

Refletindo sobre a Prática Pedagógica: a educação intercultural e a integração de uma criança de origem cultural Ucraniana

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Adriana Cristina Cardoso Reis

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Sónia Cristina Lopes Correia

Professora Doutora Maria de São Pedro dos Santos Silva Lopes

Leiria, setembro de 2018

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

*Pelo Sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo Sonho é que vamos
Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia-a-dia.
Chegamos? Não chegamos?
- Partimos. Vamos. Somos.*

(Sebastião da Gama, in “Pelo sonho é que vamos”, 1953)

RESUMO

O presente relatório é referente à Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Encontra-se organizado em duas partes: a Parte I, relativa à componente reflexiva, e a Parte II, relativa à componente investigativa.

Na dimensão reflexiva apresenta-se o percurso formativo da mestranda que reflete, crítica e fundamentadamente acerca das experiências vivenciadas em cada um dos contextos da Prática Pedagógica. Para tal, foram desenvolvidos referentes significativos para seu o desenvolvimento profissional, pessoal e social, evidenciando as aprendizagens e desafios decorrentes de cada um dos contextos de Prática Pedagógica.

A componente investigativa apresenta um estudo desenvolvido sob a metodologia de investigação-ação numa turma de 2º ano do Ensino Básico que procurou responder à questão: *Quais os contributos de uma abordagem intercultural do currículo na integração de alunos de origens culturais diversas?*. Para a realização do estudo foram desenvolvidas sete sequências didáticas que incidissem na inclusão da cultura Ucraniana. Perante os dados recolhidos e posteriormente analisados, constatou-se que uma abordagem intercultural do currículo pode contribuir para o processo de integração e para a promoção de uma educação intercultural.

Palavras-chave

1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação de Infância, integração, educação intercultural

ABSTRACT

This report regards to the Pedagogical Practice of Supervised Teaching, carried out within the scope of the Master's Degree in Early Childhood Education and Elementary School Education. It is organized in two parts: Part I, refers to the reflective area, and Part II about research area.

In the reflective dimension, it is presented the formative course of the master's degree that reflects, critically and reasonably the experiences lived in each one of the contexts of the Pedagogical Practice. For this, were developed seven references for their professional, personal and social development, pointing the learning and challenges arising from each of the contexts of Pedagogical Practice.

The research part presents a study developed under the methodology of action/research in a 2nd year class of Elementary School. For the accomplishment of the study several didactic sequences were developed focused on the inclusion of the Ukrainian culture. According to the collected and thereafter analysed data, it was found that the inclusion of a new culture within a prevailing culture, can contribute the integration process and an intercultural education.

Key-words

Elementary School Education, Early Childhood Education, intercultural education, integration

ÍNDICE GERAL

Resumo	iv
Abstract	vi
Índice Geral.....	viii
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Tabelas	xiv
Índice de Anexos	xvi
Abreviaturas.....	xvii
Introdução	1
Parte 1 – Componente Reflexiva	3
Capítulo I - Prática Pedagógica em Creche	4
1.1 Contexto Educativo em Creche.....	4
1.2 Características de Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças dos 2 aos 3 anos.....	5
1.3 O Poder da Observação	6
1.4 A Planificação das Experiências Educativas	7
1.5 O Tempo em Creche.....	9
Capítulo II – Prática Pedagógica em Pré-Escolar	11
2.1 Contexto Educativo de Jardim de Infância.....	11
2.2 A observação em Jardim de Infância	11
2.3 Metodologia de Trabalho por Projeto	12
2.4 Documentação Pedagógica.....	15
Capítulo III – Prática Pedagógica em Primeiro Ciclo (2ºano)	17
3.1 Contexto Educativo de Primeiro Ciclo do Ensino Básico	17
3.2 O caminho percorrido em Waldorf	17
3.2.1 A Pedagogia Waldorf.....	17
3.2.2 A observação	18
3.2.3 A interdisciplinaridade.....	19
3.2.4 A Flexibilidade da Planificação.....	20
3.2.5 O Professor Reflexivo	21
Capítulo IV – Prática Pedagógica em Primeiro Ciclo II (4ºano).....	23
4. Contexto Educativo de Primeiro Ciclo do Ensino Básico II.....	23
4.1 O caminho percorrido em Primeiro Ciclo II.....	24

4.1.1	A Planificação para a Aprendizagem Cooperativa	24
4.1.2	As Expressões no 1º CEB	26
	Considerações Finais – Dimensão Reflexiva	29
	Parte 2 – Dimensão Investigativa	31
	Capítulo I – Enquadramento Teórico	32
1.1	O conceito de cultura.....	32
1.2	A diversidade cultural.....	33
1.3	A Multiculturalidade e a Educação Multicultural	34
1.4	A interculturalidade e a educação intercultural	36
1.5	O Professor intercultural.....	37
1.6	A Escola Multicultural	39
	Capítulo II – O Estudo Realizado	42
2.1	Contexto do Estudo	42
2.2	Questão de investigação e objetivos de estudo	43
2.3	Natureza da investigação e instrumentos de recolha de dados	44
2.4	Participantes do Estudo	46
2.5	Descrição geral do estudo.....	47
	Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados.....	52
3.1	Diário de Bordo – Antes da Intervenção	52
3.2	Entrevista	54
3.3	Diário de Bordo - Após a Intervenção.....	57
	Capítulo IV – Conclusões do Estudo	62
4.1	Conclusões do Estudo.....	62
4.2	Limitações do Estudo	64
4.3	Recomendações para futuras investigações	65
	Conclusão	66
	Bibliografia.....	68
	Anexos	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Representação das casas	48
Figura 2 – Apresentação dos alunos de 4º ano	49
Figura 3 – Apresentação do livro em Ucrâniano	49
Figura 4 – Pai da aluna e aluna a ensinar fazer a “turka”	50
Figura 5 – Palavras em Ucrâniano e respetiva tradução	50
Figura 6 – Apresentação do Natal	51
Figura 7 – Relato sobre o Dia de Reis na Ucrânia	51
Figura 8 - Árvore "o que sabemos?"	80
Figura 9 – Vasos do dia da Mãe.....	83
Figura 10 - Plantação com o familiar de uma criança.....	84
Figura 11 - Vista geral da Horta.....	85
Figura 12 - Criança a explicar o que já tinham feito na Horta.....	85
Figura 13 - Capa do Livro “Uma sementinha Especial”	87
Figura 14 - História integral do livro "Uma sementinha Especial".....	88
Figura 15 – Descamisada	90
Figura 16 – V. na roda.....	92
Figura 17 – V. no Cyberescola.....	93
Figura 18 - Mestranda a contar uma história no pinhal.....	94
Figura 19 - Trabalhos dos alunos sobre as suas casas.....	95
Figura 20 - Apresentação dos alunos Ucrânianos.....	96
Figura 21 - V. a contar a história.....	97
Figura 22 - Ensaio do teatro de sombras para a festa de Natal.....	98
Figura 23 - Pai da e V. a ensinar a fazer a "turka" e restante turma a observar.....	99
Figura 24 - Palavras em Ucrâniano e respetiva tradução em Português.....	100
Figura 25 - Alunos a fazer o presente de Natal.....	100
Figura 26 – Festa de Natal.....	101
Figura 27 - Trabalho da V. sobre o seu Natal.....	102
Figura 28 - V. a segurar um chapéu para os colegas descerem no escorrega.....	103
Figura 29 - V. a brincar com um colega.....	104

Figura 30 – V. a brincar.....	104
Figura 31 - Apresentação do aluno Ucrâniano sobre o Dia de Reis.....	105

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Rotina Diária em Creche	10
Tabela 2 - Exemplo de Documentação Pedagógica	15
Tabela 3 - Apresentação dos dados referentes ao Diário de Bordo antes da Intervenção.....	53
Tabela 4 – Entrevista	55
Tabela 5 - Apresentação dos dados referentes ao Diário de Bordo após a Intervenção.....	57
Tabela 6 – Horário	73
Tabela 7 – Horário da Rotina	77

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Planificações.....	73
Anexo 2 – Projeto “O Nosso Espaço Exterior”	80
Anexo 3 – Diário de Bordo.....	90
Anexo 4 – Entrevista à mãe da V.	107

ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Cit. – Citado

IA – Investigação-Ação

p. - página (s)

PES – Prática de Ensino Supervisionado

INTRODUÇÃO

O presente documento insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada referente ao Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1.º e do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Foi desenvolvido entre o ano letivo de 2016/2017 e 2017/2018 e incorpora uma Componente Reflexiva e uma Componente Investigativa, correspondendo à *Parte 1* e *Parte 2*, respetivamente.

A *Parte 1*, referente à Componente Reflexiva, é composta por quatro Capítulos da Prática Pedagógica: Creche; Pré-Escolar; Primeiro Ciclo I (2º ano); Primeiro Ciclo II (4ºano), ou seja, cada um corresponde à dimensão reflexiva de cada semestre, em cada valência. Em cada um dos pontos serão focados os principais pressupostos que foram evidenciados ao longo da prática pedagógica, que fizeram com que a contínua descoberta e aprendizagem fossem possíveis. Em suma, procurou-se apresentar reflexões de experiências, práticas, aprendizagens e dificuldades que, embora possam ter valor e pressupostos transversais na educação, foram a título pessoal, social e profissional significativas para o meu desenvolvimento.

A *Parte 2* diz respeito à Componente Investigativa, e apresenta o processo de realização de um estudo onde se investigou e refletiu acerca da educação intercultural numa turma do 2.º ano de escolaridade. Esta investigação enquadrou-se num estudo de caso de investigação-ação e orientou-se pela questão: *quais os contributos de uma abordagem intercultural do currículo na integração de alunos de origens culturais diversas?*.

A sociedade portuguesa é uma sociedade cada vez mais multicultural, dada a crescente chegada e respetivo fluxo de imigrantes oriundos de diversos pontos do mundo. Perante isto, urge refletir sobre esta temática e encontrar caminhos de aprendizagem cooperativa. A pertinência deste estudo envolve-se com a urgência da literacia a este nível junto das comunidades escolares, implicando uma gestão intercultural do currículo, que envolve uma predisposição em adaptar e flexibilizar o currículo. De acordo com Perotti (1997) este é um dos desafios que, no dia a dia, a sociedade multicultural de hoje coloca às nossas escolas. Antes de mais nada este é um papel do professor que lida diretamente com estas realidades e que, perante a diversidade cultural, tem o dever de assegurar o direito à identidade dos seus alunos, com tudo o que a isso está inerente, compatível com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Assim, uma vez que estava inerente uma investigação à Prática de Ensino Supervisionado, tornou-se pertinente desenvolvê-la numa sala onde existia uma criança de nacionalidade ucraniana, na qual ainda não tinha sido desenvolvido nenhum trabalho assente na diversidade cultural.

A *Parte 2* foi também ela subdividida por Capítulos, à semelhança da *Parte 1*. Desta forma o Capítulo 1 apresenta uma revisão da literatura, onde se procura desenvolver conceitos-chave inerentes à interculturalidade tal como cultura, diversidade cultural, multiculturalidade e interculturalidade e o seu valor na educação, o professor intercultural e, por último, o panorama nacional em relação à interculturalidade. O Capítulo 2 diz respeito ao estudo realizado, onde se encontra uma contextualização, seguido da questão de investigação, objetivos de estudo e as metodologias do estudo que contemplam a natureza da investigação e instrumentos de recolha de dados, os participantes do estudo e, por último, uma descrição geral do estudo. O Capítulo 3 pretende apresentar e discutir os dados da investigação, e por último, o Capítulo 4 destina-se às conclusões finais do estudo.

Findadas as duas *Partes* deste documento, encontra-se uma conclusão geral onde são apresentadas as aprendizagens mais significativas no decorrer da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado evidenciando, desta forma, o contributo da mesma no desenvolvimento da formação da mestranda ao longo dos dois anos do Mestrado.

Por último, apresentam-se as referências bibliográficas com as quais foi possível fundamentar as diversas partes deste relatório, sendo portanto a base de toda a minha aprendizagem ao nível teórico. Por último, surgem os anexos que complementam a informação que consta ao longo do corpo do trabalho e que, desta forma, o tornam mais completo.

PARTE 1 – COMPONENTE REFLEXIVA

A primeira parte deste relatório corresponde, tal como o título acima indica, à dimensão reflexiva. Esta componente é referente à Prática Pedagógica de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 2016/2017 e 2017/2018.

A componente reflexiva encontra-se dividida em quatro capítulos: i) Prática Pedagógica em Contexto de Creche; ii) Prática Pedagógica em Contexto de Pré-Escolar; iii) Prática Pedagógica em Contexto de Primeiro Ciclo I (2º ano) e iv) Prática Pedagógica em Contexto de Primeiro Ciclo II (4º ano).

Em todos os capítulos apresentados seguidamente, as três primeiras semanas de PES foram de observação e recolha de dados relativamente ao contexto educativo em que estava inserida. Este tempo permitiu-me conhecer as crianças, a equipa educativa e perceber a dinâmica da sala para me integrar nela, tal como vem descrito na contextualização de cada uma das práticas. Nas seguintes semanas até ao término da PES, foram realizadas reflexões, planificações, avaliações e práticas que tornam esta reflexão possível.

CAPÍTULO I - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

O primeiro ponto do Capítulo 1 diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada em Creche, realizada no primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2016/2017.

Aqui, será abordado o meu percurso em contexto de Creche, contando, assim, com uma dimensão reflexiva sobre algumas das aprendizagens realizadas neste contexto.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foram realizados diferentes exercícios formativos que me permitiram aprender e evoluir a vários níveis. Através de reflexões semanais, observando, planificando, avaliando, e também através dos trabalhos realizados a nível da aprendizagem, desenvolvimento e avaliação na primeira infância. Estes exercícios tornaram-se importantes, não só pela aprendizagem relativa a cada temática a nível da primeira infância, mas também como autorreflexão acerca do meu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

1.1. Contexto Educativo em Creche

O primeiro ponto diz respeito a uma breve caracterização acerca do contexto onde realizei a PES, de forma a tornar mais clara a leitura do documento para o leitor. As informações apresentadas sustentam-se em dados recolhidos no início da PES, em setembro de 2016.

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche decorreu numa Instituição Privada, no concelho de Leiria. Esta instituição iniciou a sua atividade no ano de 2004, contando com respostas oficiais de: Creche, Pré-Escolar, 1.º CEB (com 1.º e 2.º anos) e Centro de Atividades de Tempos Livres. A Instituição dava resposta a 186 crianças e dispunha de um total de 37 recursos humanos.

A sala onde a PES foi realizada (denominada sala dos 2 anos) encontrava-se localizada no piso inferior, e contava com um grupo de 18 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos: 8 do género feminino e 10 do género masculino. A sala dos 2 anos

dispunha de diferentes áreas, e tinha acesso direto ao exterior, contendo uma casa de brincar, um túnel em forma de lagarta e um relvado.

1.2 Características de Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças dos 2 aos 3 anos

Ao iniciar a PES, tornou-se importante investigar acerca das características referentes ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças entre os 2 e os 3 anos de idade, de forma a compreender melhor e sustentar-me cientificamente quanto a esta faixa etária para, desta forma, proporcionar-lhes experiências educativas ajustadas.

No que respeita ao nível cognitivo, para Piaget (Papalia, Olds & Feldman, 2001) as crianças entre os 2 e os 3 anos encontram-se no estágio pré-operatório. Este estágio, que vai até aos 6 anos de idade, é considerado um estágio muito importante no que respeita à construção da personalidade (Wallon 1953, citado por Tavares, Gomes, Pereira & Gomes, 2007). Segundo os mesmos autores, caracteriza-se pelo egocentrismo, uma vez que a criança pode não ser capaz de compreender o ponto de vista do outro e também pela irreversibilidade, ou seja, a criança não tem capacidade de perceber que uma operação pode ser reversível (Tavares, Gomes, Pereira & Gomes, 2007).

As crianças começam a ter a capacidade de representar simbolicamente objetos ou situações que não estão presentes ou que não conseguem perceber através dos sentidos. Tal como Delmine e Vermeulen (2001, p.100) referem: “A partir do momento em que ela emprega símbolos para representar objectos, lugares, pessoas, situações...o pensamento da criança ultrapassa o «aqui e agora»: ela pode evocar um objecto ausente, um acontecimento actual a produzir-se algures”.

A nível da linguagem, Sheridan (2003) afirma que as crianças nestas idades conseguem nomear objetos, formular pedidos, responder a certas questões que lhes são colocadas e contar acontecimentos do dia-a-dia exprimindo-se de forma compreensível.

A nível motor, as crianças já adquirem alguns automatismos motores como a locomoção, a preensão e a aptidão de imitar e criar movimentos, o que faz com que se tornem mais

autônomas nas tarefas de vida diárias como vestir-se, tomar banho, andar de triciclo, trepar, saltar... (Delmine & Vermeulen, 2001).

No que respeita ao desenvolvimento social e afetivo, as crianças desta faixa etária encontram-se na fase da pré-socialização. Estão, assim, na fase onde aprendem sobre a vida social, ao se relacionarem com a restante comunidade. Interessam-se pelo que os outros fazem, imitam-nos, querem estar junto deles, mas devido ao egocentrismo e alguma instabilidade da sua personalidade têm dificuldade em cooperar com os outros (Delmine & Vermeulen, 2001).

A aprendizagem nestas idades é essencialmente através da ação. Aprendem ao experimentar e explorar o mundo que as rodeia, quando se questionam acerca das situações, dos objetos, das pessoas, e vão procurando respostas e resolvendo problemas, aumentando progressivamente a sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2011).

Estas foram aprendizagens fundamentais para a presente prática pedagógica, dado que foi a primeira vez que a mestranda esteve em contexto de Creche e, sem esta sustentação teórica, provavelmente seria mais desafiante compreender as crianças, adequar as experiências ao longo das semanas e lidar de forma geral perante as diversas situações que surgiam.

1.3 O Poder da Observação

Foi a partir da observação nas primeiras semanas de PES em Creche que começou a despertar em mim o significado e importância da mesma. Ao longo deste percurso fui mesmo conhecendo o poder da observação, como ponto fulcral e inicial para a nossa atividade profissional. Tal como Parente (2012, p. 5) refere:

“observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças. Educadores de Infância e outros adultos da creche têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança”.

No início, a normal fase de adaptação permitiu que começasse a criar uma relação de confiança com o grupo. Fui, ao invés do que fazia, percebendo a importância de me permitir ser convidada a participar nas experiências das crianças, não me impondo. Isto fez com que criasse uma relação de respeito, dando-lhes segurança para serem elas a escolher o que fazer, com quem fazer. Esta foi uma aprendizagem bastante importante, uma vez que desta forma estava a dar espaço à criança para agir, para tomar ela própria as suas decisões e não outrem. Esta temática foi alvo de diversas reflexões, e cheguei até à conclusão que, desta forma, se chega mais facilmente tanto a crianças mais extrovertidas como a crianças mais introvertidas. Ao mostrar que estou ao mesmo nível da criança, isto é, não me impondo, estou a respeitá-la, ou seja, a “construir segurança ensinando confiança” (Portugal, G., 2000, p.101).

Esta descoberta permitiu-me proporcionar, por sua vez, mais autonomia às crianças: não intervindo nas suas descobertas e explorações; dando-lhe espaço para ser ela mesma a intervir e resolver os seus próprios problemas, ou seja, encarando a criança enquanto ser com capacidades e competências próprias, inteligente e capaz, curioso e observador, mesmo em idades muito pequenas (Vasconcelos, 1997).

Percebi igualmente que observar é algo que devemos fazer sempre ao longo não só da PES, mas ao longo da nossa vida profissional. É, para mim, um dos pilares fundamentais da Creche, pois para além do que já foi referido permite também a recolha de dados essenciais para a conceção, planeamento e realização de propostas educativas. É, por excelência, um instrumento que dispomos como meio de ficamos a conhecer melhor as crianças sendo. Por fim, é imprescindível que o educador detenha desta característica: ser um bom observador. Só assim este conseguirá perceber e compreender a criança: como esta se desenvolve, quais as suas aprendizagens e fragilidades.

1.4 A Planificação das Experiências Educativas

Desde o início da PES que procurei proporcionar experiências enriquecedoras e que envolvessem o todo de cada criança, isto é, que se traduzissem em experiências holísticas, e interessantes para a criança. Apesar deste meu pensamento inicial, isto é, no início da prática, no início os desafios tornaram-se um pouco “desencaixados” da realidade, uma

vez que eram os desafios que eu achava interessantes para eles. Desta forma, ao longo do semestre fui desconstruindo esta ideia, começando a colocar outra em mente: partir dos interesses que as crianças me demonstravam, ao longo do dia-a-dia, para aí sim planificar e posteriormente intervir. No início foi desafiante, não foi de assimilação fácil, imediata, por não me situar no que poderia desenvolver ao observar esses interesses. Apesar disso, percebi que podia partir de coisas simples, como movimentos de saltar, trepar e contornar que diariamente as crianças faziam e que poderiam ser explorados e alargados. Pegando neste exemplo, construí uma história, e criei um cenário onde cada criança teria de passar por diversos obstáculos em que saltava, contornava, passava por baixo, chutava, elevando assim os interesses por elas anteriormente demonstrados.

A planificação foi, talvez, onde mais senti evolução, facto facilmente perceptível através da visualização e comparação entre a primeira e a última planificação. Foi mesmo uma (re)construção da planificação. Pontos como “o que deverá estar na planificação?” “o que valorizo na construção da planificação, e de que forma isso é perceptível para quem a lê?” “qual a minha conceção em relação à criança, perceptível através da planificação?” “como detalhar os momentos?” “o que será importante referir?” foram alguns pontos que me fui questionando de forma a perceber o que realmente é a planificação e para que serve, para além da sua função central de antecipar e orientar a ação.

Por conseguinte, a planificação deverá ser um documento pessoal que nos proporcione segurança nos momentos de intervenção, aquando da estruturação prévia. Embora isto, planificar em creche, no início, tornou-se um pouco desafiante. Com o passar do tempo apercebi-me da necessidade de detalhar mais este documento, uma vez que “planificar em creche é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses. Sendo elas o foco da nossa acção educativa, devemos variar as estratégias a utilizar de acordo com a individualidade de cada uma” (Santos, Conceição & Dias, 2013, p. 473). Numa primeira fase da intervenção em creche estes fatores não eram tidos em conta, sendo as planificações construídas para todo o grupo, sem contemplar desafios para cada criança em específico. Com o passar do tempo, e à medida que fui conhecendo cada criança, comecei a criar desafios individuais na planificação, de forma a desenvolver cada uma no que apresentava mais motivação, interesse, curiosidade ou, por outro lado, dificuldade.

