reduzir o tempo de resposta, a diferença de tempo que demorava a chegar a todos. Segundo as palavras desta professora, “*quando eles estão sentados com colegas com o mesmo tipo de aprendizagem acaba por ser mais fácil chegar a eles do que se estiverem dispersos ao longo da sala. Portanto assim às vezes acaba por ser mais fácil*”, adiciona que, a escolha de manter quase todos os alunos migrantes juntos, prende-se com o facto de realizarem trabalho específico, nomeadamente no Português, e desta forma, nesta organização, consegue dar resposta mais célere e mais eficaz a todos, de uma só vez.

Com esta alteração, as interações entre alunos alteraram-se. Quatro dos cinco migrantes, existentes nesta turma, passaram a constituir um grupo único, em que os alunos mais capazes prestavam auxílio aos conterrâneos menos capazes. A exceção era o Migrante A1, que se sentava num grupo com colegas de língua portuguesa, por ser o mais eficiente na língua portuguesa, de acordo com a Professora A. Foi possível observar que a interação entre os elementos de cada grupo, existia e era na base do auxílio aos pares menos capazes em determinada matéria, contudo, a interação com os elementos de outros grupos passou a ser mais esporádica, uma vez que tinham de se levantar do seu lugar. Apesar disso, pode ser observado que os Migrantes A3 e A4 procuravam a ajuda dos colegas Migrante A1 e do aluno A17 em momentos de trabalho individual e/ou de grupo de forma espontânea, sem interferência ou mediação por parte da professora.

b) Apoio dos pares (mais e menos competente)

Segundo a Professora A os alunos “*sentam-se consoante as suas dificuldades ... nem sempre, por vezes até ficam sentados ao pé de crianças com mais facilidade de aprendizagem que os vão ajudando*”. A professora referia-se à existência de apoio entre pares na turma, de momentos de tutorias entre um aluno mais proficiente numa matéria com outro com maior dificuldade, criando momentos em que é possível criar interações positivas entre diferentes colegas. Isto é suportado pelas observações realizadas, uma vez que foram observados momentos de partilha e ajuda entre pares, de momentos de tutoria e da realização de trabalho conjunto. Contudo, a afirmação inicial da Professora A que os alunos são agrupados perante as suas dificuldades, é uma descrição melhor da forma como o grupo de migrantes foi constituído.

A Professora A diz não ter dúvidas que a alteração da organização de turma para o sistema de pequenos grupos, veio potenciar mais a interação entre todos os alunos, criando ligações mais positivas e levando a que exista mais entajuda, de forma mais direta e eficaz.

Mas, essa ajuda parece não acontecer com os alunos migrantes com maior dificuldade no português. Segundo a Professora A os próprios não procuram ajuda dos colegas, não a querem, adicionando “*o facto de eles estarem constantemente a falar lá fora e mesmo na sala, entre eles, na língua deles*”, reforçando novamente que “*separá-los em sala de aula, dificulta o meu acesso a eles, e eles acabam também por se perder*”, ideia que fica reforçada nas respostas dadas nas entrevistas realizadas aos migrantes. Quando lhes perguntado quais eram os colegas que lhes prestavam mais apoio, o Migrante A3 disse que sentia aprender melhor com o amigo Migrante A4, porque “*eu ajudo ele e ele ajuda eu*”, o Migrante A4 referiu apenas os colegas migrantes como fonte de apoio, mas referiu que gostava que colegas não migrantes prestassem mais apoio quando sente dificuldade.

Estas afirmações poderão justificar a forma como o grupo de migrantes foi concebido face aos restantes grupos, uma vez que todos os outros grupos foram construídos de forma heterogênea, por nível de conhecimento. Em sentido oposto, o grupo dos migrantes, é constituído por uma dificuldade comum, a língua portuguesa, que segundo a professora se mantém visto a comunicação ser feita maioritariamente na sua língua materna.

c) Ensino orientado para as necessidades dos alunos

Quando questionada, a Professora A refere a existência de uma diferenciação no trabalho realizado com os alunos migrantes, uma vez que “*são alunos que trabalham matérias diferentes dos outros*”. No entanto, através das observações realizadas em sala de aula, a diferenciação a que a professora se refere, são momentos em que os alunos migrantes realizam fichas de português enquanto a restante turma está a ler em conjunto e/ou a realizar tarefas do manual.

Também foi observado, que nestes momentos, o *feedback* da professora nem sempre é dado de imediato, passando algum tempo até os alunos perceberem que podem avançar. Foi também evidente o esforço que a Professora A por transmitir a informação de uma forma positiva enaltecendo o que está bem feito em detrimento do que está errado.

d) Adaptação de currículo

A Professora A diz que a adaptação de currículo vem sendo feita ao longo do 1º ciclo. Apesar das alterações na disposição da sala de aula, alterações no modo de trabalho e de avaliar, as necessidades dos alunos mantiveram-se. A Professora A procurou equilibrar os grupos por níveis, introduzindo alunos com maiores dificuldades em grupos de colegas mais capazes, uma vez que existem alunos na turma que “*trabalham matérias de primeiro ano, outros a trabalhar*

*matérias de segundo ano e depois a maior parte que acompanha o terceiro ano*”. Através das observações realizadas, constata-se que embora esta estratégia seja colocada em prática pela Professora A, os alunos migrantes são deixados de parte, devido às dificuldades de comunicação com os restantes colegas, ficando dependentes da atenção da professora e uns dos outros para se apoiarem e aprenderem. Alguns alunos apontaram a dificuldade dos colegas migrantes em perceber e em falar português como podendo uma dificuldade, o aluno A11 diz que na sala *“estão sempre a falar indiano, a professora ralha muito com eles por causa disso”*.

Segundo a professora, a adaptação de currículo é uma medida necessária, uma vez que identifica a língua portuguesa como uma barreira significativa. A Professora A descreve a dificuldade que sente em trabalhar a mesma matéria repetidamente, dando o exemplo que *“eles já fizeram o primeiro, o segundo, estão a completar o terceiro ano e continuam a dizer “um menina”*, continuam a ter muitas dificuldades em coisas que são trabalhadas diariamente”. Em consequência, existem dificuldades para compreender instruções, para aquisição de novos conhecimentos e na interação com pares e adultos. Contudo a Professora A faz uma distinção entre os migrantes inseridos na Turma A, referindo a existência de diferenças entre os alunos migrantes, no conhecimento da língua portuguesa, referindo-se ao Migrante A1 como *“um dos garotos que é paquistanês, quando cheguei, ele já falava muito bem português, e os outros membros continuam com muita dificuldade”*.

e) Professor de apoio / Coadjuvante

Quando as escolas foram selecionadas, existia o apoio de Português Língua Não Materna, no entanto, após o início do ano letivo, já com as observações preliminares realizadas e as turmas escolhidas, esse apoio foi retirado.

Quando questionada sobre o apoio existente para os alunos migrantes, a Professora A refere que a escola não tem Português Língua Não Materna (PLNM), mas que *“existe uma professora que sim, duas, três vezes por semana, os vem ajudar”*. Durante as observações em sala de aula, foi possível dois momentos deste apoio, que acontecia dentro da sala de aula, num conjunto de mesas colocado à parte, no fundo da sala. O trabalho com a professora de apoio difere entre trabalho individual, em pares ou em grupo. A professora de apoio, procura dar apoio a todos os alunos da turma, não sendo um apoio específico e exclusivo aos alunos migrantes que ainda não dominam o português.

#### f) Avaliação

Do tempo de observação em sala de aula, foi possível constatar que a avaliação se realiza de forma constante, que engloba a participação em sala de aula, a realização dos trabalhos em grupo, individuais, as tarefas que vão para realizar em casa, também são considerados o comportamento e o contributo de cada um nas aprendizagens gerais da turma.

Foi possível observar que existiam momentos avaliativos, em que são efetuadas provas de preenchimento individual sem qualquer apoio, iguais para todos, podendo diferir na ordem das questões, mas as temáticas abordadas são as mesmas. Estes testes, são avaliados pela professora e devolvidos aos alunos com uma nota qualitativa, que pode ser insuficiente, suficiente, bom e muito bom. Este tipo de avaliação acontecia três vezes por semestre, tendo como objetivo avaliar se os conhecimentos estão a ser adquiridos.

A Professora A, referiu que sente alguma frustração, na avaliação da aprendizagem de alguns alunos migrantes, referindo-se à forma como os conhecimentos destes alunos é avaliada, tendo em consideração o seu currículo. Dando o exemplo dos alunos Migrante A3 e A4 descritos como sendo os alunos migrantes que apresentam maiores dificuldades na aquisição da língua portuguesa, embora o currículo destes alunos seja ao nível do 1º ano letivo, a professora refere que *“estamos durante semanas a dar o “né”, se lhes der uma ficha sobre isso hoje, e a mesma ficha daqui a quinze dias, as dificuldades vão ser as mesmas”*.

#### 5.1.2. Turma B:

##### a) Organização da turma

Na turma de 4º ano, encontramos uma professora com mais anos de experiência, e mais anos de turma também. Quando a Professora B tomou conta desta turma no 2º ano letivo, havia muitos alunos que não sabiam falar Português, por esse motivo foi *“adaptando a organização da sala e o sistema de ensino ao progresso da turma”*. Atualmente, no 4º ano letivo, a Professora B adotou uma disposição em “U” com duas carteiras no centro, pelo que foi observado e confirmado nas entrevistas aos alunos e à professora, os lugares são fixos, se mudam é por indicação expressa da professora e com um objetivo claro, que por norma se prende por um de dois motivos, apoio dos colegas ou comportamento.

Mas, a atual disposição não é de sempre, pelo contrário, segundo a Professora B, se hoje estão com a organização atual, deve-se à evolução da turma. No 2º ano letivo, quando esta turma foi formada, existiam várias necessidades, sendo a aquisição da língua portuguesa uma delas. Segundo a Professora B *“é mais fácil chegar aos grupos e tirar dúvidas, tentei*

*uniformizar os grupos eram uns 6 ou 7 grupos*”. No 3º ano letivo, a turma esteve boa parte do tempo num sistema online, devido à pandemia do Covid-19. Quando regressaram às aulas presenciais, devido às restrições existentes, deixaram de estar em pequenos grupos para dispor as carteiras em “L”, com uma distância considerável entre os pares, uma vez que os alunos se sentavam em extremos opostos.

Segundo a Professora B, a justificação principal para as alterações que foram tendo lugar, relaciona-se com a multiculturalidade e a heterogeneidade existentes na turma. A escolha do atual sistema de organização, é justificada, por a Professora B sentir uma necessidade de ter *“os mais agitados para mais junto de mim, os outros para mais longe. Mas todos com foco em mim e no quadro que vou usando. E assim, também, é mais fácil dar a volta e ver o que vão fazendo e tirar-lhes dúvidas*”. Contudo, a Professora B refere-se aos diferentes sistemas de organização usados ao longo dos anos, como uma ferramenta para alcançar um objetivo, o de conseguir *“criar ligações onde elas não existiam, a partir de pequenos grupos ir construindo um grupo maior”*, culminando na turma atual, no entanto lamenta algumas saídas a meio do percurso.

Durante as observações realizadas em sala de aula, na Turma B, foi possível assistir a alguns momentos de apoio entre pares, de forma sistemática. Foi possível ver, que perante a organização da sala de aula, os alunos se apoiam para os lados, estando os alunos migrantes em estudo sentados de forma alternada, no meio dos outros alunos. Mas também, foram observados momentos de trabalho de grupo, e apoio dos pares ao sujeito que está em foco, em momento de participação oral.

b) Apoio dos pares (mais e menos competente)

Ao falar da existência de apoio entre os alunos, a Professora B salienta que prefere que as dúvidas sejam tiradas primeiro com ela, diz que *“eles trabalham em conjunto, e fazem tarefas em grupo, mas se têm dúvidas na matéria é comigo que as tiram”*. No entanto, refere o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido para que exista apoio entre os alunos da turma de 4º ano, fazendo um paralelismo entre os modelos de organização que tem usado com a sua turma.

A Professora B diz não ter dúvidas que o tipo de organização atual é o mais eficiente para o momento em que a turma se encontra, em específico no apoio que é dado entre pares, a Professora B justifica, que *“em pequenos grupos, eles apoiam-se só no trabalho específico, perdem os outros grupos. Assim, agora é possível, ajudam-se todos, vêm-se todos, estão virados uns para os outros. E já estão misturados em termos de aprendizagem, há sempre um que ajuda o outro”*, demonstrando que apesar de gostar que as dúvidas da matéria sejam analisadas

primeiramente com a professora, mas que incentiva o apoio entre pares. Exemplo disso é a referência que a Migrante B4 faz ao apoio de diferentes colegas, em que diz *“se eu não percebo alguma coisa do Português, elas ajudam muito bem”*. A exceção, é aluna Migrante B3, que procura apoio nas colegas indianas, a Migrante B1 e B4, que por sua vez se queixam da forma como a Migrante B3 interage no trabalho, a Migrante B1 diz que *“ela copia por toda a gente, os desenhos, os trabalhos”*, o que é reforçado pela Migrante B4 que diz que *“ela sempre diz para professora que vem ajuda de mim, e depois vai e copia. Não quer que explique, só copia”*, no entanto, a Migrante B3 sente que copiar as colegas é uma forma de ajuda que lhe estão a prestar, e daí referir ambas no apoio que lhe é prestado e do que mais gosta.

Adicionalmente, a Professora B, destaca que no atual modelo de organização, em geral a participação aumentou, segundo a Professora B por existir *“um bom conhecimento de português e se entendem uns aos outros, a comunicação já é facilitada”*. Mostrando que o apoio entre os pares conjuntamente com a organização escolhida para a professora possa ser considerado mais eficaz para todos os alunos, a Professora B acaba por referir que a dinâmica atual *“há uns anos não era possível”*.

Outro indicador, que pode ser retirado das observações em sala de aula e da entrevista realizada à Professora B, é o da existência de um apoio entre pares como prática inclusiva, através da forma rápida como acontecem a aceitação e integração na vida da turma, de alunos recém-chegados. Das observações foi possível verificar que não é feita, por alunos nem pela professora, qualquer distinção entre alunos que estão na turma desde o início e os que chegaram durante o atual ano letivo. A Professora B dá como exemplo a aluna Migrante B4, que *“chegou a esta turma em Outubro, já com as aulas a decorrerem, sem saber uma palavra em Português, e neste momento é das melhores alunas, é capaz de ser a indiana que melhor fala e escreve em português. Fez amigos assim ... num instante, é realmente uma miúda fantástica, muito dedicada”*, o que não seria possível sem o apoio, ajuda e sentido de pertença, prestado pelos colegas de turma.

#### c) Ensino orientado para as necessidades dos alunos

Segundo a Professora B, o estado atual da sua turma, do sentido de grupo enquanto medida de unidade e a entreajuda que se vive entre os elementos da turma, só se deve ao trabalho consistente que foi realizado ao longo do 1º ciclo. Se hoje existe um equilíbrio, ainda que frágil, no acompanhamento da matéria e na forma de trabalhar, tal é resultado do trabalho diferenciado realizado nos anos anteriores, concretamente no 2º ano letivo, antes das restrições impostas pela pandemia. A Professora B não fala em dificuldades, mas sim das necessidades existentes que

tinha de ser ultrapassadas, dando o exemplo que *“à Ucrâniana tinha de ensinar português, às Indianas tinha de ensinar português, os Brasileiros ainda se vão gerindo bem”*, e por isso ter adotado, na fase de construção da turma, uma organização de pequenos grupos, por nível, em que o trabalho era realizado de forma diferenciada entre grupos.

