

A COOPERAÇÃO: UM FATOR DE PERTENÇA
PARA AS CRIANÇAS MIGRANTES NO 1º CICLO

Inês Afonso Martinho Pais

Nº 27442

Orientadores do relatório:

Prof. Doutora Margarida Alves Martins

Prof. Doutor Sérgio Gaitas

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2024

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Prof. Doutora Margarida Alves Martins e Prof. Doutor Sérgio Gaitas, apresentado no ISPA- Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 9785/2022, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º93, de 13 maio 2022.

Agradecimentos

Este trabalho representa o resultado de um processo intenso de reconstrução pessoal e ainda a soma de incontáveis gestos de apoio e incentivo das pessoas que estiveram ao meu lado, ao longo deste percurso de formação inicial.

Começo por agradecer à minha família por ser o principal alicerce do meu crescimento, por me lembrar que o meu sonho de infância era ser educadora e impulsionar a sua concretização.

Aos meus amigos, alguns espalhados pelo mundo, muito obrigada pela vossa alegria e companheirismo, na certeza de que haverá sempre o reencontro. Agradeço ainda à Leonor Leal, Maria Lacerda, Sofia Santos e, em especial, à Tatiana Parreiras, as minhas *comigas* (colegas e amigas), com quem aprendi muito sobre a cooperação, praticando-a, nestes cinco anos.

Gostaria ainda de agradecer a todos os professores a partilha dos vossos conhecimentos, valores e por me fazerem refletir sobre a professora que quero ser. Cada um contribuiu para redescobrir o gosto que é aprender.

Agradeço também às colegas da Escola Lá Fora por me demonstrarem todos os dias como é fundamental viver esta profissão em colaboração.

Por fim, agradeço a todos os Espiões e à professora Sofia, que me abriram a porta da sua sala de aula e contribuíram para eu sentir pertença a esta turma, desde cedo. Espero com este trabalho fazer jus à história que vivemos juntos.

A todas estas pessoas expresso os meus mais sinceros agradecimentos.

(...) o mundo está no interior da nossa mente, que está no interior do mundo.

Edgar Morin (2005, p. 43)

Resumo

Este estudo foca-se na reflexão acerca das práticas de aprendizagem cooperativa, escolhidas por uma professora titular, enquanto criadoras de oportunidades para as crianças migrantes desenvolverem as suas experiências de pertença à escola, com enfoque no 1º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo realizou-se no âmbito de um estágio junto de uma turma do 4º ano, composta por dezasseis crianças, das quais cinco são migrantes.

A investigação é orientada por dois eixos: a descrição e análise das práticas de aprendizagem cooperativa e respetivas intencionalidades pedagógicas da professora; a descrição e análise de experiências de pertença à escola das crianças migrantes.

A metodologia adotada foi qualitativa, recorrendo à observação, sustentada por meio de registos em diário de bordo, uma entrevista à professora e um *focus group* com a turma. Para a análise dos dados obtidos acerca das práticas cooperativas e experiências de pertença à escola é mobilizado o modelo teórico de Kuttner (2023), acerca das seis dimensões de pertença à escola: agencial, sistémica, interseccional, política, baseada no lugar e como um direito.

Os resultados da investigação demonstram que as práticas cooperativas promovem oportunidades sucessivas para as crianças migrantes interagirem na turma, através do apoio mútuo, refletindo os seis aspetos de pertença à escola (Kuttner, 2023). Estes resultados são coincidentes com a literatura que sublinha a centralidade das relações entre pares e com os profissionais da educação para o desenvolvimento dos sentimentos de pertença à escola, à medida que as várias identidades culturais presentes na turma se cruzam, estabelecendo um lugar para si mesmas, num contexto educativo partilhado.

Abstract

This study focuses on cooperative learning practices, chosen by a primary school teacher, as a means of creating opportunities for migrant children to develop their experiences of school belonging, with emphasis on primary education. The investigation was conducted during an internship placed on a Year 4 class comprising sixteen children, five of whom are migrants.

The research is guided by two main themes: the description and analysis of cooperative learning practices and corresponding pedagogical intentions; and the description and analysis of migrant children's experiences of school belonging.

A qualitative methodology was adopted, employing observation supported by diary entries, an interview with the teacher and a focus group with the class. For analysing the collected data on cooperative practices and school belonging experiences, it is applied Kuttner's (2023) theoretical model on the six dimensions of school belonging: agentic, intersectional, systemic, political, place-based and as a right.

The research findings show cooperative learning practices provide successive opportunities for migrant children to interact within the class through mutual support, reflecting the presence of all six school belonging aspects (Kuttner, 2023). These findings align with literature that highlights the central role of peer relationships and connections with educational professionals in fostering children's sense of school belonging, as diverse cultural identities intersect in the classroom establishing a place for themselves within a shared educational context.

Índice

Introdução	1
1. Caracterização do contexto	3
2. Problemática	5
3. Enquadramento teórico	6
3.1. A migração na sociedade e a cooperação na escola	6
3.2. O sentimento de pertença à escola	10
4. Opções metodológicas	15
4.1 Técnicas e instrumentos de investigação	16
4.1.1. Observação	17
4.1.2. Entrevista à professora cooperante	18
4.1.3. <i>Focus group</i> com a turma	19
5. Análise reflexiva da prática supervisionada	20
5.1 Descrição das práticas educativas e respectivas intencionalidades pedagógicas ...	20
5.1.1. Disposição dos lugares em grupos	21
5.1.2. Tarefas	23
5.1.3. Parcerias durante o tempo de estudo autónomo	24
5.1.4. Apresentações	26
5.1.5 Resolução e discussão de tarefas matemáticas	27
5.1.6. Trabalho de texto	29
5.1.7. Projetos	31
5.1.8. Conselho cooperativo	33
5.2 Descrição de experiências de pertença à escola das crianças migrantes	37
5.2.1. “A Fruta T-Rex”	38
5.2.2. “Artistas de rua”	40
5.2.3. “Os cadernos e os sacos-cama”	42
6. Considerações finais	48
Referências	51

Anexos	55
Anexo 1 - Guião da entrevista à professora cooperante	55
Anexo 2 - Guião do <i>focus group</i> com a turma	56
Anexo 3 – Episódio do diário de bordo “A fruta T-Rex”	57
Anexo 4 – Episódio do diário de bordo “Artistas de rua”	63
Anexo 5 – Episódio do diário de bordo “Os cadernos e os sacos-cama”	67

Introdução

O presente Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, integrado no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico no ISPA – Instituto Universitário.

Ao longo do semestre, o desenvolvimento do RPES conjuga a investigação com a reflexão, visando aprofundar a temática escolhida, no contexto de estágio. O estágio teve a duração de três meses, mais precisamente de 21 de fevereiro a 24 de maio de 2024.

O principal tema deste trabalho é o recurso às práticas de ensino e aprendizagem cooperativas enquanto criadoras de oportunidades para as crianças migrantes desenvolverem as suas experiências de pertença à escola. Os dois objetivos a ele associados são a descrição e análise das práticas cooperativas e respetivas intencionalidades pedagógicas da professora e a descrição e análise das experiências de pertença à escola das crianças migrantes. A partir da revisão de literatura e observação das práticas educativas do contexto de estágio, pretendeu-se identificar um conjunto de práticas pedagógicas promotoras de oportunidades para as crianças migrantes desenvolverem experiências positivas de pertença à escola, em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como compreender o papel dos professores neste processo.

Este relatório está organizado em seis capítulos, pela seguinte ordem: 1. Caracterização do contexto; 2. Problemática, questão de investigação e objetivos; 3. Enquadramento teórico; 4. Opções metodológicas; 5. Análise reflexiva da prática supervisionada; 6. Considerações finais.

O primeiro capítulo, acerca da caracterização do contexto contém a descrição da instituição e da turma, de modo a suportar a análise reflexiva de modo contextualizado.

Já o capítulo relativo à problemática explicita-se a motivação na escolha da temática deste relatório, apresenta-se a questão de investigação e objetivos associados, orientadores da análise reflexiva acerca das práticas cooperativas da professora e experiências de pertença à escola das crianças migrantes.

Em terceiro lugar, o enquadramento teórico contém uma revisão de literatura sobre os assuntos em estudo, de acordo com autores de referência e documentos oficiais na educação. Este está dividido em dois textos. O primeiro foca-se no acentuado crescimento

dos movimentos migratórios na sociedade contemporânea e os benefícios das práticas de aprendizagem cooperativa nas salas de aula, cada vez mais coabitadas por diversas culturas, para o desenvolvimento de relações e pertencas à escola das crianças migrantes. Na segunda parte deste capítulo, é apresentado o conceito de pertença à escola, segundo as perspectivas de vários autores.

No quarto capítulo, apresentam-se as escolhas metodológicas desta investigação qualitativa, descrevendo-se os instrumentos de recolha de dados. Primeiro, a observação participante e não participante registadas num diário de bordo descritivo e reflexivo acerca das práticas dos profissionais e interações das crianças, no contexto de estágio. Foi também conduzida uma entrevista com a professora cooperante para explorar as intencionalidades associadas às suas práticas e compreender as suas perspectivas sobre episódios observados. Por fim, foi realizado um *focus group* com a turma, de modo a compreender os significados que as crianças atribuem às suas experiências de pertença à escola, ao longo do 1º Ciclo, e ainda reunir as suas perspectivas acerca da cooperação em sala de aula.

Avança-se para a análise reflexiva acerca da prática supervisionada, na qual se triangula a informação recolhida a partir dos instrumentos anteriormente enumerados, os referenciais teóricos e a reflexão pessoal, procurando responder de modo integrado à questão de investigação proposta.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, inicialmente com uma síntese das descobertas mais significativas da investigação e, em seguida, é refletida a importância da elaboração deste relatório para a construção contínua da profissionalidade, destacando como a escolha dos professores por práticas cooperativas pode influenciar positivamente o seu apoio às crianças migrantes no desenvolvimento das suas pertencas à escola.

1. Caracterização do contexto

Este trabalho baseia-se no estudo de um contexto numa escola pública, localizada na freguesia de Santo António, em Lisboa. A mesma é abrangida pelo programa TEIP4 (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). No caso desta instituição, a sua abrangência no TEIP4 deve-se ao alto nível de absentismo e ao facto de 30% dos alunos serem de famílias migrantes, cujo risco de vulnerabilidade social é maior.

A instituição faz parte de um agrupamento constituído por seis estabelecimentos, abrangidos por quatro freguesias da cidade. A sua missão é proporcionar a todos os alunos oportunidades de acesso ao conhecimento e experiências de aprendizagem significativas, desenvolvendo a autonomia e o sentido de responsabilidade na comunidade, independentemente das condições socioeconómicas ou culturais dos alunos. Além disso, o agrupamento assume a diversidade cultural como uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e coletivo para o desenvolvimento de competências para o exercício de uma cidadania ativa e informada (Missão e Visão do agrupamento, 2024).

Nesta escola, estão inscritos noventa e sete alunos, distribuídos por quatro turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) – uma de cada ano deste nível de escolaridade – e um grupo de Educação Pré-Escolar (EPE).

Este relatório foi realizado junto da turma do 4º ano de escolaridade, composta por dezasseis crianças, das quais oito eram meninas e oito eram meninos, com idades compreendidas entre os nove, dez e doze anos. O modelo pedagógico adotado pela professora titular é o Movimento da Escola Moderna (MEM).

Entre as crianças da turma, cinco eram migrantes. Uma das quais era oriunda do Brasil, duas eram do Nepal, uma era do Bangladesh e outra da Índia. Entre os quatro alunos asiáticos, três frequentavam a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), avaliados no nível A2. O quarto aluno, de nacionalidade nepalesa, encontrava-se no nível de proficiência linguística B2 e, portanto, já não integrava a disciplina.

Importa referir que a disciplina de PLNM era frequentada por estes três alunos em contexto de sala de aula, ou seja, junto dos restantes colegas da turma. Como tal, estavam em imersão permanente no português, além de na sala de aula ser permitida a comunicação nas várias línguas conhecidas entre os membros do grupo.

Todas as crianças inscritas na disciplina de PLNM comunicavam em português e, tal como referido pela professora cooperante, no Memorando da Escola do 2º Período,

registaram uma evolução muito positiva, a nível da expressão oral e da compreensão. A aluna bengali, que integrou a turma no ano letivo de 2022/2023, já escrevia autonomamente pequenos textos e poemas, graças ao seu empenho e rápida aprendizagem da língua. A criança nepalesa e a indiana necessitavam de maior apoio do adulto na leitura e escrita em português.

A aluna indiana frequentava a Psicomotricidade, em contexto escolar. Além disso, segundo o Plano de Trabalho de Turma deste ano letivo, a mesma revela grandes dificuldades de aprendizagem a todas as disciplinas, acentuadas por um problema de memorização. Para esta aluna foram delineadas medidas no seu Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) e Plano Educativo Individual (PEI), adequadas às suas necessidades e potencialidades de aprendizagem, de modo a promover a equidade de oportunidades.

Existem ainda dois alunos com diagnóstico de dislexia, um dos quais também frequentava sessões de terapia da fala na escola e tinha um diagnóstico de perturbação de hiperatividade e défice de atenção. Um aluno tinha acompanhamento externo por uma psicóloga e pedopsiquiatra externos devido a uma problemática de autorregulação emocional, além de tomar medicação, todas as tardes. Apesar de ter três registos de ocorrências graves de agressão, ao longo de todo o período de estágio, o aluno demonstrou-se estável e a professora valoriza esta melhoria muito significativa de comportamento. Além disso, ele demonstrava predisposição e gosto em ajudar a colega indiana, que se sentava ao seu lado. Existe também um aluno sinalizado à Comissão de Proteção das Crianças e Jovens (CPCJ) por motivos sociofamiliares.

Além das crianças, o grupo inclui uma professora titular, portuguesa, que acompanha as crianças desde o 1º ano. Ela procurava, todos os dias, que todos os alunos beneficiassem de práticas de diferenciação pedagógica, promovendo comportamentos pró-sociais entre as crianças, sendo ela um exemplo dos mesmos. Estas ações correspondem às medidas universais, definidas no Decreto-Lei nº 54/2018 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018), tratando-se de respostas educativas promotoras da participação e melhoria das aprendizagens de todos os alunos, conforme as necessidades de cada um.

Apesar dos desafios sentidos, “é notório o crescimento deste grupo de alunos que conseguiu criar uma verdadeira identidade enquanto turma, aprendendo a viver em comunidade e com bastante interesse na aprendizagem em todas as áreas”, como consta no projeto curricular de turma (p.2). De facto, ao observar a sala, encontrei inúmeros produtos dos

alunos em exposição, acerca de temas que refletem a variedade dos seus interesses. Desde problemas matemáticos inventados, inspirados em situações das suas vidas, um cartaz do projeto sobre o 25 de abril com entrevistas a familiares, outro sobre os primeiros sistemas de escrita, a classificação taxonómica de animais, ou ainda os poemas, as canções, pinturas, de onde tantas vezes surgem oportunidades de aprendizagem curriculares mais envolventes para todos.

Apesar de alguma agitação no trabalho diário, era um grupo cheio de alegria e com muita vontade de criar e aprender. Existiam discussões coletivas sem-fim sobre os lugares, os jogos de futebol no recreio, os temas para os próximos projetos ou sobre a melhor forma de reescrever uma frase, sendo a última palavra a do autor do texto. Há sempre dedos no ar, entre algumas conversas paralelas. Contudo, quando os alunos mais tímidos falam, instala-se o silêncio, o que se entende como um sinal de respeito entre os pares.

Todos assumem compromissos quinzenais, a estagiária incluída, porque todos são capazes de crescer, especialmente quando há o diálogo, a partilha, negociação e o cuidado entre os membros deste grupo, que se autointitulava “Turma dos Espiões com bons corações”.

2. Problemática

Considerando o contexto em estudo, foram realizadas observações sobre a ação pedagógica da professora titular, das quais surgiu o interesse em investigar como as suas práticas pedagógicas, continuamente marcadas por modalidades de trabalho cooperativo (a pares, em grupos e coletivo) influenciam as experiências de pertença à escola das crianças migrantes.

O interesse pelos alunos migrantes relaciona-se com uma experiência pessoal de migração em Londres (Reino Unido), entre 2016 e 2019. Procurou desenvolver-se o sentimento de pertença a um novo país de residência, profundamente marcado pela migração. Encontrou-se junto de outros migrantes e nativos redes de apoio para o estabelecimento neste lugar, apesar de também terem sido vividas experiências de discriminação, sobretudo no acesso a serviços básicos como a Segurança Social e a Saúde, que igualmente impactaram o sentimento de pertença.

De regresso a Portugal, e na reta final da formação inicial para a docência, questiona-se de que forma uma educadora/professora pode apoiar o desenvolvimento dos sentimentos de pertença das crianças migrantes e respetivas famílias à escola e ao novo país de

residência. Deste modo, a experiência pessoal de migração é um exemplo como esta vivência tem impactos de maior duração do que apenas os efeitos iniciais da chegada a um novo país (Ferguson-Patrick, 2020).

Então, chegada a este contexto educativo de estágio tão culturalmente diverso, formulou-se a seguinte questão de investigação: Que tipo de práticas educativas pode contribuir para as experiências de pertença à escola das crianças migrantes?

Perante esta questão, foram definidos dois objetivos específicos:

1. Descrever e analisar as práticas educativas da professora e respetivas intencionalidades.
2. Descrever e analisar experiências de pertença à escola das crianças migrantes.

3. *Enquadramento teórico*

3.1. A migração na sociedade e a cooperação na escola

Desde os primórdios, que a humanidade se move, uns por opção outros por necessidade. Os motivos podem ser de múltiplas naturezas. Uns buscam melhores oportunidades de trabalho, para estudar, ou para reunir-se com a família. Outros migram para escapar a conflitos armados, perseguições, terrorismo, violações dos direitos humanos ou aos efeitos adversos das alterações climáticas e desastres naturais (ONU, 2024).

A Organização Internacional para as Migrações (OIM), uma organização do Sistema das Nações Unidas desde 2016, define migrante como qualquer pessoa que se muda ou desloca através de uma fronteira internacional ou dentro de um estado longínquo, relativamente ao seu local de residência habitual, independentemente do estatuto legal da pessoa, do movimento ser voluntário ou involuntário, das causas do movimento ou da duração da estadia (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021).

O Relatório Mundial das Migrações de 2022 (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021), publicado pela OIM, revela existirem 281 milhões de migrantes internacionais em todo o mundo, o que significa que hoje há mais pessoas do que nunca a viver num país diferente daquele em que nasceram. Entre elas, estima-se que 36,1 milhões sejam crianças.

Em Portugal, assiste-se a um aumento substancial de alunos migrantes no sistema educativo. De acordo com o Observatório das Migrações (2022), no ano letivo de 2016/2017, registaram-se 38 712 alunos estrangeiros no Ensino Básico e Secundário e em 2020/2021

o número aumentou para 71 652 alunos, o que equivale a um aumento de 85% de alunos estrangeiros, num período de cinco anos. Por sua vez, o número de alunos estrangeiros de 2020/2021 corresponde a 7,2% do total de alunos do Ensino Básico e Secundário em Portugal.

Segundo Biasutti et al. (2020), as crianças e jovens trazem consigo as marcas das suas experiências de migração, que as podem tornar mais vulneráveis emocionalmente, além de terem de aprender sobre um novo ambiente social e cultural e adaptar-se a ele. Só na escola, existem vários processos de adaptação em simultâneo. Se a língua de instrução não é a sua língua materna, a criança tem de aprender uma nova língua, além de ter de adaptar-se a um novo currículo e sistema escolar (Kaukko et al., 2022).

