



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Lara Sofia Barros de Matos

O MUNDO AOS OLHOS DAS CRIANÇAS:  
Diferenças culturais

Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada  
efectuado sob a orientação do  
Professora Doutora Ana Maria Coelho de Almeida Peixoto

Janeiro de 2014



## **AGRADECIMENTOS**

Finda esta etapa alcançada devo agora agradecer com total gratidão a todas as pessoas que me ajudaram a concretizar este estudo pois o apoio de todos aqui salientados foi extremamente importante:

Como não poderia deixar de ser, gostaria de fazer um agradecimento muito especial a todos os meus familiares que se mostraram sempre apoiantes na concretização desta etapa, principalmente aos meus pais que nunca deixaram de me encorajar mesmo quando esmorecia.

Ao meu namorado, um agradecimento sentido por me ter acompanhado sempre ao longo de toda esta etapa e me ter apoiado em todo este processo, bem como me ter sempre encorajado e aconselhado com a sua sabedoria, força, carinho e um sorriso de conforto.

De seguida, não poderia deixar de agradecer, à orientadora e Professora Doutora Ana Peixoto, pelo conhecimento transmitido e disponibilidade ao longo deste estudo.

A um amigo especial que esteve sempre disponível para todas as minhas inseguranças e que me recebeu sempre com profunda amizade.

À minha colega de estágio e companheira que me acompanhou, aconselhou e ajudou neste percurso e por estar sempre presente em todos os meus momentos, bons e menos bons.

A todos, o meu muito obrigado!



## RESUMO

O presente Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) foi realizado num Jardim-de-Infância do Agrupamento do Monte da Ola, concelho de Viana do Castelo. Este relatório encontra-se dividido em três partes para facilitar o entendimento dos procedimentos realizados durante o estudo, sendo a primeira a caracterização do meio geográfico e económico, do jardim-de-infância bem como o grupo de crianças onde decorreu a PES II. Na segunda parte, é apresentado o estudo focalizado na seguinte questão: **“É possível, com crianças de 4, 5 e 6 anos, identificar diferenças culturais de países de diferentes continentes e simultaneamente promover aprendizagens sobre essas culturas?”**. Para este efeito delinear-se-iam objetivos para dar resposta à questão colocada. Este estudo suporta-se numa metodologia qualitativa, centrado no estudo de caso e para tal recorreu a diferentes instrumentos de recolha de dados tais como a observação naturalista e a análise de documentos. No estudo participaram 18 crianças com idades compreendidas entre os 4, 5 e 6 anos de idade. Os resultados do estudo revelam que as crianças já possuíam alguns conhecimentos e ideias prévias acerca das culturas analisadas demonstrando a pertinência da abordagem desta temática no contexto pré-escolar. Revelaram, ainda, diferentes tipos de envolvimento das crianças de 5 e 6 anos relativamente às crianças de 4 e algumas de 5 anos. Foi notório que as atividades que envolveram uma componente lúdica se revelaram como promotoras de aprendizagens nas crianças. Apesar da identificação dos continentes e suas características poderem apresentar-se numa primeira fase como de algumas dificuldades de aprendizagem por parte das crianças, os resultados do estudo dão indícios que as crianças revelaram níveis de aprendizagem satisfatórios. Por fim na terceira parte deste relatório elaborou-se uma reflexão final sobre toda a PES.

**Palavras-chave:** conceções das crianças; culturas de diferentes continentes; educação Multicultural.



## ABSTRACT

This Final Report of Supervised Teaching Practice II (PES II) was conducted in a Kindergarten *Agrupamento do Monte da Ola*, in Viana do Castelo. The structure of this report is divided into three parts to facilitate the understanding of the procedures performed during the study, starting with the characterization of the geographic and economic environment, the kindergarten and the group of children ensued ESP II. In the second part, the study is focused on the question presented: "Is it possible, with children with 4, 5 and 6 years, identify cultural differences in countries of different continents and simultaneously promote learning about these cultures?". For this purpose were outlined goals to give an answer to the question. This study supports a qualitative methodology, focusing on the case study and for that appealed to different data collection instruments such as naturalistic observation and document analysis. Eighteen children aged 4, 5 and 6 years old participated in the study. The results of the study show that children have already had some prior knowledge and ideas about the cultures analyzed demonstrating the relevance of this approach in preschool thematic context. They also revealed different types of involvement of children with 5 and 6 years old relatively to children with 4 and some with 5 years old. It was clear that the activities surrounding a playful component were revealed as promoters of learning in children. Although the identification of the continents and their characteristics can present themselves initially as some learning difficulties by children, the study results provide evidence that children revealed satisfactory levels of learning. Finally, in the third part of this report was prepared a final reflection on the entire PES.

**Keywords:** conceptions of children; cultures of different continents; Multicultural education.





# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO .....	iii
ABSTRACT .....	v
LISTA DE SIGLAS.....	ix
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE TABELAS.....	xiii
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I .....	3
1 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	5
1.1 Caraterização do meio Geográfico.....	5
1.2 Caraterização do meio Socioeconómico .....	5
1.3 Caraterização do Jardim-de-Infância.....	6
1.4 Caraterização da sala de atividades .....	8
1.5 Caraterização do grupo .....	11
1.6 Limitações do Contexto.....	15
PARTE II .....	17
1 ENQUADRAMENTO DO ESTUDO .....	19
1.1. Contextualização e pertinência do estudo.....	19
1.2 Problemática do estudo .....	22
1.3 Questão de investigação .....	23
1.4 Objetivos do estudo .....	23
1.5 Organização do estudo.....	24
2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	25
2.1 Multiculturalidade na sociedade atual.....	25
2.2 A Educação pré-escolar e a multiculturalidade.....	28
2.3 Género, cidadania e socialização no pré-escolar .....	35
2.4 Continentes e as suas culturas abordadas.....	37
3 METODOLOGIA ADOTADA .....	43
3.1 Fundamentação da metodologia adotada.....	43
3.2 Desenho do estudo .....	45
3.3 Participantes no estudo .....	46

3.4 Tarefas a realizar com as crianças .....	48
3.5 Instrumentos de recolha de dados .....	58
3.5.1 Observação participante .....	59
3.5.2 Registos audiovisuais e fotográficos .....	60
3.5.3 Análise documental.....	60
3.5.4 Questionamento das crianças .....	61
3.6 Apresentação do plano de ação.....	61
3.7 Calendarização .....	62
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	63
4.1 Continente Europeu: algumas características da sua cultura.....	63
4.2 O Continente Africano e a sua cultura .....	87
4.3 O subcontinente da América do Sul e a sua cultura .....	105
5 CONCLUSÕES.....	129
5.1 Conclusões do estudo .....	129
5.2 Limitações do estudo .....	136
5.3 Recomendações para futuras investigações .....	137
PARTE III .....	139
REFLEXÃO FINAL DA PES II.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	143
ANEXOS.....	149

## **LISTA DE SIGLAS**

**ATL** – Atividades de Tempos Livres

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**DEB** – Departamento da Educação Básica

**DGIDC** – Direção Geral da Educação

**INE** – Instituto Nacional de Estatística

**MAEPE** – Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada

**PES I** – Prática de Ensino Supervisionada I

**PES II** - Prática de Ensino Supervisionada II



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Corredor.....	7
Figura 2 - Exterior .....	7
Figura 3 - Sala de atividades.....	8
Figura 4 - Disposição da sala de atividades.....	8
Figura 5 - Área da biblioteca .....	9
Figura 6 - Área da casinha .....	9
Figura 7 - Área das construções .....	9
Figura 8 - Área da expressão plástica.....	10
Figura 9 - Área dos jogos calmos.....	10
Figura 10 - Planta da sala de atividades .....	10
Figura 11 – Exemplos de imagens utilizadas.....	49
Figura 12 - Sevilhanas.....	49
Figura 13 - Livro Alfabeto dos Países.....	50
Figura 14 - João e o Galo de Barcelos.....	51
Figura 15 - Registo da torta .....	51
Figura 16 - Alessandro e registo da pizza .....	52
Figura 17 - Livro da família .....	53
Figura 18 - Larissa .....	56
Figura 19 - Desenho da criança MM .....	69
Figura 20 - Desenho da criança I .....	70
Figura 21 - Desenho da criança K .....	71
Figura 22 - Desenho da criança FP .....	71
Figura 23 – Mapa da Europa com algumas bandeiras .....	73
Figura 24 - Colocação dos desenhos .....	74
Figura 25 - Mapa da Europa com os desenhos .....	74
Figura 26 - Exploração do cronograma dos ingredientes .....	76
Figura 27 - Confeção da torta.....	76
Figura 28 - Registos das crianças LM e SD.....	76
Figura 29 - Exploração do cronograma .....	78

<i>Figura 30- Confeção da pizza.....</i>	<i>78</i>
<i>Figura 31 - Registos das crianças K e FF .....</i>	<i>78</i>
<i>Figura 32- Desenho da criança R .....</i>	<i>80</i>
<i>Figura 33 - Desenho da criança LM .....</i>	<i>81</i>
<i>Figura 34 - Desenho da criança SD .....</i>	<i>81</i>
<i>Figura 35- Construção da Torre de Pisa .....</i>	<i>82</i>
<i>Figura 36 - Pintura do mapa-mundo .....</i>	<i>82</i>
<i>Figura 37- Fotografia com a Malika.....</i>	<i>97</i>
<i>Figura 38 – Decoração da imagem .....</i>	<i>99</i>
<i>Figura 39 - Construção da habitação típica .....</i>	<i>99</i>
<i>Figura 40 - Jogo Mancala.....</i>	<i>100</i>
<i>Figura 41 - Confeção do bolo de Mandioca .....</i>	<i>101</i>
<i>Figura 42 - Registo da criança LA e J .....</i>	<i>102</i>
<i>Figura 43 - Registo das crianças DR, R, K e C.....</i>	<i>104</i>
<i>Figura 44 - Explicação da exploração do novo continente .....</i>	<i>110</i>
<i>Figura 45- Atribuição da tira de pena.....</i>	<i>111</i>
<i>Figura 46- Decoração da imagem oferecida .....</i>	<i>116</i>
<i>Figura 47- Construção da flauta de pã .....</i>	<i>117</i>
<i>Figura 48 - Confeção do Beiju .....</i>	<i>119</i>
<i>Figura 49 - Registos das crianças FP e MM .....</i>	<i>119</i>
<i>Figura 50- Livro dos Continentes.....</i>	<i>121</i>
<i>Figura 51- Desenhos das crianças B, R, K e LM .....</i>	<i>122</i>
<i>Figura 52- Imagens mostradas no questionário.....</i>	<i>127</i>

## LISTA DE TABELAS

Tabela n.º 1 - <i>Imigrantes residentes em Portugal (fonte INE, 2011):</i> .....	26
Tabela n.º 2 - <i>Caraterização das crianças, segundo género, data de nascimento, idade e codificação (n=18)</i> ....	47
Tabela n.º 3 - <i>Códigos da educadora cooperante e das educadoras estagiárias (n=5)</i> . ....	48
Tabela n.º 4 - <i>Calendarização e duração das atividades realizadas</i> .....	61
Tabela n.º 5 - <i>Plano de ação do estudo em investigação</i> .....	62
Tabela n.º 6 - <i>Explicitação dos conhecimentos das crianças (n=17)</i> . ....	64
Tabela n.º 7 - <i>Jogo dos países (n=17)</i> . ....	66
Tabela n.º 8 - <i>Conhecimento das crianças sobre diferentes países (n=17)</i> . ....	68
Tabela n.º 9 - <i>Identificação das bandeiras (n=17)</i> .....	72
Tabela n.º 10 - <i>Crianças que reconhecem símbolos portugueses (n=17)</i> .....	75
Tabela n.º 11 - <i>A confeção da torta (n=17)</i> . ....	77
Tabela n.º 12 - <i>Confeção da pizza (n=15)</i> .....	80
Tabela n.º 13 - <i>Saberes das crianças sobre os países explorados (n=15)</i> .....	83
Tabela n.º 14 - <i>Identificação das bandeiras dos países explorados (n=15)</i> .....	85
Tabela n.º 15 - <i>Questões sobre as explorações (n=7)</i> .....	86
Tabela n.º 16 - <i>Respostas às questões de sintetização de conhecimentos (n=14)</i> .....	88
Tabela n.º 17 - <i>Questões sobre o que foi explorado (n=14)</i> . ....	91
Tabela n.º 18 - <i>Questões orientadoras (n=14)</i> . ....	93
Tabela n.º 19 - <i>Questões orientadoras (n=14)</i> . ....	94
Tabela n.º 20 - <i>Questões orientadoras (n=14)</i> . ....	95
Tabela n.º 21 - <i>Comparação das realidades portuguesas e angolanas (n=14)</i> . ....	96
Tabela n.º 22 - <i>Questões sistematizadoras das caraterísticas de Angola (n=14)</i> .....	98
Tabela n.º 23 - <i>Saberes adquiridos sobre a confeção do bolo de mandioca (n=14)</i> . ....	102
Tabela n.º 24 - <i>Questões através do livro "Não faz mal ser diferente" (n=15)</i> . ....	106
Tabela n.º 25 - <i>Questões orientadoras através do livro (n=15)</i> .....	108
Tabela n.º 26 - <i>Caraterísticas do vestuário e cor de pele (n=15)</i> .....	112
Tabela n.º 27 - <i>Questões sobre a Larissa (n=15)</i> . ....	113
Tabela n.º 28 - <i>Identificação sobre os saberes adquiridos sobre o beiju (n=14)</i> . ....	120
Tabela n.º 29 - <i>Identificação dos conhecimentos adquiridos pelas crianças (n=14)</i> .....	124





## INTRODUÇÃO

O presente relatório engloba-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PESII) desenvolvido num contexto de Educação Pré-escolar num Jardim-de-Infância de um Agrupamento de Escolas de Monte da Ola do concelho de Viana do Castelo. Este relatório encontra-se estruturado em três partes distintas que sustentam um estudo, desenvolvido no referido contexto.

Para o efeito, a primeira parte do relatório foca-se na caracterização do meio onde decorreu a PES, englobando a caracterização do grupo de crianças bem como as áreas e domínios de aprendizagem, a organização da sala de atividades e os ambientes que podem propiciar diferentes aprendizagens às crianças.

A segunda parte desdobra-se em cinco secções. A primeira secção dedica-se ao enquadramento geral do estudo realizado, na contextualização do estudo, na problemática, nas questões de investigação, nos objetivos e na sua organização geral. A seguinte secção apresenta a fundamentação teórica que enquadra o estudo encontrando-se dividida em subsecções. A terceira secção divide-se em sete subsecções que fundamentam a metodologia adotada, incluindo o desenho do estudo, os seus participantes, as tarefas realizadas, os instrumentos de recolha de dados e o plano de ação, finalizando com a calendarização do estudo. A quarta secção foca a análise e interpretação dos dados obtidos que se divide em três subsecções. Como foram realizadas diversas atividades dentro da abordagem dos três continentes esta secção encontra-se dividida por três subsecções focalizadas nas atividades realizadas. Na quinta secção apresentam-se as conclusões do estudo e algumas limitações a ele inerentes, terminando com recomendações para futuros estudos.

A terceira parte do relatório refere-se à reflexão final da PES refletindo sobre a importância do educador e o que a prática de ensino supervisionada proporciona para o futuro do educador.



## **PARTE I**



# **1 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

Nesta primeira secção será efetuada a apresentação do contexto educativo em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada. A referida secção conta com a caracterização do meio geográfico do Jardim-de-infância (1.1); do meio socioeconómico (1.2); do jardim-de-infância (1.3); e da sala de atividades (1.4). Seguidamente procede-se a uma caracterização global do grupo de crianças nas diferentes áreas e domínios contempladas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) (1.5). Por fim apresentam-se as limitações do contexto educativo onde decorreu a PES (1.6).

## **1.1 Caraterização do meio Geográfico**

O Agrupamento de escolas do Monte da Ola onde decorreu a PES engloba estabelecimentos de ensino público de quatro freguesias do concelho de Viana do Castelo. O referido agrupamento é composto por uma escola EB2,3/S, por cinco escolas EB1 e três jardim-de-infância, ocupando uma área geográfica de aproximadamente 28,51 km<sup>2</sup> com as freguesias dispostas a sul do rio Lima.

Relativamente à freguesia do Jardim-de-infância onde decorreu a PES, esta localiza-se na margem esquerda do rio Lima e segundo os dados dos Censos 2011, a freguesia tem uma população residente de 1343 habitantes, sendo que 1295 são referentes à população presente (Censos, 2011). Nesta freguesia existem 451 famílias clássicas residentes. Quanto aos alojamentos, existem 602 famílias clássicas e a freguesia possui ainda 583 edifícios. É uma freguesia com diferentes monumentos ricos em história.

## **1.2 Caraterização do meio Socioeconómico**

A freguesia onde decorreu a PES encontra-se situada na zona industrial de Viana do Castelo e é caracterizada como uma freguesia rural onde a agricultura existente é apenas para sustento das famílias, pois a maioria da população ativa encontra-se a trabalhar no setor comercial e industrial. A pesca tem carácter sazonal e ocupacional, dado que a freguesia se posiciona relativamente perto do mar. No que concerne à população emigrante, os destinos que predominam são Espanha, França, Inglaterra e

Brasil. Na freguesia predomina também a presença de imigrantes provenientes de África, América do Sul e do Norte, Ásia (China), Brasil, União Europeia (Espanha e Reino Unido) cujo número tem vindo a aumentar segundo dados dos Censos 2011 (última atualização destes dados a 18 de abril de 2013).

A presença de imigrantes da China propicia emprego aos residentes desempregados da freguesia. Esta conta ainda com um hipermercado, pequenas lojas comerciais, restaurantes e bombas de gasolina que geram empregos e trazem clientes ao local.

As crianças participantes são de nacionalidade Portuguesa e verifica-se que os pais também o são, apesar da existência de pais que emigraram. Quanto à situação socioeconómica dos pais, é possível afirmar que se enquadram no nível médio e relativamente à situação cultural, no nível médio-alto.

### **1.3 Caracterização do Jardim-de-Infância**

O jardim-de-infância e a escola básica situam-se numa zona residencial sem problemas sociais. Sendo uma freguesia não muito extensa, as pessoas conhecem-se umas às outras e as casas geralmente são perto umas das outras. Perto do jardim-de-infância existe uma estrada nacional com bastante movimento sendo esta uma das entradas para Viana do Castelo. Esta instituição está rodeada por campos agrícolas e uma zona de construção onde circulam camiões para transporte de pedras, solos e madeira.

O Jardim-de-Infância localiza-se num edifício que contempla, em simultâneo, jardim-de-infância e 1.º ciclo do ensino básico. Possui dois pisos, sendo que no rés-do-chão, as crianças usufruem de duas salas de pré-escolar, um ginásio, sala de atividades de tempos livres (ATL) e sanitários apropriados às idades. Além disso, possui também um refeitório, uma cozinha e uma biblioteca que permite acesso aos alunos do ensino básico às crianças de educação pré-escolar. As educadoras dispõem de uma sala própria e uma sala de atendimento à família. O grupo conta ainda com sessões de motricidade uma vez por semana, dinamizadas por uma professora de educação física que se desloca ao Jardim-de-infância.

As duas salas de atividades existentes funcionam de igual forma, com uma educadora e alternando com uma auxiliar ocupacional e uma animadora. Em termos etários o grupo apresenta-se como um grupo heterogéneo. A restante instituição conta ainda com duas cozinheiras, uma auxiliar, quatro professoras do 1.º ciclo do ensino básico e ainda uma educadora sem componente letiva.

O ATL desta instituição destina-se à educação de crianças dos 3 aos 9 anos. Estas atividades realizam-se sob a vigilância do adulto. O inglês e a música são algumas das atividades opcionais de que as crianças podem usufruir.

O jardim-de-infância recebe as crianças a partir das 8 horas da manhã no polivalente onde visualizam um vídeo ou desenhos animados. De seguida dirigem-se para a sala de atividade e permanecem no jardim-de-infância até às 15 horas e 30 minutos. As crianças que não forem para casa dirigem-se para o ATL.



*Figura 1 - Corredor*

Existe um corredor (figura 1) que se destina à colocação das mochilas e dos restantes materiais das crianças. Além disso existe um placar reservado à colocação das atividades realizadas pelas crianças para que os pais possam visualizar o que cada criança realiza ao longo do ano.

Relativamente ao espaço exterior (figura 2), este contempla uma horta e um pátio amplo para as crianças brincarem, juntamente com os alunos do 1.º ciclo do ensino básico. Possui ainda diversificados jogos ao longo de todo o recinto de recreio permitindo a realização de atividades lúdicas para as crianças.



*Figura 2 - Exterior*

#### 1.4 Caracterização da sala de atividades

Relativamente à sala de atividades (figura 3 e 4) esta encontra-se devidamente equipada para qualquer tipo de atividade a realizar com o grupo. É uma sala de formato retangular, com paredes revestidas por janelas que permite a visualização exterior por parte das crianças e possibilita a entrada de luz natural. As restantes paredes permitem afixar os materiais das crianças. Possui aquecimento central e quatro placares para colocar as atividades construídas pelas crianças e também o quadro do comportamento, o mapa do tempo e o quadro das presenças. Na parede existe ainda, à disposição, um quadro magnético.

No centro da sala estão dispostas mesas em forma de T, assim como as respetivas cadeiras, onde as crianças se sentam quando entram para a sala de manhã e onde realizam as suas tarefas e onde, posteriormente lancham. Além disso, a sala possui dois armários na vertical, onde se encontram

diversos materiais aos quais somente as educadoras e auxiliares têm acesso, e um armário na horizontal que percorre um dos lados da sala onde se pode encontrar todos os materiais necessários.

A rotina deste grupo divide-se em diferentes momentos. De manhã as crianças iniciam as rotinas diárias, sendo estas a marcação das presenças, registo do estado do tempo no quadro do tempo, vestir os meninos de acordo com o estado do tempo e por fim o registo do dia da semana no quadro. Por volta das 10 horas e 30 minutos as crianças interrompem as atividades para proceder ao lanche da manhã e de seguida seguem para o recreio até às 11 horas. Por volta das 11 horas e 55 minutos as crianças arrumam a sala de atividades e o chefe do dia forma o comboio que de seguida se encaminha para a higiene e posteriormente para a cantina. No final do almoço as crianças dirigem-se para o



*Figura 3 - Sala de atividades*



*Figura 4 - Disposição da sala de atividades*



recreio e por volta das 13h30 a educadora forma o comboio para novamente se dirigirem para a sala de atividades onde permanecem até as 15 horas e 30 minutos.

A sala está organizada por várias áreas de interesse, as quais, proporcionam experiências gratificantes às crianças. As áreas existentes compreendem a área da biblioteca, da casinha, da plasticina, das construções, dos jogos calmos, e da plástica (desenhos e colagens). Esta organização, em que cada criança tem direito ao seu espaço sem perturbar as outras crianças, é essencial para que as diversas atividades se sucedam de forma organizada e harmoniosa (Figueiredo, 2001).

Através da área da biblioteca (figura 5) as crianças podem dar asas à sua imaginação, à fantasia e ter contacto com a escrita e imagens, que só por si, contam a história. Neste cantinho as crianças têm acesso a diferentes tipos de livros infantis e, para se sentirem confortáveis, existem, no chão, algumas almofadas para se sentarem.



*Figura 5 - Área da biblioteca*



*Figura 6 - Área da casinha*

Na área da casinha (figura 6) é valorizada a expressão dramática onde a criança dá largas à sua imaginação e introduz o jogo faz-de-conta através de utensílios de cozinha, mobília de quarto, etc.

Relativamente à área da plasticina, a criança dá largas à sua imaginação recorrendo a diferentes

cores e formas permitindo-lhe criar diversos objetos e formas em plasticina.

Na área das construções (figura 7) existe material de carácter lúdico e pedagógico que permite à criança desenvolver a sua capacidade lógica, a atenção e a linguagem.



*Figura 7 - Área das construções*



Figura 8 - Área dos jogos calmos

Na área dos jogos calmos (figura 8), como o nome indica, é o cantinho onde a criança constrói jogos calmos de carácter lúdico que permitem desenvolver a capacidade lógica, a linguagem e a atenção.

Por fim, a área da expressão plástica (figura 9) destina-se à realização de desenhos e colagens. Neste cantinho a criança desenvolve a motricidade fina, a criatividade, aperfeiçoa os seus desenhos e desenvolve a linguagem no sentido artístico.



Figura 9 - Área da expressão plástica

O método pedagógico privilegiado, quer pela educadora, quer pelas restantes educadoras em contexto sala de aula, centra-se no modelo High-Scope (Hohmann, Banet & Weikart, 1995 citado por Formosinho, Katz, McClellan e Lino, 1996, p. 77). Desta forma, o modelo acima referido dá enfoque ao desenvolvimento da criança criando para tal um ambiente que o possibilite. De seguida é apresentada a planta da sala de atividades (Figura 10) que se encontra dividida em diferentes áreas de interesse.

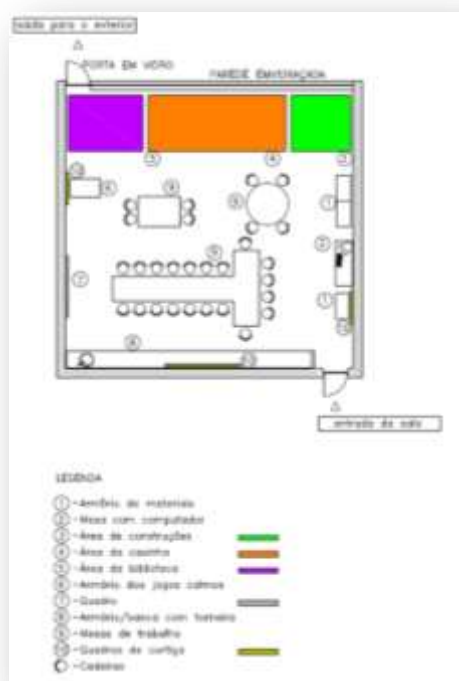


Figura 10 - Planta da sala de atividades

## 1.5 Caraterização do grupo

O grupo de crianças que integrou a PES II coincidiu com o grupo de crianças que integrou a PES I. Salienta-se que se verificou uma diferença de cerca de seis meses entre estes dois momentos. Neste sentido a faixa etária das crianças alterou-se, sendo que em abril as idades compreendiam entre os 4, 5 e os 6 anos de idade. Desta forma, a seguinte caraterização do grupo refere-se a esse período, ou seja, ao início da PES II. O grupo era constituído por 18 crianças, sendo 9 do género feminino e 9 do género masculino. As idades diversificam-se entre os 4, 5 e 6 anos, estando previsto que 12 crianças transitem para o 1.º ciclo do ensino básico. No mês de maio, uma criança teve que sair do jardim-de-infância pois os pais emigraram para França. Assim esta criança apenas participou na primeira atividade do estudo.

O grupo de crianças caracteriza-se como heterogéneo pois as idades diferem e os níveis de aprendizagens são diversificados, sendo que existe uma situação de uma criança com 5 anos que não está totalmente desenvolvida a nível cognitivo, tendo assim de ser mais estimulada com atividades que sejam mais do seu agrado. Assim, as crianças de 5 e 6 anos manifestam um bom desenvolvimento físico e cognitivo.

De uma forma geral, é possível inferir que o grupo é participativo, ativo em todas as atividades, é muito curioso e sabe trabalhar em grupo.

Para a PES foi realizada uma apreciação acerca das capacidades das crianças em função das diferentes áreas e domínios de conteúdo, para assim se ajustar o trabalho a desenvolver às suas necessidades. Apresentam-se de seguida algumas das considerações efetuadas às crianças.

Relativamente à área de Formação Pessoal e Social e como referem as metas de aprendizagem (DGIDC, 2010), esta é uma área que diz respeito à autonomia e socialização da criança e é uma área fundamental na vida da criança. As metas curriculares indicam ainda que no final da etapa pré-escolar as crianças devem ter noção das suas capacidades e características individuais. Com este grupo foi possível constatar que as crianças são bastantes sociáveis e respondem quando lhes é solicitado. Contudo constata-se que as crianças mais novas tendem a ser menos participativas. Nas rotinas diárias deste grupo, tanto as crianças mais velhas como as mais novas realizam as rotinas sem ajuda,

conseguindo identificar diferentes momentos da rotina diária e reconhecendo a sua sucessão. Além disso, é um grupo que expressa as suas necessidades e as suas dificuldades, bem como os seus sentimentos e emoções. As crianças conseguem realizar as suas tarefas sozinhas, sendo que as crianças mais novas precisam sempre de algum apoio. É um grupo que está sempre pronto a aprender e demonstra esse gosto por querer saber sempre mais. As crianças reconhecem quando não cumprem as regras e sabem que regras devem cumprir. São bastante curiosas e querem saber sempre mais acerca do que as rodeia. Relativamente ao comportamento do grupo, este apresenta, por vezes, comportamentos que perturbam o bom funcionamento do grupo. Contudo, quando lhes é explicado quais as regras aceitam-nas e retornam à calma. Todas as crianças têm consciência da sua identidade e da do outro, sendo capazes de reconhecer o nome do outro, a idade e o género. No que respeita à relação com os pares, trabalham bem com os seus pares e em grande grupo, demonstrando respeitar a opinião dos colegas. No grupo existe uma criança que manifesta dificuldades a nível do comportamento pois é muito irrequieta e destabiliza o grupo e a atenção destes. Contudo, o seu rendimento não é afetado pois quando é solicitada, a criança participa e demonstra empenho nas atividades. No grupo três crianças revelam problemas de atenção e concentração, embora o seu rendimento e aprendizagem não sejam afetadas pelas suas distrações pois mostram-se muito empenhadas na realização de todas as tarefas com eficácia. É possível ainda referir que a maior parte do grupo sabe resolver os seus problemas, relativamente à partilha de brinquedos e materiais e existe interajuda entre estes. Contudo há crianças que não o sabem fazer e é preciso a ajuda de um adulto na resolução dos problemas.

Relativamente à área da Expressão e Comunicação, esta abrange diferentes domínios, nomeadamente o domínio da expressão motora, plástica, dramática, música, linguagem oral, abordagem à escrita e matemática. No que diz respeito ao domínio da expressão motora o grupo realiza tarefas relativamente ao subdomínio deslocamentos e equilíbrios, como por exemplo rastejar, rolar sobre si próprios, dar a cambalhota, saltar sobre alturas e comprimentos variados, realizar posições de equilíbrio e deslocamentos em corrida. Quanto ao subdomínio perícias e manipulações o grupo realiza tarefas como lançar a bola para cima e receber com as duas mãos e pontapear uma bola. Contudo as

crianças mais novas demonstram alguma dificuldade em agarrar objetos. Quanto à motricidade fina, unicamente uma criança de 5 anos demonstra alguma dificuldade quanto à manipulação de lápis, canetas ou tesouras. Quase todos os dias as crianças realizam desenhos, recortes, jogos de mesa, jogos de construções, jogos de chão, modelagem o que possibilita o aprimorar desta última habilidade.

No domínio da expressão plástica o grupo recorre a vários meios de expressão como, pintura, desenho, colagem e modelagem. As crianças mais velhas encontram-se numa fase em que aperfeiçoam os traços e recorrem a diferentes cores para representarem o que pretendem. As crianças mais novas ainda se apresentam na fase da garatuja sendo que se nota alguns aperfeiçoamentos e evoluções. Contudo o grupo é autónomo no que concerne à expressão plástica como o desenho, recorte e colagem.

Relativamente à expressão dramática as crianças deste grupo criam diálogos e brincadeiras de faz de conta entre elas, inventam e recriam histórias. Além disso demonstram ser capazes de recriar situações do seu quotidiano ou situações imaginárias. Estas apreciações foram feitas através da área da casinha onde as crianças inventam ou recriam situações vividas.

Quanto à expressão musical, neste grupo foi possível verificar que são capazes de diferenciar diferentes sons, como por exemplo, sons da natureza ou sons do corpo. Além disso são capazes de os identificar e reproduzir. Reconhecem ainda os sons de diferentes instrumentos e algumas crianças são capazes de identificar qual o instrumento. Por fim são capazes de reproduzir motivos rítmicos e instrumentos de percussão, e interpretar elementos expressivos de intensidade e de andamento.

No que diz respeito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita na educação pré-escolar o grupo é capaz de identificar todas as letras do abecedário e é capaz de escrever o seu nome e sobrenome. Conseguem reproduzir letras maiúsculas e minúsculas. São ainda capazes de produzir escrita silábica e distinguir letras de números. Demonstram grande facilidade em se expressar e comunicar com os seus colegas bem como recontar histórias ouvidas. Conseguem ler pictogramas, cronogramas, o mapa das presenças e do tempo.

