

Sara Raquel Henriques Pinho

O papel dos manuais escolares de português na
promoção dos valores da interculturalidade no 1.º
Ciclo do Ensino Básico: um estudo em contexto da
prática de ensino supervisionada

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Sara Raquel Henriques Pinho n.º 8878 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que o Trabalho de Estágio em anexo é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Sara Raquel Henriques Pinho

O papel dos manuais escolares de português na promoção dos valores da interculturalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo em contexto da prática de ensino supervisionada

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professor Doutor João Paulo Balula
Professora Doutora Susana Amante

Viseu, 2015





DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Sara Raquel Henriques Pinho n.º 8828 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que a Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 28 de julho de 2015.

O aluno, Sara Raquel Henriques Pinho

“Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida.
Que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança como bola colorida
entre as mãos de uma criança”.

(António Gedeão, 1956)

Agradecimentos

Quero deixar aqui os meus mais sinceros agradecimentos e profunda gratidão a todas as pessoas e entidades que contribuíram para a elaboração deste meu trabalho. Em particular, agradeço:

- Aos meus pais, pelo encorajamento e apoio que sempre me deram durante todo o percurso académico e pelo esforço económico que fizeram, pois sem eles a concretização de toda a minha formação não seria possível.

- Ao meu irmão, por todo o apoio e amizade incondicional, pelas imensas boleias que me deu. Foi sem dúvida importante para todo este percurso.

- À minha família, que sempre me apoiou e contribuiu para o meu sucesso, incentivando-me a nunca desistir.

- À Professora Doutora Susana Amante, pela disponibilidade, exigência, orientação e amizade que sempre demonstrou.

- Ao Professor Doutor João Paulo Balula, pela dedicação e apoio na orientação deste relatório.

- À professora cooperante, pelo carinho, dedicação, ajuda e orientação, permitindo-nos levar a cabo o trabalho de investigação no seu contexto educativo.

- Aos alunos do 4.º ano que aceitaram colaborar na investigação.

A todos, o meu sincero agradecimento.

Resumo

O presente relatório final de estágio surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Este relatório encontra-se dividido em duas partes, contemplando dois objetivos essenciais. Na primeira parte, o objetivo é fazer uma reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada realizada durante os segundo e terceiro semestres do Mestrado. Na segunda parte, destinada ao trabalho de investigação, o objetivo é averiguar qual o papel dos manuais na promoção de valores da interculturalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para o efeito, recorremos a material por nós elaborado ao longo do estágio, bem como a autores de referência e à legislação em vigor, a fim de refletirmos sobre as nossas práticas e averiguarmos qual a imagem que tem vindo a ser veiculada sobre a diferença e a igualdade ao longo dos tempos.

Em termos empíricos, realizámos uma investigação de carácter qualitativo com recurso à análise de conteúdo e, também, de carácter quantitativo relativamente à utilização de inquéritos por questionário. O instrumento elaborado para o efeito foi aplicado a alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa escola do concelho de Viseu.

Os dados obtidos permitem concluir que, muito embora os manuais escolares em análise não cumpram completamente o esperado relativamente à educação intercultural, já que apresentam poucas atividades que despertem um pensamento crítico e reflexivo sobre esta problemática, a atuação do professor é determinante como agente de transformação, na mudança de atitudes rumo ao entendimento mútuo e ao respeito.

Palavras-chave: Manuais escolares, Currículo, Identidade, Representação sobre a diferença, Literatura de países de língua portuguesa para crianças e jovens.

Abstract

This final teacher training report has been written within the scope of the Supervised Teaching Practice, as part of the Master's Degree in Preschool and Primary School Education.

This report is divided into two parts, comprising two essential goals. In the first part, the aim is to make a critical reflection on the Supervised Teaching Practice held during the second and third semesters of the Master's Degree. In the second part, dedicated to the research work, the aim is to ascertain the role of textbooks in promoting intercultural values in Primary School Education.

For this purpose, we used the resources we prepared along our teacher training as well as texts by renowned authors and legislation in force in order to reflect upon our practices and find out the representation that has been conveyed throughout the past years about issues of difference and equality over time.

Empirically, we conducted qualitative research methods using content analysis and also quantitative questionnaire surveys. The instrument designed for this purpose was applied to 4th grade students in a school of Viseu.

The data support the conclusion that, although the textbooks under consideration do not completely comply with the expected results concerning intercultural education, since they have few activities that arouse a critical and reflective thinking on this issue, the role of the teacher is crucial as a transformative agent in changing attitudes towards mutual understanding and respect.

Keywords: Textbooks, Curriculum, Identity, Representation on the difference, Literature of Portuguese-speaking countries for children and young adults.

Índice geral

Declaração de originalidade do trabalho	iii
Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract.....	vii
Índice geral	viii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Gráficos.....	ix
Glossário de Siglas	x
Introdução geral	1
Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	3
Introdução.....	3
1. PES II - Educação Pré-Escolar	3
1.1 Caracterização do contexto.....	3
1.2 Análise das práticas concretizadas	5
1.3 Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	8
2. PES III - Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
2.1 Caracterização do contexto.....	10
2.2 Análise das práticas concretizadas	12
2.3 Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos	14
Parte II - Trabalho de investigação.....	18
Introdução.....	18
Capítulo 1 – Problemática em estudo	19
1.1 Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema.....	19
1.2 Justificação e relevância do estudo.....	19
1.3 Definição de objetivos para a investigação	20
Capítulo 2 – Revisão da literatura	20
Capítulo 3 – Metodologia	29
3.1 Plano de investigação	29
3.2 Participantes.....	30
3.3 Técnicas e instrumentos de pesquisa	31
3.4 Procedimento	32
3.5 Análise e tratamento dos dados	33
Capítulo 4 - Análise de um corpus para a promoção da interculturalidade.....	33
4.1 O Gato e o Escuro.....	34

4.2 O Beijo da Palavrinha.....	39
Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos resultados	43
5.1 Análise dos manuais	44
5.2 Análise do 1.º questionário	46
5.3 Análise do 2.º questionário	51
5.4 Análise aos desenhos elaborados pelos alunos.....	55
5.5 Análise das composições dos alunos	56
Considerações finais	57
Limitações e recomendações	58
Conclusão	59
Referências bibliográficas	61
Legislação.....	66
Anexos	67

Índice de Tabelas

Tabela 1.....	31
---------------	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1.....	46
Gráfico 2.....	47
Gráfico 3.....	47
Gráfico 4.....	48
Gráfico 5.....	48
Gráfico 6.....	49
Gráfico 7.....	49
Gráfico 8.....	50
Gráfico 9.....	50
Gráfico 10.....	51
Gráfico 11.....	52
Gráfico 12.....	52
Gráfico 13.....	53
Gráfico 14.....	54
Gráfico 15.....	54

Glossário de Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MHS – Modelo High-Scope

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCT – Projeto Curricular de Turma

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução geral

O relatório final de estágio apresentado foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Este relatório é constituído por duas partes, uma centrada na reflexão crítica sobre o percurso realizado durante o segundo e terceiro semestres na Prática de Ensino Supervisionada (PES) e outra centrada numa investigação efetuada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta a temática dos valores da interculturalidade e os manuais escolares.

A primeira parte subdivide-se em duas: uma refere-se ao contexto da Educação Pré-Escolar e a outra refere-se ao contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto, ambas se iniciam com uma breve caracterização dos contextos educativos nos quais decorreu toda a Prática de Ensino Supervisionada, seguida da análise das práticas concretizadas, e, por último, uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos. Procuramos fundamentar esta reflexão com exemplos das ações pedagógicas que ocorreram nos contextos, bem como com planificações e, também, tendo por base os perfis de desempenho do Educador de Infância e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico consignados nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto.

Na segunda parte, é apresentada uma investigação que tem como intuito perceber o papel dos manuais escolares de português na promoção de valores da interculturalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A motivação por de trás deste estudo emana de um desejo de compreender a importância dos manuais escolares na formação da perceção das crianças de si, do Outro e do mundo ao seu redor. Em especial, e tendo em conta que estamos a viver num tempo em que urge quebrar barreiras e cruzar fronteiras, um tempo em que a integração económica, a migração de povos e desenvolvimentos tecnológicos estão a levar-nos inexoravelmente para uma aldeia global, pretendemos analisar o modo como os manuais podem ser um meio de transmissão de valores cívicos e democráticos, de acordo com o Decreto-Lei n.º 14788-A/2013, de 14 de novembro.

Pode parecer que, atualmente, existe uma produção considerável de literatura sobre o interculturalismo, no entanto, nas escolas, alguns alunos ainda parecem estar limitados pela sua formação cultural e cabe-nos a nós, como professores, preparar as crianças para este mundo globalizado contemporâneo. Mas a educação é muito ligada à ideologia das elites dominantes. A indústria editorial de manuais escolares, na

sequência de um currículo seletivo, é uma prova que, por vezes, povos vistos como o "Outro" são ignorados e marginalizados.

Assim sendo, analisamos a maneira como os manuais escolares têm adotado e adaptado as políticas recentes do governo, as chamadas Metas Curriculares, nomeadamente no tratamento de um *corpus* literário. Dirigimos a nossa atenção para os manuais que abarcam textos de Mia Couto, nomeadamente *O Beijo da Palavrinha* e *O Gato e o Escuro* para verificar se as atividades relacionadas com os textos deste escritor moçambicano promovem a tolerância e a aceitação das diferenças, ou se prevalecem marcas de desconhecimento e preconceito.

Particularmente, os dois textos em análise, *O Beijo da Palavrinha* e *O Gato e o Escuro*, são histórias que superam limites de tempo, geografia, religião, género e idade, permitindo um diálogo cultural e abertura a um universo moral compartilhado de significado, já que ambos lidam com questões de mudança e de diferença. Estes dois livros de Mia Couto promovem um encontro com o Outro, um diálogo em favor da pluralidade e da mudança, que é, afinal, o *ethos* da interculturalidade.

Neste sentido, na Parte II, organizamos o nosso trabalho em cinco capítulos.

O primeiro capítulo refere-se à problemática em estudo, onde se delimita o objeto de estudo, se apresenta a justificação do interesse pelo trabalho, a sua relevância e a definição de objetivos.

No segundo capítulo, fazemos uma revisão da literatura, onde realçamos o termo "cultura", o valor do português enquanto língua materna, os manuais escolares de português e a importância do diálogo intercultural, como fonte de enriquecimento do Eu e do Outro.

No terceiro capítulo, é realizada uma análise das obras *O Gato e o Escuro* e *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto, tendo em conta o conceito "diferença" que é, geralmente, perspectivado de forma negativa.

No quarto capítulo, damos conta da metodologia utilizada ao longo da investigação. Aqui são referidos os tópicos alicerçais para a realização do estudo.

Posteriormente, segue-se o quinto capítulo, no qual os resultados são analisados e discutidos.

Na parte final deste trabalho, é apresentada a conclusão geral do relatório procurando integrar os resultados do estudo empírico na apreciação global do percurso profissionalizante da nossa formação e faz-se um apanhado de todo o trabalho e aprendizagens adquiridas.

Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Introdução

O Relatório Final de Estágio engloba uma reflexão crítica de todo o trabalho desenvolvido na PES II e PES III, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nesta fase final, após termos terminado as intervenções, quer na PES II quer na PES III, é essencial refletirmos sobre todas as práticas e experiências desenvolvidas com um grupo de EPE e com uma turma do 1.º CEB, de modo a analisarmos criticamente todo o trabalho e salientarmos o contributo deste para a nossa formação.

Esta reflexão engloba pensamentos, ações pedagógicas, reflexões individuais e reflexões com orientadores supervisores e orientadores cooperantes.

Esta parte reflexiva do relatório de estágio encontra-se dividida em duas secções: PES II – Educação Pré-Escolar e PES III – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de podermos caracterizar, de forma mais individualizada, cada um dos contextos; analisar as práticas concretizadas nas respetivas PES e, por fim, analisar as competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

1. PES II - Educação Pré-Escolar

1.1 Caracterização do contexto

A PES II decorreu em contexto de EPE, num jardim de infância situado no distrito de Viseu, que se encontra integrado no edifício de uma escola de 1.º CEB. O edifício tem rés do chão e 1.º andar, sendo que, de um lado, funciona o 1.º CEB, com quatro salas, duas no rés do chão e as outras duas no 1.º andar e, no lado oposto, as duas salas de EPE. Todo o exterior do edifício está murado e vedado com gradeamento.

Esta prática supervisionada foi realizada ao longo de treze semanas, durante três dias por semana (segunda-feira a quarta-feira), das 9:00 às 12:00 horas e das 13:30 às 15:30, sendo que a primeira semana foi de observação da prática da educadora cooperante, por vezes com momentos de colaboração, e as restantes foram intervenções individuais, cabendo quatro semanas a cada elemento do grupo. Este grupo era constituído por três elementos.

Na sala de atividades existem quatro expositores de parede em que estão inseridos os mapas de registo gerais adotados pela educadora titular, bem como os trabalhos elaborados pelas crianças. A sala está organizada em áreas de interesse: casinha das bonecas, garagem, biblioteca, jogos, matemática, plástica e computador. Está equipada com vários jogos didáticos de diferentes níveis de exigência.

Na Prática de Ensino Supervisionada II, além do apoio e supervisão da educadora cooperante, pudemos contar, também, com a supervisão de professores da ESE (um da área disciplinar de Ciências da Educação e outro da área de Português), que, com as reflexões no final das intervenções, nos ajudaram a evoluir como profissionais.

Apesar do contributo de todos ser importante, é necessário referir que os sujeitos principais de todo este processo são o grupo de crianças do Jardim de Infância. Trata-se de um grupo com idades compreendidas entre os três e os seis anos, constituído por dezasseis crianças do sexo masculino e nove do sexo feminino, perfazendo um total de vinte e cinco crianças.

