

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

A multiculturalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a sua abordagem a partir de uma
história para crianças

Ana Rita Fonseca Almeida

Coimbra, 2021

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Ana Rita Fonseca Almeida

A multiculturalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a sua abordagem a partir de uma história para crianças

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professor Doutor Pedro Balau Custódio

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes Neves

Coimbra, 2021

“A educação é a ferramenta mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo.”

Nelson Mandela

Agradecimentos

A realização deste trabalho final para a obtenção do grau de mestre foi uma longa viagem, durante a qual fui confrontada com alguns percalços e incertezas, mas também com várias alegrias.

Todo este caminho só foi possível com o apoio e incentivo de várias pessoas, a quem agradeço eternamente, uma vez que, sem elas, não se teria tornado realidade.

O meu sincero agradecimento à Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes Neves, pela excelente orientação para a realização do trabalho, por todo o seu apoio e pela sua disponibilidade no esclarecimento de dúvidas e problemas e, ainda, por todas as palavras de incentivo.

Apesar de não ter estado presente na realização deste trabalho, não me posso esquecer da Professora Doutora Leonor Riscado, a quem agradeço de uma forma muito especial por toda a persistência e motivação no início da elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões e me deram força para lutar e ultrapassar todos os obstáculos.

A toda a minha família que sempre acreditaram e me apoiaram para que chegasse o mais longe possível.

De uma forma muito especial, quero agradecer aos meus pais por toda a confiança ao longo de todo o meu percurso académico, para que chegasse o mais longe possível. Agradeço por todo o apoio, motivação e, principalmente, por toda a paciência, por todas as palavras de incentivo que me deram força para a superação de todos os obstáculos. Um eterno obrigado!

Dedico ainda este trabalho, ao meu querido avô, que esteja onde estiver, sei que me deu força e me apoiou de forma incondicional. Espero que esteja orgulhoso!

A multiculturalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a sua abordagem a partir de uma história para crianças

Resumo:

Ao olharmos para todas as comunidades escolares, em Portugal, é notável, cada vez mais, a presença de alunos(as) oriundos(as) de outros(as) países, com diferentes cores de pele, com diferentes hábitos culturais e com diferentes formas de estar perante a sociedade.

Face a esta crescente sociedade multicultural, é da responsabilidade da escola, e de toda a comunidade escolar, transmitir valores de respeito, de partilha e de aceitação pela diferença, de forma a desenvolver em cada criança um olhar multicultural e de aceitação pela diversidade.

Cabe a nós, como futuros docentes, garantir que os(as) nossos(as) alunos(as) cresçam como seres multiculturais, valorizem e respeitem as diferentes culturas e sejam capazes de reprovarem atitudes discriminatórias para com os(as) outros(as) alunos(as) de culturas diferentes da sua.

O principal objetivo do presente trabalho era perceber se os(as) alunos(as) estrangeiros(as) se sentiam integrados(as) na escola que frequentavam e, ainda, qual a sua opinião sobre a sua escola e os(as) restantes alunos(as). Com este trabalho procurou-se perceber o papel das histórias para crianças na aceitação da diversidade cultural e, ainda, conhecer a opinião e atitude de alguns(algumas) alunos(as) de nacionalidade portuguesa, relativamente a crianças de outras nacionalidades, principalmente, com outro tipo de cor de pele.

Este estudo encontra-se organizado, fundamentalmente, em duas partes: a primeira parte, designada de enquadramento teórico do tema e a segunda parte onde é apresentado o estudo realizado numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Numa primeira fase, foi aplicado um questionário aos(as) alunos(as) estrangeiros(as). Posteriormente, foram desenvolvidas três atividades, numa turma de alunos(as) do 1º

ano de escolaridade, a partir do livro de Luísa Ducla Soares “Meninos de todas as cores”.

Com este estudo conclui-se que, apesar de os(as) alunos(as) estrangeiros(as) se terem deparado com algumas dificuldades de integração na escola, o que deu origem a algumas respostas negativas, todos(as) se sentem bem, associando a escola e a comunidade escolar ao local onde têm amigos(as) para brincar e se sentem felizes.

Palavras-chave: multiculturalidade; diversidade cultural na escola; diferença; aceitação; respeito; partilha; integração.

Multiculturalism in First Cycle of Basic Education: the role of children's literature in its approach

Abstract:

When we look at all the school communities in Portugal, it is increasingly remarkable the presence of students from other countries, with different skin colors, with different cultural habits and with different ways of being before society.

In view of this growing multicultural society, it is the responsibility of the school, and of the entire school community, to transmit values of respect, sharing and acceptance by difference, in order to develop in each child a multicultural and acceptance-of-diversity look.

It's up to us, as future teachers, to ensure that our students grow as multicultural beings, value and respect different cultures and are able to disapprove discriminatory attitudes towards other students from cultures other than their own.

The main objective of this work was to understand if the foreign students felt integrated in the school they attended and also what their opinion about their school and the other students. This study sought to understand the role of children's literature in the acceptance of cultural diversity and also to know the opinion and attitude of some students of Portuguese nationality, in relation to children of other nationalities, especially with another type of skin color.

This study is organized, fundamentally, in two parts: the first part, called the theoretical framework of the theme and the second part where the study carried out in a school of the 1st Cycle of Basic Education is presented. In a first phase, a questionnaire was applied to foreign students. Subsequently, three activities were developed, in a class of students of the 1st year of schooling, from the book by Luísa Ducla Soares "Boys of all colors".

With this study, it is concluded that, although the foreign students have encountered some difficulties of integration in the school, which has given rise to some negative

responses, everyone feels good, associating the school and the school community with the place where they have friends to play and feel happy.

Keywords: multiculturalism; cultural diversity at school; difference; acceptance; respect; sharing; Integration.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
1. Multiculturalidade e Multiculturalismo.....	8
1.1. Os conceitos	8
2. A Escola Multicultural	10
2.1. A escola portuguesa e a inclusão/integração de alunos estrangeiros	12
2.2. A crescente imigração e o aumento de alunos estrangeiros na escola portuguesa	15
3. A Educação Multicultural e Educação Intercultural: o papel dos agentes educativos	17
4. Inter/Multiculturalidade e a aceitação da diversidade	21
4.1) Inter/Multiculturalidade e a literatura infantil: alguns exemplos	23
PARTE II – DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	27
1. Caraterização do Contexto de Estágio.....	29
2. O problema	30
3. Questão de partida e objetivos.....	30
4. A Metodologia.....	31
4.1. Amostra	31
4.2. Instrumentos de recolha e análise de dados	32
4.3. Procedimentos para a recolha de dados	35
4.4. Análise dos dados.....	36
5. Experiências de Aprendizagem	43
a. Primeira atividade	44
b. Segunda atividade	45
c. Terceira atividade.....	45
6. Discussão dos dados	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
APÊNDICES.....	67

Apêndice 1 – Guião do questionário aos alunos estrangeiros.....	69
Apêndice 2 – Pedido de autorização ao Agrupamento	72
Apêndice 3 – Pedido de autorização ao(à) Coordenador(a) da Escola	73
Apêndice 4 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	74
Apêndice 5 – Esboço de um planisfério	75
Apêndice 6 – Ilustração do planisfério	76
Apêndice 7 – Esboço	77
Apêndice 8 – Descrição das ilustrações.....	78
Apêndice 9 – Representação do Mapa Mundo	82

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Nacionalidades mais representativas em Portugal	17
Gráfico 2 – Distribuição dos(as) alunos(as) estrangeiros(as) pelas respetivas nacionalidades	37
Gráfico 3 – Tempo de frequência dos(as) alunos(as) na Escola	37
Gráfico 4 – Sentimentos manifestados pelos(as) alunos(as) estrangeiros(as) quando vão para a Escola	38
Gráfico 5 – Número de alunos(as) da mesma nacionalidade na turma	38
Gráfico 6 – Com que colegas os(as) alunos(as) estrangeiros(as) costumam brincar	39
Gráfico 7 – Sentimento dos(as) alunos(as) em relação à sua turma.....	39
Gráfico 8 – Relação de amizade entre os(as) alunos(as) na turma.....	40
Gráfico 9 – Nacionalidade dos(as) amigos(as) dos(as) alunos(as) inquiridos(as) na turma.....	41
Gráfico 10 – Perceção do sentimento dos(as) alunos(as) em relação à Escola	41

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Divisão do número de alunos(as) por turma/ano.....	29
Tabela 2 – Distribuição dos(as) alunos(as) estrangeiros(as), por sexo e idade	32
Tabela 3 – Distribuição dos(as) alunos(as) por turma e ano de escolaridade	32
Tabela 4 – Razões pelas quais os(as) alunos(as) inquiridos(as) gostam da Escola....	42

Índice de Figuras

Figura 1 – Esboço de um planisfério.....	75
Figura 2 – Ilustração do planisfério.....	76
Figura 3 – Esboço.....	77
Figura 4 – Representação do Mapa Mundo.....	82

Siglário

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CE – Conselho da Europa

EFTA – Associação Livre do Comércio da Europa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

O presente relatório reflete o meu trabalho desenvolvido no âmbito das áreas curriculares de Prática Educativa I e II, para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O tema escolhido para este trabalho está relacionado com a multiculturalidade visto que, Portugal, nas últimas décadas, é considerado um país de acolhimento de diversas pessoas oriundas de diferentes países e, conseqüentemente, portadores de características culturais próprias e diferentes entre si. Esta constante mobilidade de pessoas alterou a forma de como vivemos em sociedade, na medida em que somos confrontados(as) com minorias étnicas com diferentes costumes culturais.

Tendo em consideração de que nos estabelecimentos de ensino, cada vez mais se tem verificado a presença de alunos(as) oriundos(as) de diferentes países com diferentes culturas, é fundamental que todos(as) os(as) profissionais de educação estejam atentos(as) aos desafios trazidos por esta nova realidade e que procurem desenvolver a sua atividade educativa dando a conhecer a diferença e incentivando o respeito pela diversidade cultural.

Assim, desde cedo, os(as) alunos(as) devem ser confrontados(as) com atividades de integração cultural e social, de modo a fomentar a educação multicultural nas escolas e, assim, contribuir para que todos(as) se sintam integrados(as) e respeitados(as), independentemente da sua cultura.

Mais importante do que garantir que os(as) alunos(as) estrangeiros(as) se sintam integrados(as) no país de acolhimento é, também, primordial que não se esqueçam das suas origens nem as desvalorizem, daí a importância do respeito e de reconhecimento das necessidades individuais de cada criança, tendo sempre em consideração a sua cultura de origem.

O presente trabalho está estruturado em duas partes. A primeira parte, o Enquadramento Teórico, fundamenta e suporta todo o trabalho de intervenção, abordando conceitos como multiculturalidade e multiculturalismo, a escola multicultural através da integração e inclusão de todos(as), devido ao aumento de alunos(as) estrangeiros(as) presentes na escola portuguesa, a educação

multicultural e intercultural e, por fim, a importância das histórias para crianças para a aceitação da diversidade cultural.

A segunda parte, o Desenvolvimento do Estudo, apresenta o trabalho de investigação realizado durante a prática educativa no ano de 2017/2018, evidenciando o contexto de intervenção, os objetivos, os instrumentos de recolha e de análise de dados, os procedimentos para a recolha dos mesmos, a análise dos dados, tal como ainda algumas experiências de aprendizagem, com base no livro “Meninos de todas as Cores” de Luísa Ducla Soares.

Por fim, são evidenciadas as conclusões deste estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Multiculturalidade e Multiculturalismo

As últimas décadas do século XX foram caracterizadas por profundas alterações a nível tecnológicas, políticas, económicas, sociais e culturais.

Em 2005, o Centro Interdisciplinar de Investigação Centro-Europeia da Sorbonne (Paris IV) promoveu um colóquio internacional com o tema “A multiculturalidade urbana na Europa Central (1900-2005): tipologia, problemáticas, critérios, medidas”. Este colóquio foi apresentado através de um pequeno texto, o qual referia: “se considerarmos a Europa Central como um conjunto de países e de culturas caracterizados por uma interpenetração fértil de nacionalidades e uma história partilhada, vemos surgir as suas “cidades multiculturais” como uma das suas especificidades mais marcantes” (Centro Interdisciplinar de Investigação Centro-Europeia da Sorbonne (Paris IV), citado por Mendes, 2010, p. 30).

Na verdade, a atual sociedade globalizada caracteriza-se pela sua multiculturalidade e, em qualquer ponto do globo, há trocas constantes entre as diferentes culturas. Mas, neste contexto multicultural em que vivemos, muitas vezes usa-se multiculturalidade e multiculturalismo com o mesmo significado. Assim, para melhor percebermos do que falamos, torna-se necessário descodificar os conceitos.

1.1. Os conceitos

Segundo o autor Walzer (1999):

O multiculturalismo como ideologia é um programa que visa a uma maior igualdade económica e social. Nenhum regime de tolerância funcionará por muito tempo numa sociedade imigrante, pluralista, moderna e pós-moderna, sem a combinação destas duas atitudes: uma defesa das diferenças grupais e um ataque contra as diferenças de classe (Walzer, 1999, citado por Damázio, 2008, p. 69).

Por sua vez, Silva (2007) considera que “O multiculturalismo pode ser visto também como uma solução para os ‘problemas’ que a presença de grupos étnicos coloca, no interior dos países, para a cultura dominante” (Silva, 2007, citado por Rodrigues, 2013, p. 12).

Segundo estes dois autores, o multiculturalismo é visto como um cruzamento de diferentes hábitos culturais, em que cada grupo cultural, apesar de respeitar e de aceitar todas as outras diferenças culturais, tenta sempre valorizar e prevalecer os seus próprios hábitos da sua própria cultura.

Os autores (Kincheloe e Steinberg, 1997; McLaren, 1997; Gonçalves e Silva, 1998, citados por Canen & Moreira, 1999) defendem que, ao falar-se do termo multiculturalismo, é importante ter em consideração diferentes focos como: o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à diversidade cultural; um objetivo percebido num espaço social; um valor de tolerância e de respeito perante os outros indivíduos; uma estratégia política que reconheça e defenda a diversidade cultural; um conjunto de conhecimentos capazes de compreender as diferentes culturas; uma visão crítica de todo o conhecimento que é transmitido pelas instituições organizadoras da cultura e o atual carácter das sociedades ocidentais.

Assim, o multiculturalismo poderá ser entendido como uma ideologia, resultante da crescente multiculturalidade que implica a prática de atitudes de respeito e de aceitação tanto pelo “outro” como pelo que é considerado “diferente”.

