



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Filipa da Conceição Meneses Machado

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Nós e os outros: conceções culturais e etnográficas num grupo de crianças

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Gonçalo Maia Marques

abril de 2013

“Eu sou eu e a minha circunstância”

José Ortega y Gasset

Agradecimentos

Finda esta etapa a que me predispus alcançar devo agora agradecer a todas as pessoas que me auxiliaram ao longo desta intensa caminhada. É certo que todo o trabalho desenvolvido é da minha responsabilidade. No entanto, a concretização do presente estudo não seria possível sem os auxílios e os conselhos que recebi, assim como o acompanhamento que me foi oferecido.

Inicialmente, e como não poderia deixar de ser, gostaria de agradecer aos meus familiares por todo o apoio e encorajamento para a concretização de mais uma etapa da minha vida: a de me tornar uma profissional ao serviço da educação. Reconheço que a ajuda, a dedicação e as várias horas dispensadas para me auxiliarem foram essenciais. Porém, quero agradecer especialmente aos meus pais, por toda o carinho e compreensão, e à minha irmã, por me ter ajudado e encorajado a ingressar na universidade, para a concretização do sonho que agora realizo.

Ao meu namorado, Luís Braga, por me ter acompanhado ao longo de toda esta caminhada. Por me ter apoiado, encorajado e por me ter aconselhado relativamente às minhas incertezas e dificuldades. Por todas as horas de trabalho que partilhou comigo e por ser cúmplice em muitas das minhas pequenas vitórias.

De seguida, não poderia deixar de agradecer, ao meu orientador e Professor, Gonçalo Maia Marques, por todo o apoio e acompanhamento permanente. Agradeço ainda o incentivo e o entusiasmo que demonstrou ao acarinhar este estudo. Por toda a disponibilidade, simpatia e amizade manifestadas desde sempre.

Aos professores da ESE por todos os ensinamentos e troca de experiências. Especialmente aos que me acompanharam ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, por toda a exigência que reivindicaram e por apresentarem uma postura crítica relativamente a todo o meu trabalho e desempenho, contribuindo assim para o meu crescimento profissional.

À educadora e professora cooperantes, Graça Cavaleiro e Maria do Céu Araújo, por todas as palavras de incentivo e pela confiança demonstrada. Por me terem aconselhado e ajudado a progredir enquanto educadora e professora. E, ainda, por terem consistido

em profissionais exemplares que deixaram transparecer, em diferentes momentos e circunstâncias, o melhor da profissão.

À minha colega de estágio e amiga, Vânia Pais, que me acompanhou ao longo de todo este percurso, por estar sempre presente e vivenciar comigo todas as alegrias e frustrações com que me deparei. Pelo carinho e amizade, mas também por todas os conselhos e troca de opiniões. Pelo incondicional trabalho em equipa!

A todas as crianças que integraram os dois contextos em que realizei a Prática de Ensino Supervisionada I e II por me terem mostrado o quão gratificante é ser educadora e professora do Ensino Básico. Por todos os momentos que nunca esquecerei e por terem sido, em muitos momentos, responsáveis pelo meu sorriso.

A todos os que me incentivaram e abraçaram comigo a conquista de uma nova etapa na minha vida.

A todos, o meu muito obrigado!

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, no último semestre do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Todo o trabalho desenvolvido incidiu num pequeno grupo de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no 3º ano de escolaridade, num contexto determinado pelos responsáveis pela Unidade Curricular. A finalidade do estudo consistiu em conhecer as concepções dos alunos relativamente à diversidade cultural, assim como os conhecimentos que os mesmos possuem relativamente ao seu país. Deste modo, optamos por intitular o presente estudo por *“Nós e os outros: concepções culturais e etnográficas num grupo de crianças”*.

O estudo, de natureza qualitativa, adotou a metodologia da Investigação-ação, uma vez que esta metodologia facultou-nos a possibilidade em atribuir destaque à utilização de instrumentos de recolha de dados que melhor se adaptam às necessidades da investigação, como a observação, o diálogo e a análise de documentos, tendo sempre os participantes como foco principal.

Todo o trabalho que a seguir apresentamos encontra-se estruturado em diferentes capítulos, de modo a facilitar o entendimento relativo aos diferentes procedimentos realizados aquando a investigação.

Como se poderá constatar, a análise e a reflexão em torno dos dados recolhidos permitiram-nos compreender que as concepções dos alunos em torno da temática são muito vagas. No entanto, suscita e muito o interesse e a curiosidade dos mesmos.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Cultura; Educação Multicultural; 1º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação

Abstract

This Final Report was conducted under Stage Course Supervised Teaching Practice II, the last semester of the Masters in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education.

All the work focused on a small group of students of the 1st cycle of basic education, specifically in the 3rd grade, in a context given, by those responsible for the Course. The purpose of the study was to ascertain the students' conceptions regarding the cultural diversity, as well as the knowledge that they have of their own country. Thus, we chose to entitle this study "***We and others: ethnographic and cultural conceptions in a group of children.***"

The study, which is a qualitative one, adopted the methodology of research-action, since this methodology has provided us the ability to highlight the use of data collection instruments that best suit the needs of research, such as observation, dialogue and the analysis of documents, always bearing the participants as the main focus.

All the work that we present below is structured into different chapters, so as to facilitate the understanding of the different procedures performed during the research.

As one will see, the analysis and the reflection on the data collected allowed us to understand that the students' conceptions about the subject are very vague. However, it raises much interest and curiosity about it.

Key-words: Cultural Diversity; Culture; Multicultural Education; 1st Primary School; Research-action

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice	viii
Índice de figuras	x
Índice de tabelas	x
Índice de esquemas	xi
Índice de gráficos	xi
Capítulo I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II	1
1.1. Enquadramento do contexto	1
1.1.1. Caracterização do meio local	1
1.1.2. Caracterização da instituição	1
1.1.2.1 Caracterização do espaço físico	2
1.1.3 Caracterização do grupo	4
1.1.4. Habilitações literárias e atuais profissões dos pais.....	5
Capítulo II - Seleção criteriosa e justificada das planificações desenvolvidas	8
Capítulo III – Orientação para o problema	10
3.1. Problema e questões / objetivos	12
3.1.1. Questão central.....	13
3.2. Objetivos	14
Capítulo IV – Revisão da literatura	16
4.1. Cultura.....	16
4.1.1. Definição de cultura	17
4.2. Educação multicultural	19
4.3. A escola e a diversidade cultural	21
4.4. Educação para a cidadania	22
4.2. Contextualização do estudo no Currículo nos Documentos Oficiais emitidos pelo Ministério da Educação	23

Capítulo V - Metodologia	27
5.1. Enfoque qualitativo.....	28
5.2. Investigação - ação.....	29
5.3. Participantes na investigação	32
5.3.1. Participantes / Alunos	32
5.3.2. Investigadora / Professora	32
5.4. Recolha de dados.....	33
5.4.1. Observação.....	34
5.4.2. Inquérito.....	35
5.4.3. Questionário.....	35
5.4.4. Registos auditivos.....	35
5.4.5. Transcrições.....	36
5.4.6. Documentos produzidos pelos participantes	37
5.5. Confidencialidade	37
5.6. Fiabilidade e validade dos instrumentos	38
5.7. Plano de ação.....	38
Capítulo VI - Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos	40
6.1. Atividade 1 – Inquérito	41
6.1.1. Análise dos dados do inquérito.....	41
6.2. Atividade 2 - Compreender a diversidade cultural.....	48
6.2.1. Análise dos dados da atividade	49
6.3. Atividade 3 – Conhecer Portugal	55
6.3.1. Análise dos dados da atividade.....	57
6.4. Atividade 4 – Povos de todo o mundo.....	61
6.4.1. Análise dos dados da atividade – questionário	62
6.4.2. Análise dos dados da atividade - diálogo.....	67
6.5. Atividade 5 – Povos de todo o mundo.....	73
6.5.1. Análise dos dados da atividade - composição	73
6.5.2. Análise dos dados da atividade - desenho.....	77
6.6. Atividade 6 – Questionário aos alunos: que locais já visitaram	83
6.6.1. Análise dos dados da atividade.....	83

6.7. Conclusões finais.....	85
Capítulo VII - Reflexão global sobre o percurso realizado na Prática de Ensino Supervisionada I e II.....	89
Bibliografia	96
Legislação consultada	102
Bibliografia utilizada nas atividades desenvolvidas.....	103
Webgrafia.....	103
ANEXOS	104

Índice de figuras

Figura 1 – Desenho produzido pelo Participante L	79
Figura 2 – Desenho produzido pelo Participante P	80
Figura 3 – Desenho produzido pela Participante A	81
Figura 4 – Desenho produzido pela Participante K	82

Índice de tabelas

Tabela nº 1 – Atividades desenvolvidas e seus objetivos	15
Tabela nº 2 - Técnicas e instrumentos de Investigação-ação segundo António Latorre (2003).....	34
Tabela nº 3 – Plano de ação da investigação	39
Tabela nº 4 – Análise dos resultados dos inquéritos entregues aos participantes.....	42
Tabela nº 5 – Questão 3 do inquérito (Anexo 4).....	45
Tabela nº 6 – Análise dos resultados dos questionários entregues aos participantes	63
Tabela nº 7 – Regiões portuguesas que os participantes afirmam já conhecer	84

Índice de esquemas

Esquema 1- Trajeto que o professor pode fazer na sala de aula	3
Esquema 2 – Síntese do conjunto de procedimentos apresentados por Fischer (Esteves, 2008, p. 82).....	31

Índice de gráficos

Gráfico nº 1 – Habilitações literárias dos pais dos alunos do estudo. Fonte: Plano Curricular de Turma.....	6
Gráfico nº 2 – Habilitações literárias dos pais dos alunos do estudo. Fonte: Plano Curricular de Turma.....	7

Capítulo I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II

A Escola Primária no qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada II situa-se num contexto semiurbano, do concelho de Viana do Castelo. O grupo de alunos, onde foi realizado o estudo, é constituído por 23 alunos, sete do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, todos eles com oito e nove anos de idade, à exceção de uma aluna que tem dez anos de idade, visto que possui uma retenção.

1.1. Enquadramento do contexto

1.1.1. Caracterização do meio local

A freguesia onde a escola se insere encontra-se relativamente próxima à cidade de Viana do Castelo, a sede do concelho e distrito a que pertence.

O meio local dispõe de inúmeros serviços, indústrias e variado comércio. Possui Bombeiros Voluntários, G.N.R., Agências Bancárias, Estação de Correio. Dispõe ainda de uma rede escolar que abrange desde o Jardim de Infância ao ensino secundário.

Ao nível cultural dispõe ainda de um serviço de biblioteca itinerante, um auditório pertencente ao centro social e cultural, um salão da casa do povo, imprensa local e escolas de educação musical.

1.1.2. Caracterização da instituição

A Escola Básica do 1º Ciclo apresenta uma infraestrutura moderna, construída recentemente.

Na escola existem 9 turmas do 1º Ciclo e uma turma de Pré-Escolar. A escola tem 11 salas de aula, um ginásio com balneário feminino e masculino que inclui chuveiros e casa

de banho. A escola possui também uma biblioteca infantil recheada com inúmeros livros de interesses variados como literatura, ciências, arte, história. Tem uma sala de informática e uma sala de professores. Existe ainda no espaço escolar um grande refeitório onde são cozinhadas e servidas as refeições para todo os alunos e docentes em simultâneo.

Ao nível do saneamento a escola possui boas infraestruturas, contém várias casas de banho espalhadas pelos corredores principais.

Todas estas divisões estão distribuídas por dois pisos. O acesso ao segundo andar da escola pode ser feito por escadas ou por uma rampa acessível a pessoas com pouca mobilidade.

Relativamente ao espaço exterior, os alunos dispõem de uma grande área com relva onde podem brincar e fazer atividades de Expressão Físico-Motora. No espaço do recreio tem alguns escorregas e outros aparelhos lúdicos. O recreio é um espaço comum a toda a comunidade escolar e, como tal, existem algumas regras de ocupação e utilização do mesmo, uma vez que o centro escolar recebe diariamente 230 crianças (aproximadamente). Deste modo, todas as crianças têm a possibilidade de desenvolver regras de convivência social e de aceitação, uma vez que a instituição compreende duas crianças de outras culturas e etnias.

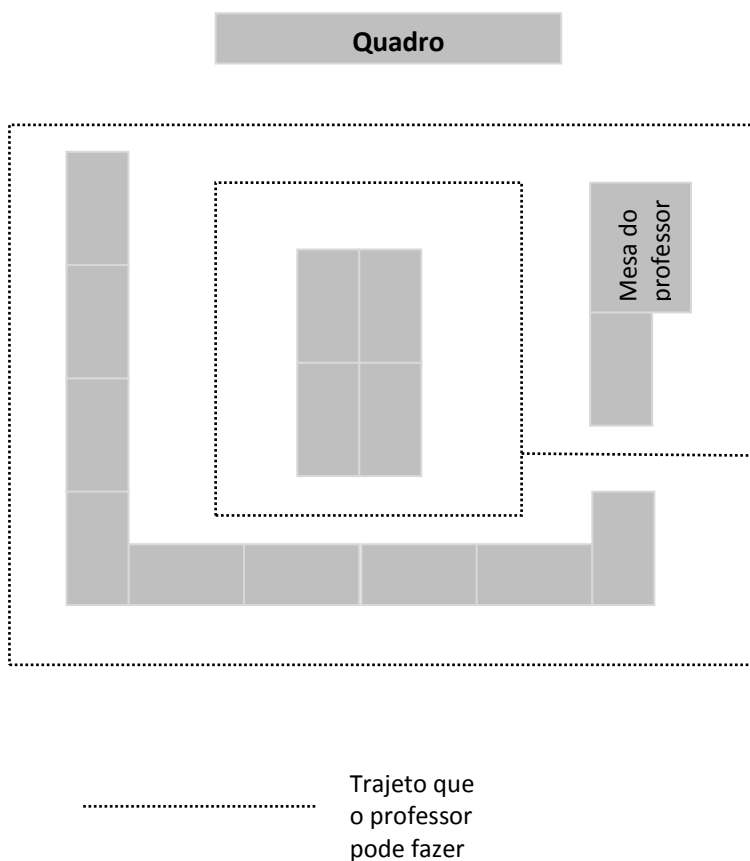
1.1.2.1 Caracterização do espaço físico

Relativamente às salas de aulas estas são soalheiras, com boa iluminação artificial mas também natural. Possuem um sistema de aquecimento central para maior conforto no Inverno.

Segundo Fredric Jones, citado por Santos (2007) na tese de doutoramento *Gestão na Sala de aula*, o mobiliário na sala de aula está disposto segundo o Modelo de Disciplina Positiva, de modo a favorecer a aproximação da professora a todos os alunos com facilidade, uma vez que a professora consegue chegar a todos os alunos sem dificuldade, visto que a distância é reduzida e não encontra barreiras. Este cuidado é essencial, pois como é afirmado por Arends “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o

tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos.” (Arends, 1995, p. 93).

Disposição das salas de aula do estabelecimento de ensino



Esquema 1- Trajeto que o professor pode fazer na sala de aula

A maioria das secretárias dos alunos encontra-se em forma de U. As restantes permanecem ao centro da sala, estando continuamente mais próximos do docente. Nestes lugares deparamo-nos com os alunos que apresentam maior dificuldade de concentração e de compreensão dos conteúdos lecionados.

A secretária da professora encontra-se do lado direito, de modo estratégico, assim como o lavatório que se encontra ao fundo da sala, visto que assim os alunos encontram-se o mais próximo possível do quadro.

Apesar da sala de aula não possuir um quadro interativo, há a possibilidade de trazer para a mesma um computador portátil e um vídeo projetor para assegurar a

possibilidade de apresentar conteúdos ou atividades de modo interativo. O centro escolar é ainda dotado de diferentes materiais manipuláveis e didáticos que se encontram à disposição de docentes e alunos.

1.1.3 Caracterização do grupo

Como já foi mencionado anteriormente, a turma é constituída por vinte e três alunos. Apesar da aluna repetente não ter frequentado este centro escolar no ano transato, como sucedeu com todos os seus colegas que já se conheciam, não se verificam quaisquer problemas de socialização.

Os alunos são bem-educados e respeitam as ordens da professora. Durante a realização do estágio não assisti a nenhum caso de desrespeito ou de má educação no discurso oral. No entanto, a turma é caracterizada por ser muito faladora. Durante as atividades implementadas, quer teóricas quer práticas, os alunos não conseguem controlar a sua vez de falar. Todos querem dar a sua opinião de imediato e, por isso, falam ao mesmo tempo desencadeando “diálogos” incompreensíveis.

Neste grupo não se verificam casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), contudo destaco a existência de 8 alunos que merecem um acompanhamento específico, por diferentes razões, que se relacionam com défice de atenção, dificuldades de compreensão e aplicação dos conhecimentos aprendidos em posteriores tarefas propostas. Em relação a este grupo de alunos, a área da Matemática, relativamente a todas as outras áreas da componente curricular do Ensino Básico, é a que apresenta uma maior incidência de dificuldade.

No que respeita aos restantes alunos a sua participação e compreensão das diferentes áreas é satisfatória, quer nas aulas expositivas quer nas tarefas. Pode ainda evidenciar-se, do ponto de vista positivo, um pequeno grupo de alunos que se destaca pela sua argumentação, raciocínio e estratégias de resolução em matemática.

Quanto às restantes áreas disciplinares do Currículo do Ensino Básico, como Língua Portuguesa e Estudo do Meio, apesar do grupo de alunos referido anteriormente que

persiste com certas dificuldades, a turma já apresenta um nível de desenvolvimento mais natural e homogéneo.

Especificamente a Estudo do Meio Social, a turma apresenta um interesse muito satisfatório em querer saber mais e uma vontade constante em querer partilhar todos os conhecimentos que possui relativamente aos temas abordados. No entanto, saliento que os alunos necessitam de uma insistência constante em torno de alguns conteúdos para que sejam realmente compreendidos e assimilados.

No que diz respeito à Expressão Físico-Motora, esta consiste numa área que desperta continuamente muito interesse nos alunos, uma vez que consiste também num momento de libertação.

1.1.4. Habilitações literárias e atuais profissões dos pais

Como é do conhecimento geral, a família consiste num dos maiores alicerces e ponto de abrigo para todos, especialmente quando se é mais jovem. Neste sentido, consideramos que é realmente muito conveniente conhecer as habilitações literárias dos pais dos participantes, uma vez que, na maioria dos casos, estes espelham as aspirações e interesses que possuem.

Como é referido por Mascarenhas, Almeida e Barca (2005) “os pais exercem uma influência importante no desenvolvimento das perceções pessoais de competências e nos padrões atribucionais [...], podendo essa influência estar associada às habilitações académicas dos pais.” (p. 79). Os autores acrescentam ainda que “as habilitações escolares dos pais aparecem, pois, como variável importante na construção das perceções pessoais de competência, nas atribuições causais e no próprio rendimento escolar dos alunos (Mascarenhas, 2004; Peralbo & Fernández, 2003)” (idem, ibidem, p.87).

À semelhança das habilitações literárias, as atuais profissões dos pais poderão ainda refletir o auxílio que os mesmos prestam aos seus filhos, tanto na disponibilidade prestada, como na transmissão de conhecimentos, poderão ainda explicar a participação dos mesmos na vida escolar dos filhos.

Além do mais, este fatores, ainda que de modo inconsciente, assumem uma grande importância para os alunos, na medida em que outorgam à formação académica dos pais um fator responsável pelos seus resultados escolares obtidos (idem, ibidem, p.87).

Deste modo, apresentamos de seguida dois gráficos: um referente às habilitações literárias dos pais e o segundo relativo às atuais profissões dos mesmos. Importa ainda referir que o pai de uma das alunas já faleceu e que os pais da aluna que não integrou o presente estudo não foram inseridos nos valores que se seguem.

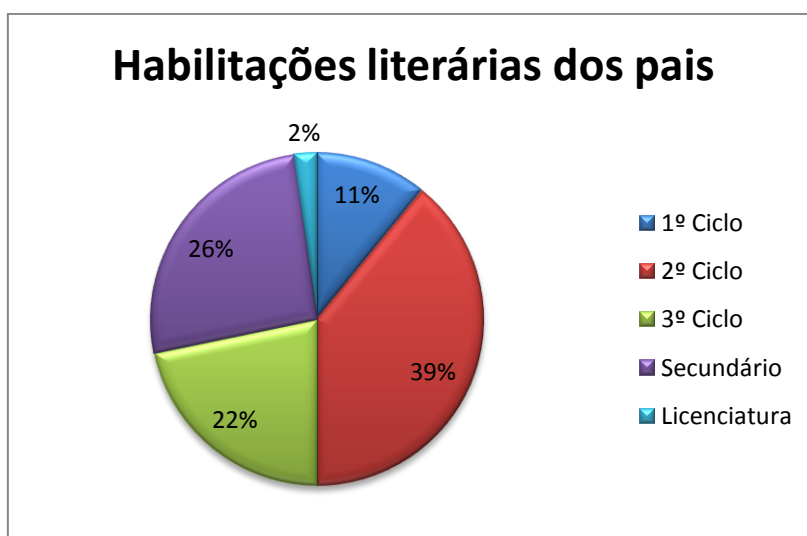


Gráfico nº 1 – Habilitações literárias dos pais dos alunos do estudo. Fonte: Projeto Curricular de Turma

Relativamente às profissões atuais dos pais, é possível verificar que a maioria (65%) se encontra a desempenhar funções no setor secundário. É ainda de realçar que nenhum dos pais trabalha no setor primário.

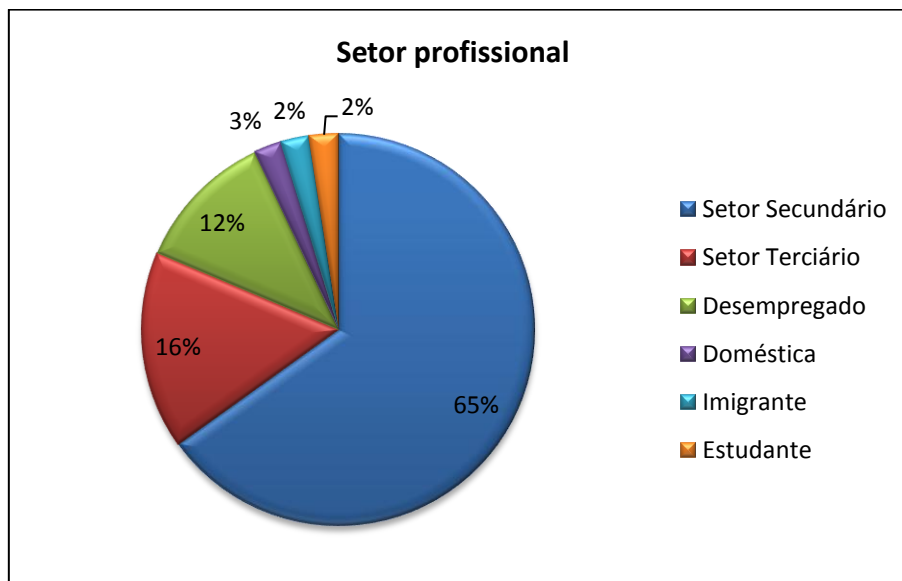


Gráfico nº 2 – Habilitações literárias dos pais dos alunos do estudo. Fonte: Projeto Curricular de Turma

Capítulo II - Seleção criteriosa e justificada das planificações desenvolvidas

O capítulo atual apresenta as razões responsáveis por todas as intervenções desenvolvidas ao longo da presente investigação.