A forma que a Professora B encontrou para trabalhar com uma turma com multiculturalidade e heterogeneidade tão grandes, em que a nacionalidade portuguesa não era a mais representada, foi dividir a turma em *“grupos, e depois fui fazendo um trabalho diferenciado com esses grupos. É mais fácil chegar aos grupos e tirar dúvidas, tentei uniformizar os grupos eram uns 6 ou 7 grupos”*. Segundo a Professora B, cada grupo trabalhava matérias diferentes, dentro de cada grupo existiam alunos mais capazes que outros, a quem a professora solicitava que fossem auxiliando os restantes elementos do grupo. Um exemplo dado pela professora, foi o dos alunos estrangeiros que não dominavam o português, e conforme um ou dois se ia tornando mais eficientes, passava a auxiliar os seus pares a desenvolverem a língua portuguesa.

No entanto a Professora B dá destaque ao trabalho que foi realizado ao longo do presente ano com a Migrante B4, aluna que considera *“uma aluna extraordinária, fantástica. Ela é Indiana, foi para a Alemanha aprendeu alemão, foi para a Itália e aprendeu italiano. Chegou a esta turma em Outubro, já com as aulas a decorrerem, sem saber uma palavra em Português, e neste momento é das melhores alunas, é capaz de ser a indiana que melhor fala e escreve em português”*, mostrando que esta aluna fez um trabalho específico na língua portuguesa, culminando naquilo que a Professora B considera um sucesso

#### d) Adaptação de currículo

Da entrevista realizada à Professora B e das observações em sala de aula, constata-se que na turma de 4º ano, a adaptação de currículo é realizada, apenas, para um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), em que as aprendizagens do aluno são elaboradas perante as suas capacidades e determinadas por objetivos específicos pré-estabelecidos.

A Professora B diz que no início da constituição da turma, no 2º ano letivo, *“a comunicação era difícil entre eles, entre nós. Foi um desafio”*, acrescenta ainda que *“em tantos anos de experiência, nunca tinha tido uma turma assim”*, identificando a existência duma dificuldade linguística, em turmas multiculturais, tornando-se numa barreira o diálogo, na compreensão, na expressão, no entendimento e cumprimento de regras e instruções, por muito simples que sejam.

Tal como aconteceu com o trabalho diferenciado, a adaptação de currículo, para os alunos migrantes que não dominam a língua portuguesa, foi uma estratégia levada a cabo em anos anteriores. No presente no ano letivo, não existe adaptação de currículo para nenhum dos alunos migrantes desta turma, salvo exceção da Migrante B4, que teve uma progressão rápida na aquisição da língua portuguesa. Contudo perante as observações realizadas, existiam alunos migrantes com dificuldades no português, bem como outros alunos e noutras áreas, que poderiam beneficiar de uma adaptação curricular.

e) Professor de apoio / Coadjuvante

A Professora B faz referência ao pouco apoio prestado aos alunos migrantes que têm vindo a chegar, uma vez que do ano letivo anterior para o presente, deixaram de contar com o apoio do professor de Português Língua Não Materna (PLNM). No entanto, segundo a Professora B, suportado pelas observações em sala de aula, existe um professor que faz coadjuvação à turma.

Adicionalmente, foi possível observar na turma de 4º ano, a existência de apoio específico na língua portuguesa aos alunos migrantes. Este apoio, acontecia uma vez por semana, fora da sala de aula, num espaço criado para o efeito.

f) Avaliação

Do tempo de observação em sala de aula, foi possível constatar que a avaliação se define como um processo constante, que engloba a participação em sala de aula, a realização dos trabalhos em grupo, individuais, as tarefas que vão para realizar em casa, também são considerados o comportamento e o contributo de cada um nas aprendizagens gerais da turma.

Foi possível observar que existem momentos avaliativos através de provas de preenchimento individual, iguais para todos, podendo diferir na ordem das questões, mas as temáticas abordadas são as mesmas. Estes testes, são avaliados pela professora e devolvidos aos alunos com uma nota qualitativa, que pode ser insuficiente, suficiente, bom e muito bom. Este tipo de avaliação acontece três vezes por semestre, tendo como objetivo avaliar se os conhecimentos estão a ser adquiridos. Embora não seja a única forma de avaliação, a ter em conta, é a que tem maior peso entre as já referidas.

### 5.1.3. Estratégias mobilizadas pelo Professor de Educação Física

As aulas de Educação Física, são o momento que a turma tem fora da sala de aula, enquanto grupo, em ambas as turmas este é um momento que acontece uma vez por semana,

maioritariamente no campo multidesportivo ou no ginásio interior (por chuva ou mau tempo), a turma mantém-se a mesma, o professor muda, e por algum motivo existe uma mudança nas dinâmicas da turma, nas suas ligações e interações, talvez justificada pela alteração do espaço, pela atividade em causa ou pelo professor.

Do que foi observado nestes momentos, o professor é o mesmo para as duas turmas em estudo, não faz diferença no trato dos alunos, seja por género, dificuldade, língua ou origem. Nas aulas de Educação Física os grupos são completamente heterogéneos, sendo por norma o professor a constitui-los a cada nova tarefa. Não parece fazê-lo aleatoriamente, mas sim de forma a que os grupos vão rodando e os alunos estejam todos com todos, não existem grupos só de rapazes ou só de raparigas, só de Brasileiros, só de Indianos ou Portugueses, os mais capazes contra os menos capazes. Não. Os grupos são heterogéneos, e desde que assim seja, algumas vezes, o professor permite que sejam os alunos a escolher com quem querem ficar.

O professor de Educação Física, através de palestras realizadas no início, durante e/ou no fim das aulas, procura alimentar a ideia de grupo e de equipa, de todos fazerem parte da turma e da necessidade de todos rumarem para o mesmo sentido. Num momento de observação, foi possível ouvir uma destas palestras, onde o professor dava como exemplo o atletismo *“considerado um desporto individual, em que o atleta individualmente corre, salta, lança, contra outros que o fazem também de forma individual. Mas não é assim, na verdade nunca está sozinho, porque há um que corre, outro que salta e outro que lança, e todos juntos formam uma equipa”*. Nestas aulas a interação entre os alunos acontece de forma natural e espontânea, as diferenças que possam existir entre alunos são esquecidas, seja por existir uma competição contra ou em parceria, parece que qualquer barreira deixa de existir, incluído a língua, e passa a existir um objetivo comum, fazer melhor.

## **5.2. As escolhas para Brincar e para Trabalhar**

Foi criado um sociograma, para cada turma, com o intuito de perceber como escolhem e como são escolhidos os alunos migrantes. Para isso, foi solicitado a cada aluna que nomeasse 3 colegas com quem mais gostava de trabalhar e 3 com quem não gostava de trabalhar. O mesmo pedido foi realizado para as preferências em situação de brincadeira. Passamos a apresentar os resultados obtidos para cada uma das turmas.

Nas Tabelas 1 e 2 são apresentados os resultados do sociograma utilizado para compreender as escolhas que os alunos fazem para trabalhar e para brincar. São apresentadas

as nomeações positivas, isto é, com quem os alunos gostam de interagir, seja para trabalhar (TRAB+), como para brincar (BRINC+) assim como as nomeações negativas, isto é, com quem os alunos não gostam de interagir, seja para trabalhar (TRAB-) ou brincar (BRINC-). Para que seja possível identificar a origem dos alunos, sem colocar em causa a anonimidade dos alunos foram criados códigos que se referem aos Migrantes cuja língua materna não é português (Mig PLNM), para os alunos estrangeiros mas que a língua materna é português (Mig PLM) e para os alunos nativos de Portugal (PT).

### 5.2.1. Turma A:

*Tabela 1. – Nomeações por aluno da Turma A*

TURMA A	ORIGEM	TRABALHAR +	TRABALHAR -	BRINCAR +	BRINCAR -
Migrante A1	Mig PLNM	A11   Mig A3   Mig A4	A9   A10   A8	Mig A4   Mig A5   Mig A3	A9   A11   A10
Migrante A2	Mig PLNM	Mig A4   Mig A3   A14	A9   A15   A7	A20   A14   A8	A9   A7   A10
Migrante A3	Mig PLNM	A18   Mig A4   Mig A1	A9   A15   A12	Mig A4   Mig A5   Mig A1	A9   A14   A13
Migrante A4	Mig PLNM	Mig A3   Mig A1   Mig A5	A10   A12   A9	Mig A3   Mig A5   Mig A1	A9   A10   A11
Migrante A5	Mig PLNM	Mig A4   Mig A1   Mig A3	A9   A10   A7	Mig A4   Mig A1   Mig A3	A9   A10   A11
Aluno A6	PT	A10   A20   A9	A7   A15   A14	A10   A11   A9	Mig A2   A7   A18
Aluno A7	PT	A10   A6   A19	A15   A12   Mig A3	A11   A10   A9	A16   A13   A19
Aluno A8	PT	A20   A16   A14	A10   A7   Mig A5	A20   A16   A14	A7   A10   A11
Aluno A9	PT	A16   A11   A18	Mig A5   Mig A3   Mig A4	A10   A6   A11	A8   A15   A19
Aluno A10	PT	A18   A11   A19	A8   A14   A20	A9   A6   A11	A15   A19   A13
Aluno A11	Mig PLM	A18   A20   A19	A14   Mig A4   Mig A3	A6   A10   A9	Mig A4   Mig A3   Mig A5
Aluno A12	PT	A14   A20   A18	A10   A6   Mig A5	A8   A14   A20	A6   A7   A16
Aluno A13	PT	A15   A19   A20	Mig A5   Mig A4   A12	A8   A15   A14	A18   A7   Mig A3
Aluno A14	Mig PLM	A20   A8   A6	A7   A18   A11	A20   A8   A16	A12   A9   A10
Aluno A15	PT	A19   A13   A7	A10   A9   A14	A19   A13   A8	A9   Mig A4   Mig A3
Aluno A16	PT	A8   A9   A14	A11   A10   A7	A20   A8   A14	A15   A10   A11
Aluno A17	Mig PLM	A7   Mig A4   Mig A5	A10   A9   A12	A7   Mig A4   A11	A12   A10   A15
Aluno A18	PT	A11   A6   A7	A15   A10   A14	A6   A7   A10	A14   A20   A8
Aluno A19	PT	A15   A13   A17	Mig A4   Mig A3   A9	A15   A13   A18	A9   A10   A11
Aluno A20	PT	A14   A8   A16	Aluno A9   A10   A6	A14   A16   A8	A9   A10   A15

Da análise à tabela 1 deve ser ressaltado a número de nomeações recíprocas, entre os quatro alunos migrantes masculinos. Estes alunos nomeiam-se entre si positivamente para trabalhar e para brincar. Se analisarmos as nomeações destes alunos feitas exclusivamente por alunos não migrantes, verificamos que apenas o aluno A17 faz escolhas positivas para trabalhar, com os Migrantes A4 e A5, e para brincar, com o Migrante A4.

É possível verificar nesta tabela, que apesar da existência de reciprocidade entre os alunos migrantes, os Migrantes A1 e A2 e A3 indicaram gostar de trabalhar com outros colegas

não migrantes da turma. Quando a questão é as preferências para a brincadeira, apenas a Migrante A2 indicou gostar de brincar com colegas que dominam o português. Contudo através das observações fora da sala de aula, e das entrevistas aos alunos, estas ligações para a brincadeira não se verificaram.

Na Tabela 1 é possível verificar que de uma forma geral os alunos migrantes, quando são mencionados, são escolhas negativas. O aluno A11, é o que faz maior número de menções negativas, indicando quase sempre um Migrante quando questionado sobre quem não gosta para trabalhar ou para brincar. Contudo, é uma das escolhas positivas para trabalhar feitas pelo Migrante A1.

### 5.2.2. Turma B:

*Tabela 2. – Nomeações por aluno da Turma B*

TURMA B	ORIGEM	TRABALHAR +	TRABALHAR -	BRINCAR +	BRINCAR -
Migrante B1	Mig PLNM	Mig B4   Mig B2   B6	B11   B8   Mig B3	Mig B4   B6   Mig B2	B11   B8   Mig B3
Migrante B2	Mig PLNM	B10   Mig B1   B16	B11   B5   B8	B10   Mig B4   Mig B1	B11   B8   B5
Migrante B3	Mig PLNM	Mig B2   B16   B13	B11   B9   B5	Mig B4   Mig B1   B18	B6   B7   B8
Migrante B4	Mig PLNM	Mig B1   B13   B18	Mig B3   B11   B8	Mig B1   B18   B7	B15   B5   B14
Aluno B5	PT	B14   B8   B16	B9   Mig B2   Mig B4	B14   B9   B19	B6   Mig B2   Mig B3
Aluno B6	Mig PLM	B7   B10   B16	B11   B15   B8	Mig B4   Mig B2   B10	B11   B15   B8
Aluno B7	PT	B18   B16   Mig B2	B11   B5   B12	B15   B13   B18	B11   B5   B12
Aluno B8	Mig PLM	B17   B19   B9	B11   B20   B14	B17   B19   B9	B11   B6   B20
Aluno B9	PT	B17   B8   B11	B15   B20   Mig B4	B8   B17   B19	B15   B20   B11
Aluno B10	Mig PLM	B12   Mig B2   B6	B14   B18   B11	B17   B13   B15	B7   B20   B8
Aluno B11	Mig PLM	B9   B8   B17	B15   B14   B6	B17   B8   B9	B6   B13   B14
Aluno B12	Mig PLM	B17   B10   B19	B20   B11   B14	B9   B17   B8	B11   B14   B20
Aluno B13	Mig PLM	B18   Mig B2   B10	B11   B7   B9	Mig B1   B16   B17	B8   B11   Mig B3
Aluno B14	PT	B5   B8   B16	B15   B17   B6	B15   B9   B5	B18   B8   B17
Aluno B15	Mig PLM	B17   B10   B18	B8   B11   B14	B7   B9   B13	B6   B5   B11
Aluno B16	PT	B18   B7   B10	B6   B14   B11	B6   B10   B18	B5   B11   B12
Aluno B17	Mig PLM	B10   B9   B8	B6   B14   B11	B9   B8   B15	B6   B14   Mig B3
Aluno B18	Mig PLM	Mig B2   B16   B13	B7   B11   B8	B13   B6   B16	B11   B8   B20
Aluno B19	Mig PLM	B8   B17   B9	B6   B11   B14	B8   B9   B12	B11   B20   B16
Aluno B20	PT	B17   B8   B9	B15   B7   B6	B17   B8   B9	B15   B14   B11

Da Tabela 2 pode-se retirar que na Turma B, não se verifica uma reciprocidade evidente entre vários sujeitos, existindo, no entanto, nomeações recíprocas entre as Migrante B1 e Migrante B2 para o trabalho e entre as Migrante B1 e Migrante B4 nas duas dimensões exploradas, trabalho e brincadeira, nomeando-se positivamente uma a outra. Contudo, em quatro alunas migrantes não existem três, ou mais elementos, que se nomeiem entre si de forma positiva para uma ou as duas situações em análise.

Da análise às nomeações feitas pelos alunos, exposta na Tabela 2, é visível que existem nomeações negativas tanto para trabalhar como para brincar entre alunas migrantes, feitas pelas Migrantes B1 e B4 em relação à Migrante B3, o que é explicado pelas observações em sala de aula e entrevistas aos alunos. Em contraste, é possível verificar que a Migrante B2 tem várias nomeações positivas para trabalhar feitas por vários alunos da turma, e não, apenas, das alunas migrantes, o que pode indicar o reconhecimento por parte dos colegas, para a disposição por parte da Migrante B2 em apoiar os seus pares.

### **5.3. Interação Fora de Sala de Aula**

Para determinar se existe interação entre os alunos migrantes e os seus pares não migrantes, em ambientes externos à sala de aula, recorreremos à análise das entrevistas com os alunos, à análise das entrevistas com as professoras, e principalmente às observações sistemáticas que foram realizadas em contexto de recreio e refeitório, adicionalmente alguns dados dos sociogramas de cada turma poderão ser mencionados, de modo a melhor perceber algumas respostas das entrevistas.