O termo multiculturalidade está associado a uma identidade cultural individual que é construída através de diálogos coletivos e do respeito que deve existir, para além das diferenças culturais e políticas, sendo assim possível a coabitação entre seres humanos com diferentes hábitos culturais.

Através da análise destes dois conceitos é possível estabelecer algumas diferenças. Segundo Hall (2003), o termo multicultural “descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentada por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo que retém algo da sua identidade original” (Hall, 2003, citado por Rodrigues, 2009, p. 11).

Segundo o mesmo autor, o multiculturalismo refere-se “às estratégias políticas adoptadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade geradas pelas sociedades multiculturais” (*ibidem*).

2. A Escola Multicultural

A escola é considerada um dos principais agentes de socialização, responsável pela integração social dos indivíduos através da educação e do ensino de conteúdos programáticos essenciais para uma intervenção responsável na vida social, sendo por isso um poderoso agente de formação “de forma sistemática, de um conjunto de conhecimentos, competência, técnicas, um conjunto de alguma coisa que se julga socialmente necessário que se saiba” (Roldão, 2000, citado por Nunes, 2013, p. 26).

Em 1988, o Conselho da Europa (CE), devido a todas as alterações verificadas na sociedade, num dos seus relatórios, manifestava a ambição de que os sistemas educativos se tornassem veículos capazes de “trazer uma contribuição especial à promoção da harmonia nas sociedades multiculturais estabelecendo pontes de comunicação e compreensão entre os diferentes grupos da comunidade” (CE, 1988, citado por Souta, Marques, Almeida, & Henriques, p. 19).

Esta nova realidade social traz para o sistema escolar português a contextualização e compreensão das diferenças, para que todos(as) os(as) alunos(as) sejam capazes de interpretar a sociedade em que estão inseridos(as) com base no respeito pelo(a) outro(a).

De acordo com o documento sobre o Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (ME/DGE, 2017) é importante que os(as) alunos(as) se tornem cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis e participantes ativos na construção do próprio conhecimento, de forma a enfrentarem os desafios da sociedade atual, caracterizada pela diversidade e em constante mudança.

Em Portugal, tem-se notado um crescente aumento da diversidade cultural, em que os estrangeiros deixaram de ser vistos como simples turistas, passando a ser considerados residentes, tal como defende Souta (1997):

Assiste-se na sociedade portuguesa, e muito em particular nas áreas metropolitanas, as transformações significativas na sua população escolar. Acentua-se, em cada dia que passa, a heterogeneidade cultural, em termos étnicos, linguísticos e mesmo religiosos. Também Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural (Souta, 1997, citado por Rodrigues, 2013, p. 11).

Numa escola multicultural, o(a) professor(a) tem como principal objetivo o sucesso de todas as crianças durante o seu processo de ensino e de aprendizagem, tendo, por isso, que estar disposto(a) a aceitar e a reconhecer todas as diversidades culturais presentes na sua sala de aula e na sua escola.

James Banks (1999), apresenta oito características de uma escola multicultural:

- i- Os professores e os administradores escolares têm as mesmas expectativas e atitudes positivas em relação a todos os alunos, respondendo-lhes de forma positiva e empenhada;
- ii- O currículo adoptado reflecte as experiências culturais e perspectivas de uma variedade de grupos étnicos e culturais, assim como de ambos os sexos;
- iii- As técnicas de ensino adaptam-se aos modos de aprendizagem, à cultura e às motivações dos alunos;
- iv- Tanto os professores como os administradores escolares mostram respeito pela língua materna dos alunos;
- v- Os materiais didácticos apresentam acontecimentos, situações e conceitos sob várias perspectivas étnicas;
- vi- A avaliação e testagem dos alunos têm em conta às diferentes culturas e, como resultado, os alunos pertencentes as minorias estão representadas, proporcionalmente, nas classes de alunos com maior sucesso escolar;
- vii- A cultura da escola assim como o currículo escondido¹ reflectem a diversidade étnica e cultural;

¹ Currículo escondido tem sido definido como sendo aquilo que os professores não ensinam, mas que os alunos aprendem. As atitudes da escola em relação à diversidade étnica e cultural reflectem-se de várias maneiras subtis na cultura da escola, como por exemplo, os desenhos, posters, e quando expostos, a composição étnica do pessoal da escola, a igualdade como são tratados os alunos dos diferentes grupos.

- viii- Os orientadores escolares têm expectativas elevadas para alunos de diversas etnias, culturas, raças e grupos linguísticos e ajudam-nos a definir e a concretizar objectivos profissionais positivos (Banks, 1999, citado por Rodrigues, 2009, p. 48-49).

Para desenvolver qualquer trabalho com crianças é necessário um ambiente adequado, valorizando o bem-estar da criança, promovendo, de forma segura, o seu desenvolvimento global, físico e afetivo, sendo privilegiada a sua individualidade, os seus interesses, o seu ritmo e as suas necessidades.

Um pilar fundamental da Escola é a Família de cada criança, na medida em que todos os cuidados e as responsabilidades terão que ser partilhadas entre si, como parceiros educativos, podendo desenvolver, por essa razão, um trabalho contínuo, com o intuito de ampliar a qualidade educativa.

2.1. A escola portuguesa e a inclusão/integração de alunos estrangeiros

Sendo a escola considerada um dos principais agentes educativos, responsável pela formação e desenvolvimento integral da população, ela terá que acompanhar as mudanças verificadas na sociedade, caracterizada, cada vez mais, por uma menor homogeneidade.

Em Portugal, considerando que passou a ser um país recetor de alunos(as) oriundos(as) de outros países, comprometeu-se a implementar e a desenvolver uma educação inclusiva, através da aprovação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde é descrito que:

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que

foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características
(Declaração de Salamanca, 1994, citada por Freire, 2008, p. 5).

A nível educacional é importante diferenciar o conceito de integração e de inclusão educativa, na medida em que estes dois conceitos têm significados diferentes.

Para o desenvolvimento de uma educação inclusiva é importante conhecer e compreender os quatro pilares em que esta está assente, defendidos por Vislie (2003).

Um dos pilares diz que a *inclusão é um direito fundamental*, em que todas as crianças têm direito à educação, independentemente do seu género, classe social, grupo social e/ou outras características individuais e/ou sociais. “Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (UNESCO, 1994, citado por Freire, 2008, p. 8).

Apesar da integração ser considerada um direito de todas as crianças, na escola regular os(as) alunos(as) continuam a ser avaliados(as) segundo as suas capacidades, verificando-se, ainda, a discriminação de alunos(as) que apresentem dificuldades de aprendizagem, encaminhando-os(as) para as escolas especiais, pondo, deste modo, em causa a verdadeira integração “Existem diplomas que inequivocamente determinam a integração escolar (...) constituem, de facto, portas abertas para o envio de muitas crianças para os centros especiais e permitem a manutenção de muitos deles fora da responsabilidade do Ministério da Educação” (Bénard da Costa, 1995, citado por Freire, 2008, p. 8).

O segundo pilar é a *inclusão como um novo modo de encarar a diferença*, que defende que as crianças não são todas iguais, têm ritmos e estilos de aprendizagens distintos, interesses e motivações próprias que deverão ser respeitadas, sendo, por isso, necessário o desenvolvimento de recursos educativos e de estratégias diversificadas de modo a promover o desenvolvimento global da criança. “Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, (sendo que)

os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (UNESCO, 1994, citado por Freire, 2008, pp. 9-10).

No modelo de integração a qualquer aluno(a) que apresente este tipo de diferenças, são-lhe fornecidas estratégias, de forma a esbater estas diferenças e, conseqüentemente, aproximando-o do(a) aluno(a) dito(a) normal.

O terceiro pilar é *a inclusão e a transformação da escola*, em que qualquer situação de insucesso escolar poderá advertir de funcionamento e da organização do sistema educacional e não do(a) aluno(a). Esta visão implica a escola a adotar novos modos de funcionamento, caracterizados pela flexibilidade e inovação para a resolução de problemas.

Perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança (Bénard da Costa, 1996, citado por Freire, 2008, p. 11).

Segundo o modelo integrativo o(a) aluno(a) que não aprende ou que apresenta dificuldades de aprendizagem, não correspondendo às expetativas da escola, parte-se do pressuposto que o problema reside na criança, na sua família ou no grupo social em que está inserido.

Por último, o quarto pilar, *a inclusão e a transformação da sociedade*. Segundo este pilar se, por um lado, é necessário desenvolver um contexto educativo permeável e favorável à mudança, por outro, também é importante mudar a sociedade, para mais inclusiva, onde os valores de respeito e de aceitação pelas diferenças se tornam primordiais. Os(as) alunos(as) terão que ser obrigados(as) a lidar com a diferença, pois só assim serão capazes de a aceitar e de a respeitar, sendo o ambiente educativo e o mais apropriado para este tipo de aprendizagem. “As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, citado por Freire, 2008, p. 13).

Seguindo estes princípios, a inclusão deverá ser, efetivamente, uma forma de encaminhar, orientar e incluir todos(as) os(as) alunos(as) “considerados diferentes”.

2.2. A crescente imigração e o aumento de alunos estrangeiros na escola portuguesa

Segundo as Nações Unidas (1998), “a imigração é uma mudança de espaços político-administrativos com alguma duração, por implicar uma alteração de residência, e permitindo assim uma distinção entre migrações e outras formas de mobilidade que não têm essa mudança de residência” (Nações Unidas, 1998, citado por Nolasco, 2016, p. 3).

Por sua vez, Lee (1966), define o mesmo conceito como:

Migrações são todos os movimentos que implicam uma mudança de residência permanente ou semipermanente, não tomando em conta a distância como critério, considerando como migração a simples mudança de habitação num mesmo bairro, ou a mudança de habitação quando alguém vai viver para outro país (Lee, 1966, citado por Nolasco, 2016, p. 3).

Deste modo, poderá considerar-se que este conceito está associado não só a um fenómeno espacial e temporal, mas também social. Relativamente ao espaço, a migração poderá ser uma simples alteração de residência de uma mesma cidade, ou de um país para outro. Quanto ao tempo, a ONU (Organização das Nações Unidas) atenta que para se ser considerado migrante, terá que se permanecer no estrangeiro por um período de um ano, diferenciando, deste modo, migrantes de longa e curta duração, limitados pelo período de 12 meses. Por último, no que diz respeito à variável social, considerando que este movimento migratório implica que o migrante altere o seu lugar de residência e de trabalho, faz com que seja obrigado a quebrar antigos laços e a redefinir novas relações sociais.

Assim sendo, o fenómeno migratório poderá ser definido com base em três dimensões, como afirma o autor John Jackson (1991):

Em primeiro lugar teremos que encarar a migração como (...) uma marcada movimentação através de uma fronteira administrativa bem definida (...). Em segundo lugar, a migração terá de ser um fenómeno contínuo dentro de um dado limite temporal (...). Terceiro, a migração terá de envolver necessariamente uma transição social bem definida, implicando uma mudança de estatuto ou uma alteração no relacionamento com o meio envolvente, quer físico quer social (Jackson, 1991, citado por Nolasco, 2016, p. 5).

No dinâmico processo migratório, encontra-se o movimento populacional em dois sentidos: de dentro para fora (emigração) e de fora para dentro (imigração), tal como explicita o Observatório da Emigração Portuguesa, Relatório Estatístico 2018 “corresponde aos portugueses que saíram (emigração, outflow) e deram entrada num país estrangeiro, passando aí a ser considerados imigrantes” (ISCTE-IUL, 2018, p. 20).

Nos anos sessenta, com a adesão de Portugal à EFTA (Associação Livre do Comércio da Europa), fez com que o país fosse não só um ponto de partida de emigrantes, como também fez com que fosse um ponto de chegada de imigrantes.

O primeiro grupo de imigrantes a entrarem em Portugal, na década de setenta, é oriundo das antigas colónias portuguesas. Após o 25 de Abril, a entrada de pessoas oriundas de outros países foi aumentando, principalmente vindas dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), de países muçulmanos e de Espanha. Pouco tempo depois, chegaram egípcios, argelinos e tunisinos.

Na década de oitenta entraram em Portugal brasileiros, ocupando-se de atividades do setor da construção civil, restauração e comércio, o que causou algum descontentamento por parte dos portugueses.

No final da década de noventa, esta vaga migratória é composta por imigrantes vindo da Europa do Leste (Ucrânia, Moldávia, Rússia e Roménia), de países asiáticos (Índia, China e Paquistão).

Analisando os dados do Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2018 “manteve-se a tendência de acréscimo do número de estrangeiros residentes em

Portugal, verificada em 2017 (...) valor mais elevado registado pelo SEF desde o seu surgimento em 1976” (Ribeiro, et al., 2019, p. 16).

De acordo com os dados do mesmo documento, as dez nacionalidades mais representativas vão desde a brasileira à guineense, estando os imigrantes vindos do Brasil, Cabo Verde, Roménia e Ucrânia nos primeiros 4 lugares da tabela (como se pode verificar no gráfico 1).

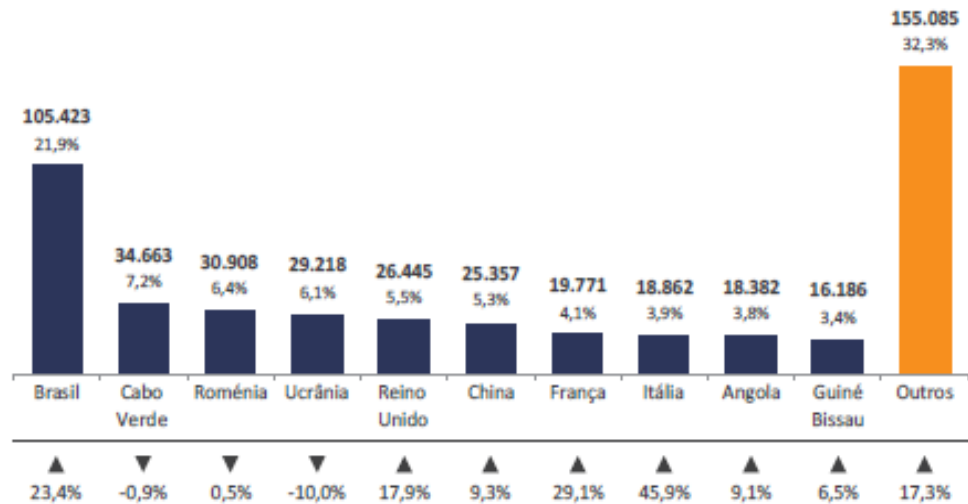


Gráfico 1 - Nacionalidades mais representativas em Portugal

(Fonte: Ribeiro, et al., 2019, p. 17)

Angola relativamente ao ano 2017, apesar de a sua comunidade ter aumentado 9.1%, sofreu uma descida de duas posições, tal como a Guiné-Bissau, com um aumento de 6.5% de população presente em Portugal, desceu uma posição encontrando-se agora na décima nacionalidade mais representativa no nosso país.

