

Refletindo sobre a Prática Pedagógica: a educação  
intercultural – experiências de aprendizagem realizadas  
com alunos do 2.º ano de escolaridade

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Andreia Ferreira Neto

Trabalho realizado sob a orientação de

Lúcia Grave Magueta

Leiria, abril 2016

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão por todo o apoio, compreensão, ajuda, alento e motivação que me deram ao longo deste percurso, pois sem eles não teria sido possível a concretização deste mestrado.

Em segundo lugar à Diana, por estar sempre presente em todos os momentos, e por toda a compreensão, carinho e apoio que me ofereceu nos momentos bons e menos bons.

À Sara, minha colega de prática, madrinha e grande amiga. Obrigada pela paciência, pelo apoio, pela motivação e pela partilha de experiências e saberes, desde o início da licenciatura ao fim do mestrado.

À professora Doutora Lúcia Magueta por me ter orientado ao longo deste percurso, por toda a disponibilidade, amabilidade e ensinamentos, que tanto me ajudaram a crescer.

Às Educadoras de Infância e Professoras de 1.º CEB, por me terem recebido tão bem, por me terem permitido vivenciar experiências tão ricas nas suas salas e, por fim, por terem partilhado comigo os seus conhecimentos.

Por fim, a todos os meus amigos pelo apoio em todos os momentos, pela compreensão por não poder estar presentes em alguns momentos importantes e, também, pela ajuda ao longo de todo este percurso.



## RESUMO

O presente relatório é integrado por duas partes, uma referente à componente reflexiva e outra à componente investigativa. A primeira agrega a dimensão reflexiva das Práticas Pedagógicas realizadas em quatro contextos distintos relativos à Educação de Infância e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. A segunda parte apresenta a investigação realizada num destes contextos.

A reflexão contempla os aspetos que ocorreram nas Práticas Pedagógicas e que foram relevantes para a formação e desenvolvimento profissional – as aprendizagens construídas, as dúvidas e questões, as dificuldades sentidas e ultrapassadas.

Já na segunda parte é exposta a investigação desenvolvida. Esta é apresentada através de vários capítulos, desde o enquadramento teórico à apresentação e discussão de resultados.

A segunda parte apresenta a investigação realizada, tendo esta incidido sobre a diversidade cultural que caracterizava um grupo de alunos do 2.º ano de escolaridade. O estudo seguiu a metodologia de investigação-ação e procurou responder à questão “De que forma a incursão e a abordagem à cultura de um país promove as aprendizagens dos alunos do 2.º ano de escolaridade?”.

O processo de investigação incluiu a realização de seis experiências de aprendizagem que envolviam a abordagem a aspetos que caracterizam a cultura do Uzbequistão, uma das presentes na turma de alunos. Os dados recolhidos e tratados, relativos à avaliação das aprendizagens, mostraram que a incursão numa cultura, em justaposição à cultura dominante, pode promover as aprendizagens do currículo formal, para além de concretizar princípios de educação intercultural.

**Palavras-chave:** 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação de Infância,  
educação intercultural



## ABSTRACT

This report is composed by two parts, one concerning the reflective component and the other concerning the investigative component. The first adds a reflexive dimension of teaching practices carried out in four different contexts relating to Early Childhood Education and Elementary School Education. The second part presents the research carried out in these contexts.

Reflection includes the aspects that have occurred in the teaching practices, which were relevant to the training and professional development – the built learning, doubts and questions, the experienced and overcome difficulties.

The second part presents the investigation, focusing on the cultural diversity that characterized a group of students of the 2<sup>nd</sup> grade. The study followed the methodology of research-action and attempted to answer the question “How does the approach to the culture of a country promotes the learning of students in the 2<sup>nd</sup> grade?”.

The research process included conducting six learning experiences, which covered the approach to aspects that characterize the Uzbekistanian culture, one of the cultures present on the student’s class. The collected and processed data, showed that, the incursion in a culture in juxtaposition to the dominant culture, can promote the learning of the formal curriculum, in addition to allowing the achievement of the principles of intercultural education.

**Keywords:** Elementary School Education, Early Childhood Education, intercultural education



# ÍNDICE GERAL

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>iii</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>v</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>vii</b>
<b>Índice Geral</b> .....	<b>ix</b>
<b>Índice de Quadros</b> .....	<b>xiii</b>
<b>Índice de Tabelas</b> .....	<b>xv</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>xvii</b>
<b>Índice de Anexos</b> .....	<b>xix</b>
<b>Abreviaturas (facultativo)</b> .....	<b>xxii</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>3</b>
<b>Parte I - Componente Reflexiva</b> .....	<b>5</b>
<b>Nota introdutória</b> .....	<b>5</b>
<b>Capítulo 1 - Prática Pedagógica em Educação de Infância</b> .....	<b>7</b>
1. Relatório Reflexivo relativo ao contexto de Creche .....	<b>7</b>
1.1. A observação realizada numa sala de Creche .....	7
1.2. A intervenção numa sala de Creche - da planificação à avaliação .....	8
1.3. As aprendizagens feitas num contexto novo .....	13
1.4. As interações estabelecidas neste contexto .....	14
2. Relatório Reflexivo relativo ao contexto de Jardim-de-Infância .....	16
2.1. A observação realizada em contexto de Jardim-de-Infância .....	16
2.2. Da Observação à intervenção com as crianças .....	17
2.3. A comunicação e a relação estabelecida na sala de atividades .....	23
<b>Capítulo 2 – Prática Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	<b>27</b>
1. Relatório Reflexivo relativo ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico I .....	27
1.1. O período de Observação .....	27
1.2. Da Observação à Intervenção – Planificação das Experiências Educativas .....	28
1.3. A Gestão da Sala de Aula .....	29

1.4. Comunicação na Sala de Aula.....	31
1.5. Avaliação das aprendizagens .....	33
2. Relatório Reflexivo relativo ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico II.....	34
2.1. Da observação à intervenção.....	34
2.2. A gestão em sala de aula .....	36
2.3. A comunicação estabelecida .....	39
2.4. O momento de reflexão.....	40
<b>Em síntese .....</b>	<b>42</b>
<b>Parte II - Componente Investigativa .....</b>	<b>43</b>
<b>Nota Introdutória .....</b>	<b>43</b>
<b>Capítulo 1 - Enquadramento Teórico.....</b>	<b>45</b>
1. A noção de Cultura e os conceitos de Multiculturalidade e Interculturalidade .....	45
2. A Educação Multicultural e Intercultural .....	47
3. O professor multicultural .....	49
4. As influências à Multiculturalidade e Interculturalidade .....	53
<b>Capítulo 2 - O Estudo Realizado.....</b>	<b>57</b>
1. Identificação do problema e relevância do estudo.....	57
2. Questão de Investigação e objetivos.....	58
3. O contexto e os participantes na realização do estudo.....	59
<b>Capítulo 3 - Metodologia .....</b>	<b>61</b>
1. Investigação-ação .....	61
2. Técnicas e instrumentos de Recolha de Dados .....	62
3. Técnicas e instrumentos de Tratamento de Dados .....	64
4. Procedimentos .....	64
<b>Capítulo 4 – Desenvolvimento do processo de investigação-ação .....</b>	<b>67</b>
1. Diagnóstico .....	67
2. Planificação da ação .....	68
3. Implementação .....	69

3.1. Experiência de Aprendizagem 1 .....	70
3.2. Experiência de Aprendizagem 2 .....	72
3.3. Experiência de Aprendizagem 3 .....	73
3.4. Experiência de Aprendizagem 4 .....	74
3.5. Experiência de Aprendizagem 5 .....	75
3.6. Experiência de Aprendizagem 6 .....	76
4. Avaliação.....	77
4.1. Resultados da avaliação das aprendizagens.....	78
4.2. Resultados da investigação .....	83
4.3. Resultados da investigação .....	84
<b>Capítulo 5 – Conclusões do Estudo Realizado.....</b>	<b>87</b>
1. Resposta à questão de investigação.....	87
2. Limitações do Estudo .....	89
3. Recomendações para futuras investigações .....	89
<b>Conclusão .....</b>	<b>91</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>93</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>1</b>



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Perfis que opõem o professor monocultural ao intercultural .....	51
Quadro 2 - Experiência de aprendizagem 1 .....	70
Quadro 3 - Experiência de aprendizagem 2 .....	72
Quadro 4 - Experiência de aprendizagem 3 .....	73
Quadro 5 - Experiência de aprendizagem 4 .....	74
Quadro 6 - Experiência de aprendizagem 5 .....	75
Quadro 7 - Experiência de aprendizagem 6 .....	76
Quadro 8 – Avaliação da Experiência de aprendizagem 1 .....	78
Quadro 9 – Avaliação da Experiência de aprendizagem 2.....	78
Quadro 10 – Avaliação da Experiência de aprendizagem 3.....	79
Quadro 11 – Avaliação da Experiência de aprendizagem 4.....	80
Quadro 12 – Avaliação da Experiência de aprendizagem 5.....	80
Quadro 13 – Avaliação da Experiência de aprendizagem 6.....	81
Quadro 14 – Aprendizagens construídas ao longo do processo de investigação-ação.....	82



# ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Calendarização das experiências de aprendizagem.....	69
---	----



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Moeda.....	27
Figura 2 – Bandeiras .....	29
Figura 3 – Monumentos do Uzbequistão .....	31
Figura 4 – Representação do Aluno A.....	33
Figura 5 – Representação do Aluno B .....	34
Figura 6 – Representação do Aluno C .....	35
Figura 7 – Representação do Aluno D.....	36
Figura 8 – Representação do Aluno E.....	37
Figura 9 – Representação do Aluno F.....	38
Figura 10 – Representação do Aluno G.....	39
Figura 11 – Representação do Aluno H.....	40
Figura 12 – Representação do Aluno J .....	41
Figura 13 – Representação do Aluno K.....	42
Figura 14 – Representação do Aluno L.....	43
Figura 15 – Representação do Aluno M .....	44
Figura 16 – Representação do Aluno N.....	45
Figura 17 – Representação do Aluno O .....	46
Figura 18 – Representação do Aluno P.....	47
Figura 19 – Representação do Aluno Q.....	48
Figura 20 – Representação do Aluno R .....	49
Figura 21 – Representação do Aluno S.....	50



## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planificação de uma Experiência Educativa em Creche .....	1
Anexo 2 – Nota de Campo do dia 14 de abril .....	3
Anexo 3 – Nota de Campo do dia 29 de abril .....	7
Anexo 4 – Nota de Campo do dia 11 de maio .....	9
Anexo 5 – Nota de Campo do dia 19 de maio .....	11
Anexo 6 – Nota de Campo do dia 26 de maio .....	15
Anexo 7 – Nota de Campo do dia 12 de junho .....	17
Anexo 8 – Incidentes Críticos do dia 14 de abril .....	19
Anexo 9 – Incidentes Críticos do dia 29 de abril .....	21
Anexo 10 – Incidentes Críticos do dia 12 de junho .....	23
Anexo 11 – Registos Escritos dos alunos – Notícia elaborada em grande grupo .....	25
Anexo 12 – Trabalhos realizados pelos alunos – Enfeites para a banca (moedas) .....	27
Anexo 13 – Trabalhos realizados pelos alunos – Enfeites para a banca (bandeiras) ...	29
Anexo 14 – Trabalhos realizados pelos alunos – Enfeites para a banca (monumentos do Uzbequistão) .....	31
Anexo 15 – Registos escritos e desenhados pelos alunos – Forma de vestir dos uzbeques .....	33
Anexo 16 - Registos Escritos dos alunos – Notícias elaboradas individualmente.....	51
Anexo 17 – Planificação da Experiência de Aprendizagem 1 .....	57
Anexo 18 - Planificação da Experiência de Aprendizagem 2 .....	59
Anexo 19 - Planificação da Experiência de Aprendizagem 3 .....	61
Anexo 20 - Planificação da Experiência de Aprendizagem 4 .....	63
Anexo 21 - Planificação da Experiência de Aprendizagem 5 .....	65
Anexo 22 – Planificação da Experiência de Aprendizagem 6 .....	67



## ABREVIATURAS

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**IPSS** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**JJ** – Jardim-de-Infância

**PP** – Prática Pedagógica



*“O interculturalismo apresenta-se como um princípio educativo geral de formação de todos os cidadãos (incluindo a educação não formal).”*

*(Almeida, 2010, p.59)*



## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este está dividido em duas partes: a Componente Reflexiva e a Componente Investigativa.

A primeira parte é constituída por dois capítulos: (1) Prática Pedagógica em Educação de Infância e (2) Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em ambos os capítulos são apresentadas duas reflexões onde são evidenciados os contextos, as experiências de formação vividas, as aprendizagens construídas e, também, as dificuldades sentidas e superadas. Todos estes aspetos foram referidos porque os considero importantes para crescer enquanto pessoa e profissional de ensino.

No âmbito de um destes contextos – a prática pedagógica realizada no 2.º ano de escolaridade – foi desenvolvida uma investigação sobre experiências de aprendizagem que incidiam sobre a diversidade cultural existente na turma.

O processo de investigação encontra-se descrito na segunda parte deste relatório que, por sua vez, se encontra dividida em cinco capítulos: (1) Enquadramento Teórico; (2) O Estudo Realizado; (3) Metodologia; (4) Desenvolvimento do processo de investigação; e por fim, (5) Conclusões do estudo realizado.

Sendo assim, no primeiro capítulo é feita uma revisão da literatura sobre a interculturalidade, onde se define este conceito e também os de multiculturalidade e cultura; se explicita a relação entre a educação e a interculturalidade; se procura perceber qual o papel e a ação do professor intercultural; e, por fim, se definem quais os fatores que influenciam a integração de alunos com culturas diferentes da dominante.

O trabalho desenvolvido pretende mostrar o quão importante é entender a interculturalidade em contexto escolar. Sobretudo, pretende salientar que a escola é um meio onde os professores e as crianças contactam diretamente com outras culturas havendo assim a oportunidade para que indivíduos de culturas diferentes possam aprender entre si.

Como as escolas acolhem, cada vez mais, alunos de culturas diferenciadas, os professores têm de estar atentos e proporcionar processos de aprendizagem favoráveis a

todos, recorrendo para isso a estratégias que confirmam a esses processos uma relevância maior.

No segundo capítulo descreve-se o processo de investigação, assim como os pontos de partida para a mesma. É neste capítulo também, que se apresenta a questão de partida formulada – “De que forma a incursão e a abordagem à cultura de um país promove as aprendizagens dos alunos do 2.º ano de escolaridade?” – e os objetivos delineados para a investigação.

No terceiro capítulo, é dada a conhecer a metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo – a investigação-ação – assim como os métodos e as técnicas de recolha e tratamento de dados.

Os últimos dois capítulos são dedicados ao desenvolvimento do estudo, fazendo-se aqui referência às etapas do processo de investigação-ação – diagnóstico, planificação, implementação e avaliação –, e às conclusões a que se chegou. É nestes dois capítulos que se apresentam as experiências de aprendizagem e a forma como estas foram abordadas e desenvolvidas, e também, as aprendizagens construídas pelos alunos através da concretização destas mesmas experiências. No final, a questão de partida é respondida, fazendo referência ao que se alcançou relativamente aos objetivos inicialmente formulados. São ainda mencionadas as limitações do estudo e as recomendações para futuros trabalhos de investigação que versem sobre a educação intercultural.

Finalizo este relatório com uma conclusão final sobre a globalidade do trabalho desenvolvido nas duas componentes atrás referidas.

## PARTE I – COMPONENTE REFLEXIVA

### **Nota Introdutória**

Esta parte do relatório integra a componente reflexiva da Prática de Ensino Supervisionado e inclui as reflexões realizadas nos contextos de Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. As reflexões que aqui se apresentam permitiram, nos diversos momentos de Prática Pedagógica (PP), ter uma maior consciência dos aspetos que caracterizam a atuação do educador e do professor, e representam também a forma como foi vivenciada a formação.

As reflexões estão ordenadas de acordo com a sequência de momentos de PP que integram o curso de mestrado, havendo alguns temas em comum, tais como a «observação» e a «intervenção», evidenciando-se aspetos que caracterizaram estas duas dimensões, em cada contexto. Procurou-se também salientar as aprendizagens construídas em cada momento.

Para uma melhor apresentação e compreensão dos diversos contextos, esta componente encontra-se dividida em dois capítulos: o primeiro referente à PP realizada em Educação de Infância e o segundo referente à PP em 1.º CEB.



# Capítulo 1 - Prática Pedagógica em Educação de Infância

Relativamente a este capítulo, importa referir que a PP foi realizada no contexto de Creche e no contexto de Educação Pré-Escolar. Tanto uma como outra foram desenvolvidas numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), situada a poucos quilómetros da cidade de Leiria.

## 1. Relatório Reflexivo relativo ao contexto de Creche

A PP em contexto de Creche foi desenvolvida com um grupo constituído por onze crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses.

### *1.1. A observação realizada numa sala de Creche*

Antes de refletir sobre o que a observação proporcionou, é necessário referir que este momento foi muito importante para a minha futura profissão, visto que influenciou, de certa maneira, a intervenção. Isto é, a observação foi um momento importante desta prática pois permitiu-me conhecer o grupo de crianças – os seus interesses, as suas características, as suas aprendizagens –, e possibilitou-me centrar, posteriormente, a intervenção na criança – nos seus conhecimentos prévios, nas suas curiosidades e interesses, nas suas dificuldades/ facilidades –, e não em mim, a Educadora. Procurei que o meu trabalho fosse, portanto, centrado nas crianças, valorizando os processos para chegar a um determinado produto, em vez de considerar apenas esse mesmo produto. Isto porque, na minha opinião, o processo é muito importante já que é nele que as crianças fazem as suas maiores aprendizagens. Esta conceção de que a criança deverá ser o foco da ação educativa é salientada por Santos, Conceição e Dias (2013, p.473), ao afirmarem que “se planifica para ajustar a nossa ação educativa à(s) criança(s)”.

Também considero importante abordar um outro aspeto, indo este ao encontro dos conhecimentos que as crianças já têm, ou seja, sempre que se trabalhe com crianças é necessário observá-las e conhecê-las, em todas as suas características, para que a intervenção seja realizada, maioritariamente, com base nos seus conhecimentos prévios. Assim como nos refere Castro e Rodrigues (2008, p.16), “cabe ao educador estar atento ao que cada criança já conhece e criar contextos significativos que facilitem o seu desenvolvimento”.

## *1.2. A intervenção numa sala de Creche – da planificação à avaliação*

No que se refere à intervenção, esta foi, como já se referiu, centrada na criança. Ou seja, tentou-se que as experiências educativas fossem ao encontro do nível de desenvolvimento das crianças nesta faixa etária, das aprendizagens/ concepções que já construíram – antes de frequentar a creche e durante a sua permanência nesta – e, também, das curiosidades e dos interesses que elas desejam ver satisfeitos. Assim sendo, as experiências educativas foram planificadas tendo em conta os dados recolhidos na primeira fase – de observação. Porém, para além de a planificação ser um reflexo da observação, houve várias questões que me surgiram aquando da sua elaboração:

*Que elementos considerar na planificação da ação educativa para o contexto de creche?*

Esta foi uma questão que, efetivamente, me levou a refletir. Contudo, em conversa com a minha colega de PP e pesquisando sobre o que teria de conter a planificação, considerámos pertinente mencionar (1) a contextualização da experiência educativa (fazendo referência ao porquê da escolha das experiências educativas); (2) a rotina que as crianças teriam; (3) o momento da rotina em que iria recair a avaliação; e (4) a intencionalidade educativa, ou seja, o que queria ver atingido ao escolher aquele momento da rotina para a avaliação. Após estruturar o meu pensamento em relação a estes aspetos, partia para a planificação da proposta educativa. Nesta incluíram-se diversos elementos caracterizadores como a descrição da experiência educativa, os recursos a utilizar e, também, a forma como iria ser realizada a avaliação das aprendizagens proporcionadas pela experiência.

Como Pacheco (2001, p.18) refere, a planificação “é uma intersecção de práticas diversas (...) funcionando como um sistema no qual se integram vários subsistemas.”. Na minha prática, inicialmente, esta intersecção não era feita, contudo, ao longo das várias semanas de intervenção a integração dos subsistemas foi tida em conta e, ao elaborar as planificações, fui-me apercebendo de que estas deveriam refletir, além do nível de desenvolvimento das crianças, os seus interesses, as relações que poderiam existir na sala de atividades, o processo que se desenvolveu, entre outros aspetos.

Ao longo das diferentes atuações, senti necessidade de evoluir na forma como entendia a planificação, assim como na forma como a organizava. Assim sendo, uma das alterações que fui introduzindo, prendia-se com o modo como as «intencionalidades» estavam formuladas, ou seja, apesar de ter a noção de que a «intencionalidade educativa» se refere ao papel do Educador, e não ao das crianças, a formulação apresentada induzia a uma leitura diferente, levando a perceber que estavam em função dos sujeitos da aprendizagem – as crianças. Além das intencionalidades, em duas das planificações foi também inserida uma componente relativa às «competências», porém esta foi suprimida nas seguintes. Esta supressão deveu-se ao facto de não existirem orientações curriculares que norteiem a ação do educador apesar de, no entanto, haver muita literatura que aborda o desenvolvimento das crianças nesta faixa etária – como Papalia e Feldman (2013), por exemplo. Com isto pretendo referir que, apesar de não haver orientações curriculares, os Educadores de Infância devem saber como as crianças se desenvolvem e, a partir desse conhecimento, estimulá-las – através de jogos e outros meios –, de modo a proporcionar uma evolução das suas capacidades, sem um programa sobrecarregado (Brazelton, 2007, p.505).

*A intervenção deverá restringir-se à planificação elaborada ou esta poderá ser flexível, atendendo ao que se passa na sala de atividades?*

Dando resposta a esta questão, e consoante o que Fonseca, Rodrigues e Dias (2013, p.219) referem, a planificação é feita pelo profissional e serve para este “esquematizar, organizar o seu trabalho, embora não exista nenhuma forma rígida ou definida para o fazer”. Contudo, e apesar de ter consultado bibliografia sobre esta questão, não fiquei desde logo esclarecida, realizando as minhas atuações com algumas dúvidas. Estas foram-se dissipando ao longo das várias semanas de intervenção, pois verifiquei que as planificações, por vezes, têm de ser ajustadas a situações que ocorrem na sala de atividades e que não se poderiam prever. Com isto pretendo referir que as diversas planificações sofreram ajustes aquando da sua implementação, não tendo sido finalizadas todas as experiências educativas previstas ou alterando-se as estratégias de realização das mesmas.

Por exemplo, na experiência educativa “*Quando chega o Outono*”, o primeiro momento – em que as crianças se colocariam de pé – não se concretizou, pois, em conversa com a

Educadora Cooperante, considerou-se que estas, ao estarem de pé, ficariam mais desconcentradas e iriam dispersar-se mais, não usufruindo da experiência (ver anexo 1).

Além disso, as planificações também tinham de ser, muitas das vezes, ajustadas ao número de crianças presentes na sala de atividades. No momento de elaboração do plano consideravam-se nove crianças para o desenvolvimento das experiências educativas, contudo, chegado o momento da implementação havia onze crianças a realizá-las porque a Educadora Cooperante incluiu mais duas crianças no grupo por considerar que estas já tinham atingido um nível de desenvolvimento semelhante ao do grupo. Quando, em determinada fase, as duas crianças passaram a integrar definitivamente este conjunto, as planificações foram adaptadas. Assim, considero que as planificações são apenas um guia para o Educador de Infância, não podendo ser vistas de forma estanque, mas sim, como um documento que “nos indica a direção a seguir” (Fonseca, Rodrigues & Dias, 2013, p.219) na realização das experiências educativas.

A planificação era implementada com todas as crianças, todavia, havia experiências educativas que se realizaram com uma criança de cada vez. Este aspeto levou-me a uma outra questão:

*A realização da experiência educativa com uma única criança reduz a atenção do Educador para com as restantes crianças do grupo?*

A resposta a esta questão é negativa, pois o foco da atenção do Educador – que está a lidar com as crianças – pode ser muito grande e dirigido a todas elas, em geral. Para que o consiga fazer, este deve posicionar-se no espaço de modo a que todas estejam no seu campo de visão, permitindo uma ação imediata da sua parte, se ocorrerem situações de quedas ou de conflitos, por exemplo. Além disso, quando as crianças estão a brincar livremente poderão desenvolver alguma curiosidade sobre o que as rodeia, permitindo ao Educador aproveitar a situação e proporcionar-lhes aprendizagens contextualizadas, partindo do que surgiu no momento. Por exemplo, numa ida ao exterior da sala de atividades as crianças demonstraram interesse pelas folhas das árvores e pelas bolotas. Como este interesse foi notado através da observação, posteriormente implementei uma experiência educativa que incluía esses elementos o que, na minha opinião, foi favorável para as crianças. Ao avaliar, verifiquei que esta experiência proporcionou

aprendizagens significativas às crianças pois teve como ponto de partida os seus interesses e curiosidades.

Mesmo tendo atenção a estes aspetos na elaboração das planificações, surgiram-me dúvidas relativamente à minha atuação nas diferentes experiências educativas:

*A minha ação educativa proporcionou às crianças aprendizagens significativas, ou pelo contrário, não permitiu que houvesse desenvolvimento das suas capacidades?*

Analisando de um modo geral a minha atuação, penso que esta foi positiva, permitindo na maioria dos momentos, que as crianças fizessem aprendizagens significativas. Porém, em determinadas experiências duvidei que a minha ação estivesse a ser favorável à construção dessas aprendizagens. Por exemplo, numa das atividades, uma das crianças não estava predisposta a realizá-la, contudo, decidi que esta tinha de a continuar, não a deixando, por isso, sair para ir brincar. Perante isto, a criança continuou a experiência mas, passado pouco tempo, voltou a mostrar desinteresse. Estando perante aquela situação ponderei se a deveria deixar ir brincar ou se a “obrigava” a finalizar a atividade. A minha decisão passou por deixá-la ir brincar, o que no meu ponto de vista foi favorável para a criança, uma vez que as crianças devem estar interessadas no que estão a fazer, não comprometendo o seu desenvolvimento e aprendizagem. Num outro momento, poderia captar a sua atenção e interesse para a tarefa inicial, levando a que se integrasse verdadeiramente e de forma prazerosa.

Além disso, o meu conhecimento sobre a criança permitiu-me tomar esta decisão pois saberia que se esta continuasse a realização da experiência educativa ficaria frustrada e, possivelmente começaria a ganhar alguma repulsa em pintar. Por todas estas razões decidi que deveria deixar a criança ir brincar.

Em suma, um Educador perante estas situações deve saber quando deve continuar uma experiência educativa (não prejudicando a criança com a sua decisão) ou quando deve parar, isto é, o Educador deve ter presente o conhecimento que tem da criança e, também, a sensibilidade de saber se a continuação da experiência será ou não benéfica.

Além desta situação, decorrente de uma experiência planificada, ocorreu uma outra no momento de brincadeira livre. Neste momento, havia uma criança que estava a brincar

com bolas. Aproximando-me desta, envolvi-me na sua brincadeira e comecei a referir as cores das diversas bolas que a criança me dava para a mão.

*Mas, apesar de serem crianças tão pequenas, fará sentido nomear objetos e as suas características, «ensinando» assim alguns conceitos?*

Tomando em conta aquilo que observei e a bibliografia de referência que consultei, considero importante começar a introduzir algumas destas noções ainda que as crianças, inicialmente, não lhes deem muita atenção. Ou seja, mesmo que as crianças não pronunciem estas palavras, o Educador, ao introduzir este conceito, está a estimular o seu desenvolvimento a nível cognitivo, fazendo com que estas tenham um melhor conhecimento do mundo que as rodeia. Como refere Papalia e Feldman (2013, p. 235), “o elemento mais importante na qualidade da assistência prestada à criança é o cuidador. Interações estimulantes com adultos responsivos são cruciais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicossocial”. Por isso mesmo, é relevante que o Educador proporcione aprendizagens às crianças, também nos momentos de brincadeira livre. Estas poderão ser feitas através da interação, multidirecional ou bidirecional, estabelecida com as crianças, de forma lúdica (Didonet, 2004, p.241). Nesta interação, o Educador não deve insistir para que a criança aprenda rapidamente o que este lhe está a dizer pois esta perderá rapidamente o prazer e o envolvimento que está a ter naquele momento. Cabe, portanto, ao Educador avaliar o momento e, partindo disso, proporcionar aprendizagens.

*Se cabe ao Educador avaliar cada momento, também caberá a este avaliar as suas aprendizagens. Então no contexto de Creche deve existir avaliação?*

Na minha opinião, avaliar em creche torna-se extremamente importante, pois o Educador deve saber se a criança está no nível de desenvolvimento – cognitivo, social, afetivo e psicomotor – esperado para a sua idade, ou seja, o profissional de educação deve ter como referência as habilidades que a criança deve fazer em cada nível de desenvolvimento e, a partir daqui, avaliar as aprendizagens que estas vão evidenciando. Esta avaliação pode estar registada no Processo de Desenvolvimento Individual, onde consta a evolução da criança, no tempo em que frequenta a Creche. Por esta razão, o Educador de Infância quando avalia as aprendizagens de crianças desta idade – 1/ 2 anos – está perante um desafio porque, ao não ter parâmetros definidos, deve ter em

atenção os diferentes níveis de desenvolvimento de uma criança, presentes no Processo de Desenvolvimento Individual (ISS, 2007). Neste poderão encontrar-se, também, as aprendizagens que as crianças fazem ao longo da sua permanência na creche, auxiliando o Educador nas experiências que lhes poderá proporcionar, podendo ser revisto a qualquer altura (ISS, 2007, p.10). Além disto, quando o Educador avalia deve saber porque o está a fazer, ou seja, se está a avaliar por questões pedagógicas – aprendizagem efetiva –, por questões de orientação das crianças, por questões administrativas – seleção dos materiais, por exemplo – ou, ainda, por questões de pesquisa – estudar o processo educativo.

### *1.3. As aprendizagens feitas num contexto novo*

Ao longo desta reflexão tenho vindo a referir aspetos que, de uma maneira geral, foram para mim importantes e surpreendentes neste contexto, pois nunca tinha tido contacto com crianças desta faixa etária. Também identifiquei algumas aprendizagens, que me ajudarão numa prática futura, principalmente quando estiver a atuar como Educadora de Infância. Uma das aprendizagens que realizei foi relativa ao período de observação, podendo afirmar que, quando se está a vivenciar esta fase, se deve ter em atenção todos os aspetos, desde as características do grupo de crianças, ao seu nível de desenvolvimento, não esquecendo as experiências já vivenciadas e o que lhes desperta interesse.