No que concerne ao domínio da matemática, e segundo as metas de

aprendizagem (DGIDC, 2010), este domínio está presente em todas as brincadeiras da criança e no seu dia-a-dia. Com este grupo foi possível constatar que as crianças mais velhas são capazes de contar números de um ao 100 e as mais novas de um até cerca de 40 ou 50. Reconhecem e sabem o que são padrões, são capazes de classificar objetos e resolver problemas simples. Algumas crianças reconhecem e sabem o nome das figuras geométricas quadrado, triângulo, retângulo e círculo, e utilizam frases como “maior que...” ou “menor que...”. Sabem interpretar tabelas de dupla entrada, tabelas simples ou pictogramas.

Relativamente à área do conhecimento do mundo, esta

enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (DEB, 1997).

Esta área possibilita ainda às crianças experiências relacionadas com as diferentes ciências específicas, sendo estas, a história, a sociologia, a geografia, a física, a química, a biologia, a geologia e a astronomia. Com este grupo foi possível constatar que distinguem unidade de tempo básica como dia e noite, manhã e tarde, semanas ou estações do ano, e consegue ainda classificar materiais como metal, plástico e papel bem como o ecoponto onde os deve colocar. Algumas crianças do grupo identificam os comportamentos distintos dos materiais como a atração de materiais por um íman e a separação das componentes de uma mistura de água com areia. O grupo sabe ainda identificar o seu nome completo, a morada, idade, as partes do seu corpo, os seus familiares e qual o seu género. Sabem ainda situar-se geograficamente e a maioria do grupo possui noções de tempo e espaço. O grupo demonstra ainda alguns conhecimentos sobre os países e continentes do mundo e algumas das suas características. Sabem da existência de outros meios (ilhas e países), comparam os nossos costumes com os dos outros e conhecem os serviços e instituições da localidade. Identificam as estações do ano e os fenómenos associados a eles bem como identificam os dias da semana e alguns meses. Há crianças que se interessam bastante pelo mundo físico e social e interessam-se pelo mundo que as rodeia. Sabem que devem possuir cuidados higiénicos, contudo nem sempre os têm.

## **1.6 Limitações do Contexto**

No Jardim-de-Infância onde decorreu a PES I e II foram identificadas algumas limitações. Uma das limitações encontradas refere-se ao polivalente que serve também como ginásio e local de acolhimento das crianças. A sua ocupação deveria ser sempre verificada atempadamente sendo por vezes usado pelos alunos do 1.º CEB para lancharem. Além disso, por ser um local de dimensões consideráveis, este tem uma acústica que não é muito favorável pois, o barulho das crianças a correr, a falar ou até mesmo a manipular objetos dificulta a interação do Educador de Infância com o grupo e consequentemente o decorrer das atividades. Relativamente à sala de atividades, esta pode revelar-se pequena para a realização de determinadas atividades. Uma outra limitação diz respeito aos espaços cobertos. Quando chove não existe um local coberto onde as crianças possam brincar, o que, por vezes destabiliza o grupo deixando-os agitados e impossibilitando que se concentrem devidamente nas atividades. Dada esta situação o nível de concentração das crianças pode ser diminuído.





## **PARTE II**



## 1 ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

Esta secção contextualiza o estudo de investigação realizado em contexto de PES II. A sua organização é efetuada em subsecções onde: a primeira se refere à contextualização e pertinência do estudo (1.1); a segunda define o problema em estudo (1.2); a terceira define a questão de investigação (1.3); a quarta apresenta os objetivos do estudo (1.4); e, por último, a quinta apresenta, a organização geral do estudo (1.5).

### 1.1. Contextualização e pertinência do estudo

*As culturas estão todas envolvidas umas com as outras;  
nenhuma é pura e singular, todas são híbridas, heterogéneas,  
extraordinariamente diferenciadas e nada monolíticas.*

(Said, 2000, p. 15)

A população depara-se, a cada dia que passa, com uma variedade cultural, derivada das migrações que se têm registado nos últimos anos. De acordo com os Censos 2011 (INE, 2011), a população estrangeira residente em Portugal é de 394 496 cidadãos, o que representa cerca de 3,7 % do total de população no nosso país. Portugal sempre foi um país multicultural onde teve lugar diferentes culturas e civilizações. Neste sentido surge a necessidade de se explorar, junto das crianças, a diversidade cultural através da área do conhecimento do mundo.

Segundo as OCEPE (Departamento da Educação Básica, 1997) a área do conhecimento do mundo, na sua componente de meio social, privilegia a componente da família, a identidade da criança, o conhecimento do outro, as diferentes famílias existentes e as suas características.

Este documento refere que é no contacto com os outros que a criança “vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (DEB, 1997, p. 51 - 52). Neste sentido, o conhecimento de si, da sua família, do meio próximo e de outros meios, constitui uma oportunidade de aprendizagens relacionadas com a área do conhecimento do mundo que se mostra de muito interesse

por parte da criança.

Apoiado nas OCEPE (DEB, 1997) o educador encontra na área do Conhecimento do Mundo e na área de Formação Pessoal e Social, uma série de conhecimentos que atravessam as restantes áreas e domínios contempladas neste documento. A área de Formação Pessoal e Social, transversal a todas as áreas, potencia “o respeito pela diferença” (p. 54) e “a aceitação da diferença social e étnica, facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas” (p. 54).

Sendo esta uma área integradora pode-se afirmar que é uma área que privilegia o interesse da criança dada a sua enorme curiosidade pelo mundo que a leva a explorar e querer saber sempre mais acerca dele. Através das diferentes áreas a criança vai aprendendo direta e indiretamente, embora quando entra para o jardim-de-infância já possua conhecimentos que são a base que lhe permite descobrir ainda mais (DEB, 1997).

Outro documento como as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (DGIDC, 2010), ressaltam que é no final da etapa do pré-escolar que a criança deve demonstrar conhecimento pelas diferentes culturas e suas características, sobre os hábitos de outras pessoas e manifestar respeito por crianças e adultos, independentemente do seu género, étnia ou cultura.

Autores como Vasconcelos (2007) referem que as OCEPE “poderão contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que sejam um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas para algumas” (p. 7). Como referem as OCEPE (DEB, 1997) “reconhecer laços de pertença social e cultural faz parte da identidade da criança” (p. 45). Desta forma e segundo Matos e Brito (2013), a cultura diz respeito a uma “estrutura de conhecimentos, representações, valores, regras, crenças, mitos e modelos de comportamento” (p. 2) existente numa sociedade. Como se referiu anteriormente, sendo a sociedade atual cada vez mais diversificada e de portas abertas à pluralidade de crianças e suas culturas, esta tem o dever de ter em consideração a multiculturalidade pondo em prática a educação multicultural e intercultural. Esta perspetiva de multiculturalidade pode enquadrar-se na visão de Cortesão (1996) quando refere que a

educação multicultural se centra no conhecimento de diferentes culturas num único espaço.

Como afirma Coelho (2008) é neste espaço de interação que surge “uma abertura ao convívio de culturas estratificadas e hierarquizadas, para que a vontade de imposição aos «outros» dê lugar à convivência global, à pluralidade cultural, à multiculturalidade e à interculturalidade” (p. 70 - 71). Desta forma é importante que as crianças de hoje, como cidadãos, conheçam as diferenças culturais de alguns continentes pois só desta forma é que se pode entender e compreender a cultura dos diferentes povos. Este fator foi determinante para a escolha deste tema de investigação. A este aspeto acresce-se o facto de as crianças envolvidas neste estudo estarem em contacto com diferentes culturas no seu espaço mais próximo e mais afastado, dado que algumas delas apresentam familiares emigrados, tornando-se pertinente analisar e aprofundar como estas crianças vivenciam diferenças culturais, multiculturais e como esses saberes podem ser explicitadas nas interações no dia-a-dia.

Desta forma, com o presente estudo pretende-se explorar diferentes tipos de culturas existentes de diferentes continentes e em diferentes países com o intuito de mostrar às crianças as diferenças culturais promovendo nelas alguns saberes e desenvolvendo o prazer pelo conhecimento. Deste modo considera-se que através da educação é possível explorar as diferenças existentes em diferentes continentes, proporcionando às crianças o conhecimento de diferentes realidades e culturas estabelecendo, através de uma abordagem simples, o conhecimento de costumes e tradições de diferentes povos. Permite-se ainda possibilitar a integração de atividades passíveis de serem aprofundadas no 1.º ciclo do ensino básico.

Para Meirinhos (2009, citado por Matos & Brito, 2013) sendo a sociedade cada vez mais multicultural, é importante “levantar e procurar caminhos” (p. 47) para que todos compreendam melhor os “fenómenos educativos” (p. 47). Com este estudo pretende-se, ainda, ir ao encontro do que referem as OCEPE (DEB, 1997) quando se afirma que se deve “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática” (p. 15). Esta perspectiva é também explicitada nas metas de

aprendizagem (DGIDC, 2010), quando afirmam que “a criança no final do pré-escolar reconhece características e hábitos de outras pessoas e grupos” (p. 5).

A pertinência deste estudo pode ir buscar a Souta (1997) alguma relevância quando o autor afirma que se assiste na sociedade portuguesa a transformações na população escolar e a cada dia que passa acentua-se a “heterogeneidade cultural, em termos étnicos, linguísticos e religiosos” (p. 25).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente pretende-se analisar até que ponto uma estimulação adequada, focada no conhecimento de diferentes hábitos de pessoas de diferentes continentes e suas culturas, propicia uma aprendizagem das crianças mais adequada nesta temática e que lhes desperte o gosto por querer saber mais sobre essas culturas. Pretende-se com este estudo dar a conhecer às crianças hábitos de diferentes continentes, as características dos seus povos e suas culturas, e com isto, dar também a conhecer às crianças algumas das origens dos imigrantes residentes em Portugal, mas também emigrantes portugueses que foram viver para outros países. Deste modo, o presente estudo pretende também explorar a cultura de alguns continentes para que as crianças percebam as diferenças e as semelhanças entre essas culturas. De uma forma indireta pretende-se incidir sobre a diversidade e a cidadania.

No final das explorações as crianças serão levadas a refletir sobre o que aprenderam, possibilitando um conhecimento mais aprofundado sobre as temáticas abordadas.

## **1.2 Problemática do estudo**

A problemática do presente estudo insere-se na área do Conhecimento do Mundo, mais especificamente no meio social e, como foi referido anteriormente, pretende-se com o estudo desenvolver a temática da multiculturalidade, mais propriamente as diferenças culturais com crianças de 4, 5 e 6 anos de idade. Desta forma pretende-se propiciar às crianças o contacto com diferentes situações que lhes possibilitem acesso a diferentes culturas, hábitos, características de diferentes países, promovendo na criança o gosto por saber mais acerca desses países.

Torna-se sempre importante ajudar as crianças a conhecer e a entender as diferenças culturais. A educação para a diversidade cultural não deve ser apenas mais um tema, mas sim uma obrigação que promove na criança uma consciência acerca da heterogeneidade cultural existente no mundo.

Outra motivação para a escolha do presente estudo prende-se com o facto de ter sido notado no grupo o interesse em querer conhecer outras culturas e a curiosidade em querer saber mais. Neste contexto definiu-se uma questão de investigação que norteou este estudo.

### **1.3 Questão de investigação**

Tendo em conta a problemática já apresentada foi formulada a seguinte questão de investigação:

**É possível com crianças, de 4, 5 e 6 anos, identificar diferenças culturais de países de diferentes continentes e simultaneamente promover aprendizagens sobre essas culturas?**

É em torno desta questão que é desenvolvido este estudo, procurando, sempre que possível, de forma directa e acompanhada no próprio percurso da investigação, dar-lhe resposta.

### **1.4 Objetivos do estudo**

De modo a dar resposta à questão de investigação formulada foram definidos os seguintes objetivos:

1. Identificar os saberes das crianças sobre as características culturais de diferentes países.
2. Realizar atividades diversificadas que estimulem a aprendizagem das crianças sobre diferentes culturas.

3. Promover o conhecimento das diferentes culturas em aspectos como a música, dança, tradições, gastronomia, habitações e vestuário típico.
4. Analisar se é possível, com crianças de 4, 5 e 6 anos, identificar diferenças culturais de países de diferentes continentes e simultaneamente promover aprendizagens sobre essas culturas.

Estes objectivos agora desenhados encontram-se em estreita articulação com a questão de investigação, bem como toda a problemática integradora do trabalho de investigação.

### **1.5 Organização do estudo**

O presente estudo encontra-se organizado em cinco subsecções sendo estes: a contextualização do estudo (secção 1); a fundamentação teórica (secção 2); a metodologia adotada (secção 3); a apresentação, análise e interpretação de dados (secção 4), e por último as conclusões do estudo, suas limitações, implicações e ainda algumas recomendações para futuras investigações (secção 5). Termina com as referências bibliográficas e com os anexos.



## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta secção aborda-se a fundamentação teórica de base para a realização do presente estudo. A primeira secção aborda a multiculturalidade na sociedade actual (2.1); a segunda apresenta a multiculturalidade na educação pré-escolar (2.2); a terceira aborda o género, cidadania e socialização no pré-escolar (2.3); a quarta secção aborda algumas características dos diferentes continentes dados a conhecer (2.4).

### 2.1 Multiculturalidade na sociedade atual

O conhecimento das outras culturas torna-nos conscientes da nossa própria cultura, mas também da existência de um património comum ao conjunto da humanidade. Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais (Delors, 1996, p. 42-44).

No princípio do século XXI, Portugal, tal como outros países da Europa e do mundo, transformou-se num local onde convivem pessoas de muitas comunidades e de diversas culturas constatando-se que nos dias de hoje a população portuguesa se apresenta como culturalmente diversificada (Borges & Silva 2012). A partir da última década do século passado, a migração apresenta-se como tema de grande importância para Portugal mas também para outros países como por exemplo o Brasil. Enquanto o Brasil passou a ser um país de emigração, Portugal tornou-se um dos países de destino mais importante da Europa. Já em 2002 Fonseca (2002) apresenta uma estimativa de crescimento da população para Portugal referindo que entre 31 de Dezembro de 2001 e o final de 2009 estima-se que a população residente em Portugal cresça cerca de 308 mil evoluindo segundo uma taxa média anual fraca.

A tabela 1 apresenta o número de imigrantes residentes em Portugal com base nas Nomenclaturas de Unidades Territoriais para fins Estatísticos:

Tabela n.º 1 - *Imigrantes residentes em Portugal (fonte INE, 2011):*

Local de residência (NUTS- 2002)	Total	Europa	África	América	América do Norte	América Central e do Sul	Ásia	Oceânia
	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º	N.º
Portugal	436 020	166 025	125 671	115 549	2 944	112 605	28 425	264
Continente	425 112	160 822	124 291	111 857	2 613	109 244	27 814	243
Região Autónoma dos Açores	3 730	1 243	796	1445	497	948	245	1
Região Autónoma da Madeira	7 178	3 960	584	2 247	70	2 177	366	20

Pela análise da tabela 1 Portugal é um país marcado pela imigração. É da Europa e de África que provêm mais imigrantes fixando-se maioritariamente no continente. Nos últimos trinta anos e à semelhança do que aconteceu noutros países da Europa do Sul, registou-se um aumento da imigração e, por essa via, tem vindo também a transformar-se num Estado multicultural (Fonseca, 2002). Com a chegada dos imigrantes a nossa sociedade foi-se tornando cada vez mais multicultural obrigando a uma convivência com diferentes culturas, etnias e religiões (Barbosa, 2010).

Não é exagero afirmar com Díaz-Polanco (2006) que “a sociedade humana é uma máquina que fabrica incessantemente a diversidade cultural” (p. 15) podendo-se constatar na sociedade especificidades culturais desde a língua aos costumes, às tradições, aos ritos, aos mitos, às artes, às festividades, nas ocupações, na organização da vida em comum e na produção de identidades (Barbosa, 2010).

Na sociedade de hoje aumentam os movimentos de cultura popular que têm, segundo Candau e Anhorn (2000) “reivindicado um reconhecimento e valorização mais efetivos das respetivas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção social” (p. 2). É através da forma como as pessoas agem e pensam que se torna possível a convivência das culturas de diferentes grupos sociais (Cuche, citado por Rodrigues, 2013, p. 20). Para o mesmo autor as culturas possuem os seus estilos que se podem exprimir pela língua, dos costumes ou ainda pela arte acrescentando que este espírito influi sobre o comportamento dos indivíduos.

É sabido que desde sempre existiram sociedades multiculturais e isso pode ser observado nas grandes metrópoles de Portugal devido à imensa movimentação e à diversidade das populações que a constitui (Cuche, 1999, p. 167). Ainda o mesmo autor afirma que a afluência em grande massa às zonas de imigração potencia o contacto e interação cultural entre povos das mais diversas regiões, criando assim sociedades cada vez mais multiculturais (p. 1003).

Segundo Appiah (citado por Barbosa, 2010) “A identidade social e as culturas são importantes para as pessoas” (p. 9). Ainda o mesmo autor é da opinião de que se estamos perante uma cultura que propicia “histórias, instituições de socialização, uma variedade de ocupações, formas de vida, tradições literárias e artísticas, formas musicais, indumentária, cerimónias, festividades e costumes” (p. 1004).

As relações sociais contemporâneas reivindicam o reconhecimento das distintas formas de vida e diversidades existentes nas sociedades, à consciencialização do todo multifacetado. Dai, os ideais de multiculturalidade (OCDE, citado por Silva, 2008, p. 12).

A multiculturalidade, segundo Freire (citado por Mendonça, 2008) “implica a convivência democrática de diversas culturas num mesmo espaço social” (p. 6). No cenário cultural, a afirmação identitária de cada grupo social representa um conjunto de tradições, crenças e comportamentos e são essas diversidades que compõem o traço principal da multiculturalidade) onde os indivíduos interagem entre si e compartilham culturas diferenciadas (Martins, 2008). Atualmente o conselho da Europa e a UNESCO têm-se mobilizado para promover e desenvolver políticas e práticas que permitam às instituições e à sociedade global participar das diferentes mobilidades de cooperação internacional educacional disponíveis, com o objetivo de cultivar o conhecimento sem fronteiras.

Segundo Vieira (citado por Rodrigues, 2013) deve-se proporcionar a confiança das microculturas respeitando as suas tradições, “nunca deixando perder a sua identidade cultural ou local, uma vez que é todo o conjunto de conhecimentos e modos de agir e pensar que nos enriquece como seres humanos. Também na escola, esse deve ser o procedimento a seguir” (p. 12).

## 2.2 A Educação pré-escolar e a multiculturalidade

Desde o nascimento as crianças começam a explorar o mundo. Em cada fase do desenvolvimento ela olha em volta e tenta dar sentido aos seus ambientes sociais e físicos. Gradualmente aprende mais sobre a comunidade em expansão para eventualmente a tornar-se cidadão dessa comunidade.

(Gayle mindes Social (2005) studies in todays early childhood curriculo.  
In "beyond the journal")

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e de acordo com a Lei n.º 5 de 1997 esta etapa educacional deve criar ambientes que propiciem o acesso e o aprofundamento nas crianças dos seus conhecimentos acerca da realidade social e cultural pois é na educação pré-escolar que as crianças precisam de ser estimuladas e motivadas para a aprendizagem de diferentes hábitos e culturas.

Segundo Arribas (2004) a integração da cultura produz-se no processo educativo e cabe ao educador planejar e organizar atividades variadas partindo da bagagem cultural de cada criança permitindo que esta tenha ao seu dispor técnicas e instrumentos necessários para que a criança compreenda a realidade cultural e os diferentes ambientes. Neste sentido o educador deve apresentar situações que sirvam de modelo ou referência estimulando a criança a respeitá-las e ainda criar momentos em que a criança possa dar a sua opinião da realidade (Arribas, 2004). Ainda o mesmo autor refere que ao falarmos de ambientes estamos a referir a contextos que se diferem fisicamente uns dos outros como por exemplo ambientes rurais ou urbanos. Além disso compete ao educador aproximar as crianças do conhecimento de linguagens, valores, normas e costumes que vão para além do quotidiano da criança.

Os meios de comunicação e outras fontes de informação proporcionam às crianças o que se passa a muitos quilómetros de distância e com isso hoje em dia é fácil deslocarmo-nos de um lado para o outro e conhecer diferentes contextos e culturas possibilitando às crianças captar a riqueza cultural a que estamos submetidos (Arribas, 2004).

Para Arribas (2004) sendo a criança um ser social ela necessita de interações com outros seres humanos para que efetive as suas possibilidades como pessoa. As crianças, desde muito cedo, fazem perguntas e questionam-se acerca do mundo e através do meio

no qual se encontram integradas elas aprendem sobre o que as rodeia e sobre o mundo, daí quererem saber sempre mais. Nesta linha de pensamento, as ciências sociais são um contributo para o desenvolvimento pessoal, social e emocional e apoia as crianças a conhecerem a sua própria cultura (Cooper, 2012).

A criação das Orientações Curriculares permitem auxiliar e dar indicações ao educador de infância na sua tarefa de educar e adequar as aprendizagens a cada criança. Este documento encontra-se organizado em áreas de conteúdos e domínios que envolvem diversos tipos de aprendizagem, sendo estas a área da formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo (DEB, 1997). Sobre esta última área, é referido que “para compreender a complexidade do meio, é necessário considerá-lo por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução” (OCEPE, p. 32). Segundo Leite (2000) as orientações curriculares contribuem para a qualidade de uma boa educação pré-escolar, e neste sentido, “estimula aprendizagens para viver num mundo multicultural” (p. 55). Ainda sobre este documento autores como Cardona, Vieira, Uva e Tavares (2010) referem que a área do conhecimento do mundo é uma área potencialmente rica em trabalho quando esta parte de situações do quotidiano da criança ou quando são desenvolvidos projetos planeados pelo educador “que desafiam as crianças para a aquisição de novas aprendizagens” (p. 103).

Sendo que as três áreas de conteúdo estão ligadas entres si, elas são fundamentais para o desenvolvimento e formação de cada criança pois “enquanto pessoa e enquanto ser social que vive e comunica com o mundo estas, por si só, já têm subjacente uma determinada mensagem cultural, sendo que apontam para aspetos centrados na criança e para uma abertura ao mundo real” (Leite, 2000, p. 59).

Leite (2000) apresenta alguns conceitos apoiados nas OCEPE, sendo a assimilação e homogeneização cultural como “meio de incutir nos grupos minoritários, costumes e formas de vida dos grupos majoritários por se considerar legítima apenas uma cultura, a cultura do padrão” (p. 59). Um segundo conceito é o multiculturalismo que se define como aceitar a existência de diferentes culturas, de forma passiva. Um terceiro conceito é o bilinguismo cultural, ou seja, define-se como uma “educação que, não só tem em conta

as culturas diversas e parte dessas culturas e experiências de origem, mas que simultaneamente, cria condições para a aquisição de outras culturas” (p. 59) e por fim outro conceito centra-se na cidadania baseada “na promoção de uma aprendizagem interativa e num diálogo entre culturas diferentes e com o mundo em que vive” (p. 59).

Para vivermos num mundo multicultural é preciso apostar na formação e na educação logo no início da educação pré-escolar, e neste sentido, as orientações curriculares são um alicerce para o educador (Leite, 2000). Segundo a mesma autora as orientações curriculares, para este nível de educação, contemplam questões da ordem multicultural.

As metas de aprendizagens, relativamente ao conhecimento do mundo, apresentam-se organizadas em três domínios: localização no espaço e no tempo, conhecimento do ambiente natural e social, e dinamismo das inter-relações natural-social. Relativamente ao domínio dinamismo das inter-relações natural-social, as noções de identidade, diversidade, cultura, memória e respeito pelos outros, segundo estas metas, “são caminhos para a consciência histórica que as crianças do pré-escolar podem e devem explorar em diversos contextos” (Barca & Solé, 2012, p. 95). Desta forma, quando as crianças ingressam no ensino formal, trazem conhecimentos da vida em sociedade, ainda que de “forma fragmentada e ao nível do senso comum” (Barca & Solé, 2012). Tal como refere Oliveira-Formosinho (2009), a transmissão de culturas é fundamental no pré-escolar. A mesma autora refere que a pedagogia transmissiva para a educação de infância “define um conjunto mínimo de informações essenciais cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada individuo nessa cultura” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 6).

As metas de aprendizagem (2010) referem ainda que “no final da educação pré-escolar a criança formula questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa no seu quotidiano” (p. 3), ou seja a criança associa lugares a pessoas e à sua cultura. Além desta meta existe a meta de aprendizagem que incide sobre a família e a sua cultura onde se refere que “no final da educação pré-escolar, a criança situa-se socialmente numa família e também noutros grupos sociais de pertença, reconhecendo a sua identidade e cultura” (p. 4).

Em Portugal, a origem da educação multicultural deve-se ao facto de a partir de determinada altura, termos recebido povos de diversos países, com diferentes costumes, tradições, religiões, crenças, línguas e, claro, culturas (Lages, citado por Rodrigues, 2013).

Existem diversas definições de educação multicultural. Banks (1993) refere o termo:

como um conceito compreensivo pois a definimos como um processo cujos principais objetivos são os de ajudar as crianças de diferentes grupos culturais, étnicos, sexuais, sociais, religiosos a experimentar oportunidades educativas positivas e a desenvolver atitudes, perceções e comportamentos transculturais positivos (p. 56 ).

Posteriormente Banks (1994) redefine alterando o conceito de educação multicultural referindo que este termo se centra:

numa ideia, num movimento de reforma educativa e num processo, cujo principal objetivo é a mudança estrutural das instituições educativas, de modo a que os alunos de ambos os sexos, sobredotados e de diversas etnias e grupos culturais, venham a ter oportunidades iguais para alcançarem o sucesso escolar (citado por Sousa & D'orey, 2000, p. 57 ).

O multiculturalismo nos dias de hoje é visto como uma integração de diversas minorias numa cultura dominante (Dass & Parker, citado por Rodrigues, 2013). Ainda sobre a educação multicultural Castaño *et al.* (1997) afirma que esta deve ser aquela que se desenvolve, na sociedade, como um processo de produção crítica cultural e que deve contemplar uma diversidade de conteúdos culturais, assegurar uma variedade de métodos de transmissão, sempre ajustados às crianças, para facilitar o acesso ao conhecimento. Neste sentido, segundo Stoer e Cortesão (1999) para que as crianças e jovens de hoje adquiram valores e comportamentos solidários e aprendam a conviver com povos e culturas distintas, necessitamos da intervenção da educação face ao ambiente escolar onde este deve assumir uma orientação pedagógica voltada para a partilha de culturas.

A educação multicultural na educação pré-escolar não se resume à educação da aceitação das diferenças mas sim facilitar o conhecimento mútuo para o enriquecimento sócio cultural das comunidades locais e globais sendo assim crucial que os educadores rompam fronteiras do pensamento e da experiência possibilitando a tradução das culturas em ações pedagógicas decorrentes da compreensão do todo multifacetado

(Abdallah-Pretceille, 1999). Não está em causa apenas o sucesso escolar mas, sobretudo, o sucesso educativo, o que pressupõe a formação de um cidadão participativo e cooperante (Borges & Silva, 2012). Neste sentido, há que desenvolver nas crianças e nos jovens competências culturais (Jordán, 1996), ou seja, desenvolver competências e atitudes que lhes permitam viver em sociedades multiculturais.

Segundo este ponto de vista, a educação multicultural pretende desenvolver o contacto com outros indivíduos culturalmente e linguisticamente distintos (Coste, Moore & Zarate, citado por Sá & Andrade, 1998) sendo através da linguagem que se processa esse contacto, é importante que o processo de ensino e aprendizagem proporcione situações para o seu uso frequente pois “ele é também um elemento estruturador dos esquemas cognitivos do aprendente” (p. 3). Só através deste meio de comunicação é que a criança tem conhecimento e aprende sobre o mundo e as suas culturas (Carvalho, citado por Sá & Andrade, 2007). Contudo não nos podemos esquecer que cada criança é diferente, por isso a educação não pode ser universal mas sim adequada às necessidades de cada uma (Lei n.º 5 de 1997). A este respeito Reyes (2009) argumenta que “não serve nem é justo tratar todos irmãos de igual forma, nem todos os alunos de igual forma, nem todas as pessoas de igual forma” (p. 18).

Para o desenvolvimento de uma interação é necessário optar por “práticas que se enquadrem numa visão global e contextualizada das culturas e em processos curriculares transversais” (Leite, 2000, p. 58). Segundo o relatório da UNESCO (citado por Leite, 2000), este aponta como principais princípios, quatro pilares que estão todos articulados entre si que são: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/aprender a viver com outros, para aprender a ser” (p. 56).

Para Pina (1994) existem quatro horizontes com o intuito de distinguir a finalidade que se pretende alcançar, ou seja, os diferentes enfoques da educação multicultural, sendo estes manter a “cultura hegemónica de uma determinada sociedade, reconhecer a existência de uma sociedade multicultural, fomentar a solidariedade e reciprocidade entre culturas” (p. 11).

No entanto como refere Leite (2000) a educação multicultural deve estar em parceria com a associação de pais, autarquias, e outras instituições locais. A mesma



autora refere ainda que a escola tem sido o vínculo para o conhecimento de diferentes culturas. Como refere Perotti (1997), a educação pré-escolar desempenha um papel importante na preparação dos mais novos, para crescerem e contribuírem para uma sociedade multicultural.

Esta problemática é analisada por Leite (2000) que refere que se nos questionarmos acerca da idade em que se deve educar para vivermos num mundo multicultural é evidente que temos de concluir que ela deve existir desde sempre pois é importante a formação precoce que desenvolva competências multiculturais e a educação pré-escolar detém essa responsabilidade. Neste sentido a mesma autora refere que é necessário analisar as orientações curriculares para o pré-escolar mais propriamente as mensagens culturais que as OCEPE transmitem, uma vez que se espera que estas constituam uma referência para a educação (Leite, 2000).

Segundo as OCEPE (DEB, 1997) a educação multicultural potencia a facilitação da igualdade e respeita diferentes maneiras de ser e de saber para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas.

Como se constata, para vários autores é fundamental que nas primeiras idades o conhecimento de diferentes culturas seja posto em prática. Para Cardoso (1996), a educação multicultural implica uma mudança que envolve toda a comunidade educativa e deve incluir as famílias nesse diálogo. Com esta mudança propicia-se às crianças conhecimentos significativos sobre multiculturalidade e nesta linha de pensamento, cabe aos educadores ajudar as crianças a perceber as causas das desigualdades e criar nelas a vontade de contribuir para a mudança dessas situações e dar a conhecer as suas culturas (UNICEF, 2001). Segundo a mesma organização, ao utilizar uma pedagogia intercultural, os educadores de infância estão a dar a conhecer diferentes culturas do mundo formando crianças e cidadãos com conhecimento, com cultura e desta forma as crianças ficam a conhecer que existem diferentes culturas. Segundo a UNICEF (2001) A educação multicultural da criança em idade pré-escolar é um critério para a construção da qualidade.

De acordo com Candau e Anhorn (2000) a multiculturalidade deve ser construída no espaço jardim-de-infância para que existam trocas e inter-relações entre as diversas

culturas e os seus variados saberes. Ainda para os mesmos autores, a educação multicultural na educação pré-escolar reporta-nos para a construção da identidade cultural da criança. Candau (2008) afirma que o multiculturalismo é visto como um campo que pretende responder à diversidade cultural “com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar” (p. 642).

Para Banks (citado por Candau, 1999) pretende-se que a educação multicultural proporcione mudanças significativas no sistema educacional e para uma educação multicultural de sucesso pretende-se que as crianças desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura assim como para interagir com outras culturas. Além disso, pretende-se que as crianças conheçam conceitos e temas de diferentes tradições culturais e, para tal, é necessário desenvolver atividades em que exista envolvimento direto com diferentes grupos culturais, favorecendo a relação no que diz respeito à diversidade cultural. Desta forma a implementação de atividades e práticas educativas que falem da diversidade cultural, social, geográfica e histórica significa ir além da capacidade de compreensão das crianças. No entanto, segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) “em algumas instituições há falta de atividades onde as crianças possam refletir sobre paisagens variadas, modos de ser, viver e histórias de outros tempos que fazem parte do seu quotidiano” (1998, p. 165 - 166). Segundo o mesmo documento, as crianças desde cedo começam a construir o conhecimento do mundo formulando as suas próprias questões e na busca dessas respostas a criança imagina soluções, dá a sua opinião e compreende as concepções do mundo, confronta o seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos, e relaciona os seus conhecimentos e ideias a contextos mais amplos.

Ainda no mesmo documento refere que é dever do educador proporcionar temas que dêem a conhecer e possibilitem o conhecimento de hábitos e costumes socioculturais diversos quanto a articulação com aqueles que as crianças conhecem, como tipos de alimentação, vestuário, músicas, jogos e brincadeiras, brinquedos, atividades de trabalho e lazer pois com isto as crianças começam a estabelecer “relações entre o seu dia-a-dia e

as vivências socioculturais, históricas e geográficas de outras pessoas, grupos ou gerações” (p. 182).

### **2.3 Género, cidadania e socialização no pré-escolar**

A formação pessoal e social da criança é um factor importante para a construção da personalidade da criança (Galvão, 1992) e permite “a sua adaptação à vivência em comunidade, em grupos que vão além dos limites familiares, e contribui para a formação do eu psíquico” (p. 55).