3. A Educação Multicultural e Educação Intercultural: o papel dos agentes educativos

A Educação Multicultural, em Portugal, começou a ganhar expressão nos anos 90, quando um grupo de docentes começa a debruçar-se, de forma sistemática e

fundamentada, sobre a problemática da necessidade de olhar para a nova realidade das escolas e de encontrar estratégias que permitissem a integração e a aceitação das diferentes culturas, ao nível das políticas de ensino “Trata-se de uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis do sistema: quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos” (Souta, 1988, citado por Souta, 1997, p. 44).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), documento pelo qual se rege o sistema de ensino português, demonstra e reconhece a variedade cultural nas escolas portuguesas ao definir que um dos objetivos do ensino básico é:

Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (LBSE, 1986, p. 3069).

Mas foi na década de 90 que, por iniciativa de Roberto Carneiro, na pasta da educação, foram lançadas algumas medidas no sentido de sustentar e implementar uma Educação Multicultural. Assim, em 1991, foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, com o objetivo de “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (ME, 1991, p. 1275). Por sua vez, em 1993, foi criada a Associação de Professores para a Educação Intercultural, de modo a organizar a escola como uma instituição autónoma com professores de diferentes disciplinas. No ano letivo de 1993-94, desencadeou-se o Projecto de Educação Intercultural, inicialmente em 30 escolas, estendendo-se para 52 escolas, com o objetivo de fomentar a *literacia multicultural* e lutar contra o racismo (Souta, 1997).

Rodrigues E. C. (2009, mencionando Carlinda Leite, 2002 que, por sua vez, cita Cortesão & Pacheco, 1991; Leite & Pacheco, 1992; Stoer,1994) defende ser fundamental diferenciar Educação Multicultural de Educação Intercultural “a expressão educação multicultural é usada para referir a aceitação passiva da diversidade, recorrendo-se à designação de educação intercultural quando se

quer realçar a interacção e o intercâmbio entre as culturas ou subculturas” (p. 33).

O objetivo da Educação Multicultural é não só a defesa da igualdade para todos, ou seja, fomentar o respeito por todas as culturas, independentemente das suas particularidades, mas também que se crie uma relação entre atitudes e valores no processo de socialização, adquirindo valores antiracistas e evitando atitudes discriminatórias perante os(as) alunos(as) de outras culturas.

A Educação Intercultural permite a partilha e o intercâmbio entre culturas, isto é, permite educar de forma a que os(as) alunos(as) conheçam e respeitem não só a sua própria cultura, como também as outras culturas diferentes da sua.

Por um lado, a Educação Multicultural define um conjunto de estratégias que visam o reconhecimento e o respeito pela diversidade cultural e, por outro, a Educação Intercultural visa o intercâmbio de todas as diversas culturas coexistentes na instituição.

Para que seja possível o desenvolvimento de uma Educação Inter/Multicultural torna-se relevante a intervenção de todos os participantes do sistema educativo, especialmente do(a) professor(a), devendo ser preparado(a) para uma Escola onde se fomenta a educação inter/multicultural.

De acordo com Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999, citados por Rodrigues E. C., 2009), existem diferenças entre um(a) professor(a) inter/multicultural de um professor(a) monocultural. De um lado, o(a) professor(a) monocultural que olha para a diversidade cultural como um obstáculo ao processo de ensino e de aprendizagem; considera a diversidade cultural na sala de aula como *deficit*²; defende a importância da homogeneidade cultural dentro da sala de aula, valorizando a cultural nacional e denuncia a sua identidade cultural como uma herança histórica fixa e indiscutível. Do outro, o(a) professor(a) inter/multicultural desenvolve um olhar para a diversidade cultural como um benefício para o processo de ensino e de aprendizagem; promove a rentabilização de saberes e de culturas; considera a diversidade cultural na sala de aula como uma condição da confrontação entre culturas; reformula a sua

² Preocupação com o que falta nas culturas que se desviam do normal;

identidade cultural como uma forma de ultrapassar o etnocentrismo cultural e defende uma escola descentralizada, incluindo-a na comunidade local. Nesta perspetiva, o que diferencia um(a) professor(a) monocultural de um(a) professor(a) multi/intercultural, é que este último(a) é reconhecido(a) não só por reconhecer e aceitar as diferenças culturais, como também por trabalhar sobre essas mesmas diferenças, promovendo diálogos sobre todas as diferenças culturais, de forma a transmiti-las aos(as) alunos(as), ampliando, assim, mutuamente, os seus conhecimentos.

É, também, neste sentido que James Banks (s/d) afirma que os currículos de formação de professores deverão proporcionar-lhes:

i) A aquisição de conhecimento em questões das ciências sociais relacionadas com a utilização dos objectivos, pressupostos e valores do conhecimento; ii) Oportunidades de clarificação das suas identificações culturais; iii) Desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao relacionamento inter-racial; iv) Desenvolvimento de novas competências pedagógicas (Banks, citado por Rodrigues E. C., 2009, p. 45).

O mesmo autor, Banks (s/d) aponta quatro características de um(a) professor(a) inter/multicultural. Uma delas é o conhecimento de ciências sociais e o conhecimento pedagógico. O primeiro está relacionado com o sistema de aprendizagem dos objetivos e dos valores do conhecimento, enquanto que o segundo diz respeito ao conhecimento das características individuais de cada aluno, independentemente dos grupos étnicos, culturais e classes sociais.

A segunda característica é a identificação escolar, em que o(a) professor(a) terá que refletir os seus hábitos culturais, ao mesmo tempo que os relaciona com outros grupos étnicos e culturais.

A terceira é uma atitude positiva de relacionamento inter-relacional, com o desenvolvimento de posições positivas que demonstrem respeito, interesse e aceitação por todos os outros hábitos e classes culturais.

Por último, a quarta característica é a competência pedagógica, em que o(a) professor(a) terá que tomar decisões pedagógicas eficazes de modo a reduzir os preconceitos e conflitos entre os grupos, desenvolvendo estratégias de ensino e

atividades que melhorem o desempenho e aproveitamento escolar de cada aluno(a).

Assim, para se ser um(a) professor(a) inter/multicultural é necessário ser um(a) docente sensível à diversidade cultural e que seja capaz de formular alternativas que combatam o desinteresse e o desrespeito pelas outras culturas.

O foco principal de qualquer professor(a) deverá passar por construir um ambiente educativo inclusivo, ou seja, desenvolver normas e utilizar uma linguagem comum para todos(as) os(as) alunos(as), criando potencialidades aos “grupos minoritários” de se afirmarem como grupos culturais.

É importante, também, que qualquer professor(a) oriente a sua prática educativa em parceria com as famílias das crianças, conhecendo as suas vivências, as suas histórias e os seus costumes.

Se o(a) professor(a) trabalhar os diversos pontos relacionados com a multi/interculturalidade, estará a construir uma sociedade defensora da igualdade, onde todos são iguais, com os mesmos direitos e deveres.

4. Inter/Multiculturalidade e a aceitação da diversidade

Ao longo dos tempos, a Escola portuguesa tem recebido vários grupos socioculturais diferentes, tal como crianças e jovens de classes sociais desfavorecidas, de meios rurais e, ainda, de grupos étnicos diferentes, devido ao aumento do movimento migratório.

Face a esta nova realidade, a escola teve que se adaptar e desenvolver estratégias de modo a implementar uma educação inter/multicultural, de modo a ser capaz de satisfazer todas as necessidades dos(as) seus(suas) alunos(as), reconhecendo assim a diversidade cultural e implementando uma educação igual para todos.

Sendo uma escola inter/multicultural, o(a) professor(a) é responsável por ajudar a desenvolver, em todas as crianças, atitudes de compreensão e de respeito pelo que é diferente, permitindo, assim, que os(as) alunos(as) sejam capazes de reconhecer a diversidade cultural.

A palavra diversidade (segundo o Dicionário Priberam de Língua Portuguesa) significa variedade e/ou multiplicidade. Ao longo dos tempos, este termo deixou de ter uma conotação negativa para passar a ser entendido como um conceito positivo, enquanto uma forma de luta contra a exclusão social.

Segundo Ambrosetti (1999) “trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade”, mas, pelo contrário, é “dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade” (Ambrosetti, 1999, citado por Borges, Oliveira, Pereira, & Oliveira, 2013, p. 420).

Assim, aceitar e respeitar a diversidade cultural só será possível quando a escola for vista como uma instituição inclusiva e inter/multicultural, não de forma isolada mas, sim, em constante cooperação com a sociedade que a rodeia (Imbernón, 2000, citado por Borges, Oliveira, Pereira, & Oliveira, 2013).

Nesta perspetiva, a diversidade que a educação pretende atender não pode ser estabelecida em termos abstratos, mas, ao contrário, deve ser vinculada a uma análise da realidade social atual e deve abranger todo o âmbito macrosocial quanto microssocial, sendo “(...) preciso considerar a diversidade como um projecto sócio-educativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projecto, necessariamente, devem figurar, a participação e a autonomia” (Imbernón, 2000, citado por Borges, Oliveira, Pereira, & Oliveira, 2013, p. 421).

Perante a diversidade cultural, da responsabilidade do Estado e da escola é cada vez maior, pelo que torna necessário o desenvolvimento de um currículo escolar assente na inter/multiculturalidade, procurando promover uma atitude de respeito pela diversidade, combatendo os preconceitos e, ainda, assegurando e garantindo a igualdade de todos, independentemente da origem cultural de cada um.

4.1) Inter/Multiculturalidade e a literatura infantil: alguns exemplos

A Literatura Infantil contribui, não só para a compreensão do real, através do imaginário, como também para a compreensão das crianças sobre si próprias, as suas emoções e sentimentos que muitas vezes não sabem explicar. Na verdade, através das histórias, as crianças fazem inúmeras aprendizagens, como refere Cavalcanti (2005, citado por Coelho, 2013).

As histórias são um fator de desenvolvimento para as crianças. As histórias permitem conhecerem-se a si mesmas através de diálogos e da realidade, bem como na relação entre a família e o mundo que rodeia. A criança pode ultrapassar os seus medos, dificuldades, problemas e angústias, mas também adquire informações do seu mundo, desta forma, sentindo-se segura e confiante, é capaz de enfrentar novos desafios (p.25).

Por sua vez, Proença (2010) defende que

A literatura infantil é passível de gerar efeitos significativamente enriquecedores e de concretizar formas múltiplas de acesso à fruição do imaginário precoce. Através dela, a criança tem possibilidades de aceder ao conhecimento particular do mundo, expandindo os seus horizontes nas perspectivas cognitiva, linguística e cultural (...) (p.41).

A literatura infantil tem vindo a sofrer evolução ao longo do tempo, tal como refere Gomes (1996) “a evolução da literatura foi acompanhando as mudanças sociais e de mentalidades e a transformação do próprio conceito de infância” (p.70).

Em Portugal, no ano de 1974, quando terminou o período da ditadura e se instaurou o regime democrático, o país abriu-se ao exterior e a novas influências nos diversos campos da vida política, económica, social e cultural. Consequentemente, novos valores, novas ideias surgiram. Também na literatura se sentiram essas influências, nomeadamente a preocupação relativamente à literatura infantil, a qual passou a ser valorizada, tal como afirma Rocha (2001):

As questões da leitura e da literatura infantil são encaradas com um novo olhar pelos responsáveis pela educação, uma vez que se introduziu, nas Escolas do

Magistério Primário, o estudo da literatura para a infância e que a Direcção Geral do Ensino Básico organizou colóquios nesta área e procedeu à compra anual de livros infantis, que distribuía pelas escolas do ensino primário e pelas diversas bibliotecas escolares (Rocha, 2001, citado por Balça, 2008).

Tendo em conta que Portugal, na década de 70, se tornou um país sem fronteiras, abordar questões relacionadas com a inter/multiculturalidade tornou-se bastante relevante, começando a ser publicados alguns livros para crianças com a finalidade de chamar a atenção para valores culturais e para o respeito pela diferença. Algumas destas obras foram referenciadas, em 2 de Junho de 2008, no jornal E-F@BULATIONS/E-F@BULAÇÕES, das quais se destacam:

Em 1974, a obra intitulada de “O elefante cor de rosa” de Luísa Dacosta. Este livro relata a morte lenta de um planeta, habitado por elefantes cor de rosa. O único elefante que sobrevive é obrigado a procurar outro sítio para viver, acabando por vir viver para o Planeta Terra, montado num cometa generoso e solidário, onde se depara, não com elefantes, mas sim com crianças. Com este conto, a autora tem o objetivo de desenvolver nas crianças o sentimento de acolhimento e aceitação “do que é” diferente;

Em 1985, foi publicada a obra “A árvore” de Sophia de Mello Breyner Andresen. Esta obra integra dois contos, onde são apresentados os usos, os costumes e as formas de pensar e de agir do mundo oriental, tal como a autora descreve:

Os japoneses têm um grande amor e um grande respeito pela Natureza e tratam todas as árvores, flores, arbustos e musgos com o maior cuidado e com um constante carinho (...) E como são um povo muito inteligente os japoneses trabalham muito bem, muito depressa e com muito esmero e são ótimos carpinteiros (Sophia de Mello Breyner Andresen, citada por Balça, 2008, pp. 4-5).

Em 1990, surgiu o texto de José Fanha com o título “A porta”. Todo este texto desenvolve-se à volta de um mundo imaginário, relatando uma casa, sem paredes, sem teto, apenas com uma porta, em que os objetos mudam de lugar, consoante os desejos das personagens. Nesta casa habitam o Grande Espinafre, a Bruxonauta, a Princesa Princesinha e o Xico Parafuso. Todas estas personagens revelam características bastantes diferentes, no entanto, conseguem viver de

forma harmoniosa, com um sentimento de ajuda perante o outro, transmitindo assim “(...) clara alusão ao respeito mútuo e à aceitação da diferença” (Balça, 2008, p. 5).