Não só os momentos referidos na rotina diária da sala como “desafios educativos” devem estar na planificação. Ao longo do semestre fui percebendo que deve constar uma planificação que englobe tudo o que cada um ache necessário para a sua ação educativa, desde os desafios educativos até ao momento da refeição, do tapete, etc. Momentos da rotina diária como o da higiene, da alimentação, do acordar da sesta podem ser momentos potenciadores de diversas aprendizagens desde que o educador esteja desperto para este facto. É sim importante destacar isto, porque estes momentos ao longo da rotina são tão importantes quanto os destinados especificamente às experiências, funcionando também eles na cabeça das crianças como momentos contínuos, desencadeados uns pelos outros e não estanques. A criança é um ser competente, que se envolve na experiência e constrói a sua aprendizagem na experiência contínua e interativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho 2015), ou seja, a criança aprende na continuidade do dia, sempre que algo lhe suscite interesse. Assim, é importante que o educador proporcione momentos realmente interessantes e desafiadores para a criança, mas com intencionalidade educativa para o adulto.

1.5 O Tempo em Creche

Ao longo do período de aprendizagem em contexto de Creche, apercebi-me da importância que a organização do tempo tem no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Esta conceção permitiu-me refletir e investigar de forma mais aprofundada sobre o tema, e perceber que a rotina diária funciona de maneira diferente com crianças pequenas comprando com as mais crescidas. Hohmann & Weikart (2011) defendem que os horários e rotinas da escola garantem à criança um sentido de segurança, controlo e pertença durante o período que estão fora de casa, principalmente a bebés e crianças pequenas. Cordeiro (2012) refere que a rotina, devido ao seu carácter repetitivo, dá segurança à criança, uma vez que a ajuda a prever o que vai acontecer facto que a tranquiliza. Esta sucessão dos acontecimentos permitem, assim, que as crianças conheçam a estrutura do seu dia e que se sintam seguras nela.

No contexto PES, o acolhimento das crianças era feito às 9h (Tabela 1) e, de seguida, iam explorar a sala. Por volta das 10h era fornecido um pequeno lanche: bolacha ou fruta. Algo que estranhei de início, foi o facto de não ser cantada nenhuma canção de bom dia com o grupo, embora posteriormente tenha levado uma, que comecei a cantar nesse momento do lanche. Após lancharem seguia-se o desafio educativo e, às 11h:30m as crianças almoçavam. Às 12h iniciavam a higiene das crianças para, posteriormente, repousarem. No período da tarde, as crianças após acordarem, lanchavam e, seguidamente, às 16h era realizada a sua higiene. Por fim, as crianças exploravam o espaço sala de forma livre.

Rotina:

<i>Horas</i>	<i>Atividade</i>
09h 00m	Acolhimento das crianças
10h 00m	Hora da bolacha/fruta
10h 10m	Desafio Educativo
11h 30m	Almoço
12h 10m	Higiene (troca de fraldas, lavagem de mãos e cara)
12h 30m	Repouso
15h 30m	Lanche e exterior
16h 00m	Higiene (troca de fralda, lavagem de mãos e cara)
16h 30m	Exploração livre da sala de atividades/espaço exterior/desafio educativo

Tabela 1: Rotina Diária em Creche

Assim, foi importante perceber que os momentos de rotina se podem tornar potenciadores de diversas aprendizagens desde que o educador esteja desperto para isso. Uma vez elucidada para isso, passei a planificar momentos da rotina, como é o caso da Planificação 12 e 13 (ver anexo 1). Prolongar as experiências da manhã, pensar em como dinamizar “tempos mortos” ao longo do dia, como obter atenção do grupo em diversos momentos são exemplos das possibilidades de planificar os diversos tempos do dia, com intencionalidade educativa.

CAPÍTULO II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PRÉ-ESCOLAR

O Capítulo II refere-se à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Pré-Escolar, realizada no segundo semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Aqui, será abordado o meu percurso de aprendizagem em contexto de Jardim de Infância, contando com uma contextualização do Jardim de Infância onde foi realizada a PES e uma dimensão reflexiva onde destaco as principais aprendizagens decorrentes deste contexto.

2.1 Contexto Educativo de Jardim de Infância

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Jardim de Infância decorreu numa instituição de enquadramento jurídico público, num meio rural do concelho de Leiria. Este Jardim resulta da reabilitação de uma antiga escola primária a Jardim de Infância, com duas salas: uma destinada ao acolhimento, refeições e prolongamento das crianças, e outra destinada às atividades de componente letiva.

A PES nesta valência ocorreu numa sala heterogénea composta por um total de 21 crianças, 16 do género masculino e 5 do género feminino com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

2.2 A observação em Jardim de Infância

Durante as três primeiras semanas de estágio destinadas à observação do contexto, tive a oportunidade de conhecer as crianças e as suas rotinas, os adultos e a sua forma de ser e estar na educação e pude familiarizar-me com o ambiente educativo, com os tempos, os materiais e com o espaço, percebendo, assim, as potencialidades dos mesmos. Após este tempo, entendi que tinha um ambiente bastante propício para desenvolver um trabalho significativo com as crianças, uma vez que encontrei ali um espaço físico cheio de potencialidade e um grupo de crianças com a curiosidade e dinamismo apurados. Isto

tornou-se um fator bastante motivador, uma vez que as crianças se interessavam por temáticas diversas, querendo sempre aprender e saber mais.

A partir destas semanas iniciais, embora tenha percebido diversos interesses e potenciais indutores de exploração para com o grupo, destacou-se um interesse especial pelo espaço exterior, questionando por diversas vezes sobre temas relacionados com o meio ambiente, seres vivos, etc. Percebi também que eram crianças muito ligadas à terra: ficavam atentas a observar os vizinhos a plantar ou semear, um adulto a cuidar das plantas, gostavam de sentir e cheirar a terra, a areia, entre outros elementos da natureza. Esta foi uma informação abrangente do grupo, mas a observação forneceu-me também dados mais particulares. Por exemplo, a nível da motricidade fina, pude observar duas crianças ambas com 3 anos a recortar um pouco com a mão direita e depois com a esquerda, o que mostra que podem ainda não ter a lateralidade definida. Estas são informações importantes que nos fazem conhecer o grupo e adequar a nossa ação educativa tanto em grande grupo como a título individual de forma a auxiliar o desenvolvimento de cada criança. Daí a importância da observação, de “olhar com olhos de ver” e absorver o máximo de situações, características, desenvolvimento, permitindo posteriormente “planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (ME, 2017).

2.3 Metodologia de Trabalho por Projeto

No decorrer da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, foi-nos proposto que desenvolvêssemos um projeto segundo a Metodologia de Trabalho por Projeto. Nos pontos seguintes apresento algumas ideias teóricas que sustentam a Metodologia de Trabalho por Projeto, seguido da apresentação do projeto que foi desenvolvido, intitulado de “A Nossa Horta” (anexo 2).

A Metodologia de Trabalho de Projeto surgiu em 1918, com Kilpatrick. Kilpatrick iniciou este projeto defendendo que os interesses e necessidades da criança deveriam ser o motor para o currículo. Em Portugal, foi Irene Lisboa que, em 1943, divulga esta forma de trabalhar com o lançamento do seu livro “Modernas Tendências de Educação” (Vasconcelos *et al*, 2012).

Katz e Chard (2009, p.3) designam o termo projeto para representar “uma investigação, uma parte de uma pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação com o educador de infância” (Katz & Chard, 2009, p. 3) Assim, a criança tem oportunidade de explorar o mundo que a rodeia para obter respostas às questões que para si fazem sentido, aprofundando, desta forma, os conhecimentos que já detinha, o que por si só é um ponto bastante favorável a esta metodologia.

Vasconcelos et al. (2012), define que a Metodologia de Trabalho por Projeto se divide em quatro fases distintas: I - Definição do problema; II - Planificação e desenvolvimento do trabalho; III - Execução; e IV - Divulgação/Avaliação.

A Fase I do projeto, denominada como “definição do problema” segundo Vasconcelos et al. (2012), é onde ocorre a formulação do “problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar (...)” (Vasconcelos et al., 2012, p. 14). Nesta fase do projeto existe “uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 172). Esta troca de experiências pessoais dá origem a uma avaliação das experiências comuns a todas as crianças, sendo também uma ajuda para o educador, na medida em que fornece informações sobre como cada criança domina o tema (Katz e Chard, 2009).

A Fase II corresponde à “Planificação e desenvolvimento do trabalho” onde se faz uma previsão do possível desenvolvimento do projeto tendo em conta as necessidades e as potencialidades do grupo de crianças (Vasconcelos et al., 2012, p. 15). Neste processo, “pede-se às crianças que tragam objectos pertinentes de casa e obtenham materiais para as actividades de construção do projeto” (Katz & Chard, 1997, p. 172). Assim, com o material que as crianças trazem de casa e com as suas ideias de exploração, é feita a planificação para organizar o processo de elaboração do projeto.

Na Fase III, “Execução” do projeto a planificação começa a ser realizada, partindo para a pesquisa de informações que deem resposta ao que o grupo deseja saber. Para isso, “partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram

fotografias, criam textos, fazem construções, elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16).

Na Fase IV, “Divulgação/Avaliação”, é feita a apresentação das descobertas que as crianças fizeram ao longo do projeto. A autora refere-se a esta fase como “a socialização do saber”, que pode ser apresentada sob modo de álbuns, dramatizações, livros, painéis, maquetes, entre outras experiências que fizeram na fase III. É também nesta fase do projeto que as crianças avaliam o contributo que cada criança deu para a concretização do projeto, a qualidade das atividades realizadas e da informação recolhida. Dão a sua opinião acerca do que mais gostaram de fazer e daquilo que gostariam de ter feito, podendo surgir novas ideias para o desenvolvimento de projetos futuros (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Partindo desta breve revisão literária acerca da metodologia de Trabalho por Projeto, foi então desenvolvido um projeto na nossa sala. O projeto intitulou-se de “A Nossa Horta” uma vez que, partindo da observação, verificou-se que o grupo mostrava grande interesse no espaço exterior, nomeadamente por plantas, árvores, etc. Segundo Katz & Chard “Um projecto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (Katz & Chard, 2009, p. 102). E assim foi: no dia da árvore, decidimos levar um limoeiro para plantar com o grupo, uma vez que ainda não existia nenhuma árvore de fruto na escola, quando o F (5 anos) me perguntou: “as árvores respiram?” nascendo, assim, o Projeto “A Nossa Horta”. Este projeto foi desenvolvido segundo as fases propostas por Vasconcelos et al (2012), presente nos anexos deste documento – Anexo 1.

Uma das experiências mais enriquecedoras ao longo desta prática pedagógica foi sem dúvida a concretização do trabalho de projeto, uma vez que mais que estudá-la, tive a oportunidade de experimentar, no terreno, a sua viabilidade. Através desta experiência pude verificar que, tal como vem referido ao nível teórico, é uma metodologia onde a criança tem um papel ativo, algo que tenho vindo cada vez mais a defender. Ao dar-mos protagonismo às crianças, através do questionamento de questões que gostavam de ser vistas respondidas, de problemáticas, inquietações, etc, estamos a dar a oportunidade de ser o/a próprio/a grupo/criança a delinear o seu caminho, e isso para mim é fundamental. Claramente que o professor desempenha um papel fundamental, uma vez que detém naturalmente mais conhecimentos que as crianças, podendo desta forma orientar o grupo

para os caminhos mais viáveis. Embora seja uma metodologia mais liberta de planificações, estruturas que orientem o educador, etc., este tem obrigatoriamente de ter a sua intencionalidade educativa bem ciente, e quais as competências que pretende desenvolver com as crianças.

2.4 Documentação Pedagógica

A documentação pedagógica consiste em diferentes formas de registos das observações das crianças, podendo ser caracterizado como “um instrumento de intercâmbio, de partilha de comunicação” além de ser um processo de registar a aprendizagem das crianças (Azevedo, 2009, p. 201).

Ao longo da PES em Pré-Escolar, o exercício de documentação pedagógica passou pela realização de algumas experiências de observação e registo de dados sobre as crianças, e posterior análise (Tabela 2). De acordo com Azevedo (2009) na documentação pedagógica podemos englobar registos fotográficos, registos escritos das observações das crianças, vídeos, criações das próprias crianças, etc.

Observação	Interpretação
O G. é o primeiro a chegar ao cesto dos chapéus, mas a S. conflite com ele por ser a chefe e querer ser ela a distribuir. Os dois agarram no cesto e disputam-no, e rapidamente o Gonçalo diz “então podemos levar os dois um bocadinho”. A Sofia concorda e levam os dois o cesto.	O G. resolve um conflito sozinho, sem intervenção do adulto. Sugere uma resolução, a Sofia concorda, e acaba tudo bem. (Área de Formação Pessoal e Social e Domínio da Comunicação Oral).

Tabela 2: Exemplo de Documentação Pedagógica

Estes registos podem ter diversas finalidades: ser um recurso para o educador poder avaliar e perceber o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram; para conhecer as crianças de modo a poder planificar; ser um material para dar a conhecer às famílias do processo de desenvolvimento das crianças, etc. Para Cardona (2007, p.10) “a avaliação possibilita aos profissionais refletir e tomar decisões fundamentais sobre as suas práticas educativas”, também de modo a autorefletirem a sua prática.

Nesta PES foram utilizados diversos métodos de avaliação, seja quantitativo como qualitativo. As grelhas de observação, utilizadas inicialmente em Creche, foram-se mostrando demasiado generalistas, não contemplando a individualidade de cada criança. Preencher uma tabela com “adquirido” e “não adquirido”; “é capaz” “não é capaz” quando se trata de humanos, não me parecia ser realmente ajustado. Parecia-me um pouco limitado até, uma vez que seguindo a lógica das grelhas não existe espaço para registar concretamente o desenvolvimento da criança, as suas vitórias, necessidades, interesses, conquistas.

Dada o descontentamento perante os factos referido, descobri e comecei a experimentar os registos narrativos. Foram elaborados registos de observação de todas as crianças da sala, de forma a tornar estes registos visíveis para todos (especialmente para os pais), uma vez que ia colocando os registos fotográficos das crianças aquando dos desafios propostos. Esta é uma dinâmica de avaliação completamente diferente comparativamente às grelhas, uma vez que aqui sim se pode observar e verificar a real evolução da criança: os seus interesses, necessidades, desafios, experiências, etc.

Segundo Cardona (2007), a avaliação na educação pré-escolar tem algumas especificidades que não se adequam a todas as formas de avaliar utilizadas noutros níveis escolares. Esta baseia-se numa sequência composta por três funções: a recolha de informação, a sua interpretação e a adoção de estratégias que possibilitem o aperfeiçoamento da ação educativa. Nesta lógica de pensamento, os registos narrativos e fotográficos tornam-se uma estratégia de avaliação mais completa e ativa comparativamente às grelhas de observação.

Em suma penso que este foi um exercício muito importante, uma vez que futuramente teremos de o fazer, e ao começarmos a perceber a dinâmica, quais as estratégias de documentação com que nos identificamos mais, quais as que resultam para cada situação, etc., mais facilmente no futuro será documentar.

CAPÍTULO III – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PRIMEIRO CICLO (2ºano)

O Capítulo III relativo à Parte I refere-se à Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Primeiro Ciclo, realizada no terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aqui, será abordado o meu percurso de aprendizagem no primeiro contexto de Primeiro Ciclo, contando, primeiramente, com uma contextualização educativa da Escola onde tive a oportunidade de realizar a PES. De seguida, será encontrada uma dimensão reflexiva onde destaco as aprendizagens que realizei neste contexto e que, naturalmente, me ajudaram a evoluir no meu percurso de formação profissional.

3.1 Contexto Educativo de Primeiro Ciclo do Ensino Básico

A primeira Prática de Ensino Supervisionada em Primeiro Ciclo decorreu numa Escola do 1.º CEB, situada no concelho de Leiria, com uma turma do 2.º ano de escolaridade. Esta era constituída por 13 alunos, 6 do género feminino e 7 do género masculino. Um dos alunos estava em processo de referenciação por défices variados, não constando, porém, com Necessidades Educativas Especiais. Existia uma criança de nacionalidade Ucraniana, sendo a única de origem estrangeira. Esta PES contou com uma particularidade bastante interessante, uma vez que a pedagogia com a qual a Professora Cooperante se baseava para a sua prática era a Pedagogia Waldorf, tendo sido uma experiência bastante enriquecedora.

3.2 O caminho percorrido em Waldorf

3.2.1 A Pedagogia Waldorf

A Pedagogia Waldorf é uma abordagem pedagógica baseada na filosofia da educação do filósofo Rudolf Steiner, fundador da antroposofia, em 1919, na Alemanha. Esta

pedagogia valoriza de forma holística vários desenvolvimentos do aluno: físico, espiritual, intelectual e artístico. Com isto, o objetivo é desenvolver a liberdade dos alunos que se integram socialmente, possuindo competências e moralidade para a responsabilidade (Setzer, 1998). Uma das principais características da Pedagogia é o seu fundamento no desenvolvimento do ser humano, fundamento esse que tem em conta as diferentes características das crianças e adolescentes de acordo com a sua idade. Nesta pedagogia existe sempre uma ligação com o ensino teórico e o ensino prático, focando as atividades corporais (ação e movimento), com atividades de caráter artístico e artesanal, tendo sempre presente as idades dos alunos. Com esta prática há uma prevalência no exercício e no desenvolvimento de competências, e não simplesmente o acumular de informações. É aqui que também se vai cultivando a ciência, a arte e os valores morais e espirituais que o ser humano necessita. É a junção destes objetivos com o princípio básico do movimento criado por Rudolf Steiner – a Antroposofia – o que deu origem à Pedagogia Waldorf. Assim, é seguindo a ordem definida pela Antroposofia (corpo, alma e espírito e com capacidades de pensar, sentir e agir) que o ensino começa (Steiner, 2001).

Segundo Setzer, (1998) o pensar é cultivado desde a imaginação incentivada por meio de contos, lendas e mitos – no início da escolaridade – até o pensar abstrato. Assim, a pedagogia Waldorf incentiva e encoraja a criatividade, nutre a imaginação e conduz os alunos a um pensamento livre e autónomo. Está ainda centrada em três apoios fundamentais: o pensar, o querer e o agir. Fundamentalmente, esta pedagogia tem, como objetivo, desenvolver a personalidade de forma equilibrada e integrada, estimulando o florescimento na criança e no jovem de clareza do raciocínio; equilíbrio emocional; e iniciativa de ação (Setzer, 1998).

3.2.2 A observação

Como o pintor que recua muitas vezes para ver mais nitidamente a obra que emerge do seu trabalho, o professor necessita [...] de parar, de observar, de escutar. Se a atmosfera está suficientemente impregnada de liberdade ele obterá uma imagem adequada do que se passa e do que é necessário fazer (Luft, 1976, p. 80).

Neste sentido, e por ter consciência de que só através da observação é possível ser realmente caracterizado o ambiente educativo que fará parte da rotina do professor,

(Estrela, 2008) esta foi uma técnica educativa que valorizei desde cedo na minha prática pedagógica e que é das dimensões da educação que mais valorizo.

Neste contexto de 1ºCEB, tendo a docente cooperante uma prática inspirada na pedagogia Waldorf, este tempo foi também importante para relembrar e aprofundar um pouco mais a pedagogia ao nível teórico e prático. Desta forma, o tempo de observação permitiu, consequentemente, práticas pedagógicas mais contextualizadas. A propósito, Estrela (1994, p. 128) refere-se à importância da observação mencionando que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das duas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objetivos visados”.

Num contexto com uma pedagogia diferenciada como Waldorf, ainda mais crucial é o tempo de observação. Embora tenha sido uma aprendizagem ao longo de todo o semestre - pois não se aprende realmente a teoria e prática de uma pedagogia em três semanas, estas foram fulcrais para reunir o máximo de informação, aprendizagens, materiais, tudo o que nos preparasse para a intervenção até ao final do semestre.

3.2.3 A *interdisciplinaridade*

Após o tempo de observação, quando comecei a intervir, o meu maior receio passava por conseguir interligar tudo com a facilidade com que a cooperante o fazia, tornando todo o processo natural, fluido e com uma ligação entre o real e os conteúdos que me impressionava. Esta é, sem dúvida, uma prática emergente e que me faz realmente sentido, pois nenhum aluno aprende de forma isolada, descontextualizada da realidade, nem no pré-escolar, nem no primeiro ciclo, nem no ensino superior, nem na vida.

Com isto, comecei a investigar mais sobre esta interligação, de contextualizar as aprendizagens, de as interligar com a vida real de modo a estas fazerem sentido para os alunos. Esta harmonia acontecia igualmente entre as diferentes áreas do currículo, tendo eu chegado até à interdisciplinaridade no 1º CEB. Este foi um dos temas mais desenvolvidos nas reflexões individuais ao longo do semestre, pois para além de me fazer muito sentido a mim, sinto que faz igualmente sentido para as crianças. Pacheco (2000, p. 31) refere que a “interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação

integrada, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, isto é, a existência de um axioma comum às várias disciplinas”. Com o passar do tempo, fui-me apercebendo que isto é algo que se vai desenvolvendo em nós, naturalmente, com a prática. Para quem pela primeira vez inicia com um 2º ano, com ainda poucos conhecimentos acerca dele, começar logo com uma dinâmica de ação baseada na interdisciplinaridade sem nunca ter passado por ele pode ser desafiante. E foi, foi sem dúvida um processo de desconstrução, e construção, mas que se tornou nas melhores experiências profissionais.