Através da análise às entrevistas realizadas aos alunos migrantes, bem como das respostas dadas para a construção do sociograma, foi possível verificar que todos os alunos migrantes em estudo ( $n=9$ ), quando lhes é perguntado se gostam da turma, dos colegas e da professora, a resposta é sempre “Sim”. Também se apurou que todos os alunos migrantes ( $n=9$ ) referiram ter pelo menos um colega a quem recorrem e/ou prestam auxílio, assim como, todos os migrantes identificaram colegas com quem gostam de brincar. Suportando isto, as observações efetuadas fora da sala de aula demonstraram que nenhum aluno migrante se isola no recreio, tendo observado que todos eles têm dois ou mais colegas com quem passam o tempo de recreio e de refeição.

#### **5.3.1. Recreio**

##### **5.3.1.1. Turma A**

Quando os alunos foram questionados sobre a dificuldade de fazer amigos aquando da sua chegada à escola atual, a resposta da aluna Migrante A3 “*porque não falar e não percebe bem*”, é o tipo de resposta dada por três dos Migrantes da Turma A, referindo dificuldades em estabelecer relações positivas por não dominarem a língua nativa. Apenas o aluno Migrante A1

disse não ter tido qualquer dificuldade de integração, talvez justificável por ter sido integrado, na escola atual, ainda no ensino pré-escolar. Em contraponto vão as opiniões dos alunos que indicaram não gostar de brincar com os alunos Migrantes. Por exemplo, o aluno A13 diz que não gosta de brincar com os colegas migrantes porque *“estão sempre a falar Indiano, não percebemos nada, e parece que gozam”*.

Através das observações realizadas em tempo de recreio, foi possível ver que a aluna Migrante A2 não brinca com os colegas da sua turma, independentemente do género, sendo que nesta turma todos os outros alunos Migrantes são de sexo masculino. Esta aluna procura outras meninas indianas para interagir nos momentos de recreio, como é referido pelo aluno Migrante A3, não brinca muito com a sua conterrânea e colega de turma porque *“ela menina. Ela brinca com outras meninas outras turmas. Brinca com eu só às vezes”*. A aluna A6 refere que a escolheu negativamente a colega Migrante A2 para brincar *“porque só fala indiano. Está sempre a brincar com outras meninas indianas”*, em dois momentos de observação foi possível verificar que a Migrante A2 brinca com a com a Migrante B3 da Turma B.

Em todas as observações realizadas no recreio, verificou-se que os migrantes da Turma A estão sempre juntos no recreio e que interagem, na maior parte do tempo, entre si. Na maioria das vezes não procuram outros colegas para as suas brincadeiras, nem são procurados para serem incluídos nas brincadeiras dos outros. Exceção feita a um momento de observação, em que foi possível verificar que o aluno Migrante A1 integrou um jogo de futebol com colegas da turma e com outros alunos da escola, enquanto os restantes alunos migrantes da sua turma brincavam à apanhada entre si.

Foi possível verificar, durante as observações, alguns momentos de interação violenta entre alunos migrantes e outros colegas. Quando questionado no porquê do Migrante A1 ter escolhido o aluno A11 positivamente para trabalhar mas não para brincar a sua resposta é ilustrativa destes momentos *“porque fora da sala ele fica diferente. Brinca com outros meninos, e quando eles vêm bater, ele bate também”*, o aluno A11, refere o mesmo, mas da sua perceção dos acontecimentos. Segundo este aluno, que nas respostas do sociograma foi o que fez maior número de nomeações negativas aos migrantes da Turma A, tal deve-se porque *“às vezes eles batem, e eu não gosto disso. Eu gosto de estar com os meus amigos mais próximos. Eles batem e chamam nomes”*.

#### 5.3.1.2. Turma B

Quando os alunos foram questionados sobre a dificuldade de fazer amigos aquando da sua chegada à escola atual, a resposta da aluna Migrante B3 *“porque eu não saber falar*

*português, custa o português, agora falar mais, mas custa entender*”, é o tipo de resposta dada por três dos Migrantes da Turma B, apenas a Migrante B4, que chegou no início do ano letivo, refere aspetos físicos, uma vez que na sua opinião *“alguns acham meu nariz grande”*.

A aluna Migrante B3 não teve qualquer nomeação positiva às questões do sociograma, podendo encontrar-se justificação nas observações realizadas em tempo de recreio, onde se verificou que procura colegas da mesma nacionalidade de outras turmas para brincar, incluindo a Migrante A2 da Turma A, o que é referido pela própria na entrevista que lhe foi feita, diz que costuma brincar mais *“com menina que vai minha casa, outras meninas indianas de escola, também”*, o que é reforçado pelas colegas que fizeram nomeações negativas para brincar, exemplo disso é a resposta da colega de turma B10 diz que *“às vezes eu chamo-a para brincar, mas ela prefere sempre ir brincar com as outras meninas Indianas, das outras turmas”*.

Foi possível observar nos momentos fora da sala de aula, que na Turma B, não existem grupos isolados de alunos migrantes. Podem existir relações de maior ou menor intensidade entre alguns membros da turma, mas com a exceção da aluna Migrante B3, não se observaram outros alunos que procurem grupos específicos nos momentos lúdicos. Dos momentos observados em recreio foi possível verificar que a única divisão que por vezes acontece é os meninos preferirem atividades físicas, como jogar à bola, e as meninas brincam ou conversam, mas os grupos vão variando, podendo existir alguma predominância na presença de alguns membros, exemplo disso são as Migrantes B1 e B4, que na maioria das observações em recreio estavam juntas, mas sempre em interação com outras colegas.

Para a Professora B existem exceções no grupo, mas considera que de uma forma geral, se trata de uma turma unida, em que os colegas que chegam têm facilidade de se integrar e depressa fazer amigos. Na opinião da Professora B esta é uma turma onde *“a diferença faz parte, são mais estrangeiros que portugueses, e mesmo os que já nasceram cá, metade são filhos de imigrantes, portanto aqui somos todos iguais”*.

### 5.3.2. Refeitório

Porque o tempo de refeição era comum às duas turmas em estudo, e também porque a maioria dos alunos migrantes almoçavam juntos, independentemente da sua turma ou idade, esta secção será analisada em conjunto, não fazendo distinção entre Turma A e Turma B.

As observações, levadas a cabo no refeitório, permitiram verificar que o tempo de refeição acontecia em três turnos distintos, o primeiro para o pré-escolar, o segundo para os 1º e 2º anos letivos, e por último o terceiro turno que servia os 3º e 4º anos letivos, sendo que as

duas turmas em análise, neste estudo, partilhavam o refeitório. Para além dos diferentes horários, existia uma divisão entre os que comiam a refeição providenciada pela escola e os alunos que traziam comida de casa, ficando estes num grupo isolado dos outros, foi observado que os alunos migrantes se juntavam.

Entre os alunos migrantes que almoçam juntos ( $n=7$ ), por trazerem comida de casa, seis dizem gostar que assim seja. Nas observações realizadas no refeitório, foi possível constatar que existe um grupo colocado à parte, por trazerem comida de casa, coincidentemente (ou não) todos de origem indiana, nas palavras da Migrante B1, este é o momento em que *“podemos falar todos na nossa língua”* independentemente da turma ou idade. Apenas o Migrante A5 diz que *“gostava de estar com outros. Porque todos juntos é melhor”*.

Os dois migrantes que não trazem comida de casa, almoçam com os restantes colegas das respetivas turmas, sentem-se bem que assim seja. Foi observado que nenhum dos dois se isola ou parece não se integrar, interagem com outros colegas, partilhando piadas, brincadeiras e conversas. Na opinião da Migrante B2, estarem todos juntos na hora de refeição ou separados, é indiferente, já o Migrante A1 diz preferir que exista a separação, *porque “quando se come não se fala, e eles falam muito.”*

## VI. DISCUSSÃO

Para que seja possível a construção de uma comunidade inclusiva, é necessário que a base da sociedade se torne inclusiva e promova princípios e estratégias de inclusão, de todos para todos (Farmer et al., 2019; Gaitas et al., 2022). A base da sociedade é a escola, é dentro dos seus muros que se constroem as primeiras relações sociais (Farmer et al., 2019; Morgado, 2003; Szulevicz & Tanggaard, 2017), onde ocorre o primeiro contacto com outros e se percebe o espaço e as barreiras de cada um, assim como a forma como interferimos na sua realidade e os outros na nossa (Carter & McCabe, 2020).

É cada vez mais necessário, que as turmas se tornem inclusivas, à luz do que tem vindo a ser defendido desde 1994, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994; UNICEF, 2022), em que é pretendido que todas as crianças tenham acesso a um ensino de qualidade, oportunidades iguais para todos os alunos, independentemente das diferenças que possam existir (Ainscow & César, 2006; Alves, 2019; Decreto-Lei 54/2018; Gaitas & Morgado, 2010; Szulevicz & Tanggaard, 2017). Uma maior diversidade de alunos, e das suas características, cria maiores possibilidades de interações, de diferentes tipo e qualidade, que potenciam

processos de cooperação, podendo aumentar os índices de desenvolvimento (Bambara et al., 2016; Farmer et al., 2019; Gaitas & Morgado, 2010; Szulevicz & Tanggaard, 2017). É objetivado, pelos princípios duma escola inclusiva, que todos os alunos possam estar juntos na mesma sala, em grupos ou em pares, onde exista partilha de ideias, experiências, conhecimentos e aprendizagens. Que aprendam em conjunto e uns com os outros, tendo em conta o meio heterogéneo, multicultural e único que a escola se tem vindo a tornar (Farmer et al., 2019; Florian, 2019; Szulevicz & Tanggaard, 2017).

Neste sentido, ambas as turmas demonstraram ser espaços onde a diversidade e a multiculturalidade estão presentes, uma vez que, em ambas as turmas têm na sua constituição alunos de diferentes nacionalidades, provenientes de contextos culturais diversos, com diferentes níveis de conhecimento. Para além de alunos estrangeiros, existem também alunos com outras necessidades, ficando patente a ideia que estas, são salas de aula, para todos os alunos.

Foi possível determinar que a Turma B apresenta uma multiculturalidade maior, uma vez que existe um maior número de alunos com diferentes nacionalidades, ainda que, a maioria sejam de língua materna portuguesa. No entanto, não deixam de ser estrangeiros num país diferente, com uma base cultural diferente, com leis e regras diferentes das existentes das do país de origem. A Turma B, apresentava na sua constituição, alunos provenientes de sete nacionalidades diferentes, também existia um aluno com necessidades educativas especiais. Na Turma A, existiam alunos de cinco nacionalidades diferentes. Contudo, o foco desta investigação eram os alunos provenientes de países com língua materna diferente do português, e neste ponto existia um equilíbrio entre as duas turmas, sendo que dos alunos em estudo, os migrantes de língua materna não portuguesa, a Índia era a nacionalidade mais representada, com 4 alunos na Turma A e 3 na Turma B, seguindo-se o Paquistão com 1 aluno da Turma A e a Ucrânia com 1 aluna na Turma B. Estes dados são demonstrativos do nível multicultural e diverso das duas turmas.

É necessário que o professor tenha presente as necessidades da turma, bem como, as necessidades individuais dos alunos que a constituem. A metodologia convencional e conservadora não trará os mesmos resultados a todos os alunos, é necessário fazer adaptações, adotar diferentes estratégias (Avramadis et al., 2019). Só o professor tem o conhecimento, da turma, e a capacidade, para avaliar de forma sistemática os seus progressos e necessidades (Niza, 2000), podendo definir novas formas de aprendizagem, para que todos consigam ter acesso aos mesmos conteúdos, ainda que o caminho a percorrer possa ser diferente (Tomlinson, 2008; 2011). Indo ao encontro dos autores referidos, foi possível verificar através dos dados

obtidos que as Professoras A e B, procuram adotar uma série de estratégias dependendo do momento em que a turma se encontra. Existem indicadores, que a quantidade de anos de trabalho, altera a forma como os professores abordam as aprendizagens dos alunos, de uma forma mais contextualizada e social (Gaitas & Alves Martins, 2009; Schwab et al., 2019). No presente estudo, ficou claro que a Professora B procurou promover uma dimensão de unidade na turma, ao longo dos anos letivos anteriores, culminando na turma que se observou. No entanto, apesar de algumas das estratégias mencionadas terem sido aplicadas de forma diferente da Professora A, não podemos inferir sobre a idade das professoras, nem sobre o número de anos de trabalho, por se tratarem de turmas de diferentes níveis letivos.

O primeiro objetivo deste estudo era a caracterização das estratégias de ensino mobilizadas pelas professoras numa turma de 1º ciclo, com alunos migrantes de língua materna não portuguesa. Para conseguir cumprir este objetivo foram elaboradas duas questões de investigação, quais são as estratégias mobilizadas pelos professores? Quais os objetivos dos professores ao utilizar essas estratégias? Ao longo da exposição dos resultados temos vindo a responder a este objetivo, onde foram exploradas seis estratégias do ponto de vista de cada uma das professoras, a organização da turma, o apoio entre pares, o ensino orientado para as necessidades dos alunos, a adaptação do currículo, a existência de professor de apoio e a avaliação. Podendo afirmar, neste momento, que o trabalho desenvolvido em ambas as turmas, pelas professoras titulares vai ao encontro dos princípios da diferenciação pedagógica, onde cada uma das professoras procura adaptar medidas diferentes, tendo em consideração a leitura que cada uma faz das necessidades individuais dos alunos, com o intuito de alcançarem o objetivo estipulado (De Corte, 1990; Ferreira, 2017; Morgado, 2003; Tomlinson & Allan, 2004). No entanto, ficou exposto, que as professoras, sentem que os alunos migrantes necessitam de apoio extra, uma vez que, a barreira linguística, representa um fator de exclusão social e de insucesso académico, só equiparado pelas barreiras existentes nos alunos com necessidades educativas especiais (EACEA, 2019; Hu, 2017; Ribeiro et al., 2016).

Se o processo de diferenciação pedagógica integra uma componente de diagnóstico sistemático (Maia & Freire, 2020; Gaitas et al., 2022; Sousa & Tomlinson, 2018; Tomlinson, 2011; Tomlinson & Imbeau, 2010), é necessário existir uma avaliação contínua da turma e dos alunos que a constituem. Nesta medida, ambas as professoras procuram estar a par das necessidades existentes dos alunos, através de uma avaliação formativa sistemática, de forma a adotar medidas que promovam uma melhoria nas aprendizagens. Apesar do *feedback* ser dado de forma positiva, destacando o que foi bem feito em detrimento do que estava errado, as tarefas

serem corrigidas, explicadas e exemplificadas, para que os alunos percebam, a Professora A demora mais tempo a fazê-lo, no caso dos alunos migrantes, levando a que estes se distraiam e percam o foco. No caso da Professora B, o *feedback* é imediato após a conclusão da tarefa, de forma individual ou, por vezes, com a realização de autocorreção das tarefas em grupo ou a pares, o que poderá aumentar os índices de interações positivas e aprendizagem entre pares. No entanto, em ambos os casos, a avaliação dos alunos mantém uma componente predominantemente sumativa, centrada em critérios do ensino tradicional, onde imperam os testes iguais para todos.

Na organização de sala de aula, ambas as professoras referiram a necessidade de constituir pequenos grupos, em que foi seguido o mesmo critério, constituir os grupos de forma homogénea, por nível de conhecimento. Também em relação à organização da turma consideram ambas, que é mais fácil trabalhar com pequenos grupos homogéneos, destacando o apoio que os alunos partilham entre si, aprendendo uns com os outros diferentes técnicas de aprendizagem, bem como outras competências, conforme suportado por estudos anteriores (Blatchford & Russel, 2019). Contudo, apenas a Professora B, referiu um problema, que poderá ser um fator de exclusão, uma vez que o apoio é existente apenas entre os alunos que constituem o grupo, perdendo o apoio dos restantes elementos da turma.