Inicialmente gostaríamos de referir que a motivação para a abordagem desta temática prendeu-se essencialmente com o facto de termos verificado, nas semanas destinadas à observação no contexto da PES II, que os alunos insistiam com dificuldades em compreender os limites políticos, tanto no que se referia ao seu país como nos países vizinhos. As denominações freguesia – concelho – distrito – país – continente consistiam também em conteúdos que lhes geravam muita confusão.

Esta constatação por nós observada consistiu num fator determinante para o nosso estudo, pois contribuiu para expandir as nossas motivações quanto à temática de estudo. Deste modo, pensamos assim, que para além de obtermos os dados necessários, contribuímos para esclarecer os alunos, ao mesmo tempo que lhes fornecíamos informações que permitiam aumentar os seus conhecimentos a nível dos conteúdos do Programa Oficial de Estudo do Meio, como a nível de cultura geral.

Neste sentido, e como se poderá constatar no Capítulo V, apesar do principal intuito consistir nas concepções dos alunos relativamente a outros povos, a investigação procedeu, num momento inicial, à recolha de dados relativamente às concepções dos mesmos relativamente ao seu povo. Tudo isto porque, para além de queremos verificar os conhecimentos que os alunos possuem acerca da questão central, pretendíamos também dar a conhecer, aos mesmos, as diferenças e as características específicas das regiões portuguesas.

Num momento inicial, consideramos a planificação de atividades com recurso a jogos, em que os alunos seriam, por exemplo, convidados a interpretar (por umas horas) crianças de outras culturas. No entanto, consideramos que apesar destas atividades serem muito enriquecedoras e atrativas para os participantes, nos iriam desviar do principal objetivo da investigação: o conhecimento das concepções dos alunos.

No entanto, não descuramos o cariz de ludicidade nas atividades que planeamos, uma vez que corroboramos com o pensamento de Marques (2012) ao afirmar que

“Quando falamos em “lúdico” não temos que estar, por conseguinte, no domínio da brincadeira, mas sim de uma orientação estruturante – em que a mediação de um parceiro educativo seja efetiva – com vista à obtenção de proveitosos resultados educativos.” (p. 258).

Nesta ordem de ideias, optamos por atividades com base na escrita e no diálogo, uma vez que, assim, a professora / investigadora poderia “encorajar a participação, ouvindo cuidadosamente todas as ideias e pontos de vista” (Arends, 1995, p. 429) dos participantes.

Apesar de apenas descrevermos, no presente estudo, as atividades de cariz investigativo, foram dinamizadas outras com o intuito de lecionar os conteúdos programáticos e ainda de valorizar o património cultural nacional, pois é-nos incutida a função de partilhar, com os educandos, dados que identifiquem a nossa cultura “através da música local, das danças e cantares, dos símbolos identitários, do património local” (Marques, 2012, p. 255), uma vez que o “Património cultural é a garantia da sua identidade.” (Almeida, 1993, p. 411), que consiste numa herança com um valor indiscutível. (p. 412)

Todas as atividades dinamizadas poderão ser consultadas nas planificações em anexos (anexo 1.3), dado que a fase do planeamento é um fator imprescindível à qualidade de ensino. Apenas deste modo conseguiremos assegurar a adequabilidade de atividades ao grupo de crianças a que se destinam. Como afirma Arends a planificação é essencial para o ensino e interage, simultaneamente com a tomada de decisões, com as funções executivas do professor (1995, p. 44), pois “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas” (p. 44).

A planificação tornou-se assim num instrumento basilar para a professora / investigadora, uma vez que se baseou nos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação e ainda nas necessidades específicas deste grupo em particular.

Deste modo, e devido à importância da mesma, empenhamo-nos em incluir na planificação todos os aspetos pertinentes com o intuito de assegurar a viabilidade das atividades, como os objetivos específicos e a avaliação. Os materiais necessários para garantir a exequibilidade das mesmas e o tempo estimado para a sua concretização também estiveram sempre presentes, assim como a descrição com precisão de todos os procedimentos. Todos estes cuidados foram uma contante, pois acreditamos que a planificação, assim como Pacheco (2001) refere, é claramente “uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula.” (p. 104).

Capítulo III – Orientação para o problema

Uma investigação inicia-se sempre pela definição de um problema.

(Almeida & Freire, 2000, p. 37)

A população depara-se cada vez mais com uma grande variedade cultural, derivada dos fluxos migratórios que se têm registado nos últimos anos. Como foi anunciado nos resultados definitivos dos Censos 2011, a população de nacionalidade estrangeira residente em Portugal é de 394 496 cidadãos, o que representa cerca de 3,7 % do total de população no nosso país. Portugal sempre foi, ao longo da sua História, um país multicultural onde tiveram o seu lugar europeus, africanos, asiáticos, americanos e tantas outras culturas e civilizações.

É neste sentido, que surge a necessidade de se explorar junto dos educandos a diversidade cultural, uma vez que estas idades, como afirma Marques (2011), são cruciais para a “formação pessoal e social dos indivíduos” (p. 184), para que desenvolvam a

“pertença a uma comunidade com práticas culturais próprias (senso de identidade local/regional/nacional e universal), que perceba a importância da preservação do património histórico e cultural, bem como os primeiros rudimentos de cidadania ativa e de historicidade da localidade ou, mesmo, nacionalidade.” (p. 184).

Como afirma Maria Helena da Cruz Coelho urge “uma abertura à «biodiversidade» cultural e uma prática da multiculturalidade, do convívio de culturas estratificadas e hierarquizadas” (Coelho, 2008, p. 70), para que a “vontade de imposição aos «outros»” dê “lugar à convivência global, à pluralidade cultural, à interculturalidade” (p. 71).

Neste sentido, consideramos imprescindível que as crianças, futuros cidadãos do país, conheçam os usos e os costumes do seu país e dos outros povos, pois concordamos com a autora quando afirma que apenas deste modo é que se pode compreender a cultura dos variados povos e respeitá-las, visto que a globalização não deve ser entendida como a universalização étnico-cultural (idem, ibidem, 72).

Este fator foi, claramente, o fator determinante para a escolha deste tema na investigação, uma vez que julgamos que é necessário e inadiável, enquanto cidadãos que somos, fazermos algo para travarmos as situações de discriminação que têm ocorrido, não só no nosso país, mas a nível global.

É certo que com a investigação só tivemos oportunidade de desenvolver esta temática, de modo conveniente e imparcial, com vinte e três crianças, ainda que o número de alunos que participou no estudo tenha sido de vinte e duas. No entanto, torna-se sempre importante e enriquecedor ter ajudado alguém a entender e a aceitar a multiculturalidade e a conceber o respeito que deve estar inevitavelmente subordinado.

A educação para a diversidade cultural, para o respeito pelos direitos humanos não deve ser apenas mais um tema a lecionar junto dos educandos deve ser uma obrigação devido à heterogeneidade existente.

Como se torna possível verificar na **Declaração Universal dos Direitos Humanos**: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos [...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, de nascimento ou de qualquer outra situação...” (Artigos 1 e 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Este notável excerto diz-nos muito e permite-nos refletir acerca da necessidade de respeitarmos todos os cidadãos, quer pertençam ou não ao nosso meio social.

Além da sensibilidade que devemos possuir relativamente à temática, é imprescindível que a Escola, assim como todos os docentes que a constituem, tenham plena consciência de que a educação para a diversidade é mesmo uma obrigação, visto que o Portugal assumiu um compromisso perante a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Documento que defende a igualdade entre todos os cidadãos, independentemente da cultura em que estejam inseridos.

Neste sentido, não poderíamos também deixar de focar a **Declaração Universal dos Direitos da Criança** fazendo referência ao Artigo 2, uma vez que um dos aspetos que a mesma procura assegurar centraliza-se analogamente na igualdade de direitos e de oportunidades, “independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua

origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação.” (UNICEF, 1990, p. 6).

3.1. Problema e questões / objetivos

Apesar de a parte mais complexa de um projeto de investigação-ação ser “justamente a identificação de um problema específico e a definição cuidadosa das variáveis envolvidas” (Arends, 1995, p. 528), esta é obrigatoriamente a primeira etapa a desenvolver e a definir numa investigação. Isto porque as investigações têm necessariamente que compreender desde o primeiro momento um problema, ou uma dúvida, uma vez que todo o trabalho será desenvolvido em torno do mesmo.

Esta conceção em torno do problema é corroborada por vários autores. É consensual a ideia de que “o primeiro passo numa investigação surge quando se procura a resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema” (Almeida & Freire, 2000, p. 39). Na medida em que, a investigação procura, em todas as suas ações, a resposta, ou uma solução, à questão traçada inicialmente – *o problema*.

É de salientar que só conseguir-se-á “investigar, empreender ações, recolher dados, observar o que se passa, e refletir sobre todo o processo” (Arends, 1995, p. 527) após ter-se centrado o estudo numa área em específico. Apenas desta forma dotaremos o estudo de coerência e objetividade.

Esta etapa foi, assim, essencial porque, só deste modo, conseguiremos determinar quais os aspetos importantes e apropriados para o nosso estudo, visto que restringimos os limites e os rumos da investigação, favorecendo a focalização na nossa finalidade.

3.1.1. Questão central

A presente investigação elegeu, assim, uma questão central com o intuito de avaliar, através da observação e da análise das respostas dos alunos, ao longo da implementação de variadas atividades previamente definidas, as concepções dos mesmos relativamente à diversidade cultural. Para tal, a questão responsável por ter impulsionado este estudo é:

I. Quais as concepções das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à diversidade cultural?

A investigação baseou-se em torno deste assunto, visto que para além de ser exequível, mediante o tempo que nos foi concedido para a sua concretização e as características da população que cooperariam na mesma, assenta numa temática que nos desperta interesse e predileção.

Consideramos também que este tema seria interessante e proveitoso para os alunos, uma vez que focaliza-se num assunto cada vez mais atual. Este aspeto teve também um papel preponderante, uma vez que se não fosse ao agrado dos mesmos, teriam dificuldade em colaborar com a investigação voluntariamente.

Esta questão de partida, orientadora da investigação, conduziu-nos inevitavelmente para a exploração de outras questões relacionadas, que pretendemos igualmente responder, num momento posterior à análise dos dados recolhidos juntos dos participantes:

- i. Será que os alunos conhecem a existência de diferentes culturas e tradições em Portugal?*
- ii. Qual o entendimento dos alunos relativamente à diversidade cultural?*
- iii. Conhecem, em específico, outras culturas do mundo?*
- iv. Sentirão vontade e entusiasmo em saber mais acerca de outros povos que vivem na Terra?*

3.2. Objetivos

Aquando a definição da problemática a averiguar na investigação tornou-se inevitável a estipulação de determinados objetivos diretamente relacionados com o estudo, nomeadamente:

- *Conhecer as concepções dos alunos acerca da diversidade cultural.*
- *Valorizar a diversidade cultural.*
- *Conhecer a existência de outros povos com características diferentes da cultura portuguesa.*
- *(Re)Conhecer as características dos outros povos.*
- *Apelar à igualdade de direitos humanos.*

Todos estes objetivos estiveram presentes ao longo da implementação das variadas atividades junto dos alunos. Cada uma delas pretende simultaneamente conhecer as concepções dos alunos (ponto de partida da investigação) e sensibilizar os participantes para a igualdade de direitos enquanto cidadãos, independentemente da sua cultura.

Como se sucede com as questões orientadoras, os objetivos permitem uma orientação clara e precisa ao longo de todo o trabalho desenvolvido. Só desta forma é que se poderá avaliar de modo preciso os resultados da recolha de dados e adotar as metodologias de ensino mais apropriadas para a investigação.

Neste sentido, consideramos que o principal objetivo desta investigação consiste em observar representações interculturais nas crianças e contribuir para a promoção do respeito pela multiculturalidade.

De seguida, apresentamos uma tabela que resume, de uma forma muito simplificada, todos os objetivos desenvolvidos aquando a realização de cada uma das atividades.

Objetivos específicos e atividades desenvolvidas no projeto

Atividades Desenvolvidas	Objetivos gerais	Calendarização
- Inquérito	- Conhecer as concepções dos alunos acerca da diversidade cultural.	- 12 de novembro de 2012
- Compreender a diversidade cultural	- Distinguir e respeitar as características físicas das psicológicas. - Valorizar a diversidade cultural. - Conhecer povos e costumes diferentes dos nossos.	- 13 de novembro de 2012
- Conhecer Portugal	- Conhecer as características de cada região portuguesa. - Respeitar as diferenças regionais. - Reconhecer outros povos que vieram para Portugal. - Conhecer costumes que outros povos trouxeram para Portugal. - Compreender o significado de diversidade cultural.	- 28 de novembro de 2012
- Povos de todo o mundo	- Valorizar a diversidade cultural. - Conhecer a existência de outros povos com características diferentes da cultura portuguesa. - Reconhecer as características dos outros povos. - Apelar à igualdade de direitos humanos.	- 09 de janeiro de 2013 - 10 de janeiro de 2013
- Composição - Desenho livre	- Verificar o conhecimento dos alunos acerca da diversidade cultural. - Representar a diversidade cultural.	- 23 de janeiro de 2013
- Que locais já visitaram	- Conhecer as regiões portuguesas que os alunos já conhecem - Conhecer os países que os alunos já visitaram.	- 27 de fevereiro de 2013

Tabela nº 1 – Atividades desenvolvidas e seus objetivos

Capítulo IV – Revisão da literatura

Neste capítulo apresentaremos a revisão da literatura que mereceu um maior destaque aquando as leituras que realizamos para fundamentar a investigação e todas as nossas intervenções junto dos participantes do estudo. Evidenciaremos ainda a pertinência e a necessidade de abordar a temática de acordo com os documentos oficiais emanados pelo Ministério da Educação.

4.1. Cultura

O nosso país, assim como todos os outros tem assistido a uma “crescente globalização económica e cultural acompanhada por fenómenos migratórios que implicam um número crescente de pessoas de diferentes países e culturas” (Cachadinha, Carmo & Ferreira, 2012, p. 5). Como afirma Roldão “estamos sem dúvida num período de mudanças sociais profundas das quais a mais relevante será talvez a rapidez com que essas mesmas mudanças ocorrem.” (1999, p. 33).

Neste sentido, a necessidade e a urgência de integramos todas as culturas e civilizações no nosso meio social, tem desencadeado o interesse, em torno da temática, junto de muitos cientistas sociais. Como é referido por Teixeira a extensão cultural passou a ser tida como um “elemento altamente relevante na compreensão da vida das organizações” (1995, p. 73).

Este fator deve-se ao facto de a cultura estar continuamente presente em qualquer uma das particularidades do quotidiano social. Além do mais, a globalização tem desencadeado a divulgação das características específicas de vida de cada um dos povos.

4.1.1. Definição de cultura

Se formos analisar todas as definições em torno da palavra cultura, podemos verificar que este conceito é um dos mais importantes no estudo das Ciências Sociais e que não possui um significado exclusivo. Pelo contrário, apresenta uma grande heterogeneidade de interpretações. Como é referido por Canedo “definir o que é cultura não é uma tarefa simples. A cultura evoca interesses multidisciplinares” (2009, p. 1) e é analisada em diferentes áreas tendo em conta perspetivas e utilizações divergentes.

A primeira definição de cultura surge com Edward Taylor (1832-1917), antropólogo britânico, que afirma que

cultura ou civilização, no sentido etimológico mais lato do termo, é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (Ferreira, 2003, p. 25)

Esta perceção em torno do conceito cultura é reforçada por Franz Boas que encara cada uma das culturas como únicas e exclusivas. Segundo este autor as mais variadas características de cada cultura, como a língua, as crenças, os costumes, a arte,... são específicas e particulares, e ainda responsáveis por influenciar o comportamento dos indivíduos pertencentes às mesmas (Ferreira, 2003, p. 26).

É neste sentido que no entendimento de Cuche, “o homem é essencialmente um ser de cultura”, visto que defende que todas as nossas atitudes e julgamentos são em prol da cultura que nos rodeia e define (Cuche, 1999, p. 9). Como afirma Durkheim, “a sociedade somente poderá viver se entre os seus membros existir uma suficiente homogeneidade” (1984, p. 16), e tal só acontecerá se partilharem os mesmos ideais, ou seja, a mesma cultura.

Hofstede (2003) defende também uma conceção muito própria baseada na convivência e na transmissão de conhecimentos com os restantes membros da cultura. Segundo o autor não é possível compreender na totalidade diferentes culturas se não estivermos inseridas na mesma. A cultura é alcançada devido às experiências sociais que

presenciamos, uma vez que todo o meio envolvente nos ostenta com regras e deveres, sentimentos e capacidades, usos e costumes (pp. 19-20).

Esta conceção é ainda defendida por Carmo e Ferreira, uma vez que afirmam que

qualquer grupo humano que viva em conjunto durante um certo período de tempo, desenvolve uma cultura própria, entendida como um conjunto de padrões de comportamento e crenças que permitem compreender o modo de agir dos elementos do grupo em questão. (Carmo & Ferreira, 1998, p. 219)

Para Bogdan e Biklen quando procuramos definir cultura, ou diferentes aspetos a ela relacionados, referimo-nos à etnografia. Segundo Mc. Dermott, citado pelos autores, “a etnografia deve explicar o comportamento das pessoas recorrendo à descrição daquele conhecimento que estas possuem e que lhes permite comportarem-se de forma adequada dadas as normas de senso comum nas respetivas comunidades” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 58). Também Claude Lévi-Strauss considera que a etnografia “consiste na observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade [...] visando à reconstituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles” (Lévi-Strauss, s/d, p. 14). Segundo o autor não se deve, em momento algum, deduzir as práticas sociais. A observação é indispensável, visto que

“o conhecimento dos factos sociais só pode resultar de uma indução, a partir do conhecimento individual e concreto de grupos sociais localizados no espaço e no tempo. Este conhecimento só pode, por sua vez, resultar da história de cada grupo”. (Lévi-Strauss, s/d, pp. 21 e 22)

Se analisarmos ainda a Declaração Mundial sobre a Diversidade Cultural, a UNESCO, vem afirmar que

a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos 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. (Unesco, p. 1)

4.2. Educação multicultural

A discussão em torno da educação multicultural está cada vez mais presente, e é de entendimento geral que “face às mudanças da sociedade a escola deve [...] reequacionar as questões curriculares clássicas” (Roldão, 1999, p. 35), de modo a que os alunos consigam assimilar os “essenciais que uma vida coletiva exige” (Durkheim, 1984, p. 16).

Esta linha de pensamento é também partilhada por Cachadinha, Carmo e Ferreira, visto que afirmam que esta nova realidade deve provocar indiscutivelmente “mudanças sociais e culturais” e que tal ocorrência “tem implicações na educação” (2012, p. 5). Neste sentido, é fulcral que o currículo seja ponderado para que todos os cidadãos, independentemente da sua cultura ou etnia, tenham acesso às mesmas oportunidades de ensino.

No entanto, é essencial que a escola compreenda que, para além de se destinar “a públicos cada vez mais heterogéneos cultural e socialmente” (idem, ibidem, p. 37), deve pôr as crianças em contacto com a coletividade (Durkheim, 1984, p. 393), permitindo assim “um contacto com a cultura” (Nóvoa, 1995, p. 67).

É importante que os alunos encarem a diversidade cultural tal como é: “um fenómeno natural” (Lévi-Strauss, p. 333). Para tal, é necessário que a escola, além de ser

um local de socialização onde se adquirem novos saberes e novos valores e onde se aprende a construir e a aprofundar relações, deverá contribuir para que cada um, independentemente da sua origem social ou ética, [...] possa conquistar o seu lugar, respeitando o outro. (Gonçalves, 2001, p. 18)

Como é afirmado por Ferreira é importante que os alunos “sejam tratados equitativamente e tenham uma situação de igualdade” (Ferreira, 2003, p. 119). Roldão defende igualmente esta metodologia de ensino, visto que “assegurar que todos aprendem mais e melhor passa hoje [...] pela capacidade de diversificar e adaptar o ensino aos alunos” (Roldão, 1999, p. 39).

Neste sentido, a para que tal equidade ocorra é necessário que as escolas deixem simplesmente de “pegar no Programa Oficial e ver o que é que o mesmo prescreve”, a nível

geral e nacional, para cada um dos conteúdos, e procurem conceber um currículo adaptado às necessidades reais “do contexto em que se trabalha” (Zabalza, 1998, p. 111).

Gonçalves atribui uma visão especial e pertinente à educação multicultural. Segundo a autora o seu propósito principal consiste em

valorizar as contribuições dos diferentes grupos que participaram na construção do nosso conhecimento de base coletiva, assegurando que as crianças desenvolvam a sua identidade a partir do foco étnico, a partir do foco nacional e a partir do foco global, aprendendo a ver-se a si próprias como cidadãos de uma comunidade, de um país e do mundo. Que, ao mesmo tempo, cresçam conscientes de que, por serem membros de uma comunidade social são seres de direitos e deveres, os quais devem ser compreendidos, respeitados e valorizados. (Gonçalves, 2001, p. 21)

Nesta medida, a autora acrescenta ainda que “a educação multicultural é sempre uma educação para os direitos humanos e estabelece pontes indivisíveis com esta outra temática” (idem, ibidem, p. 21).

Ferreira acrescenta ainda que, citando Banks (1995), para implementar a educação multicultural de uma forma eficaz é necessário ter em conta as cinco dimensões seguintes: “a) a integração de conteúdos; b) o processo de construção do conhecimento; c) a redução de preconceitos; d) uma pedagogia igualitária; e) uma cultura da escola e uma estrutura social que suporte o desenvolvimento da educação multicultural” (2003, pp. 117-118).

Fernand Ouelte, citado por Belchior, apresenta um conceito muito mais vasto da educação multicultural, isto porque considera que

a educação multicultural designa toda a formação sistemática que tem como objetivos desenvolver, quer nos grupos majoritários quer nos grupos minoritários,
(a) uma melhor compreensão das [diversas] culturas nas sociedades modernas,
(b) uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes,
(c) uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural de uma dada sociedade, resultante da melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos capazes de produzir o racismo,

(d) e uma melhor capacidade de participar na interação social, criadora de identidades, e de reconhecimento da pertença comum à humanidade. (Belchior, 1999, p. 23)

4.3. A escola e a diversidade cultural

Como já foi mencionado anteriormente, a Escola recebe atualmente crianças de diferentes culturas. Neste sentido, é essencial que a mesma tenha a capacidade de se reorganizar tendo em conta a “flexibilidade, a capacidade de mudança e a adequação aos diferentes itinerários linguísticos e culturais do aprendente” (Bizarro, 2007, p. 335).

Como afirma Carlinda Leite

não é possível pensar a educação sem, simultaneamente pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação enquanto processo dialógico, formativo e transmissivo, supõe necessariamente um contacto, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo a que se designa por conteúdo da educação. (Leite, 2002, p. 126)

É essencial que a Escola tenha a preocupação de explorar com os seus educandos a temática sem ideias preconcebidas e, se possível, com entusiasmo por parte do professor, como deveria ser toda a prática docente, visto que os primeiros anos de escolaridade são decisivos para o posterior êxito escolar dos alunos (Cadima, 2011, p. 11). Além do mais, as práticas de um professor “constituirão uma das peças centrais de qualquer mudança” (Sá, 2000, p. 17) e poderá desenvolver nos alunos o sentimento de igualdade e a aceitação de que “todos têm também o direito de ser tratados como humanos” (Ferreira, 2003, p. 113).

