



Prática de Ensino Supervisionada-
A promoção da diversidade cultural em contexto educativo

Catarina Raquel Freitas Pimentel

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-
Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

Ilda Freire Ribeiro

Bragança
novembro, de 2019

Agradecimentos

A realização deste relatório revelou-se um grande desafio. Desafio esse que superei com a ajuda de todos aqueles que sempre remaram para o mesmo lado que eu. Por isso, acima de qualquer agradecimento, dedico este relatório aos meus pais, porque graças a eles eu cheguei até aqui. Por tanto lutarem e trabalharem para me darem uma vida melhor, por nunca me faltarem.

Agradeço em especial, a minha família, aos meus irmãos e sobrinhos pelo conforto e carinho, por me animarem no final do dia, essencialmente por me permitirem ser eu, sem filtros! Sois o grande pilar da minha vida!

Agradeço ao Miguel, por me apoiar incondicionalmente, por ser especial e me mostrar que o “amor” é a base de tudo! Obrigada por acreditares sempre em mim e nas minhas capacidades, pelo amor, carinho e orgulho que sempre tiveste e tens por mim!

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Ilda Freire Ribeiro, por ter aceitado orientar este relatório, pela sua disponibilidade e, acima de tudo, por ter sempre acreditado que chegaríamos ao fim desta caminhada.

Agradeço a todo corpo docente da Escola Superior da Educação que me acompanharam nesta caminhada. Deixando um agradecimento especial, ao Professor Doutor Luís Castanheira e a Professora Doutora Angelina Sanches por todas as palavras, pela motivação, pela preocupação, pela disponibilidade constante, pelos incentivos e opiniões, pela atenção e compreensão que sempre demonstraram ao longo deste percurso.

Aproveito para deixar um agradecimento especial à Dona Olema, “A mãe das fotocópias” por todo o carinho!

Agradeço também à *minha* amiga e companheira de estágio Méliça Oliveira. É incrível, mas faz precisamente este ano, 6 anos que nos conhecemos, que as nossas vidas se cruzaram. Agradeço-te do fundo do coração por todas as palavras, por todos os desabafos, por todas as lágrimas, e por me mostrares o verdadeiro sentido da amizade. Cresci muito contigo!

Agradeço à *minha* Cátia Regina, por mesmo longe estares tão perto. Obrigada pela tua amizade, pelas tuas palavras de incentivo e encorajamento, pela tua amizade tão genuína e verdadeira!

Agradeço à *minha* Adriana Moreira, pela amizade, pelo carinho e por todas as horas que dispensaste para me ouvir e ajudar. Obrigada por partilhares comigo os teus saberes, pelo apoio incondicional, pela motivação, pela preocupação e amizade.

Aos meus amigos, pelos bons momentos que me proporcionaram, por me mostrarem que realmente de Bragança, ainda levamos amigos para sempre. E com certeza Levar-vos-ei para sempre no meu coração, recordado o melhor que a vida académica me proporcionou e que Bragança me deu!

A todos:

- Obrigada!

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do 2.º ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Intitula-se *A promoção da diversidade cultural em contexto educativo* e optámos por seguir uma linha investigativa abordando a temática da diversidade cultural, a qual foi orientada no sentido de procurar resposta para a seguinte questão-problema: Como desenvolver uma prática pedagógica promotora da educação para a diversidade cultural? Para fazer face a esta questão delineamos os seguintes objetivos: i) abordar a diversidade cultural, bem como as suas particularidades, promovendo a valorização cultural; ii) educar para o respeito por diferentes culturas numa perspetiva positiva e colaborativa; iii) perceber as opiniões das crianças sobre a diversidade cultural; iv) desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, potenciadoras de atitudes positivas face à diversidade. Não vivemos num mundo homogéneo, nem igualitário. Bem pelo contrário, vivemos num mundo multicultural e no qual é urgente aprender a conviver. As escolas são multiculturais. Isto deve-se, em grande parte, à migração impulsionada por questões económicas e sociais dos países mais afluentes e, enquanto futura professora, sinto ser necessário, principalmente no seio escolar, agir de forma a integrar e potenciar a positividade da diversidade, assim como promover oportunidades para todos e todas. Perspetivamos a diversidade como algo enriquecedor em contexto de sala. Em termos metodológicos desenvolvemos uma investigação de natureza qualitativa, recolhendo dados a partir da observação participante e usando como instrumentos de recolha de dados, notas de campo, entrevista e registos fotográficos. A análise dos dados indica que a realização de atividades diversificadas sobre outros países, por exemplo, estimula a aprendizagem das crianças sobre diferentes culturas e contribuiu para promover o respeito pelo “outro”. Acrescentamos ainda que muito há para construir no que concerne a estas questões culturais e é elementar que a escola e os professores se impliquem na valorização da(s) diversidades(s).

Palavras-chave: prática de ensino supervisionada, diversidade cultural, pluralismo, escola

Abstract

This report was developed as part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (STP), under the 2nd year of the Masters in Pre-school and Primary School Teacher Education (STE). It is entitled *The promotion of cultural diversity*, and we have chosen to follow an investigative line addressing the issue of cultural diversity, which was directed to seek an answer to the question-problem: How to develop a pedagogical practice that promotes education for cultural diversity? To address this issue, we have set the following objectives: i) address cultural diversity as well as its particularities, promoting cultural appreciation; ii) educate the respect for different cultures in a positive and collaborative perspective; -iii) understand children's opinions on cultural diversity; iv) develop teaching and learning activities that enhance positive attitudes towards diversity. We do not live in a homogeneous or egalitarian world. Quite the opposite, we live in a multicultural world in which it is urgent to learn to live. Schools are multicultural. This is mainly due to migration driven by economic and social questions from the most affluent countries and, as a future teacher, I feel it is necessary, especially within the school, to act to integrate and enhance positivity diversity as well as promoting opportunities for all. We view diversity as enriching in a classroom context. In methodological terms, we developed qualitative research, collecting data from participant observation and using as data collection instruments, field notes, interviews and photographic records. The analysis of the data indicates that carrying out diversified activities in other countries, for example, stimulates children's learning about different cultures and contributed to promoting respect for the "other". We also add that there is much to build on these cultural issues, and it is elementary for schools and teachers to be involved in valuing diversity (s).

Keyword: supervised teaching practice, cultural diversity, pluralism, school

Siglas e Acrónimos

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

EE- Educadora estagiária

EEA- Experiência de Ensino Aprendizagem

Jl- Jardim de Infância

ME- Ministério da Educação

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE- Professora Estagiária

PES- Prática de Ensino Supervisionada

UNESCO- United National Educacional, Scientific and Cultural organization

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract.....	v
Siglas e Acrónimos.....	vii
Introdução	1
1. Enquadramento Teórico	3
1.1. Diversidade cultural na escola	3
1.2. Uma escola de todos e para todos	5
1.3. O papel do professor perante a diversidade cultural (do monocultural ao multicultural)	7
2. Enquadramento Metodológico	11
2.1. Fundamentação do tema, questão problema e objetivos da investigação.....	11
2.2 A natureza da investigação	12
2.3 Técnica e instrumentos de recolha de dados.....	13
2.4. Análise do Conteúdo.....	16
3. Caracterização dos contextos educativos	18
3.1. Contexto Creche	18
3.2. Contexto de Jardim de Infância.....	20
3.3. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
4. Descrição e Análise das Experiências de Ensino Aprendizagem	27
4.2. Experiências de Ensino Aprendizagem desenvolvidas na Creche.....	27
4.2.1. Eu sou assim! - O baú misterioso.....	27
4.3. Experiências de Ensino Aprendizagem desenvolvidas no Jardim de Infância.....	30
4.3.1. Há mais culturas no mundo.....	30
4.3.2. As diferenças que nos tornam seres únicos	37
4.3.3. O tesouro	41
4.4. Experiências de Ensino Aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB.....	44

4.4.1. Os sólidos geométricos	45
4.4.2. A nossa compota.....	46
4.4.3. Os meios de comunicação.....	49
4.3.4. “Sou Especial porque sou eu!”	51
5. Apresentação, análise e discussão global dos dados	57
Considerações Finais.....	69
Referências bibliográficas	73
Anexos.....	79

Índice de quadros e figuras

Quadros

Quadro 1- Rotina diária na creche.....	19
Quadro 2- Rotina Diária do JI.....	22
Quadro 3- Horário do 1.º CEB	25
Quadro 4- Categorias e subcategorias de análise	57

Figuras

Figura 1 -Criança observa e manipula objetos do baú	28
Figura 2 – Crianças observa com a estagiária o seu reflexo no espelho	28
Figura 4 -Apresentação da Bandeira e dos estados do Brasil	31
Figura 5 – A menina de Cabo Verde apresenta a bandeira do seu país	33
Figura 6 - A menina de Cabo Verde mostra alguns brinquedos construídos.....	33
Figura 7- Apresentação das meninas de Pequim.....	34
Figura 8- Previsões na grelha de observação	35
Figura 9 - A degustação	36
Figura 10- Preenchimento da grelha de observação.....	36
Figura 11 - Realização do jogo de palavras	39
Figura 12 - Lápis com vários tons de pele	40
Figura 13 - Desenho	41

Figura 14 - Baú..... 42

Introdução

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), elaboramos este relatório no qual pretendemos descrever, fundamentar e refletir sobre as experiências de ensino-aprendizagem (EEA) realizadas em contexto de Creche, contexto de Jardim de Infância (JI) e em contexto de 1.º CEB.

A PES, de acordo com Mesquita (2013), “constitui-se como o polo formativo de maior interesse para os alunos em formação, uma vez que permite «adquirir ‘habilidades’ do ofício na companhia de práticos experientes», sendo unanimemente aceite como o *supra sumo* da aprendizagem da profissão” (p. 58). De facto, a PES permite-nos enquanto futuras educadoras/professoras, ter contacto com os diferentes contextos, adquirindo conhecimentos e competências, considerados essenciais para a profissionalidade docente. Nesta linha de pensamento, Formosinho (2009) refere que

A prática pedagógica final é a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletida¹, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho global em contexto real que permita desenvolver competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz (p.105).

Relativamente ao estudo que norteou a PES, prende-se com o facto de se verificar que as atuais escolas são essencialmente multiculturais, constituídas por crianças oriundas de outros países, pertencentes a diferentes classes sociais, costumes e religiões, com díspares origens culturais. Parecendo-nos pertinente enveredar por este caminho da presença de inúmeras culturas no seio escolar e por isso a problemática deste relatório recai sobre as perceções das crianças relativamente à diversidade cultural, numa perspetiva positiva e procurando cultivar nas crianças o respeito pelo “outro”. Como afirma Tum (2002),

Ser diverso no solamente es ser diferente. Es aceptarlo, defenderlo y promoverlo, pero, del mismo modo, también es tolerarlo en otros y otras, aceptar que puede haber coexistência y, más importante aún, convivência en términos de respeto mútuo y mediante procesos de comunicación. (p.71)

Com intuito de dar continuidade ao estudo, definimos a seguinte questão problema “*Como desenvolver uma prática pedagógica promotora da educação para a diversidade cultural?*” Para tentarmos responder à questão delimitamos os seguintes objetivos: i) abordar a diversidade cultural, bem como as suas particularidades, promovendo a valorização

¹ As citações apresentadas foram atualizadas ao abrigo do Acordo Ortográfico em vigor.

cultural; ii) educar para o respeito por diferentes culturas numa perspetiva positiva e colaborativa; iii) perceber as opiniões das crianças sobre a diversidade cultural; iv) desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, potenciadoras de atitudes positivas face à diversidade.

Escolhemos esta problemática por ser atual, ser uma preocupação pessoal, mas também por estar plasmada nas *Orientações Curriculares para Ensino Básico* (OCEPE) e no Programa e Metas Curriculares do 1.º CEB. Segundo as OCEPE (Silva, Maques, Mata & Rosa (2016)),

todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança (p.10).

Na mesma linha, também a Direção Geral da Educação (s/d), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultural considera ser fundamental abordar-se a educação intercultural em contexto educativo, “visando criar um modo sustentável de viver juntos, através da compreensão, do respeito e do diálogo entre diferentes grupos culturais.” (p.1).

O presente relatório, com características praxeológicas, está dividido em quatro pontos essenciais. No primeiro ponto apresentamos o enquadramento teórico, tentando clarificar aspetos relevantes sobre o tema, a partir de uma pesquisa de literatura, selecionando a informação mais pertinente ao estudo. No segundo ponto encontra-se o enquadramento metodológico, no qual evidenciamos as características da investigação qualitativa, a observação participante como técnica de recolha de dados, bem como os instrumentos usados na recolha de dados tais como: notas de campo, registos fotográficos e entrevista as crianças. No terceiro ponto está a caracterização dos contextos, bem como a descrição e análise das EEA. Num quarto ponto aparece a discussão global dos dados obtidos ao longo do estudo, evidenciando os dados referentes à análise de conteúdo da entrevista feita às crianças do 1.º CEB.

Por último, surgem as considerações gerais, refletindo sobre o percurso da investigação na tentativa de procurar dar resposta à questão-problema e perceber se, de uma forma ou de outra, os objetivos foram alcançados.

1. Enquadramento Teórico

Neste tópico procedemos a apresentação da fundamentação teórica sobre a diversidade cultural na escola apoiadas numa revisão da literatura e em alguns dos autores que se debruçam sobre esta temática.

Consideramos pertinente, num primeiro momento, clarificar o conceito de diversidade cultural, olhando para a escola com o sentido de perceber como poderemos contribuir para uma escola que integra e respeita os valores individuais de cada criança e de cada cultura ou etnia. Abordamos também o papel do professor perante a diversidade cultural consciencializando que a escola precisa de se contextualizar e adaptar à atualidade existente nas escolas.

1.1. Diversidade cultural na escola

Com intuito de uma maior compreensão do conteúdo deste estudo, é essencial clarificar o conceito «diversidade cultural», no meio escolar, pois “a *viragem cultural* acaba também por afetar decisivamente a educação, uma vez que esta é um fenómeno cultural em si e um procedimento para difundir cultura e intervir na sua dinâmica” (Gimeno Sacristán, 2002, p. 25). Começamos por olhar para a sociedade. “A sociedade ocidental, tradicionalmente homogénea, é hoje uma sociedade que alberga uma nação plural, do ponto de vista cultural, étnico, religioso, linguístico” (Ribeiro, 2011, p, 17). O “outro”, bem como a sua cultura nem sempre foram vistos como uma cultura dominante, muitas das vezes eram vistos como minorias e olhados com indiferença.

Em virtude do que mencionamos anteriormente, não podemos deixar de evidenciar que não vivemos num mundo homogéneo nem igualitário, vivemos num mundo heterogéneo, onde há diferentes culturas, com as quais é urgente aprender a conviver (Delors, et al, 1997). Aprender a conviver significa respeito e abertura para as relações humanas, significa a aproximação e não o afastamento do outro, através do respeito, do diálogo, interesses, tendo sempre por base o envolvimento com a diferença sem qualquer tipo de preconceito. Conviver na multiculturalidade é tornar as interações com os outros como fonte de experiência (Gimeno Sacristán, 2001), é, no fundo, educar-se ao comunicar com o “outro” culturalmente diferente de mim. Assim e tal como afirma Gimeno Sacristán (2001),

observar o que os outros fazem e ver como eles são os canais mais elementares e básicos de comunicação através dos quais damos e recebemos experiência, e graças

aos quais adquirimos um importante “capital cultural” que será decisivo para o desenvolvimento do indivíduo. (p.53).

De acordo com Banks (1994), citado por Miranda (2004), “a educação multicultural é, decididamente, uma aposta na educação para todos, tendo em vista o desenvolvimento de competência da interação cultural, no âmbito da implementação de uma educação para a liberdade.” (p.15). Neste sentido, a educação tem o papel de construir uma nova ética escolar que reconheça as diferentes culturas e a pluralidade das manifestações intelectuais e sociais de cada indivíduo, valorizando e respeitando as diferentes culturas.

Referindo-se à capacidade da escola em agregar e integrar positivamente as diferentes culturas, Moreira e Candau (2003) afirmam que ela é, “sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano com fios e nós profundamente articulados” (p.160). Neste sentido, podemos constatar que a escola é um espaço precioso de inter-relações, de aprendizagens e de socialização, pois a escola tem, também, um papel crucial na formação de identidade de cada criança.

A(s) diversidade(s) nas escolas, nas salas de aula, nas salas de atividades, não tem(têm) necessariamente só a ver com crianças de outras nacionalidades, mas sim com origens diferentes, sejam económicas, sociais, culturais, que podem ter maneiras e concepções diferentes, mas que bem aproveitadas podem, realmente, ser muito enriquecedoras especialmente se houver práticas abertas à diferença que colmatem todas essas desigualdades.

Stoer (1999), com um olhar atento sobre as práticas educativas interculturais, chama atenção para os possíveis efeitos que essas práticas poderão desencadear e revela que: (i) se as práticas, por um lado, resultam numa maior afirmação dos grupos minoritários, por outro, podem limitar-se a contribuir para acentuar essas diferenças; (ii) se as práticas podem, por um lado, ter um carácter lúdico, podem, por outro lado, não contribuir para o desenvolvimento da consciência étnico-cultural das crianças; (iii) se as práticas podem melhorar a imagem pessoal e grupal, por outro lado, podem não ser suficientes para conhecer os saberes da cultura dominante; e (iv) podem libertar e consciencializar para os direitos humanos, mas podem também, guetizar e isolar. Ou seja, se não houver um especial cuidado, as práticas, ditas multiculturais, podem contribuir para que as diferenças sejam ainda mais evidenciadas em detrimento de desenvolver uma melhor capacidade de aceitação e convivência.

Desta forma é fundamental que os profissionais da área educativa proporcionem momentos de reflexão sobre as diferenças culturais com o sentido de (re)pensar a forma de agir com as diferenças combatendo todas as formas de discriminação.

Nesta perspectiva é notório que tanto aquele que ensina, como aquele que aprende precisa de aceitar e respeitar os valores e as crenças do *outro*.

1.2.Uma escola de todos e para todos

A facilidade de circulação de pessoas em larga escala e a conseqüente, crescente migração contribuíram grandemente para a transformação da população. Com uma sociedade cultural diversa, as escolas tornam-se também multiculturais. Assim, é importante que a escola se modernize de forma a acompanhar as mudanças da sociedade, de forma a contribuir para uma escola intercultural, em que a convivência seja mais real do que a mera coexistência. E esta mudança espera-se há muito que aconteça. Leite (2002) chama a nossa atenção para o facto da não modernidade da escola face ao mosaico cultural que alberga, afirmando que

Se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura, subculturas de populações ou grupos que até há pouco tempo ignorava, ou que lhe eram estranhas, bem como questões das realidades locais e mundiais, está sujeita, pelo menos a duas situações: (1) perder uma das razões da sua existência e que é a de contribuir para uma educação para todos; (2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais e obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais. (p.97).