Na revisão de literatura também é possível encontrar que o apoio dos pares é uma prática de diferenciação pedagógica promotora de inclusão (Buli-Holmberg & Jevaprathaban, 2016; Gaitas & Alves Martins, 2016). No entanto, as turmas encontravam-se em momentos diferentes, uma vez que são de anos letivos diferentes. No momento atual, a turma A, mantinha uma organização de pequenos grupos, onde a partilha de informação e as tarefas são realizadas em apoio mútuo pelos membros integrantes do grupo. Na Turma B, existia uma organização diferente, em que a participação era mais ativa e equitativa, por parte de todos os alunos, em que o apoio chegava aos alunos migrantes de diferentes colegas. No entanto o apoio prestado, era na sua maioria dado pelos alunos que se sentam ao lado, indicando que o apoio por parte do colega mentor poderá aumentar os índices de envolvimento e participação do aluno migrante (Bambara et al., 2016; Pinto et al., 2018). Para além do apoio dos colegas, a professora, procura estar presente nas dificuldades, demonstrando a disposição da Professora B em procurar conjuntamente com os alunos soluções para as dificuldades emergentes (Niza, 2000). Considerando a diferença e a diversidade existente nestas turmas, a fonte de ajuda entre pares, é consistente com a ideia de contribuir para o desenvolvimento de atitudes e valores positivos entre os alunos, conduzindo a salas de aula mais inclusivas, onde todos os alunos cooperam e se entremudam (Morgado 2003). Contudo deve ser tido em conta a forma como a Professora A

escolheu formar os grupos, se por um lado, a constituição de grupos heterogêneos são um indicador de inclusão, por outro lado, a homogeneização e isolamento, do grupo de migrantes, a outros colegas, pode indicar um fator de exclusão social (Gaitas et al., 2022). Também é suportado, pelas nomeações para trabalhar, no sociograma da Turma A. Em que se verifica, que não são feitas nomeações positivas para trabalhar pelos colegas de turma, assim como, os alunos migrantes se nomeiam entre si, mostrando que preferem trabalhar isoladamente do que com outros colegas mais capazes na língua portuguesa.

Os alunos têm necessidades diferentes, no tempo para a realização da tarefa, nos exercícios, nas metodologias utilizadas, cada aluno tem tempos diferentes de desenvolvimento (Carter & McCabe, 2021). Tendo estas ideias em consideração, a Professora A, aplicava medidas que promoviam a adaptação dos alunos migrantes, à língua portuguesa, procurando que os alunos estabelecessem uma ligação positiva com a língua portuguesa. As atividades realizadas, por estes alunos, eram de níveis letivos inferiores, em que os objetivos eram específicos para a aquisição da língua, adotando diferentes mecanismos de ensino e com graus de dificuldade adaptados (Tomlinson, 2011). Contudo, a avaliação letiva, destes alunos, era realizada da mesma forma que a dos restantes. Na turma B, embora a Professora B, tenha referido adaptação curricular para alguns alunos migrantes, em anos anteriores, bem como trabalho específico, atualmente não existe adaptação curricular para alunos migrantes, sendo que todos acompanham as matérias do ano letivo corrente. No entanto, existe um aluno na turma que tem um currículo adaptado e faz tarefas específicas, com objetivos curriculares diferentes da restante turma, por ser um aluno com necessidades educativas especiais.

Apesar da existência de apoio esporádico, não específico, para os alunos migrantes na Turma A e apoio específico de língua portuguesa na Turma B, deve ser feita uma ressalva sobre a ausência da disciplina de Português Língua Não Materna. A falta desta disciplina, para alunos estrangeiros, aumenta as barreiras sociais, dos alunos, que não dominam a língua nativa, uma vez que existem indícios que esta é um dos meios para tornar a integração dos alunos migrantes mais eficaz (Ançã, 2019; Madeira et al., 2014). O PLNM teria como principal função, o desenvolvimento das competências de comunicação, aumento do léxico, mas também consciencialização dos aspetos interculturais (Madeira et al., 2014), possibilitando a aprendizagem de todos em simultâneo (Ançã, 2019), criando ambientes de igualdade, mais positivos e inclusivos.

Fora da sala de aula, as interações sociais, ganham uma dimensão diferente, onde na maioria dos casos não existe um adulto para mediar as interações ou fazer grupos. No recreio

as ligações são feitas pelos intervenientes, em que são escolhidos os colegas com quem mais se identificam por um ou vários motivos (Carter & McCabe, 2021).

O segundo objetivo desta investigação era descrever as experiências sociais de alunos migrantes de 1º ciclo com os seus pares. Para se conseguir alcançar o objetivo descrito, foram elaboradas duas questões de investigação, a primeira, quem escolhem e por quem são escolhidos, os alunos migrantes, para trabalhar e para brincar? Na Turma A, foi possível perceber, que existe um grupo de migrantes que interage praticamente em exclusivo entre si, o que ficou demonstrado nas nomeações positivas para brincar, feitas no sociograma, onde pode ser verificado uma enorme reciprocidade entre os alunos migrantes rapazes. A reciprocidade, nas nomeações positivas em ambientes sociais, pode ser considerada um indicador da existência de ligações de amizade (Blatchford et al., 2016). No entanto, é um sinal de existência de amizade, apenas entre o grupo de alunos migrantes, uma vez que os próprios se excluem de brincar com os outros colegas. Esta reciprocidade, na Turma B, não é verificada em mais de duas colegas, que embora passassem a maior parte do tempo juntas, no exterior da sala, estavam sempre com outras colegas de forma alternada. A aluna que obteve maior número de nomeações negativas para brincar no sociograma, entre as alunas migrantes da Turma B, justifica que prefere brincar com outras colegas da mesma nacionalidade que falem na sua língua materna. Embora seja um possível fator de autoexclusão, a aluna demonstrou que tem com quem brincar, e que para esse efeito, tem outras preferências que não os colegas de turma.

A segunda questão colocada para que fosse possível alcançar o segundo objetivo da investigação era, como se caracteriza a interação entre alunos migrantes e os seus pares não migrantes, fora da sala de aula? Através dos instrumentos de recolha de dados, foi possível verificar diferenças entre as duas turmas, no que a interações, em contexto social, dizem respeito. Na Turma A, foi possível verificar a existência de um grupo que se coloca à parte dos restantes elementos da turma, os alunos migrantes criam um grupo exclusivo e excluído, em parte por não procurarem outros colegas, mas também por não serem procurados. A interação entre os alunos migrantes e os seus colegas, desta turma, quando existe, é negativa, através de insultos e atos de violência. Por outro lado, na Turma B, a realidade fora de sala de aula é diferente, não existem grupos específicos, os alunos agrupam-se por diferentes motivos, como tema de conversa, momentos, jogos, e não em exclusivo com as mesmas pessoas. Existem casos de amizade que puderam ser observados, confirmados em entrevista, suportado pelos dos dados do sociograma. O que vai em linha de concordância com o estudo de Ladd, Herald e Andrews (2006), que concluíram que sujeitos com maior facilidade em estabelecer relações, criam interações com os seus pares que promovem o respeito mútuo, também, que os sujeitos aceites

pelos seus pares, são menos vitimizados pelos colegas, passando a sentir-se parte integrante do grupo.

Os dados obtidos, podem ser demonstrativos, que embora o papel do professor, seja maioritariamente no âmbito da sala de aula, pode desempenhar um papel fundamental no ensino de estratégias de comunicação entre pares, no sentido de mostrar interesse, manter uma conversa, ajudar nas respostas (Bambara et al., 2016) com intuito de promover a interação positiva e a motivação para estabelecer novas amizades. Neste sentido, sobressai a importância de serem desenvolvidos ambientes inclusivos o mais cedo possível, tendo em consideração que este processo é mais eficaz quando ocorre com o auxílio dos pares (Malone et al., 2019; Schwab et al., 2019).

É descrito por vários autores (Avramadis et al., 2019; Gaitas & Alves Martins, 2016; Gaitas & Carêto, 2022; Maia & Freire, 2022; Sousa & Tomlinson, 2018; Tomlinson, 2008; 2011) a dificuldades que os professores sentem em implementar um método diferenciado promotor de inclusão. Duma forma geral, devido à sua formação base e à inexistência de uma formação sistemática, que permita adquirir competências, que promovam meios inclusivos para todos os alunos (Gaitas et al., 2022; Wan, 2017). Esta investigação, é demonstrativa, do quão importante é, que os professores se capacitem do trabalho que pode ser realizado, os instrumentos que podem ser utilizados e sobretudo, como podem mediar as interações entre pares, de modo a tornarem as suas turmas, em particular, e a escola, em geral, em ambientes mais inclusivos.

Também fica demonstrado, nesta investigação, a importância dos pares dentro e fora da sala de aula, existindo ganhos para todos os envolvidos (Farmer et al., 2019; Malone et al., 2019; Pinto et. al, 2018; Woodgate et al., 2019). No entanto, parece existir uma relação estreita entre o espaço de aprendizagem e o espaço social, uma vez que, numa turma mais unida, em que os alunos se identificam todos como iguais, as interações fora da sala de aula são espontâneas, positivas e de apoio mútuo. Em contraste, com a turma onde os alunos migrantes, são agrupados de forma isolada, em sala de aula, enquanto a restante turma se agrupa de forma rotativa e por níveis heterogêneos de conhecimento, indicando que a clivagem existente, entre os migrantes e os restantes alunos, fora da sala de aula advém da falta de interação dentro da sala e aula, demonstrando, o fator de exclusão, que a organização grupal se pode tornar (Gaitas et al., 2022; Koehler & Schneider, 2019; Woodgate et al., 2019), não esquecendo, que quem determina a forma como os grupos são constituídos, é a professora.

## VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação procurou compreender e descrever as práticas dos professores e o que os motiva a mobilizarem essas práticas, para a inclusão e aprendizagem de alunos migrantes. A importância da mobilização de estratégias que utilizem os pares, no sentido de os alunos com maior facilidade ajudarem os colegas com menor facilidade, ou neste caso, os alunos migrantes que não dominam a língua portuguesa. Neste sentido foram caracterizadas a forma como as professoras A e B, implementam seis estratégias, a organização da turma, o apoio entre pares, o ensino orientado para as necessidades dos alunos, a adaptação do currículo, a existência de professor de apoio e a avaliação. Também se procurou determinar e descrever, a existência de interações sociais positivas, entre alunos migrantes e os seus pares e se essas interações são preditores de inclusão. Foi possível fazer uma descrição das escolhas feitas pelos alunos para trabalhar e para brincar, ficando demonstrado como os alunos migrantes escolhem e são escolhidos. Também foi possível fazer uma descrição do modo como os alunos migrantes interagem socialmente com os seus colegas, em contexto externo à sala de aula. Com base nos objetivos estipulados, foi possível descrever as diferenças e semelhanças entre as práticas e escolhas das professoras, também sobre as interações entre os alunos em contexto de sala de aula e fora de sala de aula.

Embora não seja possível generalizar os dados obtidos, foi possível obter e apresentar dados que demonstram os papéis dos diferentes sujeitos, envolvidos na problemática, da inclusão de alunos migrantes em escolas portuguesas, em situações académicas e sociais. Tendo em consideração a falta de bibliografia sobre esta temática, no contexto português, pretende-se que este estudo possa contribuir, para que os professores, percebam a sua importância na mediação de interações positivas e promover ambientes positivos, de inclusão, de alunos estrangeiros recém-chegados.

As diferenças existentes nas duas turmas, entre as quais, a diferença dos anos de profissão e tempo de estabelecimento das professoras, um número diferente de alunos com origens e culturas inseridos em cada turma, diferentes níveis de ensino, foram variáveis que enriqueceram os dados obtidos, no sentido em que, foi possível, obter dados de fontes mais diversificadas. Estas diferenças, podem também, ter sido uma limitação, uma vez que se torna difícil determinar se um método é mais ou menos eficaz, restando apenas referir, que embora as estratégias abordadas tenham sido coincidentes, a forma de mobilização e os objetivos

referidos são diferentes, o que leva a que não seja possível determinar quais as estratégias ou forma de atuação, se revela mais ou menos eficaz. Outra limitação que se destaca nesta investigação é a ausência da disciplina de PLNM, o que impossibilitou um melhor entendimento das medidas de suporte à inclusão, bem como, do apoio que esta disciplina trás na aquisição da língua, na comunicação, interpretação, podendo ser um fator de promoção de inclusão e integração social.

Para estudos futuros sugere-se que a temática deste estudo seja aprofundada, com um número maior de turmas com alunos migrantes, com um número maior de professores, com mobilização, de mais práticas diferenciadoras, que promovam a inclusão de alunos migrantes. Num estudo de maior escala, seria também interessante, explorar qual a percepção que os alunos migrantes têm, do papel que os seus pais, desempenham no seu processo de inclusão, em particular, pais migrantes mais velhos ou há mais anos no país, cujo processo de inclusão tenha corrido de forma positiva. Por último, sugere-se que futuramente, se incluam as percepções dos pais e encarregados de educação, sobre as práticas promovidas nas escolas, mas também o tipo de práticas que são mobilizadas em contexto familiar, que sejam facilitadoras de uma integração social na escola e na sociedade.

A oportunidade de ter estado no terreno e observar, os sujeitos, no meio onde a problemática ocorria, permitiu uma visão e um entendimento mais alargado do quando, como e porquê. Este estudo tem o intuito de abrir um caminho, a ser explorado, para que a inclusão de sujeitos com diferentes origens e culturas, seja uma realidade no presente, e não num futuro, que se teme, nunca vir a acontecer.

Fazendo um paralelismo, diria, que alguns alunos viajam sempre nas autoestradas, com via verde. Outros apesar de usarem as autoestradas, ainda param nas portagens. Há os que usam as autoestradas esporadicamente, mas fazem parte do caminho em estradas secundárias. E, há aqueles alunos, que nunca entram na autoestrada, viajam sempre por estradas secundárias. O destino é o mesmo para todos, o caminho pode demorar mais ou menos tempo, ser mais ou menos direto, mas é importante que todos os alunos tenham condições para chegar ao mesmo destino, independentemente da origem e do percurso que precisem percorrer para o alcançar.