Segundo Carlos Cardoso a educação para a diversidade “é, sobretudo, uma ação intencional, convicta e prospectiva dos professores para proporcionar maior igualdade de oportunidades à diversidade dos alunos com quem trabalha, perspetivando essa diversidade” (2001, p. 81). Pois a escola pode e deve ser entendida como um “espaço social onde se garante o contacto com as tradições teóricas em circulação na comunidade científica e a sua assimilação crítica” (Esteves & Stoer, 1992 p. 17).

Como é referido no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional para o século XXI, existem quatro pilares de conhecimento que são salientados por Jacques Delors: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Delors, 2010, p. 31).

Neste sentido, e como refere Maria José dos Reis Grosso “para a construção do aprender a ser é necessário melhorar a qualidade da educação, adaptando-a às características dos diferentes tipos de público – aprendente” (Bizarro, 2007, p. 335).

4.4. Educação para a cidadania

Para Fernand Ouellet a educação intercultural está irrefutavelmente relacionada com a educação para a cidadania. Segundo este autor esta educação procura desenvolver em conjunto “Uma coesão social, aceitação da diversidade cultural, igualdade de oportunidades e equidade, participação na vida democrática, preocupação ecológica” (Araújo, 2008, p.72).

Neste sentido, não poderíamos deixar de relacionar a escola com a educação para a cidadania, uma vez que a mesma é um meio onde os educandos se deparam com diferentes questões sociais, como, por exemplo, a igualdade de direitos humanos, a educação intercultural, a educação ambiental.

Segundo o Ministério da Educação e Ciência

a prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade... A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores de igualdade, de democracia e da justiça social. (Ministério da Educação¹)

¹ Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71> Acedido a 3 de janeiro de 2013

A educação para a cidadania é assim fundamental, pois apenas com a prática da mesma poderemos assegurar que contribuímos para a formação de alunos conscientes, autónomos, responsáveis, conhecedores e cumpridores dos seus direitos e deveres.

4.2. Contextualização do estudo no Currículo nos Documentos Oficiais emitidos pelo Ministério da Educação

A presente investigação foi desenvolvida no decorrer do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, aquando a realização da Prática de Ensino Supervisionada II, ou seja, recaindo somente no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo foi realizado, com uma turma no 3º ano de escolaridade, na área de Estudo do Meio, mais concretamente em torno do objetivo geral presente na Organização Curricular e Programas do Ensino Básico:

- **“Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer outro tipo de discriminação.”**² (Ministério da Educação, 2004, p. 104).

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II, proveniente deste mestrado de cariz profissionalizante, não poderia deixar de consultar constantemente alguns dos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, uma vez que estes devem ser encarados como a matriz de toda a prática docente, independentemente do grau de ensino.

Começo por me referir à Lei 46/86, 14 de Outubro, designada **Lei de Bases do Sistema Educativo**, uma vez que este é o documento oficial que sustenta todo o sistema educativo de ensino do país. Ao analisar este documento, pude averiguar que se torna evidente a constante referência à importância da função formativa da educação que a Escola deve proporcionar em dois campos específicos: na área do civismo e dos valores.

² Texto a negrito corresponde a sublinhados nossos

No Artigo 7º, do mesmo documento (Anexo 2.1), é realçada a importância da Escola garantir e regular-se num meio favorável à convivência social, à cooperação e à criação de amizades, de modo a favorecer a solidariedade social.

É importante que a Escola tenha a preocupação de não oferecer meramente aos seus alunos um espaço físico e organizacional, ao mesmo tempo que lhes transmite aprendizagens cognitivas. Pelo contrário, esta deve ainda inculcar e desenvolver nos seus alunos o conhecimento de variadas características que compõem a cultura portuguesa, para além de fomentar a estima e o interesse pelos valores provenientes da nossa sociedade.

Apesar de o estudo ter incidido sobre um grupo de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, não posso deixar de fazer referência às **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**, pois como estas referem “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, [...] tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p.15). Trata-se do ponto de partida de todas as aprendizagens na vida da criança

Como se torna possível verificar durante a leitura do documento (Anexo 2.2) é revigorada a necessidade dos educadores inculcarem e desenvolverem continuamente, junto dos seus educandos, uma educação para a cidadania. É fulcral que todos os educadores e professores estejam cientes desta realidade, visto que esta intenção deve estar presente em todos os momentos, uma vez que consiste numa área transversal. Os educandos devem ter consciência que todas as pessoas com quem convivemos diariamente, sendo elas próximas ou não, merecem todo o nosso respeito independentemente das circunstâncias, quer estas pertençam ou não à mesma cultura.

A exploração da diversidade cultural, para além de consistir num tema muito relevante e interessante, não deixa de ser necessária, visto que atualmente as comunidades abrangem uma maior heterogeneidade cultural, o que provocará inevitavelmente a inserção de crianças de diferentes culturas nos estabelecimentos de ensino. Deste modo, é fundamental que os educandos estejam, desde cedo, cientes desta pluralidade de culturas, pois só deste modo as crianças respeitarão as características individuais de cada pessoa.

Um outro documento fulcral, emitido pelo Ministério da Educação em 2010, que deve acompanhar a prática do educador são as **Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar** (Anexo 2.3). Este documento expressa as mais variadas aprendizagens que todas as crianças devem ter adquirido após a finalização de mais um ano letivo. Relativamente à educação pré-escolar este documento declara que é essencial que as crianças reconheçam “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” (Ministério da Educação, 2010).

O **Programa de Estudo do Meio do 1º Ciclo do Ensino Básico** realça a obrigatoriedade da abordagem desta temática em dois anos em específico: o 2º e o 3º ano de escolaridade. No entanto, e como já foi mencionado, esta abordagem não deve ser esquecida nos restantes anos de escolaridade nem descurada pelos docentes após a sua exploração. O facto de um dos objetivos gerais do documento referir-se especificamente ao tema revela efetivamente o quão é fundamental e indispensável.

Como é possível verificar esta temática é apresentada minuciosamente no *Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições* (Anexo 2.4). A Escola deverá assim responsabilizar-se pela transmissão da variedade cultural existente, tendo sempre o cuidado de incutir nos alunos diversificadas atitudes, como o respeito pela diferença e as regras de convivência com os outros.

É necessário que esta abordagem seja introduzida de um modo natural e que as diferenças existentes entre os alunos sejam, num momento inicial, encaradas como uma oportunidade de a explorar, mesmo que se restrinjam às características físicas e psicológicas, caso pertençam todas à mesma cultura.

Deste modo, os alunos sentirão um maior respeito perante a diferença e terão uma maior facilidade em saber lidar corretamente com os restantes cidadãos de outras culturas, pois é de salientar que cada cultura tem as suas crenças, o seu modo de vida, necessitando assim de ajustar o tratamento utilizado, a cada tipo de cultura para procedermos de forma correta, justa e igualitária.

A presente investigação vai ainda de encontro a várias aprendizagens que devem ser compreendidas pelos alunos, mencionadas nas **Metas de Aprendizagem para o 1º ciclo do Ensino Básico**, igualmente publicadas pelo Ministério da Educação.

De entre as restantes, destaco a meta final número 15 (Anexo 2.5), visto que esta evidencia claramente a importância de explorar a multiculturalidade com a turma: “O aluno identifica a existência de diferentes povos e culturas, descrevendo os seus costumes e tradições e respeitando-os.” (Ministério da Educação, 2010).

Capítulo V - Metodologia

O papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor.

(Alarcão, 2000, p.7)

De acordo com a citação de Isabel Alarcão iniciamos, assim, este capítulo dando ênfase à função investigativa que todos os docentes deveriam possuir ativamente. A adoção de uma postura de investigador assíduo ao longo de toda a prática docente é imprescindível a um bom desempenho profissional. Apenas deste modo, o professor garante uma boa capacidade de reflexão, pois como refere Nóvoa é “preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão” (Nóvoa, 1999, p.10).

É neste sentido que se torna cada vez mais comum a alusão às diferentes expressões, como: “pensamento reflexivo, reflexão prático reflexivo, profissional reflexivo e práticas reflexivas” (Vieira, 2010, p. 68).

Nesta ordem de ideias, importa assim fazer referência a John Dewey que “desafiou os fundamentos tradicionais da educação escolar” (Esteves, 2008, p. 25) e que introduziu pela primeira vez “o conceito de reflexão na educação” (Vieira, 2010, p. 68). O autor considerava que a “investigação era entendida como um recurso indispensável para o progresso educacional” e que, apenas desta forma, seria possível “desenvolver o pensamento crítico” (Esteves, 2008, p. 25).

Para o Dewey, o pensamento reflexivo baseava-se na análise racional de uma problemática ou situação de modo a conceber o resultado desejável. “O pensamento reflexivo é ativo, racional e focado, envolvendo a avaliação de crenças, de conhecimento, das bases que suportam esse conhecimento e das inferências feitas a partir deles, bem como de decisões e cursos de ação.” (Vieira, 2010, p. 68).

Celina Tenreiro Vieira defende igualmente que “o pensamento reflexivo vai além da reflexão episódica; ao invés incorporasse no tempo de trabalho, mantendo o professor uma postura reflexiva permanente de análise do seu papel como professor, das suas práticas, assunções e expectativas subjacentes às ações” (p. 71).

5.1. Enfoque qualitativo

A metodologia utilizada ao longo da investigação apresenta um enfoque qualitativo. Esta metodologia de pesquisa é a que melhor se enquadra com o estudo realizado, pois permite a utilização de diferentes estratégias de recolha de dados, os que melhor se adequam aos objetivos estabelecidos para a investigação – a “observação participante, entrevistas em profundidade ou etnografia – despendendo grandes quantidades de tempo nos locais de investigação e com os sujeitos ou documentos de investigação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 40).

Esta ideia é reforçada por Sampieri, Collado e Lucio (2006), uma vez que afirmam que “a **pesquisa qualitativa** dá profundidade aos dados, à dispersão, à riqueza interpretativa, à contextualização do ambiente, aos detalhes e às experiências únicas.” (p. 15). Entendem que esta metodologia garante uma visão atual, genuína e ampla das ocorrências, para além de assegurar a flexibilidade.

Bogdan e Biklen acrescentam ainda que a investigação qualitativa apresenta cinco características muito específicas:

1. *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]*
2. *A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. [...]*
3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]*
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]*
5. *O significado é importância vital na abordagem. (1994, pp. 47 - 51)*

Após leitura e análise em torno das especificidades acima indicadas, não resta qualquer dúvida que a metodologia que melhor se enquadra no presente estudo é a qualitativa. Esta evidência pode ser facilmente comprovada, uma vez que a investigação decorreu no ambiente natural de sala de aula a que os participantes estão habituados, com o investigador a desencadear constantemente o diálogo entre o grupo, para que pudesse registar todos os comentários e expressões. Além do mais, todas estas anotações

extraídas ao longo das atividades foram, num momento posterior, analisadas pormenorizadamente de modo indutivo, para que pudéssemos compreender realmente o significado atribuído e o entendimento dos participantes em torno do objetivo do estudo.

Como já fora referido anteriormente, aquando a definição de cultura, a etnografia está diretamente relacionada com a cultura, com o comportamento dos cidadãos, uma vez que o principal objetivo da metodologia etnográfica é captar os significados que as pessoas atribuem às suas práticas (Esteves & Azevedo, 1998, p. 50).

Neste sentido, a presente investigação também utilizou contributos da metodologia de investigação etnográfica com crianças, tal como foi sugerida e desenvolvida por Graue e Walsh (2003). No entanto, os autores optaram por utilizar o termo *interpretativa*, na medida em que “toda a investigação compreende a interpretação de registos de dados e a publicação dessas interpretações.” (p. 34). Assim sendo, as quatro dimensões apresentadas pelos autores tornaram-se uma preocupação: a *proximidade*, a *duração*, a *descrição* e a *teoria* (pp. 35-38).

Ricardo Vieira acrescenta que esta metodologia “permite ao investigador fazer perguntas e descobrir respostas que se baseiam nos factos estudados”, visto que procura “a descrição do outro, na sua própria perspectiva” (Esteves & Azevedo, 1998, p. 50).

5.2. Investigação - ação

Investigação – “[...] Indagação ou pesquisa que se faz buscando, examinando e interrogando. Inquirição de testemunhas. [...]”

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa³

Ação – “[...] Ato ou efeito de agir. Tudo o que se faz. [...]”

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa⁴

³ Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=investigação> Acedido a 19 de fevereiro de 2013

⁴ Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=ação> Acedido a 19 de fevereiro de 2013

A investigação-ação consiste num método de trabalho de iniciação à investigação científica em educação, desenvolvido por pedagogos como Paulo Freire, John Dewey e Célestine Freinet. Porém, podemos nos deparar com um grande leque de definições em torno do conceito devido aos seus sentidos serem por “natureza contraditórios” (Esteves, 2008, p. 15).

É devido a esta contestação que Esteves afirma que se torna impossível “compreender a complexidade implícita no conceito [...] através da definição de um só autor. Uma definição única, além de parcelar, seria ilusoriamente simples, dado que exclui as contradições que opõem os múltiplos pontos de vista de vários autores.” (p. 21).

Segundo Richard Arends (1995) a investigação-ação deve ser considerada:

como uma forma de construir novas realidades sobre o ensino. É um modo de os professores

- recolherem informação válida sobre as suas aulas,

- utilizarem esta informação para tomarem decisões fundamentadas relativas a estratégias de ensino e atividades de aprendizagem,

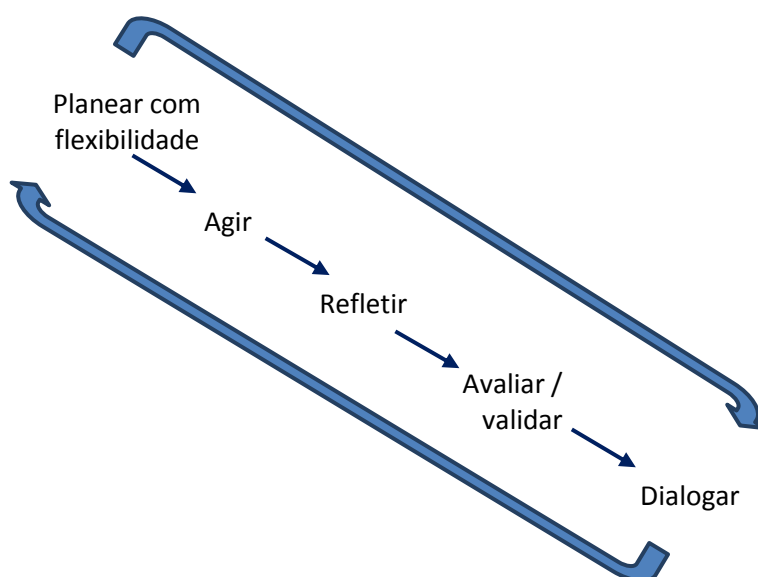
- partilharem a informação com os estudantes com o objetivo de entenderem a sua perspectiva e conquistarem a sua motivação interna relativamente a atividades e procedimentos de aprendizagem específicos. (p. 226)

O autor afirma ainda que os professores podem-se tornar investigadores “com o objetivo de contribuírem para a melhoria do ensino e dos ambientes de aprendizagem na sala de aula.” (p. 225). Este ponto de vista é também corroborado por James McKernan (1998), citado por Esteves, pois reforça a noção de que a investigação-ação é:

“um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal [...] Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.” (2008, p. 21)

O presente estudo enquadra-se assim na investigação-ação, uma vez que procurou “conhecer em profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações sociais específicas” (idem, ibidem, p. 15) – a **valorização da diversidade cultural**.

A atual investigação foi também desenvolvida tendo por base um conjunto de procedimentos apresentados por Fischer (2001).



Esquema 2 – Síntese do conjunto de procedimentos apresentados por Fischer (Esteves, 2008, p. 82)

Como é possível observar no esquema acima estão representados os cinco procedimentos desejáveis ao longo de uma investigação-ação pela sua ordem sequencial. Apesar de algumas etapas a executar serem mais morosas do que outras, queremos realçar o facto de que cada uma delas merece a mesma notoriedade e dedicação. É importante salientar que uma investigação pode se submeter a lacunas e a incoerências caso o investigador tenha despendido um valor reduzido a um único procedimento.

É ainda de sublinhar que apesar de o presente estudo ter realizado apenas os cinco procedimentos apresentados (uma única vez cada um), estes poderiam e deveriam recomeçar caso o investigador permanecesse no contexto educativo. É natural que o processo reinicie após reflexão e o diálogo com outros docentes.

O investigador teria agora uma maior capacidade e conhecimento da realidade que lhe permitiria melhorar a qualidade de ensino, pois como é referido por Esteves “a finalidade é a melhoria do desempenho das suas tarefas e do ambiente profissional em que ocorrem.” (ibidem, p. 16).

5.3. Participantes na investigação

O presente estudo foi realizado numa escola do Ensino Básico. Os intervenientes foram os participantes / alunos do 3º ano de escolaridade e a investigadora / professora estagiária, aquando o decorrer habitual das aulas.

5.3.1. Participantes / Alunos

Como já foi referido anteriormente a grupo de alunos que presenciou o estudo foi constituído por 23 elementos, todos com idades compreendidas entre os 8, 9 e 10 anos. No entanto, o número de participantes a colaborar no estudo foi de 22, visto que um dos encarregados de educação não autorizou a participação do seu educando na investigação.

O facto de ter integrado todos os alunos baseou-se na determinação em querer conhecer as concepções de todo o grupo acerca da temática e de avaliar a evolução do pensamento de cada um deles. Deste modo, e como a população não constitui um número de participantes igual ao desejável, optamos por não eleger uma amostra para podemos contactar com um maior número de diferentes interpretações, e nos ser facultada a visão que cada aluno da turma possui em torno da temática.

5.3.2. Investigadora / Professora

Como é referido por Isabel Alarcão “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.” (2000, p. 6).

Este princípio anunciado pela autora revela a importância e o grau de exigência que uma boa prática docente requisita. É essencial que os professores assumam diariamente uma postura crítica e reflexiva relativamente à sua metodologia de trabalho adotada, pois esta refletir-se-á nas aprendizagens assimiladas pelos discentes no decorrer do ano letivo. “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (idem, ibidem, p. 6).

Também para Esteves este princípio é o correto, pois “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (2008, p. 8).

5.4. Recolha de dados

De acordo com a metodologia desenvolvida e com os objetivos estipulados para o estudo foram estabelecidos os instrumentos de recolha de dados que melhor nos permitiam compreender e interpretar o pensamento e os conhecimentos que os alunos possuíam acerca da temática sem nunca descurar todo o rigor necessário.

Para tal, os alunos depararam-se com variadas tarefas, protagonizando sempre as mesmas, de modo a garantir a espontaneidade e a autenticidade das suas respostas para uma genuína recolha de dados ao investigador, “com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados do estudo compreenderam técnicas pertencentes às três categorias que António Latorre (2003) apresenta:

- *Técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspectiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;*
- *Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspectiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação;*

- *Análise de documentos – centra-se também na perspectiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.* (Coutinho *et al.*, 2009, p. 373)

Segundo Latorre as técnicas e os instrumentos em investigação-ação podem ainda se classificar do seguinte modo:

Instrumentos (Lápis e papel)	Estratégias (Interativas)	Meios Audiovisuais
Testes Escalas Questionários Observação sistemática	Entrevista Observação participante Análise documental	Vídeo Fotografia Gravação áudio Diapositivos

Tabela nº 2 - Técnicas e instrumentos de Investigação-ação segundo António Latorre (2003)
(Coutinho *et al.*, 2009, p. 373)

5.4.1. Observação

A observação foi um instrumento de recolha e análise de dados utilizado em diferentes momentos, uma vez que este meio “permite o conhecimento direto de fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Esteves, 2008, p. 87).

A observação adquiriu ainda, em todas as atividades propostas, um cariz participativo, uma vez que o investigador era em simultâneo o professor. Como é mencionado por Carmo e Ferreira “o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-a com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação (1998, p. 107).

Este instrumento de recolha de dados tem sido cada vez mais explorado em estudos de nas áreas das ciências sociais, visto que desta forma o investigador consegue analisar as expressões e toda a envolvente à população do estudo.

5.4.2. Inquérito

Os inquéritos foram utilizados num momento inicial do estudo com o intuito de tentar “**descobrir alguma coisa de forma sistemática**” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 123) acerca dos conhecimentos dos alunos sobre o tema. Segundo os autores, esta estratégia de recolha de dados baseia-se numa “forma precisa para designar processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados” (p. 123).

Como é referido por Ghiglione e Matalon (1992), os inquéritos podem ser definidos “como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar” (p. 8). Deste modo, e para “garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos” (p. 110), a professora / investigadora entregou a todos os alunos os inquéritos de modo igual, de forma a assegurar que os participantes possuíam as mesmas explicações, sem dotar determinados participantes com adaptações ou explicações suplementares (p. 111).

5.4.3. Questionário

O questionário foi também um recurso utilizado para a presente investigação, uma vez que consiste num instrumento de recolha de dados que permite obter informações acerca dos conhecimentos e concepções que os alunos possuem relativamente à temática. Como é referido por Vale (2004) os questionários permitem uma fácil administração, “proporcionam respostas diretas sobre informações, quer factuais quer de atitudes” (p. 181).

Para afastar a possibilidade de um preenchimento incompleto, por parte dos participantes, devido à incompreensão do que lhes era questionado, optamos por questões de fácil compreensão e objetivas (Arends, 1995, p. 530).

5.4.4. Registos auditivos

Durante as atividades em que o diálogo e a partilha de conhecimentos espontâneos se manifestaram, os registos auditivos adquiriram destaque. Desta forma, o investigador

garantiu “o registo integral da conversação” e salvaguardou a “liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica” do diálogo que conduz (Esteves, 2008, p. 102).

Os registos auditivos favorecem ainda um retrospectivo muito fiável e garante toda a credibilidade, uma vez que, assim, é-nos concedida a possibilidade de relembrarmos com precisão todo o diálogo desenvolvido. Além do mais, estes auxiliares são “muito úteis pelo facto de não serem intrusivos” (Woods, 1999, p. 68).

Recorrendo a este instrumento, adquirimos a oportunidade de dar realce à procura de pormenores que nos foram despercebidos no momento e ainda de analisar e refletir sobre cada uma das afirmações pronunciadas pelo grupo de alunos.

Este método de recolha de dados consiste claramente num meio essencial e muito proveitoso para a investigação. Os alunos depararam-se com um investigador que assumiu uma atitude de ouvinte, que evitou sempre a interrupção do emissor permitindo-lhe que se exprimisse sempre “pelas suas próprias palavras e ao seu ritmo pessoal” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 135/136), uma vez que o diálogo “pode ser visto como a exteriorização do pensamento” (Arends, 1995, p. 416). Além do mais, esta atitude faz com que o investigador não “interfira na situação em que está a estudar” (idem, ibidem, p. 219).

5.4.5. Transcrições

É certo que as transcrições omitem muitos dos pormenores importantes que apenas podem ser avaliados quando se observa ou escuta os participantes. Pormenores como as expressões faciais, a gesticulação, a pronúncia, a segurança com que as palavras são acentuadas.

No entanto, “a transcrição é um ato de transformação de um discurso recolhido de modo oral para um texto redigido no modo escrito” (Esteves, 2008, p. 102). Embora suprima tais aspetos essenciais, faz com que se torne mais fácil a análise dos conhecimentos dos alunos. Como é defendido por Mishler (1991) e Reissman (1993) a interpretação das frases emitidas pelos participantes “deve apoiar-se na complementaridade dos dois tipos de registo, o escrito e o oral” (Esteves, 2008, p. 102).