Além deste aspeto, posso também referir que tive mais noção de que nestas idades (1/ 2 anos) as crianças precisam de muita atenção e afeto para o seu desenvolvimento decorrer em pleno, pois estas desenvolvem-se melhor quando têm uma boa ligação afetiva com quem está a lidar com elas. Um ambiente emocionalmente rico é, também, propício ao crescimento e aprendizagem das crianças, porém para que isso aconteça “é necessário um contacto físico positivo, incluindo acariciar, abraçar, segurar, baloiçar, pegar ao colo” (Hohmann & Post, 2003, p.31).

Além da ligação afetiva, também pude verificar que as rotinas são de extrema importância, ou seja, nestas idades as rotinas são tão ou mais importantes do que as experiências educativas que se possam realizar. Como é referido por Portugal (2011, p.9), “os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interações didáticas e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e

atitudinais”, favorecendo a autonomia e a autoestima das crianças. Por isso mesmo, as rotinas devem ser, tanto quanto possível, feitas todos os dias da mesma forma, seguindo os mesmos passos. Por exemplo, as crianças, ao conhecerem as rotinas, sabem que depois do momento do almoço será feito o momento da higiene e, posteriormente, o momento da sesta. É neste fio condutor que as rotinas dão segurança às crianças, ajudando-as “a antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências diárias” (Spodek & Saracho, 1998, p.136).

É nestas idades, também, que elas começam a conhecer o mundo que as rodeia, explorando-o “com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (Hohmann & Post, 2003, p.33), principalmente, com o tato e com o paladar. Por isso mesmo, é necessário que as experiências que nós, Educadores de Infância, lhes proporcionamos sejam direcionadas para esse conhecimento e para o desenvolvimento dos sentidos. Isto é, a criança nesta faixa etária deverá ter contacto com diferentes tipos de objetos – principalmente aqueles que ela possa explorar de forma livre.

#### *1.4. As interações estabelecidas neste contexto*

Além dos aspetos mencionados anteriormente é importante fazer-se referência a um outro aspeto: as interações. Como referem Novo e Mesquita-Pires (2009, p.125), “as interações e as relações são centrais para a qualidade” das aprendizagens das crianças pois, quando há comunicação permite-se que a criança tenha acesso à língua. Ou seja, é muito importante estabelecer conversas com as crianças mesmo que estas não respondam verbalmente pois, desta forma, promove-se a imitação do que o Educador diz e faz.

Além das interações estabelecidas com as crianças, também aquelas realizadas com a comunidade educativa, especialmente, Educadoras de Infância e Auxiliares de Ação Educativa, são importantes, devendo ser profícuas, tanto quanto possível, para que haja partilha de conhecimentos entre todos os intervenientes. Este é um aspeto fulcral, uma vez que só através de uma boa comunicação entre estes elementos é que a intervenção de cada um é feita com sucesso, permitindo confrontar ideias e discutir opiniões. Por exemplo, uma das experiências educativas não correu como o esperado porque a comunicação entre mim e a minha colega não foi bidirecional, ou seja, esta experiência educativa era idealizada de maneira diferente por mim e pela minha colega e, como a

comunicação também não foi esclarecedora, a experiência educativa não correu da melhor forma.

Outro aspeto a que posso fazer referência foi a comunicação estabelecida entre nós, Educadoras em formação, e a Educadora de Infância, no momento de decisão dos dias de intervenção. Como esta comunicação já se estabeleceu bidirecionalmente, os intervenientes conseguiram cumprir o que foi decidido para os dias de intervenção, não havendo dúvidas em relação a tal.

Ao concluir esta reflexão, posso referir que o contacto com este contexto proporcionou-me uma realidade muito diferente daqueles em que já tinha estado, sendo quase tudo uma novidade para mim, principalmente porque as crianças desta faixa etária são muito vulneráveis e precisam de muita atenção e afeto – como já se referiu anteriormente. Além disso, tinha medo de não conseguir construir uma relação com as crianças que lhes permitisse sentirem-se seguras em relação à minha presença, ou seja, o meu maior receio era não conseguir contribuir para o seu desenvolvimento, por ainda não saber como agir em cada momento.

Um outro aspeto é a importância do contacto estabelecido com esta faixa etária para a minha formação, porque apesar de já ter tido experiências noutros contextos, como o Jardim-de-Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, este é muito diferente, no sentido em que requer um envolvimento emocional e físico distinto do que é necessário nos outros contextos. O Educador em creche atua com base em conhecimentos teóricos e práticos muito abrangentes e com dificuldades acrescidas, pois as crianças não são autónomas em relação ao adulto. Por todas estas razões, o Educador deve ter um conhecimento sólido para que consiga estimular as crianças ao nível da cognição, da motricidade, da saúde e segurança e, também, das emoções e da interação social.

Por fim, é importante referir que neste contexto outra das diferenças que mais me surpreendeu foi a organização da sala de atividades pois esta, ao contrário de todas as outras com que já tinha contactado, não continha quase nenhum objeto no seu interior. Esta sala tinha apenas uma mesa ao canto e dois armários onde estavam os materiais didáticos, deixando o resto do espaço livre para que as crianças se movimentassem espontaneamente e em segurança. Assim, as crianças agiam de acordo com a sua curiosidade e interesse perante o que as rodeava e também estavam facilitadas as

interações entre elas. Enquanto educadora em formação, pude constatar a importância da organização do espaço para o trabalho pedagógico.

## 2. Relatório Reflexivo relativo ao contexto de Educação Pré-Escolar

A PP em Jardim-de-Infância foi desenvolvida com um grupo de dezanove crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade, sendo que no último mês de prática – janeiro – já todas as crianças tinham completado os quatro anos e, uma delas, já tinha feito os cinco anos.

### *2.1. A observação realizada em contexto de Jardim-de-Infância*

Quanto ao primeiro momento – a observação – posso referir que este é um processo, por vezes complexo, onde há recolha de informação (Gómez, Flores & Jiménez, 1999) sobre um determinado aspeto, possibilitando que, por sua vez, no momento da planificação, haja uma diferenciação pedagógica, na qual se deve ter em conta os interesses de cada criança (Silva, 1997). Por isto mesmo, foi a partir deste período que toda a prática se desenrolou, surgindo algumas questões reflexivas. Uma das primeiras reportou-se à diferença entre o contexto de Creche e o de JI, nomeadamente no que se refere à sala de atividades. Este espaço, no JI, encontrava-se equipado com uma maior diversidade e quantidade de materiais à disposição das crianças, e com características diferentes das que se viam no primeiro contexto, nomeadamente, no que diz respeito ao tamanho, às texturas e às cores. Outra das diferenças teve a ver com a organização da sala de atividades, pois no JI os armários e as estantes já não estavam junto às extremidades da mesma e havia mais mesas.

O acesso a uma maior diversidade e quantidade de materiais, no entanto, não é sinónimo de um melhor processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os materiais disponibilizados devem ser aqueles que as crianças necessitam, os adequados a cada faixa etária, pois as salas de atividades devem favorecer “as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, exploração e a aprendizagem.” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos 1998, p. 147). Para que isso aconteça, este espaço deve conter apenas o essencial à aprendizagem.

Perante este facto considero que o momento de observação foi uma mais-valia não só para a intervenção, como também para o conhecimento do meio envolvente e do grupo

de crianças, ou seja, a observação permitiu-me ficar a conhecer aspetos essenciais do ambiente e das crianças. Faço esta referência porque este momento, além de me ter proporcionado o exposto anteriormente, também me permitiu ter uma maior perceção das aprendizagens, dos interesses do grupo, tendo sido uma base importante para a planificação, intervenção e avaliação.

No decorrer deste primeiro momento tentei adaptar-me ao grupo de crianças e à comunidade educativa, visando conhecer melhor o meio envolvente. Todavia, considero que a convivência com as crianças deveria ter sido maior, a fim de conseguir perceber melhor o seu dia-a-dia, as características de cada uma e as suas aprendizagens.

## *2.2. Da observação à intervenção com as crianças*

Após o momento de observação seguiu-se o momento de intervenção, sendo que neste eram planificadas atividades para desenvolver com as crianças. Antes de iniciar a reflexão sobre o momento em si, é importante esclarecer que este foi realizado em várias fases: a planificação, a intervenção/ ação educativa e, por último, a avaliação. Além destas três fases, considero, ainda, a fase de observação que acontece antes, durante e após a intervenção.

Estas fases, na minha opinião não são segmentadas, mas sim complementares entre si, uma vez que umas dependem das outras. Por exemplo, na avaliação das aprendizagens das crianças é importante que o Educador perceba a sua evolução em determinada área e, esta perceção, só se consegue quando o profissional de ensino tem contacto com as crianças ou quando as observa.

### *Os momentos de observação e de intervenção são interdependentes?*

Na minha opinião, observar e intervir têm uma forte ligação entre si e estão em sintonia, ou seja, julgo que na intervenção deve haver observação pois se esta não existir o Educador não saberá as capacidades que o grupo de crianças tem, não fazendo assim a adequação do processo educativo às necessidades do mesmo. Compreende-se, assim, que observar e intervir são práticas essenciais para perceber melhor as características do grupo e de cada criança (Silva, 1997). Ao realizar a observação, o Educador valoriza o processo que as crianças fazem, ao invés de focar, unicamente, o produto final.

Este é um ponto importante porque o produto final pode não ficar como se idealizou inicialmente, porém as crianças poderão ter construído aprendizagens ao longo da experiência educativa. Isto significa que no processo o Educador consegue, muitas das vezes, verificar algumas aprendizagens que as crianças fazem, é no processo que ele vai entender o porquê de a criança estar a realizar a experiência de determinada forma e, ainda, as concepções que esta utiliza para a realizar, podendo assim intervir em conformidade com o observado e promover assim o seu desenvolvimento.

*Então, qualquer experiência educativa deve possibilitar à criança aprendizagens?*

Na minha opinião, as experiências educativas, se bem pensadas e planificadas, proporcionam aprendizagens, contudo, há aspetos que se devem ter em conta como por exemplo, o significado das mesmas para a criança. Isto é, uma experiência educativa só trará aprendizagens significativas à criança se for do seu interesse e se esta souber a finalidade do que está a fazer (Vasconcelos, 2012). Por exemplo, para o Dia de Reis foi planificada e realizada uma experiência educativa com rolhas de cortiça e alguns tecidos – construção de representações dos Reis Magos. Todavia, esta não foi bem-sucedida (no sentido em que as crianças estavam aborrecidas com o que estavam a fazer) pois a experiência não tinha qualquer significado para estas. Em consequência deste desinteresse, não houve qualquer tipo de aprendizagens por parte das crianças.

Outro exemplo a referir é a experiência educativa *Vamos brincar com as palavras iguais*, que tinha como finalidade a descoberta de relações entre palavras e/ ou sons, sendo que as crianças eram solicitadas a referir palavras idênticas, a fim de se elaborar um trava-línguas idêntico ao que já tinham ouvido anteriormente. A reação das crianças foi parecida com a que tiveram na experiência educativa anterior, contudo a minha ação foi diferenciada, interrompendo a mesma e prosseguindo para outra tarefa. Se insistisse nesta tarefa, como aconteceu na anterior, as crianças não construiriam aprendizagens significativas, mas *deveria ter mesmo abandonado a proposta de experiência educativa?* A resposta a esta questão não é fácil pois, se uma experiência educativa foi planificada significa que teria importância no processo de ensino-aprendizagem e que, eventualmente, desenvolveria competências importantes, devendo por isso ser finalizada. Todavia, tendo em conta aquilo que eu conhecia sobre as crianças, dar continuidade à atividade não traria vantagens ao trabalho com este grupo. Tal como afirmam Spodek e Saracho (1998, p.124), “as atividades devem ter um início, um meio

e um fim, contudo elas não são dominadas pelos professores mas sim pelas crianças, pois são elas que as realizam.”

Assim, no meu entender, se persistisse em dar continuidade a esta experiência, esta serviria, somente, para ocupar o tempo destinado às atividades orientadas, não trazendo os benefícios desejados às crianças. Contudo, na minha opinião, esta experiência educativa poder-se-ia ter interligado com os interesses e curiosidades do grupo. Por exemplo, as crianças poderiam não mostrar interesse em realizar um trava-línguas, mas tinham interesse em ouvi-los. Aqui a Educadora estagiária poderia ler vários trava-línguas e retirar as palavras que as crianças considerassem parecidas estando, desta forma, a desenvolver as aprendizagens esperadas.

*Então como é que sabemos se uma experiência educativa é do interesse das crianças?*

Consultando a bibliografia existente sobre este tema é fácil perceber como proporcionar uma experiência educativa do interesse das crianças. Por um lado é importante que o Educador procure conhecer cada criança e os seus interesses (Silva, 1997), utilizando para isso diversas estratégias, como por exemplo a observação e o estabelecimento de uma comunicação e relação com a mesma. A relação com a família assume neste aspeto também particular importância. Por outro lado, optar por um trabalho por projeto é uma vantagem para que os interesses das crianças sejam valorizados, pois são estas que, mediadas pelo Educador, vão escolher o tema, planificar, levantar questões, pesquisar e ter curiosidade em querer saber mais (Vasconcelos, 2012).

Esta planificação realizada pelo Educador de Infância em conjunto com as crianças deve atender a três questões centrais: *o que queremos aprender?*; *o que nós já sabemos sobre o assunto?*; e, por fim, *como vamos aprender?*. Com estas questões, ficam visíveis as temáticas escolhidas pelas crianças, indo assim ao encontro dos seus interesses e partindo dos seus conhecimentos prévios. Estes conhecimentos prévios são muito importantes visto que é através deles que as crianças integram “formas de saber científicas con otras que no lo son.” (Porta, 2007, p.146).

Além destes aspetos, planificar com as crianças traz ainda mais uma vantagem: as experiências educativas que forem preparadas, farão sentido para as crianças, já que são

elas próprias que as propõem e, conseqüentemente, haverá uma maior probabilidade de realizarem aprendizagens significativas.

*E estas experiências educativas devem ser realizadas em grande ou em pequeno grupo?*

Para responder a esta questão poderemos seguir duas vertentes. A primeira que está intimamente ligada àquilo que for combinado com as crianças, ou seja, se no ato de planificar o Educador e as crianças concordarem que o trabalho deve ser realizado em grupo (ou individualmente), então é assim que deverá ser realizado. Contudo, e indo por uma segunda vertente, o Educador deverá atender àquilo que é a sua intenção educativa, ou seja, consoante a intencionalidade que o Educador tiver para o desenvolvimento das crianças define-se a forma de realização das experiências educativas – se em grande ou em pequeno grupo. Na minha opinião, o Educador deve saber muito bem as competências que quer ver desenvolvidas para que, na elaboração da planificação com as crianças, possa intervir, conduzindo-as para a maneira como se trabalhará melhor. Todavia, tanto o trabalho em grupo como o trabalho individual são benéficos, sendo que neste último caso o ambiente torna-se mais calmo e menos confuso, proporcionando a que as crianças não se distraiam. O trabalho em grupo também traz benefícios pois “as crianças pequenas aprendem umas com as outras” (Spodek & Saracho, 1998, p.150).

Além disso, estas formas de trabalho também trazem benefícios à ação do Educador. Por exemplo, no trabalho individual este consegue ter uma maior atenção e um maior acompanhamento de cada criança, proporcionando que as necessidades desta sejam orientadas com um maior foco. Este apoio individualizado permite, também, que as crianças possam realizar as tarefas propostas no seu próprio ritmo de trabalho (Spodek & Saracho, 1998, p.139). Isto não significa, no entanto, que o trabalho em grande grupo seja desprezado.

*O trabalho em pequeno ou em grande grupo influencia a qualidade das experiências educativas?*

Na minha opinião, a qualidade das experiências não depende, unicamente, da forma como estas são realizadas, mas sim, da ação dos educadores ou das próprias experiências em si. Como Portugal (2009, p.13) afirma, o Educador deve “estimular e envolver as crianças nas atividades, procurando compreender (...) que sentido dão às

atividades”. Por isso mesmo é que, consoante a experiência educativa a realizar, o Educador deverá escolher o método que considerar mais apropriado, tendo em conta que a experimentação é sempre muito importante para a aprendizagem das crianças nesta faixa etária e nunca esquecendo que as atividades são mais ricas se planificadas com as crianças.

*E em que medida os materiais que utilizamos favorecem as aprendizagens?*

Esta é uma questão que, no meu ponto de vista, terá de ser respondida consoante o tipo de experiência educativa que for realizada. É claro que há propostas educativas que, possivelmente, poderão fazer uso do mesmo tipo de material, porém há muitas em que isso não acontece, e o material tem de ser diferenciado. Além disso, importa não esquecer que as crianças nestas idades estão a conhecer o mundo e, por isso mesmo, deve ser dada a oportunidade destas contactarem com vários e diferentes materiais (Silva, 1997). Porém, há aspetos a considerar quando disponibilizamos materiais às crianças: primeiramente, temos de ter em atenção a sua idade, uma vez que, consoante a sua idade, os materiais devem ser diferentes. Por exemplo o material utilizado por uma criança de um ano não é igual àquele que é utilizado por uma criança de quatro anos, pois esta última necessita de materiais que comecem a desenvolver o seu raciocínio lógico ou a sua motricidade fina, como os lápis com espessuras menores. Temos também de considerar a adequação de determinados materiais à experiência educativa a realizar, e isto deve ser planeado, também, com as crianças. Por último, o Educador deverá ter em atenção os materiais que disponibiliza, sendo que estes devem ser adequados ao grupo de crianças com quem está a trabalhar e à experiência que está a ser realizada.

Estes pontos são fundamentais visto que todos eles vão ter influência no desenvolvimento das crianças e, também, na criatividade destas, ou seja, ao pensarmos nos materiais que vamos disponibilizar temos que ter em atenção o desenvolvimento próprio das crianças e estimular a sua criatividade de diversas formas (Kowalski, 2012).

*Mas será que no Jardim-de-Infância só se deverá dar atenção às experiências educativas?*

Decerto que não. Nas planificações que o Educador realiza em conjunto com as crianças, deverá ser dada uma grande importância, também à rotina que faz parte do dia-

a-dia das mesmas. É verdade que na Creche, em quase toda a bibliografia relacionada com este contexto, está patente a importância que a rotina tem no desenvolvimento das crianças. Porém, no contexto de JI nem todos os documentos da revisão bibliográfica referem este tema, reportando-se a maior parte das vezes à importância das experiências educativas. Contudo, as rotinas devem ser também valorizadas pelos Educadores, uma vez que também propiciam aprendizagens diversas, nomeadamente, regras sociais, através da interação com as outras crianças. Com isto, torna-se evidente que a rotina não deverá ser sobreposta com experiências educativas, pois estas oferecem à criança uma sequência de acontecimentos (Hohmann & Weikart, 2007) de que as crianças têm conhecimento, dando-lhes uma grande segurança. Isto não significa, no entanto, que as experiências educativas não sejam realizadas, pelo contrário, estas devem ser realizadas nos momentos mais propícios para tal. Quero com isto dizer que as rotinas, aliadas à planificação das experiências educativas realizada em conjunto com as crianças, atendendo aos seus interesses e curiosidades, são uma mais-valia nas aprendizagens que estas vão fazendo ao longo do seu desenvolvimento.

*Então, se no Jardim-de-Infância não se deve dar atenção, unicamente, às experiências educativas, como é feita a avaliação das aprendizagens das crianças?*

Quando vamos para um contexto em que contactamos com crianças em idade Pré-Escolar, consideramos que a avaliação é feita, unicamente, nos momentos de realização das experiências educativas. Contudo, a avaliação das aprendizagens das crianças poderá e deverá ser feita noutros momentos, como por exemplo, nos de rotina. Isto significa que a avaliação deve ser realizada, também, nas brincadeiras e nas interações que estabelecem umas com as outras nos momentos de brincadeira livre, pois é nestes momentos que as crianças, por vezes, revelam as suas maiores aprendizagens.

Assim como as rotinas devem ser aliadas às experiências educativas, também a avaliação deve ter esse elo de ligação, pois o Educador quando avalia o decorrer de uma experiência, deve atender ao bem-estar da criança – se esta a faz sentir, ou não, bem – e à sua implicação na mesma, ou seja, se a criança tem algum interesse em estar a realizar aquela experiência (Portugal & Laevers, 2010, p. 33). Neste sentido, Silva (1997) refere que a avaliação é a base do planeamento, ou seja, o Educador, através da avaliação, perceberá as fragilidades das crianças, podendo, posteriormente, desenvolver outras atividades que colmatem as mesmas.

Chegado a este ponto é necessário fazer uma ressalva, afirmando que a avaliação a ser considerada não deve ser, exclusivamente, das aprendizagens das crianças. O profissional de ensino deve ter em atenção que deverá avaliar outras dimensões, como por exemplo, as experiências educativas, percebendo se estas eram, ou não, adequadas ao grupo de crianças; e, também, a si próprio, compreendendo se a sua ação e se as estratégias que implementou foram as mais eficazes para o desenvolvimento das crianças (Zabalza, 2000). Em suma, para que a avaliação seja facilitadora da elaboração da planificação deve contemplar, não só a avaliação das aprendizagens das crianças, mas também do professor e das experiências educativas (Zabalza, 2000), verificando-se o que facilita/ dificulta a aprendizagem.

Com tudo o que se referiu anteriormente, posso afirmar que a avaliação é uma mais-valia para os Educadores de Infância, facilitando o seu planeamento. Todavia quando me deparei com esta realidade, foi um pouco difícil compreendê-la pois não conseguia perceber em que consistia, surgindo-me muitas questões. Estas prendiam-se com a forma de fazer a avaliação e como é que esta poderia auxiliar na elaboração da planificação. Estas dúvidas foram-se dissipando à medida que a PP decorria, pois fui-me apercebendo melhor de como a avaliação era feita, conseguindo em conjunto com a minha colega construir instrumentos que espelhassem as aprendizagens das crianças. Também comecei a aperceber-me de como é que se poderia ajustar a planificação em função dos resultados obtidos com a avaliação.

Apesar de ter feito muitas aprendizagens relativas a este aspeto, considero que ainda tenho de o aprofundar mais, pois quanto melhor fizer a avaliação nas suas diferentes dimensões, melhor será a minha ação educativa. Além disso, considero que em termos de avaliação ainda faltaram limar alguns aspetos, como por exemplo, centrar a avaliação não só nas crianças, mas também no seu desenvolvimento, na minha atuação e nas experiências educativas. Ao focalizar-me nestes aspetos estarei a evoluir enquanto profissional de ensino.

### *2.3. A comunicação e a relação estabelecida na sala de atividades*

Este é um dos aspetos que considero mais importantes no contexto da Educação Pré-Escolar, devendo, por isso mesmo, ser um aspeto implícito em tudo o que se faz com as

crianças. Contudo, muitas das vezes, esta comunicação não é estabelecida de forma muito clara, surgindo assim dúvidas por parte dos recetores e, também, dos emissores.

*Mas não havendo comunicação, não há compreensão?*

Muitas vezes a comunicação não é feita de forma perceptível para o recetor havendo, por isso mesmo, muitas dúvidas deste em relação ao que o emissor quer transmitir. Perante isto, considero que a comunicação é muito importante, pois é através dela que conseguimos perceber muitas das situações que acontecem; dar explicações às crianças; abordar várias temáticas; e é através dela, também, que se consegue proporcionar às crianças momentos significativos para elas.

Por tudo isto, é importante que a escola proporcione o acesso das crianças à comunicação, num meio muito estimulante (Sim-Sim, 2008, p.19) para as mesmas. Por exemplo, quando o Educador realiza planificações em conjunto com as crianças, estes intervenientes têm de estabelecer comunicação entre si, para que seja possível a compreensão desse mesmo plano. Se esta comunicação não existir as experiências educativas poderão não ser propícias às aprendizagens e não se chegará a nenhuma conclusão.

No entanto, não é só a comunicação criança-criança ou criança-Educador que é importante para que esta aprendizagem se efetue. Na vivência de uma experiência de PP, também a comunicação entre educadoras em estágio e educadora cooperante ou auxiliares de ação educativa se torna muito importante pois, a partir desta, poderá haver uma troca de ideias entre os agentes. Por exemplo, ao haver esta comunicação, os diferentes intervenientes podem auxiliar-se, dando a opinião sobre os diferentes momentos, e melhorando, conseqüentemente, a sua prática. Além disso, proporciona uma ideia do ambiente em que o grupo está inserido, as experiências que se poderão realizar, entre outros aspetos. Proporcionará, portanto, um trabalho partilhado para que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças se possa fazer da melhor forma possível.

No seguimento desta ideia, é importante referir que neste contexto, ao contrário do que aconteceu no contexto de Creche, numa das experiências educativas realizadas, a minha relação com a colega de PP foi muito favorável para a aprendizagem das crianças, pois conseguimos auxiliar-nos mutuamente. Além disso, contribuiu para que a minha própria

aprendizagem fizesse sentido, uma vez que consegui desenvolver capacidades que, até então, não tinham sido desenvolvidas.

Todos estes aspetos contribuíram para a minha formação uma vez que há pontos que devo continuar a trabalhar de forma equivalente, mas outros que devo alterar por não terem sido eficazes nesta prática. Estes também contribuíram para que tivesse noção de algumas realidades, como por exemplo, o comportamento das crianças quando a mãe está grávida e, depois, quando o bebé nasce; a forma como lidam com outras crianças nas diferentes situações e, por fim, a sua reação aos momentos da rotina.

A passagem por este contexto deu-me algumas bases para, futuramente, trabalhar como Educadora de Infância, permitindo-me perceber de que forma os Educadores planificam com crianças de quatro anos de idade e que atividades são mais benéficas para a sua aprendizagem. Contribuiu ainda para que pudesse desenvolver mais conhecimentos sobre a avaliação das aprendizagens das crianças, das experiências educativas e, ainda, da ação do Educador. Além disso, também me ajudou na perceção de algumas realidades intrínsecas às crianças desta idade, principalmente, os seus focos de interesse e as curiosidades que desenvolvem perante o meio que as envolve.



## Capítulo 2 - Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PP realizada no 1.º CEB desenvolveu-se em duas escolas distintas, contudo ambas pertenciam a localidades do concelho de Leiria. Ambas as instituições pertenciam à rede pública de ensino e, também em ambas, para além do 1.º Ciclo do Ensino Básico, funcionava a valência de Jardim de Infância.

### 1. Relatório Reflexivo relativo ao 2.º ano de escolaridade

A PP do 1.º Ciclo do Ensino Básico I, foi realizada numa turma de 2.º ano de escolaridade constituída por vinte alunos - catorze do sexo feminino e seis do sexo masculino, sendo que um dos alunos era portador de Necessidades Educativas Especiais. A turma era muito atenta e demonstrava um grande interesse em aprender – nas mais diversas temáticas, mesmo não fazendo estas parte do programa –, colocando várias questões.

Nesta reflexão constarão, por isso, aspetos relativos à observação, à planificação, à gestão da sala de aula, à comunicação estabelecida – não só entre professores, mas também com e entre os alunos – e, por fim, à avaliação. Todos os aspetos focados fizeram parte do meu crescimento, tanto pessoal como profissional.

#### *1.1. O período de Observação*

O período de observação é, por mim, considerado um dos mais importantes da PP visto que nos permite aceder a um vasto leque de situações e informações importantes para a intervenção, como por exemplo, compreender as características da turma com quem vamos trabalhar. Segundo Carmo e Ferreira (2008, p.111), “observar é seleccionar informação pertinente, (...), a fim de poder descrever interpretar e agir sobre a realidade em questão.”, ou seja, este processo permite um melhor conhecimento sobre o meio em que se está inserido.

Foi, portanto, neste momento, que se recolheram informações sobre os alunos e o seu comportamento; sobre a forma como a professora cooperante conduzia as aulas e, também, o método que utilizava. Além disto, a observação também nos permitiu

conhecer o meio no qual estávamos inseridas – meio rural ou urbano, se é localizado na cidade ou na periferia, os serviços existentes na comunidade –, proporcionando a percepção dos recursos disponíveis para uma intervenção futura.

### *1.2. Da Observação à Intervenção – Planificação das Experiências Educativas*

Depois do momento de observação, e com todos os dados recolhidos nesse processo, iniciou-se o período de intervenção. Foi nesta fase que me apercebi da importância que a planificação assume no processo ensino-aprendizagem. É no ato de planificar que nós, professores, antecipamos a nossa prática, tomando decisões e atribuindo sentido ao processo que está a ser desenvolvido (Arends, 1995), ou seja, o plano é um auxiliar na organização e condução da aula.

É, portanto, um instrumento central do ensino e muito útil para que a aula seja desenvolvida com êxito, pois apresenta a previsão das partes fundamentais e a forma como estas se vão desenvolver. De igual modo, também indica o tempo aproximado de cada atividade e as competências a desenvolver. A planificação é assim o documento que permite clarificar a ação educativa dos professores, tendo em conta os interesses dos alunos.

Como se disse anteriormente, a planificação integra as estratégias a implementar na aula e, como todos os alunos são diferentes, é fulcral que estas estejam claras, ou seja, é importante que no plano esteja explícito que a turma é heterogénea e, por isso mesmo, a abordagem a um conteúdo poderá ser feita utilizando várias estratégias. Esta serve, então, “para que os professores e alunos desenvolvam uma ação eficaz de ensino e aprendizagem” (Menegolla & Sant’Anna, 2012, p.45). Assim, é normal que ao longo da sua elaboração – e até mesmo na sua implementação – tenham de ser feitos alguns ajustes, proporcionando uma melhor intervenção. Com isto compreende-se que o ato de planificar é um dos atos primordiais da função docente.

Para além da planificação formal, os professores devem desenvolver uma planificação mais específica para si, isto é, devem ter um plano onde os temas a abordar e o tempo são apresentados com maior especificidade e detalhe.

Tal como referi, com esta prática compreendi de uma forma mais aprofundada o papel que a planificação assume na organização do trabalho pedagógico. Ao longo das

diferentes planificações que construí, procurei evoluir no modo como estruturava a informação e as diferentes componentes. Foi útil, por exemplo, construir um plano com as informações mais específicas e, também, construir os guiões de um possível diálogo com os alunos nos diferentes momentos da aula, perspetivando assim de forma mais real o que aconteceria.

### *1.3. A Gestão da Sala de Aula*

A conceção de planificação reporta-nos a outro aspeto fulcral no desempenho docente – a gestão da sala de aula. No decorrer da minha prática senti necessidade de refletir diversas vezes sobre esta dimensão do trabalho pedagógico. A gestão da sala de aula, na minha opinião, contempla o espaço, as atividades, o tempo, o grupo e a comunicação. Todas estas componentes influenciam, positiva ou negativamente, o processo de ensino-aprendizagem, consoante a ação do professor.

Por exemplo, a gestão de tempo torna-se um fator extremamente importante para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem sequenciado e com sentido para os alunos, ou seja, o professor só conseguirá promover aprendizagens favoráveis ao desenvolvimento dos seus alunos se conseguir gerir bem o tempo. Para que isto aconteça, é importante que o mesmo não permita a dispersão dos alunos em relação ao que se está a abordar, mantendo o foco de atenção nos temas em abordagem e dando ênfase aos aspetos essenciais de forma clara e organizada.

