



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Cláudia Sofia Morais da Costa

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA
Mestrado – EPE e Ensino do 1ºCEB

Pensar a diversidade étnico – cultural a partir do Jardim de Infância

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico
Área da Formação Pessoal e Social

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Gonçalo Maia Marques

março de 2012

“Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo.”

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Gonçalo Maia Marques pela amizade ao longo da minha formação inicial e fundamental orientação no presente Relatório Final.

À minha família, em especial ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão que permitiram e me acompanharam incondicionalmente na incessante luta para alcançar, mais uma vez, um dos meus projetos de vida.

Ao meu noivo, Rui Gomes, pelo permanente companheirismo, apoio e por me abraçar na conquista de objetivos e sonhos de vida.

À professora e educadora cooperantes, Manuela Meira e Raquel Amorim, respetivamente, onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada I e II, no âmbito do Mestrado, que foram exemplos de profissionalismo na área em que me formei e das quais surgiram amizades para a vida.

Às crianças com quem tive a fantástica oportunidade de sorrir, abraçar, brincar, dançar, conviver, aprender, ensinar...e que me ajudaram a tornar esta paixão pelo mundo da educação ainda maior!

À Sandra Casal, proprietária da Reprografia da ESE-IPVC, pelo apoio em todos os momentos deste percurso e da qual surgiu uma amizade eterna.

Aos professores da instituição na qual me formei, pelos ensinamentos e partilhas fundamentais para o meu desenvolvimento profissional. Um agradecimento especial àqueles que acreditaram em mim e dos quais não esquecerei.

Aos meus amigos, que ao longo da minha vida sempre caminharam a meu lado, embora alguns deles distantes nesta etapa.

À minha colega de estágio, Eunice Pratas, com quem trabalhei, partilhei e refleti em prol das aprendizagens e desenvolvimento das crianças com quem juntas trabalhamos.

A todos os demais que direta ou indiretamente contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

RESUMO

O presente Relatório Final intitulado “*Pensar a diversidade étnico-cultural a partir do Jardim de Infância*” foi desenvolvido no âmbito do Mestrado que habilita a autora para a docência conjunta na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Este relatório apresenta todo um percurso e reflexão da Prática de Ensino Supervisionada I e II, na qual a candidata desenvolveu o seu estágio. Contudo, o enfoque principal do presente projeto concerne num pequeno estudo de investigação, desenvolvido especificamente na PES II e da qual resulta o referido título. O estudo insere-se na área da Formação Pessoal e Social, focado na problemática “Educação para a diversidade”, desenvolvido especificamente com 14 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, do Jardim de Infância onde a candidata realizou o seu estágio durante um semestre.

O mesmo encontra-se estruturado em quatro Capítulos para uma melhor compreensão. Neste sentido, no Capítulo I é dado a conhecer o Enquadramento da PES II, especificando o contexto e grupo em que foi desenvolvido o presente estudo, no Pré-Escolar. No Capítulo II são expostas planificações desenvolvidas e orientadas para o estudo de investigação, ou seja atividades que orientaram para a temática e que foram fundamentais para a aprendizagem dos conceitos inerentes à mesma. A problemática; metodologia utilizada durante todo o processo do estudo de investigação; a apresentação e análise de dados face ao enunciado estudo, bem como a perspetiva de alguns investigadores face à temática no desenvolvimento social da criança e a importância do papel da escola e educador/professor neste processo encontra-se explanada no Capítulo III. Ainda neste capítulo são apresentadas as conclusões finais face ao estudo realizado e seus resultados. No Capítulo IV é feita uma reflexão de toda a gratificante experiência ocorrida durante um ano, inserida em contexto de estágio, no 1ºCiclo do Ensino Básico e no Pré-Escolar.

Palavras-chave: Diversidade; Cidadania; Moralidade; Educação Multicultural; Multiculturalidade; Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

The Final Report “*Thinking the ethnic and cultural diversity through the Kinder Garden level*” was developed within a Master course which will enable its author to teach in PRE-K and Primary School levels.

This document depicts the experience and the reflections undertaken in the subjects PES I and II, through which the author developed her internship. However, the main focus of this project concerns a small research study that was developed specifically in the PES II. The research study was developed with 14 children aged between 4 and 5 at the kindergarten where the author did her internship for a semester, being part of the study area ‘Personal and Social Education’ and focusing on the subject ‘Education for Diversity.’

This study is organised in four individual chapters: in Chapter I, the context of the subject PES II is explained and the group studied for the purpose of the research is also specified. The plan designed to develop the research study is described in Chapter II, covering the activities undertaken to understand and study the topic in cause. The research question, the methodology followed, the data presentation and analysis, as well as different researchers’ perspectives on the subject of ‘children social development’ and the role the School and the Teacher/Educator in that process, will be explored in Chapter III. Furthermore, this chapter will present the final conclusions and results of the study developed. At last, the fourth and final chapter consists of a reflection on the gratifying experience which took place, for a year, in the internship environment at PRE-K and Primary School levels.

Key-words: Diversity, Citizenship, Morality; Multicultural Education; Multiculturalism; PRE-K.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE.....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xv
INDICE DE TABELAS	xvii
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II (PES II) ..	2
CAPÍTULO II – PLANIFICAÇÕES DESENVOLVIDAS E ORIENTADAS PARA O ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO	8
CAPÍTULO III – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	16
3.1. Problema de investigação.....	16
3.1.1. Questões de investigação	18
3.1.2. Objetivos de investigação	19
3.2. REVISÃO DA LITERATURA.....	20
3.2. 1. A atual situação da sociedade face á diversidade patente/crescente.....	20
3.2.2. Definição de diversidade cultural.....	21
3.2.2.1. Definição de “raça” e “etnia”	22
3.2.2.1.1. Visão e Atitudes das crianças face à raça e etnia	22
3.2.3. Preparação da sociedade para a diversidade étnica e cultural	23
3.2.3.1. Educação na construção da cidadania.....	24
3.2.3.2. O papel fundamental da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento de competências sociais, cívica e étnico-moral.....	27
3.2.3.3. A importância do Educador/Professor no desenvolvimento de competências sociais, cívica e étnico-moral das crianças	29
3.2.4. Matrizes dos Documentos Oficiais: Área da Formação Pessoal e Social face à diversidade	32
3.3. METODOLOGIA ADOTADA NO ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO.....	38
3.3.1. Características da investigação qualitativa	38
3.3.2. Características da estratégia Investigação – Ação	39
3.3.2.1. Vantagens e desvantagens da Investigação-Ação.....	41

3.3.3. Professor em Ação	42
3.3.4. Amostra	42
3.3.5. Instrumentos de recolha de dados	43
3.3.5.1. Observação	44
3.3.5.2. Notas de campo	45
3.3.5.3. Registos visuais	45
3.3.5.4. Documentos das crianças	46
3.3.5.5. Entrevistas	47
3.3.6. Plano de ação do estudo de investigação	50
3.3.7. Confidencialidade e Questões éticas	50
3.4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS	52
3.4.1. Guião da Entrevista (Avaliação Inicial – 14 de dezembro de 2011).....	52
3.4.1.1 Análise dos dados da entrevista (Avaliação inicial).....	53
3.4.2. Observação das Tarefas do estudo de investigação	57
3.4.2.1. Observação da tarefa 1 “Como eu vejo as crianças no/do Mundo”	58
3.4.2.1.1 Análise dos dados recolhidos na Tarefa 1	59
3.4.2.2. Observação da tarefa 2 “Quem escolhi no jardim para brincar”	63
3.4.2.2.1. Análise dos dados recolhidos na Tarefa 2	65
3.4.2.3. Observação da tarefa 3 “Meninos de todas as cores”	67
3.4.2.3.1. Análise dos dados recolhidos na Tarefa 3	70
3.4.2.4. Observação da tarefa 4 “Café com Leite”	74
3.4.2.4.1. Análise dos dados recolhidos na Tarefa 4	77
3.4.2.5. Observação da tarefa 5 “Como eu (re)vejo as crianças no/do Mundo”	78
3.4.2.5.1. Análise dos dados recolhidos na Tarefa 5	80
3.4.3 Guião da Entrevista (Avaliação Final – 2 de fevereiro de 2012)	83
3.4.3.1 Análise dos dados da entrevista (Avaliação final)	84
3.5. CONCLUSÕES FACE À ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	92
3.5.1. Contributos do estudo para a prática profissional	96
3.5.2. Limitações e benefícios do estudo	97
3.6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
CAPÍTULO IV – REFLEXÃO FINAL.....	104

4.1. Reflexão Final de estágio: 1ºCiclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar	104
ANEXOS	118

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 e 2 – Chapéu e barco para a “viagem pelos continentes”</i>	12
<i>Figura 3 - Planisfério “Todos diferentes todos iguais”</i>	12
<i>Figura 4 e 5 - Crianças: cultura chinesa</i>	13
<i>Figura 6 e 7 - Crianças: cultura Árabe</i>	13
<i>Figura 8 e 9 - Crianças: cultura dos índios da América</i>	13
<i>Figura 10 - “As crianças no/do Mundo” (Representação inicial) (M., 5 anos)</i>	60
<i>Figura 11 - “As crianças no/do Mundo” (Representação inicial) (M., 5 anos)</i>	61
<i>Figura 12 - “Crianças no/do Mundo” (Representação inicial) (R., 5 anos)</i>	62
<i>Figura 13 - “As crianças no/do Mundo” (Representação inicial) (M., 5 anos)</i>	62
<i>Figura 14 - Meninos de todas as cores (Fantoches)</i>	64
<i>Figura 15 - Jardim onde a criança coloca os “amigos” escolhidos para brincar</i>	65
<i>Figura 16 - Pinóquio com os seus “amigos especiais” e material para a Tarefa 2</i>	66
<i>Figura 17 - Crianças na realização da tarefa 2</i>	67
<i>Figura 18 - Conto da história “Meninos de todas as cores” através da técnica de fantocheiro</i>	68
<i>Figura 19 – Representação (desenho) da história “Meninos de todas as cores”</i>	71
<i>Figura 20 – Representação “Meninos de todas as cores” (M., 5 anos)</i>	72
<i>Figura 21 – Representação “Meninos de todas as cores” (M., 5 anos)</i>	73
<i>Figura 22 - Representação “Meninos de todas as cores” (B., 4 anos)</i>	73
<i>Figura 23 - Representação “Meninos de todas as cores” (C., 4 anos)</i>	74
<i>Figura 24 – “As crianças no/do Mundo” (Representação final) (M., 5 anos)</i>	80
<i>Figura 25 – “As crianças no/do Mundo” (Representação final) (M., 4 anos)</i>	81
<i>Figura 26 – “As crianças no/do Mundo” (Representação final) (G., 5 anos)</i>	81
<i>Figura 27 – “As crianças no/do Mundo” (Representação final) (R., 5 anos)</i>	82

INDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1</i> - Plano de Ação do estudo de investigação	50
<i>Tabela 2</i> - Guião de recolha de dados (avaliação inicial)	52
<i>Tabela 3</i> - Análise dos dados da entrevista (Avaliação inicial).....	54
<i>Tabela 4</i> - Guião de recolha de dados (avaliação final)	83
<i>Tabela 5</i> - Análise dos dados da entrevista (avaliação final)	85

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II (PES II)

É célebre e significativa a frase de Albert Einstein "**A tarefa essencial do professor é despertar a alegria de trabalhar e de conhecer.**" Esta frase leva-nos a refletir e a questionar a missão fulcral do educador/professor. Missão que será sempre sustentada numa educação de "qualidade" – dentro do espírito que vem presidindo à organização da Educação Pré-Escolar desde que o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação publicou, em 1997, as "*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*", documento precursor da defesa de um ensino de qualidade, cuja marca se prolonga e difunde na publicação do documento de trabalho "*Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar de Qualidade*", datado de 1998 (ambos os estudos foram coordenados por Teresa Vasconcelos). Dentro destes princípios condutores, o nosso objetivo deverá ser incessantemente "despertar a alegria de trabalhar e conhecer". Termo que nasce desde o momento que se inicia a formação académica nesta profissão, num contínuo trabalho e busca de conhecimentos em prol do desenvolvimento profissional que ao longo da prática profissional se efetivará.

É a partir da formação inicial para a docência, que o caminho é traçado. A este respeito torna-se importante analisar as questões relativas à qualificação dos educadores e professores. Se consultarmos o Decreto-Lei n.º 220/2009 de 8 de Setembro, compreendemos a prioridade dada pelos decisores políticos a estes assuntos: "O desafio da qualificação dos Portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores." (Decreto-Lei n.º 220/2009 de 8 de Setembro, p. 6122). Neste sentido, aliada à qualidade cada vez mais exigida nos dias que correm, também a formação para a docência tem sofrido transformações. Estas transformações referem-se à "transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha", que confere atualmente o nível "de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional." (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, p.1320).

O estatuto referido anteriormente transfere-nos, assim, para a habilitação de uma docência abrangente. No presente caso, conferir a “habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico”. (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, p.1320)

A habilitação desejada e referida só é possível se o candidato detiver as condições definidas pelo Decreto-Lei, salientando-se “ o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional.” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, p.1321).

Face ao citado, e no quadro da habilitação profissional para a docência, ressalva-se desta forma o papel fulcral da iniciação à prática profissional, que diz respeito à designada Prática de Ensino Supervisionada e a componente referente à investigação educacional. Relativamente à primeira componente de formação referida salienta-se o disposto no Decreto-lei n.º43/2007 face à sua importância na formação inicial: “ (...) a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício.” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, p.1321). Por seu turno, a segunda componente referente à investigação subjacente, tendo em conta o Artigo 14º do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, sublinhamos o citado no ponto 6—A: “componente de formação em metodologias de investigação educacional abrange o conhecimento dos respectivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adopção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante.” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, p.1324) Perante o que fica enunciado revela-se, de facto, a importância das duas componentes de formação referidas, assuntos que este relatório da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada procura desenvolver na sua interligação teoria-prática.

Tal como o disposto no Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de Fevereiro, os estabelecimentos de ensino estabelecem protocolos com escolas e orientadores cooperantes “com vista ao desenvolvimento de actividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, de investigação e desenvolvimento no domínio da

educação”. (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, p.1325). Como tal, e tendo em conta o protocolo desenvolvido com a instituição escolar em que foi desenvolvida a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES II, especificamente), e de investigação, estas foram desenvolvidas numa instituição educativa de carácter Público, inserida numa freguesia pertencente ao concelho de Viana do Castelo. A mesma instituição encontra-se inserida num dos Agrupamentos de Escola do referido concelho, nos níveis Administrativo e Pedagógico. Subjacente à sua ação a instituição tem como princípios gerais Ser uma Escola: Democrática; Pluralista e Aberta à Comunidade.

O referido estabelecimento de educação e ensino comporta instalações para Jardim de Infância e para o 1ºCiclo do Ensino Básico. O edifício, da época do Estado Novo, corresponde à tipologia de escolas dos “*planos centenários*”, tendo sido concluída a sua construção no ano de 1947. Há 26 anos atrás sofreu renovações para que ficasse com dois pisos. Encontra-se em razoável estado de conservação. Possui quatro salas: duas no 1º piso a funcionarem com duas turmas do 1º ciclo e outras duas no rés-do-chão a funcionarem, atualmente, com um grupo de Pré-escolar e outra como apoio ao desenvolvimento de atividades extracurriculares.

As práticas e estruturas que compõe o jardim-de-infância seguem de modo primordial, mas não exclusivamente, o Modelo Curricular High/Scope, cujo objetivo central “é a crença de que a aprendizagem activa é fundamental para o desenvolvimento humano e que a aprendizagem activa ocorre mais efectivamente em ambientes onde são proporcionadas às crianças oportunidades de realizar experiências de aprendizagem desenvolvimentalmente apropriadas (Hohmann, Weikart, 1995).” (Formosinho, Katz, McClellan e Lino, 1996, p. 77).

Relativamente à sala de atividades do Jardim de Infância onde decorreu o estágio inserido na prática de ensino supervisionada esta é de dimensões adequadas para o número de crianças que a frequenta.

O respetivo espaço da sala encontra-se organizado por áreas de atividade, na senda do modelo curricular *High Scope*, aliada à preocupação de facilitar a mobilidade das crianças e o desenvolvimento da sua autonomia:

As crianças activas precisam de espaços organizados e equipados com materiais que promovam aprendizagem activa. (Hohemann, Weikart, 1995, pág. 111) (Formosinho, Katz, McClellan e Lino, 1999, p. 77)

Neste sentido, a sala encontra-se distribuída da seguinte forma: mesa de reunião (no centro) - espaço de acolhimento, onde as crianças em conjunto com a educadora e/ou estagiárias dialogam, conversam, discutem, programam e avaliam as atividades que decorrem e também permitem que se desenvolvam atividades das respetivas áreas de atividade, quando determinadas:

- **Área da biblioteca** com livros, flanelógrafo, fantoches;
- **Mesa de computador** que contém *softwares* educativos, tem disponível internet para pesquisa e permite também a escrita;
- **Área de mesas** (na mesa de reunião) para: o desenho, a pintura, a colagem, a modelagem e os jogos de mesa;
- **Área dos jogos / construções** com peças que permitem construções variadas;
- **Área do jogo simbólico** - casinha/bonecas, com elementos representativos da cozinha e quarto, que permite a interpretação de ações relativas à vida doméstica/familiar.

Na mesa de reunião decorrem também projetos relacionados com as ciências e a matemática, onde individualmente ou em pequeno grupo as crianças vão organizando os seus próprios projetos de trabalho ao longo do ano letivo.

Para além do material existente nas referidas áreas de atividade da sala de jardim-de-infância, há também disponível bastante material didático nomeadamente livros, enciclopédias, CD-ROM, cds áudio, jogos, cassetes de vídeo, material para atividades de expressão musical (Kit de Expressão musical), de expressão motora (arcos, colchões, cordas, bolas), bem como material da área das ciências (por exemplo, microscópio). Ainda nos recursos materiais o estabelecimento possui 8 computadores, 2 televisores, 1 vídeo, 1 retroprojektor, 2 máquinas fotográficas, 1 câmara de vídeo, 1 vídeo projetor, 2 fotocopiadoras, um projetor de slides, 2 DVDs e 2 leitores de Cds. Todo o material referido pode ser usado por todos os elementos da referida escola. Durante o tempo da

nossa prática de ensino supervisionada na respetiva instituição, também nós empregamos os referidos materiais como suporte às nossas práticas.

O espaço envolvente da referida instituição possui área de recreio em estado razoável, uma vez que foram realizadas obras que tornaram o espaço exterior muito mais agradável para os que dele usufruem. O recreio é um espaço comum a toda a comunidade (crianças do pré-escolar e crianças do 1º ciclo partilham o mesmo espaço de recreação), utilizado por todos de forma ordenada onde as trocas entre todas as crianças são favoráveis a um crescimento em valores de cidadania.

Regressando à sala de Jardim de Infância do estabelecimento apresentado, onde foi desenvolvida a nossa formação profissionalizante, no âmbito da educação pré-escolar, inserida na Prática de Ensino Supervisionada (II), apenas há um grupo de crianças do pré-escolar. O respetivo grupo conta com 25 crianças (grupo heterogéneo), uma educadora de infância e uma auxiliar. O respetivo grupo comporta onze crianças de 3 anos, seis de 4 anos e oito de 5 anos. É um grupo predominantemente de crianças de 3 anos (onze), frequentando todas elas, o Jardim de Infância pela primeira vez, as crianças de 4 e 5 anos já haviam frequentado o Jardim de Infância um ou dois anos respetivamente.

Relativamente às práticas desenvolvidas durante o período de estágio, estas seguiram a sequência vigente no dia-a-dia do jardim. A rotina educativa tem sempre em conta o proposto pelas Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no que concerne a este aspeto: “é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (Departamento de Educação Básica, 1997, p. 40) Neste sentido, o plano de atividades realizado durante as semanas de regência, bem como o estudo de investigação decorreram de acordo com a rotina educativa vigente.

As atividades/tarefas desenvolvidas ao longo de todo o período de regência foram realizadas tendo em consideração basilar o grupo heterogéneo onde exercemos a nossa PES II. A atenção em adequar as atividades propostas de modo que todo o grupo estivesse a trabalhar o mesmo conceito/temática, foi um dos cuidados presentes, ou seja, apesar de todo o grupo estar a trabalhar o mesmo conteúdo, este era adaptado ao nível

de desenvolvimento e exigência das crianças de 3, 4 e 5 anos. Uma outra preocupação aquando do planeamento das atividades/tarefas foi a articulação com o 1º Ciclo, nomeadamente com um trabalho mais exigente com as crianças mais velhas, de 5 anos, portanto.

O grupo, sendo heterogéneo no plano etário, possui níveis de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem diferenciado. Neste sentido, as crianças mais novas adaptaram-se com facilidade ao novo mundo de Jardim de Infância. São participativas, já com alguma autonomia no que se refere às suas necessidades pessoais. Relativamente ao grupo de crianças de 4 anos, estas apresentam uma boa integração no mundo do jardim; alguns apresentam episódios de retrocesso por imitação dos mais novos; “chamadas de atenção”; e assumem grande participação nas atividades propostas aos mais velhos. Por seu turno, os mais velhos, de 5 anos, portanto, adaptaram-se perfeitamente ao novo espaço e ao grupo; estabelecem um relacionamento excelente com os mais novos (há uma entreajuda); e apresentam necessidades já mais direcionadas para as aprendizagens formais, como foi referido anteriormente.

Relativamente às áreas de conteúdo que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem das crianças, estas sustentam-se no documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, onde salientamos o nível da Formação Pessoal e Social, área sobre a qual o presente estudo se insere: é o cerne de todo o currículo educativo. Consolida a afetividade da criança, desenvolve o seu sentido moral e incute-lhe hábitos de cidadania essenciais para o futuro.

Segundo o trabalho a desenvolver com o respetivo grupo, salienta-se o trabalho nos seguintes conteúdos como: Identidade pessoal, Autoestima, Educação Sexual, **Educação para os Valores, Educação na Cidadania, Educação para a Diversidade (sublinhados nossos)**, Educação Estética. É perante a necessidade de trabalho a desenvolver com o respetivo grupo, nos conteúdos assinalados anteriormente, que surge o presente estudo desenvolvido, no âmbito do Relatório Final de Mestrado.

CAPÍTULO II – PLANIFICAÇÕES DESENVOLVIDAS E ORIENTADAS PARA O ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Durante a concretização do presente estudo, inserido nas regências da estagiária/investigadora, as semanas onde decorreram as tarefas do estudo de investigação foram intituladas: *“As crianças no/do Mundo”*. A necessidade de titular as semanas de atividades prende-se com o facto de ser um hábito já presente no grupo, ajudando a criança a conhecer o desenvolvimento do trabalho pedagógico, entendido como uma sequência de processos de aprendizagem associados a uma mecânica espaço-temporal. A escolha do respetivo título prende-se com temática do estudo de investigação.

Na preparação das tarefas do estudo, houve o cuidado de as integrar nas semanas de regência em que estagiária estava responsável pela semana (ANEXO 1.1). Daí também a preocupação em titular as respetivas semanas de atividades, relacionando com o tema de investigação, como já foi enunciado anteriormente.

Uma vez que a turma de estágio (PES II) resulta de um grupo heterogéneo, e os dados a recolher para o estudo apenas dizem respeito às crianças de 4 e 5 anos (amostra), é importante salientar que as atividades decorrentes bem como as tarefas para o estudo foram contextualizadas e desenvolvidas com todo o grupo. Este aspeto foi fundamental, pois apesar de ter um foco de atenção voltado para as crianças de 4 e 5 anos, houve a preocupação (numa dinâmica decorrente da própria prática profissionalizante) de envolver a participação de todo o grupo nas atividades e tarefas.

Para iniciar o presente estudo, a estagiária – investigadora teve necessidade de realizar uma avaliação diagnóstica, a partir da qual avaliou a pertinência do estudo e as tarefas subsequentes. Esta avaliação inicial face à temática do estudo vai revelar-se como ponto fulcral da situação inicial da amostra, e como poderemos constatar no ponto referente à Análise e Interpretação de Dados (Capítulo III, ponto 3.4). A partir da avaliação inicial, foi possível então avançar com as tarefas a constar no estudo.