Para além de o grupo apresentar uma faixa etária bastante heterogénea era, também, um grupo heterogéneo nas etapas e níveis de desenvolvimento (linguístico, autonomia e comportamental) devido às idades, à frequência, ou não, de jardins de infância previamente e à proveniência de meios sociofamiliares, económicos e culturais diversos. Apresentavam diferentes níveis de interesses e aquisições. De um modo geral, mostravam dificuldade de concentração e pouca persistência nas tarefas (principalmente os rapazes). Relativamente ao comportamento, eram crianças alegres, curiosas e inquietas. No entanto, era necessário impor constantemente regras a estas crianças e, por outro lado, dar-lhes muito carinho. No que se refere à socialização, não havia dificuldades e as crianças mais novas interagem com os colegas e também com a restante comunidade educativa.

Tendo em atenção a rotina diária, pudemos verificar que eram realizadas atividades dirigidas e autónomas. É importante referir que a educadora cooperante baseava a sua ação educativa em dois modelos, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o Modelo High-Scope (MHS), permitindo assim a participação das crianças no planeamento das atividades a realizar e também na partilha de responsabilidades e até na avaliação, o que permitia às crianças participarem ativamente na construção do seu próprio conhecimento.

O MEM define a escola como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”. Neste sentido, “os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de

ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos” (Niza, 2007, p. 127). Assim, através de processos de colaboração e interajuda, torna-se possível a construção de novos saberes cruciais para o desenvolvimento de cada criança.

Relativamente ao MHS, este baseia-se “[n]uma perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância”, orientando-se sobre os princípios básicos da criança como construtora da própria ação educativa (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 55). O papel do adulto foca-se, principalmente, na gestão de oportunidades que levam a criança a desenvolver experiências consideráveis para a sua aprendizagem, constatando que o poder para aprender reside na própria criança.

1.2 Análise das práticas concretizadas

A Educação Pré-Escolar é caracterizada como sendo a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida. Educação, aqui, não significa obrigação de “adotar certas práticas tradicionais”, mas sim adotar um caráter lúdico, em que se aprende brincando, pois “o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (ME, 1997, p. 18).

Relativamente ao processo de planificação das nossas intervenções, tínhamos de ter em conta um tema geral proposto pelo Plano Anual de Atividades do agrupamento, embora a forma de o abordar fosse deixada ao nosso critério. É de notar que a educadora cooperante apenas dava algumas sugestões de atividades. Por outro lado, sempre que considerámos pertinente, procurávamos ajuda junto dos professores das diversas áreas de conteúdo da unidade curricular de PES II.

Ao longo das nossas dinamizações, tivemos em conta a rotina definida pela educadora, mas, a certa altura (mais ou menos a meio do nosso estágio), após observação e diálogo com as crianças pelo grupo de estágio e com os professores tutores, considerou-se que a rotina devia sofrer algumas alterações no que se refere ao tempo dado para o brincar. Primeiramente, dialogou-se com a educadora, tendo em conta as reflexões realizadas com os professores tutores, introduzindo-se, então, mais tempo para o brincar. O brincar, na EPE, é importante para o desenvolvimento da criança, pois é através da brincadeira que ela desenvolve a sua imaginação, representando nos objetos as características do mundo real (Neto, 2002).

Outro aspeto alterado diz respeito à introdução de um momento semanal para a Expressão Motora, pois como consta das OCEPE “a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade

fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu corpo” (ME, 1997, p. 58). Gallahue (1995) afirma que é entre os dois e os sete anos que as capacidades e os padrões motores básicos se desenvolvem. Por isso, quando as crianças iniciam o período da Educação Pré-Escolar é necessário afixar-lhes a oportunidade de desenvolverem estas capacidades. Também é nestas idades que elas aprendem fazendo, daí que os educadores devem ser os primeiros a praticar exercício para dar o exemplo às crianças.

Até iniciarmos este estágio, não tínhamos a percepção de que a rotina educativa era tão importante. Apesar de já termos abordado esta questão em unidades curriculares, vivenciar os contextos é totalmente diferente. Só aqui é que compreendemos o verdadeiro valor das coisas, como é o caso da rotina educativa.

Ao longo das intervenções procuramos interligar todas as áreas de conteúdo e domínios, mas, no entanto, era dado mais ênfase a uma área de conteúdo ou domínio do que a outro. Neste sentido, as áreas de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo, os domínios da Matemática, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e os domínios da Expressão Motora e Expressão Plástica foram os mais privilegiados.

Só no contexto é que percebemos que algumas estratégias de ensino-aprendizagem são frutíferas ou não. É o caso do trabalho desenvolvido ao longo de várias semanas sobre a consciência fonológica. Para Freitas, Alves e Costa (2007), a consciência fonológica deve ser promovida logo desde cedo “através de um treino sistemático”, para que desta forma se desenvolva a “sensibilidade aos aspetos fónicos da língua, com o objetivo da promoção da consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral” (p.7). Desta forma, dedicou-se um momento dos dias das nossas intervenções à promoção da consciência fonológica, não só pela sua importância mas também porque “a sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e da consciência fonológica que as crianças desenvolvem sobre a sua própria língua” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.8). Durante o ensino da consciência fonológica das palavras, as estagiárias costumavam perguntar às crianças palavras que rimassem com a palavra do dia e escreviam-nas no quadro para que elas tivessem oportunidade de as visualizar. Desta forma, conseguimos que algumas crianças começassem a ler, embora nunca tenha sido essa a nossa intenção. Apenas queríamos que desenvolvessem uma consciência dos sons.

Também um aspeto que surgiu da observação e do diálogo com as crianças foi que estas demonstravam grande interesse na utilização de acessórios de moda. Então, o grupo, juntamente com a educadora cooperante e professores tutores, considerou

pertinente a introdução de uma nova área de interesse que estivesse relacionada com os acessórios (uma loja de acessórios de moda), pois era uma excelente oportunidade para alargar os conhecimentos e experiências das crianças relativamente a este assunto. Mas, este processo de introdução de uma nova área a meio de um ano não era fácil. Então deu-se início a um processo faseado e cada uma das fases ocorreu num dia da semana, durante cerca de cinco semanas. Optou-se por uma divisão em cinco fases: na primeira fase, dialogou-se com as crianças sobre a possibilidade de formar a área relacionada com acessórios de moda na sala de atividades e decidir onde a colocar; na segunda fase, deu-se às crianças algum material que tinha sido recolhido pelo grupo de estágio, para que estas o pudessem explorar livremente; na terceira fase, introduziram-se mais acessórios e o dinheiro com respetiva caixa para o guardar. Aqui dialogou-se sobre a utilidade e a funcionalidade do dinheiro, quais as notas que as crianças conheciam, a existência de notas de valores diferentes. Na penúltima fase, atribuiu-se o nome da loja e fez-se uma pequena dramatização juntamente com as crianças, organizados em pequenos grupos na área dos acessórios, de modo a proporcionar-lhes modelos de interação nesta área, utilizando e explorando todos os materiais, principalmente o dinheiro. A quinta e última fase foi a inauguração da loja com bebidas e bolos. Apesar de termos realizado tudo isto, ainda foram descuidados pormenores como uma tabela de preços, a publicidade e, em vez de uma caixa de dinheiro, a existência de um computador, material mais ajustado ao que se usa atualmente. Ter experienciado a introdução de uma nova área de interesse, o gosto e o envolvimento das crianças quando lá brincavam foi um dos momentos que ficam guardados no nosso baú das recordações.

Como já referi acima, não se espera que na EPE se utilizem métodos ditos tradicionais, visto que esta é caracterizada pelo caráter lúdico, porém, consideramos que em alguns momentos essa ludicidade foi menosprezada por nós, uma vez que utilizamos, frequentemente, fichas de trabalho para as crianças realizarem. No entanto, este procedimento estava relacionado com o modelo de trabalho da educadora cooperante que considerámos que devia ser respeitado. Não é que o uso de fichas de trabalho seja incorreto, mas o seu uso frequente é que não é o mais adequado. Outro aspeto depreciado foi o constante processo de ensino-aprendizagem em grande grupo. Deveríamos ter optado, também, por interações em pares e pequenos grupos, pois, desta forma, realçava-se, entre as crianças, a oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas, cabendo ao educador apoiar esse trabalho (ME, 1997).

Estas intervenções, neste contexto de ensino, permitiram-nos aprofundar a ideia de que a relação entre o educador e a criança é extremamente afetiva, pois as

crianças demonstram tudo o que sentem no que diz respeito às emoções e o educador perante estas situações fica comovido.

1.3 Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

No que concerne a documentos orientadores para a EPE, destacamos as OCEPE e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância.

Ao longo da PES II, observamos o grupo de crianças com as quais desenvolvemos o estágio, para que pudéssemos conhecer as suas potencialidades, interesses, bem como as suas dificuldades, de forma a ter em conta estes dados na elaboração das planificações. No entanto, só ao longo do percurso de estágio é que ficamos a conhecer melhor o contexto familiar de cada criança. A observação do grupo de crianças é a primeira etapa no que respeita à intervenção profissional do educador (ME, 1997).

A EPE “deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p. 31), cabendo ao educador a responsabilidade da organização do ambiente educativo, ou seja, a organização do espaço, tempo e grupo, pois, segundo as OCEPE (1997), estes são o suporte do desenvolvimento curricular e deve-se ter sempre em consideração todas as características da criança e do grupo “de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Também, devemos ter em atenção o bem-estar e segurança de cada criança, de modo a que esta se sinta acolhida, escutada e valorizada, contribuindo “para a sua autoestima e desejo de aprender” (ME, 1997, pp. 20-21). Estes são alguns fatores que devemos ter em consideração na construção de um ambiente educativo.

O fator tempo foi uma das nossas maiores dificuldades ao planificar as intervenções, pois foi difícil procurar e gerir atividades que não fossem muito extensas para que as crianças não ficassem saturadas durante a realização das mesmas. No entanto, conseguimos superar este aspeto ao longo das nossas dinamizações.

Relativamente à organização do espaço, este foi o que talvez não conseguimos gerir da melhor forma, pois as crianças realizaram muitas atividades quer na manta quer nas mesas de trabalho, não possibilitando a diversificação do local em que se encontravam. Porém, as potencialidades educativas dos materiais levados por nós em cada uma das intervenções corresponderam às necessidades e à evolução do grupo.

O nosso relacionamento com todas as crianças foi uma grande preocupação durante toda a PES II, pois é indispensável “favorecer a necessária segurança afetiva”, a autonomia e criar as condições de “segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), para que consigam concretizar aprendizagens mais significativas.

O contacto que nós, educadores, estabelecemos com as crianças é muito importante, todavia é imensamente relevante a relação que estas desenvolvem entre si e com a comunidade educativa. Neste sentido, em qualquer das nossas intervenções, procuramos proporcionar ao grupo de crianças a possibilidade de interagir com os seus pares e com adultos, por exemplo durante o acolhimento, a concretização das tarefas, os intervalos, bem como desenvolver a sua linguagem oral através do diálogo constante. Também, ao longo do nosso estágio, foram desenvolvidas várias atividades nas quais as crianças se envolviam com a comunidade educativa, como na homenagem aos avós, a vinda de auxiliares da ação educativa à sala, na confeção de bolos, a participação dos pais na apresentação de uma história, entre outros eventos.

A intencionalidade do educador é a base de todo o processo educativo. Assim, cabe ao educador refletir sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades do grupo em questão. É indispensável que o educador organize todo o material necessário à sua ação pedagógica e deve ter em conta todas as áreas de conteúdo da EPE para que as aprendizagens se façam numa dimensão transversal.

Em cada uma das nossas intervenções procuramos proporcionar ao grupo de crianças aprendizagens previstas dentro das áreas de conteúdo, ou seja, conhecimentos, atitudes e saberes-fazer. A ligação entre as várias áreas de conteúdo era feita através da Língua Materna, visto ser a área transversal a todas as outras áreas de conhecimento.

A área das Expressões foi, na generalidade, abordada de forma integrada com as restantes áreas de conteúdo, para que pudéssemos proporcionar às crianças experiências de aprendizagens diversificadas; no entanto, a área de Expressão Dramática foi a menos desenvolvida.

Através das várias intervenções neste contexto de ensino, tivemos oportunidade de aprofundar a ideia de que a relação entre o educador e a criança é extremamente afetiva, pois as crianças demonstram tudo o que sentem relativamente àquilo que as rodeia.

Ao longo de toda a PES II, procuramos contribuir, da melhor forma possível e da melhor forma que conseguíamos, para o desenvolvimento de aprendizagens por parte das crianças a todos os níveis. Contudo, temos perfeita consciência de que

ainda há um longo caminho a percorrer e de que necessitamos de continuar a trabalhar muitas competências para que as possamos aperfeiçoar cada vez mais, mas também é com a prática que se pode aprender.

Uma dimensão importante da profissão docente refere-se à necessidade de continuarmos a aprender e a desenvolvermo-nos profissionalmente ao longo da carreira, partindo da análise da nossa própria prática, para garantirmos uma educação de qualidade junto de populações de alunos cada vez mais diversas e com recurso a ferramentas cada vez mais complexas.

É de destacar que, “enquanto profissional docente, o/a educador/a de infância enfrenta os mesmos desafios de planificação, ação e reflexão que os restantes professores” (Figueiredo, 2013, p. 191) e estes desafios foram verificados ao longo do semestre, pois, por vezes, a profissão de um educador implica que tenha um conhecimento mais apurado para o poder mobilizar, sustentando a sua ação e decisão profissionais.

2. PES III - Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1 Caracterização do contexto

A Prática de Ensino Supervisionada III foi realizada numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola da zona urbana de Viseu. Este edifício integra salas de 1.º Ciclo e da Educação Pré-Escolar.

A escola tem dois pisos, rés do chão e 1.º andar, com duas escadas de acesso, está equipada com uma casa de banho para pessoas com deficiência, quatro casas de banho para as crianças e quatro para os adultos. É constituída por doze salas de aula do 1.º CEB e quatro salas de EPE, uma biblioteca, bar, cozinha, refeitório, unidade de autismo, centro de recursos Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a educação especial, pavilhão polivalente, gabinete para a coordenação de escolas e serviços administrativos. Existe, também, à sua volta um espaço grande para recreio, um campo desportivo e um campo de futebol pré-fabricado.