3.2.4 A Flexibilidade da Planificação

A planificação é, na minha opinião, um dos instrumentos mais importantes para a prática pedagógica, uma vez que permite o professor organizar as suas propostas e estratégias, para além da intencionalidade, objetivos, e tudo o que está inerente à planificação. Embora estes itens que por norma integram uma planificação, penso que as estas devem ser também flexíveis, abertas, interativas e completas. Esta flexibilidade desempenha um papel importantíssimo na planificação, uma vez que, por diversas vezes, ocorreu uma mudança nas planificações (no momento da aula) porque fazia mais sentido optar por um caminho distinto do que havia pensado. Assim, a flexibilidade da planificação é uma vertente bastante relevante para mim como futura professora e que foi também ela alvo de reflexão ao longo deste semestre. Zabalza (1994, p.5) vai ao encontro da mesma opinião referindo que “planificar é estabelecer o possível e o previsível. É mais um meio e menos um fim. Não deve ser o ídolo ao qual tudo fica sacrificado. O plano é para ajudar e não para desajudar o professor. Daí o seu carácter eminentemente revisível, daí a sua plasticidade”.

No início, embora tivesse observado ao longo das semanas de observação a professora cooperante a fazer com os alunos o “pinguinho do céu” (um momento de relaxamento), as aguarelas e o desenho de forma, não me senti capaz de começar logo a desenvolver todas estas práticas na primeira semana de intervenção. Fui, passo a passo, inteirando-me de toda a dinâmica, acabando, mais tarde, por conseguir integrar todas as práticas na minha planificação. À semelhança das planificações desenvolvidas ao longo deste semestre, penso que futuramente, as planificações que construir serão igualmente

flexíveis e abertas. Penso que importa que estas sejam facilmente perceptíveis e práticas, e não um documento extremamente aprofundado, detalhado e minucioso, onde por vezes nos perdemos no que realmente é essencial.

3.2.5 O Professor Reflexivo

Tudo isto são reflexões e ilações que fui estruturando ao longo do semestre, pois algo que considero crucial é a constante mente reflexiva inerente à ação pedagógica que desempenha um professor. Uma vez que tinha bastante tempo para refletir após o terminar do dia ao longo da viagem até casa, este tempo revelou-se essencial para mim, para repensar tudo o que havia acontecido: o que poderia ter feito/corrido melhor, o que gostava que tivesse sido diferente, em que senti mais dificuldade, o que fiz para as ultrapassar, que ilações retiro para o futuro, que futura docente idealizo ser, entre outros pontos que surgiam.

Rosales (1992, p.166), referia que “o professor deveria reflectir sobre formas de actuação docente” fazendo uma “(...) retrospectiva no final do dia, considerando as práticas exercidas, tendo em vista a melhoria das futuras atuações”. Penso que é esta reflexividade que faz com que o Professor evolua na sua ação diária, que tenha uma prática mais consciente e conhecedora do contexto em que está inserido.

Ao longo do semestre a minha atenção e reflexão centrou-se muito na gestão do grupo, pois no decorrer das atividades, com facilidade, alguns alunos dispersavam, e tornava-se difícil captar a sua atenção para as tarefas em curso. Assim, tornou-se fundamental investigar sobre motivação nestas idades, tendo sido o ponto crucial para superar este desafio. Comecei a pensar mais nesta dimensão enquanto planificava a minha intervenção, e penso que ajudou a ultrapassar este obstáculo. Ribeiro (2011, p.2) refere que nos contextos de aprendizagem, “a motivação pode ser inferida por meio de comportamentos observáveis dos alunos, os quais incluem o iniciar rapidamente uma tarefa e empenhar-se nela com esforço, persistência e verbalizações”.

Assim, a motivação acaba por ser uma força que move o indivíduo a executar determinadas ações que são gerenciadas por desejos individuais. Ninguém fará o outro aprender, se não houver nele também uma vontade para a aprender.

Este acaba por ser outro pressuposto da reflexão: partindo dela, investigar sobre componentes que nos interroguem. No exemplo acima descrito a motivação foi o tema investigado, que me permitiu perceber melhor esta dimensão. Só assim, neste ciclo de observação, reflexão e investigação nos podemos tornar melhores conhecedores do meio que nos rodeia, o que fará com que a nossa ação tenha conseqüentemente também mais qualidade.

CAPÍTULO IV – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM PRIMEIRO CICLO II (4ºano)

O Capítulo IV refere-se à segunda Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Primeiro Ciclo, numa sala de 4º ano, realizada no quarto semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aqui, à semelhança dos Capítulos anteriores, será bordado o meu percurso de aprendizagem no segundo contexto de Primeiro Ciclo, contando, primeiramente, com uma contextualização educativa e, de seguida uma dimensão reflexiva onde destaco as aprendizagens, desafios e perspetivas desta Prática.

4. Contexto Educativo de Primeiro Ciclo do Ensino Básico II

Esta Prática de Ensino Supervisionada decorreu na mesma escola onde realizei a primeira, mas com um 4.º ano de escolaridade. A escola continha duas salas, numa funcionava o 2º ano de escolaridade e na outra o 4º ano de escolaridade. No 1º semestre de PES em 1ºCEB estivemos na sala do 2º ano, e no 2º semestre, havendo a possibilidade de continuarmos na mesma escola, a professora cooperante acabou por aceitar o nosso estágio na sua sala, sendo nós as suas primeiras estagiárias.

A turma era constituída por 15 alunos, 9 do género feminino e 6 do género masculino com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Dos 15 alunos, 1 aluno era natural da Ucrânia, 1 aluno era de descendência Ucrâniana e uma aluna estava inserida no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro por dislexia. A turma demonstrou-se ser trabalhadora, empenhada e interessada nas propostas do professor, algo fundamental para o exercício da PES. Demonstraram igualmente ter interiorizadas as regras de convivência social, respeitando o adulto e os seus pares na rotina diária. Ao nível das atitudes os alunos grosso modo eram capazes de agradecer, pedir desculpa, assumir o erro, e na sala de aula esperar pelo seu tempo de intervenção e ouvir o outro com atenção. No que concerne aos hábitos de autonomia pessoal e organizacional, guardavam os trabalhos e os materiais nos locais adequados para tal; cuidavam do seu material e dos outros; e regulavam-se corretamente pela ordem de tarefas estipulada, onde cada dia um aluno era o “ajudante” da sala.

4.1 O caminho percorrido em Primeiro Ciclo II

À semelhança dos semestres anteriores, as primeiras semanas incidem na observação. Nesta PES tivemos apenas duas semanas de observação, o que não se tornou muito negativo devido ao estágio no semestre anterior ter sido na mesma instituição. Já conhecíamos a professora cooperante assim como os alunos, uma vez que era um meio muito pequeno.

4.1.1 A Planificação para a Aprendizagem Cooperativa

Ao iniciar a PES neste contexto, uma das preocupações passou por conhecer o método de trabalho da professora cooperante, pois sabia de antemão que seguia o modelo tradicional mas em concreto desconhecia o seu tipo de ação. Assim, ao me deparar com a sua planificação, apercebi-me que era realmente bastante distinta da minha, que tinha adotado e adequado ao longo dos meus estágios em 1º CEB.

Por sugestão acabamos por adotar enquanto par pedagógico a planificação da professora cooperante, deixando a que estávamos habituadas a desenvolver. Embora tenha sido desafiante no início, uma vez que não se assemelhava à nossa, com o passar do tempo tornou-se noutro método de planificar, o que penso ser uma mais-valia podermos contactar com diversos métodos e abordagens distintas de trabalhar. Enquanto que a que fui desenvolvendo pressupunha um item onde cada atividade era pensada de forma minuciosa, nesta descrevíamos as atividades de forma mais geral como que uma “lista de tarefas” a realizar. Sinto que ambas têm vantagens e desvantagens, como em tudo, mas que no meu método acabo por ter uma intencionalidade educativa mais pensada, ponderada, e refletida, o que por vezes nos faz repensar o que inicialmente tínhamos proposto. A segunda planificação, torna-se mais prática, o que também acaba por ser mais natural quando já temos alguma maturidade de prática docente.

No decorrer das planificações fomos tendo a preocupação e também necessidade de integrar um método de trabalho que desenvolvesse e ampliasse as aprendizagens da turma, uma vez que a mesma assim o exigia. A turma mostrava-se motivada e interessada com as nossas propostas, mas acabavam por responder e fazer as nossas propostas com bastante facilidade e rapidez. Sentimos, assim, a necessidade de elevar os conteúdos mais

do que o manual assim o exigia. Uma vez que este tinha de ser seguido, começamos a partir do manual para integrar outros conceitos e aprendizagens mais contextualizadas e amplas e que, ao mesmo tempo, se tornassem desafiantes para eles. Outro foco nosso passou por valorizar e ouvir a opinião, experiência e conhecimento de cada aluno acerca do tema abordado, pois o grupo gostava bastante de se exprimir.

Nesse sentido, a aprendizagem cooperativa, através de introdução dos trabalhos a pares e de grupos maiores mostrou-se ser bastante pertinente. Esta não é uma estratégia recente, uma vez que já em 1997, Machado afirmava que a aprendizagem cooperativa, em geral, deve ser entendida como sendo a aprendizagem que tem lugar num ambiente onde os alunos, em grupos, partilham ideias e trabalham cooperativamente para realizarem uma atividade (Machado, 1997).

De acordo com Lopes e Silva (2009, p. 4), a aprendizagem cooperativa “é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto”. Neste sentido propomos maioritariamente trabalhos a pares, em grupos de três ou de cinco em que desenvolviam e aprofundavam um tema. Desta forma promoveram-se diversas aprendizagens, nomeadamente: a capacidade de verbalização do pensamento, que implica a clarificação de ideias e a organização do discurso oral; a capacidade de desconstrução de conceitos errados; o esclarecimento de dúvidas sobre determinados assuntos que possam surgir no decorrer das atividades ou dúvidas de carácter duradouro (Pato, 1995).

De acordo com Pato (1995) o professor deverá recorrer a diversas formas de organização e gestão dos trabalhos a pares ou em grupos, nomeadamente, a disposição do grupo, o número de alunos por grupo, a disposição da sala de aula e a gestão do tempo. Isto são pressupostos fundamentais a serem desenvolvidos numa planificação, o que nos dá ferramentas para melhorar e pensar antecipadamente sobre as propostas sugeridas.

Este tipo de abordagem tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e pessoal da criança, devendo ser um recurso importante para o professor. Contudo, ao longo da PES, as propostas de trabalho de grupo incidiram sobretudo em conteúdos que nos eram sugeridos abordar.

Em reflexão, a meu ver, o passo seguinte seria colocar os próprios alunos a propor temas ou assuntos que lhes suscitasse inquietação, interesse, curiosidade. Algo que seja pertinente à realidade do aluno e que possa ser algo que o desafie e o estimule, para que caminhe rumo ao saber (Jolibert, 1993). Serem eles os investigadores dos seus próprios interesses motivá-los-á a aprofundarem um determinado assunto, sendo esta a chave para garantir uma real aprendizagem.

4.1.2 As Expressões no 1º CEB

Esta prática pedagógica primou também pela oportunidade de trabalhar todas as Expressões propostas pelo currículo do 1ºCEB. Em cada semana, todos os dias tinham de contemplar uma expressão diferente. Isto tornou-se algo inédito e muito importante para mim, uma vez que nunca tinha trabalhado regularmente todas as expressões: físico-motora, musical, dramática e plástica. Destaco aqui o papel fulcral da professora cooperante, que nos abriu portas a trabalhar livremente cada expressão, preocupação que não é recorrente nos contextos de 1º Ciclo por onde tenho passado. Só passando pelas experiências temos a oportunidade de aprender, desenvolver, criticar e evoluir na área das expressões que tão importante é quanto as restantes.

No livro «A Arte descobre a Criança», li uma questão que me despertou: “o que é a Expressão?” ao qual Arno Stern responde como sendo “(...) a imagem de um vulcão, de algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Expressar-se é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Expressar-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão.” (Stern, 1991, citado por Sousa, 2003, p.165). E é realmente isso que as expressões me fazem sentir, e que tentei passar aos alunos num tempo onde tinham a oportunidade de se exprimir, de exteriorizar o que ia no seu interior, de serem livres para se movimentar, criar, desenhar, pintar o que sentiam.

Com isto, penso que cabe ao professor apresentar e desenvolver uma pedagogia impulsionadora da educação artística. Partindo do princípio de que “num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária, (...) a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação - competências que se desenvolvem através da Educação

Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas” (Unesco, 2006, p. 3), esta área deve ser considerada igualmente importante face às outras áreas como a matemática ou o português, facto que decorre, aliás, de desígnios internacionais expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos da Criança.

As expressões podem ser, por natureza, meios para explorar conteúdos e temas de aprendizagem relacionados com outras disciplinas do currículo escolar (Ministério da Educação, 2004) como aconteceu ao longo desta PES. Todas as áreas são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem adequado de cada aluno. Cada área proporciona ao aluno desenvolvimento num determinado tipo de abordagem, pensamento e raciocínio, todos fundamentais para a vida futura. Segundo Haigh (2010), existem três tipos de pensamento: lógico; crítico e criativo. O primeiro, o raciocínio lógico, está associado à área da matemática e das ciências, sendo “um processo dedutivo em que uma afirmação ou um facto numérico depende do(s) passo(s) anterior(s) para o seu resultado” (Haigh, 2010: 149) ou seja, somos forçados a deduzir o que os factos nos dizem. O raciocínio crítico, embora seja igualmente dedutivo, baseia-se na procura de argumentos racionais sustentados em provas, sendo este associado à história. O último, o raciocínio criativo, normalmente associado às artes, caracterizado por ser “um processo imaginativo que envolve o pensamento lateral e é divergente e inovador” (Haigh, 2010:149) foi o mais usual para Albert Einstein, que referiu por diversas vezes que a imaginação nos leva a qualquer lado.

Como futuros professores, desempenhamos um papel determinante nesta fase da vida dos alunos, sendo a responsabilidade elevada. Perante isso, para além de ser crucial estarmos despertos para a necessidade de proporcionarmos momentos em que os alunos se possam desenvolver aos diversos níveis, é importante também pensar nesta dimensão do pensamento e raciocínio, pois só assim crescerão seres reflexivos, críticos, criativos, que questionam e crescem num mundo em constante mudança.

Em suma, o caminho percorrido proporcionou-me momentos verdadeiramente ricos, onde tive a oportunidade de aprender a cada dia, e partindo dessas aprendizagens, alicerçar-me, procurando o que quero e o que eu não quero ser e fazer enquanto futura profissional. Apraz-me ter vivido todas as experiências, umas mais desafiantes, outras

mais prazerosas, que vão fazendo de mim uma pessoa com conhecimentos mais sólidos, mas também com vontade de continuar a aprender com o que e quem me rodeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – DIMENSÃO REFLEXIVA

No decorrer do meu percurso de formação em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB desenvolvi e consolidei diversas aprendizagens. Pude constatar que as quatro experiências por onde passei foram completamente distintas entre si, e que cada contexto se tornou essencial e especial.

Refletindo agora no final de todo o percurso, a Creche foi o grande desafio desta caminhada. Chegada de um Politécnico diferente, perante métodos completamente distintos ao que havia estado nos três anos da Licenciatura, e fazer a Prática Pedagógica sozinha uma vez que não me foi obtido par pedagógico, juntamente com um contexto por si só desafiante, posso agora afirmar que conseguir ultrapassá-lo foi a minha maior vitória neste percurso. Contudo, foi uma valência que me fortaleceu bastante e no final me deu bases para prosseguir.

O Pré-Escolar foi uma experiência bastante positiva na medida em que foi dada a oportunidade de pôr em prática a metodologia de Trabalho por Projeto, uma mais-valia no processo de formação de Educadores. Esta aprendizagem deu-me ferramentas base para futuramente poder, caso faça sentido, aplicar a metodologia. O grupo de alunos neste contexto foi bastante motivador para mim, pois desafiavam-me a cada dia com questões, saberes, experiências, para além dos familiares que desde o início se mostraram sempre disponíveis e que, mais tarde, tornaram o projeto “A nossa Horta” possível. A nível de estágio, posso dizer que ter um grupo de alunos que nos desafiem a ir mais longe a cada dia que passe, juntamente com um grupo de pais impulsionadores, um/a cooperante presente e um/a coordenador/a que nos desperte para determinadas situações e nos apoie é fulcral para que tudo corra bem e em harmonia.

Em suma, o 1º ano de Prática Pedagógica foi recheado de aprendizagens, que me fizeram aprender sobre quais as melhores estratégias de motivação para as crianças, como gerir o tempo perante as rotinas, e, principalmente, a observar “com olhos de ver” cada criança, tentando sempre atender às suas necessidades. Outra aprendizagem que retiro desta experiência resulta da importância de partir das necessidades/curiosidades/motivações das crianças para a planificação, pois só assim a nossa prática faz sentido. Desta forma, a metodologia de Trabalho por Projeto foi uma experiência única, pois pude realmente verificar o valor desta prática que tanto se aproxima dos meus ideias de educação.

Em relação ao 1ºCEB, considero que as duas práticas vivenciadas foram impulsionadoras para a minha formação. Os dois grupos de alunos com os quais pudemos aprender e evoluir, demonstraram uma contínua vontade de conhecer e descobrir, o que me fez querer sempre ir mais além. Embora seja uma valência onde os conteúdos são mais estanques e limitados que o Pré-Escolar, é igualmente possível partir dos seus interesses para desenvolver projetos, saídas, ou momentos que os motivem e possam ir ao encontro das suas necessidades.

Sem dúvida que ao longo das quatro Práticas, os alunos foram o estímulo principal para que pudesse crescer enquanto profissional e enquanto pessoa. Cada grupo, através dos desafios que diariamente me ia lançando, obrigava-me a recorrer a múltiplas estratégias, a materiais didáticos diversificados e, principalmente, a querer saber mais. "...Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a viver com os outros" Laevers & Portugal (2010, p.144), foi uma frase que me acompanhou nesta caminhada e que considero fundamental não só de ter em conta para com cada criança que conhecemos, mas também para o nosso próprio percurso, pois estamos numa aprendizagem constante.

PARTE 2 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A *Parte 2* do presente relatório diz respeito à dimensão investigativa da Prática de Ensino Supervisionada. Ao longo do meu percurso como professora estagiária fui-me apercebendo do significado e importância de refletir e investigar sobre a minha própria prática. Como refere Alarcão (2001), um professor para se tornar num bom profissional terá de ser professor e investigador ao mesmo tempo, pois só desta forma conseguirá explorar, avaliar e reformular a sua prática, de forma a contribuir para os bons resultados escolares.

Neste sentido, o estudo surgiu no contexto da Prática Pedagógica do 1.º CEB I, numa turma do 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2017/2018.

A componente investigativa encontra-se dividida em quatro Capítulos: 1) revisão de literatura, que suporta teoricamente a investigação; 2) contextualização do estudo, onde serão encontradas as questões e os objetivos da investigação, bem como a relevância do estudo, onde se apresenta a natureza da investigação, os participantes do estudo, a descrição geral do estudo e as técnicas e instrumentos de recolha de dados; 3) apresentação e discussão de resultados; 4) conclusão, onde se apresentam os apontamentos finais do estudo, as suas limitações e as sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No Capítulo 1 da segunda parte deste relatório será apresentado o enquadramento teórico que sustenta toda a investigação. Este enquadramento teórico encontra-se organizado nas seguintes subpartes: 1) O conceito de cultura; 2) A diversidade cultural; 3) A multiculturalidade e a educação multicultural; 4) A interculturalidade e a educação intercultural; 5) O Professor intercultural e 6) O panorama nacional da educação intercultural.

“Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de melhor se compreender.”
Delors (1996, p.50)

1.1. O conceito de cultura

Um dos maiores desafios que a humanidade enfrenta desde o seu início é sem dúvida o de viver e conviver harmoniosamente com a diversidade e com a diferença que desde sempre caracterizou a nossa civilização. A primeira definição de cultura surge com Edward Tylor (1832-1917), antropólogo britânico para quem:

“Cultura ou civilização, no sentido etimológico mais lato do termo, é todo 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”. (1871, p.1 citado por Ferreira, 2003, o. 25).

Desde esta primeira formulação no campo da antropologia clássica que prevalece a interpretação da cultura como uma “complexa herança social, não biológica, de saberes, práticas, artefactos, instituições e crenças que determinam a controvertida textura da vida dos indivíduos e grupos humanos” (Gabriel, 2007, p. 9).

Para Ferreira (2003) a cultura é adquirida, não relevando, por isso, hereditariedade biológica. Esta concepção é retomada por Franz Boas que considera cada cultura única, específica. Boas (citado por Ferreira, 2003) desenvolveu uma concepção particularista da cultura, criando o conceito de “relativismo cultural”. Desta forma, entendia que “cada cultura exprime-se através da língua, das crenças, dos costumes, da arte, etc., que lhe são particulares e que exercem influência sobre o comportamento dos indivíduos” (Ferreira, 2003).

Edgar Morin acaba por ter também um papel ativo nesta questão, afirmando que a cultura só existe através das culturas. Para o autor, podemos definir uma cultura como o “conjunto de hábitos, costumes, práticas, conhecimentos, ensinamentos, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, ritos, que se perpetuam de geração em geração, se reproduzem em cada indivíduo, geram e regeneram complexidade social, o que significa que todas as culturas têm os mesmos alicerces” (2001, p.57-58). Para este pensador francês não existe sociedade humana, antiga ou moderna, sem cultura, mas cada cultura é singular (*ibidem*).

Instituições como as escolas integram na sua estrutura social pessoas que através das suas interações vão construindo uma organização particular. Será através das interações e interpretações que os atores constroem as suas “crenças, sentimentos, valores, modos de entender as coisas, que os mantêm unidos como grupo ou organização e constituem a sua fonte de identidade” (Gonzalez, 1993, p.310 cit. por Gabriel, 2007), ou seja, constroem a cultura da organização a que pertencem.

1.2. A diversidade cultural

A diversidade cultural e étnica é uma realidade, e impõe hoje novas responsabilidades à escola e aos professores. De acordo com Pereira (2004, p. 7), “longe de constituir um obstáculo ou um problema, essa diversidade é uma riqueza”. Reconhecer esta diversidade cultural é, antes de mais, admitir a pluralidade de culturas no mundo, particularmente aquelas que coabitam no mesmo espaço.

Com o intuito de legitimar e preservar os princípios democráticos inerentes ao direito e à diversidade cultural, a Conferência Geral da UNESCO promulgou em 02 de novembro de 2001 a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*¹, o que se torna um reconhecimento internacional da importância da preservação e promoção da diversidade cultural. Da mesma forma, a 07 de maio de 2007 foi promulgada a *Declaração dos Direitos Culturais* pela ONU, também conhecida como *Declaração de Friburgo* que compreende a interdependência entre os direitos do homem com os direitos culturais².