Contudo, consideramos ter sido fundamental no ritmo de aprendizagem face à temática, o desenvolvimento de outras atividades que orientaram para as dimensões do trabalho de investigação, que não sendo alvo de recolha de dados, ajudaram na aprendizagem gradual e significativa das crianças face à temática. Face a esta situação após a concretização da entrevista inicial e das duas tarefas do estudo (Tarefa 1 e 2), mais direcionadas para recolha de informação da amostra face à posição e conhecimentos que as crianças detêm sobre diversidade étnica e cultural, sucederam-se atividades que orientaram para as dimensões do respetivo estudo. Neste sentido, após a realização das tarefas referidas e sobre as quais é feita uma análise pormenorizada no Capítulo III, como já foi referenciado, foi iniciada a exploração da temática, partindo do conceito global de “diferença”.

A exploração inicial do conceito tinha já sido introduzida antes da concretização da Tarefa 1, onde as crianças puderam referir o que é para si “Ser diferente”, como poderemos analisar no Capítulo referido anteriormente. Em conjunto com as ideias prévias das crianças, foi explorada num segundo dia a história “*Não faz mal ser diferente*” de Todd Parr, em que foi explorado o facto de a diferença, seja ela física ou não, capacidades, preferências, ou outras, evidencia o facto de cada um de nós “ser especial” independentemente das diferenças que nos distinguem do nosso próximo. Neste momento de exploração da história, as crianças interagem autonomamente e comparavam as situações presentes na história com situações pessoais do seu quotidiano, o que tornou o momento de leitura da história muito mais produtivo, pois as crianças reviam-se em algumas das situações e partilhavam com os seus colegas.

Ainda no âmbito da questão da “diferença”, as crianças puderam mais uma vez trabalhar essa questão, mas de forma musical. Como sabemos, a expressão musical é sempre um momento que as crianças veneram, não só porque a música é das suas áreas de preferência, como as atividades a ela associadas suscitam por parte das crianças grande participação. Neste sentido, a atividade musical proposta foi em volta da música “É tão bom ser diferente”, que contou com a energia, alegria, canto e envolvimento das crianças e sublinhando mais uma vez: “É Tão bom ser diferente, no meio de tanta gente.”.

Esta exploração e discussão inicial envolta na “diferença” revela-se fundamental sobretudo em idades precoces como as das crianças que estamos a trabalhar, pois desde cedo que as mesmas assumem algumas atitudes de rejeição ou distinção, involuntariamente, face às diferenças de outras crianças/adultos. É assim fundamental o nosso papel enquanto agentes de educação de transmitir não só aprendizagens ricas e frutuosas como também, valores e atitudes de cidadania, que ajudarão a criança a (re)pensar as suas ideias, opiniões, atitudes com vista a formar cidadãos pró-ativos na sociedade, em que cada um de nós vale por aquilo que é e não pela sua diferença, seja ela qual for.

Este trabalho inicial desenvolvido em prol da diferença vai de encontro ao estabelecido pelas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010) na área da Formação Pessoal e Social, no domínio: **Solidariedade/Respeito pela Diferença**: “ (...) a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando o respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras.”; “ (...), a criança reconhece que as diferenças contribuem para enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano.” (Ministério da Educação, 2010)

Da exploração do conceito “diferença” foi dado a observar e constatar que o grupo de crianças demonstrou, pelas sucessivas intervenções e opiniões, o respeito pela diferença. A este propósito veja-se o que escreveu Santo Agostinho de Hipona “Na essência somos iguais, nas diferenças nos respeitamos.” (in Confissões, de Santo Agostinho)

As atividades desenvolvidas na última semana de regência e sobre a qual decorreram as duas (últimas) tarefas para o estudo, deram continuidade à temática “*As crianças no/do Mundo*”, e especificando o termo “diferença” na particularidade cultural (focando para o estudo).

Para que fosse possível trabalhar a problemática do presente estudo, e do seu resultado avaliar novamente os conhecimentos e aprendizagens das crianças, a estagiária planeou uma semana “em viagem pelos continentes”. De forma lúdica e vivenciada as crianças puderam conhecer povos e culturas que desconheciam e assim alargar o seu conhecimento face à etnia e cultura. Este planeamento procurou inserir as personagens

presentes na história “*Meninos de todas as cores*” de Luísa Ducla Soares, da tarefa 3 do estudo, realizada na anterior semana de regência da estagiária e partimos em busca do continente e país de cada um dos meninos da história. As personagens da referida história são: Miguel-europeu; Alibabá – árabe; Lumumba-africano; Pena de Águia-índio da América e Flor de Lótus – menina asiática, chinesa.

Toda a exploração foi planeada tendo em atenção as diretrizes presentes nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010) na área da Formação Pessoal e Social, nos domínios:

- **Identidade/Auto-estima:** “ (...), a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (...) que constituem elementos da sua identidade cultural e social”;
- **Convivência Democrática/Cidadania:** “ (...), a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturais e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus; “(...) identifica algumas manifestações do património artístico e cultural (local, regional, nacional e mundial) manifestando interesse e preocupando-se com a sua preservação.”;
- **Solidariedade/Respeito pela Diferença:** “ (...) a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando o respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras.”; “ (...), a criança reconhece que as diferenças contribuem para enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano; (...), a criança identifica no seu contexto social (grupo, comunidade) algumas formas de injustiça e discriminação, (por motivos de etnia, (...)), propondo ou reconhecendo formas de as resolver e minorar.” (Ministério da Educação, 2010)

De chapéus colocados na cabeça embarcamos em “viagem” (“Faz de conta”/jogo dramático) à descoberta dos continentes onde as personagens da história vivem, num barco especial (Fig. 1 e 2).



Figura 1 e 2 – Chapéu e barco para a “viagem pelos continentes”

Ao longo de três dias, “partimos em viagem” da Europa e visitamos os continentes dos amigos da história “Meninos de todas as cores”. Para nos ajudar a saber qual o continente e país que iríamos conhecer havia um mapa mundi que ao longo da viagem foi explorado (Fig 3.):



Figura 3 - Planisfério “Todos diferentes todos iguais”

Ao longo de todos os locais visitados, China (continente Asiático); África (continente Africano); Arábia Saudita (continente Asiático) e índios da América (continente da América do Sul) observamos e exploramos imagens de elementos representativos de cada uma das culturas (características físicas (cor da pele), vestuário, adereços, alimentação, habitação, tradições, entre outros); vestimos e colocamos adereços representativos dessas culturas; dançamos músicas tradicionais desses países.

Esta exploração ajudou as crianças a imaginarem e a “integrarem” aquela cultura no seu pensamento.

Documentando esta viagem que as crianças vivenciaram apresentam-se algumas imagens da experiência implementada (Fig. 4, 5, 6, 7, 8, 9):



Figura 4 e 5 - Crianças: cultura chinesa



Figura 6 e 7 - Crianças: cultura Árabe



Figura 8 e 9 - Crianças: cultura dos índios da América

A realização das atividades anteriormente descritas foi fundamental para a concretização das tarefas do estudo, verificáveis sobretudo na última tarefa (Tarefa 5), onde foi visível que as crianças assimilaram algumas características patentes nas diferentes culturas exploradas. Daqui resultou a construção de conhecimento antropológico, histórico, etnográfico, geográfico e cultural dos diferentes países e culturas analisadas.

Se as respetivas atividades não fossem desenvolvidas e orientadas para o trabalho de investigação, os resultados que a sua aplicação demonstrou não teriam sido verificáveis, como será possível constatar no Capítulo III (ponto 3.4), mais detalhadamente.

CAPÍTULO III – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Problema de investigação

Inserindo-se no nível científico-pedagógico da **Formação Pessoal e Social**, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEP), o presente estudo focaliza-se nas questões intrínsecas à **“Educação para a diversidade”**, como já fora mencionado. Inerente ao trabalho desenvolvido neste domínio fundamental do desenvolvimento individual e coletivo da criança, associam-se conteúdos de Educação para os valores e Educação para a cidadania.

A sociedade vem encontrando, nas últimas décadas, formas de organização heterogéneas, fruto da coexistência de pessoas provenientes de diversos locais, originando-se uma pluralidade de culturas num só local. Aliada a esta diversidade está a capacidade de aceitação ou não dessa diferença/diversidade. Capacidade que por vezes não é encarada da forma positiva e benéfica que será desejável. Capacidade que pode e deve ser trabalhada com as crianças, precocemente, pois serão elas o futuro e serão elas que poderão modificar as atitudes de racismo e/ou etnocentrismo com que nos deparamos frequentemente. É neste sentido que a escola tem um papel basilar na formação de cidadãos capazes de compreender e aceitar a diversidade. Este objetivo revela-se no presente estudo, aliada à necessidade de trabalhar este conteúdo com o grupo, como uma das motivações de trabalho da investigadora. Uma terceira motivação prende-se com o facto de ser uma cidadã atenta e interessada com as questões ligadas à interculturalidade/multiculturalidade.

Para além dos motivos e motivações assinaladas anteriormente alista-se um outro aspeto que determinou a realização da escolha desta temática. Aspeto esse que se prende com o facto de ter denotado na amostra que havia uma falta de conhecimento de outras culturas (as crianças apresentam um quadro de referência cultural ainda muito limitado), e subjacente a este aspeto o preconceito face às crianças/pessoas de cor negra, referidas por duas crianças do grupo.

É devido às motivações acima assinaladas que o presente estudo pretende demonstrar o papel primordial que a escola desempenha na formação das crianças, especificamente nas questões ligadas à formação étnico-moral, cívica e social. Mesmo que a diversidade multicultural não esteja patente dentro da sala de aula, como é o caso do grupo em que este estudo decorreu.

Se como refere Perotti (1997) o acto educativo deve estar antes do acto de ensino, a educação pré-escolar assume uma papel primordial na preparação das crianças para se desenvolverem numa sociedade multicultural e "idealmente intercultural" (Jordán, 1996: 27). Consideramos que este princípio deve começar na primeira etapa da socialização secundária e deve orientar o trabalho pedagógico em cada jardim de infância, independentemente da presença ou não da diversidade étnica ou cultural na sala ou instituição, porque o objectivo é formar cidadãos para uma sociedade aberta e plural. (Borges e Silva, p. 2)

Revela-se fundamental o nosso papel como Educadores/Professores na promoção e formação das nossas crianças com vista a consciencializar de que “o diferente como diferente, nem superior nem inferior, e sim distinto, acreditando que a riqueza e a peculiaridade estão na diferença.” (Serrano 2002:31)

É nesta ordem de pontos assinalados como fundamentais de abordagem, que o presente estudo pretende, a partir de uma curta investigação, observar e avaliar as concepções que as crianças detêm face à diversidade étnica e cultural; a sua posição face à mesma (no sentido de reconhecer e respeitar as características e qualidades das outras pessoas, sem atitudes de rejeição ou discriminação pelo traço diferente (raça, cor da pele, religião, etc.); e os resultados que a prática/pedagogia da temática em contexto de sala de atividades/aula pode influenciar ou não no pensamento/comportamento da criança. Neste sentido, na fase inicial do estudo e após termos ponderado e analisado a pertinência da aplicação e trabalho no referente grupo, tal como já explicitamos surtiu a necessidade de elaborar questões que orientassem o trabalho a desenvolver e no qual esperávamos obter respostas significativas após o término do estudo.

3.1.1. Questões de investigação

Elaboraram-se questões que exigiram um trabalho baseado na observação das crianças, registo das suas conceções em determinados momentos previamente planeados (tarefas) e respetiva reflexão e avaliação face aos resultados. Enumeram-se as seguintes questões-chave do trabalho desenvolvido:

- I. *Que conceções detêm as crianças em idade pré-escolar sobre diversidade étnico - cultural?*
- II. *Que posições e atitudes apresentam as crianças em idade pré-escolar face à diversidade?*
 - i. *Apresentam atitudes de racismo e/ou etnocentrismo?*
 - ii. *Apresentam uma posição positiva face á diversidade na sociedade?*
- III. *De que forma o conhecimento da diversidade étnico – cultural pode contribuir para uma melhor educação para a cidadania?*
- IV. *O que é que os documentos oficiais* para a educação pré-escolar referem aos profissionais nas questões ligadas face à problemática do presente estudo?*
 - **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*
 - **Currículo Nacional do Ensino Básico*
 - **Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico*

É com base nas questões-chave acima enunciadas que é desenvolvido todo um conjunto de tarefas e esforços em prol de dar resposta a todas as questões. Tarefas, que serão realizadas e focalizadas em dar respostas/evidências às questões chave I, II e III partindo da participação da amostra selecionada. O conjunto de tarefas realizadas contribuirá intrinsecamente para o desenvolvimento de diversas competências no âmbito da cidadania.

No que concerne à questão chave IV, sendo prospetiva, procura preparar o nosso trabalho de profissionais de educação, sendo fundamental analisar as diretrizes presentes

nos documentos oficiais, exarados pelo Ministério da Educação e outras entidades com responsabilidade na definição das política educativas. Como já fora referido, o facto de em algumas salas de atividades/aula não existirem situações de crianças provenientes de outras culturas ou etnias não significa que este trabalho seja deixado de parte ou apenas nos limitemos a deixar a cargo para os futuros professores, quando as crianças integrarem outros níveis de ensino. Se os documentos oficiais, enquanto mecanismos de orientação fundamental para a nossa prática como educadores/professores focam determinadas metas e/ou objetivos, devemos atentar e trabalhá-los em contexto de sala de aula.

3.1.2. Objetivos de investigação

Aliada às questões-chave supramencionadas, surgem objetivos que a estagiária – investigadora traçou para a concretização do trabalho com as crianças, e que caracterizam o trabalho de investigação (Capítulo III, ponto 3.4):

- Analisar e avaliar as conceções das crianças sobre a diversidade de crianças no/do Mundo;
- Analisar e avaliar a posição da criança face à diversidade étnica e cultural;
- Educar para a tolerância e respeito pelos outros e por si próprio;
- (Re)analisar e (re)avaliar as conceções das crianças sobre a diversidade de crianças no/do Mundo após um trabalho desenvolvido face à problemática.

Esperamos assim que a concretização do presente estudo, com a participação fundamental das crianças, possa abrir portas a uma mudança de opiniões e atitudes em prol de uma sociedade mais democrática e participativa, na qual a aceitação da diferença como elemento fundamental das relações humanas, uma vez que lidamos com seres únicos e irrepetíveis, seja o mote para uma humanidade mais harmoniosa.

3.2. REVISÃO DA LITERATURA

3.2. 1. A atual situação da sociedade face á diversidade patente/crescente

A temática “**Educar para a diversidade**”, que move todo o trabalho desenvolvido com as crianças em que a mesma foi trabalhada, vai muito para além de uma simples temática a ser tida em atenção ou explorada pontualmente nas práticas educativas. Isto porque, pegando numa frase referida por Maria Pontes (2006) e que abre portas a uma reflexão e entendimento de algumas perspetivas de investigadores, no presente trabalho:

As sociedades actuais fazem lembrar jardins na Primavera, tanto são humanamente coloridas e diversificadas”. (Pontes, 2006)

Focando-nos assim na referida citação, é nítida a coexistência de pessoas de diferentes origens e culturas numa mesma sociedade, e que reflete que nunca “na história da humanidade os homens das diversas nacionalidades estiveram tão interligados, extensiva e intensivamente, como hoje.” (O Homem e o Mundo, 1982, p.8). Situação esta que provém de múltiplos fatores, tais como: “os meios de comunicação, as férias em grupo, a emigração e a deslocação de refugiados, tudo contribui para as mudanças interculturais que caracterizam a época actual.” (O Homem e o Mundo, 1982, p.8).

A crescente diversidade provém também da “intensificação das relações sociais à escala mundial, resultado do processo de globalização”. (Pontes, 2006) Fruto deste fator surge um prévio prognóstico do futuro tal como refere Pontes (2006), isto “ leva a que a unidade da Humanidade no próximo milénio, só possa ser concebida/pensada com base na diversidade cultural.”. (Pontes, 2006)

As consequências que advém da referida diversidade na nossa sociedade resultam de uma “mistura” de culturas positiva e cujo conhecimento e mérito deve ser alvo de atenção e conseqüente respeito.

3.2.2. Definição de diversidade cultural

Subjacente à visão do próximo milénio, e na visão de que a humanidade será vista com base na diversidade cultural, é importante definir o conceito subjacente de “cultura”. Esta noção foi trabalhada com as crianças indiretamente, e foco de explanação da estagiária-investigadora no presente projeto.

Referenciando novamente Pontes “A cultura está presente em todos os aspectos da vida social. (Pontes, 2006, p.45) Neste sentido e segundo várias definições de autores, face ao conceito, Edward Taylor apresenta a primeira formulação do conceito antropológico de “cultura”. Para o autor “a cultura é o complexo unitário que inclui o conhecimento, a crença, a arte, a moral, as leis e todas as outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.” (Bernardi, p. 24) A esta definição completa com uma segunda: “Como complexo unitário, a cultura assume ainda valor de património, isto é, um valor transmitido pelos pais, e torna-se na herança tradicional que caracteriza todo o indivíduo.” (Bernardi, p. 25)

Formosinho (1996) associando o conceito de cultura à prática educativa em jardim de infância, refere, citando Ratner & Stettner (1991) que “referem que todas as culturas têm normas implícitas que indicam aos seus membros quando é ou não apropriado rir, sorrir, chorar, estar triste, etc. Os referidos investigadores salientam ainda que “as normas culturais são, de facto, intruções que regulamentam os comportamentos expressivos esperados em circunstâncias específicas e que são necessárias, quando se cresce numa determinada cultura” (1991, p.11)” (Formosinho, 1996, p. 20)

Pontes (2006) apresenta o significado da globalização do conceito “diversidade cultural”, definindo-o como “uma componente da identidade social que exprime as diversas interações entre o indivíduo e o meio social.” (Pontes, 2006, p. 45)

Analisando a Declaração Mundial sobre a Diversidade Cultural, de 2002, a UNESCO reafirma que “a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.” (Declaração Mundial Sobre a Diversidade Cultural, UNESCO, p.2).

3.2.2.1. Definição de “raça” e “etnia”

Outro dos conceitos inerentes à questão da diversidade cultural, prende-se com a questão da raça, que segundo vários autores

Os seres humanos variam bastante em tamanho, forma, cor da pele, características faciais e, todavia todos nós pertencemos a uma só espécie, isto é, todos nós estamos aptos a gerar para produzir uma descendência fértil e capaz de conservar a vida. A espécie humana manifesta muito mais variabilidade em larga escala do que a maioria das espécies animais porque ocupa um vasto espaço geográfico. (O Homem e o Mundo, 1982, p.14)

Por seu turno o conceito de “etnia” designa

uma comunidade humana que se reconhece num nome que lhe é próprio, num mito de ancestralidade comum e em memórias históricas partilhadas, em elementos culturais colectivos, numa certa solidariedade entre os seus membros e na relação com um dado território” (Enciclopédia Larousse, 1994,1997,vol.9,p.2218, in Ferreira, 2003, Ibidem, p.34) (Pontes, 2006, p. 59)

Compreendemos, deste modo, uma estreita interligação dos dois conceitos na definição de horizontes de multiculturalismo e percepção da diferença.

3.2.2.1.1. Visão e Atitudes das crianças face à raça e etnia

Focando-nos na exploração das atitudes raciais e étnicas especificamente nas crianças, uma vez que é o nosso público-alvo no presente trabalho, é importante conhecer o que os investigadores referem face a estas questões.

A exploração do conceito “raça”, com as crianças foi abordado no seu verdadeiro sentido da palavra, sentindo inicialmente um certo receio na abordagem à questão da “cor da pele”. Quando abordada a questão da raça, associada à cor, as crianças inicialmente demonstravam um certo desconhecimento perante as diferentes

características físicas, que definem e diferenciam as várias etnias e culturas. Contudo, após a exploração das distintas raças/etnias/culturas, as mesmas apresentavam posteriormente a identificação das diferentes raças/etnias, referindo as características da raça “cor da pele”. A este propósito, Spodek (2002) refere que “uma abordagem “daltónica” das questões raciais e étnicas em educação de infância levanta certos problemas, o maior dos quais é essa abordagem ser inconsciente com a forma como as crianças efectivamente desenvolvem pontos de vista raciais. “ (Spodek, 2002,p.528)

Ao propósito enunciado anteriormente, investigadores defendem que a criança deve permanecer “daltónica”, evitando desta forma preconceitos associados à cor da pele. Contudo, são mais os defensores de uma opinião contrária, defendendo que o “trabalho de investigação realizado nesta área nos últimos 50anos provou que as crianças não só têm consciência das diferenças raciais e étnicas, como interiorizam também as normas que imperam na sociedade quanto ao estatuto social dos diferentes grupos raciais e étnicos (Goodman, 1946, Horowitz, 1939; Katz, 1987; Lasker, 1929; Minard, 1931; Ramsey & Myers, 1990; Spencer, 1982)”. (Spodek, 2002,p.528 e 529)

Lasker (1929) a este propósito apontava que “todas as crianças, mesmo as mais pequenas, têm consciência das diferenças raciais.” Minard (1931) sublinhava a este respeito “que as atitudes raciais das crianças se formam durante os primeiros anos de vida.” (Spodek, 2002, p.529)

3.2.3. Preparação da sociedade para a diversidade étnica e cultural

Quando falamos no conceito “diversidade”, está subjacente o termo “diferente”, “o diferente de mim, diferente do outro”. Para Anete Abramowicz (2006, p12) o referido conceito “pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”. Nesse sentido, podemos afirmar que “onde há diversidade existe diferença.” (Nogueira, Felipe e Teruya, 2008, p. 2)

Diferença essa que “não exprime em si a ideia de desigualdade; a interpretação da diferença e as relações de poder entre diferentes grupos cultural e socialmente constituídos é que poderão originar relações de desigualdade.” (Casa-Nova, 2002, p. 28)

Contudo, é constatável o fator denotativo que as diferenças apresentam, pois tal como refere Casa-Nova (2002) “Não podemos no entanto ignorar que a diferença, quando entendida como um processo essencialmente vivido e frequentemente não racionalizado origina, não raras vezes, fenómenos de cariz racista, materializados em tentativas de exclusão, marginalização, discriminação social.” (Casa-Nova, 2002, p. 29)

Face à “crescente mobilidade dos seres humanos na actualidade e a exigência cada vez mais generalizada da necessidade de uma efectiva concretização das intenções expressas nas **Declarações Universais dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança**”, as mesmas “trazem para a praça pública a necessidade de todos aprendermos a viver em conjunto, com outros grupos de culturas, atitudes e valores diferenciados.” Toda a diversidade manifesta na sociedade com “diferentes etnias, grupos sociais, géneros e idades exigem que a diversidade seja encarada como um contributo positivo para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e multiculturais, pelas quais todos ansiamos, onde a interacção dinâmica entre os seus elementos seja geradora de novos valores, normas, usos e costumes comuns (Cardoso, 1996: 14).” (Belchior,1999, p. 22)

Para que a diversidade cultural seja encarada como um contributo positivo, tal como referenciámos anteriormente, é fundamental que a sociedade atual assuma a sua importância e trabalhe nesse caminho. Neste sentido, a preocupação em “Educar para a diversidade étnica e cultural é a principal tarefa para a compreensão da pluralidade de uma sociedade.” (Fernandes, 2008)

3.2.3.1. Educação na construção da cidadania

Quando defendemos o respeito pelos diferentes grupos e culturas, estamos intrinsecamente a promover valores democráticos e de cidadania. Conceitos estes, que segundo Magalhães e Alçada (2001) apelam “à incorporação do ideal do universalismo. Todos os indivíduos que podem legitimamente assumir-se como sendo cidadãos de um Estado são supostos partilhar igualdade de direitos e responsabilidades de cidadania.” (Magalhães & Alçada, 2001, p.63 e 64)

Contudo, a posição referida nem sempre é concretizável pois “cada vez mais existem grupos “especiais”, para além de grupos de pessoas, que pelo simples facto de partilharem determinadas características são continuamente vítimas de exclusão.” Temos como exemplos: “a desigualdade associada ao sexo, à raça, aos emigrantes, a pessoas de determinada classe social ou orientação social.” (Magalhães & Alçada, 2001, p.63 e 64). Face a esta situação é importante “assegurar que pessoas e grupos não são excluídos dos benefícios da cidadania devido a qualquer aspecto (global, particular ou singular) da sua identidade.” (Magalhães & Alçada, 2001, p.63 e 64)

É necessário tal como refere Magalhães & Alçada “reconhecer e proteger a diversidade, respeitando os direitos de todos os indivíduos independentemente das suas crenças ou identidades.” (Magalhães & Alçada, 2001, p.78)

É fundamental e alvo de preocupação a necessidade de preparar cidadãos para essas mesmas diversidades. Um dos locais frutíferos para tal é a escola, que permite este encontro entre a escola e a diversidade, mesmo quando não há situações de multiculturalismo patente na sala.