Com as minhas experiências de intervenção em sala de aula, compreendi a importância de complementar os momentos de abordagem a conteúdos com a realização de experiências práticas, mantendo assim os alunos como participantes ativos na construção das suas aprendizagens. Por exemplo, numa das aulas que conduzi, e em consequência da forma como comuniquei, não foi possível realizar uma das atividades propostas e isso fez com que os alunos não consolidassem o conhecimento sobre o conteúdo abordado. Mais tarde, refleti sobre a importância de agir de forma diferente em intervenções subsequentes.

Outra dimensão fulcral para o processo ensino-aprendizagem é a gestão da turma, pois é necessário – principalmente na abordagem a um conteúdo novo – que os alunos estejam concentrados e participativos. Assim sendo, cabe ao professor informar os alunos que na sala de aula existem momentos de trabalho em grupo e outros de trabalho individual,

conforme a atividade a realizar. Como afirma Veiga (2013), quando as regras são claras auxiliam na prevenção de comportamentos desadequados por parte dos alunos.

*Quando estamos perante uma turma em que o comportamento não facilita a aprendizagem, deveremos interromper as atividades e chamar a atenção para os comportamentos incorretos ou dar seguimento à aula para “não perder tempo”?*

Na minha opinião, e analisando todo o meu percurso, considero que quando o comportamento da turma influencia o normal funcionamento da aula se deve parar e interpelar os alunos, referindo as vantagens do cumprimento das regras e dos efeitos que estas têm para um bom desempenho. No entanto, se o comportamento for de um ou dois alunos, considero que a aula não deve ser interrompida, havendo uma chamada de atenção, somente, aos alunos que não estão concentrados e integrados nas tarefas. Nesta situação, será importante compreender as causas dos comportamentos desadequados e procurar envolver os alunos através de estratégias que aumentem a sua motivação para as tarefas.

Além disto, na gestão da turma há que ter em atenção o espaço a que estamos confinados e onde realizamos as experiências educativas, uma vez que os alunos, por vezes, consideram que as regras da sala de aula não são aplicáveis no momento em que se deslocam para um espaço diferente. A ação do professor, neste caso, é muito importante, devendo consciencializar os alunos de que, independentemente de estarem num espaço novo, as regras são as mesmas e o seu comportamento deverá ser idêntico ao da sala de aula, explicando-lhes os benefícios para a sua aprendizagem.

Por exemplo, numa situação em que os alunos se deslocaram ao ginásio não foram definidas previamente as regras a cumprir, prevendo-se o estabelecimento destas no local, contudo, tive noção de que esta não foi a estratégia mais favorável. Ao não estabelecer as regras logo de início, proporcionou-se um começo de aula atribulado e confuso, sendo difícil estabelecer uma comunicação com os alunos. Perante esta situação, compreendi que deve haver um diálogo com os alunos previamente à deslocação para outro espaço.

Uma outra questão, também ela importante para a aprendizagem dos alunos, é a gestão das atividades. Esta tem a ver, principalmente, com a atenção que dá ao espaço e ao tempo para realizar determinadas experiências. Esta dimensão deve considerar o nível

de desenvolvimento cognitivo dos alunos, ou seja, o professor tem de ter em atenção o conhecimento que tem a respeito das capacidades dos alunos para que consiga proporcionar atividades benéficas às suas aprendizagens.

Fica claro, portanto, que o professor deve ser um dinamizador de atividades, ou seja, as experiências que propõe ao grupo devem ser diferenciadas e dinâmicas para que este se mantenha motivado e participativo. No entanto, as atividades – ainda que diferenciadas – devem promover aprendizagens, isto é, mesmo que a natureza das atividades seja diferente, estas devem ir ao encontro das competências que os alunos têm de desenvolver, dando-lhes a oportunidade de contacto entre o sujeito e o objeto. Ao fazer isto, o profissional de ensino promove a aquisição de conhecimentos de forma mais fácil para os alunos (Altet, 1997), uma vez que estes estarão concentrados e atentos.

Na minha prática, percebi a importância de desenvolver atividades diferentes com os alunos, a fim de que estes se mantivessem atentos e participativos. Por exemplo, quando as atividades envolviam fichas de trabalho, os alunos ficavam desmotivados e não as realizavam pensando sobre as questões, todavia, quando as atividades envolviam o trabalho em grupo (por exemplo), os alunos mostravam-se mais interessados na sua realização, tentando ter uma ação mais participativa tanto no seio do grupo de trabalho, como na exposição das suas descobertas.

#### *1.4. Comunicação na Sala de Aula*

Além de todos os aspetos relacionados com a gestão da sala de aula mencionados anteriormente, há outro que influencia o processo de ensino-aprendizagem. Este tem a ver com comunicação estabelecida em sala de aula. Como se sabe, os professores são um exemplo para os alunos em todos os sentidos e, na comunicação, não é diferente. Esta deve ser, por isso mesmo, desenvolvida com o maior rigor possível, no sentido em que o professor deve criar um diálogo com os alunos, abordando as temáticas recorrendo ao vocabulário científico. No entanto, a comunicação não pode acontecer, unicamente, no interior da sala de aula, esta deve contemplar todos os intervenientes educativos, ou seja, deve ser feita com outros professores, auxiliares e pais dos alunos. Todas estas formas de comunicação se revelam fundamentais no sentido em que é através delas que se compreendem alguns conteúdos (Vieira, 2000) e, também, que se resolvem conflitos. Além disso, a comunicação em todos estes sentidos permite que o

processo ensino-aprendizagem saia enriquecido, uma vez que a aprendizagem se constrói na interação com o outro. Todavia, e consoante o recetor, a comunicação deve ser diferenciada.

Por exemplo, a comunicação estabelecida entre o professor e aluno deve atender ao seu nível de compreensão, ou seja, o discurso deve ser adequado ao aluno com quem se interage, sem prejudicar, no entanto, a utilização de vocabulário novo e diverso. Assim, o professor deve começar por uma abordagem simples, complexificando-a à medida que vai avançando na abordagem a um conteúdo. Na minha prática, por exemplo, tentei sempre que possível iniciar um conteúdo partindo do que era compreensível para o aluno mas, à medida que aprofundava os temas, ia também complexificando e introduzindo vocabulário científico. Esta forma de comunicação favoreceu a aprendizagem dos alunos uma vez que se iniciou pelos conhecimentos prévios destes e finalizou com novos conceitos e vocabulário.

Além da comunicação entre professor e aluno, também a que é feita com outros professores é muito importante, enriquecendo o trabalho pedagógico com os conhecimentos e ideias de um indivíduo – neste caso, outro professor – exterior aos acontecimentos da sala de aula. Por isso mesmo, o trabalho colaborativo entre professores, a troca de experiências, a partilha de recursos pedagógicos e a reflexão sobre as práticas entre pares são importantes para o desenvolvimento dos profissionais de ensino, no sentido em que estes acedem a diferentes perspetivas sobre uma mesma temática.

Na minha prática, este último facto revelou-se fundamental, e fez-me compreender o quão enriquecedor é trabalhar cooperativamente. Apercebi-me que a comunicação com os outros intervenientes favorecia a minha prática, pois estes alertavam-me para aspetos da minha ação que não estavam a correr da melhor forma, e também me ajudavam a diversificar o meu ensino de modo a que os alunos não se desmotivassem.

Além dos aspetos mencionados, também a comunicação entre os próprios alunos deve ser tida em conta. Esta comunicação torna-se fulcral pois é através dela que se compreendem, por vezes, as dificuldades de alguns alunos e, também, a forma como essas são resolvidas pelos intervenientes. A comunicação entre alunos permite, ainda, que estes compreendam algo em que têm dificuldade, uma vez que o tipo de linguagem

é idêntica. Com isto, considero que os professores, atendendo ao facto de que a aprendizagem se faz interagindo com o meio e com os outros, devem promover o trabalho em grupo.

Pude verificar isto na minha prática, pois muitas das vezes os alunos quando tinham dúvidas na realização de uma atividade, auxiliavam-se entre si. Além disso, nos trabalhos de grupo que se proporcionaram, os alunos com menos dificuldades tentavam que os alunos com mais dificuldades participassem ativamente, auxiliando-os na organização do pensamento.

### *1.5. Avaliação das aprendizagens*

Para que possamos verificar se todo o processo de intervenção foi favorável à aprendizagem dos alunos, importa referir a avaliação. Este aspeto é muito importante pois permite-nos perceber o que os alunos aprenderam, o desenvolvimento das suas aprendizagens e competências (Cunha, 2001) e quais os conteúdos onde apresentavam maiores dificuldades. Contudo, para verificar tudo, é importante que a avaliação seja bem realizada, ou seja, o instrumento utilizado para verificar essas aprendizagens deve permitir uma leitura fácil e rápida, percebendo, quase de imediato as facilidades/dificuldades dos alunos.

Por exemplo, numa das avaliações que realizei pude confrontar-me com uma dificuldade que a maioria dos alunos tinha e que, na minha intervenção, não me tinha apercebido. Perante isto, percebe-se que um instrumento de avaliação bem feito possibilita o entendimento do processo de ensino-aprendizagem implementado, retificando-o, se possível, posteriormente.

Numa outra atividade que propus, utilizei imagens que foram afixadas no quadro, todavia, estas imagens eram demasiado pequenas e, por isso, alguns alunos sentados ao fundo da sala não as conseguiam ver. Isto fez com que esses alunos não tivessem uma perceção completa da imagem, tendo este facto prejudicado as suas aprendizagens. Com a avaliação constatou-se as dificuldades dos alunos e verificou-se que a estratégia utilizada teve um impacto negativo nos resultados obtidos. Por isto mesmo, é importante adequar os recursos ao espaço, proporcionando igual acesso a todos os alunos.

O facto de termos de avaliar as aprendizagens dos alunos reporta-nos para outro aspeto a que devemos dar atenção ao abordar conteúdos na sala de aula – o conhecimento científico. Este conhecimento revela-se no rigor da linguagem utilizada, devendo esta espelhar um domínio aprofundado dos conhecimentos a abordar. Isto significa que, o nosso conhecimento deve ser mais vasto do que aquele que vamos abordar, para que nos preparemos melhor e para que consigamos responder às questões colocadas pelos alunos. Com esta preparação poderá haver uma maior estimulação das curiosidades dos alunos, ou seja, partindo das curiosidades destes poderemos desenvolver mais a temática, promovendo o desenvolvimento de novas aprendizagens (Catita, 2007).

Concluindo, considero que os aspetos sobre os quais tenho vindo a refletir deverão ser tidos em conta, no sentido em que deverão ser mais aprofundados e trabalhados para que a PP seja desenvolvida mais fluentemente e, principalmente, para que não haja aulas monótonas e pouco dinâmicas.

## 2. Relatório Reflexivo relativo ao 3.º ano de escolaridade

A PP do 1.º Ciclo do Ensino Básico II foi desenvolvida com uma turma constituída por vinte alunos, de um 3.º ano de escolaridade. Esta turma tinha dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, um dos quais com défice cognitivo e outro com dislexia.

### *2.1. Da observação à intervenção*

A observação faz parte do dia-a-dia dos indivíduos, sendo uma parte essencial das suas vidas, permitindo ao ser humano ajuizar, criticar – positiva ou negativamente – e apreender tudo o que o rodeia, ou seja, a sociedade em que estão inseridos. Esta permite, ainda, modificar ideias ou conceções e, conseqüentemente, um melhoramento a nível das atitudes e das interações sociais.

Para além de fazer parte do dia-a-dia, nos contextos de educação a observação torna-se extremamente importante. Esta importância assume-se para que haja melhorias, cada vez mais significativas, na aprendizagem e no ensino, “...constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011, p.11). Contudo, para que a observação permita uma evolução e mudanças positivas, é necessário que o observador tenha noção daquilo que está a observar, ou seja, o sujeito

que observa tem de saber a sua finalidade: fá-lo para avaliar um outro sujeito que leciona, observando os seus métodos de ensino?; fá-lo porque quer perceber as diferentes estratégias utilizadas para ensinar?; ou fá-lo porque quer aprender mais sobre a forma como as aulas decorrem, corroborando, ou não, com as práticas do sujeito observado? (Reis, 2011). Todos estes propósitos da observação – ainda que estejam subjacentes em questões – são legítimos e viáveis, ou seja, um indivíduo pode observar um contexto educativo para ter acesso a outras práticas, para avaliar ou para evoluir.

Um observador deverá, ainda, perceber que não é durante um curto período de observação que vai conseguir recolher toda a informação que necessita e que, por isso mesmo, deve seleccionar as informações que, inicialmente, são mais importantes e relevantes, consoante a sua finalidade. Isto significa, então, que a observação deve ser calendarizada (Reis, 2011). O observador, através da calendarização, saberá quando vai observar – o período em que observa –, o que vai observar – os alunos individualmente, a turma, as atividades – e como vai observar – diretamente, participando nas atividades, ou indiretamente –, facilitando assim a recolha de informação pertinente. Por exemplo, na minha situação, a observação decorreu porque o programa de PP assim o estipulava, todavia desde cedo, no decorrer dos diversos estágios, fui-me apercebendo de que não era unicamente uma exigência, mas também uma facilidade em termos de prática, sendo uma mais-valia para a minha formação.

Foi a partir da observação que constatei diferentes métodos de leccionação das aulas, auxiliando-me, posteriormente, na intervenção; que contactei com os alunos; que conheci as suas dificuldades e as suas aprendizagens; que tive o contacto com o ambiente em sala de aula e a organização da mesma e, também, que conheci algumas características da turma, assim como as suas curiosidades. Além de tudo isto, a observação proporcionou-me a visualização das atividades que eram realizadas e o currículo implementado.

Por exemplo, nesta PP, a observação foi iniciada no segundo dia de aulas dos alunos o que, por um lado, foi muito gratificante, pois deu-me uma visão de como é iniciado o ano letivo com alunos desta faixa etária; e, por outro, tornou-se um desafio, já que as atividades que os professores desenvolvem nesta época são, fundamentalmente, para fazer avaliação diagnóstica nas diversas áreas curriculares. Ou seja, em início de ano letivo, os professores realizam atividades que permitem verificar o nível de

conhecimento dos alunos, através dessas avaliações diagnósticas. Estas atividades não nos permitem, a nós professores em formação, perceber explicitamente qual o método que a professora cooperante utiliza para abordar os conteúdos e que considera mais adequado para aquela turma. Ainda assim, temos de nos adaptar o melhor que conseguirmos, tendo em conta o que apreendemos com a observação. Nesta fase, pude observar as estratégias adotadas pela professora para chegar aos conhecimentos prévios dos alunos, como por exemplo, fazer questões dirigidas ou esquemas no quadro.

Este exemplo permitiu-me perceber o quão importante é fazer observação – neste caso, observação participante – antes da intervenção, sendo um meio privilegiado para intervir adequadamente, segundo as características da turma. Esta é uma técnica que permite a visualização de estratégias de ensino, formas de comunicação e de orientação da aula. Além disso, é através desta que avaliamos continuamente as aprendizagens dos alunos.

Em suma, posso referir que o período de observação foi benéfico para a intervenção que veio a ocorrer posteriormente, uma vez que me possibilitou a compreensão de alguns aspetos que viriam a ser importantes. Perante isto, penso que a observação deve ser considerada uma técnica fundamental na educação.

A intervenção, como já foi mencionado anteriormente, foi desenvolvida após um curto período de observação. No decorrer desta foram vários os aspetos que ocorreram e que mereceram ser alvo de reflexão, tanto pelo seu lado positivo como pelo seu lado negativo. Além disso, a reflexão serviu para que a prática evoluísse e se tornasse melhor, a cada dia, no sentido em que proporcionava aos alunos mais e melhores aprendizagens.

## *2.2. A gestão em sala de aula*

O primeiro aspeto a mencionar vai ao encontro da gestão feita em sala de aula, não só desta em si, mas também da comunicação estabelecida com os alunos, da orientação destes e do tempo. Segundo Cardoso (2013), esta gestão é tudo o que o professor faz dentro da sala de aula para proporcionar aprendizagens aos seus alunos, como por exemplo, gerir a organização destes, o tempo que tem disponível para que a aprendizagem se dê, o espaço e, ainda, os recursos materiais. Contudo, na minha opinião, uma boa gestão não é só aquela em que o professor procura organizar tudo,

mas também a que faz cumprir todas as tarefas sem interrupções. Para que isto aconteça, o professor não se deve acomodar às situações, pelo contrário, deve procurar diferentes estratégias para melhorar a sua prática letiva (Sanches, 2001), conseguindo assim gerir melhor a sala de aula.

A gestão do tempo é um outro ponto crucial quando se aborda a ação do professor para proporcionar aprendizagens aos seus alunos. Este tipo de gestão é feita segundo um plano-horário (Moura, 2009), ou seja, é feito segundo uma planificação que nos permite identificar, quase de imediato, o dia e a hora em que vai decorrer determinada disciplina e, eventualmente, a duração desta. Ora, como o tempo já se encontra estipulado (no plano-horário), cabe ao professor adaptar-se a este, fazendo a sua planificação e intervenção tendo em conta esse mesmo facto. Todavia, a gestão deste não é feita de forma assim tão linear uma vez que há situações inesperadas que podem ocorrer, modificando assim, a planificação elaborada. Este é, talvez, o aspeto em que me sentia mais insegura no início desta PP, pois no início não conseguia prever algumas das situações que alteravam o plano realizado e, conseqüentemente, as atividades não eram finalizadas no tempo estipulado. Inversamente, por vezes, também definia um período de tempo demasiado longo para algumas atividades o que, depois, implicava ter de propor novas atividades que não estavam previstas.

Ao longo da PP este aspeto foi sendo controlado, isto é, no decorrer da prática consegui perceber melhor qual o ritmo de trabalho dos alunos em tarefas diferenciadas, proporcionando-lhes, assim, uma melhor perceção do que estava a ser abordado e uma melhor aprendizagem, pois as atividades propostas eram todas realizadas. Com isto, aprendi a definir melhor o tempo de cada aula e atividade, demorando mais em aspetos essenciais e menos em aspetos secundários.

Por exemplo, foi-nos proposto pela professora cooperante a realização de atividades motivacionais antes de se iniciar a abordagem aos conteúdos, com o objetivo de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para as propostas educativas do restante dia. Inicialmente, estas atividades causaram-me alguns problemas na gestão do tempo que tinha disponível para a aula, dificultando o cumprimento do plano. Como o tempo estipulado não era cumprido, as atividades que se seguiam – considerava eu – atrasavam-se também. Todavia, eu estava enganada, pois se uma atividade inicial começasse a ultrapassar o tempo estipulado, deveria ser interrompida e retomada noutra

altura; ou, por outro lado, se esta se finalizasse, tinha de ter consciência de que, nas atividades seguintes, havia fases em que poderia avançar mais rápido e outras em que teria de abrandar. Fazendo a gestão deste modo, e como se verificou a meio da PP, as atividades eram todas finalizadas e adequavam-se aos ritmos de trabalho dos alunos, permitindo-lhes construir as aprendizagens previstas.

O espaço e os materiais são também fatores a considerar na gestão da sala de aula, pois estes influenciam as aprendizagens. Por isso mesmo, o professor quando planifica uma aula deve ter muita atenção a estes pontos, considerando-os fulcrais, contudo não é a “encher” a sala de aula com materiais ou a dispô-la de qualquer forma que o professor vai conseguir proporcionar aprendizagens. Este espaço tem de estar organizado consoante o conhecimento que o professor tem dos seus alunos, ou seja, prevendo as posições destes na sala de aula, por ordem a facilitar as interações entre pares, mas também o trabalho individual, com a atenção e concentração requeridas.

Por exemplo, no início da PP, a professora cooperante organizou os alunos de uma certa forma. Porém, ao longo das várias semanas esta disposição foi sendo alterada. Estas mudanças ocorreram uma vez que a mesma tinha a perceção de que os alunos não estavam concentrados. Na minha opinião, esta ação foi benéfica para que estes não se habituassem a um lugar fixo, e soubessem que se o seu comportamento perturbasse o bom funcionamento da aula a sua posição podia ser alterada. No entanto, estas alterações também têm o seu lado negativo, pois por vezes quebram-se interações positivas entre colegas onde se podia verificar relações de entreajuda favoráveis à aprendizagem.

Além da importância da organização do espaço, é também fulcral que os alunos tenham acesso a materiais, manipulando-os. Como afirma Lourenço (2004), a manipulação de materiais, através de experiências sensoriais, permite ao aluno desenvolver o conhecimento que este tem do mundo. No entanto é necessário ter a perceção de que estes devem ser de qualidade, proporcionando aos alunos um melhor acesso às suas características e perceção da sua função e utilidade.

Relativamente à utilização de recursos na aprendizagem, quero salientar dois exemplos ocorridos nesta PP. Um deles foi o contacto real com um coração de porco na abordagem ao sistema circulatório. Com esta experiência de observação e de

manipulação de um órgão, os alunos puderam conhecer as partes constituintes do coração e as respetivas funções no funcionamento do sistema circulatório. O outro exemplo refere-se à utilização do tangram para consolidar aprendizagens relativas aos polígonos e suas características. Nesta atividade, os alunos apenas o puderam visualizar e, por isso mesmo, não contactaram diretamente com as características de cada um dos polígonos, pois não houve manipulação do tangram. Na minha opinião, deveria ter dado oportunidade aos alunos de manipularem o material levado para a sala de aula, a fim de os alunos consolidarem as suas aprendizagens relativamente a este conteúdo.

### *2.3. A comunicação estabelecida*

A comunicação estabelecida entre os intervenientes é outro aspeto muito importante no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, o professor deve ser alguém que tenha conhecimentos aprofundados, não só a nível pedagógico, mas também a nível científico (Galvão & Reis, 2002), para que as abordagens aos conteúdos sejam as mais corretas. É importante, pois, que as abordagens se revistam de rigor científico e que a preparação do professor nas diferentes matérias seja aprofundada, pois só assim conseguirá não só, flexibilizar a sua abordagem adequando-a ao nível de compreensão dos alunos, como também estará preparado para responder às suas dúvidas e curiosidades. Desta forma os alunos perceberão que o professor tem domínio sobre a temática que está a lecionar e que, por isso mesmo, os pode ajudar na construção das suas próprias aprendizagens.

No seguimento das ideias anteriores, há um aspeto que é necessário abordar, estando este ligado à forma como o professor comunica com os seus alunos e com os outros intervenientes educativos. Este profissional de ensino é um exemplo para os seus alunos e, por isso mesmo, a sua comunicação tem de ser feita de forma correta, pois muitas vezes o professor tem conhecimentos sólidos sobre as mais diversas matérias, mas a forma como o expõe ou como pronuncia algumas palavras não lhe dá credibilidade. Considero este aspeto, porque ao longo da PP fui percebendo a importância da utilização correta de vocabulário específico, dentro e fora da sala de aula. Desta forma, consegui ser um exemplo para os alunos que, conseqüentemente, passaram a incorporar na sua comunicação os referidos termos. Este aspeto foi algo que, gradualmente, ganhou importância, fazendo-me perceber que o professor deve ter sempre em atenção a sua forma de comunicação para com os alunos.

A par deste aspeto apresento outro: a relação estabelecida com os membros da comunidade educativa, nomeadamente, a relação entre professor e aluno. No estágio que desenvolvi neste terceiro ano de escolaridade apercebi-me, ainda mais, de como a relação dentro da sala de aula, com todos os intervenientes educativos, é importante para proporcionar uma boa aprendizagem aos alunos. Por exemplo, se os alunos compreenderem que os professores além de os chamarem à atenção, também os auxiliam, estes aprenderão com mais facilidade. Isto é, o aluno sente-se mais seguro quando cria uma relação com o professor que não passa só pela repreensão, mas também pela compreensão de que este o pode ajudar a aprender (Aquino, 1996), através do diálogo.

Por exemplo, as primeiras aulas que lecionei nesta turma não foram tão produtivas como as últimas uma vez que a relação ainda não estava completamente estabelecida. Quando esta começou a surgir, os alunos desenvolveram muito mais aprendizagens, começando a questionar mais e com mais pertinência. Esta relação proporcionou ainda que os alunos tivessem uma maior confiança na professora.

Esta relação surgiu, não só em consequência do tempo em que estive em interação com o grupo, mas também das estratégias que utilizei para captar a atenção e a confiança dos alunos. Ao longo deste processo, senti necessidade de refletir sobre as minhas ações enquanto professora para que, cada atuação fosse melhorada e proporcionasse momentos de aprendizagem. Por isso mesmo, tive de me assumir como uma pessoa que pensa na sua prática para melhorar em momentos seguintes, ou seja, tive de me assumir como uma profissional reflexiva.

#### *2.4. O momento de reflexão*

A reflexão que o professor faz é, sem dúvida, um dos grandes pilares de uma educação melhor, pois a partir dela podem modificar-se aspetos ligados ao currículo, ao ensino e à metodologia utilizada (Libâneo, 2001), favorecendo, desta forma, a aprendizagem dos alunos. Quando o professor reflete, tanto na ação como sobre a ação, está a tomar consciência daquilo que está a fazer, ou seja, está a verificar se o que está a implementar está a surtir aprendizagens nos alunos – na ação –, se podia ter alterado alguma coisa na sua intervenção para que houvesse melhores aprendizagens e se o método que utilizou

poderia ter sido alterado – sobre a ação. Ambos os tipos de reflexão são importantes para o desenvolvimento profissional do professor, pois só assim melhorará a sua ação.

No meu caso, como já referi anteriormente, senti muita necessidade de refletir sobre as minhas intervenções pois tinha de perceber o que é que tinha corrido menos bem, e o porquê de ter ocorrido, para conseguir evoluir. Por exemplo, numa das primeiras aulas que lecionei não consegui terminar a atividade proposta pois o tempo não o permitiu. A partir do momento em que isto aconteceu tive de pensar, imediatamente, o porquê: foi a atividade que não era adequada ao tempo disponível?; foi a minha intervenção que não foi dinâmica o suficiente para «agilizar» as tarefas?; foi a ficha de trabalho que era demasiado extensa e desadequada ao ritmo de trabalho dos alunos?. Ao encontrar respostas para estas questões, consegui compreender a lacuna existente e, conseqüentemente, melhorar as intervenções posteriores. A reflexão permitiu-me melhorar a gestão do tempo, levando a que os alunos cumprissem as tarefas por completo, não havendo assim interrupções nos seus raciocínios e momentos de concentração exigidos para o cumprimento das atividades.

Quero ainda salientar uma outra dimensão do trabalho pedagógico que foi assinalável nas experiências de aprendizagem que pude implementar nesta PP, e que promoveu o meu desenvolvimento enquanto professora em formação. Refiro-me à interdisciplinaridade que perpassou algumas das aulas que pude orientar. Este é um conceito que alguns autores (Pombo, 2006) têm vindo a abordar constantemente, mas que nem todos os intervenientes educativos sabem o seu significado. Em primeiro lugar é importante que se perceba que a interdisciplinaridade se refere à ligação das disciplinas entre si, ou seja, “traduz-se na constante emergência de novas disciplinas que não são mais do que a estabilização institucional e epistemológica de rotinas de cruzamento de disciplinas.” (Pombo, 2006, p.210). No entanto, para que esta possa ocorrer, é necessário que o professor tenha conhecimento sobre a mesma, vivenciando-a e exercendo-a, se possível. Significa, então, que a interdisciplinaridade pode ser assumida como um processo que se vai construindo.

Por exemplo, um professor que modifique a sua prática para que esta seja interdisciplinar, vai ter algumas dificuldades inicialmente, contudo para que melhore, é importante que este experiencie, que saiba se a estratégia que pretende utilizar é a melhor; e, por fim, como é a ação de um professor em que a sua prática é

interdisciplinar. No início da minha PP, prever a interdisciplinaridade nas propostas educativas, era algo complexo e de difícil concretização. No entanto, quando comecei a implementar algumas atividades que perpassavam conteúdos de diferentes áreas curriculares, verifiquei que este não é um processo tão complexo, trazendo muitas aprendizagens aos alunos.

Por exemplo, considero que a minha ação foi interdisciplinar quando, através de atividades de Expressão Dramática, desenvolvi competências de outras áreas curriculares. Numa das atividades era solicitado aos alunos que dramatizassem um texto em grupos de quatro elementos. A partir desta proposta educativa, os alunos puderam compreender as características de um texto dramático e perceber que, consoante o tipo de texto, a leitura é feita de forma diferenciada. Com o desenvolvimento desta proposta educativa, apercebi-me que a interdisciplinaridade proporciona aprendizagens mais significativas aos alunos pois estes ficam mais motivados e interessados.

## Em síntese

No decorrer do meu percurso de formação em Educação de Infância e 1.º CEB, desenvolvi e consolidei diversas aprendizagens. Pude constatar que as quatro experiências que tive foram díspares, e que em cada contexto era necessário dar especial atenção a diferentes aspetos.

Nos contextos de Educação de Infância tive a oportunidade de perceber quais as melhores estratégias de motivação para as crianças, a fim de lhes proporcionar um desenvolvimento favorável e expectável. Além disso, verifiquei que nem todas as crianças têm as mesmas necessidades e que devo atender a cada uma de forma diferenciada, desde que não comprometa o seu desenvolvimento.

Já nos contextos de 1.º CEB, apercebi-me que as crianças já têm outras necessidades e que requerem outro envolvimento por parte do professor. Este envolvimento surge no decorrer das propostas educativas como auxílio ao seu desenvolvimento. De igual modo, a interação com as crianças deve abranger não só o trabalho letivo, mas também o domínio dos afetos, para que estas sintam confiança e motivação para aprender.

## PARTE II – COMPONENTE INVESTIGATIVA

### **Nota Introdutória**

Nesta parte será apresentada a investigação realizada referindo, num primeiro capítulo, o estado da arte sobre o tema – a vivência da interculturalidade no contexto do 1.º CEB. O aprofundamento teórico permitiu, não só compreender a abrangência deste tema, como também consubstanciou as diferentes decisões que foram tomadas ao longo do processo de investigação.

Posteriormente a este enquadramento teórico encontra-se, num segundo capítulo, a identificação do problema e a relevância do estudo. A par destes aspetos, serão apresentadas ainda a questão de partida e os objetivos delineados. O capítulo terminará com a apresentação do contexto onde se desenvolveu todo o estudo e a caracterização dos participantes no mesmo.

No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia utilizada, fazendo-se referência às técnicas de recolha e tratamento dos dados e aos procedimentos realizados.

Seguidamente, apresentar-se-á um quarto capítulo onde se descreve em que consistiu todo o processo de investigação-ação, especificando as ações desenvolvidas nas fases de diagnóstico, planificação das experiências de aprendizagem, implementação e avaliação.