O género é uma das primeiras categorias que a criança aprende, facto que exerce uma influência marcante na “organização do seu mundo social e na forma como se avalia a si própria e como vê as pessoas que a rodeiam” (Cardona, Vieira, Uva & Tavares). Nesta perspetiva Vasconcelos (2007) afirma que cada criança constrói a sua autoestima logo nos primeiros anos de vida “à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade quer seja menino ou menina, raça branca, raça negra, país de origem, meio social ou religioso, necessidades educativas específicas” (p. 67).

Derman-Sparkes (1989) refere que é nas idades de dois aos cinco anos de idade que as crianças estão a formar a construção de competências sociais e as suas interações, e em simultâneo, estão a tornar-se conscientes sobre género, raça ou etnia. Para os referidos autores, pouco a pouco, as crianças em idade pré-escolar começam a descobrir como elas são iguais e como elas são diferentes de outras pessoas, e como elas se sentem sobre essas diferenças.

O jardim-de-infância, segundo Vasconcelos (2007), é um “locus fundamental de cidadania”, pois nela se desenrola a formação a nível pessoal e social, educando nas crianças o seu sentido ético e estético, preparando-as para uma prática de cidadania e a aprendizagem da diversidade de culturas (p. 37).

Num ambiente de aprendizagem ativa em que as crianças são livres para manipular os materiais, para fazer escolhas e planos, para tomar decisões e para falar e refletir acerca do que fazem/fizeram, cresce na sua capacidade de pensar e raciocinar e ainda a sua capacidade de se entender a si próprias e de relacionar com os outros (Oliveira-Formosinho, 2006).

As predisposições e os sentimentos das crianças encontram-se no centro da sua capacidade para ter sucesso na aprendizagem. O desenvolvimento pessoal e social é central para a “plena realização das crianças enquanto pessoas e para a sua capacidade de serem alunos bem-sucedidos” (Sylva, citado por Roberts, 2004, p. 145).

Ainda para Roberts (2004) o currículo pessoal e social da criança centra-se em quatro perspetivas: “desenvolver uma noção do eu, relações com as outras pessoas, conhecimentos do ambiente físico e natural, e associar sentimentos e predisposições de aprendizagem” (p. 145). A noção do eu centra-se na autoestima da criança bem como a linguagem corporal e saber gerir sentimentos difíceis. A relação com as outras pessoas foca-se em a criança partilhar com o outro os seus brinquedos. Já o conhecimento do ambiente físico e cultural evidencia o conhecimento de outras pessoas, das suas crenças e valores. É através da formação pessoal e social que a criança desenvolve as duas ideias sobre as diferenças, o respeito pelos sentimentos dos outros e a responsabilidade em relação ao mundo natural e ao mundo construído pelo homem, e a capacidade de exprimir sentimentos de admiração, alegria e tristeza em relação às suas experiências do mundo. É através de uma abordagem transversal ao currículo que as crianças desenvolvem a sua sensibilidade em relação aos outros, o respeito por outras culturas e a capacidade de compreender e contribuir para as várias maneiras segundo as quais elas e os adultos representam o mundo. Por último, o autor refere que ao associar sentimentos às predisposições de aprendizagem, a criança aprende mais facilmente pois quando esta está com uma boa autoestima esta está predisposta a aprender.

## 2.4 Continentes e as suas culturas abordadas

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos e na produção de conhecimentos (Referencial curricular nacional para a educação infantil, 1998). Os diferentes grupos sociais como os índios, africanos, europeus, asiáticos ou outros encontraram formas de preservar sua identidade cultural e assim sendo, tratar da presença:

do índio como pela inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade é valorizar essa presença e reafirmar os direitos dos índios como povos nativos, de forma que corrija uma visão deturpada que os homogeneiza como se fossem de um único grupo, devido à justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias (Referencial curricular nacional para a educação infantil, 1998, p. 130).

O mesmo artigo refere que se os educadores e professores souberem como se formou a sociedade europeia e as relações entre sua “história, viagens de conquista, entrelaçamento de seus processos políticos com os do continente americano, em particular América do Sul e Brasil” (p. 131) ajudará aos educadores a adquirirem conhecimento e informação.

Já a cultura do continente africano envolve vários temas como arqueologia, grupos humanos, civilizações antigas do Sudão, do sul e do norte da África, e o Egito como processo de civilização africana a partir das migrações internas e essa complexidade é de extrema relevância como fator de informação e de formação voltada para a valorização dos descendentes daqueles povos e cada um destes desenvolvimentos poderá estar presente na sala de atividades conforme a necessidade e a oportunidade (Referencial curricular nacional para a educação infantil, 1998). O mesmo artigo refere que “ensinar suas próprias práticas, histórias, gestos, tradições e culturas, é fazer-se respeitar ao dar-se a conhecer” (p. 138).

A cultura teve origem no ocidente e sempre foi e será variada, em contraste com outras ideias universais “como a da ciência ou liberdade, pois há culturas no plural, e há diversidade em cada uma delas” (Heller, citado por Dias, 2009, p. 130). Neste sentido

para os europeus as restantes culturas são vistas como uma união com fronteiras não delineadas, e com isto somos "seres interculturais, dado que não é possível escapar da impureza cultural porque é algo que faz parte da nossa génese e a mestiçagem entre o próprio e o que é o resultado de outros é condição nossa e das culturas" (Dias, 2009 p. 132).

Todos os continentes à exceção da Antártida estão divididos em vários países de tamanhos diferentes (Kemp, 1993). Os continentes abordados no estudo são a Europa, a África e o subcontinente da América do Sul. O continente da Europa tem uma dimensão de 10 498 000 km<sup>2</sup>, a África cerca de 30 335 000 km<sup>2</sup> e o subcontinente da América do Sul cerca de 17 835 000km<sup>2</sup> (Kemp, 1993). A população do mundo tem vindo a aumentar e nos próximos 40 ano cada vez mais onde o continente Europeu conta com a maior densidade populacional (Kemp, 1993).

De acordo com Kemp (1999) o subcontinente Americano é formado por grandes cadeias de montanhas e florestas densas. Ainda o mesmo autor refere que o maior país é o Brasil, que, para além da vasta bacia do Amazonas, engloba as terras altas de sudoeste e cidades costeiras (p. 13). O Amazonas é o segundo maior extenso rio do mundo com 6 570 km e as florestas abrigam muitas tribos índias do Amazonas (p. 13). Os Andes foram o berço de grandes civilizações como os Incas (Perham & Steele, 1992). A floresta equatorial da Amazónia é a maior do mundo e é habitat de vários animais e tribos índias (Perham e Steele, 1992). Por toda a América do Sul, cabanas de folhas de palmeira e madeira ou zinco coexistem com modernos arranha-céus de betão e aço (Perham e Steele, 1992). Cerca de metade da população vive da agricultura e do café e a maioria dos agricultores cultivam apenas quantidade suficiente para as suas famílias e é ainda abastado de florestas tropicais e diversos animais como o tucano ou as araras (Referencial curricular nacional para a educação infantil, 1998).

O Carnaval é a atração principal do Brasil e a música, o artesanato, a arquitetura e as festas populares trazem consigo impressa essa identidade multicultural e conta ainda com dezassete bens culturais e naturais atribuídos pelo Património Mundial da UNESCO e uma das maravilhas do mundo contemporâneo, o Cristo Redentor, que além das contribuições de índios, negros e portugueses, a expressiva vinda de imigrantes de todas

as partes da Europa, do Oriente Médio e da Ásia influenciou a formação deste povo (Referencial curricular nacional para a educação infantil, 1998). O Brasil assegura o exercício dos direitos culturais e salienta que o estado deve apoiar e incentivar as suas manifestações, para além de proteger as culturas indígenas, afro-brasileiras e de outras culturas (Referencial curricular nacional para a educação infantil, 1998).

As comidas indígenas e os pratos típicos dos índios fazem parte do cardápio quotidiano brasileiro e “entre esses pratos com significados indígenas está a tapioca, cujo ingrediente principal utilizado no preparo é a fécula de mandioca, alimento consumido pelos indígenas. A mandioca para os indígenas tinha seu significado, as mulheres a mastigavam em sinal de honra” (Tempass, 2008).

Existem muito mais do que uma tribo e cada uma tem um idioma diferente da outra, sem contar que seus costumes e hábitos também são totalmente diferentes de região para região sendo que uma das tribos constroem suas próprias habitações, tudo é construído com atenção nos mínimos detalhes (Tempass, 2008). Atualmente no Brasil vivem aproximadamente 900 mil índios distribuídos entre áreas urbanas ou territórios indígenas onde alguns se mantêm afastados para que as tradições culturais continuem intactas (Tempass, 2008). Os índios vivem da caça, pesca e agricultura, assim como as primeiras tribos indígenas no Brasil, possuem um “pajé” como seu líder e um dos costumes é o de pescar através de lanças sendo esta a maneira que eles usam para sobreviver (Tempass, 2008). A principal alimentação dos índios vem da natureza, sendo cultivada por eles mesmos e normalmente o que eles consomem são farinha de mandioca, milho, batata-doce, inhame e amendoim (Tempass, 2008).

Os índios têm o dom de fabricar os seus instrumentos e daí podemos ter a noção de que os povos indígenas do Brasil são muito inteligentes. A dança para os índios não significa alegria mas sim a crise e sempre que se encontram em momentos difíceis dançar é a maneira de melhorar o que procuram resolver. Uma das tradições mais antigas dos índios é fazer uma festa e dançar em volta de uma fogueira (Tempass, 2008).

Os índios distinguem os grupos em que se dividem como sociedades indígenas, e usam tintas como o vermelho do urucu e o azul-escuro do jenipapo ou até o negro do pó de carvão, sendo que com as tintas os índios fixam em seus corpos, juntamente com

sumo de babaçu (Tempass, 2008).

Segundo Wood (1995) o continente Europeu este é o segundo mais pequeno em área mas tem a segunda maior população. Os europeus vivem num continente cheio de variedade e contrastes e as pessoas, com as suas línguas e culturas diferentes, são responsáveis por essa variedade (Wood, 1995). Os europeus têm origens diversas, daí a variedade de tons de pele e fisionomia (Perham & Steele, 1992).

A linha de costa tem 80 000km de extensão, não havendo nenhum local da Europa que fique longe de um porto, e daí se ter proporcionado o desenvolvimento da atividade piscatória, da economia e dos transportes (Perham & Steele, 1992, p. 16). Embora hoje continue a ter a maior concentração de indústria de todos os continentes, um grande número de Europeus ainda ganha a vida na agricultura (Wood, 1995). Uma das atrações do continente é a montanha russa em Londres, a Torre Eiffel e Notre Dame em Paris ou ainda a Torre de Pisa em Itália (Wood, 1995). A torre Eiffel foi erguida para assinalar o centenário da Revolução Francesa sendo um dos atrativos dos turistas (Wood, 1995,). Já Inglaterra é uma parte densamente povoada das ilhas britânicas. Referindo ainda os países Portugal e Espanha, estes ocupam um grande pedaço de terra, em forma de quadrado e em Espanha as danças sevilhanas são umas das atrações locais devido ao seu ritmo e melodia (Wood, 1995).

O mesmo autor refere que as touradas são típicas dos dois países sendo mais dinamizadas no país Espanhol, e além das touradas Portugal, é conhecido pelo Galo de Barcelos ou os doces regionais. Já o país Alemão é o país mais rico da Europa central, e por último, a Itália é conhecida pelas suas comidas como a massa e a pizza e pelos diversos monumentos como o coliseu ou a torre de pisa (Wood, 1995, p. 32).

Por fim o continente Africano é o segundo maior continente do mundo, estende-se cerca de 4 000 km para o norte do Equador (Wood, 1995).

O mesmo autor refere que nas cidades grandes e modernas, a maior parte dos africanos vivem em zonas rurais, onde cria o gado e se dedica a culturas de subsistência e os produtos como o café, o cacau e o algodão são vendidos em todos o mundo. Países como o Egito situam-se na zona setentrional de África onde nesse país os camelos são predominantes e servem constantemente como trocas comerciais (Wood, 1995).



De acordo com Mason (1994, a agricultura sedentária estabeleceu um padrão de vida que ainda hoje se mantém nas áreas rurais. Nestas aldeias agrícolas, os objetos úteis e decorativos eram feitos a partir de materiais facilmente encontrados à mão e além disso era a população que construía as suas habitações bem como o vestuário (Mason, 1994). Algumas das tribos existentes no continente pintam o corpo e estas pinturas têm diversos significados e simbolismo (Mason, 1994). É o mais quente de todos os continentes e à medida que nos afastamos do equador, o clima torna-se mais seco e a floresta dá lugar à vegetação tropical, chamada savana, sendo habitat de muitos animais selvagens (Mason, 1994). Neste local prevalecem os animais selvagens bem como as suas presas e as áreas de pastagem tropicais, ou savana, são o abrigo de leões, gazelas, zebras e muitos outros animais (Mason, 1994).



### **3 METODOLOGIA ADOTADA**

A presente secção apresenta a metodologia adotada para a realização deste estudo. Esta encontra-se organizada em sete subsecções sendo estas: fundamentação da metodologia (3.1); desenho do estudo (3.2); os participantes no estudo (3.3); as atividades a realizar (3.4); instrumentos de recolha de dados (3.5); plano de ação (3.6); e calendarização do estudo (3.7).

#### **3.1 Fundamentação da metodologia adotada**

Segundo Maculan (2011) a “metodologia é a descrição detalhada dos métodos, técnicas e processos seguidos na pesquisa, explicando as hipóteses ou pressupostos, população ou amostra, os instrumentos e a recolha de dados” (p. 13).

Neste sentido é necessário definir os métodos de investigação a utilizar podendo optar-se por métodos quantitativos, método qualitativos e métodos mistos (Maculan, 2011, p. 13). Relativamente aos investigadores quantitativos, estes “usam um conjunto de análises estatísticas para determinar o padrão dos dados e o seu significado” (Fonseca, 2008, p. 1). Já os investigadores qualitativos usam técnicas de fenomenologia e a sua visão do mundo para extrair significado (Fonseca, 2008, p. 1). As entrevistas, observações e análises de documentos são predominantes da metodologia qualitativa (Ludke & André, 1986).

Como afirma Tashakkori e Teddlie (2007) “a investigação por métodos mistos é um tipo de desenho de investigação no qual as abordagens qualitativas e quantitativas são usadas na definição de questões de investigação, métodos de investigação, recolha de dados e procedimentos de análise de dados” (p. 3).

A questão de investigação do presente estudo centra-se em saber se “é possível, com crianças de 4, 5 e 6 anos, identificar diferenças culturais de países de diferentes continentes e simultaneamente promover aprendizagens sobre essas culturas” e de forma a responder à questão de investigação foi adotada uma metodologia qualitativa, que, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006), “dá profundidade aos dados, à dispersão, à riqueza interpretativa, à contextualização do ambiente, aos detalhes e às

experiências únicas” (p. 15). A metodologia qualitativa foi a escolhida para o presente estudo visto que a recolha de dados realizada foi parcialmente apoiada na observação de uma realidade em concreto, gerando dados de natureza descritiva que posteriormente foram analisados.

Para Ludke e André (citado por Franco, 2006) na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente. Enquanto que a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação. Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa apresenta cinco características, sendo estas: “(1) o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal na recolha de dados; (2) a investigação qualitativa como descritiva, ou seja, através de imagens ou palavras; (3) o interesse pelo processo por parte do investigador qualitativo; (4) análise dos dados de forma indutiva; (5) o investigador qualitativo preocupa-se com o sentido que as pessoas dão às suas vidas” (p. 47).

A presente investigação é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais onde que naturalmente ocorrem os fenómenos que pretende estudar (Guba & Wolf, citado por Moreira, 2013). Os investigadores qualitativos frequentam os locais em estudo devido à sua preocupação com estes pois se observarem esses locais, compreendem melhor o ambiente habitual de ocorrência (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação qualitativa e os seus métodos são uma resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos e veio da necessidade de observar os indivíduos e de entrevistar e registar o que estes dizem (Bogdan & Biklen, 1994).

Uma das vantagens da investigação qualitativa relaciona-se com a possibilidade de gerar boas hipóteses de investigação que deriva do “facto de se utilizar técnicas tais como as entrevistas detalhadas e profundas com os sujeitos em investigação, observações minuciosas e prolongadas das suas atividades ou comportamentos e análise de produtos escritos” (Fernandes, 2012).

O investigador qualitativo não só precisa saber trabalhar e recolher dados mas como ter noção sobre o que os dados são (Bogdan e Biklen, 1994).

Esta metodologia de pesquisa é a que melhor se enquadra com o estudo realizado, pois permite a utilização de diferentes estratégias de recolha de dados, os que melhor se adequam aos objetivos estabelecidos para a investigação – a observação participante, entrevistas em profundidade ou etnografia – despendendo grandes quantidades de tempo nos locais de investigação e com os sujeitos ou documentos de investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

### **3.2 Desenho do estudo**

Dois dos desenhos que se adequam ao estudo que se pretende desenvolver são a investigação-ação e o estudo de caso. Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292) “e na qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (p. 293). Ainda para Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação tem como finalidade modificar as práticas existentes de descrição do meio ambiente. Para os mesmos autores este desenho de investigação pode ser aplicado quer à metodologia qualitativa quer à metodologia quantitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Outros autores como Lee, Lincoln e Guba (citados por Martins, 2006) sugerem como desenho de investigação o estudo de caso, referindo que este é o melhor desenho em contexto de investigação naturalista em educação. Estes autores referem ainda que o investigador deve observar e além disso participar nas atividades proporcionadas aos investigadores (p. 71). De acordo com Yin (citado por Ponte, 2006) o estudo de caso adequa-se à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas onde a identificação das variáveis se torna difícil e o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”.” Para o mesmo autor o estudo de caso adapta-se quando o investigador tem como intuito descrever e analisar um fenómeno.

Para Merriam (citado por Martins, 2006) “o estudo de caso qualitativo caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística pode levar à compreensão do próprio estudo” (p. 70). Ainda para a mesma autora (citado por

Bodgan & Biklen, 1994) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Já Yin (1991) define estudo de caso como “uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários e artefactos” (p. 70).

Guba e Lincoln (1985) consideram que o estudo de caso constitui uma metodologia válida porque proporciona densas descrições da realidade que se pretende estudar. Ainda para os mesmos autores, os estudos de caso são um desenho que proporciona a visão exata da realidade que se pretende estudar.

Autores como Bodgan e Biklen (1994), apresenta o estudo de caso como um funil. Comparando o início do estudo com a extremidade mais larga do funil referindo que é nesse momento que os investigadores procuram locais ou indivíduos para o seu objeto de estudo. Este método responde mais adequadamente à conceção de múltiplas realidades, aludindo às interações entre investigador e contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa e, finalmente facilita a comunicação entre os participantes, facilitando perceções (Colás, 1992).

Para Ponte (2006) o estudo de caso:

é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (p. 2).

Atendendo às características apresentadas por estes dois desenhos, considerou-se que, pelas razões apresentadas, o estudo de caso é aquele que melhor se adequa ao estudo que se pretende desenvolver.

### **3.3 Participantes no estudo**

Como já foi referido o presente estudo foi integrado na Prática de Ensino Supervisionada II e decorreu numa sala do Jardim de Infância do Agrupamento de Escola do Monte da Ola de Viana do Castelo. O estudo foi realizado com um grupo heterogéneo

composto por 18 crianças em contexto pré-escolar composto por três crianças com seis anos, 11 crianças com cinco anos e quatro crianças com quatro anos de idade. A tabela 2 apresenta dados relativos ao género, data de nascimento, idade aquando da primeira recolha de dados e a codificação das crianças. No início da primeira atividade o grupo contava com 18 crianças, sendo que nas atividades seguintes o grupo diminuiu para 17 crianças dado que a criança MM saiu do Jardim-de-infância. Assim a amostra contou com a participação das 17 crianças, ou seja, nove crianças do género feminino e oito do género masculino.

Relativamente à naturalidade do grupo pode-se afirmar que todas as crianças que participaram no estudo pertencem ao concelho de Viana do Castelo e residem num meio semi-rural.

A fim de garantir o anonimato de todas as crianças foi adotada um sistema de codificação atribuindo siglas para cada uma das crianças intervenientes no estudo, que iniciava com a primeira letra do sobrenome da criança (tabela 2).

Tabela n.º 2 - *Caraterização das crianças, segundo género, data de nascimento, idade e codificação (n=18).*

<b>Género</b>	<b>Data de nascimento</b>	<b>Idade durante a recolha de dados</b>	<b>Códigos das crianças</b>
F	12-01-2007	6	LM
M	26-01-2007	6	LA
F	14-03-2007	6	C
M	04-06-2007	5	R
M	04-06-2007	5	SD
M	06-06-2007	5	N
M	24-09-2007	5	SS
M	11-07-2007	5	FP
M	15-08-2007	5	DR
F	28-08-2007	5	FF
M	28-09-2007	5	K
M	29-12-2007	5	DA
F	16-01-2008	5	I
F	23-04-2008	5	MV
F	04-06-2007	4	MM
F	08-06-2008	4	B
F	21-07-2008	4	DT
F	28-08-2008	4	J

Como se pode constatar por consulta da tabela 3, este estudo contou com a participação do par pedagógico bem como a educadora cooperante sendo estas observadoras não participantes.

Tabela n.º 3 - *Códigos da educadora cooperante e das educadoras estagiárias (n=5).*

Educadora Cooperante	E.C.
Educadora estagiária Lara	E.E.
Par de estágio	PE.1

### **3.4 Tarefas a realizar com as crianças**

Nesta subsecção apresentam-se as atividades realizadas com as crianças durante o estudo. Esta subsecção encontra-se dividida, sendo que cada uma dessas divisões apresenta uma descrição de cada uma das atividades exploradas no estudo. Para facilitar a sua apresentação optou-se por subdividir as tarefas pela ordem que foram exploradas com as crianças. Todas as tarefas foram organizadas por objetivos, materiais usados, a organização do grupo, as tarefas a realizar e o tempo previsto para a realização de cada uma das atividades.

#### **3.4.1 – Os países da Europa**

##### **Objetivos:**

1. Identificar qual o país em questão.
2. Identificar os conhecimentos prévios das crianças.
3. Identificar características de diferentes países do mundo.
4. Localizar diferentes países no globo terrestre.
5. Identificar diferentes características de diferentes povos.
6. Conhecer diferentes músicas de países da Europa.



**Materiais:**

- Computador;
- Projetor de vídeo;
- PowerPoint com músicas e imagens;
- Globo terrestre.



*Figura 11* – Exemplos de imagens utilizadas

**Desenvolvimento da atividade:**

**Organização:** Em grande grupo.

**Tarefas a realizar:** A primeira atividade sobre os países da Europa tem como principal objetivo identificar os conhecimentos que as crianças já possuem acerca dos países da Europa. Esta atividade, bem como as seguintes, centra-se na temática da semana que a educadora estagiária propôs ao grupo, subordinada à temática dos continentes. Deste modo, com esta atividade pretende-se identificar os conhecimentos prévios das crianças e aprofundar esses conhecimentos. No decurso da atividade serão efetuadas questões para futura análise. Será realizado um diálogo onde a educadora estagiária questionará o grupo com base nas seguintes questões: “Já visitaram algum país fora de Portugal?”, “Como é o aspeto das pessoas lá? São iguais ou diferentes de nós?”, “São da mesma cor? E vestem-se da mesma maneira?”, “Cantam as mesmas canções?”. Após cada criança responder é mostrado um PowerPoint com imagens e sons alusivos a esse país que permite a visualização de vestuário e a audição de canções típicas de cada país. Após essa visualização as crianças são questionadas acerca da identificação desse país.



*Figura 12* - Sevillhanas

**Tempo previsto para a realização da atividade:** 40 minutos.

**3.4.2 - Alfabeto dos Países****Objetivos:**

1. Identificar a característica de cada país.
2. Localizar no globo terrestre os países.

3. Identificar conhecimentos prévios acerca de diferentes países.
4. Conhecer países da Europa.

**Materiais:**

- Globo terrestre;
- Bandeiras em miniatura;
- Livro “Alfabeto dos Países”.



Figura 13 - Livro Alfabeto dos Países

**Desenvolvimento da atividade:**

**Organização:** Em grande grupo.

**Tarefas a realizar:** Será efetuada a leitura do livro “Alfabeto dos Países” com o intuito do grupo reconhecer a localização dos países ou ficar a conhecer a localização de cada um. No final da leitura cada criança realiza um desenho sobre o país que mais gostou. Com estes desenhos pretende-se identificar se a criança desenha algum objeto que não estivesse presente nas imagens do PowerPoint ou do livro.

**Tempo previsto para a realização da atividade:** 40 minutos.

### 3.4.3 - As bandeiras e o mapa da Europa

**Objetivos:**

1. Identificar características dos diferentes países do mundo.
2. Identificar e localizar as diferentes bandeiras de cada país.

**Materiais:**

- Bandeiras de países da Europa (Portugal, França, Inglaterra);
- Papel de cenário;
- Tintas;

**Desenvolvimento da atividade:**

**Organização:** Em grande grupo/individual

**Tarefas a realizar:** Para aprofundar a exploração, será mostrado ao grupo algumas bandeiras dos países da Europa com o intuito de as conhecerem. Será explorada a cor e as formas de cada uma das bandeiras. De seguida as crianças decoram o mapa da Europa para futura colocação dos desenhos que as crianças irão realizar acerca do país da Europa que mais gostaram.

**Tempo previsto para a realização da atividade:** 40 minutos.

### 3.4.4 – Crianças, tradições e gastronomia de Portugal

#### Objetivos:

1. Conhecer características de diferentes países;
2. Conhecer as crianças de Portugal;
3. Localizar Portugal no globo;
4. Conhecer uma dança e um bolo típico de Portugal.

#### Materiais:

- Boneco João
- Adereço: Galo de Barcelos
- Construção individual da bandeira de Portugal
- Ingredientes para a confeção da torta (farinha, açúcar, fermento, vaqueiro, ovos)
- Folha de registo.

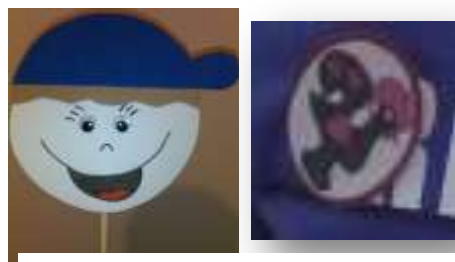


Figura 14 - João e o Galo de Barcelos

#### Desenvolvimento da atividade:

**Organização:** Em grande grupo/individual

**Tarefas a realizar:** Focalizando em alguns países da Europa começaremos com a exploração de Portugal e será dado a conhecer um amigo, o João, uma criança de Portugal, onde é explorada a cor de pele, assim como um adereço típico (figura 14). De seguida é mostrado ao grupo a bandeira de Portugal e a estagiária questiona o grupo se consegue identificar a bandeira. Por fim é atribuído a cada

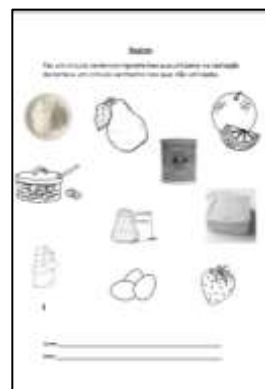


Figura 15 – Registo da torta

criança uma bandeira para que a pintem e colem. Na parte da tarde do mesmo dia, realiza-se à confeção de uma torta típica de Portugal. É mostrado ao grupo os ingredientes onde devem reconhecer os símbolos representados e posteriormente cada criança, individualmente, irá confeccionar o bolo com a ajuda da investigadora. No final cada criança efetua um registo como avaliação da atividade.

**Tempo previsto para a realização da atividade:** 40 minutos + 45 minutos.

### 3.4.5 – As crianças e características de Itália

#### **Objetivos:**

1. Conhecer características de diferentes países;
2. Conhecer as crianças de Itália;
3. Localizar Itália no globo;
4. Conhecer uma dança típica de Itália.

#### **Materiais:**

- Menino Alessandro;
- Imagens do País;
- Ingredientes da confeção da pizza (massa, queijo, fiambre, tomate em polpa, cogumelos)
- Papel de cenário;
- Tintas.



*Figura 16 - Alessandro e registo da pizza*

#### **Desenvolvimento da atividade:**

**Organização:** Em grande grupo

**Tarefas a realizar:** Para terminar a exploração da Europa é dado a conhecer a Itália. Para tal dá-se a conhecer um menino italiano, como se vestem e o que comem. Deste modo a investigadora questiona: “Este menino é igual ao João?”, “E vêm do mesmo país?”. Na mesma linha de exploração é confeccionado de seguida, com o grupo, uma piza e efetuado um registo como avaliação da atividade. Na parte da tarde as crianças

decoram o mapa-mundo para uso posterior. Este encontrar-se-á devidamente delineado.

**Tempo previsto para a realização da atividade:** 40 minutos + 40 minutos.

### 3.4.6 - As crianças e caraterísticas do continente Africano

#### Objetivos:

2. Conhecer caraterísticas do continente Africano;
3. Localizar África no globo terrestre;
4. Conhecer danças de África;
5. Visualizar as caraterísticas das crianças Africanas;
6. Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos;
7. Identificar diferentes países no continente Africano.

#### Materiais:

- Livro “O livro da Família”;
- Mapa-mundo;
- Colares;
- Habitação típica.



Figura 17 - Livro da família

#### Desenvolvimento da atividade:

**Organização:** Em grande grupo

**Tarefas a realizar:** Na exploração do continente Africano é efetuada a leitura do “livro da família” de Todd Parr. Nesta leitura são formuladas questões orientadoras para o estudo com base nas seguintes questões: “Estas meninas são todas da mesma cor de pele?”, “Este elefante onde será que vive?”. De seguida é explicado ao grupo, no mapa-mundo, onde se localiza o continente Africano, como são as crianças, a forma como se vestem e é dado ao grupo um colar típico. Para dar mais realidade o par de estágio protagoniza uma personagem Africana onde poderão interagir com ela. Como registo as crianças decoram

uma imagem do continente Africano. Para que o grupo fique com algo da passagem pelo continente Africano é realizada e decorada uma habitação típica.

**Tempo previsto para a realização da atividade:** Uma manhã.

### **3.4.7 – Jogo da Mancala**

**Objetivos:**

1. Conhecer jogos de África e aprender as suas regras.

**Materiais:**

- Jogo Mancala

**Desenvolvimento da atividade:**

**Organização:** Em par

**Tarefas a realizar:** Será também proposto ao grupo o jogo Mancala, típico da África com o intuito de conhecerem um jogo de outro continente. Em pares e com o auxílio da investigadora, as crianças jogam uma com a outra.

**Tempo previsto para a realização da atividade:** Uma tarde.

### **3.4.8 - Bolo de mandioca**

**Objetivos:**

1. Conhecer um doce tradicional Africano.

**Materiais:**

- Ingredientes;

- Cronograma.

**Desenvolvimento da atividade:**

**Organização:** Em grande grupo

**Tarefas a realizar:** Como foi efetuado para os continentes anteriores, é proposto ao grupo a confeção de um bolo típico africano, neste caso o bolo de mandioca. Todas as crianças participam na confeção do bolo.

**Tempo previsto para a realização da atividade:** 40 minutos.

### **3.4.9 - Desenho do continente Africano**

#### **Objetivos:**

1. Demonstrar o que aprendeu.
2. Sintetizar os conhecimentos das crianças acerca do continente africano.

#### **Materiais:**

- Folhas de papel;
- Lápis.

#### **Desenvolvimento da atividade:**

**Organização:** Individual

**Tarefas a realizar:** Para terminar a exploração do continente Africano é realizado com o grupo um diálogo sobre o que aprenderam e por fim realizam um desenho sobre o que mais gostaram de conhecer.

**Tempo previsto para a realização da atividade:** 20 minutos.

### **3.4.10 - Características dos continentes abordados**

#### **Objetivos:**

1. Relembrar aspetos de diferentes continentes;
2. Localizar diferentes personagens no globo terrestre;
3. Identificar características de diferentes crianças e pessoas;
4. Identificar a América do Sul no globo terrestre.

#### **Materiais:**

- Mapa-mundo;
- Livro “Não faz mal ser diferente”.

#### **Desenvolvimento da atividade:**

**Organização:** Em grande grupo.

**Tarefas a realizar:** Para terminar a exploração é dado a conhecer o continente da América do Sul. Para tal é relembrado o que foi dado na semana anterior e são feitas comparações

sobre os continentes abordados, relativamente ao continente da América do Sul. De seguida procede-se à leitura do livro “Não faz mal ser diferente”. Na leitura do livro são elaboradas questões orientadoras para o estudo de caso.

**Tempo previsto para a realização da atividade:** 40 minutos.

### 3.4.11 - Crianças e características da América do Sul

#### **Objetivos:**

1. Conhecer características do continente da América do Sul;
2. Localizar diferentes continentes no globo terrestre;
3. Visualizar as características das crianças da América do Sul;
4. Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos;
5. Identificar diferentes da América do Sul.