## VIII. BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M., & César, M. (2006) Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M. & Messiou, K. (2018) Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19 (1), 1-17.  
<https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>.
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: Inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>.
- Ançã, M. H. (2008). Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e)Educar*, n.º 13. 71-87.
- Ançã, M. H. (2019). Aproximações ao Português Língua Não Materna: alguns estudos académicos do 2º Ciclo (Bolonha). *STUDIA IBERYSTYCZNE* 18, 337-348. doi: 10.12797/SI.18.2019.18.24
- APW. (2022). Associação Percurso Waldorf. <https://xn--associacao-percurso-waldorf-0dc1i.pt/>
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 49-59. doi: 10.1111/1471-3802.12477
- Bambara, L. M., Chovanes, J., Thomas, A., & Cole, C. L. (2016). Effective peer-mediated strategies for improving the conversational skills of adolescents with autism. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups SIG 1*, 1(1), 29-36. doi: 10.1044/persp1.SIG1.29
- Bayliss, P. (1995). Reluctant innovators: Meeting special educational needs in a middle school. *Support for Learning*, 10, 170-176. doi: 10.1111/j.1467-9604.1995.tb00035.x

- Blatchford, P., Pelligrini, A., & Baines, E. (2016). *The child at school: Interactions with peers and teachers* (2nd ed.). London, UK: Routledge.
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprabahan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International journal of special education*, 31(1), 119-134
- Carter, E. W., & McCabe, L. E. (2021) Peer perspectives within the inclusive postsecondary education movement: a systematic review. *Behavior Modification*, 45(2), 215–250. doi: 10.1177/0145445520979789
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. London: Pearson.
- Creswell, J. W., Creswell, J. D., (2018). *Research Design - Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (5th Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Decreto-Lei nº 54/2018. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://data.dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/115652961/details/maximized>
- DGEEC. (2021). Perfil do Aluno 2019/2020. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/0%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC\\_DSEE\\_2021\\_PERFIL\\_DO\\_ALUNO\\_1920.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/0%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DGEEC_DSEE_2021_PERFIL_DO_ALUNO_1920.pdf)
- EUROCID. (2022). *Breve história da migração na EU*. <https://eurocid.mne.gov.pt/breve-historia-da-migracao-na-ue>
- EACEA. (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Farmer, T., Hamm, J., Dawes, M. Barko-Alva, K. & Cross, J. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286-305. doi: 10.1080/00461520.2019.1635020
- Ferreira, M. (2017). Guia para uma Pedagogia Diferenciada em Contexto de Sala de Aula – Teorias, Práticas e Desafios. *Coleção de Guias Educacionais*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7 – 8) 691 - 704. doi: 10.1080/13603116.2019.1622801
- Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Gaitas, S. (2019). Os mais pequenos ficam sempre em último: A diversidade em debate (Parte 1). <https://vozoperario.pt/jornal/2019/02/06/os-mais-pequenos-ficam-sempre-em-ultimo-a-diversidade-em-debate-parte-1/>
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2009). Relações entre crenças e práticas de linguagem escrita em professores do 1o ciclo. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 1271-1285.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2016). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. doi: 10.1080/13603116.2016.1223180
- Gaitas, S., & Carêto, C. (2022). Educação inclusiva e as (insuperáveis?) fronteiras da organização escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 22, 1-20. doi: 10.35786/1645-1384.v22.1816
- Gaitas, S., & Morgado, J., (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, XXVIII (2), 359-375. doi: 10.14417/ap.292

- Gökbulut, Ö. D., Gökbulut, B., & Yeniasır, M. (2017). Social acceptance of students with special needs from peer viewpoint. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7287-7294. doi: 10.12973/ejmste/79592
- Hohmann, M. W. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hu, F. (2017). Migrant peers in the classroom: is the academic performance of local students negatively affected? *Journal of Comparative Economics*, 46(2), 582-597. doi: 10.1016/j.jce.2017.11.001
- Huang, W., Hong, S. H., Eades, P. (2006). Effects of Sociogram Drawing Conventions and Edge Crossings in Social Network Visualization. *Journal of Graph Algorithms and Applications*, 11(2), 397–429. doi: 10.7155/jgaa.00152
- INE. (2012). A População Estrangeira em Portugal - 2011. *Destaque informação à comunicação social*. Instituto Nacional de Estatística.
- Infopédia. (2022). *Dicionário Porto Editora*. Porto Editora. Porto.  
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/diferenciar>
- IOM. (2022). About Migration. *International Organization for Migration*  
<https://www.iom.int/about-migration>
- Koehler, C., & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7(28). doi: 10.1186/s40878-019-0129-3
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Andrews, R. K. (2006). Young children's peer relations and social competence. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (23–54). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lanz, R. (2016). *A Pedagogia Waldorf - Caminho para um Ensino Mais Humano*. São Paulo, Brasil: Ed. Antroposófica.

- Lillard, A. (2005). *Montessori: The Science behind the Genius*. Oxford University Press
- Lucas, P., Fleming, J., & Bhosale, J. (2018). The utility of case study as a methodology for work-integrated learning research. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(3), 215-222. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1196748>
- Madeira, A. Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., Martins, A. S., Machete, T., Militão, P., & Pessoa, I. (2014). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*. Direção Geral de Educação / Ministério da Educação, Lisboa.
- Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A Diferenciação Pedagógica no Contexto da Educação Inclusiva. *Revista Exitus*, 10(1), 1-29. Santarém. doi: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147
- Malone, K. W., Fodor, J. A., & Hollingshead, A. (2019). Peer tutoring to support inclusion of students with the most significant cognitive disabilities at the secondary level. *Inclusion*, 7(1), 1-11. doi: 10.1352/2326-6988-7.1.1
- Mata, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa, Univ. Aberta.
- Mateus, M.H. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18(18), 13-24.  
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao%20/article/view/2560>
- MEM. (2022). *Movimento da Escola Moderna*. <https://www.escolamoderna.pt/>
- Merriam, S. B., Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research - A guide to design and implementation, (4th Ed.)*. Jossey-Bass - A Wiley Brand, USA.
- Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-Lei n. 54/2018: Experiências e perceções de uma equipa multidisciplinar. *Sensos-e*, 7(3), 70-86. doi: 10.34630/sensose.v7i3.3679.

- Monteiro, V. (1996). *Aprender ensinando: Estudo do efeito tutor em crianças do 4o ano de escolaridade em interacção diádica com colegas do 3o ano*. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa, ISPA.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação pedagógica*. Lisboa, ISPA.
- Morgado, J. (2009). Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 106. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd). Universidade do Minho.
- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences, *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252. doi: 10.1080/08856257.2010.492933
- Niza, S. (2000). A Organização Social do Trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98. Lisboa.
- Niza, S. (2012). A escola pensa-se e organiza-se ainda em função dos professores. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Ed.), *Sérgio Niza escritos sobre educação*, 134-135. Lisboa: Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*, (3a ed.), Porto, Porto Editora.
- Pinto, C., Baines, E., & Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 818-837. doi:10.1111/bjep.12262
- Pires, R. P., Pereira, C., Azevedo, J., Vidigal, I., & Moura, C. (2020). A Emigração Portuguesa no Século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 94, 9-38. doi: 10.7458/SPP20209419573

- Ribeiro, N., Malafaia, C., Neves, T., & Menezes, I. (2016). Immigration and the Ambivalence of the School: Between Inclusion and Exclusion of Migrant Youth. *Urban Education*, 54(9), 1290-1318. doi: 10.1177/0042085916641172
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149. CIED, Universidade do Minho.
- Schwab, S., Sharma, U., & Hoffmann, L. (2019). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? – psychometric properties of a newly developed scale to assess personalization and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 61-76. doi: 10.1080/13603116.2019.1629121.
- SEF. (2022). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2021. *Serviço de Estrangeiros e Fronteiras*. Oeiras, SEF/GEFP
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades educativas especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Texto Editores. Lisboa.
- Sousa, D., & Tomlinson, C. (2018). *Differentiation and the brain. How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom (2nd ed)*. Bloomington, Solution Tree Press
- Szulevicz, T., & Tanggaard, L. (2017) *Educational Psychology Practice: A New Theoretical Framework*. Springer.
- Tomlinson, C. A. (2004). *O que é a diferenciação? Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to student’s diversity*. UNESCO.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

- Tomlinson, C. A. (2011). Differentiating Instruction for Academic Diversity. *In Classroom Teaching Skills, edited by J. M. Cooper, 9th ed.*, 153–187. Wadsworth, Centgage Learning.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Enforcing the right to education of refugees: a policy perspective (Working Papers on Education Policy, 8)*. France.  
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190208eng.pdf>
- UNESCO. (2022). *Inclusion in education*. <https://www.unesco.org/en/education/inclusion>
- UNICEF. (2022). *Inclusive education. Every child has the right to quality education and learning*. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
- Vaz, J. G. (2009) A construção dos sociogramas e a teoria dos grafos. *Rev. bras. Psicodrama*, 17(2), 67-78. São Paulo, UNIP.
- Wan, S. (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 284-311. doi: 10.1080/13540602.2016.1204289
- Williams, Y. (2015). *Sociogram: Definition & Examples*.  
<https://study.com/academy/lesson/sociogram-definition-examples-quiz.html>
- Woodgate, R. L., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W. M., Barriage, S., & Kirk, S. (2019). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation* 42(20), 2553-2579. doi: 10.1080/09638288.2018.1561955

Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## IX. ANEXOS

### Anexo 1. – Grelha de Observação Preliminar

	Itens a observar	Descrição
		Simetria   Rotatividade   Critério de constituição   Duração   Objetivos
<b>Organização de trabalho</b>	Trabalho a pares	
	Trabalho em Grupo	
	Trabalho individual	

	Itens a observar	Descrição
		Tipo de interação   Papel do Aluno   Papel do Professor   Partilha de Materiais   Diferenciação   Objetivos   Critério   Duração
<b>Tipos de tarefa</b>	Tarefa a Pares	
	Tarefa Grupo	
	Tarefa Individual	

	Itens a observar	Descrição
		Fixa ou Variável   Secretárias (disposição)   Tipo de Espaços   Outros elementos   Utilidade/Critério
<b>Organização da sala</b>	<b>Organização do espaço</b>	
	<b>Organização dos materiais</b>	Tecnologias   Acesso   Quadro e utilidade   Produções da Sala em exposição   Variedade   Propósito

Anexo 2. – Grelha de Observação Sistemática

Itens a observar	Professora
<b>Organização da Sala de aula</b>	
<b>Organização para o Trabalho</b>	
<b>Interação com os alunos</b>	

	Itens a observar	Interação entre Pares
<b>Em Sala de aula</b>	<b>Tarefa</b>	
	<b>Entre Tarefas</b>	
<b>Fora da Sala de aula</b>	<b>Recreio</b>	
	<b>Refeitório</b>	

Anexo 3. – Guião das Entrevistas a Professoras

<b>Turma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está com esta turma de 3 ano desde quando?</li> <li>- Como caracteriza a turma?</li> <li>- Quais as maiores dificuldades encontradas? Porquê?</li> </ul>
<b>Organização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reparei que a organização da sala de aula mudou, sendo que também os lugares sentados vão mudando. Porquê? Existe algum critério? Qual?</li> <li>- Uma das diferenças é que na organização anterior o trabalho era maioritariamente em grande grupo ou individual. Com a disposição atual o trabalho é realizado em pequeno grupo. Porquê a alteração?</li> <li>- Qual considera que promove mais interação entre os alunos? E com que organização considera que aprendem melhor? Porquê? (Se não desenvolver na questão anterior)</li> </ul>
<b>Migrantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na sua opinião com que sistema os alunos gostam mais de trabalhar? E em concreto os alunos migrantes?</li> <li>- Reparei que os alunos migrantes parecem mais envolvidos quando estão em pequeno grupo, concorda? Face a isto, considera que neste modelo de organizações os alunos migrantes tendem a participar mais? Porquê?</li> <li>- Na sua opinião qual é a maior dificuldade que os alunos migrantes sentem?</li> <li>- Reparei que às vezes os alunos migrantes não percebem o que devem fazer. Porque acha que acontece? Eles pedem ajuda a alguém? A quem?</li> </ul>
<b>Apoio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe algum apoio específico aos alunos cuja língua materna não é o português? Que ajuda? Prestada por quem? Quando?</li> </ul>
<b>Pares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reparei que por vezes os alunos se ajudavam uns aos outros. Existe alguma interferência da professora ou acontece de forma espontânea?</li> <li>- Há alunos com quem ninguém gosta de trabalhar? Quem? Porquê?</li> </ul>
<b>Exclusão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E no recreio, há alunos isolados? Quem? Porquê?</li> </ul>

### 3.1. Transcrição da Entrevistas à Professora A

*Está com esta turma de terceiro ano desde quando?*

Professora A - Desde setembro, é o primeiro ano.

*Como caracteriza a turma?*

Professora A - É uma turma muito heterogénea em termos de aprendizagem. Temos crianças que trabalham no terceiro ano e temos outras que estão a trabalhar matérias de primeiro ano e outras de segundo ano. Portanto depois temos uns meninos que não falam língua portuguesa.

*Quais são as maiores dificuldades identificadas? Já referiu aí algumas.*

Professora A - Sim. Portanto, o facto de não falarem português e o facto de haver meninos com muitas dificuldades têm que trabalhar outras aprendizagens, vá.

*Reparei que a organização da sala de aula mudou pelo menos duas vezes, sendo que os lugares também vão rodando.*

Professora A - Sim. Pois...

*Porquê estas alterações?*

Professora A - Primeiro porque eles depois acabam por ganhar muita confiança uns com os outros e o trabalho acaba por não ser concluído, e daí o facto ter de os separar. Há depois o facto de muitas das vezes eles trabalharem melhor em pequenos grupos. Portanto, eles sentam-se consoante as suas dificuldades... nem sempre, por vezes até ficam sentados ao pé de crianças com mais facilidade de aprendizagem que os vão ajudando.

*Uma das diferenças que reparei, é que na organização anterior quando estavam a pares o trabalho era feito maioritariamente individual ou em grande grupo e agora é feito em pequeno grupo.*

Professora A - Sim.

*Porquê esta alteração, qual o critério para esta mudança?*

Professora A - Sim às vezes acaba por ser mais fácil. Portanto quando eles estão sentados com colegas com o mesmo tipo de aprendizagem acaba por ser mais fácil chegar a eles do que se estiverem dispersos ao longo da sala. Portanto assim às vezes acaba por ser mais fácil.

*Qual dos dois sistemas promove mais interação entre eles?*

Professora A - Ah! Assim! Assim, como está, em pequenos grupos.

*A interação entre eles melhorou?*

Professora A - Sim. Sem dúvida

*E a aprendizagem fica mais facilitada. Acha que aprendem melhor?*

Professora A - A aprendizagem não sei... o que melhora visivelmente é a ajuda. Mas, pronto, acabam por ganhar mais manhas também, não é?

*Este sistema acha que ajuda na questão dos migrantes e nas interações com os outros?*

Professora A - Hum ... ajuda se eles não estiverem juntos, não é? Porque quando eles estão todos juntos acaba sempre por haver uma tendência para falarem na língua deles.

*Por esse motivo, sente a necessidade de os separar, e incluir noutros grupos?*

Professora A - Sim. Mas lá está, depois acaba por dificultar também o meu trabalho, e também o deles. Por causa do tempo de espera, ou seja, se eles estiverem todos juntos eu explico-lhes e eles vão fazendo, se eles estiverem separados o tempo de espera para eu conseguir chegar a cada um deles é muito superior.

*Existe algum apoio? Eles estão sempre juntos durante o apoio?*

Professora A - Pronto, existe uma professora que sim, duas, três vezes por semana, os vem ajudar.

*Parece-me que neste sistema, estes alunos estão mais envolvidos com a turma e acabam por participar mais também. Qual a sua opinião?*

Professora A - Eles têm muitas diferenças entre si. Aqui a grande questão é a diferença do português. Um dos garotos que é paquistanês, quando cheguei, ele já falava muito bem português, e os outros membros continuam com muita dificuldade, ou seja, eles já fizeram o primeiro, o segundo, estão a completar o terceiro e continuam a dizer “um menina” continuam a ter muitas dificuldades em coisas que são trabalhadas diariamente.

*A professora acha que essas dificuldades são aumentadas em casa?*

Professora A - Sim. Devido à língua que usam entre si, que não é português. O que nos leva à questão de estarmos constantemente a trabalhar o mesmo. Sim. Portanto eu sinto que estamos durante semanas a dar o “nê”, se lhe der uma ficha sobre isso hoje, e a mesma ficha daqui a quinze dias, as dificuldades vão ser as mesmas. Portanto, eu tenho alguma dificuldade em perceber o que é que se deve trabalhar, e como.

*No seu entender, a maior dificuldade destes alunos é mesmo a barreira linguística?*

Professora A - Sim, sim, sim. A qual não conseguem ultrapassar. Portanto eles no fim do ano já deveriam dizer “o menino” ou “a menina”, mas não, continuam a dizer “o menina” como se nunca tivéssemos trabalhado isso.

*Nas minhas observações, reparei que às vezes os alunos migrantes não percebem o que devem fazer, porque é que acha que isto acontece?*

Professora A - Ah pois, pronto, vamos bater no mesmo que temos estado a dizer. Mas adicionalmente, digo que o facto de eles estarem constantemente a falar lá fora e mesmo na sala, entre eles, na língua deles. Separá-los em sala de aula, dificulta o meu acesso a eles, e eles acabam também por se perder. São alunos que trabalham matérias diferentes dos outros.