Por fim, no último capítulo são apresentadas as conclusões do estudo, onde se dará resposta à questão de partida e se descreverá o que foi alcançado relativamente aos objetivos inicialmente formulados. Serão igualmente apresentadas as limitações do estudo e as recomendações para futuras investigações no âmbito da interculturalidade no contexto de 1.º CEB.



# Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

## 1. O conceito de cultura, de multiculturalidade e de interculturalidade

Para Taylor (1871, citado em Gandra, 2006, p.40), a cultura é “esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”, não sendo herdada, mas sim adquirida. Para Gandra (2006, p.66), a cultura determina um estilo de comportamento “comum ao conjunto dos indivíduos participantes” da mesma cultura, contudo diferente de indivíduos de outras culturas. Assis e Silva (2015) referem que esta diferença está patente nas escolas e nas salas de aula, sendo tensa e conflituosa. Em consequência, regista-se a necessidade de uma maior elucidação dos professores face ao facto de se confrontarem com diferentes culturas dentro das suas salas de aula.

Esta elucidação requer que os professores compreendam os conceitos de «multiculturalidade» e «interculturalidade», assim como as suas implicações no trabalho pedagógico. Apesar do foco ser maior nos últimos anos, estes termos remontam a outros tempos da História. Os estudos sobre multiculturalidade, segundo Vieira (1999, p.64), iniciaram-se com a descolonização, enquanto a interculturalidade teve início na Expansão Portuguesa – onde os europeus interagem com os africanos. Estes dois conceitos, mesmo com início em tempos da História diferentes, são muito importantes uma vez que só com a relação entre as diversas culturas é que “as sociedades modernas (...) poderão ter futuro” (Costa & Lacerda, 2007, p.17).

Ambos os conceitos defendem a igualdade entre culturas, contudo fazem-no de forma diferenciada. Segundo Vieira (1999, p.65), o termo multicultural utiliza-se “para a simples pluralidade de culturas em jogo, quer dizer, para o facto de haver coexistência de culturas e subculturas”. Por isso mesmo, este termo pode remeter para a ideia de convívio entre duas culturas, isto é, para “o conjunto de estratégias (...), cujo objetivo é promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão” (Pereira, 2004, p.18). Significa, portanto, que a educação multicultural procura acabar com todas as formas de distinção, desde as questões linguísticas às questões de género, não esquecendo as étnicas. No entanto, no entender de Costa e Lacerda (2007), este termo refere-se somente ao conhecimento de uma cultura sobre outra.

O conceito de interculturalidade, contudo, remete para uma interação entre duas ou mais culturas, daí o prefixo *inter* (Costa & Lacerda, 2007) que exprime uma noção de relação recíproca. Por aqui se subentende que este conceito vai muito além do mero conhecimento sobre as culturas, havendo interação entre estas. Segundo Vieira (1999, p.66), a interculturalidade “implica o abandono da concepção estática e estrutural da cultura.” situando-se numa perspectiva sistémica e dinâmica “onde as culturas aparecem como processos sociais não homogéneos, em contínua evolução e que se definem tanto pelas relações mútuas como pelas suas próprias características.” (Ladmiral, 1989, citado em Vieira, 1999, p.67). De acordo com Martins (2000, citado em Pereira, 2004, p.26), a “educação será intercultural desde que se potencialize a inter-relação entre as pessoas de distintas culturas e origens sociais (...), mas sem perda da sua identidade.”.

Como se verificou, a diferença entre os dois conceitos mencionados não é tão díspar assim e, por isso mesmo, há muita confusão entre estes. Por isso mesmo, há autores que preferem recorrer a outras terminologias para entender a educação das minorias culturais e étnicas, chegando a apontar três modelos de políticas culturais que ajudam nesse entendimento: o assimilacionismo, o integracionismo e, por fim, o pluralismo cultural (Cardoso, 1996; Pereira, 2004; Almeida, 2010). Para o estudo aqui em foco importa referir apenas os dois últimos conceitos mencionados.

Relativamente ao integracionismo, este defende a igualdade de direitos, consentindo “a inclusão, nos currículos, de conteúdos relativos à diversidade cultural” (Almeida, 2010, p.56) para que os preconceitos e os estereótipos sejam reduzidos. No entanto, este é também um conceito que defende que a identidade das minorias deve ser balizada pela ideologia da cultura dominante, ou seja, perante este modelo os grupos minoritários têm “que adquirir competências linguísticas e culturais da cultura dominante.” (Almeida, 2010, p.57). Para Pereira (2004, p.23),

a integração cultural significa a aceitação de aspetos da cultura da minoria que sejam ajustáveis à cultura dominante, mas com a rejeição dos aspetos dessa cultura que não sejam ajustáveis ou que, de alguma forma, possam ameaçar a cultura dominante.

O modelo do pluralismo cultural é apologista de uma “efectiva coexistência das várias culturas, dos vários grupos étnicos no seio de uma sociedade.” (Almeida, 2010, p.57) e,

por isso mesmo, uma sociedade pluralista é aquela em que os indivíduos de uma determinada cultura estão em circunstâncias iguais às das outras culturas, no sentido em que têm liberdade para participar numa vida cultural e social. Em contraposição ao modelo anterior, este apresenta um “maior esforço de valorização, conservação e desenvolvimento das especificidades culturais minoritárias” (Almeida, 2010, p.57). Contudo, não assume o princípio da cultura em (inter)acção, sendo por isso um simples ideal pedagógico. Por todas estas razões, diversos autores afirmam que tanto este modelo como o precedente representam, somente, a confirmação da presença de uma cultura num meio e a compreensão das especificidades dessa mesma cultura, isto é, a cultura minoritária tem de se adaptar à cultura dominante, mas as suas identidades são mantidas (Almeida, 2010).

Almeida (2010, p.60) defende que o “enfoque na igualdade de oportunidades terá que integrar uma acção anti-racista.” Corroborando com Cardoso (1996, p.48), “o racismo na sociedade e na escola não pode ser ignorado”, tendo a educação de incluir uma dimensão antirracista. Esta acção antirracista pressupõe que os currículos e as estratégias de ensino sejam ajustadas, de modo a que estes sejam mais dinâmicos e mais comprometidos nas lutas das minorias oprimidas, e as relações com as famílias inovadas (Pereira, 2004).

Perante o exposto, para se atingir a interculturalidade (anteriormente definida) é necessário repensar, sobretudo, as práticas de ensino. É notório que todas as abordagens assentam na preservação da identidade cultural dos grupos minoritários, como a gastronomia, as danças, os cantares, etc., todavia estas são insuficientes se não forem “acompanhadas (...) de uma análise das relações de poder” (Almeida, 2010, p.60), ou seja, as estratégias de ensino não devem ser centradas somente nas expressões artísticas, devem também focalizar as outras áreas curriculares. No entanto, a importância destas práticas não é colocada em questão, pois estas proporcionam aos indivíduos a participação na própria cultura, na cultura dominante ou noutras onde se possam inserir (Almeida, 2010, p.60).

## 2. A Educação Multicultural e Intercultural

Na sequência do que se tem vindo a abordar, importa para este estudo salientar a que nível estão a multiculturalidade e a interculturalidade no sistema educativo português e

como é que os professores a veem. Há questões sobre a escola que devem ser esclarecidas por serem focadas diversas vezes nos dias de hoje, como por exemplo a entrada de refugiados no nosso país. Este é um aspeto que o sistema de ensino português deve atentar, no sentido de conseguir dar respostas aos cidadãos das culturas minoritárias.

Sabe-se que, hoje em dia, e como já se mencionou anteriormente, as escolas acolhem culturas diferenciadas umas das outras, não tendo somente uma cultura a considerar. Como Santos e Pais (2010, p.237) referem “a cultura é assumida como importante factor de transformação social (...)”, tendo por isso de ser valorizada, seja em que país for. Torna-se, portanto, importante compreender como é que o sistema educativo prevê o processo de ensino-aprendizagem perante esta diversidade de culturas nas escolas, pois se há culturas diferentes, este processo tem de ser adaptado.

No entanto, as escolas e os professores estão condicionados ao currículo formal, que têm de seguir, sendo por isso necessário que este considere também a diversidade cultural, permitindo aos agentes educativos um melhor processo de ensino-aprendizagem. Grundy (1991, citado em Leite, 2002, p.55) refere que o currículo se caracteriza por ser “uma construção cultural que dá corpo e se configura em práticas que se desenvolvem em determinadas circunstâncias históricas e sociais”, contudo é indispensável a afirmação deste como um documento que se modifica mediante as necessidades das populações. Aceita-se que o currículo “transmite visões sociais particulares e interessadas (...) [produzindo] identidades individuais e sociais particulares” (Moreira & Silva, 1995, citado em Leite, 2002, p.236), assumindo-se, consequentemente, que os conceitos de cultura e educação interagem. Esta interação é feita “na medida em que uma e outra (...) influenciam as concepções e opções educativas e culturais e são por elas influenciadas.” (Leite, 2002, p.236). Assim, o discurso escolar torna-se num veículo de relações, ou seja, é um transporte que permite perceber as relações uns com os outros e com a sociedade.

Leite (2002, p.205), perante o exposto, defende que têm havido “diferentes respostas à diversidade cultural”, sendo estas de acentuação das especificidades culturais ou de evolução das representações do mundo. Estas respostas distintas levam a soluções que começam a reconhecer o multiculturalismo e que vão ao encontro da orientação dos

programas que pretendem preservar a diversidade cultural e recensear os grupos minoritários na cultura de origem e na cultura dominante (Leite, 2002).

Bernstein, pelo contrário, critica o “modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal” pois, muitas das vezes, a escola cria situações desvantajosas através da reflexão da distribuição “do poder e dos princípios de controlo social” (Bernstein, 1986, citado em Leite, 2002, p.207). Neste sentido, é necessário que haja uma compreensão das realidades culturais de quem ensina e, fundamentalmente, de quem é ensinado (Leite, 2002, p.208).

A educação em geral deve, então, reconhecer as diferentes manifestações e comportamentos culturais, para que haja, por parte dos grupos minoritários, uma maior autoconfiança e predisposição para a aprendizagem de outros saberes (Leite, 2002).

A educação para ser «intercultural» deve promover “a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade cultural” (Cardoso, 1996, p.9), de forma a assumir uma posição relativamente ao outro, de forma crítica, e diversificar as suas próprias referências culturais (Perotti, 2003). Neste tipo de educação o indivíduo deve descobrir, em concomitância com outros, as semelhanças e as diferenças.

Com isto, pode afirmar-se que uma escola é intercultural quando nenhum dos seus indivíduos é considerado um “intruso cultural” (Perotti, 2003, p.23), ou seja, quando nenhum dos seus alunos é um entrave à aprendizagem. Além disso, todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem devem estar em cooperação para que este se dê com sucesso.

Em suma, a escola deve assumir-se não só como um contexto de aprendizagem, mas também de trocas de vivências e experiências, uma vez que “a relação está no âmbito do intercultural.” (Perotti, 2003, p.51) e que só assim se aprende a lidar com a diversidade.

### 3. O professor intercultural

O papel desempenhado pela escola na promoção de uma educação intercultural tem na ação dos professores um papel decisivo. São estes que, no dia-a-dia escolar, acompanham os alunos e os auxiliam na construção de novas aprendizagens e na convivência social com outros indivíduos.

Tendo em conta que o professor deve fazer este acompanhamento, pode afirmar-se que o papel do mesmo é fulcral na promoção da igualdade e na compreensão da interculturalidade. A educação intercultural, como é afirmado por Pereira (2004, p.31), “deve ser, em primeiro lugar, a consequência de atitudes dos professores.”, pois estas são uma variável fundamental na promoção e integração no respeito pela diversidade (Pereira, 2004). Assim, os professores devem conhecer as realidades com as quais contactam para que o seu ensino seja direcionado para a interculturalidade, despromovendo a desigualdade e respeitando a diferença. Antes disso, e como refere Stoer (1994, citado em Leite 2002), é necessário que se “construam professores interculturais”.

Neste sentido, vários autores asseguram que a formação dos docentes, tanto inicial como contínua, deve incidir sobre um ensino mais ligado à interculturalidade, ou seja, deve “promover a compreensão de culturas diferentes [introduzindo] uma componente de estudos étnicos” (Pereira, 2004, p.94). Almeida (2010, p.47) vai mais longe e afirma que esta formação não deve ser opcional nem circunstancial, mas estruturante, ou seja, deve ocorrer ao longo da formação académica e pessoal dos indivíduos. Além disso, devem ser incluídos, no currículo, (1) conteúdos que vão ao encontro do pluralismo étnico; e (2) recursos a metodologias aplicadas aos objetivos interculturais, devendo operar sobre as representações e atitudes dos professores em relação às minorias étnicas.

As ideias destes autores convergem também no que respeita à importância do professor desenvolver “novos saberes e novas atitudes” (Almeida, 2010, p.48), passando por experiências que lhe permita ter consciência dos valores e atitudes que têm para com os outros. Para que isto aconteça, o profissional de ensino deve ter a “capacidade para reconhecer e participar em rotinas e maneiras de viver do outro” (Pereira, 2004, p.95), sem que para isso seja necessário a desigualdade.

Como se pode verificar no Decreto-Lei 241/ 2001, de 30 de agosto, o perfil de desempenho do professor do 1.º CEB é definido, indo ao encontro de diversas atitudes que estes têm de tomar face ao currículo e à sua implementação. Inicialmente, é referido que o professor deve desenvolver o currículo mobilizando e integrando os conhecimentos científicos, e partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, valorizando os conhecimentos que o aluno já possui integrando e complexificando novos conhecimentos. De seguida, refere-se que o profissional de ensino do 1.º CEB

deve promover, nos alunos, “o interesse e o respeito por outros povos e culturas e [fomentar a] aprendizagem de outras línguas”, estimulando assim “a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência.” (Decreto-Lei 241/ 2001, de 30 de agosto, Anexo n.º2, parte II, ponto 2, alínea j).

Neste sentido, o professor deve ainda ter em atenção o currículo formal e promover “a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável” (Decreto-Lei 241/ 2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, parte III, ponto 1), ou seja, proporcionar aprendizagens que permitam uma melhor relação com povos de outras culturas, concretizando uma educação para a igualdade.

Além disso é ainda mencionado neste documento, que o professor deve conseguir mobilizar os conhecimentos, de forma a proporcionar às crianças de outras culturas aprendizagens significativas, ou seja, deve promover “nos alunos de diferente língua materna a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua” (Decreto-Lei 241/ 2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, parte III, ponto 2, alínea f).

Ao adotar a postura de profissional que educa para a igualdade, o professor permitirá que os seus alunos a compreendam e, por isso mesmo, sejam interculturais, ou seja, consigam estabelecer interações com indivíduos de culturas não dominantes. Além disso, o professor deve considerar a diversidade cultural existente na sua sala de aula como algo benéfico para o ensino e para a aprendizagem dos seus alunos, caso contrário assume-se como monocultural. No quadro seguinte elucidam-se atitudes de dois tipos de professores, os monoculturais e os interculturais.

<b>Professor Monocultural</b>	<b>Professor Inter/ Multicultural</b>
Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem, potenciador de discriminação.	Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem.
Considera a diversidade cultural na sala de aula como <i>défice</i> (preocupação com o que <i>falta</i> nas culturas que se desviam da norma).	Promove a rentabilização de saberes e de culturas.
Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos.	Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula, tornando-a condição de confrontação entre culturas.

Proclama a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível.	Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural.
É «escolacentrista»: a escola deve preparar para a modelização.	Defende a descentração da escola, a escola assume-se como parte da comunidade local.
Reconhece diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sociocultural).	Conhece as diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.

Quadro 1- Perfis que opõem o professor monocultural ao intercultural (Almeida, 2010, p.46)

Ao analisar o quadro verificamos que os professores monoculturais são a favor, somente, da cultura dominante, rejeitando aquela(s) que se encontra(m) em minoria (Leite, 2002). Ao invés, o professor intercultural aceita as duas culturas conseguindo retirar vantagens tanto de uma como de outra, para o processo de ensino-aprendizagem. Assim percebe-se que a atitude mais correta por parte dos professores que se consideram interculturais é ter fortes convicções da institucionalização de uma educação para todas as culturas, interagindo umas com as outras; é clarificar os conceitos que estão intrinsecamente ligados à educação intercultural e é, também, ter conhecimento dos fatores que desfavorecem as culturas minoritárias na sociedade e no sistema educativo (Pereira, 2004, p.32).

No entanto, os professores têm discursos contraditórios, por um lado, estes profissionais de ensino garantem que são a favor da igualdade, mas por outro referem que nada podem fazer para a favorecer se os fatores externos não se modificarem (Cardoso, 1996). É uma verdade que os professores “encontrarão sempre limites, internos e externos ao sistema, à sua acção em favor da igualdade de oportunidades educativas” (Cardoso, 1996, p.10), todavia estes não poderão baixar as mãos “manifestando impotência, e [ficando] à espera que a sociedade mude.” (Pereira, 2004, p. 32). É preciso, pelo contrário que estejam convictos do seu papel na promoção da igualdade, fazendo uso da margem de manobra de que dispõem para criar condições favoráveis à aprendizagem de todas as crianças (Cardoso, 1996, p.10), recusando as atitudes de desistência.

Estas atitudes não são, no entanto, suficientes para proporcionar a igualdade de oportunidades educativas. É importante que haja uma consciencialização de que o

tratamento de forma igual para todos os alunos poderá não ser benéfico, uma vez que “o princípio da realização pessoal” não se compadece com uma escola que trata todos como iguais (Leite, 2002). Por isso mesmo, para que uma escola seja para todos, tirando potencialidades das características de cada aluno, é necessário que o interculturalismo não seja silenciado, ou seja, é importante que os professores comecem a adotar mais uma perspectiva de “professor- implementador ativo” do que uma perspectiva de “professor-transmissor” (Leite, 2002, p.208). Ao fazerem isto, os professores traduzem o conhecimento das articulações que possa haver entre o sistema e a interculturalidade presente nas salas de aula.

Para finalizar, sublinhar o facto de que a educação para a diversidade deve ser iniciada o mais cedo possível, visto que os professores devem ajudar na desconstrução de um carácter monocultural, ou seja, devem começar a educar para uma sociedade onde existem várias culturas (Perotti, 2003, p.56). Para promover a interculturalidade é extremamente importante que todos os intervenientes no Sistema Educativo, particularmente os professores, participem (Pereira, 2004).

#### 4. As influências à multiculturalidade e interculturalidade

Como se afirmou no ponto 2 deste capítulo, é necessário que nos currículos esteja patente a diversidade cultural, permitindo aos professores uma melhor educação intercultural. Como Perotti (2003, p.58) menciona, no ensino da História é importante que se aborde estes conceitos, fazendo-o através do estudo da “história das minorias étnicas e regionais, dos ciganos, da colonização e das migrações”. Também a religião deve ser apresentada aos alunos a fim de que estes tomem consciência do poder de escolha - se querem ou não ser religiosos -, diminuindo assim os seus preconceitos em relação às outras culturas. Mas não é só esta disciplina que deve focalizar as minorias étnicas, também outras como a Geografia, a Sociologia ou a Antropologia têm o papel de permitir aos alunos o entendimento de outras culturas que não a deles, têm o papel de fazer ver que as culturas minoritárias, assim como a sua cultura, têm uma história. No entanto, há entraves a este entendimento por parte dos alunos.

Estes entraves são em muito devido à evolução da espécie e, principalmente, à evolução dos meios de comunicação e informação, como os media, a internet e as redes sociais. Estes meios têm uma forte influência nas perceções coletivas sobre as diferentes

realidades e na representação do outro (Perotti, 2003) pois as crianças e os adolescentes – os alunos – não são educados para pensarem criticamente sobre aquilo que veem. Hoje em dia, a informação presente na internet é tão variada que os alunos acabam por “aceitar” tudo o que veem não colocando em causa se o que estão a ver é fiável ou não. Para que isto não aconteça, é imprescindível que estes alunos comecem a ser educados de modo a filtrarem a informação e a criticá-la, ou seja, é importante que, desde a escola primária, se eduque para os media pois esta dimensão “faz parte de uma educação intercultural” (Perotti, 2003, p.65).

Esta educação para os media permitirá aos indivíduos, como já se referiu, criticar fundamentadamente a informação que recebem, seja desde meios de comunicação seja através das redes sociais isto porque, como se sabe, “a política de acesso aos meios de comunicação é um dos elementos essenciais para verificar e medir a vontade da maioria relativamente ao respeito dos direitos das minorias” (Perotti, 2003, p. 65), ou seja, se os indivíduos virem uma notícia que referencie, unicamente, os pontos negativos de uma cultura, estes irão posicionar-se contra ela. Contudo, se os alunos forem educados para se informar mais sobre essa cultura, provavelmente, os seus preconceitos serão reduzidos.

No entanto, os meios de comunicação mencionados anteriormente não têm só o seu lado negativo, estes são fontes de informação muito preciosas, é necessário, todavia, saber utilizá-los. Os professores podem recorrer a estes meios para dar a conhecer outras culturas (presentes na sala de aula, eventualmente) aos seus alunos, pois “o interculturalismo deve permitir aos alunos discernir, através da sua própria experiência, que todas as culturas deram origem a formas comparáveis de expressão artística” (Perotti, 2003, 67).

A música é, para isso, um vetor privilegiado, isto é, a música é um elemento que, muitas das vezes, expressa alguns aspetos da cultura onde é produzida e, portanto,

aprender a conhecer a diversidade e a fazer a ligação entre a música do seu país (a música tem muitas vezes um berço regional, nomeadamente as canções e as danças populares) e a dos outros (a música integra frequentemente a contribuição de várias culturas, mistura de elementos trazidos por populações vindas de fora) faz parte de uma educação intercultural (Perotti, 2003, p.68).

Nesta sequência, pode afirmar-se que o conhecimento pode ser construído de várias formas, neste caso, cabe ao professor arranjar estratégias benéficas para promover a interculturalidade, como a utilização dos meios de comunicação e informação referidos anteriormente ou aproveitar as culturas presentes na escola. Perotti (2003, p.68) faz referência a que se

deveria aproveitar a presença, na escola, de diversas culturas de origem, para explorar, com a colaboração dos profissionais de origem imigrada ou dos institutos locais de música, as culturas musicais e teatrais, assim como as danças da Europa, e dos diversos países do mundo.

Em suma, deve aproveitar-se todo o tipo de recursos existentes, que hoje em dia são muitos e variados, para promover uma educação intercultural.



## Capítulo 2 - O Estudo Realizado

### 1. Identificação do problema e relevância do estudo

A investigação realizada e apresentada neste relatório foca um tema que caracteriza atualmente muitos contextos educativos: a diversidade cultural existente nas salas de aula. Esta investigação incide, portanto, sobre a diversidade cultural presente numa turma de 2.º ano de escolaridade, pertencente a uma escola situada na periferia da cidade de Leiria, num meio considerado rural.

Perante a realidade encontrada nesta escola e, mais especificamente, nesta turma, considerei pertinente abordar esta temática, estruturando e implementando experiências de aprendizagem assentes em princípios de educação intercultural. Esta decisão foi tomada tendo em consideração que, na turma, existiam alguns alunos que tinham culturas diferentes da cultura dominante. Estes alunos eram oriundos de diversos países como Cabo Verde, Brasil e Uzbequistão. No caso deste último país, do qual era proveniente um aluno da turma – inserido na mesma desde o 1.º ano de escolaridade -, pude verificar que, nesta, eram muito escassos os conhecimentos sobre aspetos culturais que o caracterizavam. E, assim sendo, verificava-se a necessidade de promover a integração deste aluno, conhecendo e valorizando aspetos que caracterizavam a sua identidade cultural. Verificava-se também que o currículo do 2.º ano de escolaridade contemplava diversas dimensões que caracterizam a cultura portuguesa. Assim sendo, justificava-se, por um lado, conceber experiências de aprendizagem que incluíssem a cultura do Uzbequistão e, por outro lado, conceber experiências de aprendizagem que incidissem sobre aspetos da nossa cultura – a cultura dominante. Perspetivou-se assim um processo de ensino e aprendizagem que colocasse em justaposição as duas culturas.

Atendendo a estes aspetos, ao procurar direcionar a ação e a investigação, formulei o seguinte problema: Em que medida a incursão e a abordagem à cultura de um país promove as aprendizagens dos alunos do 2.º ano de escolaridade, previstas no currículo formal?

Assim sendo, para que tanto os alunos da cultura dominante, como os alunos oriundos das culturas minoritárias fizessem aprendizagens significativas, decidi conceber, implementar e avaliar um conjunto de experiências de aprendizagem que focassem

aspectos das duas culturas – a cultura do Uzbequistão e a cultura portuguesa – sendo este processo desenvolvido através da investigação-ação.

Como Germinet (1997, p.49) refere, a aprendizagem pela ação “cultiva a interrogação, a curiosidade e a criatividade (...) convidando-os [aos alunos] a realizar uma série de experimentações...”, ultrapassando “muito amplamente a simples aquisição dos conhecimentos” e possuindo “qualidades pedagógicas únicas” (Germinet, 1997, p.57).

A revisão da literatura efetuada foi também um grande auxílio na definição desta problemática, uma vez que, apesar de este ser um assunto cada vez mais abordado em educação, os estudos feitos sobre a promoção de aprendizagens através da incursão numa cultura são ainda escassos. Por vezes, é referido que deve ser feita uma inclusão – e que esta tem de ser feita nas escolas – e que os professores devem utilizar uma pedagogia diferenciada. No entanto, para isso, os professores têm de ter alternativas na abordagem que fazem ao currículo. Este estudo pretendeu assim, produzir conhecimento que fosse ao encontro desta necessidade.

Este é ainda importante, porque resulta num documento escrito, proporcionando a consulta por parte de outros profissionais de ensino para, eventualmente, pensarem em estratégias que auxiliem nas aprendizagens de alunos não só da cultura dominante, como também de culturas minoritárias, concretizando assim a educação intercultural.

## 2. Questão de investigação e objetivos

Tendo em conta a problemática e a intenção patente na mesma, é importante que se formule, também, uma pergunta de partida, pois tal como Graue & Walsh (2003) referem, “as perguntas são o motor da investigação.”. As razões atrás apontadas conduziram à formulação da seguinte pergunta de investigação: “De que forma a incursão e a abordagem à cultura de um país promove as aprendizagens dos alunos do 2.º ano de escolaridade?”.

Para dar uma resposta rigorosa a esta questão, foi necessário estipular objetivos, tanto gerais como específicos. Os objetivos numa investigação são muito importantes uma vez que definem claramente a(s) meta(s) que se quer(em) alcançar (Carmo & Ferreira, 2008). Assim sendo, a formulação dos objetivos precisou “a orientação da investigação”

(Fortin, 2003, p.100), permitindo definir também uma sequência de etapas de investigação-ação – diagnóstico; planificação; implementação; e avaliação.

Foram então formulados objetivos que representam as interrogações decorrentes da problemática e que especificam dimensões do processo de investigação-ação.

Sendo assim, a investigação realizada teve como objetivo geral,

- perceber de que forma a incursão na cultura de um país promove as aprendizagens dos alunos do 2.º ano de escolaridade;

e como objetivos específicos:

- a) caracterizar as concepções prévias dos alunos do 2.º ano de escolaridade sobre a cultura do Uzbequistão;
- b) desenvolver uma sequência didática com referência a aspetos da cultura uzbeque e, em justaposição, da cultura portuguesa;
- c) avaliar as aprendizagens dos alunos após a vivência das propostas educativas desenvolvidas ao longo da sequência didática;
- d) verificar o impacto da sequência didática vivenciada na integração do aluno oriundo do Uzbequistão.

### 3. O contexto e os participantes na realização do estudo

Como já se mencionou, o estudo foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado, mais especificamente, na PP no 1.º CEB I, numa escola situada na periferia da cidade de Leiria, num meio considerado rural, e numa turma de 2.º ano de escolaridade. Este estudo desenvolveu-se com a turma de 19 alunos – a qual constitui o meu universo de estudo – que tinham idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos de idade.



## Capítulo 3 - Metodologia

### 1. Investigação-ação

No decorrer deste estudo optou-se pela utilização de uma metodologia que permitisse a “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais.” (Bodgan & Biklen, 1991, p.292) – a investigação-ação. Considerou-se esta metodologia, pois a investigadora atuou e refletiu sobre todo o processo de atuação. Ou seja, esta investigação é considerada uma investigação-ação pois lidou-se “com um problema concreto localizado numa situação imediata.” (Cohen & Manion, 1994 como citado em Bell, 2004, p.20), em que a investigadora se envolveu nela.

Esta pressupõe, então, que no decorrer da prática se validem teorias e não que a teoria seja validada antes da prática, ou seja, enquanto se vai desenvolvendo a prática a teoria vai sendo confirmada. Além disso, a investigação-ação é uma abordagem atrativa visto que revela uma grande prática na resolução dos problemas – pois o seu objetivo é o de “denunciar as práticas de forma a modificá-las.” (Bodgan & Biklen, 1991, p.299) –, e “visa um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho *durante um certo período*” (Bell, 2004, p.22).

No entanto, para que esta investigação fosse o mais fidedigna possível, foi necessário seleccionar métodos adequados àquilo que se pretendeu realizar. Assim sendo, e tendo em conta que a investigação se desenrolou em torno da temática da diversidade cultural na escola, procurando “compreender as percepções individuais (...)” (Bell, 2004, p.20) e procurando interpretar e analisar a vivência da interculturalidade nas aprendizagens dos alunos, a metodologia teve cariz qualitativo. Esta metodologia caracteriza-se por ser subjetiva pois é feita uma observação naturalista e, conseqüentemente, há uma proximidade entre o investigador e os dados. Nesta metodologia, os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...)” (Bodgan & Biklen, 1991, p.16). Essa descrição deve ser rigorosa e resultar dos dados que foram recolhidos durante o estudo pelo investigador – uma vez que ele é, essencialmente, o instrumento de recolha de dados.

Perante isto, podemos referir que o investigador que se rege por esta metodologia tenta “viver a realidade da mesma maneira que eles [os investigados], demonstra empatia e

identifica-se com eles para tentar compreender (...) as perspectivas daqueles que estão a estudar” (Carmo & Ferreira, 1998, p.180), ou seja, o investigador insere-se no mundo que vai estudar para tentar ganhar a confiança do(s) objeto(s) de estudo, fazendo o registo de todos esses momentos.

Todavia, isto não significa que, por vezes, não se utilize, em simultâneo as metodologias que existem - quantitativa e qualitativa - e, até mesmo, os diversos métodos – triangulação de técnicas (Graue & Walsh, 2003). Também Reichardt & Cook (1986, citado em Carmo & Ferreira, 1998, p.176), corroboram com esta ideia, afirmando que “um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois métodos, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles.”.