#### **Materiais:**

- Coroa de penas;
- Malika.



*Figura 18 - Larissa*

#### **Desenvolvimento da atividade:**

**Organização:** Em grande grupo.

**Tarefas a realizar:** Nesta atividade as crianças têm contacto com uma personagem real protagonizada pelo par de estágio. Esta personagem entrega ao grupo uma coroa de penas para cada um e ficam a conhecer como são as crianças, o vestuário bem como as habitações.

**Tempo previsto para a realização da atividade:** 40 minutos.

### 3.4.12 - Decoração de uma imagem típica e construção de um instrumento musical

#### **Objetivos:**

1. Conhecer danças da América do Sul;
2. Decorar imagens típicas da América do Sul;
3. Conhecer um instrumento típico da América do Sul.

#### **Materiais:**



- Canas;
- Cola quente;
- Farrapos;
- Imagem.

**Desenvolvimento da atividade:**

**Organização:** Em pequeno grupo/grande grupo

**Tarefas a realizar:** Para que fiquem com um registo do continente da América do Sul o grupo decorará uma imagem do respetivo continente. Para ficarem a conhecer um instrumento musical típico do continente é realizado com o grupo, de forma individual uma flauta de pão.

**Tempo previsto para a realização da atividade:** 40 minutos.

### **3.4.13 – Doce típico Beiju**

**Objetivos:**

1. Conhecer um doce típico da América do Sul.

**Materiais:**

- Ingredientes (Côco, leite condensado, água, sal, farinha de mandioca)
- Cronograma.

**Desenvolvimento da atividade:**

**Organização:** Em grande grupo.

**Tarefas a realizar:** Será realizado um doce típico com o grupo para que este conheça um doce do continente.

**Tempo previsto para a realização da atividade:** 40 minutos.

### **3.4.14 - Construção do livro dos continentes**

**Objetivos:**

1. Avaliar os conhecimentos das crianças acerca dos diferentes continentes abordados;
2. Identificar características dos diferentes continentes.

**Materiais:**

- Revistas;
- Tesouras;
- Cartolinas.

**Desenvolvimento da atividade:**

**Organização:** Em grande grupo.

**Tarefas a realizar:** Com o intuito de realizar um livro dos continentes as crianças recortam imagens de revistas e de seguida referem o que vêem nessa imagem.

**Tempo previsto para a realização da atividade:** 40 minutos.

### 3.4.15 - Desenho sobre o continente

**Objetivos:**

1. Decorar com criatividade transmitindo o que conhece sobre o continente abordado.

**Desenvolvimento da atividade:**

**Organização:** Individual.

**Tarefas a realizar:** No final do dia é questionado o grupo sobre o que aprendeu sobre o continente da América do Sul e por fim realizam um desenho sobre o mais gostaram.

**Tempo previsto para a realização da atividade:** 20 minutos.

### 3.5 Instrumentos de recolha de dados

Segundo Bessa (2009) é fundamental definir formas de recolha de dados para que posteriormente se possa analisar os efeitos da prática. Bodgan e Biklen (1994) afirmam que é muito raro um estudo qualitativo não abranger mais do que um instrumento de recolha de dados. Para a realização deste estudo foram delineados e aplicados vários instrumentos de recolha de dados. Começou-se com uma atividade como forma de avaliar os conhecimentos prévios das crianças e se o estudo em questão seria ou não viável. De seguida, durante as atividades, foram aplicados vários instrumentos tais como a observação participante e naturalista, os registos fotográficos, registo áudio e vídeo das atividades, registo dos diálogos das crianças e registo sobre o envolvimento da criança

nas atividades. E para finalizar foi usado o questionamento das crianças através de notas de campo como forma de avaliação das aprendizagens das crianças.

A preocupação pelos instrumentos de recolha de dados a utilizar num estudo, prende-se com o facto de obtermos informação com o objetivo de responder à questão de investigação. De seguida apresentam-se os instrumentos de recolha utilizados bem como a função destes.

### **3.5.1 Observação participante**

A observação é uma técnica de recolha de dados utilizado em todos os momentos, aquando da realização das tarefas, onde dados relevantes são recolhidos e que serão para posterior análise (Fiorentini & Lorenzato, 2006). Segundo Baden-Powell (1997) observar “implica confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar”. Segundo Spradley (1980)

a observação vai evoluindo de uma fase mais descritiva no início, em que o investigador procura obter uma perspetiva geral dos aspetos sociais, das interações e do que acontece em campo, a que se seguirão momentos de observação focalizada, após a análise dos dados anteriormente recolhidos, em que começa a ter como foco determinadas situações ou acontecimentos. Por último, a observação seletiva, depois de repetidas observações em campo, já no decurso da elaboração do relatório (p. 53).

A observação adquiriu ainda, em todas as atividades propostas, um cariz participativo. Para Bogdan e Taylor (citado por Castilho, 2011) a observação participante define-se como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada. Ainda Leininger (1985) refere-se à necessidade do investigador saber estar com as pessoas em estudo e consigo mesmo e capaz de olhar para todos os participantes sem preconceitos. Durante o estudo a observação participante permitiu conduzir as atividades de modo a que as crianças verbalizassem os seus pensamentos e a intencionalidade das tarefas por elas efetuadas.

### **3.5.2 Registos audiovisuais e fotográficos**

Outro dos instrumentos de recolha de dados utilizado foi o registo fotográfico aquando da realização das tarefas. Este instrumento permite registar tudo o que se passa em redor e serve para futura análise sendo ainda “um instrumento que permite recolher dados que na observação nos poderiam passar despercebidos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Segundo autores como Bogdan e Biklen, (1994) a fotografia está totalmente ligada à investigação qualitativa, dando-nos fortes dados descritivos. Os registos audiovisuais servem também para captar todos os diálogos e momentos das crianças e permite à investigadora completar dados através da descrição detalhada das narrativas e diálogos das crianças durante a execução das atividades. Contudo as fotografias que podem ser tiradas em qualquer momento ou numa altura que seja mais conveniente, permite captar diferentes momentos e a informação a eles inerente (Bogdan & Biklen, 1994).

### **3.5.3 Análise documental**

A análise documental foi aplicada a todos os instrumentos de recolha de dados desde os registos resultantes de observação participante sintetizada nos registos pós-aula da estagiária, os desenhos das crianças e as gravações áudio e vídeo. Os documentos realizados pelas crianças representam um instrumento de recolha de dados fulcral para que se perceba se a criança compreendeu o que lhe foi trabalhado pois como referem Bogdan e Biklen (1994) este instrumento de recolha de dados permite-nos “compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (p. 138). Os desenhos permitem que as crianças desenhem o que aprenderam sobre os diferentes continentes abordados e os registos servem para perceber se a criança compreendeu os ingredientes usados na confeção de cada bolo e os seus trabalhos surgem como um instrumento de análise, avaliação da criança e a identificação dos níveis de conceptualização do grupo. Segundo Esteves (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92).

Ainda segundo Bogdan e Biklen que ao citarem Angell, sublinham a ideia de que este tipo de materiais ajudam a “obter provas detalhadas de como as situações sociais

são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes” (p. 177).

### 3.5.4 Questionamento das crianças

O questionamento das crianças no estudo foi um questionamento efetuado de forma individual. Este questionamento efetuado na fase final do estudo a cada uma das crianças, foi centrado em questões relacionadas com o que foi abordado de forma a permitir recolher informação e as reações das crianças face ao que aprenderam pois segundo Carmo e Ferreira (1998) esta estratégia de recolha de dados baseia-se numa “forma precisa para designar processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados” (p. 123). Segundo Formosinho (2007) este tipo de questionamento pode ser utilizada como o “instrumento metodológico mais adequado para dar voz à criança, tornado assim a criança num participante ativo” (p. 99).

### 3.6 Apresentação do plano de ação

Devido ao período limitado de implementação e de recolha de dados foram definidas três semanas para a realização das atividades. Nestas três semanas nem todos os dias foram utilizados. A tabela 4 apresenta a calendarização das tarefas em função dos dias de aplicação.

De seguida apresenta-se a tabela com o calendário das atividades a realizar bem como a duração prevista de cada uma.

Tabela n.º 4 - *Calendarização e duração das atividades realizadas*

Atividades	Dia da sua realização	Duração prevista das atividades
O continente Europeu e as suas caraterísticas	22 a 24 de abril de 2013	3 dias
O continente Africano e as suas caraterísticas	6 a 8 de maio de 2013	2 dias
O continente da América do Sul e as suas caraterísticas	20 a 21 de maio de 2013	2 dias

### 3.7 Calendarização

Para a realização do presente estudo, foi estabelecida uma calendarização que permitiu organizar os passos a efetuar.

Tabela n.º 5 - *Plano de ação do estudo em investigação*

<b>Meses</b>	<b>Plano de ação</b>
<b>Março</b>	- Identificação do problema - Realização das questões de investigação - Realização das atividades a desenvolver
<b>Abril</b>	- Realização das tarefas a desenvolver - Realização da atividade inicial (avaliação inicial) - Implementação das atividades
<b>Maior</b>	- Recolha e análise de dados das atividades implementadas - Escrita do Relatório Final de Mestrado - Realização do questionário (avaliação final)
<b>Junho</b>	- Escrita do Relatório Final de Mestrado

A fase inicial deste estudo iniciou após as férias da Páscoa. De março a maio, foram realizadas as atividades para o presente estudo. Nesta fase foram efetuados registos visuais bem como desenhos e registos das atividades realizadas. Por fim na fase final do estudo, que decorreu a 28 de maio, procedeu-se ao questionamento individualizado às crianças através da gravação de vídeo.

## 4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta secção apresentam-se, analisam-se e interpretam-se os dados obtidos através da implementação das atividades realizadas neste estudo. Para uma análise mais eficaz a secção encontra-se dividida em subsecções, sendo que, cada um delas apresenta uma análise pormenorizada de cada uma das atividades exploradas no estudo. De seguida apresentam-se as subsecções Continente Europeu: algumas características da sua cultura (4.1); O Continente Africano: algumas características da sua cultura (4.2); A América do Sul: algumas características da sua cultura (4.3).

### 4.1 Continente Europeu: algumas características da sua cultura

Como foi referido na secção anterior correspondente à metodologia, as atividades a desenvolver no estudo iniciaram a 22 de Abril de 2013. Na primeira semana partiu-se à exploração dos conhecimentos das crianças sobre o continente Europeu. Participaram no primeiro dia de atividades 17 das 18 crianças que compõem o grupo, encontrando-se ausente a criança N. Como foi anteriormente referido, esta atividade teve como principal objetivo analisar os conhecimentos prévios das crianças sobre alguns países da Europa. A primeira atividade explorada pretendia identificar os conhecimentos das crianças e aprofundar alguns desses conhecimentos. Para o efeito foi introduzido um pequeno diálogo acerca da temática. A tabela 6 apresenta as respostas das crianças às questões que foram colocadas em diferentes momentos: *“Já visitaram algum país fora de Portugal? Como é que são as pessoas lá? São iguais ou diferentes de nós? São todas da mesma cor? Vestem-se da mesma maneira?”*

Tabela n.º 6 - *Explicitação dos conhecimentos das crianças (n=17).*

Categorias de análise	Respostas das crianças	Resultados		
		f	%	Código das crianças
Conhece e/ou visitou outros países	Sim	8	47	FP, DR, C, FF, I, LM, LA, K.
	NR	9	53	R, SD, SS, DA, MV, MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		17	100	
Identifica características de diferentes países	Sim	9	53	FP, DR, DA, FF, C, I, LM, LA, K.
	NR	8	47	R, SD, SS, DA, MV, MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		17	100	
Identifica diferentes tipos de cor de pele dos habitantes	Sim	4	24	DR, C, LM, LA.
	NR	13	76	R, SD, SS, FP, FF, K, I, MV, MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		17	100	
Diferencia países de cidades	Sim	11	65	FP, DR, C, FF, I, LM, LA, K, SD, SS, R.
	Não	1	6	DA.
	NR	5	29	MV, MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		17	100	

NR – Não respondeu

Através da análise da tabela 6 pode-se constatar que relativamente à questão “*Já visitaram algum país fora de Portugal?*” aproximadamente metade das crianças (47%: FP, DR, C, DA, FF, I, LM, LA e K) referem diferentes países da Europa, sendo que os mais verbalizados por estas crianças foram a Espanha, a França, a Inglaterra e a Itália. As crianças C, LM e FP já visitaram alguns desses países nomeadamente Espanha, França e Inglaterra. Mais de metade das crianças (53%: R, SD, SS, DA, MV, MM, B, DT e J) optou por não responder à questão colocada.

De seguida constatou-se que na questão “*Como são as pessoas lá?*” novamente nove crianças (53%: FP, DR, C, DA, FF, I, LM, LA e K) identificaram algumas diferenças entre os habitantes de alguns países como por exemplo, o vestuário. Identificam também a Roda Gigante sabendo posicioná-la na cidade de Londres, facto que foi referido pela criança FP. Perto de metade das crianças (47%: R, SD, SS, DA, MV, MM, B, DT e J) optaram por não responder. Relativamente às duas questões colocadas e aos dados obtidos em cada uma delas podemos constatar que as crianças FP, DR, C, FF, I, LM, LA e K responderam à questão “*Já visitaram algum país fora de Portugal?*” referindo países que já visitaram e responderam novamente à questão “*Como são as pessoas lá?*”. Apenas a criança DA não se pronunciou na primeira questão e nesta última questão respondeu.



Verifica-se que a criança DA não referiu nenhum país que conhecesse ou visitasse mas identifica características de diferentes países. De seguida apresenta-se algumas das narrativas das crianças:

“É França. Sei que é França porque a minha prima foi lá e mostrou-me uma fotografia e é por isso que eu sei.” (LM, 6 anos: 22.04.13)

Relativamente à identificação de diferentes tipos de cor as crianças DR, C, LM e LA (24%) participaram e responderam corretamente. Algumas das características são: cor de pele amarela, vermelha, a cor castanha e a cor castanha mais escuro sendo esta última associada algumas vezes à cor preta. As restantes crianças (76%: R, SD, SS, FP, FF, K, I, MV, MM, B, DT e J) não responderam podendo-se referir que, através da análise do vídeo, as crianças estavam atentas, contudo manifestaram comportamentos de alguma timidez em participar ou simplesmente não sabiam identificar diferentes tipos de cor de pele. Apresentam-se de seguida algumas das afirmações das crianças que responderam:

“Na China são amarelos e alguns são da cor da nossa pele”. (LA, 6 anos, 22.04.13)

“Alguns não têm a mesma cor que nós”. (DR, 5 anos, 22.04.13)

“Na China são diferentes”. (C, 6 anos, 22.04.13)

Quando colocada a questão “*Diferencia países de cidades*” constata-se mais de metade das crianças (65%: FP, DR, C, FF, I, LM, LA, K, SD, SS e R) distingue países de cidades. Unicamente a criança (6%: DA) confunde cidade com país referindo que visitou o país Porto. Constata-se que esta criança (DA) além de identificar características de diferentes países por vezes confunde países com cidades. Por fim mais de um quarto das crianças (29%: MV, MM, B, DT e J) não respondeu. Contudo é mais elevada a percentagem de crianças que diferenciam corretamente países de cidades.

Constata-se que o grupo possui conhecimento da existência de outros países. Por outro lado, algumas crianças manifestaram algumas dificuldades em participar no diálogo como foram os casos das crianças MM, MV, B, DT e J. De seguida apresentam-se as narrativas das crianças FP, C, DR e LM.

“Eu já fui a Espanha. E já fui a Londres.” (FP, 5 anos: 22.04.13)

“Eu já fui a Espanha e à China”. (C, 6 anos: 22.04.13)

“Eu já fui a França”. (DR, 5 anos: 22.04.13)

“Eu já fui a muitos sítios quando era pequena, já fui a França e ao Luxemburgo”. (LM: 6 anos, 22.04.13)

Mesmo nestas afirmações verifica-se que as crianças FP, C, LM e LA possuem bastante conhecimento sobre diversos países.

De modo a confirmar se de facto as crianças identificam corretamente os países foi efetuado um jogo com as crianças. Como foi referido na metodologia, o jogo consistia na audição de uma música típica e na visualização de uma imagem de um país da Europa (Portugal, Espanha, Itália, Rússia, Alemanha, Inglaterra, França e Grécia). Com este jogo pretendia-se que as crianças identificassem o país em questão. A tabela 7 apresenta os resultados obtidos através da exploração do jogo.

Tabela n.º 7 - *Jogo dos países* (n=17).

Categorias de análise	Respostas das crianças		Resultados		
			f	%	Código das crianças
Identifica/reconhece o país apresentado	Portugal	Sim	7	41	LM, LA, C, R, FP, DR, K.
		Não	5	29	SD, FF, DA, I, B.
		NR	5	29	SS, MV, MM, DT, J.
	<b>Total</b>		17		
	Espanha	Sim	4	24	LM, LA, C, K.
		Não	5	29	R, SD, FP, DR, FF.
		NR	8	47	SS, DA, I, MV, MM, B, DT, J.
	<b>Total</b>		17		
	Itália	Sim	4	24	LA, C, FP, K.
		Não	4	24	LM, SD, R, DR.
		NR	9	53	SS, FF, DA, I, MV, MM, B, DT, J.
	<b>Total</b>		17		
	Rússia	Sim	1	6	C.
		Não	5	29	LM, LA, FP, DR, K.
		NR	11	65	R, SD, SS, FF, DA, I, MV, MM, B, DT, J.
	<b>Total</b>		17		
	Alemanha	Sim	2	12	C, LA.
		Não	4	24	LM, FP, DR, K.
NR		11	65	R, SD, SS, FF, DA, I, MV, MM, B, DT, J.	
<b>Total</b>		17			
Inglaterra	Sim	6	35	LM, LA, C, FP, DR, K.	
	Não	3	18	R, SD, FF.	
	NR	8	47	SS, DA, I, MV, MM, B, DT, J.	
<b>Total</b>		17	100		
França	Sim	6	35	LM, LA, C, FP, DR, I.	
	Não	3	18	R, SD, K.	
	NR	7	41	SS, FF, DA, MV, MM, B, DT, J.	

<b>Total</b>		17	100	
Grécia	Sim	0	0	---
	Não	4	24	LA, LM, FP, K.
	NR	13	76	C, R, SD, SS, DR, FF, DA, I, MV, MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		17	100	

NR – Não responde

Analisando a tabela 7 constata-se que a maioria das crianças reconhece Portugal e os países mais próximos como Espanha e França. Mais distantes reconheceram Inglaterra e Itália. O primeiro país dado a conhecer foi Portugal onde quase metade das crianças (41%: LM, LA, C, R, FP, DR e K) reconheceram como sendo o referente país. As crianças reconheceram o país mais pelas imagens do que propriamente pela música. Algumas crianças (29%: SD, FF, DA, I e B) referiram diferentes países sem responderem corretamente. Por fim outras crianças (29%: SS, MV, MM, DT e J) não se pronunciaram.

Relativamente a Espanha, algumas crianças (24%: LM, LA, C e K) responderam corretamente reconhecendo a música e as imagens, mais propriamente a imagem das crianças vestidas de sevilhanas. Já as crianças (29%) R, SD, FP, DR e FF responderam mas não corretamente. Sem responder ficaram mais de metade das crianças (53%: SS, DA, I, MV, MM, B, DT e J).

O país seguinte, Itália, obteve resultados semelhantes a Espanha. Quatro crianças (24%: LA, C, FP e K) responderam corretamente quando visualizaram a imagem de uma pizza. Já cinco crianças (29%: R, SD, FP, DR e FF) responderam mas não corretamente. Por fim as crianças (53%: SS, FF, DA, I, MV, MM, B, DT e J) não se manifestaram.

Relativamente à Rússia apenas uma criança (6%: C) acertou corretamente no país. Quatro crianças (29%: LM, LA, FP, DR e K) responderam mas não corretamente. Já mais de metade das crianças (65%: R, SD, SS, FF, DA, I, MV, MM, B, DT e J) não respondeu. Estes podem ser indicadores de que as crianças não ouviram falar do referido país. Seguidamente a Inglaterra obteve mais respostas corretas do que o país anterior, verificando-se que as crianças reconhecem o país em questão. Neste país seis crianças (35%: LM, LA, C, FP, DR e K) responderam acertadamente. A criança FP como já visitou o país mais do que uma vez referiu:

“Já andei na Roda Gigante e gostei muito!” (FP, 6 anos: 22.04.13).

Já três crianças (18%: R, SD, FF) responderam mas não conseguiram acertar. Por fim oito crianças (47%: SS, DA, I, MV, MM, B, DT e J) não responderam.

Analisando os dados recolhidos sobre França constatou-se que seis crianças (35%: LM, LA, C, FP, DR e I) responderam acertadamente. Algumas destas crianças têm familiares no estrangeiro como é o caso da criança I ou LM o que possivelmente ajudou a reconhecer o país. Três crianças (18%: R, SD e K) não responderam acertadamente e oito crianças (SS, FF, DA, MV, MM, B, DT, J) não se pronunciaram. Por fim a Grécia foi o único país que as crianças não conseguiram identificar. Contudo quatro crianças (LA, LM, FP e K) tentaram responder acertadamente, porém não conseguindo. Por fim cerca de três quartos (76%: C, R, SD, SS, DR, FF, DA, I, MV, MM, B, DT e J) não se manifestou.

Apesar de o jogo se destinar unicamente a dar a conhecer e identificar os conhecimentos que as crianças possuem sobre os diferentes países, pode-se constatar que os dados apresentados indicam que as crianças de 5 e 6 anos já possuem bastante conhecimento sobre alguns desses.

De seguida procedeu-se à leitura do livro “O Alfabeto dos Países” para dar a conhecer mais alguns países da Europa. Durante a leitura foram colocadas, em diferentes momentos, algumas questões orientadoras do tipo: “*Que imagens poderão representar o país X?*”; “*Sabem onde fica esse país no globo?*”.

Tabela n.º 8 - *Conhecimento das crianças sobre diferentes países* (n=17).

Categorias de análise	Respostas das crianças	Resultados		Código das crianças
		f	%	
Identifica as características dos países sem observar a imagem no livro	Sim	16	94	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I, MV, MM, B, DT.
	NR	1	6	J.
<b>Total</b>		17	100	
Localiza o país no globo terrestre	Sim	3	18	LM, DR, C.
	NR	14	82	LA, R, SD, SS, FP, FF, K, DA, I, MV, MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		17	100	

NR – Não responde

Pela análise da tabela 8 pode-se constatar que na atividade anterior, a audição e a visualização de diferentes imagens de diferentes países assim como as suas características, permitiu às crianças lembrarem-se das imagens visualizadas. A quase totalidade das crianças (94%: LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I, MV, MM, B e DT) identificou

corretamente as imagens do livro. Estas respostas podem ser indiciadoras de que as crianças apoiaram-se nas atividades anteriores para dar as suas respostas. Unicamente a criança J (6%) não respondeu. Esta criança opta sempre por não responder a todas as questões colocadas. Apresenta-se de seguida uma das narrativas de uma criança:

“Inglaterra é onde a minha prima está.” (LM, 6 anos: 22.04.13)

Relativamente à localização do país no globo unicamente 3 crianças (18%: LM, DR e C) souberam localizar corretamente os países lidos na história. Algumas crianças responderam estabelecendo um posicionamento dos países uns em relação aos outros. De seguida apresentam-se as afirmações das crianças:

“França é perto de Portugal. E Inglaterra é aqui” (aponta). (DR, 6 anos: 30.04.13)

Na resposta da criança DR constata-se que esta criança já possui noção da localização de alguns países da Europa. Mesmo durante a apresentação e exploração das atividades a criança DR demonstrou que já possuía alguns conhecimentos relativos ao mundo que a rodeia. Além da criança DR, a criança LM demonstra, da mesma forma, possuir conhecimentos relativos aos países da Europa. O facto de alguns dos seus familiares serem emigrantes em países da Europa, nomeadamente França e Inglaterra, poderá ter influenciado a interiorização desses conhecimentos.

No final da leitura procedeu-se ao desenho do país da Europa que mais gostaram de conhecer para posteriormente ser colocado no cenário da Europa que foi pintado na parte da tarde por todas as crianças. Com este desenho pretendia-se averiguar se as crianças desenhavam algum elemento que não tivesse sido abordado durante o decorrer da história e assim verificar os conhecimentos que as crianças já possuíam.



Figura 19 - Desenho da criança MM

Analisando o desenho representado na figura 19 constata-se que esta criança desenhou a Torre Eiffel. Esta criança manifesta um grande afeto por França, devido ao facto de ter familiares nesse país. Um dos elementos que não foi explorado durante toda a exploração da história e do jogo foram os foguetes. Esta criança vê França como um país onde existem foguetes e festas. A mesma criança desenhou a bandeira de Portugal em vez da bandeira Francesa.



*Figura 20 - Desenho da criança I*

Já na mesma tarefa a criança I também desenhou França (figura 20). Esta criança tem familiares em França e já visitou este país. No desenho da figura 20 está representada a Torre Eiffel e a criança I a segurar a bandeira Francesa.

“Esta sou eu a segurar a bandeira da França quando lá estive” (I, 5 anos: 22.04.13)

Na afirmação da criança I, esta diz ter visitado França mas, no entanto, não foi capaz de localizar o referido país no globo terrestre. Desenhou, ainda um animal, um gato, que é possível visualizar no canto superior direito. Durante o diálogo com a criança esta afirma que é um animal de estimação de um familiar residente em França. Também a criança I desenhou foguetes como a criança MM. Desta forma para a criança I, França é alegre e com foguetes.



*Figura 21 - Desenho da criança K*

O desenho representado na figura 21 realizado pela criança K apresenta a loja da mãe em Portugal. Constata-se, ainda, que na palavra Portugal a criança K usou cores relativas à bandeira de Portugal. Além disso optou também por desenhar a bandeira de Portugal.



*Figura 22 - Desenho da criança FP*

Como se pode constatar através da observação da figura 22 é possível verificar que a criança FP desenhou a Inglaterra, sendo um país que visitou juntamente com os pais. Nele vê-se a roda gigante e o que predomina no desenho é a chuva constante e os trovões, identificando algumas das condições climáticas do país, como afirma:

“Eu andei na roda gigante mais de 30 vezes! E lá estava sempre a chover e às vezes ouvia trovões.

(FP, 5 anos: 22.04.13)

Os desenhos realizados pelas crianças permitem evidenciar alguns dos conhecimentos das crianças, ou seja, de experiências já vividas ou de conhecimento que algumas já possuem resultante de diferentes vivências e fontes de informação. Nos desenhos realizados pelas restantes 13 crianças (LM, LA, C, R, SD, SS, DR, FF, DA, MV, B, DT e J) constata-se que cada uma desenhou o país que mais gostou e além dos desenhos analisados das 4 crianças acima referidas (MM, I, K e FP), as crianças SS, C e LM desenharam elementos e características que não foram mostradas nas imagens nas atividades anteriores como cadeiras num concerto ou casas diferentes umas das outras.

Como algumas crianças desenharam algumas bandeiras optou-se por dar a conhecer as bandeiras de França, Inglaterra e Portugal. Deste modo deu-se a conhecer ao grupo as cores e o significado da bandeira destes países. Durante a exploração das bandeiras as crianças foram questionadas acerca das suas características. A tabela 9 apresenta as respostas das crianças:

Tabela n.º 9 - *Identificação das bandeiras (n=17).*

Identificação	Respostas das crianças		Resultados	
	f	%	Código das crianças	
Identifica/reconhece as 3 bandeiras	Identifica a bandeira Francesa	16	94	LM, LA, C, RD, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I, MV, MM, B, DT.
	NR	1	6	J.
	<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	
	Identifica a bandeira Inglesa	9	53	LM, LA, C, FP, RD, DR, FF, K, I.
	Não identifica	2	12	SD, DA.
	NR	6	35	SS, MV, MM, B, DT, J.
	<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	
	Identifica a bandeira Portuguesa	15	88	LM, LA, C, RD, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I, MV, MM, DT.
	NR	2	12	B, J.
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>		
Identifica os símbolos e as cores das 3 bandeiras	Sim	16	94	LM, LA, C, RD, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I, MV, MM, B, DT.
	Não	1	6	J.
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100</b>		

NR – Não responde

Analisando a tabela 9 pode-se constatar que quase todas as crianças (94%: LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I, MV, MM, B e DT) identificaram a bandeira francesa, os



símbolos e as cores. Apenas a criança J não o conseguiu. Mais uma vez esta criança opta por não responder. De seguida apresenta-se as narrativas das crianças:

“A parte vermelha da bandeira é a raiva”. (K, 5 anos: 22.04.13)

“É sangue. Foi a mãe que me disse”. (MM, 4 anos: 22.04.13)

“O meu pai sabe o nome das rainhas e dos reis de Portugal”. (K, 5 anos: 22.04.13)

“A bandeira de Inglaterra tem uma cruz”. (MM, 4 anos: 22.04.13)

Analisando as narrativas das crianças constata-se que a criança MM apesar de muito raramente participar, mostrou-se participativa e respondeu corretamente. A criança K demonstra que os seus pais já lhe tentam inculcar desde cedo o conhecimento da história e cultura do nosso país. Quanto à bandeira inglesa mais de metade das crianças (53%: LM, LA, C, FP, RD, DR, FF, K e I) identificou a bandeira corretamente. Apenas as crianças SD e DA (12%) não conseguiram identificar corretamente a bandeira. Sem responder ficaram as crianças SS, MV, MM, B, DT e J (35%). Na bandeira portuguesa o número aumentou, ou seja, as crianças LM, LA, C, RD, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I, MV, MM e DT identificaram corretamente a bandeira. As crianças B e J (12%) não conseguiram identificar.

No final da atividade anterior o chefe do dia realizou o contorno do mapa da Europa para posteriormente cada uma das crianças proceder à sua pintura.



*Figura 23 – Mapa da Europa com algumas bandeiras*

No final do contorno procedeu-se à pintura da Europa onde todas as crianças tiveram a oportunidade de pintar.



*Figura 24 - Colocação dos desenhos*

Após a secagem da pintura procedeu-se à colocação das bandeiras dos respetivos países (figura 24) e de seguida cada criança foi colocar o seu desenho no respetivo país da Europa. Durante a colocação de cada desenho a estagiária questionava as crianças sobre qual o país que decidiu pintar e se sabe onde é o sítio onde o vai colocar. A figura 25 mostra o resultado final da referente atividade. Nos desenhos, a criança FF desenhou Espanha e as crianças SD, I, MM, RD, LA, MV, LM, B e J desenharam França. Já a criança FP desenhou Inglaterra, a criança SS e DA desenharam parte da Rússia e as crianças C, K, DT e DR desenharam Portugal.



*Figura 25 - Mapa da Europa com os desenhos*

De modo a dar continuidade à atividade, no dia 23 de abril de 2013 partimos à descoberta de um país da Europa, Portugal. Nesta exploração estiveram presentes 17 crianças, encontrando-se ausente a criança N, a mesma criança que se encontrava ausente também na atividade anterior. Começamos com Portugal visto ser o país de origem de cada uma das crianças. Para dar algum realismo foi elaborado um menino típico, o João. O menino foi apresentado e foi explorada a sua cor de pele e o seu país de origem, ou seja, Portugal.

Relembrada e mostrada a bandeira de Portugal o grupo foi questionado, acerca das características da bandeira relativamente à sua identificação e simbologia. Os resultados deste questionamento foram compilados na tabela 10. De seguida foi mostrado um símbolo português, o galo de Barcelos.

As crianças foram questionadas acerca da identificação da bandeira e foi-lhes pedido para identificarem um símbolo português.

Tabela n.º 10 - Crianças que reconhecem símbolos portugueses (n=17).

Respostas das crianças	Respostas das crianças	Resultados		
		f	%	Código das crianças
Identifica/reconhece a bandeira Portuguesa	Sim	15	88	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I, MV, B, DT.
	NR	2	12	J, MM.
<b>Total</b>		17	100	
Identifica um símbolo de Portugal: o galo de Barcelos	Sim	3	18	K, I, C.
	NR	14	82	LM, LA, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, MV, B, DT, J.
<b>Total</b>		17	100	

NR – Não responde

Pela análise da tabela 10 é possível constatar que o grupo (88%: LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, MV, B e DT) reconhece e identifica a bandeira portuguesa. Apesar de já ter sido explorada no dia anterior apenas as crianças (12%) J e MM não reconheceram a bandeira apresentada. Relativamente ao galo de Barcelos 14 crianças (82%: LM, LA, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, MV, B, DT e J) não conheciam o símbolo português e só as crianças (18%) K, I e C identificaram o símbolo. A criança I afirma:

“Esse é o galo de Barcelos, eu já fui a Barcelos!” (I, 5 anos: 23.04.13)

Com esta afirmação se verifica que a criança I reconhece o símbolo por já ter visitado a cidade de Barcelos. Após a exploração do galo de Barcelos e dado a cada criança um crachá com o galo, o João propôs que cada criança decorasse a sua própria bandeira de Portugal.