Ao longo do primeiro ano enquanto migrantes, as crianças sentem mais stress do que os familiares adultos, o que pode advir da falta de controlo que sentem sobre as suas experiências migratórias (Biasutti et al., 2020). Migrar pode encaminhar mudanças positivas para família da criança, mas pode igualmente trazer-lhe a solidão e normas sociais e culturais estranhas para si (Kaukko et al., 2022). Esta sensação de estar sozinha ou perdida é talvez maior para as crianças migrantes recém-chegadas. Contudo, com a passagem do tempo, estas crianças demonstram ser mais resilientes e adaptáveis do que os seus familiares adultos (Biasutti et al., 2020).

Brezicha e Miranda (2022) elucidam como as escolas são dos primeiros pontos de contacto que as famílias e os seus filhos e filhas têm com a sociedade do país de acolhimento. Portanto, as escolas têm o potencial de ser apoios fulcrais na adaptação destas pessoas aos novos contextos culturais, enquanto tentam construir o seu futuro num novo país.

A educação é um direito humano. Para assegurá-lo não só é necessária a escolaridade obrigatória, como também o respeito pelas necessidades e características pessoais dos alunos (Biasutti et al., 2020). Por sua vez, a mobilidade cada vez maior dos seres humanos trouxe a diversidade cultural e racial do mundo para as salas de aula. Como tal, a UNESCO (2022), sublinha a necessidade de transformar o modo como construímos e vivenciamos os espaços de aprendizagem, para que sejamos capazes de nos sustentar e beneficiar da rica tapeçaria de diferentes formas de saber e estar no mundo que as culturas e sociedades trazem para a educação.

Os professores de hoje trabalham em ambientes cujos alunos possuem diversas línguas, culturas e histórias de vida (UNESCO, 2022). Já Brezicha e Miranda (2022) destacam a

capacidade de agência dos professores na criação de ambientes de aprendizagem que permitem à população escolar, cada vez mais diversa, prosperar. Contudo, no dia-a-dia da sala de aula, os professores têm de facilitar a inclusão dos alunos migrantes, do mesmo modo que devem trabalhar pela inclusão de todos os alunos da turma.

Neste âmbito, Ferguson-Patrick (2020) explora como os professores do 1º Ciclo em cinco escolas na Suécia estão a dar resposta à diversidade entre os alunos através da cooperação, mais precisamente, da aprendizagem cooperativa. Segundo a autora (2020), a aprendizagem cooperativa é definida enquanto o modo como o professor desenvolve as relações na turma e cria um ambiente particular que maximiza a participação e o envolvimento dos alunos.

Ferguson-Patrick (2020) afirma que as interações sociais são decisivas para a aprendizagem cooperativa, já que através delas os alunos ajudam-se uns aos outros e complexificam o seu próprio pensamento. Simultaneamente, as práticas de aprendizagem cooperativa promovem as relações, à medida que os alunos trabalham juntos, desenvolvendo assim as suas competências sociais. Deste modo, a cooperação e as relações alimentam-se mutuamente.

Enquanto práticas de aprendizagem cooperativa, Ferguson-Patrick (2020) lista a atribuição de papéis às crianças para a resolução de uma tarefa comum e a resolução de tarefas a pares e em pequenos grupos.

Relativamente à atribuição de papéis, a autora (2020) refere que quando os professores dão um papel específico a cada aluno para o desempenho de uma tarefa comum, os pares aprendem a apreciar as competências uns dos outros, enquanto estão positivamente conectados na tarefa de aprendizagem. Assim, tornam-se mais tolerantes e confiam nos membros do grupo pelo desenvolvimento do trabalho comum. Além disso, a atribuição de papéis influencia as condições de participação dos alunos e esta equidade é uma condição fundamental numa turma intercultural.

Quanto à resolução de tarefas a pares e em pequenos grupos, os professores afirmam que os alunos se tornam agentes ativos pela sua aprendizagem, envolvendo-se nos âmbitos cognitivo e afetivo. Exemplo deste segundo tipo de envolvimento, é a observação da investigadora das crianças terem tido a iniciativa de criar um nome para o seu grupo, além de um aperto de mão secreto.

Biasutti et al. (2020), também apresentam um conjunto de estratégias cooperativas para promover a inclusão de crianças migrantes recém-chegadas, utilizadas por vinte e oito professores dos 1º, 2º e 3º Ciclos, em Itália. Em primeiro lugar, destacam a promoção de um ambiente de aprendizagem que se conecta com as vidas quotidianas dos alunos. Para tal, os professores propõem tarefas de aprendizagem curricular que criam oportunidades para os alunos participarem com as suas perspetivas sobre o assunto, estimulando assim a interação social entre crianças, à medida que partilham os seus saberes, crenças e experiências de vida, isto é, realizam trocas interculturais. Outra prática cooperativa é a proposta de uma tarefa partilhada entre os alunos. O estabelecimento de objetivos comuns envolve todos os membros do grupo, que trabalham juntos para concluir a tarefa e, simultaneamente, agem ativamente pela sua pertença ao grupo. Esta corresponsabilidade estabelece uma cultura de partilha entre os membros do grupo, que se aproxima de princípios e práticas menos egocêntricos.

Ferguson-Patrick (2020) afirma que a aprendizagem cooperativa tem um impacto duradouro nas crianças, já que estas demonstraram estabelecer relações positivas contínuas com os seus pares, atitudes de ajuda e melhoraram o seu raciocínio e comunicação. Além disso, destaca que as crianças migrantes podem beneficiar especialmente das práticas cooperativas, já que enquanto todos aprendem a participar e a cooperar juntos, promovem-se ambientes de aprendizagem seguros, uma característica essencial no processo de adaptação a um novo país de residência. Paralelamente, Stembridge (2020) afirma que para os alunos que experienciam desvantagens sociais, económicas e educacionais, as relações são o canal através do qual o seu investimento na escola é personalizado. Então, é importante desenvolver a inclusão através das relações entre as crianças, que participam ativamente na consecução de trabalhos comuns. Por seu turno, à medida que as relações positivas e de respeito são construídas, os alunos desenvolvem pertença à escola, tendo inúmeras oportunidades para participar, enquanto desenvolvem uma comunidade cooperativa, na qual se sentem seguros. Ferguson-Patrick (2020) acrescenta ainda que os professores que escolhem adotar práticas cooperativas são professores que se importam com as relações. Paralelamente, Stembridge (2020), acrescenta que somos melhores professores quando estamos conectados com os nossos alunos.

De acordo com a Ferguson-Patrick (2020), o aumento do recurso às práticas de aprendizagem cooperativa que os professores abraçam pode estar a mudar a atitude dos alunos perante a diversidade, encarando-a como uma força da turma. Além disso, considera que

estas práticas desenvolvem um complexo de capacidades para a competência intercultural das crianças, entre as quais a comunicação, a colaboração e o trabalho em ambientes multiculturais, necessárias a um desempenho eficaz na interação com os outros que são linguística e culturalmente diferentes de si, o que é importante não só na escola como também na vida em sociedade, cada vez mais multicultural.

A par de Ferguson-Patrick (2020) e Biasutti et al. (2020), também a UNESCO (2022) recomenda que os estudantes se sentem lado a lado e trabalhem juntos, para que aprendam a relacionar os seus passados, presentes e futuros, a analisar as desigualdades entre as suas experiências e a enfrentar a exclusão, de modo a promover-se a cidadania intercultural e, conseqüentemente, relações de poder mais equilibradas e democráticas, tal como referido no documento “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”. O recurso às práticas de aprendizagem cooperativas poderá então ser uma forma de reimaginar as salas de aula enquanto contextos que envolvem as crianças e jovens com diferentes antecedentes culturais e com eles começar a construção de uma sociedade intercultural, na qual as diferenças são respeitadas e valorizadas.

3.2. O sentimento de pertença à escola

A busca por pertença inicia-se na infância e prologa-se ao longo de toda a vida, tal como referem Brezicha e Miranda (2022).

É importante um enquadramento que capte as complexidades do sentimento de pertença à escola, um termo tão usado no quotidiano da Educação, para que os professores sejam mais capazes de a promover entre as crianças e jovens (Allen et al., 2018), através das práticas inclusivas que escolhem adotar.

O sentimento de pertença é a necessidade de formar e manter, pelo menos, um número mínimo de relações interpessoais baseadas na confiança, aceitação, amor e apoio (OCDE, 2019).

As relações familiares são habitualmente a primeira forma de apoio e cuidado que a criança recebe, a partir das quais ela desenvolve os seus sentimentos de pertença e aceitação. A família pode então ser considerada como a primeira unidade de pertença, o centro do seu mundo social e emocional. À medida que cresce, e sobretudo na adolescência, procura cada vez mais a aceitação entre os pares, que encontra na escola diariamente, frequentemente estando mais tempo aqui do que em casa. Como tal, as

escolas desempenham um papel importante na construção de grupos e redes sociais para as crianças e jovens, proporcionando oportunidades sucessivas para o desenvolvimento dos seus sentimentos de pertença (Allen et al., 2018).

A investigação demonstra os inúmeros benefícios académicos e psicossociais da pertença à escola. Relativamente aos benefícios académicos, os alunos que sentem pertença sentem-se mais motivados para ir à escola, correlacionando-se com menor absentismo e abandono escolar, atitudes mais positivas perante a aprendizagem e uma maior perceção de autoeficácia académica, bem como maior sucesso académico. No âmbito psicossocial, reportam-se níveis mais altos de felicidade e autoestima, relações mais positivas com professores e pares. Um sentimento positivo de pertença à escola está também inversamente relacionado com incidentes de luta, *bullying* e vandalismo, problemas emocionais e comportamentos de risco, como o uso de substâncias, tabaco e a sexualização precoce (Allen et al, 2018; Brezicha & Miranda, 2022). Portanto, sentir que se pertence à escola é integral para a adaptação a este contexto e para viver experiências positivas nele.

Porém, muitas escolas continuam a ser lugares de alienação, impactando desproporcionalmente os grupos que não se alinham com a cultura dominante, incluindo crianças e jovens migrantes, através de mensagens e/ou atos explícitos e implícitos que lhes comunicam como a escola não é um lugar para si e para as suas respetivas comunidades (Brezicha & Chandler, 2022; Kuttner, 2023).

Segundo dados da OCDE (2019) verifica-se que a maioria dos alunos dos países desta organização reportam sentir-se socialmente conectados à escola. Por exemplo, três em cada quatro alunos reporta fazer amigos com facilidade. Contudo, regista-se uma tendência de decréscimo do sentimento de pertença à escola, ao longo dos últimos quinze anos. Atualmente, cerca de um em cada três alunos afirma sentir que não pertence à escola.

O sentimento de pertença à escola é definido por Goodenow e Grady (1993) enquanto a medida na qual os alunos se sentem pessoalmente aceites, respeitados e apoiados por outros, no ambiente social da escola. É notório como esta definição se foca em dois aspetos: a dimensão afetiva, pois sendo que um sentimento é subjetivo, varia de indivíduo para indivíduo; e a centralidade das relações, ou seja, mais do que um fenómeno individual, a pertença é afetada pelos pares, professores, pela cultura social e organizacional da escola e pelas políticas e valores culturais da comunidade. Segundo Kuttner (2023), esta

definição da Psicologia é valiosa e talvez a mais citada na investigação sobre este tema. Ainda assim, o mesmo autor (2023) afirma que esta é uma conceptualização parcial.

Kuttner (2023) defende que o sentimento de pertença à escola é um processo social, cultural e até político, portanto, exige-se uma lente transdisciplinar e mais crítica, que interrogue de que modo a pertença à escola se relaciona com as comunidades, instituições, etnias e nações. O autor (2023) realça ainda como a pertença à escola pode ser uma arena de luta e mudança social – o que se assemelha com a necessidade de estabelecer um novo contrato social para a educação, como proposto pela UNESCO (2022). Como tal, o autor (2023), propõe expandir o entendimento de pertença à escola, considerando seis dimensões: a agência da criança, a pertença como interseccional, sistémica, política, baseada no lugar e enquanto um direito.

Iniciando pela agência da criança, Kuttner (2023) afirma que há um poder de escolha em querer, ou não, pertencer e em desenvolver interações sociais recíprocas satisfatórias. Então, pertencer é uma negociação. Existe uma tensão entre querer ser similar aos outros e querer ser único, em simultâneo. Deste modo, a pertença não é só algo que uma pessoa experiencia mas também algo que ela faz.

Contudo, a escolha pela pertença pode ser limitada por fatores fora do controlo da pessoa. Por exemplo, pode não haver a escolha de pertencer quando se é excluído pela cor da sua pele ou pela etnia. Mas, mesmo nesse caso, Kuttner (2023) realça que existe poder na escolha de não pertencer a um grupo e que a mesma pode ser positiva e transformadora, nomeadamente, na ação política. Escolher não pertencer abre novas possibilidades *se* o indivíduo tomar a consciência que os caminhos que até agora percorreu não são os únicos possíveis.

Sobre este primeiro aspeto da pertença à escola, Kuttner (2023) questiona que papéis os alunos assumem na negociação, conquista e expressão de poder sobre os seus próprios processos de pertença e ainda como os professores podem apoiar a agência das crianças na definição das suas pertenças.

Hanna (2020) também se debruça sobre a agência das crianças migrantes pela pertença à escola. Os conhecimentos destas crianças sobre as suas experiências de migração têm um grande potencial de aprendizagem para o professor, ajudando-o a ajudar outras crianças migrantes no futuro, além das crianças atuais se sentirem valorizadas ao partilhar as suas experiências. Para valorizar verdadeiramente este contributo, implica-se uma subversão

da estrutura de poder que parece dominar a cultura escolar: a fronteira entre “professor” e “aluno” ou “conhecedor” e “aprendiz”. Coloca-se então o desafio ao professor de resistir ao receio causado por esta inversão, pois a agência de uma criança continua dependente da vontade deste adulto para a exercer.

O segundo aspeto apontado por Kuttner (2023) necessário à definição de pertença à escola é consideração da pertença enquanto interseccional. A pertença à escola relaciona-se com a pertença a outros grupos sociais para além dela, tais como grupos baseados no género, na raça, na língua materna, no bairro de residência ou nos interesses pessoais. Por sua vez, as semelhanças e vínculos do aluno a vários grupos sobrepõem-se na comunidade escolar. Esta intersecção de grupos pode ocorrer, por exemplo, quando um estudante de uma raça encontra na escola um par ou um funcionário da mesma raça. Este aspeto desafia então a conceção de pertença à escola enquanto a criação de uma cultura homogénea, sugerindo os benefícios do pluralismo.

De seguida, Kuttner (2023) caracteriza a pertença à escola como sistémica, já que esta é modelada por sistemas maiores do que a escola, entre os quais, as políticas do agrupamento, os contextos social, económico e político e as relações de poder que modelam os sentimentos de pertença (ou alienação) à escola.

O cruzamento destes múltiplos sistemas externos à escola, delimita as respetivas experiências de pertença de cada um. Então, se entendermos a pertença à escola como algo constituído em sistemas maiores, é também possível compreender o sentimento de pertença de uma criança não como algo infinitamente mutável ou “da sua cabeça”, mas sim enquanto uma resposta natural às forças de pertença ou alienação.

Ainda no âmbito da pertença como sistémica, Hanna (2020) considera o currículo enquanto um reflexo das estruturas de poder do país, referindo como este pode ser usado enquanto uma ferramenta de aculturação, já que estabelece as fronteiras entre o conhecimento válido e inválido. A autora questiona: quais os motivos por detrás destas delimitações? Quem toma estas decisões? Assim é notório como o que é incluído no currículo é uma decisão altamente política. Por sua vez, na sala de aula, estas delimitações curriculares influenciam o que é ensinado e quais as fontes de conhecimento selecionadas, em detrimento de outras.

Hanna (2020) defende que a educação numa sociedade multicultural deve desafiar o conhecimento hegemónico, complicar a pedagogia e afirmar a cultura dos alunos, sem a

trivializar - deve ir além da aprendizagem de alguns factos sobre a cultura de alguém – sendo que deve ser permitido aos alunos e professores cruzar essas fronteiras de conhecimento, poder, agência e diversidade.

Avançamos para o quarto aspeto de Kuttner (2023): a pertença como política. Com o atual aumento da migração, a inclusão dos alunos migrantes é um assunto-chave nas políticas e práticas educativas enquanto não discriminatórias, independentemente do país de origem dos alunos, cultura, género, religião, raça ou etnia (Hanna, 2020). O mesmo acontece em Portugal, nomeadamente com a recente publicação do documento “Inclusão de alunos migrantes em meio educativo” (Direção-Geral da Educação, 2024), que estabelece como princípios o acolhimento da diversidade, a educação para a diversidade e a personalização do ensino e aprendizagem e a adaptação da avaliação. Estes são princípios comuns a todos os contextos de educação formal do país e não particulares de determinada pedagogia. Portanto, constata-se como além do currículo, a Educação é inerentemente política e, consequentemente, também o são os sentimentos de pertença à escola das crianças e jovens migrantes.

As políticas de pertença não atuam somente a nível macro sistémico, tal como afirma Kuttner (2023). Também existem a nível micro, isto é, nas interações quotidianas que desafiam a cultura dominante, iluminando novas possibilidades. Se entendermos a pertença à escola como explicitamente política, podemos explorar as experiências de interação diárias das pessoas da escola de forma mais profunda.

Considerando as escolas enquanto instituições políticas, Brezicha e Miranda (2022) referem como elas respondem às perceções da sociedade sobre como se deve encarar e servir as crianças e jovens migrantes. Contudo, as autoras elucidam que mesmo entre comunidade excludentes, os profissionais de educação têm poder de agência na criação de espaços contra culturais de pertença para os alunos.

O quinto aspeto considerado por Kuttner (2023) é a pertença à escola baseada no lugar. Além de um espaço físico, cada escola está imbuída de significados, através das formas como cada pessoa pensa e vive nela. Assim, graças às inúmeras práticas de habitação que sinalizam que um conjunto particular de objetos, seres, hábitos e ideias estão vinculados a este espaço, a escola torna-se um lugar. Por sua vez, os alunos são agentes no estabelecimento destes vínculos, porque a habitam, caso contrário, a escola seria um espaço vazio

e sem vida. Então, a pertença é tanto sobre quem pertence à escola como sobre a quem a escola pertence (Kuttner, 2023).

Então, se a pertença é entendida com a criação de um lugar, podemos pensar sobre como a experiência no espaço físico da escola pode modelar as experiências de pertença dos alunos.

Por último, Kuttner (2023) considera a pertença à escola enquanto um direito. Tal como referido anteriormente, se pertencer é uma necessidade humana e as crianças e jovens passam uma parte significativa das suas vidas nas escolas, então a pertença à escola deve ser considerada enquanto um direito de todos e uma responsabilidade da Educação e da sociedade (Kuttner, 2023). Por sua vez, considerar o direito a pertencer, implica igualmente reconhecer o direito a não pertencer.

Entrelaçando os seis aspetos referidos por Kuttner (2023), a par da afetividade e da centralidade das relações da definição da Psicologia, o mesmo autor (2023) propõe a seguinte definição de pertença à escola: um processo social dinâmico, no qual os alunos se envolvem em relações interpessoais, intersectando e fluindo identidades, nos sistemas de poder e políticas de inclusão e exclusão, à medida que estabelecem um lugar para si próprios e se apercebem do seu direito a ser – e sentem que são – participantes ativos e valorizados, nos seus próprios termos, em espaços educativos formais.