A consciencialização do respeito pela igualdade, juntos na diferença, incumbe na educação uma importância elevada, pois esta “ocupará sempre um papel de relevo na nobre missão de educar.” (Agrupamento de escolas de Mafra, 2009/2010 – 2012/2013, p. 2). Caracterizada como “ processo social de participação na mudança, e na reconstrução da sociedade.” (Leite, p. 58), que outra entidade não detém tal poder. Esta árdua missão passa pelo “desenvolvimento de competências e pela aquisição de conhecimentos, mas também pela promoção de qualidades cívicas que favoreçam a formação de crianças/jovens, de forma a torná-los cidadãos activos e interventivos nos mais diversos campos de actividade numa sociedade plural e multicultural, assente nos valores da liberdade, da igualdade e da solidariedade.” (in Plano Plurianual de Actividades da AEMAFRA) (Agrupamento de escolas de Mafra, 2009/2010 – 2012/2013, p. 2)

Aludindo ao exposto no Programa do 1ºCiclo “A escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. (...) eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania.” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 110)

Como afirmam Stoer e Cortesão (1999), a escola deve constituir um espaço democrático para a construção da cidadania, tal como inferimos anteriormente. Ou seja, “aprender a viver em comum” é um “aspecto fundamental da educação (Delors. in Azevedo et al, 1999: 10)”. (Borges e Silva, IV Congresso Português de Sociologia)

Segundo Taylor (1994) é necessário assumir uma “política de reconhecimento do valor do Outro e de outras culturas, para o desenvolvimento de uma atitude positiva para com a questão da diferença.” (Borges e Silva, IV Congresso Português de Sociologia), assumindo-se assim como “necessidade de compreensão de singularidades e diferença” (Oliveira Martins, 1992: 41).” (Vasconcelos, 2007, p.111)

Neste sentido, é essencial “desenvolver nas crianças, nos jovens - nos cidadãos do novo milénio - "competências culturais" (Jordán,1996), quer dizer, desenvolver competências e atitudes que lhes permitam interagir e viver em sociedades, marcadamente multiculturais e os capacitem para lidar com a "diferença".” (Borges e Silva, IV Congresso Português de Sociologia)

Segundo Oliveira Martins “a escola, «agente de mudança e factor de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento «(1992: 41).” (Vasconcelos,2007, p.111)

Sarmento refere a escola como “o primeiro pilar da socialização pública das crianças (2006) e Canário e Cabrito (2005) sublinham a importância da construção da experiência escolar pelos próprios actores sociais como importante factor de aprendizagem da cidadania.” (Vasconcelos, 2007, p.111) Aos atores, segundo Manuel Jacinto Sarmento (2006) é necessário dar “ importância de aceitar a voz das crianças como expressão legítima de participação na vida da “cidade”. (Vasconcelos, 2007, p.113)

Perante o que foi enunciado é necessário o apelo contínuo de uma “cidadania multicultural (Carta do Porto, 2004). Cada sala de aula, na sua diversidade, deve ser, no dizer de uma educadora, «não uma lição de geografia, mas uma lição de humanidade.” (Vasconcelos, 2007, p.115)

Morin (2000), ao traçar os sete saberes imprescindíveis à educação do futuro, sublinha a importância de educar as novas gerações para uma cidadania planetária, afirmando:

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compressões múltiplas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro. (2000: 104). (Vasconcelos, 2007, p.115)

Durkheim enuncia que “a educação é um processo de socialização e que a escola é uma instância especializada onde tal processo tem lugar, de uma forma caracterizadamente racionalizada.” (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991, p. 11)

3.2.3.2. O papel fundamental da Educação Pré-Escolar no desenvolvimento de competências sociais, cívica e étnico-moral

Após a constatação do papel fundamental que a escola detém na construção da cidadania, é dado um foco especial no papel do período Pré-Escolar “como a primeira etapa básica de todos e de cada cidadão (Lei nº5 de 1997).” (Leite, p. 58), uma vez que é o contexto em que o referido tema foi desenvolvido.

Segundo Formosinho “os anos da pré-escola são os melhores para ajudar as crianças a estabelecer um ciclo positivo nas suas relações pessoais.” (Formosinho, 1996, p. 21)

É no Jardim de Infância que as crianças têm as suas primeiras experiências de vida democrática, que lhe darão de modo sistemático ferramentas essenciais como cidadã. A este propósito Teresa Vasconcelos enuncia que é nesta etapa que

a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros. Ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a conseqüente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário. O jardim-de-infância respeita e integra, de modo co-criador, os valores que a criança traz da família. Não se trata de uma reprodução passiva, mas de re-construção desses mesmos valores à luz de uma experiência de vida comunitária. A criança constrói a sua auto-estima desde os primeiros anos, à medida que se constrói a si mesma, na

sua individualidade – menino ou menina, raça branca, raça negra ou etnia cigana, país de origem, meio social ou religioso, necessidades educativas específicas. (Vasconcelos, 2007, p.111 e 112)

Todos os aspetos enunciados anteriormente, vão de encontro ao que já referimos, quando enunciamos que a escola é o lugar ideal para a formação étnico-moral, social e cívica da criança. Competências estas que educam “o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre os sexos, da diversidade de culturas, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social”. (Vasconcelos, 2007, p.113)

Responsabilidade social que no que concerne às questões ligadas á diversidade, devem ser tidas em atenção, baseado no ensino e na aprendizagem do respeito pelas diferentes culturas étnicas. Se nos perguntarmos se no pré-escolar ainda é precoce o trabalho em face destas questões, Carlinda Leite refere que se “considerarmos importante educar para viver num mundo multicultural, e se nos interrogarmos sobre qual será a melhor idade para o fazer, é evidente que temos de concluir que ela deve existir desde sempre.” (Leite, p. 58)

Perotti (1997) sublinha que “o acto educativo deve estar antes do acto de ensino, a educação pré-escolar que assume uma papel primordial na preparação das crianças para se desenvolverem numa sociedade multicultural e "idealmente intercultural" (Jordán, 1996: 27)”. (Borges e Silva, IV Congresso Português de Sociologia)

Borges e Silva reforçam o enunciado anteriormente e consideram que “este princípio deve começar na primeira etapa da socialização secundária e deve orientar o trabalho pedagógico em cada jardim de infância, independentemente da presença ou não da diversidade étnica ou cultural na sala ou instituição, porque o objectivo é formar cidadãos para uma sociedade aberta e plural.” (Borges e Silva, IV Congresso Português de Sociologia)

Salientam ainda que “face a uma escola tradicionalmente monocultural, a diversidade social e cultural ganha o estatuto de “algo normal”, em que as diferenças sociais, culturais, étnicas, e rácicas são encaradas como elementos enriquecedores: aprender, ensinar e interagir apresenta formas diferentes consoante as características individuais e as condições culturais.”

(Borges e Silva, IV Congresso Português de Sociologia). Contudo, para que isto seja possível é necessário compreender que as “culturas devem ser entendidas, cada vez mais, como elaborações colectivas, em transformação constante, resultante de partilhas e trocas na base de um sentido de comunidade entre os homens e as mulheres de todas as culturas. (Cardoso, 1998: 16).” (Borges e Silva, IV Congresso Português de Sociologia)

Segundo Vieira (1999:67), numa situação de multiculturalismo presente na sala de aula, “uma escola que deseje ser democrática deverá optar por uma Pedagogia Intercultural, pois esta favorece a troca e a partilha de experiências entre o diferente, uma partilha que pode envolver vários intervenientes, tais como Professores/Educadores, país, alunos e comunidade envolvente.”

Analisando o importante Relatório coordenado por Jacques Delors para a Unesco, «Educação – um Tesouro a Descobrir» (1996), reafirma-se “a importância dos quatro pilares da educação: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.**” (sublinhados nossos), tal como já inferimos anteriormente. Esta preocupação “continua a ser um quadro de referência importante perante o qual se procura equacionar a construção de novas cidadanias na infância.” (Vasconcelos, 2007, p.114 e 115)

Neste sentido, a função da escola é “preparar os alunos para viverem na sociedade multicultural, compreendendo e respeitando as diferenças, num enriquecimento mútuo, na construção de um ideal democrático com a participação de todos.” A escola deve ser criada “como o espaço de encontro entre as diferentes formas de ser, de pensar, e de sentir, de valorizar e de viver, construídas em um marco de tempo e de espaço que dão pertinências e identidade a indivíduos e grupos sociais (Kreutz, 1998, p.92).” (Pontes, 2006, p. 82 e 83)

3.2.3.3. A importância do Educador/Professor no desenvolvimento de competências sociais, cívica e étnico-moral das crianças

Os Educadores/Professores são os agentes que podem mais eficazmente, porque estão em contacto direto e permanente com as crianças, desenvolver nas mesmas aquisições e competências sociais essenciais. Estes podem dar “um modelo de comportamento social adequado às normas e regras da sociedade envolvente, ou modelos de

comportamento sociais que podem ser pouco claros para as crianças e até contraditórios.” (Formosinho, 1996, p. 80 e 81)

É fundamental segundo Cardoso, “que os professores, individual e colectivamente, tenham consciência do seu poder para operar mudanças.” Professores “colectivamente empenhados na multiculturalidade e no anti-racismo, podem influenciar mudanças institucionais significativas, nesses domínios. (...) O fundamental da educação multicultural vai sendo construído com práticas, conhecimentos, sentimentos e atitudes que os professores assumem no contexto de sala de aula.” (Cardoso, 1996, p. 32)

Segundo Garcia (1999) “é necessário formar os professores para que assumam e se comprometam com atitudes de respeito e desenvolvimento da diversidade racial, sexual, religiosa, socioeconómica, intelectual, etc. (Torres, 1991b).” (Garcia, 1999, p.92)

Focando Spodek, face ao papel fundamental do educador de infância, em particular, refere que este “é uma variável chave na implementação eficaz da educação multicultural e na ajuda às crianças mais pequenas para que desenvolvam atitudes e comportamentos raciais democráticos. “ Isto porque *“são seres humanos que trazem para a sala de actividades as suas perspectivas culturais, valores, esperanças e sonhos.”* A sua importância é de tal forma elevada que Spodek enuncia ainda que

os valores e comportamentos do educador medeiam e interagem equitativamente com aquilo que ensinam, e influenciam ainda a forma como as mensagens são comunicadas e entendidas pelos alunos. Um educador que exprima fortes preferências pelo seu grupo e acredite que o branco é mais bonito do que o castanho ou que os brancos têm sido os principais contribuidores para a cultura e civilização americanas transmitirá, quer o faça intencionalmente ou não, estas atitudes e convicções às crianças. (Spodek, 2002, p. 553)

Contudo, a posição enunciada não será possível se o educador de infância não estiver sensibilizado para tal. Citando novamente Spodek *“a formação dos educadores de infância é essencial para que seja implementado um programa eficaz de educação multicultural para as crianças mais pequenas.”* (Spodek, 2002, p. 553)

O grupo de crianças em que o presente projeto foi desenvolvido, como já referimos era um grupo monocultural, todavia, este facto não quer dizer que o educador não tenha a preocupação com muitas das questões enunciadas pelos autores que temos vindo a estudar, muito pelo contrário, como já pudemos observar. É necessário, e daí também o interesse e consciência da estagiária-investigadora, face à problemática. É fundamental que os formadores educadores de infância nos ajudem “a adquirir os conhecimentos, as atitudes e as competências de que vão precisar para funcionarem eficazmente na sala de actividades multicultural do século XXI (Banks, 1988, 1991b; Gay, 1986).” (Spodek, 2002, p. 553) Daí também a minha preocupação em desenvolver o presente estudo e refletir com consciência e preocupação nesta temática.

A crescente diversidade nacional, em termos raciais, étnicos e culturais, apresenta, sem dúvida, novos desafios, mas também novas oportunidades.. É essencial a transformação de toda a escola se se quiserem criar cidadãos que tenham a literacia, as perspectivas e as competências multiculturais necessárias para funcionarem com eficácia no século XXI. (Spodek, 2002, p. 553)

É a partir dos princípios enunciados “que se torna útil que o educador de infância faça com que a Antropologia interfira com a sua pedagogia e actividade.” (Ministério da Educação e das Universidades, p.18) promovendo “o intercâmbio entre as diferentes culturas existentes, contribuindo para a formação de crianças interculturais para acolher “o diferente como diferente”, nem superior nem inferior, e sim distinto, acreditando que a riqueza e a peculiaridade estão na diferença.” (Serrano 2002:31)

Cabe a cada educador/professor educar para os valores da paz, da tolerância e do respeito pelo outro, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam sensibilizar as crianças para a multiculturalidade e para a reflexão através de observações dos diferentes mundos culturais. Para que estes possam ser interiorizados e assumidos o percurso da sua construção tem que ser vivido por cada criança, desde muito cedo, como já expusemos.

3.2.4. Matrizes dos Documentos Oficiais: Área da Formação Pessoal e Social face à diversidade

Tal como fora referido no ponto 3.1, do presente Capítulo, uma das questões de investigação prendia-se com a análise dos princípios subjacentes nos documentos oficiais, face à temática do presente estudo. Os textos caracterizam-se como referenciais para ação/prática docente, seja qual for a faixa ou nível etário em que o docente se encontra a exercer a sua função.

No presente trabalho, é dada uma maior atenção às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, uma vez que é o nível de ensino em que o presente estudo se desenvolveu. Contudo, é dada também relevância ao que nos referem os documentos oficiais para o 1ºCiclo do Ensino Básico, uma vez que entre o Pré-escolar e 1ºCiclo do EB, é estabelecida uma ponte fundamental. Daí também a estagiária – investigadora analisar até que ponto é dada continuidade à referente temática do estudo.

Segundo as OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

*A **educação pré-escolar** é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e **solidário**. (...) (Lei- Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p.15)*

As Orientações Curriculares do Pré-Escolar contemplam, entre outras, a área da Formação Pessoal e Social que “é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para o desenvolvimento nas crianças de atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.” (Ministério da Educação, 1997, p.51), área em que o presente estudo se insere.

Se analisarmos os Fundamentos e Organização das Orientações Curriculares, estão patentes diversos objetivos gerais pedagógicos definidos que deverão ser tidos em atenção ao longo da Educação Pré-Escolar, da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Entre todos os objetivos enunciados, salientamos os referentes ao desenvolvimento pessoal e social e educação para a cidadania (Ministério da Educação, 1997, p. 15), focos do estudo:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiência de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo. (Ministério da Educação, 1997, p. 15)

Na área referida, é patente a presença do conceito “educação multicultural” que define como matrizes:

A aceitação da diferença sexual, social e ética é 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. É numa perspectiva de educação multicultural que se constrói uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais e de diferentes etnias. (Ministério da Educação, 1997, p. 54 e 55)

A **Área da Formação Pessoal e Social**, área transversal e integradora, que se inscreve em todas as outras áreas, consolida assim a afetividade da criança, desenvolve o seu sentido moral e incute-lhe hábitos cidadania importantes para o futuro.

Segundo as Metas de Aprendizagem (Ministério da Educação, 2010), outro documento essencial de orientação para os educadores/professores, organizadas por domínios, no que concerne à temática do estudo, enunciam:

Identidade/Auto-estima/Formação Pessoal e Social

- Domínio: Identidade/Auto-estima

Meta Final – No final da educação pré-escolar, a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros)

Convivência Democrática/Cidadania/Formação Pessoal e Social

- Domínio: Convivência Democrática/Cidadania

Meta Final – No final da educação pré-escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus.

Meta Final – No final da educação pré-escolar, a criança identifica algumas manifestações do património artístico e cultural (local, regional, nacional e mundial) manifestando interesse e preocupando-se com a sua preservação.

Solidariedade/Respeito pela Diferença/Formação Pessoal e Social

- Domínio: Solidariedade/Respeito pela diferença

Meta Final - No final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras;

Meta Final - No final da educação pré-escolar, a criança reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano.

Meta Final – No final da educação pré-escolar, a criança identifica no seu contexto social (grupo, comunidade) algumas formas de injustiça e discriminação, (por motivos de etnia, género, estatuto social, de incapacidade ou outras), propondo ou reconhecendo formas de as resolver ou minorar. (Ministério da Educação, 2010)

Focando a temática do presente estudo, e citando Carlinda Leite “ as actuais orientações curriculares podem ser um bom contributo (se forem bem usadas) para conseguir uma educação pré-escolar de qualidade e que, por isso, positivamente estimula aprendizagens para viver num mundo multicultural.” (Leite, p. 59)

As competências adquiridas com o trabalho a desenvolver nesta faixa etária serão posteriormente úteis, no ciclo seguinte, o 1ºCiclo, que aparece inserida na área de Estudo do Meio. Neste nível etário as crianças “apercebem-se da realidade como um todo globalizado.” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 101)

Analisando os objetivos gerais para o 1ºCiclo, segundo os documentos oficiais, face à temática do presente estudo, estes enunciam:

- (10) Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer outro tipo de discriminação. (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 104)

A exploração da temática é expressa pormenorizadamente no **Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições**. Bloco este que salienta “Os alunos iniciar-se-ão no modo de funcionamento e nas regras dos grupos sociais, ao mesmo tempo que deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamentos não sexista, etc.” (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 110)

A exploração é trabalhada no 2ºano de escolaridade, onde através da análise do programa para o 1ºCiclo é referido no ponto **2. A VIDA EM SOCIEDADE**:

- Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social
- Respeitar os interesses individuais e colectivos
- Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos. (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 111)

No ano seguinte, 3ºano, portanto, é dada continuidade à exploração da temática, subjacente no ponto **4. CONHECER COSTUMES E TRADIÇÕES DE OUTROS POVOS**, onde é

dada importância ao (re) conhecimento de aspectos ligados a **símbolos locais, regionais e de outras culturas presentes na sua comunidade:**

- Conhecer aspectos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música,...) (Departamento da Educação Básica, 2004, p. 113)

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico para o 1ºCiclo, estabelece que no final deste ciclo, os alunos, relativamente mais uma vez à temática do presente estudo:

- Reconhece e valoriza as características do seu grupo de pertença (normas de convivência, relações entre membros, costumes, valores, língua, credo, religião,...) e respeita e valoriza outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação;
- Preserva a saúde e segurança do seu corpo de acordo com o conhecimento que tem das suas potencialidades e limitações e respeita e aceita as diferenças individuais (idade, sexo, raça, cor, personalidade,...) (Ministério da Educação, 2001, p.84)

O professor como agente fundamental no processo de ensino-aprendizagem de competências fundamentais para o desenvolvimento da criança, tal como já fizemos inferência à sua importância, deve “organizar e gerir o processo de ensino –aprendizagem de modo a promover o desenvolvimento de competências que integrem, o saber, o saber-fazer e o saber –ser, e assim assegurar e garantir a aprendizagem de todos os alunos.” (Ministério da Educação, 2001, p.84)

Neste sentido, após a breve referência face ao tema do presente estudo, segundo vários investigadores revela-se necessário e imprescindível o trabalho desta temática, por todos os fatores já enunciados. Esta importância revela-se ainda mais importante quando patente nos documentos oficiais, que orientam o trabalho dos educadores/professores no trabalho face ao Multiculturalismo, situação presente ou não nas salas de aula. Citando Carlinda Leite “Educar para viver num mundo multicultural tem de ser cada vez mais um dos propósitos de todos os níveis de formação.” (Leite, p. 56) Esta situação só será possível se forem implementados “processos que fomentem atenção à diversidade cultural.” (Leite, p. 56)

Inferindo novamente o relatório para a UNESCO, sobre a educação para o século XXI, este “aponta como princípios organizativos da educação quatro pilares, que se articulam entre si, e que são **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/ aprender a viver com os outros, para aprender a ser.**” (Leite, p. 57)

Em conclusão, e citando numa célebre frase de Nelson Mandela **“A educação é a arma mais poderosa que pode ser usada para mudar o mundo.”**

3.3. METODOLOGIA ADOTADA NO ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Seguidamente iremos incidir sobre a metodologia utilizada em que a presente investigação se apoia e justifica - metodologia qualitativa.

A seleção e descrição do método de investigação encontra-se relacionado com o problema apresentado. Aqui, são expostas as características que definem a metodologia adotada; o papel do professor na investigação (professor em ação); amostra; os instrumentos de recolha de dados utilizados e a respetiva estratégia para análise de dados do mesmo estudo. É apresentado também o plano de ação respeitado pela professora – investigadora ao longo do presente estudo de investigação. Ressalva-se ainda a confidencialidade e questões éticas que foram tidas em atenção na elaboração desta investigação.

O método de recolha de dados é a investigação-ação, dado que se adequa ao tema do relatório por ser um método que implica a participação e envolvência do professor numa duplicidade de papéis, benéficos para o estudo a levar a cabo.

3.3.1. Características da investigação qualitativa

A metodologia em que se insere o presente estudo de investigação e sobre a qual são apresentados os respetivos instrumentos de recolha de dados, inserem-se como já foi referido na metodologia qualitativa. Uma metodologia caracterizada *como* “investigação naturalista, fenomenológica, interpretativa ou etnográfica (Grinnell, 1997). (Sampieri, Collado & Lucio, 2003, p.10)

A escolha da mencionada metodologia para o estudo apresentado prende-se com facto de a recolha realizada ser essencialmente observada, descritiva e posteriormente analisada. A utilização desta metodologia encontrou-se intimamente relacionada com o contexto em que o estudo se desenvolveu. Facto que se deve a uma das características que definem esta metodologia, que procura compreender a situação do estudo no ambiente natural em que se desenrola e no qual se privilegia o comportamento humano, da população estudada.

É uma metodologia essencialmente interpretativa. A este propósito “Patton (1980, 1990) define os dados qualificativos como descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações, condutas observadas e suas manifestações.” (Sampieri, Collado & Lucio, 2003, p.10)

Ao longo da investigação desenvolvida: avaliação inicial da amostra, consequente implementação das tarefas do estudo e avaliação final, a investigadora empregou uma recolha de dados eminentemente observada e descritiva de informações recolhidas, fruto da participação da amostra. Tal como refere Sampieri, Collado & Lucio (2003)

Em termos gerais os estudos qualitativos envolvem a coleta de dados utilizando técnicas que não pretendam medir nem associar as medições a números, tais como observação não-estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussão em grupo, avaliação de experiências pessoais, inspeção de histórias de vida, análise semântica e discursos cotidianos, interação com grupos ou comunidades e introspecção. (Sampieri, Collado & Lucio, 2003, p.10)

A utilização desta metodologia em contexto de investigação oferece uma maior “profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas”. (Sampieri, Collado & Lucio, 2003, p.15) Também oferece um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim como a flexibilidade.” (Sampieri, Collado & Lucio, 2003, p.15)

3.3.2. Características da estratégia Investigação – Ação

Aliada à metodologia qualitativa, surge o papel que o investigador assume na respetiva investigação. Uma vez, que o estudo se encontra inserido no regime de estágio da PES II, o estagiário (eu) assume a duplicidade de professor – investigador. Duplicidade característica da investigação – ação, tal como enuncia Esteves (2008)

A investigação – acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados. (Esteves, 2008, p. 9)

Subjacente a esta estratégia, o professor assume a responsabilidade da investigação, assumindo todo o processo de questionamento, operacionalização e consequente documentação da reflexão profissional do contexto em causa. Tal como refere Esteves “ (...) assim, se realiza um duplo avanço qualitativo – de objecto a sujeito, por um lado, de sujeito a participante de um processo cooperado de investigação, por outro (Oliveira – Formosinho e Formosinho; Oliveira – Formosinho e Kishimoto, 2002).” (Esteves, 2008, p. 9 e 10)

Quando foi determinada a área problemática do presente estudo, a investigadora pretendeu focar a sua prática e investigar no sentido de aperfeiçoar ou aumentar a compreensão do problema, cuja amostra apresentada demonstrava ter lacuna e daqui elaborar um plano de acção. Tal como refere James McKernan (1998) “Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema.” (Esteves, 2008, p. 20)

O trabalho desenvolvido na investigação em causa foi pensado no sentido de como foi referido anteriormente, alterar e ou melhorar o definido problema detetado, tal como é característico neste tipo de investigações. A este propósito *John Elliott* refere que:

Podemos definir a investigação - acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre (1991, p.69). Existem duas linhas de força implícitas nesta definição ampla – o desejo de melhorar a qualidade do que ocorre numa determinada situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação. (Esteves, 2008, p. 11).