Esta prática supervisionada foi realizada ao longo de catorze semanas, durante três dias por semana (segunda-feira a quarta-feira) das 9.00 às 12:00 horas e das 14:00 às 16:30, em que as primeira e décima primeira semanas foram de observação da prática da educadora cooperante, por vezes com momentos de alguma colaboração, e as restantes foram intervenções individuais, cabendo quatro semanas a cada elemento do grupo. O grupo de formandas era constituído por três alunas.

Na sala existem quatro expositores de parede em que estão inseridos trabalhos feitos pelos alunos e materiais de apoio à prática pedagógica. Está equipada com computador com acesso à internet, projetor, quadro preto e quadro interativo, apesar deste último não funcionar. A sala possui, também, alguns materiais didáticos como o *Polydron*, *Cuisenaire* e sólidos geométricos.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada III, pudemos contar com a colaboração da professora cooperante e com a supervisão de um professor da área disciplinar de Ciências da Educação e uma professora da área de Matemática que sempre nos apoiaram nas práticas pedagógicas, quer com conselhos quer com reflexões no final das intervenções, o que nos permitiu evoluir como profissionais.

As intervenções realizadas durante a PES III destinaram-se a uma turma constituída por vinte alunos, sendo catorze do sexo masculino e seis do sexo feminino. Um dos alunos está abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (aluno com baixa visão) e usufrui de um Currículo Educativo Individual (CEI).

No geral, eram crianças que gostavam de frequentar a escola e isso refletia-se na sua assiduidade. No entanto, era um grupo muito ativo e falador, tendo de estar sempre ocupados e com atividades diversificadas para contornar estes obstáculos. Gostavam de saber sempre mais, não se cingindo apenas aos conteúdos/conhecimentos trabalhados/potenciados pelo professor. Genericamente, apresentavam um bom ritmo de aprendizagem e gostavam de participar nas atividades propostas, não demonstrando grandes dificuldades na aquisição dos conteúdos lecionados. Contudo, existiam algumas crianças que tinham algumas dificuldades em cumprir regras. Muitas vezes mostravam não ter uma postura correta dentro da sala de aula nem para com o professor.

A professora cooperante é uma profissional que realiza o seu trabalho com gosto e dedicação em função dos alunos, para que estes alcancem com sucesso as aprendizagens nas diversas áreas de conhecimento. Embora estivessem definidos a carga horária e os momentos do dia em que deviam ser abordadas as diferentes áreas, a professora era flexível nesse aspeto, desenvolvendo o seu trabalho num contexto de interdisciplinaridade, apesar de incidir mais no Português e na Matemática, as duas áreas em que os alunos revelavam mais dificuldades e as duas áreas em que iam ter exame.

As aulas eram geralmente orientadas pela professora cooperante, mas existia apelo à participação dos alunos, o que nem sempre era fácil devido às características da turma. Era nos momentos de discussão em grande grupo que, por vezes, se efetuavam aprendizagens mais significativas.

2.2 Análise das práticas concretizadas

As práticas concretizadas durante o terceiro e último semestre, permitiram-nos vivenciar o que realmente é ser um verdadeiro docente. Através deste estágio, apercebemo-nos melhor da especificidade do 1.º CEB e tomámos conhecimento acerca dos organismos da escola, como se articulam, como funcionam e quais os documentos que orientam esses mesmos organismos de escola, bem como a ação dos docentes deste nível de ensino. Com este contacto real com a instituição e a turma, pudemos compreender que existe todo um trabalho de equipa que engloba todos os elementos da comunidade educativa, desde autarquia, pais, docentes a diretores de escola, que trabalham diariamente para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

O estágio ao longo deste semestre, numa turma do 4.º ano do 1.º CEB, foi bastante importante para a nossa aprendizagem, pois não proporcionamos apenas aprendizagens como também as adquirimos, tanto com a professora cooperante e orientadores como com os alunos. Podemos, neste sentido, destacar o pensamento de Piaget (1974) quando afirma que “o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver” (p. 32).

Uma aula, com um grupo de alunos, seja de que ano de escolaridade for, requer bastantes pressupostos antes, durante e após as dinâmizações a concretizar, isto é, as planificações, as intervenções e as reflexões.

A organização do trabalho iniciava-se com um diálogo com a docente titular, que nos comunicava quais os conteúdos a desenvolver na semana seguinte ou nas semanas seguintes. A partir daí, o grupo pesquisa acerca desses mesmos conteúdos para depois aferir quais as estratégias mais adequadas a utilizar. Neste aspeto, a professora cooperante sempre nos deu liberdade para implementarmos as atividades que quiséssemos, mas perguntávamos sempre a sua opinião e, por vezes, a opinião dos nossos professores tutores.

No que concerne às planificações, estas foram um constante desafio, pois era necessário preparar aulas que evidenciassem uma boa organização, criatividade, não esquecendo, acima de tudo, a interdisciplinaridade, os objetivos e desafios a desenvolver com a turma, colocando sempre os alunos em primeiro plano, dando o devido valor às suas características e necessidades. Ao longo de todo o estágio, pretendemos sempre evoluir neste sentido, essencialmente quando a professora cooperante e tutores teciam críticas construtivas a este nível. Contudo, devemos referir que onde sentimos mais dificuldades foi na estruturação das próprias atividades e na conceção de atividades que promovessem a interdisciplinaridade, dado que não é

fácil fazê-lo relativamente a todos os conteúdos. Todavia, dedicámo-nos e esforçámo-nos sempre por ultrapassar estas dificuldades. Todo o trabalho desenvolvido foi efetuado com responsabilidade e atempadamente, sendo este apoiado nos manuais escolares, metas curriculares e informações pertinentes referentes aos conteúdos a abordar.

Relativamente às intervenções, estas foram positivas. Desenvolver e implementar individualmente com uma turma doze sessões foi bastante intensivo, construtivo e extremamente importante, no que concerne a atribuir cuidados especiais a alguns aspetos, tais como a preparação dos conteúdos a abordar, as estratégias/métodos a utilizar e a gestão do tempo. Estes aspetos tiveram de ser alterados ao longo das lecionações, tendo sempre como objetivo melhorar cada vez mais o nosso trabalho. Nas lecionações, apesar de termos elaborado sempre de forma cuidada e bem pensada as planificações e mesmo preparado as intervenções previamente, por vezes surgiram imprevistos tendo conseguido, de imediato, encontrar respostas alternativas.

As reflexões realizadas de todas as aulas, quer só com o grupo de estágio quer com a professora cooperante e professores tutores, foram sem dúvida um dos aspetos mais importantes desta prática, pois, tal como defende Freire (1996), o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Compreende-se, assim, a essência de refletir sobre as nossas práticas, sendo através destas reflexões que se aprende e analisam os aspetos positivos e os aspetos a aperfeiçoar, tendo sempre como principal objetivo o melhoramento das práticas do nosso trabalho no futuro.

Como é do conhecimento geral, é importante que os alunos estejam motivados e envolvidos para desenvolver as suas aprendizagens, pois, pela motivação, consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades. Por esta razão, ao longo da PES III, tanto nas intervenções individuais como de grupo, um aspeto que procuramos ter sempre em atenção para o desenvolvimento da aula foi a motivação. Para isso, recorremos à música, à dramatização e, até, levamos um acessório (o casaco do Sr. Vicente) que nos auxiliava em diálogos introdutórios ou que nele continha objetos relevantes para a aula.

Embora diferentes, estas formas de motivação contribuíram para despertar a curiosidade e o interesse das crianças para o que se ia desenvolver na aula, visto que, nestas motivações, tentávamos que fosse possível os alunos perceberem o que se iria passar ao longo do dia de aulas.

De todas as áreas que são lecionadas no 1.º CEB, aquela em que sentimos mais dificuldades foi a da Matemática, pois, embora soubéssemos o que estávamos a

lecionar, por vezes, era difícil explicar de forma a que todos percebessem, também, porque uma grande parte do conteúdo abordado por nós foi a primeira vez que se lecionou no 4.º ano; no entanto, procurámos sempre melhorar a nossa ação pedagógica ao longo de toda a PES III.

2.3 Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Destacamos o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, como documento indispensável para um profissional de docência. Este define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Através deste, vamos refletir sobre as competências e conhecimentos definidos no mesmo e também acerca do trabalho desenvolvido para os atingirmos ao longo do nosso estágio.

Relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo e tendo em atenção o decreto acima mencionado, foi-nos solicitado, na unidade curricular PES III, que elaborássemos um Projeto Curricular de Turma (PCT), com o intuito de recolher informação necessária para melhor compreendermos o contexto em que estávamos inseridos. Tivemos em consideração as dificuldades e as potencialidades dos alunos, bem como a diferença de ritmos de trabalho e de aprendizagem, de maneira a que pudéssemos proporcionar oportunidades de alcançarem as aprendizagens relativas ao nível de ensino em que estavam.

Para a elaboração do PCT, o grupo contou com a ajuda da professora cooperante, que nos foi dando informações adicionais e que nos disponibilizou o seu PCT. A interação e o diálogo com os alunos da turma também nos permitiram obter informações importantes acerca dos mesmos.

Um docente deve procurar “utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Para abordar os diferentes conteúdos, procuramos partir desses mesmos conhecimentos, para ensinar novos conhecimentos ou até mesmo para aprofundar os que eles já sabiam. Também, ao longo da PES III, procuramos trabalhar os diferentes conteúdos de forma integrada e interdisciplinar, apesar de nem sempre o termos conseguido totalmente. Outro aspeto que tentamos colocar em prática, mas que nem sempre conseguimos, foi a articulação das aprendizagens com o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante as nossas intervenções da PES III, foi constante o esforço em fazer com que os alunos tivessem em consideração as regras a respeitar na sala de aula e para com os adultos que os rodeavam, pois eram alunos que não sabiam estar na escola em termos de comportamento e atitudes. Esses comportamentos e atitudes não eram os mais corretos, nem para com os restantes colegas, nem para com os docentes e restante comunidade educativa. Apesar de esta ter sido uma tarefa difícil devido às características da turma, pensamos que o nosso trabalho foi sempre realizado de forma a contribuímos positivamente para melhorar este aspeto, auxiliando-nos de outras unidades curriculares do nosso mestrado para poder refletir sobre estes comportamentos e atitudes. Embora a turma revelasse, de uma maneira geral, uma conduta indisciplinada, conseguimos estabelecer uma boa relação com todos os alunos.

Ao longo do nosso estágio fomos desenvolvendo competências relativas à integração do currículo ao abordarmos as diferentes áreas curriculares.

Relativamente à área de Português, procuramos concretizar atividades que permitissem aos alunos desenvolver “competências de compreensão e de expressão oral” (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), bem como a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, que são aspetos fundamentais para todos os alunos, em especial para estes que, por serem do 4.º ano, tinham exame no final do ano letivo a esta área.

Quanto à Matemática, a turma mostrava algumas dificuldades, particularmente nas situações problemáticas, o que nos levou a tornar rotineira a resolução de uma situação ou mais do que uma. Através da resolução das situações problemáticas, era promovida a discussão em grande grupo para poderem explicar os seus raciocínios, obtendo diferentes formas de resolver o mesmo problema. Muitas das vezes, as resoluções eram feitas em trabalho de pares para que se pudessem apoiar mutuamente na concretização da tarefa.

No âmbito da área das Ciências Sociais e da Natureza, procurámos ter o cuidado de promover a aprendizagem integrada dos conteúdos a abordar. Era uma área em que tínhamos de ir muito bem preparadas porque a turma tinha muito interesse em saber sempre mais, não se cingindo apenas aos conteúdos/conhecimentos trabalhados/potenciados pelo professor, questionando sempre de modo a obter outras respostas. Nesse sentido, tentámos sempre levar material que nos auxiliasse na resposta a todas as questões que podiam surgir.

As áreas das expressões foram as menos exploradas ao longo de toda a PES III, pois Português e a Matemática ocupavam grande parte do tempo. Estas duas áreas eram uma constante preocupação, visto que os alunos iriam ter exame no final

do ano letivo. No entanto, através de canções que, por vezes, serviam de motivação para a aula e através de batimentos de ritmos com o corpo, conseguimos que a área de Expressão e Educação Musical não fosse esquecida, apesar de termos em mente que podia ter sido feito mais. Ao nível da Expressão e Educação Motora, apenas realizamos jogos numa das intervenções. Na área de Expressão e Educação Plástica, trabalhamos com os alunos várias técnicas e procedemos à exploração de diferentes materiais, à colagem, ao recorte, à pintura, entre outros.

Destacamos a possibilidade de ter experienciado um momento de avaliação que os alunos mais temem, que foi a realização de uma ficha de avaliação. A avaliação é um elemento chave em todo o processo de ensino/aprendizagem e, desde há alguns anos, a avaliação formativa tem vindo a ser considerada, nos documentos oficiais, como uma modalidade de avaliação privilegiada: “a função formativa da avaliação é, sem dúvida, a função natural da avaliação, pois trata-se de, em cada momento, determinar o que e como do que os alunos sabem e fazem, de modo a alterar, se necessário, as actividades de aprendizagem com que o professor os confronta” (ME, 1992, p.16). No entanto, a avaliação “deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, suprir as dificuldades de aprendizagem. A avaliação tem ainda por objetivo conhecer o estado geral do ensino, retificar procedimento se reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados” (Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro).

As reflexões realizadas foram um dos aspetos mais importantes desta prática, pois é através destas reflexões que se aprende e analisa os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, tendo sempre como principal objetivo o melhoramento das práticas do nosso trabalho no futuro.

Consideramos que neste contexto de ensino, assim como nos restantes, a educação em geral deve estar organizada nos quatro pilares do conhecimento a que se refere Delors (1999), que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Relativamente a cada um destes pilares Delors (1999) afirma:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidões para comunicar-se. (Delors, 1999, p.97)

Corroboramos a ideia de que estes quatro pilares são muito importantes para os contextos de educação contemporânea, pois, desta forma, os docentes conseguirão dar resposta ao conjunto das suas missões.

Parte II - Trabalho de investigação

Introdução

Um profissional da docência necessita de ter presente que o ato de investigar deve ser um elemento integrante na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), pois só pesquisando é que é possível melhorar a sua ação pedagógica.