Se a pertença à escola é um direito de todas as crianças, então é igualmente uma responsabilidade dos adultos, nomeadamente dos professores. Os doze anos de escolaridade são obrigatórios para todas as crianças e jovens em Portugal, enquanto que os professores escolheram estar na escola. Por sua vez, cada professor tem também a liberdade de escolher as estratégias de ensino que quer adotar na sua prática pedagógica (Ferguson-Patrick, 2020) e, portanto a agência para criar ambientes de pertença positiva para os alunos. Tal como referido anteriormente, as práticas de aprendizagem cooperativa podem ser opções inclusivas, através das quais aprender se torna um processo de socialização permanente, no qual os alunos agem pelas suas próprias pertenças à escola e todos servem de recurso para todos (Vasconcelos, 2015), partilham materiais, espaços e tempos de trabalho.

4. Opções metodológicas

Para abordar a questão de investigação “que tipo de práticas educativas podem contribuir para as experiências de pertença à escola das crianças migrantes?” foi adotada uma metodologia qualitativa descritiva, caracterizada por Bogdan e Biklen (1994) como uma

tipologia de investigação que visa compreender de modo aprofundado e contextualizado a complexidade dos fenómenos educacionais e sociais do contexto. A mesma é conseguida através de um período laborioso de observação e recolha de dados, bem como um período de análise de dados igualmente intensivo (Anis & Olisa, 2024).

A fase de recolha de dados exige do investigador um contacto aprofundado com os sujeitos da investigação, no seu contexto natural. Ao introduzir-se no mundo daqueles que pretende estudar, o investigador tenta conhecê-los e dá-se a conhecer, ganhando a sua confiança. Tal permite-lhe elaborar um registo de dados sistemático de tudo o que ouve e observa, tendo em conta os objetivos da sua investigação. Neste caso, pretendeu-se elaborar um registo sistemático e minucioso de dados acerca das práticas cooperativas adotadas pela professora e os respetivos modos como as crianças migrantes participam nelas. Segundo Bogdan e Biklen (1994) estes registos são designados de dados qualitativos, sendo ricos em detalhes descritivos relativamente às pessoas, interações que desenvolvem entre si. Os dados desta investigação incluem excertos de diálogos, descrições dos gestos e das emoções manifestadas pelos membros da turma, bem como pormenores sobre os espaços e tempos em que convivem, pontuados por reflexões pessoais sobre a realidade observada.

Posteriormente, a análise destes dados deve ser respeitadora da riqueza da informação recolhida (Bogdan & Biklen, 1994). Para compreender de forma aprofundada as práticas cooperativas adotadas pela professora e as experiências de pertença à escola das crianças migrantes, estes dados foram analisados segundo o modelo teórico de Kuttner (2023) para avaliar se as seis dimensões de pertença à escola apresentadas pelo autor estão presentes nas práticas cooperativas e respetivas interações sociais da turma e, conseqüentemente, se as práticas cooperativas proporcionam às crianças migrantes experiências positivas de pertença à escola.

4.1 Técnicas e instrumentos de investigação

Os instrumentos utilizados para a presente investigação foram a observação direta participante, a entrevista à professora e o *focus group* com a turma. Assim, tal como recomendado por Creswell (2012) para uma investigação qualitativa, foram incluídos dados através de diferentes métodos, alguns sob a forma de texto (transcrições de entrevista e entradas de diário de bordo), imagem (fotografias) e áudio (gravações da entrevista e *focus*

group), procurando recolher informação através de instrumentos diversos, em seguida explicitados.

4.1.1. Observação

A observação realizou-se no período de 21 de fevereiro a 24 de maio de 2024, ou seja, estendeu-se ao longo de todo o estágio. Esta permitiu recolher dados que descrevem as práticas cooperativas adotadas pela professora e as respetivas interações sociais que proporcionam entre os membros da turma, nomeadamente com a participação das crianças migrantes. Assim, este instrumento permitiu a recolha de dados para ambos os objetivos do trabalho: a descrição e análise das práticas cooperativas da professora e a descrição e análise das experiências de pertença à escola das crianças migrantes.

Recorreu-se a dois tipos de observação: não participante e participante. A princípio, o investigador fica geralmente um pouco de fora, observando e esperando que o aceitem. À medida que desenvolve relações com os sujeitos da investigação, participa mais (Bogdan & Biklen, 1994).

Creswell (2012) defende que ambos os modos de observação têm benefícios. A observação participante, por exigir o envolvimento ativo do investigador no contexto, permite recolher dados a partir de uma perspetiva interna sobre os fenómenos em estudo. Já a observação não participante, proporciona um ponto de vista mais objetivo.

Houve uma tentativa de equilíbrio entre a observação não participante e participante, ao longo do estágio. Este é constituído por três períodos distintos: a observação, intervenção partilhada e intervenção plena. Assim, na primeira fase deste estágio, entre 19 de fevereiro e 1 de março, a observação foi sobretudo não participante. A partir de 6 de março, iniciou-se a fase de intervenção no contexto, passando a assumir-se cada vez mais a gestão das atividades dos alunos, ao invés da professora cooperante. A partir de 8 de abril este papel atingiu o seu estado pleno. Deste modo, a observação tornou-se gradualmente mais participante, na medida em que se participou com as crianças e com a professora cooperante nas atividades diárias, com alto envolvimento da estagiária no ciclo de planificação, realização e avaliação das mesmas.

As práticas cooperativas observadas e registadas são: a disposição dos lugares em grupos na sala de aula, as tarefas, as parcerias durante o tempo de estudo autónomo (T.E.A.), as apresentações, a resolução e discussão de tarefas matemáticas, o trabalho de texto, os projetos e o conselho cooperativo. O foco era estudar como estas práticas eram

operacionalizadas pela professora com a turma e, mais especificamente, notar como as crianças migrantes participam nelas, observando como comunicavam, através de diversos tipos de linguagem (fala, escrita, as suas ações e emoções expressadas). Estas expressões são indicadores da qualidade das experiências de pertença à escola das crianças migrantes. Incluiu-se ainda a observação das respostas da professora às necessidades e forças das crianças migrantes na aplicação destas práticas cooperativas, tirando partido da diversidade, enriquecedora dos processos de aprendizagem de todas as crianças da turma.

O registo destas observações foi concretizado através da escrita e da fotografia, cruzadas num diário de bordo. Estes registos captam os fenómenos ocorridos, complementadas pelas impressões da investigadora que ajudam a contextualizar a realidade descrita e a compreender as subtilezas dos comportamentos e dinâmicas sociais descritas (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, o diário de bordo trata-se um documento que descreve na primeira pessoa as ações, experiências e crenças do investigador. Ao longo da prática supervisionada, este registo foi utilizado diariamente, cujos relatos foram mobilizados para compreender de forma mais detalhada e íntima as oportunidades que as práticas cooperativas proporcionam às crianças migrantes para o desenvolvimento das suas pertenças à escola. Deste diário pessoal, foi selecionado um conjunto de episódios relacionado com o tema em estudo.

4.1.2. Entrevista à professora cooperante

O segundo instrumento foi a entrevista à professora cooperante. Este permitiu questioná-la sobre as intencionalidades pedagógicas que confere às práticas cooperativas de ensino e aprendizagem a que recorre e, assim, corresponder à segunda parte do primeiro objetivo do trabalho. Este instrumento permitiu ainda aprofundar a compreensão sobre fenómenos observados que envolveram as crianças migrantes, a partir da perspetiva da professora. Deste modo, os dados proporcionados pela entrevista foram conjugados com os da observação. Tal como Bogdan e Biklen (1994) afirmam esta complementaridade entre ambos os instrumentos permite “ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

A entrevista é de cariz semiestruturado, ou seja, havendo um guião de questões (anexo 1) com temas relacionados com os objetivos da investigação, existe simultaneamente a flexibilidade para explorar novos dados que os participantes possam referir, ao longo da conversa (Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista foi estruturada em quatro blocos de informação, tendo em vista a questão de investigação e os respetivos objetivos. O primeiro assunto relaciona-se com a organização da sala de aula, mais especificamente sobre a preferência da professora pela prática cooperativa de organização dos lugares dos alunos em grupos e como as crianças migrantes são incluídas nesta prática. É ainda questionada a presença de vários idiomas nos registos afixados na sala de aula. O segundo bloco é acerca da intencionalidade da professora sobre recurso às várias modalidades de trabalho cooperativas (pares, grupo e coletivo) para o desenvolvimento das atividades dos alunos. O terceiro bloco questiona os modos como a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) foi lecionada, ao longo do 1º Ciclo, e as perceções da professora sobre este processo. Por fim, explorou-se a visão da professora acerca dos sentimentos de pertença à escola das crianças migrantes da turma.

4.1.3. *Focus group* com a turma

O terceiro instrumento foi um *focus group* com os membros da turma, para compreender as suas experiências de pertença à escola, ao longo do 1º Ciclo, e assim reunir mais dados relacionados com o segundo objetivo da investigação. Além disso, procurou-se ainda abranger os significados que as crianças atribuem às práticas cooperativas, permitindo assim comparar as intencionalidades educativas expressadas pela professora na entrevista, com as perspetivas das crianças sobre estas mesmas práticas. Como tal, este instrumento também permitiu reunir mais dados úteis ao primeiro objetivo.

A opção pelo *focus group* foi inspirada pela investigação de Black-Hawkins et al. (2022), acerca dos fatores que as crianças consideravam mais relevantes para o desenvolvimento do sentimento de pertença à escola. De acordo com a autora (2022), o grupo de discussão entre as crianças permite que estas se sintam mais à vontade nesta experiência. Além disso, este contexto dialógico, mais dinâmico e de pensamento colaborativo providenciou oportunidades para cada criança refletir, clarificar e aprofundar as suas ideias. Por último, considera-se ainda que realizar um grupo de discussão coletivo coaduna-se com o tema da investigação, na qual a cooperação entre pares é um dos principais assuntos, além de condizer com o modo como esta turma vive o seu dia-a-dia, na sala de aula. Como tal, na aplicação deste instrumento, a partilha de experiências entre pares pôde igualmente permitir uma reflexão cooperada, que apoia as crianças na atribuição de maior sentido às suas experiências de pertença à escola e ao país de residência.

Por seu turno, o *focus group*, ao suportar uma quantidade de participantes maior do que a entrevista, exige do investigador a gestão da palavra, a observação de comportamentos individuais, da dinâmica do grupo e outras pistas não-verbais, além da colocação de perguntas (Anis & Olisa, 2024).

À semelhança da entrevista, o *focus group* teve um cariz semiestruturado, para o qual foi preparado um guião com questões (anexo 2), mantendo-se a flexibilidade para abordar outros assuntos que surjam no diálogo, pertinentes para o tema da investigação.

O guião foi organizado segundo dois blocos de informação: as experiências de pertença à escola e a cooperação. O primeiro visa entender o processo desenvolvido pelas crianças na definição das suas pertenças à escola, comparando a sua chegada à escola com o atual final deste percurso no 1º Ciclo. Para tal, foram ainda incluídas algumas perguntas de suporte, visando orientar as crianças na formulação das suas respostas sobre este assunto, se necessário. O segundo bloco relaciona-se com as perspetivas das crianças acerca da importância da cooperação para o trabalho que desenvolvem na sala de aula.

5. Análise reflexiva da prática supervisionada

5.1 Descrição das práticas educativas e respetivas intencionalidades pedagógicas

Na primeira manhã de estágio, ainda sem a presença dos membros da turma na sala de aula, notou-se a disposição dos lugares em grupos, os cartazes de trabalhos por projeto assinados pelas crianças e os registos coletivos traduzidos em vários idiomas, como o diário de turma, o que por sua vez significa a realização do conselho cooperativo. Assim, esta primeira impressão do espaço comum de aprendizagem fez sobressair desde cedo o recurso a práticas de aprendizagem cooperativa, bem como a presença de várias nacionalidades. Ao longo do período de estágio, pôde testemunhar-se a vivência destas e outras práticas cooperativas, bem como as interações sociais entre os membros do grupo, nomeadamente com a participação das crianças migrantes, proporcionadas por estas opções pedagógicas da professora.

Se para Ferguson-Patrick (2020), as práticas cooperativas são definidas enquanto o modo como o professor desenvolve as relações na turma e cria um ambiente que maximiza a participação e o envolvimento de todos os alunos, Cosme (2018) afirma que as práticas do Movimento da Escola Moderna (MEM) são referências neste âmbito, através das quais a sala de aula é organizada num sistema assente na cooperação em que o professor e os

alunos interagem entre si, cada qual contribuindo à medida das suas capacidades individuais para o grupo. Por sua vez, a professora cooperante afirma suportar-se nas práticas inscritas neste modelo pedagógico para orientar a sua ação. Ao longo de quatro anos, estas foram sucessivamente discutidas e desenvolvidas com os alunos e articuladas entre si, para juntos criarem um sistema assente na cooperação, tal como afirma a professora, na entrevista.

Adiante, e de acordo com o primeiro objetivo deste trabalho, apresenta-se a descrição das práticas de aprendizagem inseridas neste sistema cooperativo, articuladas com as respectivas intencionalidades pedagógicas da professora e com as seis dimensões de pertença à escola de Kuttner (2023), de modo a compreender se estas opções educativas são promotoras da inclusão das crianças migrantes, através da operacionalização do sentimento de pertença à escola.

5.1.1. Disposição dos lugares em grupos

Os lugares na sala de aula estão agrupados em conjuntos de três, quatro ou cinco alunos. A professora explica a intencionalidade desta prática pedagógica, baseada em dois motivos: a promoção da cooperação e a mobilidade na sala de aula.

Relativamente à promoção da cooperação, a mesma refere na entrevista: “Nós, para estarmos em pé de igualdade com os nossos pares temos de ter espaço para isso. (...) Quando eu trabalho em parceria preciso de estar próxima do outro”. Deste modo, compreende-se como a disposição dos lugares em grupo suporta outras práticas cooperativas de aprendizagem, como por exemplo, as parcerias entre as crianças, durante o Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A.). Além disso, esta configuração dos lugares promove a aprendizagem sobre a própria cooperação porque ela é vivenciada continuamente pelos alunos, juntos num grupo. “(...) eu vou ajudar o meu grupo e o meu grupo vai ajudar-me”, refere a professora na entrevista.

Esta vivência diária em cooperação promove a pertença dos alunos “ao grupo, à turma, a este espaço”, refere a professora. Assim, esta organização dos lugares parece relacionar-se com a dimensão de pertença baseada no lugar, referida por Kuttner (2023). De acordo com o autor (2023), o planeamento do espaço físico pode modelar as experiências de pertença à escola das crianças. Já a escolha da professora em dispor os lugares em grupos potencia que os alunos convivam mais proximamente, neste espaço habitado por todos, no qual estabelecem laços e identidades. Exemplo disso, é o episódio partilhado pela

professora no qual as crianças tiveram a iniciativa de dar nomes aos seus grupos, no segundo ano. Ou seja, as crianças quiseram afirmar uma identidade própria de cada grupo, reforçando os vínculos entre si (Ferguson-Patrick, 2020). A princípio, a professora concordou. Contudo, ao fim de um tempo, desafiou-os a trocar os lugares, para promover a cooperação entre as várias crianças da turma, ao invés de esta existir exclusivamente dentro de cada conjunto de alunos. Surge então o critério da mobilidade na intencionalidade desta prática.

A troca de lugares requer sempre a sua aprovação numa reunião de conselho cooperativo, com todas pessoas da turma presentes. As discussões sobre este assunto são muito participadas pelas crianças, tal como observado ao longo do estágio. Iniciam-se pela justificação da razão para a mudança, seguindo-se a apresentação de novas propostas de lugares. As mesmas são negociadas até a turma chegar a um consenso. Deste modo, é notório como, ainda que a disposição dos lugares em grupos seja uma escolha pedagógica da professora, a concretização desta prática é participada pelas crianças, fazendo emergir a dimensão agencial de pertença à escola de Kuttner (2023), já que elas têm controlo nesta decisão, através da negociação coletiva em conselho cooperativo.

No âmbito das decisões sobre os lugares, as observações ao longo do estágio permitiram constatar que as crianças migrantes estão presentes em todos os grupos de lugares. A propósito, a professora partilha como foi o acolhimento de uma criança nepalesa, a meio do primeiro período do terceiro ano. A turma decidiu em conselho cooperativo que o lugar mais adequado para ela seria ao lado de um colega da mesma nacionalidade, já que ela ainda não falava português. Assim, sentir-se-ia mais confortável na nova escola, estando ao lado de alguém que fala a mesma língua materna. Neste episódio, nota-se então a dimensão interseccional de pertença (Kuttner, 2023), já que a semelhança de nacionalidade entre ambos os alunos foi o motivo para esta decisão, com a intenção de promover um acolhimento seguro do novo colega à turma, impactando assim a sua experiência inicial de pertença à turma. “Agora, eu acho que eles depois devem ir mudando, porque a aprendizagem [do português] é em imersão (...) e para criar laços com várias crianças (...)”, acrescenta a professora.

Assim, se atualmente há crianças migrantes em todos os grupos, tal não significa que tenham sido obrigadas a sentar-se separadamente desde sempre, em virtude da

aprendizagem da língua escolar, do mesmo modo que não têm de estar sempre juntas, já que serem migrantes não garante que estabeleçam amizade entre si.

Acima de tudo, o que a professora destacou na configuração dos lugares foi a negociação com as crianças dos mesmos, para garantir que todos se sentem confortáveis na sala de aula, promovendo-se assim a inclusão dos alunos graças à operacionalização da dimensão agencial de pertença, bem como a de pertença baseada no lugar (Kuttner, 2023).

5.1.2. Tarefas

As tarefas são funções diárias desempenhadas pelos alunos, individualmente ou a pares, que asseguram o bem-estar comum na sala de aula. Estas são diversas entre si, como por exemplo: a distribuição e recolha dos cadernos, o registo diário das presenças e da assiduidade, a escrita no quadro da data e do plano do dia, a gestão do e-mail e blogue da turma, a consulta do dicionário ou a função de secretário (a pares), entre outras. São distribuídas entre todos quinzenalmente, durante a reunião de conselho cooperativo de segunda-feira. No começo, a distribuição das tarefas era feita consoante a ordem alfabética dos alunos. Atualmente, cada criança escolhe a tarefa que quer desempenhar. De acordo com a professora cooperante, o critério mudou porque as crianças já experimentaram todas e, como tal, cada uma tem maior consciência sobre os papéis que prefere desempenhar no grupo.

Nem todos gostam de ser secretários, por serem mais tímidos, bem como nem todos têm a iniciativa de distribuir o material de trabalho, assim que chegam à sala. Ainda assim, é tão importante ser secretário, que gere todo o grupo nos momentos coletivos, como ser o responsável pela distribuição dos cadernos, sem os quais ninguém consegue trabalhar (Diário de bordo, p. 73).

O secretário escreve no registo coletivo de tarefas os responsáveis por cada uma. Este instrumento é afixado na área de organização da sala para que todos consigam rever a sua responsabilidade, bem como as dos outros, sempre que necessário. A análise dos registos de tarefas ao longo do período de estágio, demonstra que o facto de se ser migrante não é particularmente relevante pela preferência por determinada tarefa. As escolhas de tarefas dos alunos migrantes são variadas entre si, tendo algumas crianças migrantes sido secretárias, outras responsáveis pela gestão do blogue, pela arrumação da sala, pela escrita da data no quadro, pelo registo de presenças, entre outras tarefas. Assim, à semelhança dos colegas portugueses, há crianças migrantes que gostam de assumir papéis que comportam

posições de liderança, a expressão oral e escrita em português, bem como funções mais relacionadas com o cuidado pelo espaço da sala de aula.

Tal como expresso no diário de bordo, as tarefas eram desempenhadas autonomamente pelas crianças, sendo a intervenção da professora rara, o que demonstra como cada um se importa com o seu dever. “Julgo que este cumprimento da tarefa é uma evidência do sentimento pertença ao grupo, caso contrário, não se importariam em cumpri-la. Cada um sabe que é necessário a todos” (p. 106).