Desta forma, as sociedades democráticas deverão garantir, a todos, os direitos de cidadania. Isto quer dizer que um sistema educativo deveria ser capaz de assegurar a todos os alunos as mesmas possibilidades e oportunidades de atingirem o máximo das suas potencialidades (Pereira, 2004).

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

1.3. A Multiculturalidade e a Educação Multicultural

Quando se fala em multiculturalidade pensa-se na existência de culturas, etnias, raças e origens diversas num mesmo espaço.

Os estudos sobre multiculturalidade, segundo Vieira (1999, p.64), iniciaram-se com a descolonização, enquanto a interculturalidade teve início na Expansão Portuguesa – onde os europeus interagiam com os africanos. De acordo com Geraldès (2010) falar em multiculturalidade é reconhecer que não vivemos num mundo homogêneo, nem igualitário. O conceito de multiculturalidade surge assim, associado a questões de ordem cultural ou mesmo racial, mas também sexual, linguística, religiosa e social. É admitir que existem diferentes culturas e que nem todas têm o mesmo reconhecimento e poder.

¹ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

² Disponível em: <http://www.encyclopedie-des-migrants.eu/wp-content/uploads/port-declaration2.pdf>

Assim, segundo Vieira (1999, p.65), o termo multicultural utiliza-se “para a simples pluralidade de culturas em jogo, quer dizer, para o facto de haver coexistência de culturas e subculturas”.

Por consequência, surge a educação multicultural, associando-se à ideia de um contexto de ensino longe de preconceitos culturais, raciais e sociais, respeitando cada grupo/pessoa com base na tolerância e na promoção da diversidade cultural (Gerardes 2010).

A existência desta diversidade cultural obriga a que as escolas de hoje adaptem o seu currículo às diferentes culturas de base. Numa sociedade cada vez mais heterogénea, tanto em termos étnicos como culturais “a imersão num currículo multicultural é também vantajosa para os alunos oriundos da maioria, porque ganham conhecimentos sobre as outras culturas e desenvolvem atitudes de tolerância e respeito para com as diferenças” (Pereira, 2004, p.7).

O termo educação multicultural é definido por Pereira como:

“o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de turma, cujo objetivo é promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através da mudança de percepções e atitudes, com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e de estilos de vida”. (Cardoso, 1996; May, 1999; Banks e Banks, 2003 cit. Por Pereira, 2004, p. 17).

A educação multicultural implica, de acordo com Cardoso (1996) outros níveis e atores externos aos da sala de aula. Para o autor o importante é promover a igualdade e terminar com a opressão e discriminação, sendo a igualdade de oportunidades educativas uma meta para todas as crianças, independentemente da sua origem étnica, cultural e social. Assim, a escola multicultural aceita o pluralismo das crianças, famílias e comunidades. Isto implica ajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias de ensino, das relações entre professores e alunos e escolher metodologias que melhor se enquadrem à realidade escolar. Uma educação multicultural deve, desta forma:

“proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências e atitudes, a aquisição de conhecimentos e a promoção de valores universais, que lhes possibilitem participar plenamente numa sociedade

plural, democrática e livre, onde os direitos humanos são uma realidade. Na verdade, uma educação multicultural promove e prepara as crianças para um exercício total e completo da cidadania”. (Balça, 2006, p.232)

Numa sociedade cada vez mais diversificada, os professores acabam por ser um dos atores essenciais na promoção dos valores multiculturais nas escolas, tendo o crucial papel de implementar na sua turma um ambiente de igualdade e de oportunidade para todos os alunos.

1.4. A interculturalidade e a educação intercultural

A interculturalidade refere-se à interação entre duas ou mais culturas, daí o prefixo *inter* (Costa & Lacerda, 2007) que exprime uma noção de relação recíproca, favorecendo o convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo.

Para Vieira (1999, p.66), a interculturalidade “implica o abandono da conceção estática e estrutural da *cultura*”, situando-se numa perspetiva sistémica e dinâmica “onde as culturas aparecem como processos sociais não homogéneos, em contínua evolução e que se definem tanto pelas relações mútuas como pelas suas próprias características.” (Ladmiral, 1989, citado em Vieira, 1999, p.67). De acordo com Martins (2000, citado em Pereira, 2004, p.26), a “educação será intercultural desde que se potencialize a inter-relação entre as pessoas de distintas culturas e origens sociais (...), mas sem perda da sua identidade.”.

A educação intercultural é uma consequência da multiculturalidade existente nas sociedades, não só pela existência de etnias diversas mas também pela existência de crianças originárias das mais diversas classes sociais, religiões, etc. Segundo Fleuri “é um movimento que busca através da interação e da reciprocidade entre grupos diferentes, o crescimento cultural e o enriquecimento mútuo, procurando sustentar a relação crítica e solidária entre eles” (2001, p.49).

“É uma educação para a liberdade de três modos: 1) Permite aos alunos afirmarem livremente a sua identidade étnica, racial e cultural; 2) atribui aos alunos a liberdade de funcionarem para além

das suas fronteiras étnicas e culturais; 3) ajuda os alunos a desenvolverem o compromisso e as competências necessárias para participar em ações pessoais, sociais e cívicas que farão a nossa nação [Estados Unidos da América] e o mundo mas democrático e livre”. (Banks, 2007, p. 145)

O intercultural é um lugar de criatividade, não observando a cultura de forma tradicionalista, isto é, imposta pelo grupo de pertença aos indivíduos. A cultura do sujeito, como ser intercultural, constrói-se, na opinião de Vieira (1999), através do diálogo com os outros grupos, as outras culturas, os outros modos de vida e de pensar o mundo, e no diálogo consigo mesmo.

A identidade de uma escola vai-se construindo, desta forma, na relação e interação entre os diferentes atores que dela fazem parte. Ações e interações que se desenvolvem com referência a valores, intenções, necessidades e aspirações dos atores que as constituem. Assim, a identidade da escola reflete a sua cultura escolar (Vieira, 1999).

1.5. O Professor intercultural

Na verdade, pode dizer-se que todos os professores são, até certo ponto, mono e inter/multiculturais (isto é, como protagonistas do processo educativo são, por um lado ‘portadores’ da cultura nacional e, por outro lado, “obrigados” [...] a olhar para a diferença. Contudo, vai uma grande distância entre, por um lado o olhar passivo sobre a diferença [...] e, por outro lado, a adoção da educação inter/multicultural não só como filosofia educativa, mas também como projecto a realizar nesta época de globalização. (Stoer & Cortesão, 1999, p. 46)

Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. De acordo com Magalhães (2012, p.41) “inúmeras pressões e múltiplas exigências afetam atualmente a classe docente; turbulências que fazem dos professores seres inquietos, em busca de respostas adequadas aos contextos em que lecionam.”

Com a diversificação da população escolar, pode tornar-se desafiante para um professor que nunca tenha lidado com a diversidade a este nível, ou que ignore os contextos e as características do grupo que tem à sua frente. Por outro lado, pode também surgir um profissional empenhado na vivência de uma Educação Intercultural, “um profissional que toma decisões construindo e configurando o currículo, adaptando-o às especificidades dos grupos e dos contextos locais” (Magalhães, 2012, p.42).

A educação intercultural, como é afirmado por Pereira (2004, p.31), “deve ser, em primeiro lugar, a consequência de atitudes dos professores”, pois estas são uma variável fundamental na promoção e integração no respeito pela diversidade (Pereira, 2004). Mais do que a escola, são os professores que contactam diretamente com os alunos, tendo um papel fundamental em todo este processo.

Ao contrário do “professor monocultural” (Stoer, 1994, p. 21) que olha a diversidade cultural como perturbação e obstáculo ao processo ensino-aprendizagem, um professor intercultural assume o papel de mediador e promove a rentabilização de saberes e culturas (Magalhães, 2012). Este professor procura compreender e dar a conhecer o mundo do Outro, partindo do seu enquadramento cultural, e empenha-se na construção de uma “escola para todos” que proporcione o tão desejado sucesso educativo, sem despersonalizar, nem aculturar (*ibidem*). Na sequência deste pensamento, é fundamental que o percurso seja de autorreflexão e aprendizagem permanente, sendo o professor líder de aprendizagem e aprendiz.

De acordo com o Decreto-Lei 241/ 2001, de 30 de agosto, o profissional de ensino do 1.º CEB deve promover nos alunos “o interesse e o respeito por outros povos e culturas e [fomentar a] aprendizagem de outras línguas”, estimulando assim “a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência.” (Decreto-Lei 241/ 2001, de 30 de agosto). O decreto-lei promulga igualmente “a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável”, ou seja, a convivência entre culturas de forma a caminhar para a educação pela igualdade.

1.6. A Escola Multicultural

Ao longo das últimas décadas o sistema educativo português tem vindo a deparar-se com a crescente necessidade de acolher e integrar a diversidade cultural e linguística no seu meio. A primeira iniciativa do Ministério da Educação foi assumida em 1991 com a criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, que teve como objetivo conceber respostas pedagógicas que promovessem uma maior igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso de todos os alunos. Posteriormente, foi designado por Secretariado Entreculturas, sendo o principal impulsionador do PREDI - Projeto de Educação Intercultural (1993-1997). A partir daqui foram criadas diversas associações, projetos e iniciativas tendo Portugal registado uma evolução positiva na integração dos alunos de origem imigrante, segundo os dados do Programme for International Student Assessment (OCDE, 2013).

“A educação intercultural é um movimento reformador pensado para reestruturar as escolas e instituições de educação de maneira a que alunos de todas as classes sociais, raças, culturas e género tenham igual oportunidade de aprender, contribuindo para o desenvolvimento de valores e convicções democráticas e para o conhecimento, desenvolvimento de competências e atitudes necessárias para as relações interculturais” (Lima, p.36)

A reforma das escolas passa por oito pontos, característicos de uma escola multicultural e enunciados por Banks, J. A. (1994):

1. Os professores e administradores escolares têm expectativas em relação a todos os alunos e atitudes positivas para com eles. Eles dão resposta às suas necessidades de forma positiva, atenciosa e interessada – atitude cuidadora.
2. O currículo formal reflecte as experiências, culturas e perspectivas de uma variedade de grupos étnicos e culturais, bem como de ambos os géneros.
3. Os estilos de ensino utilizados pelos professores são adequados aos estilos de aprendizagem, à cultura e motivação dos alunos.
4. Os professores e administradores mostram respeito pelas línguas maternas e pelos dialectos dos alunos.

5. Os materiais didáticos utilizados nos eventos da escola evidenciam situações e conceitos referentes às perspectivas de uma variedade de grupos culturais, étnicos e raciais.
6. Os procedimentos de avaliação e de teste utilizados na escola são culturalmente sensíveis e resultam numa representação proporcional dos membros de grupos minoritários nas aulas para superdotados e talentosos.
7. A cultura escolar e o currículo oculto reflectem a diversidade cultural e étnica.
8. Os conselheiros escolares têm grandes expectativas em relação aos alunos de diferentes origens raciais, étnicas e línguas maternas e ajudam esses alunos a definir e realizar objetivos de carreira positivos.”

(Banks, 1994, p. 11)

Estes oito pontos, elaborados em 1994, tornam-se ainda atuais, na medida em que ainda hoje devem ser característicos de uma escola multicultural. Posto isto, a escola deve constituir-se como organizadora e promotora da pluralidade cultural na sociedade, isto é, funcionar como uma ponte entre as diferenças, as igualdades e o diálogo intercultural.

CAPÍTULO II – O ESTUDO REALIZADO

“Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais, variadas e dinâmicas, assim como, a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos, garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz.”

(Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, UNESCO, art.2.³)

Este capítulo tem por objetivo apresentar e contextualizar o estudo realizado. Encontrase organizado nos seguintes subpontos: o primeiro compreende uma contextualização do estudo; no segundo são apresentadas as questões de investigação e os objetivos da mesma; no terceiro a relevância do estudo; a partir do quarto apresenta-se e justifica-se a metodologia utilizada ao longo da investigação através da natureza da investigação e instrumentos de recolha de dados; participantes do estudo e, por fim, a descrição geral do estudo.

2.1. Contexto do Estudo

A constante mudança da sociedade impõe que a educação e o respetivo papel da escola revelem uma funcionalidade cada vez mais importante na vida de todos os cidadãos. De acordo com Cardoso (2013) a escola deve não só fornecer os conhecimentos fundamentais para uma formação inicial dos cidadãos, mas também permitir e fomentar o desenvolvimento da capacidade necessária ao processo construtivo da sua formação e autoformação.

Assim, perante a situação descrita, a presente investigação foi realizada numa turma de 2.º ano de escolaridade, pertencente a uma Escola Básica do 1.º CEB situada na periferia da cidade de Leiria, num meio considerado rural. Foi desenvolvida no ano letivo

³ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>

2017/2018 e aborda a integração de uma aluna de nacionalidade Ucraniana assim como a gestão intercultural do currículo.

Partindo da observação inicial ao contexto educativo, apercebi-me que uma aluna se demonstrava desmotivada e sem interesse pelas propostas da professora cooperante, facto que também acontecia na dinâmica relacional entre a mesma criança com os seus pares e adultos.

Perante a realidade encontrada nesta turma, com esta aluna em específico, considerei pertinente abordar esta temática estruturando, adaptando e implementando experiências de aprendizagem assentes em princípios de uma educação intercultural que, desta forma, a incluíssem naquele meio.

Assim sendo, verificando-se a necessidade de promover a integração desta aluna, optou-se por conhecer e valorizar aspetos que caracterizavam a sua identidade cultural perante a comunidade escolar e, principalmente, entre os seus colegas da turma.

Verificava-se também que o currículo proposto para o 2.º ano de escolaridade contemplava diversas dimensões que incidiam sobre a cultura portuguesa. Assim sendo, justificava-se, por um lado, conceber experiências de aprendizagem que incluíssem e valorizassem a cultura Ucraniana, fazendo o paralelismo com a cultura Portuguesa – a cultura dominante. Perspetivou-se, desta forma, um projeto que colocasse em justaposição e harmonia estas duas culturas.

2.2. Questão de investigação e objetivos de estudo

Tendo em conta a problemática abordada no ponto anterior, é importante que se formule, assim, uma pergunta de partida, pois tal como Graue & Walsh (2003) referem, “as perguntas são o motor da investigação”.

Desta forma, sucedeu-se a formulação da seguinte questão de investigação: *Quais os contributos de uma abordagem intercultural do currículo na integração de alunos de origens culturais diversas?*

Para responder de forma rigorosa a esta questão, foi necessário estipular objetivos, tanto gerais como específicos, uma vez que numa investigação estes são fundamentais para delinear e orientar o caminho a percorrer.

Posto isto, a investigação realizada teve como objetivo geral:

- Abordar o currículo numa perspetiva intercultural.

Como objetivos específicos:

- a) compreender as conceções prévias dos alunos do 2.º ano de escolaridade relativamente à Cultura Ucrâniana;
- b) desenvolver sequências didáticas com referência a aspetos da cultura Ucrâniana;
- c) envolver familiares e comunidade Ucrâniana;
- d) promover a reflexão entre os alunos sobre a realidade da Ucrânia;
- e) verificar o impacto das sequências didáticas vivenciadas na integração do aluno oriundo da Ucrânia;

2.3 Natureza da investigação e instrumentos de recolha de dados

No decorrer deste estudo optou-se pela utilização de um método que permitisse a recolha de informações sistemáticas assim como a intervenção e reflexão sobre todo o processo de atuação – a investigação-ação, mas também uma investigação de metodologia qualitativa, uma vez que é um tipo de investigação indutiva e descritiva.

Posto isto, podemos dizer que estamos perante uma investigação-ação, pois lidou-se “com um problema concreto localizado numa situação imediata” (Cohen & Manion, 1994 como citado em Bell, 2004, p.20), no qual a investigadora participou e se envolveu.

Segundo Coutinho et al (2009) a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação e investigação, com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna a ação e a reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita

à luz da experiência obtida no ciclo anterior. Para tal, existem atualmente diferentes perspectivas, sendo que “o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho et al, 2009, p. 360).

A presente investigação será um estudo de caso, dado que o que se pretende aqui estudar não se enquadra numa generalidade, mas sim um caso específico (Sousa & Baptista, 2011). Este método aponta para uma oportunidade de se estudar, “de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto ou um problema em pouco tempo” (Bell, 2004, p.23).

Posto isto, e visto que a temática da investigação se desenvolveu em torno da interculturalidade numa sala de 1ºCEB, a metodologia teve cariz qualitativo. Nesta metodologia, os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Essa descrição deve ser rigorosa e resultar dos dados que foram recolhidos durante o estudo pelo investigador – uma vez que ele é, essencialmente, o instrumento de recolha de dados.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a metodologia qualitativa define-se a partir de cinco características próprias: a) a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; b) apresenta um cariz descritivo, através de palavras ou imagens e não de números; c) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, visto que os dados recolhidos não são recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; e) e o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Numa investigação qualitativa, as técnicas de recolha de dados são baseadas na observação, conversação e análise de documentos (Coutinho, 2009).

Desta forma, os instrumentos de recolha de dados utilizados assentaram em duas técnicas: técnicas baseadas na observação e técnicas baseadas na conversação. No que diz respeito à observação, foi utilizada a observação participante, que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado

fenómeno (Coutinho, 2009) e que aconteceu diariamente, sem horário estipulado uma vez que as situações problemáticas iam surgindo naturalmente. As notas de campo, caracterizadas por estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural e pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto (*ibidem*), utilizadas para registar no momento uma determinada situação. Por último, o diário do investigador, técnica utilizada para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências, desenvolvendo o pensamento crítico do investigador (*ibidem*) fundamental para, muitas vezes, partindo das notas de campo, compreender a envolvente da investigação. Os registos fotográficos tiveram também um papel fundamental, uma vez que para além de registar os diversos momentos, vieram complementar os registos do diário de bordo.

Quanto às técnicas baseadas na conversação recorreu-se à entrevista semiestruturada, uma vez que permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos, permitindo, assim, interpretar significados (Coutinho, 2009).

2.4 Participantes do Estudo

Como referido no Capítulo I, o presente estudo foi realizado numa turma de 2º ano do 1ºCEB, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado. A turma continha 13 alunos, 6 do género feminino e 7 do género masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade.

Esta aluna residia em Portugal há três anos, uma vez que veio com 4 anos e tinha 7 no decorrer da investigação. Embora estes três anos em Portugal, a sua cultura predominante era a Ucrâniana, uma vez que em casa o código oral era o Ucrâniano e eram seguidos pela família hábitos culturais como ir à missa da sua religião ao domingo em Leiria, festejar as efemérides do seu país, participar em encontros entre pessoas de origem Ucrâniana, etc. Residia com a mãe, o pai, o irmão (com 3 anos de idade) e com a avó, todos de nacionalidade Ucrâniana à exceção do irmão que nasceu em Portugal.

No que concerne ao seu desempenho escolar, quanto ao Português apresentava um desempenho suficiente, sendo que a sua leitura era realizada de forma silabada e na escrita revelava alguns erros ortográficos. Demonstrava algumas dificuldades na compreensão

escrita refletindo-se posteriormente na interpretação. No entanto, na sua expressão oral não revelava hesitação quando participava, embora existisse ainda erros de construção frásica. Relativamente à área curricular da Matemática, esta apresentava apenas alguma dificuldade ao nível de interpretação de enunciados dos problemas, decorrente da dificuldade de interpretação do código escrito. Demonstrava especial interesse pela área das expressões, particularmente a expressão plástica.

2.5 Descrição geral do estudo

Após algumas semanas de observação do contexto exposto, comecei a verificar algumas situações que demonstravam instabilidade por parte da aluna de origem Ucraniana. Alguns comentários da mesma e formas de estar perante diversas situações despertaram-me para que algo não estaria nas condições supostas, sentindo que havia ali algo a fazer. Referia por diversas vezes que não gostava de estar naquele meio, que queria voltar para a Ucrânia, uma vez que não gostava nem da escola nem dos amigos. Recusava-se a realizar as propostas diárias da componente curricular, mas também em momentos livres como no recreio, onde brincava sozinha ou com uma/duas crianças.

Posto isto, verificava-se a necessidade de promover a integração desta aluna, conhecendo e valorizando aspetos que caracterizavam a sua identidade cultural perante a comunidade escolar e, principalmente, entre os seus colegas da turma. Para além disto, havia igualmente necessidade de compreender se esta inclusão iria mudar ou não o seu comportamento, de forma a garantir efetivamente a viabilidade da investigação.

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

Artísticas. A colaboração de membros da família assim como outros de origem Ucraniana veio fortificar esta investigação, uma vez que não se limitou à comunidade escolar.

Foram, assim, planificadas e implementadas diversas experiências de aprendizagem, que se desenvolveram no decorrer do 1.º período e 2º período. As experiências planificadas foram as seguintes:

Experiência 1 – Leitura do livro “Onde moram as casas” de Carla Maria de Almeida, com o objetivo de introduzir a questão “de onde vem cada um de nós”, de modo a que o grupo chegasse à conclusão que todos viemos de sítios diferentes, tal como a aluna em questão. No final os alunos representaram plasticamente as suas casas.



Figura 1: Representação das casas

Experiência 2 – Apresentação por parte de dois alunos de 4º ano de origem Ucraniana (da turma da sala ao lado) um pouco da sua cultura de origem: o hino da Ucrânia; um resumo sobre a história do país, fotografias representativas do país, e um vídeo que os mesmos prepararam no computador da escola para apresentar à turma de 2º ano.



Figura 2: Apresentação dos alunos de 4º ano

Experiência 3 – Apresentação, por parte da aluna, do livro da Cinderela, escrito em Ucrâniano. Este foi apresentado aos alunos que quiseram ouvir no intervalo da manhã.