*Quando diz diferente, é diferente no conteúdo ou no nível?*

Professora A - No nível. Tenho meninos que trabalham matérias de primeiro ano, outros a trabalhar matérias de segundo ano e depois a maior parte que acompanha o terceiro ano.

*Para além da ajuda da professora e da professora de apoio, é costume eles procurarem apoio noutros colegas, mais proficientes no português?*

Professora A - Não. Não procuram. Quanto menos ... quanto menos melhor.

*Mesmo com a chegada do novo aluno, que se aproximou muito deste grupo?*

Professora A - Dentro de sala, não. Lá fora, pouco também, lá vão brincando, mas pouco. Aliás eu já os proibi de brincarem só entre eles, para ver se comunicam com os outros. Eu percebo que para eles é mais confortável.

*Existe algum elemento da turma, com quem ninguém goste de trabalhar?*

Professora A - Existe um elemento na turma que não gosta de trabalhar com os migrantes. Mas a restante turma não. Trabalham todos com todos.

*E no recreio, existe algum aluno que se isole?*

Professora A - Sim. Existe uma menina, a aluna A12. Ela tem um problema na perna e acaba por querer que os outros brinquem com ela como ela quer, e nunca o contrário. Acaba por se auto excluir, para ser procurada. Depois há os indianos que vivem praticamente uns com os outros, estes com os das outras turmas.

*E a aluna Migrante A2?*

Professora A - A aluna Migrante A2 brinca com as outras meninas indianas, das outras turmas. Portanto não procura as colegas, lá está, porque me parece ser mais confortável.

*Ela é quem tem a maior barreira linguística?*

Professora A - Não, não. É timidez. Ela fala e percebe bem. Interage pouco por timidez. Com a professora anterior, os colegas dizem-me que ela falava muito bem, penso que precisa de ganhar confiança. Ela fala bem, até porque ela já fez cá o último ano da pré. Os alunos Migrante A3 e Migrante A4 são os que têm maior dificuldade na expressão, perceber eles percebem, falar é que se torna mais difícil.

### 3.2. Transcrição da Entrevistas à Professora B

*Está com esta turma desde quando?*

Professora B - Desde o 2º ano, 2019/2020.

*Como caracteriza a turma?*

Professora B - A turma foi formada nesse ano. Só tinha um aluno português, os outros eram todos estrangeiros, vindos de fora, Angola, Cabo Verde, Guiné, Índia, Ucrânia, Brasil e espero não me estar a falhar nenhum país. Foram miúdos que estiveram em escolas noutros países. Todos não, houve 2 que vieram já de escolas cá de Portugal. É uma turma que tem tido muitas entradas e saídas, da turma atual são uns 7 ou 8 que vêm desde essa turma de 2º ano, os outros foram saindo e entrando.

*Quais são as maiores dificuldades identificadas? Já referiu aí algumas.*

Professora B - Bom...não sei bem, não se pode dizer que ensinar português seja uma dificuldade. Em tantos anos de experiência, nunca tinha tido uma turma assim. A Ucrâniana tinha de ensinar português, às indianas tinha de ensinar português, os Brasileiros ainda se vai gerindo bem, então formei grupos, e depois fui fazendo um trabalho diferenciado com esses grupos. Depois apanhamos uma pandemia pelo meio, não foi fácil, mas acho que na sua maioria estão a acompanhar o 4º ano, há alguns com mais dificuldades, sim, mas eu acho que eles têm o tempo deles para ir tapando as falhas.

*Numa turma com tantos estrangeiros, o Português foi o maior desafio?*

Professora B - Sim, sem dúvida. A comunicação era difícil entre eles, entre nós. Foi um desafio.

*Reparei que a organização da sala se manteve o ano todo em “U”, vão trocando de lugar?*

Professora B - Comigo estão sempre no mesmo lugar, só com as outras professoras é que vão trocando de lugares, o inglês e as aec's. Agora estão assim, mas em anos anteriores não. No primeiro ano ... no primeiro nesta escola, portanto no 2º ano letivo, estavam por grupos, era-me mais fácil chegar aos grupos e tirar dúvidas, tentei uniformizar os grupos eram uns 6 ou 7 grupos. Depois com a pandemia estávamos com as carteiras em “L”. Este ano, escolhi esta disposição em quadrado, com as carteiras da frente para os meninos mais agitados, mais para junto de mim, os outros para mais longe e na carteira comigo está o menino com NEE. Mas todos com foco em mim e no quadro que vou usando. E assim também, é mais fácil dar a volta e ver o que vão fazendo e tirar-lhe dúvidas.

*Do que observei, com esta disposição o trabalho é feito de forma individual ou em grande grupo. Porquê esta escolha?*

Professora B - Deve-se ao trabalho anterior, feito no 2º e 3º ano. O objetivo era tornar aqueles 8 grupos num só, e consegui, eles conseguiram, eu dei o meu contributo, mas de uma forma geral acompanham o 4º ano. Têm dificuldades, alguns com o vocabulário, com a estrutura das frases. Nos anos anteriores era necessário criar ligações onde elas não existiam, a partir de pequenos grupos ir construindo um grupo maior.

*Tendo em conta a sua experiência, e a história da turma, qual dos sistemas considera que promove mais interação entre eles?*

Professora B - É este sistema em quadrado. Em pequenos grupos, eles apoiam-se só no trabalho específico, perdem os outros grupos. Assim, agora é possível, ajudam-se todos, vêm-se todos, estão virados uns para os outros. E já estão misturados em termos de aprendizagem, há sempre um que ajuda o outro. Agora já estão todos a fazer o mesmo trabalho, e eles vêm isso.

*Este sistema acha que ajuda na questão da participação dos alunos migrantes e nas interações com os outros?*

Professora B - Sim. Neste momento sim. Já têm um bom conhecimento de português e se entendem uns aos outros, a comunicação já é facilitada. Há uns anos não era possível. Mas têm de se esforçar ainda mais.

*Existe algum apoio? Eles dão apoio uns aos outros?*

Professora B - Sim, sim. Eu peço aos outros para ensinarem palavras novas, para brincarem juntos, para que falem todos na mesma língua.

*No seu entender, a maior dificuldade destes alunos é mesmo a barreira linguística?*

Professora B - É, é, sim. Posso dizer uma coisa, aqui um “à parte”? A aluna Migrante B4, chegou em Outubro, vinda da Alemanha, sem saber uma palavra em português, e surpreendeu-me muito, uma aluna extraordinária, fantástica. Ela é Indiana, foi para Alemanha aprendeu alemão, foi para Itália e aprendeu italiano. Chegou a esta turma em Outubro, já com as aulas a decorrerem, sem saber uma palavra em português e agora é das melhores alunas, é capaz de ser a Indiana que melhor fala e escreve em Português. Fez amigos assim ... num instante, é realmente uma miúda fantástica, muito dedicada. Já a aluna Migrante B3, está comigo desde sempre, e ainda tem dificuldade. Eles eram um grupo grande, 7 ou 8 indianos, e ela refugiava-se sempre neles.

*Nas minhas observações, reparei que às vezes os alunos migrantes não percebem o que devem fazer, porque é que acha que isto acontece?*

Professora B - Eu peço que eles recorram sempre a mim. Eles trabalham em conjunto, e fazem tarefas em grupo, mas se têm dúvidas na matéria é comigo que as tiram.

*Para além da ajuda da professora existe algum apoio no português?*

Professora B - No ano passado existia um professor PLNM. Mas tenho coadjuvação à turma. Portanto existe algum apoio.

*Eu reparei que eles se ajudam nalguns momentos, é pela professora ou é de forma autónoma?*

Professora B - Eles vão-se ajudando, mas eu vou vendo. Quando acho que é mais distração que ajuda eu paro com isso.

*Existe algum elemento da turma, com quem ninguém goste de trabalhar?*

Professora B - Nunca querem trabalhar com o aluno B5 porque sabem que ele faz trabalho diferenciado pelas suas dificuldades. Para além do aluno B5, não gostam de trabalhar com os alunos B8, B11 e B15. Porque estes são muito teimosos, estão sempre a embirrar com os outros, mesmo no intervalo para brincar são complicados, o aluno B11 bate nos outros, o aluno B8 é porque se acha o maior, e os colegas não gostam.

*E no recreio, existe algum aluno que se isole?*

Professora B - Sim. A aluna Migrante B2. Porque falta muito à escola, mas o pai nunca justificou o porquê, ela o ano passado acabou por faltar muito, mas não sei o motivo, nunca me foi dito. O irmão mais velho, quando andava aqui na escola ia buscá-la à minha sala de aula, para os intervalos, e não deixava que ela interagisse com os outros, e agora é o pai. Chegou a tirá-la das aec's e da educação física, mas este ano faz.

*Falando da aluna Migrante B2, ela sentiu alguma coisa com a guerra, houve alguma alteração?*

Professora B - Não. Falámos da guerra pela recomendação vinda do ministério, mas já o ia fazer de qualquer modo. E fizemos aqui uma manhã de debate entre todos sobre o que se passava e o que cada um achava. Mas ela individualmente não apresentou qualquer alteração. Até porque ... aqui na turma são tantas as diferenças, são tantas as culturas, que há coisas que têm de ser faladas.

*Já que toca nesse ponto, aproveito para questionar, se numa turma tão multicultural, com tantos tons de pele, tantas origens se sente alguma questão racial?*

Professora B - Não, não há questões raciais. Uma vez começaram a dizer que gostavam de ter um tom de pele como o meu, e eu comecei a comparar todos, os mais claros os mais escuros, e concluíram que não há dois tons de pele iguais. Nesta turma a diferença faz parte, são mais estrangeiros que portugueses, e mesmo os que já nasceram cá, metade são filhos de imigrantes, portanto aqui somos todos iguais.

## Anexo 4. –Transcrição das Entrevistas a Alunos (PLM)

### 4.1. Aluno A6 (Turma A)

*Que tu saibas há algum menino da turma que costume ficar sozinho no recreio?*

A6 - Não.

*Há alguém que tu aches que precisa de mais ajuda nas tarefas da sala de aula?*

A6 - Não.

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

A6 - Sim.

*Vocês já estiveram sentados na sala de formas diferentes. Já estiveram “dois a dois”, em linha, e agora estão em grupos. Como é que tu gostas mais?*

A6 - Assim, em grupos.

*Porque é que gostas mais em grupos?*

A6 - Porque temos mais colegas para fazer as tarefas.

*Achas quem em grupo se ajudam mais, assim como estão agora?*

A6 - Sim.

*Tu seleccionaste a Migrante A2 como um a das que gostas menos para brincar. Porquê?*

A6 - Porque só fala indiano. Está sempre com outras meninas indianas.

### 4.2. Alunos A11 (Turma A)

*Que tu saibas há algum menino da turma que costume ficar sozinho no recreio?*

A11 - Não.

*Há alguém que tu aches que precisa de mais ajuda nas tarefas da sala de aula?*

A11 - Sim. Os alunos A7, A10, A12, A13, A14 e A15.

*E em que matérias achas que precisam de mais ajuda?*

A11 - Em tudo.

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

A11 - Sim.

*Vocês já estiveram sentados na sala de formas diferentes. Já estiveram “dois a dois”, em linha, e agora estão em grupos. Como é que tu gostas mais?*

A11 - Em pares.

*Quem gostavas mais de ter sentado ao teu lado?*

A11 - A aluna A6.

*Porque é que gostas mais em pares?*

A11 - Porque em grupo dá para copiar mais. Os alunos A10 e Migrante A1 copiam os dois.

*Não achas que aos deixares copiar os estás a ajudar?*

A11 - Não. Preferia que perguntassem, que pedissem a minha ajuda, e que não copiassem.

*Assim, em grupo, há alguma coisa que tu gostes?*

A11 - Sim. Porque cinco cabeças trabalham mais que uma, nas tarefas acabamos por fazer mais depressa. Mas, também há mais conversa.

*Tu seleccionaste os alunos Migrante A3 e Migrante A4 como dos que gostas menos para trabalhar e para brincar. Porquê?*

A11 - Porque às vezes eles batem, e eu não gosto disso. Eu gosto de estar com os meus amigos mais próximos. Eles batem e chamam nomes. Na sala, eles fazem trabalho diferente, e depois, estão sempre a falar indiano, a professora ralha muito com eles por causa disso.

#### 4.3. Aluno A13 (Turma A)

*Que tu saibas há algum menino da turma que costume ficar sozinho no recreio?*

A13 - Não.

*Há alguém que tu aches que precisa de mais ajuda nas tarefas da sala de aula?*

A13 - Há meninos que têm mais dificuldade e que precisam de ajuda. O aluno A7 às vezes, e o A9.

*Há mais algum que te lembres?*

A13 - A aluna A12.

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

A13 - Sim.

*Vocês já estiveram sentados na sala de formas diferentes. Já estiveram “dois a dois”, em linha, e agora estão em grupos. Como é que tu gostas mais?*

A13 - De “dois a dois”.

*Porque é que gostas mais “dois a dois”?*

A13 - Por causa que na nossa mesa, o aluno A7 está sempre a dar ponta pés.

*Tu não achas quem em grupo se ajudam mais, assim como estão agora?*

A13 - Não. Acho que só a dois é melhor, porque conseguimos falar menos.

*Tu selecionaste os alunos Migrante A4 e Migrante A5 como dos que gostas menos para trabalhar. Porquê?*

A13 - Porque estão sempre a falar Indiano, não percebemos nada, e parece que gozam.

*Para brincar escolheste o aluno Migrante A3, como um dos que gostas menos. Porquê?*

A13 - Porque tiram-nos a bola, quando estamos a jogar. Aparecem estragam as brincadeiras e fogem.

#### 4.4. Aluno A17 (Turma A)

*Chegaste a esta escola quando?*

A17 - Em janeiro.

*Que tu saibas há algum menino da turma que costume ficar sozinho no recreio?*

A17 - Não. A Iara, às vezes a Iara.

*Há alguém que tu aches que precisa de mais ajuda nas tarefas da sala de aula?*

A17 - O aluno A7.

*Há mais algum que te lembres?*

A17 - Não.

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

A17 - Não.

*É diferente para quem?*

A17 - Para nós. Para os alunos A7, A9, A11 e o A19.

*A professora é mais boazinha com esses?*

A17 - É mais dura.

*Vocês já estiveram sentados na sala de formas diferentes. Já estiveram “dois a dois”, em linha, e agora estão em grupos. Como é que tu gostas mais?*

A17 - Assim, em grupos

*Porque é que gostas mais em grupo?*

A17 - Porque é como temos mais companhia.

*Achas que se ajudam mais assim, como estão agora?*

A17 - Não.

*Não tens mais ajuda dos colegas?*

A17 - Não. Sim, tenho, tenho. OK.

*E também gostas de ajudar os outros?*

A17 - Sim gosto.

*Tu selecionaste o aluno Migrante A4 como um dos preferidos para trabalhar. Porquê?*

A17 - Porque às vezes ele ajuda quando eu estou com dificuldades nos trabalhos

*E tu também o ajudas a eles com o quê?*

A17 - Com o português, matemática

*Para brincar escolheste os alunos Migrante A4 e Migrante A5. Porquê?*

A17 - Porque eles são mais humildes e eu gosto mais dessa companhia.

#### 4.5. Aluno B6 (Turma B)

*Há alguém que costume estar sozinho no recreio? Quem? Porquê?*

B6 – Não.

*Há alguém que precise de mais ajuda no trabalho?*

B6 – Sim.

*Quem?*

B6 – A aluna Migrante B3

*Porquê?*

B6 – Às vezes ela pede ajuda à aluna Migrante B4

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

B6 – Sim, é.