Além de se utilizar esta metodologia, a investigação será um estudo de caso visto que o que se pretende estudar não é uma generalidade, mas um caso específico (Sousa & Baptista, 2011), mais especificamente, uma turma de segundo ano, inserida numa escola Básica de 1.º CEB. Além disso, este método aponta para uma oportunidade de se estudar, “de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo (...)” (Bell, 2004, p.23).

As características de um estudo de caso, e consoante o que foi referido anteriormente, vão ao encontro das características da metodologia utilizada, sendo estas, a sua particularidade – por se focalizar numa determinada situação –, a sua descrição – pois no final há uma descrição do que foi estudado –, a sua heurística – uma vez que nos leva à compreensão do que foi estudado –, a sua indução – pois tem como base o pensamento indutivo – e a sua holística – pois tem em conta a realidade na sua generalidade (Carmo & Ferreira, 1998). Neste tipo de estudo o investigador inicia a sua investigação com a recolha de dados, explorando-os e tomando decisões sobre o objetivo desta. Além disto, e por se tratar de uma investigação na qual se escolheu “um grupo específico de pessoas” (Bogdan & Biklen, 1991, p.90), este será um estudo de caso de observação, como os autores supracitados o denominam.

## 2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Após ter sido definida a metodologia implementada nesta investigação, houve necessidade de explicar o modo como os dados foram recolhidos. Esta recolha teve em

conta a metodologia utilizada, a temática estudada e ainda, a eficácia dos instrumentos, ou seja, foi tido em conta a eficiência dos instrumentos escolhidos para “responder aos objectivos da (...) investigação.” (Fortin, 2003, p.240).

Assim sendo, para que os dados fossem relevantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados foram a observação participante, as notas de campo, os registos escritos, tanto em forma escrita como em forma de desenho e, ainda, o registo de incidentes críticos.

A observação participante foi utilizada visto que é uma “das estratégias mais representativas da investigação qualitativa” (Bodgan & Biklen, 1991, p.16) e, também, porque permite “identificar o sentido da situação social.” (Fortin, 2003, p.241). Além disto, o investigador esteve presente na recolha de dados havendo, na maioria das vezes, uma interação entre este e os sujeitos da investigação, de modo a que os dados recolhidos fossem, ainda mais, pertinentes para a investigação.

Para complementar a observação direta, houve necessidade de utilizar notas de campo ao longo dessa mesma observação. Estas notas de campo consistiram, sobretudo, em registos realizados pelo investigador no decorrer e após a investigação, o qual permitiu recolher informações importantes sobre o que se estava a estudar. É importante salientar que as notas de campo não são um registo “dos encontros ou apontamentos pessoais de pensamentos e atividades” (Bell, 2004, p.151), mas sim um registo daquilo que o investigador está, realmente, a observar e, também, daquilo que está, realmente, a acontecer (ou aconteceu), isto é, daquilo que o investigador “experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bodgan & Biklen, 1991, p.150).

Além das notas de campo, foi também feito o registo de incidentes críticos que, segundo Estrela e Estrela (1994, p.15), é “toda a actividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões”. Os incidentes, para serem críticos, devem recair sobre uma situação em que o fim é claro ao observador, devendo ser apresentados tal como se recolheram, ou seja, sem análises. Neste tipo de recolha de dados é importante salientar que, se esta tiver fins de investigação, “é conveniente registar certos dados, quer referentes ao observador-narrador (...), quer referentes ao observado (...), quer ainda às circunstâncias espaço-temporais em que o incidente foi observado.” (Estrela & Estrela, 1994, p. 26).

Ao contrário das notas de campo, este instrumento normalmente é feito por um indivíduo externo aos acontecimentos, contudo pode ser adaptado à sala de aula, em que é o professor a anotar os incidentes críticos. No entanto, o registo de incidentes críticos não consiste, somente, no registo do que se observa, estes

*devem ser* descrições detalhadas e precisas de um comportamento específico e da situação que lhe deu origem. *Não devem ser* descrições de carácter geral ou vago onde as interpretações e os juízos se misturam e predominam sobre os dados *observáveis*. (Estrela & Estrela, 1994, p.68).

Nesta investigação utilizou-se este instrumento de recolha de dados uma vez que, e ainda segundo Estrela e Estrela (1994, p.123), este “encontrou um novo campo de aplicação na educação multicultural ou intercultural.”.

### 3. Técnicas de tratamento de dados

Depois de recolhidos os dados essenciais para a investigação, há que analisar esses mesmos dados, a fim de que se possa dar resposta à questão de partida que se formulou e atingir os objetivos que se propuseram anteriormente. Tendo em conta o tipo de dados recolhidos, verificou-se que a técnica mais adequada para o seu tratamento seria a análise de conteúdo.

Esta técnica de tratamento de dados permite “fazer inferências, identificando objetiva e sistematicamente as características específicas” dos dados recolhidos (Carmo & Ferreira, 1998, p.251), ou seja, a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite descrever, de forma objetiva e regular, o que está em evidência nos dados que foram recolhidos. Neste estudo, a análise de conteúdo consistiu na análise das notas de campo e nos registos escritos feitos pelos alunos, assim como na análise dos registos dos incidentes críticos. Esta análise de conteúdo é considerada qualitativa e indireta visto que “implica a novidade, o interesse, o valor de um tema” e, também, porque “procura uma interpretação do que se encontra latente (...)” (Carmo & Ferreira, 1998, p.253).

### 4. Procedimentos

Neste ponto, pretendo explicar de que forma se ajustou o uso das diferentes técnicas de recolha de dados ao desenvolvimento do processo de investigação-ação:

(1) a observação participante – foi realizada tanto na sala de aula, como no ginásio da escola, durante os 15 momentos letivos que integraram a realização do estudo.

(2) as notas de campo – foram efetuadas no período em que decorreu a investigação, permitindo que retivesse alguns aspetos importantes para que, no momento da análise de dados houvesse informação complementar à recolhida por outros meios. Estas notas apresentam-se nos Anexos 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

(3) o registo de incidentes críticos – foi realizado, assim como as notas de campo, durante o período em que decorreu a investigação – ainda que não tenham sido efetuados em todos os dias de prática –, de forma a conseguir uma melhor perceção do desenvolvimento das diversas experiências de aprendizagem. Estes apresentam-se nos Anexos 8, 9 e 10.

(4) os registos escritos dos alunos – resultaram de quatro experiências de aprendizagem, sendo que em duas destas os registos são escritos e, nas outras duas, são registos gráficos (desenhos). Estes permitiram perceber os conhecimentos prévios dos alunos e, também, os conhecimentos construídos. Estes registos apresentam-se nos Anexos 11, 12, 13, 14, 15 e 16.

Os dados que resultaram do processo de recolha descrito foram depois tratados através da análise de conteúdo. O ponto 3 do Capítulo 4 – Desenvolvimento do processo de investigação-ação –, relativo à fase de implementação, baseia-se nos dados recolhidos e tratados, apresentando no seu conteúdo, aquilo que se considerou fundamental para compreender o processo. Essencialmente, identificaram-se duas categorias de análise, uma relativa aos comportamentos dos alunos e outra relativa a evidências da construção de aprendizagens.



## Capítulo 4 – Desenvolvimento do processo de investigação-ação

O processo de investigação-ação estruturou-se nas seguintes etapas: 1. Diagnóstico; 2. Planificação da ação; 3. Implementação; e 4. Avaliação.

### 1. Diagnóstico

Após a definição do problema de investigação, e para que fosse possível compreender o conhecimento dos alunos relativamente ao tema já enunciado - aspetos que caracterizam a cultura do Uzbequistão (que considerámos «cultura não dominante») – realizou-se um momento de avaliação diagnóstica. Assim sendo, e através de uma conversa informal com os alunos – no sentido em que não se seguiu a estrutura de uma entrevista ou de um inquérito –, fez-se um levantamento dos seus conhecimentos prévios sobre a cultura não dominante.

Desta avaliação diagnóstica resultaram informações pertinentes. Em primeiro lugar, pude verificar que a maioria dos alunos ainda não conhecia muitos aspetos da cultura do Uzbequistão pois inicialmente quando, no papel de professora, os questioneei sobre o que sabiam acerca da cultura deste país, nenhum se pronunciou, havendo diversas reações: alunos que ficaram a olhar para a professora, outros que dirigiram o olhar para a mesa e, por fim, os que manusearam objetos. Só depois de alguma insistência da minha parte, é que os alunos começaram a referir alguns aspetos, como a gastronomia. Contudo, não conseguiam estabelecer comparações entre a gastronomia das duas culturas (a uzbeque e a portuguesa).

Seguidamente, os alunos foram questionados sobre o seu conhecimento de danças realizadas no Uzbequistão. Toda a turma, mesmo estando presente o aluno oriundo deste país, se silenciou ou respondeu negativamente, todavia, mais tarde, um dos alunos referiu que tinha conhecimento da “Dança Nacional do Uzbequistão” (Aluno F). Após esta resposta surgiram outras como: “Dança Uzbequistanesa” (Aluno P) e “danças com as mãos” (Aluno J). Tirando partido do que este último aluno referiu, tentei motivá-los para mais respostas, dizendo que as danças uzbeques utilizavam muito as mãos e os braços, sendo assertiva com a resposta dada pelo aluno. Depois, questioneei o aluno do Uzbequistão, a fim de saber se este conhecia alguma dança realizada em casamentos, ao

qual este responde afirmativamente, com um grande sorriso. Contudo, não conhecia o nome da dança.

Em suma, este levantamento permitiu perceber que os alunos já tinham conhecimento de alguns aspetos da cultura uzbeque, porém não conseguiam referi-los fluentemente, nem conseguiam estabelecer comparações entre a cultura uzbeque e a portuguesa. Além disso, os seus conhecimentos baseavam-se a nível da gastronomia e, um pouco, a nível de danças.

Tendo em conta a recolha de dados que me permitiu caracterizar o contexto, pude constatar que os alunos tinham estes conhecimentos porque a professora cooperante já tinha abordado ocasionalmente o assunto e também porque o aluno da cultura uzbeque já tinha partilhado com os colegas alguma informação durante os momentos de interação entre pares. Além disso, esta investigação veio ao encontro de intenções que a Professora Cooperante tinha, ou seja, a investigação realizada complementou as intenções que a Professora tinha relativamente ao trabalho com os alunos, na abordagem a esta cultura.

## 2. Planificação da ação

Após a recolha de dados já descrita, seguiu-se a fase de planificação das experiências de aprendizagem que iriam incluir abordagens a aspetos que caracterizam a cultura do Uzbequistão. Estas foram planificadas tendo em conta o programa do 2.º ano de escolaridade que, predominantemente na área de Estudo do Meio, remetia para abordagens a aspetos da cultura portuguesa – a cultura dominante. Assim sendo, na planificação a realizar selecionaram-se experiências em que fosse possível justapor os conteúdos programáticos previstos e abordagens à cultura não dominante (a cultura uzbeque). Procurou-se ainda, estruturar estas experiências atendendo à integração das diferentes áreas curriculares envolvidas – Português, Estudo do Meio e Expressões Artísticas.

Foram planificadas seis experiências de aprendizagem, que se desenvolveram no decorrer do 3.º período. As experiências planificadas foram as seguintes:

Experiência de Aprendizagem 1 – Aprendizagem da Dança Dil Kroch.

Experiência de Aprendizagem 2 – Redação de uma notícia sobre a aprendizagem da dança Dil Kroch.

Experiência de Aprendizagem 3 – Representação de bandeiras e elaboração de selos com imagens de monumentos do Uzbequistão.

Experiência de Aprendizagem 4 – Registos sobre a forma de vestir dos uzbeques e dos portugueses.

Experiência de Aprendizagem 5 – Redação de uma notícia sobre a cultura uzbeque.

Experiência de Aprendizagem 6 – Participação na festa intercultural.

Na tabela seguinte é apresentada a calendarização destas experiências de aprendizagem.

	14/4	29/4	11/5	12/5	18/5	19/5	25/5	26/5	8/6	9/6	12/6
Experiência de Aprendizagem 1											
Experiência de Aprendizagem 2											
Experiência de Aprendizagem 3											
Experiência de Aprendizagem 4											
Experiência de Aprendizagem 5											
Experiência de Aprendizagem 6											

Tabela 1 – Calendarização das experiências de aprendizagem

### 3. Implementação

A fase de implementação decorreu ao longo do 3.º período do ano letivo 2014/ 2015. Em seguida, apresentam-se detalhadamente as seis experiências de aprendizagem anteriormente enunciadas. Esta descrição assenta nos dados enquadrados nas categorias de análise relativas aos comportamentos dos alunos e às evidências da construção de aprendizagens.

### 3.1. Experiência de Aprendizagem 1

Descrição	Recursos Materiais
<p>Na aula de Expressão e Educação Físico-Motora, os alunos aprenderam uma dança típica, realizada em casamentos do Uzbequistão, intitulada de Dil Kroch. Antes de começar, estabeleceu-se um diálogo com os alunos sobre a dança, o seu significado, os intervenientes, o contexto em que se realiza (em festas de casamento) e visualizou-se um vídeo que mostrava a dança realizada por pessoas da cultura uzbeque.</p> <p>Após este momento inicial, os alunos dirigiram-se para o ginásio e,</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ouviram a explicação do procedimento da aula;</li><li>- dispuseram-se em filas;</li><li>- ouviram a música;</li><li>- observaram uma demonstração da professora;</li><li>- exercitaram curtas sequências de gestos e movimentos observados ao som da música;</li><li>- repetiram várias vezes em conjunto algumas partes da dança;</li><li>- ouviram indicações da professora sobre a melhor forma de se articularem em grupo e individualmente.</li></ul> <p>Por fim, regressaram à sala de aula.</p> <p>Esta sequência de procedimentos realizou-se ao longo de 9 aulas, incluindo a apresentação final.</p>	Música; Colunas.

Quadro 2 – Experiência de Aprendizagem 1

A experiência educativa que envolveu a dança decorreu em várias aulas. Na primeira aula, antes de os alunos a começarem a aprender, apresentei um vídeo<sup>1</sup>, que mostrava a dança realizada por pessoas da cultura uzbeque. Durante a visualização, houve diversas reações e expressões de felicidade e de admiração, aliadas a exclamações como: “Ah!” (Aluno C), “Oh!” (Aluno G), “Olha ali!” (Aluno E). No final da visualização, referi o nome específico da dança e ressalvei que, apesar de esta ser dançada só por mulheres, toda a turma a realizaria.

Após a deslocação para o ginásio, e já neste espaço, os alunos dispuseram-se em 4 filas com 4 elementos cada uma e 1 fila com 3 elementos. Em primeiro lugar, a professora demonstrou parte da dança sem música; depois os alunos reproduziram essa mesma parte em conjunto com a professora, ainda sem música. Neste momento houve interrogações e exclamações, como: “é muito difícil fazer esta volta!” (Aluno Q), “como é que eu ponho as mãos?” (Aluno J) ou “eu sou ao pé de quem?” (Aluno F). Já a acabar a aula, um dos alunos exclama: “No ballet também fazemos estes movimentos” (Aluno O).

<sup>1</sup> Este vídeo encontra-se online em [https://www.youtube.com/watch?v=\\_VXByMiqg3A](https://www.youtube.com/watch?v=_VXByMiqg3A).

Nas aulas subsequentes, a disposição dos alunos alterou-se devido ao facto de alguns realizarem os movimentos mais facilmente do que outros. Além disso, esta alteração permitiu que os alunos se tornassem, cada vez mais responsáveis, pois se estavam na fila da frente, teriam de executar a dança o melhor que pudessem. Também ao longo das diversas aulas, os alunos mostraram ser capazes de aperfeiçoar os movimentos. Nas primeiras aulas os movimentos não eram fluídos, pois preocupavam-se excessivamente em tentar imitar-me, resultando em gestos «mecanizados». No entanto, com o decorrer das aulas, estes movimentos deixaram de ser mecânicos e começaram a ser executados mais naturalmente e de forma fluída, o que lhes permitiu fruir o momento e também uma visão mais coordenada da dança. Estes movimentos, ao longo do tempo, começaram, também a demonstrar alguma expressividade.

A par do aperfeiçoamento dos movimentos, e durante as várias aulas em que se dançou, os alunos mostravam-se felizes e divertidos, realizando os diferentes movimentos com espontaneidade. Na primeira aula, em que os alunos aprenderam os passos da dança, não foram estes os sentimentos que evidenciavam, mas antes a apreensão em relação à aprendizagem de algo novo. Contudo, depois de a aprendizagem de os movimentos já estar consolidada, os alunos começaram a demonstrar uma grande felicidade, esta que se podia verificar nas exclamações que estes iam fazendo, como: “Eia, isto é mesmo fixe.” (Aluno B), “Podemos fazer outra vez? Vá lá.” (Aluno C) ou, ainda, “Oh professora, esta dança é mesmo engraçada” (Aluno R).

Além de todos estes sentimentos, os alunos começaram a tornar-se, em cada aula, mais autónomos, sabendo o que tinham de fazer e qual a sua posição no espaço. Esta autonomia revelou-se depois de se dançar várias vezes, pois os alunos demonstraram interesse em realizar a dança sozinhos, sem o meu auxílio. Além disso, quando algum dos alunos não executava um movimento, era interpelado por um colega, este que referia que não estava a executar bem aquele movimento.

### 3.2. Experiência de Aprendizagem 2

Descrição	Recursos Materiais
<p>Na aula de Português realizou-se a abordagem ao conteúdo «a notícia».</p> <p>Para a iniciação, os alunos trouxeram notícias de casa, que leram posteriormente. A professora também levou uma notícia, que colocou no quadro, a fim de estabelecer um diálogo com os alunos sobre as características deste tipo de texto – como o tempo e a ação –, assim como sobre os elementos que a constituem – como título, lide e corpo da notícia.</p> <p>Após esta abordagem, os alunos elaboraram, em grande grupo, uma notícia (ver Anexo 11). A temática inicial remetia para o 25 de abril, contudo a turma propôs a realização de uma notícia sobre a dança uzbeque, que estes estavam a aprender.</p> <p>Em primeiro lugar, os alunos expuseram as suas opiniões, sobre o que iria ser abordado neste texto; e, seguidamente, elaboraram, em conjunto com a professora, essa mesma notícia.</p>	Material de escrita.

Quadro 3 – Experiência de Aprendizagem 2

Com o objetivo de envolver os alunos nas suas próprias aprendizagens, estes procuraram e trouxeram de casa recortes com notícias – desportivas, culturais e económicas. Todas estas foram trazidas em papel, pois os alunos não tinham conhecimento das notícias publicadas digitalmente, contudo eu levei uma notícia com este formato. Inicialmente, houve um diálogo com os alunos, a fim de se introduzir os conceitos deste tipo de texto e, de seguida, leram as notícias que trouxeram. No final das leituras, questionei os alunos sobre algumas das características presentes nas suas notícias, todavia, estes apenas se referiram à temática, ou seja, mencionavam se a sua notícia era relativa a desporto, ao «dinheiro» ou a outro tema. Perante esta situação, tive de intervir, referindo quais as características que estes teriam de verificar ao analisar a sua notícia. Após esta explicação, todos os alunos conseguiram mencionar, pelo menos, um aspeto.

De salientar que na análise das notícias os alunos estavam muito concentrados e motivados, demonstrando ter interesse naquilo que estavam a realizar. Este interesse verifica-se, sobretudo, nas perguntas que me colocavam – “Professora, a minha notícia é passada?” (Aluno F); “Professora, estou aqui com uma dúvida. Esta parte aqui, o que é que significa?” (Aluno P) – e na entreajuda que houve entre os alunos.

Após esta análise, tanto das notícias dos alunos, como da notícia trazida por mim, solicitei que em grande grupo elaborassem uma relativa ao 25 de abril. Esta proposta foi discutida pois os alunos sugeriram elaborar uma notícia sobre a dança uzbeque que estavam a aprender. Esta sugestão foi feita em clima de grande entusiasmo, em que os alunos afirmavam ou perguntavam: “Podíamos fazer sobre a dança que fizemos.”

(Aluno S) ou “Professora, não podemos dizer o que fizemos na dança?” (Aluno J). Como considerei que este era um assunto que se aproximava da realidade dos alunos no momento, concordei em fazer a notícia com esta temática.

Já na elaboração da notícia, os alunos mostraram-se interessados, motivados e participativos. Esta participação estendeu-se à turma inteira e aconteceu desde a escolha dos assuntos a tratar na notícia à sua elaboração. Isto é, os alunos, organizadamente, referiram quais os elementos que a notícia deveria conter e, depois de escolhidos, começaram a formular as frases. O meu papel, enquanto professora, nestes momentos passou pela orientação do diálogo entre os alunos, com o objetivo de (1) lembrar os alunos sobre elementos em falta; (2) auxiliar na formulação de frases; e (3) introduzir vocabulário novo, de modo a expandir as aprendizagens.

### 3.3. *Experiência de Aprendizagem 3*

Descrição	Recursos Materiais
<p>Na aula de Expressão e Educação Plástica, e tendo em vista a festa de final de ano, os alunos foram divididos em três grupos e elaboraram três tipos de enfeites (ver Anexos 12, 13 e 14) para colocar na banca/ exposição relativa ao Uzbequistão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bandeiras – feitas com papel lustro, com as cores da bandeira do Uzbequistão;</li> <li>- selos com representações de monumentos deste país;</li> <li>- representações de moedas.</li> </ul>	<p>Cartolina; Papel de lustro; Selos, Representações de monumentos; Moeda;</p>

Quadro 4 – Experiência de Aprendizagem 3

Na aula de Expressão e Educação Plástica os alunos realizaram atividades que envolveram o desenho, a colagem e a pintura. Uma dessas atividades relacionava-se com a elaboração de selos, colando algumas imagens representativas de monumentos do Uzbequistão. Inicialmente, mostraram-se as imagens dos monumentos aos alunos, de modo a saber as suas conceções sobre os mesmos e, também, de modo a fazer comparações entre os monumentos uzbeques e os monumentos de Portugal. Depois de todos os alunos se pronunciarem, explicava-os, referindo algumas características. Neste diálogo, os alunos mostraram-se muito surpreendidos com as imagens que mostrava, fazendo diversas exclamações como “Uuuuh!” (Aluno C), “Aaah!” (Aluno R) ou expressões de admiração como “Oh!” (Aluno P).

No questionamento sobre o que os alunos podiam ver na imagem, estes referiam alguns tipos de monumentos existentes em Portugal o que, nem sempre, correspondia aos monumentos do Uzbequistão. Por exemplo, quando foi mostrada a imagem de um museu, os alunos referiram que aquele monumento parecia “uma piscina” (Aluno E), “o planeta Saturno” (Aluno F) ou, ainda, “um estádio” (Aluno S). Estas respostas revelavam que estes alunos não conheciam os monumentos uzbeques, mas que, ao olharem para eles, lhes lembrava alguns edifícios por onde já passaram ou ouviram falar, tendo então como referência o que conheciam sobre monumentos portugueses ou edifícios mais conhecidos.

A bandeira do Uzbequistão foi visualizada no início da aula e, de seguida, analisaram-se os monumentos deste mesmo país. Só depois desta análise é que os alunos procederam à elaboração das bandeiras. Ao longo desta atividade os alunos mostraram-se muito entusiasmados, pedindo-me papel de lustro com as cores da bandeira do Uzbequistão. Alguns alunos mostraram-se preocupados em reproduzir a bandeira deste país, perguntando-me várias vezes – antes de colar – se era daquela forma.

Nesta atividade os alunos também ficaram a conhecer uma das moedas do Uzbequistão – cinco *som* 's. Quando lhes foi mostrada, os alunos reagiram de imediato, referindo que aquela era “uma moeda de cinco cêntimos” (Aluno E). Contudo outros alunos – em consequência da audição de uma conversa entre as professoras estagiárias – corrigiram-nos, dizendo que não eram cinco cêntimos, mas sim “Cinco *som* 's.” (Todos os alunos).

#### 3.4. Experiência de Aprendizagem 4

Descrição	Recursos Materiais
<p>Esta atividade consistia na visualização de uma imagem que representava quatro pessoas uzbeques sentadas – três mulheres e um homem (ver Anexo 15). Após a visualização, os alunos referiram o que a imagem sugeria e responderam a uma questão sobre a forma de vestir dos uzbeques.</p> <p>Em seguida, os alunos receberam uma folha, em que na parte superior estava a imagem visualizada e na parte inferior um espaço em branco. Neste mesmo espaço, os alunos registaram, através da escrita e do desenho, o que a imagem lhes sugeria e que já tinham mencionado oralmente.</p> <p>No final, visualizaram-se as produções dos alunos, sendo que cada aluno referiu oralmente o que tinha escrito e desenhado.</p>	<p>Material de escrita; Folhas A4.</p>

Quadro 5 – Experiência de Aprendizagem 4

No início da atividade, expliquei aos alunos que estes iriam visualizar uma imagem que representava quatro pessoas uzbeques sentadas, e que estes, organizadamente, iriam referir o que a mesma lhes sugeria. No momento em que afixei a imagem, ouviram-se diferentes reações por parte dos alunos: “Olha...!” (Aluno Q), “Ah, são diferentes dos nossos.” (Aluno P), “Eláááá.” (Aluno C) e “É uma imagem antiga?” (Aluno A). Todas estas reações foram interrompidas, pois os alunos estavam muito agitados e, deste modo, não conseguiria estabelecer o diálogo.

Depois desta interrupção, e de os questionar sobre o que aquela imagem sugeria, os alunos fizeram várias afirmações como: “Usam muitos cachecóis e muita lã” (Aluno C), “Os chapéus são diferentes” (Aluno E) e “Só os homens é que usam chapéus” (Aluno I). No final da exposição da opinião de alguns alunos, expliquei o porquê da forma de vestir neste país. Seguidamente, os alunos desenharam e escreveram aquilo que já tinham referido oralmente. Enquanto estes estavam a desenhar e a escrever, observaram-se alguns comportamentos destes como o olhar para o trabalho do colega de mesa; o pedido para ver o trabalho de colegas de outras mesas; o mostrar a toda a turma o que fez: “Olhem aqui. Vejam, parece a roupa da minha avó. Eu desenhei a minha avó” (Aluno P), ou até mesmo, o esconder o seu trabalho para ninguém o ver. Ainda assim, no decorrer da atividade os alunos demonstraram grande motivação e alegria por estarem a desenvolvê-la, observando-se sorrisos nos seus rostos. Além disso, estes faziam exclamações como “Eu não sabia que eles se vestiam assim. É muito engraçado!” (Aluno O) ou “As roupas deles são muito diferentes das nossas!” (Aluno E).

### 3.5. *Experiência de Aprendizagem 5*

Descrição	Recursos Materiais
<p>Na aula de Português, os alunos elaboraram uma notícia (ver Anexo 16) sobre tudo o que tinham vindo a aprender acerca da cultura do Uzbequistão. Contudo, antes da sua elaboração, os alunos em conjunto com a professora lembraram as atividades e as aprendizagens que fizeram e, também, as características de uma notícia. A professora realizou este diálogo antes da elaboração das notícias para que os alunos as redigissem corretamente e, também, para que conseguisse ter alguma informação complementar àquela que os alunos escreveriam.</p> <p>No final, as notícias foram recolhidas e procedeu-se a um diálogo sobre o que estes mais gostaram de aprender sobre a cultura de outro país.</p>	<p>Material de escrita.</p>

Quadro 6 – Experiência de Aprendizagem 5

Os alunos elaboraram uma notícia sobre o que tinham vindo a aprender no decorrer das várias experiências de aprendizagem, relativas à cultura do Uzbequistão. Estas notícias espelham assim algumas das aprendizagens que os alunos construíram tanto em relação à cultura uzbeque, como em relação a outros aspetos que o programa do 2.º ano do 1.º CEB refere.

No diálogo estabelecido, e posteriormente, na realização das notícias, surgiram respostas improváveis, como “*Costumam de comer muita cenoura.*” (Aluno A), “*Lá em Uzbequistão á 35°C de calor mas, de frio esta 3°C á muito calor.*” (Aluno E), pois durante o decorrer das diversas experiências não se mencionou nenhum alimento em concreto, nem tão pouco se fez menção à temperatura, apenas se comparou a temperatura do Uzbequistão com a de Portugal, dizendo que o primeiro país era mais quente do que o segundo. Ainda na elaboração destas notícias, houve alunos que colocaram questões relativamente à escrita do nome da capital e, ainda, do continente onde se situava o país.

No decorrer da sua elaboração, em conformidade com o que se fez com a experiência de aprendizagem anterior, registaram-se alguns comportamentos dos alunos. Estes já não demonstravam um sorriso no rosto enquanto escreviam, mostravam antes grande concentração para que não se esquecessem de nenhum aspeto. Além disso, alguns dos alunos, quando finalizaram a notícia, referiram: “Deixa-me só ler mais uma vez para ver se não me esqueci de nada.” (Aluno A) ou “Ainda não acabei porque não me posso esquecer de nada. Estou a pensar, só mais um bocadinho professora.” (Aluno Q).

### 3.6. Experiência de Aprendizagem 6

Descrição	Recursos Materiais
<p>O último dia de aulas foi dedicado à interação entre todos os alunos da escola, o que permitiu uma troca de informações sobre o que cada um realizou. À tarde, os alunos apresentaram a dança que tinham vindo a aprender, perante toda a comunidade educativa e, no final, realizou-se um convívio. No espaço escolar existiam bancas com trabalhos dos alunos das diferentes turmas da escola.</p> <p>Neste convívio, as famílias dos alunos estiveram presentes, e estes mostraram alguns dos trabalhos que fizeram durante o período letivo, nomeadamente, as bandeiras, as moedas e os monumentos.</p>	<p>Trabalhos dos alunos; Coluna; Computador</p>

Quadro 7 – Experiência de Aprendizagem 6

Para o encerramento do ano letivo, foi organizada uma festa onde participou a comunidade educativa, inclusivamente os familiares dos alunos, na qual foi apresentada a dança Dil Kroch. Antes da apresentação da dança, os alunos demonstravam-se muito apreensivos e nervosos, estando constantemente a questionar as professoras sobre os passos de dança e, também, sobre as suas posições. Todavia, quando estes começaram a dançar, revelaram uma grande alegria e diversão, pois os seus rostos mostravam grandes sorrisos.

No final da apresentação da dança, os alunos foram para outros locais dentro do recinto escolar, sendo que alguns se deslocaram até à banca da sua turma. Esta banca estava decorada com as bandeiras e com os selos que os alunos realizaram. Além disso, nesta banca eram vendidos produtos do Uzbequistão feitos pela mãe do aluno oriundo deste país. Apesar de quase todos os alunos terem passado por este espaço, só dois deles é que pararam e comentaram o que se apresentava, revelando grande entusiasmo e felicidade por verem os seus trabalhos expostos. A certa altura, um dos alunos chega mesmo a comentar com um grande sorriso na cara: “Olha Aluno Q, já viste que estão aqui os monumentos que nós fizemos?! Sabes o que é isto?” (Aluno G). Estes dois alunos continuaram o diálogo referindo-se aos vários trabalhos e aprendizagens que tinham feito.