A escolha dos alunos pelas tarefas e a sua autonomia no desempenho das mesmas indica novamente a presença da dimensão agencial de pertença à escola de Kuttner (2023), nesta prática cooperativa. Além disso, é notória a semelhança entre esta prática e outras anteriormente descritas no enquadramento teórico, na medida em que a distribuição de tarefas corresponde à atribuição de papéis específicos a cada aluno (Ferguson-Patrick, 2020) e a corresponsabilização perante um objetivo comum (Biasutti, 2020), neste caso, assegurar a boa convivência entre os membros da turma.

No final da quinzena, há a auto e hétero avaliação do desempenho de cada um na sua tarefa, durante o conselho cooperativo de segunda-feira. Inicialmente, a criança expressa oralmente um breve comentário, seguindo-se os pareceres dos colegas e da professora. Esta avaliação conjunta permite analisar o que foi feito e perceber como se pode melhorar, no futuro.

5.1.3. Parcerias durante o tempo de estudo autónomo

De acordo com Cosme (2018), o tempo de estudo autónomo (T.E.A.) é definido como um tempo nuclear à constituição de uma comunidade de aprendizagem. Nele, cada criança tem a autonomia e responsabilidade de estudar os conteúdos que considera mais necessários ao seu percurso de aprendizagem e, assim, autorregula-o. Além disso, perante dúvidas acerca dos conteúdos curriculares, existe a opção de se realizarem parcerias de apoio ao estudo. Para Branco (2024), a parceria é um tempo de cooperação e de diferenciação que permite a descoberta do colega enquanto um parceiro intelectual.

A definição das parcerias inscreve-se na reunião de conselho cooperativo, de sexta-feira. Primeiro, a criança expõe a sua necessidade de aprendizagem. Pode ainda explicitar com quem deseja ter o apoio, seja um dos seus pares ou uma adulta da turma. Porém, caso não seja logo nomeada uma pessoa, as crianças que consideram dominar o conteúdo, auto-propõem-se para formação da parceria. Outro propósito desta prática cooperativa pode

ser o desenvolvimento de trabalhos a pares, como por exemplo a escrita de um texto em conjunto.

As parcerias formadas eram registadas pelo secretário no registo coletivo de parcerias, especificando a data, o assunto em estudo e a avaliação, tornando-o um compromisso de trabalho com objetivos claros e partilhados. Por sua vez, cada um dos envolvidos na parceria, regista-a no seu plano individual de trabalho (P.I.T.).

Durante o T.E.A., as crianças mudavam de lugar conforme as parcerias estabelecidas. Além disso, escolhiam trabalhar na sala de aula, na biblioteca ou no corredor, junto à sala de aula. “Eu confio em vocês para usarem o espaço (...) eu sinto que isso é importante, para eles sentirem o espaço como seu”, afirma a professora na entrevista, voltando a surgir novamente a dimensão de pertença à escola baseada no lugar (Kuttner, 2023).

Nos sessenta minutos seguintes, as crianças eram confrontadas com as suas dificuldades, saberes e com o seu ser social, à medida que trabalhavam juntas na diferenciação do trabalho de aprendizagem (Branco, 2024). Então, além do propósito de aprendizagem curricular, a professora afirma que também existe uma intencionalidade relacional neste trabalho. “Se nós aprendemos em relação, não podemos estar sempre sozinhos”, começa por referir. Segundo a professora, a parceria permite a aprendizagem “das ‘mini docências’, aqueles pormenorzinhos que só se aprendem a pares ou em grupo”, pois ao estabelecer-se um núcleo relacional mais próximo, negociam-se os significados, graças à discussão participada entre os parceiros, envolvidos no trabalho comum.

Ao longo da descrição desta prática, é mais uma vez notória a autonomia das crianças, fazendo emergir novamente a dimensão agencial de pertença à escola (Kuttner, 2023). Em primeiro lugar, quando as crianças expõem ao grupo as suas necessidades de aprendizagem demonstram que têm consciência das suas vulnerabilidades, no seu percurso escolar. Depois, na formação da parceria, com pouca intervenção da professora, os envolvidos tornam-se recursos mútuos para a aprendizagem, através da discussão e negociação dos significados em estudo. Assim, os envolvidos na parceria corresponsabilizam-se pela aprendizagem. Simultaneamente, a professora fica liberta para apoiar as necessidades de outros alunos que precisam mais de si. Como tal, as parcerias permitem a otimização do tempo de estudo autónomo. Através delas surgem vários núcleos de atividades diferenciadas que colmatam as necessidades de aprendizagem de cada um, sem ser estritamente necessária a presença da professora. Assim, a responsabilidade pela aprendizagem de

todos os membros da turma é repartida com os alunos, porque as suas agências são reconhecidas.

Por fim, importa referir como os produtos desenvolvidos nas parcerias de tempo de estudo autónomo, são frequentemente comunicados à turma, por iniciativa dos seus autores. Tal como descrito no diário de bordo, a propósito de uma parceria com vista à composição de uma canção: “Quis que fossem elas a liderar a composição da melodia. (...) Experimentamos (...) Fiquei muito contente com o entusiasmo delas. Eu também estou desejava de apresentar a canção à turma. Espero que os outros espíões gostem dela” (pp.15-16). Este produto desenvolvido ao longo de uma parceria no T.E.A., foi partilhado com os restantes elementos da turma, no momento de apresentações, uma outra prática pedagógica, inserida neste sistema cooperativo.

5.1.4. Apresentações

As apresentações ocorriam no começo de cada dia, após a realização das tarefas de organização da sala, explanadas anteriormente.

Durante o momento de apresentações, uma pessoa, um par ou pequeno grupo propõe-se a comunicar à turma algo do seu interesse. Pode ser um produto cultural da sua autoria, como desenhos, textos, canções, entre outros. Pode também ser acerca de um objeto do seu interesse, como um livro ou moedas e notas de outro país, tal como observado durante o estágio. Assim, à semelhança das tarefas, verifica-se novamente a característica da diversidade nas apresentações.

As apresentações são então uma prática pedagógica que proporciona às crianças oportunidades de expressarem os seus vínculos a outros grupos sociais para além da escola na comunidade escolar, surgindo assim a dimensão de pertença como interseccional de Kuttner (2023), nas quais elas escolhem partilhar a sua identidade individual com a turma. Tal como escrito no diário de bordo, as apresentações “São momentos muito envolventes, nos quais se partilham as singularidades de cada pessoa, o melhor que cada um tem para dar ao grupo e de onde muitas vezes surgem oportunidades de aprendizagem. Unem-nos” (Diário de Bordo, p. 61).

Para se realizar a apresentação, a criança inscreve-se no registo coletivo de apresentações, no qual se escreve a data da inscrição e o seu nome. Devido à grande quantidade de inscrições dos alunos, a professora explica que foi definido um máximo de três apresentações por dia, cada qual com um máximo de cinco minutos. Assim, nota-se como as crianças

se sentem motivadas para participar neste momento coletivo, incluindo as crianças migrantes, que apresentam textos da sua autoria em português, ensinam palavras noutros idiomas aos seus pares, entre outros assuntos.

De modo a escolher as três apresentações do dia, a criança responsável pela escrita do plano do dia, consulta este registo para apurar as três primeiras datas de inscrição. No final de cada apresentação, quem quiser propõe-se a comentar a mesma. Quem apresentou seleciona três comentadores, havendo frequentemente mais do que três dedos no ar.

Estes atos de participação das crianças denotam mais uma vez a dimensão agencial de pertença à escola (Kuttner, 2023) pois quem apresenta autopropõe-se a fazê-lo, escolhendo o que quer apresentar e quando. Já quem escreve o plano do dia faz a gestão das apresentações e os restantes colegas expressam o seu parecer sobre o produto cultural e a qualidade da apresentação.

É notório como esta prática cooperativa proporciona oportunidades de aprendizagem que se conectam com as vidas quotidianas dos alunos, já que permite a partilha das suas histórias, saberes, crenças e experiências de vida, tal como recomendado por Biasutti (2020).

5.1.5 Resolução e discussão de tarefas matemáticas

Na agenda semanal, eram estipulados dois tempos para a disciplina de Matemática. Num, a professora coadjuvante de Matemática selecionava uma tarefa e esta era resolvida em grupos. Noutro, a tarefa proposta era criada por um dos alunos e resolvida a pares. A formação dos pares e dos grupos era realizada conforme os conjuntos de lugares em que os alunos se sentam. Por fim, as estratégias formuladas pelos grupos ou pares eram discutidas em coletivo.

A razão pela qual uma tarefa era resolvida em grupo e outra a pares prende-se com o respetivo nível de desafio. As tarefas propostas pela professora coadjuvante eram mais desafiantes, por vezes até abordando conteúdos curriculares do 2º Ciclo. Deste modo, a modalidade de trabalho em grupo permite que as crianças encontrassem mais apoio entre si para a resolução de uma tarefa complexa, como justificou a professora cooperante. Paralelamente, as tarefas criadas pelos alunos eram mais simples, daí a opção pela modalidade de trabalho a pares. Por sua vez, a entrevista às crianças revelou que elas conhecem esta intencionalidade associada às modalidades de trabalho, consoante o tipo de tarefa. “Porque [os problemas da professora coadjuvante] são mais difíceis e os da turma são

médios...”. Independentemente do autor da tarefa, constata-se como ambas são resolvidas cooperativamente.

Enquanto as crianças resolviam a tarefa, a professora circulava pela sala, para esclarecer as dúvidas dos alunos e ainda para observar as estratégias que formulam. A observação da professora permite que ela selecionasse os dois grupos ou pares que apresentariam suas estratégias à turma, seguindo-se da discussão das mesmas em coletivo. Os grupos/pares selecionados geralmente aceitavam este convite da professora.

Em seguida, o par/grupo escrevia no quadro a sua estratégia e explicava-a oralmente à turma. A professora apoiava a apresentação, quer ajudando os alunos no uso de linguagem matemática, quer lançando questões orientadoras da explicitação dos seus raciocínios, além de gerir as participações dos restantes alunos, ao longo da discussão das resoluções apresentadas.

A discussão coletiva das estratégias era muito participada pela turma, especialmente quando se tratava de problemas criados pelas crianças, que viam os seus produtos serem objetos de aprendizagem curricular, resolvidos e discutidos entre todos. A partilha em comum de várias resoluções permitia a todos os membros da turma contactarem com formas distintas de raciocínio perante a mesma tarefa. Tal como referido no diário de bordo, “(...) o que parecia uma tarefa relativamente simples, espoletou tanta atividade na sala de aula e tantos pensamentos sobre o que aconteceu” (p. 28). Assim, tal como referido pela professora, a importância desta prática cooperativa reside sobretudo no momento da discussão coletiva das estratégias. Desta forma, independentemente de a tarefa ser proposta por uma professora ou por uma criança, existia sempre a discussão em coletivo.

Mais uma vez, surge nesta prática cooperativa a dimensão agencial de pertença de Kuttner (2023). Seja o problema resolvido a pares ou em grupos, ambas as modalidades proporcionam oportunidades para as crianças discutirem a tarefa e formularem em conjunto a estratégia para a resolverem juntos. De seguida, na discussão coletiva, os alunos apresentavam e discutiam estratégias distintas para a resolução da mesma tarefa. Mais do que o resultado, eram discutidos os processos. Repare-se no seguinte comentário de uma aluna à apresentação de uma estratégia de um colega, com o resultado correto. “‘Gostei da tua estratégia. Só que não podes escrever que 10 vezes 5 é igual 50 mais 40. Tens de fazer os cálculos separados.’ Então, o Pedro retificou os cálculos no quadro.” (Diário de bordo, p. 25). À semelhança das parcerias do T.E.A., nesta prática verifica-se novamente a co

construção de aprendizagens, através da interação social, desta vez em coletivo, porque as crianças eram reconhecidas como agentes ativos pelas aprendizagens de todos, fortalecendo-se as suas pertenças à escola.

Importa ainda referir que no final da discussão de um problema formulado por uma criança, esta elabora um cartaz com as estratégias de resolução apresentadas e principais conclusões que emergiram da discussão. Este produto cultural é afixado na área da Matemática da sala de aula, ilustrando assim uma síntese do processo de trabalho cooperativo desenvolvido pelos alunos e, por conseguinte, fortalece a dimensão de pertença baseada no lugar (Kuttner, 2023).

5.1.6. Trabalho de texto

A disciplina de Português era sobretudo desenvolvida através da prática cooperativa de trabalho de texto. Esta caracteriza-se pela revisão e reescrita de um texto, originalmente redigido por uma criança. Para a escolha do texto, o autor propõe o seu produto à turma, habitualmente no momento de apresentações. Na reunião de conselho cooperativo de sexta-feira, a turma selecionava-o como o texto a ser trabalhado na semana seguinte. Estas oportunidades para as crianças exercerem o seu poder de expressão e escolha já denotam a dimensão agencial de pertença à escola (Kuttner, 2023) no trabalho de texto.

O trabalho de texto em si era composto por dois momentos. Em primeiro lugar, havia a revisão do texto a pares, formados consoante os grupos de lugares, seguindo-se a sua reescrita em coletivo. Deste modo, esta prática constitui-se novamente em modalidades de trabalho cooperativas.

Durante o trabalho de revisão do texto, os pares registavam por escrito as suas perguntas sobre o texto, os comentários e sugestões de reescrita, com vista à melhoria da forma e conteúdo do texto original. De seguida, estes registos eram coletivizados numa discussão alargada a toda a turma, na qual um dos secretários geria as participações da turma, o autor aceitava ou rejeitava as propostas dos colegas e a professora reescrevia o texto no quadro. Deste modo, o texto original era melhorado graças ao contributo de todos os colegas e, simultaneamente, a autoria do texto era respeitada.

Apesar da sua complexidade, era um momento de trabalho envolvente para os presentes, com muitas participações. “Estávamos todos investidos no que estava a acontecer naquele momento, como se não existisse mais nada para além da sala de aula” (Diário de bordo, p. 93). As crianças eram altamente implicadas neste processo de trabalho interpessoal.

Elas apresentavam as propostas de melhoria, discutiam-nas, enquanto um dos seus pares geria as participações e o autor do texto mantinha o controlo sobre o seu produto. Estas ações reforçam mais uma vez a dimensão agencial de pertença (Kuttner, 2023). Assim, graças a sucessivas interações recíprocas e satisfatórias entre os membros do grupo, as crianças cooperavam neste processo de trabalho, corresponsabilizando-se por um objetivo comum (Biasutti, 2020): a melhoria do texto de um par.

À semelhança dos problemas formulados pelas crianças, a versão final do texto trabalhado era afixada na sala, na área de Português, o que também contribuía para a dimensão de pertença baseada no lugar (Kuttner, 2023).

A entrevista à professora revelou que no ano letivo anterior, o horário das aulas de Português Língua Não Materna (PLNM) coincidia com o da disciplina de Português, perfazendo um total de sete horas semanais. Para as aulas de PLNM, os alunos migrantes de todas as turmas de 1º Ciclo eram obrigados a sair das suas salas para ter esta disciplina, noutra sala e com um professor específico. Esta medida foi imposta pela direção do agrupamento de que a escola faz parte. “E todo o agrupamento tinha de trabalhar a disciplina de Português assim que é, se calhar, como a cidadania, a mais transversal”, como referido pela professora. Deste modo, os alunos migrantes não teriam a oportunidade de participar nos trabalhos de texto da turma. Ou, frequentemente, tinham de interromper os trabalhos com os seus colegas para irem à aula de PLNM, como se, por exemplo, a preparação de uma comunicação de um projeto também não desenvolvesse a expressão oral em português.

Apesar desta medida, as professoras da escola uniram-se para contestar com a direção do agrupamento a este modo de ensino do PLNM. Encontraram muita resistência por parte dos outros quarenta e quatro professores do agrupamento, que através desta medida consideravam ter o apoio que necessitavam para o seu trabalho de ensino. A professora esclarece: “Eu quero o apoio [do professor de PLNM], mas eu quero em sala”. Para reforçar a sua posição sobre a alteração da medida, a professora consultou o artigo 12º da Portaria nº 223-A/2018, que refere que para grupos constituídos por um mínimo de 10 alunos dos níveis de proficiência linguística A1, A2 ou B1 *pode* ser constituída uma turma de PLNM, não sendo portanto obrigatório que os alunos saiam da sua sala de aula para ter esta disciplina. A professora acrescenta ainda: “Eu fiz questão de dizer que não era o trabalho [do professor de PLNM], era a forma de ver as crianças fora da sala. Acho que isso era

discriminatório. (...) São crianças pequenas, que precisam do seu grupo social-base, que é a turma”.

Inicialmente, conseguiram uma redução do tempo em que as crianças saíam da sala para três horas, o que já facilitou as práticas de trabalho cooperativo entre a turma. Posteriormente, “às vezes eles [os alunos] queriam ir, outras vezes não queriam ir porque queriam acabar um trabalho ou estavam em estudo autónomo. Então não iam (...) mas ele [o professor de PLNM] aceitava e percebia”. Já durante o estágio, não houve nenhum pedido das crianças para terem PLNM noutra sala, enquanto que o professor de PLNM está presente na sala uma vez por semana para dar apoio a todos os alunos da turma, sobretudo nas disciplinas de Português e História. Já a professora afirma: “A disciplina de Português Língua Não Materna existe sempre, mas em contexto de sala de aula”.

Esta reivindicação das professoras sobre o ensino de PLNM relaciona-se com as dimensões de pertença enquanto sistémica e política de Kuttner (2023), na medida em que o questionamento e resistência da professora perante as políticas do agrupamento e da Direção-Geral da Educação, permitiu que hoje as crianças com a disciplina de PLNM participem nos trabalhos coletivos de texto da turma. Deste modo é notório como as políticas macro sistémicas podem impactar as experiências quotidianas de pertença à escola, bem como um pequeno grupo de professoras tem poder de agência na luta pela inclusão dos alunos, criando um espaço contra cultural de pertença (Brezicha & Miranda, 2022).

5.1.7. Projetos

O trabalho por projeto é uma metodologia que visa a pesquisa sobre um tema ou problema que parte dos interesses das crianças, sendo elas também as principais responsáveis em aprofundá-lo. Assim, esta prática cooperativa incentiva o envolvimento de todos os participantes ao longo do processo, desde a fase de planificação, pesquisa, comunicação dos resultados e a avaliação contínua. Além disso, esta metodologia privilegia o cruzamento de várias áreas de conteúdo, permitindo que o problema ou tópico do projeto seja examinado sob diversas perspetivas. Estas diferentes lentes, articuladas entre si, promovem uma compreensão aprofundada e transdisciplinar do assunto, compartilhada entre todos os envolvidos no projeto. Trata-se, portanto, de uma abordagem pedagógica complexa, na qual o conhecimento é co construído, as responsabilidades são compartilhadas e todos os participantes atuam como recursos uns para os outros (Vasconcelos, 2011).

No contexto da turma, os projetos eram realizados em grupos. Habitualmente, as crianças consultavam o programa da disciplina de Estudo do Meio, elegendo o tópico que desejam aprofundar. Ao longo do estágio, foram desenvolvidos em pequenos grupos projetos sobre os circuitos elétricos, os rios de Portugal, as rochas e o vulcanismo, os animais em vias de extinção e as tecnologias da saúde. Além dos conteúdos curriculares, surgiu ainda um interesse comum sobre a importância do sono, a partir do qual a turma decidiu, em reunião de conselho cooperativo, desenvolver um projeto coletivo sobre este assunto. Para tal, foram estabelecidos grupos conforme os conjuntos lugares, cada qual responsável por um tópico relacionado com este tema: os sonhos e os pesadelos; recolha e análise de dados estatísticos sobre as rotinas de sono dos alunos; o tempo do sono; e o que é o sono e o sonambulismo.