*A organização das mesas é sempre a mesma, ou muda?*

B6 – É sempre a mesma.

*Mas já estiveram sentadas ao lado de diferentes colegas?*

B6 – Não.

*Gostas desta forma de trabalho?*

B6 – Sim.

*Porquê?*

B6 – Porque assim acho que é mais fixe.

*Escolheste as alunas Migrante B2 e Migrante B4 como das que gostas menos para trabalhar. Porquê?*

B6 – Elas às vezes não me ajudam. Não.

*Escolheste as alunas Migrante B2 e Migrante B3 como das que gostas menos para brincar. Porquê?*

B6 – Porque eu não gosto de brincar com as meninas, eu gosto só de jogar à bola.

#### 4.6. Aluno B10 (Turma B)

*Há alguém que costume estar sozinho no recreio?*

B10 – Sim

*Quem?*

B10 – O aluno B12.

*Porquê?*

B10 – Bem, ele às vezes, parece que ele é muito antissocial. Mas ele tem bastante amigos.

*Há alguém que precise de mais ajuda no trabalho?*

B10 – Sim

*Quem?*

B10 – Os alunos B11 e o B20.

*Porquê?*

B10 – Eles têm muita dificuldade também porque às vezes não prestam muita atenção.

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

B10 – É diferente.

*É diferente para quem?*

B10 – Para os alunos B14 e B17.

*Porque tu achas que é assim?*

B10 – Porque a aluna B14 comporta-se muito mal e o aluno B17 é quase preferido da professora. Então ela fala de forma diferente. Para o B17 é mais boazinha, e para a B14 é mais dura.

*A organização das mesas é sempre a mesma?*

B10 – Sim.

*Mas já estiveram sentadas ao lado de diferentes colegas?*

B10 – Este ano, com a Professora B, não.

*Gostas que seja assim?*

B10 – Não. Porque às vezes eu tenho mais vontade de sentar com outros colegas e não sempre com a mesma pessoa.

*Selecionaste a Migrante B2 como uma das preferidas para trabalhar, mas não para brincar. Porquê?*

B10 – Bem às vezes a parte inteira do intervalo ela fica a desenhar. Então eu não gosto de atrapalhar ela. Na sala eu ajudo ela com as palavras que não entende, e ela tira *minhas* dúvidas.

*Reparei que às vezes brincas com a aluna Migrante B3, mas não escolheste o seu nome. Porquê?*

B10 – Porque ela tem costume de ir brincar com outras meninas Indianas.

#### 4.7. Aluno B13 (Turma B)

*Há alguém que costume estar sozinho no recreio?*

B13 – Sim, às vezes a aluna Migrante B2.

*Porquê?*

B13 – Porque às vezes ela gosta de andar assim sozinha.

*Há alguém que precise de mais ajuda no trabalho?*

B13 – Os alunos B6 e Migrante B3.

*Quando?*

B13 – Na Matemática, no Português. Porque a aluna Migrante B3 tem muita dificuldade no Português.

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

B13 – Sim.

*A organização das mesas é sempre a mesma. Gostas desta forma de trabalho?*

B13 – Sim.

*Porquê?*

B13 – Não sei.

*Selecionaste a Migrante B2 como uma das preferidas para trabalhar. Porquê?*

B13 – Quando tenho dificuldade ela ajuda-me. Às vezes eu também ajudo ela.

*Mas não a escolheste para brincar, porquê?*

B13 – Às vezes eu brinco com ela. Mas eu gosto mais de jogar à bola.

*Para brincar, escolheste a aluna Migrante B1. Porquê? Mas não para trabalhar. Porquê?*

B13 – Não sei. Ela às vezes vem jogar à bola. Para trabalhar, quando a professora escolhe, está bem, mas só assim.

*Reparei que às vezes brincas com a aluna Migrante B3, mas escolheste-a como uma das que menos gostas de brincar. Porquê?*

B13 – Às vezes eu chamo-a para brincar, mas ela prefere sempre ir brincar com as outras meninas Indianas, das outras turmas.

## Anexo 5. – Transcrição das Entrevistas a Alunos Migrantes (PLNM)

### 5.1. Migrante A1 (Turma A)

*Chegaste a esta escola quando?*

Migrante A1 – 2018.

*Para o 1º ano?*

Migrante A1 – Não. Para a creche ainda

*Gostas dos teus colegas?*

Migrante A1 – Sim.

*Estiveste sempre com esta turma?*

Migrante A1 – Sim.

*E da Professora?*

Migrante A1 – Sim. Gosto muito.

*Tiveste dificuldade em te integrares na turma? Porquê?*

Migrante A1 – Não, não.

*Há alguém que costume estar sozinho no recreio?*

Migrante A1 – Não.

*Há alguém que precise de mais ajuda no trabalho?*

Migrante A1 – Sim.

*Quem?*

Migrante A1 – Tipo, o aluno A7 e a A12. Mas também os alunos Migrante A3, Migrante A4 e o Migrante A5. O aluno Migrante A5 um pouco menos que os outros.

*E a aluna Migrante A2?*

Migrante A1 – Aluna Migrante A2 também, sim.

*E achas que precisam de mais ajuda em que matérias?*

Migrante A1 – No português e na matemática, mas mais no português.

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

Migrante A1 – Sim.

*Já estiveram sentados de muitas maneiras, “dois a dois”, em fila, em grupo. Qual a que gostaste mais?*

Migrante A1 – Em grupo, em grupo.

*Porquê?*

Migrante A1 – Porque tem mais pessoas na mesa. E é mais fácil partilharem uns com os outros o que estão a fazer e ajudarem-se.

*E assim, acontece mais vezes, ajudarem-se?*

Migrante A1 – Sim, sim.

*Reparei que às vezes não percebes muito bem o que tens de fazer. Porque é que acontece?*

Migrante A1 – Não sei

*É porque não percebes o Português ou a matéria?*

Migrante A1 – Eu percebo português, mas às vezes não percebo o que é para fazer.

*Reparei que às vezes alguns colegas te ajudam. Quem é que te ajuda?*

Migrante A1 – O aluno A11.

*Gostas dessa ajuda?*

Migrante A1 – Sim, sim.

*Gostavas que houvesse outros colegas que te ajudassem? Quem?*

Migrante A1 – Sim. Toda a turma.

*Costumas almoçar com os outros alunos estrangeiros?*

Migrante A1 – Não. Almoço o com o resto da turma.

*Porquê?*

Migrante A1 – Porque não trago comida de casa. Como comida da escola.

*Gostas que seja assim? Separados, ou achas que deviam estar todos juntos?*

Migrante A1 – Assim. Em grupos separados.

*Porquê?*

Migrante A1 – Porque quando se come não se fala, e eles falam muito.

*Em Português?*

Migrante A1 – Não, em Indi.

Escolheste o A11 como um dos que gostas mais para trabalhar, e um dos que gostas menos para brincar. Porquê?

Migrante A1 – Não sei

*Eu faço a pergunta de outra maneira, porque gostas que o A11 te ajude no trabalho de aula?*

Migrante A1 – Porque eu não percebo a matéria, e ele ajuda-me a perceber melhor.

*E porque não gostas de brincar com ele?*

Migrante A1 – Porque fora da sala ele fica diferente. Brinca com outros meninos, e quando eles vêm bater, ele bate também.

*Reparei que costumavas brincar com a Migrante A2, mas não escolheste o seu nome. Porquê?*

Migrante A1 – Não. Eu não brinco com ela, os outros sim, mas eu não. Não gosto de brincar com meninas.

## 5.2. Migrante A3 (Turma A)

*Chegaste a esta escola quando?*

Migrante A3 – 2019

*Gostas dos teus colegas?*

Migrante A3 – Sim.

*E da Professora?*

Migrante A3 – Sim

*Tiveste dificuldade em te integrares na turma? Fazer amigos?*

Migrante A3 – Sim.

*Porquê?*

Migrante A3 – Porque não falar e não percebe bem.

*Há alguém que costume estar sozinho no recreio?*

Migrante A3 – Não.

*Há alguém que precise de mais ajuda no trabalho?*

Migrante A3 – Sim.

*Quem?*

Migrante A3 – Eu e os alunos Migrante A4, Migrante A5 e Migrante A2.

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

Migrante A3 – Sim

*Já estiveram sentados de muitas maneiras, “dois a dois”, em fila, em grupo. Qual a que gostaste mais?*

Migrante A3 – Assim. Em quadrado

*Porquê?*

Migrante A3 – É mais fácil. Estar mais junto.

*Reparei que às vezes não percebes muito bem o que tens de fazer. Porque é que acontece?*

Migrante A3 – Não sei.

*Pedes ajuda a alguém?*

Migrante A3 – Sim. Professora.

*Reparei que às vezes alguns colegas te ajudam. Quem é que te ajuda?*

Migrante A3 – Aluno Migrante A4 mais menos. Eu a ele, ele a eu.

*Quem gostarias que te ajudasse?*

Migrante A3 – Professora.

*Costumas almoçar com os outros alunos estrangeiros. Porquê?*

Migrante A3 – Porque trás comida de casa. Grupo indianos, comida de casa. Portugues não trás, come comida da escola.

*Gostas que seja assim?*

Migrante A3 – Sim.

*Gostavas de almoçar junto dos outros alunos?*

Migrante A3 – Não, não. Só Indianos

*Porquê?*

Migrante A3 – Porque assim fala só nós, e comida nossa.

*Escolheste o aluno A18 como um dos que gostas mais para trabalhar. Porquê?*

Migrante A3 – Porque ele ajuda.

*Reparei que costumavas brincar com a aluna Migrante A2, mas não escolheste o seu nome. Porquê?*

Migrante A3 – Ela é menina. Ela brinca com outras meninas. Brinca com eu só às vezes.

*Achas que aprendes melhor com a ajuda do Migrante A4 ou de outro colega?*

Migrante A3 – Assim.

*Porquê?*

Migrante A3 – Eu ajudo ele, e ele ajuda eu.

### 5.3. Migrante A4 (Turma A)

*Chegaste a esta escola quando?*

Migrante A4 – Oito

*2018? Para o 1º ano?*

Migrante A4 – Sim. 1º ano

*Gostas dos teus colegas?*

Migrante A4 – Sim. Muito

*E da Professora?*

Migrante A4 – Sim. Muito

*Tiveste dificuldade em te integrares na turma?*

Migrante A4 – Sim.

*Porquê?*

Migrante A4 – Porque eles batem e dizer mal

*Achas que por não falares bem português que é mais difícil*

Migrante A4 – Sim.

*Há alguém que costume estar sozinho no recreio?*

Migrante A4 – Não sei.

*Há alguém que precise de mais ajuda no trabalho?*

Migrante A4 – Sim. Muitos colegas

*Quem?*

Migrante A4 – Ah ... eu, o aluno Migrante A3 também, e outros.

*Em que é que achas que precisam de mais ajuda?*

Migrante A4 – No português, e matemática também.

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

Migrante A4 – Sim, sim.

*Já estiveram sentados de muitas maneiras, “dois a dois”, em fila, em grupo. Qual a que gostaste mais?*

Migrante A4 – Como agora, em grupo pequenina

*Porquê?*

Migrante A4 – Porque assim, meus amigas ajuda, professora ajuda, estamos mais, é melhor.

*Reparei que às vezes não percebes muito bem o que tens de fazer. Porque é que acontece?*

Migrante A4 – Não sei

*Porque não percebes o português ou a matéria?*

Migrante A4 – A matéria

*Percebes tudo o que a professora diz?*

Migrante A4 – Às vezes não.

*Quando isso acontece, pedes ajuda a alguém?*

Migrante A4 – Sim. À professora, e amigos, alunos Migrante A5, A17 e A20.

*Reparei que às vezes alguns colegas te ajudam. Quem é que te ajuda?*

Migrante A4 – Mais? É o Migrante A5, Migrante A3, e a Migrante A2 também.

*Gostas dessa ajuda?*

Migrante A4 – Sim.

*Quem gostarias que te ajudasse?*

Migrante A4 – Os alunos A17, A20, A19 e A18.

*E com quem achas que aprendes melhor?*

Migrante A4 – Com o aluno Migrante A1. Porque ele fala tudo, e explica em Indi se não percebo português.

*Costumas almoçar com os outros alunos estrangeiros.*

Migrante A4 – Sim

*Porquê?*

Migrante A4 – Porque falamos de muitas coisas. E trazemos comida de casa.

*Gostas que seja assim? Gostavas de almoçar junto dos outros alunos?*

Migrante A4 – Gosto assim.

*Porquê?*

Migrante A4 – Porque gosta de estar junto de amigas.

*Reparei que costumavas brincar com a aluna Migrante A2, mas não escolheste o seu nome. Porquê?*

Migrante A4 – Às vezes. Mas não muito. Ela brinca com outras meninas, e também ela bate.

*Achas que aprendes melhor com a ajuda do Migrante A3 ou de outro colega?*

Migrante A4 – Outro.

*Quem?*

Migrante A4 – Hassan.

#### 5.4. Migrante A5 (Turma A)

*Chegaste a esta escola quando?*

Migrante A5 – Acho que 2019

*Gostas dos teus colegas?*

Migrante A5 – Sim.

*E da Professora?*

Migrante A5 – Sim.

*Tiveste dificuldade em te integrares na turma? De fazeres amigos*

Migrante A5 – Sim, sim.

*Porquê?*

Migrante A5 – Porque quando chegar aqui, não saber falar português, e era difícil...

*Há alguém que costume estar sozinho no recreio?*

Migrante A5 – Não sei.

*Há alguém que precise de mais ajuda no trabalho?*

Migrante A5 – Sim

*Quem?*

Migrante A5 – Aqueles meninos, Migrante A3, Migrante A4, Migrante A2 também, o A9.

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

Migrante A5 – Sim.

*Já estiveram sentados de muitas maneiras, “dois a dois”, em fila, em grupo. Qual a que gostaste mais?*

Migrante A5 – Em grupo. Assim

*Porquê?*

Migrante A5 – Porque quando precisamos de alguma ajuda, todos ajudam.

*Gostas que te ajudem?*

Migrante A5 – Sim.

*E ajudas os outros também?*

Migrante A5 – Sim, sim.

*Reparei que às vezes não percebes muito bem o que tens de fazer. Porque é que acontece?*

Migrante A5 – Porque quando são coisas novas, eu não sabe como fazia, e depois errado, errado, até saber como fazes isso.

*Quando acontece, pedes ajuda a alguém? A quem?*

Migrante A5 – Aos alunos A20 e A17.

*Reparei que às vezes alguns colegas te ajudam. Quem é que te ajuda?*

Migrante A5 – O aluno A18.

*Gostas dessa ajuda?*

Migrante A5 – Sim.

*Costumas almoçar com os outros alunos estrangeiros. Porquê?*

Migrante A5 – Porque professora diz que não pode ser com outros

*Gostas que seja assim? Gostavas de almoçar junto dos outros alunos?*

Migrante A5 – Gostava de estar com outros.

*Porquê?*

Migrante A5 – Porque acho que estar todos juntos era melhor.

*Reparei que costumavas brincar com a Migrante A2, mas não escolheste o seu nome. Porquê?*

Migrante A5 – Brinco só poucas vezes. Porque ela bate a meninos. Ela brinca mais com meninas outras turmas.

## 5.5. Migrante B1 (Turma B)

*Chegaste a esta escola quando?*

Migrante B1 – 2019

*Para o 2º ano?*

Migrante B1 – Não. Ainda no primeiro

*Gostas dos teus colegas?*

Migrante B1 – Sim.

*Foi sempre esta Professora?*

Migrante B1 – Sim

*Tiveste dificuldade em te integrares na turma?*

Migrante B1 – Mais ou menos.

*Porquê?*

Migrante B1 – Porque no início foi difícil aprender as coisas.