Como Portugal possui variadíssimos bolos e doces típicos, foi escolhida uma torta para representar um bolo/doce típico português. Na parte da tarde procedeu-se à confeção da torta. Para isso foi elaborado um cronograma com os ingredientes necessários para confeccionar a torta (figura 26). Foi explicado ao grupo que a torta era um bolo típico português e de seguida foram explorados os ingredientes com as crianças, assim como as suas medidas.



Figura 26 - Exploração do cronograma dos ingredientes

No final da explicação procedeu-se à confeção da torta tendo cada criança a oportunidade de participar na sua confeção (figura 27).



Figura 28 - Confeção da torta



Figura 27 - Registos das crianças LM e SD

Depois de colocar a torta no forno foi dado ao grupo um registo para se perceber se cada criança conseguiu memorizar quais os ingredientes usados na torta.

Através dos registos foi possível constatar que as crianças perceberam quais os ingredientes a usar na confeção da torta típica de Portugal. Em alguns desenhos nota-se que as crianças perceberam quais os ingredientes usados pois até os pintaram, tal como a criança LM o fez. Durante a participação foi possível constatar o interesse com que as crianças verbalizavam os ingredientes usados e as crianças mais velhas competiam para ver quem acabava primeiro. As crianças mais pequenas, de quatro anos, mostravam mais dificuldades e selecionavam no seu registo o ingrediente que viram a ser utilizado, ou seja, no momento em que estavam mais atentas. Contudo, com ajuda, conseguiam selecionar o correto. A tabela 11 apresenta as respostas das crianças face às questões colocadas sobre a confeção da torta, relativamente aos seus ingredientes, quantidades e seu país de origem.

Tabela n.º 11 - A confeção da torta (n=17).

Categorias de identificação	Respostas das crianças	Resultados		Código das crianças
		f	%	
Identifica as quantidades dos ingredientes	Sim	17	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I, MV, B, DT, J.
	Não	0	0	---
<b>Total</b>		17	100	
Identifica os ingredientes da receita da torta	Sim	17	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I, MV, B, DT, J.
	Não	0	0	---
<b>Total</b>		17	100	
De que país provém a receita da torta	Sim	14	82	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I, DT, J.
	NR	3	18	MM, MV, J.
<b>Total</b>		17	100	

NR - Não responde

Pela análise da tabela 11 pode-se constatar que a totalidade das crianças (100%) conseguiu identificar as quantidades usadas bem como os ingredientes usados na receita da torta. Pela primeira vez a criança J respondeu às questões colocadas. Na questão “De que país provém esta torta?” 14 crianças (82%: LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I, DT, J) identificaram a torta como um bolo típico português. Já as crianças mais novas

(18%: MM, MV e J) sentiram algumas dificuldades em responder. O facto de as crianças mais velhas serem mais rápidas a responder pode ter influenciado a resposta.

No dia seguinte, 24 de abril de 2013, partimos à descoberta de um novo país da Europa: a Itália. Nesta exploração estiveram presentes 15 das 18 crianças, encontrando-se ausentes as crianças DR, N, B. Novamente para dar algum realismo foi criado um menino típico, o Alessandro. Antes da apresentação de Alessandro, foi questionado ao grupo se se lembravam do país abordado no dia anterior e qual o amigo que conhecemos desse país ao qual responderam Portugal. O menino foi apresentado, tendo sido explorado o seu país de origem, a Itália. Nesta apresentação o grupo mostrou-se interessado e atento em ouvir qual o próximo país a conhecer. A criança LA referiu que os italianos tinham a pronúncia parecida com a dos brasileiros e neste sentido foi aproveitada a oportunidade de explorar as línguas de cada país. A criança K referiu que o João e o Alessandro são “primos” o que foi interessante esta analogia pois foi explicado que estes dois países fazem parte da Europa, logo esta criança analisou que são primos e que fazem parte da mesma “família”.

Posteriormente foi proposto ao grupo a confeção de uma refeição típica de Itália e com poucas ajudas as crianças responderam que iríamos confeccionar uma pizza. Antes da confeção foi mostrado ao grupo um cronograma com os ingredientes da pizza e por fim foram explorados os ingredientes bem como as suas medidas. De seguida partiu-se para a sua confeção, chamando uma criança de cada vez, sendo que todas tiveram a oportunidade de participar.



*Figura 29 - Exploração do cronograma*



*Figura 30- Confeção da pizza*

Na confeção da pizza todas as crianças se mostraram interessadas em participar e serem elas a colocar os ingredientes. Algumas crianças referiram que já tinham cozinhado pizzas em casa com os pais.

No final da confeção da pizza as crianças procederam à realização do registo. Com este foi possível registar se as crianças identificaram os ingredientes a usar na pizza e os que não usamos.

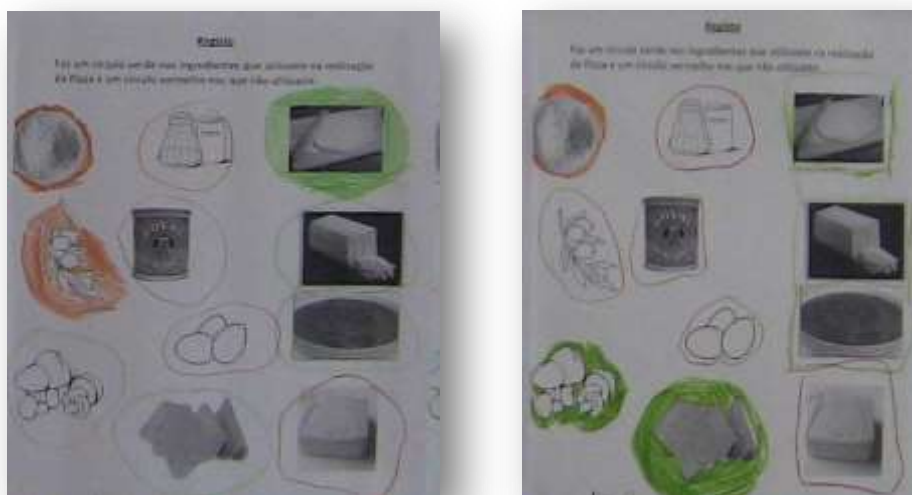


Figura 31 - Registos das crianças K e FF

Os registos da figura 31 mostram que as crianças conseguiram identificar os ingredientes corretamente e que salientaram, com as cores, o que pretendiam transmitir, ou seja, no primeiro registo verifica-se que a criança K afirma vivamente que as azeitonas não foram um ingrediente usado, pintando dentro de vermelho o círculo. A criança FF pintou por dentro do círculo de verde afirmando que a massa foi usada. As restantes crianças conseguiram identificar quais os ingredientes usados. Por análise da tabela 12 é possível constatar que os ingredientes identificados pelo grupo de crianças, as quantidades e o seu país de origem.



Tabela n.º 12 - *Confeção da pizza* (n=15)

Respostas das crianças	Respostas das crianças	Resultados		Código das crianças
		f	%	
Identifica as quantidades dos ingredientes	Sim	15	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, FF, K, DA, I, MM, DT, MV, J.
	Não	0	0	--
<b>Total</b>		15	100	
Identifica os ingredientes da receita da pizza	Sim	15	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, FF, K, DA, I, MM, DT, MV, J.
	Não	0	0	---
<b>Total</b>		15	100	
Identifica de onde provém a pizza	Sim	12	82	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, FF, K, DA, I, DT.
	NR	3	18	MM, MV, J.
<b>Total</b>		15	100	

NR – Não responde

Pela análise da tabela 12 pode-se constatar que as crianças conseguiram identificar as quantidades dos ingredientes usados na confeção da pizza. Já na questão “de que país provém a pizza?” 12 crianças (82%: LM, LA, C, R, SD, SS, FP, FF, K, DA, I e DT) identificaram a pizza como proveniente de Itália. Novamente as crianças mais novas sentiram algumas dificuldades, sendo estas as crianças MM, MV e J (18%).

Na parte da tarde as crianças foram divididas em dois grupos sendo que um grupo pintou o mapa-mundo para ser usado na semana seguinte, enquanto o grupo seguinte realizou desenhos alusivos ao que foi abordado durante a semana focando-se no que gostaram mais de conhecer (figura 32).



Figura 32- Desenho da criança R



O desenho da criança R (figura 32) mostra que o que mais gostou de conhecer foi a Torre Eiffel. Como torre a criança R decidiu desenhar um triângulo com linhas e bolinhas, o que para ele representa a forma da Torre Eiffel. Através do diálogo realizado com esta criança pode-se constatar que logo ao lado da torre é possível observar uma *“menina Francesa que está a passear pela França e a conhecer a Torre”*. Ao fundo é ainda possível observar um monte verdejante.



Figura 33 - Desenho da criança LM

Já a criança LM decidiu desenhar as festas da Torre Eiffel. Como se vê no lado direito do desenho, a criança LM pintou a torre na sua cor original, de verde bem como as árvores e o parque que estão à volta da torre. Estas duas crianças por terem familiares em França demonstram grande afeição pelo país.



Figura 34 - Desenho da criança SD

Por fim a criança SD (figura 34) optou por desenhar França, talvez por influência do irmão gêmeo. Neste desenho verifica-se que a criança SD vê o país alegre e com muitas danças pois se vê do lado esquerdo uma menina que segundo a própria criança:

*“está a dançar e as cadeiras são para as pessoas se sentarem nos concertos”.*

As crianças que terminaram o desenho construíram um monumento de Itália, a Torre de Pisa para que na sala ficasse algo da passagem por esse país. Nesta atividade todas as crianças participaram e mostraram-se interessadas e motivadas em construir a torre. Para facilitar a representação foi fornecido às crianças uma mini Torre de Pisa. Durante a pintura dos 5 continentes a criança K questionou a investigadora sobre o local onde se encontrava.



*Figura 36 - Construção da Torre de Pisa*



*Figura 35 - Pintura do mapa-mundo*

No final do dia enquanto as crianças desfrutavam da pizza confeccionada de manhã, foi-lhes questionado os países que conhecemos durante a semana, quais as diferentes cores de pele de que falamos, a forma como se vestiam as pessoas de diferentes países e as receitas confeccionadas. A tabela 13 apresenta as repostas dadas pelas crianças:

Tabela n.º 13 - Saberes das crianças sobre os países explorados (n=15).

Categorias de análise	Respostas das crianças	Resultados		
		f	%	Código das crianças
Que país conheceram ontem?	Portugal	11	73	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, FF, K, DA, I.
	NR	4	27	DT, MM, MV, J.
<b>Total</b>		15	100	
Que amigo conheceram?	João	13	87	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, FF, K, DA, I, DT, MM.
	NR	2	13	MV, J.
<b>Total</b>		15	100	
Que bolo confeccionamos sobre Portugal?	Torta	13	87	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I.
	NR	2	13	MM, MV, J.
<b>Total</b>		15	100	
Que país conheceram hoje?	Itália	12	80	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I.
	NR	3	20	MM, MV, J.
<b>Total</b>		15	100	
E o que é que confeccionamos?	Pizza	10	67	LM, LA, C, FP, FF, K, DA, I, DT, MM.
	Torta	2	13	SD, R
	NR	3	20	SS, MV, J.
<b>Total</b>		15	100	
Que monumento construíram?	Torre de Pisa	9	60	LM, LA, C, R, SD, FP, FF, K, I.
	NR	6	40	SS, DT, DA, MM, MV, J.
<b>Total</b>		15	100	
E de onde é esse monumento?	Itália	9	60	LM, LA, C, R, SD, FP, FF, K, I.
	NR	6	40	SS, DT, DA, MM, MV, J.
<b>Total</b>		15	100	
E de que continente é a Itália e Portugal?	Europa	7	47	LM, LA, C, R, FP, FF, K.
	NR	8	53	DA, I, SD, SS, DT, MM, MV, J.
<b>Total</b>		15	100	

NR – Não responde

Pela análise da tabela 13 é possível constatar que a maioria das crianças respondeu acertadamente às questões colocadas sobre os diferentes países da Europa. Quando questionadas sobre “que países conheceram no dia anterior”, 11 crianças (73%: LM, LA, C, R, SD, SS, FP, FF, K, DA e I) responderam que conhecemos Portugal. Já as crianças DT, MM, MV e J (27%) optaram por não responder.

Já na questão “Que amigo conheceram?” as crianças LM, LA, C, R, SD, SS, FP, FF, K, DA, I, DT e MM (87%) responderam que foi o João que veio de Portugal. Além disso a criança LA comentou a sua cor de pele e referiu-se à sua cor “branquinha” com sendo igual à nossa. As crianças mais novas, MV e J não responderam à questão.

“Conhecemos o João, ele é branquinho como nós” (LA, 6 anos: 24.04.13)

Relativamente à torta, as crianças foram questionadas sobre “*Que bolo confeccionamos sobre Portugal?*” ao que as crianças LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, e DA (73%) responderam que o bolo confeccionado foi a torta. Unicamente a criança MM não respondeu.

“A torta estava muito boa! Ainda comia mais” (FF, 6 anos: 24.04.13)

Quando o grupo foi questionado sobre “*Que país conheceram hoje?*” as crianças LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA e I (80%) responderam que foi Itália. Já as crianças MM, MV e J (20%) não responderam. Quando questionado ao grupo acerca do que foi confeccionado, as crianças LM, LA, C, FP, FF, K, DA, I, DT e MM (67%) respondem prontamente que foi a pizza sendo que as crianças SS, MV e J (20%) não responderam. As crianças (13%) SR e R responderam que confeccionamos a torta, confundindo a receita confeccionada.

“Foi a pizza e está mesmo boa! Eu gosto é do queijo” (I, 5 anos, 24.04.13)

Ainda na Itália foi construído um monumento típico sendo que o grupo de crianças LM, LA, C, R, SD, FP, FF, K e I respondeu de igual forma (60%) de que o monumento construído denominava-se Torre de Pisa e que é do país Italiano. As crianças SS, DT, DA, MM, MV e J não responderam.

De seguida para relembrar de que continente são os países conhecidos é questionado ao grupo “*De que continente é a Itália e Portugal?*” ao que sete crianças (47%: LM, LA, C, R, FP, FF e K) responderam o continente Europeu. O restante grupo (53%: DA, I, SD, SS, DT, MM, MV e J) não se pronunciou.

Constata-se, ainda, que as crianças LA, LM e C responderam quase na totalidade a todas as questões apresentadas, dando indícios de algumas aprendizagens.

Para relembrar as bandeiras dos países explorados, mostrou-se ao grupo o mapa do continente europeu que as crianças pintaram com os desenhos já colocados nos respetivos lugares. De seguida questionou-se o grupo sobre qual é a bandeira indicada pela estagiária. A tabela 14 sistematiza as respostas das crianças face à identificação das bandeiras dos países:

Tabela n.º 14 - Identificação das bandeiras dos países explorados (n=15).

Critérios de identificação	Respostas das crianças	Resultados		
		f	%	Código das crianças
Identifica a bandeira portuguesa no mapa da Europa	Sim	12	80	LM, LA, C, R, SD, FP, FF, K, DA, I, DT, MM.
	NR	3	20	SS, MV, J.
<b>Total</b>		15	100	
Identifica a bandeira francesa no mapa da Europa	Sim	11	73	LM, LA, C, R, SD, FP, FF, K, DA, I, DT.
	NR	4	27	SS, MM, MV, J.
<b>Total</b>		15	100	
Identifica a bandeira italiana no mapa da Europa	Sim	9	60	LM, LA, C, R, FP, FF, K, DA, I.
	NR	6	40	SD, DT, SS, MM, MV, J.
<b>Total</b>		15	100	

NR – Não responde

Pela análise da tabela 14 constata-se que quando a estagiária apontou para a bandeira Portuguesa a quase totalidade das crianças (80%: LM, LA, C, R, SD, FP, FF, K, DA, I, DT e MM) reconhecem como sendo a bandeira Portuguesa embora três crianças (20%: SS, MV e J) não se pronunciaram. Já as crianças LM, LA, C, R, SD, FP, FF, K, DA, I e DT (73%) reconheceram a bandeira Francesa embora quatro crianças (27%: SS, MM, MV e J) não a identificaram, e por fim mais de metade das crianças (60%) LM, LA, C, R, FP, FF, K, DA e I reconhecem a bandeira Francesa. Já seis crianças (40%: SD, DT, SS, MM, MV e J) não responderam à questão. Relativamente à bandeira Francesa as crianças FP e LA surgem com uma comparação ao observarem o mapa do continente Europeu em que a criança LA concorda com a analogia da criança FP, mas acrescenta que são países diferentes:

“A bandeira Francesa é igual à bandeira da Rússia! Só que uma está deitada e a outra está de pé.”  
(FP, 6 anos: 24.04.13)

“Pois é, mas são países diferentes!” (LA, 6 anos: 24.04.13)

Pela análise dos diferentes dados constatou-se que algumas crianças não responderam às questões. Assim, no final da tarde optou-se também por questionar essas crianças que não intervieram nas atividades ou não responderam às questões. Como se verifica nas tabelas anteriormente apresentadas as crianças DA, SD, SS, DT, MM, MV e J raramente respondem. Este grupo foi então questionado de forma diferenciada. A tabela 15 apresenta as respostas destas crianças às questões efetuadas:

Tabela n.º 15 - *Questões sobre as explorações (n=7).*

Respostas das crianças	Respostas das crianças	Resultados		
		f	%	Código das crianças
Que países conhecemos ontem e hoje?	Portugal e Itália	5	71	DA, SD, DT, MM, J.
	NR	2	29	SS, MV.
<b>Total</b>		7	100	
E que amigos conheceram?	João e Alessandro	6	86	DA, SD, DT, MV, J, SS, MM.
	NR	1	14	MV.
<b>Total</b>		7	100	
E que receitas fizemos?	Torta e pizza	6	86	DA, SD, DT, MV, J, SS, MM.
	NR	1	14	DT.
<b>Total</b>		7	100	
Que monumento construíram?	Torre de Pisa	4	58	SD, DT, J, MM.
	NR	3	43	DA, MV, SS.
<b>Total</b>		7	100	
E de Portugal o que pintaram e recortaram?	Galo de Barcelos	7	100	DA, SD, DT, MV, J, SS, MM.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		7	100	
E de que continente é a Itália e Portugal?	Europa	3	43	SD, DT, MV.
	NR	4	57	DA, J, SS, MM.
<b>Total</b>		7	100	

NR – Não responde

Através da análise da tabela 15 constata-se que quando as crianças mais velhas não estão a responder o grupo das crianças mais novas participa.

Quando questionado o grupo com a questão “*Que países conhecemos ontem e hoje?*” as crianças DA, SD, DT, MM e J (71%) responderam Portugal e Itália e as crianças SS e MV (29%) não responderam. Já na questão “*E que amigos conheceram?*” as crianças DA, SD, DT, MV, J, SS e MM (86%) referiram os nomes dos meninos em questão e apenas a criança MV (14%) não respondeu.

Já na questão “*E que receitas fizemos?*” apenas a criança DT (14%) não respondeu à questão e as crianças DA, SD, DT, MV, J, SS e MM (86%) afirmaram que confecionamos a torta e a pizza.

“Eu mexi o bolo” (DT, 5 anos: 24.04.13)

“A pizza estava boa, eu já comi em casa também” (J, 4 anos: 24.04.13)

Relativamente ao monumento construído as crianças SD, DT, J e MM (57%) referem que foi a Torre de Pisa. Sem responder ficaram as crianças DA, MV e SS (43%). Já na questão “*E de Portugal o que pintaram e recortaram?*” é unanime a resposta dada: a

bandeira de Portugal. Por fim apenas as crianças SD, DT e MV (43%) responderam Europa à questão “E de que continente é a Itália e Portugal?”, ou seja, ainda não está bem assimilado qual o continente explorado pelas restantes. Já as crianças DA, J, SS e MM (57%) não responderam. Com estas questões analisa-se ainda que mesmo em pequeno grupo as crianças SS e MV não conseguiram responder podendo ser indicador de que estas crianças não efetuaram estas aprendizagens.

## **4.2 O Continente Africano e a sua cultura**

Na semana de 06 a 08 de maio de 2013, explorou-se o continente Africano. Neste dia de atividades participaram 14 das 17 crianças que compõem o grupo, encontrando-se ausentes as crianças N, I, FF. Uma das crianças emigrou com os pais para França (a criança MM). Esta atividade pretendeu dar a conhecer a cultura do continente africano e as suas formas de vida.

A atividade iniciou com a leitura do “Livro da Família” de Todd Parr. Antes da leitura a estagiária procedeu a um diálogo com questionamento sobre o que se iria falar nessa semana explicando que o continente a explorar seria o continente africano.

A tabela 16 apresenta as respostas das crianças às questões efetuadas em diferentes momentos de leitura: “Estas famílias são de cores diferentes, ainda se lembram das que falamos? Algumas famílias vivem perto e outras longe, nós moramos perto um dos outros? Moramos perto da China? E de Espanha? Moramos mais perto de Espanha ou da China? Nós comemos todos a mesma comida? E os outros meninos de outros países também?”

Tabela n.º 16 – Respostas às questões de sintetização de conhecimentos (n=14).

Questões formuladas	Respostas das crianças	Resultados		
		f	%	Código das crianças
Estas famílias são de cores diferentes, ainda se lembram das que falamos?	Sim	14	100	LM, LA, C, FP, DR, RD, SD, SS, K, DA, DT, B, MV, J.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		14	100	
Algumas famílias vivem perto e outras longe, nós moramos perto um dos outros?	Sim	9	64	LM, LA, C, FP, DR, RD, SD, SS, K.
	NR	5	36	DA, DT, B, MV, J.
<b>Total</b>		14	100	
Moramos perto da China?	Sim	1	7	RD
	Não	6	42	LM, LA, C, FP, DR, K
	NR	7	50	SD, SS, DA, DT, B, MV, J.
<b>Total</b>		14	100	
E de Espanha?	Sim	10	71	LM, LA, C, FP, DR, RD, SD, SS, K, DA.
	NR	4	29	DT, B, MV, J.
<b>Total</b>		14	100	
Moramos mais perto da Espanha ou da China?	Espanha	3	21	LM, C, FP.
	NR	11	79	LA, DR, RD, SD, SS, K, DA, MV, B, DT, J.
<b>Total</b>		14	100	
Nós comemos todos a mesma comida?	Sim	0	0	---
	Não	14	100	LM, LA, C, FP, DR, RD, SD, SS, K, DA, DT, B, MV, J.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		14	100	
E os outros meninos de outros países também?	Sim	14	100	LM, LA, C, FP, DR, RD, SD, SS, K, DA, DT, B, MV, J.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		14	100	

NR – Não responde

Analisando a tabela 16, na questão “*Estas famílias são de cores diferentes, ainda se lembram das que falamos?*” a totalidade das crianças (100%: LM, LA, C, FP, DR, R, SD, SS, K, DA, DT, B, MV e J) souberem responder corretamente manifestando ter retido informação sobre o tema abordado aquando de famílias de cores diferentes. De seguida as crianças referiram as diferentes cores abordadas:

“Falamos da cor de pele amarela” (C, 6 anos: 06.06.13)

“Falamos de meninos de cor negra” (LM e FP, 6 anos: 06.06.13)

“De pessoas de cor de pele castanha. Os amarelos são da China” (LA, 6 anos: 06.06.13)

“E há meninos com cara vermelha” (RD, 5 anos: 06.06.13)



Relativamente à questão *“Algumas famílias vivem perto e outras longe, nós moramos perto um dos outros?”* esta foi formulada aquando a passagem da página onde se falava que havia famílias que moravam perto ou longe umas das outras. A esta questão mais de metade das crianças (64%: LM, LA, C, FP, DR, R, SD, SS e K) respondeu acertadamente que não moramos todos perto uns dos outros. As restantes crianças (36%: DA, DT, B, MV e J) não manifestaram essa noção de distância. A criança LM afirma ainda que:

“Eu não moro perto do meu pai nem da minha madrinha porque o meu pai e a minha madrinha estão no Brasil” (LM, 6 anos: 06.06.13)

Sobre a questão *“Moramos perto da China?”* as respostas das crianças mostram novamente que as crianças mais velhas (42%: C, LM, LA, FP, DR e K) já possuem noção de distância e afirmam que não moramos perto da China. Já a criança RD (7%) afirma que moramos perto da China. Sem responder ficaram as crianças SD, SS, DA, DT, B, MV e J (50%). Relativamente à questão *“E de Espanha?”* verificou-se um maior número de respostas corretas do que na anterior (71%: LM, LA, C, FP, DR, RD, SD, SS, K e DA) e as crianças DT, B, MV e J (28,5%) não responderam à questão. Estas respostas poderão derivar do facto de algumas crianças terem visitado ou saberem que se situa ao lado de Portugal. Quando questionado o grupo se *“Moramos mais perto de Espanha ou da China?”* as crianças LM, C e FP (21%) afirmaram que moramos mais perto de Espanha do que da China, ou seja, sabem que Espanha se encontra já ao lado de Portugal e que a China encontra-se mais distanciada. Já as crianças LA, DR, RD, SD, SS, K, DA, MV, B, DT e J (79%) não responderam à questão colocada. Desta forma as crianças C, FP e LM afirmam que:

“Estamos mais perto de Espanha!” (C, FP e LM, 6 anos: 06.06.13)

Neste grupo há crianças em que os pais encontram-se fora do país a trabalhar.

“Eu não fico triste por o meu pai estar longe porque ele vem na Páscoa e no Natal” (LM, 6 anos: 06.06.13)

A questão *“Nós comemos todos a mesma comida?”* assim como todas as outras questões, foi realizada quando a passagem da afirmação do livro em que referia que não comíamos todos a mesma comida, sendo que a totalidade das crianças respondem

acertadamente. Na questão *“E os outros meninos de outros países também?”* o grupo respondeu novamente que não comíamos todos o mesmo. Com isto é notório que nos dias anteriores as crianças aprenderam que de país para país há habitantes que comem comidas diferentes uns dos outros. As seguintes crianças afirmam que:

“Na Itália comem Pizza!” (C, 6 anos: 06.06.13)

“Os chineses que não comem massa ficam com os olhos como nós. Eles comem com pauzinhos a massa.” (LA, 6 anos: 06.06.13)

Neste último comentário é curioso a criança LA referir que os chineses têm os olhos em bico unicamente porque comem massa. É uma associação que esta criança criou em relação ao povo chinês.

Através dos dados analisados constata-se que as crianças LA, LM, C e DR manifestam algumas aprendizagens pois responderam acertadamente em todas as questões.

Após a leitura do livro passou-se para a exploração do continente africano. Para dar mais realismo à exploração e para não se tornar algo abstrato, o par de estágio representou um habitante do continente africano. Como não houve tempo não foi possível planificar e representar diferentes habitantes como os Egípcios, contudo estes foram mostrados e explicados ao grupo que no continente Africano existem pessoas de cor negra mas também de outras cores.

Nesta exploração iniciou-se com questões sobre os países que conhecemos em atividades anteriores e uma questão sobre o continente a explorar.

Tabela n.º 17 - *Questões sobre o que foi explorado (n=14).*

Questões orientadoras	Respostas das crianças	Resultados		
		f*	%	Código das crianças
Vocês lembram-se de que países estivemos a falar há uns dias? Qual foram?	Portugal	10	71	LM, LA, C, FP, DR, R, SD, SS, K, DA.
	NR	4	29	DT, B, MV, J.
	Itália	7	50	LA, LM, C, FP, DR, SD, K.
	NSP	7	50	R, SS, DA, DT, B, MV, J.
Nós tivemos neste continente azul (Europa). Lembram-se como se chama?	Europa	11	79	LM, LA, C, FP, DR, R, SD, SS, K, DA, DT.
	NR	3	21	B, MV, J.
<b>Total</b>		14	100	
O nosso avião parte para este continente amarelo (África). Alguém sabe como se chama?	África	2	14	LA, LM.
	NR	12	86	C, FP, DR, R, SD, SS, K, DA, DT, B, MV, J.
<b>Total</b>		14	100	

F\* - respondeu mais do que uma vez; NR – Não respondeu

Quando questionado o grupo sobre “*Vocês lembram-se de que países estivemos a falar há uns dias? Quais foram?*” apenas 4 crianças (29%: DT, B, MV e J) não responderam à questão. As crianças LM, LA, C, FP, DR, R, SD, SS, K e DA (71%) responderam que conhecemos Portugal. Relativamente a Itália, as crianças LA, L, C, FP, DR, SD e K (50%) responderam o referido país e a restante metade das crianças (50%: R, SS, DA, DT, B, MV e J) não se pronunciaram. Constata-se que as crianças LM, R, SS e DA que na questão anterior responderam, nesta última não se pronunciaram. Se seguida apresentam-se as narrativas das crianças:

“Conhecemos Portugal” (DR, 6 anos: 06.06.13)

“E conhecemos Itália” (LA, 6 anos: 06.06.13)

“E Inglaterra, eu quando lá fui tive que passar por Lisboa” (FP, 6 anos: 06.06.13)

“Parece que é perto mas não é, é longe. Demora muito tempo a lá chegar” (LA, 6 anos: 06.06.13)

Relativamente à questão “*Nós estivemos neste continente azul (Europa), lembram-se como se chama?*” a quase totalidade do grupo (79%: LM, LA, C, FP, DR, R, SD, SS, K, DA e DT) respondeu o continente Europeu, sendo que as crianças B, MV e J (21%) não se recordavam qual o continente abordado. Assim, é notável que a maioria das crianças conseguiu identificar com sucesso informação relativa a este continente europeu.

“Conhecemos a Europa” (DR, 6 anos: 06.06.13)

Por fim na questão *“O nosso avião parte para este continente amarelo (África). Alguém sabe como se chama?”* duas crianças de 6 anos, LA e LM (14%) souberam qual o continente em questão. O restante grupo (86%: C, FP, DR, R, SD, SS, K, DA, DT, B, MV e J) não respondeu à questão.

*“África. Portugal parece que é pertinho de África mas não é. O continente verde é o maior de todos. (Ásia). Aquilo são as ilhas?”* (LA, 6 anos: 06.06.13)  
*“São os dois grandes. O verde e África”* (K, 6 anos: 06.06.13)

Pela análise dos diálogos das crianças constata-se que as crianças LA e K possuem noção de distância entre os países bem como quais são os continentes maiores.

De seguida, como forma de surpresa, o par de estágio bateu à porta vestida com roupas típicas africanas e pintada de negro. A criança LA exclama mal a vê que:

*“É um africano”* (LA, 6 anos: 06.06.13)

Esta afirmação poderá ter sido feita pela criança porque foi-lhe explicado que iríamos conhecer o continente Africano. De seguida é proposto que ela entre, apresentando-se como Malika e afirmando que vem do continente Africano. Constata-se que esta abordagem surtiu um efeito positivo nas crianças pois estas estavam mais atentas, motivadas e interessadas, e acreditaram que era mesmo um habitante africano que nos veio visitar o que deu um certo realismo à exploração. Depois desta apresentação a criança LA afirmou:

*“Mas ela fala português!”* (LA, 6 anos: 06.06.2013)

Ou seja, a criança LA tinha a ideia de que sendo de outro país obrigatoriamente teria de falar outra língua. A Malika foi questionada acerca do seu país de origem referindo que era de Angola. Para a localização do país no continente Africano foi assinalado com um círculo verde no mapa-mundo.

Após esta apresentação a Malika entregou um presente. A criança DR afirma que:

*“São colares de massas”* (DR, 6 anos: 06.06.13)

A Malika salienta que é um colar típico da sua terra e que foi ela que os fez. A criança C questiona a Malika com a questão:

*“Foste tu e as tuas amigas que fizeram?”* C, 6 anos: 06.06.13)

A esta questão a Malika responde que sim e que lá no país de origem ela tem muitas amigas. Após a entrega dos presentes a criança LA questiona:

“Como é que ela chegou cá tão cedo?” (LA, 6 anos: 06.06.13)

Com esta questão a criança LA sabe que o país bem como o continente é longínquo e que demora a chegar a Portugal. Para responder à criança é-lhe informado que a Malika veio a pé e que depois apanhou um avião para chegar a Portugal.

As crianças foram questionadas acerca das parecenças com as crianças de Angola. A tabela 18 apresenta as respostas dadas à questão “*Acham que todos os meninos do continente africano são iguais à Malika?*”

Tabela n.º 18 - *Questões orientadoras* (n=14).

Questão de análise	Respostas das crianças	Resultados		
		f	%	Código das crianças
Acham que todos os meninos do continente africano são iguais à Malika?	Sim	7	50	SD, SS, DA, DT, B, MV, J.
	Não	7	50	LM, LA, C, FP, DR, R, K.
<b>Total</b>		14	100	

NR – Não responde

Através da análise da tabela 18 é possível constatar que metade do grupo (50%: LM, LA, C, FP, DR, R e K) afirma que existem meninos de cores diferentes no continente africano, contudo a outra metade do grupo (50%: SD, SS, DA, DT, B, MV e J) afirma que não existem meninos de cores diferentes, ou seja, todos são iguais à Malika. Esta afirmação foi efetuada pelas crianças mais novas. A criança C afirma que:

“Não, porque ela tem a carinha escura e não são todos dessa cor” (C, 6 anos: 06.06.13)

Com esta resposta foi dado a conhecer esses meninos que não são iguais à Malika mas que vivem no mesmo continente. A tabela 19 mostra as respostas das crianças às questões elaboradas aquando a passagem das imagens das crianças do país Marroquino.