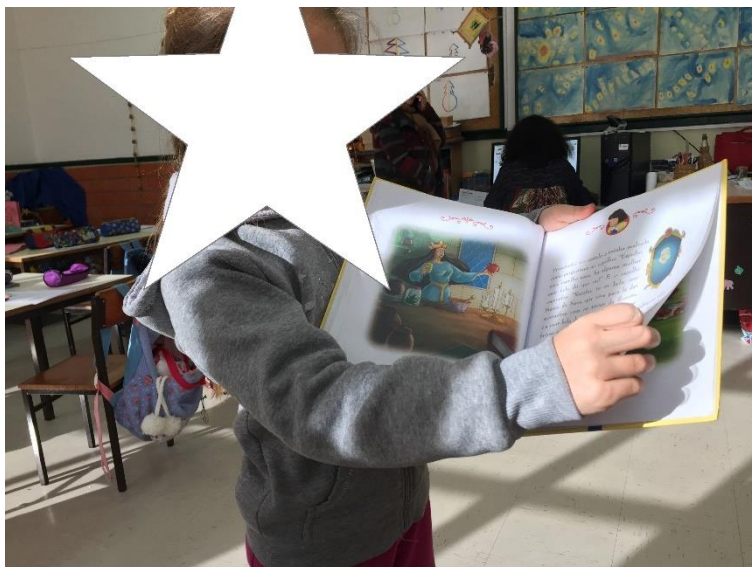


Figura 3: Apresentação do livro em Ucrâniano

Experiência 4 – Participação do pai da aluna, que foi à escola ensinar uma receita típica da Ucrânia, que habitualmente fazem no Natal – a “turka”.



Figura 4: Pai da aluna e aluna a ensinar a fazer a "turka"

Experiência 5 – Redação das palavras em Ucrâniano que o pai da aluna ensinou, no dia seguinte ao dia em que foi ensinar a fazer as bolas de carne.

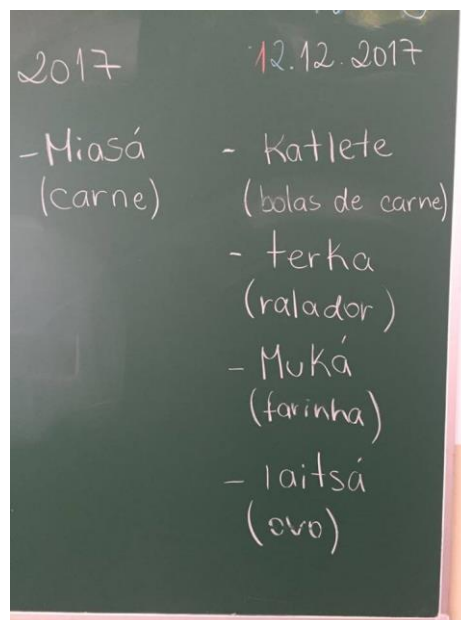


Figura 5: Palavras em Ucrâniano e respetiva tradução

Experiência 6 – Apresentação da experiência de como a aluna celebrou o Natal e de como os outros alunos de origem portuguesa o celebraram.



Figura 6: Apresentação do natal

Experiência 7 – Apresentação da vivência do Dia de Reis na Ucrânia por parte de um aluno de origem Ucrâniana de 4º ano.



Figura 7: Relato sobre o Dia de Reis na Ucrânia

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O Capítulo III deste estudo debruça-se sobre a apresentação e discussão dos resultados da investigação, sendo estes apresentados em três tabelas distintas: uma que compreende a investigação antes da intervenção, outra acerca da entrevista realizada e uma última após a intervenção.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) a análise dos dados implica que estes sejam trabalhados, organizados, divididos em unidades manipuláveis, sintetizados e que, através deles, se procurem padrões. Numa investigação qualitativa, na medida em que os dados são recolhidos, maioritariamente por formas de comunicação oral e escrita, é fundamental que se desenvolva um sistema de categorias que permita a sua redução e classificação tendo por base uma categoria de codificação. Assim, as tabelas de análise de dados serão apresentadas através de categorias e subcategorias acerca da observação, seguido da interpretação.

Os dados recolhidos foram essencialmente através do Diário de Bordo e de uma entrevista, pela mestranda. Os dados aqui apresentados datam desde o dia 20 de setembro de 2017 até ao dia 10 de janeiro de 2018, compreendendo o tempo antes e após a intervenção.

Desta forma os pontos que se seguem, 3.1 e 3.2 incidem sobre os dados recolhidos antes da intervenção, sendo o 3.1 sobre o Diário de Bordo e o 3.2 sobre os dados recolhidos na entrevista à mãe da aluna, que foi crucial para compreender o contexto. O ponto 3.3 incide sobre os dados do Diário de Bordo após a intervenção.

3.1 Diário de Bordo – Antes da Intervenção

Apresentamos, de seguida, uma tabela (tabela 3) com a análise de dados relativos à fase que antecedeu a intervenção, estando esta dividida por categorias, subcategorias e evidências com a respetiva data em que a mesma foi recolhida.

Tabela 3: Apresentação dos dados referentes ao Diário de Bordo antes da Intervenção

Categorias	Subcategorias	Evidências
Afastamento/ não pertença		<p>“A professora colocou a sua mão no queixo da aluna, levantando a sua cabeça, e reforçando “bom dia, querida Viktória”. A aluna não respondeu e forçou a cabeça para baixo, à medida que se direciona para a sua mesa.” 25/09/2017</p> <p>“Sentou-se, e em vez de ir apenas deixar a sua mochila e vir para a roda cantar os bons dias permaneceu sentada na secretária, de olhos para baixos” 25/09/2017</p> <p>“Ela não quis responder, cruzando os braços e colocando a cabeça para baixo novamente. A V. passou a parte da manhã com uma cara zangada, e quando tocou para o intervalo também não quis ir.” 25/09/2017</p> <p>“(…) a V. encontrava-se a brincar sozinha debaixo de uma árvore (…) perguntei porque não estava a brincar com os colegas. E a V. responde: “não gosto desta escola, quero ir embora. Não gosto de ninguém” 11/10/2017</p> <p>“(…) não vou cantar. Não quero estar aqui” 14/11/2017</p> <p>“Eu quero mudar de casa. Quero ir para a Ucrânia. (…) lá tenho mais amigos e gosto mais”. 21/11/2017</p>
Inter-relações	Com os pares	<p>“a V. brinca diariamente apenas com uma criança, no máximo duas” 06/11/2017</p>
	Com os adultos	<p>“Foi então que fui novamente ter com ela, mas apenas lhe passei a mão pela cabeça, e, de repente, a V. levanta-se e abraça-me. 25/09/2017</p> <p>“(…) fiquei um pouco ao pé dela, e comecei a brincar sozinha. Passado algum tempo a V. começa a interagir comigo, sem falar, apenas a brincar com as pedras que estavam ao pé de mim” 11/10/2017</p> <p>“(…) fica aqui ao pé de mim (…) não sais daqui”. 14/11/2017</p> <p>“Ela (V.) deu-me um abraço, e sorriu” 21/11/2017</p>
Preconceções dos alunos relativo à Ucrânia		<p>“faz frio” (D.L);</p> <p>“há guerra” (M.R);</p> <p>“fala-se Ucrâniano” (D.L);</p> <p>“há pessoas más” (M.J). 29/11/2017</p>
Relação com a mãe		<p>“A V. esteve durante praticamente toda a cerimónia agarrada à mãe, e no final não queria que ela fosse embora.” 20/09/2017</p> <p>“À semelhança do que ocorre por diversas vezes, no final do dia de escola a V. corre para o portão e abraça a mãe.” 15/11/2017</p>

Após analisada a tabela 3, verificou-se que a categoria com maior número de unidades de registo corresponde à de «Afastamento/ não pertença». Este começa por ser um bom indutor da fase inicial desta intervenção, uma fase em que a V. se isolava, afastava e recusava a participar em diversos momentos da rotina diária, alegando por diversas vezes um estado emocional fragilizado, com episódios de raiva e tristeza.

Quanto às «inter-relações», verificou-se que nesta fase a aluna interagiu sobretudo com uma criança. Com os adultos a relação acontecia especialmente com a mestranda investigadora que, uma vez que se começou a conectar mais com a criança, esta relação começou a acontecer de forma gradual, mas que se veio a tornar bastante vincada.

No que respeita às «preconceções dos alunos relativo à Ucrânia» constatou-se que as mesmas eram muito limitadas e que estavam bastante associadas à guerra, o que não deixou de ser um ponto de partida interessante.

Por último, esta análise permitiu ainda verificar a estreita relação que a criança demonstrava ter para com a mãe, uma vez que quando se encontrava com ela procurava sempre conexão, principalmente por via física.

3.2 Entrevista

A tabela abaixo apresentada (tabela 4) diz respeito aos dados recolhidos na entrevista realizada à mãe da aluna, no dia 27 de novembro de 2017, portanto, aquando do início da intervenção. A entrevista foi semiestruturada e teve como objetivo central conhecer a realidade da vida da aluna em casa fora do contexto escolar. Contudo, mostrou-se um quanto difícil na medida em que a mãe entende pouco português e muitas vezes não compreendia o que lhe perguntava, ficando assim a entrevista comprometida. Com isto a reprodução escrita da entrevista foi bastante adaptada, principalmente em questões verbais e construções fráscas, o que acabou por tornar a entrevista bastante curta. Todavia, a mesma tornou-se pertinente, uma vez que nos dá algumas informações acerca do contexto familiar da aluna, da relação com a escola, assim como características da mesma fora do contexto escolar.

A tabela é apresentada perante as categorias que foram identificadas na entrevista, bem como as respetivas evidências presentes na mesma.

Tabela 4: Entrevista

Categorias	Evidências
A vinda para Portugal	<p>“A V. nasceu na Ucrânia.”</p> <p>“Tinha 4 anos”.</p> <p>“Já não conseguíamos comprar tudo para a menina, o ordenado lá é muito baixo e não conseguíamos pagar a comida, a casa, as contas...”</p>
A vida em Portugal	<p>“Agora está uma fase mais difícil porque sou só eu a trabalhar, o meu marido ficou desempregado e está difícil. Só eu a trabalhar com renda da casa para pagar, a comida e tudo para os meninos é muito difícil.”</p> <p>“tentamos que não compreenda (as dificuldades que estão a passar) mas ela já está crescida já entende.”</p> <p>(a viver em Portugal) “sou só eu e o meu marido, a avó da V. e os meninos”</p> <p>“ela vai à catequese e ao domingo vamos sempre à missa a Leiria, porque há lá a nossa igreja.”</p>
Possível regresso para a Ucrânia	<p>Lá temos a família que nos ajuda e os meninos sempre podem estar com os primos, brincar... É melhor. Aqui estamos muito sozinhos.</p> <p>“ela agora anda um pouco (triste) talvez porque eu vou à Ucrânia e ela não queria que eu fosse.”</p> <p>“vou passar duas semanas na Ucrânia para tentar encontrar trabalho para mim e para o meu marido. E também tratar uns papéis. Se conseguir trabalho vamos no verão para lá.”</p> <p>“vamos à Ucrânia mais ou menos uma vez por ano, no verão. Só conseguimos ir uma vez porque é muito cara a viagem. Mas no ano passado não fomos, por causa do dinheiro.”</p>
Características da V.	<p>“O que ela (V.) gosta mais é brincar no tablet, ou ver televisão mas sozinha.”</p> <p>“Ela é uma menina calma, mas é refilona e às vezes não quer fazer o que mando”</p> <p>“É um bocadinho teimosa”</p> <p>“A V. agora gosta de brincar sozinha”</p> <p>“eu (mãe da V.) tenho pouco tempo e como não brinca com o irmão fica sozinha.</p>
Relação com a escola	<p>“ela (V.) fala que sempre brinca com o M. ou com a M., mais com M. E gosta muito das professoras.</p> <p>“Às vezes ela não quer ir (à escola). Eu tenho de ralar com ela porque ela tem de vir à escola... é muito importante.”</p>

Observando os dados recolhidos na tabela 5 evidencia-se uma entrevista que nos dá alguma informação pertinente ao assunto em estudo. Desde logo verificamos que na primeira categoria «A vinda para Portugal» a criança vem para o país com 4 anos de idade, deixando o seu país de origem onde até lá contava com os seus amigos, a sua família, a sua casa. A vinda para Portugal revelou-se um meio de procura de melhores condições de vida para a família.

No entanto, a categoria «A vida em Portugal» revela que à data do início da investigação as condições não seriam as expectáveis, sendo as despesas elevadas para os ganhos. Nessa altura a criança em estudo já se apercebia das dificuldades que os pais estavam a passar. Segundo a entrevistada as principais distrações da família passam por ir à missa ao domingo, não tendo a V. outra atividade fora da escola.

A terceira categoria diz respeito ao «Possível regresso para a Ucrânia», tendo sido verificada uma tendência para o facto de estarem bastante isolados em Portugal, tendo na Ucrânia a família, amigos, etc. O possível regresso será ditado pela viagem que a entrevistada irá fazer, no caso de conseguir trabalho para si e para o seu marido, a família irá voltar.

Os dados permitem-nos também verificar que quanto às «Características da V.» a criança em investigação é calma, apreciando momentos sozinha com aparelhos eletrónicos, embora por vezes não corresponda às solicitações da mãe.

A última categoria diz respeito à «Relação com a escola» e quanto a este ponto verifica-se que a criança por vezes não quer ir à escola, embora segundo a mãe ela refira que brinca com duas crianças e que gosta das professoras.

De referir que a intenção inicial passava por entrevistar a mãe da aluna antes da intervenção, como meio de compreender o contexto em que se inseria, mas também no final da intervenção, de forma a verificar a viabilidade da mesma, sendo que esta final não se tornou possível uma vez que a mãe não se encontrou disponível.

3.3 Diário de Bordo - Após a Intervenção

A seguinte tabela apresenta os dados recolhidos após a intervenção, na prática pedagógica. Está igualmente dividida por categorias e evidências, tal como o ponto anterior.

Tabela 5: Apresentação dos dados referentes ao Diário de Bordo após a Intervenção

Categorias	Subcategorias	Evidências
Participação	Dos alunos	<p>“A restante turma mostrou-se também participativa e ativa ao longo da apresentação, questionando-os sobre como se diz certas palavras, como é o tempo na Ucrânia, como é que as pessoas se vestem, o que é que comem...” 29/11/2017</p> <p>“(…) no intervalo, algumas crianças dirigiram-se à V. para saber mais sobre a Ucrânia: ao que brincava com os amigos, como era a sua casa, etc.” 29/11/2017</p> <p>“A turma mostrou-se atenta e interessada à experiência [em que o pai da V. veio ensinar uma receita Ucrâniana], questionando o pai da V. acerca do que estava a fazer, como se dizia cada utensílio ou ingrediente em Ucrâniano, o porquê de utilizar determinados ingredientes, etc.” 11/12/2017</p> <p>“(…) enquanto recordávamos o que havia acontecido no dia anterior, o grupo lembrou-se do momento em que o pai da V. veio à escola. (...) Após o A. se lembrar da palavra “turka” (...) surgiu a ideia de registarmos algumas palavras que aprendemos em Ucrâniano.” Criamos assim “uma lista de palavras em Ucrâniano e a respetiva tradução em português acerca da comida que o pai veio fazer: miasá - carne; katlete – almondegas; terka – ralador; muká – farinha; laitsá - ovo.” 12/12/2017</p> <p>“Rapidamente a turma começou a perguntar à V. como se dizem outras palavras [em Ucrâniano].” 12/12/2017</p> <p>“Na festa de Natal, o A. Diz à V. que na mesa estão as bolas de carne que o pai dela veio ensinar na segunda-</p>

		<p>feira. A E., que estava perto, ouviu e chamou a mãe, dizendo “chama-se turka! prova”. 14/12/2017</p> <p>“(…) surgiram perguntas como “Porque não celebras o Natal no dia 25?” (D) “Porque vestem essas roupas no dia 19?” (M) “Como é o Natal na Ucrânia?” (A)”. 03/01/2018</p> <p>“(…) no recreio, vários colegas continuaram a questioná-la sobre as diferenças da sua cultura no Natal, enquanto brincavam livremente”. 03/01/2018</p> <p>“A restante turma esteve igualmente atenta, e no final quiseram fazer várias questões ao A. como “porque é que têm 12 pratos de comida na mesa?” (DL) “como é que se diz Pai Natal em Ucrâniano?” (A) “é nesse dia que recebem as prendas?” (MJ) “também existe Pai Natal na tua terra?” (M)”. 10/01/2018</p>
	Da Viktória	<p>“Após tocar para o intervalo da manhã, a V. vai buscar um livro [em Ucrâniano] que trouxe para mostrar à turma.” 05/12/2017</p> <p>“A V. esteve sempre empolgada na atividade, participando em todo o processo.” 11/12/2017</p> <p>“A V. encontra-se à direita a explorar a sombra [do teatro de sombras] com a L., partilhando um objeto.” 11/12/2017</p> <p>A V. “(…) referiu que gostou de estar à frente dos amigos a apresentar o seu texto” 03/01/2018</p> <p>“Foi muito interessante a reação da V. ao longo de toda a partilha, mostrando-se sempre atenta e sorridente”. 10/01/2018</p>
	Da comunidade	<p>“dois alunos Ucrânianos da sala do 4º ano a virem partilhar algo sobre o seu país. (...) apresentaram o hino da Ucrânia, um resumo sobre a história do país, fotografias, e um vídeo.” 29/11/2017</p> <p>“o pai do R. dirige-se até mim e pergunta se as bolas de carne que estão na mesa são iguais às que fizemos na segunda-feira, uma vez que o filho lhe disse que o pai da V. veio à escola ensinar a receita.” 29/11/2017</p> <p>“(…) o A., aluno Ucrâniano da sala de 4º ano deslocou-se à nossa turma para contar como viveu esta efeméride [Dia de Reis] na sua casa. 10/01/2018</p>
	Da família	<p>“o pai da V. disponibilizou-se para vir até à escola ensinar uma receita típica da Ucrânia que habitualmente fazem no Natal – a “turka” 11/12/2017</p>

<p>Integração/interação</p>	<p>“Quando os dois alunos [de 4º ano] começaram a falar sobre o seu país a V. olhou para mim, e sorriu. Pouco depois começaram a cantar o hino nacional da Ucrânia, e a V. cantou também” 29/11/2017</p> <p>“Ao contrário do que se verificava há algum tempo atrás, a V. brinca com um grupo mais diversificado de crianças” 08/01/2018</p> <p>O R. “colocou um pouco de sabonete líquido e água e começou a soprar na palhinha, dentro do copo. Começaram a surgir bolhas, que despertou logo a V. Mesmo antes de terminar o seu lanche ela vai buscar um copo, enche com água e sabonete e começa a soprar. Este tornou-se num momento bastante divertido para ambos”. 08/01/2018</p> <p>“A V. chegou à escola com um balão. No intervalo, dirige-se até mim e pergunta-me se quero brincar com ela e com o balão. Respondi que sim, que queria brincar com ela, mas que não sabia como era a brincadeira. Ela explicou-me que era só mandar o balão de um lado para o outro, com a mão. (...) Foi um momento de divertimento entre ambas” 09/01/2018</p>
<p>Referência da Ucrânia e sua cultura</p>	<p>A V. “contou que no dia 25 de dezembro não aconteceu nada de diferente na sua casa, apenas no dia 19 de dezembro, dia celebrativo da sua cultura em que vestiu um traje típico da Ucrânia. Neste dia, contou que celebrou o São Nicolau: foi à Igreja, e depois foi almoçar ao restaurante com a sua família. Disse que neste dia vão sempre ao restaurante.” 03/01/2018</p> <p>A V. “referiu [na produção escrita em Português] que só celebra o Natal no dia 7 de janeiro, data em que recebe os presentes e há festa na sua casa.” 03/01/2018</p> <p>O texto que a V. escreveu refere “Eu hoje fui à igreja e no caminho apanhei uma noz para enfeitar a minha árvore de Natal. Depois da igreja eu fui ao restaurante. O meu fato era vermelho e branco e do meu mano azul e branco. O meu Natal é em janeiro.” 03/01/2018</p>
<p>Relação com a família</p>	<p>“Quando o Sr. entrou no refeitório a V. veio rapidamente perguntar-me se podia ficar ao pé dele e ajudá-lo enquanto fazia a receita. (...) Ela ficou sempre a ajudá-lo: a colocar os ingredientes, a mexer, a dizer como se dizem algumas palavras em Ucrâniano e, no fim, a entregar uma “turka” – receita que foi confeccionada a cada aluno.” 11/12/2017</p> <p>“A V. referiu-me, no início da atividade, que ia fazer o presente para quando a mãe chagasse da Ucrânia acender a vela. Desta forma, mostrou motivação ao longo da atividade toda, sendo até das primeiras a terminar, algo que não é recorrente.” 12/12/2017</p> <p>“Durante a festa foram vários os momentos em que a V. ia ter com o pai e se agarrava a ele” 12/12/2017</p>
<p>Reconhecimento de Portugal</p>	<p>“A V. representou a sua casa, em Portugal (por sua própria escolha), mostrando sempre agrado ao longo da proposta.”. 27/11/2017</p>

Através da tabela 4, verificou-se que a categoria com mais número de evidências corresponde à da «participação». Participação essa que, por sua vez, denota mais ocorrências na subcategoria «alunos». Esta é uma análise interessante e importante, uma vez que ao longo da intervenção o grupo de alunos mostrou-se envolvido em toda a dinâmica, participando ativamente ao longo do projeto. No que respeita à participação por parte da V., constata-se que começou gradualmente a alterar o seu comportamento, à medida que o projeto se foi desenrolando. Demonstra igualmente que a criança se começou a motivar e a participar, levando um livro escrito em ucraniano para mostrar na escola.

A partir de um determinado momento, em que se começou a abordar a sua cultura, a aluna desperta, começando a interagir mais com os colegas, participar nas atividades, e até referir que gostou de apresentar algo em frente à turma. A participação da comunidade, tal como os alunos da sala de 4º ano, de origem ucraniana, teve também a sua relevância, uma vez que foram partilhar as suas experiências e conhecimentos, o que se revelou motivador para a V. como se verifica na tabela 4. A família desempenhou um papel importante, ao colaborar, e ir dar a conhecer um pouco mais da sua cultura.

A segunda categoria mais evidenciada corresponde à «integração», que de certa forma se interliga com a «participação». À semelhança da anterior categoria, verifica-se que a V. interage e brinca com um grupo mais diversificado de crianças, chegando a ser ela a propor essa mesma interação. Através destas evidências é possível inferir a possibilidade da V. ter caminhado para a integração no grupo, através da interação que foi ocorrendo ao longo deste tempo.

No que respeita à categoria relativa à «referência da Ucrânia e sua cultura» confere-se que os dados incidem principalmente no Natal, sendo as diferenças entre a cultura portuguesa e a cultura ucraniana mais significativas. Neste caso estas diferenças assentam sobretudo no dia festivo do Natal, e alguns rituais típicos na Ucrânia.