#### 4. Avaliação

Perante dados de natureza tão diversa – relativos às aprendizagens do currículo formal; relativos às aprendizagens sobre aspetos da cultura uzbeque; relativos à natureza das experiências enquanto facilitadoras da educação intercultural; relativos ao impacto da vivência das experiências na integração do aluno uzbeque; relativos à atuação da professora enquanto «professora intercultural» – considerou-se que a avaliação devia contemplar as seguintes dimensões:

- a avaliação das aprendizagens;
- os efeitos da vivência das experiências na integração do aluno da cultura uzbeque no grupo pertencente à cultura dominante;
- a avaliação da atuação da professora enquanto «professora intercultural».

#### 4.1.A avaliação das aprendizagens

<b>Experiência de Aprendizagem 1</b>	
<i>Itens de avaliação</i>	
1. Realiza deslocamentos no espaço	Todos os alunos, também em função da própria dança, realizaram deslocamentos pelo espaço, neste caso, pelo ginásio. Estes deslocamentos, no início eram feitos de forma apreensiva, contudo, quando os alunos começaram a perceber a dinâmica dos movimentos, já se deslocavam com uma maior fluidez e sem receio. Estes conseguiam fazer os deslocamentos nas várias direções e nos vários sentidos indicados, sendo que alguns, inicialmente, se confundiam nos passos subsequentes a estas mudanças de direção/ sentido.
2. Reproduz os movimentos feitos pela professora.	No início da aprendizagem da dança, nem todos os alunos estavam atentos e concentrados, prejudicando assim a reprodução dos movimentos observados, contudo, após uma conversa sobre os benefícios de um bom comportamento, todos tentaram ter concentração. Esta tentativa verificou-se na reprodução da dança.  Inicialmente a reprodução dos movimentos da dança, pelos alunos, era feita de forma desorganizada e sem tentativas de a fazerem bem. Além disso, a sua reprodução era muito mecânica, sem expressividade nos movimentos. No entanto, no decorrer das aulas, os alunos queriam sempre fazer mais para melhorar. Nem todos os alunos conseguiam reproduzir os movimentos, mas com o treino, aperfeiçoaram-nos.
3. Conhece algumas características da dança uzbeque (que é feita apenas por pessoas do sexo feminino e que as mãos são muito utilizadas) e o seu nome.	Relativamente ao conhecimento dos alunos sobre as características da dança, nenhum destes conseguiu referir uma, no entanto, quando o aluno uzbeque foi questionado sobre esta, mencionou que, nas danças uzbeques, as mãos são muito utilizadas fazendo, inclusive, alguns movimentos. Esta foi a única característica mencionada pelos alunos.

Quadro 8 – Avaliação da Experiência de Aprendizagem 1

Ao longo desta experiência, em que a dança era feita em grupo, os alunos desenvolveram também atitudes como a autonomia, a responsabilidade, a partilha, a cooperação e o respeito pelos outros. De igual modo, também mostraram uma atitude positiva face a algo que era característico de outra cultura.

<b>Experiência de Aprendizagem 2</b>	
<i>Itens de avaliação</i>	
1. Identifica os elementos de uma notícia.	Na notícia elaborada em grande grupo, os alunos fizeram referência aos mais diversos aspetos. Esta iniciou-se com a referência aos elementos “quando” e “onde”, mencionando-se o dia em que se começou a preparar a dança e, também, o espaço onde esta foi realizada. Seguidamente, identificaram-se as pessoas que desenvolveram a dança, respondendo ao elemento “quem”, e explicou-se os processos de toda a primeira aula (identificando o elemento “como”). Depois de explicitados estes elementos, os alunos identificaram o elemento “o quê”, referindo o que é que os alunos, em conjunto com a professora, fizeram.  As informações relativas à própria dança, como o local onde se costuma realizar e o significado desta, não foram alvo de menção por parte dos

	<p>alunos, ou seja, estes só fizeram o relato do que se passou na aula de aprendizagem da dança.</p> <p>Todos os alunos participaram na elaboração da notícia, com grande motivação e concentração. Estes referiram, em primeiro lugar, o que a notícia deveria informar e, depois, passou-se para a redação da mesma.</p>
2. Faz referência às pessoas que realizam a dança.	Como já se referiu anteriormente, os alunos não frisaram aspetos relativos à própria dança.
3. Refere a forma como se procedeu para a aprendizagem da dança.	<p>Relativamente a este item, os alunos fizeram uma descrição do processo que fizeram para aprender. Estes começaram por referir que “a dança foi mostrada, primeiro, pela professora” e só depois é que eles a dançaram. Também referiram que, na primeira aula, “só aprendemos alguns passos” e que nas seguintes iriam aprender mais.</p> <p>Estas referências demonstram que os alunos conseguiram relembrar o procedimento seguido para que a aprendizagem se concretizasse. De igual modo, mostraram que compreenderam que esta aprendizagem é um processo.</p>

Quadro 9 – Avaliação da Experiência de Aprendizagem 2

A realização desta experiência permitiu que os alunos construíssem aprendizagens relativas a um conteúdo da área curricular de Português. Contudo, ao proporem que a notícia relatasse uma das atividades escolares – a aprendizagem da dança uzbeque –, revelaram que esta estava a ser uma experiência muito significativa.

<b>Experiência de Aprendizagem 3</b>	
<i>Itens de avaliação</i>	
1. Reproduz a bandeira do Uzbequistão, usando as cores indicadas.	<p>Aquando da distribuição do papel de lustro para a elaboração das bandeiras, questionou-se os alunos sobre as cores que deveriam ser distribuídas. Logo após a colocação desta questão, um dos alunos respondeu “vermelho e azul” (Aluno B), ao que um outro aluno respondeu, corretamente: “Não! As cores são três. São o vermelho, o azul e o verde.” (Aluno J).</p> <p>Já na realização das bandeiras, apenas um dos alunos tentou reproduzir a bandeira do Uzbequistão, sendo que os restantes colaram as cores aleatoriamente.</p>
2. Conhece os monumentos do Uzbequistão e compara-os com os de Portugal.	<p>Na observação de imagens representativas dos monumentos, percebeu-se que os alunos não conheciam nenhum, pois não conseguiam identificar o que as imagens representavam. Contudo, estes conseguiram fazer algumas comparações com tipos de monumentos e edifícios portugueses, nomeadamente, estádios, piscinas, casas mortuárias, entre outros. Por exemplo, quando se questionou os alunos sobre o que viam na imagem (que representava uma igreja), estes tiveram várias respostas como: “parece uma cabana.” (Aluno O), “a mim parece-me uma casa” (Aluno E) ou “a mim parece-me um laboratório de ciências” (Aluno S).</p> <p>Todas estas respostas demonstram que os alunos, mesmo não conhecendo os monumentos do Uzbequistão, conseguem estabelecer comparações com a realidade que conhecem, ou seja, conseguem lembrar-se de monumentos e edifícios que frequentam ou que já frequentaram, comparando-os com outros.</p>

Quadro 10 – Avaliação da Experiência de Aprendizagem 3

Nesta experiência foi muito notória a comparação entre aspetos de ambas as culturas, sendo identificadas semelhanças e diferenças no que respeita a monumentos e a outros tipos de edifícios e também no que respeita à moeda em uso no Uzbequistão.

Ao fazer a leitura das diferentes imagens, os alunos referiram e consolidaram conhecimentos sobre os monumentos portugueses, nomeando-os, ou a natureza de alguns edifícios, nomeando a sua função. Estes aspetos surgiram por contraposição com o que era representado nas imagens relativas à cultura uzbeque.

<b>Experiência de Aprendizagem 4</b>	
<i>Itens de avaliação</i>	
1. Identifica o que a imagem representa, fazendo comparações com a forma de vestir portuguesa.	<p>Os alunos, quando observaram a imagem pela primeira vez, ficaram muito espantados e admirados com o que viam. No entanto, no decorrer do diálogo que existiu, estes foram tomando consciência de que a forma de vestir do Uzbequistão é diferente da de Portugal, assim como a de Portugal é diferente da de outros países.</p> <p>Nas suas representações, os alunos fizeram referência a várias situações e locais. Estes conseguiram perceber que haviam quatro pessoas sentadas, sendo três do sexo feminino e uma do sexo masculino. Estes também se aperceberam, ainda que não tenha sido a maioria da turma, que os chapéus das mulheres eram diferentes dos chapéus dos homens. Nos seus desenhos percebe-se que há uma clara tentativa de os alunos desenharem as roupas, comparando-as com as roupas de Portugal, referindo que se pareciam com “a roupa da minha avó” (Aluno P).</p> <p>Os alunos fizeram várias associações a locais em que estas quatro pessoas estavam, referindo que estavam num espaço exterior, numa igreja, num lar, ou noutro local.</p>

Quadro 11 – Avaliação da Experiência de Aprendizagem 4

Nesta experiência foi notória, mais uma vez, a comparação entre a cultura uzbeque e a cultura portuguesa, identificando-se as diferenças entre ambas. Além disso, os alunos mostraram ter referências relativamente à forma de vestir dos portugueses.

<b>Experiência de Aprendizagem 5</b>	
<i>Itens de avaliação</i>	
1. Identifica os elementos de uma notícia.	<p>Todos os alunos elaboraram uma notícia sobre o Uzbequistão, contudo, apenas um aluno incluiu todos os elementos que devem estar presentes numa notícia, e todos os outros suprimiram um ou mais elementos. No entanto, antes de a realizarem, todos os alunos conseguiram mencionar como uma notícia é elaborada, que elementos a compõem e quais as suas características.</p> <p>Os elementos “quem”, “onde” e “o quê” foram os mais mencionados por parte dos alunos. Já os elementos mais suprimidos foram o “quando” e o “como”. Relativamente aos elementos como título, lide e corpo do texto, os alunos suprimiram a segunda – o lide -, escrevendo o título (por vezes referindo apenas “Notícia do Uzbequistão) e, logo de seguida, o corpo do texto.</p>

2. Faz referência às pessoas que realizam a dança.	Em consonância com o que se verificou na notícia elaborada em grande grupo, nesta os alunos também não fizeram referência às pessoas que a realizavam, apenas mencionaram que toda a sua turma a tinha feito.
3. Refere a forma como se procedeu para aprender a dançar.	Apesar da maioria dos alunos ter mencionado, nas suas notícias, que realizaram uma dança do Uzbequistão, não o fizeram de forma detalhada, ou seja, os alunos apenas referiram que tinham aprendido uma dança uzbeque, não referiram o processo para a sua aprendizagem, ao contrário do que aconteceu com a notícia elaborada em grande grupo.
4. Refere aspetos culturais, como a forma de vestir, a gastronomia, a localização, o idioma e a dança.	Relativamente aos temas abordados nas notícias, estes foram ao encontro de alguns aspetos culturais do Uzbequistão, nomeadamente o tempo, a alimentação, a capital, a dança, a situação geográfica e o dinheiro. Ainda assim, os temas mais desenvolvidos são referentes à capital e ao tempo.

Quadro 12 – Avaliação da Experiência de Aprendizagem 5

A realização desta experiência permitiu identificar as aprendizagens dos alunos em relação ao currículo formal e, também, as aprendizagens relativas à cultura uzbeque. Pude verificar que os alunos incluíram quase todos os aspetos abordados nas diferentes áreas curriculares, relativamente à cultura uzbeque, e que a notícia já estava corretamente estruturada.

<b>Experiência de Aprendizagem 6</b>	
<i>Itens de avaliação</i>	
1. Interege com a comunidade.	Na festa final de ano, os alunos demonstraram grandes aprendizagens, não só a nível de aspetos da cultura uzbeque, como os monumentos, mas também ao nível das atitudes. Estes demonstraram um grande sentido de responsabilidade e autonomia, assim como de participação e envolvimento na festa. Por exemplo, antes da realização da dança perante toda a comunidade educativa, os alunos reuniram-se todos no ginásio e relembrou os passos da dança, em conjunto. Além disso, estes envolveram-se na festa pois, quando se encontravam junto à banca que representava a cultura uzbeque, interagiam com a comunidade referindo alguns aspetos desta cultura e mostravam alguns dos trabalhos elaborados.

Quadro 13 – Avaliação experiência de aprendizagem 6

Ao longo desta experiência, os alunos demonstraram que fizeram aprendizagens significativas. Além disso, mostraram que desenvolveram competências a nível pessoal e social.

Em forma de resumo, apresenta-se, de seguida, um quadro que enumera as aprendizagens construídas ao longo do processo de investigação-ação relativas ao currículo formal, e também as aprendizagens referentes à cultura uzbeque.

<b>Aprendizagens relativas ao currículo formal</b>	<b>Aprendizagens relativas à cultura uzbeque</b>
<p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidaram aprendizagens sobre os monumentos portugueses;</li> <li>- Firmaram aprendizagens relativas à gastronomia portuguesa, nomeadamente, em relação aos alimentos utilizados;</li> <li>- Aprofundaram aprendizagens sobre a bandeira portuguesa e sobre o seu significado;</li> <li>- Construíram aprendizagens relativamente ao conteúdo «a notícia»;</li> <li>- Consolidaram aprendizagens das áreas artísticas, principalmente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• a nível motor, realizando diversos movimentos;</li> <li>• a nível da expressão aplicando diferentes técnicas – desenho, recorte, colagem e pintura.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprenderam a dança Dil Kroch, realizada em casamentos no Uzbequistão, e as suas características;</li> <li>- Construíram aprendizagens sobre os monumentos uzbeques;</li> <li>- Aprenderam aspetos culturais do Uzbequistão, como a gastronomia – os alimentos utilizados na cozinha uzbeque, as especiarias – e a forma de vestir;</li> <li>- Consolidaram aprendizagens sobre a bandeira uzbeque.</li> </ul>

Quadro 14 – Aprendizagens construídas ao longo do processo de investigação-ação

Relativamente ao desenvolvimento de valores e atitudes, verificou-se também que os alunos:

- Conheceram e aplicaram algumas regras de convivência pessoal e social;
- Respeitaram os interesses individuais e coletivos;
- Conheceram e aplicaram formas de harmonização de conflitos, como o diálogo, o consenso e a votação;
- Revelaram respeito e atitudes de aceitação perante outras culturas;
- Desenvolveram o sentido de responsabilidade e de cooperação.

#### *4.2. Os efeitos da vivência das experiências na integração do aluno da cultura uzbeque no grupo pertencente à cultura dominante.*

É importante, neste momento, salientar também como foi a vivência das experiências de aprendizagem para o aluno oriundo da cultura uzbeque. Em primeiro lugar, referir que estas se revelaram muito estimulantes para o seu desenvolvimento, pois o aluno mostrou-se cada vez mais interessado e participativo nas aulas, comparando aspetos da cultura do seu país com aspetos da cultura portuguesa – ainda que os assuntos não estivessem relacionados com esta investigação. Em segundo lugar, mencionar que este aluno evidenciou estar mais confiante nos seus próprios conhecimentos, partilhando-os, em momentos oportunos, com a turma.

Ao longo das diferentes experiências de aprendizagem o aluno demonstrou diversos comportamentos. No início da investigação, na Experiência de Aprendizagem 1, o aluno revelava alguma timidez perante as questões que eram colocadas, baixando a cabeça, respondendo num tom de voz quase inaudível ou, então, colocando as mãos na cara. No entanto, no decorrer das experiências, essa timidez deu lugar a um grande sentido de confiança e orgulho por estar a falar da cultura do seu país, solicitando, sempre para falar e respondendo às questões com um grande sorriso. Além disso, também se verificou que o aluno gostava de partilhar os conhecimentos que tinha sobre a cultura do Uzbequistão quando, antes do início de uma aula, falava com os colegas sobre essa mesma cultura.

Os alunos da turma – que pertenciam à cultura dominante –, denotaram entusiasmo na aprendizagem de uma cultura diferente da sua, e principalmente, da cultura de um colega da turma. Estes, ao longo das experiências educativas, queriam sempre saber um pouco mais sobre a cultura uzbeque e, mesmo não estando estas a ser realizadas, procuravam o aluno oriundo do Uzbequistão, questionando-o sobre jogos ou outros temas – “Sabes algum jogo que se faz lá no Uzbequistão, aluno J?” (Aluno F).

Por aqui se subentende que os efeitos da vivência das experiências na integração do aluno oriundo da cultura uzbeque foram positivos, demonstrando que os restantes alunos incluíram este aluno como pertencente à turma.

### *4.3. Avaliação da atuação da professora enquanto «professora intercultural»*

Neste ponto, importa referir também a minha ação ao longo da PP e, nomeadamente, no decorrer das diversas experiências de aprendizagem, voltadas para a interculturalidade.

Em primeiro lugar, saliento que sempre tentei proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem ricas, no sentido em que se abordavam assuntos do seu interesse. Além disso, preocupei-me em que estivessem implicados nessas mesmas experiências, a fim de realizarem aprendizagens significativas.

No ponto 3 do Capítulo 1 – Enquadramento Teórico – são confrontadas ideias, de diversos autores, sobre o que é ser um professor intercultural, e este capítulo inicia-se referindo que a educação intercultural é “a consequência de atitudes dos professores.” Assim, subentende-se que as minhas atitudes, fossem elas positivas ou negativas, influenciariam sempre o processo de ensino-aprendizagem. Para que estas fossem positivas, proporcionando um ensino e uma aprendizagem significativa, era necessário integrar-me e participar nas rotinas dos alunos, pois só assim os conseguia compreender.

Tendo em conta o Quadro 1 – Perfis que opõem o professor monocultural ao intercultural – é possível verificar que Almeida (2010) refere que o professor intercultural encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino-aprendizagem e, além disso, promove a rentabilização de saberes e de culturas. Por um lado, a minha ação foi ao encontro destes dois pontos, vendo a diversidade de culturas presentes na turma como potencialidade para alargar os conhecimentos dos alunos e, partindo disso, proporcionar saberes de outras culturas. Por outro lado, essa ação não foi tão profícua, pois os conhecimentos que tinha inicialmente eram ainda um pouco escassos.

O mesmo autor refere ainda que o professor intercultural toma em conta essa diversidade, tornando-a condição de confrontação entre culturas. Neste caso, a minha ação proporcionou essa confrontação. Por exemplo, quando os alunos foram confrontados com imagens representativas de monumentos uzbeques (Experiência de Aprendizagem 3), estes puderam compará-los com tipos de monumentos e edifícios portugueses, encontrando semelhanças e diferenças entre ambas as culturas. Este aspeto

também se verificou quando visualizaram a imagem representativa de quatro pessoas uzbeques (Experiência de Aprendizagem 4).

Além disso, consegui promover aprendizagens significativas, como “a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável.” (Decreto-Lei 241/ 2001, de 30 de agosto, Anexo n.º2, parte III, ponto 1), através das diferentes e variadas experiências de aprendizagem.



## Capítulo 5 – Conclusões do estudo realizado

### 1. Resposta à questão de investigação

Para responder à questão de investigação – De que forma a incursão e a abordagem à cultura de um país promove as aprendizagens dos alunos do 2.º ano de escolaridade? – importa verificar o que se alcançou relativamente aos objetivos da investigação:

- a) Caracterizar as conceções prévias dos alunos do 2.º ano de escolaridade sobre a cultura do Uzbequistão;

No que diz respeito aos conhecimentos prévios dos alunos sobre a cultura uzbeque, pode referir-se que estes conheciam apenas alguns aspetos relativos à gastronomia, sabendo que existiam diferenças em relação aos alimentos na gastronomia portuguesa, chegando a referir que “Eles lá comem coisas diferentes das nossas.”.

Relativamente a danças, os alunos não conheciam nenhuma, no entanto, fizeram referência à “Dança Nacional do Uzbequistão” ou às suas características, mencionando que se dançava com “as mãos”.

Os alunos revelaram que não conheciam outros aspetos que caracterizam a cultura uzbeque, tais como a forma de vestir, tipos de edifícios e monumentos, a língua, o nome da capital, as características da bandeira, a moeda, entre outros.

- b) Desenvolver uma sequência didática com referência a aspetos da cultura uzbeque e, em justaposição, da cultura portuguesa;

Para esta investigação foram desenvolvidas seis experiências de aprendizagem, articulando aspetos que caracterizam as duas culturas - uzbeque (a cultura minoritária) e portuguesa (a cultura dominante). Estas experiências assentavam, sobretudo na abordagem à cultura do Uzbequistão, recorrendo a estratégias que permitissem a articulação anteriormente referida.

Os aspetos da cultura portuguesa emergiram do currículo formal prescrito para o 2.º ano de escolaridade, nas diferentes áreas curriculares. As experiências vivenciadas incluíram a dança e a escuta de música, a observação de imagens, a redação de textos, o contacto com objetos concretos (a moeda), a construção de elementos associados ao país da

cultura minoritária (bandeiras e selos com representações dos monumentos e edifícios) e o diálogo/ debate em torno de aspetos do quotidiano desse país. Estas experiências foram permeadas por momentos de trabalho em grande grupo, estimulando assim o desenvolvimento de valores como a cooperação, o respeito e a aceitação da cultura do outro.

- c) Avaliar as aprendizagens dos alunos após a vivência das propostas educativas desenvolvidas ao longo da sequência didática;

A avaliação realizada demonstrou que os alunos conseguiram construir aprendizagens, tanto relativamente a aspetos da cultura uzbeque como da cultura portuguesa contemplados no currículo formal do 2.º ano de escolaridade. Foi também assinalável o desenvolvimento de valores e atitudes, tais como o respeito por outras culturas, a cooperação, a entreaajuda, a partilha, entre outros.

Em síntese, as aprendizagens construídas relativamente à cultura uzbeque referem-se ao conhecimento de: monumentos, edifícios e espaços; formas de vestir; características da gastronomia; moeda do Uzbequistão; nome da capital; características da bandeira; danças; entre outros. No que respeita ao currículo formal, os alunos aprenderam o conteúdo «a notícia», nomeadamente as suas características e estrutura; e consolidaram algumas aprendizagens relativas aos tipos de monumentos e edifícios portugueses, às formas de vestir e, também, aos alimentos da gastronomia portuguesa. Desenvolveram ainda competências ao nível da expressão corporal, do uso de meios e técnicas de expressão plástica, da organização do discurso oral e escrito, entre outras. As experiências de aprendizagem vivenciadas permitiram também que os alunos desenvolvessem a literacia artística, pois estas incluíam a linguagem musical, a dança e a linguagem plástica.

- d) Verificar o impacto da sequência didática vivenciada na integração do aluno oriundo do Uzbequistão.

As experiências de aprendizagem tiveram um grande impacto na integração do aluno uzbeque. Inicialmente, este era tímido e reservado e ao longo das diferentes experiências em que pode ouvir falar do seu país e partilhar aspetos da sua cultura, mostrou-se participativo, mais feliz e com uma autoestima reforçada. As experiências realizadas permitiram a este aluno construir aprendizagens consciencializando-se que as

duas culturas fazem parte do seu quotidiano e que os seus colegas tinham gosto e curiosidade por conhecer a sua cultura.

Considero que os objetivos formulados para a investigação-ação foram atingidos e que a apresentação do processo vivenciado demonstra que a incursão e abordagem à cultura de um país pode promover as aprendizagens prescritas no currículo formal.

## 2. Limitações do estudo

Na realização da presente investigação houve algumas limitações, tanto relativas a eventos da escola onde esta se desenvolveu, como a aspetos do currículo formal.

Sendo assim, uma das limitações decorreu da necessidade de cumprir atividades previstas no plano e calendário escolares, relacionadas com festividades como a Páscoa, o dia da mãe, o dia do pai, entre outras. Estas constituíram-se como limitações uma vez que não possibilitaram o sequenciamento das experiências de aprendizagem, ou seja, como estas festividades tinham de ser preparadas, as experiências eram interrompidas por algum tempo, o que não foi favorável para o estudo.

Outro aspeto que, na minha opinião, se constitui como uma limitação ao desenvolvimento desta investigação, é a pouca experiência da minha parte em desenvolver sequências de aprendizagem em contexto de 1.º CEB em complementaridade com as tarefas necessárias à recolha de dados. No entanto, considero que as dificuldades iniciais foram ultrapassadas à medida que ia acumulando conhecimentos práticos.

Por fim, importa referir que as conclusões deste estudo não podem ser extrapoladas para outras realidades, uma vez que a presente investigação foi desenvolvida num meio concreto, não tendo sido feitas comparações com outras realidades.

## 3. Recomendações para futuras investigações

Em futuras investigações, há diversas recomendações que se podem fazer, tanto a nível pessoal como profissional. Em primeiro lugar, referir que a diversidade cultural é uma realidade cada vez mais constante nas escolas, e que os professores devem estar preparados para trabalhar com ela. Em segundo lugar, mencionar que os professores – e não só – devem ter a «mente aberta» para receber e valorizar outras culturas, colocando-

-as em articulação com a cultura dominante. Por fim, é importante frisar que a diversidade cultural presente numa turma deve ser encarada como algo de positivo e que poderá trazer inúmeras vantagens ao processo de ensino-aprendizagem. As futuras investigações poderão dar a conhecer casos onde a abordagem ao currículo se concretizou através do diálogo entre várias culturas.

Por fim, a última recomendação está relacionada com a procura de informação que o investigador realiza, ou seja, este, antes de iniciar o estudo deve procurar informar-se sobre o que já foi feito no âmbito do que vai realizar. Neste sentido, considero que o papel do professor intercultural - caso a investigação se relacione com a interculturalidade – deve ser muito aprofundado, a fim de que o investigador o consiga desempenhar o melhor possível.

## CONCLUSÃO

A concretização deste relatório foi uma das etapas mais importantes do meu percurso escolar, atendendo que me deu a conhecer um conjunto de recursos e ferramentas para a minha formação, tanto a nível pessoal como profissional. Além disso, proporcionou-me o desenvolvimento de competências de reflexão e investigação.

No que diz respeito à componente reflexiva, considero que a constante escrita de reflexões foi fundamental para desenvolver aprendizagens a diferentes níveis, uma vez que me proporcionou o pensamento sobre a minha prática para, posteriormente, a adaptar ao contexto educativo. Com estas reflexões constatei, também, a importância do papel de uma Educadora de Infância e de uma Professora do 1.º CEB, pois apercebi-me de situações a que um profissional de ensino deve ter atenção quando acompanha o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Além disso, estas reflexões permitiram consciencializar-me do quão importante é dar a palavra às crianças, para que a sua aprendizagem se faça com sucesso. A minha evolução – na relação pedagógica, no conhecimento científico e nas minhas ações – foi constante e, por isso mesmo, a competência da reflexão foi um campo onde cresci e onde as aprendizagens foram bastante enriquecedoras e se expandiram.

No que concerne à componente investigativa, posso referir que esta foi fundamental para o meu percurso formativo, pois através da realização deste estudo pude perceber a influência que a diversidade de culturas tem no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos de uma turma. Além disso, considero que a concretização desta investigação me forneceu um suporte muito grande, desde estratégias de ensino, à relação pedagógica, tanto com os alunos como com a comunidade educativa, não esquecendo as aprendizagens construídas.

O meu papel enquanto professora foi também alterado ao longo das PP, começando com um pouco de receio nas minhas ações e, terminando, com confiança nas mesmas.

Em modo de conclusão, é importante referir que esta investigação poderá servir para que outros profissionais de ensino desenvolvam sequências de atividades ou projetos com as turmas que estão a orientar, não só no 1.º CEB, mas também na Educação de Infância, ou noutros níveis de ensino.



## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, V. M. (2010). *O mediador sócio-cultural em contexto escolar. Contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Aquino, J. G. (1996). *A relação do professor-aluno: do pedagógico ao institucional*. São Paulo: Summus.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Assis, J. F. & Silva, J. V. A. (2015). Interculturalidade no livro didático de espanhol: o ponto de vista do professor e dos alunos. *Cadernos IL*, (50), 114-129.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações, L.<sup>da</sup>.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. (2007). *O grande livro da criança*. (12.<sup>a</sup> ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Cardoso, C. M. (1996). *Educação Multicultural. Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Catita, E. M. (2007). *Estratégias Metodológicas para o Ensino do Meio Físico e Social do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo*. Porto: Areal Editores.
- Costa, J. P. O. & Lacerda, T. (2007). *A Interculturalidade na Expansão Portuguesa: Séculos XV – XVIII*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- Cunha, A. (2001). *A avaliação da aprendizagem dos alunos do Ensino Básico – Análise comentada do Despacho Normativo n.º 30/2001*. Porto: ASA Editores.
- Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *A prova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. *Diário da República n.º 201/2001 - Série I*. Direção-Geral da Educação.

- Didonet, V. (2004). As implicações das competências do bebé para a pedagogia da infância. In Aragão, R. O. (Org.). *O bebé, o corpo e a linguagem*. São Paulo: A casa do psicólogo, pp. 235–245.
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (1994). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fonseca, V. L., Rodrigues, E. F. & Dias, I. S. (2013). Planificar em creche: estudo de três propostas. In *Atas da II Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp.218–225). Recuperado em 25 outubro, 2014, de <http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/928>
- Fortin, M. (2003). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Galvão, C. & Reis, P. (2002, janeiro). Um olhar sobre o conhecimento profissional dos professores. O estágio de Sofia. *Revista de Educação*, 11 (2), pp. 165 – 178.
- Gandra, F. (2004). *A noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- Germinet, R. (1997). *Aprendizagem pela acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gómez, G. R.; Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. (2ª ed.). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Graur, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Post, J. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social (2007). *Manual dos Processos-Chave – Creche*. (2ª ed.). Instituto da Segurança Social.
- Katz, L.; Ruivo, J. B.; Silva, M. I. R. L. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância – breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*, (96), 47-49.
- Leite, C. M. F. (2002). *O Currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Libâneo, J. C. (2001). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Lourenço, M. (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º CEB* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Menegolla, M. & Sant’Anna, I. M. (2012). *Por que planejar? Como planejar?*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moura, A. F. (2009). Tempo de escola e tempo de vida: Sentidos do tempo escolar – da exclusão a inclusão. *Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 1 (1), 6-21. Recuperado em 14 janeiro, 2016, de <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/21/20>
- Novo, R. & Mesquita-Pires, C. (2009). Desenvolvendo a qualidade em Parcerias – Estudos de Caso. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Quem organiza*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral para a Inovação e Desenvolvimento Curricular, 125 – 134.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural: Teorias e práticas*. Porto: ASA editores.
- Perotti, A. (2003). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas, Presidência do Conselho de ministro e Ministério da Educação.
- Pombo, O. (2006). Práticas Interdisciplinares. In Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e limites*. Lisboa: Relógio d’Água.
- Porta, S. (2007). Las ideas previas y las situaciones de enseñanza. In Pereira, M. E. (2007). *Quehacer educativo*, (86), 146-149.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 7 (1), 9-24.
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

- Santos, D., Conceição, S. & Dias, I. S. (2013). Planificar em creche...que sentido?. In *Atas da II Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp.472-473). Recuperado em 25 outubro, 2014, de <http://iconline.iplleiria.pt/handle/10400.8/935>
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direção-Geral para a Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Spodeck, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T. et al (2012). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da Educação – Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades: Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Zabalza, M. A. (2000). *Evaluación en Educación Infantil*. Perspectivar Educação: revista para educadores. (6), pp. 30-55.