Em 2005, foi publicado pela autora Alice Vieira o texto “A fita cor de rosa”. Este texto aborda um dos problemas com que nos deparamos na atualidade, a discriminação etária, apelando à descoberta, ao conhecimento e, ao mesmo tempo, à aceitação e respeito pelas várias etapas da vida humana.

Em 2010, é republicada a obra intitulada de “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares. Esta reúne um conjunto de histórias, publicadas pela primeira vez, em 1976, pela Editora ASA, com o título de “O Meio Galo”. Esta coletânea de contos inclui histórias não só de caráter tradicional, como também de índole de tempos modernos, sobressaindo-se o conto “Meninos de todas as cores”. Este conto foi adotado pela OIKOS – Cooperação e Desenvolvimento e pela UNICEF (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância), como um pilar para o desenvolvimento de uma campanha contra o racismo e a segregação.

PARTE II – DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

1. Caracterização do Contexto de Estágio

Este projeto de intervenção foi desenvolvido ao longo do ano letivo 2017/2018 numa escola do 1.º CEB da Cidade de Coimbra, fundada em 1983, sendo um edifício que possui 2 andares e um espaço exterior amplo.

A zona onde a escola se localiza é bastante urbanizada e com forte desenvolvimento de comércio, serviços e escolas: Pré-escolar, 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. As construções existentes são bastante recentes, dispendo ainda de diversos espaços de lazer, cafés, mercearias, parque de diversões e um centro comercial.

A escola é composta por 223 elementos, distribuídos por 10 turmas, do 1º ano ao 4º ano de escolaridade, segundo o Projeto Educativo 2017/2018.

O quadro abaixo representa a divisão dos(as) 223 alunos(as) pelas respetivas turmas:

Tabela 1 - Divisão do número de alunos(as) por turma/ano

Turmas/Anos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Total
A	20	21	22	26	89
B	20	20	22	22	84
C	---	26	24	---	50
Total	40	67	68	48	223

Os(as) alunos(as) são muito dinâmicos(as) e envolvem-se ativamente nas atividades. Nesta escola há alunos(as) de diversas nacionalidades e etnias. A par da participação dos(as) alunos(as), é também bastante notável toda a disponibilidade dos Encarregados(as) de Educação nas atividades dos seus educandos(as), através da partilha de conhecimentos, apresentações de pesquisas e/ou apresentação das suas profissões. A maioria trabalha como docente de ensino secundário ou superior, operários ou trabalhadores de indústrias,

pertencendo à classe média alta, apesar de se verificar a presença de alguma população pertencente à classe média baixa.

2. O problema

O tema deste trabalho surgiu do contexto real que encontrei no âmbito do estágio 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com efeito, a observação direta da comunidade escolar permitiu perceber que era composta por uma variedade de alunos(as) de diferentes nacionalidades.

Apesar de existir um ambiente bastante afetivo e agradável entre toda a comunidade escolar, durante os intervalos era comum verificar algumas crianças que se agrupavam de acordo com a sua nacionalidade.

Perante esta realidade, tornou-se pertinente perceber como é que, realmente, as crianças se sentiam, num país que não era o deles(as), em contacto com pessoas com línguas e até cores diferentes das deles(as).

3. Questão de partida e objetivos

Assim, as questões de partida deste estudo são: Os(as) alunos(as) estrangeiros(as) sentem-se integrados(as) na escola que frequentam? Será que abordar a inter/multiculturalidade através de histórias para crianças facilita a sua integração?

Com o desenvolvimento deste estudo pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos: perceber até que ponto as crianças se sentiam efetivamente integradas na escola que frequentavam; compreender a importância das histórias para crianças para a abordagem da inter/multiculturalidade e do respeito pela diferença; procurar desenvolver um conjunto de atividades para que os(as) alunos(as) percebam as diferenças culturais que existem no mesmo espaço educativo.

4. A Metodologia

Numa primeira fase, de forma a dar resposta à questão anteriormente formulada e alcançar os objetivos estipulados, procedeu-se à realização de um pequeno questionário. (cf. Apêndice 1)

Este questionário foi preenchido pelos(as) onze alunos(as) (7 do sexo feminino e 4 do sexo masculino), cujos Encarregados(as) de Educação são de outra nacionalidade que não a portuguesa e os(as) quais nasceram no país de origem.

Posteriormente, foi desenvolvido um pequeno projeto, dividido em quatro atividades, com uma turma do 1º ano de escolaridade composta por vinte e um alunos(as), dos quais 7 são do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos de idade.

Este projeto de intervenção passou pela leitura e análise do livro da autora Luísa Ducla Soares, intitulado de “Meninos de todas as cores”, através do desenvolvimento de diversas atividades, como forma de abordar a diversidade cultural e o respeito pela diferença.

4.1. Amostra

O termo amostra pode ser definido como um “subconjunto da população, que se observa com o objetivo de tirar conclusões para a população de onde foi retirada” (Martins, Loura, & Mendes, 2007, p. 11).

Este estudo decorreu durante o período de estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano 2017/2018, numa escola da cidade de Coimbra com 223 alunos(as). Considerando que este estudo envolvia os(as) alunos(as) estrangeiros(as), foi feito um levantamento do número de estudantes com uma nacionalidade que não a portuguesa.

Destes 15 alunos(as), apenas 11 fizeram parte do estudo, pois nem todos(as) os(as) Encarregados(as) de Educação autorizaram a participação dos(as) seus(suas) educandos(as), sendo que sete são do sexo feminino e quatro do sexo

masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos de idade, como indica a tabela abaixo:

Tabela 2 - Distribuição dos(as) alunos(as) estrangeiros(as), por sexo e idade

Idade Sexo	6 anos	7 anos	8 anos	Total
Feminino	1	3	3	7
Masculino	0	3	1	4
Total	1	6	4	11

Relativamente, ao ano de escolaridade e às turmas em que os(as) alunos(as) estão inseridos(as), de acordo com a tabela seguinte, quatro alunos(as) encontram-se no 1º ano de escolaridade, sendo que 2 estão inseridos(as) na turma A e os(as) outros(as) 2 na turma B. Os(As) restantes 7 alunos(as) são do 2º ano de escolaridade, em que 3 desses(as) são da turma B e 4 da turma C.

Tabela 3 - Distribuição dos(as) alunos(as) por turma e ano de escolaridade

Turma Ano de Escolaridade	A	B	C	Total
1º Ano	2	2	0	4
2º Ano	0	3	4	7
3º Ano	0	0	0	0
4º Ano	0	0	0	0
Total	2	5	4	11

4.2. Instrumentos de recolha e análise de dados

A recolha de dados é uma intervenção, como os autores Quivy & Campenhoudt (1987) descrevem “Num sentido mais lato e simplificado, a recolha de dados é uma operação que consiste em recolher ou reunir concretamente as informações

determinadas junto das pessoas ou das unidades de informação incluídas na amostra” (Quivy & Campenhoudt, 1987, citados por Pombal, Lopes, & Barreira, 2008, p. 10).

De salientar que, para a recolha de dados é importante ter em conta, não só o objetivo estabelecido, de modo a selecionar que tipo de informação é que deverá ser recolhida, mas também o problema que se pretende resolver, visto que, em função dele, poderá ser exigida uma abordagem quantitativa, qualitativa ou até mesmo ambas.

Tendo em consideração os aspetos acima referidos, para a recolha dos respetivos dados essenciais à investigação, optei pela aplicação de um inquérito por questionário que:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas concretas sobre uma determinada realidade, que podem envolver as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, o seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (Pombal, Lopes, & Barreira, 2008, p. 11).

Para a construção de qualquer questionário é necessário ter em atenção algumas particularidades tais como: “(...) constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário” (Gil, 2008, p. 121).

O questionário utilizado neste estudo é composto, maioritariamente, por questões fechadas, em que para cada questão são dadas várias alternativas de resposta, de modo a facilitar, não só a recolha dos dados mas, também, a sua posterior análise, tal como o autor defende: “Nas questões fechadas, pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre das que são apresentadas numa lista. São as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas” (Gil, 2008, p. 123).

O questionário termina com uma questão de resposta aberta na qual os(as) inquiridos(as) têm uma total liberdade de resposta “Nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas (...) oferecendo espaço para escrever a resposta. Este tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta” (Gil, 2008, p. 122).

Quanto ao conteúdo das questões, elas podem ser classificadas como “Perguntas sobre sentimentos”, visto que, na grande maioria das respostas os(as) inquiridos(as) avaliam o seu estado emocional e a forma como se sentem na escola que frequentam, “As perguntas deste tipo referem-se às reações emocionais das pessoas perante fatos, fenómenos, instituições ou outras pessoas. Medo desconfiança, desprezo, ódio, inveja, simpatia e admiração são alguns dos sentimentos mais pesquisados mediante questionários” (Gil, 2008, p. 125).

O conjunto de questões que constituem o questionário têm uma ordem estabelecida. Assim, teoricamente, este questionário poderá dividir-se em quatro partes, em que a primeira parte está direcionada para a legitimação do mesmo, de forma a garantir a confidencialidade dos dados; a segunda destina-se à caracterização dos participantes no estudo; a terceira tem como finalidade recolher os dados relativos ao estudo e, por fim, a quarta e última parte procura obter dados sobre os relacionamentos dos(as) alunos(as) entre si e com o contexto escolar.

O questionário foi feito de forma individual com cada aluno(a), decorrendo num espaço silencioso e isolado de todo o contexto escolar de forma a que nada pudesse influenciar qualquer tipo de resposta.

Uma vez recolhidos todos os dados, procedeu-se à sua análise e tratamento, através da sua sistematização e organização em gráficos de forma a “(...) fornecer uma informação visual rápida de padrões e tendências” (Martins, Loura, & Mendes, 2007, p. 23).

Este procedimento deve-se ao facto de se tratar de uma pesquisa quantitativa, tal como defende o autor Diehl (2004, citado por Dalfovo, Lana, & Silveira, 2008) “(...) este método é frequentemente aplicados nos estudos descritivos (aqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis), os quais propõem

investigar “o que é”, ou seja, a descobrir as características de um fenómeno tal” (p. 7).

Tratando-se de uma pesquisa quantitativa, exigiu um estudo descritivo através de uma recolha de várias informações, de modo a obter os resultados pretendidos, como refere o autor Triviños (1987, citado por Córdova) “A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenómenos de determinada realidade” (p. 35).

Para a análise das respostas à questão aberta recorreu-se à análise de conteúdo, que Bardin (1977) define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.38) e cuja finalidade, segundo Vala (1986, citado por Amado, 2017), é “efetuar inferências com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 306).

4.3. Procedimentos para a recolha de dados

Para levar a efeito qualquer tipo de estudo e, aplicação do instrumento de recolha de dados, foi indispensável reunir algumas condições exigidas, tais como a autorização de várias entidades.

Numa primeira fase, foram enviadas duas cartas como forma de dar a conhecer e a requerer autorização necessária para poder prosseguir com o estudo, tanto ao(à) Diretor(a) do Agrupamento (cf. Apêndice 2), como ao(à) Coordenador(a) da Escola (cf. Apêndice 3). A este documento estava ainda anexado um outro, onde era apresentado o questionário que iria ser apresentado aos(às) alunos(as), para que pudesse ser analisado e avaliado.

Depois de autorizado, foi necessário reunir com o(a) Coordenador(a) da Escola para fazer um levantamento de alunos(as) com nacionalidade estrangeira. Obtida esta informação, informalmente, reuni com os(as) professores(as) de cada turma, apresentando-lhes o estudo que pretendia desenvolver e, ainda, que enviassem

um pedido de autorização aos Encarregados de Educação (cf. Apêndice 4) para que os(as) alunos(as) pudessem responder ao questionário.

Tratando-se de um questionário composto, na maioria por respostas fechadas, considerei importante desenvolver uma pequena conversa com cada aluno(a), de forma a que estes ficassem à vontade para responderem às questões com a maior veracidade possível.

No preenchimento dos questionários todos(as) alunos(as) se demonstraram bastante à vontade, respondendo a todas as questões, sendo de salientar que, os(as) alunos(as) que sentiram algumas dificuldades na compreensão das questões, não respondiam aleatoriamente, mas, pelo contrário, questionaram-me sobre as dúvidas que iam surgindo.

4.4. Análise dos dados

Tendo em conta o objetivo do estudo em causa, depois de todos os questionários preenchidos pelos respetivos(as) alunos(as), procedemos à sua análise.

Inicialmente, o questionário, permitiu caracterizar a amostra, sendo esta composta por 11 alunos(as) em que 7 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos.

Nesta primeira fase, é possível ainda verificar que os(as) alunos(as) participantes no estudo, encontram-se no 1º e 2º ano de escolaridade, 2 alunos no 1ºA e 2 alunos(as) no 1ºB. Quanto ao 2º ano de escolaridade, 3 alunos(as) compõem a turma do 2ºB e os(as) restantes 4 alunos(as) no 2ºC.

Relativamente às nacionalidades dos(as) 11 participantes, 5 alunos(as) são de nacionalidade brasileira, 3 são de nacionalidade angolana, 1 de nacionalidade chinesa, 1 de nacionalidade russa e, por fim, a restante aluna é de nacionalidade inglesa, tal como demonstra o gráfico abaixo:

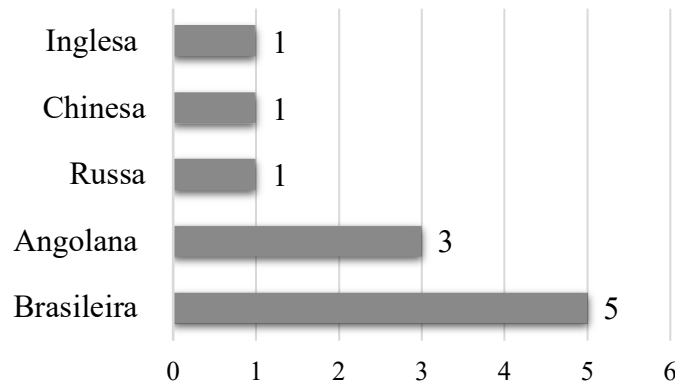


Gráfico 2 - Distribuição dos(as) alunos(as) estrangeiros(as) pelas respetivas nacionalidades

Tendo em consideração estes dados da amostra, passámos à análise das respostas dadas pelos(as) alunos(as) inquiridos(as) com a questão número 1 “Há quanto tempo frequentas esta Escola?”.