Investigar no âmbito educativo revela-se ainda como fator determinante nas práticas do contexto educativo, uma vez que a “melhoria” deveria ser a missão das instituições escolares. A este propósito Esteves (200) refere que “produzir a mudança através da investigação – acção pode constituir-se num importante processo emancipatório ao

propor uma resposta a problemas concretos, situados, locais, longe do frenesim normativo e da retórica nominalista – formular as questões a estudar, elaborar os objectivos a prosseguir e as metodologias para as abordar e monitorizar; definir formatos para avaliar os resultados.” (Esteves, 2008, p. 11)

Sendo o professor um dos principais agentes de mudança no contexto educativo, a investigação – ação pode ser uma aliada na sua prática, pois ao investigarem ampliam o seu conhecimento e o seu desenvolvimento profissional. Altrichter et al. (1996) a este respeito enuncia “que a investigação – acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida.” (Esteves, 2008, p. 18)

3.3.2.1. Vantagens e desvantagens da Investigação-Ação

Contudo, apesar das potencialidades referidas esta estratégia apresenta também desvantagens, na duplicidade de papéis da mesma pessoa, no processo de investigação. Segundo autores esta situação “traduz-se num défice de subjectividade, proveniente do desempenho promíscuo dos dois papéis, o que impede o distanciamento entre o investigador e investigado, condição necessária para reduzir ao mínimo a possibilidade de distorção e enviesamento (Huberman, 1996)”. Outros autores porém consideram “inversamente, que a objectividade desapassionada não tem lugar na observação da sala de aula (Burnaford, 2001). Por outro lado, a acumulação de papéis invocada provoca a cegueira do investigador relativamente a preconceitos de que é portador (Sprindler e Sprindler, 1982; Hammersley, 1993; Huberman, 1996; Cresswell, 1998). (Esteves, 2008, p. 109)

Apesar do enunciado anteriormente, e das barreiras que podem surgir no processo de investigação, no que concerne à atitude do investigador, numa situação de investigação – ação existem também potencialidades pela referida sobreposição de papéis. Nomeadamente, no conhecimento que o investigador participante detém do contexto e conhecimentos, da população que estudará e que um investigador externo desconhece. Este conhecimento está associado ao conhecimento e empatia que o investigador detém com a população a ser estudada, e que lhe dará informações mais

profícuas a partir do momento que deteta o problema, até à avaliação final do estudo e respetiva mudança.

3.3.3. Professor em Ação

A pré-avaliação e deteção do problema a investigar na amostra referida foi um processo difícil e lento, uma vez que o período de estágio na PES II era ainda curto e diminuto, encontrando-me ainda num processo de adaptação e conhecimento do grupo de crianças em questão. Este período foi vivido tal como refere Esteves (2003) “O período inicial de pesquisa de uma ideia com interesse e exequibilidade para o professor é marcado por muitas dúvidas, dissabores e algumas angústias.” (Esteves, p. 84)

Contudo, apesar dos vários sentimentos e dificuldades subjacentes ao longo de todo o processo que contempla a investigação, o professor – investigador participa ativamente em tarefas e situações, recolhe dados, adquirindo assim competências importantes para o seu desenvolvimento profissional. Citando Esteves (2008) “ a sala de aula é o terreno mais adequado para desenvolver projectos de investigação - acção, por ser o palco onde se desenrolam as interacções diárias com os alunos, os colegas, os pais e ser, por isso, o espaço que melhor precisam de conhecer em proveito dos alunos e de si próprios.” (Esteves, p. 73) Assim, em todas as situações de implementação de tarefas de investigação e respetiva condução, procedi no sentido de trabalhar o que foi proposto de forma a dar resposta e procurar um caminho até à reta final do estudo.

A investigação – ação surge assim como o meio mais adequado “para estudar directamente contextos de trabalho dos professores e, em simultâneo, influenciar e mudar esses contextos, quer social, quer institucionalmente.” (Esteves, 2008, p. 72)

Foi com a preocupação incessante de ver melhorias na população estudada, face ao tema do estudo de investigação, que procuramos colocar a teoria em prática e assim colmatar dificuldades detetadas inicialmente.

3.3.4. Amostra

O presente estudo foi efetuado num grupo de crianças em contexto Pré-Escolar com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, que constituíam uma sala heterogénea

de 25 crianças. Contudo, a amostra para o estudo em questão apenas contemplou 14 das 25 crianças do grupo em que foi desenvolvido o período de estágio e respetivo estudo de investigação. A amostra conta com a participação de seis crianças do sexo feminino e oito do sexo masculino, sendo que seis delas têm 4 anos e oito de 5 anos.

A determinação do número de crianças, com a faixa etária referida, para o estudo realizado, prendeu-se com o facto de apenas desejarmos estudar crianças que adquirem com as respetivas idades, conhecimentos, autonomia e participação fundamentais para a realização do estudo. Contudo, é de salientar que as tarefas realizadas foram aplicadas para todo o grupo heterogéneo, centrando-nos apenas na recolha de dados e respetiva orientação à amostra já referida.

Com o estudo apresentado, não pretendemos apresentar conclusões que pudessem ser verificáveis ou representativos em populações mais amplas, pois tal como refere Sampieri, Collado & Lucio (2003) neste tipo de estratégia:

Os estudos qualitativos não pretendem generalizar de maneira intrínseca os resultados para populações mais amplas, nem necessariamente obter amostras representativas (sob a lei da probabilidade); não pretendem nem mesmo que os seus estudos sejam replicados. Assim, se fundamentam mais em um processo indutivo (exploram e descrevem, e logo geram perspectivas teóricas). Vão do particular para o geral. (Sampieri, Collado & Lucio, p.10 e 11)

3.3.5. Instrumentos de recolha de dados

A valorização e rigor da metodologia qualitativa está intrinsecamente relacionada com a preparação prévia dos instrumentos a utilizar para a recolha de dados que pretendemos recolher e analisar. Estes terão de ser alvo de atenção com vista a ser adequado ao contexto em que o estudo se insere e aos objetivos que pretendemos chegar.

Neste sentido, pensamos e aplicamos instrumentos de recolha de dados durante todo o estudo. Na fase prévia, foi utilizada a entrevista, para avaliar os conhecimentos e a

validade do possível problema a estudar; na fase de execução das tarefas, foram aplicados vários instrumentos, como a observação, notas de campo/registos face às observações realizadas, registos visuais, documentos realizados pelas crianças, e na fase final, novamente aplicada a entrevista, para avaliação do estudo.

A preocupação pelos instrumentos de recolha de dados, a utilizar num estudo de investigação prende-se com o facto de obtermos informação da amostra definida com o objetivo de responder às questões de pesquisa.

O que procura é obter informação de indivíduos, comunidades, contextos, variáveis ou situações em profundidade, nas próprias “palavras”, “definições” ou “termos” dos indivíduos em seu contexto. O investigador qualitativo utiliza uma postura reflexiva e tenta, da melhor forma possível, minimizar as suas crenças, fundamentos ou experiências de vida, relacionados com o tema em estudo (Grinnell, 1997). Tenta-se que eles não interfiram na coleta de dados, e na obtenção dos dados dos indivíduos exatamente como eles os demonstram. (Sampieri, Collado & Lucio, 2003, p.375)

3.3.5.1. Observação

A observação foi o instrumento de recolha de dados permanentemente utilizado pela investigadora, aquando da realização das tarefas, conduzindo as mesmas como planeado e captando assim dados relevantes para posterior análise. Este instrumento de recolha de dados é uma técnica que tal como cita Sampieri, Collado & Lucio (2003) tem como objetivos:

a) explorar ambientes, contextos, subculturas e a maioria dos aspectos da vida social (Grinnell, 1997); b) descrever comunidades, contextos, ou ambientes, e as atividades que se desenvolvem neles, as pessoas que participam em tais atividades e os significados das actividades (Patton, 1980); c) compreender processos, inter-relações entre pessoas e as situações ou circunstâncias, e eventos que ocorrem com o tempo, assim como os padrões que são desenvolvidos e os contextos sociais e culturais onde acontecem as experiências humanas (Jorgensen, 1989); d) identificar

problemas (Grinnell, 1997); e e) gerar hipóteses para futuros estudos.
(Sampieri, Collado & Lucio, p.383)

O investigador assume assim um papel ativo, em constante reflexão, e atento a todas as situações que envolvem todo o cenário que está a ser estudo.

3.3.5.2. Notas de campo

Associada à observação constante de todo o cenário que sucedia em todas as tarefas surgem intrinsecamente as notas de campo/registo face às observações realizadas.

Todos os registos: ideias, ações, opiniões, atitudes, conhecimentos, interações (conversas, frases referidas) entre outros eram observadas e posteriormente registadas com vista a não serem perdidos dados relevantes para o estudo após a observação. A utilização das notas de campo têm como objetivo “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.” (Esteves, 2008, p. 88) Através destes registos, o professor – investigador reflete sobre o que está a acontecer à sua volta.

As notas de campo realizadas eram normalmente efetuadas após o término da realização das tarefas de investigação.

*No momento após a ocorrência, as notas de campo tomam a forma de registo escrito. Trata-se de **anotações extensas**, detalhadas e reflexivas, elaboradas depois da aula; neste caso, deve proceder-se ao seu registo o mais rapidamente possível, enquanto a memória retém os pormenores e a vivacidade dos acontecimentos.”* (Esteves, 2008, p. 88)

3.3.5.3. Registos visuais

Outro dos instrumentos de recolha de dados utilizado também, foram os registos visuais (fotografia e vídeo) aquando da realização das tarefas.

A utilização da fotografia é uma técnica muito utilizada pelos professores “ no seu quotidiano profissional, (...) como auxiliar e conteúdo de aprendizagem, mesmo quando não fazem investigação sistemática.” (Esteves, 2008, p. 90)

No estudo em questão, a captação de momentos em que as crianças desempenharam as tarefas do estudo, ajudaram-nos a observar com mais cuidado as ações e opções da amostra.

O vídeo foi outra técnica aplicada, nomeadamente na fase inicial da implementação das tarefas do estudo. Uma vez que a investigadora assumia a responsabilidade de assumir a realização da tarefa, foi necessário o registo visual para analisar posteriormente, as ideias que as crianças iam referindo ao longo do desempenho da mesma, e que na análise dos dados, faço referência. Tal como refere Esteves (2008), o uso do vídeo “É no entanto, particularmente útil para o estudo das interações das crianças (Jorgensen, 1989; Burnaford, 2001).” (Esteves, p. 90)

A aplicação dos registos visuais, no contexto onde as tarefas se realizaram foram recebidas por parte das crianças com naturalidade, uma vez que era já uma prática recorrente na nossa experiência de estágio.

3.3.5.4. Documentos das crianças

Um dos instrumentos de recolha de dados fundamental e imprescindível para a compreensão dos conhecimentos e aprendizagens das crianças, ao longo da implementação do estudo foram sem sombra de dúvida os documentos reproduzidos pelas crianças.

No capítulo referente à análise dos dados do estudo, é verificável a presença dos desenhos da amostra para exemplificar o antes, durante e depois da realização da investigação. Os seus trabalhos surgem como um instrumento de análise e avaliação da criança, num determinado momento, e que outro instrumento não poderia fornecer de forma tão eficaz.

A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra nas aprendizagens dos alunos. (...) Esta é,

também uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos. (...) os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo. (Esteves, 2008, p. 92)

A atenção e cuidado com esta fantástica produção dos alunos é para os professores, um modo “para compreenderem como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas.” (Esteves, 2008, p. 92)

A amostra do presente estudo, esteve em cada uma das tarefas, em que era solicitada a sua realização de forma participativa e empenhada.

As produções eram sempre acompanhadas pela professora – investigadora, e seguidamente questionadas as suas representações pelo respetivo autor. Esta preocupação em questionar a criança sobre o que representou ajuda-a a verbalizar e a mostrar as suas ideias e conhecimentos, e para o investigador ajuda-o a entender a perceção que a criança detém sobre determinada questão, os seus conhecimentos, aprendizagens e/ou dificuldades presentes.

É um facto que este instrumento revelou-se para o estudo como essencial uma vez que é perceptível a evolução dos conhecimentos que a criança desenvolveu ao longo do estudo.

3.3.5.5. Entrevistas

Como já foi referido, a entrevista foi o instrumento de recolha de dados, que serviu de essencial ponto de partida (fase inicial do estudo) e como ponto de chegada (fase final do estudo).

Este tipo de instrumento de recolha de dados consiste em “O entrevistador (a entrevista é o contexto em que normalmente se utiliza esse método) pede ao indivíduo que realize uma reflexão retrospectiva sobre as suas experiências a respeito de um tema ou aspecto (ou vários).” (Sampieri, Collado & Lucio, 2003, p.396) No estudo em questão cada um dos elementos da amostra expôs os conhecimentos prévios antes da aplicação de quaisquer

tarefas ou atividades relativas ao tema, através da entrevista inicial. A mesma situação foi realizada na fase final do estudo, em que seguindo maioritariamente a mesma estrutura da entrevista inicial, cada elemento constituinte da amostra apresentou os conhecimentos sobre a mesma temática.

Na sua essência, a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: um entrevistador pergunta e o entrevistador responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro. (Esteves, 2008, p. 92 e 93)

Contudo, a utilização da entrevista como instrumento fulcral para perceber o que o outro sabe, é uma tarefa custosa, sobretudo quando realizada a crianças, como é aplicado no presente estudo.

Recentemente, a pedagogia da participação reconhece à criança um papel activo na construção do conhecimento sobre a infância (Oliveira – Formosinho, 2007 a, 2007b). Neste sentido, a entrevista, essencialmente a modalidade semiestruturada, reúne um conjunto de atributos que permitem utilizá-la como o instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças, um requisito indispensável para que esta se torne participante activa na (re)construção do conhecimento científico sobre si própria (Oliveira – Formosinho e Araújo, 2007a). (Esteves, 2008, p. 99 e 100)

Esta importância de dar voz à criança, revela-se fundamental e como tal o entrevistador deve ter um cuidado especial na realização de toda a entrevista, como se de um diálogo se tratasse. Ao longo da concretização das entrevistas, a investigadora teve o cuidado de usar uma linguagem adequada e perceptível para as crianças entrevistadas, bem como tornar aquela entrevista numa situação informal, recorrendo a questões indiretas.

Tal como refere Esteves (2008) o professor deve ter

muita experiência no diálogo com as crianças, um profundo conhecimento da actuação infantil e a crença nas potencialidades da criança como ser competente relativamente aos conteúdos que lhe dizem respeito; este desempenho passa, necessariamente, pelo uso de uma linguagem adequada, tanto no que se refere aos conteúdos, cuja acessibilidade deve estar em conformidade com a faixa etária dos destinatários, como no ponto de vista metodológico.” (Esteves, 2008, p. 99 e 100)

O cuidado referido ao longo da realização das entrevistas, foi suportado também pela formulação de *questões hipotéticas* que “*Ajudam a transformar a entrevista numa situação de faz-de-conta, actividade que é familiar no mundo da infância.*” (Esteves, 2008, p. 101) Esta situação foi aplicada nitidamente na entrevista final, em que a estagiária – entrevistadora realizou a entrevista utilizando a “viagem pelos continentes” (atividade realizada na última semana de intervenção) como elemento de recolha de informação dos conhecimentos das crianças sobre o tema. A utilização desta formulação de questões revelou-se uma mais-valia, pois a entrevista final, tornou-se o género de um diálogo, natural, sobre as aprendizagens que haviam sido adquiridas face ao tema.

Outra fórmula foram as *questões na terceira pessoa* “É uma forma de reduzir o nível de intimidação das crianças e permitir-lhes alguma liberdade no modo de responder.” (Esteves, 2008, p. 101) Esta situação foi aplicada nomeadamente na questão 4 das entrevistas - Revela opiniões/attitudes de etnocentrismo (Reconhece legitimidade e validade às normas e valores vigentes na sua cultura ou sociedade). A investigadora serviu-se da utilização da situação presente na tarefa 4 de investigação, da história “*Café com Leite*” de Isabel Magalhães: “*Não gostamos de ti. És preto.*” (Isabel Magalhães, p. 14), e questionou: - *Achas-te bem o que o menino branco disse ao menino negro?*, para analisar e avaliar a posição da criança face a questões de racismo e/ou etnocentrismo. Esta aplicabilidade revelou-se também ela benéfica, pois para a criança é mais fácil deter juízos de valor quando confrontada com situações que conhece ou vivenciou, e que de outra forma não seria atingível deter a sua posição.

Em conclusão, e após a observação do capítulo referente à Análise e Interpretação de Dados é possível constatar que a entrevista revelou-se fundamental no antes e depois do estudo, pois permitiu tirar importantes conclusões.

3.3.6. Plano de ação do estudo de investigação

Para a realização do presente estudo, foi estabelecida uma calendarização que permitiu desenvolver os vários passos de execução do mesmo, tal como é possível verificar na seguinte tabela. (Tabela 1)

Meses	Plano de ação
Outubro - Novembro	<ul style="list-style-type: none">- Identificação do problema- Realização das questões de investigação- Realização das tarefas de investigação a desenvolver e respetivos objetivos- Envio dos pedidos de autorização aos Encarregados de Educação das crianças
Dezembro	<ul style="list-style-type: none">- Realização das tarefas de investigação a desenvolver e respetivos objetivos (continuação)- Realização das entrevistas (avaliação inicial) à amostra
Janeiro	<ul style="list-style-type: none">- Implementação das tarefas de investigação- Recolha e análise de dados das tarefas de investigação implementadas- Escrita do Relatório Final de Mestrado
Fevereiro	<ul style="list-style-type: none">- Realização das entrevistas (avaliação final) à amostra- Escrita do Relatório Final de Mestrado

Tabela 1 - Plano de Ação do estudo de investigação

3.3.7. Confidencialidade e Questões éticas

Inerente a uma investigação estão os instrumentos de recolha de dados, para recolha de informações face ao estudo que se pretende desenvolver e que irão sustentar o estudo a realizar, tal como já foi explícito anteriormente. Neste sentido, uma vez que serão recolhidos dados face à atuação da amostra definida, é necessário ter a

preocupação com a confidencialidade e questões éticas dos participantes. Sendo a amostra do nosso estudo crianças, menores de idade, este cuidado é ainda maior, uma vez que tal como foi referido foram utilizados instrumentos de recolha de informação no ambiente educativo.

(...) as questões éticas adquirem mais acuidade quando a investigação envolve crianças ou jovens. Nestes casos, impõe-se, como condição indispensável, o prévio consentimento informado dos pais e/ou dos responsáveis pelas instituições onde vai decorrer a investigação. O princípio da responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades são quesitos morais que requerem tanto mais a interpelação da consciência do investigador, quanto menor é a capacidade defensiva que as crianças têm.
(Esteves, 2008, p. 107)

Como tal, para que estas ferramentas pudessem ser aplicadas e posteriormente alvo de análise para o estudo, foram solicitadas autorizações (ANEXO 2) os encarregados de educação. Esta autorização por parte dos mesmos permitiu que os dados pudessem posteriormente constar no estudo em questão.

Para preservar a identidade dos participantes, no presente estudo, são identificados pela inicial do nome e respetiva idade.

Todo o trabalho de investigação desenvolvido, sustentado numa metodologia e com instrumentos de recolha de informação fundamentais para o mesmo, contribuem “para que os professores se sintam mais motivados e interessados no exercício da sua profissão. O delineamento de uma investigação, as entrevistas, as observações, as recolhas e o tratamento dos dados, a reflexão, sobre as conclusões e a descoberta de novos procedimentos, são desafios intelectuais que muito estimulam os professores que se dedicam à investigação.” (Sousa, 2009, p. 30)

3.4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

3.4.1. Guião da Entrevista (Avaliação Inicial – 14 de dezembro de 2011)

“Pensar a diversidade étnico-cultural a partir do Jardim de Infância”

Instituição: Nome: Idade: Data:			
Questões*	Sim	Não	Observações
1. Reconhece laços de pertença a um grupo (cultural) que constituem elementos da sua identidade cultural e social			
2. Identifica outros grupos (culturais) para além do seu			
3. Reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos (diferenças físicas, capacidades, género, etnia, cultura, religião ou outras)			
4. Revela opiniões/attitudes de etnocentrismo (Reconhece legitimidade e validade às normas e valores vigentes na sua cultura ou sociedade)			
5. Reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano			
6. Revela interesse em conhecer/contactar com outras culturas para além da sua			

* Com base nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, 2010

Tabela 2 - Guião de recolha de dados (avaliação inicial)

3.4.1.1 Análise dos dados da entrevista (Avaliação inicial)

A seguinte tabela (Tabela 3) corresponde à análise dos dados recolhidos, face à avaliação inicial, realizada à população determinada. A entrevista realizada teve como principal objetivo avaliar os conhecimentos prévios das crianças face à problemática de investigação. A entrevista foi estruturada e composta por um conjunto de questões (segundo as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar) realizadas a todos os elementos constituintes da população, em formato de diálogo.

Na tabela seguinte, na coluna da esquerda estão colocados os entrevistados numerados e identificados apenas pela inicial do nome e respetiva idade. Na linha superior encontram-se assinaladas as questões, numeradas, segundo a tabela realizada para o guião da entrevista (tabela 2). Para cada entrevistado foi colocada a respetiva resposta, segundo a legenda colocada na mesma tabela (Tabela 3).

Questões	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6
Entrevistados						
Entrevista 1 (H., 4 anos)	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Blue
Entrevistado 2 (M., 4 anos)	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Blue
Entrevistado 3 (R., 4 anos)	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Blue
Entrevistado 4 (C., 4 anos)	Orange	Orange	Green	Blue	Green	Blue
Entrevistado 5 (M., 4 anos)	Blue	Green	Green	Orange	Green	Blue
Entrevistado 6 (B., 4 anos)	Blue	Orange	Orange	Orange	Green	Blue
Entrevistado 7 (M., 5 anos)	Orange	Orange	Green	Orange	Green	Blue
Entrevistado 8 (G., 5 anos)	Blue	Green	Blue	Orange	Green	Blue
Entrevistado 9 (R., 5 anos)	Blue	Orange	Green	Blue	Green	Blue
Entrevistado 10 (M., 5 anos)	Orange	Green	Green	Orange	Orange	Blue
Entrevistado 11 (C., 5 anos)	Orange	Orange	Green	Blue	Orange	Blue
Entrevistado 12 (M., 5 anos)	Orange	Orange	Green	Blue	Orange	Blue
Entrevistado 13 (D., 5 anos)	Orange	Orange	Green	Orange	Green	Blue
Entrevistado 14 (C., 5 anos)	Orange	Orange	Orange	Orange	Green	Blue
	Blue = 4 Orange = 10	Orange = 11 Green = 3	Blue = 1 Orange = 4 Green = 8	Blue = 4 Orange = 10	Orange = 6 Green = 8	Blue = 14

■ Não
■ Sim
■ Demonstra algum conhecimento (enumera um/dois aspetos)

Tabela 3 - Análise dos dados da entrevista (Avaliação inicial)

Através da análise da tabela 3 e tendo em conta a legenda das respetivas manchas, é possível observar que há uma grande mancha correspondente às respostas consideradas como “Não” (a laranja). Seguidamente surge a mancha azul, em segunda

maior dimensão, correspondente às respostas “Sim” (a azul). E por último as correspondentes à mancha verde, que a investigadora optou por acrescentar na tabela, devido ao facto de os entrevistados, terem demonstrado um ou dois aspetos que não sendo considerada como positiva ou negativa, demonstram algum conhecimento sobre.

Se analisarmos detalhadamente questão a questão é possível, compreender o conhecimento prévio e prontidão das crianças face à temática do estudo de investigação. À Questão 1, apenas 4 em 14 das crianças referiam ter conhecimento da cultura em que se inserem (Portuguesa). É de salientar que para retirar das crianças esta informação, foi necessário utilizar um vocabulário e focar as questões numa linguagem simples e adequada à faixa etária. Neste sentido, para esta primeira questão foi colocada da seguinte forma: *Sabes em que país vives?*

Na segunda questão, é constatável que uma grande percentagem de crianças não referiu outros grupos (culturais) para além do seu (e mesmo nestes casos, apenas os entrevistados detetados na questão 1). No total de 14 crianças, 11 não conseguiram referir nenhum outro grupo. Este resultado pode advir da falta de conhecimento e dos resultados obtidos na questão anterior (questão 1). Contudo, quando realizada esta questão, mais uma vez elaborada e adequada à faixa etária, foi estruturada similarmente à questão 1, mas referente agora a outros povos, 3 crianças referiram como outros povos: África (1 criança); Pólo Norte (1 criança) e França (1 criança).

Onde se denota uma maior percentagem de respostas referente à mancha verde – demonstra algum conhecimento (enumera um /dois aspetos), é na questão 3, referente ao reconhecimento da diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos (diferentes físicas, capacidades, género, etnia, cultura, religião ou outras). Nesta questão, 8 crianças enunciaram alguns aspetos que distinguem outros grupos culturais, apesar de não os terem nomeado na questão 2 (anterior).