Tabela n.º 19 - *Questões orientadoras* (n=14).

Questões de análise	Respostas das crianças	Resultados		Código das crianças
		f	%	
Acham que estes meninos da imagem são iguais à Malika?	Sim	14	100	LM, LA, C, FP, DR, R, K, SD, SS, DA, DT, B, MV, J.
	NR	0	100	---
<b>Total</b>		14	100	
Estes meninos são de Marrocos. Já ouviram falar?	Sim	3	21	LA, C, K.
	NR	11	79	LM FP, DR, R, SD, SS, DA, DT, B, MV, J.
<b>Total</b>		14	100	

NR – Não responde

Através da tabela 19, relativamente à primeira questão, “*acham que estes meninos da imagem são iguais à Malika?*”, as crianças observavam uma imagem de meninos marroquinos para poderem responder à questão. Como se verifica na tabela, a resposta (100%) foi unânime. De seguida, a segunda questão “*estes meninos são de Marrocos. Já ouviram falar?*” as crianças mais velhas (21%) LA, C e K já tinham conhecimento do país em causa, sendo que as restantes (78,5%: LM FP, DR, R, SD, SS, DA, DT, B, MV e J) não possuíam conhecimento do país.

“Eu já ouvi falar de Marrocos! Eu já ouvi falar no país macquine. Acho que até já fui lá” (K, 6 anos: 06.06.13)

É ainda explicado que as crianças e os adultos se vestem de forma diferente da Malika. Após explicar que as crianças da imagem são crianças marroquinas é novamente colocado um círculo verde no mapa-mundo assinalando o país marroquino. De seguida é explicado que há outro país onde a cor de pele e o vestuário difere do país Angolano, o Egito. Quando é referido o nome do país a criança FP afirma que:

“Eu já fui ao Egito. Na barriga da minha mãe”.

É então novamente marcado no mapa-mundo com um círculo o Egito.

É explicado que as meninas do Egito usam lenços na cabeça, que têm a cor de pele mais branca e são colocadas a seguintes questões, apresentadas na tabela 20, aquando da visualização de imagens referentes aos meninos Egípcios.

Tabela n.º 20 - *Questões orientadoras* (n=14).

Questões de análise	Respostas das crianças	Resultados		
		f	%	Código das crianças
Acham que os meninos do Egito são iguais à Malika?	Sim	14	100	LM, LA, C, FP, DR, R, K, SD, SS, DA, DT, B, MV, J.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		14	100	
Nós aqui usamos estes lenços na cabeça?	Sim	14	100	LM, LA, C, FP, DR, R, K, SD, SS, DA, DT, B, MV, J.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		14	100	
Estes meninos são diferentes da Malika?	Sim	14	100	LM, LA, C, FP, DR, R, K, SD, SS, DA, DT, B, MV, J.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		14	100	

NR – Não responde

Através da análise da tabela 20 constata-se que as respostas às duas primeiras questões são unânimes nos seus resultados. A estas questões a totalidade das crianças respondeu sim. Na terceira questão as crianças responderam também de forma unânime, dizendo que sim. É explicado que as crianças de Marrocos andam com a cabeça toda tapada por causa da religião do país.

Por fim é mostrado ao grupo imagens de meninos e meninas Africanas e é questionado se são parecidos ou não, e se se vestem da mesma forma que a Malika. É explicado que algumas destas crianças, vão para a escola montadas num burro ou a pé e muitas vezes vão descalças. As crianças foram questionadas acerca do meio de transporte usado pelas crianças em Portugal (tabela 21):

Tabela n.º 21 – Comparação das realidades portuguesas e angolanas (n=14).

Questões para análise	Respostas das crianças	Resultados		
		f	%	Código das crianças
Nós vamos para a escola de burro?	Sim	0	0	---
	Não	14	100	LM, LA, C, FP, DR, R, K, SD, SS, DA, DT, B, MV, J.
<b>Total</b>		14	100	
E as nossas casas são assim como estas da Malika, feitas de palha?	Sim	0	0	---
	Não	14	100	LM, LA, C, FP, DR, R, K, SD, SS, DA, DT, B, MV, J.
<b>Total</b>		14	100	
E agora nesta imagem, estes meninos são parecidos com a Malika?	Sim	14	100	LM, LA, C, FP, DR, R, K, SD, SS, DA, DT, B, MV, J.
	Não	0	0	---
<b>Total</b>		14	100	

Analisando a tabela 21, constatou-se que a primeira questão obteve a totalidade de respostas negativas. Durante esta passagem a Malika ia falando sobre a sua terra e os seus habitantes e costumes. A criança K dá exemplos de meios de transporte usados em Portugal:

“Vamos de carro para a escola” (K, 6 anos: 06.06.13)

Quanto à segunda questão é também explicado que as casas de Angola são diferentes das nossas e que nós moramos em apartamentos ou casas e alguns angolanos moram em casas de palha, como salienta a criança FP:

“É muito grande essa casa de palha” (FP, 6 anos: 06.06.13)

Por fim o grupo responde que os meninos das imagens são parecidos com a Malika e que além de serem parecidos têm muitas semelhanças com ela ou são iguais. Esta última afirmação é efetuada pela criança LA:

“São iguais até” (LA, 6 anos: 06.06.13)

Os dados dão indicações de que com estas questões o grupo percebeu que existem diferenças entres nós e o povo da Malika, o que é evidente nas respostas dadas



pelas crianças que indicam que não vamos de burro para a escola e que as nossas casas não são parecidas com as de palha, salientando ainda diferenças entre as cores de pele presentes nas imagens mostradas. É ainda explicado ao grupo que não existem unicamente aldeias mas sim cidades como em Portugal e nestes locais as casas já não são de palha. A Malika explica ainda que nas cidades existem carros. Antes da nossa amiga Malika partir de novo para Angola é-lhe pedido que mostre ao grupo uma dança típica do seu continente. O grupo visualiza o vídeo e a Malika e as crianças imitam os movimentos que observam. O grupo mostrou-se participativo e gostou muito das danças e a maior parte do grupo conseguiu imitar a grande parte dos movimentos visualizados através do vídeo e da dança da Malika. Para finalizar o grupo visualizou o vídeo “Hakkuna Matata” onde surgem animais africanos. Como registo do momento foi tirada uma fotografia com a Malika e o grupo.



*Figura 37- Fotografia com a Malika*

Para sistematizar são colocadas ao grupo diferentes questões sendo que cada questão é efetuada após as respostas das crianças (tabela 22):

Tabela n.º 22 – Questões sistematizadoras das características de Angola (n=14).

Questões para análise	Respostas das crianças	Resultados		Código das crianças
		f	%	
Que continente é este que estivemos a falar?	Continente Africano	12	86	LM, LA, C, FP, SS, DR, R, K, SD, DA, DT, B.
	NR	2	14	MV, J.
<b>Total</b>		14	100	
Então de onde vem a nossa amiga Malika?	Continente Africano	14	100	LM, LA, C, FP, SS, DR, R, K, SD, DA, DT, B, MV, J.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		14	100	
E de que país africano é?	Sim	14	100	LM, LA, C, FP, SS, DR, R, K, SD, DA, DT, B, MV, J.
	Não	0	0	---
<b>Total</b>		14	100	
Há outros meninos de outras cores ou não?	Sim	14	100	LM, LA, C, FP, SS, DR, R, K, SD, DA, DT, B.
	Não	0	0	---
<b>Total</b>		14	100	

NR – Não responde

De acordo com os resultados da tabela 22 o grupo percebeu o que foi abordado e foi nítida a motivação do grupo pela abordagem deste tema tendo as crianças LM, LA, C, FP, SS, DR, R, K, SD, DA, DT e B (85,7%) respondido continente Africano. Unicamente as crianças MV e J (14%) não responderam. Quanto à segunda questão “Então de onde vem a nossa amiga Malika?” o grupo soube relembrar que a Malika proveio do continente africano e que veio do país Angolano.

“Continente Africano que tem a Angola”, (K, 6 anos: 06.06.13)

“A Angola parece que é pequena mas não é”, (LA, 6 anos: 06.06.13)

“Ali é que está pequeno mas é grande”, (K, 6 anos: 06.06.13)

Quanto à última questão o grupo percebeu que existem diferentes tipos de cor de pele no mesmo continente. A criança K refere ainda que:

“Existem crianças com cara vermelha noutros continentes/países” (K, 6 anos: 06.06.13)

A criança LA completa e afirma:

“Que as crianças vermelhas são índios” (LA, 6 anos: 06.06.13)

Como recordação a nossa amiga Malika deixou uma imagem a preto e branco para que o grupo decorasse ao seu gosto. Um grupo de cada vez decorou a imagem até esta considerar que estava completa, o resultado deste trabalho encontra-se na figura



*Figura 38 – Decoração da imagem*

Na decoração da imagem o grupo esteve sempre participativo e ia falando uns com os outros sobre de onde vinha este desenho e quem o tinha oferecido:

- “Foi a Malika que trouxe de África não foi?” (LA, 6 anos: 06.06.13)
- “ Sim foi! Ela veio do continente Africano e tudo” (LM, 6 anos: 06.06.13)
- “Eu gostei de conhecer a Malika” (DA, 6 anos: 06.06.13)
- “E de que cor vamos decorar os meninos?” (E.E. 06.06.13)
- “De Castanho!” (C, LA, LM, 6 anos: 06.06.13)

De seguida as crianças decoraram uma habitação para que ficasse registada a passagem por África. O grupo mostrou-se novamente interessado e deu ideias sobre como decorar a casa. O resultado deste trabalho encontra-se na figura 39.



*Figura 39 - Construção da habitação típica*

No dia seguinte foram chamadas duas crianças de cada vez para jogar um jogo típico africano denominado *Mancala*. Neste dia estiveram presentes 15 crianças do grupo de 17, não estando presentes as crianças N, e FF.



*Figura 40 - Jogo Mancala*

Após explicadas as regras as crianças jogaram a pares sempre com ajuda externa. O grupo gostou do jogo e algumas crianças já conheciam através da internet. Com esta atividade as crianças ficaram a conhecer um jogo africano e as suas regras. Através destas imagens as crianças demonstraram interesse em jogar e tentaram que o colega não conseguisse ficar com todos os feijões.

“Eu já joguei este jogo no computador, mas não sabia bem como jogar” (K, 6 anos: 06.06.13)

No dia seguinte, dia 07 de maio de 2013, foi confeccionado com o grupo um doce típico africano denominado bolo de Mandioca. Neste dia estavam presentes 14 crianças do grupo de 17, não estando presentes as crianças N, DR e FF. Deste grupo constata-se que a criança N não estava presente na maior parte das atividades anteriores. Procedeu-se à confeção do bolo e para isso foi elaborado um cronograma com os ingredientes a usar. Foi explicado ao grupo que o bolo de mandioca era um bolo típico africano e que a Malika tinha trazido a receita e a Mandioca para o confeccionar. Por fim foram explorados os ingredientes bem como as suas medidas:

“Então quais são os ingredientes?” (E.E.: 07.06.13)

“Uma chávena de leite. Uma chávena de farinha” (Grupo: 07.06.13)

“Mas esta farinha é diferente, é a farinha de mandioca, é o que faz ficar o bolo diferente e com outro sabor” (E.E.: 07.06.13)

“A outra é a farinha branca de Portugal” (DR, 6 anos: 07.06.13)  
“E isto é uma chávena inteira?” (E.E.: 07.06.13)  
“Não” (Grupo: 07.06.13)  
“É meia” (SD, 5 anos: 07.06.13)  
“Então temos meia chávena de óleo. E aqui?” (E.E.: 07.06.13)  
“Uma inteira mais meia” (SD, 5 anos: 07.06.13)  
“Então temos...” (E.E.: 07.06.13)  
“Uma e meia...” (E.E.: 07.06.13)  
“De açúcar” SD, 5 anos: 07.06.13)  
“E por fim duas...” (E.E.: 07.06.13)  
“Colheres...” (Grupo: 07.06.13)  
“De côco” (LM, 6 anos: 07.06.13)  
“Então vamos agora ver quem é o primeiro” (E.E.: 07.06.13)

Foram dados os chapéus de cozinheiro e no final da explicação procedeu-se para a confeção do bolo sendo que cada criança teve a oportunidade de participar em toda a atividade (figura 41).



*Figura 41 - Confeção do bolo de Mandioca*

Posteriormente foi dado ao grupo um registo para se perceber se cada criança percebeu e visualizou quais os ingredientes usados na torta.

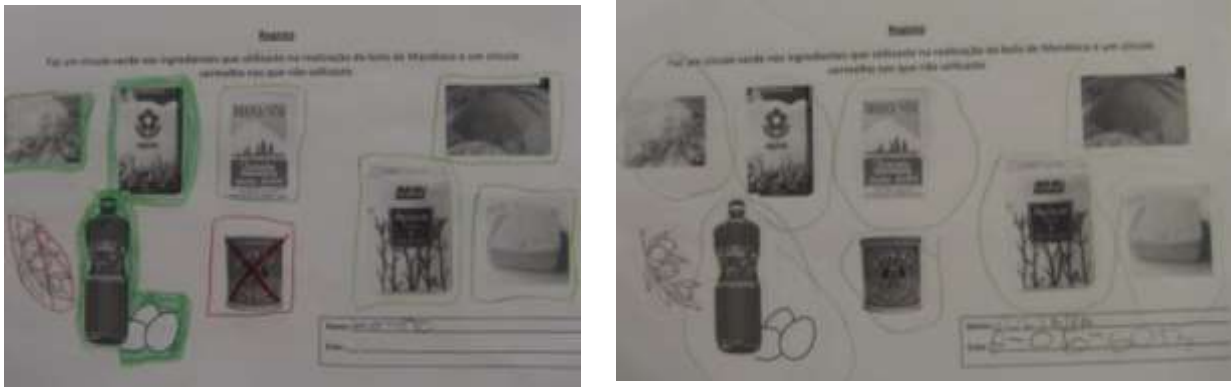


Figura 42 - Registo da criança LA e J

Através da análise da figura 42 constata-se que as crianças perceberam quais os ingredientes a usar na confeção no bolo típico de Angola. Denota-se que as crianças perceberam bem quais os ingredientes usados pois até os pintaram. Quanto ao registo salienta-se que as crianças mais novas sentiram alguma dificuldade solicitando ajuda sempre que necessário. De seguida são apresentadas as respostas das crianças face às questões colocadas sobre a confeção da torta (tabela 23):

Tabela n.º 23 - Saberes adquiridos sobre a confeção do bolo de mandioca (n=14).

Critérios de identificação	Respostas das crianças	Resultados		
		f	%	Código das crianças
Identifica as quantidades dos ingredientes	Sim	14	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, K, DA, I, MV, DT, B, J.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		14	100	
Identifica os ingredientes da receita do bolo	Sim	14	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, K, DA, I, MV, DT, B, J.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		14	100	
Esta receita é angolana?	Sim	14	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, FF, K, DA, I, DT, J.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		14	100	

NR – Não responde

Pela análise da tabela 23 e dos registos acima referidos pode-se verificar que as crianças conseguiram identificar quais os ingredientes usados na receita do bolo de



Mandioca, e na questão “esta receita é angolana?” a totalidade das crianças identificam a torta como um bolo típico de Africano.

No final do dia é realizado um diálogo com o grupo sobre o que ficaram a conhecer relativamente ao continente africano:

“Nós vimos uma africana e falamos do continente africano e ainda não tínhamos acabado e a L. disse que vinha uma pessoa e era uma pessoa africana e depois veio à nossa sala e estávamos a falar do continente africano e ela veio a pé de Angola até Portugal, já há muitos dias que vinha a pé” (LA, 6 anos: 07.06.13)

“E ela era nova” (LM, 6 anos: 07.06.13)

“Ela tinha preto na cara” (FP, 6 anos: 07.06.13)

“E o cabelo era liso como o da Mariana” (K, 5 anos: 07.06.13)

“Tinha um totó atrás” (LA, 6 anos: 07.06.13)

“E tinha brincos” (LM, 6 anos: 07.06.13)

“E os colares quem é que vos deu” (E.E.: 07.06.13)

“Foi a menina” (Grupo: 07.06.13)

“Foi a Malika” (C, 6 anos: 07.06.13)

“Falava Português” (DR, 6 anos: 07.06.13)

“Então os meninos do continente africano são todos como a Malika?” (E.E.: 07.06.13)

“Não” (Grupo: 07.06.13)

“A Malika tem a cor escura” (LM, 6 anos: 07.06.13)

“E o João, lembram-se de onde é?” (E.E.: 07.06.13)

“Portugal” (LM; LA; B, K, C, 5 e 6 anos: 07.06.13)

“E a Malika?” (E.E.: 07.06.13)

“África” (LM; LA; B, K, C, 5 e 6 anos: 07.06.13)

De seguida, no final do dia o grupo elabora um desenho sobre o que aprendeu ou mais gostou de África. A figura 43 mostra alguns destes desenhos:





Figura 43 - Registo das crianças DR, R, K e C

No primeiro desenho a criança DR desenhou a cabana onde vive a Malika bem como os colares que ela mesma fez para dar ao grupo. Além disso a criança DR desenhou o colar do amigo FF, da C e o seu colar. É de notar também que a criança DR desenhou a terra em vez de desenhar algo verdejante, sabendo que no local onde a Malika habita não existe relva.

Já no segundo desenho, do lado direito, a criança RD desenhou a nossa amiga Malika e é notável os pormenores visíveis no desenho: o cabelo em forma de bolinhas bem como a sua cara de cor negra, contudo a boca permanece de cor vermelha. Além disso desenhou a habitação da Malika onde se observa o telhado, que é diferente, tentando assim imitar o que viu nas imagens ou no que foi decorado pelo grupo.

Por sua vez a criança K, com o seu desenho abaixo do lado esquerdo desenhou o avião que a Malika apanhou para vir para Portugal. Por baixo do avião a casa da Malika feita de folhas e diferentes materiais, como se vê pelas diferentes cores que a criança K utilizou.

Por fim a criança C desenhou a Malika bem como a sua habitação. É de salientar que a criança C desenhou as bolinhas no cabelo e a vestimenta tal e qual à que a Malika trazia. Quanto à habitação da Malika salienta-se a cor amarela. Aquando a recolha de informação sobre o que a criança C desenhou, esta afirma que:

“Tenho muitas saudades da Malika, a ver se ela volta cá outra vez para nos visitar” (C, 6 anos: 07.06.13)



### **4.3 O subcontinente da América do Sul e a sua cultura**

A última semana de atividades referente ao estudo decorreu entre os dias 20 a 21 de Maio e foi explorado o subcontinente da América do Sul. No primeiro dia de atividades participaram 13 das 17 crianças que compõem o grupo, encontrando-se ausentes as crianças LA, I, FF e N. Com esta atividade pretendeu-se dar a conhecer a cultura do subcontinente da América do Sul e as suas formas de vida.

A atividade teve início com o relembrar dos continentes já abordados e as suas diferentes características. As crianças foram questionadas acerca dos continentes por onde “já viajamos”, das características dos seus países, da sua alimentação e das características individuais dos diferentes países. No final foi explicado às crianças que durante a semana iríamos explorar um novo continente, neste caso o continente americano, mais propriamente a América do Sul. No final de localizar o continente no globo terrestre, o grupo sentou-se na manta de leitura para ouvir a história “Não faz mal ser diferente” de Todd Parr.

A tabela 24 apresenta as respostas das crianças às questões orientadoras realizadas durante o decorrer da leitura sendo que estas foram realizadas em diferentes momentos de leitura.

Tabela n.º 24 - *Questões através do livro "Não faz mal ser diferente"* (n=15).

Critérios de análise	Respostas das crianças	Resultados		Código das crianças
		f*	%	
Este menino é azul, nós já falamos de algum menino azul?	Sim	0	0	---
	Não	13	100	FP, DR, C, LM, K, R, SD, S, DA, MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		13	100	
Então de que cor são os meninos de que falamos?	Amarelos	7	54	FP, DR, C, K, SD, SS, B.
	Negros	4	31	LA, C, DR, K.
	Brancos	4	31	FP, DR, C, K.
	NR	4	31	DA, MM, DT, J.
Este animal qual é?	Elefante	13	100	FP, DR, C, LM, K, R, SD, SS, DA, MM, B, DT, J.
	Não	0	0	---
<b>Total</b>		13	100	
Há destes animais soltos na Europa?	Sim	4	31	DA, MM, B, J.
	Não	9	69	FP, DR, C, LM, K, R, SD, SS, DT.
<b>Total</b>		13	100	
E em África?	Sim	10	77	FP, DR, C, LM, K, R, SD, SS, DA, DT.
	Não	3	23	MM, B, J.
<b>Total</b>		13	100	
E são cor-de-rosa?	Sim	13	100	---
	Não	0	0	FP, DR, C, LM, K, R, SD, SS, DA, MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		13	100	
E que animais são estes?	Zebras	11	85	FP, DR, C, LM, K, R, SD, SS, DA, B, DT.
	Não	2	15	MM, J.
<b>Total</b>				
Também existem na Europa? (Zebras)	Sim	7	54	SD, SS, DA, MM, B, DT,
	Não	6	46	FP, DR, C, LM, K, R, J.
<b>Total</b>		13	100	
E em África? (Zebras)	Sim	5	38	FP, DR, C, LM, K.
	Não	8	62	R, SD, SS, DA, MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		13	100	

NR – Não responderam; f\* - Responderam mais do que uma vez

Analisando a tabela 24 constata-se que relativamente à primeira questão “*Este menino é azul, nós já falamos de algum menino azul?*” a totalidade do grupo de crianças FP, DR, C, LM, K, R, SD, S, DA, MM, B, DT e J (100%) relembra que nunca foi abordada a cor de pele azul visto que esta não existe. Posteriormente questionando o grupo sobre quais as cores de pele que abordamos e dialogamos, mais de metade das crianças FP, DR, C, K, SD, SS, B (54%) responderam cor de pele amarela, enquanto as crianças LA, C, DR, K

(31%) responderam cor de pele negra e as crianças FP, DR, C, K (31%) responderam cor de pele “branca”. Nesta questão as crianças FP, DR, C e K responderam mais do que uma vez. As restantes quatro crianças (31%: DA, MM, DT e J) não responderam à questão. As crianças que responderam afirmam:

“Cor da pela amarela e castanha” (R, 5 anos: 20.06.13)

“Eu já vi uma pessoa castanha” (B, 4 anos: 20.06.13)

“Alguns negros de África não são só negros, são pretos também. Os chineses são amarelos” (LM, 6 anos: 20.06.13)

O grupo é questionado sobre que animal está representado na história ao que a totalidade respondeu que era um elefante e que não era cor-de-rosa mas sim cinzento. Questionado acerca da existência de elefantes soltos na Europa, mais de metade do grupo (69%: FP, DR, C, LM, K, R, SD, S e DT) respondeu que não e o restante (31%: DA, MM, B e J) respondeu que sim. Já quando o grupo é questionado acerca da existência de elefantes em África, as crianças FP, DR, C, LM, K, R, SD, SS, DA e DT (77%) responderam que sim e as crianças MM, B e J (23%) afirmam que não. Contudo houve crianças que responderam que além de existirem na selva, também existem no jardim zoológico como afirmam as crianças LM e C:

“No jardim zoológico existem elefantes também” (C, 6 anos: 20.06.13)

“Ou na selva” (LM, 6 anos: 20.06.13)

Após a visualização de uma zebra e quando o grupo é questionado “*que animais são estes?*”, quase a totalidade do grupo (85%: FP, DR, C, LM, K, R, SD, SS, DA, B e DT) responde que é uma zebra e apenas as crianças (15%) MM e J não responderam. Contudo quando se questiona o grupo “*Também existem na Europa?*” menos de metade do grupo (46%: FP, DR, C, LM, K, R e J) responde acertadamente, afirmando que não existem zebras na Europa, já as crianças (54%) SD, SS, DA, MM, B e DT responderam que existe. Por fim é questionado acerca da existência destes ao qual cinco crianças do grupo (38%: FP, DR, C, LM e K) responde que sim, existem, e oito crianças (62%: R, SD, SS, DA, MM, B, DT e J) responderam que não existem. De seguida apresenta-se uma narrativa da criança LM:

“Há em África! No continente Africano” (LM, 6 anos: 20.06.13)

Os dados indicam ainda que as crianças LA, LM, FP, C e K responderam quase na totalidade a todas as questões e de forma correta. Novamente estas demonstram conhecimentos acerca das temáticas abordadas. Volta-se novamente a constatar a ausência de resposta da criança J. As crianças foram questionadas acerca de diferentes características da América do Sul comparando com os temas já abordados.

Através da tabela 25 constata-se as respostas das crianças face às seguintes questões colocadas durante o decorrer da leitura:

Tabela n.º 25 - *Questões orientadoras através do livro (n=15).*

Questões sobre o livro	Respostas das crianças	Resultados		
		f	%	Código das crianças
Esta menina é amarela. Nós já falamos de meninos amarelos?	Sim	9	69	FP, DR, C, LM, K, SS, SD, R, DA.
	NR	4	31	MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		13	100	
E existem meninos amarelos?	Sim	13	100	FP, DR, C, LM, K, R, SD, SS, DA, B, DT, MM, J.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		13	100	
Onde?	China	4	31	FP, DR, C, LM,
	NR	9	69	K, R, SD, SS, DA, MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		13	100	
Este animal onde é que habita? (Leão)	Selva	5	38	FP, DR, C, LM, K.
	NR	8	62	R, SD, SS, DA, MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		13	100	
Que danças já aprendemos?	Dança da Mailka	5	38	FP, DR, C, LM, K.
	NR	8	62	R, SD, SS, DA, MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		13	100	

NR – Não respondeu

Analisando a tabela 25 e quando se compara a cor de pele das meninas através da questão “*Esta menina é amarela. Nós já falamos de meninos amarelos?*” nove crianças (69%: FP, DR, C, LM, K, SS, SD, R e DA) afirmam que já foi abordada a cor de pele amarela, recordando o que já foi abordado anteriormente. Entretanto quatro crianças (31%: MM, B, DT e J) não se recordavam do que tinha sido falado. Além disso a totalidade do grupo afirmou que existem meninos de cor amarela aquando questionados da questão “*E existem meninos amarelos?*”. Já quando o grupo foi questionado em que país existe meninos amarelos, apenas quatro crianças (31%: FP e DR, C e LM) responderam

acertadamente que existem na China e nove crianças (69%: K, R, SD, SS, DA, MM, B, DT e J) não responderam. Relativamente a esta questão a criança LM afirma que:

“Essa menina é chinesa” (LM, 6 anos: 20.06.13)

Relativamente à questão “*Este animal onde é que habita?*” cinco crianças (38%: FP, DR, C, LM e K) responderam na selva ou em África. Nesta resposta as crianças mais velhas revelaram mais conhecimentos do que as crianças mais novas que não responderam à questão (62%: R, SD, SS, DA, MM, B, DT e J). A tabela 25 revela ainda que as crianças mais velhas e algumas crianças que completaram 6 anos revelaram conhecimentos adquiridos, lembrando o que foi anteriormente abordado. Além disso sabiam onde os animais selvagens habitavam e algumas crianças em que continente se encontram.

“Há na selva mas também há num país, o meu pai já me disse mas eu já não me lembro” (K, 6 anos: 20.06.13)

Por fim, quando as crianças foram questionadas acerca das danças mais de metade do grupo (62%: R, SD, SS, DA, MM, B, DT, J) não soube responder à questão colocada. Apenas as crianças FP, DR, C, LM e K (38%) responderam corretamente quais as danças, neste caso a dança da Malika.

Após a leitura do livro e feitas as questões orientadoras foi realizado um diálogo com o grupo para conhecer o que já foi aprendido até ao momento.

“Digam lá para que é este mapa-mundo...” (E.E.: 20.06.13)

“É o que estamos a explorar” (FP, 6 anos: 20.06.13)

“Eu sei onde é a Africa (aponta)” (LM, 6 anos: 20.06.13)

“Então digam todos que continente é este amarelo?” (E.E.: 20.06.13)

“Africano” (R, SD, FP, LM, DR, C, FF, K, 5 e 6 anos: 20.06.13)

“Aqueles países que exploramos, Portugal, França... de que continente são?” (E.E.: 20.06.13)

“Europeu!” (SD, FP, LM, DR, C, FF, K, R, 5 e 6 anos: 20.06.13)

“Aqui é Portugal e aqui é Londres (aponta)” (FP, 6 anos: 20.06.13)

“Parece que é pertinho mas é muito longe” (LA, 6 anos: 20.06.13)

“Muito bem, e de que países da Europa falamos então? Até fizemos umas bandeiras...” (E.E.: 20.06.13)

“Portugal” (R, SD, FP, LM, DR, C, FF, K: 5 e 6 anos: 20.06.13)

“E falamos de outro...” (E.E.: 20.06.13)

“Itália” (R, SD, FP, LM, DR, C, FF, K, 5 e 6 anos: 20.06.13)  
 “Esses são países da europa... Depois passamos para o continente...” (E.E.: 20.06.13)  
 “Africano” (R, SD, FP, LM, DR, C, FF, K, 5 e 6 anos: 20.06.13)  
 “E que visita tiveram no continente Africano?” (E.E.: 20.06.13)  
 “Malika” (R, SD, FP, LM, DR, C, FF, K, DT, DA, 5 e 6 anos: 20.06.13)  
 “E o que é que ela trouxe?” (E.E.: 20.06.13)  
 “Colares!” R, SD, FP, LM, DR, C, FF, K, DT, DA, 5 e 6 anos; 20.06.13)  
 “Estão aqui. São de massa” (DR, 6 anos: 20.06.13)  
 “E os meninos de Africa são todos da mesma cor da Malika?” (E.E.: 20.06.13)  
 “Não” (R, SD, FP, LM, DR, C, FF, K, DT, DA, SS, B, 4, 5 e 6 anos, 20.06.13)  
 “ Alguns são morenos” (LM, 6 anos: 20.06.13)  
 “Exatamente, e sabem para que continente vamos agora?” (E.E.: 20.06.13)  
 “Laranja!” (K, DR, 5 e 6 anos: 20.06.13)  
 “Sim, mas este continente é muito grande...” (E.E.: 20.06.13)  
 “O Laranja é a China” (K, 5 anos: 20.06.13)  
 “Não é nada, é o verde!” (LA, 6 anos: 20.06.13)  
 “Exatamente, mas o nosso avião vai voar e aterrar aqui...” (E.E.: 20.06.13)  
 “África do Sul?” (K, 5 anos: 20.06.13)  
 “Quase, vamos conhecer o continente Americano, mais propriamente a América do Sul” (E.E.:  
 20.06.13)

Através do mapa-mundo pintado pelas crianças foram identificados os continentes por onde o nosso avião já passou e de seguida qual o continente onde o avião aterrou (figura 44).



*Figura 44 - Explicação da exploração do novo continente*

É explicado que iríamos conhecer o continente cor-de-laranja mas como ele é muito extenso só seria possível conhecer uma parte dele (aponta para a parte da América do Sul). É referido que se chama América ao que as crianças LM e K respondem que

vamos conhecer a América do Sul. Apresenta-se de seguida duas narrativas das crianças LM e K:

“O verde é a china” (LM, 6 anos: 20.06.13)  
“Esse continente cor de laranja é a África do Sul?” (K, 6 anos: 20.06.13)

Antes de explicar ao grupo qual o país a explorar com mais profundidade a criança K questiona “*onde é que fica o Brasil?*”. Com esta questão verifica-se que a criança K já possui conhecimentos de que o Brasil se situa no continente Americano, contudo não sabe a sua localização. Como o Brasil era um país a explorar foi colocado um círculo para que ficasse registada a passagem por esse país. De seguida a criança K afirma:

“O meu pai explicou-me onde é a América do Sul porque lá há fome”, (K, 6 anos: 20.06.13)

Após esta explicação foi dito ao grupo que iríamos receber uma visita. Essa visita bateu à janela da sala e entrou pela porta exterior. Novamente recorreu-se à dramatização de uma personagem típica do continente da América do Sul para que as crianças percebessem melhor, participassem e interagissem durante a exploração. Ao ver a personagem a criança LM exclama:

“É uma índia!” (LM, 6 anos: 20.06.13)

A “índia” é protagonizada pelo par de estágio que se vestiu de uma habitante de uma tribo índia de seu nome Larissa. Logo de seguida a criança LM pergunta:

“Tu és daquele continente? E a América do Sul tem índios?” (LM, 6 anos: 20.06.13)

Após a apresentação da índia ao grupo a Larissa entrega uma coroa de penas ao grupo.