No entanto, a escola para todos pode não ser a escola que todos queremos e por isso importa pensar na escola como veículo de práticas e atitudes convergentes com a(s) diversidade(s). Torna-se urgente agir de forma a integrar e criar igualdade de oportunidades para todos, tal como consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e fazer com que as escolas, tal como os docentes, se sintam preparados para trabalhar com essa(s) diversidade(s), consciencializando às crianças de que não somos seres monoculturais, mas sim, plurais, que interagimos e nos relacionamos com pessoas de outras culturas. Ou seja, por outras palavras, ao adotar uma postura intercultural, baseada no respeito e na aceitação do *outro*, assumimos as suas particularidades, sem preconceito ou discriminação.

Cada indivíduo é único nas suas singularidades e especificidades. No entanto é nos seus direitos que todos os indivíduos se tornam iguais. Assim, nenhuma diferença, nem mesmo a cultural, pode colocar em causa os direitos de qualquer cidadão. A diversidade cultural não pode ser simplesmente constatada, mas também incluída e valorizada, quer no currículo, quer nas práticas pedagógicas.

O multiculturalismo, de alguma forma, responde às estratégias que a sociedade vai desenvolvendo para, evitar ou diminuir, as rivalidades e conflitos entre as diversas culturas, etnias e até políticas existentes na sociedade. Por isso, o multiculturalismo e, essencialmente, as práticas interculturais visam promover a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade cultural.

A escola multicultural assume-se como um espaço onde as culturas “se misturam”, gerando por vezes subculturas. Muitas vezes geram-se alguns conflitos e choques de valores, embora se evidenciem, cada vez mais, os direitos humanos para sensibilizar e consciencializar para a sua inclusão e aceitação. A educação multicultural ultrapassa um dos maiores desafios nas escolas, que é a criação de uma escola para todos, uma escola em que cada criança das diferentes minorias étnico-culturais possa experimentar a igualdade de oportunidades, tendo igualmente sucesso.

Recorremos às palavras de Sá (2001), para reforçar a ideia que

À escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspetos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum. (p.13)

Na mesma linha de pensamento, Tum (2002), depois de admitir que as políticas de educação intercultural devem sofrer transformações profundas, fortalecendo a sua visão pluralista, refere que “el modelo educativo intercultural parte de que la cultura es dinámica y cambiante, valora la diversidad cultural e lingüística, y combate la discriminación.”. De seguida acrescenta que “su metodología es práctica, interactiva y vivencial, y se concibe como un plan para toda a sociedad” (p.65). Ora, uma escola que promove a diversidade e se entende como intercultural terá de ter em consideração a afirmação dos direitos humanos,

adotar uma postura antirracista, saber valorizar a diversidade, respeitar a identidade cultural do *outro*, aprender a não discriminar, entre outros aspetos que poderão levar a situações de “etnocentrismos, prejuícos y estereótipos” (Tum, 2002, p. 65).

No entanto, situações de marginalização, de exclusão e conflito de grupos socioculturais diferenciados poderão aparecer no panorama educativo. Todas estas situações complexas acentuam, tal com diz Stoer (1999) “a natureza já de si multifacetada e multirreferencial do ato educativo” (p.28). Portanto será essencial identificar a natureza dos problemas, mas, acima de tudo, procurar identificar estratégias, dispositivos pedagógicos e propostas educativas mais adequadas. Para minimizar as situações de risco e marginalização, e localizar a origem dos problemas, o olhar atento e uma “vigilância crítica” (Stoer, 1999, p.28) dos professores serão essenciais. O autor supracitado assume ainda um quadro teórico-epistemológico para fazer face a situações multiculturais, tais como: (i) estimular o espírito crítico, identificando relações de poder; (ii) permitir a identificação de efeitos perversos de ações educativas empreendidas pelo “multiculturalismo benigno” (p.29); (iii) assumir uma rutura com as investigações que não valorizem uma implicação na identificação e análise de situações de injustiça na escola; e (iv) permitir um ação ligada à investigação. Assim, o papel do professor, agente promotor de democracia na escola, será pedra angular neste processo.

1.3. O papel do professor perante a diversidade cultural (do monocultural ao multicultural)

O papel do professor perante a diversidade cultural depende grandemente da forma como o professor perspetiva a diversidade, do compromisso que assume com os princípios de igualdade de oportunidade, da sua atitude e comportamento justo e social. Enfim, depende da maneira como sente o sentido de *alteridade*. O professor tem um papel marcante na promoção da diversidade cultural e a “construção do conceito do professor inter/multicultural realiza-se necessariamente no terreno e dentro dos limites da agenda da construção da escola oficial” (Stoer, 1999, p.46), tendo plena noção, tal como refere Pereira (2004) que “as atitudes dos professores são uma questão central na educação multicultural, delas dependendo a eficácia ou o insucesso de qualquer programa”. (p.22)

Stoer (1999) considera o professor monocultural e o professor inter/multicultural como tipos-ideais, e que, na sua perspetiva,

“(…) todos os professores são, até certo ponto, Mono e inter/Multicultural (isto é, como protagonistas do processo educativo são, por um lado, «portadores» da cultura

nacional e, por outro, «obrigados» - lembra-se aqui a chamada «educação compensatória» - a olhar para a diferença.). (p.46)

Contudo, importa ressaltar um aspeto relevante que o que distingue um professor monocultural de um professor inter/multicultural. Esse aspeto reporta-se à transição do reconhecimento ao conhecimento das diferenças culturais. Não importa, portanto, apenas reconhecer a existência de diferentes culturas, é essencial conhecer as diferentes culturas, na perspetiva de trabalhar com elas, de modo a que o conhecimento do professor possa evoluir, e consequentemente evidenciar isso nas suas práticas, com as crianças.

Para a construção do conceito do professor inter/multicultural, Stoer (1999) estabeleceu algumas características, de modo a realizar uma comparação entre a educação monocultural e inter/multicultural. Assim, o(a) professor(a) monocultural apresenta-se da seguinte forma face a diversidade cultural:

- i) Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potenciador de discriminação; ii) Considera a diversidade cultural na sala de aula como déficit (preocupação com o que falta nas culturas que se desviam da norma); iii) Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos; iv) Proclama a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível; v) É «escolacentrista»: a escola deve preparar para a modernização; vi) Reconhece diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sociocultural). (p.143)

Por outro lado, as características do(a) professor (a) comprometido com a diversidade e como tal, inter/multicultural, e que se opõe à postura do professor monocultural, são:

- i) Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem; ii) Promove a rentabilização de saberes e de culturas; iii) Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas; iv). Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural; v) Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local; vi) Conhece as diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social. (p.143)

Nesta perspetiva, o professor deverá atender às especificidades de cada criança, inseridas em diferentes grupos, evitando a desvalorização cultural, bem com aos seus ritmos

de aprendizagem diferenciados, procurando implementar diferentes métodos e práticas pedagógicas. Tal como nos refere Franco (2006), o professor terá que

Adequar as práticas pedagógicas à questão da diversidade cultural que é um desafio ao qual todos os agentes da comunidade educativa se deveriam propor a atingir, mas para isso, é essencial alterar as sua representação e atitudes (...) e criar oportunidades que minimizem as práticas monoculturais. (p. 56)

Evidenciamos o papel do professor, como elementar na construção de uma educação inter/multicultural, devendo enveredar pela promoção de uma educação que estimule o desenvolvimento de competências nas crianças que as prepare para a convivência e cooperação entre as diferentes culturas. Por ser fundamental desenvolver estas competências, consideramos pertinente reforçar que “a diversidade cultural é, para o género humano, tão necessária como diversidade como a diversidade biológica para os organismos vivos.” (UNESCO, 2001, Declaración Universal De la Diversidad Cultural., art. 1.º)

Tendo a escola, e mais especificamente os professores, o papel de aprofundar os conhecimentos relativamente à diversidade cultural, será conveniente desenvolver e implementar estratégias com as crianças, com o intuito de educar para a cidadania promovendo a construção de uma sociedade mais responsável. Consideramos essencial que se aposte numa educação para a cidadania, a fim de consciencializarmos as crianças para a importância de (con)vivermos e respeitarmos o *outro*. Tal como nos refere Araújo (2008),

a educação tem o papel de ajudar a compreender o mundo e o outro, bem como o de cultivar o sentido de solidariedade, autonomia e responsabilidade, para que cada um se compreenda melhor a si mesmo. A educação deve assumir a aspiração de proporcionar a todos os alunos os meios indispensáveis a uma cidadania democrática, consciente e ativa (p.16).

Araújo (2008) acrescenta que a escola, bem como a comunidade docente, têm uma maior responsabilidade no que concerne à valorização da diversidade cultural, mais precisamente a integração social de crianças de outras culturas. Assim, o professor deverá optar por uma postura mais multicultural, no sentido de proporcionar, em sala de aula, um ambiente de múltiplas aprendizagens, que não se baseiem apenas na tradicional aquisição de conhecimentos e conteúdos programáticos. Nesta perspetiva, o professor deverá pensar e desenvolver estratégias que potenciem, de alguma forma, o enriquecimento intercultural, desenvolvendo na criança, a capacidade e autonomia e participação ativa nas suas

aprendizagens, percebendo as suas concepções, no sentido de analisar as próprias atitudes e valores, procurando novas perspectivas e maneiras diferentes de ver a sociedade que as rodeia.

Na mesma linha, Peres (2000) refere que o professor,

Deve, ainda, aprender a ensinar sobre culturas sob a perspectiva comparativa, por forma a desafiar maneiras diferentes de ver o mundo e a diversidade cultural; desenvolver práticas pedagógicas que possam sensibilizar as crianças para a multiculturalidade e para a reflexão através da observação das diferenças e da interpretação cultural. (p.275)

Contudo, e como já ouvimos dizer, “nem tudo são rosas”, e, por esse motivo, emerge uma necessidade de formar professores preparando-os para esta diversidade cultural, tão presente nas nossas salas de aula. Tal como nos aconselha Pereira (2004),

A formação deve centrar-se, não apenas no acesso à informação e ao conhecimento sobre teorias, modelos e estratégias de educação multicultural, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores que tornem os professores sensíveis face aos preconceitos, aos estereótipos, às injustiças, ao racismo e à discriminação. (p.12)

Concluimos, a partir deste autor, que os conhecimentos do professor deverão ser articulados com as mudanças que a sociedade e as escolas vão sofrendo, combatendo as discriminações de todos os tipos.

2. Enquadramento Metodológico

Qualquer investigação, por mais curta que seja, terá sempre de ser feita de opções. Temos noção que a “investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento” (Ponte, 2002, p. 7). É opcional a natureza metodológica e os autores indicados para fundamentar teoricamente a investigação. É de carácter opcional a seleção dos instrumentos de recolha de dados. Mas não é opcional o critério científico que um trabalho de pesquisa requer. Consideramos pertinente e relevante que o próprio professor mantenha um olhar mais reflexivo sobre as suas práticas, investigando-as quando necessário. Corroboramos, pois, a opinião de Ponte (2002) quando, referindo-se ao professor investigador, afirma que

A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente. (p.7)

Neste ponto do nosso relatório, apresentamos o enquadramento metodológico do estudo desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), nos contextos de Creche, Jardim de Infância (J.I) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Num primeiro momento, procuramos justificar a escolha do tema e apresentamos a questão-problema e objetivos da investigação. Num segundo momento, expomos as opções metodológicas, os instrumentos e técnicas de recolha de dados e tentamos explicar como se processou a análise das informações que recolhemos.

Do pouco tempo que passamos nos contextos educativos, quisemos sempre pautar a pesquisa e investigação pelo rigor e objetividade, procurando ser o mais fiel possível à ação observada e desenvolvida em cada contexto educativo.

2.1. Fundamentação do tema, questão problema e objetivos da investigação

Num momento inicial da PES deparando-nos com algumas temáticas aliciantes. Foi necessário decidir qual a que melhor se adequaria para a nossa investigação. Olhando a sociedade que nos rodeia, sendo esta uma sociedade multicultural, pareceu-nos um tema pertinente, pois, muito se sabe sobre a diversidade cultural, mas pouco se sabe sobre como lidar com essa diversidade.

A escolha desta problemática deve-se também ao facto de querermos contribuir para uma sociedade melhor, onde exista aceitação e respeito pelo *outro*. Vivemos numa sociedade

multicultural e não podemos achar que vivemos num mundo homogéneo, muito menos igualitário. Precisamos de consciencializar as crianças que na sociedade há diversas culturas a conviver no mesmo espaço e que devemos ver isso como um motor de evolução e aprendizagem, mas não como algo negativo.

Assim, através da prática pedagógica, pretendemos promover a diversidade cultural, percebendo as perceções das crianças sobre as diferentes culturas, estabelecendo relação com pessoas de outras etnias, e tentar que as crianças tenham uma visão diferente sobre a multiplicidade cultural, existente na sociedade e também na sua própria escola. Pensamos que, através da implementação de atividades de ensino e aprendizagem com uma intencionalidade intercultural, podemos potenciar atitudes positivas face a essa diversidade cultural. E até mesmo potenciar a reprodução dessas atitudes noutras situações sem ser na escola.

Desta forma, estabelecemos a seguinte questão problema: “Como desenvolver uma prática pedagógica promotora da educação para a diversidade cultural?” Para tentarmos obter uma resposta a esta questão foram delineados os seguintes objetivos: i) abordar a diversidade cultural, bem como as suas particularidades, promovendo a valorização cultural; ii) educar para o respeito por diferentes culturas numa perspetiva positiva e colaborativa; iii) perceber as opiniões das crianças sobre a diversidade cultural; iv) desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, potenciadoras de atitudes positivas face à diversidade.

2.2 A natureza da investigação

No presente estudo, a metodologia usada foi de natureza qualitativa, dado que o objetivo principal é a análise das opiniões e perspetivas das crianças relativamente à diversidade cultural. Segundo Denzin e Lincoln (1994), “uma investigação qualitativa tem por objetivo fazer uma aproximação interpretativa e naturalista ao objeto de estudo”. (p.2) que poderá ter abordagens bastante variadas adaptando-se em diversas investigações sobre as práticas.

Seguimos uma metodologia qualitativa que, de acordo com Sousa (2005), procura “compreender os mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (p.31). Seguimos esta linha investigativa com a intenção de valorizar a opinião das crianças, bem como valorizar as suas experiências e a interpretação que fazem delas. Por esse motivo, e de acordo com Bodgan e Biklen (1994), os dados que recolhermos serão “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p.16).

Na mesma linha, Afonso (2005) refere que “a investigação qualitativa se preocupa com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade (p.14). Sabemos que esta metodologia está plenamente ligada ao trabalho de campo, com o intuito de pudermos adquirir o maior número de dados, assim como procedermos a compreensão de significados e ações.

2.3 Técnica e instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados possibilitam obter dados que permitam responder às questões em estudo, para posteriormente serem analisados e interpretados de forma a obter resultados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise.” (p. 149)

De forma a organizarmos o estudo, adotamos algumas técnicas de recolha de dados. Assim sendo, inicialmente começamos por conhecer o grupo e a sua rotina, comportamentos e interações. Numa segunda fase, avançamos para a questão em estudo e através da observação participante, obtivemos dados relevantes.

A observação é de extrema relevância nesta investigação pois permite ter contacto com público que participa no estudo, sendo o investigador o instrumento de pesquisa. De acordo com Sousa (2005), a observação em contexto educativo “destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p.109). Em conformidade com Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...), ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87).

Podemos dizer que a observação foi uma aliada ao longo da prática pedagógica, pois, através dela foi-nos possível observar e interagir com as crianças, tendo oportunidade de as conhecer melhor e compreender as suas interações, gostos, características e também de conhecer a rotina diária. Esta técnica de recolha de dados permitiu-nos ainda ter um contacto privilegiado com as crianças. Através da observação, podemos também olhar atentamente o grupo de crianças, perceber as suas capacidades, dificuldades, interesses, bem como recolher dados relativamente à problemática em estudo, dando-nos ferramentas para que as práticas

correspondessem às reais necessidades da criança. Permitiu-nos enriquecer as notas de campo, uma vez que o que observávamos no contexto era passado para o papel.

No que diz respeito às notas de campo, estas desempenharam um papel elementar no estudo, pois, através do seu registo, e posterior leitura, foi possível revivermos momentos vividos no decorrer da prática pedagógica. As nossas notas de campo são essencialmente descritivas em que procuramos registar o que observamos e vivenciamos de forma contínua. Transcrevemos conversas, reflexões individuais e grupais (com o par de estágio e a educadora), descrevemos situações relevantes para a investigação, apontamos melhorias que poderíamos fazer, ou estratégias que nos pareciam mais adequadas, ou seja, procuramos fazer o maior número de anotações que foi possível. Os dados recolhidos através das notas de campo tornaram-se um elemento-chave, no sentido de registar as atitudes das crianças durante as sessões de prática e permitiu anotar e compreender a rotina da criança, bem como a sua relação com os seus colegas de grupo. Pensamos ter feito o que Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) indicam ao dizerem que “o investigador descreve os diversos elementos concretos da situação (...) reúne as informações sobre o local no qual evoluem os atores bem como a sua perceção da situação que eles vivem, das duas expectativas e das suas necessidades” (p.158).

Num processo diário de registo, tal como nós fizemos, podemos encontrar “descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.150). As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.150).

Recorremos também à fotografia, registando os momentos mais significativos. Os registos fotográficos são um dos instrumentos de recolha de dados que nos permite registar uma imagem real de cada criança, das suas expressões relativamente às atividades que iam desenvolvendo. Este instrumento de recolha de dados foi muito recorrente durante a PES, uma vez que nos possibilitou obter informações “sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 141). Posteriormente, o registo fotográfico proporcionou-nos a oportunidade de recordar o momento em que a mesma foi captada, permitindo assim realizar uma avaliação qualitativa, retirando diferentes informações que no momento não se conseguiram retirar. O que se tornou bastante favorável, tornando-nos possível fazer uma reflexão sobre as práticas educativas. Por outro lado, serviram como um testemunho das observações, bem como de determinados momentos que se tornaram fulcrais na fundamentação do estudo, permitindo

o reavivar de memórias. Importa referir que, no início da PES, solicitamos a autorização da comunidade escolar, para procedermos à recolha de registos fotográficos das crianças, bem como da escola, informando que as mesmas estariam salvaguardadas, e que a sua utilização era somente para a investigação em estudo.

Com o objetivo de aprofundarmos um pouco mais a opinião das crianças relativamente à diversidade cultural, recorreremos ainda à realização de uma entrevista. Optamos por fazê-la apenas com as crianças do 1.º CEB e teve como principal objetivo obter dados que nos permitissem perceber quais as perceções das crianças relativamente à diversidade cultural.