No *focus group*, as crianças expressaram o gosto pelo desenvolvimento de trabalhos em grupo, justificando-o em dois motivos. Em primeiro lugar, existe a possibilidade de distribuir tarefas. “Eu prefiro em grupo porque assim podemos organizar os trabalhos (...) dividir o trabalho” (Fabliha). Esta modalidade de trabalho proporciona-lhes também maior apoio entre os pares. “Imagina que duas pessoas não sabem, não nos conseguimos ajudar, mas em grupos pode haver um bocadinho mais de discussões” (Amélia). “Eu acho que é melhor trabalhar em grupo de quatro pessoas porque, em pares, (...) um pode faltar e o outro não vai conseguir fazer o trabalho sozinho” (Cristiano). Ambos os motivos revelam como as crianças compreendem as vantagens do trabalho cooperativo: a distribuição de tarefas e o apoio mútuo.

Por fim, quando um grupo termina o seu projeto, comunicava-o à turma através de uma apresentação dos produtos (livro, um *PowerPoint*, folheto ou cartaz) que construíram, ao longo do seu processo de trabalho. Assim, coletiviza-se o conhecimento co-construído pelo grupo e, portanto, a escala cooperativa desta prática pedagógica é alargada a toda a turma.

À semelhança das práticas anteriormente apresentadas, aqui verifica-se igualmente a dimensão agencial de pertença (Kuttner, 2023) já que o trabalho por projeto requer o alto envolvimento de todos os membros do grupo de trabalho para encontrarem as respostas ao tópico/problema que elegeram. Sendo as crianças as principais responsáveis em aprofundá-lo, o trabalho por projeto constitui então mais uma oportunidade para afirmarem as suas agências, pela co-construção de aprendizagens significativas e duradouras

(Vasconcelos, 2011). Além disso, a partilha dos produtos culturais do projeto com a comunidade escolar alimenta a dimensão de pertença baseada no lugar (Kuttner, 2023).

5.1.8. Conselho cooperativo

Cada semana, inicia e encerra com a reunião coletiva denominada conselho cooperativo. Para esta reunião, a disposição dos lugares alterava-se. Todas as secretárias e cadeiras eram movidas para o centro da sala, formando-se um grande retângulo, ao redor do qual todos os membros do grupo se sentam, para se verem uns aos outros e juntos tomarem decisões sobre a vida da turma. Esta configuração dos lugares permite a tomada de decisões de forma cooperada, pois tal como referido durante o *focus group*, “(...) para haver a cooperação tem que haver também a atenção de todos, porque todos podem dar ideias” (Ema).

Já na descrição das práticas cooperativas anteriores, o conselho cooperativo foi referido como o momento em que as crianças tomarem decisões, entre as quais, a distribuição das tarefas, a definição de parcerias de TEA e a escolha das propostas matemáticas e textos a serem trabalhados, na semana seguinte. Assim, compreende-se como as práticas cooperativas se entrecruzam, ao invés de existirem isoladamente, o que afirma a cooperação enquanto um sistema da turma, tal como a professora a caracteriza na entrevista.

No começo destas reuniões, um dos secretários escrevia no quadro a ordem de trabalhos prevista, tornando-a visível para todos. O outro secretário trazia consigo os registos necessários à discussão dos assuntos previstos. Ao longo da reunião, ambos os secretários eram ainda responsáveis pela gestão da palavra entre os participantes, à medida que os itens da ordem de trabalhos são abordados. Além disso, eram nomeadas três crianças para a escrita da ata da reunião. Esta era uma tarefa rotativa entre todos os alunos, escolhidos semanalmente, consoante a ordem alfabética dos nomes dos alunos. À medida que a reunião avançava, as três crianças responsáveis pela ata vão alternando esta tarefa entre si.

Na reunião de segunda-feira, as tarefas de organização da sala de aula eram avaliadas e redistribuídas entre os alunos, tal como descrito anteriormente. Em seguida, havia a avaliação e estabelecimento de compromissos individuais. À semelhança, da avaliação das tarefas, este momento também se iniciava com a autoavaliação, seguida da heteroavaliação. Depois, cada pessoa comunicava o seu novo compromisso à turma, incluindo a professora, e o secretário registava-o.

A natureza de cada compromisso é diversa entre os membros da turma. Uma pessoa pode comprometer-se a estudar mais determinado conteúdo curricular, enquanto que outra pode responsabilizar-se por brincar menos, durante as aulas. Ou seja, o compromisso estabelecido tinha em conta as características de cada indivíduo, já assumi-lo perante o grupo tornava-o público. Tal permitia que os membros do grupo se apoiassem mutuamente na autorregulação dos seus comportamentos, em função dos compromissos individuais estabelecidos. Numa ocasião, a estagiária comunicou à turma o seu compromisso de comentar mais frequentemente as apresentações das crianças, o que foi refletido no diário de bordo: “(...) assumir este compromisso perante o grupo, motivou-me a cumprir esta promessa à primeira oportunidade que surgiu. Senti na pele o quão forte é participar nestes momentos reguladores da vida dos membros do grupo” (Diário de bordo, p. 30).

Já o conselho cooperativo de sexta-feira começava com a definição do plano da semana seguinte. Segundo Cosme (2018), esta decisão comparticipada contribui para a autonomia das crianças, a partir da qual definem proactivamente os seus programas de atividades. É neste contexto comum que eram escolhidos os textos e problemas matemáticos a serem abordados na semana seguinte, os tempos de projeto, as atividades de expressões artísticas ou as visitas de estudo, entre outras atividades. De seguida, marcavam-se as parcerias para os tempos de estudo autónomo. Por fim, havia a leitura e discussão do diário de turma, um instrumento no qual as crianças iam registando autonomamente as suas propostas (temas para projetos, locais de visitas de estudo, pedidos de alteração de lugar, ...), assim como o que gostaram e não gostaram, ao longo da semana. Em suma, e tal como referido pela professora na entrevista, o conselho cooperativo serve para discutir “a vida do grupo, as coisas graves e as bonitas (...)”.

Relativamente ao diário de turma, este registo estava sempre afixado na sala de aula. Divide-se em três secções: “Proponho”, “Gostei” e “Não gostei”. Abaixo de cada um destes títulos está a respetiva tradução em inglês, bengali, nepali e hindi, ou seja, todas as línguas faladas pelas crianças da turma. Na entrevista, a professora explica a intencionalidade deste detalhe.

Tu sabes que o teu nome pode lá aparecer, (...) há assuntos que vais ter de dizer se queres ou não queres (...) vai implicar a tua vida, mesmo que tu nem fales (...). Então, eu acho que [o Diário de Turma] é uma coisa basilar. Então, (...) é importante que seja fácil de entender para todos.

As traduções foram feitas sobretudo pela professora, com recurso a ferramentas digitais de tradução, além de ter pedido revisão das mesmas à professora de inglês e a duas famílias migrantes, oriundas do Nepal e Bangladesh.

Apesar das traduções no registo, as crianças escreviam no diário em português. A professora explica “quando elas já começam a falar português (...) querem é a língua escolar, porque é aquela que eles querem aprender”, além de ser mais rápido comunicar assim com todos os colegas.

Na reunião, cada um dos itens registados no diário de turma era lido e discutido coletivamente. Em primeiro lugar, quem escreveu no diário comunicava a sua perspetiva sobre o assunto à turma. Em seguida, os restantes colegas eram livres de participar na discussão, enquanto os secretários geriam as participações de todos, de modo a garantir o respeito pela voz e pelos sentimentos de cada pessoa presente.

Além destes momentos bissemanais de conselho, a professora explica que há mais ocasiões para estas reuniões coletivas. De facto, ocorriam diariamente, no final de cada dia, quando a turma comparava o plano do dia com as atividades realizadas, além de as crianças poderem realçar aspetos do dia que valorizaram ou que podem melhorar, instituindo-se assim um momento reflexivo conjunto, denominado balanço do dia. Por vezes, instituía-se o conselho cooperativo para discutir assuntos urgentes para os quais é necessário tomar decisões antes da reunião de sexta-feira, como por exemplo a resolução de um conflito que envolve toda a turma ou um reajuste do plano da semana.

É notório como esta reunião coletiva se conecta sobretudo com a dimensão agencial de pertença à escola de Kuttner (2023), na medida em que as crianças negociam entre si as tomadas de decisões sobre a vida da turma, através do consenso, expressando assim o seu poder sobre os seus próprios processos de pertença à escola, de forma cooperada. As crianças referiram na entrevista: “[o conselho cooperativo] é para nós termos as nossas opiniões e participarmos todos”, “é para ajudar a resolver conflitos” (Pawan), “para dar as nossas ideias” (Fabliha) e “soltar o que sentimos” (Ema).

A descrição destas práticas cooperativas denota como há uma alternância entre as modalidades de trabalho, consoante os trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Assim, apesar da configuração dos lugares em grupo, as restantes práticas cooperativas revelam que o trabalho em grupo não é a única modalidade de trabalho da turma. Durante o T.E.A. e a resolução de problemas eram formados pares, nos quais as crianças se apoiavam

mutuamente. Já as apresentações e o conselho cooperativo são momentos coletivos. Por vezes, as crianças podiam também escolher trabalhar individualmente, porque lhes apeteceia ou não viam bem para o quadro. “Ninguém deve ser obrigado a estar onde não quer”, afirmou a professora na entrevista.

A professora justificou esta variação entre as modalidades de trabalho. De acordo com ela, é importante alternar entre estas várias técnicas de estar em sala de aula, para se atender aos diversos modos de aprender entre os membros da turma, enquanto estes interagem entre si.

Este equilíbrio entre as modalidades de trabalho, concretizado nas várias práticas cooperativas acima descritas, parece relaciona-se com a dimensão de pertença à escola como um direito (Kuttner, 2023), já que a professora ao assumir a sua responsabilidade em corresponder aos diversos modos de aprendizagem dos alunos, reconhece o direito de cada um ter oportunidades de acesso a experiências enriquecedoras para o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem na escola.

Por seu turno, uma das crianças da turma expressou na entrevista concordar com a alternância entre as modalidades de trabalho, ao reconhecer os benefícios associados a cada uma.

“(…) eu gosto de todas. Eu acho que não devia só ser ou só pares, ou só grupos, ou só coletivo. Eu acho que dá para variar todo o tempo (…) porque há momentos que são melhores para pares, para ficar mais silencioso, há outros momentos que precisamos de ajuda, porque muita gente não sabe então é bom em coletivo, outros em que é bom para trabalhar em grupo.” (Amélia)

A professora declarou na entrevista que as práticas cooperativas podem ser aplicadas pelos adultos tal como estabelecidas pelo Movimento da Escola Moderna, contudo considera que o principal fator para a concretização de cada uma é a relação entre os membros da turma. “(…) é a base para criar uma comunidade de aprendizagem e eu acho que a cooperação (…) é o motor”, como afirma. A cooperação permite que as crianças exerçam as suas agências em interações sociais, “para fazerem o que quiserem e arriscarem (…) e em cooperação, porque pensar sozinha não é tão interessante (…) eles depois mostram que são capazes e o que eles fizeram para mim está bom porque foram eles que fizeram”.

De facto, a análise de cada prática e respetiva intencionalidade sob a lente de Kuttner (2023) denota como em todas elas surge a dimensão agencial de pertença à escola. Assim,

é possível concluir como cada uma destas práticas cooperativas proporciona oportunidades sucessivas para as crianças fazerem escolhas e corresponsabilizarem-se pelo trabalho comum de aprendizagem curricular. Assim, os membros do grupo construía socialmente, através da intersubjetividade, isto é, da partilha de experiências e conhecimentos entre sujeitos. Por sua vez, o conhecimento co-construído é modelado e evolui através da cooperação entre os membros da turma (Sohrabi, 2021).

Estas oportunidades aconteciam nas discussões dos lugares, nas escolhas dos temas de projeto em grupos, quando alguém decidia apresentar um produto cultural à turma, na discussão da melhor forma de reescrever uma frase num trabalho de texto, sobre a estratégia mais eficaz para resolver um problema matemático ou ainda na planificação da semana seguinte, em conselho cooperativo. Nestas práticas quotidianas cada criança encontrava oportunidades contínuas para participar na vida da turma com a sua perspetiva pessoal, bem como testemunhava as participações dos seus pares, realizando trocas interculturais, através das quais partilham as suas identidades e juntos tomam decisões consensuais sobre o que é melhor para o grupo de que fazem parte.

Por fim, esta aliança entre as relações sociais assentes na cooperação e agências das crianças para a escolha e corresponsabilização, revela como a intencionalidade da professora no recurso a estas práticas vai ao encontro da definição de aprendizagem cooperativa de Ferguson-Patrick (2022), ou seja, o modo como o professor desenvolve as relações na turma e cria um ambiente que maximiza a participação e o envolvimento de todos os alunos. Por sua vez, Kaukko et al. (2022) realçam como é através das interações sociais que os alunos migrantes desenvolvem naturalmente os seus sentimentos de pertença à escola, junto dos seus pares. Primeiro, é necessário que se sintam seguros, construam as suas pertenças à escola e só depois se segue o sucesso escolar. Além disso, as interações sociais, promovem a aprendizagem da língua não materna, usando-a para comunicar com os seus colegas em contextos autênticos de diálogo.

5.2 Descrição de experiências de pertença à escola das crianças migrantes

As práticas cooperativas da professora, anteriormente referidas, proporcionam oportunidades para a cooperação entre pares e, conseqüentemente, são ocasiões para as crianças agirem ativamente pelas suas pertenças à escola.

Ao longo do período de estágio, registou-se em diário de bordo ocorrências de cooperação com a participação das crianças migrantes da turma. Agora, propõe-se a análise de um conjunto destas situações, que contam com a participação das cinco crianças migrantes, enquanto episódios ilustrativos das suas experiências de pertença à escola. De forma a orientar esta análise de modo sistemático, retomam-se as seis dimensões do sentimento de pertença à escola, de Kuttner (2023). São elas: a pertença como *agencial, interseccional, sistémica, política, baseada no lugar* e enquanto um *direito*.

5.2.1. “A Fruta T-Rex”

Este episódio (anexo 3) ocorreu no dia 18 de abril de 2024, durante um momento de trabalho de texto. O texto, intitulado “A Fruta T-Rex”, foi escrito pelo Arthur, uma criança brasileira. Este produto trata-se de um texto descritivo sobre o um jogo de computador que várias crianças da turma jogam.

O texto foi apresentado à turma no dia 22 de Março e, no mesmo dia, foi escolhido na reunião de conselho cooperativo como o texto a ser trabalhado, durante a discussão coletiva do planeamento da semana. Assim, nota-se desde já como o trabalho de texto deste episódio, advém de uma sequência de outras práticas cooperativas – as apresentações e o conselho cooperativo – o que ilustra a cooperação enquanto um sistema, tal como a professora a caracteriza.

No começo do trabalho de texto, durante formulação a pares de comentários e perguntas ao autor, a professora e eu circulámos pela sala, para acompanhar os trabalhos das crianças. Observei sobretudo a parceria entre a Ekam, de nacionalidade indiana, e o Arthur, o autor, de nacionalidade brasileira. Ambos estavam em silêncio. Aproximei-me e perguntei-lhes se já tinham falado sobre o texto. O Arthur confirmou que não, porque a colega não lhe tinha pedido ajuda. “Mas tu também podes ter a iniciativa de a ajudar ou perguntar-lhe: ‘Então, Ekam, o que achaste do meu texto?’” (Diário de bordo, p. 92), disse eu, para incentivar a cooperação entre ambos, a favor da melhoria do texto.

A menina afirmou: “O texto é bom” (Diário de bordo, p. 92). A estagiária disse-lhe para escrever esse comentário no registo. “Esta é a sua impressão sobre o trabalho do colega, por isso tem todo o direito de a expressar”, tal como escrito no diário de bordo (p. 92).

Esta aluna frequentava o PLNM. Tal como referido anteriormente, as crianças inscritas nesta disciplina não participavam nestes momentos, no ano letivo passado. Já durante o período de permaneciam na sala de aula, tendo a oportunidade de participar na prática

cooperativa de trabalho de texto, interagindo com os seus pares, através da fala e da escrita, em benefício da sua aprendizagem do português num contexto comunicativo autêntico, e desenvolvendo a sua pertença à escola, porque permaneciam junto dos seus pares (Kaukko et al., 2022). Assim, esta interação entre a Ekam e o texto do Arthur é uma repercussão da passada luta das professoras pela aprendizagem do PLN no contexto da turma, denotando como a dimensão política de pertença à escola de Kuttner (2023) se reflete a nível microssistémico, ou seja, no dia a dia das crianças migrantes.

O segundo momento significativo deste episódio inscreve-se na altura de discussão e reescrita do texto, em coletivo. O Arthur, brasileiro, usou o termo “usuário”, na versão original do texto. Os colegas sugerem substituí-lo para “jogador”, afirmando que a palavra “usuário” não existe. O Arthur demonstrou resistência à proposta dos colegas, afirmando que a palavra que usou no seu texto está correta. A professora intervém na discussão:

“Arthur, a palavra 'usuário' não se usa em Portugal. Aqui diz-se 'jogador'. Estás numa escola portuguesa e seguimos o currículo de Português de Portugal, por isso temos de escrever como se escreve aqui. O que podemos é colocar 'usuário' entre parênteses. Aceitas?” (Diário de Bordo, p. 93)

Nesta proposta da professora surge a articulação entre as dimensões de pertença à escola enquanto sistémica e interseccional de Kuttner (2023). A dimensão sistémica aparece através da sugestão da palavra “jogador”, que representa o currículo português, advindo de uma decisão macropolítica que agora influencia o texto do aluno migrante. Simultaneamente, surge a dimensão interseccional porque a escrita de “usuário” pelo Arthur reflete a sua identidade linguística – o português do Brasil. Por sua vez, a sugestão de reescrita da professora demonstra o rigor pelo cumprimento do currículo do atual país de residência do aluno, bem como o respeito pela identidade cultural do mesmo. Deste modo, parece também surgir a dimensão de pertença à escola como um direito, pois nesta proposta a professora garante ao aluno o seu direito em demonstrar a sua cultura na escola, desafiando as fronteiras do currículo português.

Já o Arthur aceitou a proposta da professora, exercendo aqui a sua agência na tomada de decisão sobre o seu texto, trabalhado com a turma. Consequentemente, agiu também pela sua pertença à escola, à medida que desenvolvia o entendimento sobre quem é e descobria onde e com quem quer pertencer (Kuttner, 2023), ao aceitar a sugestão de melhoria ao seu texto, num contexto de trabalho coletivo.

5.2.2. “Artistas de rua”

Este episódio (anexo 4) ocorreu na tarde de 19 de abril de 2024. Trata-se de uma saída da turma até ao Rossio, para a angariação de fundos para o passeio de finalistas - uma dormida no Oceanário. Tal como o episódio anterior, esta experiência adveio de uma proposta discutida em conselho cooperativo, para a qual as crianças decidiram ir para a rua cantar e vender produtos feitos por si. Entre as canções selecionadas, uma delas é um original da turma, criada numa parceria de T.E.A., intitulada “Música da Turma dos Espiões”. Mais tarde, esta foi cantada à turma, durante um momento de apresentações. Desde esta apresentação, a canção tornou-se o hino da turma.

Deste modo, apesar desta saída à rua não ser uma das práticas cooperativas anteriormente apresentadas, ela advém da conjugação de várias (o conselho cooperativo, a parceria de T.E.A. e a apresentação). Além disso, esta experiência foi cooperativa em si mesma, já que todos os membros da turma se uniram nesta ação coletiva de angariação de fundos em função de um objetivo comum (Biasutti et al., 2020) - a recolha de dinheiro para a concretização do passeio de finalistas da turma. Assim, além das práticas cooperativas anteriormente descritas, existem outras oportunidades que vão para além delas, surgidas no contexto do grupo e, por isso, se figuram novas experiências naturais de cooperação entre os seus membros.