Figura 45- Atribuição da tira de pena

De seguida o grupo foi questionado sobre a roupa da Larissa, ou seja, se é igual á nossa. A tabela 26 apresenta as questões e as respostas das crianças face ao vestuário.

Tabela n.º 26 – *Caraterísticas do vestuário e cor de pele* (n=15).

Critérios de análise	Respostas das crianças	Resultados		
		f	%	Código das crianças
Nós vestimo-nos como a Larissa?	Sim	0	0	---
	Não	13	100	FP, DR, C, LM, K, R, SD, SS, DA, MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		13	100	
A Malika também andava com estas roupas e tinha tatuagens como a Larissa?	Sim	13	100	FP, DR, C, LM, K, R, SD, SS, DA, MM, B, DT, J.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		13	100	
Lembram-se dos meninos da europa? São da mesma cor de pele que a Larissa?	Sim	7	54	FP, DR, C, LM, K, R, SD.
	NR	6	46	SS, DA, MM, B, DT, J.
<b>Total</b>		13	100	

NR – Não responde

Através da análise da tabela 26 constata-se que à questão “*Nós vestimo-nos como a Larissa?*” a totalidade das crianças responderam que não apresentando a noção de que nos vestimos de forma diferente. Relativamente à Larissa, a criança LM afirma que:

“Ela anda descalça”, (LM, 6 anos: 20.06.13)

Da mesma forma o grupo foi unânime e respondeu à questão “*A Malika também andava com estas roupas e tinha tatuagens como a Larissa?*” de forma negativa. Neste sentido, as crianças relembram as roupas da Malika e se esta tinha tatuagens, ou não, tendo-se verificado um grande envolvimento das crianças. Além disso foi explicado ao grupo que a Larissa usava tatuagens devido à sua cultura e que cada tatuagem tem um significado. No final da explicação a criança LM pergunta:

“Como é que os índios nascem?” (LM, 6 anos: 20.07.13)

Foi respondido que nascem como todos nós e que são iguais a nós, unicamente vestem-se de forma diferente e têm tradições distintas. De seguida a mesma criança questiona:

“Eles já nascem assim com as pinturas?” (LM, 6 anos: 20.06.13)



Novamente foi explicado que não nascem com as pinturas e que as pinturas são feitas quando eles têm mais ou menos a idade das crianças do grupo. A criança C salienta as diferenças existentes entre os diferentes vestuários:

“A saia dela era de palha e a da Larissa não” (C, 6 anos: 20.06.13)

Quando questionados sobre “*Lembram-se dos meninos da Europa? São da mesma cor de pele que a Larissa?*” as crianças FP, DR, C, LM, K, R e SD (54%) responderam que a cor de pele é diferente umas das outras constatando-se que as crianças SS, DA, MM, B, DT e J (46%) não responderam. A esta questão a criança DR afirma:

“A Larissa tem a cor de pele diferente do João e da Malika”, (DR, 6 anos: 20.06.13)

De seguida foi apresentado ao grupo um conjunto de imagens que retratam a cultura da Larissa, o seu vestuário, habitações e a sua construção, bem como imagens de caça e de alimentos dos índios. Inicialmente foi exibida uma imagem de uma criança índia com um animal no seu ombro. Questionadas as crianças sobre se sabiam que animal estava apresentado na imagem a criança DR respondeu:

“É uma Arara e também já vi uma azul.”

Quando questionado o grupo com a questão “*E estes meninos são parecidos com a Larissa?*” a totalidade do grupo (100%) respondeu que sim, que eram parecidos se verifica na tabela 27:

Tabela n.º 27 - *Questões sobre a Larissa* (n=15).

Critérios de análise	Respostas das crianças	Resultados		Código das crianças
		f	%	
E estes meninos são parecidos com a Larissa	Sim	13	100	FP, DR, C, LM, K, R, SD, SS, DA, MM, B, DT, J.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		13	100	

NR – Não responde

“Sim, têm brincos como a Larissa e usam coroa também” (C, 6 anos: 20.06.13)

“Mas eles ainda são crianças e já têm brincos” (LM, 6 anos: 20.06.13)

Relativamente à última afirmação da criança LM foi explicado que desde pequenos que começam a usar brincos, sendo uma característica daquela tribo. De seguida a criança C pergunta:

“Foi a Larissa que fez os brincos?”

A essa questão respondeu-se que foi ela que fez e que os índios costumam fazer tudo à mão, ou seja, são eles que fazem e constroem tudo. Com esta afirmação a criança LM pergunta:

“Como fazem? Há lá costureiros?”

Face a esta pergunta explicamos à criança LM e ao restante grupo que os índios fazem tudo com materiais, por exemplo, a saia da Larissa é feita com folhas de árvores e as coroas são penas de animais que deixam cair.

De seguida é proposto ao grupo a visualização de imagens sobre a cultura da Larissa. Durante esta visualização a Larissa participava e o grupo interagiu opinando sobre o que viam. Ao visualizar as imagens a criança LA afirma:

“Aquele como tem pouca roupa vê-se a barriga gigantesca”, (LA, 6 anos: 20.06.13)

As imagens exploradas mostravam algumas das habitações suspensas nas árvores e foi explicado que os índios têm que trepar para lá chegar. Algumas crianças salientaram que deve ser por causa dos animais ferozes que decidiram habitar nas árvores. De seguida apresenta-se de seguida algumas narrativas das crianças:

“La há leões e crocodilos e panteras!” (LA, 6 anos: 20.06.13)

“Eu já vi em casa na televisão esses senhores a trepar as árvores” (LA, 6 anos: 20.06.13)

“Eu vi também que os índios subiam pelas cordas e atiravam-se de um sítio muito alto e não caíam ao chão” (C, 6 anos: 20.06.13)

“Eu vi que eles também lutam, estavam todos a lutar” (LA, 20.06.13)

Analisando as afirmações das crianças constata-se que as crianças LM e C novamente demonstram que conhecem alguma da cultura dos índios demonstrando interesse sobre a forma como estes vivem. Após este breve diálogo foi mostrada uma imagem do rio Amazonas, local onde alguns índios habitam. Durante a visualização desta imagem a criança C questiona:

“E a Larissa lá tem namorado?” (C, 6 anos: 20.06.13)

Para o grupo conhecer a habitação da Larissa e dos restantes índios foi mostrada uma tribo e as suas casas. Explicou-se ao grupo que as habitações são diferentes das nossas e que são feitas de materiais que recolhem das árvores. De seguida a criança C questiona a Larissa:

“Qual é a tua casa?” (C, 6 anos: 20.06.13)

Sucessivamente mostraram-se as danças e como as crianças se vestem para essas danças. As crianças constataram que existem diferenças nas roupas, na maneira que brincam e nos materiais que usam para brincar. Com esta abordagem a criança C afirma:

“Esses meninos não têm brinquedos e têm que ser eles a fazer” (C, 6 anos: 20.06.13)

Com a afirmação da criança C constata-se que a exploração do continente anterior, o continente Africano, fez com que a criança C adquirisse conhecimentos de que estes meninos têm que fazer os seus brinquedos assim como os meninos de África que não têm dinheiro para os comprar e têm que ser eles a fazer. Relativamente aos brinquedos a criança K afirma:

“Parecem uma flauta o que ele tem, é estranha” (K, 6 anos: 20.06.13)

De seguida mostrou-se como é que os índios se alimentam, neste caso, como pescam. Foi ainda explicado que são eles que constroem as canas de pesca bem como os barcos. Depois apresentam-se as narrativas das crianças C e LA:

“Eu em casa tenho um menino assim em cima do barco a pescar” (C, 6 anos: 20.06.13)

“Eles disparam uma seta e apanham o peixe e depois vão cozinhar!” (LA, 6 anos: 20.06.13)

Novamente constata-se que as crianças LA e C já conhecem bastante sobre a cultura indígena adquirida por diferentes fontes de informação.

Para finalizar a visita a Larissa mostrou uma dança típica da América do Sul. Durante a dança o grupo imitou os movimentos, mas as meninas mais novas demonstravam mais interesse, pois as crianças mais velhas dançavam mais timidamente.

Quando o par de estágio (Larissa) regressou à sala as crianças fizeram questão de lhe contar a visita da Larissa. De seguida é apresentado alguns diálogos dessas crianças:

- “O que é isto?” (P.E1: 20.06.13)  
“Veio aqui a Larissa” (FP, 6 anos: 20.06.13)  
“E quem é a Larissa?” (P.E1: 20.06.13)  
“É uma índia” (FF, FP, DR, LM, LA, 6 anos: 20.06.13)  
“E de onde era a índia?” (E.E.: 20.06.13)  
“América do Sul” (FF, FP, DR, LM, LA, C, R, SD, 5 e 6 anos: 20.06.13)  
“E como é que ela era?” (P.E1: 20.06.13)  
“Tinha assim uma saia” (C, 6 anos: 20.06.13)  
“E tatuagens” (K, 5 anos: 20.06.13)  
“E pulseiras” (LA, 6 anos: 20.06.13)  
“E tinha no braço um quadradinho com a Letra L” (C, 6 anos: 20.06.13)  
“Ela não nos deixou nada?” (E.E.: 20.06.13)  
“Deixou sim, deixou-nos este desenho, é a família dela” (DR, 6 anos: 20.06.13)  
“Ela era assim como estes meninos na imagem?” (P.E1: 20.06.13)  
“Sim e tinha saia como essa” (C, 6 anos: 20.06.13)  
“E como é que eles faziam para se alimentarem?” (E.E.: 20.06.13)  
“Eles trabalhavam e faziam saias. A Malika tinha a casa á beira da água” (C, 6 anos: 20.06.13)

Pela análise deste pequeno diálogo facilmente se constata que as crianças K, LA, FP e C retiveram todos os pormenores da visita da Larissa bem como a forma de viver da sua tribo.

Sucessivamente foi proposto ao grupo a decoração de uma imagem em A3 a preto e branco oferecida pela Larissa para que o grupo decorasse ao seu gosto. Um grupo de cada vez decorou a imagem até esta ficar completa, como se ilustra na figura 44.

Estas imagens (figura 44) assim como a figura 38 foram colocadas no livro dos Continentes.



Figura 46- Decoração da imagem oferecida

Para que as crianças ficassem com algo da passagem pelo continente da América do Sul, foi explicado que os índios constroem os seus próprios instrumentos com canas ou outros materiais e a flauta de Pã é uma delas. Foi explicada a sua função e como se toca e de seguida partiu-se para a sua construção e decoração. Foi notória a participação em quererem ser eles próprios a colar e a colocar a fita nas canas (figura 47).



*Figura 47-* Construção da flauta de pã

No final as crianças tocaram nas suas novas flautas. Estes instrumentos tinham como objetivo serem usados na festa final onde as crianças apresentavam as danças aprendidas dos diferentes continentes. Como a atividade estava prevista mas não foi possível de realizar as crianças no final do ano levaram como recordação para casa.

Como sistematização dos continentes foi realizado um pequeno diálogo para perceber o que retiveram deste dia:

- “Que continente é este azul?” (E.E.: 20.06.13)
- “Europa” (C, LM, R, K, DA, SS, 5 e 6 anos: 20.06.13)
- “E este continente Amarelo?” (E.E.: 20.06.13)
- “Africano” (LM, R, K, DA, MM, SS, 5 e 6 anos: 20.06.13)
- “E este continente que estivemos a ver ontem?” (E.E.: 20.06.13)
- “América do Sul” (C, LM, R, K, DA, SS, 5 e 6 anos: 20.06.13)
- “E como se chamava a menina que nos veio visitar ontem?” (E.E.: 20.06.13)
- “Larissa” (C, LM, R, K, DA, MM, SS, J, FP, 4, 5 e 6 anos: 20.06.13)
- “E esta? (aponta)” (E.E.: 20.06.13)
- “Malika” (C, LM, R, K, DA, MM, SS, J, FP, 4, 5 e 6 anos: 20.06.13)
- “E estes dois meninos?” (E.E.: 20.06.13)

“João e Alessandro” (C, LM, R, K, DA, MM, SS, J, FP, 4, 5 e 6 anos: 20.06.13)

Pela análise deste diálogo constata-se que as crianças C, LM, K, DA, FP responderam corretamente a todas as questões colocadas relembrando conceitos. As crianças R, SS, MM e J responderam corretamente às questões mas não à sua totalidade. Neste grupo encontram-se algumas das crianças que sucessivamente optaram por não responder.

No segundo dia de exploração estavam presentes 14 crianças das 17, não estando presentes as crianças I, FF, N. Novamente as crianças FF e N não participaram nas atividades. Como é habitual em todas as explorações efetuadas, foi confeccionado com o grupo um doce típico do subcontinente Americano denominado Beiju. Antes disso foi realizado com o grupo um pequeno diálogo:

“De que continente falamos ontem?” (E.E.: 21.06.13)

“América do Sul” (DR, SS, R, SD, C, MM, DT, DA, B, K, FP, J, LM, LA, 4, 5 e 6 anos: 21.06.13)

“E como chamava a nossa amiga que veio cá visitar-nos?” (E.E.: 21.06.13)

“A Larissa” (DR, R, SD, C, K, FP, J, LM, LA, 4, 5 e 6 anos: 21.06.13)

“E ela ontem deixou-nos um instrumento e uma receita. São doces da tribo dela” (E.E.: 21.06.13)

Foi explicado que este doce é proveniente das tribos índias e que a Larissa trouxe a receita e a farinha para a sua confeção. Para a confeção do doce foi elaborada numa cartolina um cronograma com os ingredientes do doce. Por fim foram explorados os ingredientes bem como as suas medidas:

“Então o que leva o nosso doce de Beiju. Que ingredientes vêm aqui?” (E.E.: 21.06.13)

“Uma chávena de farinha...” (Grupo: 21.06.13)

“Mas esta farinha é diferente, é a polvilho, é uma farinha que se usa para por num tacho. De que continente vem?” (E.E.: 21.06.13)

“América do Sul” (Grupo: 21.06.13)

“E o que temos mais?” (E.E.: 21.06.13)

“Água” (Grupo: 21.06.13)

“Uma tigela!” (DR, 6 anos: 21.06.13)

“ Sim, e de seguida o que temos?” (E.E.: 21.06.13)

“ Uma colher” (Grupo: 21.06.13)

“De sal” (C, 6 anos: 21.06.13)

“ Sim, é sal. E esta lata o que será?” (E.E.: 21.06.13)

“Leite!” (LM, 6 anos: 21.06.13)

“É leite condensado para juntar ao doce. E por fim duas...” (E.E.: 21.06.13)

“ Colheres...” (Grupo: 21.06.13)

“De côco” (DR, 6 anos: 21.06.13)

“Então vamos agora ver quem é o primeiro” (E.E.: 21.06.13)



*Figura 48 - Confeção do Beiju*

“Vêm? É diferente da farinha” (E.E.: 21.06.13)  
 “Mas parece mesmo farinha” (DT, 5 anos: 21.06.13)  
 “O polvilho cola-se nos dedos!” (C, 6 anos: 21.06.13)

No final da confeção levou-se o doce para a sala das educadoras para posteriormente se fritar a farinha de mandioca. De seguida foi dado ao grupo um registo para entender se cada criança percebeu os ingredientes a usar no Beiju.



*Figura 49 - Registos das crianças FP e MM*

Através da análise da figura 49 constata-se que a criança FP esteve atenta a todo o processo da confeção do bolo e como tinha tanta certeza decidiu colocar um visto como acertado e uma cruz como errado. Já no segundo registo nota-se que a criança MM reconheceu os ingredientes utilizados e de seguida decidiu colorir de forma inversa. De uma forma geral as crianças perceberam quais os ingredientes usados na confeção do doce. As crianças mais novas conseguiram de igual forma como as mais velhas perceber

quais os ingredientes certos e os errados. Em seguida, a tabela 28 apresenta as respostas das crianças face às questões colocadas sobre a confeção da torta:

Tabela n.º 28 - *Identificação sobre os saberes adquiridos sobre o beiju* (n=14).

Critérios de análise	Respostas das crianças		Resultados	
		f	%	Código das crianças
Identifica as quantidades dos ingredientes	Sim	14	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT, B, MM, J.
	NR	0	0	---
<b>Total</b>		14	100	
Identifica os ingredientes da receita do Beiju	Sim	11	79	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT.
	NR	3	21	B, MM, J.
<b>Total</b>		14	100	
Identifica o país de que provém a receita do Beiju	Sim	8	57	LM, LA, C, R, SD, FP, DR, K
	NR	6	43	SS, DA, DT, B, MM, J.
<b>Total</b>		14		

NR – Não responderam

Pela análise da tabela 28 constata-se que as crianças conseguiram identificar quais as quantidades a usar para a confeção do doce. Relativamente à questão “*Identifica os ingredientes da receita do Beiju*” as crianças LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA e DT (79%) indicam os ingredientes usados na receita do doce beiju. Apenas as crianças B, MM e J (21%) não responderam à pergunta. Já na questão “*de que país provém a receita do Beiju?*” as crianças LM, LA, C, R, SD, FP, DR e K (57%) identificaram o beiju como sendo um doce típico do subcontinente da América do Sul. As crianças mais novas (43%: SS, DA, DT, B, MM e J) demonstram novamente alguma dificuldade em responder.

Após o lanche foi distribuído pelas crianças revistas velhas onde continha animais, pessoas de diferentes cores e diferentes habitações para que as crianças recortassem e por fim referissem o que significava ou o que viam nas imagens para posteriormente proceder à legendagem da figura e colocar essas frases no livro dos continentes realizado pelas crianças. Para este livro foi pedido antecipadamente ao grupo que trouxessem imagens ou fotografias de locais onde estiveram de férias com os pais, quer em Portugal, quer fora do país.

Antes dos recortes a estagiária mostrou as diferentes revistas ao grupo e foi realizado o seguinte diálogo:



- “Este menino de cor negrinha que está na revista de que continente é?” (E.E.: 21.06.13)  
 “Continente Africano” (LM, FP, B, R, C, J, DA, DR, 4, 5 e 6 anos: 21.06.13)  
 “E estes meninos de que continente serão?” (E.E.: 21.06.13)  
 “Da América do Sul” (DT, DA, FP, DR, LM, 5 e 6 anos: 21.06.13)  
 “Porquê?” (E.E.: 21.06.13)  
 “Porque tem coroas como a Larissa” (DR, 6 anos: 21.06.13)  
 “E estas imagens?” (E.E.: 21.06.13)  
 “É de Londres” (FP, 6 anos: 21.06.13)  
 “É a Torre Eiffel” (LM, 6 anos: 21.06.13)  
 “Eu já fui ai, é Santa Luzia” (MM, 4 anos: 21.06.13)  
 “E esta?” (E.E.: 21.06.13)  
 “É Lisboa, eu já lá fui” (C, 6 anos: 21.06.13)  
 “Então de que continente são?” (E.E.: 21.06.13)  
 “Da Europa” (LM, FP, B, R, 4, 5 e 6 anos: 21.06.13)



Figura 50- Livro dos Continentes

Na elaboração do livro dos Continentes as crianças colaram os seus recortes e de seguida cada uma disse o que via naquela imagem. A criança C notou que o doce que a índia estava a fazer tinha semelhanças com o que foi confeccionado na sala de aula. Algumas crianças do grupo trouxeram fotografias de locais que visitaram e essas crianças

fizeram a legenda de cada uma. No final o livro dos continentes bem como os monumentos foram para a exposição da escola.

No final do almoço foi elaborado um diálogo com o grupo para perceber o que foi aprendido e adquirido.

- “De que continente falamos ontem?” (E.E.: 21.06.13)
- “América do Sul” (FP, DR, K, LM, LA, 6 anos: 21.06.13)
- “E quem nos veio visitar?” (E.E.: 21.06.13)
- “A Larissa” (FP, DR, K, LM, LA, R, SD, 5 e 6 anos: 21.06.13)
- “E como vinha a Larissa vestida?” (E.E.: 21.06.13)
- “Tinha tatuagens” (MM, 4 anos: 21.06.13)
- “Tinha uma pena na cabeça” (DT, 5 anos: 21.06.13)
- “Tinha um colar” (SD, 5 anos: 21.06.13)
- “Pulseiras” (J, K, 4 e 5 anos: 21.06.13)
- “E tinha saia” (C, 6 anos: 21.06.13)
- “A saia era feita com folhas de árvores” (DR, 6 anos: 21.06.13)
- “E que receita a Larissa nos deixou?” (E.E.: 21.06.13)
- “Beiju” (C, LM, LA, C, K, 5 e 6 anos: 21.06.13)

Neste diálogo as crianças J, SD, R, MM e DT, que durante o estudo optaram por não responder constantemente, mostram que ao longo das últimas atividades começaram a responder e de forma acertada.

No final do diálogo cada criança elaborou um desenho sobre o que aprendeu ou mais gostou do continente.



Figura 51- Desenhos das crianças B, R, K e LM

Através da análise da figura 51 constata-se que no primeiro desenho realizado pela criança B é possível verificar que a criança desenhou a saia e fez questão de salientar as diferentes cores existentes. Além disso pode-se ver a cor de cara mais escura e a coroa de penas. Por fim a criança salienta que a Larissa veio do continente da América do Sul. Além disso a criança B tem noção de que onde vive a Larissa existe terra. Já no segundo desenho a criança R desenhou o instrumento que cada criança realizou. É notório ainda que a criança R desenhou o que mais gostou de conhecer do continente explorado. No desenho da criança K é possível constatar uma panóplia de objetos que a criança reconheceu como elementos típicos. É possível verificar a habitação da Larissa, uma flauta de cana, um tambor, uma cana de pesca com um peixe utilizada pelos índios, uma viola de madeira e a flauta de Pã. Por fim, o desenho da criança LM mostra a Larissa com as suas tatuagens, pulseiras e as pinturas faciais. É assim possível constatar que foi o que a criança lembrou dessa visita. Além disso pode-se observar o instrumento musical construído.

Na hora do lanche foi dada a cada criança o doce Beiju feito pelo grupo. De forma geral o doce foi aprovado e ainda repetiram.

Através de um diálogo centrado na exploração de imagens de uma revista de índios que a criança C encontrou no armário foi possível identificar algumas das aprendizagens das crianças. Apresenta-se de seguida um excerto desse diálogo.

Durante a hora do lanche aproveitou-se para dialogar com o grupo pois foi encontrada uma revista velha com imagens de índios e decidiu-se explorá-la:

“Quem são estes na capa?” (E.E.: 21.06.13)

“São índios” (DR, LM, K, 5 e 6 anos: 21.06.13)

“Olhem agora esta imagem, devem ser familiares da Larissa” (E.E.: 21.06.13)

“São iguais a ela” (K, 5 anos: 21.06.13)

“E tinha umas tatuagens na cara com este senhor. E nesta imagem temos mais índios” (E.E.: 21.06.13)

“São os primos todos da Larissa” (C, 6 anos: 21.06.13)

“E olhem estes senhores, têm flautas muito compridas. E se repararem bem estes meninos estão a fazer o doce de Beiju” (E.E.: 21.06.13)

Na atividade do dia 28 de maio de 2013 participaram 14 das 17 crianças que compõem o grupo, encontrando-se ausentes as crianças I, N e FF. Esta atividade teve

como principal objetivo identificar os conhecimentos adquiridos pelas crianças ao logo de todas as atividades apresentadas ao grupo. Além disso, como foi possível constatar em algumas atividades, nem todas as crianças respondiam às questões quando estas eram feitas em grande grupo. Neste sentido num local mais à vontade e sem perturbações, foi realizado um questionamento individualizado a cada criança. A tabela 29 apresenta a sistematização dos conhecimentos das crianças:

Tabela n.º 29 - *Identificação dos conhecimentos adquiridos pelas crianças (n=14).*

Questões	Sim	%	Códigos	Não	%	Códigos
Reconhece o globo terrestre como representante da Terra	12	86	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT, B.	2	14	MM, J.
Identifica o mapa-mundo	12	86	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT, B.	2	14	MM, J.
Identifica as bandeiras de alguns países da Europa (Portugal, França, Inglaterra)	13	93	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT, B, MM.	1	7	J
Identifica os 3 Continentes abordados (Europa, África, América do Sul)	12	86	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT.	2	14	MM, J.
Identifica diferenças da cor de pele dos diferentes habitantes	14	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT, B, MM, J.	0	0	
Conhece os meninos abordados e associa ao continente correto (João, Alessandro, Malika, Larissa)	14	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT, B, MM, J.	0	0	
Identifica o vestuário usado em cada continente	14	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT, B, MM, J.	0	0	
Identifica instrumentos/monumentos construídos	14	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT, B, MM, J.	0	0	
Identifica danças abordadas	14	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT, B, MM, J.	0	0	
Identifica receitas/doces confeccionados	11	79	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT.	3	21	B, MM, J.
Identifica características dos países abordados	11	79	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT.	3	21	B, MM, J.
Manifesta novas aprendizagens	14	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT, B, MM, J.	0	0	
Gostou de conhecer mais sobre o mundo	14	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT, B, MM, J.	0	0	
Afirma que aprendeu novas coisas	14	100	LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT, B, MM, J.	0	0	

As questões realizadas para neste questionamento individual foram efetuadas depois de a criança responder à primeira questão e assim sucessivamente: “*Que objeto é este?*” “*O que está pintado no cenário?*” “*De que continentes falamos?*” “*O que aprendeste*

*com eles?” “Sabes mais continentes agora ou antes?” “De que continente gostaste mais?” “Na Europa os meninos como são? De que cor são? E da África? Na africa há só meninos negros? E América do sul?” “Como se vestem os meninos da Europa? E de África? E da América do Sul?” “Como se chamam os meninos que conhecemos? De onde são?” “Fizemos algum instrumento musical?” “Que receitas fizeram?” “E que monumentos decoramos?” “De onde é este monumento, como se chama?” “Gostaste de conhecer mais sobre o mundo?”*

Analisando a tabela 29, quando questionadas sobre o nome do objeto que se encontrava na mesa, 12 crianças (86%: LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT e B) identificaram como sendo o globo ou o mundo. As restantes crianças MM e J (14%) não identificaram nem tentaram descobrir qual o objeto em questão. Verifica-se que a maioria das crianças identificou o objeto como sendo o globo que representa a terra.

Logo de seguida foi questionado às crianças o que estava pintado no papel de cenário ao qual 12 crianças (86%: LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT e B) responderam acertadamente afirmando que era o mapa do mundo. Novamente apenas duas crianças, MM e J (14%), não identificaram o mapa-mundo. De seguida apresenta-se algumas das afirmações das crianças relativamente à questão:

*“Este é o mapa do mundo que fomos nós que o pintamos não foi?” (LM, 6 anos: 30.05.13)*

*“É o mapa do mundo e eu sei que para irmos para Inglaterra vamos de avião.” (FP, 6 anos: 30.05.13)*

Quando questionadas sobre quais os países representados pelas bandeiras no globo, 13 crianças (93%: LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA, DT, B e MM) identificaram os três países representados. Unicamente a criança J não conseguiu identificar os 3 países abordados. A criança LM salienta:

*“Este país é Portugal, este é a França e eu já lá vi em fotografias.” (LM, 6 anos: 30.05.13)*

A quase totalidade das crianças (86%: LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA e DT) quando questionadas sobre qual o continente representado no mapa identificaram corretamente qual o continente e logo de seguida começaram por referir características referentes a esse continente. As crianças MM e J (14%) não souberam identificar. Com esta informação verifica-se que comparativamente às primeiras atividades há evolução

neste sentido. Daí as crianças adquirirem novos conhecimentos. Foi ainda notório que as crianças de 6 anos sabiam identificar os continentes e algumas crianças identificaram prontamente o continente verde (Ásia) e quais os seus habitantes, mesmo só tendo sido feitas referências sobre este continente e sem questionar as crianças qual era o continente verde pois este não foi explorado. As crianças LA e K afirmam:

“Este aqui é de onde veio a Malika, é a Africa” (LA, 6 anos, 30.05.13)

“Aqui é a América do sul, eu vou lá nas férias!” (K, 5 anos: 30.05.13)

Relativamente à identificação das crianças abordadas assim como as diferenças da cor de pele bem as respostas das crianças são unânimes (100%), ou seja, o grupo consegue identificar as crianças abordadas dos respetivos continentes bem como a respetiva cor de pele de cada um. Conhecem ainda o nome de cada uma das crianças que foi dado a conhecer. O nome de cada um destes meninos teve origem em cada continente respetivamente. De seguida apresentam-se algumas narrativas das crianças:

“A Malika tem a cor castanhinha e a Larissa é quase vermelhinha”(B, 4 anos: 30.05.13)

“O João veio de Portugal e é da mesma cor de pele que nós” (FP, 6 anos: 30.05.13)

“O Alessandro veio de Itália e tem a cor mais morena que nós, a Malika já é mais escura que nós”  
(DT, 4 anos: 30.04.13)

Questionando as crianças relativamente à identificação do vestuário das pessoas dos diferentes continentes assim como os instrumentos, músicas e monumentos construídos e abordados é novamente unanime que o grupo (100%) conhece e identifica corretamente cada um destes. Desta forma a cultura de cada continente explorado foi assimilada e percebida pelo grupo como se verifica pelas seguintes narrativas:

“Este instrumento fomos nós que fizemos, chama-se flauta e usamos na boca. Temos que soprar para fazer som” (B, 5 anos: 30.05.13)

“Fizemos a casa da Malika que é da África e fizemos a Torre de Pisa que é da Itália”(LA, 6 anos: 30.05.13)

“A Malika vinha com uma saia de palha e a Larissa com uma saia de folhas de árvore. Mas eles usavam essas folhas também para construírem outras coisas não era? Eram eles que faziam tudo”(C, 6 anos. 30.05.13)

As crianças quando questionadas acerca das danças abordadas, estas identificaram-nas e quais os movimentos associados a esta. Nesta fase as crianças

identificam as danças sendo que há semanas atrás algumas crianças tinham dificuldade em lembrar quais as danças abordadas.

“A Larissa dançava assim (exemplifica a dança)” (K, 5 anos: 30.05.13)

Relativamente aos bolos e doces confeccionados de cada continente, os dados mostram que as crianças LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA e DT (79%) recordam e apontam para os cronogramas dos ingredientes dispostos na sala de atividades. Já as crianças B, MM e J (21%) não souberam recordar.

“Os doces e bolos que fizemos estão ali na parede, fizemos uma pizza, fizemos uma torta e um doce branco (beiju)”. (K, 5 anos. 30.05.13)

Quanto às características dos diferentes países abordados foram escolhidas algumas figuras dos países explorados mais a fundo e mostradas às crianças:



*Figura 52- Imagens mostradas no questionário*

Questionadas sobre qual o país da imagem em questão, onze crianças (79%: LM, LA, C, R, SD, SS, FP, DR, K, DA e DT) responderam acertadamente porque se lembravam das imagens mostradas ou porque já visitaram os locais referidos. Além disso referiram qual o monumento da imagem corretamente. Unicamente três crianças (21%: B, MM e J) não conseguiram identificar os monumentos das imagens. Estas imagens foram mostradas no primeiro dia de exploração sendo que esse resultado foi nitidamente inferior ao atual constatando que as crianças reconhecem os monumentos.





## 5 CONCLUSÕES

Esta secção apresenta as conclusões do estudo, encontrando-se dividido em três subsecções. A primeira apresenta as conclusões do estudo realizado (5.1), a segunda apresenta as limitações do estudo (5.2) e a terceira apresenta recomendações para futuras investigações (5.3).

### 5.1 Conclusões do estudo

No presente ponto destacam-se as conclusões decorrentes da análise e interpretação dos dados. De seguida apresentam-se as considerações finais, em torno de todas as atividades, com o intuito de responder à questão formulada inicialmente para a investigação. As conclusões deste estudo são apresentadas com base nos resultados obtidos a partir da secção anterior, centradas na questão de investigação formulada na secção I: **“É possível, com crianças de 4, 5 e 6 anos, identificar diferenças culturais de países de diferentes continentes e simultaneamente promover aprendizagens sobre essas culturas?”** Assim, e com a finalidade de dar resposta a esta questão de investigação, foram definidos quatro objetivos:

1. Identificar os saberes das crianças sobre as características culturais de diferentes países.
2. Realizar atividades diversificadas que estimulem a aprendizagem das crianças sobre diferentes culturas.
3. Promover o conhecimento das diferentes culturas em aspectos como a música, dança, tradições, gastronomia, habitações e vestuário típico.
4. Avaliar se é possível, com crianças de 4, 5 e 6 anos, identificar diferenças culturais de países de diferentes continentes e simultaneamente promover aprendizagens sobre essas culturas.