Ribeiro (2011), sustentada na opinião de Graue & Walsh (2003), afirma que “as crianças sabem mais sobre o seu mundo do que qualquer adulto. Neste contexto, as entrevistas constituem uma das melhores oportunidades para compreender esse mundo e para perceber o que a criança pensa e sabe” (p. 308). De facto, entrevistar crianças obedece a critérios muito específicos. E, como tal, “começou-se por informar as crianças das nossas intenções de trabalho, porque elas têm o direito de ser informadas de que estão a ser investigadas e da natureza da investigação e precisam de dar o seu consentimento para participar no estudo” (Ribeiro, 2011, p. 309). Depois preparamos as autorizações e o “pacote informativo” (O’Kane, 2005) que foi “especialmente concebido para informar e para servir de incentivo e facilitador do discurso das crianças, ajudando-as a verbalizar as suas conceções e a sua vontade de participar nas entrevistas” (Ribeiro, 2011, p.309).

A entrevista era semiestruturada uma vez que havia um guião orientador. Contudo, o nosso propósito era que as crianças falassem sobre o tema, nos mostrassem as suas perspetivas e em diversas situações abandonamos um pouco o guião. Por nos parecer melhor, optamos por realizar as entrevistas em painel, ou em pequenos grupos, para que as crianças não se sentissem desconfortáveis, que, por sua vez, se sentissem mais descontraídas na presença de amigos.

O “pacote informativo” que serviria também de mote para a conversa com as crianças, tinha o álbum narrativo, “O lobo que queria mudar de cor” de Orianne Lallemand e ilustração de Éléonore Thuillier e algumas imagens do mesmo. Tinha também fotografias de crianças de natureza cultural diversa e em situações um pouco desconfortáveis para uma infância feliz, que passavam pela escravatura, violência, tristeza, exploração, entre outras.

O álbum narrativo contava a história de um lobo que decide que está na hora de mudar de cor. Mas será fácil? Verde, vermelho ou amarelo, são apenas algumas cores que o lobo vai experimentar até perceber que é especial ser-se assim: apenas um lobo.

Através do diálogo tentámos conversar sobre o facto do lobo não aceitar a sua cor, optar por outras, perceber se a criança conhecia pessoas de outras etnias, se estabelecia algum tipo de interação com elas, se já tinha assistido a situações de marginalização, entre outros itens.

A conversa foi fluído e as crianças foram dando a sua opinião.

Com o intuito de as perceber, pois em muitas situações é necessário adaptar a entrevista, tendo em consideração a criança e a forma como esta interpreta o que a rodeia, respeitamos sempre a sua opinião, uma vez que o papel do entrevistador “não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os leva a assumi-los” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 138).

Os registos foram gravados através do áudio e importa ainda salientar que este foi realizado após solicitação prévia aos encarregados de educação, às crianças e à professora titular, com a intenção de obter uma autorização para proceder à entrevista.

2.4. Análise do Conteúdo

Com o intuito de analisar os dados recolhidos nas entrevistas, recorreremos à análise de conteúdo. A análise de conteúdo é um procedimento que auxilia na organização dos dados recolhidos, permitindo a objetividade, a sistematização e a generalização dos mesmos (Bardin, 2007). É “um processo empírico utilizado no dia-dia por qualquer pessoa (...) mas, para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que dão rigor e a validade necessária” (Costa & Crusoé, *cit in* Amado, 2013, p.348).

A análise de conteúdo visa fazer a transcrição de texto, de notas de campo e de outros materiais recolhidos, sempre “com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan & Biklen, 2003, p. 205).

Iniciamos a análise por fazer a transcrição das entrevistas. E tentamos ser fiéis nas transcrições e posteriormente na análise. Depois de termos lido várias vezes o texto que obtivemos, tivemos o cuidado de o organizar em categorias. Uma categoria, segundo (Vala, 1986) é “habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (p.111). Fizemos ainda uma tabela de dupla entrada onde colocamos parte dos discursos analisados fazendo-os corresponder às categorias que determinamos.

Neste trabalho definimos à posterior as seguintes categorias: i) concepções sobre a multiculturalidade; ii) valores éticos; iii) educação para a cidadania ativa.

3. Caracterização dos contextos educativos

Nenhum contexto educativo é igual, mas pensamos que todos aspiram a ser considerados contextos de qualidade. A sua organização depende grandemente da postura e visão do educador/professor e das intencionalidades educativas pretendidas. Zabalza (1996) aponta dez aspetos chave da qualidade que qualquer contexto de educação pré-escolar deve ter: 1. Organização dos espaços; 2. Equilíbrio entre a iniciativa da criança e o trabalho dirigido pelo adulto no momento de planificar e desenvolver as atividades; 3. Atenção privilegiada para os aspetos emocionais; 4. O uso de uma linguagem rica; 5. A diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as habilidades; 6. As rotinas estáveis; 7. Os materiais diversificados e polivalentes; 8. Atenção individualizada para cada criança; 9. Sistemas de avaliação e 10. O trabalho com os pais e com o meio envolvente.

Ora, com este tópico pretendemos apresentar a caracterização dos contextos onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito de Creche, do Jardim de Infância (JI) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

3.1. Contexto Creche

A PES desenvolvida em contexto de creche decorreu numa instituição localizada na cidade de Bragança. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e é constituída por sete salas de Educação de Infância, divididas em duas valências, Creche e JI. A creche integra três salas e o JI tem quatro salas de atividades. Todas as salas de atividades são amplas, permitindo realizar atividades diversificadas. Todas elas possuem várias janelas na sala que possibilitam à criança olhar para o exterior, bem como a entrada de bastante luminosidade natural. A escola tem um refeitório, e uma sala polivalente, onde decorre a dança, a educação física, e uma sala de acolhimento, equipada com uma televisão, um DVD, um armário com várias cassetes de DVD's, mantas, almofadas e bancos.

O espaço exterior é comum para a creche, JI e o 1.º CEB. Este espaço tem uma zona de parque equipada com escorregas, baloiços de pequenas dimensões. É uma área ampla, com diversos tipos de piso (cimento, areia e terra).

O ambiente de sala de atividades estava organizado mediante as idades, de modo a permitir a sua integração. Todavia, a organização do espaço sofreu alterações conforme o considerado pertinente para ampliar oportunidades de as crianças aprenderem e se desenvolverem.

A sala estava organizada por áreas de interesse, integrando uma área de jogos, em que as crianças exploravam, manipulavam e brincavam com materiais diversos e uma área de brinquedos, equipada com um espelho e disposta de vários bonecos. A sala era um espaço limpo, arejado, confortável, acolhedor, organizado e adequado para responder aos interesses e necessidades formativas das crianças.

No que diz respeito ao tempo, pudemos constatar a existência de vários períodos de atividades que estruturam a rotina diária (ver quadro 1), tais como: o de acolhimento, de atividades em grupo ou de livre iniciativa das crianças, de alimentação, de higiene e de repouso.

De acordo com Hohmann & Weikart (2009), “uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p. 224). É do nosso conhecimento que, de modo a facilitar a aprendizagem da criança, para além dos tempos, é elementar proporcionar espaços que favoreçam o trabalho em grande grupo e em pares, para que as crianças tenham liberdade de explorar resolver problemas que possam surgir.

Como salienta Portugal (2010), “não se trata, na creche, de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmem segurança emocional e encorajamento” (p. 21).

Quadro 1- Rotina diária na creche

Horas	Rotina
7:45	Acolhimento
9:00	Atividades
10:30	Atividades livres
11:00	Higiene / Almoço
11:45	Higiene
12:00	Descanso
15:00	Atividades livres
16:15	Higiene/ Lanche
17:00	Atividades não letivas
19:30	Encerramento da instituição

O grupo de crianças era constituído por 22 crianças, das quais 11 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino, de 2 anos de idade. Duas crianças frequentavam pela primeira vez a creche. As restantes integravam o grupo desde o berçário, sendo acompanhadas pela mesma educadora. O grupo de crianças era bastante participativo e interessado, mostrando desejo de realizar muitas descobertas. Embora as suas aprendizagens

e nível de desenvolvimento fossem diversificados procuramos realizar atividades e envolver sempre as crianças. O grupo, de um modo geral, estabelecia uma boa relação, quer entre pares, quer com os adultos. Relativamente às competências físicas e motoras, era um grupo que já tinha adquirido a marcha, o que de facto facilitava a realização das atividades. É de notar a franca evolução das crianças durante o período que estivemos com elas. De semana para semana havia algo novo, que nos surpreendia, quer fosse a nível de aprendizagem, da linguagem, ou do desenvolvimento físico.

3.2.Contexto de Jardim de Infância

A instituição, na qual realizamos a PES de JI, é uma IPSS, tutelada por uma congregação religiosa.

Esta instituição integra respostas sociais de Creche, JI, Centro de Atividade e Tempos Livres (C.A.T.L) e escola do 1.º CEB, tendo um conjunto de infraestruturas que permite dar resposta ao acompanhamento pedagógico adaptado às crianças desde os seus primeiros meses de vida até ao final do 1.º CEB.

No que diz respeito à parte do edifício direcionada para o JI, este encontra-se dividido por dois pisos, sendo que no piso superior funcionam todos os serviços de apoio como a portaria onde é feito o acolhimento, e estão afixados os documentos oficiais bem como a ementa semanal. Numa porta lateral encontram-se os vestiários individuais das crianças, onde colocam os casacos e lancheiras. Existe também um ginásio com um espaço amplo com funções variadas, sessões: de expressão físico motora, atividades coletivas e sala de recreio. Este ginásio encontra-se equipado com bancos suecos, cestos e material lúdico diferenciado. Nesse piso encontramos ainda a sala dos 4 e 5 anos, bem como uma sala de creche. Tem ainda uma sala de reuniões, uma sala de vídeo com materiais audiovisuais, um biombo e fantoches (é uma sala confortável e possui almofadões para que as crianças se possam sentar).

Para além do espaço interior a instituição «privilegia as crianças» com um espaço exterior que lhes proporciona atividades ao ar livre e momentos educativos. Este espaço é comum a todas as crianças, possuindo então um parque com piso amortecedor e variados equipamentos lúdico-desportivos e uma caixa de areia; um vasto espaço relvado com uma zona de horticultura; um campo de jogos facilitador da realização de atividades de expressão físico motora ao ar livre. O espaço exterior encontra-se na sua totalidade delimitado por um gradeamento e um portão que dá acesso a veículos e peões.

O Centro conta com atividades de complemento curricular como educação musical (para todas as crianças do JI orientada por um professor de música), iniciação ao inglês (para crianças de 4 e 5 anos orientada por um professor de inglês), expressão físico-motora (para todas as crianças do JI e as crianças de 2 anos orientada pelas educadoras). Estas atividades curriculares são garantidas de forma gratuita sem necessidade de inscrição, existindo uma outra, dança criativa (para crianças de 4 e 5 anos, orientada por um professor da área) em que as inscrições são realizadas durante o mês de setembro.

No que diz respeito à sala dos 5 anos, onde decorreu a PES, podemos referir que a sala possui um ambiente acolhedor, é ampla, e está organizada por áreas de interesse: a área das construções, a área da casa, a área da expressão plástica, a área da biblioteca, a área da escrita, a área dos jogos, a área das ciências e a área de reunião, podendo ser inseridas outras áreas, consoante os interesses e necessidades, das crianças e dos projetos emergentes. As áreas encontram-se organizadas de forma a permitir ter uma boa visibilidade de todas as áreas. Estas estão identificadas com o nome, bem como com o número de crianças que pode estar em cada área, tendo em atenção os materiais. É importante salientar que todas as áreas do grupo são ricas em materiais didáticos. Para além disso os materiais existentes são cativantes, numerosos e incentivam a diferentes tipos de brincadeiras. Estes encontram-se à disposição da criança, permitindo que esta decida o que pretende fazer, favorecendo-lhe a sua autonomia. Pareceu-nos uma sala como “espaços preches da possibilidade para aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 34).

A sala dispõe ainda de um local onde podem ser arrumados os trabalhos realizados, bem como um armário com os portefólios das crianças, bem como uma banca de lavagem, onde as crianças fazem a higienização das mãos, bem como a lavagem dos dentes após o almoço. Junto a banca existe um armário onde se encontram matérias de pintura e apoio ao cavalete, e onde se encontram as garrafas de água, devidamente identificadas.

As paredes da sala são forradas com um material que permite afixar os trabalhos realizados pelas crianças, quer em grande grupo, quer em pequeno grupo. Na sala, encontra-se uma tabela com os nomes e fotografias das crianças, onde elas marcam a sua presença, contribuindo, desta forma, para a sua autonomia e sentido de responsabilidade.

Nesta instituição existem períodos de atividades, bem como rotinas (ver quadro 2), tais como: os períodos de acolhimento, de repouso, alimentação e higiene.

Quadro 2- Rotina Diária do JI

Horas	Rotina
7:45	Acolhimento
9:00	Atividades
10:00	Reforço alimentar/ Higiene
10h30	Atividades
12:00	Almoço
12h30	Descanso / Higiene
14h	Atividades
16:00	Lanche / Higiene
17:00	Atividades não letivas
19:00	Encerramento da instituição

No que concerne à rotina, é importante referir que nesta instituição a pedagogia centra-se no modelo High-Scope, que é um modelo focado na criança, colocando-se numa pedagogia desenvolvimentista para a Educação de Infância. Importa salientar que este modelo está aliado a uma pedagogia participativa, pelo facto de representar “uma construção progressiva do conhecimento sobre a educação pré-escolar, através da ação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 72). Na perspetiva de Formosinho (2013), as iniciativas e as decisões cabem tanto à criança como ao educador, mas a ação do adulto nunca pode ser intrusiva à atividade da criança, não deve dirigi-la ou paralisá-la. Desta forma, o objetivo principal está diretamente ligado com o desenvolvimento da autonomia da criança e com o seu desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, a organização das atividades diárias decorre em torno de um horário, e de rotinas, seguindo um paradigma construtivista, em que a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia, promovendo sentimentos de segurança, continuidade e controlo. A rotina diária inclui vários processos, entre eles o de planear, fazer e rever, de grande grupo, de pequeno grupo, de recreio dedicados à brincadeira, de comer e descansar e de transição.

De acordo com as OCEPE (Silva, Maques, Mata & Rosa (2016)), a rotina deve ser é “intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (p.27) E neste contexto era exatamente isso que se passava.

O grupo de crianças com o qual desenvolvemos a ação pedagógica era constituído por 22 elementos, das quais 12 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. É importante referir que este grupo de crianças tinha sido acompanhado pela mesma educadora desde os 3 anos. No que concerne ao grupo de crianças, podemos caracterizar como um grupo dinâmico, interessado e com alguns conhecimentos prévios. As crianças tinham um

desenvolvimento fantástico, claro que não eram todas iguais. Cada criança é uma criança e o seu desenvolvimento é diferente e, no que diz respeito às competências, podemos atribuir a classificação de “bastante positivo”, a nível das relações sociais, da representação criativa, musical, linguagem e competências de leitura e escrita.

Podemos caracterizar o grupo como autónomo e espontâneo, no que concerne a utilização de materiais e organização de jogos, participando voluntariamente nas atividades de sala de aula.

No que diz respeito à relação entre pares, e à relação do grupo com o adulto podemos dizer que é de respeito e aceitação. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), “quando a criança tem experiências com adultos e formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a força de vontade e a capacidade para alcançar objetivos.” (p.64) Evidenciamos, que o clima afetivo na relação entre educador e criança tem um grande impacto no desenvolvimento da criança.

3.3. Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

No âmbito da PES, realizamos a prática pedagógica em contexto de 1.º CEB, na cidade de Bragança, com uma turma de 2.º ano de escolaridade. A prática pedagógica teve a duração de 180 horas. É importante referir que as intervenções práticas foram intercaladas com a minha colega de estágio e, embora fossem práticas individuais, sempre trabalhamos em equipa e com o sentido de entreajuda.

A nível de estrutura física, a instituição albergava 3 níveis de ensino diferentes (1.º e 2.º CEB). Tinha como espaços comuns: uma cantina, uma cozinha, um bar, uma sala de professores, uma estação de rádio, uma secretaria, um auditório e uma biblioteca.

No que respeita ao 1.º CEB o edifício possuía dois pisos. No piso inferior, tinha 4 salas de aulas, sendo que uma funcionava como sala de apoio para crianças com Necessidades Educativas, uma sala dos professores, uma papelaria/reprografia, uma sala de arrumos e o gabinete da coordenadora do 1.º CEB. No piso superior encontravam-se 4 salas de aulas em funcionamento, uma outra de apoio e uma sala para arrumos. Todas as salas encontravam-se equipadas com sistema informático com computador com ligação à internet, quadro interativo. Estavam equipadas com aquecimento central e tinham luz natural adequada, permitindo o bom funcionamento das atividades letivas.

O espaço exterior era constituído por um parque com baloiços e escorrega, bem como um campo de futebol e basquetebol para a realização de jogos coletivos, com acessos laterais para o interior. Esse acesso convergia em dois espaços amplos, um exterior e um interior que funcionava como espaço de recreio, em dias cujas condições climáticas não possibilitassem o uso do recreio exterior. É importante salientar, que a instituição, para além da componente letiva, incluía, ainda, a componente não letiva, no espaço/momento de apoio às famílias e às atividades extracurriculares.

De modo geral, podemos caracterizar o ambiente escolar como muito bom, onde existia uma excelente relação entre toda a comunidade educativa, sendo este um aspeto fundamental para que as crianças se sintam acolhidas e motivadas para adquirir novas aprendizagens.

No que diz respeito à sala onde foi desenvolvida ação educativa, no âmbito do 1.º CEB, podemos caracterizá-la como uma sala bem organizada, que dá resposta às necessidades e interesses das crianças. Era bastante espaçosa e uma das paredes era constituída por janelas o que era uma mais valia, pois trazia luz natural para a sala, tornando-a num ambiente aconchegante. No fundo da sala, existiam dois painéis, um de cortiça e outro um antigo quadro de lousa, onde se expunham os materiais produzidos pelas crianças. Existiam ainda três armários, onde eram guardados os dossiês de cada criança, os manuais e cadernos diários. Existia ainda, uma mesa, com diversos materiais de escrita, para o caso de alguma criança necessitar. Na parte da frente havia material interativo como um computador com ligação a internet e um quadro interativo. Havia também diversos cartazes na parede, com os conteúdos já abordados. A sala estava organizada com mesas de dois lugares, sendo que a mesma sofreu algumas alterações ao longo da PES, por diversas razões.

Consideramos a organização do tempo elementar para gerir o ambiente de sala de aula. Isto é, a existência de rotinas diárias leva a que as crianças tenham de se guiar por ela e em simultâneo desenvolvem mais a sua autonomia e responsabilidade. A rotina diária não só é importante para a criança, como também facilita ao professor uma melhor organização e gestão dos tempos letivos. Relativamente à rotina, esta estava organizada por um horário letivo, no qual se encontravam o tempo para cada área do saber. Importa referir que embora estivesse estipulado um horário (ver quadro 3), o mesmo não era estanque, isto é, poder-se-ia alterar a ordem das unidades curriculares a trabalhar, mas tentando sempre manter a articulação curricular.