5.4.6. Documentos produzidos pelos participantes

Durante a investigação recorreremos à solicitação de documentos produzidos pelos alunos (composição e desenho sobre a temática de estudo), pois como é referido por Esteves “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.” (2008, p. 92).

Desta forma, é-nos ainda possível compreender “como é que as crianças processam a informação” e averiguar “as suas transformações através do tempo” (idem, ibidem, p. 92).

Este instrumento de recolha de dados encorajam ainda os participantes a “expressar aquilo que sentem.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 138). Permite-nos “compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.” (idem, ibidem, p. 138). Bogdan e Biklen citam ainda Angell, sublinhando a ideia de que este tipo de materiais ajudam a “obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes” (ibidem, p. 177).

5.5. Confidencialidade

A presente investigação respeita todos os princípios éticos relacionados com a questão de confidencialidade e privacidade. Para tal, foi entregue a todos os encarregados de educação, com o consentimento da professora cooperante, um pedido de autorização formal (anexo 3) para que os mesmos permitissem que os seus educandos cooperassem com o presente estudo. Para além de lhes ter sido dado a conhecer a finalidade e os objetivos da investigação, a questão da confidencialidade foi-lhes assegurada, sendo-lhes explicado que todos os dados recolhidos seriam apenas utilizados no decurso do relatório da Prática de Ensino Supervisionada e que a identidade dos mesmos nunca seria perceptível.

Como tal, procedeu-se ao “anonimato dos intervenientes através do recurso a denominações fictícias” (Esteves, 2008, p. 107), pois “as questões éticas adquirem mais acuidade quando a investigação envolve crianças ou jovens” (idem, ibidem, p. 107). Neste sentido, o anonimato está assegurado em todos os dados recolhidos, desde o material escrito, aos

relatos verbais e às informações recolhidas durante as observações (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77).

5.6. Fiabilidade e validade dos instrumentos

Durante a análise, reflexão e avaliação de todos os dados recolhidos no estudo não foi descurado, em algum momento, o cuidado em aplicar os mesmos critérios de codificação a todos os participantes na investigação. Como é referido por Carmo e Ferreira existe a necessidade de “garantir que diferentes codificadores cheguem a resultados idênticos (fidelidade inter - codificadores), e que um mesmo codificador ao longo do trabalho aplique de forma igual os critérios de codificação (fidelidade intra – codificador)” (1998, p. 259).

Todas as atividades implementadas junto dos participantes foram submetidas à validação do conteúdo das mesmas, de modo a garantir que “o conteúdo tem significado para o problema em causa e reproduz fielmente a realidade dos factos.” (idem, ibidem, p. 259).

Como tal, o conteúdo das atividades sofreu algumas alterações após recomendações, prescritas por profissionais competentes e habilitados, com vista na melhoria das mesmas, de modo a garantir uma mais eficaz recolha de dados e o alcance dos objetivos estabelecidos para a investigação. Assim, e como é recomendado por Almeida e Freire confiamos a análise das atividades a “especialistas ou profissionais com prática no domínio” (2000, p. 127) que já possuem mais experiência, tanto na adequação dos conteúdos como com o público-alvo.

5.7. Plano de ação

Para que o presente relatório se tornasse possível deparamo-nos com a necessidade de obedecer e executar variadíssimas tarefas ao longo dos meses destinados à realização do mesmo.

Como tal, tivemos em atenção todas as tarefas obrigatórias e a sua natural sequencialidade, com o intuito de obedecer ao estabelecido pela Instituição Escolar e de afastar a possibilidade de alguma etapa cair em esquecimento.

No entanto, concordamos e verificamos que

muito do que acontece no decurso da investigação não ocorre de acordo com o que fora previsto. Não é a ação que deve obedecer a um plano prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada. (Esteves, 2008, p. 82)

Cronograma das atividades desenvolvidas no decurso do projeto

Meses	Tarefa
Outubro	Escolha do tema a desenvolver Identificação do problema Estabelecimento das questões orientadoras Seleção dos objetivos a desenvolver Escolha da metodologia a utilizar Seleção das atividades a desenvolver em contexto de PES II Envio dos pedidos de autorização aos encarregados de educação Pesquisa e seleção de bibliografia
Novembro Dezembro Janeiro	Planificação das atividades a desenvolver em contexto de PES II Implementação das atividades de investigação (atividade 1 a 5) Recolha de dados e registo de gravações auditivas Leitura de obras acerca da temática Revisão da literatura
Fevereiro	Conclusão da revisão da literatura Audição e análise dos registos auditivos Transformação do discurso oral dos participantes para o registo escrito Reflexão e avaliação dos dados recolhidos Implementação da atividade de investigação (atividade 6) Escrita do relatório final
Março Abril	Continuação da reflexão e avaliação dos dados recolhidos Escrita do relatório final

Tabela nº 3 – Plano de ação da investigação

Capítulo VI - Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos

A investigação consiste num processo de colocar questões, procurar respostas válidas e objetivas, e de interpretar e utilizar os resultados.

(Arends, 1995, p. 525)

O presente capítulo pretende enumerar todas as atividades desenvolvidas com os participantes ao longo da investigação e ainda a análise e a interpretação dos resultados obtidos em cada uma delas. A execução destes procedimentos são realmente essenciais para qualquer investigação, visto que só é possível alcançar os objetivos da mesma de procedermos à recolha de dados, ao tratamento e, de seguida, à sua interpretação (Vergara (1997), citado por Barth, 2003, p. 195).

Neste sentido, e de modo a garantir a adequada análise de dados, a presente investigação apoiou-se nos três momentos basilares que Wolcott (1994), citado por Vale (2004), aponta: *a descrição, a análise e interpretação dos dados*. Segundo o autor a descrição equivale à escrita de textos provenientes das informações fornecidos pelos participantes e que foram registados pela professora / investigadora. A análise consiste num processo de organização de dados, onde se deve salientar os aspetos fundamentais e identificar os fatores chave. Por fim, e de acordo com o autor, a interpretação dos dados deve corresponder à aquisição de sentidos e conclusões com base nos dados (Vale, 2004, p. 184).

Este nosso cuidado prendeu-se com a vontade e com o propósito em assegurar que encontrávamos todas as respostas às questões traçadas inicialmente na investigação. Pois, como é referido por Gil (1999), citado por Barth:

“a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168)”. (Barth, 2003, 191)

Neste sentido, apresentaremos cada uma das atividades, e a sua respetiva análise e interpretação, em separado, uma vez que na recolha de dados “obtem-se as mais variadas respostas”. Além do mais, como refere Barth, para que os dados “possam ser adequadamente analisados, necessitam ser organizados” (2003, p. 196).

6.1. Atividade 1 – Inquérito

Data de realização: 12 de novembro de 2012

Local: Sala de aula

Tempo destinado: 25 minutos

Recursos:

Inquérito

Objetivo geral:

Conhecer as concepções dos alunos acerca da diversidade cultural.

Descrição da atividade:

Entregamos a todos os alunos um inquérito (anexo 4) e explicamos-lhes que o deviam preencher individualmente. Foi-lhes revelado que seria utilizado para a professora / investigadora conhecer as concepções da turma relativamente à diversidade cultural.

6.1.1. Análise dos dados do inquérito

Para facilitar a compreensão e favorecer uma visão geral acerca das concepções dos alunos optamos por incorporar, de uma forma simplificada e elementar, todas as respostas obtidas no inquérito, de todos os participantes, na seguinte tabela.

De acordo com o anonimato dos alunos que prezamos, como já fora referido anteriormente, optamos por apelidar cada um dos participantes com uma das letras do abecedário (como se pode verificar na primeira coluna). Para cada uma das questões

podemos verificar, ainda que de um modo geral, as respostas de cada um dos participantes. Para tal, distinguimos as variadas respostas dos alunos em três categorias:

- *Não revela conhecimentos* (representado a vermelho)
- *Revela alguns conhecimentos: refere um ou dois exemplos* (representado a amarelo)
- *Revela vários conhecimentos: refere três ou mais exemplos* (representado a verde)
- *Revela conhecimento, mas não refere exemplos** (representado a azul)

Importa salientar que as respostas erradas dos participantes não contribuíram para a sua divisão pelas categorias.

Participantes	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
Participante A	Red	Grn	Blu	Grn	Grn
Participante B	Red	Yel	Blu	Red	Grn
Participante C	Yel	Grn	Blu	Red	Grn
Participante D	Red	Red	Blu	Red	Grn
Participante E	Yel	Yel	Blu	Red	Grn
Participante F	Yel	Yel	Blu	Red	Grn
Participante G	Yel	Red	Blu	Red	Grn
Participante H	Yel	Red	Blu	Red	Grn
Participante I	Yel	Red	Blu	Red	Grn
Participante J	Red	Yel	Blu	Yel	Grn
Participante K	Red	Grn	Blu	Red	Grn
Participante L	Red	Yel	Blu	Red	Grn
Participante M	Grn	Red	Blu	Yel	Grn
Participante N	Yel	Red	Blu	Red	Red
Participante O	Red	Red	Blu	Red	Red
Participante P	Red	Grn	Blu	Red	Grn
Participante Q	Red	Grn	Blu	Yel	Grn
Participante R	Yel	Yel	Blu	Red	Grn
Participante S	Yel	Yel	Blu	Grn	Grn
Participante T	Yel	Grn	Blu	Red	Grn
Participante U	Yel	Grn	Blu	Red	Grn
Participante V	Red	Grn	Blu	Red	Grn

Tabela nº 4 – Análise dos resultados dos inquéritos entregues aos participantes

* Devido a lapso da professora / investigadora

Ao analisarmos a tabela 4 podemos afirmar que se torna complicado realizar um parecer apenas com base na observação, uma vez é evidente que duas das cores, vermelho e verde (não revela conhecimentos e revela vários conhecimentos, respetivamente) predominam relativamente às restantes. No entanto, sem procedermos a uma contagem é difícil afirmar qual a cor prevalecente.

É certo que é possível obter algumas conclusões apenas com base na análise da tabela, como por exemplo, o facto de quase todos os participantes revelarem vários conhecimentos na última questão. No entanto, iremos examinar cada uma das questões em separado, visto que cada uma apresenta graus de dificuldade distintos e algumas particularidades.

Questão 1 – Conheces pessoas que vieram de outros países / partes do mundo?

Nesta primeira questão, as respostas dos participantes dividem-se essencialmente em duas categorias: não revela conhecimentos e revela alguns conhecimentos, uma vez que o número de respostas diverge apenas em um aluno (10 e 11 participantes, respetivamente).

O Participante M foi o único que alcançou a categoria seguinte (revela vários conhecimentos), apesar de ter indicado apenas três países (Suíça, França e Brasil).

Os países que foram referidos pelos participantes restringiram-se apenas a seis:

- Espanha (Participante C);
- Suíça (Participante E e M);
- Canadá (Participante F e R);
- França (Participante G, H, I, M, N, R e S);
- Brasil (Participante M);
- Andorra (Participante T e U).

Apesar de termos classificado a questão de acordo com as categorias apresentadas anteriormente, consideramos que deveriam ser denominadas de uma outra forma, apenas para esta questão:

- *Não conhece pessoas que vieram de outros países* (representado a vermelho)
- *Conhece algumas pessoas que vieram de outros países: de uma ou duas nacionalidades* (representado a amarelo)
- *Conhece várias pessoas que vieram de outros países: de três ou mais nacionalidades* (representado a verde)

Optamos por não o fazer, pois pensamos que iria dificultar a leitura da tabela num momento inicial, devido à necessidade de memorizar o valor de cada cor.

Questão 2 - Conheces culturas diferentes da tua?

Após análise, podemos afirmar que é possível encontrar algumas incongruências nesta questão, visto que cinco dos participantes (Participante G, H, I, M e N) que afirmaram, na questão anterior, que conheciam pessoas que vieram de outros países, admitem agora que não conhecem culturas diferentes da nossa (portuguesa). Esta contradição fez com que nos interrogássemos, surgindo inevitavelmente as seguintes questões: *Será que estes cinco participantes sabem o que são culturas? Será que se os interrogássemos acerca da nossa cultura, saberiam responder corretamente?*

No entanto, estes cinco alunos não foram os únicos a declarar que não conhecem outras culturas, a mesma resposta foi ainda análoga a outros dois participantes (Participante D e O). Esta constatação faz com que julgemos que as mesmas questões fossem pertinentes, também, para estes dois participantes.

Como é possível reparar na tabela 4, a maioria dos alunos identifica diferentes culturas. Porém, importa salientar algumas falhas em alguns dos participantes (Participantes A e P), uma vez que para além de terem apontado corretamente alguns exemplos de culturas, acrescentaram ainda, como se a este grupo pertencessem, nomes de distritos e cidades portuguesas (Bragança, Faro, Valença e Braga). Esta lacuna prendeu-se essencialmente com o Participante P, uma vez que referiu as últimas três localidades. Também o Participante Q suscitou alguma curiosidade, visto que, por entre os exemplos que declarou acertadamente, acrescentou ainda a cultura portuguesa, e

apenas lhes foi solicitado culturas diferentes na nossa. Esta constatação induz-nos a pensar que talvez o participante Q não tivesse refletido acerca da sua cultura. No entanto, não descuramos a hipótese de mera distração.

Após reflexão em torno dos resultados, podemos concluir que as culturas que são de conhecimento geral da turma são a francesa, a espanhola e a chinesa, dado que foram referidas por 10, 7 e 5 participantes, respetivamente. De seguida, encontra-se a cultura japonesa e a inglesa (assinalada por 4 participantes), a cultura italiana (discriminada por 3 participantes) e a cultura brasileira (distinguida por 2 participantes). Verificamos ainda o realce de dois continentes por dois participantes: a América e a África (cada aluno só referiu um dos continentes). Por fim, a cultura suíça, indiana e mexicana foi evidenciada apenas uma vez.

Questão 3 - *Será que todas as pessoas têm os mesmos costumes / tradições / religiões?*

Como é possível observar na tabela apresentada anteriormente, todos os alunos revelaram conhecimento quanto à diversidade de costumes / tradições / religiões. No entanto, nenhum aluno apresentou qualquer exemplo de diferença como se pode constatar, devido a uma lacuna cometida aquando a elaboração do inquérito.

3 – Será que todas as pessoas têm os mesmos costumes / tradições / religiões?
Sim ____ Porquê? Que diferenças destacas? _____

Não ____

Tabela nº 5 – Questão 3 do inquérito (Anexo 4)

Depois de uma análise ponderada das respostas, concluímos que a construção do instrumento de inquérito poderia ter tomado outro rumo. Neste sentido, as crianças

poder-se-ão ter inibido de desenvolver o seu raciocínio sobre a matéria pela forma como o questionamento foi dirigido.

Questão 4 - *Que tradições e costumes conheces?*

Na coluna relativa a esta questão, a cor vermelha tornou-se uma constante, visto que fomos obrigados a conceder a 17 dos participantes esta categoria, dado que limitaram-se a escrever *não conheço* ou então porque a resposta não foi de encontro ao pretendido, como se sucedeu com três dos participantes (Participantes H, I e L) que escreveram nomes de países.

Neste sentido, concluímos que os alunos não estavam cientes do que lhes era pedido, pois qualquer um conhece diferentes costumes e tradições. Além do mais, e como se poderá constatar nas atividades seguintes, todos os participantes fizeram-no sem qualquer dificuldade.

A maioria dos exemplos que os alunos registaram foram mencionados apenas uma vez, como o Dia das Bruxas, o Carnaval, o Ano Novo Chinês, as Passagens de Ano, a Páscoa, os Aniversários, as Festas e os Convívios. O Natal e o Magusto foram mencionados por dois participantes.

Questão 5 - *Assinala com um X as culturas que conheces?*

Relativamente a esta questão verificamos que dois dos participantes não indicaram qualquer cultura. Confessamos que deparamo-nos com este facto com muita surpresa, uma vez que, mesmo que não acrescentassem nenhuma cultura por vontade própria, podiam se ter limitado a apontar as que eram apresentadas no inquérito, pois sabemos que algumas das culturas apresentadas são de entendimento geral.

Este nosso pensamento é comprovado ao verificarmos que todos os restantes participantes indicaram que conheciam a cultura chinesa. De seguida, a cultura mais reconhecida foi a africana (18 participantes), a japonesa (16 participantes), a indiana (15

participantes), a esquimó (13 participantes), a cigana (12 participantes), a mexicana (11 participantes), a árabe (8 participantes), a israelita (8 participantes), a egípcia (7 participantes) e, por fim, os pigmeus (2 participantes).

É ainda de referir que alguns alunos reconhecem todas as culturas apresentadas no inquérito, nomeadamente os participantes Q e T. Para além destas culturas, o Participante Q faz ainda questão de acrescentar mais três, enquanto o Participante T não refere mais nenhuma.

Quanto às culturas que os participantes adicionaram espontaneamente, podemos concluir que estes restringiram-se, na maior dos casos, às que já tinham referido nas questões anteriores. A cultura francesa foi a mais destacada (por 14 participantes), de seguida, foi a inglesa (por 6 participantes), a espanhola (por 5 participantes), a brasileira (por 4 participantes), a italiana e a portuguesa (por 2 participantes, cada cultura), e por fim, a alemã, a suíça, a irlandesa, a angolana, a americana (referidas por 1 participante, cada uma).

O Participante M acrescentou ainda Jerusalém como uma outra cultura. Tal ocorrência, prova que o participante limitou-se em alguns casos a referir nomes de países que conhecia, ainda que Jerusalém não seja um país, mas sim a capital de Israel (cultura indicada anteriormente pelo aluno).

É certo que apesar de esta ocorrência ter-se sucedido apenas com este participante, estamos cientes que outros podem ter procedido do mesmo modo.

Aquando o preenchimento dos inquéritos a hesitação demonstrada pelos alunos tornou-se muito evidente. A turma revelou-se surpreendida e, em simultâneo, apreensiva com o preenchimento que lhes foi solicitado. Estavam constantemente a questionar a professora / investigadora acerca da escrita das palavras, com receio de procederem a incoerências ortográficas e a pronunciar a resposta, apenas à docente, com o intuito de receber um feedback instantâneo acerca da sua plausibilidade.

6.2. Atividade 2 - Compreender a diversidade cultural

Data de realização: 13 de novembro de 2012

Local: Sala de aula

Tempo destinado: 40 minutos

Recursos:

Computador

Vídeo-Projetor

Gravador

Objetivo geral:

Valorizar a diferença social.

Objetivos específicos:

Distinguir e respeitar as características físicas e psicológicas das pessoas;

Valorizar a diversidade cultural;

Identificar diferentes povos.

Descrição da atividade:

A professora / investigadora pediu aos alunos que se sentassem de forma a formarem um círculo, de modo a que se observassem uns aos outros e interroga-os de seguida:

- *Somos todos iguais?*
- *Em que somos parecidos?*
- *O que temos de diferente?*
- *E se fossemos todos iguais, era bom ou mau?*

Quando a maior parte dos alunos já tinha referido que existem inúmeras diferenças entre o grupo, a professora / investigadora introduziu o conceito *diversidade* e prosseguiu o diálogo questionando-os novamente:

- *O que significa a palavra diversidade?*
- *E diversidade racial / cultural?*

- *Vocês conhecem alguém de outra cultura?*
- *Essas pessoas já se sentiram discriminadas?*
- *Vocês já sentiram preconceito em relação a alguém ou sofreram preconceito por parte de alguém? O que sentiram?*

Ao longo do diálogo a professora / investigadora salientou que existem inúmeras diferenças entre todas as pessoas. Explicou que somos todos diferentes, que para além das diferenças físicas que se tornam evidentes, cada pessoa tem o seu próprio modo de ser, de se relacionar com os outros, a sua forma de pensar. Acrescentou que devemos respeitar, em todas as circunstâncias, as diferenças de cada pessoa, pois cada um tem as suas próprias características físicas e psicológicas. Neste momento, foi-lhes revelado que o preconceito racial é punido por lei.

Posto isto, a professora / investigadora projetou imagens de crianças e adultos de outras regiões do país e de culturas distintas, interrogando os participantes:

- *De que cultura será esta pessoa? Porque é que achas isso?*

6.2.1. Análise dos dados da atividade

A presente atividade iniciou-se após uma outra relacionada com as características físicas e psicológicas no âmbito de Língua Portuguesa. Deste modo, asseguramos que quando iniciássemos a atual tarefa, os alunos já tinham lembrado as particularidades de cada uma e não se confundiriam. Talvez a atividade precedente tenha auxiliado os participantes a afirmarem com toda a certeza e prontidão que, apesar de muitas das características serem partilhadas por diferentes elementos da turma, somos todos diferentes.

Neste sentido, e como toda a turma apresentava o mesmo entendimento quanto à diversidade social (ainda que sem recorrer a estes termos), prosseguimos de imediato para o ponto fulcral da atividade. Assim, a professora / investigadora interrompeu, após os participantes terem reconhecido que somos todos diferentes: “Mas há uma expressão que se costuma usar: somos todos diferentes mas todos iguais!”.

Neste momento, pudemos comprovar que os participantes depararam-se com algumas dificuldades em explicar o verdadeiro sentido do provérbio. O Participante Q acrescentou, ainda que muito receoso: “Porque alguns são brancos e outros são negros”. No entanto, este comentário não foi aceite pelos restantes colegas, que optaram por utilizar outros argumentos não plausíveis. Só quando a Participante R confrontou a turma com a seguinte afirmação: “os pretos são*... Os pretos tipo... Se nós nos compararmos... nós todos com os pretos, eles são muito mais escuros” é que a turma ponderou esta justificação. Esta constatação desencadeou a alusão a diferentes termos que até então não tinham sido introduzidos, nomeadamente a nacionalidade (introduzido pelo Participante M e Q) e raça (acrescentado pelo Participante T). O Participante T fez ainda questão de especificar que pertenciam à “raça negra”.

Como tal, a professora / investigadora serviu-se do momento para questionar os participantes acerca do significado de raça. Porém, os alunos não foram capazes de o fazer, à exceção do Participante T que procurou abolir o silêncio dos colegas:

Participante T – Raça é... Tipos diferentes.

Professora / investigadora – Tipos diferentes?

Participante T – Sim.

Professora / investigadora – Como assim?

Participante T – Por exemplo, um cão é um Pastor Alemão e um outro é um Dober Argentino...

É raça diferente.

Professora / investigadora – Mas só há diferentes raças nos animais?

Participante T – Não, também há nas pessoas.

Participante M – Eu sei!

Participante T – Eles são da raça negra e nós somos da raça branca.

Estas afirmações do Participante T não convenceram de imediato todos os colegas que se apoiaram em outros princípios para justificarem o provérbio, como nos signos (tese defendida pelo Participante M). Ainda assim, os termos *raça negra* e *raça branca* continuaram a ecoar com frequência ao longo do diálogo e qualquer participante recordava os colegas, quando considerava oportuno, que pertencíamos à raça branca.

* A Participante R referia-se à igualdade.

No entanto, num momento final, alguns participantes apontaram ainda a designação atribuída a outras raças que consideram existentes: “raça morena” (Participante U); “raça cigana” (Participante O); “raça amarela” (Participante A) e “raça vermelha” (Participante L). Esta exposição suscitou a dúvida na Participante R que questionou imediatamente: “nós somos da raça amarela ou branca?” a que a Participante P responde “branca”.

Posto isto, e como os alunos já começavam a dispersar, a professora / investigadora prosseguiu: “Então se eu vos disser que cá, no Planeta Terra, há uma diversidade muito grande de culturas, o que é que vocês entendem por isto?”