Entre as participações das crianças nesta experiência coletiva, destaca-se a do Pawan e da Fabliha, duas crianças migrantes.

Chegados à Praça do Rossio, formou-se uma meia-lua junto à estátua de D. Pedro IV e cantaram-se canções como “A Gaivota (Somos Livres)” de Ermelinda Duarte, “Grândola, Vila Morena” de Zeca Afonso, e a “Música da Turma dos Espiões”. Sendo uma zona da cidade muito frequentada por turistas estrangeiros, muitos passavam e sorriam, mas poucos se aproximavam. “Então, a Sofia [a professora cooperante] chamou o Pawan, fluente a inglês. Ele dirigiu-se ao grupo de turistas e explicou em inglês o propósito da nossa cantoria. Uma das raparigas colocou umas moedas no saco” (Diário de bordo, p. 97). Mais tarde, a Fabliha, igualmente proficiente em inglês, propôs à professora que ela também fosse falar com os turistas. “Será que ter visto o Pawan a falar com os turistas a consciencializou sobre como ela também é capaz de dar esse contributo ao grupo? (...) Graças a eles, conseguimos reunir mais algum público, que ia e vinha aos poucos” (Diário de Bordo, p. 97).

O convite da professora ao Pawan para abordar os turistas, demonstra como ela conhece as forças dos alunos migrantes, propondo-lhes que contribuam para o grupo.

A fluência em inglês de ambas as crianças é um reflexo das suas identidades culturais. O Pawan é oriundo do Nepal e a Fabliha é natural do Bangladesh.

Em ambos os países, o inglês é considerado uma língua que proporciona melhores oportunidades educacionais, de empregabilidade, diálogo e mobilidade internacional. Por outro lado, existe uma associação histórica entre esta língua e o colonialismo e elitismo (Hunter & Zaman, 2022; Shrestha & Gautam, 2022).

Apesar do Nepal nunca ter sido colonizado, o ensino do inglês iniciou-se em 1854 e hoje esta é a segunda língua mais falada no país, entre 123 outros idiomas. É uma disciplina obrigatória desde o primeiro ano de escolaridade e é a língua de ensino em todos os estabelecimentos de ensino privados (Shrestha & Gautam, 2022).

O Bangladesh fez parte do Império Britânico até 1947. Desde então, é uma língua menos comumente falada do que noutras nações do sul da Ásia. Contudo, está a ser novamente valorizada como um meio de acesso a melhores oportunidades individuais de mobilidade internacional e empregos no sector das novas tecnologias. Já em 2010, foi publicado o documento Currículo Nacional, que introduz um currículo comum ao país, no qual o inglês é estabelecido como uma disciplina importante em todos os níveis de escolaridade (Hunter & Zaman, 2022).

Assim, o domínio do inglês por estas crianças pode estar associado a estes antecedentes dos seus países de origem, que moldam as suas identidades. Assim, figura-se a dimensão interseccional de pertença à escola de Kuttner (2023), na qual as identidades individuais destes alunos interagem com as suas identidades sociais na escola. Assim, a capacidade de comunicação em inglês destes alunos, superior à dos colegas portugueses, é um exemplo dos benefícios do pluralismo para a pertença (Kuttner, 2023).

Por sua vez, a Fabliha, ao observar o colega, decidiu aliar-se a ele nesta tarefa porque reconhece em si a mesma capacidade, exercendo o seu poder de agência para o propósito comum e, por conseguinte, para a sua pertença à turma. Assim, ambos usaram os seus recursos e os seus referenciais culturais foram valorizados, proporcionando às crianças migrantes um lugar equitativo de participação em atividades cooperativamente organizadas e realizadas entre as pessoas da turma (Buchs & Maradan, 2021).

5.2.3. “Os cadernos e os sacos-cama”

Este é mais um episódio (anexo 5) ocorrido na sequência da preparação do passeio de finalistas da turma, no dia 7 de maio de 2024.

Antes das aulas começarem, a estagiária entrou na sala, ainda sem crianças, para consultar os textos que os alunos escreveram na tarde anterior. “Quando fechei o caderno do Bidhan, os meus olhos detiveram-se sobre a sua capa, na qual está um poema intitulado ‘A escola’, criado por si” (Diário de bordo, p. 117).

Consultaram-se as capas de outros cadernos, compreendendo que o poema era o elo comum entre as capas, tendo o autor liberdade de escolha do tema para a sua escrita, evidente pela variedade de assuntos abordados nos poemas. “O Bidhan escolheu escrever sobre a sua escola, ‘boa, muito boa’” (Diário de bordo, p. 117). Assim, o seu caderno é uma materialização da sua vivência positiva na escola, da sua pertença a ela, que frequenta à menos de dois anos, altura em que se mudou com a sua família para Portugal.

Procuraram-se os cadernos de outras crianças migrantes, verificando que os poemas do Pawan e Fabliha também são demonstrações das suas pertenças positivas à escola e ao novo país de residência. “Havendo liberdade de escolha, eles escolheram dedicar a sua energia criativa na escrita de rimas sobre o quanto gostam de Portugal, da professora, das amigas, da Matemática e da gramática (menos da comida do refeitório)” (Diário de bordo, p. 117).

Estes objetos tornam a sala de aula um espaço físico com mais significado, ou seja, um lugar. Os poemas, colados nos cadernos que usam todos os dias, refletem os vínculos emocionais que estas crianças formaram na escola, que habitam todos os dias, nas salas de aula, no recreio ou nos corredores, bem como nas saídas à comunidade envolvente. Como tal, figura-se nestes cadernos a dimensão de pertença à escola baseada no lugar, apresentada por Kuttner (2023), indicando como as crianças migrantes da turma “São felizes na escola, apesar dos desafios nela e fora dela...” (Diário de bordo, p. 117).

Na mesma manhã, enquanto a professora e a estagiária faziam a revisão às malas dos alunos para a dormida no Oceanário, aperceberam-se de que o Pawan, Fabliha e Ekam não tinham sacos-cama, o que pode ser entendido como um reflexo das vulnerabilidades socioeconómicas que as suas famílias enfrentam.

No mesmo dia, a situação da falta de sacos-cama foi apresentada e discutida coletivamente. No final do dia, conseguiu-se obter os três sacos-cama em falta, através do levantamento de quem tinha sacos-cama para partilhar. Esta ação cooperativa permitiu que todos os membros da turma celebrassem os quatro anos de vida comum nesta dormida, juntos. Deste modo, as crianças foram envolvidas na resolução desta situação, surgindo a dimensão de pertença à escola como um direito (Kuttner, 2023).

Assim, este trata-se de um episódio que não retrata nenhuma das práticas cooperativas anteriormente descritas. Porém, demonstra como a cooperação está presente em momentos que surgem para além deste sistema, “que me mostram como a cooperação faz tão parte deste grupo. E quando tenho o discernimento de reparar nalguns deles, penso em quantos terão passado por mim despercebidos (muitos, provavelmente). São momentos fugazes de pedagogia em pleno” (Diário de bordo, p. 113). Poderá então a vivência diária das práticas cooperativas desenvolver predisposições dos alunos para o exercício das suas agências de modo cooperativo, em ocasiões para além deste sistema? Já estas interações sistematicamente cooperativas entre os membros do grupo são promotoras das suas pertenças à escola, refletidas no modo como habitam o espaço escolar, como por exemplo, nos seus cadernos diários.

Tal como o Pawan escreveu no seu poema: “*Temos de ajudar para brincar*”. Este verso pode ser entendido como um reflexo de como o aluno compreende existir um compromisso partilhado - “*temos de*” - com a cooperação - “*ajudar*”. É esta vivência comum da cooperação que permite a todos exercer o direito ao lazer - “*para brincar*” - porque através da ajuda mútua conseguem compreender conceitos e ideias que talvez não conseguissem sozinhos. Tal assemelha-se ao socio construtivismo de Vygotsky, que sugere o papel crucial da comunidade, na qual cada um dos seus membros tem deveres e direitos, ao longo dos processos de construção de significado (Sohrabi, 2021) que cada um desenvolve.

Neste breve conjunto de três episódios conta com a participação das cinco crianças migrantes da turma e são abordadas as seis dimensões de pertença à escola de Kuttner (2023), inclusive demonstrando como estas se cruzam numa mesma ocasião, à sementeira das práticas cooperativas. Vale ainda a pena destacar como as observações abrangem o curto período de três meses, enquanto esta turma tem quatro anos de vida conjunta na escola.

O *focus group* foi revelador da quantidade e variedade de experiências ao longo do 1º Ciclo desta turma, nas quais a cooperação se alia à pertença à escola. Uma dessas experiências foi recordada pelo Pawan, a propósito das perguntas “O que foi importante para te sentires assim hoje? Tens algumas recordações de atividades na sala de aula ou no recreio?”. O aluno responde: “Fazer um problema sobre os buracos do teto”, isto é, os pequenos orifícios no teto falso da sala, organizados em filas pouco espaçadas entre si. Esta resposta foi imediatamente recebida com as gargalhadas dos colegas, um sinal de que esta memória não é só do Pawan. Apresenta-se um excerto, transcrito do *focus group*:

Pawan: Então, eu inventei um problema.

Jackson: Era como fazer para contar os buracos. [risos de várias crianças]

Matilde: Tivemos até de subir à mesa.

Professora Sofia: Estamos a falar no início do segundo ano em que, à partida, os números são até mil... Eu disse ao Pawan que achava espetacular essa questão. Então quantos buracos é que tem a sala?

Pawan: 79 356. Contamos este lado e este e multiplicamos. Que era 389 vezes 204, acho eu.

Vitória: Não foi fácil contar os buracos... [risos das crianças]

Ema: Nós íamos com a vassoura e sempre que terminávamos de contar, púnhamos uma etiqueta.

Professora Sofia: E todos os dias tínhamos de pedir as vassouras às auxiliares e devolvê-las. Depois viam-nos em cima das secretárias a contar o teto. E foi assim que introduzimos a multiplicação.

Era um problema complexo, tal como o Pawan afirma “demorou muito tempo”. Mesmo assim, foi possível resolvê-lo graças ao envolvimento de todas as crianças para encontrar a resposta a esta pergunta, também ela colocada por uma criança. Assim, revela-se desde já a dimensão agencial de pertença (Kuttner, 2023). Além disso, o assunto do problema, “os buracos do teto” da sala de aula, denota a dimensão de pertença baseada no lugar (Kuttner, 2023), pois todo este processo de trabalho cooperativo partiu da curiosidade do Pawan em conhecer melhor o espaço que habita todos os dias e ao qual os restantes colegas aderiram.

O significado positivo que esta experiência teve para todos foi notório pelos risos, pelo modo como os vários dos presentes contaram em conjunto o processo de resolução desta tarefa, como se houvesse uma mente só a produzir o discurso (Pontecorvo, 2005) e ainda pela pronta-resposta de “79 356” buracos, particularmente notável se considerarmos que esta experiência ocorreu no 2º ano.

Esta memória coletiva foi ainda reveladora de como a professora tira partido das perguntas das crianças para criar situações de ensino e aprendizagem significativas para todos, organizando experiências de trabalho cooperativas. Neste caso, a prática cooperativa é a resolução de um problema inventado por uma criança. É ainda uma demonstração de como a turma ultrapassa as fronteiras curriculares estabelecidas para o 2º ano, “em que os números são até mil”, como afirma a professora, possível através de um processo cooperativo de tomadas de decisão, divisão de tarefas e discussão, pela co construção de conhecimento e afirmação das agências das crianças, na qual uma pergunta do Pawan se tornou uma situação de aprendizagem cooperativa, impactando positivamente a sua pertença à escola, como ele recorda.

Após esta recordação, seguiram-se muitas partilhas entre os membros da turma, migrantes ou não, que ajudaram cada um a construir a sua pertença à escola. As histórias partilhadas são sobretudo relacionadas com as primeiras amizades.

O Arthur salienta os tempos no recreio e no refeitório onde “Conheci alguns amigos, tipo o Bidhan e um dos meus melhores amigos de hoje em dia, o Rúben, que é do 3º ano. Ele foi a minha primeira amizade mesmo de verdade”. A Fabliha também recorda como a sua primeira amizade aconteceu no recreio, “(...) na fila para ir para a sala, a Ema começou a brincar comigo”. A Ekam destaca as amizades com Jeshika (3º ano) e com as colegas de turma Matilde e Vitória.

As crianças portuguesas também contam as histórias das suas primeiras amizades na escola. O Cristiano e o Afonso tornaram-se amigos no primeiro dia de aulas do primeiro ano, enquanto estavam sentados lado a lado e segredavam: “Queres ser meu amigo? E eu disse que sim”, conta o Cristiano, enquanto olha para o amigo. A disposição dos lugares também influenciou os primeiros laços da Isis com a Alice e Amélia. “Então, elas começaram-se no recreio a aproximar mais de mim”.

Entre estas e outras recordações que ajudaram cada um a sentir-se “bem” ou “confortável” na escola, como descreveram, notam-se as sucessivas referências às primeiras amizades

no recreio, um espaço onde, por haver menor gestão do professor, as crianças têm ainda mais liberdade para exercer as suas agências, decidindo com quem desejam interagir e ser amigas (Hanna, 2020).

Ferguson-Patrick (2020) destaca a importância das relações no desenvolvimento de pertença à escola, pois criam segurança e aceitação na turma, o que é particularmente importante para alunos que chegaram recentemente a um novo país de residência e lidam frequentemente com situações pouco familiares. À medida que as relações positivas são gradualmente estabelecidas, as pertencas das crianças à turma crescem, na qual existem muitas oportunidades para falarem e construir uma comunidade colaborativa (Ferguson-Patrick, 2020). Assim, não só as amizades contribuem para a pertença à escola como também beneficiam o trabalho comum.

Além das relações entre pares, várias crianças salientam as relações positivas com as professoras. “Tu [a professora] ajudaste muito (...)” (Bidhan). “A professora Sofia e a Marta ajudaram a sentir melhor” (Ekam). Também Ferguson-Patrick (2020) destaca a importância da relação entre professor e as crianças, sendo ele um modelo de cuidado. O cuidado ocorre quando o professor encoraja uma criança a valorizar-se a si mesma, quando há um diálogo aberto, quando encoraja a cuidarem umas das outras e demonstra que tem altas expectativas acerca dos seus alunos, afirmando o que sabe sobre eles e permitindo que cresçam.

À semelhança desta autora (2020) e da professora, as crianças concordaram que as relações beneficiam o trabalho cooperativo na sala de aula. “É bom porque temos muitos amigos para nos ajudar (...) Na minha antiga escola, eu não tinha muitos amigos. Eu fazia tudo sozinha” (Francisca). O Bidhan também partilhou porque é importante para si fazer atividades com os amigos, dentro e fora da sala de aula. “Imagina, fazer problemas, estudar, ajudam na Matemática, quando eu não sabia como é que faz a divisão, subtração. Também eu gosto de jogar futebol e eles também fazem coisas que eu rio”. Já a Matilde considera que a cooperação na sala de aula pode motivar a formação de novas amizades: “(...) quando nós estamos ao lado de uma pessoa que não é nossa amiga podemos tentar fazer amizade com essa pessoa”.

Esta partilha de memórias que contribuíram para o desenvolvimento da pertença à escola, adveio da comparação entre como as crianças se sentiam quando chegaram à escola pela primeira vez e como se sentem agora. Se atualmente se sentem bem e confortáveis, as crianças migrantes destacaram o nervosismo sentido nos primeiros dias, sobretudo por não dominarem o português e ainda não terem amigos, o que condiz com a sensação de solidão descrita por Biasutti et al. (2020), mais provável entre as crianças migrantes recém-chegadas.

“Eu estava muito nervoso porque eu não sabia como falar português. Quando eu cheguei a Portugal, o meu pai veio logo naquele dia para a escola e depois eu nem sabia falar nem uma palavra (...) Agora eu já sei falar português e eu já tenho amigos” (Bidhan).

Além de hoje o Bidhan já não se sentir nervoso, este testemunho corrobora com Brezicha e Miranda (2022) que afirmam a escola enquanto um dos primeiros pontos de contacto das famílias migrantes com o novo país de residência.

Já o Arthur, mesmo tendo o português como a sua língua materna, sentiu medo por não saber falar com o sotaque do novo país de residência. “Eu só sabia o brasileiro. Estava com muito medo de errar e de vocês me criticarem. Eu também estava com medo de não fazer amigos”.

A Ekam sentia-se “mais ou menos com medo (...) Depois já percebi português e ler e mais um pouquinho escrever”.

No final destas afirmações, a Amélia, portuguesa, afirma o seguinte:

Eu quero dizer que acho que toda a gente estava nervosa porque era uma escola nova. Eu acho que principalmente eles [as crianças migrantes] e as pessoas que vieram não logo no primeiro ano. Porque, ao princípio, toda a gente não sabe nada.

Deste modo, o *focus group* com toda a turma permitiu compreender que não são apenas as crianças migrantes que se sentem nervosas no primeiro dia de escola, nem são só elas que precisam de desenvolver pertença à escola. Tal como Brezicha e Miranda (2022) afirmam, a pertença é uma necessidade humana. Por esta razão, também todos guardam as memórias sobre as primeiras interações positivas com os colegas, dentro e fora da sala de aula. Nestas partilhas de histórias, havia atenção absoluta em ouvirem-se uns aos outros, além dos risos sobre as peripécias destes quatro anos de vida comum.

Assim, o segundo objetivo é alcançado através da descrição e análise de episódios de cooperação em diário de bordo e através do *focus group* com a turma, no qual as crianças

usaram as suas vozes para partilhar as suas próprias experiências de pertença à escola. Na análise destas histórias verificam-se as seis dimensões de pertença à escola de Kuttner (2023), entre as quais a agência é uma constante, à semelhança das práticas cooperativas, descritas e analisadas no primeiro objetivo.

Por fim, além da discussão com a turma ter revelado a necessidade humana de pertença, foi notória como não são somente as crianças migrantes que contactam com a migração. A maioria das crianças da turma tem familiares migrantes ou residentes noutros países, entre o Reino Unido, Irlanda, França, Itália, Espanha, Suíça, Alemanha, Estados Unidos da América, Japão, Nepal, Índia, Bangladesh e Brasil. Tal verifica a realidade do crescente fluxo de movimentos migratórios, cada vez mais presente na sociedade contemporânea e, deste modo, torna ainda mais necessária a interculturalidade.

6. Considerações finais

O processo de realização deste relatório permitiu identificar as práticas de aprendizagem cooperativa enquanto um tipo de práticas educativas que contribui para as experiências de pertença à escola das crianças migrantes, no 1º Ciclo, tal como proposto na questão de investigação.

O contributo da cooperação para a pertença à escola é notório pela presença das seis dimensões de pertença à escola de Kuttner (2023) no conjunto das oito práticas de aprendizagem cooperativa, observadas no contexto de estágio. Estas práticas, eleitas pela professora, articulavam-se entre si, criando um sistema de cooperação, cuja principal intenção pedagógica é a promoção das relações entre os membros da turma, tal como ela afirma. Por sua vez, as relações entre as crianças e com os professores são centrais para o desenvolvimento do sentimento da pertença à escola, tal como definido por Goodenow e Grady (1993), cruzando-se identidades num lugar comum, no qual cada um é – e sente que é – um participante ativo e valorizado, como acrescenta Kuttner (2023).