Quadro 3- Horário do 1.º CEB

Horário					
Dias / Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
11:00 – 12:30	Matemática	Português	Ap. Estudo	Matemática	Matemática
			Exp. Fís	A.F.	
14:00 – 15:30	Estudo do meio	Português	Estudo do Meio	Ap. Estudo	Matemática
		EMR 1.º		Expressões	E.M
16:00 – 17:30	A.F	Artes Visuais	Cidadania	E.I Port/Ing	Inf 3
	Ativ. L	Ativ. L	Ativ. L	Ativ. L	Ativ. L

Contudo e apesar da flexibilidade, tentou-se sempre dedicar o mesmo número de horas, como conta no horário, pois tal como nos refere Borràs (2001) de que o tempo deverá ser “distribuído de forma racional e eficaz.” (p. 77). No entanto, tentou-se que o horário fosse seguido a rigor, excepcionalmente, em situações emergentes, em que era necessário recapitular um determinado conteúdo, por norma era quando este sofria alterações. Durante a PES notamos que as áreas do saber mais contempladas eram: Português, Estudo do Meio e Matemática, talvez por serem programas mais extensos e porque o grupo de crianças com o qual trabalhamos, no final do ano letivo teria provas a realizar, sendo essencial, que os conteúdos ficassem bem lecionados e todas as dificuldades do grupo superadas.

O grupo era constituído por 25 crianças, 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, sendo importante referenciar que 4 destas crianças estavam sinalizadas como tendo algumas dificuldades na aprendizagem, pois manifestavam dificuldades em certos conteúdos. De modo geral eram um grupo motivado, dinâmico, participativo e com interesse em aprender. Demonstravam interesse nas atividades realizadas ao longo da prática pedagógica. O comportamento era relativamente bom e mostravam alguma facilidade em aprender os conteúdos. Podendo considerar um grupo heterogéneo ao nível das aprendizagens, pois havia crianças com imensas capacidades e outros que precisavam de apoio mais individualizado. É importante frisar que procuramos motivar as crianças para as aprendizagens, o que facilitava o envolvimento delas nas atividades. O grande objetivo ao longo das práticas foi sempre o de trazer algo diferente e inovador para a sala de aula tentando fazer com que as crianças ficassem interessadas e conseqüentemente lhe trouxesse novas aprendizagens.

4. Descrição e Análise das Experiências de Ensino Aprendizagem

Neste tópico apresentamos as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), bem como os dados recolhidos ao longo das experiências de ensino-aprendizagem (EEA) e a respetiva análise.

Em todas as EEA, a planificação era elaborada em conjunto com a educadora/professora cooperante e a colega de estágio, bem como com a supervisora de PES, com o intuito de dar continuidade a atividades já iniciadas. Tentamos sempre envolver as crianças em todas as atividades, favorecendo uma construção articulada de experiências e saberes. Procuramos proporcionar atividades lúdico-didáticas e, de alguma forma, dinâmicas, nunca descurando os conhecimentos prévios das crianças, para que estas tivessem um papel ativo nas suas aprendizagens, respeitando as características do grupo, bem como o ritmo de cada criança. Pensamos ter estabelecido uma boa relação e interações com as crianças e com todos os intervenientes do contexto.

As EEA que seguidamente iremos descrever, interpretar e analisar foram pensadas tendo em consideração intencionalidades educativas e em conformidade com os interesses e necessidades das crianças, seguindo, os documentos oficiais e orientadores das práticas educativas.

4.2.Experiências de Ensino Aprendizagem desenvolvidas na Creche

4.2.1. Eu sou assim! - O baú misterioso

Consideramos importante salientar que *boas práticas* podem ser sinónimo de planificar tendo em atenção os interesses da criança e criar estratégias de ensino e aprendizagem que as cativem e que contribuam, de alguma forma, para o seu desenvolvimento holístico.

No contexto creche, um dos nossos principais objetivos era observar a reação da criança perante um objeto novo, percebendo as suas curiosidades, e estimulando os seus sentidos. Assim, na realização das EEA, a observação foi um dos elementos mais importantes, porque, em todas elas, tivemos sempre cuidado em proporcionar momentos ricos em interações e descobertas.

Neste sentido, esta EEA foi pensada em diálogo com a educadora cooperante, e concordamos em realizar uma atividade, que permitisse à criança identificar o seu reflexo e o do *outro*, bem como manipular diferentes objetos. Sabemos que as crianças “necessitam

de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras” (Portugal, 2012, p. 9). Assim, iniciamos a EEA colocando as crianças em roda, de forma a que todas pudessem observar o baú que tínhamos levado. Estabelecemos um breve diálogo sobre o mesmo e o que estaria no seu interior. A curiosidade era muita e todas as crianças queriam mexer e abrir o baú. Posteriormente solicitamos a cada criança que se deslocasse ao centro, no sentido de descobrir o que estaria no seu interior.



Figura 1 -Criança observa e manipula objetos do baú



Figura 2 – Crianças observa com a estagiária o seu reflexo no espelho

No interior do baú as crianças puderam descobrir diferentes materiais, bolas de várias cores, esponjas, esfregão, lixa, lã e argila, conhecer e identificar diferentes texturas, e, no fim do baú havia um espelho. (ver figura 1)

A satisfação das crianças ao descobrir o que estava dentro do baú era evidente. Mas quando chegavam ao espelho as suas reações não foram assim tão lineares, como estávamos à espera. Algumas crianças tiveram medo, talvez por não terem percebido que era a imagem dela que estava refletida no fundo do baú, outras crianças tinham curiosidade em se observarem nele, tal como podemos verificar na seguinte nota de campo.

A estagiária aproxima-se no Zé² e coloca-se ao pé do baú, questionando a criança sobre o que vê, mostrando e verbalizando alguns traços do seu rosto, “Olha os meus olhos!”, “Estás a ver o meu nariz?” imitando o som de uma buzina quando lhe tocou. De repente mais crianças se haviam juntado e circundado a estagiária. Algumas crianças apenas retiravam e colocavam objetos no baú, outras olhavam para a sua imagem no espelho (ver figura 2).

NC1 C - 29-10-2018

² Os nomes das crianças são fictícios, de modo a preservar o seu anonimato.

As crianças nesta idade já sabem o seu nome, já sabem se são meninos ou meninas, têm noção do seu corpo e, como tal, vão construindo a sua identidade, a imagem de si mesmos, a partir das suas experiências e apropriando-se das representações que os outros constroem deles. “Desde o início da sua vida, as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.64)

Importa referir que a imagem que a criança tem de si mesma irá influenciar todas as fases da sua vida, marcará a sua personalidade. Como nos referem Hohmann e Weikart (2004), “o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da seqüência de interações que esta vai experimentando.” (p.64)

Consideramos pertinente a realização desta EEA, porque, quando a criança se visualiza no espelho, ela começa a conhecer algumas características do seu corpo, que as distingue de outras crianças. Por isso, vejamos a seguinte nota de campo.

Quando as crianças se observaram todas ao mesmo tempo no espelho, riram e apontavam com o dedo, como se estivesse a indicar que o que estava refletido no espelho, era delas. Foi com algum espanto que verifiquei que as crianças apontavam para os seus cabelos e para o dos colegas, como se fosse algo que os distinguiu. (EE)

NC2 C- 29-10-2018

Relativamente aos objetos que estavam dentro do baú, na medida em que cada criança retirava um objeto do baú, procuramos perceber se as crianças os conheciam, ou não, e se reconheciam as diferenças existentes entre eles. Durante a exploração apercebemo-nos que as crianças, de modo geral, apercebiam-se das diferentes texturas. Embora nem sempre verbalizassem, era notória a reação delas quando contactavam com as texturas. Houve crianças que demonstravam algumas reações de receio ao tocar em determinados objetos/texturas e em momento nenhum foram obrigadas a fazê-lo. Colocamos à disposição da criança “uma grande variedade de materiais versáteis...faz[endo] com que elas explorem e manipulem materiais de forma pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual” (Hohmann e Weikart (2007, pp. 115). Constatamos, que as crianças manifestaram interesse em manipular e descobrir os objetos.

De acordo com Hohmann e Weikart (2007), à medida que as crianças crescem precisam “de um ambiente dinâmico, com pessoas, materiais e objetos que proporcionem os desafios que procuram” (p.114), devendo o educador “modificar o espaço tendo como base

as características infantis”. O baú e os objetos ficaram na sala de atividades para que as crianças os pudessem explorar mais e melhor e foram várias as vezes que vimos as crianças pequenas aproximarem-se deste novo elemento.

4.3. Experiências de Ensino Aprendizagem desenvolvidas no Jardim de Infância

4.3.1. Há mais culturas no mundo

As EEA foram pensadas com o sentido de proporcionar às crianças situações educativas que promovessem o maior número possível de experiências diversificadas, e com intuito de sensibilizar e consciencializar acerca da diversidade cultural, nomeadamente de diferentes povos, com hábitos e línguas diferentes. O processo de aprendizagem foi pensado em harmonia com a criança e o adulto, sendo que o principal interesse era motivar as crianças para descobrir e fazer novas aprendizagens. De acordo com Portugal e Laevers (2010), uma das muitas finalidades da educação é “organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais” (p. 37). Ora, a EEA que vamos descrever e analisar foi realizada com esse intuito e também com a intenção de podermos observar as reações das crianças quando confrontadas com pessoas de culturas diferentes.

Nos dias de hoje, é cada vez mais urgente saber viver e conviver nesta sociedade, já o tínhamos dito, pois “a diversidade étnica, linguística, cultural e social é uma realidade” (Peres, 2000, p. 27). As OCEPE (Silva, Maques, Mata & Rosa (2016)), ao refletir sobre a formação pessoal e social, mais propriamente sobre “o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social” (p. 33), referem que

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (p.33).

Esta EEA aconteceu, decorrente de uma outra prática iniciada pela colega de estágio que construiu com as crianças, o planeta Terra, no qual identificaram os oceanos e os continentes. Como foi notório o envolvimento das crianças, optámos por dar seguimento à EEA proporcionada pela colega de estágio, procurando trabalhar com mais pormenor,

fazendo uma abordagem aos países, identificando continentes, culturas, traços e elementos constituintes de outros países.

Antes de planificar a EEA, contactamos com 5 pessoas de outras nacionalidades: do Brasil (2), da China (2) e de Cabo Verde (1). Conversamos com elas convidando-as para participar na nossa atividade. Após terem aceite participar na nossa atividade, procedemos ao delinear de alguns pontos orientadores que queríamos que fossem referidos quando estes fossem à escola falar com as crianças.

Já na sala, iniciamos a atividade estabelecendo um diálogo com as crianças, com o intuito de as informar que iriam vir à escola, pessoas de outros países que lhes iriam falar um pouco sobre o país onde viviam, dos seus costumes, da sua bandeira, da língua, entre outros aspetos. Em grande grupo, fomos até à sala de vídeo, onde já se encontravam as pessoas de que lhes havíamos falado. Realizadas as apresentações, passamos à atividade. Basicamente faríamos uma “viagem” a diferentes países do mundo.

Começaram por falar do Brasil (ver figura 3). A Maria e o Zé, eram brasileiros, mas de estados diferentes. A “Maria” começou por nos dizer que estava em Portugal a estudar, e que o seu estado no Brasil era Rio Grande do Sul, e o Zé referiu que o seu estado era Minas Gerais.



Figura 3 -Apresentação da Bandeira e dos estados do Brasil

De seguida, esclareceram às crianças que a cor da Bandeira tem um significado, e antes que o fizesse, uma criança levantou-se e disse:

- *Eu sei! O verde é as florestas. (Ana)*
- *O meu pai ensinou-me que o Brasil era muito rico.” (José)*
- *Pois é, o amarelo representa a riqueza do Brasil. Tínhamos muito ouro. (Maria.)*
- *Vamos contar as estrelas? (Zé)*
- *Todos contaram 26 estrelas...*
- *Essas 26 estrelas, representam os diferentes estados do Brasil. (Zé)*

Os colegas do Brasil referiram que a festividade mais importante e reconhecida no mundo inteiro, era o Carnaval, e que os trajes para o evento eram confeccionados com imenso rigor e sofisticação.

Os colegas do Brasil referiram ainda algumas características das estações do ano, diferentes do nosso país, tal com ficou registado na seguinte nota de campo.

- Sabiam que no Brasil, ao contrário de Portugal, esta muito calor... ou seja, enquanto nós passamos o Natal na praia e vocês passam o Natal em frente a lareira porque está muito frio. (Maria)

- Acham que eles falam a mesma língua que nós? (EE)

- É parecido, mas não é bem igual. (Mário)

NC2 EPE - 10-12-2018

Seguiu-se a menina de Cabo Verde, a Ana (ver figura 4). Ela apresentou-se ao grupo de crianças, falando em Português e em simultâneo traduzindo para a língua materna, o Crioulo. Trazia consigo um mapa e mostrou às crianças onde se localizava o seu país, e que de Portugal a Cabo Verde demorava quatro horas de avião. Sensibilizou as crianças, pelo facto de dizer que a aquela bandeira tinha um valor muito especial para ela, porque como não tinha oportunidade de ir muitas vezes a casa, nem estar com os seus familiares.

Uma criança responde:

- Os meus pais viajam muito e fico muitas vezes com a avó. (Maria)

- Pois... mas acredito que há algumas formas de falar com eles, certo? (educadora estagiária)

- Ao que a criança responde: “Sim!”

Com o intuito de mudarmos de tema, porque a criança demonstrava saudades dos pais, e alguma tristeza... eu perguntei à Ana, qual era o significado das imagens da bandeira.

- A bandeira o meu país, tem também um significado, a cor azul significa o céu e o mar e as estrelas as ilhas. (Ana)

NC3 EPE – 10-12-2018



Figura 4 – A menina de Cabo Verde apresenta a bandeira do seu país

A menina de Cabo Verde apresentou algumas fotos do prato típico da sua terra, a Cachupa. Não tivemos oportunidade de provar a cachupa, mas tivemos a possibilidade de entrar na sua cultura e ver o quão divertido e gratificante é sentir um pouco do mundo lá fora. Mostrou para as crianças como se dança no seu país e convidou crianças a dançar consigo. Foi um bom momento. Elas adoraram. A Ana mostrou alguns brinquedos (ver imagem 5) e referiu que, como não têm muito dinheiro, as crianças, com os adultos, têm de construir os seus próprios brinquedos ao que uma criança respondeu *Eu tenho muitos, posso dar alguns!* (Mila).



Figura 5 - A menina de Cabo Verde mostra alguns brinquedos construídos.

Por fim, o grupo das meninas da China, a Deng e Chen, de Pequim (ver figura 6) também fizeram a apresentação do seu país. Elas levaram 22 cartões com o nome das crianças traduzido para Mandarim. As crianças acharam muito interessante ver como é escrita chinesa e todos queriam reproduzir os caracteres.

A Deng e a Chen falaram-nos um pouco sobre a sua bandeira e apresentaram-nos alguns sítios históricos da sua cidade. E ficamos a saber que a estrela maior representada na Bandeira era a capital e as pequenas os estados sociais. No decorrer da atividade, a Chen vestiu um vestido típico do seu país, o qual é chamado de QI PAO, mas há outro vestuário típico também da China, que se chama HAN FU. As meninas chinesas falaram dos pratos tradicionais do seu país, o Pato-à-Pequim, a panela Hot Pot e Jiao Ji.



Figura 6- Apresentação das meninas de Pequim

Ainda, tivemos oportunidade de aprender algumas palavras em Mandarim, como por exemplo Olá - *Nǐ hǎo hāi*, Xau - *Zàijiàn* e Obrigada - *Xièxiè*.

É importante referir que os nossos convidados não descuraram os interesses das crianças respondendo sempre às suas questões. Foi notória a atenção das crianças demonstrando muita curiosidade por cada um dos países apresentados. “É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir.” (ME, 1997, p.52)

Com o intuito de dar continuidade à EEA sugerimos às crianças, em pequeno grupo, uma outra atividade, desta vez de degustação. Os grupos já estavam previamente formados pela educadora, eram fixos e incluíam crianças com níveis de desenvolvimento diferentes. Sabemos, das conversas informais com a educadora, que estes grupos, por vezes sofriam pequenas alterações permitindo a rotatividade entre os seus elementos, de modo a que todas as crianças, em determinados momentos, pudessem interagir com todos os colegas. Gerir os pequenos grupos, no início, não era fácil, mas fomos habituando, procurando adotar uma postura de mediadora de informações e descobertas, uma abordagem mais ativa, desafiando as potencialidades de cada criança. No momento de pequeno grupo, criamos diversas oportunidades, introduzimos novos materiais e propusemos experiências que as crianças poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar (Hohmann & Weikart, 2009).

Continuando a descrição da EEA, fizemos uma prova de sabores com comidas típicas de outros países, nomeadamente de Cabo Verde, do Brasil e da China.

Distribuimos a cada criança uma grelha de observação com previsões e observações. Em que teriam que identificar se a comida era doce ou salgada. Para o preenchimento da grelha de observação tinham de utilizar *emojies*, sendo que o *emojie* triste era o salgado e o *emojie* feliz era o doce.

A intenção era perceber o que as crianças achavam daquela diferente comida.

Mostramos o que era para fazer e todas as crianças, baseadas apenas na observação, fizeram as suas previsões preenchendo a grelha de previsões (ver figura 7).



Figura 7- Previsões na grelha de observação

De seguida, partimos para a degustação. As crianças mostravam-se impacientes e ao mesmo tempo entusiasmadas. Todas queriam provar aquelas iguarias.

Começamos por dar a provar às crianças a comida de Cabo Verde, chamada *Fidjós* de banana.

- Acham que é doce ou salgado? (EE, apontando para as Fidjós)*
- *Eu acho que é salgado (Diana)*
- *Parecem uns doces de Natal (Ana)*
- *A que é que sabe? (Perguntei depois de distribuir as Fidjós pelas crianças para elas provarem)*
- Sabe a banana. (Maria José)*
- Também acho que sabe a banana. (Miguel)*
- *Afinal é doce... (Diana)*
- *Pois é, bem docinho (Ana)*
- *O que é que quer dizer “Fidjós”?* (Diana)
- *Fidjós ou filhoses em português é uma receita tradicional de Cabo Verde. E esta receita é feita com banana. Sei que também se pode fazer com outros ingredientes. (EE).*

Relativamente às previsões, e baseando-se apenas na visão, quase todas as crianças pensavam que aquele prato típico cabo-verdiano era salgado, mas no final comprovaram que era doce (ver figura 8). As crianças ficaram surpreendidas ao comprovar que as suas previsões não estavam certas.



Figura 8 - A degustação



Figura 9- Preenchimento da grelha de observação

De seguida “fomos até a China” e as crianças provaram a típica “Min” a tradicional massa chinesa. A grande maioria dizia que era doce. Depois de provarem, constatámos nos registos que houve uns rabiscos na previsão, tentando “acertar” na característica, doce ou salgada, do prato típico. Evidenciando que não era correto estarem a alterar a ideia inicial e o que era importante era ficarem com a noção certa. Não havendo necessidade de riscar nada. Elucidamos ainda que aquela massa era fina como um fio de cabelo, mas que também podia ser grossa como os pauzinhos chineses e podíamos encontrá-la em qualquer supermercado.