Todo o diálogo que se desenvolveu em torno da questão fez com que compreendêssemos que a turma, apesar de não possuir uma visão muito profunda e objetiva, alcança o seu significado. No entanto, esta concepção não é partilhada por todos, como se pode constatar com um pequeno excerto do diálogo que se sucedeu:

Participante T – Que há muitos países?

Participante N – Que há muitas culturas.

Participante L – Por exemplo, várias culturas podem ser: o espanhol, francês, português, inglês, alemão...

Professora / investigadora – E o que são culturas então?

Participante L – São línguas.

Professora / investigadora – São línguas?

Participante T – São... Por exemplo... (hesitante) Nós somos da cultura portuguesa (hesitação) e os outros são indianos.

Participante U – Porque a nossa nacionalidade é (receoso) portuguesa?

Professora / investigadora – E então o que significa a palavra diversidade?

[...]

Participante M – (a cultura) É o que significa para o país.

Professora / investigadora – O que significa para o país? Como assim?

Participante M - Por exemplo, em Portugal... Portugal significa a cultura portuguesa, [...] Aqui em Portugal foram os portugueses que lutaram para conseguir algumas terras e, por exemplo, em Espanha é outra cultura, diferente da nossa.

Professora / investigadora – Então vocês estão a dizer que cada país tem a sua cultura?

Participante Q – Sim.

Professora / investigadora – Porquê?

Participante R – Porque nós... tipo os da Madeira e dos Açores não são iguais a nós.

Participante T – São, são!

Participante R – São iguais a nós, mas falam, se calhar, outra língua.

Participante T – Falam o quê? São portugueses!

Na questão 2 do inquérito inicial (1ª atividade) surgiu-nos a dúvida quanto ao entendimento dos Participantes G, H, I, M e N quanto à definição de cultura. Neste ponto, verificamos que apenas o Participante M se pronunciou ainda que de modo incorreto.

Todavia, no que se refere às diferenças que se podem encontrar de uma cultura para outra, o grupo já apresenta uma resposta unânime. Todos concordam que alguns aspetos podem variar, como a cor, a altura, o vestuário, a gastronomia, a língua. O Participante M especifica ainda a questão dos olhos, afirmando, ao mesmo tempo que exemplificou (*com os dedos a esticar os olhos*), que os chineses “têm os olhos assim abertos”.

Os participantes asseguram ainda que cada cultura tem as suas tradições. No entanto, só se revelaram aptos para destacar algumas práticas portuguesas, como o Natal, a Páscoa, o Carnaval, o Ano Novo, entre outras. Uma outra tradição que merece o nosso destaque é o Halloween, uma vez que quando foi mencionada, pelo Participante Q, gerou alguma discórdia, visto que a Participante R contestou imediatamente o colega, afirmando que o Halloween pertence aos ingleses.

Esta dificuldade na turma faz-nos pensar que a maioria da turma sentiria muita dificuldade em responder de acordo com o pretendido na 3ª questão da atividade anterior (inquérito), uma vez que nesta atividade quase não o conseguiram fazer. Além do mais, no inquérito a complexidade seria certamente maior devido à ausência de troca de opiniões entre a turma.

Posteriormente, aquando a introdução da apresentação em PowerPoint pela professora / investigadora, o Participante U concluiu instantaneamente, com a leitura do

título *Diversidade Cultural* e a visualização da imagem nela contida (anexo 1.2), que a temática se referia a “diversas culturas”.

Neste momento, o Participante Q alega a presença de um japonês na imagem. De imediato, surgem afirmações da mesma natureza, pois o Participante M assegura que também é possível observar um chinês e o Participante L garante a presença de um esquimó. Perante estas afirmações a professora / investigadora interrogou-os acerca do modo de comprovar a veracidade do que os mesmos tinham pronunciado. As respostas obtidas foram as seguintes:

Participante Q – Porque aqui (na imagem) é o planeta Terra e ele está a mostrar os países do mundo.

Professora / investigadora – Os países? E como é que sabes que é um japonês?

Participante N – Eu sei! Pelas roupas que nem todos vestimos as roupas iguais.

Professora / investigadora – Então cada cultura tem a sua roupa?

Todos – Sim.

Participante T – Tem ali pessoas do Havai.

Participante N – Nem toda a gente tem roupas assim como as nossas.

Professora / investigadora – E então como é que eles se vestem?

Participante N – (hesitante) De outras formas...

No que se refere às imagens apresentadas de pessoas de outras culturas podemos assegurar que a maioria dos participantes não teve qualquer dificuldade em identificar a generalidade das culturas a que pertence cada fotografia.

Ainda assim, apesar das suposições de alguns dos participantes relativamente à primeira fotografia que surgiu na apresentação (de um soldado inglês) foi a aluna que não participou no estudo que desvendou a curiosidade aos colegas, comunicando-lhes a cultura em que se inseria.

Relativamente às imagens exibidas referentes ao povo português (anexo 1.2) os participantes afirmaram com toda a certeza que pertenciam ao rancho de Viana do Castelo. Porém, quando o grupo se deparou com a necessidade de confirmar a pertença de ambas as fotografias ao distrito mencionado por eles, o Participante T referiu que uma das imagens representava o Arquipélago da Madeira. Neste momento, o Participante L

acrescentou que uma era referente a Espanha, enquanto a Participante K afirmou ser pertencente a Moçambique. Este ocorrido permite-nos verificar que o Participante T é conhecedor de algumas características de cada região. Pelo contrário, apercebemo-nos ainda que a Participante K não possui noção relativamente a uma das especificidades do povo moçambicano: a cor de pele. Porém, a hipótese de precipitação não deixa de ser também uma possibilidade devido ao perfil da aluna em questão.

Quanto às imagens apresentadas respeitantes aos esquimós o parecer da turma foi unânime. É certo que nem todos os participantes referiram prontamente o povo exibido, mas concordaram com os colegas sem hesitação.

Apesar de o povo chinês ter sido referido em variados momentos da atividade, pelos participantes, e de ainda terem especificado algumas particularidades desta cultura, uma das participantes (Participante A) pensava que as fotografias diziam respeito a cidadãos indianas. Contudo, os restantes colegas convenceram-na de imediato que estava equivocada.

As fotografias alusivas aos índios foram as que originaram mais discórdia nos participantes, uma vez que após o Participante U ter referido a Angola, o Participante L ter apontado a África e a aluna que não integrou o estudo ter indicado os indianos, todos os restantes se limitaram a defender uma das culturas manifestadas pelos colegas.

No que se refere à cultura árabe as fotografias revelaram-se nítidas para os participantes visto que não apresentaram qualquer dificuldade para os mesmos. Mais uma vez a resposta foi partilhada por todos.

Como já acreditávamos nenhum participante foi capaz de adivinhar que a fotografia se referia a cidadãos Pigmeus (ainda que dois participantes, Participante Q e T, tenham indicado o conhecimento desta cultura na questão 5 do inquérito inicial). É certo que este desafio acarretava uma dificuldade acrescida. No entanto, optamos por o fazer de modo a não incluir apenas as culturas mais populares que são normalmente de conhecimento geral. Os participantes consideraram que a fotografia retratava o povo angolano ou africano, devido às diferenças físicas evidentes.

Por fim, e devido aos mesmos motivos, os alunos afirmaram que a última fotografia representava igualmente do povo angolano.

Durante a atividade tornou-se evidente a participação mais acentuada por parte de um pequeno grupo de alunos. Apesar de a professora / investigadora ter solicitado a todos os alunos a partilha de conhecimentos e ter interrogado alguns dos participantes menos comunicativos, estes optaram por não expor o seu pensamento, o que nos leva a pensar que tais elementos não se sentiam aptos a abordar a temática, visto que o grupo é normalmente, e sem exceção, muito comunicativo.

6.3. Atividade 3 – Conhecer Portugal

Data de realização: 28 de novembro de 2012

Local: Sala de aula

Tempo destinado: 50 minutos

Recursos:

- Quadro branco
- Computador
- Projetor
- Apresentação PowerPoint

Objetivo geral:

Valorizar a cultura portuguesa.

Objetivos específicos:

- Conhecer as características de cada região portuguesa;
- Respeitar as diferenças regionais;
- Reconhecer outros povos que vieram para Portugal;
- Conhecer costumes que outros povos trouxeram para Portugal;
- Compreender o significado de diversidade cultural.

Descrição da atividade:

A professora / investigadora iniciou a atividade questionando os alunos:

- *Será que Portugal apresenta as mesmas características em cada uma das suas regiões? Os usos e costumes serão os mesmos?*

À medida que os alunos partilhavam com a turma as suas ideias e conhecimentos, a professora / investigadora registou as informações principais no quadro, agrupando-as pelas diferentes regiões. Os participantes foram convidados a comentar sempre as noções referidas pelos colegas podendo ainda acrescentar informações relacionadas caso se recordassem.

Posto isto, os participantes visualizam um PowerPoint relativo a cada região de Portugal, salientando o(a):

- *Vestuário*
- *Gastronomia*
- *Língua*
- *Tradições / costumes / hábitos*
- *Lendas*
- *Música*

À medida que se verificavam os hábitos / costumes de cada região portuguesa, a professora confrontou os alunos com as noções partilhadas pelos mesmos anteriormente. Neste momento, os alunos puderam ainda comentar as informações que lhes eram apresentadas ou acrescentar outras que não estavam incluídas na apresentação e que consideravam pertinentes.

Posteriormente, a professora / investigadora interrogou o grupo acerca dos cidadãos de outros países que vivem atualmente em Portugal. Após os alunos terem partilhado os seus conhecimentos e opiniões, a docente recorreu à apresentação PowerPoint, para apresentar a localização elegida pelos povos representados em maior número no mapa do país e imagens que revelavam os povos em questão:

- *Cabo-verdianos*
- *Brasileiros*
- *Chineses*
- *Angolanos*
- *Ucranianos*

6.3.1. Análise dos dados da atividade

A realização desta atividade evidenciou claramente a falta de conhecimentos que os alunos possuíam relativamente à cultura portuguesa.

Neste sentido, o prosseguimento da atividade revelou-se uma tarefa muito complicada devido às poucas perceções dos alunos em torno da temática. A insistência e a preferência da turma em se pronunciar sobre os outros países tornaram-se uma contante. A falta de interesse demonstrada por alguns participantes também se tornou evidente.

Porém, a implementação da atividade possibilitou-nos a obtenção de alguns conhecimentos e perceções dos participantes, os quais destacaremos pormenorizadamente.

Inicialmente gostaríamos de salientar que os participantes supunham que em Portugal verificava-se apenas a existência de três tradições distintas, consoante a sua localização. Neste sentido, e de acordo com o pensamento do grupo, Portugal Continental apresentava as mesmas particularidades, visto se tratar de um só país que se encontra geograficamente unido. Somente os Arquipélagos da Madeira e dos Açores, ainda que portugueses, possuíam (cada um) as suas especificidades devido ao afastamento geográfico notório entre as regiões.

Assim, e quando lhes era solicitado pela professora / investigadora, a menção às características portuguesas, estes adiantaram que cada uma destas três frações do território nacional possuía desigualdades a nível da música, da dança, da gastronomia e do vestuário.

No que se refere à música e à dança, apenas o Participante T fez referência ao assunto. No entanto, não conseguiu apontar as divergências existentes. Insistiu somente no facto de que diferem devido à sua localização geográfica, restringindo-se ao exemplo do rancho, pois para o aluno “Portugal continental tem um rancho. E depois os Açores e a Madeira já têm outra, outra... tradição”.

Relativamente à gastronomia a turma não declarou inicialmente a existência de dissemelhanças, pelo contrário, a Participante O assegurou que “a comida é toda igual

porque é em Portugal” e nenhum participante discordou. Contudo, num momento posterior o Participante M adiantou que “aqui em Portugal pode-se comer uma comida e em Faro ou Évora pode-se comer outra”. Esta declaração, ainda que sem sentido, pois Faro e Évora pertencem a Portugal, não foi indiferente aos restantes colegas que, posto isto, afirmaram que “nós temos certas comidas que são utilizadas nas certas alturas, nas tradições. A gastronomia é uma comida que é feita nas tradições.” (Participante T). Por fim, a Participante J alegou que “no Minho come-se rojões”, apesar de ter não ter sido capaz de especificar o nome do preparado. Nestas circunstâncias, o Participante Q não apresentou qualquer hesitação em fazer referência ao “caldo verde”.

No que se refere à língua, a Participante R apresentou um discurso confuso e incoerente. À semelhança do que acontecera na atividade anterior continuava a julgar que cada um dos Arquipélagos dispunha de uma outra língua própria devido ao afastamento geográfico e também em analogia com o que acontecia com os restantes costumes. Apesar dos esclarecimentos repetidos dos colegas, a aluna só aceitou a universalidade da língua, no país, quando o Participante L proferiu as seguintes palavras: “o Cristiano Ronaldo é da Madeira e fala português”.

Mais tarde, quando a professora / investigadora anunciou que em Portugal existe realmente uma outra língua, ainda que pouco conhecida e já em desuso, os participantes revelaram surpresa. No entanto, o Participante M confirmou a existência do mirandês.

Participante M – Eu tenho pessoas que vivem em Trás-os-Montes.

Professora / Investigadora – E essas pessoas falam mirandês?

Participante M – Quando é uma com a outra falam, quando é comigo e com os meus pais não.

Professora / investigadora – E o que é que tu sabes sobre essa língua?

Participante M – Não percebi nada.

Quanto ao vestuário, o Participante M referiu-se aos trajes característicos de cada região como “popular [...] mais usada”. A Participante R acrescentou ainda que se vestem “de outras formas”, já que “nas marchas nós vestimos uma roupa e eles vestem roupas diferentes”. Neste seguimento, a professora / investigadora interroga: “E por que é que eles vestem roupas diferentes?”. As respostas que se seguiram foram as seguintes:

Participante R – Porque (hesitação) são de outra cultura e não vêm o que cá se veste.
Participante O – Eles vestem-se de outra forma porque é a maneira de eles se vestirem.
Professora / investigadora – E por que é que eles têm uma maneira diferente de se vestirem?
Participante T – É tradição.
Participante O – Porque é a tradição deles.
Professora / investigadora – Em Portugal não há só uma tradição?
Participante T – Há muitas.
Professora / investigadora – Que tradições?
Participante T – Eu sei, a Páscoa, Ano Novo...

Neste momento, tornou-se evidente a dispersão dos participantes para um outro tópico. Contudo, a questão do vestuário eclodiu novamente e permitiu-nos inferir com maior precisão as concepções nesta matéria, visto que, como podemos verificar no excerto que se segue, os participantes reconhecem realmente diferentes trajes, mas de acordo as três frações do território como já fora clarificado.

Participante S – Mas a roupa também é diferente.
Participante T – Pois é.
Professora / investigadora – Como é que é lá a roupa? (na Madeira)
Participante T – É toda vermelha.
Participante M – Pode não ser.
Participante O – Aqui é que é vermelha.
Participante T – Lá tem tudo vermelho. Aqui é... vermelha, preta e com coisas...
[...]
Professora / investigadora – Por exemplo, nos Açores?
Participante T – É toda vermelha e branca.
Professora / investigadora – E no Algarve ou no Alentejo?
Participante T – É a mesma de Viana porque é Portugal Continental.

No que respeita ao vestuário, a Participante O e o Participante M auxiliaram a professora / investigadora quando explicava à turma as particularidades dos trajes da Nazaré e do Arquipélago da Madeira. Estes alunos fizeram alusão às singularidades das

saias da Nazaré, afirmando que “ela tem as saias todas juntinhas” e que “a última é branca” (Participante O).

No que concerne ao traje do Arquipélago da Madeira, deparamo-nos com a seguinte explicação do Participante M, sendo depois consolidada por uma colega:

Participante M – Vermelho com um coisinho aqui (exemplifica: na cabeça).
[...]
Participante M - Tipo um chapeuzinho, assim redondo e depois com uma coisinha aqui (exemplifica: na cabeça).
Professora / investigadora – Que coisinha é essa?
Participante P – Uma antena.
Participante M – Parece um fiinho grosso.
Professora / investigadora – E por que é que eles usam isso?
Participante M e Participante K – Porque é tradição.
Participante M – A minha avó tem... Já foi à Madeira muitas vezes.

No que diz respeito às lendas, tema que surgiu apenas durante a visualização do PowerPoint, os alunos não tiveram qualquer dificuldade em compreender o seu significado. Pelo contrário, esta matéria era acessível a todo o grupo que fez questão de mencionar diferentes exemplos. Quando a professora / investigadora questionou os alunos acerca da Lenda de Viana do Castelo, o Participante T partilhou com os colegas o que retivera relativamente à mesma: “estava um senhor cá em baixo e disse assim: vi Ana no castelo. E depois passou a ser Viana do Castelo. Juntaram: vi com Ana e depois do castelo”.

Por fim, no que concerne aos povos que se encontram representados em Portugal em maior quantidade, a turma também não teve qualquer dificuldade em mencionar alguns. Os participantes focaram os franceses (Participante U, L e A, por ordem de abordagem), os espanhóis (Participante L), os ingleses (Participante Q), os brasileiros (Participante L), os suíços (Participante M) e os chineses (Participante M e L). Apesar de nem todos estes países serem realmente os mais representados em Portugal, podemos realmente deparar-nos com os mesmos num número significativo, à exceção dos cidadãos suíços. Esta referência aos suíços fez com que nos apercebêssemos que é

sempre o mesmo participante a citá-los. Este facto induz-nos a estimar que nesta questão em particular, o aluno não adotou uma postura crítica, pois limitou-se a indicar as nacionalidades de pessoas que conhecia. Esta nossa conclusão pode ser comprovada uma vez que, na atividade anterior, o aluno declarou que conhecia pessoas que vinham “da Suíça, da França, Brasil.”.

Apesar de neste momento o aluno não ter indicado os franceses e os brasileiros, como seria esperado de acordo com o nosso entendimento, julgamos que o aluno só não o fez como estas nacionalidades já tinham sido referidas anteriormente por outros colegas.

6.4. Atividade 4 – Povos de todo o mundo

Data de realização: 09 e 10 de janeiro de 2013

Local: Sala de aula

Tempo destinado: 120 minutos

Recursos:

Questionário

Planisfério

Globo

Computador

Vídeo projetor

Objetivos gerais:

Conhecer as concepções dos alunos acerca da diversidade cultural;

Valorizar a diversidade cultural.

Objetivos específicos:

Conhecer a existência de outros povos com características diferentes da cultura portuguesa;

Reconhecer as características dos outros povos;

Apelar à igualdade de direitos humanos.

Descrição da atividade:

Inicialmente, a professora / investigadora entregou a todos os alunos uma folha com um questionário (anexo 5) relativo à diversidade cultural. Explicou aos alunos que o deviam preencher individualmente e que o mesmo seria utilizado para conhecer as concepções da turma relativamente à temática.

Posto isto, a professora / investigadora revelou aos alunos que iriam aprender um pouco mais sobre diferentes povos de todos os Continentes. Para tal, apresentou um PowerPoint, que continha, para algumas culturas, referências a alguns dos seguintes aspetos:

- *Continente*
- *País*
- *Bandeira*
- *Saudações*
- *Alimentação*
- *Vestuário*
- *Gestos*

Por fim, e quando se revelou pertinente, a professora / investigadora apresentou aos alunos um planisfério e também um globo e interrogou-os:

- *O que representa este planisfério e o globo?*
- *Quais são os nomes dos Continentes?*
- *Qual o nosso Continente? Em que local nos situamos (Portugal)?*

A professora / investigadora satisfez ainda algumas das curiosidades dos participantes indicando a localização de determinados países no planisfério.

6.4.1. Análise dos dados da atividade – questionário

À semelhança do inquérito (1ª atividade) optamos por agrupar todas as respostas dos participantes numa tabela, de modo a ser possível uma leitura muito geral quanto às concepções dos mesmos e a avaliarmos o percurso dos mesmos.

Assim, optamos por agrupar novamente as mais variadas respostas nas mesmas categorias:

- *Não revela conhecimentos* (representado a vermelho)
- *Revela alguns conhecimentos: refere um ou dois exemplos* (representado a amarelo)
- *Revela vários conhecimentos: refere três ou mais exemplos* (representado a verde)

Da mesma forma, as respostas erradas dos participantes não contribuíram para a sua divisão pelas categorias.

Participantes	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
Participante A					
Participante B					
Participante C					
Participante D					
Participante E					
Participante F					
Participante G					
Participante H					
Participante I					
Participante J					
Participante K					
Participante L					
Participante M	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
Participante N					
Participante O					
Participante P					
Participante Q					
Participante R	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou
Participante S					
Participante T					
Participante U					
Participante V					

Tabela nº 6 – Análise dos resultados dos questionários entregues aos participantes

Ao analisarmos a tabela 6 podemos verificar sem qualquer dificuldade que a cor predominante é a vermelha, ou seja, a grande maioria dos alunos não possui conhecimentos acerca da temática, o que nos faz concluir que todas as atividades desenvolvidas em torno da diversidade cultural são realmente pertinentes e necessárias.

No entanto, iremos analisar cada uma das questões isoladamente, com o intuito de compreender as concepções que os alunos contêm relativamente a cada ponto.

Questão 1 – *Achas que existem diferenças entre povos que vivem na Terra? Dá exemplos de possíveis diferenças que conheças.*

Como podemos verificar, apenas 6 participantes, em 20, foram capazes de identificar algumas diferenças entre povos que vivem na Terra.

Apesar de a diferença mais visível entre alguns povos basear-se na cor de pele, esta distinção não foi a mais focada pelo pequeno grupo de alunos. Só a Participante O e G é que lhe fizeram referência, afirmando que “a cor da pele em Portugal é branca e na África é escura” (Participante O).

Pelo contrário, os aspetos mais focados consistem na língua, na gastronomia, no vestuário. Todos os participantes, à exceção da Participante O, evidenciaram estes aspetos. O Participante T faz ainda referência às comemorações festivas, a Participante B à habitação e o Participante V acrescenta ainda a música, a dança e os brasões das diferentes localidades.

Questão 2 - *Quais as características físicas que as distingue?*

À semelhança da questão anterior, na questão 2, sobressai a cor vermelha. Consideramos que estas questões iniciais não apresentavam qualquer dificuldade para o grupo de alunos e que poderiam estar representadas na sua totalidade com a cor amarela ou verde. Além do mais, nas atividades anteriores (atividades 2 e 3), algumas diferenças já tinham sido abordadas, como a cor de pele e o vestuário.

No entanto, apenas oito participantes referiram diferenças físicas entre os povos. Nesta questão, o Participante Q foi o único que não fez referência à cor de pele. A maioria dos alunos que o fez limitou-se a fazer referência a este aspeto. Contudo, três dos participantes fizeram-no de uma forma mais concreta recorrendo a um exemplo. O Participante L refere que os cidadãos “na Angola e Africa são muito castanhos /ou pretos”; a Participante G afirma que “as pessoas que vivem na Africa são negras” e, por último, a Participante D declara que “os ciganos tem cara morena”.

Apenas quatro dos participantes (O, N, Q e T) fizeram referência ao “modo como se bestem” (Participante T).

Questão 3 - Como achas que são as casas dessas pessoas?

Nesta questão, a grande maioria limitou-se a fazer referência aos materiais que são utilizados para as construções das casas. Os tijolos, a madeira e a palha foram materiais que adquiriram destaque pelos catorze alunos que responderam à questão acertadamente. Deparamo-nos com quem também fizesse referência a outros materiais como a pedra e a placas de alumínio.