## ANEXO

### ANEXO 1 – PLANIFICAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM CRECHE

#### *Enquadramento da Planificação da experiência*

*educativa:* Partindo das experiências educativas realizadas durante a semana e baseando-nos, ainda, no tema O Outono, a proposta de experiência educativa para este dia remete para a audição de uma canção – *Quando chega o Outono*. As canções são um foco de interesse deste grupo de crianças e, portanto, escutar a canção e acompanhá-la com gestos demonstra ser uma proposta de experiência educativa apelativa e enriquecedora.



Para além do enquadramento à proposta de experiência educativa, é essencial mencionar que o grupo de crianças desta sala tem uma rotina definida à qual daremos continuidade, chegando mesmo planificar também, certos momentos-chave que representam a sua rotina.

Por conseguinte, durante o decorrer desta semana, iremos planificar e criar uma avaliação para o momento de higiene pessoal (englobando o momento de limpeza das mãos e da boca na parte da manhã como o momento de lavar as mãos e a boca depois do almoço).

Intencionalidade Educativa	Descrição da proposta de experiência educativa	Recursos a utilizar	Avaliação
No decorrer da proposta experiência educativa, espera-se que se propicie momentos para que a criança: <ul style="list-style-type: none"><li>○ Crie gosto por canções;</li><li>○ Desenvolva conhecimentos sobre o meio ambiente (por exemplo, a existência de um animal desconhecido)</li></ul>	<u>Duração da proposta de experiência educativa:</u> dez minutos. <u>Público-alvo:</u> nove crianças. <ul style="list-style-type: none"><li>▪ No final da entrega das bolachas e das crianças as terem comido, estas colocar-se-ão de pé no tapete;</li><li>▪ De seguida, uma das alunas atuantes colocará a canção a reproduzir, para as crianças sentirem uma das propriedades do som - o ritmo;</li><li>▪ No final da audição da canção, esta reproduzir-se-á, novamente, desta vez acompanhada com gestos, realizados pelas alunas atuantes;</li></ul>	<u>Recursos Materiais:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ CD;</li><li>✓ Rádio.</li></ul> <u>Recursos Humanos:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Uma Educadora de Infância;</li><li>✓ Uma Auxiliar de Ação Educativa;</li><li>✓ Nove crianças;</li><li>✓ Duas</li></ul>	Os dados para a avaliação serão recolhidos a partir da observação direta do decorrer da proposta experiência educativa que, por conseguinte, serão transpostos para um registo escrito que nos facilitará na resposta aos itens, que fazem parte da intencionalidade educativa elaborada, que queremos ver respondidos.

<p>para o grupo de crianças, denominado de andorinha);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Desenvolva uma escuta ativa;</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento cognitivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Melhore a sua destreza física;</li> <li>○ Melhore a coordenação dos movimentos realizados, que estão associados às palavras e expressões enunciadas na canção;</li> <li>○ Desenvolva a sua motricidade grossa;</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento psicomotor</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Durante o decorrer da canção, as alunas estarão colocadas frontalmente para as crianças.</li> <li>▪ No findar da canção, dar-se-á por terminada a proposta de experiência educativa.</li> </ul>	<p>alunas atuantes;</p>	
---	--	-------------------------	--

**Grelha de Avaliação (colocar uma cruz na resposta que corresponde ao item):**

**Sim**

**Não**

- Conheceu aspetos do meio ambiente, como por exemplo a existência de andorinhas.
- Realizou alguns movimentos motores associados às palavras e expressões enunciadas na canção.

Observações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ANEXO 2 – NOTA DE CAMPO DO DIA 14 DE ABRIL

14 de abril 17h15' às 18h	Notas de Campo	Interpretação das notas de campo
<p>Após uma breve conversa sobre o que se iria realizar, a professora estagiária questiona a turma sobre o conhecimento que esta tem da cultura do Uzbequistão e de danças que se realizam neste país, com a finalidade de perceber quais são as concepções dos alunos sobre este país.</p>		
	<p>(...)</p> <p>Professora: Hoje vamos aprender uma coisa nova, uma dança. Mas antes de vos ensinar queria que me dissessem se sabem alguma coisa sobre o Uzbequistão?</p> <p>Professora: Então ninguém me sabe dizer nada sobre o Uzbequistão? Ainda não falaram de nada com a Professora R.?</p> <p>Aluno F: Já! Eles lá comem coisas diferentes das nossas.</p> <p>Professora: Comem coisas diferentes das nossas? E que coisas são essas Aluno F?</p> <p>Aluno F: ... Hmmm... agora não me lembro.</p> <p>Professora: E ninguém sabe o que é que comem no Uzbequistão?</p> <p>(...)</p> <p>Professora: Agora que já me disseram que a alimentação é um pouco diferente da nossa, quero que me digam se vocês conhecem alguma dança do Uzbequis...?</p> <p>Aluno S: Nãããã.</p> <p>Toda a turma: Não. Não. Não.</p> <p>(...)</p> <p>Aluno F: Eu sei uma.</p> <p>Professora: Tu sabes uma, Aluno F?</p> <p>Aluno F: Dança Nacional do Uzbequistão?!</p>	<p>Nenhum dos alunos responde, todos se encontram em silêncio após ter sido feita a pergunta. Alguns olham fixamente para a professora, outros estão com a cabeça baixa – a olhar para o tampo da mesa -, outros, ainda, mexem em algum objeto que esteja em cima da mesa.</p> <p>Não responde logo, hesitando. E quando fala nota-se alguma insegurança na voz pois parece que treme.</p> <p>Todos ficam em silêncio. A professora explica que no Uzbequistão, por exemplo, não costumam comer carne de vaca, mas sim carne de borrego. Também refere que o modo de preparação é diferente pois eles utilizam muitas especiarias, que em Portugal não se costuma utilizar.</p> <p>Responde com prontidão, não deixando a professora acabar de referir o nome do País. Com estas respostas, e como se gerou uma grande confusão, a professora decide interromper o diálogo e referir os benefícios de um bom comportamento.</p> <p>O aluno responde à questão com</p>

	<p>Professora: Tem uma dança nacional, sim. E outras que conheçam?</p> <p>Aluno P: Dança Uzbequistanesa?</p> <p>Professora: É a dança nacional, Aluno P. Dança uzbeque. Mas há mais danças...</p> <p>Aluno J: Danças com as mãos.</p> <p>Professora: Há danças com as mãos, boa</p> <p>Aluno J. E tu já foste a algum casamento lá no Uzbequistão?</p> <p>Aluno P: Não, mas o pai dela já foi.</p> <p>Aluno J: Já.</p> <p>Professora: Já foste, então e eles não fazem nenhuma dança?</p> <p>Aluno J: Aaaa... fazem.</p> <p>Professora: E como é que se chama a dança?</p> <p>Aluno F: Fazem a dança nacional? Fazem?</p> <p>(...)</p> <p>Professora: Alguém sabe como é que se chama a dança do Uzbequistão? Que se faz no casamento?</p> <p>Todos: Não.</p> <p>Aluno P: Dança Uzbeques... Uzbequista..nesa.</p> <p>Professora: Não sabes Aluno J?</p> <p>Aluno J: ...</p> <p>Os alunos visualizam um vídeo onde um grupo de dança uzbeque faz a dança que estes irão realizar. No momento de visualização surgem alguns comentários como:</p> <p>Aluno C: Ah!</p> <p>Aluno G: Oh!</p> <p>Aluno E: Olha ali!</p> <p>(...)</p> <p>Professora: (...) Eu vou-vos ensinar a dança em vários passos. Olha é complicado porque usa muito as</p>	<p>algumas dúvidas, em forma de interrogação.</p> <p>O aluno dá esta resposta fazendo movimentos com as mãos, demonstrando.</p> <p>Responde prontamente à questão, não deixando o aluno J falar. Diz isto a sorrir muito, mostrando estar feliz com o facto de já ter ido a um casamento no Uzbequistão.</p> <p>Hesitante em responder.</p> <p>Falando por cima da professora e dirigindo-se ao aluno J. Este último não responde às duas questões.</p> <p>Abana a cabeça para a esquerda e para a direita.</p> <p>Os alunos C e G demonstram grande espanto quando veem os movimentos realizados na dança. Com grande admiração, este aluno aponta para a execução de um movimento em círculo, em que as dançarinas se inclinam para trás.</p> <p>No final da visualização do vídeo, a professora volta a referir que toda a turma irá dançar o que se visualizou e que se realiza nos casamentos, mas que aquela que observou foi feita por um grupo de dança do Uzbequistão. É neste momento, também que o nome da música é referido, para que todos fiquem a saber. Depois da informação abordada anteriormente, a professora</p>
--	--	---

	<p>mãos e os braços. E usamos muito o corpo. (...) Querem ouvir a música mais uma vez?</p> <p>Maioria da Turma: Sim.  Aluno Q: Nãããããão.  Aluno E: Vamos dançar com os rapazes?  Professora: Esta dança, aqui no vídeo, são só raparigas que fazem, mas na nossa sala vamos fazer todos.</p> <p>(...)</p> <p>Já no ginásio, aquando da aprendizagem de uma das partes os alunos fazem várias interrogações e exclamações:  Aluno Q: É muito difícil fazer esta volta!  Aluno J: Como é que eu ponho as mãos?  Aluno F: Eu sou ao pé de quem?</p> <p>(...)</p> <p>Já no final da aula, um dos alunos refere:  Aluno O: Isto é parecido com o ballet. No ballet também fazemos estes movimentos (reproduzindo um dos movimentos da coreografia).  Professora: Sim, é parecido com o ballet porque utilizamos as mãos de forma parecida.</p>	<p>explicita melhor como é a dança.</p> <p>Todos ouvem a música e, depois, dirigem-se em direção ao ginásio para aprender a dança uzbeque.</p> <p>Neste momento, a professora responde a todas as dúvidas dos alunos, referindo que estes têm de estar muito atentos, tanto quando aprendem a dança como quando a estão a realizar.</p> <p>O aluno está entusiasmado, estando a referir este facto com um sorriso nos lábios e muito contente.</p>
--	---	--



### ANEXO 3 – NOTA DE CAMPO DO DIA 29 DE ABRIL

29 de abril 14h15 às 15h00'	Notas de Campo	Interpretação das notas de campo
<p>No dia 29 de abril, o conteúdo «a notícia» foi explorado e abordado com os alunos. Estes trouxeram de casa recortes com notícias. Durante a exploração deste conteúdo os alunos participaram ativamente. Depois, quando houve a análise, a turma mostrou algumas dúvidas, fazendo questões.</p>		
	<p>Aluno F: Professora, a minha notícia é passada?</p> <p>Aluno P: Professora, estou aqui com uma dúvida. Esta parte aqui, o que é que significa? (...)</p> <p>Depois de as notícias serem exploradas e analisadas, a professora propôs aos seus alunos que estes, em grande grupo, realizassem uma notícia sobre algo que já tinha acontecido. Inicialmente, a professora sugeriu, indiretamente, a realização da comemoração do dia 25 de abril, onde alguns elementos da turma concordaram e outros não. Seguidamente, um dos alunos sugere:</p> <p>Aluno S: Podíamos fazer sobre a dança que fizemos.</p> <p>Aluno J: Professora, não podemos dizer o que fizemos na dança? A Dil Kroch?</p> <p>Professora: Querem fazer uma notícia sobre a dança que fizemos? Sobre o que se passou?</p> <p>Todos: Sim.</p> <p>Professora: Então o que temos de referir nesta notícia?</p>	<p>A professora, assim que os alunos colocam estas questões, dirige-se aos mesmos e esclarece-os.</p> <p>Os alunos colocam estas questões em simultâneo. A sua resposta é repetida algumas vezes num tom de entusiasmo e de querer mesmo elaborar a notícia sobre a dança que aprenderam. O aluno J é contido na sua interrogação, mantendo um tom de voz suave.</p> <p>Com entusiasmo e um grande sorriso nos lábios. O tom de voz é alegre, com confiança.</p> <p>Após esta questão e de forma organizada, os alunos referem aspetos que se podem incluir na notícia. Os elementos de uma notícia e a sua estrutura, foram mencionados pelos alunos.</p>



## ANEXO 4 – NOTA DE CAMPO DO DIA 11 DE MAIO

11 de maio 17h30' e as 18h00'	Notas de Campo	Interpretação das notas de campo
<p>Durante este dia, na aula de Expressão e Educação Motora, foi realizada a dança relativa ao Uzbequistão Durante o decorrer desta aula os alunos, em geral, encontravam-se entusiasmados, com um sorriso muito grande no rosto e tentando nunca errar na coreografia e nas posições que estavam delineadas. Esta tentativa tornou-se visível pela reação dos alunos durante a coreografia e, até mesmo, após esta. Quando estes conversavam uns com os outros, havia alunos que refiram que um não estava a fazer o movimento correto ou que não estava na posição correta.</p> <p>Ainda no decorrer da dança, depois de se fazer uma vez a parte da dança já aprendida, um dos alunos questiona:</p>		
	<p>Aluno J: Hoje vamos aprender mais passos novos?            Professora: Sim, hoje vamos aprender uma parte nova da coreografia.            Aluno J: É aquela assim?</p> <p>Professora: Essa parte não vamos fazer porque é um pouco complicada para todos fazerem. Se a fizéssemos podiam cair e aleijar-se. É para vossa segurança.            Aluno J: Ah. Está bem.            (...)</p> <p>No decorrer da aprendizagem da dança, os alunos mostram-se empenhados e, alguns deles chegam mesmo a comentar:            Aluno B: Eia, isto é mesmo fixe.            Aluno C: Podemos fazer outra veeez? Vá lá.            Aluno R: Oh professora, esta dança é mesmo engraçada.            (...)</p>	<p>Faz a reprodução. Esta é feita conforme o que está no vídeo, questionando se os movimentos estão corretos. O aluno tem um grande sorriso no rosto.</p> <p>O aluno inclina a cabeça para baixo e o seu sorriso desaparece, respondendo, de seguida, com um tom de voz triste. O aluno entusiasma-se novamente quando aprende os novos passos.</p> <p>Os alunos demonstram, em certos momentos, vontade de realizar a dança sozinhos.</p>



## ANEXO 5 – NOTA DE CAMPO DO DIA 19 DE MAIO

19 de maio 17h30' e as 18h00'	Notas de Campo	Interpretação das notas de campo
<p>Na sequência da festa de final de ano e, ainda, da ornamentação da banca da turma, a professora explicita o que irá ser realizado – postais com monumentos, moedas e bandeiras relativas ao Uzbequistão – e, de seguida, mostra os diferentes monumentos aos alunos. Enquanto vai mostrando, os alunos pronunciam o que estas lhes parecem. As reações destes são as mais variadas, desde entusiasmo – levantando-se da cadeira, sorrindo muito e movendo os braços -, a estupefação e admiração – fazendo algumas exclamações como “Aaaaah!” (Aluno R), “Oh!” (Aluno P) – e a exclamações – “Uuuuh” (Aluno C).</p>		
	<p>Professora: (...) Então se estamos nestes preparativos sobre o Uzbequistão, temos que enfeitar a nossa banca de acordo com (...) os elementos do...</p> <p>Todos: Uzbequistão.</p> <p>Aluno S: E da bandeira.</p> <p>Professora: Nós já fizemos bandeiras. Já falámos da (...) alimentação, certo? E o que é que falaram da alimentação?</p> <p>Aluno F: Como é que se alimentavam.</p> <p>Aluno S: O polvo.</p> <p>Aluno J (em simultâneo com o Aluno S): O plov.</p> <p>Professora: O que se comia! Sim. (...) E hoje trago-vos aqui várias hipóteses para colocarmos na nossa banca: temos a moeda (mostrando-a) e temos os selos que irão conter os monumentos do Uzbequistão.</p> <p>Aluno Q: O que é que são monumentos?</p> <p>Professora: São edifícios históricos do Uzbequistão, neste caso.</p> <p>(...)</p> <p>Professora: Vamos ver algumas imagens com os monumentos, que vos trouxe. A primeira imagem são escolas, não são aluno J? (...) Esta imagem é de uma igreja.</p> <p>Aluno P: Parece uma cabana.</p> <p>Aluno E: A mim parece-me uma casa.</p> <p>Aluno S: A mim parece-me um laboratório de ciências.</p> <p>Aluno F: A mim parece-me uma fábrica.</p> <p>(...)</p> <p>Professora: A seguir... esta imagem, este edifício é uma espécie de... não é cemitério, mas cá é como se fosse um cemitério.</p>	<p>A professora faz pausas no seu discurso para que os alunos refiram alguns ornamentos para colocar na banca.</p> <p>Os alunos referem o nome do país com muito contentamento e com o tom de voz muito alto.</p> <p>A professora procura que os alunos refiram situações que já foram abordadas no decorrer das várias aulas em que se dialogou sobre a cultura uzbeque.</p> <p>O aluno J confirma, abanando a cabeça.</p> <p>Muito espantado.</p> <p>As respostas destes alunos são exploradas, sendo que a professora vai questionando o porquê de lhes parecer tal espaço.</p>

	<p>Aluno S: É onde estão o quê?</p> <p>Professora: Restos mortais. E, oh meninos, por acaso são parecidos? Aluno C são parecidos? Esta espécie de cemitérios são parecidos com os de cá?</p> <p>Aluno C: Não! Mas isso parece a casa mortuária. A minha avó já foi lá e eu já vi. Eu vejo a casa mortuária, mas não vejo lá dentro.</p> <p>Professora: A seguir. Isto é um museu.</p> <p>Aluno E: Parece uma piscina.</p> <p>Aluno F: Parece o planeta Saturno.</p> <p>Aluno S: A mim parece-me um estádio.</p> <p>Professora: Mas é um museu. E esta imagem, tu sabes o que é Aluno J?</p> <p>Aluno Q: Parece a Torre Eiffel.</p> <p>Professora: Não, isto são antenas de televisão.</p> <p>Aluno S: Antenas de televisão?</p> <p>Aluno E: Tão grandes?</p> <p>Professora: Sim, esta é a maior. E agora outra imagem. Esta é outra escola.</p> <p>Aluno C: Professora, uma pergunta... Porque é que o cemitério é muito pequeno?</p> <p>Professora: Porque é que o cemitério é tão pequeno? Não, mas ele é grande, na imagem é que parece pequenino, mas ele é grande.</p> <p>Aluno B: Oh professora eu não percebi o que é que era o outro.</p> <p>Professora: Aquele? São escolas. Outro tipo de escolas, tem a ver com a religião.</p> <p>Aluno B: E aquela é qual?</p> <p>Professora: Aquelas são as normais, depois eu vou mostrar outras que são as universitárias. Olha são estas.</p> <p>Aluno C: Ulálálá.</p> <p>(...)</p> <p>Professora: A seguir trago outra imagem... de uma praça de lá. São iguais às praças de Portugal?</p> <p>Aluno S: Nãããã. São muito diferentes.</p> <p>Aluno C: É tudo diferente, aqui.</p> <p>Professora: É tudo diferente? Não há semelhanças?</p> <p>Aluno S: Não.</p> <p>Aluno C: As escolas são diferentes....</p> <p>Aluno S: Lá tem muitas mais coisas.</p>	<p>Com um pouco de receio. Os alunos começam a fazer barulho, pelo que a professora faz uma pausa.</p> <p>Olhando para a imagem do mausoléu de Samaind – espécie de cemitério.</p> <p>Os alunos mostram-se muito espantados, não imaginando as antenas como elas são.</p> <p>Aponta para as escolas.</p> <p>Apontando para a imagem das escolas.</p> <p>Parecia que o aluno queria mencionar mais diferenças, mas ainda assim, não prosseguiu o seu discurso.</p>
--	--	---

	<p>Professora : Hmm... Agora e esta, a última imagem é um mercado... onde se vendem as mais variadíssimas coisas.</p> <p>(...)</p> <p>Aluno C: É muito diferente.</p> <p>Aluno P: Parece uma fábrica.</p> <p>Professora: Não, é um mercado. Então vamos lá continuar... e depois trago aqui...</p> <p>Aluno E: Uma moeda de cinco cêntimos.</p> <p>Aluno F: Um som.</p> <p>Restantes alunos: Cinco som's.</p> <p>Aluno S: É cinco cêntimos...</p> <p>(...)</p> <p>Professora: Cinco som's, que são os nossos cinco cêntimos. E na moeda está representado: o número cinco, o som que é a moeda de lá... E depois tem três faixas ao lado que tem a representação do... Uzbequistão.</p> <p>(...)</p>	<p>A professora faz outra pausa, pois os alunos estão muito agitados.</p> <p>A professora deixa que os alunos dialoguem entre si. Quando verifica que estava muita confusão, interrompe o diálogo e orienta os alunos.</p> <p>Há uma breve conclusão e, depois, os alunos começam a elaboração de selos.</p>
--	--	--



## ANEXO 6 – NOTA DE CAMPO DO DIA 26 DE MAIO

26 de maio 17h15' às 18h	Notas de Campo	Interpretação das notas de campo
<p>A professora, no início da aula, começou por explicar aos alunos que estes iriam visualizar uma imagem representativa de quatro pessoas sentadas e que estas eram uzbeques. De seguida, a professora afixou a imagem no quadro e, assim que o fez, os alunos reagiram de imediato. A professora aproveitou as reações dos alunos e escreveu-as ao lado da imagem.</p>		
	<p>Aluno Q: Olha...!</p> <p>Aluno P: Ah, são diferentes dos nossos.</p> <p>Aluno C: Eláááá.</p> <p>Professora: Meninos, já vi que ficaram muito espantados com a imagem que afixei no quadro. O que é que ela vos parece? E o que é que veem?</p> <p>Aluno A: É uma imagem antiga?</p> <p>Aluno C: Usam muitos cachecóis e muita lã.</p> <p>Aluno E: Os chapéus são diferentes.</p> <p>Aluno I: Só os homens é que usam chapéus.</p> <p>Neste diálogo, dois alunos questionam o aluno J:</p> <p>Aluno F: Ó Aluno J lá no Uzbequistão faz muito calor?</p> <p>Aluno P: Ó Aluno J lá no Uzbequistão vestem-se sempre da mesma maneira?</p> <p>Professora: Meninos, já vimos o que esta imagem representa e o significado que ela vos transmite. Agora vou distribuir-vos uma folha, onde terão de desenhar ou escrever o que disseram ou algo que não disseram, mas que a imagem vos sugere.</p> <p style="text-align: center;">(...)</p> <p>Professora: Agora que todos já têm as folhas e que já estão mais calmos, podem começar a fazer.</p> <p>No decorrer da realização do trabalho, os alunos iam fazendo comentários, mesmo estando a professora a referir que o seu comportamento assim não beneficiaria o trabalho.</p> <p>Aluno P: Olhem aqui. Vejam, parece a roupa da minha avó. Eu desenhei a minha avó.</p> <p>Aluno O: Eu não sabia que eles se vestiam assim. É muito engraçado.</p> <p>Aluno E: As roupas deles são muito diferentes das nossas.</p> <p>No final os alunos mostraram e explicaram o seu desenho à turma.</p>	<p>Todos os alunos ficam entusiasmados em realizar este trabalho. Os alunos levantam-se dos seus lugares e estendem os braços.</p>



## ANEXO 7 – NOTAS DE CAMPO DO DIA 12 DE JUNHO

12 de junho	Notas de campo	Interpretação das notas de campo
<p>No dia 12 de junho, dia em que se realizou a festa de final de ano da Escola Básica da C.A., um dos alunos aproxima-se da banca da turma e refere que lá estão os monumentos que eles pintaram e, também, as moedas e as bandeiras.</p>		
	<p>Aluno G: Olha estes são... aquelas coisas do Uzbequistão.</p> <p>Professora: São os monumentos do Uzbequistão, aqueles que estivemos a falar.</p> <p>Aluno G: Pois, sim.</p> <p>Professora: Então e ainda te lembras quais são estes monumentos?</p> <p>Aluno G: Sim. Olha este é uma escola de lá! E este é outra escola!</p> <p>Professora: E este?</p> <p>Aluno G: Isto é um cemitério.</p> <p>Professora: Muito bem Aluno G, é isso mesmo. Então e este?</p> <p>Aluno G: ... Espera, espera, este eu sei! É... já sei, é uma antena de televisão.</p> <p>Professora: Boa Aluno G. É isso mesmo.</p> <p>Neste momento chega um outro aluno e o Aluno G inicia uma conversa com ele.</p> <p>Aluno G: Olha Aluno Q, já viste que estão aqui os monumentos que nós fizemos?! Sabes o que é isto?</p> <p>Aluno Q: É uma antena de televisão.</p> <p>Aluno G: Pois é. E este?</p> <p>Aluno Q: É um tipo de cemitério.</p> <p>Professora: E este Aluno Q?</p> <p>Aluno G: É um carrossel.</p> <p>Aluno Q: Não, isto é um Museu.</p> <p>Professora: Muito bem. Este é um Museu do Uzbequistão. E este, o que é?</p> <p>Aluno Q: Este é uma escola.</p> <p>(O aluno mostrasse apressado pois tem de ir embora.)</p>	<p>O aluno mostra-se muito contente por ver os selos que elaboraram.</p> <p>Mostrou-se muito pensativo.</p> <p>Como era a festa de final de ano, a professora não quis que o aluno ficasse aborrecido por lhe estar a fazer perguntas e, por isso mesmo, as respostas eram vagas.</p> <p>O aluno Q não mostra um grande interesse quando chega e o aluno G lhe comunica que estão ali os seus trabalhos. Vai-se envolvendo à medida que as questões lhe vão sendo colocadas.</p> <p>Apontando para o mausoléu de Samanid.</p> <p>Apontando para um museu.</p> <p>Mostra prontidão e interesse em responder.</p> <p>A professora aponta para a escola.</p>



## ANEXO 8 – INCIDENTES CRÍTICOS DO DIA 14 DE ABRIL

14 de abril	Comportamento do aluno	Interpretação do comportamento do aluno
<b>Aluno J</b>	(Quando é questionado sobre a dança que fazem) Olha para baixo e mexe com as mãos em vários objetos – lápis e borracha.	O comportamento do aluno J demonstra algum nervosismo e timidez perante uma questão sobre danças do Uzbequistão. Também mostra que este aluno não se sente à vontade para referir um aspeto cultural do seu país.
<b>Aluno C</b>	Ao visualizar o vídeo da dança, este abre a boca e, também, os olhos. A mão direita vai aberta até à boca.	Este aluno mostra-se muito espantado com o que observa. As suas expressões e os seus movimentos demonstram isso mesmo.



## ANEXO 9 – INCIDENTES CRÍTICO DO DIA 29 DE ABRIL

29 de abril	Comportamento do aluno	Interpretação do comportamento do aluno
<b>Aluno S</b>	Levanta-se da cadeira, falando muito alto, ouvindo-se em toda a sala.	O comportamento do aluno S demonstra que este mostrou algum entusiasmo quando sugere um tema para elaborar a notícia. Este mesmo comportamento denota o interesse e a importância que a dança está a ser para ele.
<b>Aluno J</b>	Fala baixo – o suficiente para todos o ouvirem – e o seu olhar está fixo no tampo da mesa.	O comportamento deste aluno denota alguma timidez e insegurança naquilo que quer comunicar. Além disso, este aluno, quando algum aspeto da sua cultura é abordado, não demonstra entusiasmo.



## ANEXO 10 – INCIDENTES CRÍTICOS DO DIA 12 DE JUNHO

12 de junho	Comportamento do aluno	Interpretação do comportamento do aluno
<b>Aluno S</b>	Debruça-se sobre a banca, colocando as duas mãos nesta. Sorri, mostrando os dentes e olha para as professoras.	O aluno, quando verifica que os trabalhos por si realizados estão na banca, mostra uma felicidade extrema, sorrindo muito e olhando para as professoras com esse mesmo sorriso.
<b>Aluno Q</b>	Chega à banca e olha para o que está presente nesta. Não mostra um sorriso.	O comportamento deste aluno, quando chegou à banca, demonstrou alguma indiferença por aquilo que estava a observar. Ao longo do período em que esteve ao pé da banca, foi mostrando mais interesse.