A «relação com a família» revelou-se bastante vincada tanto com a mãe como o pai, pois através da análise realizada à 4ª evidência da tabela 4 verifica-se isso mesmo, uma vez que os dados nos indicam a existência de proximidade, afeto e saudade.

Por último, relativamente ao «Reconhecimento de Portugal», houve uma evidência de que, apesar de toda a referência que a criança fazia à Ucrânia, no momento em que foi convidada a desenhar a sua casa, ela desenha a casa de Portugal. Este facto poderá indicar-nos a ligação que já tem com Portugal, embora esteja ainda ligada à Ucrânia.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES DO ESTUDO

Este último capítulo incide sobre as conclusões do estudo realizado, sendo organizado em três secções. A primeira apresenta as conclusões do estudo, formuladas em função da questão de investigação e dos objetivos delineados. Na segunda secção são mencionadas as limitações do estudo efetuado e, na terceira secção, apresentam-se algumas sugestões para futuras investigações.

4.1 Conclusões do Estudo

Findada a discussão sobre os resultados obtidos, é importante refletir sobre a questão de partida sobre a qual se iniciou este estudo: “*quais os contributos de uma abordagem intercultural do currículo na integração de alunos de origens culturais diversas?*”. A fim de dar resposta à questão, foram definidos cinco objetivos específicos para orientar o processo de investigação: a) compreender as conceções prévias dos alunos do 2.º ano de escolaridade relativamente à Cultura Ucraniana; b) desenvolver sequências didáticas com referência a aspetos da cultura Ucraniana; c) envolver a família e comunidade ucraniana; d) promover a reflexão entre os alunos sobre a realidade cultural da Ucrânia; e) verificar o impacto das sequências didáticas vivenciadas na integração da aluna oriunda da Ucrânia.

O primeiro objetivo, que remete para a compreensão das conceções prévias dos alunos do 2.º ano de escolaridade relativamente à Cultura Ucraniana correspondeu à primeira etapa da realização deste estudo. Os alunos revelaram que não conheciam outros aspetos que caracterizavam a cultura Ucraniana para além de terem ideia da situação climática do país, da língua que se fala, e outros pontos relativos à guerra. Estas conceções revelaram-se fazer parte de uma conjuntura mais negativa do país, tendo sido um ponto de partida importante para a implementação do projeto.

O segundo objetivo passou por desenvolver sequências didáticas que integrassem aspetos da cultura Ucraniana, e correspondeu à segunda etapa para a realização deste estudo. Assim, foram planeadas e desenvolvidas sete sequências didáticas, articulando aspetos que caracterizam as duas culturas - ucraniana (a cultura minoritária) e portuguesa (a

cultura dominante). Decorreram em diferentes momentos do 1º e do 2º período e compreenderam apresentações, redações, trabalhos práticos e plásticos. Estas experiências foram compostas por momentos de trabalho individual, mas também em grande grupo, estimulando assim o desenvolvimento de valores como a cooperação, o respeito e a aceitação da cultura do outro, um pressuposto defendido por Fleuri (2001).

O terceiro objetivo reporta para o envolvimento dos familiares e da comunidade Ucraniana nesta investigação (Pereira, 2004), e tornou-se ao longo da mesma um dos objetivos mais significativos. Este foi dos pontos em que se evidenciaram mais episódios no Diário de Bordo, tendo sido sustentado pela participação de alunos de origem Ucraniana e pelo pai da criança em investigação. Estas experiências tornaram-se fundamentais, na medida em que vieram adicionar uma partilha real ao projeto, tendo sido um fator motivacional quer para a V. quer para a restante turma.

O objetivo quarto indicava a promoção da reflexão entre os alunos sobre a realidade cultural da Ucrânia, pois colocar o outro a refletir sobre uma realidade que não conhece pode ser um caminho quando se procura chegar à integração. Ao contrário das expectativas iniciais para esta categoria, ela tornou-se efetivamente na que mais evidências se registaram. Desde a participação que se verificou frequente, o interesse, a motivação, o envolvimento, podemos concluir que foi realmente um ponto fundamental nesta investigação, uma vez que colocou os alunos a refletir sobre a realidade cultural daquela aluna, que em parte é diferente das suas (Vieira, 1999).

O quinto e último objetivo está relacionado com a verificação do impacto das sequências didáticas vivenciadas na integração da aluna oriunda da Ucrânia, tendo sido o objetivo mais importante de alcançar, pois a investigação apontava exatamente para esta mudança. Inicialmente, esta criança demonstrava-se tímida e reservada e ao longo das experiências em que pode ouvir falar do seu país e partilhar aspetos da sua cultura, mostrou-se participativa, mais feliz e com uma autoestima reforçada. As experiências realizadas permitiram que esta aluna construísse aprendizagens, consciencializando-se que as duas culturas fazem parte do seu quotidiano e que os seus colegas partilhavam entre eles gosto e curiosidade por conhecer a cultura Ucraniana. Verificou-se realmente a alteração de atitude e comportamento perante diversas situações nesta criança, tendo, assim, sido um objetivo alcançado com sucesso.

Por último, em resposta à questão de investigação: *Quais os contributos de uma abordagem intercultural do currículo na integração de alunos de origens culturais diversas?* podemos concluir que a mesma pode trazer inúmeros benefícios no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que em harmonia conhecem uma cultura em parte diferente da sua. As experiências realizadas ao longo do projeto, como se pode verificar, resultaram de grande impacto para a aluna de cultura original Ucraniana, que acabou por ir alterando a sua postura e comportamento ao longo da investigação.

4.2 Limitações do Estudo

O processo de desenvolvimento da dimensão investigativa contou com algumas fragilidades, uma delas passou logo pelo facto da pouca experiência ao nível da investigação, o que por si só constituiu um desafio desde a fase de observação e recolha de dados à conceção final da presente investigação.

Uma das principais limitações está ligada ao fator tempo, decorrente da necessidade de cumprir atividades previstas no plano curricular da turma, inspiradas na pedagogia Waldorf, relacionadas com as efemérides decorrentes na época – dia do bolinho, festa das lanternas, advento, natal, ano novo, mas também aniversários, saídas, entre outras. Estas constituíram-se como limitações, uma vez que não possibilitaram o sequenciamento ordenado das experiências de aprendizagem, dado que estas festividades tinham sempre de ser preparadas antecipadamente. Sendo as experiências interrompidas por algum tempo e o tempo para as por em prática escasso, foi sem dúvida o maior obstáculo sentido nesta investigação.

Inicialmente, um dos objetivos desta investigação passava pela participação dos familiares da criança, uma vez que através da recolha de dados verifiquei que dois deles poderiam ter disponibilidade para tal. Perante isto, a sua participação poderia ter sido uma mais-valia por todos os potenciais benefícios, todavia, o facto da família compreender e falar pouco português constituiu uma barreira para a sua intervenção. Por último, o facto de não ter conseguido envolver mais pessoas da comunidade constituiu-se também uma limitação.

4.3 Recomendações para futuras investigações

Relativamente às recomendações, estas surgem no âmbito das limitações enunciadas. Primeiramente importa referir a importância da literacia ao nível docente para enfrentar a diversidade cultural cada vez mais existente, que tão positiva e vantajosa se pode tornar para a comunidade educativa e para o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é fundamental que o professor esteja recetivo, desperto e sensível a estas questões de forma a integrar e articular as culturas existentes com a cultura dominante.

Para futuras investigações neste campo, torna-se fundamental que a gestão do tempo, do currículo, do processo de uma investigação e de toda a exterior componente de envolver a família e restante comunidade no projeto sejam sucedidos eficazmente, pensados e estudados antecipadamente. Neste sentido, considero que o papel do professor intercultural - caso a investigação se confronte com a interculturalidade – deve ser bastante aprofundado, a fim de se realizar o melhor trabalho possível.

CONCLUSÃO

Findo o meu relatório de Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada, serão apresentadas algumas notas conclusivas quanto ao processo de formação a título pessoal e profissional.

Estes dois anos representaram um processo de aprendizagem e consolidação de conhecimentos e experiências, marcada para mim principalmente pela dimensão reflexiva desenvolvida, que penso ser um dos pilares mais importantes na prática docente. Em relação cíclica com a observação, imprescindivelmente, a reflexão é o meio por excelência que nos permite chegar mais longe em qualquer campo da educação, mas também reportada para toda a dimensão profissional e pessoal. Em consonância com a reflexão, a pesquisa, fundamentação, investigação, a ação, enfim, todo este encruzilhar de dimensões possibilitaram o desenvolvimento de conhecimentos nos diversos ramos da educação, permitindo-me a título individual ter uma atitude reflexiva e, conseqüentemente argumentativa sobre as múltiplas realidades e dimensões da prática docente.

Por sua vez, a dimensão investigativa permitiu-me evidenciar uma das dimensões do papel do professor, que está naturalmente envolvido no que foi abordado anteriormente: o professor-investigador. A exigência inerente à investigação e a necessidade de constantes atualizações fazem com que este papel do professor seja por vezes desvalorizado e não desempenhado. Assim, a realização deste estudo permitiu-me conhecer, aprofundar, implementar e vivenciar as diferentes fases de uma investigação, o que se torna numa experiência que, futuramente, mais facilmente poderá ser repetida.

A dimensão da interculturalidade tornou-se, ao longo da minha formação profissional, uma área que sempre me despertou. Desta forma, poder desenvolver um projeto com esse princípio juntamente com o objetivo de integrar uma criança que manifestamente se mostrava desintegrada foi desde o início um facto motivador para mim. Com a possibilidade de realizar esta investigação, pude aprofundar este meu interesse pela área, não só teoricamente como praticamente, comprovando influência e o impacto que a diversidade de culturas tem no desenvolvimento e aprendizagem dos nossos alunos.

Desta forma, encorajar todos os docentes a usufruir da potencialidade da diversidade cultural de uma turma, grupo, escola ou agrupamento para a partir daí criar projetos que para além de incluir, alcancem a inclusão. A educação ao nível escolar não poderá ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes. A transferência de cultura, de conhecimento e de informação não são processos mecânicos. Implicam um constante processo de mediação (Vieira e Vieira, 2010).

Que caminhemos rumo a uma sociedade cada vez mais plural.

Em suma, este percurso, com todos os obstáculos e desafios que no final sempre se superaram, juntamente com todas as alegrias, aprendizagens e sucessos que o caracterizaram, tornou-se uma vitória que concluí felizmente na minha vida com sucesso. Imprescindível, não só para a minha pessoa enquanto profissional, mas também para a minha pessoa, enquanto ser singular. Uma experiência inigualável que tive o prazer de viver. Com fé, com frutos, com esperança, com alma.

E cheguei.

Porque “Pelo sonho é que vamos”.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (2001). *Professor Investigador: Que sentido? Que formação?*. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança não publicada. Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10985> .

Balça, A. (2006). *A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil*. In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas Lda.

Banks, J. A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.

Bodgan, R. & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes da sala também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 81, 10-15.

Cardoso, C. et al., (2001): *Que Sorte, Ciganos na Nossa Escola!* Coleção Interface, Centre de recherches tsiganes. Lisboa: Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação.

Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.

Coutinho, C. et al (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2.

Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. (6ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.

Costa, J. P. O. & Lacerda, T. (2007). *A Interculturalidade na Expansão Portuguesa: Séculos XV – XVIII*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

Delmine, R., & Vermeulen, S. (2001). *O desenvolvimento psicológico da criança*. (2ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Práticas de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

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

Fleuri, M. (2001): *Desafios à Educação Intercultural no Brasil*. Revista Educação, Sociedade e Cultura, n.º 16, p.45-62.

Gabriel, F. (2007). *O Multiculturalismo na Escola. O Caso dos Alunos de Etnia Cigana*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gama, Sebastião (1992) “*Pelo Sonho é que Vamos*”. Lisboa: Ed. Ática.

Gerardes, A. (2010). s/t. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. Lisboa: Academia do Livro.

Hohmann, M., & Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jolibert et al. *Formando crianças leitoras*. São Paulo: Artmed, 1993.

Leite, C. M. F. (2002). *O Currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. (1ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Machado, V. (1997). *Interações em grupos em Matemática: uma experiência no 7º ano de escolaridade*. Coleção Teses. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Mateus, M. (2011). *Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*. EDUSER: revista de educação, Vol. 3 (2). Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/6582>

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

Morin, E. (2001): *La Méthode: L'humanité de l'humanité – L'identité humaine*. Paris: Seuil.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). *A Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Acedido em janeiro 8, 2017, em https://www.researchgate.net/publication/283500319_PEDAGOGIA_EM_PARTICIPA_CAO.

Pacheco, J. (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34803-6

Papalia, A., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. 8.ª Edição. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.

Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.

Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural*. Teorias e Práticas. Porto: ASA.

Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas*. Infância e Educação: Investigação e Práticas (1) 101.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica*. Da Investigação às Práticas. 3, 21-43. Disponível em: http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/21_43.pdf.

Ribeiro, F. (2011). *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*. Portalegre: Editorial Proforma.

Santos, D., Conceição, S., & Dias, I. (2013). *Planificar em creche...que sentido?* Atas da II Conferência Internacional. Investigação, Práticas e Contextos em Educação, pp.472-473. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/935>

Setzer, V. (1998). *Pedagogia Waldorf*. Consultado em 26 de outubro de 2017. Disponível em <http://www.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/27-pedagogia-waldor>

Sheridan, M. (2003). *Desde el nacimiento hasta los 5 años – proceso evolutivo, desarrollo y progresos infantiles*. Madrid: Narcea.

Sousa, A. (2003) *Educação Pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Vol. 3. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Steiner, R. (2001). *A educação da Criança, segundo a Ciência Espiritual*. São Paulo: Antroposófica.

Stoer, S. (1994). *Construindo a escola democrática através do "campo da contextualização pedagógica"*. Educação Sociedade e Culturas, 1, 7-27.

Stoer, & Cortesão (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

UNESCO, (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

UNESCO, (2010). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Brasil: UNESCO.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto. Porto Editora.

Vasconcelos, T. et al. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância – Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>

Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades: Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, R e Vieira, A. (2010). *Os saberes da antropologia da educação e a emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas*. Educação e Sociedade, 09, 275-277.

Zabalza, M. (1994). *A escola como cenário de operações didácticas*. Em Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Porto: ASA.

ANEXOS

Anexo 1 – Planificações

Planificação dos dias 19 e 20 de dezembro

Intervenientes: crianças entre os 2 e os 3 anos (18).

Observação: Natal.

Contextualização: nesta semana será dada continuidade às experiências relativas à efeméride, e uma vez que o grupo mostrou bastante interesse na confeção do bolo de marmelos (planificação nº2) iremos fazer bolachas, interligando com o livro “O Melhor Natal de sempre” contado no dia 23 de novembro. Posteriormente serão feitos os sacos para cada criança poder levar as bolachas para casa, com a receita e enfeitado com uma rena, dando continuidade à experiência do dia 6 de dezembro. Serão também levadas diversas bolas, de diversos tamanhos para exploração livre do grupo, na quarta-feira à tarde, uma vez que as bolas são muitas vezes alvo de conflitos entre crianças (conforme avaliação nº4).

Rotina:

Tabela 6: Horário

<i>Horas</i>	<i>Atividade</i>
09h 00m	Acolhimento das crianças
10h 00m	Hora da bolacha/fruta
10h 10m	Desafio Educativo
11h 30m	Almoço
12h 10m	Higiene (troca de fraldas, lavagem de mãos e cara)
12h 30m	Repouso
15h 30m	Lanche e exterior
16h 00m	Higiene (troca de fralda, lavagem de mãos e cara)
16h 30m	Exploração livre da sala de atividades/espço exterior/desafio educativo

Desafio Educativo

Intencionalidade educativa:

Desenvolvimento cognitivo

- Proporcionar situações em que a criança contacte e explore com a massa das bolachas;
- Permitir que as crianças relembrem a história “O Melhor Natal de sempre” assim como a rena que enfeitaram;

Desenvolvimento linguístico

- Proporcionar momentos em que a criança exprima naturalmente o que sente;
- Compreender as diferentes mensagens orais transmitidas;
- Refletir e comunicar verbalmente sobre como as diferentes situações;

Desenvolvimento motor

- Promover o desenvolvimento da motricidade fina explorar a massa das bolachas;

Desenvolvimento social

- Estimular a relação criança-criança e criança-adulto;
- Proporcionar experiências em grande grupo;

Desafio Educativo dia 19:

- Por volta das 10:00 as crianças e adultos reúnem-se no tapete, sentados em meio círculo, para comerem a bolacha distribuída por uma criança da sala, escolhida aleatoriamente;
- Enquanto comem a bolacha conversam com a estagiária sobre o livro “O Melhor Natal de sempre” contado no dia 23 de novembro em que será ligado o facto da ratinha Mili ter feito um bolo e chá, com o facto de irmos fazer também nós as nossas bolachas e depois bebermos chá;
- Após comerem a bolacha, por volta das 10:10, as crianças serão convidadas a ir para até ao refeitório, onde iremos fazer as bolachas;

- As crianças irão ajudar na confeção das bolachas e posteriormente cada uma fará as bolachas com os moldes que mais gostar (estrelas de diversos tamanhos, árvores de natal e sinos);
- Após colocarmos as bolachas no forno, e enquanto esperamos que estas cozam, iremos beber chá, como a ratinha Mili.
- Quando forem cerca de 11 horas, cada criança irá ajudar a arrumar a sala, para às 11:15 colocarem o babete e ir almoçar.

Recursos materiais:

- Livro “O Melhor Natal de sempre”;
- Ingredientes para as bolachas;
- Formas das bolachas;
- Câmara fotográfica.

Recursos Físicos:

- Interior da sala;
- Refeitório da Instituição;

Avaliação:

Intervenientes: João e Lourenço

A avaliação será feita através da observação e do registo de questões abertas como: de que forma a criança explorou a massa? Como reage à exploração? entre outras questões que façam sentido no momento. A avaliação será feita também através de fotografias, analisadas posteriormente.

Receita das bolachas: 250g de açúcar; 250g de manteiga; 600g de farinha; 3 ovos; 30g fermento; Raspa de limão.

Desafio Educativo dia 20:

- Por volta das 10:00 as crianças e adultos reúnem-se no tapete, sentados em meio círculo, para comerem a fruta distribuída por uma criança da sala, escolhida aleatoriamente;

- Enquanto comem a fruta, participam numa conversa sobre a experiência do dia anterior e sobre irem fazer um saco com uma rena como as que estão na sala para levar as bolachas para casa;
- Após terem comido a fruta o grupo irá brincar livremente na sala, e uma de cada vez vai sendo chamada à mesa onde se fará o saco;
- Quando forem cerca de 11 horas, cada criança irá ajudar a arrumar a sala, para às 11:15 colocarem o babete e ir almoçar;
- Por volta das 16:30, a estagiária irá levar diversas bolas para a sala ou espaço exterior, para cada criança explorar livremente.

Recursos materiais:

- Sacos de papel craft;
- Pompons;
- Fita castanha;
- Olhos fictícios;
- Câmara fotográfica.

Recursos Físicos:

- Interior da sala;

Avaliação:

Intervenientes: Madalena e Francisco

A avaliação será feita através da observação e do registo de questões abertas como: de que forma a criança reagiu ao desafio? De que forma colocam cada objeto? entre outras questões que façam sentido no momento. A avaliação será feita também através de fotografias, analisadas posteriormente.

Planificação dos dias 4 de dezembro

Intervenientes: crianças entre os 2 e os 3 anos (18).

Observação: bolas.

Contextualização: neste dia o desafio educativo irá partir do interesse que o grupo tem demonstrado ao longo da PP em bolas, presente em diversos registos de observação e interpretação, assim como na reflexão.

Rotina:

Tabela 7: Horário da Rotina

<i>Horas</i>	<i>Atividade</i>
09h 00m	Acolhimento das crianças
10h 00m	Hora da bolacha/fruta
10h 10m	Desafio Educativo
11h 30m	Almoço
12h 10m	Higiene (troca de fraldas, lavagem de mãos e cara)
12h 30m	Repouso
15h 30m	Lanche e exterior
16h 00m	Higiene (troca de fralda, lavagem de mãos e cara)
16h 30m	Exploração livre da sala de atividades/espço exterior/desafio educativo

Desafio Educativo

Intencionalidade educativa:

Desenvolvimento cognitivo

- Proporcionar um momento em que as crianças contactem com diferentes tipos de bolas, explorando a potencialidade que este objeto detém;
- Exploração livre da bola, estimulando a imaginação e criatividade de cada criança;
- Desenvolver a memorização;

Desenvolvimento motor

- Promover o movimento ao explorar as bolas;
- Explorar a motricidade fina e grossa, destreza, coordenação olho-mão e olho-pé;
- Potenciar o agarrar, mover, enviar, receber, chutar;

Desenvolvimento social

- Estimular a relação criança-criança durante a exploração das bolas;
- Proporcionar experiências em grande grupo;

Desafio Educativo:

- Por volta das 10:00 as crianças e adultos reúnem-se no tapete, sentados em meio círculo, para comerem a bolacha distribuída por uma criança da sala, escolhida aleatoriamente;
- Enquanto comem a bolacha a estagiária irá propor um jogo. Começa por mostrar ao grupo um prato com diversos objetos lá dentro, e um pano. Após uma breve conversa sobre cada objeto levado, a Estagiária esconde com a ajuda do pano alguns objetos, deixando outros dentro do prato. Tira o pano e questiona uma criança sobre que materiais foram retirados. Se a criança tiver alguma dificuldade será pedida ajuda a outra criança, ou até ao grupo até descobrirem todos os objetos que foram retirados. O jogo continua, repetindo todo o processo descrito acima;
- Após comerem a bolacha, por volta das 10:10, o jogo acaba e as crianças serão convidadas a ir para até ao pavilhão ou ao espaço exterior (em conformidade com a meteorologia), para a exploração livre das bolas;
- Quando forem cerca de 11 horas, cada criança irá ajudar a arrumar a sala, para às 11:15 colocarem o babete e ir almoçar.

Recursos materiais:

- Prato;
- Diferentes objetos (noz, concha, rolha de cortiça, pedra, etc);
- Pano;
- Diferentes bolas;
- Bolas de sabão;
- Câmara fotográfica.