No entanto, a grande maioria dos alunos não diferenciou os diferentes materiais pelas localidades ou pelas culturas, apenas dois dos participantes incorporaram informações mais concretas, como a Participante G que alegou que “Na Africa as casas são de palha a ca em Portugal são de tijolo e cimento” e o Participante L que fez alusão às pirâmides do Egipto.

Questão 4 - Como se vestem?

Apesar da na questão 2 somente quatro participantes (O, N, Q e T) terem referido que o vestuário é uma diferença física que poderá diferenciar as pessoas consoante a sua cultura, na presente questão foram cinco os alunos que, ainda que de um modo muito superficial, diferenciaram o vestuário. Porém, ressalta-nos o facto de que os alunos que o

fizeram não serem os mesmos que haviam mencionado estas divergências na questão 2. Como se torna perceptível na análise da tabela 6, apenas os Participantes B, G, L, P e T revelaram algum conhecimento.

Contudo, estes fizeram-no, na sua grande maioria, mencionando meramente o material que constitui o vestuário. As respostas encontradas na questão resumem-se às seguintes: “saías de palha, saia de pele” (Participante B); “com folhas ... ou com pelo de animal” (Participante T) e “Vestem-se de palha e de folhas de árvore porque lá são de outra religião” (Participante P). Apenas dois dos participantes foram mais concretos, uma vez que especificaram o vestuário consoante a sua localidade: “Em Africa vestem-se com palhas” (Participante G) e “na Angola e na Africa só metem um pouco de palha a tapar” os órgãos sexuais (Participante L).

Questão 5 - Têm religião? Qual?

A questão 5 é, sem qualquer dúvida, a que gerou mais confusão e que apresentou um maior grau de dificuldades aos participantes, o que é comprovado pela falta de conhecimentos revelados pelos alunos. Apenas dois dos participantes indicaram uma das mais variadas religiões, a religião em que se inserem: o cristianismo. Esta constatação tornou-se evidente, visto que o Participante T assegurou que “É a região católica” e a Participante S foi mais consistente afirmando que: “a religião de Portugal é católica”.

No entanto, estas declarações destes dois alunos despertam algumas questões: *Será que o Participante T pensa que a religião católica é universal? Será que o Participante S sabe que apesar de a religião católica ser a dominante em Portugal não é a única existente?*

Aquando a análise das respostas dos participantes que não revelaram conhecimentos, surgiu-nos também algumas incertezas, na medida em que vários alunos foram de encontro à ideia do Participante Q, escrevendo que a religião é “a da madeira e a dos açores”. Este sucedido desencadeou-nos novas interrogações: *Será que se os participantes não tivessem feito confusão com as regiões autónomas seriam capazes de identificar alguma religião? Será que sabem qual o significado da palavra religião?*

6.4.2. Análise dos dados da atividade - diálogo

No que respeita o segundo momento da atividade, o do diálogo e exposição dos diferentes conteúdos, esta atividade foi, sem qualquer dúvida, a que suscitou uma maior curiosidade e interesse para todos os alunos. Todos os participantes estiveram constantemente atentos e, em simultâneo, muito excitados e barulhentos, o que originou claramente muito ruído e uma dificuldade acrescida em escutar os alunos que desejavam partilhar os seus conhecimentos e opiniões com os colegas.

Toda a exposição que se verificou em torno da temática realizou-se aquando a visualização da apresentação em PowerPoint preparada para esse efeito (anexo 1.2). Porém, as informações nela contidas só foram reveladas após os participantes terem sido interrogados sobre os mesmos aspetos.

Podemos verificar, como especificaremos de imediato, que os alunos evidenciaram muitas dificuldades em compreender o que lhes era pedido. Admitimos que talvez a questão apresentada na apresentação projetada não fosse de simples compreensão para todos. Porém, acreditamos também que este não seja o motivo responsável, uma vez que a professora / investigadora fez questão de interrogar os participantes de uma forma mais simplificada. Em algumas questões o grupo necessitou mesmo de que lhes fosse fornecido um exemplo.

No que diz respeito às saudações entre as pessoas, os participantes indicaram dois exemplos concretos. Todavia, só o fizeram após a professora / investigadora ter proferido o exemplo português. O primeiro consistiu na cultura francesa, proferido pela Participante S: “Há algumas que dão ‘prai’ uns quatro, como por exemplo, os franceses. [...] Eu tenho uma vizinha francesa que diz que na França se dão quatro beijos”. O Participante L refere ainda o cumprimento chinês:

Participante L – Por exemplo no Karaté. (Exemplifica o gesto: vénia) É assim.

Professora / investigadora – Será que é só no Karaté que é assim?

Todos – Não... Também na China.

A informação que causou mais admiração nos alunos foi realmente o facto de na Rússia os homens se cumprimentarem com um beijo na boca. Este aspeto focado desencadeou na turma diferentes reações e comentários. No entanto, pensamos que os alunos ficaram ainda mais surpreendidos quando esta novidade foi assegurada pela Participante J:

Participante J – Oh professora, é verdade... O meu pai está lá e diz que os homens fazem isso...

Mas o meu pai não faz.

[...]

Participante T – Já sei porquê que o pai dela não faz, porque depois (hesitação) é traído.

Participante J – Porque o meu pai é de Portugal.

[...]

Participante J – Oh professora quando o meu pai chega de França, que ele também trabalha lá, também dá-me quatro beijos... É o hábito.

No que se refere ao vestuário, os alunos apontaram também algumas singularidades. A Participante S fez referência aos esquimós, declarando que eles “também usam um vestuário diferente do nosso. Andam muito quentes”. A Participante I acrescenta alguns pormenores: “os esquimós levam muitas camisolas e um casaco para não terem frio”. A Participante J refere que na Rússia “algumas pessoas que não se pode andar de saia nem de vestido. Andam com um vestido até comprido, todo preto e tapam até aos olhos”. Este conhecimento é corroborado pela Participante S: “há em muitas terras que não podem... andam sempre com os lenços na cara que não podem tirar nem nada. O governo de lá não permite que eles tirem aquilo. Tem que andar sempre com aquilo na cara”. No entanto, e como a aluna não fez referência à localidade, os Participantes Q e T insistiram que tal realidade não se verificava na Rússia, mas sim na Síria e no Egito. O Participante E, ainda que muito hesitante, faz referência a uma particularidade da cultura tailandesa, indica, apontando para o pescoço, que “também há um país que algumas mulheres têm aqui umas coisas que não se podem tirar [...] tipo um cilindro”. Porém, o Participante T conseguiu ser mais específico: “eu sei, as argolas, são vinte e cinco à volta do pescoço. [...] Que é para não serem mordidas pelas mordidelas dos leões no pescoço. De 5 em 5 cinco anos metem uma.” A

Participante G faz ainda menção aos africanos, indicando que estes recorrem a “palhas ou panos”.

Neste momento, verificamos ainda que na turma existe uma concepção sobre Buda e umas referências acerca do vestuário do mesmo. No entanto, a aluna que fez menção a estes factos não teve permissão para participar na investigação e os seus comentários foram indiferentes aos restantes colegas, o que nos revelou que desconheciam esta religião pertencente à China como fora mencionado pela mesma. Quando a aluna acrescentou que na Escócia os homens usam saia para jogar golfe, os participantes revelaram uma postura apática, não fazendo qualquer comentário.

Quanto aos gestos que executamos, os alunos evidenciaram mais uma vez surpresa. Quando interrogados acerca da universalidade do significado dos gestos, os participantes afirmaram que *não*, que o significado não era comum. No entanto, só alguns se pronunciaram quanto aos seus significados:

Professora / investigadora – Quando nós fazemos este gesto (exemplifica: com o dedo polegar e indicador unidos a formar um círculo e os restantes estendidos) o que queremos dizer?

Participante K – É zero.

Participante Q – Três.

Participante T – Excelente.

Participante S – Eu acho que quando nós fazemos o zero é com o punho fechado.

Participante V – Eu concordo com o Participante T.

[...]

Professora / investigadora – E este gesto? (Exemplifica: faz o V da vitória com o dedo indicador e o médio levantados)

Participante T – Eu sei, é de vencedor. Quando se vence é assim.

Participante J – Dois.

Professora / investigadora – Vencedor, dois e mais?

[...]

Participante V – Segundo vencedor.

Professora / investigadora – Segundo vencedor, mais alguma opinião diferente?

Participante T – Um V.

Professora / investigadora – Querem saber?

*Participante L – Eu sei, no futebol quando marcamos um golo, por exemplo, fazemos assim.
(exemplifica)*

Professora / investigadora – E porque será que se faz assim no futebol?

Participante L – Estamos a ganhar.

Relativamente aos gestos e costumes à mesa, apenas quatro dos participantes apontaram divergências nesta temática quando comparado com o nosso país. A Participante S fez alusão a uma dissemelhança que é realmente do conhecimento de toda a turma: “por exemplo nós aqui em Portugal comemos com a faca e garfo e na China já não, comem com palitos.” O Participante U referiu que “em alguns países algumas pessoas rezam antes de comer”. Também o Participante T fez questão de partilhar o conhecimento que possuía acerca de temática, ainda que sem conseguir especificar a localidade: “a baixo de Portugal, tem um pouco de mar... [...] Há um sítio em que as pessoas em vez de comer com garfo, pauzinhos ou outra coisa qualquer... comem à mão.” Esta constatação fez com que o Participante L se pronunciasse: “na Angola também comem com a mão. Na Índia, na Ásia, na África...”.

A audição de músicas variadas consistiu claramente nos momentos mais agradáveis e ansiados pelo grupo. Esta metodologia permitiu-nos ainda verificar se os alunos eram capazes de identificar as músicas características de algumas culturas. No entanto, é certo que apenas devemos considerar realmente a opinião dos participantes que se manifestaram primeiro, uma vez que a maior parte dos alunos (os menos comunicativos ao longo das atividades) limitavam-se a defender a pertença da música a uma das culturas que já tivesse sido referida pelos colegas.

A primeira música apresentada foi, segundo os alunos, a que apresentava uma dificuldade reduzida. Esta constatação pode ser comprovada devido ao número de respostas corretas. No total foram dezoito os participantes a afirmar que a música pertencia à cultura chinesa, a Participante A foi a que se pronunciou em primeiro lugar. Apenas cinco dos alunos não partilharam a mesma opinião. Porém, só o Participante Q e U manifestaram a sua opinião, recaindo sobre a cultura japonesa.

A música que se seguiu foi mexicana. Apesar de todos os alunos se deliciarem com a audição da mesma, nenhum foi capaz de dizer qual a cultura a que pertence. A opinião dos participantes restringiu-se à cultura francesa (Participante T), à cultura italiana (Participante E) e à cultura russa (Participante S). Como já referido anteriormente, a opinião dos restantes alunos dividiu-se por estas três nacionalidades. De seguida, e como nenhum aluno acertara, a professora / investigadora proporcionou-lhes mais tempo de audição. No entanto, não foi o suficiente para adivinharem, visto que os alunos sujeitaram-se apenas a tentar acertar dizendo nomes de diferentes países. Posteriormente, quando lhes foi revelado a origem da música, o Participante U revelou conhecimento relativamente à mesma afirmando que “no México ao cantarem aquelas músicas, vestem um chapéu com um fato preto e nas mangas tem tipo umas palhinhas”.

A audição posterior disse respeito a uma música árabe. Mais uma vez os alunos não conseguiram adivinhar qual a nacionalidade caracterizada. A Participante A indicou a Madeira e o Participante T alegou ser pertencente ao Egito, pois “nota-se o ritmo”.

A música indiana apresentada também desencadeou discórdia nos alunos. Mais uma vez os participantes não conseguiram descobrir a que cultura pertencia. A Participante S afirmava ser característica da Grécia, o Participante T julgava que fosse da Rússia e o Participante U calculava que fosse do Egito. À semelhança do que se sucedera com as audições anteriores, os participantes defenderem todos um destes países. No entanto, o pensamento dos alunos convergiu rapidamente para apenas um país: o Egito. O Participante T, para além de ter mudado de opinião, apresentou ainda a sua razão: “vê-se no ritmo... das antigas músicas do Egito. Das múmias”. Porém, tornou-se evidente que apesar de ter apresentado uma justificação, o aluno não estava convicto da mesma, pois após ter sido revelada a que cultura pertencia a música, proferiu as seguintes palavras “eu ia dizer mas...”. Todavia, e de acordo com a personalidade do aluno, não desprezamos a hipótese de estar apenas a justificar as suas respostas erradas.

No momento em que surgiu uma imagem do mapa-mundo na apresentação PowerPoint e a professora / investigadora os questionou, os participantes não foram capazes de reconhecer que se tratava de um planisfério. As respostas adquiridas foram

apenas as seguintes: “é uma parte do globo” (Participante A), “são as cidades dos países” (Participante I), “são países” (Participante O).

Perante esta situação, a professora / investigadora confrontou a turma com um planisfério político e solicitou a mesma a que procedesse a uma comparação entre o planisfério e a imagem da apresentação PowerPoint. Neste momento, o Participante T referiu, com muita hesitação, que aqueles países representavam o continente asiático. Os alunos só compreenderam quando a professora / investigadora prosseguiu:

Professora / investigadora – Será que estes países de que tenho falado ficam todos no mesmo continente?

Todos – Não.

Professora / investigadora – Qual é o nosso continente?

Todos – Portugal.

Participante Q – Continental.

Participante T – Não... Europa.

Professora / investigadora – Europa. Portugal é o nosso país. E os outros continentes? Quantos são no total?

Participante T – Cinco.

Professora / investigadora – Cinco. Vocês sabem quais são os nomes?

Participante T – Sim, é a Ásia, Europa, (hesitação) Bra...

Participante S – Brasil.

Professora / investigadora – Alguém quer ajudar?

Participante T – Brasil não é, isso é um país.

Como podemos verificar com este pequeno excerto do diálogo a turma apresentava muitas dificuldades nesta temática. Nenhum aluno foi capaz de se recordar dos nomes dos restantes continentes. Gostaríamos ainda de ressaltar que o Participante M faltou em toda a atividade, o que acabou por ser um aspeto do qual nos lamentamos, visto que o referido participante apresentava um quadro de vivências multiculturais muito interessante e que poderia bem ter sido uma mais-valia pedagógica.

6.5. Atividade 5 – Povos de todo o mundo

Data de realização: 23 de janeiro de 2013

Local: Sala de aula

Tempo destinado: 70 minutos

Recursos:

Folhas brancas

Objetivo geral:

Conhecer as concepções dos alunos acerca da diversidade cultural.

Objetivos específicos:

Verificar o conhecimento dos alunos acerca da diversidade cultural;

Representar a diversidade cultural.

Descrição da atividade:

A professora / investigadora entregou a todos os alunos uma folha e pediu-lhes que fizessem uma composição sobre a diversidade cultural. Explicou-lhes que podiam abordar os tópicos que consideravam mais pertinentes. À medida que os alunos foram terminando a composição, a docente entregou-lhes uma folha branca para fazerem um desenho, também livre, sobre a diversidade cultural e solicitou-lhes que procedessem à sua pintura.

A professora / investigadora informou-os que esta atividade, assim como as restantes atividades que foram realizando em torno da temática, seria a última que realizariam para a mesma compreender as concepções da turma relativamente à diversidade cultural.

6.5.1. Análise dos dados da atividade - composição

À semelhança de algumas das atividades anteriores, a composição e o desenho foram propostos aos alunos com o intuito de analisar as ideias que os alunos

exteriorizavam acerca da temática. Neste sentido, e como se tratava da última atividade de carácter investigativo, foi-lhes ainda concedida a liberdade para focarem, dentro da temática *diversidade cultural*, os aspetos que consideravam mais apropriados. Deste modo, pretendíamos verificar quais os aspetos que lhes despertaram mais interesse e quais os conhecimentos que, conseqüentemente, foram assimilados com maior facilidade pelos participantes.

Enquanto para a presente investigação esta atividade revelou um carácter adequado e significativo (principalmente porque desta forma conseguimos recolher informações de todos os intervenientes, o que nem sempre foi possível nas atividades anteriores), para a maioria dos participantes a realização desta tarefa, ao contrário das restantes, tornou-se, no momento inicial (aquando da escrita), extenuante e aborrecida, devido às dificuldades e falta de interesse que o grupo revelava em atividades de escrita. Este facto comprovou-se uma vez que a professora / investigadora verificou que os alunos que possuíam uma maior vontade e ansiedade em principiar o desenho, restringia-se essencialmente ao grupo de alunos que apresenta maiores dificuldades de aprendizagem e concentração.

Apesar do nosso principal propósito com a atividade basear-se nas diferenças culturais entre diferentes povos, não foi esta a perceção da generalidade, visto que muitos dos participantes centralizaram-se nas particularidades portuguesas ou na abordagem das duas vertentes. No entanto, este entendimento da maioria dos alunos não deixou de ser adequado, uma vez que estes aspetos também foram desenvolvidos no decurso da investigação e, porque Portugal também contribui para a diversidade cultural devido às suas especificidades. Além do mais, este fator também nos deixa verdadeiramente satisfeitos, na medida em que conseguimos valorizar junto da turma a história e o património português em diferentes âmbitos.

Apesar de deste modo, conseguirmos verificar os conhecimentos que os participantes consideraram mais interessantes e pertinentes, deparamo-nos com duas participantes que não apontaram qualquer informação pertinente de acordo com o solicitado (Participante C e I).

Todos os restantes registaram diversificados aspetos. Porém, alguns fizeram-no focalizando apenas alguns pontos e de um modo muito superficial, sem os especificarem.

O modo como o escreveram faz-nos pensar que só o fizeram de um modo rudimentar porque foram incapazes de ser mais concretos. Nesta situação deparamo-nos essencialmente com a Participante D que redigiu: “A os trajes amarelos, vermelhos, azuis e brancos.”

Todavia, a generalidade dos participantes apontou exemplos concretos e variados. Relativamente ao património português podemos destacar inúmeras referências expressas de acordo com distintos aspetos.

A questão da música foi abordada por três participantes (Participantes E, J e V) que fizeram questão de referir que o folclore é a dança mais característica de Portugal. A Participante J foi a que revelou uma postura mais concreta nesta temática, escrevendo que “No minho é caratristico o foculor. Na Madeira é caratristico o bailinho da madeira.”.

Apenas uma participante (Participante O) fez referência ao vestuário. A aluna fez questão de referir que “A varios trajes por exemplo: traje à labradeira, traje de trabalho, treje de ir à festa, traje de namorar, traje de ir à erva...”.

Já as referências aos monumentos e à gastronomia foram, sem qualquer dúvida, realizadas por diferentes alunos. Quanto aos monumentos a Participante H foi a única que fez referência apenas aos que podemos encontrar em Viana do Castelo, distinguindo a “Santa Luzia e a Sé”. Os restantes participantes que escreveram sobre este aspeto (Participantes L, M, S e V) indicaram monumentos a nível nacional, como “o Padrão dos Descobrimentos que podemos encontrar em Lisboa” (Participante L) e “a Torre de Blém, ponte 25 de abril, Castelos de Gimarães” (Participante V).

No que concerne à gastronomia os participantes indicaram variadas iguarias portuguesas, na maior parte dos casos sem especificar a sua localização: “pasteis de belem, a sopa da pedra, o caldo verde, as sardinhas, o queijo da serra...” (Participante O) e “o cosido à Portuguesa, o queijo da serra de estrela, sopa de pedra, natas de Belém, rejões à moda do Porto.” (Participante V). No entanto, a Participante K fez questão de indicar os distritos de cada uma das iguarias: “No porto come-se arroz de zarrabulho, na guarda queijo da serra, em leiria come-se sopa da pedra, em Braga come-se caldo verde, em bragança come-se alheiras e em Santarém come-se Gourizo.”

Uma outra matéria também destacada por dois participantes (Participantes Q e V) consistiu na louça de Viana do Castelo.

No que diz respeito à diversidade cultural agradou-nos verificar que a maioria dos participantes apontou diferentes singularidades em torno de temática, ainda que alguns os tenham feito com menor exatidão e abrangência. Do mesmo modo, não nos foi indiferente o comentário da Participante A: “a Diversidade Cultural é divertida (...) gosto da Niversidade cultural.”

Podemos afirmar que o significado e as implicações em torno desta temática não foram despercebidos aos alunos. Vários participantes optaram mesmo por iniciar a sua composição fazendo uma abordagem abrangente à temática, como que a procurar definir a mesma.

Destacaremos, assim, alguns dos escritos dos alunos: “No mundo inteiro existem várias culturas” (Participante M); “Nos países a Diversidade Cultural varia muito.” (Participante L); “A Diversidade cultural inclui os cumprimentos, a gastronomia, os monumentos, os trajes.” (Participante O); “As histórias de cada país também são diferente, a comida, os trajes, os monumentos, a gastronomia, as festas, o artesanato, as danças...” (Participante S); “As diversidades culturais são diferentes de todo o mundo” (Participante U); “Portugal, Alemanha, Espanha, Japão, China, Germany... Tem todas muitas diferenças.” (Participante V), “A diversidade cultural é diferente em todos os países.” (Participante N).

Os conteúdos mais referidos pelos participantes convergiram-se essencialmente em dois aspetos: nas relações de interação social, mais concretamente nos cumprimentos, e nos costumes e gestos à mesa.

Quanto às saudações os participantes focaram essencialmente dois exemplos, que no nosso entender se basearam nos que os mais surpreenderam: “na Rússia os homens cumprimentam-se dando um beijo na boca” (Participante U), exemplo apontado pelos Participantes A, B, H, L, P e U e “os esquimos cumprimentam-se com o nariz” (Participante F), exemplo partilhado pelos Participantes A, B, J e L. A Participante A e H redigiram ainda acerca do cumprimento francês e a Participante A referiu ainda o cumprimento islâmico, no entanto, fê-lo de modo incompleto e sem indicar a que povo se referia: “Num país as pessoas metem uma mão na cabeça e outra no peito”.

Relativamente aos gestos à mesa, os alunos mencionaram as divergências que lhes causaram mais admiração e que divergem completamente da cultura portuguesa, pois como para nós (portugueses) é “estra* e uma falta de educação.” (Participante B). Os alunos referiram particularmente o facto de na Rússia e nos países árabes, se dar valentes arrotos, no fim e durante a refeição, como sinal de que está tudo muito bom e que se está satisfeito (exemplo redigido pelos Participantes A, B e L) e o facto de na China e no Japão não serem utilizados talheres durante as refeições, mas sim pauzinhos (exemplo apontado pelos Participantes E, K, R, T e U).

Para além de terem sido referidos outros exemplos nesta temática, fazemos apenas referência ao Participante T que procurou explicar o procedimento dos angolanos para se alimentarem:

Em Angola os angolanos para comer caçam através de paus afiados e para fazer lume pegam num monte de paus e uma pedra e depois pegam no pau e rodam em uma da pedra e é assim que fazem o lume e açam a sua carne.

Os Participantes R, T e U expõem ainda a particularidade das mulheres tailandesas, a de utilizarem “vinte e cinco argolas no pescoço para prevenir dentadas de leões e tigres” (Participante U).

Por fim, os alunos fizeram referência a outras eventualidades mas com um destaque muito reduzido, como se sucedeu com o significado dos gestos de acordo com os países (assinalado pelo Participante L), a referência ao facto de “os monumentos também existem pelo mundo fora...” (Participante M). Quanto a este tópico, o Participante T acrescentou que “Na China o seu maior monumento é as Morilhas da China”.