ANEXO 11 – REGISTOS ESCRITOS DOS ALUNOS – NOTÍCIA ELABORADA EM GRANDE GRUPO

*A dança Dil Kroch*

*No dia 14 de abril de 2015 fomos para o ginásio aprender uma dança chamada Dil Kroch. Os alunos do 2.º ano, no ginásio, puseram-se em filas. A dança foi mostrada, primeiro, pela professora, sem música, e depois fizemos nós, com a ajuda da professora e também sem música. Depois dançámos com música. Nesta aula só aprendemos alguns passos.*



ANEXO 12 – TRABALHOS REALIZADOS PELOS ALUNOS – ENFEITES PARA A BANCA (MOEDAS)



Figura 1 - Moedas



ANEXO 13 – TRABALHOS REALIZADOS PELOS ALUNOS – ENFEITES PARA A BANCA (BANDEIRAS)

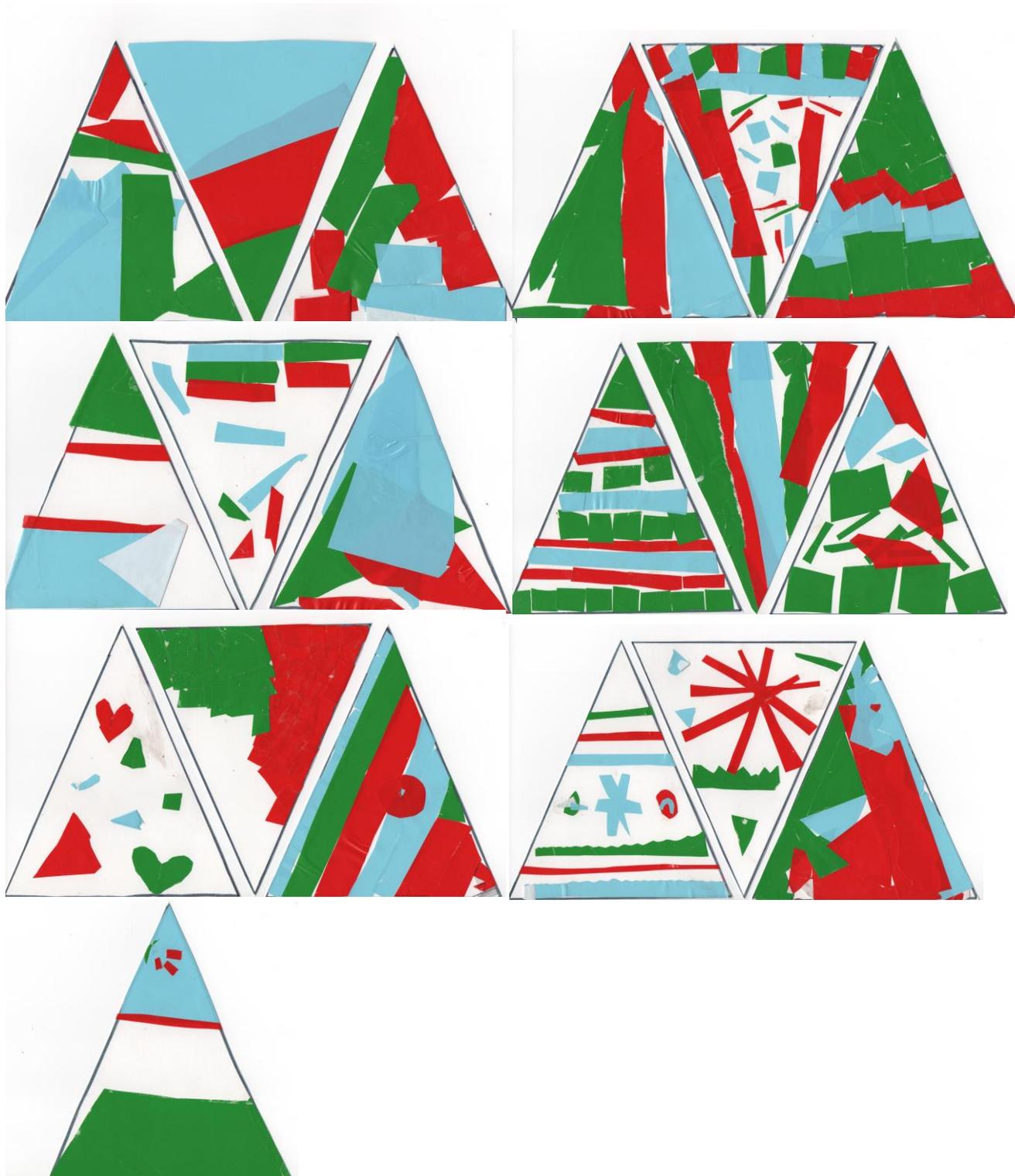


Figura 2 – Bandeiras



ANEXO 14 – TRABALHOS REALIZADOS PELOS ALUNOS – ENFEITES PARA A BANCA (MONUMENTOS DO UZBEQUISTÃO)

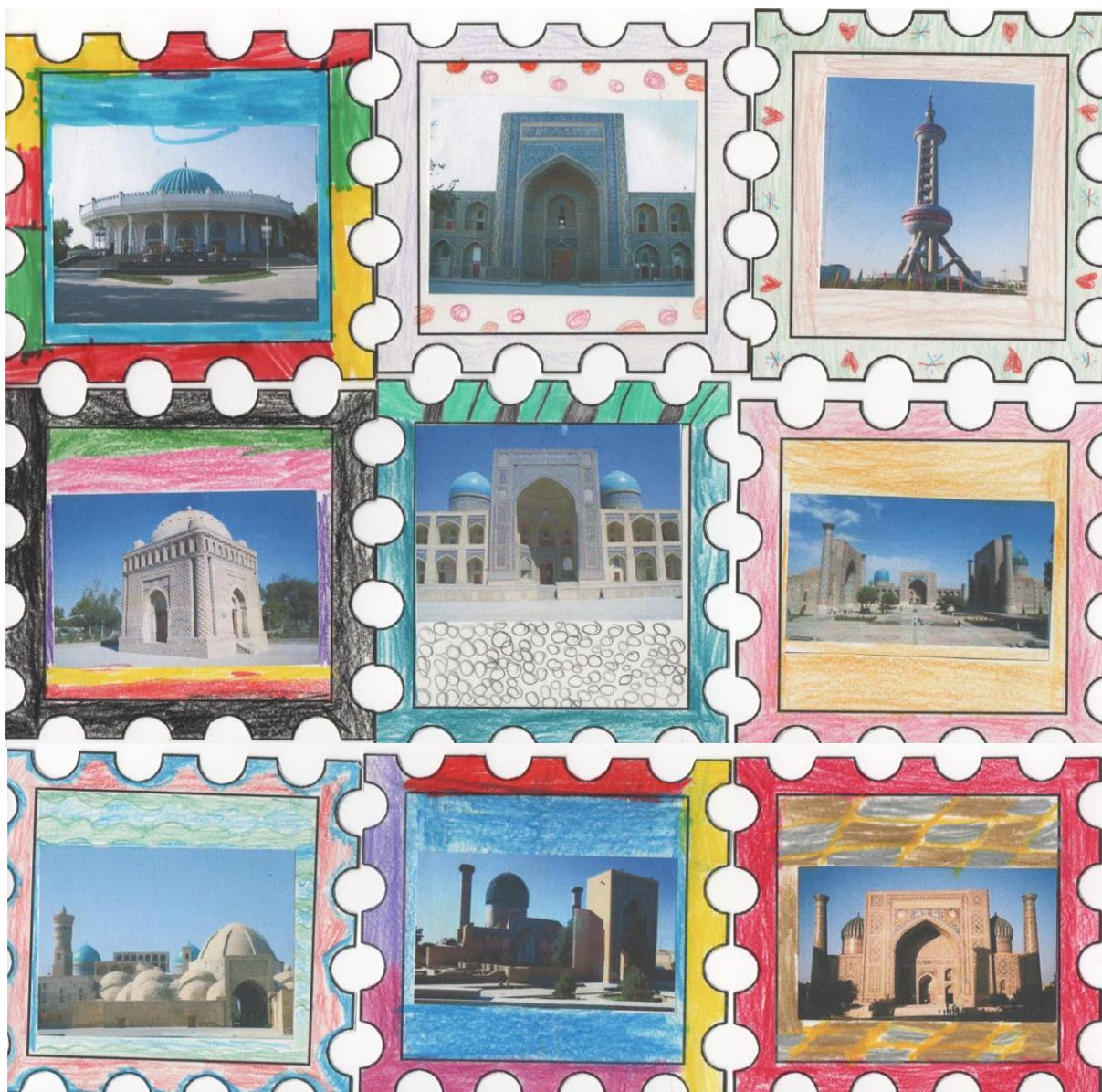


Figura 3 – Monumentos do Uzbequistão



ANEXO 15 – REGISTOS ESCRITOS E DESENHADOS DOS ALUNOS – FORMA DE VESTIR DOS UZBEQUES



Figura 4 – Representação do Aluno A



Figura 5 – Representação do Aluno B



Usam muita cachecóis e muita lã  
E o senhor faz me lembrar o meu Tio.



Figura 6 – Representação do Aluno C



Figura 7 - Representação do Filme 2



Os chapéus são diferentes.



Figura 8 – Representação do Aluno E



Este sitio faz me lembrar um lar e  
uma igreja.



Figura 9 – Representação do Aluno F



jasmina

peculas

igreja



Figura 10 – Representação do Aluno G



Os senhos que esta de bone maruca o nai'do Pedro



Figura 11 – Representação do Aluno H



A mim fary - me lembrar que as pessoas estão a comer.



Figura 12 – Representação do Aluno J

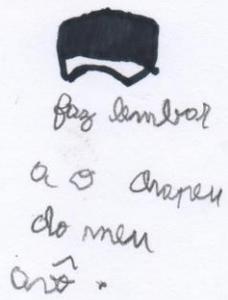
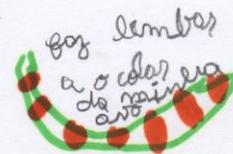
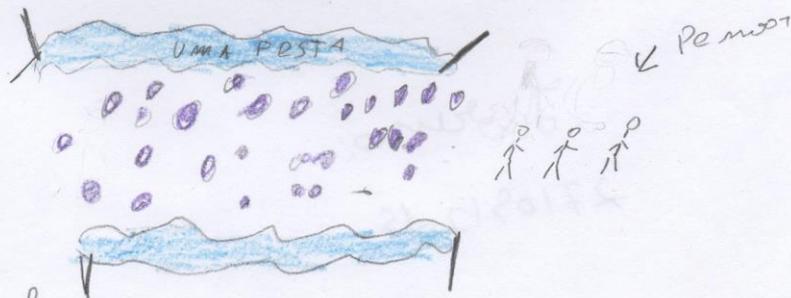


Figura 13 – Representação do Aluno K

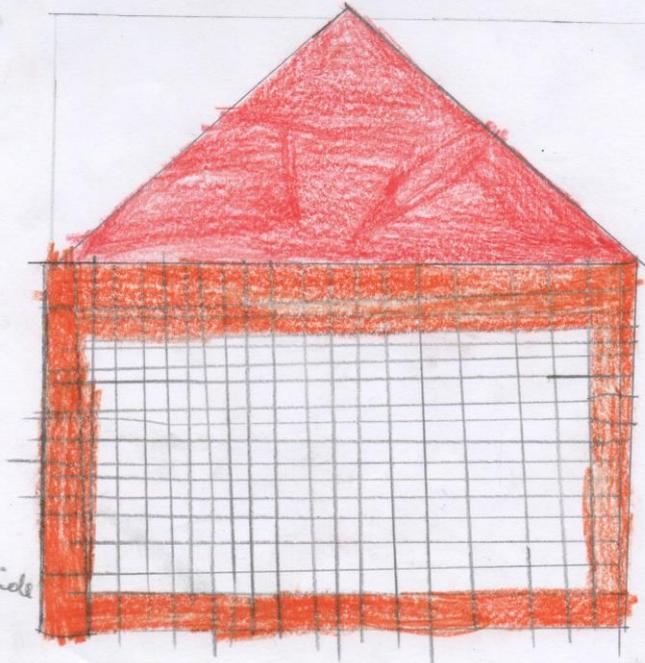


É o olho que eles estão a ver uma festa a  
fazer na rua com confetis na estrada.

Figura 14 – Representação do Aluno L



Figura 15 – Representação do Aluno M



fora da  
ta a a a a a a



Figura 17 – Representação do Aluno O



parece a roupa da minha avó Susana.



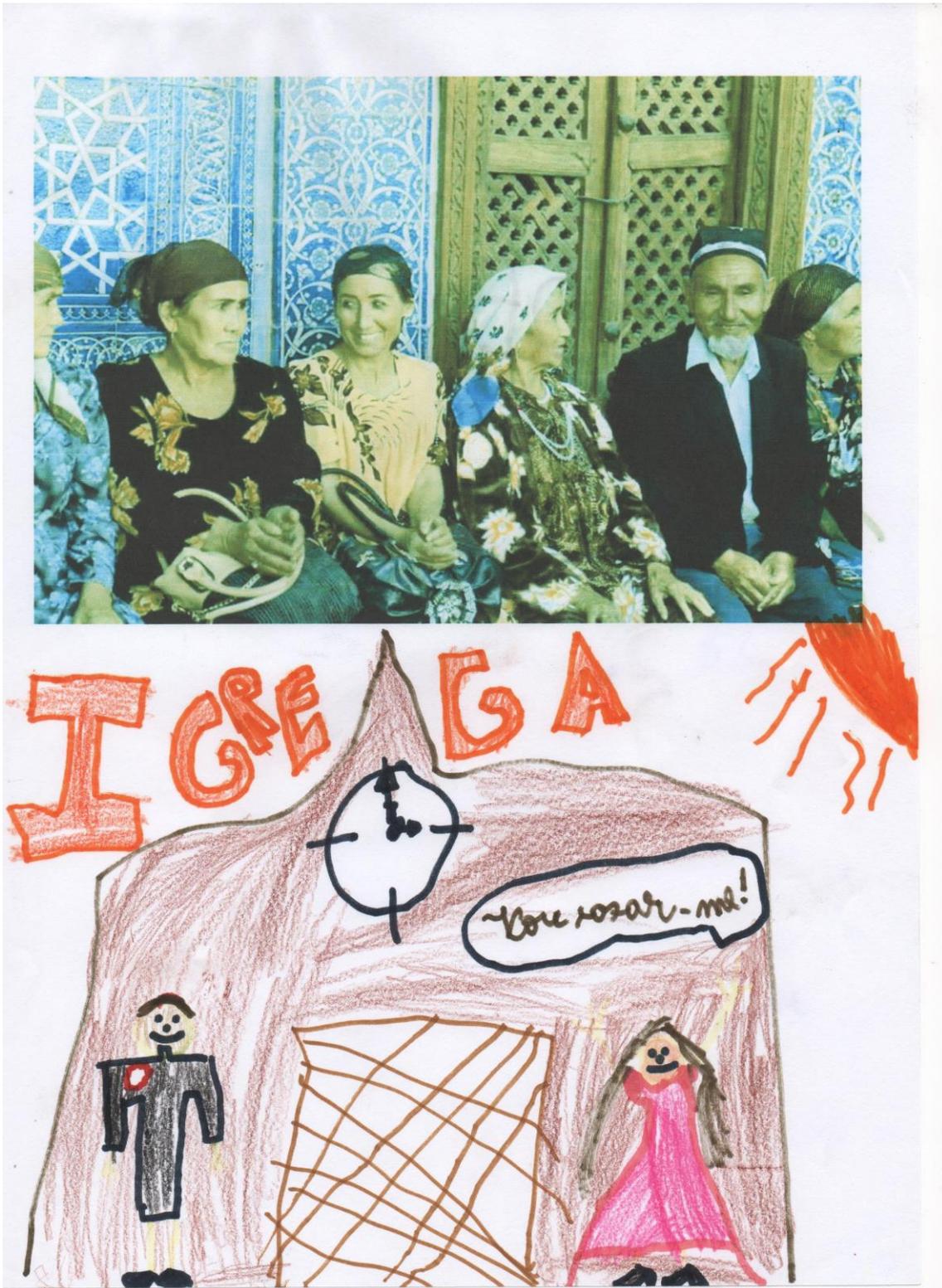


Figura 19 – Representação do Aluno Q

di'c'ok



~~Esta imagem foi feita com um grupo de amigos~~

Esta imagem foi feita com um grupo de amigos



Figura 20 – Representação do Aluno R



Nareke idolos menos a menina de amarelo.  
é uma imagem antiga.  
é um lar de idos.

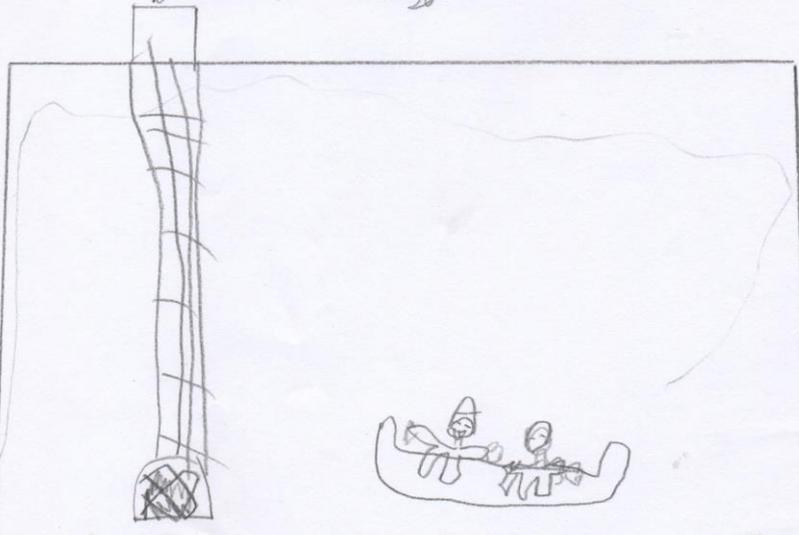


Figura 21 – Representação do Aluno S

## ANEXO 16 – REGISTOS ESCRITOS DOS ALUNOS – NOTÍCIAS ELABORADAS INDIVIDUALMENTE

### **Notícia 1 – Ana Fonseca**

#### *O Uzbequistão*

*Vou falar do Uzbequistão, sobre o tempo, as roupas, a alimentação, da capital, sobre o dinheiro e de uma dança.*

*No Uzbequistão há sempre muito calor, como está sempre muito calor as pessoas usam roupa fresca. Costumam de comer muita cenoura. A capital de Uzbequistão chama-se Tashkent. O dinheiro lá chama-se som. No Uzbequistão há uma dança chamada Dil Kroch.*

### **Notícia 2 – Andreia Martins**

#### *Uzbequistão*

*No dia 1 de janeiro de 2013 uma amiga veio para a escola, da Cruz D'Areia.*

*Depois eu vim para a escola da Cruz D'Areia.*

*Passado muito tempo nós dançamos uma dança do Uzbequistão, o nome da dança é dil kroch.*

*Depois fizemos os pratos típicos do Uzbequistão.*

*Vou falar do pão mas o pão muito bom para as sopas e para comeres para o lanche para os meninos.*

### **Notícia 3 – Beatriz**

#### *Notícia de Uzbequistão*

*Vou falar de as moedas de Uzbequistão que aprendi na escola no ano passado.*

*As moedas de Uzbequistão chamam-se som tem dezenhadas o país e o número que representa como 50 som as moedas são grandes e brilhantes como a lua.*

*Uma amiga minha é de lá e chama-se J. e gosta muito de mim.*

*Aprendi isto com a minha amiga J.*

#### **Notícia 4 – Bruna Lopes**

##### *Uzbequistão*

*Em Uzbequistão a capital é Tashkent as moedas dizem som. A dança que nós a turma andamos a dança a música Dil Kroch.*

*No Uzbequistão está sempre calor sem só às vezes secalhar é que chove lá ussase muitas roupas diferente e muito giras. E muitas mais coisas. Também fizemos um cartaz da alimentazão.*

#### **Notícia 5 – Catarina Santos**

##### *O Uzbequistão*

*Nós vamos falar doma ilha, chamada Uzbequistão. As moedas lá dizião outra coisa em vez de dizer euro, diziase som. E a capital do Uzbequistão é Tashkent. E nós conhecemos, uma dança, que se chama Dil Kroch.*

*Lá em Uzbequistão á 35°C de calor mas, de frio esta 3°C á muito calor.*

*Lá têm outra vós mas que nós portugueses persebemos, porque na escola ensinarãonos que foram as professoras estagiarias a minha professora verdadeira é a Raquel.*

#### **Notícia 6 – Eduardo**

##### *Tudo sobre o Uzbequistão*

*O Uzbequistão fica na Ásia e a capital é Tashkent.*

*Esse país é muito pobre mas está sempre muito calor e além disso existe uma dança muito conhecida para os casamentos que é realizada pelo grupo de dança Dil Kroch e chama-se Dança Uzbek.*

*As comidas típicas de lá são masova e plov.*

*Existem lá fardas típicas e as regras lá nem sempre são rígidas.*

#### **Notícia 7 – Érika**

##### *Notícia*

*No Uzbequistão as moedas são soms.*

*No dia 15 de abril eu dancei o Dil Kroch no ginásio e usei muito as minhas mãos.*

## **Notícia 8 – Francisca Reis**

### *Uzbequistão*

*No Uzbequistão há moedas que chamam-se som.*

*A capital de Uzbequistão é Tashkent.*

*Lá no Uzbequistão os senhores e os senhores comi no chão com uma toalha por baixo, tamam lá á calor, areia, pocas, praias e pocos bancos.*

*Os meninos do 2 G fizeram uma dança que se chama Dil Kroch.*

*No Uzbequistão os alimentos devem ser bons porque é apetitoso.*

## **Notícia 9 – Gonçalo**

### *A vida do Uzbequistão*

*Durante o ano 2015 aprendi que o Uzbequistão é um país muito quente, lá só se usava roupa fresca. Nós também aprendemos uma dança de Uzbequistão que se chama Dil Kroch. Também aprendi que a moeda de lá é o som.*

## **Notícia 10 – Jasmina**

### *O modo de vida do Uzbequistão*

*No Uzbequistão o tempo era sempre sol todas as pessoas usavam roupa fresca e as comidas que comia era plov e a capital é Tashkent e também á uma dança lá no Uzbequistão que se chama Dil Kroch que esta canção pode realizar-se num casamento.*

*Os locais no Uzbequistão são tão diferentes e também existe umas cantoras que gostam muito de cantar e a minha mãe adora ver.*

## **Notícia 11 – Karen**

### *Notícia de Uzbequistão*

*Este ano os meninos(a) do 2.º G tiveram a aprender uma dança de uzbeque para apresentar no final do ano letivo.*

*Eu tabem aprendi que as roupas do uzbeque são diferente e as comidas tambem são diferentes.*

*Os dinheiros tabem são diferentes.*

## **Notícia 12 – Lorena**

### *Notícia de Uzbequistão*

*Este ano aprendi coisas de Uzbequistão. Eu aprendi que a comida lá é diferente do que a nossa. Também aprendi que a capital de Uzbequistão é Tashkent. Nós estamos a aprender a dança Dil Kroch para dançarmos no fim do ano letivo.*

*Quando nos fimos a roupa de uzbeque, eles eram muito diferentes.*

## **Notícia 13 – Luana**

### *Notícia*

*Na semana passada os alunos do 2G tiveram a treinar a dança Dil Kroch no ginásio com música e com a professora uma vez dançamos com a professora e a outra vez dançamos sozinhos sem inações e fizemos um bocado bem a primeira vez.*

## **Notícia 14 – Luis**

### *Tashkent*

*O Tashkent é a capital de uma cidade chama-da Uzbequistão, que tem uma capital. Uma menina de Uzbequistão em 2014 veio, á nossa escola e chama vasse J.*

*Depois bizemos bandeira.*

## **Notícia 15 – Madalena**

### *Notícia de Uzbequistão*

*No dia 30 de maio de 2015 aconteceu uma coisa em Uzbequistão, estava muito calor quase a chegar aos 60 graus.*

*As roupas que eles usavam frescas não serviam para nada, os microondas aqueciam demais já não aqueciam nada lá nos microondas deles, os fogões também aqueciam demasiado, quase que queimava e ora só lhes faltavam a casa estava a ferver até os culhões estavam a ferver.*

*Eu aprendi isto com a minha amiga J., por cartazes e uma dança que nós estamos a fazer para o final do ano.*

### **Notícia 16 – Martim**

#### *Uzbequistão*

*No Uzbequistão o tempo é muito bom, a capital do Uzbequistão é Tashkente.*

*No Uzbequistão as roupas são muito diferentes.*

*Nós aprendemos uma dança que se chama Dil Kroch e a moeda que se chamam som.*

*Nós fizemos um cartaz da alimentação do Uzbequistão.*

### **Notícia 17 – Miguel**

#### *Uzbequistão*

*No Uzbequistão está sempre muito sol e a capital chama-se Tashkent. O Dil Kroch é uma dança que costuma-se dançar nos casamentos do Uzbequistão, os cêntimos do Uzbequistão chamam-se som. No Uzbequistão usam sempre a mesma roupa mas só mudam quando vão a festas.*

### **Notícia 18 – Nicole**

#### *Notícia*

*Os meninos e as meninas da Escola da C.A. estiverão a estudar a dasa do Uzbequistão que se jama uzbeque. Os meninos são João Ma., F., G., B., E., N., K., L., P., Mi., An., C., A., Md., Lu., J., Ed., Ls., M. que fizeram. Este projeto dasamos, desenhamos pintamos.*

*A professora que nos ensinamos foi a professora Raquel, Adreia e a professora Sara.*

### **Notícia 19 – Pedro**

#### *Notícia*

*Os meninos do 2.º G estão a trabalhar sobre Uzbequistão. Nós estamos a ensinar a dança Dil Kroch, eu vou vos falar sobre o Uzbequistão. Lá as pessoas vestem com roupas frescas, a capital de Uzbequistão é Tashkente as moedas chamam-se som.*



## ANEXO 17 – PLANIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM 1

Área Curricular	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Descrição da Atividade	Duração
Expressão e Educação físico-motora	Dança	<p><b>Bloco 6 – Atividades Rítmicas Expressivas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Realizar equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos dados pelo professor.</li> <li>○ (Re)conhecer danças típicas da cultura uzbeque.</li> </ul>	<p>Após a arrumação das mesas por parte dos alunos, a aluna atuante solicita aos alunos que, de forma organizada, se dirijam ao ginásio. Já no ginásio será explicado o que se irá realizar e, com a participação de uma aluna do Uzbequistão, será realizada uma dança típica desse país.</p> <p>No final, será dado o tempo de marcação dos trabalhos de casa, do comportamento e de arrumação da sala.</p>	<p>50'</p> <p>10'</p>



## ANEXO 18 – PLANIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM 2

Planificação do dia 29 de abril				
Área Curricular	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Descrição da atividade	Duração
Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Notícia</li> <li>▪ Uso de palavras homófonas - Ah!, à, há, porque e por que.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionar a informação lida com diferentes tipos de mensagens.</li> <li>▪ Ler pequenos textos informativos, nomeadamente, a notícia;</li> <li>▪ Redigir pequenas narrativas onde se identifique os elementos <i>quem, quando, onde, o quê e como</i>;</li> <li>▪ Utilizar corretamente algumas palavras com o mesmo significado mas escrita e significados diferentes;</li> <li>▪ Redigir uma pequena notícia com inclusão dos elementos desta e fazendo referência a aspetos culturais do Uzbequistão.</li> </ul>	<p>Após organização dos alunos na sala de aula, a aluna atuante solicita que estes retirem as notícias que trouxeram de casa. Após a sua leitura e um breve diálogo sobre o que eles consideram ser uma notícia, a estagiária atuante lê uma notícia trazida por si e coloca-a no quadro. Enquanto isso o aluno responsável pela distribuição do material distribui as colas, para que a notícia de cada aluno se cole numa folha pautada. De seguida, a notícia presente no quadro será explorada, a fim de se definir notícia e o que a constitui, sendo que será realizado um esquema no quadro que será copiado para o caderno. Quando se concluir esta fase será realizada uma notícia em grande grupo. Após esta elaboração será abordado a utilização do “Ah!”, “à”, “há”, “porque” e “por que”, numa primeira fase no quadro e, depois realizando uma ficha de trabalho.</p>	<p>15’ 20’  30’  40’ 45’</p>



ANEXO 19 – PLANIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM 3

Planificação do dia 19 de maio				
Área Curricular	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Descrição da atividade	Duração
Expressão e Educação Plástica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recorte, colagem;</li> <li>▪ Atividades gráficas sugeridas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ilustrar de uma forma pessoal;</li> <li>▪ Fazer composições colando mosaicos de papel;</li> <li>▪ Fazer composições colando: diferentes materiais recortados;</li> <li>▪ Combinar cores de forma a representar a bandeira uzbeque.</li> </ul>	<p>No seguimento da festa de final do ano, os alunos, em conjunto com a estagiária atuante, farão alguns enfeites para a decoração da banca (selos com monumentos, moedas e fitas para decorar). Os selos serão construídos a partir de papel fotográfico e de imagens de monumentos procurados pelos alunos; as moedas serão construídas com os cartões de caixas de cereais; e as fitas serão realizadas a partir de triângulos feitos de cartolina e decorados com papel celofane.</p> <p>Todos os alunos farão os triângulos para as fitas, contudo, para a construção dos selos e das moedas, a turma será dividida em dois grupos. Um grupo fica encarregue dos selos, sendo que cada aluno construirá um só selo; e outro grupo ficará encarregue das moedas, sendo que cada aluno elaborará apenas uma moeda.</p> <p>No final da aula, proceder-se-á à realização da tabela do comportamento, às habituais limpezas da sala de aula e à arrumação de materiais. Para além disso, será também enunciado o trabalho de casa para o dia seguinte, que remete para o estudo autónomo.</p>	<p>3’ 25’</p> <p>15’</p>



## ANEXO 20 – PLANIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM 4

<b>Planificação do dia 26 de maio</b>				
<b>Área Curricular</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Descritores de Desempenho</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Duração</b>
Expressão e Educação Plástica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recorte e colagem;</li> <li>▪ Desenho livre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fazer composições colando mosaicos de papel;</li> </ul>	<p>Na sequência da festa de final de ano e das atividades realizadas para enfeitar a banca relativa ao Uzbequistão, os alunos serão solicitados a finalizarem as tarefas iniciadas na semana anterior. Após a sua finalização, estes serão confrontados com uma imagem de quatro pessoas uzbeques, sendo que terão de a comentar e referir o que esta faz lembrar. De seguida, serão distribuídas folhas de papel cavalinho em que metade da folha conterà essa mesma imagem e a outra metade conterà um espaço vazio – a fim de que os alunos possam representar o que aquela imagem lhe sugere. No final haverá um diálogo em torno do que cada um representou.</p> <p>A aula finalizar-se-á com a realização da tabela do comportamento, as habituais limpezas da sala de aula e a arrumação de materiais.</p>	15'
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fazer composições colando diferentes materiais recortados;</li> </ul>		15'
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenhar sobre um suporte previamente preparado;</li> <li>▪ Comparar a formas de vestir de Portugal e do Uzbequistão.</li> </ul>		15'



ANEXO 21 – PLANIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM 5

Planificação do dia 9 de junho				
Área Curricular	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Descrição da atividade	Duração
Português	▪ Notícia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificar pequenos textos em colaboração com o professor, organizando a informação;</li> <li>▪ Redigir pequenos textos informativos onde se identifique os elementos <i>quem, quando, onde, o quê e como</i>;</li> <li>▪ Redigir uma pequena notícia com inclusão dos elementos desta e fazendo referência a aspetos culturais do Uzbequistão.</li> </ul>	Após ter decorrido o intervalo e o momento de higiene oral, os alunos com o auxílio da estagiária atuante lembrar-se-ão do conteúdo “notícia”, nomeadamente, o que a caracteriza, as questões a que esta tem de dar resposta, entre outros. De seguida, serão solicitados – com o auxílio da estagiária atuante - a refletir sobre tarefas que tenham realizado sobre o Uzbequistão, organizando-a sequencialmente. Após este diálogo, os alunos redigirão uma notícia sobre essa mesma reflexão.	10’ 10’ 10’ 30’



## ANEXO 22 – PLANIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM 6

<b>Planificação do dia 12 de junho</b>				
<b>Área Curricular</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Descritores de Desempenho</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Duração</b>
Expressão e Educação Físico-Motora	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar equilíbrios associados à dinâmica dos movimentos dados pelo professor.</li> <li>▪ (Re)conhecer danças típicas da cultura uzbeque;</li> <li>▪ Interagir com a comunidade.</li> </ul>	<p>No dia 12 de junho apresentar-se-á, perante toda a comunidade educativa, a dança que a turma aprendeu.</p> <p>No final da exibição, os alunos irão ter com os seus familiares – que também participam nesta festa – e interagir com a comunidade presente.</p>	30'