Sendo assim, a segunda parte deste trabalho é elaborada com o intuito de dar resposta aos objetivos principais da investigação, direcionados para perceber o papel dos manuais escolares de português na promoção dos valores da interculturalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para isso, é indispensável organizar um trabalho investigativo que envolva revisão de literatura e inclua uma parte prática destinada a um estudo mais profundo do problema em questão. Assim, o trabalho de investigação encontra-se organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo refere-se à problemática em estudo, onde se delimita o objeto de estudo, apresenta-se a motivação inerente ao trabalho, a justificação da sua relevância e a definição dos objetivos. Segue-se a revisão da literatura no segundo capítulo. Aqui daremos especial destaque à cultura como elemento chave na formação dos sujeitos, relacionando-a com dois prefixos: “inter” e “multi”; ao Português, enquanto língua materna e à relação das crianças e jovens com o mundo e com os outros; à escola como meio privilegiado de socialização na promoção da igualdade de oportunidades e na educação para os valores do pluralismo e ao estatuto e funções dos manuais escolares.

No terceiro capítulo, é realizada uma análise das obras *O Gato e o Escuro* e *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto, tendo em conta os valores da interculturalidade.

No quarto capítulo, é apresentada a metodologia, onde são referidos os tópicos alicerçais para a realização do estudo, de modo a recolher informações essenciais para a investigação. Posteriormente, segue-se o quinto capítulo, onde todos os dados recolhidos serão devidamente analisados e discutidos tendo como referência o quadro teórico, com vista a encontrar resposta para o problema inicial.

Capítulo 1 – Problemática em estudo

1.1 Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema

Uma investigação científica tem sempre o seu princípio com a escolha e enunciação de um problema. Assim sendo, para a elaboração do relatório final de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, compete-nos refletir e eleger uma temática a investigar de modo a contribuir para o nosso desenvolvimento do saber e para a construção do conhecimento. Sendo um dos objetivos atingidos, pela formação neste mestrado, desenvolver posturas reflexivas sobre os grandes problemas do mundo contemporâneo e do papel da escola na sociedade, entendemos que realizar uma investigação sobre um tema tão atual como o interculturalismo e muito direcionado para o ciclo em questão, é vantajoso para aprofundarmos o nosso conhecimento.

Desta forma, a questão central desta investigação é: “Qual o papel dos manuais escolares de português na promoção dos valores da interculturalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”.

1.2 Justificação e relevância do estudo

Cada vez mais é necessário que os alunos desde cedo sejam confrontados com o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pelo multiculturalismo das sociedades atuais. Como afirma Bizarro (2007),

Numa sociedade marcada pela pluralidade (linguística, ideológica, étnica, educacional, ...), na qual irrompe com inequívoca força o desafio para se (re)construir um agora em que todos se sintam iguais, permanecendo diferentes, urge compreendermos o Eu e o Outro como a possibilidade de concretização real do estabelecimento de laços interculturais e de diálogos que ajudem à inter/compreensão quer dos indivíduos de *per si* quer da sociedade e que viabilizem o verdadeiro desenvolvimento humano e social. (p.7)

Se, de um modo geral, as línguas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo (UNESCO, 2009), o Português, em particular, enquanto língua materna, determina em grande parte a formação dos alunos, influenciando a sua relação com o mundo que os rodeia. O Português, como área transversal a todas as outras áreas de conhecimento do 1.º CEB e como primeira língua de contacto com um modelo de educação formal, constitui, desta forma, um domínio determinante na formação completa do indivíduo e do cidadão (Reis et al., 2009). Na verdade, para além da sua importância enquanto

saber fundador, torna-se crucial lembrar o seu papel no crescimento pessoal e social dos alunos, já que os ajuda a adquirir capacidades interculturais que lhes “permite[m] conviver com as diferenças culturais e não apesar delas”, em sociedades cada vez mais complexas (UNESCO, 2009, p.15).

Tal como os documentos orientadores de Português visam a formação integral do indivíduo, também os manuais dessa área de saber se deverão encontrar em perfeita sintonia com esse objetivo, já que são recursos pedagógicos muito utilizados no processo tradicional de escolarização do 1.º CEB e, segundo Mendes (1999):

amados, por uns, e criticados, por outros, os manuais escolares continuam a desempenhar um papel insubstituível na educação. Com efeito, além de um meio didático de extrema utilidade – para alunos, professores e, por que não, para as próprias famílias/encarregados de educação - eles veiculam valores e princípios, ideologias e perspectivas, ao mesmo tempo que ajudam a fixar e a moldar memórias, inclusive a própria memória histórica e mesmo a(s) identidade(s). (p. 343)

Então, sendo o manual um auxiliar importante no quotidiano escolar, tanto para alunos, como para professores e para as próprias famílias, torna-se imprescindível investigar se as representações que este veicula são rumo ao interculturalismo ou se persevera a ignorância face à diferença, averiguando, desta forma, se se “proporciona a integração transversal da educação para a cidadania” (Despacho n.º 14788-A/2013, de 14 de novembro).

1.3 Definição de objetivos para a investigação

Tendo em vista o problema anteriormente enunciado, importa agora definir os objetivos a atingir. Assim, os principais objetivos definidos são:

- Compreender o estatuto e funções dos manuais escolares;
- Averiguar qual a imagem que tem vindo a ser veiculada sobre a diferença e a igualdade ao longo dos tempos, em manuais de português do 1.º CEB;
- Aferir se essas representações são consistentes com uma evolução no sentido do interculturalismo ou se persiste a propagação de estereótipos e preconceitos.

Capítulo 2 – Revisão da literatura

Atualmente, temos de aprender a viver e a conviver numa sociedade multicultural em que a diversidade linguística, étnica, cultural e social é uma realidade, em resultado de fenómenos sociais como o aumento de fluxo de pessoas, bens

materiais, serviços e devido à comunicação social, os quais constituem traços marcantes da globalização e que não podem ser ignorados. "Thus, we must deconstruct erroneous representations of «the Other» and reconstruct authentic images" (Amante, 2014, p. 329), pois só assim conseguimos viver em plena sociedade multicultural. É nesta tarefa de aprender a viver e a conviver numa sociedade intercultural que todos os agentes educativos se devem envolver para que, juntos, consigam encontrar meios para uma educação de igualdades, que "seja aberta às diferenças culturais e na qual a diversidade possa ser percebida como fonte de enriquecimento mútuo" (Ramos, 2007, p.78). Assim, valoriza-se o papel do migrante, pois é portador de cultura, sendo ele o meio de mudança social e cultural nas sociedades envolvidas.

A cultura pode ser entendida como aquilo que expressa a identidade de uma comunidade e, aqui, identidade é definida "(...) como uma constância ao longo dos tempos" (Santos, 2007, p.113), pois exprime a resultante das diversas interações entre o indivíduo e o seu meio social, próximo ou distante, e permite ao indivíduo localizar-se no sistema social e ser ele próprio localizado socialmente. Segundo Donald e Rattansi (1992), referidos por Peres (2000), cultura refere-se aos processos e conhecimentos através dos quais as comunidades são definidas e reconhecidas.

Ferreira refere que, para Mitchell, existem seis maneiras de compreender o conceito cultura, salientando a sua complexidade de definição:

1) cultura é o oposto de Natureza, é o que faz o Homem humano; 2) cultura são os padrões e aquilo que diferencia um povo; 3) cultura são os processos segundo os quais esses padrões se desenvolvem; 4) cultura é um conjunto de características marcantes que permitem demarcar um povo de outro, e que permite que os indivíduos indiquem a sua pertença (eu sou Português; eu pertença à cultura Portuguesa); 5) cultura é a forma como esses padrões, processos e essas características marcantes são representadas (isto é, a actividade cultural, erudita ou popular que tem significado); 6) a ideia de cultura muitas vezes indica uma ordem hierárquica de todos esses processos, actividades, modos de vida e produção cultural, quando os indivíduos comparam culturas ou actividades culturais com outras. (Mitchell, 2003, p. 33)

A identidade influencia o modo como o indivíduo se relaciona com a sociedade em que está inserido. Porém este modo de entender a identidade não é individual, é antes

o reconhecimento recíproco entre o indivíduo e a sociedade [que] comporta um aspecto subjectivo (a percepção da auto-identificação e da continuidade da sua própria existência no tempo e no espaço) e um aspecto relacional e colectivo (a percepção de que os outros reconhecem ao indivíduo as suas próprias identificação e continuidade). (Perotti, 2003, p. 49)

A identidade é o que faz com que cada um de nós não seja idêntico a qualquer outra pessoa.

Retomando, novamente, o termo “cultura”, podemos dizer que é um elemento chave na formação dos sujeitos, mas, como atualmente vivemos na era da globalização, é necessário ter em conta as diferentes culturas existentes num só contexto. A palavra cultura surge associada a dois prefixos que é pertinente distinguir: “inter” e “multi”. Assim, Lemos (2013), socorrendo-se de Martin Abdallah-Pretceille, por sua vez citado por Oliveira, Costa e Lacerda, diz que:

“inter” está relacionado com a vontade, quer de inclusão, quer de interação/interseção de duas ou mais culturas num mesmo espaço-tempo; “multi” está relacionado com múltiplas culturas, num espaço-tempo, em presença umas das outras, mas mantendo entre si uma estratificação, o que não facilita a interação. (Lemos, 2013, p. 5)

O termo multicultural surge ligado à cultura anglo-saxónica. Por outro lado, o termo intercultural surge no espaço educativo para definir o processo de interação entre as sociedades multiculturais (Ferreira, 2003). Micleline Rey Von Allmen (1993), citado por Peres (2000) vai mais além e refere que é importante precisar os vários significados de *intercultural*:

- reconhecimento da diversidade de representações, referências e valores;
- diálogo de intercâmbio entre estas diversas representações e referências,
- sobretudo diálogo e intercâmbio entre pessoas e grupos cujas referências são diversas, múltiplas e muitas vezes partilhadas;
- descentração do questionamento na reciprocidade, em relação às nossas visões egocêntricas (ou sócio-, etno-, culturo-, euro-, etc, cêntricas) do mundo e das relações humanas;
- de uma dinâmica e de uma relação dialéctica, de mudanças reais e potenciais, no espaço e no tempo. Com a comunicação, as culturas e as identidades se transformam, e cada uma participa de várias. Projecta-se muitas vezes sobre a realidade uma norma «mono» e um pensamento maniqueísta que exclui a pluralidade. (p. 51)

No entanto, os dois prefixos associados à palavra cultural incluem em si mesmos a noção de diversidade e ambos os conceitos estão relacionados com fenómenos sociais já mencionados anteriormente, por isso, “a diversidade cultural não é somente um bem que se deve preservar. É também um recurso que é necessário promover (...) (UNESCO, 2009, p.3).

Estes dois termos são muito relevantes nos dias que decorrem, pois:

a chave para um processo de diálogo intercultural frutífero está no reconhecimento da igual dignidade dos participantes. Pressupõe reconhecer e respeitar as diferentes formas de conhecimento e os seus modos de expressão, os costumes e

tradições dos participantes e os esforços por estabelecer um contexto culturalmente neutro que facilite o diálogo e que permita às comunidades expressar-se livremente. (UNESCO, 2009, p.10)

Uma das primeiras formas de abordarmos o mundo que nos rodeia é através da linguagem, como fizemos notar anteriormente. Apesar de as primeiras comunicações se processarem pelo contacto físico, o mundo que nos rodeia torna-se rapidamente mais representativo com a linguagem. A língua oferece-nos a possibilidade de pensar no mundo através das palavras e, através delas, aprendemos a dar nome à realidade envolvente e a estabelecer contrastes entre a nossa percepção e a dos outros. Da mesma forma adquirimos a cultura e a visão do mundo pertencente a essa língua (Trigueros et al., 1999). A língua é um instrumento que, ao mesmo tempo, nos permite expressar e manifestar o Eu, como também comunicar e conhecer o Outro. É como um lugar onde todos os conhecimentos se cruzam e se organizam e é “a forma mais excelsa que o ser humano tem para se relacionar com o seu semelhante” (Corredoira, 2007, p. 408).

Como nos lembram Sardinha e Machado (2013, p. 15), “[e]ducação e cultura são elementos intrínsecos à formação e socialização dos sujeitos”, porque podemos encontrar na escola um lugar onde ambas detêm a função de desenvolver “conhecimento(s), múltiplas competências, crenças, hábitos e valores” (ibidem). Nesta linha de pensamento, foi elaborado o Programa de Português do Ensino Básico, pois refere que o ensino-aprendizagem do Português trata de realçar “um conjunto de valores (que não uma doutrina ideológica) que estruturam e fundamentam uma concepção da língua como património e factor identitário” (Reis et al., 2009, p.14).

Como meio privilegiado de socialização, a escola tem como missão promover a igualdade de oportunidades e educar para os valores do pluralismo. Sabemos que as escolas não mudam a sociedades, mas podem proporcionar modelos pedagógicos para novas formas de aprendizagem e de relações sociais que vão em direção a uma nova visão de justiça social (Giroux, 1983, citado por Peres, 2000).

As escolas são organismos indispensáveis para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, visto que é nas escolas que muitas crianças e jovens aprendem uma multiplicidade de saberes e competências que, provavelmente, não aprenderiam noutros contextos. Deste modo, elas têm um papel fundamental na consolidação de sociedades ancoradas no conhecimento, na justiça social e em valores da interculturalidade.