Por último, tiveram oportunidade de provar um bolo típico do Brasil, o Bolo de *Fubá* e como era bolo todos previram que iria ser doce (ver figura 9).

- *É bom o bolo! (Inês)*
- *É mesmo muito bom! (Maria José)*
- *A comida é diferente da nossa? (EE)*
- *Sim, é diferente. E é bom! (Mário)*
- *O que é “Fubá” (Maria)*
- *Fubá é uma farinha fina feita com milho ou arroz moído, típica do Brasil (EE)*
- *E compraste onde? (Mário)*
- *Foste ao Brasil? (Ana)*

- *Não, comprei num supermercado. Já podemos adquirir vários produtos de outros países, em alguns supermercados do nosso país. (EE)*

- *Sim, porque cá vivem muitas pessoas do Brasil. (Miguel)*

NC5 EPE – 10-12-2018

No final, reunimos em grande grupo, e chegamos à conclusão de que a massa era salgada, e os dois tipos de bolo eram doces. Por outro lado, concluímos que perante esta atividade, as crianças partilhavam a sua opinião com os colegas num trabalho cooperativo. Em pequenos grupos a cooperação poderá ser um elemento chave na concretização das atividades. Uns elementos podem cooperar com outros levando a que se processem aprendizagens. A aprendizagem cooperativa assume um papel importante, no desenvolvimento de algumas competências sociais e cognitivas das crianças e “dá oportunidade aos alunos com diferentes experiências e condições para trabalharem interdependentemente em tarefas comuns e, através da utilização de estruturas de recompensa cooperativas, aprender a valorizar os outros” (Arends, 2008, p.345).

Finalizando a atividade, as crianças pertencentes a este pequeno grupo, decidiram distribuir, por todos os colegas, o bolo, para que todos tivessem oportunidade de saborear.

O desenrolar da atividade causou um misto de emoções nas crianças, quer de admiração por tudo o que os nossos colegas do IPB lhes proporcionaram ao longo das suas apresentações, como de afetividade por conhecerem pessoas novas, e com culturas diferentes das suas. Esta EEA permitiu-nos ampliar conhecimentos, confirmando a importância de contactar com diferentes culturas, numa perspetiva de reconhecer as diferenças como um bem positivo. As crianças, nos decorrer da EEA, mostraram-se sempre interessadas e empenhadas em saber mais sobre o *outro*, num ambiente de respeito e afetividade.

4.3.2. As diferenças que nos tornam seres únicos

A EEA que aqui vamos apresentar surgiu com a intencionalidade de percebermos que todos somos diferentes, apesar de sermos todos seres humanos. Em diálogos que fomos estabelecendo, as crianças identificavam diferenças entre elas, mas demonstravam sempre imenso respeito por essa diferença.

Desta forma, optamos por trabalhar com as crianças um poema, com o intuito de desenvolver a sua sensibilidade estética, construindo de alguma forma uma ponte entre o mundo real e o simbólico, percebendo que podem ter diferentes representações.

A poesia, segundo as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa (2016)), constitui também um meio de descoberta e de tomada de consciência da língua, para além de outros contributos como, por exemplo, a sensibilização estética. Estas e outras formas de exploração de sons e de palavras levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão (p.64).

Apresentamos assim o poema “Pessoas são diferentes” de Ruth Rocha que transmitia uma mensagem de alguma forma especial: que as pessoas não são todas iguais. Neste sentido, procuramos elucidar as crianças que não há nenhum problema em sermos diferentes, e que isso é o que nos torna seres únicos com características individuais.

Nesta linha de pensamento e de acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) “o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outros” (p.34) e por isso é fundamental conhecermo-nos bem a nós próprios.

Feita a leitura do poema, estabelecemos um diálogo sobre o mesmo, e questionamos “O que é que nos torna diferentes?” As respostas foram variadas e quase todas apontavam no sentido das suas características físicas, tal como se pode verificar na seguinte nota de campo.

- *Estamos aqui nesta sala muitas pessoas. Há alguma igual? (EE)*
- *Não (responderam quase em unísono)*
- *Na sala dos 4 anos há gémeos. Eles são iguais (Mário)*
- *Não, não! São diferentes (Miguel)*
- *Então, somos todos diferentes? (EE)*
- *Sim, temos cor de pele diferentes! (Miguel)*
- *Há pessoas de outros continentes! (Mário)*
- *Só somos diferentes na cor da pele? (EE)*
- *No cabelo também somos diferentes. (Maria)*
- *Será que importa sermos diferentes? (EE)*
- *Não. São bonitas na mesma! (Rogério)*

NC6 EPE – 7-01-2019

Após termos dialogado sobre o que o poema nos transmitia e termos ouvido as concepções das crianças relativamente ao poema, ainda em grande grupo, sugerimos as crianças fazer um jogo de palavras (ver figura 10) que consistia em verificar se algumas palavras do poema tinham o mesmo som, se rimavam, ou se estas se escreviam da mesma forma.

Trabalhamos a língua de uma forma lúdica o que motivava as crianças, pois estavam bastante envolvidas na atividade. As crianças demonstraram “prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as suas relações” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.64). As rimas eram algo que o grupo gostava muito de trabalhar e sempre que havia oportunidade fazíamos um jogo de rimas. Desta forma, abordávamos “aspectos de tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.64).



Figura 10 - Realização do jogo de palavras

- *Dentes e quentes? (EE)*
- *Têm as mesmas letras. (Mário)*
- *Tem o T e o E igual. (Rogério)*
- *Rimam! (Mário)*
- *E descabelada? (EE)*
- *(Aponta para a palavra desdentada) Acaba igual! (Rogério)*
- *E óculos e longos? (EE)*
- *Sim, tem o mesmo som. (Mário)*

NC7 EPE – 7-01-2019

No seguimento da atividade formamos cinco grupos com palavras, que terminavam da mesma forma, mas que nem todas tinham o mesmo som. No final da atividade,

questionamos as crianças se queriam uma nova leitura do poema. Todos responderam em unísono que sim. Após realizada uma nova leitura voltei a questionar: “importa ser diferente?” O Rogério foi perentório ao responder que *Não, [porque] assim não sabíamos os nomes uns dos outros!* E eu acrescentei que não importa porque *é um pouco como as palavras, todas são importantes apesar de diferentes.*

No decorrer da semana, continuamos a desenvolver atividades relacionadas com o tema “Ser diferente” e inserimos na sala de atividades, uma paleta de cores com vários tons de pele. Durante a observação que fomos fazendo ao longo das sessões, foi-nos possível verificar que as crianças se referiam ao lápis bege como o lápis cor de pele. E na linha que temos vindo a abordar, achamos pertinente referir às crianças que na realidade existem vários tons de pele. Nós, tentamos proceder a essa mudança, que pode até parecer insignificante, mas foi uma mudança, e essa mudança começou nos materiais que as crianças utilizam no seu quotidiano, sensibilizando-as para a diferença.

Apresentamos ao grupo o novo material que iriam ter na sala de aula, uma paleta de lápis cor de pele. Todas tiveram oportunidade de manusear e explorar os lápis e descobrir qual o lápis que tinha a cor mais semelhante à sua cor de pele.

-Nós quando nascemos não escolhemos a nossa cor de pele? (EE)

- Não. Somos iguais aos nossos pais. (Diogo)

- Devemos respeitar os adultos. (Maria)

- Temos de respeitar só os adultos? (EE)

-Todos (Mário)

- Se fossemos todos iguais não iríamos saber o nome de ninguém. (Diogo)

- O facto de sermos diferentes, torna-nos especiais e únicos. Não há outra pessoa igual a nós (EE)

- Todos gostam dos meus olhos. (diz a Maria, apontando para os seus olhos)

- Nós chamamos de “olhos doces”. (Diogo)

- Maria de olhos doces! (Maria)

NC9 EPE - 7-01-2019



Em pequeno grupo, sugerimos às crianças que elaborassem um desenho de alguém que conhecessem ou que idealizassem e que fosse de outro país. As crianças teriam de identificar a personagem atribuindo-lhe um nome, idade e, se quisessem, dizer qual seria o seu país de origem. Cada criança, individualmente, pensou no que iria desenhar. De modo geral, era um grupo bastante interessado e criativo e todas as crianças fizeram a sua ilustração sem dificuldade (ver figura 13). A única dúvida era saber “*Que cor vou usar para a pele?*” (Ricardo)



Figura 12 - Desenho

Com o realizar desta atividade foi-nos possível perceber as conceções das crianças relativamente ao tema que pretendíamos abordar, pois era importante que as crianças percebessem que ser diferente é algo positivo, e que era importante respeitar essa diferença, por mais estranha que nos pudesse parecer. E foram curiosas as conclusões, sendo que todas as crianças tinham uma opinião relativamente a este tema. Pois, quando questionamos as crianças de que se por acaso pudessem escolher a sua cor de pele, algumas referiam que gostavam de ter a sua cor de pele “negra”, porque conheciam pessoas dessa cor e gostavam delas, ou seja, elas percebiam que não era a cor de pele que fazia a pessoa boa ou má, mas o seu interior.

4.3.3. O tesouro

A terceira EEA que aqui relatamos designa-se por “o tesouro” e quando nos referimos a “tesouro”, referimo-nos a algo muito valioso.

Importa referir que, quando planificamos as EEA procuramos sempre dar ênfase a temática, por acharmos que é essencial “o respeito pela diferença, que valorize a diversidade de contributos individuais para o enriquecimento do grupo, favorecendo a construção da

identidade, a autoestima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento coletivo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 1997, p.54).

Colocamos no centro da sala um baú colorido sem revelar o que continha no seu interior. As crianças foram questionando o que estaria no seu interior. Era um elemento novo e estranho no interior da sala de atividades.



Figura 13 - Baú

- *Está ali uma caixa! (Tomás)*
- *É um baú...(EE)*
- *Tem roupa de casamento? (Maria)*
- *Será? O que é que podemos guardar ali dentro? (EE)*
- *Coisas velhas. (Diogo)*
- *Brinquedos. (Rogério)*
- *Roupas (Tomás)*

NC11 EPE – 22-01-2019

Procedemos a um momento de questionamento com as crianças sobre o que estaria no interior do baú e foi interessante registar que elas se empenham em tudo que lhe era proposto. E neste caso queriam muito descobrir o conteúdo do baú. Após uma breve conversa sobre as atividades das semanas anteriores, uma criança acertou na resposta à questão, afirmando “*Eu já sei! Tem roupas de outros países!*” (Tomás).

De facto, no interior do baú encontravam-se diversos objetos, roupa e acessórios alusivos a várias culturas. Não mostramos logo o seu conteúdo e, no sentido de dar continuidade à atividade, realizamos um jogo. O jogo consistia em que cada criança retirasse um objeto do baú, identificasse qual era a sua origem, usando-o de seguida, dando “asas” à

sua imaginação. A ideia era que preconizasse algum gesto, dança, etc..., algo alusivo à cultura ou país do objeto. Procuramos através do jogo criar

um ambiente onde as crianças aceitam as diferenças uns dos outros, respeitam as outras crianças e os seus espaços, se tornam mais solidárias, um ambiente onde possam aprender a trabalhar e a partilhar no grupo, adquirir e aprender os valores importantes para o seu crescimento como cidadãos. (Serrão, 2009, p. 30)

Na medida em que iam, à vez, retirando um objeto do baú, manifestavam a sua opinião, tal como podemos ler na nota de campo seguinte.

-O João Ricardo tirou um chapéu de Comboys. De que continente será? (EE)

- Da América do Norte. (Rogério)

- De onde será o chapéu que o João Bernardo tirou? (EE)

- É dos senhores que dão comida aos animais. (Diogo)

- É para proteger do sol. (Tomás)

NC13 EPE - 22/01/2019

À medida em que cada criança retirava um objeto do baú, íamos colocando uma música alusiva ao país desse objeto e as crianças dançavam de sua livre e espontânea vontade. A realização deste jogo foi importante, pois cada criança identificava a origem de cada objeto. Apelamos à liberdade da criança para tomar as suas decisões, dar as suas opiniões. Com a realização deste jogo, tornou-se possível perceber que as crianças, se mostravam interessadas em aprender mais e melhor sobre diferentes culturas.

O jogo, segundo Kirriemur e Mcfarlane (2004), tem um papel elementar, sendo potenciador de aprendizagem e desenvolvimento da criança, uma vez que esta se encontra motivada na sua realização. O jogo possui diversas características, entre as quais, uma ótima ferramenta de múltiplas aprendizagens.

Esta EEA teve um impacto positivo, pois veio dar continuidade ao tema abordado nas sessões anteriores, trazendo para a sala mais uma vez a diversidade cultural. Percebemos que as crianças sabiam identificar cada adereço e cada roupa, cantando até músicas enquanto usavam as roupas, e dançando ao som de outras que íamos colocando.

Importa referir que o baú com os adereços foi inserido na área da casa, para poderem explorar e fazer brincadeiras do “faz-de-conta”. De acordo com Hohmann & Weikart (2011), “Na área da casa podem ter lugar, quer brincadeiras individuais, quer que impliquem cooperação. Muitas crianças passam um tempo considerável na área da casa – mexendo,

enchendo, despejando, agitando, misturando, enrolando, dobrando, abotoando, fechando, escovando, vestindo e despindo roupas” (p.187).

Para além do baú, inserimos nas diversas áreas brinquedos: o jogo do Tangram (original da China) e o jogo do Mikado (original do Japão) embora fossem jogos conhecidos as crianças, divertiam-se a jogar. A área dos brinquedos era uma área muito requisitada pelas crianças, e, de acordo com Hohmann & Weikart (2011), é uma área, “onde as crianças brincam com jogos simples, puzzles e conjuntos de materiais lúdicos que podem ser manipulados e usados de diversas maneiras. Trabalhando sozinhas ou perto de outras.” (p.199). É um espaço propício a interações entre pares, a descobertas e incentivo à criatividade.

Com o desenvolvimento destas EEA, trouxemos um pedacinho “do mundo lá fora”, para dentro da sala de atividades e foi um passo, ainda que pequeno, para promover atitudes positivas perante o *outro*. Embora não tenhamos tido tempo para perceber se o que aprenderam na sala teria repercussões nas suas relações com o *outro*, plantamos a semente para que estas crianças possam encarar a diversidade cultural como algo natural, respeitando-a e entendendo que não temos de ser todos iguais e pertencer à mesma cultura, pois todos somos cidadãos com direitos iguais.

4.4. Experiências de Ensino Aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB

As EEA que iremos apresentar foram planificadas de acordo com os documentos oficiais orientadores da PES, nomeadamente as Metas de Aprendizagem e o Programa de 1.º CEB e, planificadas, conjuntamente, com a professora cooperante e a professora supervisora.

Na semana antecedente a cada intervenção, a professora cooperante informava-nos acerca dos conteúdos que devíamos lecionar e planificávamos tendo em conta essas indicações. Embora tivéssemos que seguir algumas linhas orientadora para lecionar esses conteúdos, procuramos sempre levar, para a sala de aula, algo inovador ou mais motivador para as crianças. É relevante referir que, embora houvesse uma sequência de tempo para a leção de cada disciplina, o mesmo não era estanque e permitia que a sua ordem fosse alterada, de forma a que houvesse articulação curricular. Desta forma, selecionamos quatro EEA que abrangem todas as áreas disciplinares do currículo do 1.º CEB.

Passamos em seguida à sua descrição.

4.4.1. Os sólidos geométricos

Esta EEA enquadra-se na área da Matemática, no domínio de Geometria e Medida, em que nos foi proposto lecionar o conteúdo figuras geométricas. Para tal, delineamos alguns objetivos: i) identificar pirâmides e cones e distinguir poliedros de outros sólidos e utilizar corretamente os termos “vértice”, “aresta”, “face”; ii) distinguir atributos não geométricos de atributos geométricos de um dado objeto.

Sentimos necessidade de proporcionar, na área da Matemática práticas mais dinâmicas, motivadoras e lúdicas, trazendo uma variedade de materiais que tornassem as aulas mais práticas e mais interessante. Os materiais manipuláveis podem ser considerados um instrumento de aprendizagem da matemática, isto porque permite a criança sentir, tocar e manipular, podendo ser objetos do quotidiano, que sejam úteis para exemplificar uma ideia ou conteúdo. De acordo com Ponte e Serrazina (2000), a manipulação do material pelas crianças pode “facilitar a construção de certos conceitos”, bem como servir para representar conceitos que eles já conhecem por outras experiências e atividades, permitindo assim a sua melhor estruturação.” (p.116)

Neste sentido, começamos por colocar sobre uma mesa, de forma a que todas as crianças pudessem observar, diversos materiais do seu quotidiano como: uma lata de refrigerante, um chapéu de aniversário, uma laranja, um dado e uma caixa de fósforos. Pretendemos na seleção destes objetos, que os mesmos tivessem a forma idêntica a dos sólidos geométricos. Importa salientar que todos os materiais que foram levados para sala de aula eram devidamente preparados para o efeito, assegurando o bem-estar da criança.

-Tenho aqui alguns objetos que acho que conhecem bem, certo? (PE)

- Sim, eu conheço-os todos! (Maria)

- A laranja parece uma esfera! (Telma)

-A lata de sumo parece aquelas máquinas que alisam o alcatrão! (Leonardo)

- Ya! Parece um cilindro! (Ana)

NC1 1.ºCEB- 14-05-2019

O início da atividade foi um elemento-chave que teve como objetivo percebermos quais os conhecimentos que as crianças tinham relativamente ao conteúdo abordado, ou se sabiam identificar em cada objeto um sólido geométrico. De um modo geral, todas as crianças estavam motivadas para responder e quase todas reconheceram nos objetos alguns

sólidos geométricos. Fomos colocando algumas questões, previamente organizadas de forma a (re)lembrar as crianças, uma vez que tinha sido um conteúdo já abordado no ano anterior.

Em continuidade, avançamos para as características dos sólidos. Mostramos alguns sólidos geométricos em madeira, as crianças tiveram oportunidade de fazer comparações como os objetos. Posteriormente, solicitamos a cada criança que se dirigisse ao quadro, pegasse num sólido geométrico e dissesse para os colegas algumas das suas características, como número de vértices, faces e arestas.

Com a realização desta atividade, tornou-se possível percebermos o que as crianças já sabiam, e o que haviam aprendido. Como este grupo de crianças era heterogéneo a nível da aprendizagem, reparamos que uma ou outra criança tinha, ainda algumas dificuldades, que à posterior tentamos ajudar a superar. Por outro lado, o grupo mostrou-se bastante atento e interessado em participar, ajudando os colegas que se iam dirigindo ao quadro, quando estes mostravam dificuldades.