6.5.2. Análise dos dados da atividade - desenho

O nosso principal propósito em recorrer ao desenho baseou-se no facto de este, para além de ser uma atividade relaxante e interessante para os alunos, ser também uma

*A Participante B pretendia escrever *estranho*

ótima forma de verificar os conhecimentos dos alunos, essencialmente dos menos comunicativos, uma vez que puderam deixar transparecer os seus entendimentos de um modo subtil. Optamos por esta metodologia visto que corroboramos com o pensamento de Goodnow, que afirma que os desenhos “são sem dúvida mais «naturais» que imitativos” (1977, p. 10). Ao analisar o desenho dos participantes poderemos obter “**um melhor entendimento das crianças e do desenvolvimento geral.**”⁵ (idem, ibidem, p. 10). Visto que por esta idade os alunos não querem que os seus desenhos sejam meramente reconhecíveis, mas sejam também visualmente genuínos (Cox, 1995, p. 6).

Ao compararmos as composições de cada participante com os desenhos que conceberam, verificamos que a maioria dos alunos procurou representar um dos aspetos que menciona na composição. Ao consultar as diferentes ilustrações resultantes tornou-se notória a preferência de vários participantes pelos monumentos portugueses e também de outras nacionalidades (Participantes B, E, G, J, L, M, N, O, P, Q, R, S, T e V), sendo que os Participantes E, N, O, P e R ilustraram também outros aspetos relacionados com a temática. Os cinco participantes, como os restantes participantes ainda não mencionados preocuparam-se em ilustrar diferentes aspetos em torno da diversidade cultural, como os trajes, a gastronomia, e outras curiosidades apresentadas pela professora / investigadora na atividade anterior.

De seguida, apresentamos apenas alguns dos desenhos concebidos pelos participantes.

⁵ Texto a negrito corresponde a sublinhados nossos.

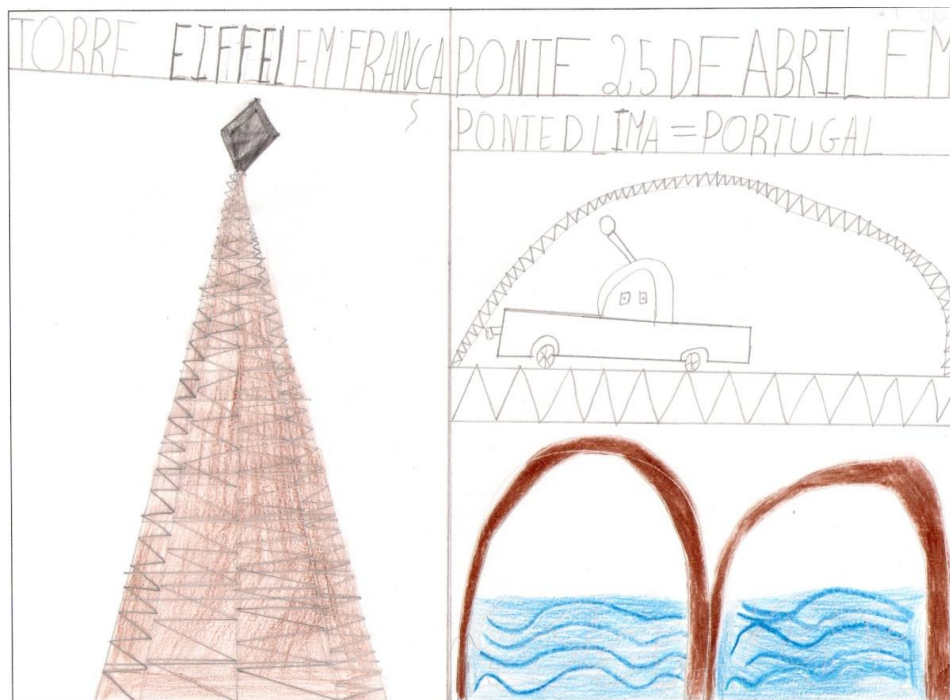


Figura 1 – Desenho produzido pelo Participante L

O Participante L, assim como a maioria dos seus colegas, debruçou-se em torno dos monumentos. Neste exemplo em concreto, podemos verificar que o aluno representou a Torre Eiffel (monumento ilustrado por oito participantes) e a Ponte 25 de Abril. No entanto, podemos verificar que o aluno atribui de modo errado a localização da ponte, escreve ser pertencente a Ponte Lima, talvez pelo facto de o 25 de Abril ser comemorado em todas as localidades do país.



Figura 2 – Desenho produzido pelo Participante P

Como podemos verificar o Participante P representou dois aspetos distintos da diversidade cultural. Para além de ter ilustrado também um monumento, o Castelo de Guimarões (monumento também desenhado pelos Participantes B, S, T e V), procurou ilustrar ainda duas cidadãs de outras culturas, uma tailandesa representada com as argolas à volta do pescoço e uma esquimó com um carapuço a envolver a cabeça para a proteger do frio. No entanto, e essencialmente nesta representação, torna-se evidente um esquecimento: o de que os esquimós utilizam vestuário quente por todo o corpo.

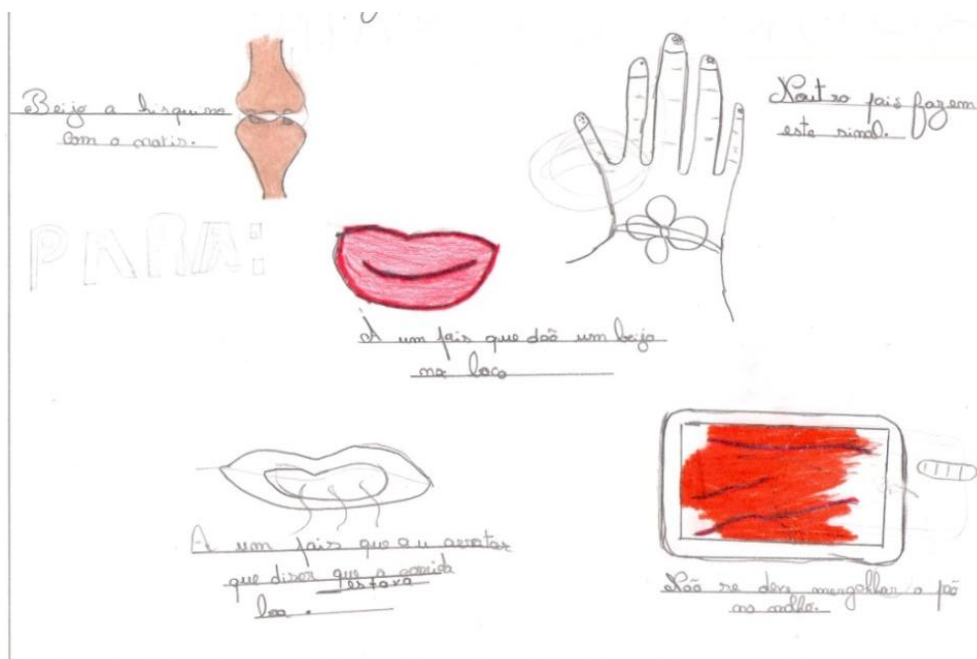


Figura 3 – Desenho produzido pela Participante A

A Participante A procurou realçar algumas das curiosidades que foram partilhadas pela professora / investigadora na atividade precedente. A aluna evidencia o cuidado em englobar no desenho diferentes aspetos abordados. Porém, torna-se também claro que a Participante já não se recorda dos países que retratara no desenho, facto que pode ser facilmente comprovado com recurso à composição redigida pela aluna. A Participante F elaborou um desenho muito semelhante, contudo esta aluna não nos permite compreender se no momento em que procedeu à ilustração era capaz de afirmar o país responsável por algumas curiosidades em que não especificara a localização.



Figura 4 – Desenho produzido pela Participante K

Por fim, apresentamos o desenho da Participante K que optou por uma representação singular e diferente de todos os outros participantes. A aluna identificou diferentes localidades, a maioria indicada no texto que redigira. Notamos ainda que a Participante representou continentes, países e certas regiões portuguesas, não fazendo grande distinção entre os diferentes.

6.6. Atividade 6 – Questionário aos alunos: que locais já visitaram

Data de realização: 27 de fevereiro de 2013

Local: Sala de aula

Tempo destinado: 15 minutos

Objetivo geral:

Conhecer os locais que os alunos já tiveram oportunidade de visitar.

Descrição da atividade:

A professora / investigadora questionou todos os alunos acerca dos locais que já visitaram, independentemente da sua localização interna ou externa ao país. Foi-lhes explicado que este interesse seria apenas utilizado para a professora / investigadora confrontar estas indicações com as conceções e conhecimentos partilhados pelos mesmos durante as atividades anteriores em torno da temática.

6.6.1. Análise dos dados da atividade

Após a interrogação dos alunos podemos conhecer os locais que os participantes afirmam conhecer. No entanto, estamos cientes que estes podem não corresponder à verdade, uma vez que os participantes são muito jovens e podem, inclusivamente, fazer confusão.

O distrito de Viana do Castelo é sem qualquer dúvida o distrito mais lhes familiar, visto que todos os alunos residem no mesmo. Além do mais, todos os alunos, à exceção da Participante P (que é oriunda de Braga) são naturais do mesmo.

Quanto às regiões portuguesas, as únicas que nunca foram visitadas por nenhum participante, foram as seguintes: Bragança, Viseu, Guarda, Portalegre, Setúbal, Évora, Beja, Arquipélago da Madeira e Arquipélago dos Açores.

Apresentaremos agora as regiões que os alunos afirmam conhecer:

Norte	Centro	Lisboa e Vale do Tejo	Algarve
Participante A	Participante A	Participante A	
Participante B	Participante B	Participante B	
Participante C	Participante C	Participante C	
Participante D	Participante D	Participante D	
Participante E	Participante E	Participante E	
Participante H	Participante G	Participante H	
Participante I	Participante H	Participante I	Participante E
Participante K	Participante I	Participante J	Participante F
Participante L	Participante J	Participante K	Participante L
Participante M	Participante K	Participante L	Participante N
Participante N	Participante L	Participante M	Participante O
Participante O	Participante M	Participante N	Participante P
Participante P	Participante N	Participante O	Participante V
Participante Q	Participante O	Participante P	
Participante R	Participante P	Participante Q	
Participante S	Participante Q	Participante R	
Participante T	Participante R	Participante S	
Participante V	Participante S	Participante T	
	Participante T	Participante V	
	Participante U		
	Participante V		

Tabela nº 7 – Regiões portuguesas que os participantes afirmam já conhecer

Relativamente aos países que os alunos afirmam conhecer, a Espanha foi naturalmente o país mais indicado pelos participantes:

- Participante B
- Participante F
- Participante H
- Participante K
- Participante L
- Participante M
- Participante P
- Participante Q
- Participante R
- Participante S
- Participante T
- Participante V

Os alunos que disseram ter já visitado a França foram o:

- Participante D
- Participante I
- Participante L
- Participante V

A Participante O garante que já visitou a Grécia.

O Participante L afirmou já ter visitado o Brasil.

6.7. Conclusões finais

O presente ponto pretende destacar algumas reflexões resultantes após a finalização da análise e interpretação dos dados. É certo que todas as observações e pensamentos pertinentes dos participantes para a descoberta das concepções dos mesmos já foram apresentados e alvo de uma atenta e longa reflexão, junto das atividades desenvolvidas. No entanto, iremos agora apresentar as considerações finais, em torno de todas as atividades, com o intuito de respondermos às questões traçadas inicialmente para a investigação.

No que diz respeito ao **conhecimento da existência de diferentes culturas e tradições em Portugal** tornou-se evidente a postura confusa e incoerente da turma em torno das interrogações com que se depararam. Os participantes não tiveram qualquer dificuldade em admitir a presença de outras culturas no nosso país, forneceram-nos inclusivamente exemplos de povos que residem atualmente em Portugal. No entanto, apesar de também defenderem a ocorrência de diferentes tradições, não conseguiram ser consistentes e convincentes na maioria das declarações que realizaram. Tornou-se evidente que eram sabedores da existência de diferenças a nível da música, da dança, da gastronomia e do vestuário, como já fora anunciado. Todavia, quando eram convidados a especificar estas particularidades restringiam-se ao silêncio ou a respostas muito vagas e, por vezes, sem sentido. Além do mais, a turma não admitia a existência de diferentes regiões em Portugal Continental, logo as suas especificidades resumiam-se todas às de Viana do Castelo, distrito que lhes é familiar.

Relativamente aos **entendimentos dos participantes respeitantes à diversidade cultural**, consideramos que neste ponto os alunos possuíam claramente mais concepções e conhecimentos, no sentido em que foram capazes de especificar algumas divergências das outras culturas em relação à nossa. É certo que o inquérito inicial e o questionário preenchido (na quarta atividade) não obtiveram respostas muito animadoras no que concerne aos conhecimentos dos mesmos. Contudo, nas atividades que se seguiram os alunos já deixaram fluir novas ideias e saberes, o que nos prova que, nestas atividades em específico, os participantes eram detentores de outros conhecimentos, para além do que

os que declararam. Neste sentido, consideramos que talvez fosse vantajoso ter optado por entrevistas individuais, uma vez que, desta forma, os alunos também não se influenciariam com as respostas dos colegas (propósito nosso para garantir a veracidade e a espontaneidade de cada participante). Deste modo, a professora / investigadora entenderia realmente as hesitações dos participantes e poderia os interrogar de uma outra forma, contornando as questões, visto que as diferentes respostas desencadeariam naturalmente a formulação de novas questões.

Quanto às **concepções que os alunos possuem em específico relativamente a outras culturas**, notamos que estas ficavam muito aquém do desejado. Verificamos que alguns participantes reconheciam realmente algumas características de outras culturas. Contudo, a maioria dos alunos revelou desconhecimento nesta matéria. Reconhecemos ainda que provavelmente não partilharam todas as sabedorias devido ao pouco tempo destinado às atividades e também porque só alguns aspetos foram focados durante o diálogo. Além do mais, o grupo evidenciou que, em algumas temáticas, necessitava de exemplos concretos para partilharem outros análogos de diferentes culturas.

Consideramos assim que esta temática deverá ser explorada com os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico durante mais tempo que o dispensado com este grupo de alunos em específico, uma vez que, como se pôde verificar, este ritmo de trabalho não foi acompanhado por todos, como verificamos, por exemplo, com as Participante C e I. Além do mais, os alunos **revelaram realmente muita vontade e entusiasmo em querer conhecer mais detalhadamente algumas particularidades das outras culturas**. Consideramos que as curiosidades, intercaladas com as diferentes músicas e com as imagens variadas tenham sido um fator motivador para a turma. Porém, as grandes divergências entre os diferentes povos foram, sem qualquer dúvida, o principal responsável pelo fascínio e interesse demonstrada pela turma aquando a exploração da temática.

Deste modo, agradou-nos verificar que para além de conseguirmos recolher os dados necessários para a presente investigação, ainda fomos responsáveis por aumentar a bagagem cultural da turma, ao mesmo tempo que contribuímos para fortalecer nos alunos a valorização da diversidade cultural. A necessidade de respeitar os outros tornou-

se uma constante e esta foi assimilada por todos, que compreenderam que cada cultura é única e que merece todo o nosso respeito e atenção.

No entanto, e apesar da predisposição do Participante L para a temática, notamos que o aluno demonstrava, em alguns momentos, uma certa desconsideração relativamente à cultura chinesa, uma vez que, por vezes, se referia à mesma utilizando o diminutivo no sentido depreciativo. Tal ocorrência faz-nos pensar que o fator responsável pela denominação adotada, pelo aluno, seja devido a elementos externos à escola, uma vez que no grupo mais nenhum aluno apresentou uma atitude semelhante.

Por este motivo, consideramos altamente proveitoso e enriquecedor alargar a temática a um projeto que envolvesse toda a comunidade escolar e familiar, visto que os encarregados de educação são os principais exemplos e educadores dos alunos. Não pretendemos com esta observação insinuar que os familiares do aluno sejam os responsáveis por tal comportamento, pensamos apenas que, desta forma, apresentaríamos todos (professores e familiares) uma atitude mais atenta e em conformidade relativamente à temática. Esta medida seria também útil para envolver mais os familiares na educação dos seus filhos.

Pensamos agora, após ter respondido às questões secundárias, que nos encontramos preparados para nos debruçarmos sobre a questão central da investigação, visto que todas as outras são como que as ramificações provenientes da nossa principal finalidade: ***Conhecer as concepções das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico relativamente à diversidade cultural?***

Todas as atividades desenvolvidas com cariz investigativo evidenciaram que os alunos eram detentores de poucos conhecimentos em torno da temática. É certo que um pequeno grupo de participantes destacou-se inevitavelmente, tanto pela participação ativa como pela partilha de informações verídicas, em relação à maioria que apresentou uma postura discreta, que deixou transparecer constantemente falta de à-vontade para dialogar sobre a temática.

Todavia, se pretendêssemos responder à questão tendo em conta todas as abordagens realizadas, seríamos necessariamente obrigados a mudar de parecer. Tornou-se evidente que os participantes eram, no final das atividades desenvolvidas, detentores

de diversas informações inerentes à diversidade cultural. As diferenças culturais em torno do vestuário, da música, dos costumes e das tradições já não eram indiferentes aos participantes. A generalidade dos alunos que apresentaram continuamente um comportamento de ouvinte revelou também ter assimilado várias particularidades dos diferentes povos abordados.

No entanto, e como já fora apresentado anteriormente, o estudo contou apenas com a participação de vinte e dois alunos. Apesar de apresentarem todas as características muito diferentes e algumas particularidades, não podemos afirmar com toda a certeza quais as concepções dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico devido ao número de Participantes com que tivemos o privilégio de contactar ser muito reduzido.

Neste sentido, e de modo a tentar aumentar o nosso entendimento em torno das percepções dos educandos relativamente à temática, optamos por comparar os resultados obtidos no nosso estudo com um estudo também realizado, no distrito de Viana do Castelo no ano precedente, com um grupo de catorze crianças, ainda que no pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Após confrontação com o Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada “Pensar a diversidade étnico – cultural a partir do jardim de infância” verificamos que as concepções dos educandos neste contexto foram semelhantes às por nós encontradas na presente investigação ainda que em contextos de ensino distintos. Como é referido pela investigadora Cláudia Costa as crianças apresentavam, num momento inicial, “um conhecimento muito limitado face às questões da diversidade étnica e cultural” e necessitavam que a temática fosse explorada junto dos mesmos. No entanto, a investigadora refere que o interesse e a curiosidade demonstrada pelas crianças fez com que se registasse uma evolução significativa e que apreendessem certas características etno-antropológicas dos povos explorados.

Verificamos também que a investigadora apontou um aspeto que corrobora inteiramente com as considerações resultantes na presente investigação: “o tema do multiculturalismo apresenta numerosas potencialidades nestas faixas etárias”, uma vez que todos os educandos, sem exceção, revelam muito encantamento e disposição para a abordagem do tema.

Capítulo VII - Reflexão global sobre o percurso realizado na Prática de Ensino Supervisionada I e II

Neste momento, deparo-me com o findar de mais uma etapa da minha vida, talvez a mais importante do meu percurso académico. É certo que este marco não representa a culminância do meu saber e experiência enquanto profissional ao serviço da educação. Pelo contrário, representa uma ponte para uma caminhada que perdurará nos anos futuros, pois defendo que os bons profissionais são aqueles que adotam uma postura de eternos estudantes.

Considero que toda esta jornada, baseada em diferentes experiências enriquecedoras, constituem um fator determinante e facilitador para a nova fase que se aproxima. No entanto, e somente no sentido em que pude, durante todo este período, contactar com excelentes profissionais que admiro e que me auxiliaram em todo este percurso. Profissionais a quem devo agradecer por me acompanharem incondicionalmente ao longo da caminhada que realizei, por serem responsáveis pela evolução que realizei enquanto profissional ao serviço da educação e, ainda, por consistirem em ótimos exemplos, que pretendo lembrar e guardar sempre!

Para meu agrado tive o prazer de integrar inicialmente o contexto do Pré-Escolar, pois deste modo pude acompanhar o crescimento dos educandos e a evolução e aprofundamento dos conteúdos a transmitir. O estágio neste contexto foi fundamental para implementar toda a teoria que adquiri durante a licenciatura em Educação Básica e ainda a do primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Além do mais, a passagem pelo Pré-Escolar teve uma importância muito significativa para mim: consistiu na confirmação de que os meus anseios em ser Educadora de Infância estavam corretos. A responsabilidade que me foi entregue comprovou o meu gosto pelo ensino, pelas crianças e por toda a envolvente.

No entanto, esta caminhada nem sempre foi fácil. Ao longo do percurso pelo Pré-Escolar foram muitos os obstáculos e limitações com que me deparei. A capacidade de conduzir e controlar simultaneamente um grupo de 25 crianças revelou-se uma tarefa

complicada, uma vez que o grupo evidenciava constantemente vontade de brincar e, por vezes, ostentavam comportamentos menos apropriados e resistência às solicitações que lhes fazia. A planificação das atividades para implementar em contexto educativo também consistiu inicialmente numa tarefa bastante complicada, uma vez que apesar de na teoria conhecer o modo como o deveria fazer e possuir todas as ferramentas para as planificar adequadamente, a experiência na prática era escassa. Porém, o tempo disponível para a realização de todo o trabalho que se exigia e a que me comprometia a executar foi, sem qualquer dúvida, o maior obstáculo.

Todavia, se por um lado, estas e outras limitações desencadearam momentos de desânimo e cansaço, por outro, foram os grandes impulsionadores pelo meu crescimento. A determinação com que me predispus a enfrentar todo este desafio e as pequenas recompensas diárias, resultantes de todo o intenso trabalho desenvolvido, faziam com que os aspetos menos bons fossem facilmente superados pelos restantes.

Neste aspeto, só tenho a agradecer aos docentes que me acompanharam e à Educadora Graça Cavaleiro por todos os conselhos proferidos e por todo o incentivo e encorajamento que me transmitia. O carinho e o sorriso com que as crianças me recebiam, as palavras meigas com que me presenteavam foram também responsáveis pelo ânimo que se apoderou de mim. Além do mais, todo o cansaço, resultante do pouco descanso, como que desaparecia quando escutava logo pela manhã o alegre *bom dia professora Filipa*, com o facto de as crianças me escolherem, sem qualquer inibição, para contarem as suas últimas novidades como se eu fosse a sua melhor amiga. A aquisição de diferentes aprendizagens em âmbitos diferentes, pelas crianças, também consistia num fator motivador e essencial. Era, sem qualquer dúvida, gratificante verificar que os *meus meninos*, como me habitei a vê-los e a denomina-los, também registavam uma evolução positiva.

A questão do tempo, além de ter sido um aspeto limitador como já referi, ensinou-me também a superar as dificuldades com que me deparava, visto que fui alterando e melhorando progressivamente a metodologia por mim utilizada.

Ao longo deste percurso educativo foram várias as experiências vivenciadas e as aprendizagens assimiladas, no que se refere à minha postura enquanto educadora,

responsável por proporcionar um ambiente rico em diferentes aprendizagens, cognitivas e vivenciais.

O cuidado em desenvolver ou apresentar materiais lúdico didáticos para dinamizar os diferentes conteúdos tornou-se numa constante, assim como a energia e a motivação com que me dispunha a encarar as temáticas e as crianças. Acredito que, apenas deste modo, é possível motivar o grupo de crianças, fazendo com que estejam interessados na atividade e que adotem uma postura ativa. Foi graças a esta perceção que procurei, de um modo contínuo, abordar os conteúdos que lecionava por meio de jogos que inventava ou adaptava, uma vez que os jogos permitem aos educandos uma aprendizagem divertida e envolvente. Pois, concordo plenamente com Arends quando afirma que “O professor eficaz é aquele que planifica tendo em conta a variedade.” (1995, p. 67). É um facto que se as crianças estiverem mais concentrados na atividade, os problemas de gestão do grupo serão diminutos e favorecem claramente a aquisição de conhecimentos. Desta forma, esta metodologia tornou-se numa obrigação, pois as crianças aprenderiam, assim, de forma divertida, como que a brincar.