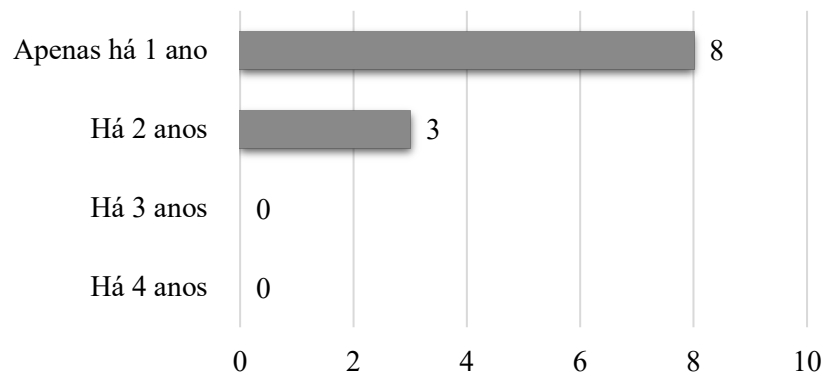


Gráfico 3 - Tempo de frequência dos(as) alunos(as) na Escola

Tal como se pode verificar através da análise do gráfico 3, dos(as) 11 alunos(as) questionados(as), 8 frequentam a Escola apenas há 1 ano e os restantes 3 alunos(as) frequentam há 2 anos. Com estes dados, é perceptível que a presença dos(as) alunos(as) na Escola é bastante recente, uma vez que, no máximo, o tempo de frequência dos(as) mesmos(as) é de 2 anos.

Depois dos(as) alunos(as) terem revelado há quanto tempo frequentavam a Escola, considerámos pertinente perceber o que os(as) alunos(as) sentiam quando iam para a escola, surgindo, assim, a questão número 2 “Quando vens para a Escola sentes-te? (Escolhe apenas uma opção)”.

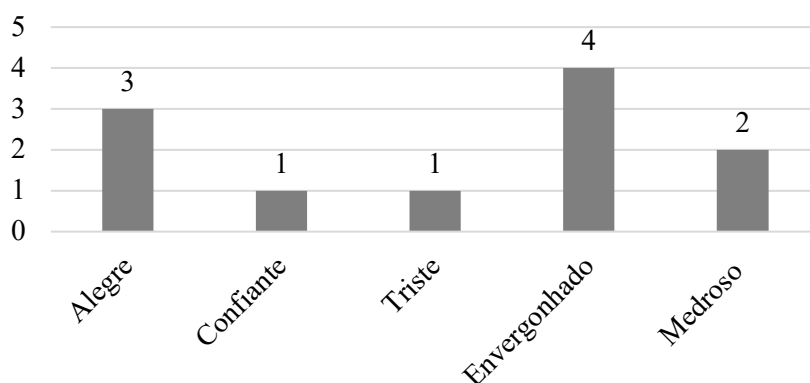


Gráfico 4 - Sentimentos manifestados pelos(as) alunos(as) estrangeiros(as) quando vão para a Escola

Através dos dados apresentados no gráfico número 4, verifica-se que 4 dos(as) alunos(as) se sentem envergonhados(as) quando vão para a Escola, 3 sentem-se alegres, 2 demonstram um sentimento de medo, 1 aluno sente-se confiante e, apenas 1 participante é que revela um sentimento de tristeza quando vai para a Escola.

Aferidos os sentimentos dos(as) alunos(as) quando vão para a escola, tornou-se relevante perceber se existem, nas diferentes turmas, alunos(as) da mesma nacionalidade, através da questão número 3 “A turma a que pertences tem outros(as) alunos(as) da tua nacionalidade?”.

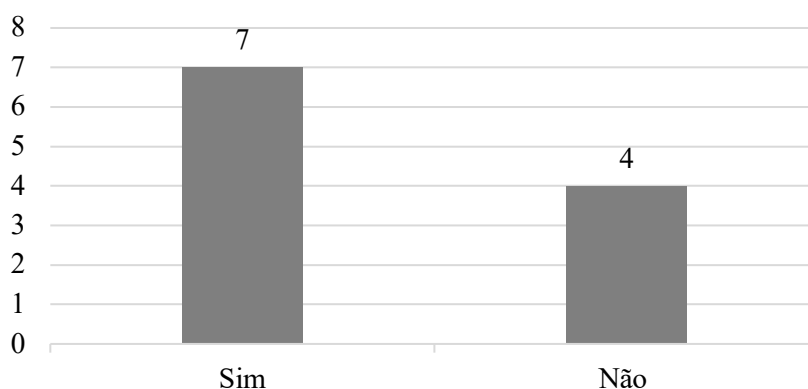


Gráfico 5 - Número de alunos(as) da mesma nacionalidade na turma

O gráfico número 5 revela que 7 dos(as) alunos(as) estrangeiros(as) têm na sua turma mais alunos(as) da sua nacionalidade, ao contrário dos(as) restantes 4 alunos(as) que não têm mais colegas da sua nacionalidade na sua turma.

A questão número 4 “Com que colegas costumam brincar?”, revela os seguintes dados:

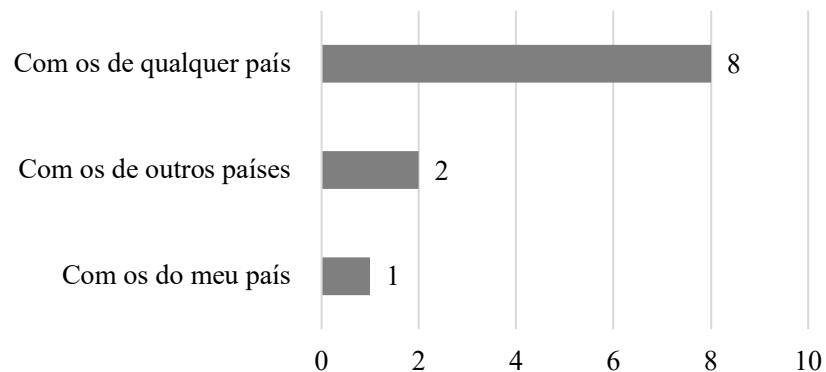


Gráfico 6 - Com que colegas os(as) alunos(as) estrangeiros(as) costumam brincar

Com a análise do gráfico número 6 torna-se claro que a maioria dos(as) alunos(as) brincam com as crianças de qualquer país, independentemente da sua nacionalidade, com uma representatividade de 8 alunos(as), enquanto que 2 alunas brincam com apenas crianças de outros países e o restante aluno apenas brinca com as crianças do seu país.

Particularizando o objeto de estudo, para além de saber como é que os(as) alunos(as) se sentiam na Escola, tornou-se pertinente perceber, também, como é que se sentiam dentro do ambiente da turma, colocando-lhes a questão número 5 “Como te sentes na turma? (Escolhe apenas uma opção)”.

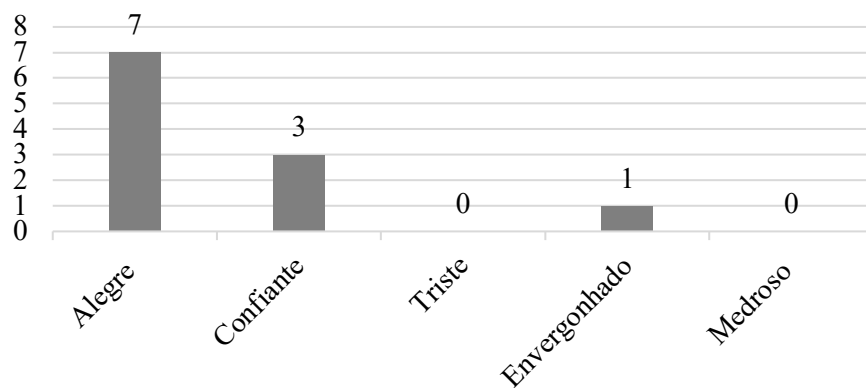


Gráfico 7 - Sentimento dos(as) alunos(as) em relação à sua turma

Pelos dados obtidos, a partir do gráfico número 7 pode verificar-se que a maioria dos(as) alunos(as) inquiridos(as) demonstram um sentimento de alegria em relação à turma a que pertencem, com um resultado de 7 alunos(as). Os restantes 3 alunos(as) sentem-se confiantes e apenas 1 aluna, se sente envergonhada.

Pelas respostas dadas à questão número 6 “Tens amigos(as) na turma?”, pode concluir-se que a maioria dos(as) alunos(as) têm amigos(as) na sua turma, tal como demonstra o gráfico número 8.

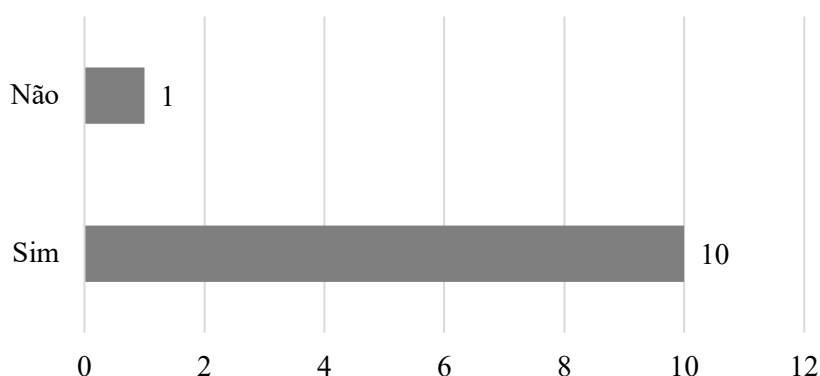


Gráfico 8 - Relação de amizade entre os(as) alunos(as) na turma

Observando o gráfico 8 é claramente evidente que, dos(as) 11 alunos(as) inquiridos(as), 10 revelam que têm amigos(as) na turma e apenas 1 aluno afirma que não tem amigos(as) na turma.

Dando continuidade à questão número 6, anteriormente analisada, questionámos os(as) alunos(as) para referirem a nacionalidade do(a) seu(sua) amigo(a) na turma, formulando a questão número 7 “Caso tenhas dito sim, indica a nacionalidade.”

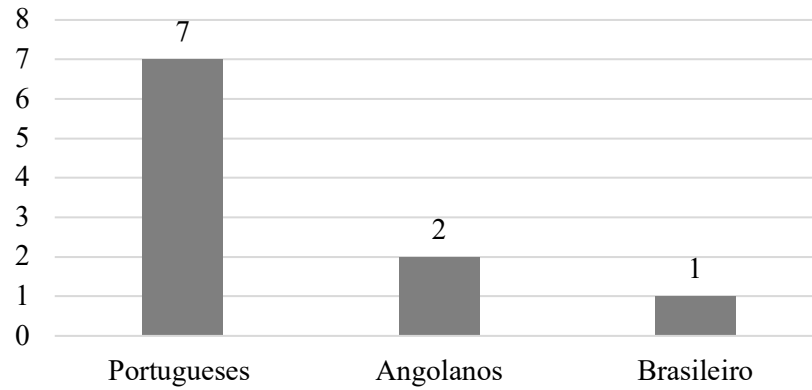


Gráfico 9 - Nacionalidade dos(as) amigos(as) dos(as) alunos(as) inquiridos(as) na turma

Dos(as) 10 alunos(as) que responderam de forma positiva à questão número 6, afirmando de que tinham amigo(as) na turma, 7 indicaram que o(a) seu(sua) amigo(a) é de nacionalidade portuguesa, 2 alunas afirmaram que os(as) seus(suas) amigos(as) são de nacionalidade angolana e 1 aluno diz que o(a) seu(sua) amigo(a) é de nacionalidade brasileira.

Os(as) alunos(as) depois de confrontados(as) com questões sobre a sua turma, o tipo de sentimentos e as suas relações de amizade com os(as) restantes alunos(as), foram colocados(as) perante a questão número 8 “Gostas de frequentar esta Escola?”.

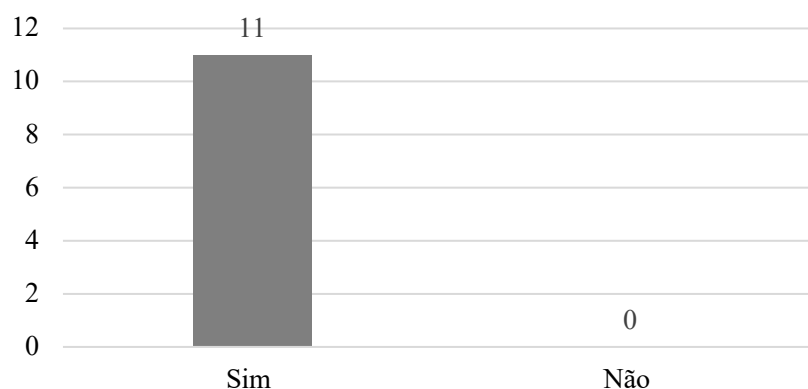


Gráfico 10 - Percepção do sentimento dos(as) alunos(as) em relação à Escola

Os dados, apresentados no gráfico número 10, tornam perceptível que todos(as) alunos(as) responderam afirmativamente, obtendo-se, assim, um total de 11 respostas na opção “Sim”.

A última questão do questionário, questão número 9 “Numa frase diz porque gostas, ou porque não gostas da Escola”. Esta questão caracteriza-se por ser uma questão de resposta aberta, dando oportunidade aos(as) alunos(as) de manifestarem a sua opinião sobre a Escola que frequentavam.

Tendo em consideração que todos(as) os(as) alunos(as) afirmaram que gostavam da Escola, as respostas obtidas foram organizadas em 4 grupos distintos, de acordo com as razões que os(as) alunos(as) referiram:

Tabela 4 - Razões pelas quais os(as) alunos(as) inquiridos(as) gostam da Escola

Grupo 1: Brincar	- Aluno 1 – “Eu gosto porque posso brincar.” - Aluna 2 – “Porque eu gosto de aprender coisas novas e gosto de brincar com as minhas amigas”.
Grupo 2: Amizade	- Aluno 3 – “Porque tem pessoas fixes e amigos.” - Aluno 4 – “Eu gosto porque eu tenho amigos.” - Aluna 5 – “Porque tenho muitos amigos.” - Aluna 6 – “Eu gosto muito desta Escola porque tenho muitos amigos.” - Aluna 7 – “Porque tem muitos amigos.” - Aluno 8 - ”Porque fui bem recebido pelos meus amigos.”
Grupo 3: Sentimento de respeito	- Aluna 9 – “Gosto desta Escola porque fui bem-recebida.” Aluna 10 – Porque eu sabia que quando eu viesse para esta Escola ia ser tratada com respeito.”
Grupo 4: Relacionamento com os professores	Aluna 11 – “Eu gosto desta Escola porque gosto desta professora e destes colegas.”