Sempre que possível, tentávamos fazer com que a aula de matemática fosse mais ativa e planeávamos atividades dinâmicas e interessantes. Os comentários das crianças revelavam essa motivação ao dizer: *Assim as aulas são mais fixes! (Leonardo), ou até mesmo, As estagiárias só nos trazem coisas divertidas. (Jorge)*. Tentávamos que as aprendizagens fossem diversificadas, tendo em consideração que “variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos” (ME, 2004, p. 24).

Um dos objetivos do professor é fazer com que as suas crianças gostem de matemática e como tal,

Cabrá ao professor organizar os meios e criar o ambiente propício à concretização do programa, de modo a que a aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para elas. Só assim a Matemática se tornará aliciante e poderão as crianças continuar ativas, questionadoras e imaginativas como é da sua natureza. (ME, 2004, p. 163).

E foi este pressuposto que tivemos em consideração ao longo de todas as vezes que lecionamos a área de matemática.

4.4.2. A nossa compota

Esta EEA é parte pertencente a área do Português.

Depois de algumas semanas a trabalharmos os diferentes tipos de texto, foi-nos proposto lecionar o texto instrucional. Planificamos aula com os seguintes objetivos: i) ler textos diversos; ii) apropriar-se de novos vocábulos, iv) produzir um discurso oral com correção; v) produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. Era nossa intenção, através do diálogo e da partilha de alguns textos, perceber se as crianças já tinham conhecimentos prévios relativamente ao texto instrucional, evidenciando algumas características do mesmo e percebendo a sua função. Neste sentido, e de acordo com o Ministério da Educação (ME, 2004), o “domínio do oral se constrói e se alarga progressivamente pelas trocas linguísticas que se estabelecem numa partilha permanente de fala entre crianças e entre as crianças e os adultos.” (p.139)

Iniciamos a aula com um diálogo acerca de um evento que houve, durante o fim de semana, perto de Bragança – “A feira do morango”. Houve crianças que disseram que tinham lá estado e que tinham comprado morangos. E eram deliciosos. Dissemos às crianças que tinha uma surpresa. Não foi difícil acertarem. Tínhamos levado morangos. Perguntamos o que poderíamos fazer com os morangos e mais uma vez as repostas não tardaram em aparecer. E uma criança disse que podíamos fazer doce. Aproveitamos a dica e procedemos à distribuição de um texto instrucional que era a receita de uma compota de morango.

Solicitamos que fizessem uma leitura silenciosa, por considerarmos importante que as crianças comesçassem por explorar o texto, identificando palavras desconhecidas, ou mesmo perceber algumas características deste tipo de texto.

Posteriormente, procedemos a uma leitura em voz alta e fizemos uma interpretação oral. Questionamos as crianças sobre as características do texto que tinham lido. Algumas crianças ficaram pensativas e não sabiam bem de que tipo de texto se tratava, e outras demonstravam saber o que era e qual era a sua utilidade. Neste sentido, optámos por clarificar às crianças, que o texto instrucional tem a função de ensinar a fazer algo ou a usar algum equipamento ou produto e que as suas principais características apresenta duas partes distintas: uma contém a lista dos elementos a serem utilizados; a outra desenvolve as instruções (modo de fazer), como, por exemplo, receitas de culinária. Uma criança referiu que, quando compramos um telemóvel e não sabemos como se utiliza, temos de ler as instruções. Aproveitamos esta ideia e dissemos que é por isso que este tipo de texto se chama texto instrucional.

Cada criança foi registando nos seus cadernos a definição de texto instrucional, a sua utilidade e as características. Como nos refere Pereira (2002), “anotar uma ideia numa folha de papel ou fazer uma representação gráfica como um desenho ou um esquema constituem

também processos de estruturar o pensamento, de dar-lhe forma, de apreendê-lo e de materializá-lo” (p.103). Consideramos que os registos sejam um elemento importante para a criança se poder organizar uma vez que lhe permite anotar o que aprendeu, e posteriormente poderá apoiar o seu estudo.

Depois de termos esclarecido todas as dúvidas e termos lido o texto novamente, uma criança perguntou se podíamos fazer esta compota. “Boa ideia!” – dissemos.

Colocamos os ingredientes todos em cima de uma mesa. Os frascos de vidro para a compota chamaram a atenção das crianças que começaram por fazer uma pequena comparação entre os morangos, os frascos e os sólidos geométricos que tinham sido abordados na aula da manhã.

- Este frasco parece um cilindro! (Leontina)

-E o morango uma pirâmide. (Leonardo)

- Os sólidos geométricos estão em todos os lados... (Maria)

- É, mesmo! Aquele copo também parece um cilindro (Telma)

NC4 1.ºCEB- 14-05-2019

Iniciando a confeção da compota de morango as crianças lembraram que era necessário consultar a receita para poderem verificar se tínhamos todos os ingredientes necessários para a sua confeção. Lemos uma vez mais a receita. Primeiro os ingredientes e depois, mais devagar, o modo de fazer ou procedimento.

Posteriormente fizeram a higienização das mãos, procedendo de seguida à lavagem e corte dos morangos. As crianças colocaram os morangos e os restantes ingredientes numa panela e deixamos cozinhar. O manuseamento do fogão portátil ficou à nossa responsabilidade, isto por questões de segurança.

Numa outra fase, após confeccionada a compota deitámo-la em pequenos frascos, enfeitando-os e oferecendo-os às crianças para levarem para casa.

No dia seguinte, as crianças trouxeram recados dos encarregados de educação:

- A minha mãe disse que o doce era mesmo muito bom! (Leontina)

- O meu pai disse que era pouco, para eu levar mais! (Beatriz)

- O meu pai disse que vou ser uma excelente chefe de cozinha como ele! (Marianita)

NC5 1.º CEB- 14-05-2019

Com a realização desta EEA, pretendíamos abordar o conteúdo “Texto Instrucional” de uma forma mais dinâmica e que envolvesse de forma ativa as crianças na sua aprendizagem. Este tipo de texto está presente no nosso quotidiano, incluindo nas tarefas escolares, pois estas estão repletas de instruções que nos indicam como estas devem ser realizadas. Por isso, achamos pertinente abordar o conteúdo, explicitando as suas características e *à posteriori* perceber se as crianças o conseguiam “colocar em prática”.

Procuramos proporcionar-lhe uma atividade diferente da sua rotina, motivando-os a participar em equipa para que todos pudessem participar. Todos, sem exceção, mostraram grande entusiasmo, motivação e vontade de desenvolver as etapas para a realização da compota.

4.4.3. Os meios de comunicação

Quando organizávamos as ideias para cada semana, o nosso objetivo era sempre corresponder aos interesses e necessidades da criança. Por isso as nossas planificações, mesmo que não fossem estanque, permitiam-nos organizar tudo que pretendíamos trabalhar na semana de intervenção. Neste sentido, a planificação tem um papel primordial e, de acordo com Silva (2013), a mesma “deve contribuir para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho.” (p.11). A planificação permitiu a organização das ideias que tínhamos e que queríamos apresentar, permitindo assim a organização e a seleção de estratégias para abordagem de cada conteúdo.

No sentido de realizar práticas potenciadoras de aprendizagens significativas, procuramos sempre fazer algo diferente, e relacionado com a problemática apresentada inicialmente, embora nem sempre tenha sido possível. Quando no referimos a aprendizagens significativas e conforme nos esclarece Bock, Furtado e Teixeira (2006),

um novo conteúdo (ideias ou informações) relaciona-se em conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assim assimilado por ela. Estes conceitos disponíveis são os pontos de ancoragem para a aprendizagem (...) E esta nova noção de aprendizagem significativa, sendo assimilada, servirá de ponto de ancoragem para o conteúdo que seguirá. (p.118)

Nesta linha de pensamento, quando procuramos estabelecer este tipo de aprendizagem, foi no sentido de referir que a criança não aprende somente o que é ensinado

pelo professor, mas sim, através de processo individual que ajuda na construção de novos significados.

Relativamente à área do Estudo do Meio, esta oferece às crianças diversas potencialidades promovendo uma aprendizagem ativa. Nesta perspetiva e segundo Cozza e Santos (2004),

O Estudo do Meio propicia a possibilidade de conhecer e aprender outros modos de vida, entrar em contato com diferentes leituras do mundo, ter a experiência prática dos conhecimentos aprendidos em sala de aula, desenvolver a linguagem escrita e a linguagem visual, desenvolver o nível de atenção e observação no processo de elaboração de registros, desenvolver a capacidade de obter e selecionar informações, rever atitudes e valores individuais e do grupo (p.14).

No que concerne a EEA, na área do Estudo do Meio, foi-nos proposto abordar o conteúdo Meios de Comunicação, e para tal delineamos os seguintes objetivos: i) reconhecer tipos de comunicação pessoal (correio, telefone...) e ii) reconhecer tipos de comunicação social (jornais, radio, televisão...).

Começamos a EEA distribuindo pelas crianças um poema, intitulado “Comunicações” de Luciana Passos, acerca dos meios de comunicação pessoais e sociais, como forma de introduzir um novo conteúdo. Estabelecemos um diálogo com as crianças, a fim de percebermos as conceções prévias das crianças relativamente ao conteúdo. De acordo com Arends (2008), “discutir um tópico ajuda os alunos a enriquecer e a expandir o seu conhecimento acerca desse assunto e aumenta a sua capacidade de pensar sobre esse mesmo tema.” (p.412) Constatámos que o diálogo ajuda a criança a refletir sobre o conteúdo formando depois as suas conclusões.

Mostramos um vídeo sobre “Os Meios de Comunicação”, com o intuito de podermos apresentar aquilo que estávamos a dizer. No decorrer do vídeo surgiram questões que fomos esclarecendo à medida que surgiam.

De seguida apresentamos às crianças um saco surpresa com diversos telefones antigos e modernos. Solicitamos, que individualmente, se dirigissem ao centro da sala e retirassem um telefone do saco e o mostrassem à turma, observando as características de cada telefone, de forma a identificarem as diferenças e a sua evolução.

Achamos pertinente trazer materiais para a sala de aula, para complementar o conteúdo abordado promovendo “diferentes experiências de aprendizagem”, constituindo-se como “o suporte físico através do qual os alunos vão explorar, experimentar e manipular”

(Silva, 2013, p.16). As crianças mostravam interesse no conteúdo e o seu discurso ficou registado na seguinte nota de campo.

-Eu tenho um telefone de rodinha, muito antigo! (Marianita)

- Podes trazer para todos vermos? (PE)

-Penso que sim. Mas, vou pedir primeiro ao meu avô! (Marianita)

-Eu também tenho muitos telemóveis. Posso trazer? (Leonardo)

NC6 1.º CEB – 20-05-2019

No que diz respeito à área do Estudo do Meio e de acordo com Buescu, Morais, Rocha & Magalhães (2015), “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulados ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia.” (p.101). Esta área permite que as crianças obtenham um conhecimento mais abrangente do meio natural e social, no qual a criança é incitada a utilizar vestígios de outros tempos, para reconstruir o passado e poder organizá-lo e compreendê-lo no presente.

4.3.4. “Sou Especial porque sou eu!”

Nesta EEA procuramos ir ao encontro da problemática em estudo, embora saibamos que não é propriamente um tema simples de se abordar, sabemos que é necessário que seja falado. Cada vez mais se encontram turmas multiculturais, onde a diversidade cultural é uma das características. Por isso, é necessário que haja uma abordagem cuidada, pelas fragilidades que o tema ainda demonstra perante a sua abordagem na sociedade atual.

Para tal, optámos por aliar duas áreas: Cidadania e Desenvolvimento e Expressão e Educação Plástica. Pelo facto de a problemática em estudo ser transversal e por ser fundamental trabalhar estas questões. Neste sentido, importa referir que a aprendizagem da cidadania diz respeito a todos. Deste modo, é fundamental que faça parte da vida das crianças desde cedo, por ser importante desenvolver “atitudes e responsabilidade, tolerância, respeito e preservação, formando cidadãos e cidadãs capazes de participarem ativamente na sociedade onde estão inseridos/as, aptos/as a olharem o mundo de forma crítica e expressando as suas ideias.” (Cabral, 2015, citado por Marques 2015, p.30).

Nesta linha de pensamento, e de acordo com as orientações do Ministério da Educação (2013),

A educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos. (p. 1)

A educação para a cidadania no 1.º CEB está “Integrada transversalmente no currículo, da responsabilidade do/a docente titular de turma” (ENEC, 2017, p. 9). Era abordada todas as semanas. De acordo com o Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), a “inclusão desta área no currículo justifica-se pelo reconhecimento de que compete à escola proporcionar às crianças e jovens processos educativos que promovam a participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãs/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, da diversidade e da defesa dos direitos humanos” (pp. 3-4

Neste sentido, para a realização da EEA em Cidadania e Desenvolvimento começamos por falar dos Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade) (pertencente ao 1.º Grupo). Para tal delineamos os seguintes objetivos: i) aceitar a sua própria identidade, as características, possibilidades e limitações do próprio corpo; ii) desenvolver a autoestima, o respeito por si e pelas outras pessoas; iii) saber comunicar no respeito pela igual liberdade e pela dignidade de todas as pessoas, tendo em conta a pluralidade de pertenças individuais, e iv) saber viver em paz, igualdade, justiça e solidariedade.

Relativamente à área da Expressão e Educação Plástica, estabelecemos os seguintes objetivos: i) desenhar sobre um suporte previamente preparado; ii) explorar as possibilidades técnicas, lápis de cor, caneta de acetato, lápis graffiti; iii) utilizar suportes de diferentes tamanhos, espessuras e texturas.

Começamos a EEA por ler a história “Sou especial porque sou eu” de Sarah Massini, que nos conta a história de um menino chamado Ivo. O Ivo e as outras crianças imaginam que são protagonistas de aventuras maravilhosas. Mas, Ivo nunca consegue ter o papel que gostaria porque os seus colegas o acham fraco, baixinho, feio e, ainda por cima, usa óculos...Então, o Ivo, todos os dias, regressava triste a casa. Mas a sua Mãe conversava com ele, mostrando-lhe que as personagens que ele encarna são, afinal, muito divertidas e de grande importância nas brincadeiras com os outros meninos. A mãe procurou ajudar o Ivo a ver o lado positivo, mostrando-lhe o quão especial ele era.

Terminada a leitura da história procedemos, à análise paratextual e à análise de conteúdo dialogando sobre as diferenças individuais de cada um, como podemos ler na seguinte nota de campo.

-Eu tenho um sinal ao pé do olho, por isso sou especial. (Matilde)

-Os meus pais não são do mesmo país, e mesmo assim gostam um do outro. (Guilherme)

- Eu uso óculos (Pedro)

- Eu sou mais baixinha (Ana)

- Eu conheço um menino que é negro. Ele veio de África. Joga comigo no futebol. (Tomás)

- Os chineses têm os olhos mais fechados que eu. Parecem olhos em bico. (Miguel)

- Eu conheço um Polaco. Ele é amigo do meu pai. As filhas dele são portuguesas (Maria)

- Já percebi que todos conhecem alguém que é “especial”. Mas será que não há nada em que possamos ser considerados iguais? (PE)

A esta questão as crianças responderam afirmativamente, mas não conseguiram verbalizar o que estavam a pensar. E de imediato exibimos um vídeo sobre a Convenção sobre os direitos da criança.

NC7 1.º CEB- 27-05-2019

Posteriormente, visionamos alguns vídeos sobre os direitos da criança, estabelecendo, um diálogo sobre o que as crianças interpretaram dos mesmos, manifestando a sua opinião. O diálogo, mais uma vez, foi enriquecedor mostrando as crianças um grande à-vontade em falar sobre o assunto.

Como sabemos, as crianças, durante muitos anos foram tratadas como seres sem qualquer estatuto, desconsideradas enquanto ser humano. Atualmente, todas as crianças, sem exceção, são sujeitas de direitos. Isto deveu-se às Nações Unidas que adotaram a 20 de novembro de 1989, a Convenção sobre os direitos da Criança, com 54 artigos. Este documento “enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais – os direitos civis e políticos, e também os direitos económicos, sociais e culturais – de todas as crianças, bem como as respetivas disposições para que sejam aplicados” (UNICEF, 2019).

Foi a partir deste momento que a criança foi reconhecida como cidadã e com direitos de participação nos assuntos que lhe dizem diretamente respeito.

Prosseguindo com EEA, começamos por escrever no quadro a seguinte frase: “Sou Especial porque sou EU?”, e questionamos as crianças sobre o que a frase que estava no quadro lhes suscitava. Algumas crianças foram mencionando que na escola havia pessoas diferentes, na forma de vestir, ou mesmo na cor de pele. Mas que não deixavam de ser especiais por isso.

- *O Mateus é mais moreno! (Telma)*

- *Eu uso óculos, mas sou especial! (Jorge)*

- *Na realidade somos todos diferentes, com direitos iguais, certo? (PE)*

- *Sim, nos vídeos dizia que tínhamos de nos respeitar. (Leontina)*

NC8 1.º CEB- 27-05-2019

Seguidamente, após termos conversado relativamente aos direitos da criança e reforçando as suas características individuais, propusemos às crianças a realização de uma atividade que consistia em que cada criança fizesse o seu autorretrato. Começamos por distribuir uma folha de papel de acetato e canetas acetato. O “papel transparente” causou alguma inquietação porque algumas crianças nunca tinham visto e foi motivo para brincadeira e alguma dispersão. Depois de estarem mais concentradas na tarefa solicitamos a cada criança que se desenhasse, e que no seu desenho evidenciasse algo que a tornava diferente dos outros, escrevendo a seguinte frase no papel “Sou especial porque...” e completando-a.

Concluído o trabalho proposto, pedimos a cada criança que pegasse no seu trabalho se dirigisse ao centro e com ajuda do projetor, projetasse o seu desenho para que todos pudessem observar o trabalho realizado. Cada criança apresentava o seu trabalho e referia o que a tornava diferente dos outros. Foi um importante momento de partilha.

Este tipo de atividade torna-se enriquecedor na construção e estruturação da identidade da criança, dando-se por meio das interações, que consideram as particularidades de cada criança, promovendo o reconhecimento das diversidades.

Neste sentido, realizar este tipo de atividade favorece e amplia os conhecimentos da criança a seu respeito e acerca dos *outros*.

Em cada atividade realizada procuramos encorajar as crianças a expressar as suas opiniões e saberes no sentido de criar oportunidades de construir novas aprendizagens. Partimos sempre do pressuposto que, tal como afirmam as OCEPE (Silva, Marques e Mata, 2016),

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades (p. 9).

Procuramos, em todas as EEA, corresponder aos objetivos delineados, isto é, que a criança fosse um agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, valorizando sempre as suas conceções, valorizando as suas competências, no sentido de as desenvolver.

No que diz respeito à EEA desenvolvida, importa referir que, embora todos fossem muito críticos relativamente ao tema, algumas crianças formavam a sua opinião, na opinião dos colegas. No entanto era notório o conhecimento que estas detinham sobre o tema abordado.