Este sistema proporcionou oportunidades sucessivas para os membros da turma desenvolverem relações sociais, através da ajuda mútua. Por seu turno, à medida que trabalhavam juntas, as crianças desenvolveram as suas competências sociais. Assim, a cooperação e as relações alimentam-se mutuamente, beneficiando a pertença à escola de cada aluno, migrante ou não.

Tal como afirmado por Ferguson-Patrick (2020), as práticas cooperativas podem beneficiar todos e especialmente as crianças migrantes, já que enquanto aprendem a participar

e a cooperar juntos, promovem-se ambientes de aprendizagem seguros, uma atributo fundamental no processo de adaptação a um novo país de residência.

A repercussão positiva das práticas cooperativas sobre os sentimentos de pertença à escola das crianças migrantes foi evidenciado pela análise de experiências de cooperação com a participação dos cinco alunos migrantes da turma, observadas durante o período de estágio, e ainda pela partilha de recordações das crianças, no *focus group*. À semelhança das práticas cooperativas descritas no primeiro objetivo, verifica-se novamente a presença das seis dimensões de pertença à escola de Kuttner (2023), apurando-se então que estas são experiências de pertença à escola. Desta forma, corresponde-se ao segundo objetivo. Além disso, a realização do *focus group* foi revelador de como todos os alunos procuram pertença à escola, o que corrobora com a afirmação de Brezicha e Miranda (2022) acerca da pertença enquanto uma necessidade humana.

Entre as seis dimensões de pertença à escola de Kuttner (2023), destaca-se a presença constante da dimensão agencial, tanto na análise das práticas cooperativas como nas experiências de pertença à escola. As agências das crianças pelas suas pertenças são expressas nas sucessivas oportunidades que tiveram para fazer escolhas, exercer controlo sobre as suas atividades e ainda pela corresponsabilização pela aprendizagem e bem-estar comum na escola. Assim, fazer parte de uma turma – sentir pertença - cria direitos e responsabilidades para todos os seus membros. Quando se exercem estes direitos, acarretam responsabilidades e se comunica entre pares, as crianças aprendem sobre a cooperação, praticando-a (Sohrabi, 2021). Estas oportunidades existiram, por exemplo, quando escolheram e desempenharam as suas tarefas de manutenção da sala de aula, estabeleceram parcerias para o T.E.A. ou negociaram entre si a tomada de decisões, por consenso, sobre a vida da turma. Deste modo, as práticas cooperativas tornam as contribuições dos alunos, mais do que possíveis, necessárias (Buchs & Maradan, 2021). Então, a cooperação é um fator de pertença à escola para as crianças e *com* as crianças.

Por seu turno, foi a professora que escolheu instituir as práticas cooperativas. Assim, o exercício das agências das crianças depende da agência do professor, ou seja, da sua predisposição para criar oportunidades para os alunos cooperarem (Sohrabi, 2021), estabelecerem interações sociais positivas e assim desenvolver os seus sentimentos de pertença à escola. Além disso, e retomando a afirmação de Ferguson-Patrick (2020), a escolha dos professores por práticas cooperativas pode apoiar as crianças na consideração da

diversidade enquanto uma força, enquanto estas pessoas com diferentes antecedentes culturais, se tornam recursos uns dos outros, enquanto aprendem, participam e se entrelaçam na primeira comunidade social que entram sem a sua família – a escola.

Destaca-se ainda a manifestação da agência desta professora na criação de um espaço contra cultural de pertença para os alunos migrantes (Brezicha & Miranda, 2022), ao insurgir-se contra a política do agrupamento de ensino do PLNM, impactando a aprendizagem desta língua pelos alunos migrantes, hoje num contexto de imersão permanente na língua, de modo contextualizado e inclusivo, isto é, junto dos seus colegas. Tal demonstra que, além da ação educativa dos professores na gestão das interações do dia-a-dia na sala de aula, eles também são capazes de dar corpo às transformações que queremos na Educação, quando a pertença à escola é encarada como um direito das crianças e uma responsabilidade dos profissionais de educação.

Estando no começo da construção da autoria profissional, este trabalho permitiu tanto aprofundar o contributo das práticas de aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento dos sentimentos de pertença à escola das crianças migrantes, como reconhecer a minha própria agência e responsabilidade ética nesta profissão.

A escolha por práticas cooperativas permite reimaginar a sala de aula enquanto um palco em que os membros de uma turma se cruzam para criar múltiplos contextos de interação que permitem processos de aprendizagem mais complexos e co-construídos, bem como o estabelecimento de um compromisso comum pela justiça, responsabilidade social e cuidado pelo outro (Ferguson-Patrick, 2020).

Enquanto os movimentos migratórios e o número de crianças migrantes nas escolas aumentam, a vivência da educação em cooperação entre pessoas de diversas culturas pode influenciar a formação de cidadãos responsáveis, participativos e dispostos a tirar partido das suas agências para continuarem a cooperar, pela concretização de sociedades com relações de poder mais equilibradas, interculturais e em que entre um e outro é reconhecida a humanidade de ambos.

Referências

- Allen, K., Margaret L. Kern, D. V.-B., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review* 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Anis, A. M., & Olisa, N. (2024). The end of traditional focus groups? Scaling up qualitative research quick, yet maintaining depth. *New trends in qualitative research*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.36367/ntqr.20.1.2024.e799>
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: the practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society* 28(1), 113-129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>
- Black-Hawkins, K., Maguire, L., & Kershner, R. (2022). Developing inclusive classrooms: what matters to children. *Education 3-13*, 50(5), 577-591. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1873398>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Branco, P. (2024, 20 de julho). *Dinâmicas no tempo de trabalho autónomo* [Apresentação oral]. 45º Congresso do Movimento da Escola Moderna, Lisboa, Portugal.
- Brezicha, K. F., & Miranda, C. P. (2022). Actions speak louder than words: Examining school practices that support immigrant students' feelings of belonging. *Equity & Excellence in Education*, 55(1-2), 133-147. <https://doi.org/10.1080/10665684.2021.2021633>
- Buchs, C., & Maradan, M. (2021). Fostering equity in a multicultural and multilingual classroom through cooperative learning. *Intercultural Education* 32(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889985>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular - Propostas e estratégias de ação, ensino Básico e secundário*. Porto Editora.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

- Direção-Geral da Educação. (2024). *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE): [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBa-sico/PLNM/inclusao de alunos migrantes em meio educativo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBa-sico/PLNM/inclusao%20de%20alunos%20migrantes%20em%20meio%20educativo.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2024). *TEIP*. DGE: <https://www.dge.mec.pt/teip>
- Educação. (2018, agosto 3). *Portaria nº 223-A/2018*. Diário da República Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/223-a-2018-115886163>
- Ferguson-Patrick, K. (2020). Cooperative learning in swedish classrooms: Engagement and relationships as a focus for culturally diverse students. *Education Sciences* 10(11), 312-333. <https://doi.org/10.3390/educsci10110312>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Hanna, H. (2020). Crossing the border from 'migrant' to 'expert': exploring migrant learners' perspectives on inclusion in a primary school in England. *Children's Geographies* 18(5), 544-556. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1548693>
- Hunter, D., & Zaman, T. (2022). English language teaching, learning and assessment in Bangladesh: Policies and practices in the school education system. *British Council*: [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2022-04/ELT% 20learning% 20and% 20assessment% 20in% 20Bangladesh_April% 202022_new2.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2022-04/ELT%20learning%20and%20assessment%20in%20Bangladesh_April%202022_new2.pdf)
- Kaukko, M., Alisaari, J., Heikkola, L. M., & Haswell, N. (2022). Migrant-background student experiences of facing and overcoming difficulties in Finnish comprehensive schools. *Education Sciences*, 12(7), 450. <https://doi.org/10.3390/educsci12070450>
- Kuttner, P. J. (2023). The right to belong in school: A critical, transdisciplinary conceptualization of school belonging. *AERA Open*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/23328584231183407>

- McAuliffe, M., & Triandafyllidou, A. (Eds.) (2021). *World migration report 2022*. International Organization for Migration (IOM):
<https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022>
- Morin, E. (2005) *Introdução ao pensamento complexo*. Editora Meridional/Sulina.
- OCDE. (2019). Chapter 9 - Sense of belonging at school. In OCDE, *PISA 2018 Results (Volume III): What school life means for students' lives* (129-136). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Organização das Nações Unidas. (2024). *Migrações*. Nações Unidas - Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental: <https://unric.org/pt/darfur-cessacao-das-hostilidades-e-uma-prioridade-muito-urgentelembra-secretario-geral-3/>
- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio, *Discutindo se aprende - Interação social, conhecimento e escola* (65-88). Penso.
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018, julho 6). *Decreto-Lei nº 54/2018*. Diário da República, Série I: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Shrestha, P. N., & Gautam, G. R. (2022). English language teaching, learning and assessment in Nepal: Policies and practices in the school education system. *British Council*: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2022-04/ELT%20learning%20and%20assessment%20in%20Nepal_April%202022_new2.pdf
- Sohrabi, T. (2021). Power of play: How playing affects cooperation skills. *Brock Education* 31(1). 70-90. ERIC: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1324882.pdf>
- Stembridge, A. (2020). *Culturally responsive education in the classroom: An equity framework for pedagogy*. Routledge.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. UNESCO - Digital Library: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

- Vasconcelos, T. (2011). Capítulo 1 - Trabalho por projectos na educação de infância. In T. Vasconcelos (Coord.), *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias* (6-25). Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular: <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança "no" centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação, II*(4), 25-42.

Anexos

Anexo 1 - Guião da entrevista à professora cooperante

Apresentação			
<p>Saudação à professora e agradecimento pela sua participação.</p> <p>Explicação breve acerca dos objetivos da entrevista: conhecer as intencionalidades educativas das práticas cooperativas adaptadas pela professora e explorar as perspetivas da professora acerca de episódios observados, ao longo do estágio.</p> <p>Pedido de autorização para gravação da entrevista, com garantia de confidencialidade e anonimato.</p>			
Blocos de informação	Perguntas	Objetivos	Perguntas de recurso
<i>Organização da sala de aula</i>	Por que razão os lugares dos alunos estão organizados em grupos?	Compreender a intencionalidade educativa conferida à prática cooperativa de organização dos lugares em grupos, na sala de aula.	
	Atualmente, as crianças migrantes estão distribuídas por todos estes grupos. Porquê? Sempre foi assim?	Perceber como as crianças migrantes são incluídas nesta prática cooperativa.	
	- Existem registos na sala com escritos nas várias línguas que os alunos falam (ex.: o plano da semana, diário de turma, os cartazes de regras estão escritos em português, inglês, nepali, bengali e hindi). De quem partiu esta iniciativa? Os alunos com estas línguas maternas foram envolvidos na preparação destes registos?	Compreender como foram preparadas as traduções presentes nos instrumentos de regulação da turma, expostos na sala de aula.	
<i>Modalidades de trabalho cooperativo</i>	O trabalho a pares, grupos e coletivo está muito presente nas atividades de todos os dias. Porquê?	Compreender as intencionalidades educativas da professora consoante as várias modalidades de trabalho cooperativas, para a realização de atividades com os alunos.	
<i>PLNM</i>	Referiste que, no ano letivo passado, as três crianças com a disciplina de PLNM saíam da sala durante as aulas de Português, para terem esta disciplina noutra sala e com outro professor. Hoje, isso já não acontece. Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a organização do ensino desta disciplina, ao longo do 1º Ciclo. - Compreender porque a professora prefere que o PLNM seja ensinado e aprendido no contexto da turma. 	

<i>Sentimentos de pertença das crianças migrantes</i>	Consideras que atualmente todas as crianças migrantes sentem pertença ao grupo? Que sinais de pertença identificas?	Entender as perceções da professora sobre os sentimentos de pertença à escola das crianças migrantes da turma.	
---	---	--	--

Anexo 2 - Guião do focus group com a turma

<i>Apresentação</i>			
<p>Saudação às crianças e à professora e agradecimento pela suas participações. Explicação breve acerca do objetivo da entrevista: conhecer experiências de pertença à escola, ao longo do 1º Ciclo, e perceber as perceções dos alunos acerca da cooperação. Pedido de autorização para gravação da entrevista, com garantia de confidencialidade e anonimato.</p>			
<i>Blocos de informação</i>	<i>Perguntas</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Perguntas de recurso</i>
<i>Experiências de pertença à escola das crianças</i>	Lembras-te de como te sentiste quando chegaste à turma dos Espiões? Como te sentes agora?	- Comparar o sentimentos de primeiro contacto com a escola com os atuais sentimentos neste contexto.	
	O que foi importante para te sentires assim hoje?	- Perceber quais as experiências de pertença à escola que as crianças mais valorizam.	A professora ajudou-te a sentires-te acolhido/a no grupo? Os teus colegas ajudaram-te? Tens algumas recordações de atividades na sala de aula ou no recreio?
<i>A cooperação</i>	Achas importante fazer atividades com os teus colegas? Porquê?	- Compreender as perceções das crianças sobre a cooperação para o desenvolvimento das suas atividades.	

Anexo 3 – Episódio do diário de bordo “A fruta T-Rex”

Lisboa, 18 de abril de 2024

Hora: 11h15-12h30

Local: Sala de aula

Hoje continuámos o trabalho de texto do Arthur, iniciado ontem. O seu texto é sobre um jogo de computador, o *Blox Fruit*. Desconheço este jogo e enquanto lia o texto dele, achei-o muito confuso.

Ontem, enquanto as crianças reviam o texto a pares, circulei pela sala e perguntei a alguns pares o que pensavam sobre o texto.

A Ekam fez par com o autor, porém não os vi comunicar entre si. Aproximei-me e vi que o registo de reescrita do texto de ambos estava em branco. Perguntei-lhes:

"Já conversaram sobre o texto?"

"Não." - disse o Arthur. - "Ela não me pediu ajuda."

"Mas tu também podes ter a iniciativa de a ajudar ou perguntar-lhe: 'Então, Ekam, o que achaste do meu texto?'"

"É bom." - respondeu ela.

"Porque achas que é bom?" - perguntei-lhe.

"Não sei... É giro." - respondeu.

"Então, escreve isso, nesta folha - disse eu, apontando para o registo. - "Nos comentários."

Ela escreveu: "O texto é bom".

A Sofia referiu que no ano letivo passado, nos momentos de trabalho de texto, a Ekam e o Bidhan saíam da sala para ter aulas de Português Língua Não Materna. O trabalho de texto é um momento de trabalho complexo, especialmente para uma criança com dificuldades cognitivas, um Plano Individual de Trabalho e em processo de desenvolvimento da leitura e escrita, além de o português não ser a sua língua materna. Atualmente, ambos os alunos permanecem na sala.

Penso que a Ekam ainda não domina os procedimentos do trabalho de texto. Mesmo assim, é importante que esteja presente e participe nestes momentos, caso contrário, nunca terá oportunidade de os dominar de todo. Por isso, mesmo eu não concordando que o

texto é bom, disse-lhe para escrever isso no seu registo. Segundo motivo: ela escreveu e, tal como referi antes, a escrita é uma competência que precisa de continuar a desenvolver, ainda mais quando tem a oportunidade de o fazer num contexto de interação com os colegas. A escrita serve para comunicar. Terceira razão: esta é a sua impressão sobre o trabalho do colega, por isso tem todo o direito de a expressar.

A Ekam não foi a única a dizer-me que o texto é bom. Enquanto circulava por outros pares houve mais crianças a dizer-me: "Gostei muito", "Está muito bom". Só a Alice disse:

"Está um bocadinho confuso..."

Finalmente encontrei uma pessoa com um comentário que refletia o que precisava de ser melhorado no texto. Respondi-lhe o mesmo que a Ekam: "Escreve isso."

Penso que houve várias crianças a gostar do texto por o seu tema ser tão apelativo para elas. Percebi que quase todas jogam o *Blox Fruit*. Até me perguntaram se eu também jogava. Como dominam o tema do texto conseguem compreender o seu conteúdo melhor do que eu. Porém, considero que um texto tem de ser explícito para todos os seus leitores, sobretudo para os que não percebem nada do assunto, ainda mais considerando que este é um texto informativo.

Após a revisão a pares, aproximei-me do quadro para dar início ao momento coletivo de partilha das sugestões e comentários. As perguntas que surgiram foram pertinentes para a reorganização do conteúdo do texto. A Ema perguntou:

"Porque é que falas sobre o primeiro ataque, segundo ataque, terceiro, quarto, quinto e depois voltas a falar do primeiro, segundo, terceiro e quarto? Porque é que não juntaste tudo sobre o primeiro ataque na mesma frase?"

Eu tinha exatamente a mesma questão e sugestão. O Arthur respondeu:

"Porque os cinco primeiros ataques são antes da transformação da fruta. Depois da transformação, se desbloqueiam novos ataques. Por isso, há um novo primeiro ataque, segundo, terceiro..."

Ouviu-se um "Aaaaah" coletivo. Percebi então que a Alice e eu não éramos as únicas a achar o texto desordenado.

"Então temos de escrever um comentário sobre isso." - disse a Ana. - "Entre a sétima e oitava linha do texto, precisa de haver uma frase a explicar que a transformação da fruta desbloqueia novos ataques."

Registei o novo comentário no quadro.

Chegada a hora de almoço, estavam escritos no quadro todos os comentários e perguntas no quadro. Além de outras perguntas sobre pormenores do jogo. Considerei que tínhamos um registo de elementos que refletiam aspetos que precisam de ser melhorados no texto.

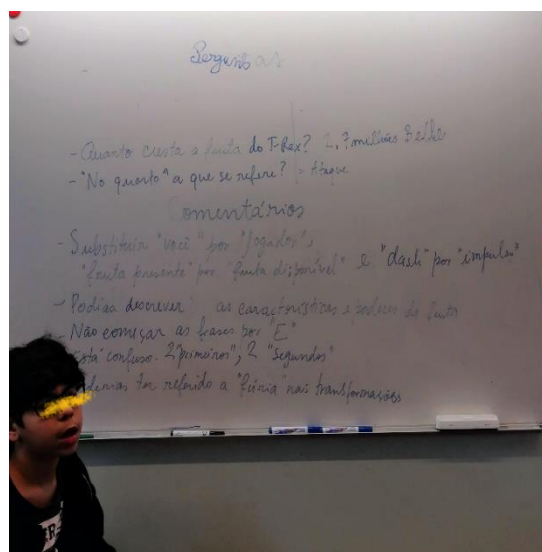
Hoje, avançámos para a reescrita coletiva do texto, a partir dos comentários, perguntas e sugestões de reescrita dos colegas ao texto do Arthur. Durante o intervalo da manhã, voltei a escrevê-los no quadro para que, assim que as crianças entrassem na sala, estivessemos todos a postos para retomar o trabalho.

Enquanto as crianças entravam na sala, o Arthur colocou-se ao pé de mim. Chamei ainda a Vitória, a secretária da manhã, para nos ajudar na gestão da palavra.

"Mas eu posso fazer isso." - disse o Arthur, recusando a ajuda da Vitória.

"Arthur, eu sei que fizeste isso ontem mas a Sofia explicou-me que é melhor termos a ajuda da secretária. Eu vou explicar-te também, vais ver que faz sentido: é bom ter a ajuda da Vitória a dar a palavra aos colegas, para que tu possas estar completamente concentrado no teu texto, a ouvir as sugestões de reescrita dos colegas, a concordar ou a discordar delas. E assim vamos reescrevendo o teu texto."

Ele acenou com a cabeça, mais tranquilo. Depois, eu pedi para ele e a Vitória puxarem cadeiras para se sentarem, junto ao quadro. O Arthur ficou junto do lado do quadro com os comentários e perguntas e a Vitória ficou na ponta oposta, libertando assim espaço ao centro do quadro para eu conseguir escrever a nova versão do texto.