5. Experiências de Aprendizagem

Após ter colocado em prática um dos instrumentos de pesquisa, que passou por questionar todos(as) os(as) alunos(as) estrangeiros(as) da Escola em que me encontrava a estagiar, de modo a perceber se se sentiam integrados e se eram tratados com respeito, independentemente da sua nacionalidade, considerei pertinente desenvolver várias atividades, as quais foram, apenas, realizadas com os(as) alunos(as) da minha turma de estágio, visto que era o grupo onde desenvolvi a prática letiva.

O meu grupo de estágio era uma turma do 1º ano de escolaridade, composta por 21 alunos(as), dos quais 7 são do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e sete anos de idade. Também nesta turma se verificavam 2 alunos(as) de nacionalidade estrangeira, sendo os restantes de nacionalidade portuguesa.

Como se tratava de uma turma do 1º ano de escolaridade, os(as) alunos(as) caracterizavam-se por serem pouco autónomos(as) e irrequietos(as), mas bastante ativos(as) e curiosos(as). Contudo, e apesar destas características, a turma, em geral, não apresentava dificuldades em saber estar na sala de aula.

No que diz respeito ao nível dos ritmos de aprendizagem da turma, esta era bastante heterogénea. Apesar de não existir nenhuma criança que apresentasse grandes dificuldades motoras ou cognitivas, ao analisar a turma de perto, verificavam-se alguns casos com alguma dificuldade de aprendizagem, principalmente a nível da escrita e da leitura, não só devido à falta de atenção, mas, também, ao facto de não se verificar muito apoio e persistência por parte da família. Por esses motivos, um destes alunos revelava alguma falta de confiança em expressar-se e em participar nas tarefas que lhe eram propostas.

Havia, também, um aluno que revelava um reduzido desenvolvimento da motricidade fina, manifestando alguma dificuldade em manusear alguns objetos escolares como, por exemplo, um lápis, ou uma tesoura.

Quanto à aluna com NEE (Necessidades Educativas Especiais), estava diagnosticada com um reduzido nível de audição.

As atividades realizadas tinham como objetivo, a partir de um livro da autora Luísa Ducla Soares, promover o desenvolvimento e fortalecimento dos valores de igualdade, de justiça e de respeito pela diferença, visto que, atualmente, os(as) alunos(as), cada vez mais, são confrontados(as) com uma enorme diversidade cultural, convivendo, por isso, com pessoas com características culturais diferentes.

a. Primeira atividade

A primeira atividade teve início com a leitura, análise e interpretação do livro “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares. A escolha deste livro deveu-se ao facto de retratar diversas culturas que existem no Mundo de uma forma simples e atrativa, através das suas ilustrações. É de salientar, ainda, que, este livro foca diversos aspetos como, por exemplo, a cor de pele e a forma de vestir em cada cultura.

Este texto relata a história de um menino chamado Miguel que sempre viveu numa terra de meninos brancos “Era uma vez um menino branco, chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos (...)” (Soares, 2010, p. 5).

Um certo dia este menino decide fazer uma viagem por todo o mundo, onde conhece outras terras e outros(as) meninos(as) de outras culturas e de outras cores. Durante esta viagem cada menino(a) explica à personagem principal, o valor da sua cultura, adjetivando a sua cor de pele, comparando-a com alguns elementos, como, por exemplo, associar ser branco ao açúcar que é doce, ao leite que é saboroso e à neve que é tão linda, ser amarelo ao Sol, ao girassol e à areia da praia, ser preto à noite, às azeitonas e à estrada, ser vermelho à cor das fogueiras, à cor das cerejas e ao sangue e ser castanho à terra do chão, ao tronco das árvores e ao chocolate.

Recorrendo ao livro, foi feita a leitura da história, sendo que, ao mesmo tempo, os(as) alunos(as) iam visualizando as imagens projetadas numa tela. Após a leitura completa da história, houve um momento de análise em que fui questionando os(as) alunos(as) sobre o conteúdo da história. O meu papel, durante esta análise, foi, apenas, de mediadora do debate, na medida em que dei

total liberdade aos(às) alunos(as) para expressarem as suas ideias sobre o que tinham ouvido e visto nas imagens projetadas.

Durante este momento de partilha, os(as) alunos(as) foram capazes de identificar a personagem principal, o Miguel, que fez uma viagem pelo Mundo, para conhecer vários continentes. Nestes continentes, o Miguel, ia encontrando vários(as) meninos(as) e esses(essas) meninos(as) tinham diferentes cores de pele, como vermelho, amarelo, castanho e preto.

b. Segunda atividade

Terminada a tarefa anterior, em que os(as) alunos(as) foram capazes de reconhecer que existem vários continentes para além do nosso continente Europeu, falei do nome de todos os outros continentes que existem, através de um pequeno esboço no quadro preto. (cf. Apêndice 5)

A abordagem sobre os vários continentes não foi feita de forma pormenorizada, visto que a finalidade desta atividade não era a aprendizagem dos continentes, mas sim compreenderem que há continentes diferentes, com culturas diferentes umas das outras e, ainda, que existem pessoas com diferentes cores.

Ainda nesta atividade, os(as) alunos(as) fizeram a associação da cor de cada menino da história ao seu continente. (cf. Apêndice 6)

No final desta pequena atividade, foi distribuído pelos(as) alunos(as) um esboço de uma face (cf. Apêndice 7), correspondendo cada um, a um continente. O(a) aluno(a) tinha como tarefa ilustrar esse esboço de acordo com o respetivo continente.

Para além da ilustração, os(as) alunos(as) tinham que associar o esboço a um(a) amigo(a) para quem tinham de escrever um pequeno texto ou uma dedicatória. (cf. Apêndice 8)

c. Terceira atividade

Depois de finalizada, esta tarefa dei a indicação aos(às) alunos(as), que as ilustrações que eles(as) tinham na sua posse, iriam ser coladas no continente

correspondente e, ainda, que cada aluno(a) iria escrever o seu pequeno texto, de modo a construírem um pequeno Mapa Mundo com as faces ilustradas.

À medida que, cada aluno(a) terminava a sua ilustração, individualmente, sob a minha orientação, colava-a no continente correto e escrevia o pequeno texto, depois de corrigido, resultando, assim, num placard dos vários continentes ilustrados com os esboços dos(as) alunos(as). (cf. Apêndice 9)

No final, o placard foi afixado no quadro preto e cada aluno(a) apresentou o(a) seu(sua) próprio(a) amigo(a) a toda a turma, lendo aquilo que escreveu e justificando a sua ilustração.

6. Discussão dos dados

Após a apresentação e exposição dos dados, o passo seguinte é a sua análise e interpretação, de forma a aferir algumas conclusões.

Através da análise da questão inicial do questionário “Há quanto tempo frequentas esta Escola?”, a maioria dos(as) alunos(as) estrangeiros(as) respondeu que frequenta a Escola apenas há 1 ano. Sendo este período de tempo consideravelmente pequeno, poderá, eventualmente, influenciar os sentimentos destes(as) alunos(as) quando vão para a Escola, na medida em que poderá não haver tempo suficiente para ter uma real perceção. Quando inquiridos(as) sobre o sentimento que nutrem quando vão para a Escola, quatro alunos(as) caracterizam o seu sentimento como “vergonha”, três alunos(as) sentem-se “alegres”, dois(duas) alunos(as) sentem “medo” e os(as) restantes sentem-se, respetivamente, “confiante” e “triste”.

Relacionando os dados desta segunda questão, “Quando vens para a Escola sentes-te?”, com os da questão anterior, através de uma análise pormenorizada de todos os questionários, verifica-se que, no grupo dos(as) oito alunos(as) que frequentam a Escola apenas há um ano, um revela sentir “medo”, uma “tristeza” e os(as) outros(as) quatro alunos(as) sentem “vergonha”. Os(as) restantes

alunos(as) deste grupo, um revela um sentimento de “confiança” e outra de “alegria”.

No que diz respeito às restantes três alunas que frequentam a Escola há 2 anos, duas revelam sentimentos de “alegria” e uma de “medo”.

Através destes dados é perceptível que grande parte dos(as) alunos(as) que frequentam a Escola, por um menor período de tempo, revelam sentimentos negativos, tal como ainda uma aluna que, apesar de já frequentar a Escola há 2 anos, ainda sente medo de ir para a Escola, o que indica que estes(as) alunos(as) não se sentem integrados(as) de forma positiva.

Considerando os sentimentos manifestados pelos(as) alunos(as), eventualmente influenciados pelo período de tempo de frequência da Escola, considerou-se importante perceber se a perceção sobre a Escola dependia, também, da turma em que estavam inseridos(as). Assim, foi colocada a questão número 3 “A turma a que pertences tem outros(as) alunos(as) da tua nacionalidade?”.

Através das respostas a esta questão é perceptível que o grupo dos(as) sete alunos(as), que demonstraram sentimentos negativos pela Escola, quatro revelam ter outros(as) alunos(as) da sua nacionalidade na sua turma, enquanto que, os(as) outros(as) três alunos(as) assumem serem os(as) únicos(as) da sua nacionalidade. Dos restantes quatro alunos(as), que transmitem sentimentos positivos pela sua Escola, um diz não ter outros(as) alunos(as) da sua nacionalidade na sua turma, ao contrário das outras três alunas revelam que, para além de se sentirem bem na sua Escola, têm outros(as) alunos(as) na turma da sua nacionalidade.

Relacionando estas três questões, parece evidente que a presença de alunos(as) da mesma nacionalidade na mesma turma não influencia, de forma direta, os sentimentos dos(as) alunos(as), podendo-se relacionar com o período de tempo que estes frequentam a Escola.

Ou seja, dos(as) 7 alunos(as) que expressaram sentimentos negativos pela Escola, quatro deles(as), têm outros(as) alunos(as) da sua nacionalidade na turma, frequentavam a Escola há apenas 1 ano, as restantes 3 alunas, apesar de

não terem outros(as) alunos(as) da sua nacionalidade, duas frequentavam a Escola também há apenas 1 ano. Apenas uma aluna frequenta a escola já há dois anos.

Considerou-se, também, pertinente perceber com que alunos(as), os(as) inquiridos(as) habitualmente brincam, tendo sido colocada a questão número 4 “Com que colegas costumam brincar?”, com o objetivo de perceber quais as interações entre os(as) alunos(as) estrangeiros(as) e os(as) restantes, independentemente da sua nacionalidade.

Os dados obtidos através das respostas a esta questão revelam que, independentemente do seu sentimento pela Escola e da presença de outros(as) alunos(as) da sua nacionalidade na turma, oito alunos(as) revelam brincar com os(as) colegas de qualquer país, incluindo o seu, apesar de quatro destes(as) terem revelado sentimentos negativos pela Escola. Outras duas alunas, apesar de revelarem que brincam com crianças de outros países diferentes do seu, demonstram sentimentos de tristeza e de vergonha perante a comunidade escolar, acrescentando que não têm outros(as) alunos(as) da sua nacionalidade na sua turma.

É de salientar, ainda, que, nesta questão, apenas um aluno afirmou que apenas brinca com os(as) alunos(as) da sua nacionalidade, ao mesmo tempo que demonstra um sentimento de vergonha.

Depois de questionar os(as) alunos(as) sobre a Escola, de uma forma geral, procurou-se perceber como é que se sentiam perante a turma em que estavam inseridos(as), “Como te sentes na turma?”. As respostas a esta questão demonstram, claramente, que a maioria dos(as) alunos(as), manifesta sentimentos positivos perante a sua turma, como “alegria” (sete alunos/as) e “confiança” (três alunos) e apenas uma referiu o sentimento de “vergonha”.

Esta análise permite perceber que os sentimentos que os(as) alunos(as) revelam sentir pela sua turma não são influenciados pelos sentimentos que manifestam pela Escola em geral, visto que dos(as) dez alunos(as) que selecionaram sentimentos positivos, seis destes(as) demonstraram descontentamento pela

Escola, enquanto que os(as) restantes quatro nutrem um sentimento positivo, tanto em relação à Escola, como à turma.

No entanto, os mesmos resultados podem ser influenciados pela presença de outros(as) alunos(as) da sua nacionalidade na turma, na medida em que dentro do grupo de alunos(as) que responderam de forma positiva, sete revelaram terem outros(as) alunos(as) da sua nacionalidade na sua turma, o que não acontece com os restantes três alunos(as) que não têm mais alunos(as) da sua nacionalidade na sua turma.

É de referir, também, que apenas uma aluna demonstrou um sentimento de vergonha perante a turma. Esta aluna, apesar de anteriormente ter revelado que brincava com colegas de outros países diferentes do seu, revelou, também, que não tinha outros(as) colegas da sua nacionalidade na sua turma e que se sentia triste quando ia para a Escola frequentando-a apenas há 1 ano.

A resposta desta aluna apesar de ser um sentimento negativo em relação à sua turma, não comprova que não seja bem aceite. A sua perceção poderá resultar, por um lado, por frequentar a Escola há pouco tempo e, por outro, por não ter outros(as) alunos(as) da sua nacionalidade na sua turma, fazendo com que se sinta envergonhada.

Para além de se tentar perceber as ideias e os sentimentos sobre a Escola e a turma a que os(as) alunos(as) pertenciam, colocou-se, também, uma questão sobre a amizade, a número 6 “Tens amigos na turma?”. Dos(as) onze alunos(as) que compõem a amostra deste estudo, dez responderam de forma positiva, tendo apenas um aluno referido não ter amigos(as) na turma. Este aluno que referiu não ter amigos(as) na turma, não tem alunos(as) da sua nacionalidade na sua turma, o qual poderá ter influenciado a sua resposta. No entanto, brinca com os(as) alunos(as) de qualquer país e demonstra sentimentos positivos tanto em relação à Escola (confiança) como em relação à turma (alegria). A junção de todos estes dados, poderá levar a considerar que, apesar de ter respondido de forma negativa a esta questão, não significa que não seja aceite pelos(as) colegas de turma.