Este grupo de crianças foi sempre participativo, ativo na sua aprendizagem, mostrando sempre interesse em obter mais conhecimentos e desenvolver novas atividades.

5. Apresentação, análise e discussão global dos dados

Neste tópico, procedemos à descrição, análise e interpretação das entrevistas realizadas às crianças do 1.º CEB. Para proceder a análise e tratamento dos dados partimos da fundamentação teórica que sustentou a nossa investigação. Para tal, procuramos definir 3 categorias de análise, nas quais procuramos sempre valorizar a ideia transmitida pela criança. Passamos a referir as categorias delineadas: i) concepções sobre a multiculturalidade; ii) valores éticos; iii) educação para a cidadania ativa (ver quadro 4). Uma vez definidas as categorias, explanamos as subcategorias e os respetivos indicadores, com o objetivo de obter dados comuns e diferenciadores no contexto, respeitando o discurso da criança.

Quadro 4- Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
A Concepções sobre multiculturalidade	A1 Reflexão sobre a felicidade A2 Relação diferença cultural/brincar A3 Relação com a igualdade
B Valores éticos	B1 Relação cor da pele e a beleza B2 Relação cor de pele e a aceitação B3 Relação cor da pele e a amizade B4 Perceção de diferentes nacionalidades B5 A relação com o <i>outro</i>
C Educação para a cidadania ativa	C1 Consciência de flagelos sociais C2 Perspetivas de mudança

O guião da entrevista (Anexo 1) e a sua construção foram elaborados tendo em conta a problemática em estudo, e validado por duas professoras da Escola Superior da Educação. A sua concretização deu-nos a possibilidade de perceber quais as concepções das crianças em relação à diversidade cultural. A realização das entrevistas foi feita durante o tempo livre das crianças, por acharmos por bem não interferir com o tempo letivo.

Para a realização das mesmas, achamos pertinente dialogar com as crianças, também, para percebermos se estas mostravam entusiasmo e interesse em participar, uma vez que era opcional. De modo geral, obtivemos uma resposta positiva. Sendo que em 25 crianças, 20 mostraram-se interessadas, e os respetivos encarregados de educação autorizaram a sua participação. Importa referir que foram entrevistadas 20 crianças, sendo 8 meninos e 12 meninas.

Antes de mais, importa salientar que os nomes das crianças foram trocados por nomes fictícios, para salvaguardar o anonimato da criança.

Primeiramente, antes de colocarmos as questões às crianças, dialogamos com elas, sobre o que pretendíamos fazer e qual o intuito da entrevista. Posteriormente, mostramos algumas fotografias alusivas a crianças de diferentes países. Podemos dizer que foi o ponto de partida para o desencadear da entrevista. As crianças, embora reservadas no início, mostraram-se entusiasmadas e opinativas relativamente ao que iam observando.

Categoria A) Conceções sobre a multiculturalidade

No que concerne a primeira questão “Estas crianças são felizes?”, apenas 12 dos 20 inquiridos responderam, sendo que 6 associaram que as crianças não estavam felizes, porque eram “pobres”. Evidenciamos isto nas primeiras transcrições:

“Mais ao menos, porque elas são pobres” (Irene);

“Sim” [Há crianças, no nosso país e em outros países que passam fome] (Evangelina);

“Algumas” [Porque algumas não têm dinheiro] (Carolina);

“Porque algumas não têm dinheiro” (Marianita);

“São pobres e vivem na rua” (Jorge); “E não têm comida” (Cátia).

Com a análise das unidades de registo, constatamos que as crianças associam a tristeza destas crianças à fome à falta de dinheiro à falta de um lar. Através da análise, também constatamos que as crianças têm consciência de algumas situações que ocorrem na vida das pessoas, de algumas crianças.

Na análise, também verificamos que uma criança associou a tristeza das crianças, ao tom de pele, tal como constatamos na unidade de registo “[...] há pessoas que gozam com o seu tom de pele”; (Miguel), o que nos permite constatar que esta criança associa a tristeza ao tom de pele.

Por outro lado, verificamos também que 5 crianças não têm conceção relativamente ao que observam, fundamentando-se nas respostas que iam ouvindo dos colegas do grupo, verifiquemos: “Sim [... essas crianças são felizes...]”(Ana); “Sim [...essas crianças são felizes...]”(Leontina); “Sim [... essas crianças são felizes...]”(Leonardo); “Sim[... essas crianças são felizes...]” (Henrique); “Sim [... essas crianças são felizes...]” (Telma). No que concerne a estas unidades de registo, verificamos que as crianças apenas referiram “Sim”, mostrando não ter uma opinião fundamentada, por sua vez também verificamos que se influenciaram na resposta uns dos outros.

Na segunda questão perguntamos, referindo-nos ainda à imagem, “Será que podem brincar juntas? Porquê?”

Apenas 13 crianças responderam. Uma criança estabeleceu uma relação entre a diferença cultural e o ato de brincar, destacando a distância “Não, porque vivem em vários países” (Evangelina). A criança assumiu que ela não poderia brincar com a outra criança por causa da distância entre os dois países. No entanto 12 crianças não reconhecem uma relação de diferença entre a cultura/brincar, e no geral todas deram a mesma resposta: “Sim [Elas podem todas brincar juntas]”. Houve apenas uma criança que foi perentória ao afirmar e justificar a sua resposta “[Sim] São crianças como as outras”.

Verificamos, mais uma vez que algumas crianças se influenciaram na opinião dos colegas, exceccionalmente uma criança. Verificamos que as crianças não identificam aspetos ou fatores que as impeçam de poder brincar com aquelas crianças da imagem, independentemente de terem reconhecido que elas estavam tristes, talvez por terem baixas condições económicas.

Optamos por analisar as duas últimas questões desta categoria em conjunto. As questões são as seguintes: “São estas crianças iguais a ti? Porquê?” e “Será melhor sermos todos diferentes ou todos iguais? Porquê?”.

Treze crianças atribuíram relação com a igualdade/desigualdade, relacionado com diferenças físicas, linguísticas, culturais e sociais. Olhemos as 17 unidades de registo:

“Não! Podem falar de outras línguas diferentes” (Irene);

“Ter cor diferente” (Evangelina);

“Ter maneira de fazer coisas diferentes” (Matilde);

“Não! Esta aqui tem cor mais escura! Porque somos todos diferentes” (Henrique);

“Não! Esta aqui é mais clara, esta aqui é morena e esta tem os olhos mais fechados” (Leonardo);

“Não porque cada um é como é” (Leontina);

“Hmm não! É a pele que muda” (Jorge);

“[Não]Porque algumas são pobres e algumas são ricas [é melhor sermos] todos diferentes” (Cátia);

“É a pele [que é diferente] (Leia);

“É diferentes [a cor de pele];

“[Porque se fossemos todos iguais, o mundo não era engraçado” (Carolina);

“Não! [São todos iguais];

“Porque uns são de outro país, outros têm outro tom de pele”;

“Outros têm uns olhos diferentes... [é melhor sermos] todos diferentes, porque assim não sabíamos quem era quem.” (Joaquim);

“Outros têm cores de pele diferentes” (Miguel);

“Têm cores de pele diferentes”; “[é melhor sermos] diferentes!”

[Porque assim] “os pais não sabiam quem nós eramos” (Guilherme).

Como verificamos, todas as crianças atribuíram relação com a igualdade, evidenciando alguns traços que nos diferenciam, como a nível linguístico, social, cultural, sendo que o que mais predominou nas respostas das crianças foi as diferenças físicas associadas ao tom de pele. Contudo, mostravam que a pele não era um entrave, evidenciando que ser diferente é algo positivo.

Para que as crianças e jovens de hoje percebam as questões da inter/multiculturalidade e aprendam a conviver com povos e culturas distintas, necessitamos da intervenção da educação face ao ambiente escolar onde este deve assumir uma orientação pedagógica voltada para a partilha de cultura (Stoer, 1998; Delors, 1998).

Categoria B – Valores éticos

Nesta fase da entrevista contamos a história “O lobo que queria mudar de cor” e as questões foram próximas dos acontecimentos da história.

As respostas das crianças à questão “Porque é que achas que o lobo queria mudar de cor?”, 6 crianças estabeleceram uma relação cor de pele com a beleza (subcategoria), justificando as suas respostas tendo por base em conceito de “bonito”, ou belo, tal como podemos ver nos seguintes registos:

“Ele não achava a sua cor bonita” (Matilde);

“Porque ele não gostava da sua cor” (Óscar);

“Porque a cor era muito feia e sem graça” (Leonardo);

“Porque ele não gostava...da cor dele” (Jorge)

“[Não gostava] Porque o preto era muito escuro” (Marianita).

Todas estas crianças associaram o facto de o lobo querer mudar de cor, por não se sentir bonito.

Duas crianças não atribuíram qualquer relação entre a cor do lobo, dizendo simplesmente que podemos não gostar de algo que possamos ter. Verifiquemos as unidades de registo: “Porque não gostava da cor que tinha” (Joaquim) e [A cor era] “Sem graça” (Melita).

Já numa outra atividade de PES tínhamos verificado que algumas das crianças se referiam a si próprias como tendo algo fisicamente que as diferenciava dos *outros* e tentamos fazê-las entender que essas diferenças é que nos fazem ser especiais e únicos, sendo muito importante passar a ideia que devemos aceitar que somos todos (des)iguais.

Em relação à subcategoria, “Relação da cor de pele com aceitação” e tendo em consideração a história em discussão, foi-nos possível analisar que 10 crianças não atribuíram qualquer relação entre a cor de pele e a aceitação. Evidenciamos que algumas crianças, mais uma vez, respondem consoante a resposta do colega, e se deixaram influenciar, pois retorquiram todas o mesmo, que foi “Sim” [As cores escuras não ficavam bem]”.

Por outro lado, algumas crianças manifestaram a sua opinião individual, quando questionados sobre o porquê de o lobo já, no final da narrativa, não querer mudar de cor. Verificamos isso, nos seguintes trechos:

“Porque ele gostava mais da sua cor... do que de cores mais alegres!” (Jorge)

“Porque começou a gostar da sua cor” (Matilde)

“Aprendeu a gostar dela!” (Evangalina)

No entanto, 5 crianças atribuíram uma relação estreita entre a cor de pele e a aceitação social, que podemos apurar nos relatos seguintes, em que as crianças nos dizem:

“Aprendeu a gostar dele, porque acho que todos nós somos como somos” (Irene)

“Sim” [A sua cor era bonita] E nós não podemos mudar” (Carolina)

“Sim, [a sua cor era bonita] devemos gostar do que nós somos” (Cátia)

“Porque ele sabia que era a cor dele próprio” (Guilherme)

“[A cor de pele] pertencia-lhe” (Miguel).

Constatamos que no discurso deste grupo de crianças, a consciência de que cada uma revelando a importância de gostarmos daquilo que nós somos, porque “não nos podemos mudar”.

Das respostas obtidas à questão “Tens algum/a amigo/a com cor de pele diferentes da tua?” surgiu a subcategoria “Ligação cor de pele e amizade”, a qual identificamos dois indicadores que consideramos pertinente tendo em conta as respostas das crianças, “Atribui ligação entre a cor de pele e amizade” e “Não atribui ligação a cor de pele e amizade”.

No que diz respeito ao primeiro indicador, podemos averiguar que 12 crianças atribuíram ligação a cor de pele e a amizade. Constatemos isso nos trechos que se seguem: “Eu tenho [um amigo de cor diferente]”;

“Tive há pouco tempo porque é uma menina adotada”;

“Também conheço os amigos do meu pai, porque o meu pai trabalha numa escola... e lá há muita gente de outros países”; (Matilde)

[Na amizade a cor de pele não tem importância] “Não, acho que devemos ser amigos, mesmo sendo diferentes!”;

[Também não interessa se a] Cor dos olhos é diferente” (Irene);

“Não, a cor não importa, o que importa é a amizade e o amor” (Leontina)

“Sermos amigos é muito importante, mais que a cor de pele” [O que importa] “é o amor e o carinho.” (Leia)

“É melhor a amizade” (Cátia);

[É melhor a amizade] “Muito melhor!”;

“Não interessa ser de outra cor” (Jorge)

“Sim” [Tenho um amigo de cor diferente] (Joaquim)

“Hum...o Óscar, o Óscar tem cor diferente, mas somos amigos na mesma.” (Miguel).

Por outro lado, duas crianças afirmaram que não tinham amigos de outros países, nem conheciam ninguém.

Constatamos que, de modo geral, as crianças não consideram a cor de pele uma condicionante na amizade, uma das crianças acaba por referir um colega de outra turma, como tendo cor diferente, mas que poderiam ser amigos na mesma.

Ainda relativamente à categoria “valores éticos”, proveniente das respostas dadas pelas crianças à pergunta “Conheces alguém de um país diferente do teu?”. Por meio das respostas surgiu uma subcategoria “Perceção das diferentes nacionalidades, e dois indicadores que achamos relevante tendo em conta o conteúdo das respostas das crianças, “Têm perceção das diferentes nacionalidades” e “Não têm perceção das diferentes nacionalidades”.

No que respeita ao indicador “Têm perceção das diferentes nacionalidades”, comprovamos que, 6 crianças mostraram ter perceção e opinião relativamente as diferentes nacionalidades, podemos verificar isso nas unidades de registo que passamos a evidenciar:

“Eu conheço uma amiga minha do Brasil” (Marianita)

“Eu conheço! Tenho professoras de *ballet* que são brasileiras” (Irene)

“Eu também” [Tenho professoras de *ballet* que são brasileiras] (Matilde)

“Eu conheço um que é de Paris, mas que já está em Portugal” (Henrique)

“Eu tenho um primo em Espanha” (Miguel)

“Eu tenho um amigo Moçambicano” (Joaquim).

É importante frisar que as 6 crianças, mostraram saber diferenciar as diferentes nacionalidades, identificando amizades que tinham com pessoas oriundas de diferentes países. Contudo, e no que diz respeito ao segundo indicador, verificamos que nenhuma criança demonstrou não ter percepção das diferentes nacionalidades.

Tendo em consideração, as respostas dadas pelas crianças à pergunta “Achas que sermos diferentes é mau ou bom?”, que no remete para a subcategoria “Percepção das diferenças”, emergem dois indicadores “A diferença pela positiva” e “A diferença pela negativa”.

De acordo com as unidades de registo, em relação às opiniões positivas sobre a “Percepção das diferenças” pode-se constatar que 14 crianças mostraram ter percepção das diferenças pela positiva, enquanto que nenhuma criança mostrou a diferença como algo negativo. Vejamos, os trechos, relativamente à positividade das crianças face a diferença:

“É bom!” [Ser diferente]; [tinham amizade com essas pessoas]

“Sim!” (Irene);

“É bom!” [Ser diferente]

“Não” [ser diferente não importa] (Matilde)

[O mais importante numa pessoa é] “O interior!” (Leia)

[Ser diferente] “é bom, porque se formos todos iguais, não temos diferença nenhuma” (Leonardo)

“Assim tem mais graça” [Sermos diferentes]

[Temos oportunidade de conhecer novas “coisas”] “Sim, línguas!” (Leontina);

“É bom” [ser diferente] (Carolina)

“Porque nós somos como nós somos” (Leia)

“Nós temos que nos aceitar como nós somos” (Cátia)

[Ser diferente] “É bom, porque nos podemos distinguir” (Miguel)

Confirmamos que o ser diferente é algo positivo na vida deste grupo de crianças, pois sabem que há diferenças, mas não as identificam como um problema ou como algo negativo. Podemos verificar esta constatação no indicador “A diferença pela negativa”, em que o resultado foi que 0 crianças manifestaram uma opinião negativa, no que concerne à diferença.

Na subcategoria que se segue “A relação estabelecida com o “*outro*”, identificamos 6 crianças que dizem que não haveria qualquer problema em estabelecer uma relação de amizade com alguma pessoa de outro país, ou etnia, não havendo nenhuma criança estabelecesse essa relação.

Verificamos que este grupo de crianças, quando questionado, talvez por influência, deu a mesma resposta à pergunta colocada. Em contrapartida, uma criança manifestou a sua opinião, dizendo que, no seu entender, o mais importante, na relação com o *outro*, “É a amizade e o amor!” (Telma).

Categoria C – Educação para a cidadania ativa

Por último, e nunca descurando o essencial, que era analisar os discursos das crianças face à diversidade cultural, procuramos perceber atitudes que as crianças reconheçam que poderão colocar em causa os princípios éticos e também algum tipo de violação dos direitos humanos.

No decorrer da PES procuramos, muitas das vezes através do diálogo, consciencializar sobre alguns flagelos que a nossa sociedade ultrapassa, destapando o véu a tudo aquilo que nos parece “bonito”. A escola não pode ficar indiferente aos valores e à “formação de uma cultura de respeito pela dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (Benevides, 2003, citado por Estêvão, 2012, pp. 253-254).

Este grupo de crianças sempre se mostrou muito interventivo, com espírito crítico e com capacidade de argumentação. E ao colocarmos a questão “O que podes mudar na sociedade” estávamos à espera de respostas coincidentes com essas características.

No que pertence ao indicador “Consciência de alguns flagelos sociais”, e tendo em conta a análise das respostas das crianças, percebemos que estas têm consciência de algumas situações que ocorrem no mundo, quer relacionado com a exploração infantil, com a frequência que as crianças frequentam a escola (muitas das vezes nula), bem como a ausência de família.

Parece-nos pertinente, mostrar os discursos das crianças, que nos remetem aos flagelos referidos, anteriormente:

“Porque não têm dinheiro e querem ganhar dinheiro para conseguir ter alimentos”;
“... estão a sofrer”

“Não” [Os meninos não devem trabalhar]

“Não” [Os meninos têm direito a ir à escola] (Irene)

“Ahh, eu acho que estão todas as crianças que consideram tristes, nesta foto, parece que não têm família, esta criança parece não ter pais, parece que a casa está toda destruída, quer dizer a sala deles está toda destruída”

[Deveriam estar] “na escola” (Miguel)

“São meninos que estão a trabalhar e não recebem nada”

“São meninos que estão tristes”; “Não, [concordo com o trabalho infantil] deviam estar na escola” (Carolina);

“Porque assim, não pode viver... a casa está toda destruída” (Jorge)

[Estas crianças deviam estar na escola] “como nós” (Cátia).

Como constatamos 15 crianças identificaram alguns problemas existentes na sociedade atual, evidenciando que a escola é muito importante e que todas essas crianças deveriam estar na escola e não a trabalhar, associando o facto de trabalharem a falta de dinheiro e reconhecem que é preciso dinheiro para adquirir alimentos. Também, se referem à ausência de família. Nesse sentido perspetivamos que essa associação se deva ao facto de a criança, ser um ser pequeno e indefeso, estar a trabalhar e não ter alguém mais velho, que o faça por sim, um familiar por exemplo. Destacam ainda, que nessas condições, as crianças não podem viver. Atentamos que é indispensável “a criação de oportunidades semelhantes de sucesso educativo e social às crianças de diferentes origens (ideal de igualdade de oportunidades)” (Formosinho, 2000, p. 133)

Por outro lado, 5 crianças proferiram a sua opinião relacionada a discriminação, clarificando que “Não” [Devem sentir discriminadas], identificando um exemplo de discriminação “alguém que tenha necessidades especiais e gozarmos com ela” (Irene); [Discriminação] “é rir de uma pessoa, ou ser mau com outra pessoa de cor” (Óscar); por sua vez, o Tiago, a Matilde e a Evangelina apenas respondem que “Não” [devem sentir discriminação].