Por definição, uma escola que se diz moderna é

uma escola que valoriza a diferença e a diversidade. Ela não só abdica do papel de desvalorizar, inibir ou mesmo punir as diferenças, como assume como sua a função pacificadora de preservar e valorizar todas as marcas distintivas que caracterizam e individualizam as diversas minorias entre si num mesmo espaço. (Veloso, 2007, p. 264)

Trata-se de construir uma sociedade em que os seus membros “(...) deem lugar às minorias, reconheçam os seus direitos, sejam abertos às diferenças culturais e na qual a diversidade possa ser percebida como fonte de enriquecimento mútuo” (Ramos, 2007, p. 78). Para que a escola consiga educar para a igualdade, é necessário reconhecer o valor da diferença, ou seja, reconhecer a diferença do Outro como sendo algo positivo e de uma riqueza notável e não como algo a excluir. Neste sentido, Amante (2014) sublinha que “[a]ctually, difference can be viewed as negative and exclusionary, but also as something positive and empowering” (p. 330), e, sendo assim, a escola talvez seja uma das instituições em que melhor se propiciam “(...) contextos igualitários e onde se aprende a viver numa sociedade caracterizada pela diversidade, ou (...) onde se aprende a viver juntos e a viver com os outros” (Leite, 2007, p. 36). A presença nas escolas de alunos pertencentes a grupos distintos oferece situações de constante contacto com a diferença, seja cultural, social e/ou étnica. Contudo, mais do que o contacto e a convivência com a diferença, com a pluralidade cultural, é necessário estabelecer um diálogo com o Outro, uma ligação entre essas diferenças, apostando na formação de identidades flexíveis e interculturais. Este diálogo com o Outro é um diálogo intercultural, na medida em que estabelece uma comunicação com a diferença, “mais do que a simples aceitação do *outro*, propõe-se o *acolhimento do “outro”* e a transformação de ambos com esse encontro” (Farmhouse, 2008, p. 8).

A diversidade deve ser pretexto de abertura ao Outro, uma vez que o Outro é um ser diferente mas com quem podemos aprender e dialogar. Pretende-se que a relação do Eu com o Outro seja uma relação de partilha mútua, através de um diálogo intercultural e que no final é enriquecida por esse diálogo.

Mas para que haja esse diálogo intercultural é necessário “definir políticas que confirmem uma inflexão positiva a estas diferenças culturais, de modo a que os grupos e as pessoas que venham a entrar em contacto, em lugar de se entrincheirarem em identidades fechadas, descubram na diferença um incitamento para continuar a evoluir e a mudar” (UNESCO, 2009, p. 4).

Também neste sentido, Delors (1999), no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, refere que a educação em geral deve estar organizada em quatro pilares do conhecimento que devem basear e nortear as aprendizagens da pessoa humana ao longo da vida que são: aprender a

conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, pois só assim se consegue o respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Em Portugal, o Departamento de Ensino Básico do Ministério da Educação reconhece a necessidade de promoção da Educação Intercultural, dado nas escolas se registar uma crescente diversidade sociocultural (Ferreira, 2003), daí que tenha apresentado recentemente uma linha orientadora do que se pretendia com a educação intercultural. Assim, a educação intercultural

pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais. Pretende-se desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade. (DGE, 2012, p. 5)

Para que se consiga promover uma educação intercultural, é necessário que, desde cedo, os alunos sejam confrontados com o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, no respeito pelo multiculturalismo das sociedades atuais.

De um modo geral,

as línguas são os vetores das nossas experiências, dos nossos contextos intelectuais e culturais, dos nossos modos de relacionamento com os grupos humanos, com os nossos sistemas de valores, com os nossos códigos sociais e sentimentos de pertencimento, tanto no plano coletivo como individual. Sob o ponto de vista da diversidade cultural, a diversidade linguística reflete a adaptação criativa dos grupos humanos às mudanças no seu ambiente físico e social. Nesse sentido, as línguas não são somente um meio de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo. (UNESCO, 2009, p. 12)

Por sua vez, o Português, em particular, enquanto língua materna determina em grande parte a formação dos mesmos, pois é transversal a todas as áreas do currículo do 1.º CEB. É pois, fator de desenvolvimento de qualquer sujeito português, neste mundo cada vez mais global (Reis et al., 2009).

Tal como os documentos orientadores de Português visam a formação integral do indivíduo, também os manuais dessa área de saber se deverão encontrar em perfeita sintonia com esse objetivo, já que os manuais escolares são um suporte importante entre os instrumentos destinados ao processo de ensino/aprendizagem e que favorecem o ato educativo (Brito, 1999), porque nas palavras de Amante, “ (...) those who write for young people bear a great responsibility in guiding the young and ultimately shaping the destiny of humankind (Amante, 2013, p. 270). Pelo exposto, isto é, atendendo à enorme responsabilidade que recai naqueles que concebem os manuais e outros instrumentos educativos, já que estão, de certa forma, a moldar o

destino da humanidade, é imperativo que estes recursos sejam promovam a construção do conhecimento e o respeito por valores tão importantes para a formação cívica e democrática, de acordo com o Decreto-Lei n.º 14788-A / 2013, de 14 de novembro. Este documento legal declara que os livros didáticos devem cumprir requisitos educacionais, nomeadamente no que diz respeito a um currículo nacional, integrando a educação para a cidadania como uma dimensão interdisciplinar e respeitando os valores, direitos e deveres fundamentais, tal como definido na Constituição. Apesar disto, a UNESCO lembra-nos que

Textbooks can reinforce stereotypes and perpetuate discrimination. For example, language-teaching materials can surreptitiously provide misleading and simplistic interpretations of other cultures. When curriculum or textbooks content explicitly or implicitly disparages some social groups, schools can inculcate intolerance and reinforce social divisions. While schools have the potential to provide a peaceful environment in which children learn and interact with each other, they can also play a role in normalizing violence, and in undermining attitudes conducive to peaceful conflict resolution. (UNESCO, 2014, p. 113)

É na tentativa de proporcionar um espaço de diálogo intercultural que as crianças portuguesas leem e analisam textos de escritores nacionais e estrangeiros.

É um facto inegável que, durante os anos de estudo, os manuais funcionam como um veículo importante para transmitir informações aos estudantes e melhorar as competências linguísticas, enquanto, ao mesmo tempo, transmitem valores e regras socialmente compartilhados. Eles podem ser considerados como professores em silêncio por aqueles que os leem e podemos dizer que, em grande medida, os próprios professores confiam muito nestes recursos, uma vez que baseiam as suas aulas neles. Sobre esta questão, Shannon (1990) argumenta que “[a]ccording to critical educators, technical control of schooling through textbooks “deskills” the teachers who use them” (1990, p. 153), porque eles seguem instruções específicas, o que às vezes significa que deixam de ter controlo na conceptualização da ação docente, para se tornar, eventualmente, apenas gestores dos recursos didáticos disponíveis.

Para Rego, Gomes e Balula (2012) “o manual escolar é o primeiro recurso educativo que, numa sociedade com o ideal de disponibilizar o acesso a uma educação de qualidade para todos, está acessível a todos os alunos, independentemente do seu estatuto cultural, socio-económico ou da região em que vivem” (p. 129), contribuindo, deste modo, para a qualidade do sistema educativo e consequentemente para o desenvolvimento da sociedade.

Bento (1999) refere que Choppin apelida o manual como “utilitário da aula” (p. 111), porque lhe confere estatuto e funções privilegiadas na medida em que é através dele que o aluno adquire, organiza e avalia conhecimentos e saberes, tornando-se,

assim, num recurso didático com um papel crucial nos dias que decorrem e com especial relevância para a formação integral dos alunos.

Imbuído de funções e estatutos singularizados, o manual é visto como aquele que “estabelece «verdades» e (...) espera que elas sejam aceites como tais pela generalidade dos sujeitos aquisidores” (Castro, 1995, p. 87), principalmente alunos, professores e encarregados de educação/pais, pois é para estes que o manual adquire uma grande importância e são os seus principais utilizadores.

Entre as várias funções de que o manual se reveste destacam-se: “função informativa, uma função pedagógica, vista por vários ângulos, e uma função de desenvolvimento de atitudes e valores” (Freitas, 1999, p. 250), ou seja, além de servir como instrumento informativo dos conhecimentos que os alunos devem adquirir num dado ano de escolaridade e numa determinada época, ainda usufrui de uma função, função essa imprescindível, de veículo de transmissão de conhecimentos e valores tão importantes para a formação cívica e democrática dos alunos e, ainda, como auxiliar no desenvolvimento de competências. Para além destes aspetos, advém uma função importante do facto de se atribuir à família um papel mais importante na educação e um maior envolvimento na vida escolar, pois o manual pode constituir o ponto de ligação com a escola, ou, dito de outra forma, pode possibilitar aos pais acompanhar e verificar as aprendizagens dos filhos.

Na verdade, ao longo dos tempos, o manual adquiriu um estatuto que lhe possibilita não só orientar as práticas pedagógicas e funcionar, em simultâneo, como suporte de conhecimentos para professores e alunos, mas também possibilita fazer o elo de ligação entre a família e a escola, ou seja, faz com que a família tenha uma maior participação na vida académica dos filhos (Pinto, 1999), tornando-se assim um auxiliar importante no quotidiano escolar tanto para alunos, como para professores e para as próprias famílias e, espera-se, um elemento chave na construção da educação intercultural.

Verifica-se assim que o manual escolar é um suporte frequentemente reconhecido como tendo grande importância nas práticas letivas. Como refere Brito, “os manuais escolares constituem um auxiliar relevante entre os instrumentos de suporte destinados ao processo de ensino/aprendizagem e que favorecem o processo educativo” (1999, p. 139).

Em Portugal, além do Governo e do Conselho Nacional de Educação que aprovam as orientações programáticas e curriculares, também editoras exercem uma enorme influência na educação dos alunos, pois produzem livros didáticos que operacionalizam o programa e são utilizados por todos os professores e alunos. Assim, as editoras com as suas publicações decidem quais os textos, de entre um

corpus literário definido, que são para ser lidos e, depois, projetam atividades de leitura, escrita e gramática com base em tais textos prescritos. No entanto, os professores acabam por ter a última palavra sobre o que é ensinado em sala de aula e o modo como é feito. Mas, apesar da ênfase individual de cada professor, o facto é que os guias de recursos, materiais multimédia (apresentações PPT, CD-ROMs, filmes, jogos interativos, ...) e a desconstrução dos textos que é proposto em atividades de acompanhamento, frequentemente, influenciam de forma determinante a atividade pedagógica didática.

Nos últimos anos foi introduzido um novo mecanismo para garantir que os manuais escolares cumprem a função que lhes está atribuída. O Decreto-Lei n.º 14788-A / 2013, de 14 de Novembro, que estabelece os seguintes critérios para o processo de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares: "1. Rigor linguístico, científico e conceptual; 2. Conformidade com os programas e orientações curriculares; 3. Qualidade didático-pedagógica; 4. Valores; 5. Reutilização e adequação ao período de vigência previsto; 6. Qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso". Concentremo-nos, então, no quarto critério, especialmente no seu parágrafo (b), que afirma claramente que os livros didáticos devem respeitar os valores fundamentais, direitos e deveres, tal como definido na Constituição.

"Que valores, direitos e deveres?", podemos perguntar. Num mundo que está rapidamente a tornar-se mais diversificado culturalmente, temos de respeitar não só aqueles que não se parecem connosco em termos de cor ou local de nascimento, por exemplo, mas também aqueles que não compartilham as nossas crenças e as nossas visões de mundo. Há outras diferenças além das mais óbvias, as profundas diferenças que temos de ter em conta em cada encontro intercultural, se queremos a chave para um mundo pacífico. De acordo com o relatório mundial da UNESCO,

Relativamente à paz e à prevenção de conflitos, o reconhecimento da diversidade cultural enfatiza a "unidade na diversidade," ou seja, na humanidade comum, inerente às nossas diferenças. A diversidade cultural, longe de ser uma restrição potencial dos direitos humanos universalmente proclamados, é, pelo contrário, a melhor garantia do seu exercício efetivo, pois reforça a coesão social e encoraja a renovação de formas de governança verdadeiramente democráticas. (2009, p. 31)

Capítulo 3 – Metodologia

3.1 Plano de investigação

A investigação a realizar será um estudo em que se pretende perceber de que modo os manuais de português promovem valores na criança do 1.º ciclo do ensino básico, tendo em conta a construção intercultural, visto que, como expusemos acima, o manual é um instrumento importante no quotidiano escolar.

Assim, a nossa investigação constitui um estudo de caso, porque pretende compreender o objeto de investigação que tem foco num fenómeno atual concreto de um contexto real (Yin, 2005). É uma investigação em que é essencial que se averigue e procure conhecer as particularidades do “caso” em questão, estudando e focando nos “comos” e nos “porquês” (Yin, 2005).

Esta investigação incide mais no paradigma qualitativo, pois neste paradigma pretende-se compreender o fenómeno social tendo em conta a perspetiva dos participantes. O fenómeno social que se investigará são valores da interculturalidade, para perceber se se observam preconceitos e estereótipos no pensamento dos alunos de uma dada turma do 4.º ano ou se, pelo contrário, esses alunos apresentam já uma postura de tolerância e respeito face à diferença, rumo ao multiculturalismo/interculturalismo.

Sendo o investigador o principal instrumento, este procura recolher a maior amplitude de dados, de forma a depois descrevê-los com detalhe, sendo que, no entendimento de Bogdan e Biklen (1994), o ambiente natural (contexto educativo de uma turma) é a fonte direta de dados na investigação qualitativa. Uma vez que o problema segue uma abordagem qualitativa, segundo os autores mencionados anteriormente, os dados recolhidos são, essencialmente, descritivos e existe uma maior preocupação com o processo do que com o produto final. Ainda para os mesmos autores, o investigador centra a sua atenção nos significados, captando a perspetiva dos participantes e percebendo assim o que os sujeitos pensam; daí que o contexto em estudo seja da máxima preocupação para o investigador.

No entanto, esta investigação também se socorrerá do paradigma quantitativo, pois pretende ainda estabelecer relações e explicar causas das mudanças nos fenómenos sociais, neste caso mudanças ao nível da construção multicultural, como nos referem Carmo e Ferreira (1998, p. 153). Será também utilizada informação de teor quantitativo obtido através de inquérito por questionário, em dois momentos. O primeiro inquérito será para verificar qual o pensamento dos alunos face a valores

interculturais e o segundo para verificar se, após uma intervenção didática levada a cabo pela investigadora, essas representações se mantiveram ou se se alteraram. Por isso, uma das relações que se pretende estabelecer e, também, se pretende averiguar é se uma intervenção intencional, ou seja, a lecionação de uma aula, centrada intencionalmente sobre o interculturalismo, altera o pensamento dos alunos face a essa problemática.

3.2 Participantes

Este estudo teve como participantes uma turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu. Esta opção deveu-se ao facto de se considerar que os manuais de Português deste mesmo ano são os mais relevantes para o estudo avante da temática da promoção de valores.