Entre as respostas à questão 3, citam-se as seguintes: “Alguns são diferentes, outros são iguais a mim. Alguns são pretos, outros são brancos.” (C., 4 anos); “Alguns têm cara preta (índios de África) e outros têm a cara branca (Portugueses).” (M., 4 anos); “Não são iguais.” (M., 5 anos); “O Jalau (menino de cor castanha, e que estuda no 1ºciclo da mesma instituição) é inglês e

é meio preto.” (R., 5 anos); “Sei que são diferentes, mas não sei dizer.” (M., 5 anos); “Têm olhos diferentes de mim. Alguns não têm saia. Alguns têm cabelo como o teu. A cor da pele é diferente. Alguns são castanhos, e outros têm igual à tua.” (C., 5 anos); “São diferentes. Uns são pretos, outros são brancos, outros castanhos. Não fazem o mesmo que nós, porque moram noutra país.” (D., 5 anos). No que diz respeito à mancha laranja de resposta “Não”, 5 crianças não referiram nenhuma característica. Apenas 1 criança conseguiu nomear algumas características (mancha azul), demonstrando nesta fase já alguns conhecimentos prévios sobre a temática, passando a citar: “São diferentes. Porque falam outra língua. A roupa é diferente. O cabelo é diferente. Os sapatos são diferentes. A pele é diferente e fazem coisas diferentes de nós.” (G., 5 anos). Esta recolha de informação permitiu que constatássemos que apesar de uma grande parte das crianças não ter conhecimento de outros grupos (culturais), reconhecem características associadas a outros grupos (culturais), o que vai de encontro à problemática do estudo de investigação.

A questão 4 – revela opiniões de etnocentrismo, foi realizada no sentido de verificarmos que opiniões detêm as crianças sobre outras pessoas que são diferentes de si, e se assumem ou não uma atitude de etnocentrismo (visão ou forma de pensamento, que acredita na superioridade do seu grupo étnico ou da sua nacionalidade). Segundo Cardoso etnocentrismo “refere-se à tendência para julgar/apreciar os valores, atitudes, comportamentos e características de outros grupos étnicos tendo como referência características e pontos de vista da cultura do observador.” (Cardoso, 1996,p.15) Como é observável 10 das 14 crianças, durante o diálogo sobre esta questão não demonstrou qualquer atitude de supremacia, citando: “Todos são especiais.” (M., 4 anos); “É tudo igual porque este é o nosso país, o outro é o outro país.” (D., 5 anos). Por outro lado, é constatável na tabela, que 4 crianças se inserem na resposta “Sim” a esta questão, ou seja, revelam opiniões/attitudes de etnocentrismo. Sublinham-se as seguintes afirmações, face a esta opinião/atitude: “O meu país é melhor.” (C., 4 anos); “Porque não gosto que sejam diferentes de mim.” (C., 5 anos); “É mau. Os pretos são maus, têm pistolas, foi o que o meu pai disse.” (M., 5 anos). Nestes quatro casos denota-se que as crianças apresentam uma atitude de preconceito patente face à diferença/diversidade.

A questão 5 vai de encontro ao conhecimento, até aquele momento, que as crianças apresentaram sobre a diversidade de características e hábitos de outras pessoas

e grupos, na questão 3. Nesta, 6 crianças não revelaram ser importante a importância destas diferenças para o enriquecimento da vida em sociedade. Uma das opiniões referidas por uma das crianças face a esta questão foi a seguinte: “É mau ser diferente. Se ralharmos com eles, eles matam-nos.” (M., 5 anos). Porém, 8 crianças reconhecem que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade e justificaram com algumas opiniões. Entre as referidas sublinham-se as seguintes: “É bom ser diferente porque assim somos amigos e podemos ficar juntos.” (R., 5 anos); “É bom porque eu gosto de meninos brancos e pretos.” (C., 4 anos); “Porque gosto de ser diferente.” (M., 5 anos); “É bom, mas não sei explicar porquê.” (obtenção da mesma resposta por parte de 3 crianças).

Por último, na questão 6 – revela interesse em conhecer/contactar com outras culturas para além da sua, a resposta foi totalmente positiva. Todas as crianças quando questionadas sobre a possibilidade de virem a conhecer crianças de outros países; hábitos e características diferentes das suas demonstraram grande receptividade. Esta asserção permitiu também que a estagiária/investigadora encontra-se aqui mais um elemento de importância reveladora, para trabalhar com as crianças. Este facto prende-se não só com a falta de conhecimentos das crianças, como é constatável observar através da tabela e das inferências que foram referidas, mas também para a receptividade do grupo alvo em aprender/conhecer algo mais sobre a questão. Citando algumas das referências das crianças: “Sim gostava, porque não conheço e quero conhecê-los.” (G., 5 anos); “Sim, porque nunca vi um.” (C., 5 anos; D., 5 anos).

3.4.2. Observação das Tarefas do estudo de investigação

As tarefas que seguidamente serão apresentadas, foram pensadas, planeadas e executadas para o grupo heterogéneo (crianças de 3, 4 e 5 anos) onde a estagiária/investigadora realizou o seu estágio. Contudo, a recolha de dados de cada uma das tarefas foi apenas realizada à população (14 crianças de 4 e 5 anos) determinada como alvo de estudo de investigação. As suas execuções foram enquadradas na temática das duas últimas semanas de regência da estagiária /investigadora, intituladas “As crianças no/do Mundo”, como já foi descrito no Capítulo II.

3.4.2.1. Observação da tarefa 1 “Como eu vejo as crianças no/do Mundo”

Data: 9 de Janeiro

Local: JI do concelho de Viana do Castelo

Hora: 09:30 às 10:00/10:30

Objetivo geral: Analisar e avaliar as conceções das crianças sobre a diversidade de crianças no/do Mundo

Objectivos específicos:

- i. Recolher informação sobre a forma como a criança “vê” a diversidade de características presentes nas crianças no/do Mundo (INVESTIGADORA)
- ii. Representar sob a forma de desenho as crianças no/do Mundo (GRUPO ALVO)
- iii. Reconhecer a diversidade de características de outras pessoas e grupos (GRUPO ALVO)

Descrição da atividade: A atividade proposta está inserida no tema central a desenvolver em duas semanas de regência da investigadora, intitulado “*As crianças do Mundo*”.

Para iniciar a exploração e investigação da temática face à avaliação feita inicialmente ao grupo alvo de investigação (crianças de 4 e 5 anos) previamente, será solicitado às mesmas uma pequena tarefa que servirá para recolher informações relevantes face ao problema detetado e que servirão de alavanca para a realização das tarefas precedentes.

Para tal, as crianças distribuídas pelos seus locais habituais da sala ouvem uma breve explicação da estagiária/investigadora sobre a tarefa que se irá desenrolar: ser-lhes-á proposto que sob a forma de representação (desenho) retratem como pensam que são as crianças que vivem em locais longínquos do seu: características/diferenças físicas e locais onde habitam.

Após o momento de explanação da tarefa será distribuído pelas crianças o material necessário para a realização da mesma. A criança terá a liberdade de representar os

elementos que julga identificarem as crianças no/do Mundo, sob o seu ponto de vista/conhecimento.

Diálogo com as crianças acerca da tarefa: Ao longo da concretização da tarefa a estagiária-investigadora acompanhará todo o processo de representação das crianças, retirando as notas de campo face aos elementos representativos no decurso da atividade. As notas de campo retiradas serão realizadas através do questionamento da estagiária-investigadora ao trabalho de cada uma das crianças da amostra.

Através dos elementos representados pelas crianças e após um questionamento será possível atingir os objetivos traçados e partir para as atividades precedentes.

3.4.2.1.1 Análise dos dados recolhidos na Tarefa 1

A realização da tarefa foi iniciada antes mesmo do tempo destinado para tal, aquando da realização do plano do dia, em que a estagiária colocou no quadro do plano (rotina diária), a frase “Ser diferente é...”. Já neste momento de apresentação, uma das crianças completa de imediato: “ *Ser diferente é bom!*” (B., 4 anos). Partiu-se então daqui para discutir o significado do termo “ser diferente”. Afinal o que é isto de “*ser diferente?*”.

Espontaneamente, as crianças foram referindo o que para elas é visível e lhe atribui significado face à questão. Anotando as suas ideias, chegamos às seguintes: “Ser diferente é: ter uma cor da pele diferente (branca ou negra); ter cor dos olhos diferente; ter cor do cabelo diferente; ter namorado ou não; ser divorciado; ter ou não filhos; falar outra língua (português, chinês, espanhol); vestir/calçar de outra forma; morar numa casa diferente; gostar de coisas diferentes (desporto, comidas, brinquedos); ter uma idade diferente.” (amostra, 4 e 5 anos)

Quando focamos a atenção para o aspeto da “cor da pele diferente” (focalizando para o estudo) as crianças referiam apenas que havia crianças de cor clara (nós) e outras de cor escura/negra, as que moram em África, não fazendo qualquer referência a outras que possuíssem características de outras culturas.

Foi desta pequena introdução que partimos para a concretização da tarefa propriamente dita. Após a solicitação da tarefa, a investigadora acompanhou todo o trabalho desenvolvido pelas crianças. Observamos que as crianças apresentaram, inicialmente, alguma dificuldade em representar o que lhes fora pedido. Contudo, através dos desenhos é possível evidenciar as concepções que as crianças detêm sobre a “diversidade” étnico-cultural (ANEXO 1.2).

Como referimos anteriormente, as características físicas que as crianças identificam como distintivas e diferenciadoras, de imediato, são a cor dos olhos. Esta mesma realidade pode ser observável no desenho que apresentamos (*Figura 10*) em que a criança representou as diferenças na cor dos olhos. Devemos ainda referir que quando questionada sobre a origem geográfico-cultural de uma e de outra criança que representou, referiu pertencerem a um local próximo do seu.



Figura 10 - “As crianças no/do Mundo” (Representação inicial) (M., 5 anos)

Uma outra concepção que achamos muito curiosa e que pudemos também constatar através das entrevistas iniciais que realizamos às crianças, deve-se ao facto da noção que a criança tem de Mundo. Quando questionadas sobre outros países que conhecem, referem as freguesias ou localidades próximas, onde têm família ou que já visitaram, e muito poucas referem um ou outro país que eventualmente conheçam ou

simplesmente tenham ouvido falar. Na representação abaixo, a este propósito surge um elemento de “França”, outro de “Portugal” e outro de “Barcelos” (Figura 11). Os elementos representados provêm de locais onde a criança tem familiares e já visitou.



Figura 11 - “As crianças no/do Mundo” (Representação inicial) (M., 5 anos)

Relativamente à percepção das crianças face à raça, a representação seguinte mostra uma pessoa africana (Figura 12). Para a autora da representação no Mundo há pessoas como ela de cor clara, e outras que “*mora muito longe daqui e têm pele escura.*” (R., 5anos). É possível ainda retirar do desenho uma outra análise, que diz respeito às habitações de um e outro local. A criança refere que “a menina de pele escura mora numa cabana” e a de “pele clara, de Portugal, mora numa casa normal” (R., 5 anos).



Figura 12 - "Crianças no/do Mundo" (Representação inicial) (R., 5 anos)

Contudo, ressaltamos uma representação em que podemos verificar que uma das crianças pode nesta fase já apresentar um conhecimento mais desenvolvido face à diversidade. No desenho seguinte (Figura 13) a criança representa "meninos diferentes" e refere "a cara é diferente porque são diferentes" (M., 4 anos). Perante tal representação e afirmação é de notar que a criança em análise olha para a representação facial como elemento preponderante na determinação da alteridade étnica.



Figura 13 - "As crianças no/do Mundo" (Representação inicial) (M., 5 anos)

Perante as representações apresentadas e tendo em conta que a restante amostra apresentou representações como as apresentadas nas Figuras 10, 11, 12 é possível constatar que as crianças detêm neste momento um conhecimento muito limitado de diversidade cultural.

3.4.2.2. Observação da tarefa 2 “Quem escolhi no jardim para brincar”

Data: 10 de Janeiro

Local: JI do concelho de Viana do Castelo

Hora: 09:30 às 10:00/10:30

Objetivo geral: Analisar e avaliar a posição da criança face à diversidade étnica e cultural

Objectivos específicos:

- i. Recolher informação sobre as posições que as crianças apresentam face à diversidade de crianças, presente em situações do quotidiano (INVESTIGADORA)
- ii. Constatar que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade (GRUPO ALVO)
- iii. Manifestar respeito pelas culturas dos outros (crianças e adultos) (GRUPO ALVO)

Descrição da tarefa: A tarefa precedente será realizada em prol das escolhas que as crianças realizam face à diversidade étnica e cultural, em situações do quotidiano. Para tal serão introduzidas e apresentadas seis personagens: dois meninos brancos (simbolizando se é menino ou menina da criança que representa a si mesma); um menino chinês; um menino africano; um menino índio da América e um menino da arábia), representando especificamente os continentes: Europa; Ásia; África; América e novamente Ásia (Figura 14).



Figura 14 - Meninos de todas as cores (Fantoches)

Inicialmente será feita uma exploração das personagens da figura 14, através de um questionamento dirigido às ideias prévias das crianças (de onde provêm; características físicas; associação ou não a algo já conhecido). Seguidamente procede-se à concretização da tarefa propriamente dita. As crianças distribuídas pelos seus locais habituais da sala e com o material necessário para a tarefa: imagem de um jardim (Figura 15) e imagens de personagens de diferentes culturas (Figura 14) serão estimuladas a imaginar que estavam com os seus pais num jardim. Nesse mesmo jardim encontravam-se outras crianças (Figura 14) e “vamos imaginar que cada um de nós queria brincar com essas crianças”. De entre as crianças que estão dispostas à sua frente (Figura 14) a qual ou a quais crianças ele pediria para brincar com ele?



Figura 15 - Jardim onde a criança coloca os “amigos” escolhidos para brincar

Diálogo com as crianças acerca da tarefa: À medida que as crianças vão realizando as suas escolhas a estagiária-investigadora questiona as crianças sobre essas mesmas escolhas (quem escolheu e porquê).

A recolha da informação será feita através de notas de campo ao trabalho realizado pelas crianças.

3.4.2.2.1. Análise dos dados recolhidos na Tarefa 2

A apresentação das crianças provenientes de outras culturas (Figura 14) fez-se a partir da introdução de uma personagem presente na nossa sala de Jardim de Infância – o Pinóquio, como podemos ver na figura seguinte (Figura 16):



Figura 16 - Pinóquio com os seus “amigos especiais” e material para a Tarefa 2

Esta personagem tão adorada pelas crianças foi o ponto-chave para que, mais uma vez, estivessem envolvidas e atentas ao material que o Pinóquio tinha consigo. A estagiária-investigadora conduziu a partir deste elemento as personagens presentes na Figura 14 e estabeleceu um diálogo com o grupo acerca das mesmas. Uma vez que já na Tarefa 1 haviam representado pessoas de cor branca e cor negra, facilmente identificaram as duas personagens referentes à Europa e à África. Neste momento todas as personagens foram apresentadas e exploradas (de onde provêm; características físicas; associação ou não a algo já conhecido).

Na concretização da tarefa, propriamente dita, as crianças, individualmente, destacaram as personagens que escolheriam, sem dificuldade (Figura 17).



Figura 17 - Crianças na realização da tarefa 2

Pude observar que as crianças, maioritariamente, escolheram as personagens apresentadas para brincar. Quando questionadas sobre as suas escolhas e respetiva explicação, surgiram as seguintes afirmações: “Escolhia todos para brincar, porque queria conhecer todos. Perguntava-lhes como se chamavam e de onde vinham.” (R., 5 anos); “Escolhia todos, porque gostava de brincar com eles todos, porque gostava de brincar para conhecê-los. Perguntava-lhes de que países são.” (C., 5 anos); “Escolhia todos. Porque alguns são iguais a mim e outros não.” (C., 4 anos); “Escolhia todos, porque gosto. São caras muito bonitas, não são iguais à minha, mas gosto das caras.” (B., 4 anos). Ainda neste questionamento a investigadora colocou a questão: *O que lhes perguntavas se estivesses com eles?* Algumas crianças referiam que gostavam de brincar com as crianças que escolheram, outras apontavam no próprio trabalho a situação/ação expressa da brincadeira: jogar às escondidas. Uma criança de 4 anos refere que caso lhes pudesse perguntar alguma coisa questionava-as se estavam felizes; outra questionava-as: “Perguntava se queriam brincar comigo.” (R., 5 anos)

3.4.2.3. Observação da tarefa 3 “Meninos de todas as cores”

Data: 11 de Janeiro

Local: JI do concelho de Viana do Castelo

Hora: 09:30 às 10:00/10:30

Objetivo geral: Promover e reconhecer o respeito pela diversidade étnica e cultural

Objectivos específicos:

- i. Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos (GRUPO ALVO)
- ii. Identificar que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade (GRUPO ALVO)
- iii. Manifestar respeito pelas culturas dos outros (crianças e adultos) (GRUPO ALVO)
- iv. Suscitar a curiosidade em querer conhecer e saber mais sobre outras culturas (GRUPO ALVO)

Descrição da tarefa: As histórias são uma ferramenta de trabalho na educação que suscita, por parte das crianças, muita curiosidade, atenção e envolvimento quando assim se proporciona. Neste sentido, a tarefa proposta pretende partir da leitura e interpretação da narrativa “*Meninos de todas as cores*”, de Luísa Ducla Soares (ANEXO 1.2), em que são exploradas as características de crianças espalhadas pelo Mundo.

Para a realização da tarefa as crianças serão organizadas pelo local onde se realizará o conto da história através da técnica de fantocheiro (Figura 18).



Figura 18 - Conto da história “Meninos de todas as cores” através da técnica de fantocheiro

A apresentação e exploração da história serão realizadas de acordo com a estrutura seguida na exploração da compreensão leitora utilizada em atividades de leitura:

Antes de ler:

- Estabelecer um objetivo de leitura (Vamos ouvir a história para conhecer outras crianças no/do Mundo – as personagens já conhecidas na Tarefa 2)
- Ativar conhecimento anterior sobre o tema (O que sabemos sobre outras crianças no/do Mundo?)
- Antecipar conteúdos com base no título da história (O que é que o título “*Meninos de todas as cores*” lhes faz lembrar?)

Durante a leitura:

- Fazer uma leitura expressiva e seletiva (introdução de imagens associadas à cor das crianças, presentes na história; introdução de músicas características das culturas das personagens presentes na história)
- Efetuar breves pausas durante a leitura do livro para colocar questões* (sobre as diferentes personagens presentes na história. Este questionamento será fortemente focado para as características das diferentes personagens e respetivos locais por onde o “menino branco” vai passando na sua viagem e quem vai conhecendo).
- Confirmar antecipações, reorganizar ideias iniciais...

No final da leitura:

- Formular questões sobre o que foi lido e tentar responder:
 - a) *questões de interpretação literal: localização da ação no espaço; nomeação das personagens presentes na história; nomeação da relação causa/efeito explícitas no texto.
 - b) *questões de compreensão inferencial: fazer deduções lógicas; usar o conhecimento do mundo; interpretação das ações;
 - c) *questões de apreciação cognitiva, emocional e estética: se gostou ou não da história e respetiva justificação do “porquê”.

d) *questões estimuladoras de leitura crítica: juízos de valor sobre o tema expresso na história – diversidade; ações e comportamento da personagem “menino branco” face ao conhecimento das diferentes características das crianças que vai conhecendo ao longo da sua viagem; valores subjacentes na frase: *“Quando o menino branco voltou à sua terra de meninos brancos dizia: É bom ser branco como o açúcar, amarelo como o sol, preto como as estradas, vermelho como as fogueiras, e castanho da cor do chocolate”*; moral presente na história: *“E o menino aprendeu que afinal, mesmo sendo diferentes é bom ser de todas as cores”*.

- Confrontar as previsões do conteúdo com a informação do texto
- Rer (se necessário)

Diálogo com as crianças acerca da atividade: A atividade de leitura da história será predominantemente de interação/participação da criança – estagiária-investigadora e vice-versa, onde a estagiária-investigadora conduzirá toda a exploração e discussão da temática presente na história. Este trabalho terá o cuidado de tocar em vários pontos assinalados na descrição da atividade anteriormente descrita, focando essencialmente a opinião/participação das crianças face ao tema diversidade.

A recolha de dados da atividade acima referida será feita através do registo audiovisual (câmara de vídeo) colocado na sala e que será posteriormente analisado e retirados todos os dados de relevância para o problema em investigação.

3.4.2.3.1. Análise dos dados recolhidos na Tarefa 3

A receção por parte das crianças, face à técnica usada para o conto/exploração da história foi recebido com grande entusiasmo. A técnica em si é por si só, envolta do fator surpresa (a criança fica na expectativa de ver o que vai aparecer a seguir) o que se reflete na participação ativa das mesmas. Neste sentido, uma vez que as crianças já (re)conheciam as personagens da história, facilmente a narração da mesma se tornou

num momento de vivência dos acontecimentos. Ativamente as crianças participaram na comparação da cor da pele das personagens a elementos do seu quotidiano.

No final da história, as questões colocadas foram realizadas segundo as anteriormente apresentadas. Penso que o facto de a criança participar ao longo da história, a ajudou a compreender o objetivo da mesma, subjacente na moral da história.

Para que a estagiária-investigadora pudesse avaliar a compreensão das crianças relativamente à história, e de certa forma, para avaliar como é que a criança representa a diversidade, procedemos a um momento de representação (desenho) (Figura 19) para aferir algumas leituras pedagógicas.



Figura 19 – Representação (desenho) da história “Meninos de todas as cores”

Nesta fase, as crianças empenhadas na tarefa realizaram aquilo que lhes fora proposto cada uma com a sua particularidade, mas em semelhante representação.

Vejamos o trabalho representado por uma das crianças que optou por colocar “as crianças à volta do Mundo”. As crianças representadas no seu desenho fazem jus a elementos que a mesma observou e rapidamente representou no seu desenho. À estagiária/investigadora descreveu os elementos presentes na sua representação, mas sentindo ainda dificuldade em os nomear/identificar a cada cultura. Como podemos

verificar apresenta aspetos que definem/caracterizam cada cultura, como sendo a cor da pele e alguns adereços exteriores (vestuário, elementos etnográficos que caracterizam cada cultura em presença) (Figura 20).



Figura 20 – Representação “Meninos de todas as cores” (M., 5 anos)

Outra criança porém, representou também apenas os meninos presentes na história lida, mas tal como podem ver no seu desenho, evidencia para além das características da sua pele que “São diferentes, porque vivem em países diferentes” (R., 5anos), elementos representativos dessas culturas. Encontramos aqui subjacente, de forma implícita, uma noção de país, de identidade nacional caracterizada por elementos que distinguem os seres humanos. Por exemplo, na criança na parte inferior esquerda, ela refere ser um árabe, e como tal uma das características deste povo é o uso de um lenço na cabeça (turbante); na terceira criança refere ser um índio, de pele vermelha e colocou uma pena na cabeça; na primeira criança da parte superior esquerda, refere ser uma criança da China e desenha pauzinhos na cabeça. (Figura 21)



Figura 21 – Representação “Meninos de todas as cores” (M., 5 anos)

Numa outra representação, de uma criança de 4 anos, esta reproduz novamente as “crianças à volta do Mundo”. Para além de representar e identificar as crianças da história, refere ter representado “meninos diferentes” tal como podemos visualizar no seu desenho (Figura 22).



Figura 22 - Representação “Meninos de todas as cores” (B., 4 anos)

A seguinte representação, representa segundo palavras da criança “Meninos à volta do Mundo. O Mundo deles” (C., 4 anos). Tal como a criança do desenho acima, também esta representa diferentes crianças à volta do mundo. Segundo palavras da mesma “São meninos diferentes e são amigos!” (C., 4 anos). (Figura 23). A roda é sempre um espaço lúdico em que as crianças se envolvem em actividades de jogo simbólico, pelo que a sua representação evidencia a aceitação da alteridade por parte do grupo de crianças estudado.



Figura 23 - Representação “Meninos de todas as cores” (C., 4 anos)

3.4.2.4. Observação da tarefa 4 “Café com Leite”

Data: 24 de Janeiro

Local: JI do concelho de Viana do Castelo

Hora: 14:00 às 15:00

Objetivo geral: Promover e reconhecer o respeito pela diversidade étnica e cultural

Objectivos específicos:

- i. Reconhecer a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos (GRUPO ALVO)

- ii. Identificar que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade (GRUPO ALVO)
- iii. Manifestar respeito pelas culturas dos outros (crianças e adultos) GRUPO ALVO)
- iv. Suscitar a curiosidade em querer conhecer e saber mais sobre outras culturas (GRUPO ALVO)

Descrição da tarefa: A atividade que se segue utilizará mais uma vez o fantástico poder das histórias como veículo de transmissão de conhecimentos e valores. A história “*Café com Leite*” de Isabel Magalhães (ANEXO 1.2) retrata uma situação de etnocentrismo e racismo face a uma criança negra (africana), cuja atitude/posição de uma criança branca (portuguesa) irá mudar e transformar a diferença/diversidade em amizade.