Como a maioria dos(as) alunos(as) responderam que têm amigos(as) na turma, importou conhecer as respetivas nacionalidades. Assim, os dados obtidos a partir da questão número 7 “Caso tenhas dito que sim, indica a nacionalidade”, revelam que, dos(as) dez alunos(as) que responderam de forma positiva, sete indicaram que os(as) amigos(as) da sua turma são de nacionalidade portuguesa, apenas um aluno indicou que o(a) seu(sua) amigo(a) era de nacionalidade brasileira, ou seja, a mesma que a sua. É de referir, ainda, que as restantes duas alunas que mencionaram que os(as) seus(suas) amigos(as) da turma eram de nacionalidade angolana, tinham a mesma nacionalidade. Assim, comprovou-se que a maioria dos(as) alunos(as) respondeu que os(as) seus(suas) amigos(as) na turma são de nacionalidade portuguesa, apenas um aluno não respondeu a esta questão, visto que anteriormente respondeu não ter amigos(as) na turma.

Relativamente ao que os(as) alunos(as) sentiam pela Escola, as respostas à questão número 8 “Gostas de frequentar esta Escola?”, permitem aferir que, apesar de alguns(algumas) alunos(as) terem revelado alguns sentimentos negativos, tanto pela Escola, como pela turma e apenas um ter afirmado não ter amigos(as) na turma, todos(as) os(as) onze alunos(as) revelaram que gostavam de frequentar a Escola, apesar de algumas dificuldades com que se deparavam.

Confrontados(as) com o pedido de se pronunciarem sobre as razões pelas quais gostavam, ou não, da Escola, os(as) alunos(as) escreveram algumas frases, cujo conteúdo foi organizado em 4 grupos, de acordo com as categorias definidas: brincar na Escola; relações de amizade; sentimento de respeito; relação com os(as) professores(as). Assim, do 1º grupo fazem parte as respostas em que um aluno e uma aluna referiram que gostavam de brincar na Escola, no 2º grupo, 3 alunos e 3 alunas, apontaram para as relações de amizade, referindo que tinham amigos(as) na Escola, no 3º grupo, duas alunas demonstraram serem tratadas com respeito e, por fim, no 4º grupo, uma aluna fez referência não só aos(às) seus(suas) colegas, mas também aos(às) seus(suas) professores(as).

As atividades desenvolvidas permitiram perceber melhor como os(as) alunos(as) viam a sua Escola e os(as) seus(suas) colegas. A análise de cada atividade foi feita a partir da leitura atenta de todos os pequenos textos dos(as) alunos(as) e

das suas ilustrações, apurando, deste modo, as perspetivas de cada um(a) face à diversidade étnica e à pluralidade de nacionalidades, tendo como suporte principal o texto “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares que aborda diferentes continentes e, por consequência, diferentes cores de pele.

Este tipo de abordagem, principalmente dos diferentes tipos de cor é bastante importante, visto que é uma realidade social com que todos(as) os(as) alunos(as) se deparam diariamente e a qual deve ser valorizada e respeitada por todos(as).

Durante a primeira atividade, que consistiu na leitura e análise da história acima referida, a maioria do grupo conseguiu reconhecer que a história abordava os diferentes continentes e as diferentes cores da população que habitam cada continente. Com este tipo de análise inicial e com as respostas que foram dadas pelos(as) alunos(as), consegui recolher algumas ideias concluindo que a maioria dos(as) alunos(as) é capaz de relacionar as diferenças culturais com as diferentes cores de pele.

A segunda atividade, na qual os(as) alunos(as) ilustraram diferentes esboços consoante um respetivo continente e elaboraram um pequeno texto, foi possível perceber que cada aluno(a) foi capaz de representar o(a) “seu(sua) amigo(a)” o mais próximo da realidade, mostrando a forma como o(a) imaginavam. (cf. Apêndice 9)

As representações feitas pelos(as) alunos(as) dos(as) meninos(as) de outros continentes passaram bastante por aquilo que foi referido na história, em que a maioria dos(as) alunos(as), apesar de ter dado nomes às suas figuras, foi fazendo algumas referências bastante interessantes, comparando a cor de pele não só a alguns objetos, que provavelmente são objetos com algum interesse de cada aluno(a), como também a alguns sentimentos motivados por cada cor de pele. Como exemplo, destacam-se alguns pormenores interessantes, como o facto de muitos(as) alunos(as) compararem “o bom de ser branco”, porque lembra “o açúcar, as nuvens, a areia da praia”; “a cor vermelha” que os(as) fez lembrar “os morangos, os raios de sol”; “o preto” comparado com “pedaços de chocolate”.

Torna-se, ainda, relevante referir a intervenção de um aluno que, apesar de ser um aluno complicado na relação com os(as) restantes, desde o início suscitou um enorme interesse em saber o que iria escrever sobre o(a) seu(sua) amigo(a), visto que teve de fazer a representação de um(a) amigo(a) do continente africano. Este aluno, durante a sua intervenção, logo que soube qual o continente que lhe tinha saído, ficou bastante incomodado, visto que tendo dois alunos dessa mesma nacionalidade, não consegue ter um bom relacionamento com eles deixando-os de parte, porque não aceita a sua diferente cor de pele. Esta não aceitação ficou bem visível quando o aluno apresentou o seu esboço, ao qual associou o nome de um aluno de nacionalidade angolana com o qual “chocava” imensas vezes, comparando-o com “o lixo e com a estrada”

Perante esta situação, senti a necessidade de intervir de uma forma bastante cuidadosa, de forma a perceber porque razão este aluno demonstrava este tipo de sentimentos. Assim, foi pedido a estes dois alunos que identificassem as diferenças que encontravam entre si. Ambos referiram que tinham dois olhos, ambos de cor castanha, uma boca, um nariz, duas orelhas, dois braços, duas mãos, duas pernas e dois pés. A única coisa que os diferenciava era que o de nacionalidade africana tinha o cabelo encaracolado e a cor de pele mais escura que a dele.

Na última atividade, em que os(as) alunos(as) tiveram que apresentar e falar sobre a sua ilustração, notou-se que a maioria dos(as) alunos(as) falou sobre o(a) “seu(sua) amigo(a)” com bastante interesse e orgulho, demonstrando que realmente são capazes de aceitar pessoas com diferentes cores.

É, ainda, importante referir, que o único aluno que revelou alguma dificuldade de aceitação de um(a) “amigo(a)” de cor diferente, ao apresentá-lo(a) referiu ainda “porque eu não gosto dele”.

No entanto, apesar de o aluno ter referido estes adjetivos negativos pelo outro, pude verificar que não estas ideias não são vinculadas pela Escola.

É de salientar, ainda, que, através da leitura e análise das imagens do livro, contribuíram não só para a abordagem das diferenças culturais, como também para alguns pontos em comum dessas diferentes culturas.

A literatura infantil poderá ser assim, uma ferramenta bastante útil, para a transmissão dos valores de respeito, de aceitação e de partilha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preenchimento de todos os questionários, por parte dos(as) alunos(as) estrangeiros(as), tornou-se uma ferramenta bastante importante para a análise da forma como se sentem, visto que se encontravam deslocados(as) do seu país e da sua cultura.

Apesar de a maioria dos(as) alunos(as) inquiridos(as) nunca ter tido contacto com a cultura da sua nacionalidade, visto que, apesar de nascerem no seu país, vieram para Portugal muito cedo, tem a consciência de que não são iguais aos(as) alunos(as) de nacionalidade portuguesa, seja pela cor de pele, pela cor dos olhos, do cabelo e da sua língua. É de referir, também, que alguns(algumas) alunos(as) que fizeram parte do grupo de estudo, revelaram que, em contexto familiar, com os seus pais e familiares, falavam a língua do seu país de origem, bem como respeitavam os costumes culturais do seu país. No entanto, fazendo um balanço geral dos resultados obtidos, pode considerar-se que os(as) alunos(as) estrangeiros(as) se sentem integrados(as) na Escola que frequentavam, não só pela comunidade escolar envolvente, mas também por parte dos(as) restantes alunos(as) de nacionalidade portuguesa, apesar de não esconderem o “desconforto” de pertencer a outra nacionalidade porque, embora não demonstrassem sofrer de qualquer tipo de atitudes discriminatórias, eles(as) próprios(as) tinham a noção de que eram diferentes.

A intervenção realizada apenas com um grupo restrito da Escola, com o recurso à literatura infantil, revelou, de certa forma, a maneira como os(as) alunos(as) de nacionalidade portuguesa olhavam para os(as) alunos(as) de outras nacionalidades. Com esta atividade foi possível perceber que os(as) alunos(as) não se sentiam à vontade com o tema, talvez pelo facto de ser um tema novo e ainda desconhecido. No entanto, não considero esta situação como um ponto negativo, mas, muito pelo contrário, como uma oportunidade de estimular, nos(as) alunos(as), um olhar mais abrangente sobre diferentes culturas existentes no Mundo e de fomentar o respeito pela diferença. Até porque, por serem pessoas oriundas de outros países, com uma cor ou com uma língua diferente da nossa, não quer dizer que não devam ser aceites e respeitados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. (Coord) (2017) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*.
Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Balça, J. (2008). Literatura infantil portuguesa - de temas emergentes a temas consolidados in *E-F@BULATIONS/E-F@BULAÇÃO*, 2 de Junho de 2008, pp. 1-9.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Borges, A. C., Oliveira, E. C., Pereira, E. F., & Oliveira, M. D. (2013). Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores. Em *Anais Eletrônicos do Congresso Acadêmico Científico da UEG de Porangatu* (pp. 418-429).

Canen, A., & Moreira, A. F. (1999). Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente, in *Educação em Debate*, 12-23.

Coelho, H. (2013) *Contar histórias num grupo de 5 anos: que reflexo nas aprendizagens?* Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Córdova, D. T. (s.d.). Unidade 2 - A pesquisa científica. pp. 31-41.

Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Revista Interdisciplinar Científica Aplicada. *Métodos Quantitativos e qualitativos: um resgate teórico*, 2, pp. 1-13.

Damázio, E. d. (Julho/Dezembro de 2008). Desenvolvimento em questão. *Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito*, nº12, pp. 63-86.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 5-20.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A. .

Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à Voz – contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.

- Martins, M. E., Loura, L. C., & Mendes, M. d. (2007). *Análise de Dados: Texto de Apoio para os Professores do 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- ME/DGE (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mendes, J. M. (2010). *Cultura e multiculturalidade*. Amadora: Escola Superior de Teatro e Cinema.
- Nolasco, C. (2016). *Migrações Internacionais: conceitos, tipologia e teorias*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais .
- Nunes, C. S. (2013). *A integração de alunos estrangeiros na escola portuguesa do 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu*. Relatório Final para a obtenção do grau de Mestre na Escola Superior de Educação de Viseu. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu/ESEV
- Pires, R. P., Pereira, C., Azevedo, J., Vidigal, I., & Veiga, C. M. (2018). *Emigração Portuguesa, Relatório Estatístico 2018*. Lisboa: Observatório da Emigração.
- Pombal, B. M., Lopes, C. M., & Barreira, N. d. (2008). *A importância da recolha de dados na avaliação de Serviços de Documentação e Informação: a aplicabilidade do SharePoint nos SDI da FEUP*. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Engenharia - Serviços de Documentação e Informação.
- Proença, J. M. (2010) *Mediação leitora e Literatura Infantil: Propostas para o contexto pedagógico no âmbito do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação elaborada no âmbito do 2.º Ciclo de Estudos Conducentes ao Grau de Mestre em Estudos Culturais, Didácticos, Linguísticos e Literários, apresentada à Universidade da Beira Interior. Covilhã: UBI /Departamento de Letras

Ribeiro, M. J., Estrela, J., Rosa, A. P., Cruz, M., Miranda, S., Sousa, P., & Machado, R. (2019). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2018*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

Rodrigues, E. C. (2009). *A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Rodrigues, P. C. (2013). *Multiculturalismo - A diversidade cultural na Escola*. Relatório Final para obtenção do grau de Mestre na Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus .

Soares, L. D. (2010). *Meninos de todas as cores*. Alfragide: Edições Nova Gaia

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.

Souta, L., Marques, R., Almeida, F., & Henriques, A. P. (s/d.). *Género, multiculturalidade, cidadania - problematizações para a educação no mundo de hoje*. Setúbal: CIOE/ESE de Setúbal

Legislação Consultada

Despacho Normativo n.º 63/91. DR n.º 60, I Série – B, 13/3/91

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86. DR n.º 237, I Série – 14/10/86

APÊNDICES

Apêndice 1 - Guião do questionário aos alunos estrangeiros

Este questionário é realizado no âmbito do trabalho final de mestrado.

Mais se informa que os dados obtidos serão confidenciais, destinando-se apenas para fins académicos.

Grata pela colaboração.

Ano de escolaridade: _____

Idade: _____

Sexo: Masculino

Feminino

Nacionalidade: _____

1) Há quanto tempo frequentas esta Escola? (**Escolhe apenas uma opção**)

Há 4 anos

Há 3 anos

Há 2 anos

Apenas há 1 ano

2) Quando vens para a Escola sentes-te? (**Escolhe apenas uma opção**)

Alegre

Envergonhado

Confiante

Medroso

Triste

3) A turma a que pertences tem outros/as alunos/as da tua nacionalidade?

Sim

Não

4) Com que colegas costumavas brincar? **(Escolhe apenas uma opção)**

Com os do teu país

Com os de outros países

Com os de qualquer país

5) Como te sentes na tua turma? **(Escolhe apenas uma opção)**

Alegre

Confiante

Triste

Envergonhado

Medroso

6) Tens amigos na turma?

Sim

Não

7) **Caso** **tenhas** **dito** **sim**, indica a nacionalidade:

8) Gostas de frequentar esta Escola?

Sim

Não

9) Numa frase diz porque gostas ou porque não gostas da Escola.

Apêndice 2 – Pedido de autorização ao Agrupamento

Exmo(a) Sr(a).

Diretor(a) do Agrupamento

Eu, Ana Rita Fonseca Almeida, a frequentar o 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, encontro-me a realizar um estudo sobre a integração dos(as) alunos(as) estrangeiros(as) no 1º Ciclo do Ensino Básico, para efeitos do trabalho final de mestrado.

Este estudo tem como grande finalidade perceber se os(as) alunos(as) se sentem integrados(as) na Escola e na turma.

Para a sua realização, pretendo aplicar um pequeno questionário aos(às) alunos(as) estrangeiros(as), do 1º ao 4º ano de escolaridade. Os dados obtidos serão confidenciais, destinando-se apenas para fins académicos.

Neste sentido, venho solicitar a V. Exa. autorização para aplicar o referido questionário aos(às) referidos(as) alunos(as) das diferentes turmas.