Adicionalmente, consideramos que o nível de compreensão em leitura dos alunos do 4.º ano permite a realização do estudo que se pensou realizar.

Sabendo-se que, na escola, a leitura é imprescindível para muitas atividades e, através de uma boa compreensão na leitura, os alunos conseguem resolver problemas, selecionar informação relevante para o que pretendem, fazer inferências, entre outras coisas, julgamos que o nosso estudo deverá centrar em alunos deste ano de escolaridade.

Conforme se pode verificar a partir da análise da Tabela 1, a turma é constituída por 19 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

Nº ordem	Nome	Idade	Sexo
1	A F	10	F
2	B	9	F
3	B F	10	M
4	D	9	M
5	D C	9	M
6	E	10	M
7	G	10	M
8	J	9	F
9	J P	9	M
10	J T	9	M
11	J D	10	M
12	Jo P	10	M
13	M J	9	F
14	M	10	M
15	Mi	9	M
16	R	10	M
17	Sal	9	F
18	S	9	F
19	T	9	M

Tabela 1: Distribuição dos alunos por idade e sexo.

3.3 Técnicas e instrumentos de pesquisa

Para a obtenção dos dados necessários para a realização deste estudo, numa primeira fase, realizou-se uma análise das orientações programáticas (Reis *et al.*, 2009; Buesco, Morais, Rocha & Magalhães, 2012) e das obras *O Beijo da Palavrinha* e *O Gato e o Escuro* de Mia Couto. Foram analisados também dois manuais com o intuito de perceber como eles abordavam as duas obras selecionadas e as questões relacionadas com os valores. Posteriormente, foi aplicado um inquérito por questionário à turma em estudo para se poder ter uma perspetiva sobre aquilo que os alunos pensavam sobre alguns valores relativos ao interculturalismo. Desta forma, procurou-se verificar a existência de preconceitos e estereótipos no pensamento dos alunos ou, pelo contrário, se esses alunos apresentavam já uma atitude de tolerância e respeito face à diferença. O inquérito por questionário foi o escolhido para para esta parte do estudo, pois o investigador e os inquiridos não interagem em situação direta e, também, permite uma maior sistematização, maior simplicidade de análise e maior rapidez na recolha e análise de dados (Carmo & Ferreira, 1998). De acordo com Ghiglione e Matalon (1993), este é

um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a

cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador”. (p.121)

O questionário 1 (Anexo 1) elaborado para este estudo divide-se em duas partes: a primeira é formada por duas questões de resposta fechada e diz respeito aos dados de caracterização pessoal dos inquiridos; a segunda é constituída por nove questões de escolha múltipla. Relativamente a alguns itens (1, 2, 3, 4, 5 e 9), numa das opções de resposta, os inquiridos tem a possibilidade de apresentar as razões de escolha ou de apresentarem outros pormenores.

Depois da aplicação do questionário e de termos feito a análise das respostas obtidas, foi implementada uma intervenção didática com intervenção direta da investigadora, organizada em três sessões (Anexo 2). A investigadora passou a ter uma observação direta, assumindo o papel de professora. Esta interação direta com os alunos, na opinião de Bogdan e Biklen (1994), permite compreender, com bastante detalhe, o que pensam sobre determinados valores bem como, se mudaram e como mudaram essa perspetiva, depois da intervenção da investigadora, essa perspetiva.

Por último, foi aplicado o questionário 2 (Anexo 3) aos alunos para ver se a perspetiva deles mudou no que respeita à temática em estudo, tendo em conta a lecionação feita anteriormente. O instrumento elaborado, tal como o primeiro, divide-se em duas partes: a primeira é formada por duas questões de resposta fechada e diz respeito aos dados de caracterização pessoal dos inquiridos; a segunda é constituída por seis questões de escolha múltipla.

3.4 Procedimento

Na primeira fase do estudo foi feita uma análise de conteúdo das orientações programáticas (Reis et al., 2009; Buesco, Morais, Rocha & Magalhães, 2012) e de duas obras de Mia Couto (Couto, 2001; Couto, 2008).

Foi ainda realizada uma análise a dois manuais, tendo em conta as obras selecionadas, com o intuito de perceber como eles trabalham questões relacionadas com os valores, já que o manual, como afirma Brito, “é transmissor de valores afectivos, estéticos, sociais, intelectuais e espirituais. (...) Qualquer obra transmite algo ao leitor e os alunos não são alheios a esta influência, quer seja positiva ou negativa” (Brito, 1999, p. 145). É de realçar que as obras escolhidas integram a lista as Metas Curriculares para o ano em questão.

Por fim, foram elaborados dois questionários (Anexo 1 e Anexo 3) e preparada uma intervenção didática organizada em três sessões (Anexo 2).

A aplicação dos questionários foi precedida da sua submissão à apreciação do MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar), a quem solicitamos a permissão para a sua implementação em meio escolar. Este pedido foi aprovado (Anexo 4).

Para a concretização deste estudo foram também realizados pedidos de autorização à direção do Agrupamento de Escolas em que foi feito o estudo (Anexo 5), à professora titular de turma (Anexo 6) e aos encarregados de educação (Anexo 7).

Posteriormente, foi efetuada a recolha de dados através da aplicação de um questionário e da observação participante (intervenção didática na turma em estudo) para perceber o que pensavam os alunos da turma sobre determinados valores da interculturalidade.

Por último, solicitamos novamente à turma em estudo o preenchimento do segundo questionário. Ambos os questionários foram respondidos na presença da investigadora.

No final, procedeu-se à análise e tratamento de todos os dados recolhidos, como se descreve no ponto seguinte, bem como à redação das respetivas conclusões.

3.5 Análise e tratamento dos dados

Depois de terminado o período de recolha da informação, foi realizado um trabalho de sistematização, análise e interpretação dos dados recolhidos, da observação e do inquérito por questionário, de forma a dar resposta à questão inicial.

Para tal, e com base também na revisão da literatura, recorreremos à análise de conteúdo, visto que “esta não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de receção), com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1997, citado por Carmo & Ferreira, 1998, p. 251). Na análise de conteúdo destaca-se a interpretação, ou seja, o significado atribuído ao conteúdo estudado.

Capítulo 4 - Análise de um corpus para a promoção da interculturalidade

Num mundo cada vez mais globalizado, conservar o pluralismo cultural é uma vantagem e, nesse sentido, adotar uma pedagogia intercultural no ensino é uma estratégia essencial para auxiliar na educação para a diferença e para a diversidade. O contacto com a diferença e com o Outro pode ser espoletado pelo estudo de textos

literários, pois através da literatura o aluno pode conhecer ou reconhecer culturas próximas da sua. A língua portuguesa é uma língua que veicula várias culturas devido à sua pluralidade e é aqui que a utilização do texto literário como material didático permite potenciar uma visão de diversidade cultural (Moço, 2011).

Um exemplo desta pluralidade da língua portuguesa reside no facto de as culturas africanas fazerem uso de um mesmo veículo linguístico. No entanto, as literaturas africanas transportam o leitor para um espaço, um tempo e uma visão do mundo diferentes.

Os textos literários são um importante incentivo ao diálogo intercultural, uma vez que permitem promover um diálogo com o Outro, desenvolvendo, assim, a capacidade não só de identificar e compreender a diversidade, mas de se sentir parte integrante da mesma, composta por si e pelo Outro e enriquecida pelo diálogo entre ambos (Moço, 2011). Deste modo, a literatura permite o contacto com o Outro e potencia o diálogo com a diferença, proporcionando o aumento de vínculos culturais.

Tendo em conta o que foi apresentado, neste capítulo analisaremos duas obras de Mia Couto.

4.1 O Gato e o Escuro

Nesta obra, o autor convida o leitor a superar as suas próprias fronteiras simbólicas e a olhar, a partir do seu interior, para o horizonte onde pode alcançar o Outro, independentemente da sua aparência ou da sua marca geográfico-temporal. O *gato e o escuro* (Couto, 2001) é uma narrativa que permite a leitura de um Eu que se coloca no campo da alteridade, mediante uma experiência de transposição de limites impostos. Assim, como refere Boaventura de Sousa Santos (2009), o leitor depara-se com...

... dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente (...). Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (...), porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. (pp. 23-24)

A personagem principal desta história é um gato que “gostava [de] passear-se nessa linha onde o dia faz fronteira com a noite” (Couto, 2001, p. 4)¹.

Pintalgato, um felino “amarelo, às malhas e às pintas” (p. 1), assume traços de criança ao ser caracterizado pela sua natural curiosidade que o leva a transpor “a

¹ Doravante, neste capítulo, todas as citações referentes a esta obra reportar-se-ão à edição referida, pelo que só incluiremos o número de página, que, embora não existente, será introduzido através da contagem feita a partir da capa, a qual é considerada zero.

fronteira para além do limite” (p. 8), apesar das palavras sábias e suplicantes de sua mãe, quando alerta: “- Nunca atravesse a luz para o lado de lá” (p. 4). A voz da razão, contudo, depressa é esquecida, porque a proibição gera um fascínio pela transgressão. Na verdade, se nos é dito que o gatito anuía à súplica da mãe, o narrador depressa nos confidencia que a obediência de Pintalgato não passava de ilusão: “Porque o Pintalgato chegava ao poente e espreitava o lado de lá. Namoriscando o proibido, seus olhos pirilampiscavam” (p. 6). (Pinho, Amante & Balula, no prelo)

Para Pintalgato, o proibido consiste, simultaneamente, num espaço negado e num espaço desejado. A fronteira, para a mãe do gatito, Dona Gata, é perspectivada como um espaço vazio e ameaçador, enquanto que, para ele, adquire contornos de possibilidade, apesar dos receios que lhe suscita o desconhecido. Como Oziris Filho (2008) clarifica

o espaço da fronteira é, essencialmente, um espaço paradoxal. Isso acontece, pois a fronteira é ao mesmo tempo o espaço da separação e também o ponto de contato entre os dois subespaços. Ela aproxima e distancia insularidades. É ambígua. Divisão e passagem. Possibilita inversões e deslocamentos. Fecha e abre, preserva e destrói a autonomia, protege e ameaça. (p. 8)

A fronteira aqui perspectivada como sendo um espaço de transição, de encontros e desencontros, de tradição e de vanguarda, de identidade e de alteridade, de luz e de negrume, é, evidentemente, um topos metafórico.

Assim que o gatito “desaguou na outra margem do tempo” (p. 13), ultrapassando o limite do conhecido, deixa de ter o seu centro como porto de abrigo e passa a pertencer a um espaço periférico que, por ser indefinido, o atemoriza. Uma vez ultrapassando esse limite, o Pintalgato, torna-se mais escuro que o breu, não se reconhece, uma vez que esta margem deixa-o marginalizado, excluído: “Olhou o corpo e viu que já nem a si se via” (ibidem). O gatito, ao perceber que a sua aparência escura é punição pela sua desobediência, rompe num choro inconsolável, pois “[p]ensava que nunca mais regressaria ao seu original formato” (p. 14). No entanto, Pintalgato não está sozinho nesse lado, mas o medo da diferença impede-o de ver isso. O escuro coabita o mundo aparentemente hostil e insidioso em que Pintalgato se encontra e, tal como o protagonista, é invadido por um sentimento de inferioridade: “- Sou feio. Não há quem goste de mim. (...) Os meninos têm medo de mim. Todos têm medo do escuro” (p. 16). (Pinho, Amante & Balula, no prelo)

Aspeto muito interessante é o nome próprio do gato neste novo território ser todo ele escrito em letra minúscula, dando-nos a perceber que não se trata de uma personagem real, mas, quiçá, do *alter ego* do protagonista. A perda de cor do gato, que parece corresponder a uma perda de identidade, “mostra[-nos] que o Outro, independentemente da sua cor, forma ou materialização, existe no interior de cada um e que, no colorido do mundo e naqueles que afectivamente nos são mais próximos, o escuro está lá com todo o seu direito e naturalidade” (Azevedo, 2007, p. 270).

Como o escritor deste conto é moçambicano, podemos transpor esta narrativa para o mundo extradiegético, em que o lado da luz e da claridade é Portugal, o

colonizador, o homem branco, e, por sua vez, o lado “além do pôr de algum sol” (p. 7) é a representação do mundo colonizado, subjugado, excluído, inexistente. O escuro é o Outro, diferente, desconhecido, que o homem branco identifica como inferior. Como nos lembra Maria Paula Meneses (2011), “[a] identificação da alteridade com o africano, enquanto espaço vazio, desprovido de conhecimentos e pronto a ser preenchido pelo saber e cultura do Ocidente, foi o contraponto da exigência colonial de transportar a civilização e a sabedoria para povos vivendo supostamente nas trevas da ignorância” (p. 91). “[S]upostamente”, como afirma Meneses, porque essa ignorância não foi verificada; trata-se, antes, de uma construção social, fruto da imaginação, que adquiriu legitimidade pela hegemonia cultural da raça dita dominante. Na narrativa em análise, o escuro chora “porque olh[a] tudo e não v[ê] nada” (Meneses, 2011, p. 14). Aos olhos de Pintalgato, o escuro, entidade superior do outro lado do mundo, é a negação do Ser e, por isso, resignado, deixa-se aniquilar, como observamos pela passagem que se segue, quando a mãe gata se propõe a adotá-lo:

O escuro se encolheu, atarantado.
Filho? Mas ele nem chegava a ser coisa alguma, nem sequer antecoisia.
- Como posso ser seu filho se eu nem sou gato? (p. 19).

O escuro, com a proposta de Dona Gata, fica atarantado e tonto, visto que, se autodefine pela negação. Por outro lado, a reação de Pintalgato é de descontentamento e rejeição, pois “até se arrepiou, vendo um irmão tão recente” (p. 20). O seu desagrado é ainda mais notório quando surge a possibilidade de partilha do seu espaço (condição de filho único) com aquele gato escuro, quando questiona: “- Mas, mãe: sou irmão disso aí?” (ibidem). “Tanto o pronome demonstrativo, precedido de preposição, como o advérbio de lugar apresentam um valor deítico que reafirma o preconceito e o estereótipo para com o diferente” (Pinho, Amante & Balula, no prelo).