Recursos Físicos:

- Interior da sala;
- Exterior ou pavilhão da Instituição;

Avaliação:

Intervenientes: Madalena e Salvador Rosa

A avaliação será feita através da observação e do registo de questões abertas como: como é que a criança reagiu ao jogo no momento da bolacha? Participou? de que forma a criança explorou as bolas? Como reage à exploração? entre outras questões que façam sentido no momento. A avaliação será feita também através de fotografias, analisadas posteriormente.

Anexo 2 - Projeto “O Nosso Espaço Exterior”

1.1 Fase I – Definição do Problema

No dia 27/03/2017, tendo em consideração o interesse demonstrado pela criança que colocou a questão de partida, conversamos em grande grupo sobre alguns aspetos relativos a árvores, como a sua plantação, diferenças entre elas, etc. e logo começaram a surgir novas questões. Foi-lhes sugerido então que partilhassem o que sabiam sobre essa temática, uma vez que ainda não tínhamos dados suficientes para iniciar um projeto. Desta forma, levamos uma pequena árvore e folhas verdes recortadas, e cada criança disse o que achava ser a natureza, em tom de “chuva de ideias”, de forma a saber “o que já sabemos sobre a natureza?”. Conforme cada criança ia dizendo, eu ia escrevendo na folha, deixando por trás o nome da criança, e esta ia colá-la na árvore. A figura 8 mostra a árvore com todas as partilhas das crianças escritas nas folhas verdes. Uma vez que não é perceptível, as respostas das crianças foram: “Árvores” (F. – 5 anos); “Sol” (F.F. – 5 anos); “Flores” (S.- 4 anos); “Plantas” (M. – 4 anos); “Pássaros” (F.M. – 5 anos); “Terra” (J. – 4 anos).



Figura 8: Árvore "o que sabemos?"

Os dados acima mencionados evidenciam que perante a questão “o que sabemos sobre a natureza?”, as crianças demonstraram ter alguns conhecimentos sobre o assunto, embora superficiais. Isto tornou-se num desafio, pois pensava que as respostas a esta questão nos fornecesse mais pistas sobre o caminho a seguir.

Assim, com a cor amarela de cartolina, apontamos em folhas “o que queremos saber”, ao que se ouviu respostas como “Como é que as plantas crescem?” (F.M. – 5 anos); “Como é que as plantas comem? E bebem?” (F. – 5 anos); “Como é que as plantas respiram?” (G.); “Existem animais que fazem mal às plantas?” (T.L. – 5 anos); “As ervas daninhas fazem mal?” (G. – 5 anos). Ao analisar estas questões percebemos que o grupo se interessava principalmente por plantas, mostrando algum conhecimento sobre tal. Por exemplo, ao referir (F.M. – 5 anos) “Como é que as plantas crescem?” parece que a criança tem algum conhecimento sobre o crescimento de uma planta. Também a frase “Como é que as plantas comem? E bebem?” (F. – 5 anos); “Como é que as plantas respiram?” (G.) pode revelar que as crianças têm conhecimento sobre o crescimento e vida das plantas, podendo ser possível inferir que as mesmas sabem que para se manterem vivas as plantas precisam de comer, beber e respirar. Os dados também nos dão informação sobre a sobrevivência das plantas: “Existem animais que fazem mal às plantas?” (T.L. – 5 anos) evidenciando conhecimento sobre os animais que comem plantas (como por exemplo os caracóis, e as lesmas). Na questão “As ervas daninhas fazem mal?” (G. – 5 anos) podemos inferir que a criança reconhece ervas daninhas, embora não esteja certa sobre a sua funcionalidade.

Começamos então por construir com as crianças uma teia sobre o que gostariam de ter/melhorar no espaço exterior da escola. O grupo chegou rapidamente ao consenso que gostava de ter uma horta no espaço exterior, tendo nós cada vez mais o caminho delimitado e orientado.

1.2 Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho

Na segunda fase do nosso projeto desenvolvemos a questão “como vamos saber?” assim como “o que vamos fazer?”, uma vez que a primeira (o que queremos saber) já havia sido respondida. Assim, questionamos o grupo sobre “como vamos saber”, apontando as respostas em folhas vermelhas, colocando posteriormente também na árvore que começamos a desenvolver na fase I. Obtiveram-se respostas como “com o computador”; “com a internet”; “livros”; “projektor”; “revistas”; “na rua”; “com as professoras, a nossa família e outras pessoas”. Assim, obtivemos uma árvore com três cores de folhas diferentes: as verdes com “o que sabemos?”; as amarelas com “o que queremos saber?”

e a vermelho “como vamos saber”. Esta foi uma forma diferente de registar as diferentes questões da metodologia de Trabalho por Projeto, de forma lúdica e perceptível não só para as crianças mas também para a equipa educativa e familiares das crianças.

Desta forma, foi sugerido às crianças e respetivos familiares que trouxessem materiais que nos ajudassem na pesquisa e resposta às questões lançadas pelo grupo. Chegaram à sala livros, pesquisas na internet, novas ideias na memória, e uma criança trouxe sementes de ervas aromáticas.

Esta foi a fase da metodologia de Trabalho por Projeto mais desafiante para mim, uma vez que decorreu aquando das festividades da Páscoa, Dia da Mãe, e saídas programadas do grupo. Perante as efemérides e tudo o que a elas está inerente tornou-se difícil conjugar o nosso Projeto nesta altura, ainda para mais com apenas três dias de Prática Pedagógica.

Embora isto conseguimos fazer uma “chuva de ideias” com o grupo, de forma a perceber o que gostariam de fazer e ter na sua horta. Desta “chuva de ideias”, acabamos por filtrar algumas sugestões que não seriam possíveis de realizar dado o pouco tempo que já tínhamos – algumas sugestões passavam por árvores de fruta, o que não se tornava viável. Assim, resultaram ideias de ter: fruta (framboesas), legumes (tomates, alfaces, cenouras, couves, cebolas), ervas aromáticas (manjeriço, hortelã) e um espantalho. Partindo destas ideias, começou a fase III, referente à execução.

1.3 Fase III – Execução

Esta fase centrou-se na realização das experiências delineadas com as crianças que lhes permitiram aprofundar informações, partilhar e discutir ideias, retirar conclusões, sistematizar conhecimentos, fazer pontos de situação e refletir, antes e depois da recolha de informação, tal como sugere Vasconcelos (1998, cit. Vasconcelos et al., 2012).

A primeira experiência do grupo, a título introdutório ao nosso tema do Trabalho por Projeto a decorrer, foi a Visita de Estudo à Quinta e Agromuseu D. Julinha, em Leiria. Esta foi uma experiência que lhes permitiu contactar diretamente com algumas questões do Projeto e questionar, lá, quem realmente entende sobre o assunto, uma vez que sugeriram como meio de resposta às suas questões “perguntar a pessoas”. Lá puderam

observar a horta da quinta (que tinha uma grande diversidade de produtos), mas também contactar com animais (algo que alguns nunca tinham tido), observar a a extração de água num poço, etc. As crianças expuseram diversas questões à senhora que nos apresentou a quinta, sobre a horta e principalmente sobre o burro que lá habitava, tendo sido uma ótima fonte introdutória ao Projeto.

Após passarmos pela fase I e II e na visita de estudo à Quinta e Agromuseu D. Julinha, percebi que havia alguma confusão entre semear e plantar, sendo que a primeira intervenção no Jardim incidiu sobre essa temática: levamos (estagiárias, educadora e auxiliar) diversas sementes e batatas de flores, e fizemos três experiências diferentes. Observamos a sua composição, de que forma evoluem, quais as principais diferenças entre as duas, tendo o grupo ficado mais consciente entre estas duas opções de cultivo.

Uma vez que nesta altura estávamos próximos do dia da mãe, uma criança referiu-me no intervalo que podiam oferecer uma flor à mãe, uma vez que estava relacionado com o nosso Projeto. Assim, convidamos as mães a estar presentes no Dia da Mãe, no Jardim, e em conjunto, mães e filhos criaram o seu vaso (figura 9). Colocamos diversas estações onde primeiro retiravam um vaso à escolha; depois passavam a outra onde tinham terra para por no vaso; noutra haviam diversas sementes de flores que em conjunto os filhos escolhiam com as mães; depois criavam uma placa que identificasse o seu vaso e, no fim, regavam. Esta foi das experiências que o grupo manifestamente mais gostou, e é relevante mencionar que diariamente cada criança ia regar a sua flor. No final, no último dia de escola em que fizemos a festa, cada criança levou o seu vaso para casa já com a flor crescida.



Figura 9: Vasos do dia da Mãe

Tivemos a ajuda de muitos familiares do grupo de crianças: uns foram preparar a terra para depois ser cultivada, outros foram ajudar a semear e plantar legumes e o avô do T. chegou a ir explicar e contar algumas curiosidades sobre agricultura em geral. Essa é sempre uma grande preocupação minha, aproximar a escola à família, uma vez que ambos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da criança e torna-se bastante motivador e benéfico para as crianças. Neste projeto esta aproximação realmente aconteceu. Tivemos a interação de muitos familiares que inclusive, no final, já se voluntariavam para nos irem ajudar a fazer algo que fosse necessário, apenas porque queriam participar no Projeto.

Na segunda semana da fase III do Projeto já havíamos reunido diversas sementes e plantas, sendo que no final da mesma, na quarta-feira, o tio de uma criança foi até ao Jardim plantar tudo o tínhamos (figura 10). A partir daqui, todas as semanas reuníamos mais sementes e plantas que, com a ajuda dos familiares (que no final já se acabavam por voluntariar) íamos todos plantando, tendo cada um sempre um papel ativo.



Figura 10: Plantação com o familiar de uma criança

Criamos no interior da sala diversos espaços ou “estações”, onde em cada uma tínhamos material diferente para exploração: fotografias de diferentes tipos de hortas, espantalhos, pragas, etc., livros e revistas e computador e outros materiais que as crianças iam trazendo. Cada adulto ficou num espaço, de forma a ajudar as crianças a explorar os materiais. Após explorarem uma estação, mudavam para outra. Esta dinâmica de trabalho

acabou por acontecer mais que uma vez, pois a adesão dos familiares foi realmente muita e cada vez foram chegando mais materiais.

Para aplicar a sugestão de haver na horta ervas aromáticas, e uma vez que são plantas mais sensíveis comparativamente às que se plantam no chão, foi desenvolvido através de paletes um género de floreira suspensa, algo que resultou muito bem e está visível na figura 11, ao fundo. Criamos primeiro a de baixo, sendo que como foram chegando mais sementes tivemos a necessidade de criar outro.

Nesta fase houve também um momento em que foi levada a obra “O Espantalho Enamorado” de Guido Visconti, uma vez que o grupo nos havia referido que gostava de ter um espantalho. Após ouvirem a história, decidiu-se fazer não um mas sim dois espantalhos: o espantalho enamorado e a espantalha (figura 11).



Figura 11: Vista geral da Horta

A horta foi crescendo, e com isto surgiu a necessidade de identificarmos cada legume, erva aromática ou fruto. Em madeira, foram então contruídas placas (figura 12) que sem dúvida vieram organizar a hora. Na figura 12 o O. (4 anos) encontrava-se a explicar a um familiar que tinha ido visitar a horta naquele dia as placas que tínhamos feito.



Figura 12: Criança a explicar o que já tinham feito na Horta

4.4 Fase IV - Divulgação/Avaliação

Na última fase, de forma a apresentar as descobertas que as crianças fizeram ao longo do projeto, em conversa com o grupo surgiu a ideia de fazermos um livro, onde constasse todo o processo de crescimento de uma semente, desde que é semeada até ao final da sua germinação.

Mostrando o grupo interesse em dar logo de início um título ao livro, através de uma votação chegou-se a “Uma sementinha especial” (figura 13). Partindo do título rapidamente começaram a surgir ideias de como gostavam que estivesse o livro, tendo nós percebido logo de antemão que este livro não ia ser simples. O grupo manifestou interesse em ter no livro uma página para cada fase do crescimento da semente, onde na primeira página estivesse ilustrada a semente na terra e o céu, na segunda a semente na terra a começar a germinar e o céu, e assim sucessivamente até, na última página, ter o céu, a semente, as raízes, o caule, as folhas, as flores. Assim, foram criados grupos de dois elementos e, partindo dos materiais que reunimos para construir o livro, o grupo teria de desenvolver a/s página/s que lhe/s tinha/m ficado destinada/s, tendo alguns grupos feito mais que uma página visto que eram 10 grupos e haviam 14 páginas para fazer. Foi um processo moroso uma vez que cada página foi feita com materiais como tintas,

algodão, café (que fazia de terra), sementes reais, palhinhas ou outro material que fazia de caule, folhas reais, entre outros materiais que cada criança ia sugerindo para o seu trabalho. Posto isto, a organização do grupo foi feita de forma a que apenas um grupo de cada vez estivesse a desenvolver uma página, uma vez que envolvia também bastante apoio por parte dos adultos. Assim, enquanto um grupo estava na sua página o restante grupo brincava nas áreas da sala, e à medida que iam terminando a página iam brincar e vinha outro grupo.

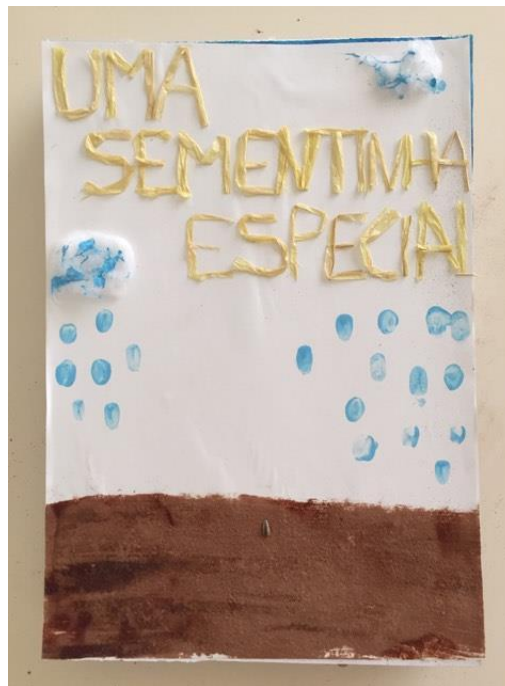


Figura 13: Capa do Livro "Uma sementinha Especial"

Após construção do livro, uma criança sugeriu criar uma história para escrever no livro, e assim foi. A história foi integralmente da autoria do grupo, tendo eu apenas conjugado alguns verbos e frases (figura 14). A história foi a seguinte, onde cada parágrafo representa uma página do livro:

Era uma vez, uma horta que não tinha nada.

Os meninos do Jardim de Infância de B. abriram um buraquinho na terra.

colocaram uma semente

E taparam o buraquinho.

Começou a chover e fazer sol e apareceu o arco-íris.

A semente germinou, germinou...
E que raiz ganhou!
Começou a chover,
E o caule a crescer...
Voltou a chover, e o caule a crescer...
E assim apareceram as folhas.
A chuva voltou a chegar,
E as flores apareceram!



Figura 14: História integral do livro "Uma sementinha Especial"

Retomamos à teia do nosso Projeto, em tom de conclusão. Foram lidas as questões “o que sabemos” “o que queremos saber” e “como vamos saber”, dando respostas às questões levantadas no início do projeto. Esta conversa final em grande grupo foi também importante para perceber que descobertas as crianças fizeram ao longo do projeto, a sua

opinião acerca do que mais gostaram de fazer e daquilo que gostariam de ter feito podendo surgir novas ideias para o desenvolvimento de projetos futuros (Vasconcelos et al, 2012).

No final, no dia da festa, por sugestão do grupo e não imposição por parte do adulto – algo fulcral, cada grupo apresentou a página que desenvolveu perante todos os familiares e amigos, o que se tornou bastante motivador para eles, que ansiaram por aquele momento desde o início da semana.

Katz e Chard (1997, p.101) referem que “os projectos assemelham-se à estrutura de uma boa história, com princípio meio e fim”, e penso que foi isso que aconteceu no nosso projeto.

Anexo 3 – Diário de Bordo

Quarta-feira, 20/09/2017

Após o almoço, celebrou-se o aniversário da Viktória. A mãe trouxe um bolo, e todos juntos cantaram os parabéns. A professora titular preparou uma mesa, com uma toalha, velas, uma jarra com flores e o bolo de anos. À volta da mesa colocaram-se cadeiras, em meia lua, para as crianças da turma, nós e a assistente operacional assistirem. Preparou também um pequeno texto para contar na celebração, que consistia na história de vida da V. até celebrar o 7º aniversário. Começou por contar que à sete anos atrás, num país muito longe chamado Ucrânia nasceu uma menina, de seu nome Viktória. Foram contados episódios do seu primeiro ano de vida (dados fornecidos pela mãe antecipadamente) até celebrar um ano de vida. Colocou uma vela no bolo, acendendo-a. Continuou, fazendo o mesmo, ou seja, contava episódios que ocorreram ao longo daquele ano, até celebrar outro aniversário, e acendia uma vela. No final, após estarem as 7 velas acesas, cantou-se os parabéns de pé, e comeu-se o bolo. A V. esteve durante praticamente todo o tempo agarrada à mãe, e no final da cerimónia não queria que ela fosse embora. Uma vez que faltava pouco tempo para a saída, a mãe acabou por levá-la, ficando a V. manifestamente com um ar de entusiasmo e de felicidade.

Segunda-feira, 25/09/2017

O dia começou com a professora titular de turma a receber cada aluno à entrada da sala, com um aperto de mão, à medida que diz “bom dia, (*nome do aluno*)” olhando-o nos olhos. Chegada a vez da Viktória, esta aperta a mão da professora, mas ao invés de a olhar nos olhos, olha para baixo, sem esboçar qualquer sorriso nem um “bom dia, professora”. A professora colocou a sua mão no queixo da aluna, levantando a sua cabeça, e reforçando “bom dia, querida Viktória”. A aluna não respondeu e forçou a cabeça para baixo, à medida que se direciona para a sua mesa. Sentou-se, em vez de ir apenas deixar a sua mochila e vir para a roda cantar os bons dias e lá permaneceu, de olhos para baixos. Quando me apercebi fui até perto dela, e convidei-a a vir para a roda, esticando a minha mão para ela. Tive de reforçar o pedido, acabando ela por vir comigo embora com uma cara de descontentamento. Mais tarde, após toda a rotina da roda, antes dela voltar para o seu lugar questionei-a sobre o porquê dela não querer ir para a roda. Ela não quis responder, cruzando os braços e colocando a cabeça para baixo novamente. A V. passou

a parte da manhã com uma cara zangada, e quando tocou para o intervalo também não quis ir. Foi então que fui novamente ter com ela, mas apenas lhe passei a mão pela cabeça, e, de repente, a V. levanta-se e abraça-me.

Segunda-feira, 09/10/2017

Deslocamo-nos até casa de um casal que vive ao lado da Escola, uma vez que a professora L. viu que estava muito milho no alpendre dos senhores e questionou-os se os poderíamos ajudar a descamisar, de forma a que os alunos pudessem ter esta experiência. Os alunos da sala de 4º ano acompanharam também esta saída juntamente com a turma de 2º ano. Na fotografia abaixo pode ver-se a V. com os restantes colegas a participar ativamente na descamisada. Mostrou-se alegre a descamisar o milho, querendo fazê-lo rapidamente de forma a conseguir descamisar muito milho, como referiu. Na hora de voltar para a escola, a V. já não se mostrou tão alegre, manifestando querer continuar na descamisada.



Figura 15: Descamisada

Quarta-feira, 11/10/2017

No intervalo da manhã a V. encontrava-se a brincar sozinha debaixo de uma árvore, com pedras e com uma cara triste e zangada. Desloquei-me até ela e perguntei porque não estava a brincar com os colegas, e rapidamente, a V. responde: “não gosto desta escola, quero ir embora. Não gosto de ninguém”. Fiquei um pouco ao pé dela, e comecei a brincar sozinha. Passado algum tempo a V. começa a interagir comigo, sem falar, apenas a brincar com as pedras que estavam ao pé de mim. Brinquei também com as pedras, e

gerou-se ali um momento de aproximação sem entrar sem permissão “no mundo dela”, respeitando o seu espaço e esperando que fosse ela a interagir comigo.

Segunda-feira, 06/11/2017

À semelhança do que tenho vindo a observar, a Viktória brinca diariamente apenas com uma criança, no máximo duas (um menino e uma menina) em todos os intervalos. Neste dia, no intervalo da manhã, a V. encontrava-se no hall de entrada da sala, onde existe um quadro de ardósia, com o M., o seu habitual companheiro, num jogo simbólico: um a fazer de professor e outro a fazer de aluno. Primeiro começou o M. como professor e a V. como aluna, e depois trocaram. Pude notar que quando a V. assumiu o papel de professora, a sua brincadeira acabava por ser muito à base de imposição de regras e pedidos ao M., aluno, para além de falar com um tom severo e austero. O M. assumiu o papel do aluno, respondendo também de forma agressiva à V.

Terça-feira, 14/11/2017

Estávamos para cantar as habituais canções e poemas da manhã, na roda. Começamos por cantar o “bom dia”, seguido de outras canções e poemas e observei que a V. não cantou, nem o bom dia nem outra canção ou poema. Não quis participar em nenhum momento da roda, permanecendo com uma cara triste. Terminada a roda, a turma sentou-se nos seus lugares. Dirigi-me até à V. e dei-lhe a mão. Ela agarrou-me com força, puxou a minha mão e pediu “fica aqui ao pé de mim”. Eu fiquei um pouco ao seu lado, e ela esboçou um sorriso. Passado pouco tempo disse-lhe que tinha de ir ver os outros colegas, e ela agarra o meu braço dizendo “não sais daqui”. Eu referi que já tinha estado algum tempo com ela e que agora era a vês de dar atenção também aos outros alunos, mas que se ela necessitasse de alguma coisa bastava por o braço no ar.

Quarta-feira, 15/11/2017

De manhã, na roda, propôs-se à turma cantar uma canção, à semelhança do que acontece todos os dias. Todos começaram a cantar, menos a V. Perguntei-lhe se estava tudo bem, e ela respondeu-me “não vou cantar. Não quero estar aqui”. Sem saber o que lhe dizer, uma vez que estávamos a meio da canção, continuei a cantar e a Viktória permaneceu com a cara retratada na imagem abaixo. Embora tivesse continuado a cantar, tentei motivar a Viktória a fazê-lo também, mostrando-lhe uma atitude positiva e incentivadora que, porém, acabou por não resultar e a V. acabou mesmo por não participar em qualquer momento da roda.