Um outro fator que não poderei deixar de citar é a interdisciplinaridade. Apesar de consistir numa tarefa árdua, foi essencial para os educandos que, deste modo, não assistiram a uma quebra na temática que era abordada ao longo das atividades e que se deparavam com a possibilidade de interligar diferentes áreas. Além do mais, esta preocupação facilitava ainda um outro aspeto não menos importante: a intercalação dos momentos que exigiam uma maior atenção por parte dos educandos com atividades mais lúdicas e descontraídas, pois caso contrário o cansaço e o desinteresse apoderava-se dos mesmos.

Apesar de ter citado inicialmente o lúdico e a interdisciplinaridade, estes não foram o principal ensinamento que adquiri, mas sim o facto de os alunos serem obrigatoriamente os protagonistas em todos os momentos proporcionados em contexto educativo. É um facto de que não podemos considerar que as crianças estão atentas e a adquirir conhecimentos somente porque se encontram sentados em silêncio a escutar o educador. É imprescindível o confronto com um meio lúdico, convidativo à manipulação e à partilha de opiniões, uma vez que, só si, as crianças conseguirão interiorizar, mecanizar, adquirir conhecimento e corrigir concepções erradas. A necessidade de envolver as

crianças e suscitar a participação das mesmas para garantir a atenção deve ser uma constante, visto que o “conhecimento é algo pessoal e que o significado é construído pela pessoa em função da experiência.” (Arends, 1995, p. 4).

Quando a passagem pelo Pré – Escolar terminava a saudade já era muita. No entanto, este facto só veio comprovar que a satisfação inerente à prática educativa que ambicionava estava correta.

Quando chegou a momento de lecionar no 1º Ciclo a expectativa e os receios eram muitos, visto que esta intenção não integrava o meu sonho de alguns anos. No entanto, resolvi escolher este mestrado porque a Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional durante a licenciatura despertara a minha atenção e o meu interesse pelo contexto de ensino, e agora chegara o momento de vivenciar esta experiência.

A ansiedade em lecionar no 3º ano de escolaridade aumentava progressivamente, em grande medida devido ao medo de não conseguir desempenhar adequadamente as obrigações a que me comprometia. No entanto, a insegurança e os receios foram desvanecendo em prol da segurança e da firmeza. A satisfação e a alegria em ensinar tornaram-se novamente uma constante, para além de ter superado, e muito, as minhas expectativas!

Todas as aprendizagens que adquiri no contexto do Pré-escolar foram transportados para este ciclo de ensino. Todo este ambiente que parecia novo e complexo assumia muitas características comuns. Todos os ensinamentos obtidos no contexto de ensino anterior foram de uma importância vital, visto que foram sempre tidos em atenção nas planificações para o 1º Ciclo. Os jogos em torno dos conteúdos, a interdisciplinaridade, a centralização dos alunos nas aprendizagens foi uma preocupação diária.

No entanto, neste contexto de ensino alguns aspetos revelaram, no meu entender, uma maior notoriedade e necessidade que no Pré-escolar. Um dos aspetos a que me refiro diz respeito à equidade em prol da igualdade. Não quero com isto dizer que no Pré-escolar não assegurei a equidade entre as crianças, porque seria mentira. Penso que esta importância tenha sobressaído mais neste ciclo de ensino devido à contínua necessidade de trabalho de todos os alunos e também devido à exigência de apresentar bons resultados. A necessidade de um maior trabalho junto de alguns elementos da turma,

para que o ensino seja igualitário, comprovou-me mais facilmente, uma vez que os alunos não podiam simplesmente limitar-se ao silêncio ou à não realização das atividades propostas como sucedia, por vezes, no Pré-escolar. Além do mais, os próprios alunos não apresentavam qualquer constrangimento em solicitar a nossa ajuda e explicações individualizadas ou em pequeno grupo, enquanto os restantes alunos prosseguiam com as restantes atividades.

Apesar de não nunca descurar o cuidado em assegurar todos os *ingredientes* nas atividades para aos alunos, estas nem sempre surtiram o efeito desejado. Todavia, atribuo novamente a estes momentos de algum desânimo uma importância vital, visto que estes foram novamente responsáveis pelo meu crescimento e perseverança. A exigência neste nível de ensino era sem qualquer dúvida maior, a nível dos conteúdos, mas também devido ao interesse dos alunos, pois motivá-los para as temáticas era agora mais complicado. Esta caminhada adquiriu assim um cariz ainda mais desafiante, mas foi responsável pela maior capacidade de improvisação e adaptação às circunstâncias. É certo que a minha *mala de alternativas* ainda é muito reduzida, mas ensinaram-me a inverter certas situações.

Fui, assim, adquirindo diferentes metodologias e estratégias para melhorar a minha postura enquanto professora. E é neste sentido que considero que deveríamos usufruir de mais tempo nos contextos educativos, pois é a prática que nos faculta todas as ferramentas necessárias. Pois, apesar de a licenciatura em Educação Básica ter-me facultado diferentes ensinamentos e algumas experiências enquanto educadora e professora, só agora, com o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, consegui adquirir realmente consciência de todo o trabalho que nos é exigido. O facto de me ter deparado com a necessidade de planear todas as atividades para implementar, independentemente do grau de dificuldade, junto das crianças / alunos foi sem qualquer dúvida necessário e fundamental para a minha formação profissional. Penso que apenas deste modo usufruí verdadeiramente da oportunidade, e sobretudo da responsabilidade, de ser Educadora e Professora durante todas as semanas de implementação, ainda que no papel de estagiária.

No entanto, além de todos os conhecimentos e competências que obtive ao longo deste trilha, a quem atribuo também responsabilidade à Professora Maria do Céu Araújo

por toda a segurança que me transmitia e pelos conselhos que me auxiliaram a prosperar, estou ciente de que ainda terei que ultrapassar muitas barreiras e limar certos aspetos para que um dia consiga executar diferentes qualidades que atribuo a um profissional de educação. Qualidades estas que não se resumem aos ensinamentos prescritos nos documentos oficiais emanados pelo Ministério da Educação. Mas ainda relativas às relações de amizade que se estabelecem com os alunos, com o respeito e o carinho, visto que defendo que a profissão para a qual me estou a formar não se resume à transmissão de conhecimentos na sala de aula.

Não poderia deixar de citar também a presente investigação. A realização deste estudo dotou-me de uma maior consciencialização da utilidade de uma postura crítica, com recurso constante a interrogações por parte do docente. Esta medida assegura claramente uma prática mais apropriada aos alunos com que nos deparamos, uma vez que o rumo que atribuiremos às aulas é fundamentado e alicerçado nos interesses e necessidades da turma em específico. O questionamento aos alunos e a posterior reflexão é imprescindível para atribuir importância a todos os aspetos relacionados com a aprendizagem.

A junção de todos os momentos vivenciados ao longo desta trajetória foram responsáveis por diversas transformações, tanto a nível profissional como pessoal. Para além de me ter proporcionado várias certezas, dotou-me também de uma incerteza que era tida como certa: a de ser educadora de infância. Confesso que, após ter tido o privilégio de ter integrado os dois contextos educativos, a eleição de apenas um dos contextos é, neste momento, uma tarefa muito complicada, para a qual não encontro ainda resposta. A Prática de Ensino Supervisionada mostrou-me o quão gratificante é ser Educadora e Professora!

Possuo apenas a certeza de que, independentemente do contexto educativo em que poderei trabalhar futuramente, e de todas as dificuldades e obstáculos com que sempre nos deparamos, pretendo não descurar os conselhos e atitudes dos professores exemplares que me ensinaram a crescer, enquanto pessoa e profissional. Desejo ser responsável por variadíssimos ensinamentos e por despertar nos *meus meninos* futuros a curiosidade. A vontade em questionar e querer saber mais, em serem alunos insaciáveis, pois a curiosidade ensina-nos a crescer.

Tudo isto, para além de ter sempre presente os melhores ensinamentos que esta intensa caminhada de cinco anos que agora culmina me proporcionou. Todos os momentos em contexto educativo ensinaram a identificar e a experienciar: a alegria e o gosto em ser educadora de infância e professora primária, o gosto pelo ensino, a magia que podemos proporcionar às crianças com simples gestos, o carinho e a amizade que se estabelece, o entusiasmo e a vontade de aprender, a genuidade e a frontalidade dos educandos, o gosto pela descoberta, a cumplicidade, ...

São muitos os momentos que recorro com carinho e saudade! Momentos que nunca esquecerei!

Bibliografia

Alarcão, I. (2000, novembro 24). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, Vol. I, pp 21 – 30. Acedido em 18 de fevereiro, 2013, de

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>

Almeida, C. A. F. (1993). *Património – Riegl e hoje*. Revista de história da Faculdade de letras da Universidade do Porto. Acedido em 9 de abril, 2013, de

<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7866/2/2249.pdf>

Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Alto-Comissariado para a imigração e diálogo intercultural. Acedido em 11 de outubro, 2012, de

<http://books.google.pt/books?id=P2EzcyHgAgcC&pg=PA72&lpg=PA72&dq=Uma+coes%C3%A3o+social,+aceita%C3%A7%C3%A3o+da+diversidade+cultural,+igualdade+de+oportunidades+e+equidade,+participa%C3%A7%C3%A3o+na+vida+democr%C3%A1tica,+preocupa%C3%A7%C3%A3o+ecol%C3%B3gica&source=bl&ots=cPO3oijMYP&sig=n2y15ytIpSSJxBbSdxT8O53o544&hl=pt-PT&sa=X&ei=8aorUbMSg7HRBbbwgMAM&ved=0CEkQ6AEwBQ#v=onepage&q=Uma%20coes%C3%A3o%20social%2C%20aceita%C3%A7%C3%A3o%20da%20diversidade%20cultural%2C%20igualdade%20de%20oportunidades%20e%20equidade%2C%20participa%C3%A7%C3%A3o%20na%20vida%20democr%C3%A1tica%2C%20preocupa%C3%A7%C3%A3o%20ecol%C3%B3gica&f=false>

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Barth, E. T. (2003, julho-dezembro). A Análise de Dados na Pesquisa Científica. Importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, vol. 1, núm. 2, pp. 177-201. Acedido em 11 de março, 2013, de

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=75210209>

Belchior, M. (1999). Educação Multicultural e Construção de Sociedades Democráticas. *Revista Escola Moderna*, vol. 6, núm. 5. Acedido em 17 de outubro, 2012, de

http://www.academia.edu/1177454/Educacao_Multicultural_e_Construcao_de_Sociedades_Democraticas

Bizarro, R. (org.) (2007). *Eu e o outro: Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal editores.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cachadinha, M., Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2012). Envelhecimento, educação e autonomia – Investigação sobre um grupo de seniores na área urbana de Viana do Castelo. *VII Congresso Português de Sociologia*. Acedido em 15 de fevereiro, 2013, de

http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0347_ed.pdf

Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa Educação*, 24(1), pp 7-34.

Canedo, D. (2009). Cultura é o quê? Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. *V ENECULT: Quinto Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*. Acedido em 25 de fevereiro, 2013, de

<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>

Cardoso, Carlos et al. (2001). *Que sorte, ciganos na nossa escola!* Lisboa: Centre de recherches Tsiganes: Secretariado Entreculturas.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, M. H. C. (2008). *Construção Histórica da Multiculturalidade*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Acedido em 9 de abril, 2013, de

<http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col Percursos Intercultura/1 PI Cap2.pdf>

Costa, C. S. M. (2012). *Pensar a diversidade étnico – cultural a partir do Jardim de Infância*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação, Viana do Castelo, Portugal

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., F., M^a. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XIII, núm. 2, pp. 455-479. Acedido em 18 de fevereiro, 2013, de

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%
3%a3o Ac%
3%a7%c3%a3o Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o Ac%c3%a7%c3%a3o Metodologias.PDF)

Cuche, D. (1999): *A Noção de Culturas nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, Brasil. Acedido em 6 de janeiro, 2013, de

[http://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/cuche-dennys-a-
noc3a7c3a3o-de-cultura-nas-cic3aancias-sociais.pdf](http://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/cuche-dennys-a-noc3a7c3a3o-de-cultura-nas-cic3aancias-sociais.pdf)

Delors, J. (2010). Educação: Um tesouro a descobrir. *Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília, Brasil. Acedido em 27 de dezembro, 2013, de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

Durkheim, E. (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés.

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

Educação, Ministério da (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. 4ª Edição.

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

Esteves, A. J., & Stoer, S. R. (orgs.) (1992). *A sociologia na escola: Professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento.

Esteves, A., & Azevedo, J. (Eds.) (1998): *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido em 18 de fevereiro, 2013, em

http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Frepositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F9161%2F3%2Fnoobracompletametodologias000121580.pdf&ei= kIUeb1EcjAtAa3q4HQAQ&usg=AFQjCNHzoGvez2Uod6x_oSfbKpYEgbNuQ&sig2=1HArDQCaQWCQCT61ibIX2Q&bvm=bv.42553238,d.Yms

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora

Gonçalves, S. (coord.) (2001). *Educação Multicultural e para os Direitos Humanos*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hofstede, G. (2003). *Culturas e Organizações*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Leite, C. (2002): *Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lévi-Strauss, C. (s/d). *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 4ª Edição.

Lévi-Strauss, C. (1993). *Antropologia estrutural dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 4ª Edição.

Mascarenhas, S., Almeida, L. S. & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 18, Nº 1, pp. 77-91. Acedido em 28 de fevereiro, 2013, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37418105.pdf>

- Marques, G. M. (2011). A importância do conhecimento histórico na construção identitária e social das primeiras idades. In Atas do II Encontro de Sociologia da Educação – “Educação, Territórios e (Des)Igualdades”. Moreira, A., Oliveira, A., Cruz, F., Naves, I., Quaresma, M. L., Silva, S. M. & Carvalho, P. (org.). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. Acedido em 9 de abril, 2013, de <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4f0ee64f7a121.pdf>
- Marques, G. M. (2012). Ludus maximus: aprendendo conteúdos históricos em ambientes informais na Educação de Infância – desafios e obstáculos. In *Atas do Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*. Em Carvalho, A. A. A., Pessoa, T., Cruz, S., Moura, A., & Marques, C. G. (orgs). Braga: CIEEd.
- Nóvoa, A. et al. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. 2ª Edição.
- Nóvoa, A. (1999). *Seis apontamentos sobre supervisão na formação*. Universidade de Lisboa. Acedido em 18 de fevereiro, 2013, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/689/1/21162_1-cns_00001-00010.pdf
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sá, M. H. A. (org.) (2000). *Investigação em didática e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, M. A. M. S. (2007). *Gestão de Sala de Aula: Crenças e Práticas em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Teixeira, M., (1995): *O Professor e a escola – Perspectivas organizacionais*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em Educação Matemática: O estudo de caso. *Revista da Escola Superior de Educação*. Escola Superior de Educação, Viana do Castelo, Portugal.

Vieira, C. T. (2010, julho). A Promoção do Pensamento Reflexivo dos Professores no Contexto de um Programa de Formação Contínua. *Indagatio Didactica*, Vol. II, pp 62-83. Acedido em 18 de fevereiro, 2013, de

<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/928/862>

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.

Legislação consultada

Artigos 1 e 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Acedido em 27 de dezembro, 2012, de

<http://www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-01-10.html>

Convenção sobre os direitos da criança. Acedido em 9 de abril, 2013, de

http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Declaração Mundial Sobre a Diversidade Cultural, UNESCO. Acedido em 27 de dezembro, 2012, de

http://www.relacoesraciaisnaescola.org.br/site/pdfs/declaracao_universal_sobre_diversidade_cultural.pdf

Lei 46/86, 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo. Artigo 7º. Acedido em 18 de dezembro, 2012, de

<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>

Censos 2011 Resultados Definitivos – Portugal. Instituto Nacional de Estatística. Acedido em 23 de novembro, 2012, de

http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1

Bibliografia utilizada nas atividades desenvolvidas

Beaumont, É. (2005). *Civilizações antigas*. Lisboa: Livros e Livros

Ciboul, A. (2009). *Crianças do mundo*. Lisboa: Edicare. 1ª Edição.

Kindersley, A. (1997). *Meninos iguais a mim: Celebrações!* Porto: Civilização.

----- (1998). *Atlas das crianças*. Lisboa: Livros e Livros

Webgrafia

<http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>

<http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/mapa-etno-musical.html>

<http://mtp.com.sapo.pt/index.html>

<http://www.junior.te.pt/servlets/Home?P=Rewind>

ANEXOS

Anexo 1 – Versão digital de trabalho elaborado ao longo da PES II

Anexo 1.1 – Descrição das atividades elaboradas para a presente investigação

Anexo 1.2 – Recursos digitais utilizados para as atividades de investigação

Anexo 1.3 – Planificações semanais das semanas de intervenções

Anexo 1.4 – Reflexões semanais das semanas de intervenções

Anexo 1.5 – Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada II em versão PDF

Anexo 2 – Documentos Oficiais emitidos de Ministério da Educação

Anexo 2.1 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Anexo 2.2 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Anexo 2.3 – Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

Anexo 2.4 – Programa de Estudo do Meio do 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo 2.5 – Metas de Aprendizagem para o 1º ciclo do Ensino Básico

Anexo 2.1 – Lei de Bases do Sistema Educativo

Artigo 7.º da Lei 46/86, 14 de Outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo

- “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”;

- “Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura Escolar e a cultura do quotidiano”;

- “Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas.”

Anexo 2.2 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar, 1997

- “Promover o desenvolvimento pessoal e social com base em experiências da vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.”

- “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais 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, incutindo 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.”

Página 15

Área da Formação Pessoal e Social

“A formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida. Também a educação pré-Escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário.”

Página 51

“Ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspetivas, a educação pré-Escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro.”

Página 52

“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 perspetiva 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.”

Página 54

Anexo 2.3 – Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

Metas de Aprendizagem para a educação pré-Escolar, 2010
Área da Formação Pessoal e Social
<p>Domínio: Identidade / Autoestima</p> <p><i>Meta Final 2) - “No final da educação pré-Escolar, a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social.</i></p>
<p>Domínio: Convivência Democrática / Cidadania</p> <p><i>Meta Final 26) – “No final da educação pré-Escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturais e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus.”</i></p> <p><i>Meta Final 28) - “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.”</i></p>
<p>Domínio: Solidariedade / Respeito pela Diferença</p> <p><i>Meta Final 29) - “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.”</i></p>

Meta Final 30) – “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 32) – “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.”

Anexo 2.4 – Programa de Estudo do Meio do 1º Ciclo do Ensino Básico

Programa de Estudo do Meio do 1º Ciclo do Ensino Básico
<p>Objetivos gerais:</p> <p>- “Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer outro tipo de discriminação.”</p> <p style="text-align: right;">Página 104</p>
Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições
<p>“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. A Escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade”.</p> <p style="text-align: right;">Página 110</p>
2º Ano de Escolaridade
<p>2- “A vida em sociedade”</p> <p>- “Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social.”</p> <p>- “Respeitar os interesses individuais e coletivos.”</p> <p>- “Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos.”</p> <p style="text-align: right;">Página 111</p>

3º Ano de Escolaridade

3. “O passado do meio local”

- “Conhecer vestígios do passado local: costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia...)”

Páginas 112 e 113

4. “Conhecer costumes e tradições de outros povos”

7. “Outras culturas da sua comunidade”

- “Conhecer aspetos da cultura das minorias que eventualmente habitem na localidade ou bairro (costumes, língua, gastronomia, música...)”

Página 113

Anexo 2.5 – Metas de Aprendizagem para o 1º ciclo do Ensino Básico

Metas de Aprendizagem para o 1º ciclo do Ensino Básico
<p>Domínio: Localização no espaço e no tempo</p> <p>Subdomínio: Localização / Compreensão Espacial e Temporal</p> <p><i>Meta final 2) - “O aluno utiliza o globo terrestre e o planisfério para localizar lugares ou elementos naturais e humanos no Mundo (continentes, países, cidades, rios, cadeias montanhosas).”</i></p> <p><i>Meta final 5) - “O aluno reconhece mudanças nas culturas e tradições ao longo dos tempos, ao nível da comunidade local e nas comunidades de origem (exemplo: sequencializa imagens do mesmo espaço em diferentes períodos).”</i></p>
<p>Domínio: Conhecimento do Meio Natural e Social</p> <p>Subdomínio: Conhecimento dos Lugares e das Regiões</p> <p><i>Meta Final 12) - “O aluno interpreta a realidade natural, humana e social, a partir de questões geográficas, históricas e sociais, sobre a realidade que observa.”</i></p> <p>Subdomínio: Compreensão Histórica Contextualizada</p> <p><i>Meta final 15) - “O aluno identifica a existência de diferentes povos e culturas, descrevendo os seus costumes e tradições e respeitando-os (Exemplo: minorias étnicas que possam existir na sua localidade ou bairro, ou que conheça por outras vias - media, viagens, cinema, leitura).”</i></p>

Subdomínio: Comunicação de Conhecimento sobre o Meio Natural e Social

Meta final 18) - “O aluno identifica e comunica conhecimentos, concepções e sentimentos relacionados com culturas de lugares e tempos atuais e distantes, e com fenómenos naturais da atualidade ou do passado, através de expressões culturais diversas.”

Anexo 3 – Pedido de autorização aos pais

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 encontro-me a realizar a Prática de Ensino Supervisionada com o grupo de alunos em que o seu filho se insere.

Serão implementadas durante as próximas semanas variadas atividades sobre a diversidade cultural, com o principal intuito de realizar um estudo acerca das conceções que os alunos possuem relativamente a esta temática. Serão ainda explorados variados conteúdos de modo a sensibilizar a turma para a igualdade de oportunidade e direitos de todos os cidadãos.

Desta forma, será fundamental para a realização do estudo proceder à recolha de dados através de registos audiovisuais e de documentos com as tarefas realizadas pelas crianças, pelo que, vimos por este meio, solicitar a sua autorização. Os dados recolhidos são confidenciais. Nunca será revelada a face do/a aluno/a. As imagens apenas serão utilizadas no decurso do relatório da Prática de Ensino Supervisionada.

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

Grata pela atenção,

Viana do Castelo, 05 de Novembro de 2012

A mestranda,

(Filipa Machado)

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

(Assinatura)

Anexo 4 – Inquérito entregue aos alunos

Inquérito

1 – Conheces pessoas que vieram de outros países / partes do mundo?

Sim ____ De onde vieram? _____

Não ____

2 – Conheces culturas diferentes da tua?

Sim ____ Qual / Quais? _____

Não ____

3 – Será que todas as pessoas têm os mesmos costumes / tradições / religiões?

Sim ____ Porquê? Que diferenças destacas? _____

Não ____

4 – Que tradições e costumes conheces?

5 – Assinala com um X as culturas que conheces?

Cigana ____ Israelita ____ Chinesa ____ Pigmeus ____

Esquimós ____ Indiana ____ Japonesa ____

Árabe ____ Africana ____ Egípcia ____ Mexicano ____

Outras: _____

Nome: _____

Anexo 5 – Questionário entregue aos alunos

Nome: _____

1 – Achas que existem diferenças entre povos que vivem na Terra? Dá exemplos de possíveis diferenças que conheças.

2 – Quais as características físicas que as distingue?

3 – Como achas que são as casas dessas pessoas?

4 – Como se vestem?

5 – Têm religião? Qual?