Para a realização da atividade as crianças serão reunidas na área/cantinho da biblioteca, onde juntamente com a estagiária/investigadora será realizada a leitura da história, onde a participação e envolvimento das crianças (GRUPO ALVO) serão uma constante.

A exploração do livro será realizada de acordo com a mesma estrutura seguida na exploração da Compreensão leitora utilizada em atividades de leitura:

Antes de ler:

- Estabelecer um objetivo de leitura (Vamos ler a história para dialogar sobre atitudes de racismo e etnocentrismo e salientar a importância de sermos todos amigos apesar da diferença/diversidade)
- Ativar conhecimento anterior sobre o tema (O que sabemos sobre discriminação pela cor de pele?)
- Antecipar conteúdos com base no título e gravuras (O que é que a gravura presente na capa do livro lhes faz lembrar? O que é que o título do livro “*Café com leite*” querará dizer?)
- Durante a leitura:
- Fazer uma leitura expressiva e seletiva.

- Efetuar breves pausas durante a leitura do livro para colocar questões* (sobre as personagens presentes na história (características físicas); locais de onde provêm as personagens e respetivas características desses locais; vivências/quotidiano das duas diferentes personagens; a razão pela qual o menino negro foi para outro país; como foi recebido num país que era diferente do seu; situação de racismo e como esta rejeição foi superada).
- Confirmar antecipações, reorganizar ideias iniciais...

No final da leitura:

- Formular questões sobre o lido e tentar responder
 - a) *questões de interpretação literal: localização da ação no espaço; nomeação das personagens presentes na história; nomeação das relações causa/efeito explícitas no texto
 - b) *questões de apreciação cognitiva, emocional e estética: se gostou ou não da história e respetiva justificação do “porquê”.
 - c) *questões estimuladoras de leitura crítica: juízos de valor sobre o tema expresso na história – racismo e etnocentrismo; ações e comportamento das personagens face à diferença (cor da pele); mudança de atitudes e pensamento face à situação presente na história; importância da amizade e respeito de crianças/pessoas diferentes de nós (etnia e cultura)
 - d) Confrontar as previsões do conteúdo com a informação do texto
 - e) Reler (se necessário)

Diálogo com as crianças acerca da tarefa: A condução da exploração da temática presente na história será conduzida mais uma vez pela estagiária-investigadora que elabora as questões em que pretende recolher dados face às opiniões/participações das crianças com base nas questões de Compreensão Leitora descritas anteriormente.

A recolha de dados no ato da realização da atividade será registada recorrendo ao registo audiovisual (câmara de vídeo). A informação recolhida será alvo de análise por parte da investigadora, com o propósito de verificar/analisar/avaliar a posição por parte

das crianças face a atitudes de racismo e etnocentrismo e da consequente importância do facto de sermos diferentes.

3.4.2.4.1. Análise dos dados recolhidos na Tarefa 4

A realização da tarefa permitiu recolher informações relevantes face à opinião e posição que as crianças detêm face a situações de etnocentrismo e racismo.

A utilização de histórias para abordar a temática serve como “fontes de informação sobre relatividade cultural”. Segundo Marques

Uma das formas de ajudar a criança a relativizar e a compreender pontos de vista diferentes é a leitura e discussão de histórias com situações pouco vulgares. Sempre que colocada perante livros de histórias, folclore e produção artística, a criança terá a oportunidade de aprender que embora as pessoas partilhem valores e sentimentos universais, há diferenças e especificidades entre elas.” (Marques, p.79)

A exploração inicial da gravura e referente título foi desde logo interpretada pela maioria das crianças como descrevendo: gravura = “O menino branco é da Europa e o menino negro é de África” (resposta universal da amostra); por sua vez o título “Café com leite” = “Café é o menino negro da África e o Leite é o menino branco da Europa” (resposta universal da amostra).

A seguinte leitura e exploração suscitaram por parte da população estudada maior participação no momento de discussão da situação presente na história: atitude de racismo de crianças brancas para com uma criança negra.

De entre as várias opiniões das crianças, muito parecidas entre si, pude recolher as seguintes, de forma individual (questão feita a cada um dos elementos da amostra sem que os colegas tenham ouvido):

- “Não gostei nada daquela parte de terem dito que não gostavam do menino preto, por ser preto. Se fazem mais isso não gosto mais deles (dos meninos brancos). A cor da pele não

interessa. O que interessa é brincarmos todos juntos. O mais importante é ser café com leite.”
(M., 4 anos)

- “O que importa é sermos amigos.” (H., 4 anos)

- “É feio chamar nomes e é feio chamar “preto”. Dizia-lhes que é feio dizer isso.” (R., 5 anos)

- “É bom gostar de todos os amigos. A cor da pele não é importante.” (C., 5 anos)

- “Não achei muito bem os meninos brancos dizerem que não gostavam do menino preto, porque ele era diferente. Não faz mal ser preto ou branco. Mas depois gostei (do final da história). É bom ser diferente, porque assim podemos fazer coisas diferentes.” (C., 5 anos)

- “Não se faz o que o menino branco fez porque é mal. Devemos ser todos amigos. Não importa a cor da pele. Gostei da última parte, porque é assim que se faz.” (B., 4 anos)

A partir destes juízos por parte das crianças, é possível constatar que a amostra com quem foi explorada a situação presente na história – racismo, detém uma avaliação negativa face à atitude realizada pela personagem de cor branca. Sublinha ainda a importância de sermos amigos independentemente da diversidade. Este aspeto está bem sinalizado e identificado por Júlia Oliveira Formosinho na sua obra “Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade”: “A passagem da história à clarificação de valores é muito natural; as crianças distinguem claramente entre comportamento adequados e inadequados, no âmbito da história, e chegam, em algumas ocasiões, a comparar os comportamentos das personagens das histórias com situações vividas por elas próprias no jardim de infância.” (Formosinho, 1996, p.95)

3.4.2.5. Observação da tarefa 5 “Como eu (re)vejo as crianças no/do Mundo”

Data: 27 de Janeiro

Local: JI do concelho de Viana do Castelo

Hora: 09:30 às 10:30

Objetivo geral: (Re)analisar e (re)avaliar as ideias das crianças sobre a diversidade de crianças no/do Mundo

Objectivos específicos:

- i. Recolher informação sobre a forma como a criança (re)vê a diversidade de características presentes nas crianças no/do Mundo (INVESTIGADORA)
- ii. Representar sob a forma de desenho as crianças no/do Mundo (GRUPO ALVO)
- iii. Reconhecer a diversidade de características de outras pessoas e grupos (GRUPO ALVO)
- iv. Identificar que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade (GRUPO ALVO)
- v. Manifestar respeito pelas culturas dos outros (crianças e adultos) (GRUPO ALVO)

Descrição da tarefa: A tarefa proposta será novamente a de representação (desenho) em que é proposto às crianças que retratem (foi o ponto de partida e agora o ponto de chegada), como pensam que são as crianças que vivem em locais longínquos do seu: características/diferenças físicas e locais onde habitam.

A atividade referida irá servir para avaliar as ideias que as crianças detêm nesta fase final acerca da diversidade étnica e cultural, uma vez que durante as duas semanas de regência da estagiária/investigadora foi focado o trabalho na diferença/diversidade.

A mesma atividade de representação (desenho) havia sido pedida no início deste estudo para avaliar as concepções das crianças face ao tema. O mesmo tipo de representação solicitado irá permitir que a estagiária/investigadora avalie as noções com que a criança ficou e se alterou ou não as ideias da mesma face à avaliação inicial.

Diálogo com as crianças acerca da tarefa: seguindo a mesma metodologia da tarefa 1, ao longo da concretização da tarefa a estagiária-investigadora acompanhará todo o processo de representação das crianças, retirando as notas de campo face aos elementos mais relevante da atividade. As notas de campo retiradas serão realizadas através do questionamento da estagiária-investigadora ao trabalho de cada uma das crianças, tal como foi procedido na tarefa 1.

Através dos elementos representativos por parte das crianças e consequente questionamento face ao mesmo será possível atingir os objetivos traçados e retirar as conclusões finais do estudo.

3.4.2.5.1. Análise dos dados recolhidos na Tarefa 5

A realização desta tarefa é procedente ao trabalho desenvolvido durante a semana onde decorreu a última tarefa (5), entre os dias 23 e 25 de Janeiro.(ANEXO 1.1) Ao longo dos três dias de atividades referidos, as crianças “viajaram” pelo Mundo e puderam conhecer outros povos, culturas que desconheciam. Os locais por onde passaram referiam-se às personagens da história contada “*Meninos de todas as cores*” de Luísa Ducla Soares. Conhecemos características particulares dessas culturas (cor da pele; vestuário; alimentação; tradições; habitações, entre outros) que permitiram que as crianças alargassem o seu conhecimento face a outros locais longínquos, e sobre os quais através da Tarefa 1, pude constatar ser desconhecido para as mesmas.

Neste sentido, através das representações das crianças é possível analisar uma maior diversidade e conhecimento na representação que detêm das crianças no/do Mundo. Na figura seguinte, a criança representou sob o seu ponto de vista “Meninos de todas as cores.” (B., 4 anos) (Figura 24)



Figura 24 – “As crianças no/do Mundo” (Representação final) (M., 5 anos)

Numa segunda reprodução, uma criança reproduziu (e identificou) meninos de “cor diferente”, para além de elementos característicos das culturas em análise. Vejamos,

o “prato com pauzinhos” da cultura chinesa e a “casa de palha” da cultura africana (Figura 25).



Figura 25 – “As crianças no/do Mundo” (Representação final) (M., 4 anos)

Numa terceira representação verificamos novamente que a criança nomeia os meninos que representou e associa a esses mesmas características da sua cultura: camelos e turbante à cultura Árabe; penas na cabeça identificando os índios da América e ainda faz referência ao iglô dos países frios (Figura 26). Este aspeto evidencia uma consolidação de conhecimentos e construção de aprendizagens face ao trabalho desenvolvido nas últimas atividades.

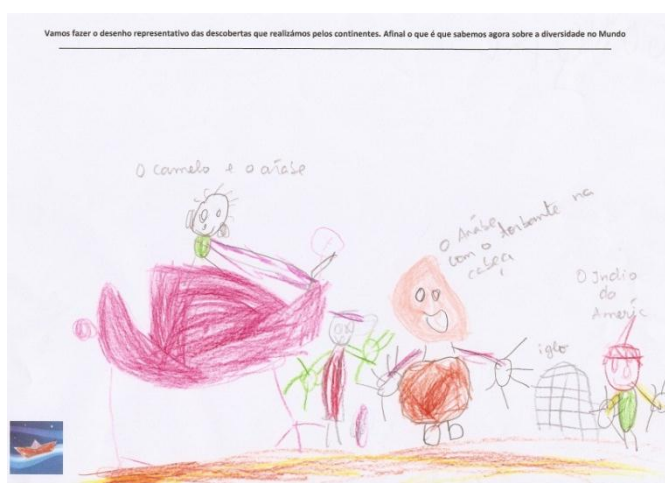


Figura 26 – “As crianças no/do Mundo” (Representação final) (G., 5 anos)

Uma outra representação muito interessante e totalmente distinta das apresentadas anteriormente é a seguinte figura. Nesta, constatamos que a criança teve uma maior preocupação em colocar os meninos, nos seus respectivos continentes (pediu auxílio para que a educadora desenhasse apenas a forma dos continentes) e nomeou-os. Tal como as anteriores representações, faz referência a elementos presentes nas distintas culturas (pele castanha e casas de palha associadas à África; o camelo associado à Arábia do Continente Asiático; as penas na cabeça identificando os índios da América e os “pauzinhos” referentes à cultura chinesa, situada também no continente Asiático) (Figura 17). Uma vez mais, a solidificação de conhecimentos antropológicos e etnográficos mostra o interesse da população em estudo pelo tema da diversidade cultural.

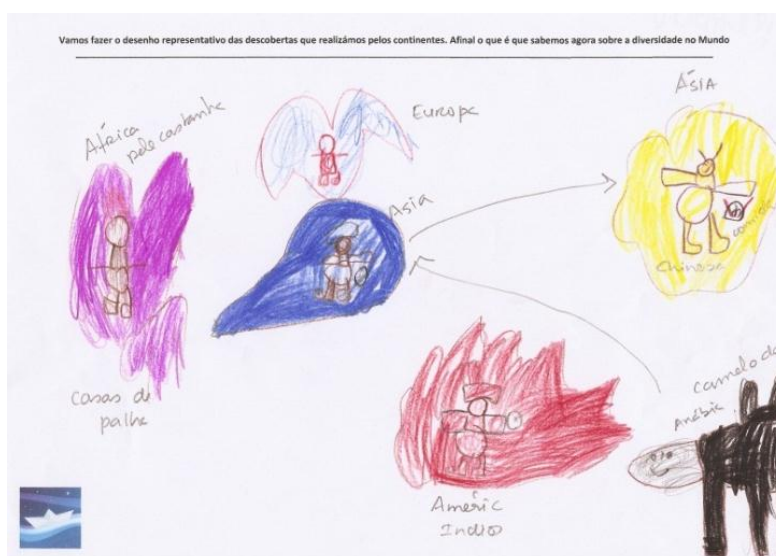


Figura 27 – “As crianças no/do Mundo” (Representação final) (R., 5 anos)

As restantes representações da amostra inserem-se dentro das representações das figuras 25 e 26. Neste sentido, é possível constatar que comparativamente com as representações iniciais, na Tarefa 1, há uma evolução do termo “diversidade” do Mundo muito mais abrangente e rica. As crianças apresentam nesta fase um maior conhecimento de outras culturas para além da sua, e em alguns dos casos já referidos na Tarefa 1, de crianças da cultura Africana. Há uma maior diversidade nitidamente representada.

As entrevistas finais, vão provar isso mesmo, onde comparativamente com as entrevistas iniciais há uma evolução do problema detetado na amostra (falta de conhecimento de outras culturas)

3.4.3 Guião da Entrevista (Avaliação Final – 2 de fevereiro de 2012)

“Pensar a diversidade étnico-cultural a partir do Jardim de Infância”

Instituição: Nome: Idade: Data:			
Questões*	Sim	Não	Observações
1. Reconhece laços de pertença a um grupo (cultural) que constituem elementos da sua identidade cultural e social			
2. Identifica outros grupos (culturais) para além do seu			
3. Reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos (diferenças físicas, capacidades, género, etnia, cultura, religião ou outras)			
4. Revela opiniões/attitudes de etnocentrismo (Reconhece legitimidade e validade às normas e valores vigentes na sua cultura ou sociedade)			
5. Reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, identificando esses contributos em situações do quotidiano			
6. Demonstrou satisfação em conhecer/contactar com outras culturas para além da sua			

* Com base nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, 2010

Tabela 4- Guião de recolha de dados (avaliação final)

3.4.3.1 Análise dos dados da entrevista (Avaliação final)

A seguinte tabela (Tabela 5) corresponde à análise dos dados recolhidos, face à avaliação final, realizada à população determinada. A entrevista realizada teve como principal objetivo avaliar os conhecimentos finais das crianças face à problemática de investigação detetada e respetiva constatação de melhoramento/alteração dos conhecimentos iniciais (detetados na entrevista inicial). A entrevista final foi estruturada e realizada na mesma linha enunciada na avaliação inicial. Apenas a última questão colocada, Questão 6, foi adaptada à fase final do estudo.

Na tabela seguinte, na coluna da esquerda estão colocados os entrevistados numerados e identificados apenas pela inicial do nome e respetiva idade. Na linha superior encontram-se assinaladas as questões, numeradas, segundo a tabela realizada para o guião da entrevista. Para cada entrevistado foi colocada a respetiva resposta, segundo a legenda colocada na mesma tabela (Tabela 5).

Questões	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6
Entrevistados						
Entrevistado 1 (H., 4 anos)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Entrevistado 2 (M., 4 anos)	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Entrevistado 3 (R., 4 anos)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Entrevistado 4 (C., 4 anos)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Entrevistado 5 (M., 4 anos)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Entrevistado 6 (B., 4 anos)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Entrevistado 7 (M., 5 anos)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Entrevistado 8 (G., 5 anos)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Entrevistado 9 (R., 5 anos)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Entrevistado 10 (M., 5 anos)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Entrevistado 11 (C., 5 anos)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Entrevistado 12 (M., 5 anos)	Não	Sim	Demonstra algum conhecimento	Não	Sim	Sim
Entrevistado 13 (D., 5 anos)	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Entrevistado 14 (C., 5 anos)	Sim	Demonstra algum conhecimento	Demonstra algum conhecimento	Não	Sim	Sim
	Sim =12 Não =2	Sim =13 Demonstra algum conhecimento =1	Sim =12 Demonstra algum conhecimento =2	Não =14	Sim =14	Sim =14

■ Não
 ■ Sim
 ■ Demonstra algum conhecimento (enumera um/dois aspetos)

Tabela 5- Análise dos dados da entrevista (avaliação final)

Os dados apresentados na tabela 5, referem-se às entrevistas finais, realizadas na fase final do conjunto de tarefas do estudo de investigação (Tarefas 1, 2, 3, 4 e 5) e após o término das atividades realizadas na última semana de estágio da PES II, realizadas no âmbito da temática “As crianças no/do Mundo”.

As tarefas de investigação (Tarefas 1, 2, 3, 4 e 5), como já fora referido na explicação das mesmas anteriormente, realizaram-se durante as duas últimas semanas de regência, após uma avaliação inicial (entrevista inicial) feita previamente. Na última semana de regência, especificamente, foram realizadas atividades centradas na temática já referida, com o intuito de não servirem como elementos de recolha de dados para o estudo, mas sim como práticas e metodologias fundamentais para que as crianças ultrapassassem as dificuldades detetadas na avaliação inicial (entrevista inicial) face à problemática do estudo.

A focalização no desenvolvimento de atividades, bem como a implementação de tarefas para o estudo de investigação, durante o tempo já referido (2 semanas), para proceder à recolha de dados ao longo das mesmas, permitiu dados reveladores de aprendizagem.

Atentando a tabela 3 comparativamente com a tabela 5, observamos que a mancha eminentemente presente, nesta última tabela, diz respeito às respostas “Sim” (azul) da população em estudo. Este resultado significa que as crianças apresentaram, nesta fase final, conhecimentos significativos, fruto das práticas e metodologias desenvolvidas durante as duas semanas dedicadas ao estudo de investigação. O mesmo se aplica aos resultados obtidos na questão 5, em que a população na sua totalidade apresentou a resposta “Não” face a opiniões/attitudes de etnocentrismo, como será analisado e destacado seguidamente.

Analisando detalhadamente questão a questão será mais fácil compreender os resultados apresentados, bem como aspetos referidos pela população em estudo.

A realização da entrevista decorreu, tal como a primeira realizada, inicialmente, sob forma de diálogo, adaptando desta forma as questões à faixa etária com o qual estava a desenvolver o estudo.

No que concerne à Questão 1, 12 das 14 crianças entrevistadas reconheceram laços de pertença a um grupo (cultural) que constituem elementos da sua identidade cultural e social: “Sou do Continente Europeu e vivo em Portugal”. Apenas 2 crianças não conseguiram referir nenhum elemento da resposta dada pelos colegas. É de salientar que

comparativamente com os resultados obtidos, face à mesma questão, na entrevista inicial, apenas 4 crianças haviam referido o grupo (cultural) a que pertencem. Isto significa que as 12 crianças sinalizadas conseguem neste momento referir o seu país e o Continente ao qual este se insere.

Já na questão 2 – identificar outras culturas para além da sua, é curioso verificar que salvo uma das crianças, que apenas referiu dois aspetos face à questão, numeraram outros grupos culturais, questão que na entrevista inicial, detinha o maior número de desconhecimento associado. É de salientar que esta evolução de conhecimento de outros grupos (culturais) se encontra articulado ao trabalho desenvolvido na última semana de intervenção da estagiária, onde estivemos a conhecer outros países/continentes. Salvo o caso referido, que apenas referiu um ou dois grupos (culturais) a restante população referiu os seguintes: China; Arábia Saudita; África; Índios da América. É de sublinhar que as crianças para além de referirem estes grupos (culturais) referem sem qualquer dificuldade os respetivos continentes a que cada grupo se caracteriza. Ainda relativa a esta questão, a investigadora colocou uma segunda: *Para além destes países que conhecemos achas que existirão outros?* A resposta a esta interrogação, as crianças afirmaram positivamente existir outros.

Relacionada com a questão anterior (questão 2), surge a questão relacionada com o reconhecimento da diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos (diferenças físicas, capacidades, género, etnia, cultura, religião ou outras), que 12 crianças referiram extensivamente características associadas aos grupos (culturais) enunciados por elas, anteriormente. Apenas 2 crianças detiveram alguma dificuldade a nomear características desses grupos, mencionando apenas um/duas características dos grupos que reconhece. Nesta questão as crianças associaram características que estão eminentemente associadas aos grupos (culturais) já referidos, fruto do conhecimento e vivência que detiveram na última semana de atividades, já referida.

Citando as palavras das crianças, passo a descrever:

- Arábia Saudita (Continente Asiático) - “Têm pele castanha. Usam turbante na cabeça. Eu também pus um na cabeça (em tom sorridente). Andam de camelo. Usam sapatos de menina de todas as cores. Usam roupas que parecem toalhas.”;

- Índios da América (Continente da América do Sul) – “Têm pele vermelha. Usam penas na cabeça. Riscam a cara. Usam colares com símbolos e estão quase nus.”;

- África (Continente Africano) – “A cara deles é preta. Esperam pela comida que parece uma papa. As casas são feitas de palha.”;

- China (Continente Asiático) - “A cara é amarela. Usam roupas vermelhas e de todas as cores. A passagem de ano chinesa tem um dragão que tem paus. Usam pauzinhos no cabelo e para comer também usam pauzinhos. Os barcos parecem dragões. As letras deles são diferentes das nossas. Eles comem coisas que nós não comemos. As casas têm picos”;

- Portugal (Europa) – “Temos a pele branca. As nossas casas são feitas de madeira ou pedra.” (M., 4 anos).

Outra criança refere:

- Índios da América (Continente da América do Sul) – “Pele vermelha. Usam penas na cabeça e coroas. Desenham na cara e a roupa é castanha.”;

- África (Continente Africano) – “Meninos de cara preta. As casas são de palha. Não têm muito dinheiro para comer.”; Arábia Saudita (Continente Asiático) – “Usam turbante na cabeça. Andam de camelo, porque as patas são mais fortes.”;

- China (Continente Asiático) – “A cara é amarela. Vestem-se de vermelho. Comem arroz chau-chau de pauzinhos.”; “Os índios da América e os de África moram muito longe.” (M., 5 anos).

Uma outra criança enuncia:

- Índios da América (Continente da América do Sul) – “É o Pena de Águia (personagem da história “Meninos de todas as cores”). Riscam a cara. Vestem coletes, usam colares e a pele é vermelha.”;

- Arábia Saudita (Continente Asiático) – “Usam um lenço na cabeça que se chama turbante. A minha família não sabia e eu disse-lhes (diz em tom sorridente). Andam de camelo, têm duas bocas. As roupas são às riscas e largas. A pele é castanha.”;

- África (Continente Africano) – “Pele preta, como a estrada, as azeitonas (relembra as características associadas à cor da pele, presente na história “Meninos de todas as cores”). As casas são de palha e de barro.”;

- China (Continente Asiático) – “Comem arroz com pauzinhos. Usam paus no cabelo. A pele deles é amarela. Dragão chinês. Têm as lâmpadas de papel.”;

Portugal (Continente Europeu) – “A pele é branca. A roupa é diferente dos outros meninos.” (G., 5 anos).

A lista enumerada pelas crianças é interminável, fruto das vivências e aprendizagens que adquiriram de cada um dos povos “visitados”.