O Arthur junto ao quadro, com as perguntas e comentários ao seu texto - fotografia da professora cooperante (17.04.2024)

Ontem, após a primeira sessão de trabalho de texto, a Sofia deu-me estas dicas sobre a organização do ambiente de trabalho. Fizem-me muito sentido, por isso hoje eu também as expliquei ao Arthur e à Vitória, para que eles também percebam a intencionalidade destas opções e eles aceitaram de imediato, sem negociação.

A Amélia deu logo uma sugestão de reescrita do primeiro parágrafo que a turma gostou e o Arthur aceitou. Escrevi-a no quadro.

Depois, surgiu uma discussão sobre o termo "usuário" no texto do Arthur. Sugeriu-se que a palavra fosse alterada para "jogador".

"Mas é o usuário." - disse o Arthur.

Eu senti-me dividida. O Arthur é brasileiro, por isso ele usa esta palavra, enquanto que para outros colegas essa palavra tinha de ser substituída. A Sofia interveio:

"Arthur, a palavra 'usuário' não se usa em Portugal. Aqui diz-se 'jogador'. Estás numa escola portuguesa e seguimos o currículo de Português de Portugal, por isso temos de escrever como se escreve aqui. O que podemos é colocar 'usuário' entre parênteses. Aceitas?"

Ele aceitou e eu considerei a sua opção muito pertinente. Talvez outros professores tivessem aceitado "usuário", sem fazer nenhum reparo sobre a palavra. Outros poderiam logo corrigi-la para "jogador". A Sofia apresentou uma solução culturalmente responsiva, que equilibra a identidade do aluno brasileiro, bem como o currículo do seu atual país de residência.

Entretanto, a reescrita do texto foi fluído. Entre as propostas de reescrita das crianças e das adultas, foram-se apagando os comentários resolvidos, no quadro branco. Por seu turno, o texto no quadro verde não parava de crescer. Com o giz na mão, escrevia as novas frases do texto, aprovadas pelo autor, o mais rápido que conseguia e com uma letra o mais perceptível que consegui para eles. Sou uma novata nisto e, por isso, não foram poucas as vezes que pedi para repetirem as novas frases ou que apaguei os escritos a giz com a mão e a limpei às calças, porque sentia que não havia tempo a perder.

Fomos fazendo pontos de situação para re-ler. Estava a ficar bem melhor, mas mesmo assim surgiam novas propostas – pequenas substituições de palavras aqui e ali. A certa altura, até passei o apagador e um pedaço de giz ao Arthur para ele corrigir um aspeto numa frase, enquanto eu corrigia outro, em simultâneo.



Eu a passar o apagador ao Arthur - fotografia da professora cooperante (18.04.2024)

Senti-me a fervilhar com a atividade, enquanto ouvia as participações que a Vitória geria, o Arthur a aprovar ou não as propostas dos colegas, a negociarmos um consenso e a re-escrevermos mais e melhor. Estávamos todos investidos no que estava a acontecer naquele momento, como se não existisse mais nada para além da sala de aula. Até extravasámos um pouco para a hora de almoço. Ao meio-dia e trinta o texto do Arthur estava concluído.

A caminho do almoço senti-me exausta e em êxtase. Parece uma contradição mas é a verdade. Esta hora e pouco foi muito intensa pela complexidade que esta tarefa comporta e pelo envolvimento dos presentes. Demos tudo pelo texto do Arthur. Foi uma rutura com a minha experiência prévia de escrita na escola.

Além de esta ter sido a minha primeira vez a gerir um trabalho de texto, foi a segunda vez que participei num. Ambas foram com esta turma e com ela continuo a aprender como é possível transformar o processo de ensino e aprendizagem, para que a linha de desenvolvimento das crianças e o que elas sabem seja verdadeiramente considerado, a favor de um percurso de aprendizagem com propósito e, por isso, com maior envolvimento afetivo, cognitivo e moral.



A turma durante o trabalho de texto - fotografia da professora cooperante (18.04.2024)

Trabalho de Reescrita do Texto do Arthur

A fruta T-rex

A fruta do T-rex é a nova fruta presente no Blox Fruit e na sua chegada já fez um estrago no jogo, por ser muito _____.

O primeiro ataque você dá uma mordida no inimigo que dá mais ou menos 2300 de dano.

No segundo ataque você puxa o inimigo e depois lança-lo para longe.

E o terceiro você dá um dosh que lhe deixa envenenado.

No quarto você dá um pulo que causa fogo e é só isso.

E no quinto ataque o usuário desbloqueia a transformação de dinossauro.

O primeiro ataque diferente você três rajadas de ácido.

O segundo é a mesma coisa do que o sem transformação só que maior.

No terceiro você dá uma mordida que gira o inimigo para vários lados.

E o quarto é a mesma coisa.

Arthur

Enunciado do texto original "A fruta T-rex" – fotografia da discente (18.04.2024)

A fruta T-Rex

A fruta T-Rex é a nova fruta disponível no “Blox Fruits” (um jogo numa plataforma chamada “Roblox”). A sua chegada já fez um estrago. Por ser muito forte, custa 2,7 milhões de *Belles*.

O jogador (usuário) com essa fruta dá uma mordida e o inimigo perde, aproximadamente, 2300 pontos de vida. No segundo ataque, o jogador puxa o seu inimigo e depois lança-o para longe. No terceiro, o jogador dá um impulso que envenena o oponente. Quando se usa o quarto ataque, dá-se um pulo e causa-se fogo. No quinto ataque, desbloqueia-se a transformação completa T-Rex, se se alcançar a fúria máxima.

Após a transformação, os ataques mudam ou ficam mais fortes.

Com o novo primeiro ataque, lança-se três rajadas de ácido. O segundo é igual ao sem transformação, só que tira mais pontos de vida ao adversário. No terceiro ataque, o jogador morde o inimigo, sacudindo-o para vários lados. O quarto e último ataque é idêntico ao quarto sem a transformação, só que mais poderoso.

Se comprares esta fruta, estarás pronto para derrotar o teu rival!

Texto do Art melhorado com a Turma dos Espiões

Versão final do texto "A fruta T-rex"

Anexo 4 – Episódio do diário de bordo “Artistas de rua”

Lisboa, 19 de abril de 2024

Hora: 14h00-16h00

Local: Avenida da Liberdade e Praça do Rossio

Para esta tarde, planeámos a angariação de fundos para a visita ao Oceanário. Temos os produtos feitos pelas crianças, como os azulejos pintados a um euro e os frascos decorados, cheios de frutos secos e biscoitos, a três euros cada um. Há ainda as canções, a dança e a declamação de poemas da autoria da turma, para alegrarem a cidade com as vozes das crianças e o pequeno ukulele, enquanto passamos o chapéu na esperança que quem passe por nós dê uma moeda.

Antes de sairmos, definimos tarefas. O Duarte, a Isis e a Alice ficaram responsáveis pela venda dos produtos. Ao longo do caminho, vamos parar nalguns cafés onde os professores e as auxiliares vão habitualmente. Com certeza, lá encontramos alguém que nos compre alguma coisa! O Bidhan e a Francisca quiseram ficar com a tarefa da dança com as fitas, enquanto os restantes cantam. A Matilde e a Fabliha vão recolher as moedas, no final de cada canção, explicando o nosso propósito, em português e inglês, porque estaremos em zonas onde passam muitos turistas.

Sáímos da escola e ao longo do caminho até à Avenida da Liberdade, as crianças começaram logo a cantar as canções escolhidas por elas. A “Grândola, Vila Morena” de Zeca Afonso, “A Gaivota (Somos livres)” de Ermelinda Durante, e a “Música da Turma dos Espiões” da autoria da turma. No caminho, cantaram também a “Dó-Ré-Mi”, uma adaptação em português do “Do-Re-Mi” do filme *Música no Coração* (tenho de pôr esta no cancionário!). Estávamos tão contentes, a cantar juntos enquanto caminhávamos.

As crianças com a tarefa de vender os produtos, entravam nos cafés com os nossos sacos de produtos, acompanhados da D. Isabel e da Sofia. Os restantes esperavam no passeio, a cantar e a dançar sem parar. Por vezes, até tive de os chamar a atenção, porque o canto escalava para o grito e lá diminuíam um pouco o volume.

Assim que víamos o trio das vendas sair dos cafés, ficávamos ansiosos para saber se tinham vendido alguma coisa.

“Dois frascos e um azulejo!” – disse o Duarte. A turma fazia logo as contas de cabeça para apurar os lucros da venda.

“Sete euros!!” – exclamou logo o Pedro, sempre veloz no cálculo mental.

No café seguinte, vendemos mais três frascos e ficámos com uma encomenda de mais um frasco com biscoitos.

Às 14h30, caminhámos até à Praça do Rossio, sem mais paragens pelo caminho, sempre a cantar.

As pessoas que passavam por nós, olhavam e sorriam. Muitas eram turistas, por isso penso que não compreendiam o que cantávamos. Passámos também por um porteiro de um dos hotéis da avenida da Liberdade. O seu sorriso discreto transmitiu-me a sensação de que ele já conhecia os Espiões. A Sofia disse-me que já conhece a turma, de os ver passar por ali, ao longo de quatro anos de visitas de estudo.

A certa altura, o Jackson propôs cantar o hino de Portugal. Muitas crianças aderiram logo. Olhei discretamente para as crianças migrantes e observei o Arthur e a Alice, brasileiros, a cantar com entusiasmo. O Pawan, do Nepal, também demonstrou conhecer a letra. O Bidhan, do Nepal, a Fabliha, do Bangladesh, e a Ekam, da Índia, não cantaram. São crianças com menor domínio do português, ainda que eu considere que os três falam bastante bem, especialmente se considerarmos que os dois primeiros estão em Portugal há pouco mais de um ano.

Depois, quiseram cantar uma canção do Sporting, mas a Sofia não permitiu. Uma canção sobre um clube de futebol, além de não ter grande valor educativo, é um incentivo à competição, característica deste desporto.

Chegámos à Praça do Rossio, onde estavam várias barraquinhas de venda de produtos regionais. Havia muitas pessoas por ali, por isso decidimos estabelecer base ali perto, na esperança de atrair alguns clientes da feira até nós.

Os cantores formaram uma meia-lua em frente à estátua de D. Pedro IV. Eu coloquei-me ao lado deles. O Bidhan e a Francisca, os bailarinos, posicionaram-se cada um numa das pontas da meia-lua, com as fitas.



A turma canta e dança no Rossio - fotografia da professora cooperante (19.04.2024)

Quando estávamos todos prontos, apareceu a mãe do Cristiano! As crianças ficaram contentes por já ter alguém que conheciam para as ver.

Escolhemos começar o espetáculo com “A Gaivota (Somos livres)”. A princípio, pareciam-me tímidos. Já não cantavam com a mesma força que demonstraram no caminho. Penso que agora se sentiam mais expostos aos olhares do público, apesar de as pessoas passarem por nós não pararem para ver. Continuei a cantar, enquanto tocava o ukulele o mais alto que conseguia, para que o seu som da paz se ouvisse, entre os ruídos dos motores e das buzinas ao nosso redor.

No final desta canção, a mãe do Cristiano colocou uma nota de vinte euros no saco. Foi a glorificação coletiva.

“Vinte euros!!! A mãe do Cristiano deu vinte euros!!!” – ouvi muitos gritarem, enquanto outros faziam novos cálculos sobre o dinheiro que já tínhamos arrecadado.

Foi o impulso que precisavam para cantar com a garra que eu sei que eles têm. Cantámos várias de seguida, enquanto a Francisca e o Bidhan improvisavam coreografias. Eu sabia que a Francisca anda na dança, mas fiquei surpreendida com a delicadeza dos movimentos do Bidhan.

Um grupo de turistas (talvez do Médio-Oriente?) aproximou-se de nós e ficou a assistir, durante uns minutos.

“Matilde, Fabliha vão lá falar com eles...” – disse a Sofia. As meninas, com o saco na mão, recusaram-se a ir. Sentiam-se tímidas. Então, a Sofia chamou o Pawan, que sabe falar inglês muito bem. Ele aceitou logo, dirigiu-se ao grupo de turistas e explicou o propósito da nossa cantoria. Então, uma das raparigas colocou umas moedas no saco.

Continuámos a cantar por mais algum tempo e as pessoas olhavam para nós, porém poucos se aproximavam.

Enquanto cantava, pensava como tantas vezes eu passo por artistas de rua, mas quase nunca abrando o meu passo. Há sempre um compromisso na mira, por isso não há tempo a perder. Agora, vi-me do



A Sofia propõe ao Pawan ir falar com uma transeunte sobre a angariação de fundos da turma - fotografia da discente (19.04.2024)

outro lado, a querer arrecadar umas moedas, sem garantias de nada. É difícil viver das artes... Nunca na minha vida pensei que isto fosse acontecer. Eu, a cantar no meio da rua? Só é mesmo possível porque estou com as crianças. Ocupámos o espaço público com as expressões artísticas, a cantar e a dançar a liberdade, agora que se aproxima a celebração do 25 de Abril.

Até que a Sofia teve outra ideia. Se as pessoas não se aproximavam de nós, tínhamos nós tínhamos de ir ter com elas. A Amélia, Ema, Fabliha e o Pawan foram com ela até à feira regional, levando consigo o saco das moedas. Entre este grupo, é de destacar como a Fabliha quis participar. Ela que antes se sentiu intimidada para falar com desconhecidos. Será que ter visto o Pawan a falar com os turistas a consciencializou sobre como ela também é capaz de dar esse contributo ao grupo? Tal como o Pawan, ela tem um excelente domínio do inglês, por isso ambos foram pessoas muito fortes para ajudar!

Graças a eles, conseguimos reunir mais algum público, que ia e vinha aos poucos. Uma rapariga portuguesa também quis comprar um azulejo e os Espiões ofereceram-lhe um exemplar do poema “Ser criança é...”. Ela disse que adorou o poema, especialmente por ter sido escrito por eles.

Angariaram-se cerca de cinquenta euros. Apesar de não termos conseguido tanto quanto ainda precisamos, estou feliz por a tarde de hoje ter sido uma grande experiência sobre a participação cívica das crianças e por testemunhar como as suas autorias são um contributo valioso para a comunidade.

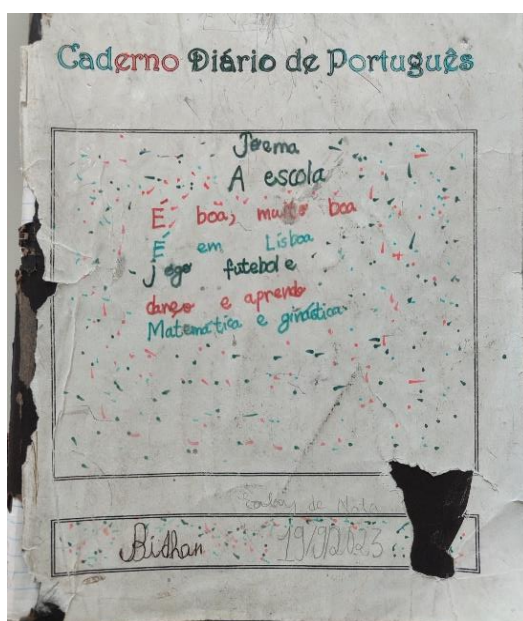
Anexo 5 – Episódio do diário de bordo “Os cadernos e os sacos-cama”

Lisboa, 7 de maio de 2024

Hora: 8h30 e 10h45-11h15

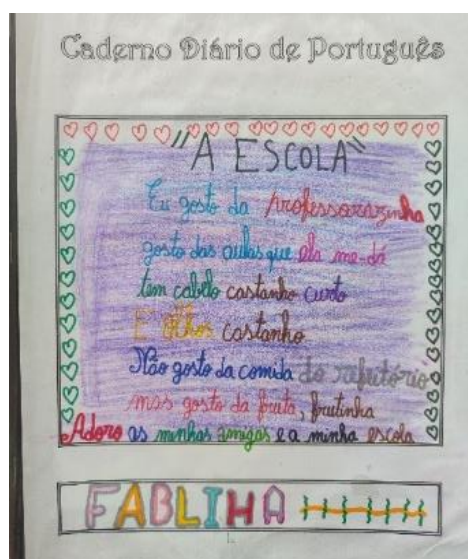
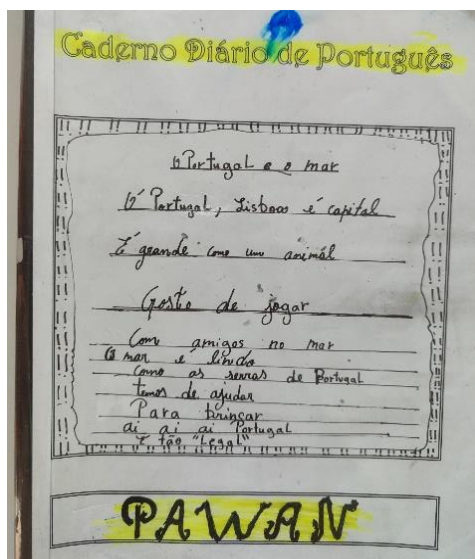
Local: Sala de aula

Perto das oito e meia da manhã, entrei na sala para ler os textos argumentativos que escreveram ontem. Quando fechei o caderno de português do Bidhan, os meus olhos detiveram-se sobre a sua capa, na qual está um poema intitulado “A escola”, criado por si.



Capa do caderno de Português do Bidhan - fotografia da discente (07.05.2024)

Olhei para as capas de outros cadernos, nas quais percebi que a criação de um poema era o tema comum à turma, já o tema do poema é uma escolha de cada criança, evidente pela variedade de assuntos, entre os alunos. Por exemplo, a Matilde escreveu um poema sobre a água “*incolor (...) / Bebo-te quando está calor*” e o Arthur rimou sobre o seu querido Japão. O Bidhan escolheu escrever sobre a sua escola, “*boa, muito boa*”. Procurei os cadernos de outras crianças migrantes, além do Arthur e do Bidhan, para observar as suas capas.



Capas dos cadernos de Português do Pawan e da Fabliha - fotografias da discente (07.05.2024)

Entre os poemas do Bidhan, Pawan e da Fabliha encontro demonstrações dos seus sentimentos de pertença à sua escola e ao seu país de acolhimento. Havendo liberdade de escolha do assunto, eles escolheram dedicar a sua energia criativa na escrita de rimas sobre o quanto gostam de Portugal, da professora, das amigas, da Matemática à gramática (menos da comida do refeitório). São felizes na escola, apesar dos desafios nela e fora dela...

Hoje, no intervalo da manhã, estive com a Sofia a fazer uma revisão das malas para o Oceanário, para nos certificarmos que todos têm o que é necessário levar para a dormida. Apercebemo-nos de que o Pawan, a Fabliha e a Ekam não têm sacos-cama. A mãe da Ekam disse que tinha, mas na sua mala estava apenas um lençol e um cobertor fininho. Esta falta de sacos-cama entre os alunos oriundos da Ásia pode ser um indicador da falta de recursos em casa.

O Pawan é brilhante nas aulas, mas uma vez a Sofia referiu que partilha um quarto com a família. A Fabliha ajuda os pais na loja, por vezes até tarde. Não gostam das férias, porque só ficam em casa ou, no caso da Fabliha, trabalha. Na escola, sempre veem os amigos e brincam com eles. A Ekam, além das suas dificuldades e do PEI, da psicomotricidade, vive sem o pai, que trabalha na Alemanha. Sem esquecer que todos eles vivem longe do seu país de origem.

Mas entre as pessoas da escola, já temos três sacos-cama para emprestar. A Ana arranjou um a mais através de um amigo, o Jackson também vai emprestar um dos seus e outra

professora da escola vai trazer um do seu filho. Tal como o Pawan escreveu no seu poema,
“Temos de ajudar para brincar”.