Relativamente ao primeiro objetivo **Identificar os saberes das crianças sobre as características culturais de diferentes países** constatou-se que o grupo já possuía alguns conhecimentos sobre diferentes aspetos como a cor de pele predominante nos habitantes dos diferentes países, identificando esses países. Referiram que nos diferentes

países não se fala a mesma língua que nós falamos e que se vestem de forma diferente de nós. Constatou-se que já eram conhecedores da existência de diferenças a nível da cor de pele, da gastronomia, das danças e do vestuário, como já fora referido e sabiam, em alguns casos, diferenciar países de cidades. Também identificavam alguns monumentos típicos de alguns países, ou seja, já possuíam perspectivas culturais e sociais sobre os países. No entanto, não conseguiram ser consistentes na maioria das afirmações efetuadas. Mesmo assim nos desenhos, após a realização das primeiras atividades, verificou-se que o grupo já conhecia alguns elementos de alguns países, ou porque já os tinha visitado ou porque os familiares emigrados lhes contavam histórias desses países, ou ainda, porque lhes mostravam fotografias. De uma forma mais individual, na identificação dos conhecimentos prévios das crianças constata-se que as crianças FP, DR, C, DA, FF, I, LM, LA e K de 5 e 6 anos referiam diferentes países da Europa, sendo que os mais verbalizados por estas crianças foram a Espanha, a França, a Inglaterra e a Itália. As crianças C, LM e FP já visitaram alguns desses países nomeadamente Espanha, França e Inglaterra. Relativamente às crianças R, SD, SS, DA, MV, MM, B, DT e J verifica-se que não souberam referir diferentes países da Europa. Quando questionadas as crianças sobre como são as pessoas da Europa as mesmas nove crianças de 5 e 6 anos (FP, DR, C, DA, FF, I, LM, LA e K) identificaram algumas diferenças entre os habitantes de alguns países como por exemplo, no vestuário. Já as restantes crianças de 4 e 5 anos (R, SD, SS, DA, MV, MM, B, DT e J) não faziam nenhuma identificação. Relativamente à identificação de diferentes tipos de cor de pele as crianças DR, C, LM e LA participaram e responderam corretamente. As restantes crianças (R, SD, SS, FP, FF, K, I, MV, MM, B, DT e J) não responderam. Em algumas afirmações verifica-se que as crianças FP, C, LM e LA possuíam bastante conhecimento sobre diversos países. No entanto, nem todas as crianças revelaram o mesmo nível de conhecimentos. A análise dos desenhos referidos anteriormente permitiu concluir que a criança K (5 anos) conseguiu reter muitos pormenores da visita da Larissa e da Malika pois desenhou quase tudo o que aprendeu com elas como por exemplo as características dos instrumentos, da habitação, da alimentação e do vestuário.

Por fim o livro dos continentes permitiu também identificar os saberes prévios das crianças sendo de realçar as afirmações das crianças que sustentaram cada um dos seus desenhos.

Quanto ao objetivo **Realizar atividades diversificadas que estimulem a aprendizagem das crianças sobre diferentes culturas** é de referir que a selecção criteriosa efetuada com o intuito de proporcionar às crianças não só aprendizagens mas também atividades lúdicas se revelou muito positiva. Desta forma, relativamente ao continente Europeu, durante os dias da sua exploração, foi possível identificar os conhecimentos das crianças, o que de certa forma foi revelador dos seus conhecimentos prévios e estimulador da aquisição de novos conhecimentos. Uma dessas atividades foi a confeção das receitas que se revelou do interesse do grupo mostrando-se sempre interessado em querer participar, em fazer parte da confeção das receitas, tendo a maior parte do grupo reconhecido o que foi confeccionado, bem como, o seu país de origem. Na exploração das bandeiras dos diferentes países o grupo identificou diferenças e semelhanças entre as bandeiras exploradas: a bandeira francesa, inglesa e portuguesa. Além disso as crianças mais velhas foram capazes de identificar, no globo terrestre, a localização dos países explorados. A construção das bandeiras, bem como a réplica do monumento construído, revelaram-se atividades de muito interesse para as crianças despoletando os seus níveis de participação. Nesses primeiros dias o grupo adquiriu novos conhecimentos, identificou novas culturas e manifestou novos saberes. Num diálogo realizado com as crianças DR, C e LM à volta do globo terrestre foi notório que estas sabiam de forma nítida de que países eram as bandeiras lá colocadas. Além disso, foi questionada a localização no globo, do continente que nos encontrávamos a explorar, ao que apontaram acertadamente para o continente Africano. Desta forma foi notável que as crianças mais velhas se manifestaram mais receptíveis a novos conhecimentos, podendo-se concluir que talvez as crianças mais novas necessitassem de mais tempo de exploração de para a aquisição dos novos conhecimentos. Quanto ao continente africano a exploração deste continente possibilitou ao grupo aquisição de novos conhecimentos. Ficaram a conhecer uma habitante do continente africano, bem como, as características dos diferentes habitantes do restante continente e das diferentes cores de pele aí

existentes. O grupo mostrou-se bastante participativo quanto à visita da nossa amiga Malika mostrando-se bastante à vontade e colocando-lhe várias questões. Quanto à decoração dos desenhos em A3 o resultado final foi bastante positivo visto que o grupo soube usar as cores das bandeiras revelando competências de trabalho grupo, sendo que durante esta atividade o grupo ia constantemente dialogando sobre a Malika e sobre a sua cultura. Ficaram a saber que há crianças que se vestem de forma diferente de nós e que usam lenços na cabeça, ou vão a pé para a escola, ou que vivem em cabanas. Foi uma exploração positiva onde as crianças mais pequenas nem sempre participavam mas, contudo, quando questionadas acerca do que desenharam, estas diziam o nome da Malika e de que continente provinha. Neste sentido as crianças mais novas nem sempre respondiam às questões colocadas ao grupo, ou por vergonha ou, simplesmente, por distração só respondendo quando as questões eram para si direcionadas. Normalmente estas questões eram efetuadas quando se recolhia informações do que tinham acabado de desenhar. Quanto à construção da cabana bem como a confeção do doce o grupo mostrou-se sempre interessado e motivado em tudo o que podiam participar, revelando níveis elevados de interesse. Por fim, o jogo da Mancala foi um momento em que as crianças relaxaram e puderam jogar um jogo típico do continente. Mostraram-se sempre alegres e atentas ao jogo. Apesar de se constatar que não existem apenas habitantes como a Malika no continente Africano, a escassez de tempo não possibilitou uma maior exploração das outras culturas, daí se ter recorrido a imagens dos restantes habitantes do continente Africano e assim explicar a sua cultura e cor de pele de forma geral, tendo sempre em conta que essas informações fossem registadas pelas crianças recorrendo ao questionamento.

Por fim, a exploração do subcontinente da América do Sul decorreu na mesma linha de exploração do continente africano, ou seja, foi dado a conhecer ao grupo um habitante do continente, foi confeccionado um doce típico, foi decorada uma imagem e foi, ainda, construído um instrumento típico do subcontinente. Durante as atividades as crianças dialogaram e mostraram-se interessadas, fazendo comparações entre a cor de pele da Malika e da Larissa e dos meninos da Europa. Apesar de o Brasil não ser unicamente habitado por índios decidiu-se dar a conhecer os índios do Brasil visto estes

possuírem uma cultura rica e diferente da nossa. Daí ser interessante e diferente para as crianças conhecerem o dia-a-dia, a cultura e as habitações dos índios. Com esta exploração as crianças ficaram a conhecer melhor a cultura deste subcontinente. Constatou-se, ainda, que as crianças afirmaram que aprenderam e ficaram a saber mais com estas atividades e gostaram de conhecer mais sobre os continentes. Além disso, foi notória a aquisição de conhecimentos sobre os continentes abordados bem como os países da Europa. É notória a comparação entre o conhecimento que o grupo possuía antes e o que possui depois da exploração, sendo que adquiriram mais conhecimentos com o que lhes foi dado a conhecer. As crianças mais velhas demonstraram grande curiosidade em saber mais e essa curiosidade resultou em novos conhecimentos. As crianças mais novas mostraram-se interessadas, mas o seu nível de atenção revelou-se muito baixo, o que se manifestou na não verbalização de novos conhecimentos. Contudo, aprenderam que existem diferentes continentes, diferentes culturas, que existem pessoas de diferentes cores, o que foi um excelente progresso e era um dos principais objetivos deste estudo. As diferentes abordagens usadas, como as visitas dos habitantes dos diferentes continentes em questão, ou as construções dos monumentos, as receitas, entre outros, ajudaram as crianças a assimilarem esses conhecimentos de forma divertida e lúdica.

Relativamente ao objetivo **Promover o conhecimento das diferentes culturas em aspectos como a música, dança, tradições, gastronomia, habitações e vestuário típico**, pôde-se concluir que, através do questionamento realizado individualmente a cada criança, este possibilitou identificar os conhecimentos adquiridos durante as atividades exploradas. Quanto às músicas e danças, o grupo dançou com a Malika e a Larissa, sabendo distingui-las. Durante as danças todas as crianças queriam estar perto da habitante desse continente. Em certas alturas a criança K demonstrava as danças quando eram efetuados os diálogos com o grupo sobre as temáticas exploradas. Quanto às tradições, as crianças perceberam que a Larissa pintava o corpo e que furava as orelhas, sendo essa uma característica da sua tribo. Os doces e bolos confeccionados foram identificados por quase a totalidade do grupo. Além disso, os cronogramas de cada uma das receitas, que se encontravam colocados na parede da sala, revelaram-se promotores

desse conhecimento. As habitações típicas existentes nos continentes também foram reconhecidas pelo grupo pois até foi construído, para o continente africano, uma habitação típica. Após a exploração, as crianças revelaram conhecimentos acerca das habitações dos três continentes que diferenciavam umas das outras. Quanto ao vestuário o grupo distingue de forma correta e sabe que no continente Europeu se veste de forma diferente do continente africano e sul-americano. A criança C (6 anos) referiu que gostava de se vestir como a Larissa pois usam cores muito bonitas. O grupo foi capaz de fazer comparações entre cada vestuário e referenciar características dos diferentes continentes abordados. Além disso, o jogo da Mancala foi um momento onde as crianças interagiram com os seus pares e conheceram um jogo tradicional africano.

Por fim, quanto ao objetivo **Analisar se é possível, com crianças de 4, 5 e 6 anos, identificar diferenças culturais de países de diferentes continentes e simultaneamente promover aprendizagens sobre essas culturas** e de uma forma mais individual, destacaram-se, neste estudo, as crianças LM (6 anos), LA (6 anos), C (6 anos), FP (5 anos), DR (5 anos) e K (5 anos). Além de o seu desempenho ser notório e participarem sempre nas atividades e nas explorações, estas crianças já apresentavam conhecimentos prévios sobre algumas das temáticas apresentadas. Numa das explorações, aquando do questionamento do grupo sobre o que se iria fazer, as crianças C e K demonstraram sempre muita atenção e interesse pelas atividades e sua exploração.

É curioso ainda salientar que durante a pintura do mapa-mundo as crianças K, LM e LA questionaram qual era o maior continente, a localização do continente onde se encontravam e a sua designação. Daí se verificar o constante interesse das crianças em querer saber sempre mais. As crianças entre 5 e 6 anos revelaram diferente nível de aquisição de conhecimentos relativamente às de 4 anos, manifestando ter assimilado melhor do que as crianças mais novas. Por sua vez, as crianças mais novas, nas quais se incluem algumas de 5 anos, mais concretamente as crianças DA (5 anos), SD (5 anos), MV (5 anos), SS (5 anos) e algumas de 4 anos J (4 anos), MM (4 anos), B (4 anos), DT (4 anos), nem sempre se envolveram em todas as atividades e quando abordadas individualmente durante o questionamento, apenas as crianças J, MM e B continuaram sem se manifestar relativamente a muitas das questões, não demonstrando grandes progressos nas

aprendizagens. Comparando o questionamento individual com os resultados das tabelas apresentadas no estudo verifica-se que unicamente as crianças J, MM e B não demonstraram ter adquirido novos conhecimentos. As restantes crianças mais novas responderam sem vergonha ou impedimento, mostrando progressos nas suas aprendizagens.

O grupo mostrou-se muito participativo e empenhado em todas as atividades querendo sempre elaborar mais atividades relacionadas com o tema. Foi notória a facilidade com que algumas crianças do grupo dos 5 anos conseguiram realizar os trabalhos, enquanto as crianças do grupo dos 4 anos se mostraram com mais dificuldades. Verifica-se que as crianças LM (6 anos), LA (6 anos), C (6 anos), FP (5 anos), DR (5 anos) e K (5 anos), após a realização de todas as atividades, demonstraram conhecimento dos vários continentes, pois no dia-a-dia já abordavam, em diálogos uns com os outros, os temas sobre os diferentes continentes.

A criança N (5 anos) apesar de não estar presente em muitas das atividades, durante o questionamento verificou-se que conseguiu adquirir novos conhecimentos e o interesse da criança N era tanto que questionava os colegas sobre o que tinha perdido.

As crianças FF (5 anos), I (5 anos) e R (5 anos) participaram nas atividades bem como nos diálogos e verificando-se que durante o questionamento estas crianças souberam responder corretamente, demonstrando progressos pois a criança R e I nem sempre respondiam corretamente ou não se pronunciavam durante as atividades.

Também no diálogo sobre a distância dos continentes relativamente a Portugal permitiu compreender que estas crianças já revelavam algumas noções de distância ao afirmarem que “a China parece perto, mas é muito longe”. Além destas referências, as crianças de 5 e 6 anos adquiriram noções de referência geográfica, a nível da localização dos continentes e dos países no globo e associação de bandeiras a países. Nesta conclusão sobre as aprendizagens realizadas pelas crianças, não podemos deixar de referir a importância que o meio social tem sobre algumas afirmações efetuadas pelas crianças.

De acordo com o estudo de Matos e Brito sobre “a abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar” (2013) é importante que as crianças tenham

uma noção dos continentes existentes na Terra e principalmente qual o continente onde habitam. Além disso é relevante que as crianças saibam onde estão espacialmente para se organizarem mentalmente. Em todos os continentes existem diferenças entre as pessoas que habitam no mesmo, diferenças culturais, étnicas e físicas e este estudo teve como intuito dar a conhecer algumas dessas diferenças.

Em suma, referindo Arribas (2004), um dos autores relevantes da revisão da literatura, a integração da cultura produz-se no processo educativo e cabe ao educador planejar e organizar atividades variadas partindo da bagagem cultural de cada criança permitindo que esta tenha ao seu dispor técnicas e instrumentos necessários para que a criança compreenda a realidade cultural e os diferentes ambientes. As conclusões deste estudo corroboram com afirmação da autora referida.

## **5.2 Limitações do estudo**

Durante a realização deste estudo surgiram algumas limitações e imprevistos, tais como:

- Durante o momento de dar a conhecer o continente Asiático por intermédio de uma criança que já visitou o local, estando prevista a presença de um elemento dessa comunidade o que não chegou a ocorrer. Contudo devido à falta de tempo e devido às atividades que o jardim-de-infância tinha programado, não foi possível executar o pretendido.
- Impossibilidade em executar a atividade final que se centrava na apresentação das danças a toda a comunidade educativa. Com esta atividade pretendia-se mostrar à comunidade educativa o que as crianças tinham apreendido ao longo das atividades sobre as danças dos diferentes continentes.
- Apesar do presente estudo ter sido desenvolvido no Jardim de Infância, a tempo integral durante três dias por semana, foi um facto que o tempo para a sua realização mostrou-se limitado devendo assim haver mais tempo para esta prática.
- Impossibilidade de abordar todos os continentes devido ao pouco tempo disponível.



### **5.3 Recomendações para futuras investigações**

Relativamente a futuras investigações seria importante abordar esta temática, quer com as mesmas crianças, quer com outras crianças, abordando histórias e contos de outros continentes através de fantoches e cenários para que as crianças conhecessem não só contos portugueses mas também com contos de diferentes continentes. Como neste estudo estava prevista a apresentação das danças dos diferentes continentes à comunidade educativa, seria interessante desenvolver esta atividade com as mesmas crianças nesse contexto educativo.

As atividades do estudo conquistaram a atenção e satisfação das crianças bem como foram ao encontro das necessidades das crianças. Contudo, seria interessante recorrer futuramente a diferentes materiais para a exploração das atividades.

Por fim, esta temática poderia ser integrada num projeto com maior dimensão e que envolvesse toda a comunidade educativa. Deste modo poder-se-ia disponibilizar um conjunto de dados que permitissem contribuir para um melhor e maior conhecimento acerca do tema em estudo.



## **PARTE III**



## REFLEXÃO FINAL DA PES II

Neste momento termina mais uma etapa de todo este percurso académico e é de salientar que esta experiência foi bastante enriquecedora e fundamental para o futuro que me espera. Durante esta etapa pude conviver com profissionais que me ajudaram assim como educadoras experientes e sempre prontas a dar o seu contributo. Além das educadoras o par de estágio foi crucial nesta etapa pois também contribuiu para o meu desenvolvimento profissional. Durante o segundo semestre do mestrado tive o privilégio de integrar o contexto do pré-escolar, e deste modo pude acompanhar a evolução dos conhecimentos das crianças e o seu crescimento. Esta etapa pela educação pré-escolar evidenciou o meu gosto pelo trabalho com as crianças e por tudo o que integra a educação pré-escolar.

Deparei-me, em algumas ocasiões, com os obstáculos pois controlar um grupo de crianças e conseguir captar a atenção delas revelou-se, por vezes, complicado. No entanto estes obstáculos foram um impulso para que recorresse a diferentes estratégias e aprendesse a lidar melhor com esse tipo de situações. Com isto consegui constatar que ao recorrer a diferentes estratégias consegui captar a atenção do grupo e implementar as atividades com mais gosto e entusiasmo. Com as limitações que surgiam pude melhorar o meu desempenho como educadora. Estas pequenas vitórias faziam com que os aspetos menos bons fossem facilmente esquecidos. Durante esta etapa os momentos mais alegres eram sem dúvida quando as crianças se reuniam à minha volta para contar o seu fim-de-semana ou a festa a que tinham ido. Estes pequenos diálogos faziam toda a diferença. Na sala de aula este grupo sempre se mostrou muito participativo e trabalhador podendo transparecer que as atividades levadas à sala eram do agrado das crianças. Desta forma as atividades planeadas para o grupo foram necessárias e para a minha formação profissional pois ao planear durante todo o ano letivo pude constatar a responsabilidade que é ser Educadora. Além das planificações, era preciso elaborar materiais para captar a atenção do grupo e desta forma tornar as aprendizagens mais lúdicas e divertidas. Foi sempre tido em atenção esse aspeto e as crianças adoravam sempre que era levado algum material didático.

Apesar de ter contactado com este grupo de crianças durante todo o ano letivo, considero que usufruí ainda mais no contexto pois poderia evoluir ainda mais. É um grupo que deixa saudades pois foi o grupo com quem pude aprender e a evolui.

A realização deste estudo fez-me perceber o quanto é importante a voz da criança pois quando a deixamos dialogar connosco ela dá-nos a conhecer o que já sabe e desta forma transmite esse conhecimento ao restante grupo. Durante este estudo tive a oportunidade de conhecer crianças que ao dialogarem para o grupo transmitiram saberes e interesse ao estudo em questão.

Em conclusão, o grupo que participou neste estudo fez-me vivenciar diferentes momentos que jamais esquecerei e recordarei para sempre pois além dos bons momentos e gargalhadas que este grupo me proporcionou, fizeram-me ter a certeza de que o meu futuro é ser Educadora de Infância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APA. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*, Sixth Edition. Washington, DC.
- Abdallah - Pretceille, M. (1999). *L'Éducation interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Appiah, K., A. (2007). *Cosmopolitismo: la ética en un mundo de extraños*. Buenos Aires. In Barbosa, M., G. *Educação e desafios da multiculturalização: uma pedagogia da sociedade civil*. Cadernos de Pesquisa. vol.40 nº.141, São Paulo, 2010. Acedido em 14 de agosto de 2013, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12512>
- Arribas, T, L. (2004). *Educação infantil – Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Artmed.
- Banks, J. (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (1994). *An introduction to multicultural education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (1999) *An introduction to multicultural education u. s.: allyn & bacon*. In Candau e Arhorn. *A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária*.
- Bartolomé Pina, M. (1997) *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona. Cedecs Edt.
- Borges, Borges. S., & Silva. (2012) *Educação Intercultural no Pré-escolar: dos factos às representações*. IV Congresso Português de Sociologia.
- Barbosa., M. (2010) *Educação e desafios da multiculturalização: uma pedagogia da sociedade civil*. Cadernos de Pesquisa. Acedido em 02 de outubro de 2013 em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000300016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300016)
- Barca, I. & Solé, G. (2012). *Educación histórica en portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad*. REIFOP, 15 (1), 91-100. Acedido em 02 de outubro de 2013 em <http://www.aufop.com>
- Bogdan, R., C. & Biklen, S., K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candau, V. M., & Anhorn, C. (2000). *A questão da didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG.
- Candau, V. M. (2008). *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. In: Moreira, A. F. B & Candau, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. p. 13-37. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Cardona, M., J., Vieira, C., Uva, M., e Tavares, T., C. (2010) *Guião de educação - género e cidadania*. CIG. Lisboa.

- Cardoso, C. M. (1996). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora. 1ª Edição.
- Carvalho, G. (2000). *Linguagem, poder, educação: o sexo dos B,A,BAs*. Lisboa: Comissão para a igualdade e para s direitos das mulheres. p. 2. In Sá & Andrade. *Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula*. Revista Saber & Educar. Cadernos de Estudo. N.º14. Acedido em 12 de dezembro de 2013 em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/312/SeE14\\_Praticas\\_de\\_sensibiliza\\_o.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/312/SeE14_Praticas_de_sensibiliza_o.pdf?sequence=2)
- Castaño, J., Moyano, R., e Castillo. (1997). *A educação multicultural e o conceito de cultura*. In *Revista Ibero-americana de Educação*, 13, 223-250.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1996). *A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas*. 9, 103-104. Lisboa: Inovação.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1998). *Compétence plurilingue er pluriculturelle*. Éditions du Conseil de l'Europe. p. 2. In Sá & Andrade. *Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir da sala de aula*. Revista Saber & Educar. Cadernos de Estudo. N.º14. Acedido em 12 de dezembro de 2013 em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/312/SeE14\\_Praticas\\_de\\_sensibiliza\\_o.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/312/SeE14_Praticas_de_sensibiliza_o.pdf?sequence=2)
- Coelho, M. H. C., (2008). *A construção histórica da multiculturalidade*. In Portugal. Percursos de Interculturalidade, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, 69 - 129. Lisboa.
- Cooper, H. (2012) *Ensino de história na educação infantil e anos iniciais*. Curitiba: Base. Editorial.
- Cortesão, L., (1993). *O Conceito de Educação Intercultural*. *Interculturalismo e Realidade Portuguesa*, Forma, 47, 54-61.
- Cuche, Denys (1999): *A Noção de Culturas nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, Brasil. Acedido em 6 de abril, 2013, em <http://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/cuche-dennys-a-noc3a7c3a3o-de-cultura-nas-cic3aancias-sociais.pdf>
- Dass, P. & Parker, B. (1999). *Strategies for managing human resource diversity: from resistance to learning*. The Academy of Management Executive, (pp. 13; 68 – 80) London. In Rodrigues, Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - *Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola*, Lisboa, 2013.
- DEB., M. E. (2010). *Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB., M. E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.



- Delors, J. (1996). *Prefácio in Educação – um tesouro a descobrir*, relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI, Rio tinto, Eduções ASA, p. 42 – 44.
- Derman-sparkes (1989) *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children* (NAEYC, No. 242)
- Dias, J,. (2009) *A construção da identidade na infância no contexto multicultural português*. Universidade Santiago de Compostela. Acedido em 02 de outubro de 2013 em [http://books.google.pt/books?id=2h04i\\_VqTIQC&pg=PA132&lpg=PA132&dq=seres+interculturais,+dado+que+n%C3%A3o+%C3%A9+poss%C3%ADvel+escapar+da+impureza+cultural+porque+%C3%A9+algo+que+faz+parte+da+nossa+g%C3%A9nese+e+a+mesti%C3%A7agem+entre+o+pr%C3%B3prio+e+o+que+%C3%A9+o+resultado+de+outros+%C3%A9+condi%C3%A7%C3%A3o+nossa+e+das+culturas&source=bl&ots=JFco\\_YJsVq&sig=AegTZxpbYUQPxCiVva4UxG9wto&hl=pt-PT&sa=X&ei=dNTRUr2LEqSd7gal7IHQBg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?id=2h04i_VqTIQC&pg=PA132&lpg=PA132&dq=seres+interculturais,+dado+que+n%C3%A3o+%C3%A9+poss%C3%ADvel+escapar+da+impureza+cultural+porque+%C3%A9+algo+que+faz+parte+da+nossa+g%C3%A9nese+e+a+mesti%C3%A7agem+entre+o+pr%C3%B3prio+e+o+que+%C3%A9+o+resultado+de+outros+%C3%A9+condi%C3%A7%C3%A3o+nossa+e+das+culturas&source=bl&ots=JFco_YJsVq&sig=AegTZxpbYUQPxCiVva4UxG9wto&hl=pt-PT&sa=X&ei=dNTRUr2LEqSd7gal7IHQBg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false)
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Esteves, L., M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Luz e Terra.
- Fernandes, D. (2012). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Noesis, 15 – 16.
- Fiorentini & Lorenzato. (2006). *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Fonseca, M. L. (2003). *Imigrantes de leste nas áreas rurais portuguesas: o caso do Alentejo Central*. Acedido em 6 de agosto, 2013 em <http://www.ceg.ul.pt/mcm/ImigLesteLF.htm>
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., Lino, D. (1999). *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora, Junho, 2ª Edição.
- Galvão, M.I. (1992). *O Espaço Do Movimento: Investigação No Cotidiano De Uma Pré-Escola À Luz Da Teoria De Henri Wallon*. Dissertação De Mestrado, Universidade De São Paulo, São Paulo-SP, 1992. In Vasconcellos. M., *As fases do desenvolvimento da criança de 0 a 06 anos* - Revisão de literatura, 2011.

- Heller A. (1999). Políticas de la postmodernidad. Barcelona. Península. In Dias, J., *A construção da identidade na infância no contexto multicultural português. Universidade Santiago de Compostela*. Acedido em 02 de outubro de 2013 em [http://books.google.pt/books?id=2h04i\\_VqTIQC&pg=PA132&lpg=PA132&dq=seres+interculturais,+dado+que+n%C3%A3o+%C3%A9+poss%C3%ADvel+escapar+da+impureza+cultural+porque+%C3%A9+algo+que+faz+parte+da+nossa+g%C3%A9nese+e+a+mesti%C3%A7agem+entre+o+pr%C3%B3prio+e+o+que+%C3%A9+o+resultado+de+outros+%C3%A9+condi%C3%A7%C3%A3o+nossa+e+das+culturas&source=bl&ots=JFco\\_YJsVq&sig=AeggTZxpbYUQPxCiVVa4UxG9wto&hl=pt-PT&sa=X&ei=dNTRUr2LEqSd7gal7IHQBg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?id=2h04i_VqTIQC&pg=PA132&lpg=PA132&dq=seres+interculturais,+dado+que+n%C3%A3o+%C3%A9+poss%C3%ADvel+escapar+da+impureza+cultural+porque+%C3%A9+algo+que+faz+parte+da+nossa+g%C3%A9nese+e+a+mesti%C3%A7agem+entre+o+pr%C3%B3prio+e+o+que+%C3%A9+o+resultado+de+outros+%C3%A9+condi%C3%A7%C3%A3o+nossa+e+das+culturas&source=bl&ots=JFco_YJsVq&sig=AeggTZxpbYUQPxCiVVa4UxG9wto&hl=pt-PT&sa=X&ei=dNTRUr2LEqSd7gal7IHQBg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false)
- Instituto Nacional de Estatística (INE) Censos 2011. Acedido em 30 de Outubro, 2013 em [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_main](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main)
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A., e Turner, L. (2007). *Toward a definition of mixed methods research. Journal of Mixed Methods Research*. 1 (2), 112-133. Acedido em 03 de novembro de 2013 em <http://mmr.sagepub.com/content/1/2/112>
- Jordán, J. A. (1996). *Propostas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Editorial C.E.A.C.
- Lages, M. (2006). *A eficácia da palavra*, in Povos e Culturas, pp. 177 - 206. In Rodrigues, Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - *Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola*, Lisboa, 2013.
- Leite, Carlinda (2000). Perspectivas multiculturais nas orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Perspectivar Educação: Revista para Educadores*, 6, 56-61.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Maculan, B. C. M. S. (2011). *Manual de normalização: padronização de documentos académicos do NITEG/UFMG e do PPGCI/UFMG*. 2. ed. atual. e rev. Belo Horizonte: UFMG. E-Book. ISBN 978-85-914076-0-6. Acedido em 17 de dezembro, 2013, em: <http://www.eci.ufmg.br/normalizacao>
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística: um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Matos, A., R. & Brito, R. (2013). *A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar - estudo de caso*. Lisboa.
- Mindes, G. (2005) *Social studies in todays early childhood curriculo*. In "beyond the journal", Young Children on the Web, publicado em setembro de 2005.
- MED (1998). *Referencial Curricular para a Educação Infantil – Conhecimento do Mundo*. p. 165 - 166. Brasília.

- Meirinhos M. (2009) *Retrato de uma escola multicultural: Estudo de Caso*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências.
- OIKOS & UNICEF. (2001). Projeto “*Um mundo de crianças*”- De mãos dadas, 5 jogos de simulação. Lisboa. Espaço OIKOS.
- Oliveira - Formosinho. J. (2006). *Educação Pré-Escolar – a construção social da moralidade*, Lisboa, Texto Editores.
- Oliveira - Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma praxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: DGIDC.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pontes, M., J., F., N. (2006). *A diversidade étnico-cultural na escola/a educação intercultural no ensino básico*, Volume I. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Reyes, M., J., Á. (2009). *O não também ajuda a crescer*. A Esfera dos Livros.
- Roberts, R. (1995). *Self-Esteem and successful early learning*. London: Hodder and Stoughton. In Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância. Lisboa. Texto editora
- Silva, P. (2008). *A Construção/Estruturação do Género na Educação Física*, Lisboa, ONGM do Conselho Consultivo da CIG. p. 12.
- Said, E. (1993). *Culture and Imperialism*. p. xxix, apud Eagleton p. 15.
- Sousa, M<sup>a</sup>. & D’orey, M<sup>a</sup>. (2000). *Educação para a multiculturalidade – a prática no jardim-de-infância*. Secretariado Entreculturas. In congresso Internacional “*Os Mundos sociais e Culturais da Infância*”. Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança. Oficina de S. José – Braga.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições.
- Sylva, K. (1994) *The impact of early learning on children’s later development*. London: RSA. In Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância. Lisboa. Texto editora
- Sampieri, R., H., (2006) *Metodologia de pesquisa*. 3<sup>a</sup> Ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Tashakkori, A., & Teddlie., C. (2006). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*.
- Tempass (2008) O papel dos grupos indígenas na formação da cozinha brasileira. Acedido em 12 de dezembro de 2013 em <http://www.slowfoodbrasil.com/textos/alimentacao-e-cultura/197-o-papel-dos-grupos-indigenas-na-formacao-da-cozinha-brasileira>

Vasconcelos, Teresa (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Revista Saber (e) Educar, volume 12, p. 109-117. Acedido em 30 de Março de 2013, em <http://repositório.esef.pt>

Vieira, R. (1999). *Ser inter/multicultural*. Recolhido em 29 de Abril de 2009, do Jornal “a Página”, ano 8, nº 78, (p.20). In Rodrigues, Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - *Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola*, Lisboa, 2013.

Yin, R., K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam.

### **Leis**

Lei n.º 5 de 1997: <http://www.spn.pt/?aba=27&mid=115&cat=22&doc=390>. Lei nº 5 / 97 de 10 de Fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Imagens e músicas utilizadas no “Jogo dos Países”



**França** - <http://www.youtube.com/watch?v=lw3gn1lj7mQ>



**Inglaterra** - <http://www.youtube.com/watch?v=FQksSHihXTk>



**Grécia** - <http://www.youtube.com/watch?v=q6NRT-PtPJU>



**Itália** - <http://www.youtube.com/watch?v=S1Tubb2jCtw>



**Portugal** - <http://www.youtube.com/watch?v=L79UikIBVyK>



**Alemanha** - <http://www.youtube.com/watch?v=zNufzmNvVmU>





**Espanha** – <http://www.youtube.com/watch?v=B6w8TQq8oh8>



**Rússia** – <http://www.youtube.com/watch?v=XzYiQuChDjs>

**Anexo 2** – Crianças portuguesas e respetiva música de Portugal



**Música:** [http://www.youtube.com/watch?v=sAFhDCGvM\\_w](http://www.youtube.com/watch?v=sAFhDCGvM_w)

**Anexo 3 – Imagens utilizadas durante a exploração do continente Africano**







**Anexo 4** - Imagens utilizadas durante a exploração do continente da América do Sul e respetiva música





Música: <http://www.youtube.com/watch?v=YPURN3L5qFY>

**Anexo 5** – Versão digital com o Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada II em PDF; Planificações semanais das intervenções relacionadas com o estudo e Reflexões semanais das intervenções relacionadas com o estudo.