Pintalgato observa o lado de lá com um olhar preconceituoso e discriminatório. Para ele, esse “mundo se embrulhava num pano preto” (p. 12) e, sendo diferente, seria certamente pior que o seu. “Na sua opinião, é imperativo eliminar a diferença, uniformizando valores, comportamentos e modos de vida a partir de um centro de supremacia incontestável, tornando os dois mundos mais homogêneos, para que o convívio seja possível” (Pinho, Amante & Balula, no prelo).

No entanto, a sua mãe, Dona Gata, tem uma perspectiva bem diferente, pois acolhe e consola o escuro e conduziu-o a uma autoaceitação. Consciente da importância do respeito para com o Outro e da promoção da diversidade, a mãe do

gatito contra-argumenta, quando o escuro afirma saber-se fora dos modelos de “normalidade”:

- Mentira, você é lindo. Tanto como os outros.
(...) Você figura no meu arco-íris. (...) [O] escuro só existe é dentro de nós. (...) E nesse escuro só mora quem lá inventamos. (...) Não é você que mete medo. Somos nós que enchemos o escuro com nossos medos (p. 16).

A rivalidade que se pressentia em *O gato e o escuro*, aquando da proposta da gata ao triste gatito do mundo habitado pela “noitidão”, é solucionada por um espaço de respeito e aceitação: “Pois vou-lhe provar que sou mãe dos dois. Olhe bem para os meus olhos e verá” (p. 20). Dona Gata condensa em si o espírito do espaço potencial em que a fronteira entre o Eu e o Outro se dilui: “Quando olhava o escuro, a mãe ficava com os olhos pretos. Pareciam encheram de escuro. (...) Ante a luz, porém, seus olhos todos se amarelavam, claros e luminosos, salvo uma estreitinha fenda preta (...) [p]or detrás d[a qual se vê] (...) um gato preto, enroscado do outro lado do mundo” (pp. 22-23). Temos, pois, nos seus olhos, a demonstração de um espaço híbrido, um espaço de convivência entre o claro e o escuro, sem que um se sobreponha ao outro, visto que ambas as partes são imprescindíveis.

A língua pressupõe diferenças, desde logo porque identifica uma comunidade, um espaço geográfico ou político, como já foi referido no capítulo anterior. No caso do português, esta língua adquire especificidades de cada pátria nos atos de expressão, seja esta pátria Portugal ou outro país.

Nesta obra, *O gato e o escuro*, de Mia Couto, “deparamo-nos com uma escrita atravessada por várias influências, desde as imposições culturais de uma metrópole colonizadora ao discurso salpicado por variações locais e até mesmo a um espaço híbrido de recriação lexical, característica que permite atribuir ao escritor o epíteto de o inventor da moçambicanidade” (Pinho, Amante & Balula, no prelo). Nas palavras de Gilberto Matusse (1998), “[s]erá a tomada da consciência da alteridade, de ser diferente, que irá determinar nos intelectuais assimilados a necessidade de ruptura com o estado de submissão àqueles modelos e a consequente procura dos caminhos para afirmar essa diferença” (p. 74).

O leitor não passa alheio à forma de escrita desta narrativa, como observamos por exemplo na (re)criação vocabular e nas inovações sintáticas. “É a chamada “brinciação” de Mia Couto, que o próprio cunhou no romance *Terra sonâmbula*, em 1992, e que foi, em 1999, apropriado por Fernanda Cavacas, na obra *Mia Couto: brinciação vocabular*, onde esta se propôs estudar os neologismos na escrita do contista moçambicano” (Pinho, Amante & Balula, no prelo). A título de exemplo, e para

concretizarmos, a obra *O gato e o escuro* faz uso da amálgama, em “noitidão” (p. 11), onde se descobrem as palavras “noite” e “solidão”; “ataratonto” (p. 19), onde facilmente identificamos os vocábulos “atarantado” e “tonto”; e em “estremolhado” (p. 22), que congrega as palavras “estremunhado” e, possivelmente, “molhado”. Para o leitor europeu, estranheza causa também a transformação de determinadas classes morfológicas noutras, como é o caso de “amarelavam”, que passa de adjetivo para verbo, ou o nome “arco-íris” que origina um verbo em “arco-iriscando” (p. 17). As construções frásicas insólitas são outra das marcas da espacialidade, em particular da moçambicanidade, presente ao longo do conto, como estas duas frases tão bem ilustram: “Faz de conta o pôr do Sol fosse um muro” (p. 3) e “Pareciam encheram de escuro” (p. 22).

Antes de concluirmos a presente análise, interessa lançar um breve olhar sobre o espaço iconográfico, ou, como sugere Ana Margarida Ramos (2007), “... importa realçar a sedução da componente visual, alvo de um trabalho muito cuidado” (p. 231).

A componente pictórica desta obra, procura, simultaneamente, estabelecer uma relação complementar com o texto, no sentido de ilustrar o escrito e, por vezes, constituir uma narrativa autónoma, estimulando o imaginário do leitor a transgredir as fronteiras da realidade e a entrar no mundo onírico de Pintalgato. As ilustrações de Danuta Wojciechowska falam por si, reforçando a carga simbólica da metamorfose do gatito de claro para escuro, embora sempre articuladas com a componente verbal. A imagem, ocupando toda a página, dialoga com o texto, clarifica-o e contribui para o aprofundar, como explica Fernando Azevedo: “o texto visual funciona como elemento constituinte de uma pré-leitura, contribuindo para antecipar o gosto de ler, e simultaneamente como elemento susceptível de expandir a polissemia do texto verbal” (2007, p. 271). A escolha das cores merece, também, ser abordada, por transparecer a oposição que domina em toda a narrativa: o claro *versus* o escuro da noite e do medo, o medo da diferença.

Com efeito, nas primeiras páginas, predominam os tons dourados que representam Pintalgato, que se vai aventurando pela noite dentro e, à medida que o gatito desobediente e audacioso vai passando para o lado de lá, vamos deixando os amarelos e, depois vermelhos, serem absorvidos por um azul muito escuro, até que este passa a dominar a quase totalidade da página. No entanto, este negrume é revertido na última parte do livro e o cenário sombrio volta, a partir da página 16, a adquirir, gradualmente, os tons dourados até que, na página 23, o amarelo assume total primazia, que torna a perder-se, na última página, para dar lugar a um espaço híbrido, numa simbiose que permite a celebração da diferença e o reconhecimento do Outro, dos seus direitos e liberdades fundamentais. (Pinho, Amante & Balula, no prelo)

4.2 O Beijo da Palavrinha

Na obra *O beijo da palavrinha* (2008), pode-se encontrar o reconhecimento do Outro em duas personagens: na Maria Poeirinha (personagem principal do enredo) e no seu irmão Zeca Zonzo.

Maria Poeirinha é uma menina de origem moçambicana, de sonhos pequenos, mas fértil na sua imaginação, que adoce gravemente e, por isso, se encontra no leito da morte. Aqui, a morte infantil é perspectivada como uma viagem libertadora da realidade oprimente em que vivia a menina (Ramos, 2012).

Podemos reconhecer o Outro na personagem Maria Poeirinha, pois ela é uma criança diferente por estar doente, às portas da morte, sendo, por conseguinte, vítima de um destino que lhe rouba a sua infância. Maria Poeirinha, apesar de estar no leito da morte, não abdica do mundo dos sonhos nem da imaginação, querendo, mesmo assim, “ver” o mar, por se acreditar que este poderia ser sinónimo de esperança e salvação, como elucidaremos adiante. “Libertadora era também a sua imaginação, pois a protagonista refugiava-se no espaço onírico para tentar fugir da dor, do sofrimento do seu quotidiano e daquela vida triste. Assim, quando a menina sonhava sentia-se livre” (Pinho, Amante & Balula, no prelo). Por vezes, no nosso dia a dia, nós mesmos também nos refugiamos nos sonhos para tentar ultrapassar algum obstáculo do momento. Como nos lembra Mia Couto, citado por Petrov “[a]final das contas, quem imagina é porque não se conforma com o real estado da realidade. (...) Porque a vida é uma grande fábrica de imagineiros e há muita estrada para poucos postos vigilentos” (2014, p. 22). Como foi referido, também é na personagem Zeca Zonzo que encontramos a representação do Outro, isto porque, apesar de ser caracterizado como “desprovido de juízo” (Couto, 2008, p. 1)², é ele que encontra uma solução para levar a sua irmã a “ver” o mar antes de falecer. Salienta-se que, apesar do Outro ser diferente (neste caso, “desprovido de juízo”), não devemos desvalorizá-lo, pois todos podemos aprender uns com os outros.

A história inicia com o tradicional “[e]ra uma vez”, apontando, assim, para uma indeterminação no tempo em que ela ocorre. No que concerne ao espaço, a narrativa decorre num local indefinido, contudo sabe-se que se trata de uma aldeia simples do interior de Moçambique, cujo único traço característico era a existência de um “rio que (...) não tinha nem fim nem foz” (p. 6). Relativamente ao espaço físico interior, a narrativa tem lugar em casa de uma família com poucas posses, como o narrador

² Tal como na secção anterior, todas as citações referentes à obra *O beijo da palavrinha*, neste capítulo, terão como referência a edição referida, pelo que, a partir deste momento, incluiremos apenas o número de página.

heterodiegético nos dá a conhecer: “Ela [Maria Poeirinha] e a sua família eram pobres (...). Na miséria em que viviam, nada destoava. Até Poeirinha tinha sonhos pequenos, mais areia do que castelos” (ibidem). “Esta história remete-nos, pois, para as limitações impostas por uma realidade dura, condicionando a vida, os sonhos e o futuro das populações que habitam esse território” (Pinho, Amante & Balula, no prelo).

Em termos de espaços físicos, as referências presentes na narrativa são, fundamentalmente, simbólicas como a terra e o mar. Encontramo-las, imediatamente, no próprio nome da personagem principal, Maria Poeirinha, pois, remete-nos para elementos terrestres e marítimos. O nome Maria “remete ao jogo de palavras «mar» e «ia»” (Spadoni, 2008, p. 33). O mar é símbolo da imensidão, do horizonte; “o mar traz as águas que lavam e purificam, com suas movimentações constantes, das ondas que, constantemente renovadas, nos empurram a muitas direções” (Medeiros, 2013, s/p).

O mar é também frequentemente visto como um símbolo de vida e/ou de morte, ou de transição da vida para a morte. É ainda de referir que, por ser o mesmo da mãe de Jesus e, ao mesmo tempo, por ser o nome de muitas mulheres, o nome Maria surge ligado ao divino. O segundo nome da personagem principal, *Poeirinha*, é algo reduzido a pó fino, está ligado àquilo seco e sujo. Também podemos associar o seu sobrenome à terra árida de Moçambique, à escassez de meios e à conformação da protagonista cujos sonhos depressa se esvaem para dar lugar à realidade, uma realidade em que a água do rio, símbolo da abundância e da vida, como referido, não é senão areia quente que lhe escalda os seus pés descalços. (Pinho, Amante & Balula, no prelo)

Esta família nunca tinha conhecido o mar e Tio Jaime Litorâneo achava grave esta situação, pois “a ele o mar lhe havia aberto a porta para o infinito” (p. 10). Aquando do aparecimento da doença de Maria Poeirinha, ele afirma que, para a menina se curar, tem de fazer a travessia do mar. Esta personagem no enredo da história representa um futuro de esperança, de luz e de boa nova. Similarmente, o apelido dele é “simbólico das suas origens e da sua ligação àquele elemento natural” que é o mar, o litoral (Ramos, 2012, p. 49). De acordo com Bachelard (citado por Spadoni), “o apelo da água exige de certa forma uma doação total, uma doação íntima” (2008, p. 34).

Um facto não menos importante a atentar é que nas culturas africanas a morte é encarada como renascimento e não como castigo. É recorrente, nas obras de Mia Couto, que as personagens se desloquem em espaços físicos, míticos e imaginários, pois essa travessia traz novos significados, compreensões daqueles momentos presentes; daí que a imagem da travessia do mar para Maria Poeirinha seria a cura, o renascimento, como ilustra o extrato que se segue:

Certa vez, a menina adoeceu gravemente. Num instante ela ficou vizinha da morte. O tio não teve dúvida: teriam que a levar à costa.

- Para que se cure, disse ele.

Para que ela renascesse tomando conta daquelas praias de areia e onda. E descobrisse outras praias dentro dela.

- Mas o mar cura assim tão de verdade?

- Vocês não entendem? - respondia ele. - Não há tempo a perder. Metam a menina no barco que a corrente a leva em salvadora viagem. (p. 12)

“Assim, a travessia do mar seria a travessia para uma nova Maria Poeirinha, onde ela renasceria, não para aquela vida de miséria em que vivia, juntamente com a sua família, mas renasceria na morte, portanto, daquela vida de sofrimento e de pobreza; estaria curada” (Pinho, Amante & Balula, no prelo).

Contudo, em virtude da fragilidade do corpo da menina, a travessia do mar de que tanto falava o Tio Jaime Litorâneo seria impossível. Porém, com ajuda do irmão Zeca Zonzo, a protagonista encontra uma maneira diferente de “ver” esse mar e, dessa interação, surgem novas significações sobre si e sobre a vida, como a seguinte passagem sugere:

a mãe pegou nas mãos da menina e entoou as velhas melodias de embalar. Em vão. A menina apenas ganhava palidez e o seu respirar era o de um fatigado passarinho. Já se preparavam as finais despedidas quando o irmão Zeca Zonzo trouxe um papel e uma caneta.

- Vou-lhe mostrar o mar, maninha.

Todos pensaram que ele iria desenhar o oceano. [...] Mas não. Zonzo apenas rabiscou com letra gorda a palavra “mar”. Apenas isso: a palavra inteira e por extenso. (pp. 14-16)

Maria Poeirinha, apesar de não poder sair para ver o mar, devido à sua fragilidade física, consegue fazer a tão necessária travessia pelas mãos, pela voz e pela intervenção criativa do seu irmão, Zeca Zonzo. É por meio desta personagem, apesar de ser caracterizada como sendo “desprovida de juízo”, como exposto, que Maria Poeirinha consegue “ver” o mar.