*E com os colegas?*

Migrante B1 – Sim. Porque eles não gostava Indianos ...a lguns, isso. E foi difícil porque eu não sabia falar o português.

*Há alguém que costume estar sozinho no recreio?*

Migrante B1 – Não.

*Há alguém que precise de mais ajuda no trabalho?*

Migrante B1 – Sim. A aluna Migrante B3.

*E achas que precisam de mais ajuda em que matérias?*

Migrante B1 – No Português.

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

Migrante B1 – Sim.

*A organização das mesas é sempre a mesma?*

Migrante B1 – Sim.

*Mas já estiveram sentadas ao lado de diferentes colegas?*

Migrante B1 – Sim.

*Gostas desta forma de trabalho?*

Migrante B1 – Sim.

*Porquê?*

Migrante B1 – Por causa da Professora.

*É indiferente o colega que tens ao lado?*

Migrante B1 – Sim. A professora é que manda.

*Reparei que às vezes não percebes muito bem o que tens de fazer. Porque é que acontece?*

Migrante B1 – Por causa do Português.

*Quando isso acontece pedes ajuda a alguém?*

Migrante B1 – Sim, à professora.

*Não pedes ajuda a nenhum colega?*

Migrante B1 – Sim, sim. À aluna Migrante B4

*Gostas dessa ajuda?*

Migrante B1 – Sim, sim.

*Costumas almoçar com os outros alunos estrangeiros?*

Migrante B1 – Sim

*Porquê?*

Migrante B1 – Trazemos comida de casa

*Gostas que seja assim? Separados, ou achas que deviam estar todos juntos?*

Migrante B1 – Gosto assim.

*Porquê?*

Migrante B1 – Porque podemos falar todos na nossa língua.

*Escolheste a aluna Migrante B3 como uma das que gostas menos para trabalhar e para brincar. Porquê?*

Migrante B1 – Ela copia por toda a gente, os desenhos, os trabalhos. Ela nem sabe nada.

*Não achas que era uma menina que podias ajudar?*

Migrante B1 – Sim. Mas ela não pede.

*E na brincadeira?*

Migrante B1 – Hummm, acho que é por ela ir brincar com outras meninas de outras turmas.

*Escolheste as alunas B6 e Migrante B4 como das que gostas mais para trabalhar e para brincar. Porquê?*

Migrante B1 – Porque elas me ajudam e estão sempre a fazer piadas.

*Achas que aprendes melhor com a aluna B6 ou com a Migrante B4? Porquê?*

Migrante B1 – Da Migrante B4. Porque ela é Indiana e eu percebo melhor quando me explica

*Costumas ajudar outros colegas? Quem? Quando?*

Migrante B1 – Sim. As minhas amigas. Mais no estudo do meio, e matemática um pouco.

## 5.6. Migrante B2 (Turma B)

*Chegaste a esta escola quando?*

Migrante B2 – Cheguei no 2º ano.

*Estiveste sempre com esta turma?*

Migrante B2 – Sim.

*Gostas dos teus colegas?*

Migrante B2 – Há quem eu não gosto. Mas no geral, gosto de estra nesta turma.

*E da Professora?*

Migrante B2 – Sim

*Tiveste dificuldade em te integrares na turma? Porquê?*

Migrante B2 – Um pouco. Era difícil chegar ás novas pessoas ... fazer amigos

*Porquê? Por causa do Português?*

Migrante B2 – Não sei. Se calhar.

*Há alguém que costume estar sozinho no recreio?*

Migrante B2 – Não.

*Há alguém que precise de mais ajuda no trabalho?*

Migrante B2 – Sim. O aluno B5.

*E achas que precisam de mais ajuda em que matérias?*

Migrante B2 – Na Matemática. Quando ele não percebe quanto é  $1 \times 10$

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

Migrante B2 – Mais ou menos. Faz muitas comparações, eu com outras meninas.

*E tu achas que são comparações boas ou más?*

Migrante B2 – Bons. Eu sou exemplo bom.

*A organização das mesas é sempre a mesma?*

Migrante B2 – Sim.

*Mas já estiveram sentadas ao lado de diferentes colegas?*

Migrante B2 – Sim.

*Gostas desta forma de trabalho?*

Migrante B2 – Sim.

*Porquê?*

Migrante B2 – Não sei. Só gosto

*Gostas de mudar de lugar?*

Migrante B2 – Sim. Porque gosto dos meus colegas.

*Reparei que às vezes não percebes muito bem o que tens de fazer. Porque é que acontece?*

Migrante B2 – Às vezes não fico atenta, às vezes não entendo palavras

*Pedes ajuda a alguém?*

Migrante B2 – Sim. À Professora e aos meus colegas

*A Quem?*

Migrante B2 – À aluna B18. Ela é quem me ajuda mais quando não percebo algumas palavras.

*Gostas dessa ajuda?*

Migrante B2 – Sim

*Costumas almoçar com os outros alunos estrangeiros?*

Migrante B2 – Não

*Porquê?*

Migrante B2 – Eu almoço com todos, porque como da escola.

*Gostas que seja assim? Separados, ou achas que deviam estar todos juntos?*

Migrante B2 – Não sei. Acho que podem fazer como quiserem.

*Escolheste as alunas Migrante B1 e Migrante B4 como das que gostas mais para trabalhar e para brincar. Porquê?*

Migrante B2 – Porque elas conversam comigo.

*Achas que aprendes melhor com a ajuda da aluna B10 ou de outra colega? (Quem?) Porquê?*

Migrante B2 – Com a aluna B10. Não sei porquê, acho que ela me ajuda.

*Reparei que às vezes brincas com a aluna Migrante B3, mas não escolheste o seu nome. Porquê?*

Migrante B2 – Eu não brinco muito. Ela brinca com outras meninas.

*Costumas ajudar outros colegas? Quem? Quando?*

Migrante B2 – Sim. A aluna B18, quando ela tem dificuldade com alguma coisa, ou duvidas.

## 5.7. Migrante B3 (Turma B)

*Chegaste a esta escola quando?*

Migrante B3 – Dois ou três anos

*Para o 1º ano?*

Migrante B3 – Não. Para o 2º

*Gostas dos teus colegas?*

Migrante B3 – Sim.

*E da Professora?*

Migrante B3 – Sim, sim

*Estiveste sempre com esta turma?*

Migrante B3 – Sim.

*Tiveste dificuldade em te integrares na turma? Porquê?*

Migrante B3 – Sim. Porque eu não saber falar Português, custa o Português, agora falar mais mas custa a entender, eu falar mais Indiano.

*Há alguém que costume estar sozinho no recreio?*

Migrante B3 – Não.

*Há alguém que precise de mais ajuda no trabalho?*

Migrante B3 – Não.

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

Migrante B3 – Sim.

*A organização das mesas é sempre a mesma?*

Migrante B3 – Sim.

*Mas já estiveram sentadas ao lado de diferentes colegas?*

Migrante B3 – Sim.

*Gostas desta forma de trabalho?*

Migrante B3 – Sim.

*Gostas de mudar de lugar?*

Migrante B3 – Porque gosto mudar. Assim não há só o lugar de um

*Reparei que às vezes não percebes muito bem o que tens de fazer. Porque é que acontece?*

Migrante B3 – Porque a professora fala mais Português

*Quando isso acontece, pedes ajuda?*

Migrante B3 – Sim, a Professora, à aluna Migrante B4 e às vezes à aluna B15.

*Reparei que às vezes alguns colegas te ajudam. Quem é que te ajuda?*

Migrante B3 – A aluna Migrante B4

*Gostas dessa ajuda?*

Migrante B3 – Sim. Muito

*Gostavas que houvesse outros colegas que te ajudassem? Quem?*

Migrante B3 – Sim. As alunas Migrante B1, Migrante B2 e B15.

*Costumas almoçar com os outros alunos estrangeiros?*

Migrante B3 – Não

*Gostas que seja assim? Separados, ou achas que deviam estar todos juntos?*

Migrante B3 – Não. Prefiro todos juntos

*Escolheste a Migrante B1 como uma das que gostas mais para brincar. Porquê?*

Migrante B3 – Porque ela é Indiana, eu também

*Achas que aprendes melhor com a ajuda da aluna B16 ou de outra colega? (Quem?) Porquê?*

Migrante B3 – A aluna B16 também ajuda a mim, está ao lado, outras mais longe. Mas as alunas aluna Migrante B2 e Migrante B4 eu percebo mais.

*Escolheste a B13 como uma das que gostas mais para trabalhar, mas não para brincar. Porquê?*

Migrante B3 – Porque ela brinca futebol, eu não gosta de futebol

*Reparei que às vezes brincas com as alunas B10 e B16, mas não escolheste o seu nome. Porquê?*

Migrante B3 – Porque a aluna B10 ajuda mim, fala english e brinca às vezes, B16 também fala english mas pouco.

*Então com quem tu costumavas brincar mais?*

Migrante B3 – Com menina que vai minha casa, outras meninas Indianas de escola, também.

## 5.8. Migrante B4 (Turma B)

*Chegaste a esta escola quando?*

Migrante B4 – Em Outubro. Este ano de escola.

*Para o 4º ano?*

Migrante B4 – Sim

*Gostas dos teus colegas?*

Migrante B4 – Sim

*E da Professora?*

Migrante B4 – Sim

*Tiveste dificuldade em te integrares na turma? Porquê?*

Migrante B4 – Mais ou menos. Porque alguns pensam que meu nariz é grande, outros pensam que sou gira.

*E pelo Português?*

Migrante B4 – Não muito

*Estás em Portugal há quanto tempo? Falas muito bem Português.*

Migrante B4 – Há 1 ano, mais ou menos.

*Há alguém que costume estar sozinho no recreio?*

Migrante B4 – Não.

*Há alguém que precise de mais ajuda no trabalho?*

Migrante B4 – Sim, a aluna Migrante B3

*A forma como a professora fala com os alunos, é igual para todos?*

Migrante B4 – Sim.

*A organização das mesas é sempre a mesma?*

Migrante B4 – Sim.

*Mas já estiveram sentadas ao lado de diferentes colegas?*

Migrante B4 – Não. Estive sempre no mesmo lugar

*O teus colegas do lado, já trocaram?*

Migrante B4 – Sim, só a aluna B16.

*Gostas desta forma de trabalho?*

Migrante B4 – Sim.

*Reparei que às vezes não percebes muito bem o que tens de fazer. Porque é que acontece?*

Migrante B4 – Não sei.

*É porque não percebes o Português ou a matéria?*

Migrante B4 – A matéria

*Quando isso acontece pedes ajuda a algum colega?*

Migrante B4 – Não. Só para a professora

*Reparei que às vezes alguns colegas te ajudam. Quem é que te ajuda?*

Migrante B4 – A aluna B16

*Gostas dessa ajuda?*

Migrante B4 – Sim

*Gostavas que houvesse outros colegas que te ajudassem?*

Migrante B4 – Sim.

*Quem?*

Migrante B4 – As alunas Migrante B1, B10 e B13

*Porquê?*

Migrante B4 – Porque se eu não percebo alguma coisa do português, elas ajudam muito bem.

*Costumas almoçar com os outros alunos estrangeiros?*

Migrante B4 – Sim

*Porquê?*

Migrante B4 – Porque eles também falam Indiano como eu, e assim tenho com quem conversar na minha língua

*Gostas que seja assim? Separados, ou achas que deviam estar todos juntos?*

Migrante B4 – Gosto assim

*Porquê?*

Migrante B4 – Porque estão sempre a falar mal uns dos outros. Os Indianos só gostam de estar juntos.

*Escolheste a B16 como uma das que gostas menos para trabalhar. Porquê?*

Migrante B4 – Porque ela está sempre a copiar.

*Mas então é porque precisa de ajuda. Costumas ajudar, explicar as coisas?*

Migrante B4 – Ela sempre diz para professora que vem ajuda de mim, e depois vai e copia. Não quer que explique, só quer copiar.

*Reparei que às vezes brincas com a B16, mas não escolheste o seu nome. Porquê?*

Migrante B4 – Porque ela brinca com outros Indianos, e ela bate e eles batem, e eu não gosta.

*Escolheste as alunas Migrante B1 e B18 como das que gostas mais para trabalhar e para brincar. Porquê?*

Migrante B4 – A aluna Migrante B1 é a minha melhor amiga, gosto muito de estar com ela, e aluna 17B é uma amiga muito bom.

*Achas que aprendes melhor com a ajuda da aluna Migrante B1 ou da aluna B18? Porquê?*

Migrante B4 – Com a aluna Migrante B1, porque está sempre a ensinar novas palavras e significado.

## Anexo 6. – Sociograma

TURMA	ORIGEM	TRABALHAR +	TRABALHAR -	BRINCAR +	BRINCAR -
		1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.
		1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.
		1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.	1. 2. 3.

### 6.1. Número de nomeações obtidas por aluno da Turma A

TURMA A	ORIGEM	TRAB +	TRAB -	BRINC +	BRINC -	TOTAL +	TOTAL -	TOTAL
Migrante A1	Mig PLNM	3	0	3	0	6	0	6
Migrante A2	Mig PLNM	0	0	0	1	0	1	1
Migrante A3	Mig PLNM	4	4	3	3	7	7	14
Migrante A4	Mig PLNM	5	4	4	2	9	6	15
Migrante A5	Mig PLNM	2	4	3	1	5	5	10
Aluno A6	PT	3	2	4	1	7	3	10
Aluno A7	PT	3	6	2	5	5	11	16
Aluno A8	PT	3	2	7	2	10	4	14
Aluno A9	PT	2	9	4	9	6	18	24
Aluno A10	PT	2	10	5	10	7	20	27
Aluno A11	Mig PLM	4	2	5	6	9	8	17
Aluno A12	PT	0	5	0	2	0	7	7
Aluno A13	PT	2	0	2	3	4	3	7
Aluno A14	Mig PLM	5	5	6	2	11	7	18
Aluno A15	PT	2	5	2	5	4	10	14
Aluno A16	PT	3	0	3	2	6	2	8
Aluno A17	Mig PLM	1	0	0	0	1	0	1
Aluno A18	PT	5	1	1	2	6	3	9
Aluno A19	PT	6	0	1	3	7	3	10
Aluno A20	PT	5	1	5	1	10	2	12
		60	60	60	60	120	120	240

## 6.2. Número de nomeações obtidas por aluno da Turma B

TURMA B	ORIGEM	TRAB+	TRAB-	BRINC+	BRINC-	TOTAL+	TOTAL-	TOTAL
Migrante B1	Mig PLNM	2	0	4	0	6	0	6
Migrante B2	Mig PLNM	6	1	2	1	8	2	10
Migrante B3	Mig PLNM	0	2	0	4	0	6	6
Migrante B4	Mig PLNM	1	2	4	0	5	2	7
Aluno B5	PT	1	3	1	5	2	8	10
Aluno B6	Mig PLM	2	6	3	6	5	12	17
Aluno B7	PT	2	3	2	2	4	5	9
Aluno B8	Mig PLM	7	6	6	8	13	14	27
Aluno B9	PT	5	3	9	0	14	3	17
Aluno B10	Mig PLM	7	0	3	0	10	0	10
Aluno B11	Mig PLM	1	15	0	13	1	28	29
Aluno B12	Mig PLM	1	1	1	2	2	3	5
Aluno B13	Mig PLM	3	0	4	1	7	1	8
Aluno B14	PT	1	8	1	5	2	13	15
Aluno B15	Mig PLM	0	5	4	4	4	9	13
Aluno B16	PT	7	0	2	1	9	1	10
Aluno B17	Mig PLM	7	1	7	1	14	2	16
Aluno B18	Mig PLM	5	1	4	1	9	2	11
Aluno B19	Mig PLM	2	0	3	0	5	0	5
Aluno B20	PT	0	3	0	6	0	9	9
		60	60	60	60	120	120	240