Figura 16: V. na roda

Quarta-feira, 15/11/2017

À semelhança do que ocorre por diversas vezes, no final do dia de escola a V. corre para o portão e abraça a mãe.

Quarta-feira, 15/11/2017

Ao longo deste tempo tenho vindo a observar que o Cyber Escola é um momento que a Viktória demonstra gostar. Neste dia acompanhei-a, e apercebi-me que gosta de conversar

com a professora que está do outro lado, de fazer os exercícios que ela lhe propõe, e de toda aquela envolvimento de estar com o computador sozinha.



Figura 17: V. no Cyberescola

Segunda-feira, 20/11/2017

Neste dia fomos ao pinhal, onde a certa altura todos se juntaram para ouvir uma história que preparei para lhes ler. Convidei os alunos a juntarem-se a mim para ouvirem a história, e começaram a sentar-se. Uns sentaram-se mais perto e outros mais longe, mas todos estavam a ouvir. A Érica quis ficar ao pé de mim para ver mais rapidamente as ilustrações do livro. A história era uma fábula e falava sobre diversas cores, que se relacionavam com emoções e partindo deste tema, após ser contada a história, questionei a V. sobre se ela sabia como se dizia algumas das cores mencionadas no livro em ucraniano. Rapidamente, outras crianças começaram também a questionar a V., perguntando “e branco, como se diz?” “e preto, Viktória?”, “e cor de rosa?”. A Viktória no início não respondeu e ficou até com uma expressão um pouco constrangida. Quando estávamos a caminho da escola, ela dirigiu-se até mim e disse-me algumas cores em Ucraniano, baixinho.



Figura 18: Mestranda a contar uma história no pinhal

Terça-feira, 21/11/2017

11:25h, enquanto estava a ser explicado uma tarefa de matemática no quadro, a V. estava com a cabeça para baixo, apoiada com uma mão. Fui até ela, e perguntei:

Eu – está tudo bem Viktória?

Após colocar esta questão, ela volta a cabeça ainda mais para baixo. Eu coloco a minha mão no ombro dela, e baixo-me. Ela olha para mim.

V – Eu quero mudar de casa.

Eu – Então, para onde queres ir?

V – Quero ir para a Ucrânia.

Eu – Querias ir com a mãe, é isso?

V – Sim eu queria ir com a mãe para a Ucrânia. Lá eu tenho mais amigos e gosto mais.

Anteriormente a mãe da V. já me tinha referido que iria duas semanas à Ucrânia, na esperança de conseguir encontrar lá trabalho e levar a família de volta para a lá.

Tentei confortar a V., referindo que a mãe me tinha dito que ia à Ucrânia, mas que voltava, e que nesse tempo em que ela ia estar fora que tinha o pai, a avó e o irmão, para além de mim na escola que podia contar sempre. Ela deu-me um abraço, e sorriu. Disse-lhe para terminar o exercício, e ela continuou o seu trabalho.

Segunda-feira, 27/11/2017

Esta semana foram iniciadas as atividades de exploração do tema da minha investigação, o qual introduzi com do livro “Onde moram as casas” de Carla Maria de Almeida, como ponto de partida. Após a leitura do livro, foi escrito no quadro um excerto da obra:

“As casas têm coração, um sótão para sonhar

E uma cave para arrumar coisas assustadoras.

Dos pés ao telhado, as casas somos nós.

Como é a tua casa?”

Comecei por questionar a turma sobre como era a sua casa, onde gostam mais de estar, o que gostam mais de fazer, etc.

Partindo desta pergunta, cada aluno representou a sua casa através de diferentes técnicas de expressão plástica. A V. representou a sua casa, em Portugal (por sua própria escolha), mostrando sempre agrado ao longo da proposta.



Figura 19: Trabalhos dos alunos sobre as suas casas

Quarta-feira, 29/11/2017

Neste dia foram convidados dois alunos Ucranianos da sala do 4º ano a virem partilhar algo sobre o seu país. Antes da sua entrada na sala, questionei a turma sobre “de onde vem cada um de vocês?” em que apontei no quadro cada resposta (de forma a chegar à V. que nasceu num país diferente do restante grupo). Após registar “Ucrânia”, da V., questionei a turma sobre “o que sabem sobre a Ucrânia?” tendo obtido respostas como “faz frio” (D.L); “há guerra” (M.R); “fala-se Ucraniano” (D.L) e “há pessoas más” (M.J).

Entretanto os alunos ucranianos do 4º ano entraram na sala, para exporem a sua apresentação com o hino da Ucrânia, um resumo sobre a história do país, fotografias, e um vídeo. Quando os dois alunos começaram a falar sobre o seu país a V. olhou para mim, e sorriu. Pouco depois começaram a cantar o hino nacional da Ucrânia, e a V. cantou também.



Figura 20: Apresentação dos alunos Ucranianos

A restante turma mostrou-se também participativa e ativa ao longo da apresentação, questionando-os sobre como se diz certas palavras, como é o tempo na Ucrânia, como é que as pessoas se vestem, o que é que comem, etc.

Após isto, no intervalo, algumas crianças dirigiram-se à V. para saber mais sobre a Ucrânia: ao que brincava com os amigos, como era a sua casa, etc.

Segunda-feira, 4/12/2017

Neste dia a intervenção individual aconteceu por parte da minha colega. Foi levado um livro do PNL para cada aluno, de forma a partir dele para o trabalho a desenvolver ao longo da semana. A V. esteve atenta ao longo de toda a leitura, mas a professora lhe entregou uma ficha para completar de acordo com a obra, que era um pouco extensa para o nível de compreensão leitora da turma, ela ficou com uma cara triste. Pouco depois apercebi-me que ficou assim porque não queria fazer a ficha, após ter percebido que tinha de ler tudo sozinha (ler o enunciado da ficha, perceber o que era pedido em cada pergunta,

ir à obra procurar a resposta...). Apercebi-me então que o que era pedido acabava por ser demasiado exigente para ela, uma vez que ainda está a aprender a ler e o livro tinha cerca de 20 páginas, então acabei por ficar ao pé dela a apoiá-la na concretização da ficha.

Terça-feira, 05/12/2017

Após tocar para o intervalo da manhã, a V. vai buscar um livro que trouxe para mostrar à turma. Uns dias antes tinha-lhe perguntado se tinha histórias em ucraniano em casa, e uma vez que afirmou, pedi-lhe para trazer para a escola. A V. contou-me a história, assim como aos colegas que também quiseram ouvir.

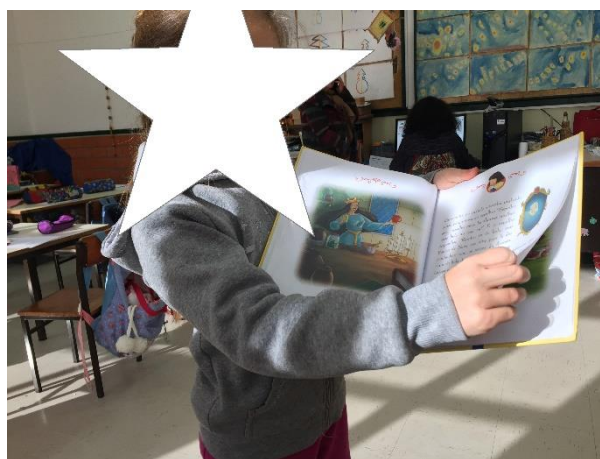


Figura 21: V. a contar a história

Segunda-feira, 11/12/2017

De manhã, começamos a explorar as sombras para o teatro de Natal. Após a turma visualizar um vídeo de um teatro de sombras, de forma a contextualizá-los do que iria acontecer, fizemos diversas experiências com sombras. A sala foi escurecida, montou-se o cenário, com o holofote, o pano, e dois alunos de cada vez foram explorar as sombras de diversas formas: com adereços, estar de frente para o pano, de lado, mais perto e mais longe do pano, com uma caneta na mão, etc. Os restantes alunos estavam do outro lado do cenário a observar o que acontecia enquanto esperavam pela sua vez. A V. esteve sempre empolgada na atividade, participando ativamente em todo o processo. Na imagem abaixo a Viktória encontra-se à direita a explorar a sombra com a Laura, partilhando um

objeto. Nesta altura estavam a perguntar aos colegas que objeto seria aquele, para que eles pudessem adivinhar.



Figura 22: Ensaio do teatro de sombras para a festa de Natal

De tarde, o pai da V. disponibilizou-se para vir até à escola ensinar uma receita típica da Ucrânia, que habitualmente fazem no Natal – a “turka” (semelhante a almondegas). Quando o Sr. entrou no refeitório a V. veio rapidamente perguntar-me se podia ficar ao pé dele e ajudá-lo enquanto fazia a receita. Respondi-lhe claramente que sim, que ele estava ali por causa dela e que fazia todo o sentido ela o acompanhar. Ela ficou sempre a ajudá-lo: a colocar os ingredientes, a mexer, a dizer como se dizem algumas palavras em Ucrâniano e, no fim, a entregar uma “turka” – receita que foi confeccionada a cada aluno. A turma mostrou-se atenta e interessada à experiência, questionando o pai da V. acerca do que estava a fazer, como se dizia cada utensílio ou ingrediente em Ucrâniano, o porquê de utilizar determinados ingredientes, etc.



Figura 23: Pai da e V. a ensinar a fazer a "turka" e restante turma a observar

Terça-feira, 12/12/2017

Na terça-feira de manhã, enquanto recordávamos o que havia acontecido no dia anterior, em roda, o grupo começou a lembrar-se do momento em que o pai da Viktória veio à escola. Após o Afonso se relembrar da palavra "turka" e eu ter questionado o grupo sobre que mais palavras aprenderam, surgiu a ideia de registarmos algumas palavras que aprendemos em Ucrâniano. Rapidamente a turma começou a perguntar à Viktória como se dizem outras palavras. No início, mostrou-se envergonhada dizendo que não sabia. Depois, eu fui ao google tradutor, no telemóvel, e ouvimos como se diziam algumas palavras como olá, obrigado, adeus, entre outras. Após isto a Viktória disse as palavras que estão na imagem abaixo, criando uma lista de palavras em Ucrâniano e a respetiva tradução em português acerca da comida que o pai veio fazer: miasá - carne; katlete – almondegas; terka – ralador; muká – farinha; laitsá - ovo.

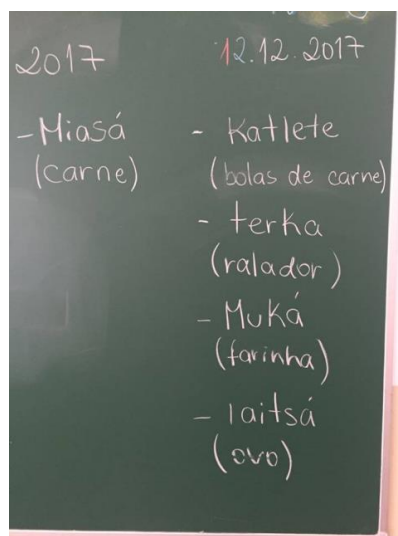


Figura 24: Palavras em Ucrâniano e respectiva tradução em Português

De tarde, cada aluno esteve a fazer o presente para levar para casa no dia da festa de Natal, que consistia em decorar um frasco de vidro e depois colocar uma vela lá dentro para o centro de mesa de Natal. A Vitória referiu-me, no início da atividade, que ia fazer o presente para quando a mãe chagasse da Ucrânia acender a vela. Desta forma, mostrou motivação ao longo da atividade toda, sendo até das primeiras a terminar, algo que não é recorrente.



Figura 25: Alunos a fazer o presente de Natal

Quinta-feira, 14/12/2017

Na festa de Natal, o A. Diz à V. que na mesa estão as bolas de carne que o pai dela veio ensinar na segunda-feira. A E., que estava perto, ouviu e chamou a mãe, dizendo “chama-se turka! prova”. Ainda na festa, o pai do R. dirige-se até mim e pergunta se as bolas de carne que estão na mesa são iguais às que fizemos na segunda-feira, uma vez que o filho lhe disse que o pai da V. veio à escola ensinar a receita. Referi que sim, e que inclusive aprendemos algumas palavras em Ucrâniano.

Durante a festa foram vários os momentos em que a V. ia ter com o pai e se agarrava a ele, demonstrando um sentimento de proximidade para com ele.



Figura 26: Festa de Natal

Quarta-feira, 03/01/2018

Neste dia recordamos como foi o Natal e a Passagem de Ano de cada um. Foi interessante conhecer um pouco mais da cultura da Viktória, pois de manhã, na roda, contou que no dia 25 de dezembro não aconteceu nada de diferente na sua casa, apenas no dia 19 de dezembro, dia celebrativo da sua cultura em que vestiu um traje típico da Ucrânia. Neste dia, contou que celebrou o São Nicolau: foi à Igreja, e depois foi almoçar ao restaurante com a sua família. Disse que neste dia vão sempre ao restaurante. No tempo de Português foi proposto à turma elaborarem um pequeno texto onde falassem sobre o seu Natal. No caso da Viktória, esta referiu que só celebra o Natal no dia 7 de janeiro, data em que recebe os presentes e há festa na sua casa. Tal como a imagem abaixo refere, o texto que

a Viktória escreveu refere “Eu hoje fui à igreja e no caminho apanhei uma noz para enfeitar a minha árvore de Natal. Depois da igreja eu fui ao restaurante. O meu fato era vermelho e branco e do meu mano azul e branco. O meu Natal é em janeiro.”

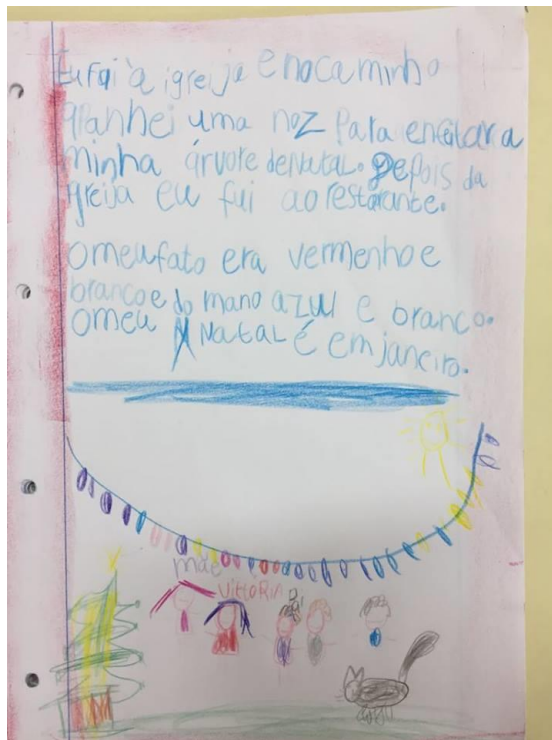


Figura 27: Trabalho da V. sobre o seu Natal

Após a produção do texto, cada aluno teve a oportunidade de apresentá-lo à turma. No caso da Viktória, este momento tornou-se em algo especial, uma vez ela me referiu que gostou de estar à frente dos amigos a apresentar o seu texto e, no seguimento, surgiram rapidamente perguntas dos seus colegas. Podemos ouvir perguntas como “Porque não celebras o Natal no dia 25?” (D) “Porque vestem essas roupas no dia 19?” (M) “Como é o Natal na Ucrânia?” (A). Foi um momento em que a Viktória pode dar a conhecer um pouco mais de si, com os colegas motivados a conhecê-la, o que se tornou também motivador para ela, que se mostrou sempre alerta às perguntas e sorridente.

Depois disto, no recreio, vários colegas continuaram a questioná-la sobre as diferenças da sua cultura no Natal, enquanto brincavam livremente.

Segunda-feira, 08/01/2018

Ao contrário do que se verificava há algum tempo atrás, a V. brinca com um grupo mais diversificado de crianças. Nesta imagem podemos verificar isso mesmo: uma vez que

estava a chover, a V. foi buscar um chapéu de chuva, dizendo aos amigos que assim já podiam descer. As crianças começaram a subir para o escorrega, e ela acompanhada a sua descida com o chapéu de chuva, para que os colegas não se molhassem. No final, a Viktória mostrou-se muito empolgada pelo feedback positivo dos colegas, que a elogiaram pela ideia que teve.



Figura 28: V. a segurar um chapéu para os colegas descerem no escorrega

Segunda-feira, 08/01/2018

Uma vez que neste dia choveu, da parte da tarde os alunos ficaram no alpendre e na sala. O Rodrigo, após beber o seu pacote de leite, guardou a palhinha e começou a soprar. Pouco tempo depois apercebi-me que pegou num copo de plástico, foi até ao lavatório, colocou um pouco de sabonete líquido e água e começou a soprar na palhinha, dentro do copo. Começaram a surgir bolhas, que despertou logo a Viktória. Mesmo antes de terminar o seu lanche ela vai buscar um copo, enche com água e sabonete e começa a soprar. Este tornou-se num momento bastante divertido para ambos, sendo que acabaram por se juntar posteriormente mais crianças à brincadeira.



Figura 29: V. a brincar com um colega

Terça-feira, 09/01/2018

Neste dia, a Viktória chegou à escola com um balão. No intervalo, dirige-se até mim e pergunta-me se quero brincar com ela e com o balão. Respondi que sim, que queria brincar com ela, mas que não sabia como era a brincadeira. Ela explicou-me que era só mandar o balão de um lado para o outro, com a mão. Brincamos um pouco e acabei por captar a imagem abaixo, depois da Viktória me ter mandado o balão. Foi um momento de divertimento entre ambas, como se pode ver na imagem.

Quarta-feira, 10/01/2018



Figura 30: V. a brincar

Nesta semana tivemos ainda a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a cultura da Viktória, uma vez que se sucedeu ao Dia de Reis. Assim, o Alex, aluno Ucrâniano da sala de 4º ano deslocou-se à nossa turma para contar como viveu esta efeméride na sua casa. Foi muito interessante a reação da Viktória ao longo de toda a partilha, mostrando-se sempre atenta e sorridente. A restante turma esteve igualmente atenta, e no final quiseram fazer várias questões ao Alex como “porque é que têm 12 pratos de comida na mesa?” (DL) “como é que se diz Pai Natal em Ucrâniano?” (A) “é nesse dia que recebem as prendas?” (MJ) “também existe Pai Natal na tua terra?” (M) entre muitas outras que surgiram, e que inclusive tivemos de pedir que continuassem as perguntas no recreio por já ter passado do tempo de sair.



Figura 31: Apresentação do aluno Ucrâniano sobre o Dia de Reis

Anexo 4 - Entrevista à mãe da V.

1) Onde nasceu a V.?

A V. nasceu na Ucrânia.

2) Na cidade ou numa aldeia?

Numa cidade pequena.

3) E quando é que decidiram vir para Portugal?

Decidimos vir em 2014, porque estávamos mal na Ucrânia. Já não conseguíamos comprar tudo para a menina, o ordenado lá é muito baixo e não conseguíamos pagar a comida, a casa, as contas... e o tempo é muito frio lá, era muito difícil. Aqui conseguimos comprar iogurtes e chocolate para os meninos.

4) Que idade tinha a V. quando vieram?

Tinha 4 anos. Esteve no jardim quando chegamos e depois foi para aqui.

5) E ela gostava da Ucrânia?

Sim, ela brincava muito com os primos e amigos que iam a nossa casa. Aqui está mais sozinha.

6) E o que está a achar de Portugal?

Agora está uma fase mais difícil porque sou só eu a trabalhar, o meu marido ficou desempregado e está difícil. Só eu a trabalhar com renda da casa para pagar, a comida e tudo para os meninos é muito difícil.

7) E a V., está a perceber que estão a passar uma fase mais difícil?

Sim, tentamos que não compreenda mas ela já está crescida já entende.

8) E sente que ela tem andado mais triste?

Mais ou menos, ela agora anda um pouco talvez porque à Ucrânia e ela não queria que eu fosse.

9) Pois, V. tem falado da mãe querer voltar à Ucrânia, vai procurar trabalho não é?

Sim, vou passar duas semanas na Ucrânia para tentar encontrar trabalho para mim e para o meu marido. E também tratar uns papéis. Se conseguir trabalho vamos no verão para lá. Mas não sei porque não é fácil lá também. Mas temos lá a família. Não sei.

10) Pois, com a família lá é diferente...

Lá temos a família que nos ajuda e os meninos sempre podem estar com os primos, brincar... É melhor. Aqui estamos muito sozinhos.

11) Pois, aqui não tem a família...

Sim sou só eu e o meu marido, a avó da V. e os meninos.

12) Então e o resto da família, costumam ir visitá-los, à Ucrânia?

Sim vamos à Ucrânia mais ou menos uma vez no ano, no verão. Só conseguimos ir uma vez porque é muito caro a viagem. Mas no ano passado não fomos, por causa do dinheiro.

13) A V. tem um irmão, ele já nasceu cá em Portugal, certo?

Sim ele já nasceu aqui.

14) Ele e a V. dão-se bem, gostam de brincar um com o outro?

A V. agora gosta mais de brincar sozinha... o irmão gosta de brincar coisas diferentes que ela já não gosta. Ele tem muita energia, ela já é maior.

15) Como é a V. em casa?

Ela é uma menina calma, mas é refilona e às vezes não quer fazer o que mando. É um bocadinho teimosa.

16) Com o que é que ela costuma brincar, em casa?

O que ela gosta mais é de brincar no tablet, ou ver televisão mas sozinha. O irmão gosta mais dos bonecos, motas, carros e assim...

17) Então ela costuma brincar sozinha, em casa?

Sim, eu tenho pouco tempo e como não brinca com o irmão fica sozinha.

18) A V. fala-lhe da escola? Dos amigos, por exemplo?

Sim ela fala que sempre brinca com o M. ou com a M., mais com M. E gosta muito das professoras.

19) E já aconteceu ela não querer vir para a escola, ou dizer que não gosta da escola? Às vezes ela não quer ir. Eu tenho de ralar com ela porque ela tem de vir à escola... é muito importante.

20) E a V. tem algum passatempo, atividade, alguma coisa que faça fora da escola?

Sim, ela vai à catequese e ao domingo vamos sempre à missa a Leiria, porque há lá a nossa igreja.