Ainda nesta questão, uma outra criança apresenta:

- Índios da América (Continente América do Sul) – “Usam saias de palha e penas. Fazem assim (exemplifica com 2 dedos de cada lado na cara, como se estivesse a fazer duas riscas na cara).”;

- China (Continente Asiático) – “Têm olhos assim (exemplifica olhos em bico). Comem com pauzinhos. A minha mãe tem amigos chineses. Comem arroz. Não consigo comer de pauzinhos, ele cai. As casas deles são diferentes porque não são como as nossas. O vestido de casamento é vermelho. Usam “guarda – chuvas.”;

- Arábia Saudita (Continente Asiático) – “Usam capas no corpo e lenços na cabeça. Andam de camelos no meio do deserto.”;

- África (Continente Africano) – “Meninos de cor preta. Usam saias de palha. Fazem rodas com os pés (imagem observada numa das atividades). Têm uma senhora que faz papa de farinha. As mães não têm dinheiro para comprar comidas, nem roupas, nem brinquedos. As casas são feitas de palha.”;

- Portugal (Europa) – “Temos pele branca. Usamos roupas normais. As casas são feitas de pedra, de tijolos e cimento.” (C., 5 anos)

Após as evidências praticamente unânimes enunciadas face à questão 3, é possível concluir que para além de já identificarem outros grupos (culturais), conseguem nomear características que distinguem cada uma, pela sua particularidade.

Relativamente à questão 4 – revela opiniões/atitude de etnocentrismo, é nitidamente observado na tabela 5, que nenhuma das crianças o revelou, ao contrário do que se havia sido verificado na tabela 3. Pensamos que esta alteração se deve ao facto de muitas vezes as crianças deterem posições de etnocentrismo, e às vezes até de racismo, fruto do desconhecimento da diferença/diversidade como uma mais – valia. É de lembrar que esta questão foi fortemente explorada com as crianças, tal como focam as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010), relativamente ao conhecimento e respeito por outros grupos (culturais), vivendo assim numa sociedade pluricultural harmoniosa.

A penúltima questão, questão 5 – reconhece que as diferenças contribuem para o enriquecimento da vida em sociedade, encontra-se associada à questão anterior. Só é possível respeitarmos os outros, se compreendermos as suas diferenças físicas, capacidades, género, cultura, religião ou outras e consequentemente as respeitarmos. Julgamos assim que as tarefas e atividades realizadas no âmbito da temática ajudaram as crianças a consciencializar-se desta importância, tal como é possível constatar ao observarmos as respostas obtidas face a esta fundamental questão. Ainda inserido no diálogo sobre esta questão, algumas crianças narraram: “Temos de ser todos amigos.” (H., 4 anos); “É bom ser diferente.” (C., 4 anos); “É bom sermos diferentes porque assim podemos fazer coisas diferentes.” (C., 5 anos).

Por fim, na última questão, mais uma vez a resposta foi unânime. Toda a população respondeu “Sim” à última questão da entrevista final - demonstrou satisfação em conhecer/contactar com outras culturas para além da sua. Esta unanimidade deve-se ao facto de as crianças terem estado totalmente envolvidas nas tarefas e atividades realizadas, já pronunciadas. Esta envolvência deve-se em grande parte à curiosidade intrínseca na criança, em conhecer coisas e situações novas, e por outro porque a temática por si só é fascinante e alvo de imensa aprendizagem, tal é a rica variedade de características de cada grupo (cultural). A este propósito passamos a citar duas opiniões

das crianças: “Apreendi coisas que não sabia.” (M., 4 anos; M., 5 anos); “Gostei, mas também gostava de visitar outros.” (M., 4 anos); “Gostei do Mundo.” (M., 5 anos).

Em conclusão, é contactável que comparativamente com a entrevista realizada inicialmente há uma grande evolução dos conhecimentos das crianças face à problemática do estudo de investigação. Se inicialmente havia uma falta de conhecimento acerca do estudo desenvolvido, nesta fase final as crianças são capazes de nomear, caracterizar e olhar para a diferença/diversidade com um olhar que desconheciam.

Certamente passaram a olhar para essa diferença como um proveito que anteriormente não o viam ou conheciam. Todo o trabalho desenvolvido em torno do estudo, foi reduzido e muito mais haveria para explorar, descobrir, conhecer por o Mundo, mas na certeza fica, que estas crianças, neste momento, são dotadas de ferramentas que as ajudarão a viver em sociedade, mais conscientes de uma sociedade cada vez mais plural e com curiosidade para conhecer mais sobre os seus “amigos do Mundo especiais” (lema do crachá utilizado na viagem realizada na última semana de regência da estagiária e que as crianças fizeram questão de muitas vezes sublinhar e explicar aos colegas do 1ºciclo, no recreio).

3.5. CONCLUSÕES FACE À ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Ao longo do presente trabalho foi exposta a importância e relevância da temática **“Educar para a diversidade”** na formação de uma sociedade evolutivamente plural. Aliada a esta importância, na atualidade, surge este trabalho, fruto de um exíguo estudo da estagiária-investigadora implementado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II, em contexto Pré-Escolar, respetivamente.

Como já foi descrito, a escola assume um papel preponderante na formação de cidadãos ativos e interventivos, no respeito pela diferença, nas sociedades marcadamente multiculturais. Esta formação passará pela sensibilização de todos os elementos que compõem a comunidade educativa, e conseqüentemente por práticas pedagógicas que sensibilizem as crianças para a multiculturalidade. Tal como foi já enunciado, esta sensibilização não é da responsabilidade apenas das escolas, cujas salas são compostas por crianças provenientes de outras culturas. Pelo contrário, foi saliente que esta deverá ser uma preocupação de todos, independentemente de existirem ou não crianças na sala na situação mencionada. Esta última situação foi análoga à que a estagiária-investigadora desenvolveu o referente estudo, e que vem testemunhar que a sensibilização à temática é essencial em idades precoces, tal como alguns investigadores expõem e que já foi apresentado na referente revisão da literatura.

Os aspetos referidos, aliados ao desconhecimento de outras etnias/culturas e conseqüente posição de etnocentrismo/racismo, detetada na população em que o presente estudo foi implementado vêm revelar-se como uma crescente motivação para a realização do presente relatório, inserida na área da Formação Pessoal e Social.

Após a escolha da temática em conformidade com a necessidade de trabalho no referente grupo, procederam-se a questões de investigação que serviram como pontos-chave para a consecução de todo o trabalho sequente, e seleção criteriosa da população em análise.

Durante duas semanas foram exploradas e desenvolvidas atividades no âmbito da temática, enunciadas no capítulo II, que serviram como orientação para as tarefas a constar para o estudo e seguinte análise e interpretação. As mesmas vêm a revelar-se como fundamentais para a evolução do conhecimento das crianças face à temática.

Na fase inicial de implementação do estudo, a estagiária – investigadora deteve a necessidade de realizar uma avaliação inicial, para analisar em que ponto as crianças estavam naquele momento e servindo como peça-chave para a elaboração das tarefas a implementar. Para a realização desta avaliação, a estagiária uma vez que conhecia a população em que o mesmo iria ser implementado, optou pela realização de uma entrevista, que em forma de diálogo foi possível retirar dados referentes à primeira questão de investigação: **“Que conceções detêm as crianças em idade pré-escolar sobre diversidade étnico-cultural?”**

Já na entrevista inicial, a estagiária-investigadora retiraria dados relevantes que denotavam um conhecimento muito limitado face às questões da diversidade étnica e cultural, por parte da população. Como foi possível analisar na interpretação dos dados referentes às entrevistas, a população revelou a necessidade de trabalho da temática. Para que esta avaliação inicial fosse mais consistente foram necessários mais elementos para a investigadora refletir e ponderar. Neste sentido, foi implementada uma tarefa (Tarefa 1) em que através da representação/desenho, confirmamos os dados da avaliação anterior: conhecimento muito limitado de diversidade cultural. Esta tarefa adicionou um outro elemento muito importante para o estudo, no que concerne à ideia que as crianças detêm das diferenças presentes em outras crianças, no Mundo. Nas suas representações é possível verificar que a maioria das crianças representa elementos iguais a si própria, e quando questionadas sobre o local geográfico dos referentes elementos, estas indicam locais perto da sua localidade/freguesia. Representam a diferença em termos de cor dos olhos, cabelo ou roupa como elemento diferente de si! Contudo, nesta fase inicial duas crianças apresentavam já, nessa fase, elementos que denotavam algumas ideias de diferenças patentes nas crianças, como seja a cor da pele.

Face à avaliação inicial, para análise dos conhecimentos prévios, sucedeu-se um trabalho de recolha de informação face a uma segunda questão do estudo: **“Que posições e atitudes apresentam as crianças em idade pré-escolar face à diversidade? a) Apresentam atitudes de racismo e/ou etnocentrismo? b) Apresentam uma posição positiva face á diversidade na sociedade?”** Para a recolha de informação face a estas questões e que pensamos serem fundamentais, na aceitação da diversidade étnica e cultural, foi realizada a já detalhada tarefa (Tarefa 2) em que através de uma situação

comum as crianças puderam escolher e justificar a sua posição face à diferença em crianças de outras etnias/culturas. Maioritariamente a população escolheu todas as imagens representativas de crianças do Mundo, e denotou-se que não apresentavam qualquer rejeição patente que demonstra-se posições de racismo! Curioso, no momento de recolha de informação à população face às suas opções foi o facto da mesma demonstrar interesse e curiosidade em conhecer crianças como as presentes nos seus trabalhos, o que foi fundamental para a execução do sequente trabalho.

As atividades que foram realizadas e que não foram alvo de recolha e análise de dados como já referimos foram fundamentais para a evolução dos conhecimentos face à temática. Uma dessas atividades foi a exploração da frase “Ser diferente é...” que pensamos ser fundamental para uma abordagem pedagógica inicial até à chegada específica da temática do presente estudo.

Para respeitarmos o Outro, é necessário que conheçamos as suas características, hábitos, cultura. Para tal, foi implementada uma terceira tarefa (Tarefa 3) em que através do conhecimento de crianças de outras culturas, todo o grupo pudesse alargar os seus conhecimentos face à diversidade cultural, que anteriormente desconheciam. Na recolha e análise de dados relativos à implementação desta tarefa, novamente através da representação, um dos melhores meios de recolha de informação face às aprendizagens das crianças, foi possível analisar a riqueza que cada uma das crianças apresenta face às crianças do Mundo, naquele momento. Já nesta fase, representam as crianças à volta do Mundo, como significado de que todas nas suas diferenças fazem parte de um Mundo comum.

Inserida nas atividades da semana, a tarefa 4 dá mais elementos face à segunda questão de investigação já enunciada. Numa situação de racismo patente numa história, as crianças apresentaram atitudes críticas face à situação expressa na mesma. Maioritariamente referenciavam em tom revoltoso a atitude do menino branco: “Não gostamos de ti. És preto”, para com o menino negro. Esta posição vem conceder mais elementos à referida questão de investigação, em que a criança fruto do conhecimento que detém das várias culturas existentes no mundo (trabalhadas até então) as aceita e discrimina atitudes negativas face às mesmas, independentemente das diferenças.

A última tarefa de investigação (Tarefa 5) é o ponto de chegada de um trabalho que foi desenvolvido, embora muito curto, com as crianças, em que foram exploradas as características intrínsecas a algumas culturas presentes no Mundo. Como foi possível constatar e se compararmos as representações iniciais com as últimas realizadas, há uma evolução patente; uma maior riqueza de elementos representativos de diversidade cultural e que demonstra os conhecimentos adquiridos pelas crianças durante este curto período de exploração e conhecimento da temática.

Todo o trabalho desenvolvido prende-se nitidamente com a questão da cidadania e da importância como já descrevemos do trabalho desta temática, precocemente. O mesmo está inscrito na terceira questão de investigação: ***“De que forma o conhecimento da diversidade étnico – cultural pode contribuir para uma melhor educação para a cidadania?”***

Em jeito de balanço, pensamos que o grupo de crianças apreendeu algumas características etno-antropológicas dos povos estudados através dos diferentes hábitos, vestuário, cultura e tradições. Foi também possível, através das diversas atividades implementadas, concluir que o tema do multiculturalismo apresenta numerosas potencialidades nestas faixas etárias.

Temos a convicção que todo este trabalho conjunto e desenvolvido com todas as crianças, embora os dados façam apenas referência à amostra selecionada, embora muito curto e muito mais haveria para descobrirmos enquanto grupo (eu e as crianças) houve uma melhoria e alargamento de conhecimentos face à temática. Temos a asseveração crescente que este “conhecer o outro diferente de mim” lhes dará ferramentas essenciais no seu dia-a-dia, nomeadamente no respeito pela diversidade presente na sua sociedade, como cidadãos do futuro!

A relevância desta temática é de tal forma fundamental que os documentos oficiais tanto para o Pré-Escolar como para o 1ºCiclo, referenciam objetivos face à mesma, e da qual já fizemos referência na revisão da literatura, dando resposta à quarta questão de investigação: ***“O que é que os documentos oficiais* para a educação pré-escolar referem aos profissionais nas questões ligadas face à problemática do presente***

estudo?”. A partir dos mesmos confirma-se a importância desta abordagem com as nossas crianças.

Como enunciamos, é necessário que desde cedo, as crianças tomem contacto e estejam sensibilizadas para estas questões. Haveria muito mais por explorar, mas a vida é longa e a “nossa viagem” pelo conhecimento das crianças do Mundo, não termina...! Ao longo do seu percurso cremos que a sua curiosidade característica lhes dará oportunidades de maiores conhecimentos e descobertas face a um Mundo cada vez mais “colorido”.

3.5.1. Contributos do estudo para a prática profissional

O presente estudo pelas razões já enunciadas foi de facto desafiador para autora, como cidadã que o desenvolveu, e não pelo simples facto do cumprir de um trabalho final. Confesso que a fase inicial de decisão para a sua abordagem foi difícil, em que tive de ponderar se deteria competência, conhecimentos para abordar a questão, uma vez que é um tema sensível. A acrescentar a este factor foi a faixa etária na qual o iria desenvolver. Em muitos momentos ponderei como poderia abordar esta questão com crianças tão pequenas. Contudo, à medida que ia desenhando este projeto, com a consequente orientação do orientador e discussão de metodologias e práticas com a educadora, todo o trabalho começou a fluir naturalmente. Aliada a esta situação foi o interesse constante e participação das crianças face ao trabalho desenvolvido, o que se tornou num desafio para a estagiária-investigadora.

A abordagem deste estudo, pelos motivos já referidos foi de facto um desafio e de certa forma ajudou a ampliar conhecimentos face à temática, que ainda desconhecia. Já detinha conhecimento que é uma temática relevante e de facto fundamental, mas um trabalho de investigação, aliado a uma prática pedagógica da temática, revela-se ainda mais consciencial.

3.5.2. Limitações e benefícios do estudo

Apesar do presente estudo ter sido desenvolvido em regime de estágio no Jardim de Infância, a tempo integral durante três dias por semana, é facto que o tempo para a sua realização foi limitado. Isto, porque o referente estágio foi desenvolvido em apenas um semestre, que passa por uma fase inicial de adaptação à escola, ao grupo etário e às práticas de uma instituição. O facto de trabalharmos em par de estágio exigiu também que organizássemos o trabalho de cada uma de nós, para além das atividades, as tarefas a constar no estudo. Daí ter optado por contextualizar as tarefas, nas minhas semanas de regência, abordando a temática de forma integral. Como tal, houve alguma dificuldade na gestão de todo o trabalho, aliado ao tempo que compõe o período de estágio. Contudo, o facto de estar inserida como estagiária e consequente investigadora permitiu que a mesma organiza-se o seu trabalho de investigação da forma/tempo desejável para a consecução do mesmo.

Como já foi referido, o referente estágio decorreu ao longo do estágio no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II e não houve a possibilidade de implementar as mesmas tarefas com outros grupos, alargando o número de participantes, e permitindo conclusões mais consistentes e relevantes para o estudo. Como tal, os dados do presente estudo dizem apenas respeito ao contexto em que o mesmo foi implementado e refletem as conclusões de um grupo de crianças na qual foi desenvolvido. Contudo, e o facto de na respetiva sala onde foi implementado, não existir nenhuma criança proveniente de outra etnia/cultura, os resultados podem prever que a implementação deste tipo de abordagem obtenha conclusões muito similares. A existência de crianças de outras etnias/culturas na sala, no nosso entender revela-se um fator ainda mais preponderante e enriquecedor, tal como é referenciado na revisão da literatura.

Um fator chave, durante todo este processo foi o clima agradável e a relação afetiva com o grupo em que o estudo foi implementado, o que permitiu que a estagiária-investigadora organizasse e desenvolvesse as tarefas de acordo com o ritmo das suas crianças.

Retomando à questão de tempo referida inicialmente neste tópico, julgamos que o tempo de estágio seria muito mais benéfico e produtivo se o mesmo fosse alargado

para um ano! Esta situação iria de facto permitir, que pudéssemos refletir e implementar com muito mais tempo e ponderância. Contudo, apesar de todas os factos descritos o presente estudo deixou a curiosidade de ir muito mais além, no futuro, como profissional!

3.6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDS, Richard I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGRAW-HILL.

BÁSICA, Departamento da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico – 1º ciclo*. 4ª Edição. Janeiro. Lisboa.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

BELCHIOR, Margarida (1999). Educação Multicultural e Construção de Sociedades Democráticas. Revista ESCOLA MODERNA, Nº6, 5 série.

BERNARDI, Bernardo. *Introdução aos estudos etno – antropológicos*. Edições 70.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins (1984). *Estratégias de Ensino – Aprendizagem*. 6ª Edição, Brasil.

BORGES, Maria Leonor e SILVA, Maria Santos. Educação Intercultural no Pré-escolar: dos factos às representações. Actas do IV Congresso Português de Sociologia.

CARDONA, Maria João (2006). *Educação de Infância – Formação e Desenvolvimento Profissional*. Edições Cosmos: Chamusca, Junho.

CARDOSO, Carlos Manuel (1996). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora. 1ª Edição.

CASA-NOVA, Maria José (2002). *Etnicidade, género e escolaridade. Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1ª Edição, Março.

EDUCAÇÃO, Ministério da. Decreto-Lei n.º 43/2007, Diário da República, 1.a série—N.º 38—22 de Fevereiro de 2007

EDUCAÇÃO, Ministério da. Decreto-Lei n.º 220/2009, Diário da República, 1.ª série — N.º 174 — 8 de Setembro de 2009

EDUCAÇÃO, Ministério da (1997). *Legislação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.

EDUCAÇÃO, Ministério da (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

EDUCAÇÃO, Ministério da (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

EDUCAÇÃO, Ministério da (2010). *Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar e 1ºCiclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

ESTEVES, Lídia Máximo (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, Ricardo Luís da Silva (2008). *Trabalhando com Projetos - Educar para a diversidade étnica e cultural – investigação-ação*. Revista África e Africanidades – Ano I- n. 3 – Nov. 2008.

FERREIRA, Manuela Sanches; SANTOS, Milice Ribeiro. *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Edições Afrontamento, 526ª Edição.

FORMOSINHO, Júlia (org.); KATZ, Lilian; McCLELLAN, Dian; LINO, Dalila (1999). *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora, Junho, 2ª Edição.

GARCIA, Carlos Macedo (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação, Século XXI. Porto Editora.

LEITE, Carlinda. *Perspectivas multiculturais nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Revista Perspectivas Educação, nº6.

MAFRA, Agrupamento de escolas de. *Projecto de Formação para a Cidadania “Dar as Mãos, Dialogar e Respeitar” Pré-Escolar e 1º Ciclo*. Projeto Curricular 2009/2010 – 2012/2013, Mafra, Portugal.

MAGALHÃES, Ana Maria; ALÇADA, Isabel (2001). *A Cidadania de A a Z*. Editorial do Ministério da Educação. 1ª Edição: Março de 2001.

MARQUES, Ramiro. *A criança na Pré-Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

MARQUES, Ramiro. *A Prática Pedagógica no Jardim de Infância*. Biblioteca do Educador. Livros Horizonte.

MOREIRA, Paulo. *Ser professor: competências básicas...! Comunicação, consciência corporal, disciplina, autocontrolo e auto-estima, 5 – 7 anos*. Porto Editora.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. *Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar*. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos Olds, FELDMAN, Ruth Duskin (2011). *O Mundo da Criança*. 8ª Edição, Maio.

PIRES, Eurico Lemos; FERNANDES, Sousa A.; FORMOSINHO, João (1991). *A Construção Social Da Educação Escolar*. Edições ASA, 1ª Edição.

PONTES, Maria Judite Ferreira Neves (2006). *A diversidade étnico-cultural na escola/a educação intercultural no ensino básico, Volume I*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

SAMPIERI, Roberto Hernández; Collado, Carlos Fernández; Lucio, Pilar Baptista (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: The McGraw-HillCompanies. 3ª Edição.

SOUSA, Alberto B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte. 2ª Edição.

SPODEK, Bernard (org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

TAYLOR, Lynn Spencer; BRICKMAN, Nancy Altman (1996). *Aprendizagem Activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Março.

TITIEV, Mischa (1963). *Introdução à antropologia cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2ª Edição.

UNIVERSIDADES, Ministério da Educação e das. *Perspectivas de Educação em jardins de infância*. Direcção-Geral do Ensino Básico.

VANDENPLAS – HOLPER, Christiane (1982). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.

VASCONCELOS, Teresa (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Revista Saber (e) Educar 12.

---- (1982). *O Homem no Mundo – Os povos de todo o Mundo: suas origens, culturas e crenças*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

CAPÍTULO IV – REFLEXÃO FINAL

4.1. Reflexão Final de estágio: 1ºCiclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar

Recordo nitidamente o momento de inscrição aquando da entrada no ensino superior. A lista de instituições onde poderia formar-me eram diversas, mas o curso pretendido, esse apenas foi um, sem qualquer hesitação: Educação Básica. Convicta na opção de formação para o meu futuro, não detive em qualquer momento alguma dúvida face à escolha! Penso que o sonho desde pequena em me formar Educadora de Infância foi sempre o meu objetivo, a minha meta a alcançar. Nessa convicção coloquei sempre o meu esforço em obter boas notas para lá chegar, o apoio da minha família e sobretudo o sonho! Um sonho que sempre me moveu e me fez acreditar que com persistência e esperança...um dia iria chegar à meta: Ser Educadora de Infância!

A entrada na instituição onde acabei por realizar a minha Licenciatura seria o início de uma nova etapa. Uma etapa que colocar-me-ia cada vez mais perto da concretização do meu sonho! Passaram um, dois, três anos e quando dei por mim a chegada estava próxima! Ao longo desses três anos: aprendi, refleti, cresci, amadureci e sobretudo coloquei na minha mala para a próxima etapa, ferramentas que tinha a certeza que iriam ser úteis para o que se seguiria: Mestrado! Mas, para a próxima fase, levava comigo algo ainda mais especial do que à entrada para a Licenciatura! Naquele momento, fruto das experiências que detive ao longo da iniciação à prática pedagógica exercidas durante a Licenciatura, e também com algumas experiências pessoais que desenvolvi (explicações a crianças do 1ºCiclo; ação de voluntariado num projeto, em que acompanhava crianças em situações de vulnerabilidade social, em atividade de “Estudo Acompanhado”), o sonho inicial haveria sofrido transformações!

Em muitos momentos refleti sobre qual a efetiva escolha para o meu futuro e interroguei-me inúmeras vezes: *“Mas afinal qual é a minha praia? Educadora de Infância ou Professora do 1ºCiclo?”* Perguntas às quais não obtive resposta! Talvez a paixão pelo mundo da educação seja tão grande, que ainda hoje não consiga escolher uma entre as duas! Por não conseguir escolher apenas uma, optei por me especializar nas duas, na convicção de que as respostas às minhas perguntas acabariam por ser respondidas!

Talvez ainda seja cedo para obter respostas! Talvez a vida, a prática, a experiência...me deem um dia a verdadeira resposta ou talvez não! Talvez a paixão seja tão grande que não consiga escolher apenas uma...

Optei por seguir os dois caminhos: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo e hoje na reta final desta etapa olho para trás e penso: valeu a pena! Valeu a pena todo o trabalho e horas de preparação de aulas, atividades, e um sem fim de experiências! Valeu a pena todo o cansaço que se foi acumulando de semana para semana, para conseguir ter aquela atividade pronta, que sabia que as crianças iriam gostar! Valeu a pena todas as horas de entrega nesta Unidade Curricular! Valeu a pena um sem fim de sentimentos que invadiam o meu corpo e sobretudo o meu coração! Mas, sobretudo valeu a pena pelos sorrisos, abraços, palavras, amizades que em cada um dos locais onde desenvolvi o meu estágio, ali deixei um bocadinho de mim e trouxe comigo todos! Ali, durante oito meses (quatro em cada um dos níveis) cresci enquanto pessoa e enquanto profissional! Ali, sobretudo ali enchi a minha bagagem de aprendizagens que levarei agora para um futuro, que acredito estar à minha espera! Um futuro que terei de conquistar novamente com persistência, esperança...o meu lugar!