Relativamente à última subcategoria “Perspetiva de mudança”, proveniente das respostas dadas por 16 crianças, nas quais identificamos um indicador que advém da análise das respostas das crianças, “Relação com os direitos da criança”, embora sejam evidenciados implicitamente. Tal como observamos nos seguintes registos:

“Eu tentava ajudar com que isso, [a discriminação] não acontecesse”

“Aos meninos que estão nos outros países e que não têm escola nem isso, tentar que algum transporte os ajudasse a vir para Portugal [para terem] direito à escola e ter comida.”

“Sim [todas as crianças têm os mesmos direitos]” (Irene)

“[Tentava] que todos os meninos do mundo pudessem ir à escola” (Telma)

“[Deveriam] ter dinheiro para terem uma casa e comida” (Leonardo)

“Sim, são pessoas como nós e devem ter os mesmos direitos.” (Leontina)

“[Para mudar] faríamos com que essas crianças viessem à escola como nós”

“Não podia haver mais tristeza”

“E não estão numa casa como nós” (Carolina)

“[Faria com] ...que as guerras acabassem”

“Eles deviam ter [os mesmo direitos que nós]”

“[Não aprendem a ler, nem a escrever] nem a fazer contas”

“Até lhes faz mal [trabalhar], pois, imagina com um sacho deste tamanho, ele pode cair, porque aquilo é muito pesado” (Jorge)

“[Não podia haver mais tristeza] só alegria”

“Não [temos os mesmos diretos] porque nós estamos na escola e eles estão a trabalhar”

“Porque assim não aprendem a ler nem a escrever” (Leia)

“Porque assim não aprendem a ler” (Cátia)

“Ahh... eu brincava com ele ou perguntava porque está triste” (Joaquim)

“Eu também brincava com ele, dizia porque está triste e dava-lhe comida e dava-lhe dinheiro para eles conseguirem viver melhor”

“Deveriam ter [direitos], porque toda a gente tem e as crianças por norma estão sem pais, estão sem nada e ficam assim, sem alguns direitos” (Miguel)

“Ahh... dava carinho e dava-lhe uma escola” (Sofia)

“Eu dava coisas para eles viverem melhor” (Melita)

Consideramos, que as crianças, mesmo implicitamente evidenciaram alguns direitos da criança, que, a elas, lhes parecem essenciais. Certamente focaram-se no seu dia a dia e perceberam que nem todas as crianças têm a mesma “sorte” que eles. Por outro lado, indicam uma perspetiva de mudança, com o sentido de melhorar a vida dessas crianças, realçando o facto de que estas não deveriam trabalhar, mas sim estar na escola.

Podemos constatar, nos discursos das crianças, o que Ribeiro (2011) também evidencia no seu estudo ao referir que “As crianças reconhecem que há pessoas que não têm os mesmos direitos de outros, e associam esta ideia à condição económica e social. Afirmam que as pessoas mais pobres, *diferentes* ou explorados por terceiros quase que não têm direitos” (p.434). No entanto, procuram soluções aparentemente de fácil implementação para colmatar essas violações dos direitos humanos.

Com a análise das entrevistas apercebemo-nos de que talvez deveríamos ter enveredado por entrevistas individuais, pois pudemos constatar que algumas crianças apenas manifestaram a opinião dos colegas, quando estes a manifestavam, em todas as questões nem

sempre obtivemos resposta de todas as crianças, sendo que na entrevista houve crianças que nunca ou raramente manifestaram a sua opinião.

Tornou-se perceptível que, as questões abordadas não são desconhecidas. Relembramos, em particular, quando evidenciamos que algumas crianças referiam a discriminação como consciência de alguns flagelos, e nos relatavam que a discriminação “é alguém que tenha necessidades especiais e gozarmos com ela”, certamente esta criança já tenha presenciado alguma situação deste género, daí o ter mencionado como uma atitude discriminatória. Podemos concluir que, as vivências desta criança lhe tenham permitido fazer estas inferências. De facto, as experiências formais, não-formais e informais das crianças influenciam o modo como elas constroem as suas representações e perceções sobre os assuntos, pelo que,

A construção das representações apresentadas pelas crianças, na sua generalidade não deve ser atribuída unicamente à escola e às aprendizagens que nela fazem. Parece-nos que ela é resultado de um longo processo de socialização em vários contextos de vida da criança, onde se incluem contextos como: o familiar, o social, o informativo (*mass media*) (Ribeiro, 2011, p.434).

Ao longo das práticas pedagógicas procuramos que às crianças tivessem contacto com outras etnias, outras culturas, os seus direitos, com o sentido de lhe proporcionar “condições para que a criança possa ser ou crescer como um verdadeiro cidadão, isto é, pessoa que participa, que intervém, que coopera, que se afirma, dentro de um coletivo que é um País” (Madeira, 2000 p. 91). Procuramos proporcionar oportunidades de reflexão sobre situações de desigualdade e até discriminação, levando as crianças a ganhar uma consciência cívica e agir em conformidade. Pensamos que, do resultado da análise das entrevistas, podemos perceber que estas crianças, em particular, são e esperamos que sejam também no futuro crianças informadas e interessadas. Podemos mesmo dizer que “algumas crianças afirmam ter atitudes positivas no relacionamento com o *outro*. A maioria tem uma postura intercultural” (Ribeiro, 2011, p.435). São um grupo de crianças muito empenhado e preocupado com o *outro*, demonstrado sempre respeito e afetividade pela diferença.

Concluindo a análise, foi-nos possível verificar que o professor é importante, no que concerne ao desenvolvimento curricular, que se traduza não só numa prática pedagógica, como democrática e inclusiva. Pereira (2009) caracteriza a sociedade inclusiva como uma “sociedade onde todos partilham plenamente da condição de cidadania e a todos são oferecidas oportunidade de participação social.” (p.7)

E é isso que pretendemos, que haja igualdade de oportunidades para todos.

Reconhece-se que por se tratar de um pequeno número de crianças (20), os resultados obtidos não poderão ser generalizados. Neste sentido Amado e Ferreira (2014) referem que “Podemos estar ou não preocupados com a generalização; se não estamos, as opções serão de uma certa natureza, se estamos as opções são outras. Claro que se tomarmos cada sujeito como um caso, a preocupação é a de interpretar esse mesmo caso e não de representar um mundo de casos” (p. 178). Desta forma os dados apresentados serão úteis e muito importantes apenas para esta investigação e não para uma generalização.

Considerações Finais

Concluindo este Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contextos de Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), chegou o momento de refletir acerca do trabalho desenvolvido, evidenciando os aspetos que nos parecem mais relevantes para a problemática que procuramos investigar.

O presente relatório é o resultado de um processo de investigação que se desenvolveu durante a PES, por meio da planificação, da ação e reflexão desenvolvida, na qual procuramos refletir sobre a diversidade cultural, percebendo as perceções das crianças, a fim de criarmos EEA potenciadoras de aprendizagens variadas valorizando a diversidade cultural.

Consideramos a observação e a cooperação como elementos importantes, pois através delas tornou-se possível, em todos os contextos, obter conhecimentos e informações acerca do grupo de crianças, das suas necessidades, dos seus interesses, bem como dos seus ritmos de trabalho.

No decorrer da PES, foram desenvolvidas EEA potenciadoras de aprendizagens ativas, socializadoras, integradas, diversificadas e significativas, através das quais procuramos dar resposta à questão problema que orienta o presente relatório: *Como desenvolver uma prática pedagógica promotora da educação para a diversidade cultural?* E com o intuito de obter respostas, delineamos os seguintes objetivos: i) abordar a diversidade cultural, bem como as suas particularidades, promovendo a valorização cultural; ii) educar para o respeito por diferentes culturas numa perspetiva positiva e colaborativa; iii) perceber as opiniões das crianças sobre a diversidade cultural; iv) desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, potenciadoras de atitudes positivas face à diversidade. Com o desígnio de encontrar uma possível resposta para a questão delineada e atingir os objetivos, recorreremos a algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, particularmente, à observação participante, aos registos fotográficos, às notas de campo e à entrevista às crianças do 1.º CEB.

Tendo em consideração a temática em investigação, não podemos deixar de evidenciar, que a diversidade cultural está em destaque no nosso quotidiano e é impossível não se verificar que não somos apenas uma cultura. Isto implica, obviamente, uma escola contextualizada, que esteja atenta às necessidades dos alunos, professores, e comunidade escolar, na qual os professores têm de ser inovadores e críticos. Os alunos têm de ser formados para uma sociedade democrática, integradora e fundamentalmente que respeite a

diversidade cultural, sem retirar-lhes qualquer reconhecimento ou inferiorizá-las. O professor terá de se assumir como um moderador de aprendizagens, que proporcione às crianças aprendizagens ativas, potenciadoras de autonomia, pois a criança é um sujeito em construção do próprio saber. O educador/professor terá de assumir o compromisso com a diversidade cultural, assumindo uma postura essencialmente multicultural.

Importa, ainda realçar que o educador/professor tem um papel marcante na promoção de atitudes positivas face à relação com a diversidade cultural e seria benéfico se estes tivessem mais formação no âmbito da educação cultural, onde pudessem desenvolver e adquirir competências que lhes permitissem planificar e implementar estratégias educativas que promovessem a igualdade de oportunidades para todas as crianças. Sendo, portanto, fundamental que o professor/educador valorize a diversidade cultural e crie um ambiente de vivência plural e de valorizar do *outro*.

No decorrer das práticas pedagógicas constatamos que é importante refletir sobre estas questões multiculturais, mas, neste grupo de reflexão, devemos incluir também a administração da comunidade escolar, as crianças, e a própria sociedade. Estes grupos facilitam a criação de mecanismos de intervenção e de iniciativa que podem, de facto, contribuir para o enriquecimento escolar. Ao longo da PES, procuramos sempre contribuir de forma positiva na aprendizagem das crianças permitindo-lhes conhecer diferentes culturas e perceber que temos todos o direito de interagir com todos e conviver plenamente.

A sociedade atual é plural, mas a escola também o é. Por isso, quanto mais cedo uma criança tiver informação e contacto com diferentes culturas, mais facilmente vai adquirindo o respeito pelas diferenças. Assim, é relevante conhecer como é a vida no mundo que a rodeia.

Numa primeira fase, foi essencial compreender quais as perceções das crianças relativamente à diversidade, desmistificando alguns estereótipos que as crianças poderiam ter. As crianças sabem que existem pessoas diferentes, mas nem todas sabem que essas diferenças estão associadas a diferentes culturas, verificando que dentro de uma cultura também há diferenças.

O ideal seria termos uma escola para todos em que todos sejam tratados de forma igual, respeitados pelas suas particularidades e formas de aprendizagem. Nem todos aprendem da mesma forma, por isso é importante que o professor se vá atualizando e recorrendo à flexibilidade curricular, de forma a adaptá-lo de acordo com as suas crianças e aprendizagens, uma vez que este não é estaque, mas sim adaptável.

De acordo com Cortesão (2001), “a prática atenta às problemáticas interculturais, temos de reconhecê-lo, está ainda muito longe de se encontrar consolidada no sistema educativo português.” (p. 54,).

Sabemos que há ainda muito para construir, no que toca à educação multicultural, e é fundamental que a escola e os professores se atualizem e se consciencializem desta realidade.

Concluindo este percurso, torna-se possível perceber o quanto a PES foi essencial, enquanto futuras professoras/educadoras, pois adquirimos conhecimentos que se não fosse em contexto real, não teria sido possível. Ou seja, tornou possível colocar em prática alguns dos conteúdos teóricos aprendidos ao longo da licenciatura e mestrado e por isso foi uma mais-valia.

Tornou-se possível perceber que cada vez mais a diversidade cultural está em destaque, e que é urgente aprender a conviver com o outro, numa construção de uma escola não só multicultural, mas numa escola intercultural. Por considerarmos uma temática atual, parece-nos pertinente que esta seja abordada intensamente, contribuindo para a formação de crianças mais conscientes e atentas ao que se passa na sociedade.

Referências bibliográficas

- Afonso, N., Roldão, M. d., Marques, A., Galvão, C., Peralta, H., Silva, I. L., & Leite, T. (2010). *Projeto "Metas de Aprendizagem"*. Lisboa: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). *A entrevista na investigação educacional*. In J. Amado, (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: ACIDI.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGrawHill.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70
- Bento, A., & Mendonça, A. (2010). *Educação em Tempo de Mudança: Liderança/ Currículo/ Inovação/ Supervisão* (2.º ed.). CIE-UM Centro de Investigação em Educação.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2006). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia* (13.ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Borràs, L. (Coord.) (2001b). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico*. Recursos e técnicas para a formação no século XXI –O educador. A formação (Vol. 1). Setúbal: Marina Editores.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Cabral, V. (2015). *Educar para a Cidadania através de Práticas de Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Portalegre: Escola Superior de Educação.
- Candau, V. & Sacavino, S. (2003). *Educar em direitos humanos –construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1995). *Projetos, percursos, sinergias no campo da educação inter/multicultural* –Relatório Final. Porto: FCPE.
- Cortesão, L. (2001). *Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais –Necessidade de Vigilância Crítica Hoje e Amanhã*. In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença –Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto, Porto Editora.

- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. (UNESCO, MEC), São Paulo, Brasil. Cortez Editora.
- Dias, J., & Bhering, E. (janeiro/abril de 2004). A Interação Adulto/ Crianças: foco central do planejamento na educação infantil. *ContraPontos, IV*, pp. 91-104.
- Estêvão, C. (2012). *Políticas e valores em educação: repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão, Edições Húmus.
- Estratégia Nacional para a cidadania (2017). Acedido 23 de outubro de 2019 através de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Esenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Formosinho, J. (2000). A educação para a multiculturalidade. In E. Coquet, (coord.). Congresso Internacional - *Os mundos sociais e culturais da infância*. Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho: atas, vol. 3.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Em J. Formosinho, *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Franco, A. (2006). *Práticas multiculturais na educação pré-escolar/um estudo de caso*. Universidade do Algarve, Faro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G., Boutin, G., & Reis, M. J. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludovico, O. M. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão* (1.º ed.). Penafiel: Editorial Novembro.
- Madeira, J. (2000). *As crianças como cidadãos*. In Coquet, E. (coord.). *Congresso Internacional -os mundos sociais e culturais da infância*, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho: atas, vol. 1.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas* (1.º ed.). Porto: Profedições.

- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas-Ensino Básico* (4.º ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica [ME/ DEB] (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, F. (2004). *Educação intercultural e formação de professores*. Porto Editora, Porto.
- Oliveira Formosinho, J., Spodek, B., Brown, C., Lino, D. & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza (Org.) *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.º ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (3.º ed.). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural –Teorias e Práticas*. Porto: Editores asa
- Pereira, F. (Coord.). (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática - Resultados do Plano de Ação 2005-2009*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, Í. S. (janeiro/abril de 2010). Contributos para uma discussão das Metas de Aprendizagem (Linguística) para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância n.º 92*.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Portugal, G.& Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, F. (2011). *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*. Portalegre: Editorial Proforma.
- Sá, L. L. Z. R. & Reis (2001). *Pedagogia Diferenciada –Uma forma de aprender a aprender*. Cadernos do CRIAP, n.º 19. Porto, Asa Editores.

- Sacrtistán, J., G. (2001). *La enseñanza y educación públicas. Los retos de responder a la obligación de la igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad*. In Gimeno. J. (Coord.). *Los retos de la enseñanza pública* (pp. 15-66). Madrid: Akal.
- Sacrtistán, J., G. (2002). *Educar e Conviver: na Cultura global*. Porto: Edições asa
- Serrazina, M, L. (2007). *Ensinar e aprender matemática no 1.º Ciclo*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Silva, D. B. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, R. L. (2013). *A utilização dos materiais didáticos na área da Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Beja: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.
- Stoer, S. (1994). *Construindo a escola democrática através do "campo da contextualização pedagógica"*: Braga, Educação Sociedade e Culturas.
- Stoer, S., Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas da época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tum, R., M. (2002). El sueño de una sociedad intercultural In Imbernón, F. (coord.) *Cinco cidadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó. (pp.63-82.)
- UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Adaptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto- (org.) *Metodologia das ciências sociais* pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Legislação Consultada

Despacho N.º 5165-A/2013, Diário da República, 2.ª série, n.º 74 de 16 de abril, revoga o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, a partir do ano letivo de 2013-2014, prevendo a realização de uma nova proposta de Programa que agregue as Metas Curriculares desta disciplina, de forma a constituir um documento único perfeitamente coerente.

Despacho N.º 9888-A/2013, Diário da República, n.º 143, Suplemento, Série II de 26 de julho, homologa o Programa de Matemática do Ensino Básico, estabelecendo a data da sua entrada em vigor (ano letivo de 2013-2014).

Portaria N.º 266/2011, Diário da República, 1.ª série, n.º 177, de 14 de setembro, define o calendário de entrada em vigor do Programa de Português do Ensino Básico homologado em 2009.

Anexos

Anexo I – Guião da entrevista realizada em contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

Temática: A multiculturalidade

Objetivos: Conhecer as conceções das crianças sobre a multiculturalidade

- Perceber as opiniões das crianças sobre a diversidade cultural.

A- Conceções sobre multiculturalidade

(Mostrar algumas fotografias de crianças de vários países)

1. Estas crianças são felizes?
2. Será que podem brincar juntas? Porquê?
3. São todas iguais? Porquê?
 - a. (Em caso negativo...) São diferentes em que aspetos?
4. Será melhor sermos todos diferentes ou todos iguais? Porquê?

B- As “nossas” atitudes

(Leitura de um excerto da história “O lobo que queria mudar de cor”)

1. Porque é que achas que o lobo queria mudar de cor?
2. Porque será que no final da história o lobo volta a querer ficar com a sua cor?
3. Tens algum/a amigo/a com cor de pele diferente da tua?
 - a. Costumas brincar com essa pessoa?
 - b. Na amizade será importante a cor da pele? Porquê?
4. Conheces alguém de um país diferente do teu?
 - a. Costumas brincar com essa pessoa?
 - b. Achas que sermos diferentes é mau ou bom?
 - c. O que é mais importante na relação que temos com o outro?

C. O que podemos mudar na sociedade

(Mostrar algumas fotos de crianças tristes e vítimas de exclusão racial)

1. O que se passará com as crianças nestas imagens?
2. Concordas com esta situação?
3. O que poderias fazer para mudar?
4. Achas que estas crianças têm os mesmos direitos que tu? Porquê?