Agradeço, desde já, a disponibilidade e a atenção dispensadas.

Coimbra, 22 de maio de 2018

Ana Rita Almeida

Apêndice 3 – Pedido de autorização ao(à) Coordenador(a) da Escola

Exmo(a). Sr(a).

Coordenador(a) da Escola

Eu, Ana Rita Fonseca Almeida, a frequentar o 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, encontro-me a realizar um estudo sobre a integração dos(as) alunos(as) estrangeiros(as) no 1º Ciclo do Ensino Básico, para efeitos do trabalho final de mestrado.

Este estudo tem como grande finalidade perceber se os(as) alunos(as) se sentem integrados na Escola e na turma.

Para a sua realização, pretendo aplicar um pequeno questionário aos(às) alunos(as) estrangeiros(as), do 1º ao 4º ano de escolaridade. Os dados obtidos serão confidenciais, destinando-se apenas para fins académicos.

Neste sentido, venho solicitar a V. Exa. autorização para aplicar o referido questionário aos(às) referidos(as) alunos(as) das diferentes turmas.

Agradeço, desde já, a disponibilidade e a atenção dispensadas.

Coimbra, 22 de maio de 2018

Ana Rita Almeida

Apêndice 4 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

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

Eu, Ana Rita Fonseca Almeida, aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a que se digne autorizar a participação do(a) seu(sua) educando(a) num estudo sobre a integração dos(as) aluno(as) estrangeiros(as) nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, destinado à realização do trabalho fim de curso.

Para a sua realização, pretendo aplicar um pequeno questionário aos alunos estrangeiros, do 1º ao 4º ano de escolaridade. Os dados obtidos serão confidenciais, destinando-se apenas para fins académicos.

Agradeço a compreensão.

Os melhores cumprimentos,

Coimbra, _____ de _____ de 2018

Ana Rita Fonseca Almeida

Autorização

Eu, _____,
Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)
_____, declaro que autorizo a
sua participação no estudo.

_____, _____ de _____ de 2018

(assinatura)

Apêndice 5

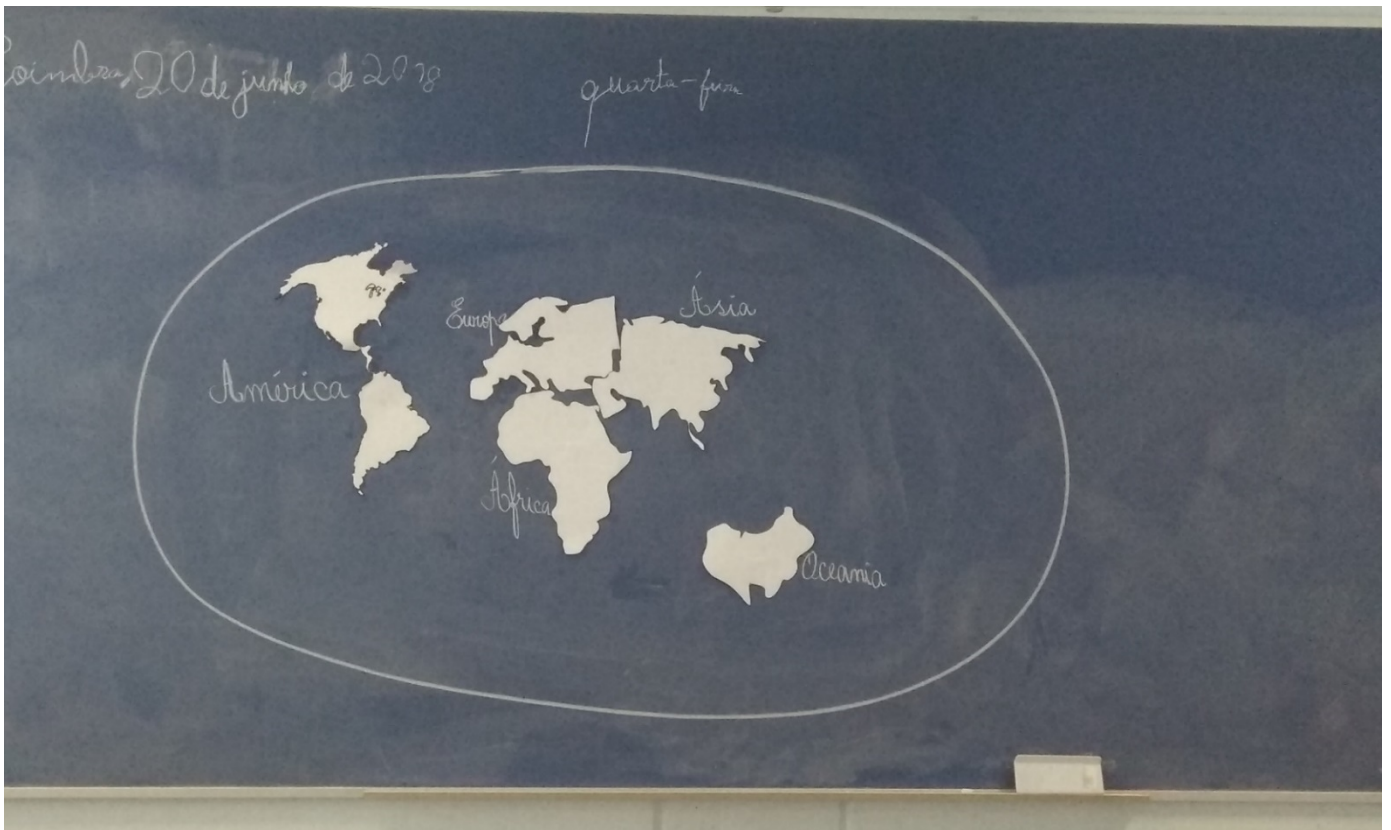


Figura 1 - Esboço de um planisfério

Apêndice 6

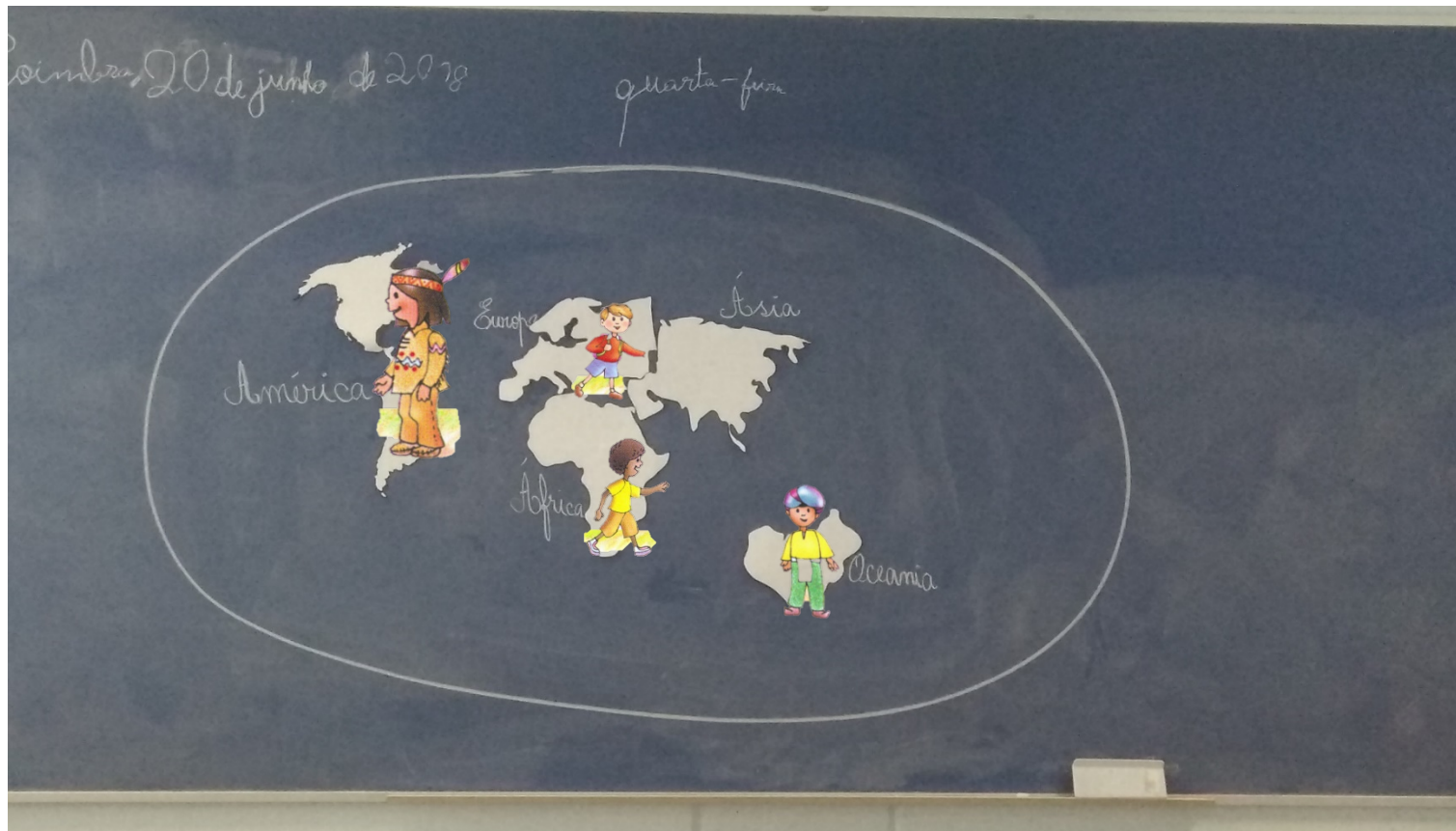


Figura 2 - Ilustração do planisfério

Apêndice 7

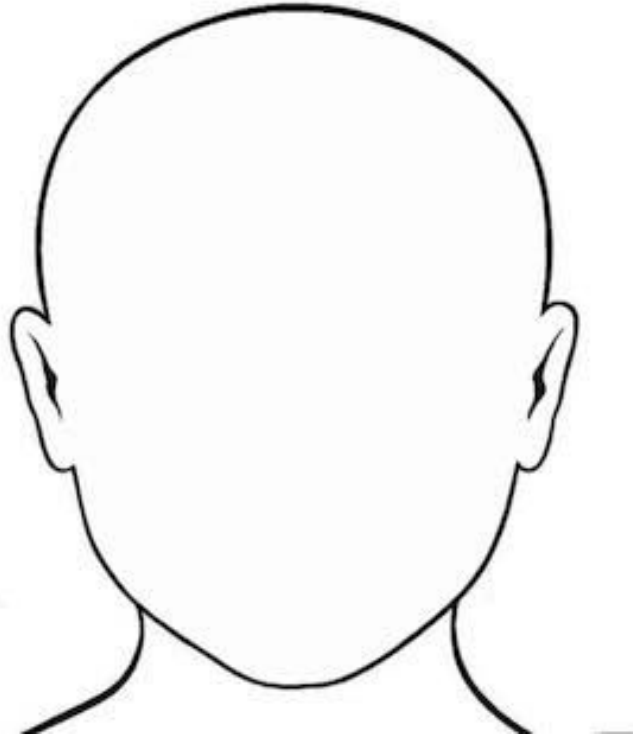


Figura 3 – Esboço

Apêndice 8 – Descrição das ilustrações

Aluno(a) 1

Eu tenho uma amiga da América, chama-se Filomena e tem 10 anos. Ela tem cabelos castanhos e os olhos verdes. Ela faz-me lembrar o tomate, a cereja e a maçã.

Aluno(a) 2

Ele é feio e faz-me lembrar um morango e mais uma cereja e sangue.

Aluno(a) 3

Amiga tu pareces como os morangos, o sangue e dos tomates. Ela chama-se Isabel e ela é da América e é vermelha mas é bonita.

Aluno(a) 4

A Marta faz-me lembrar um tomate, fogo e uma maçã.

Aluno(a) 5

Ema gostas de ser vermelha porque pareces um tomate, estojo, o verniz e brincos. Também os raios de sol reluzentes e a cor das camisolas e dos vestidos.

Aluno(a) 6

Eu gosto de ser branco porque sou da cor da neve porque é linda. Eu gosto de ser branco porque o leite é saboroso. E porque o açúcar é saboroso e também me faz lembrar dos lenços de papel.

Aluno(a) 7

Adriana fazes-me rir muito e és muito engraçada. És a melhor amiga de sempre. E fazes-me lembrar o açúcar, as nuvens branquinhas e os lenços de papel branquinhos. Fazes-me lembrar a areia da praia. Eu adoro-te Adriana fofinha.

Aluno(a) 8

O Eder faz-me lembrar chocolate preto e a estrada e os cabelos das pessoas.

Aluno(a) 9

Tu fazes-me lembrar um chocolate e a um pedaço de terra e os meus cabelos. Os meus olhos são também da tua cor.

Aluno(a) 10

A minha amiga chama-se Luana. Ela é como um sumo cereja ou de morango e cheira bem como uma zínia. Ela é a rainha da cor vermelha.

Aluno(a) 11

Tu fazes-me lembrar a estrada fazes-me lembrar o lixo fazes-me lembrar os meus calções fazes-me lembrar os teus olhos fazes-me lembrar o Éder.

Aluno(a) 12

A minha amiga chama-se Marta, e faz-me lembrar o açúcar, a neve, os lenços de papel, e as nuvens.

Aluno(a) 13

O Zé faz-me lembrar a maiones³, o Gaspar, o pão e o Ronaldo.

Aluno(a) 14

Meu amigo tu fazes-me lembrar o limão, a areia e o sol.

Aluno(a) 15

O nome dele é Edir. A cara é amarela. Os olhos são pretos. O cabelo é castanho. Ele parece que é uma pipoquinha fofinha mas não é para comer.

Aluno(a) 16

Francisca, tu lembras-me a cor do sol, a cor da areia da praia, a cor do girassol e da massa. Obrigada amigos beijinhos.

Aluno(a) 17

A minha amiga lembra-me o sol, as casas amarelas e as luzes. Tu fazes-me lembrar uma bana e a areia da praia.

Aluno(a) 18

A minha amiga Ana faz-me lembrar um chocolate e um tronco de uma árvore e faz lembrar uma castanha e faz-me lembrar um urso.

Aluno(a) 19

³ Maionese

A minha amiga Ema é do continente da Oceânia e é da cor do chocolate, da terra das árvores e das castanhas.

Aluno(a) 20

A cara da Hannah faz-me lembrar a areia e o sol.