Recordo com saudade, a experiência no 1ºCiclo, numa turma do 4ºano, finalista! Os rostos e nomes de todas as crianças ainda estão em minha mente, bem como as experiências que com elas partilhei! Relembro o primeiro dia, em que dei entrada na escola para conhecer a turma e a cooperante com quem viria a trabalhar nos próximos quatro meses. A expectativa e a ansiedade foram sem sombra de dúvida os sentimentos iniciais do momento de conhecimento daquela que viria a ser uma experiência gratificante a nível pessoal e profissional.

Durante as semanas iniciais de observação das aulas que decorriam normalmente, olhava com atenção cada gesto, olhar, atitude, metodologia, prática daquela mentora que ali à minha frente contagiava os alunos a aprender. Ali se observava a verdadeira essência da relação professor – aluno e vice-versa: juntos para ensinar e aprender!

O ensino é uma atividade conjunta, compartilhada, que assegura à criança ir conhecendo e construindo progressivamente o mundo que a envolve – com os seus objetos e pessoas, os seus sistemas de comunicação, as suas

pautas e valores, etc. – além de ir conhecendo a si mesma. (Solé, Huguet e Bassetas, 1999, p. 135)

Durante o período inicial referido, foi de facto importante também a relação estabelecida com a professora cooperante, que desde o primeiro momento nos abraçou para como equipa chegarmos a bom porto!

O tão esperado dia de estar frente a frente, numa sala e gerir toda uma turma e atividades, foi de facto um momento marcante! Relembro que toda a preparação daquela primeira semana, em que seria eu a responsável pela regência foi um processo demorado. Isto porque, naquele momento tinha a consciência de que seria eu a responsável pelo que naquela semana se iria suceder e sem qualquer dúvida queria que sendo a primeira semana, tudo corresse pelo melhor! Mas, não foi de facto o que aconteceu! O peso da responsabilidade, apesar de ter preparado uma semana, que segundo a professora cooperante tinha tudo para correr bem, não o foi! Fui invadida pela ansiedade, pelo medo! Sentimentos que invadiram a minha forma de atuar! Embora as crianças estivessem a reagir ao que lhes estava a proporcionar, sentia que a ansiedade estava a tomar conta de mim e não me deixava agir da forma que tinha planeado! Relembro que nesse dia, a professora cooperante me tranquilizou, com palavras dizendo que era perfeitamente normal estar nervosa porque estava a iniciar, mas que com o passar do tempo todo esse medo iria ser ultrapassado! Nesse dia, após o meu “fracasso” cheguei a casa e chorei, chorei e perguntei a mim mesma: *Será que sou digna desta profissão?* Chorei tempo sem fim e lembrava o “fracasso” pessoal que tinha sentido naquele dia! Mas, a dado momento lembrava as palavras que a professora me havia proferido e com a certeza de que aquelas crianças mereciam o melhor, o meu pensamento ao entrar na sala no dia seguinte foi: EU CONSIGO!

Com mais calma e com o apoio e feedback da professora cooperante a ansiedade foi ficando mais pequenina de semana para semana! Ao mesmo tempo a ansiedade ia dando lugar à confiança e fui crescendo progressivamente. As crianças, essas foram sem sombra de dúvida a minha alavanca! Os seus olhares atentos, sempre à espera que eu pronunciasse algo, o seu chamar por mim, a satisfação que via nelas sempre que conseguiam superar alguma dificuldade e aquele abraço forte, deixavam-me feliz...



De semana para semana o meu entusiasmo na preparação das aulas ia sendo cada vez maior. Contudo, tinha uma preocupação constante, que seria como um dos elementos da equipa responsável pela turma, a preparação de todas aquelas crianças que no final do ano teriam as provas de aferição. Foi necessário que para além de seguir o programa para o respetivo nível de ensino tivesse sempre em mente e em ação a preparação dos alunos para as provas! Para tal foi essencial refletir com a professora cooperante estratégias, metodologias face ao sucesso futuro das crianças, constantemente! Com o passar do tempo, fruto dessa reflexão constante, a preparação de matérias, materiais de apoio e estratégias foram surgindo com naturalidade. A propósito da preparação de aulas Ferreira e Santos referem que antes de qualquer aula efetiva “O que vai ser ensinado e aprendido em cada dia deve ter sido objeto de uma preparação prévia, isto é, o professor deverá ter um guião, não abstracto, mas pensado em função do que ele conhece daqueles alunos e do currículo.” (Ferreira e Santos, p. 42)

A minha forma de estar na sala de aula foi também ela aos poucos melhorada, especificamente a comunicação não-verbal. Aspeto salutar a ter em atenção em sala de aula, e que como pude constatar trás consigo inúmeras vantagens tanto para nós, como profissionais, como na conseqüente aprendizagem dos alunos! Neste processo devo inferir que a professora cooperante foi, mais uma vez, a peça chave para consciencialização deste aspeto e que até aquela data não detinha qualquer conhecimento. De facto “O corpo também fala”. (Moreira, p. 25) Fazendo uso deste aspeto, fui constatando que toda a aula decorria com naturalidade e em prol disso o sucesso dos alunos, face ao cuidado na minha forma de atuação. Segundo Moreira, “as mensagens não-verbais (linguagem corporal) podem: substituir a linguagem verbal (Exemplo: o silêncio pode querer dizer, dependendo da situação acordo ou respeito); contrariar a linguagem verbal

(Exemplo: sorriso irónico); confirmar e/ou realçar a linguagem verbal; dar um feedback da comunicação (Exemplo: acenar a cabeça como forma de expressar compreensão) ”. (Moreira, p. 25)



O professor pode utilizar indicadores corporais que serão peças-chave no decorrer de uma aula, tais como: “Postura corporal – “Como me ponho, o que digo...”; Contacto ocular – “Os olhos são os espelhos da alma!” e o “Tom e ritmo da voz – “Não foi o que disse, foi a forma como o disse...””(Moreira, p. 25 e 26)

Aliada à comunicação não-verbal surge naturalmente a nossa ferramenta de trabalho sempre presente na transmissão de conhecimento: a comunicação verbal (linguagem). Tal como a comunicação não-verbal é fundamental para a aprendizagem, também a comunicação verbal o é! Citando Moreira, face ao como comunicar de forma clara e efectiva e ele enumera: “Fale calmamente; Use mensagens “eu” vez de mensagens “tu”; Seja específico; Seja breve; Verifique se os alunos estão a ouvir/compreender; Mostre que está a ouvir; Faça a criança sentir que você a compreende; Coloque questões para esclarecer dúvidas; Termine uma conversa com suavidade”. (Moreira, p. 27 - 30)

A propósito da importância da comunicação, Ferreira e Santos referem que a comunicação verbal e não-verbal “substanciam a mensagem e a sua leitura. É aliás, este facto que faz com que se comunique sempre, mesmo quando se está calado.” (Ferreira e Santos, p.30). A atenção e o cuidado com estes aspetos enunciados foram como já referi alvo de preocupação nas minhas práticas e que foram úteis posteriormente para a experiência no Pré-Escolar.

A eficácia máxima da comunicação não é alcançada senão quando a mensagem é compreendida pelo receptor.” (Abraham Moles) (Bordenave e Pereira, 1984, p.183)

Ao longo da preparação das aulas para a referida turma, tive em atenção utilizar diferentes estratégias e metodologias de ensino, nomeadamente através da utilização de uma motivação de iniciação para o que iria suceder na aula! Ou seja, tinha o cuidado de não apenas “descarregar” conceitos/temáticas ou outras, mas sim, cativar os alunos para aprender, e a melhor forma de o fazer é motiva-los. Motivação que por muito simples que fosse, movia os alunos numa curiosidade e os mantinha atentos e participativos ao longo da aula. Bastava por vezes uma imagem, ou um simples contar de uma situação vivida, face à temática que iria ser explorada na sala de aula, que os alunos ficavam curiosos, ouviam e trabalhavam naturalmente. Este aspeto, contudo, nem sempre foi fácil, pois embora em algumas temáticas fosse fácil encontrar/criar algo que servisse como motivação para as aprendizagens seguintes, outras vezes não o era! A nossa criatividade era levada ao limite, mas apesar de sabermos que era por vezes difícil chegar a uma ideia, sabíamos que ela iria fazer toda a diferença.

Outro aspeto fundamental para aprendizagem dos alunos diz respeito às estratégias e metodologias de trabalho utilizadas para aprendizagem efetiva de conteúdos/temáticas. Para além do cuidado de inserir sempre com uma motivação determinado conteúdo ou temática, é fundamental que o professor proporcione também diferentes formas de aprendizagem aos alunos. Seria fácil e de facto mais rápido simplesmente pegar no manual do aluno e nos limitarmos apenas na realização de fichas de trabalho, que todos os manuais nos estão habituados a oferecer! Mas, pegando na minha experiência e como “abominava” a dita “fichite”, procurava ao contrário disso, utilizar materiais manipuláveis; experiências concretas e ativas; discussões de temáticas; manipulação de diversos materiais e situações, entre outras.

Usar jogos, puzzles e outras actividades que sejam convidativas e contenham a sua própria motivação intrínseca é um outro meio que os professores utilizam para tornar as aulas interessantes. Da mesma forma, a variedade de actividades (viagens de campo, simulações, música, oradores convidados) e de métodos de instrução (exposição oral, trabalho na carteira, discussão, trabalho em pequenos grupos) mantêm o interesse dos alunos pela escola e pelo seu trabalho escolar. (Arends, 1995, p. 126)

Há uma variedade imensa de formas de trabalhar conceitos/conteúdos/temáticas, sem a permanente utilização de fichas de trabalho. Claro que não podem de todo ser excluídas, muito pelo contrário, sobretudo para crianças que terão provas de aferição no final do ano. As mesmas podem ser utilizadas como um desafio, no final por exemplo de experimentação de materiais, e a ficha servir como já referi um desafio, para vermos quem é que já sabe o que estivemos a trabalhar naquele momento. Eu apliquei de diversas formas o uso da “ficha de trabalho”, e constatei que as crianças não repudiavam quando inerente a ela mesma, havia um desafio, e como é claro as crianças gostam de desafios que ponham à prova as suas capacidades! Relembro as palavras proferidas pela cooperante aquando da preparação das atividades: “Cláudia coloca-te sempre no lugar do aluno e imagina como gostarias de aprender determinada matéria! Se pensares assim será muito mais fácil cativar os alunos para aprendizagem!

O nível de interesse que os alunos têm por uma tarefa de aprendizagem em particular está certamente associado com a sua motivação para o sucesso.
(Arends, 1995, p. 126)

Claro que por detrás de estratégias inovadoras e eficazes está muito tempo de reflexão e preparação, mas não há melhor do que vermos e constatarmos o entusiasmo com que as crianças aprendem, com aquilo que para ela preparamos. A este propósito relembro uma temática que desenvolvi numa das semanas de regência em que arrisquei tornar a minha sala de aula, numa cozinha! Promovendo a interdisciplinaridade, sempre que possível, aliamos a matemática (abordagem às unidades de medida de massas e consequente cálculo de quantidades necessárias para a realização de tarte(s) para toda a turma) com o português (estrutura da receita) e o resultado foi a envolvência de toda a turma e uma maravilhosa tarde de amêndoa feita com a mão de todos:



De forma indireta para as crianças a realização de atividades, promovendo a interdisciplinaridade revela-se ser fundamental na aprendizagem dos alunos. Se as crianças estiverem motivadas e envolvidas na(s) atividade(s) aprendem de uma forma natural e em que elas mesmas sentem curiosidade em querer saber mais e aprender. Muitas das vezes é arriscar, inovar na sala de aula e deixando de lado o ensino patente de “descarregar” conhecimentos, mas sim aprender de uma forma mútua, em que o aluno participa no seu processo de aprendizagem! Eu arrisquei, umas vezes obtive resultados positivos, outras vezes não conseguimos chegar ao desejável, mas o importante após isso é refletir, avaliar e encontrar novos caminhos/vias para chegar ao que pretendemos!

O professor é facilitador sempre que se assume como uma pessoa activa, envolvida com a situação e com as crianças, vivendo uma relação de ajuda aos alunos, conduzindo para um nível de consciente as suas descobertas, ao clarificá-las e adoptando uma atitude de desafio perante elas, ao propor-lhes sempre novos problemas.” (Queluz, 1984, p. 82) (Marques, p.43)

Com a prática, experiência tenho a certeza que tudo acaba por ser um desafio superado!

É através da prática que se vai estabelecendo o melhor modo de actuação, ou seja, desenvolvendo a melhor metodologia. Uma prática pela prática, sem explicação nem teoria. (Sousa, 2009, p. 19)

Para além do cuidado acima referido, tive também sempre em atenção as crianças que possuíam dificuldades de aprendizagem e que exigiam uma maior atenção/acompanhamento da nossa parte. Para além de uma atenção cuidada durante todo o período de aula com essas crianças, acompanhando o seu ritmo de aprendizagem e prestando o apoio para superação de dificuldades, utilizei também uma técnica que constatei ser benéfica nestas situações. Técnica essa que consistia em incentivar as crianças com um ritmo de aprendizagem normal, a ajudar as crianças com mais dificuldades. A dada altura esta ajuda era natural e espontânea por parte dos alunos e sentia-se uma atenção por parte das crianças em ajudar os colegas com mais dificuldades, sem qualquer tipo de discriminação.

Segundo Ferreira e Santos “cada professor deverá escolher metodologias segundo as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajecto profissional, as características de personalidade, o pensar a educação e a sua filosofia de vida. As opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas lectivas numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo.” (Ferreira e Santos, p. 48)

Mas, todas as aprendizagens acima descritas, assim como muitas outras foram de facto fruto de um trabalho conjunto com a professora cooperante e a colega de estágio. Foram fundamentais e cruciais todos os momentos de partilha, ação, reflexão e avaliação, que me ajudaram a progredir e a tornar-me uma profissional. O exemplo que detive na professora cooperante para a minha formação só demonstra o que refere Paulo Freire “Só desperta paixão de aprender, quem tem paixão de ensinar.”

Nesta escola tive a primeira experiência como professora! A paixão ficou no meu peito e deu-me ferramentas que seriam fundamentais para prosseguir a minha viagem! O próximo destino seria a Educação Pré-Escolar!

Passados poucos meses, dava-se início a uma nova viagem, com destino à fantasia e à alegria! São estas duas palavras que utilizo para caracterizar aquele Jardim que durante quatro meses vivi, num mundo encantado de príncipes e princesas! A primeira vez que olhei para aquela escola, tipicamente antiga, rodeada pela natureza e pintada com flores senti que era um lugar acolhedor...e não me enganei! Relembro a primeira vez que pus os pés na entrada daquele jardim e com confiança e um tanto ansiosa fui em busca de conhecer a nova escola, a nova profissional (educadora cooperante) e a minha razão de luta: as crianças! Ao entrar senti aquele acolhimento, a simpatia, o aconchego que é característico de um Jardim de Infância...parecia que estava a reviver os meus tempos de criança no Jardim!

Recordo que das primeiras coisas que disse à minha educadora cooperante quando me perguntou qual o nível de ensino que preferia, lhe respondi: “O 1ºCiclo”, tal era a experiência gratificante que havia tido, e ela respondeu-me: “Cláudia, ainda vais mudar de ideias!”. Na altura aquilo ficou na minha cabeça e interrogava-me: *Será que sim?*. Pois bem, as respostas aquelas perguntas que coloquei no início do Mestrado sobre qual a minha escolha...ainda hoje não obtive uma resposta, apesar de no final do estágio

no 1ºCiclo pensar que já tinha uma! Mas não,...o Pré-Escolar cativou completamente o meu pensamento, as minhas ações, o meu coração... Como gostaria de lá voltar e reviver tudo novamente e crescer, crescer...até ser Grande!

Mais uma vez, as fases iniciais de estágio são sempre momentos difíceis, talvez fruto do período de adaptação, a ansiedade, o peso da responsabilidade agora com crianças tão pequeninas! Foi uma fase complicada, pois havíamos vindo de uma experiência do 4ºano, mas mais uma vez a profissional que nos acompanhou nesta etapa, ajudou-nos a superar essa e muitas outras dificuldades! Uma profissional que para mim tornou-se uma referência no Mundo da Educação Pré-escolar.

Com o passar de semana para semana, fomos moldando e refletindo sobre as nossas práticas e estratégias, de acordo com as várias faixas etárias do grupo de crianças que tínhamos (dos 3 aos 5 anos). De facto, o grupo heterogéneo foi o maior desafio para nós enquanto futuras profissionais pois, é deveras difícil planear toda uma série de atividades tendo sempre em atenção que é um grupo heterogéneo e como tal, apesar da temática ser a mesma para todos, o nível de trabalho a desenvolver com cada faixa etária é diferenciado. Mas, como já referi, a educadora foi sempre o melhor apoio para juntas refletirmos, ponderarmos e encontrarmos formas de ir de encontro às necessidades de cada criança! Foi do princípio ao fim a minha maior preocupação e dificuldade! Contudo, como já mencionei, é com a prática que moldamos a experiência, e o facto de ter trabalhado com um grupo de crianças heterogéneo ajudou-me enquanto profissional a levar muitas ferramentas úteis para o meu futuro, que caso não tivesse experienciado esta situação possivelmente iria ser muito mais difícil, futuramente na prática.

A dificuldade enunciada, bem como a conseqüente evolução que fui sentindo e verificando na minha forma de estar, pensar e atuar foram com o passar do tempo evolutivamente profissionais! A par deste crescimento gradual, toda a magia que envolve a educação pré-escolar foi sendo vivida e apreendida.

Para orientar o meu trabalho, tive sempre em atenção os documentos oficiais para este nível etário, proporcionando atividades que fossem de encontro aos objetivos traçados bem como às necessidades do nosso grupo de crianças. Tal como refere Papalia, Olds e Feldman “um bom jardim de infância é geralmente considerado como sendo aquele que estimula o desenvolvimento das crianças em todos os domínios – físico, social, emocional e

cognitivo – através da interação activa com os educadores, outras crianças e materiais cuidadosamente escolhidos.” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p. 40)



Relativamente às atividades desenvolvidas para crianças do pré-escolar, como é perceptível, é necessário ter um cuidado acrescido pois “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.” (Ministério da Educação, 1997, p.133) Inicialmente, foi de facto difícil sair da prática “escolarizada” talvez porque vínhamos de uma experiência que levaria a que ainda estivéssemos um quanto “formatadas” para, mas com o passar das práticas e reflexões semanais, essa situação foi sendo moldada. Contudo, saliento que o facto de termos crianças com 5 anos, em determinados momentos ia no sentido de preparação para a etapa seguinte, uma vez que a entrada no 1ºCiclo era a próxima!

Sobretudo neste nível etário, o educador deve fornecer “experiências que levam as crianças a aprender fazendo.” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p. 40) Atividades que no âmbito da arte, dos materiais manipuláveis, da música estimulem os sentidos e encorajem “as crianças a observar, falar, criar, resolver problemas. Através da contagem de histórias, do jogo dramático, da conversa e das actividades escritas, ajuda as crianças a aprender como dar-se com os outros e a desenvolver competências sociais e emocionais, tais como a cooperação, negociação, compromisso e auto-controlo.” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p. 40)



Promover aprendizagens no pré-escolar é definida por uma atenção, pormenor e sobretudo cuidado em assegurar a magia de conceber situações que proporcionem à criança uma experiência feliz, atrativa e divertida, aliada à fantasia, ao “faz de conta”...aprender brincando! Aos poucos, fui aprendendo a ver a educação pré-escolar segundo Vygotsky “é cada vez mais importante conceber a aprendizagem como fonte de desenvolvimento. O adulto e particularmente o educador de infância, desempenham o papel de “andaime” sobre o qual a criança se pode apoiar para crescer. Esta forma de apoio funciona como uma via ascendente que pode levar a criança mais longe (...) Vygotsky – Bruner) (...) ” (Frang, 1996:161-162) ” (Cardona, 2006, p. 82 e 83). Quando a construção terminar, “os “andaimos” são todos retirados, mas o edifício não poderia ter sido construído sem o seu apoio.” (Solé, Huguet e Bassedas, 1999, p. 29)

Contudo, a par de todas as aprendizagens que ao longo deste período de estágio adquiri, a relação estabelecida com as crianças e a educadora foram essenciais. Tal como refere Solé, Huguet e Bassedas (1999) “a base que sustenta as aprendizagens feitas pelas crianças dessa idade na escola, é a relação afetiva que se cria entre elas e a professora.” (Solé, Huguet e Bassedas, 1999, p. 63) Em resultado desta forte relação, as aprendizagens despontavam naturalmente segundo o plano previamente estabelecido. Muitas das vezes surgiam situações vindas das crianças, que deixavam de lado aquilo que havíamos planeado inicialmente! Era e é necessário deixar que a criança fosse um elemento ativo, sobretudo em idades como esta em que:

É necessário aproveitar todas as situações de interação que habitualmente se estabelecem entre a criança e o adulto para motivá-la a atuar, a assumir novos caminhos, a relacionar-se, a colocar as dúvidas e a buscar soluções. É preciso facilitar contextos ricos que permitam à criança defrontar-se com

novas experiências que lhe sejam interessantes e nas quais possa experimentar, manipular, observar, etc. (Solé, Huguet e Bassedas, 1999, p. 63 e 64)

A Educação Pré-Escolar é de tal forma importante no desenvolvimento da criança que segundo Marques citando *Schweinhart e Weikart (1980)*

fornece às crianças uma interação cognitiva com o seu meio, que de outra forma não teriam possibilidades de experimentar. Como resultado, as crianças entram na escola primária com uma maior habilidade cognitiva e desde o começo, trabalham melhor na escola primária. Elas sabem que o seu aproveitamento escolar é maior, estão mais empenhadas na escola e assumem papéis consistentes com maior sucesso.” (Schweinhart e Weikart, 1980, p.5) (Marques, p.25)

Para terminar esta curta viagem pelo Mundo da Educação Pré-Escolar refiro, mais uma vez, que não há palavras que descrevam o que estas crianças, a educadora/Amiga, auxiliares, professores, pais e escola significaram para o meu crescimento (a todos os níveis)! Não há palavras por muito que aqui tentasse expor descrevam o quão foi vivenciada a experiência no Jardim de Infância! Foi tão intensa que a saudade e a vontade de lá voltar estão permanentemente em meu pensamento! Relembrando o que ali vivi naquela sala/escola, durante o tempo que lá estive, e o que está guardado no meu coração fico com a força que necessito para acreditar que não há impossíveis, quando o que mais desejamos é ficar naquele local permanentemente! Acredito que ali é onde serei feliz...no meio de sorrisos, abraços, brincadeiras, aprendizagens, amizades...

Uma etapa terminou, mas a minha viagem prossegue! Comigo levo uma mala carregada de aprendizagens, conquistas e sonhos...vou em busca do meu lugar, algures! Um lugar especial onde de certeza há sorrisos de crianças que me deixam Feliz..!

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (Paulo Freire)

ANEXOS

ANEXO 1

Planificações orientadas para o estudo de investigação (ANEXO 1.1), Recursos utilizados para as tarefas do estudo (ANEXO 1.2), Planificações semanais e Reflexões de estágio-Pré-escolar e Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

(CD)

ANEXO 2

Pedido de autorização para captação de imagens aos Encarregados de Educação

Exmo. Sr. Ou Sra.

Encarregado (a) de Educação

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico pretendo realizar um estudo no domínio do Estudo do Meio Social, em particular na abordagem à diversidade étnico-cultural, com o grupo de crianças em que o seu educando se insere.

Serão propostas algumas tarefas sobre a diversidade, especificamente, étnico-cultural, para analisar as conceções que as crianças detêm face à questão e como as mesmas podem ser trabalhadas no sentido de reconhecer e respeitar as características e qualidades das outras pessoas, sem atitudes de rejeição ou discriminação pelo traço diferente (raça, cor da pele, religião, etc.). Estas atividades contribuirão para o desenvolvimento de diversas competências no âmbito da cidadania.

Desta forma, será fundamental para o meu estudo proceder à recolha de dados através de registos audiovisuais e de documentos com as tarefas realizadas pelas crianças, pelo que venho por este meio, solicitar a sua compreensão. Os dados recolhidos são confidenciais e apenas serão utilizados para o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação.

Grata pela atenção,

Viana do Castelo, 23 de Novembro de 2011

A mestranda,

(Cláudia Costa)

Eu _____ Encarregado (a) de Educação do
(a) _____ declaro que autorizo
a gravação audiovisual e a participação do meu educando nas atividades propostas.

(Assinatura)