Para que Maria Poeirinha consiga fazer a tal travessia, foi necessário o diálogo entre ela e o seu irmão, enfatizando-se, assim, a voz de Zeca Zonzo. A oralidade, em Moçambique, é a forma privilegiada de comunicação, tendo uma grande importância para a população rural. Assim, o diálogo entre os dois irmãos, a fala dele a estimular, a perguntar, a resgatar memórias de Poeirinha, também ajuda na travessia.

Zeca Zonzo surge como o intermediário perfeito entre Maria Poeirinha e a realidade evocada, através da representação gráfica da palavra “mar” e da sua imaginação. A percepção acerca do mar por Maria Poeirinha “se dá através da imaginação e não dos cinco sentidos” (Spadoni, 2008, p. 37). A menina não teria conseguido “ver” o mar se não fossem as mãos do irmão, agarradas às suas, num

entrecruzamento entre a imaginação e o estímulo das memórias da irmã, como nos revela a seguinte passagem:

- Essa a seguir é um “a”. É uma ave, uma gaivota pousada nela própria, enrodilhada perante a brisa fria.
Em volta todos se haviam calado. Os dois em coro decidiram não tocar mais na letra para não espantar o pássaro que havia nela.
- E a seguinte letrinha?
- É uma letra tirada da pedra. É o “r” da rocha.
E os dedos da menina magoaram-se no “r” duro, rugoso, com suas ásperas arestas. (pp. 22-24)

Neste conto, Zeca Zonzo, o menino caracterizado como sendo “desprovido de juízo”, representa as inúmeras crianças africanas que perante situações adversas, como a emigração, a guerra, a morte e a fome, conseguem compreender as mudanças superando os obstáculos, nunca desistindo da busca de soluções para os problemas apresentados. É esta criança, influenciada pelo tio, que consegue convencer a irmã da importância de sentir o mar, símbolo de mudança, de esperança (Spadoni, 2008).

“As crianças e a imaginação estão sempre de mãos dadas e, nesta história, observa-se o mesmo” (Pinho, Amante & Balula, no prelo). É no imaginário das crianças, envolvido de segredos e mistérios, onde tudo pode acontecer que “[a] ligação entre as palavras e as coisas é explorada”, através “[d]a leitura simbólica da palavra mar, feita de ondas, de voos de pássaros e de rochas” (Ramos, 2012, p. 50).

Com a persistência de Zeca Zonzo e a imaginação dos dois irmãos, realizou-se a travessia do mar que era tão importante para a menina se curar, pois conseguiu a passagem de vida/sofrimento para morte/salvação.

Nesta obra, realça-se o valor da diferença do Outro e, Mia Couto, através da criatividade e inventividade da linguagem, também procura afirmar uma diferença linguística e literária nesta obra ao explorar as potencialidades estruturais do português, como a utilização de clíticos em posição proclítica em “eu lhe conduzo o dedo” (p. 16) e utilização de diminutivos em “se afogou numa palavrinha” (p. 28). No entanto, a sua criatividade linguística nem sempre é bem vista e, em defesa disso, Mia Couto escreveu numa crónica as palavras que Petrov nos dá a conhecer: “[e]stava já eu predisposto a escrever mais uma crónica quando recebo a ordem: não se pode inventar palavra. (...) Não é que eu tivesse intenção de inventar palavras. Até porque acho que a palavra descobre-se, não se inventa” (Petrov, 2014, p. 22).

A componente icónica desta obra é um aspeto importante a ressaltar, pois, para além de estabelecer uma relação completiva com o texto, desafia o próprio leitor

a entrar na realidade das personagens e a viver com elas a história contada. Mas mais do que isso ela, como afirma Azevedo (2006),

dialoga e interage significativamente com o texto verbal. Mais do que mera ilustração, esta componente icónica, na medida em que supõe uma leitura simultaneamente intelectual e emocional, constitui um elemento susceptível de auxiliar decisivamente o leitor a participar cooperativamente no texto e transformá-lo de acordo com as suas experiências. (p. 13)

As próprias cores usadas nas ilustrações por Danuta Wojciechowska são reveladoras de todo um simbolismo presente na narrativa. “As ilustrações procuram (...) recriar as duas dimensões centrais da narrativa, uma mais realista e outra fantástica e metafórica, cruzando-as e representando as manifestações da segunda na primeira” (Ramos, 2012, p. 50). As cores centrais presentes são o azul, o amarelo, o laranja e o verde. Como já foi mencionado anteriormente, o azul está ligado ao mar, que é símbolo do céu e do oceano, que também simboliza o infinito, o divino. Por seu turno, o amarelo está relacionado com a cor da terra, logo com o nome da personagem principal, Maria Poeirinha. O laranja representa a união com Deus e, conseqüentemente, as uniões terrestres, mas pode também significar hipocrisia e dissimulação. O verde é cor da esperança, da expectativa ou, numa conotação negativa, significa a morte (Filho, 2007).

Para concluir, tal como nos diz Medeiros, “[e]ntre mãos e voz, a palavra escrita é a canoa a transportar a menina para além dos limites do espaço em que vivia, a fazê-la abrir os olhos para dentro e ver possibilidades e sonhos inéditos” (Medeiros, 2013, s/p). Também Mia Couto nos transporta a nós, leitores, para além dos limites do espaço em que vivemos e nos faz abrir os olhos para vermos além de nós mesmos.

Capítulo 5 - Apresentação e discussão dos resultados

Ao longo deste capítulo, procede-se à apresentação dos resultados referentes aos dados recolhidos, nomeadamente os resultados provenientes da análise dos manuais, resultados da análise do primeiro questionário e resultados da intervenção didática, sendo que, neste último ponto, se integra a aplicação do segundo questionário, bem como a análise dos desenhos e dos textos elaborados pelos alunos, após as três sessões.

5.1 Análise dos manuais

As crianças leem e analisam textos de escritores nacionais e estrangeiros, na tentativa de lhes proporcionar um espaço de diálogo intercultural. São duas obras que nos interessam aqui e ambas são de Moçambique, um país de língua Portuguesa e uma das ex-colónias portuguesas. O escritor moçambicano é Mia Couto que tem sido o destinatário de vários títulos e prémios, nomeadamente o Prémio Vergílio Ferreira (1999), o Prémio Camões (2013) e o Prémio Internacional Neustadt de Literatura (2014).

Este escritor, nos livros que escreve para crianças, combina com sucesso a tradição oral Africana com estilo narrativo Português, através da criatividade e inventividade da língua Portuguesa, explorando as suas potencialidades estruturais e levando o leitor a uma representação inesperada de identidades multifacetadas e visões fragmentadas de autoperceção.

Estas obras de expressão portuguesa sugerem-nos a constatação da necessidade do reconhecimento do valor da diferença, ou seja, reconhecer a diferença do Outro como algo positivo e de uma riqueza notável e não como algo a excluir. Daí que seja relevante analisar as propostas de abordagem apresentadas nos manuais escolares, porque podem ser fonte de enriquecimento na construção intercultural e de grande importância como espaço de partilha e de representação de mundos reais e/ou fantásticos, conhecidos e/ou desconhecidos para os alunos.

O Beijo da palavrinha e *O gato e o escuro* são duas histórias que ultrapassam as fronteiras assimétricas do género, da geografia e da delimitação temporal e estabelecem um diálogo cultural no universo infantil, enquanto possibilidade de formação e evolução do leitor, realçando o reconhecimento do valor do Outro.

As narrativas em apreço surgem nos manuais analisados, a saber: *Alfa 4* (Lima, Barrigão, Pedroso & Rocha, 2013) e *O Mundo da Carochinha* (Letra & Borges, 2013). As razões inerentes à escolha destes manuais prendem-se com o facto de o primeiro ser o que foi adotado pela escola na qual decorreu o trabalho de investigação, enquanto o segundo serviu como termo de comparação por conter a outra obra miacoutiana constante da Lista das Metas Curriculares.

Após uma análise cuidada, verificamos que, no que concerne ao manual *O Mundo da Carochinha*, as atividades de compreensão de leitura a respeito do conto *O Gato e o Escuro* evitam, tanto quanto possível, abordar aspetos relacionados com os valores da interculturalidade e com conceitos como diferença e igualdade. Do nosso ponto de vista, as tarefas de acompanhamento relacionadas com o texto, designadas por “compreensão leitora”, não ajudam as crianças a desenvolverem o seu

pensamento crítico sobre esta temática, uma habilidade que é enfatizada por Giroux, quando afirma:

If educators are to take the relationship between schooling and democracy seriously, this means organizing school life around a version of citizenship that educates students to make choices, think critically, and believe that they can make a difference. (1996, p. 298)

Apenas a segunda questão, que pergunta "Atenta na frase: «Somos nós que enchamos o escuro com os nossos medos» ". "Concordas com esta afirmação da mãe gata? Justifica a tua escolha", e a quarta, que pergunta "A que conclusão chegou Pintalgato quando acordou?" (p.71), é que levam as crianças a pensarem mais um pouco sobre a importância do respeito pelo Outro e da promoção da diversidade.

Uma abordagem acrítica que simplesmente evita o material tendencioso não pede um olhar crítico e, portanto, não implica a capacidade de envolver as crianças criticamente no mundo, acreditando que a mudança é possível. Na nossa opinião, *O Mundo da Carochinha* poderia fazer melhor uso do texto de Mia Couto, a fim de oferecer às crianças a possibilidade de se envolverem na consciencialização da importância do respeito para com o Outro e da promoção da diversidade

Por outro lado, o manual *Alfa 4* permite que os alunos tenham a perspetiva do que é respeitar a diferença através da leitura de trechos de *O Beijo da Palavrinha*, como observamos na página 113, em que se convida os discentes a pensar em maneiras pelas quais eles poderiam resolver o problema de Maria Poeirinha: "De que forma é que tu mostrarias o mar à menina doente, que não podia viajar?" ou "Será que Maria Poeirinha venceu a Doença?". Além disso, incentiva-os a reconhecer as diferenças linguísticas entre estes dois países de língua portuguesa: "Mia Couto (...) é moçambicano e escreve em português. Pede ajuda ao teu professor e identifica no texto algumas expressões que não comuns no português de Portugal".

Também no livro "Fichas de Leitura – Educação Literária" do mesmo manual, podemos verificar que as questões apresentadas apelam ao pensamento crítico das crianças e a que estas vejam o Outro como algo positivo e com quem se pode aprender: "O texto diz que Zeca Zonzo era «desprovido de juízo». Concordas com esta afirmação? Justifica a tua resposta" e "Apesar de os pais terem dito a Zeca Zonzo para ele poupar o irmão «daquela tontice» de lhe mostrar o mar, ele não desistiu da ideia. Achas que o Zeca Zonzo fez bem ou mal? Justifica a tua resposta". Numa outra questão, as crianças podem fazer várias interpretações sobre o que aconteceu à Maria Poeirinha no desfecho da história: "Então, do leito de maria Poeirinha se ergueu a gaivota branca, como se fosse um lençol agitado pelo vento. Era Maria Poeirinha que

se erguia? Era um simples remoinho de areia branca? Ou era ela seguindo no rio, debaixo do manto feito de remendos e retalhos? – O que achas que aconteceu a Maria Poeirinha?”.

Tendo especial atenção à Meta Curricular EL4.25. *Ler para apreciar textos literários* de Educação Literária, em que um dos objetivos é “manifestar sentimentos e ideias suscitados por histórias e poemas ouvidos” (Buesco, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 32), acreditamos que os livros didáticos devem promover o pensamento crítico das crianças, a sua reação moral à experiência humana e a articulação de tudo isso tanto com o poder de contar histórias como com o conhecimento pessoal.

5.2 Análise do 1.º questionário

Neste ponto, apresentamos os resultados obtidos através da aplicação do primeiro questionário à turma do 4.º ano (Anexo 8).

Os dados são apresentados e analisados pela ordem em que as questões surgem no questionário.

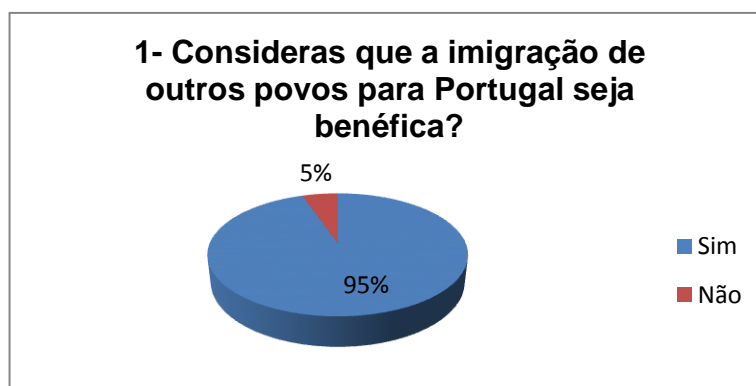


Gráfico 1: Representação dos alunos sobre a imigração.

Como se observa no Gráfico 1, 95% dos inquiridos consideram que a vinda de outros povos para Portugal é vantajosa. Só 5% consideram que não.

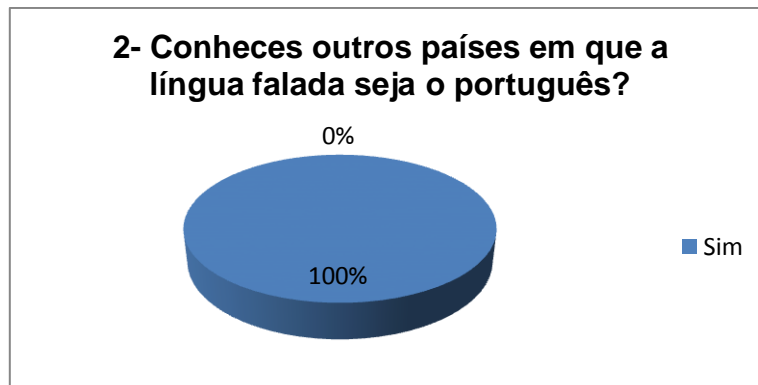


Gráfico 2: Conhecimento dos alunos sobre países que falam Português.

A partir da análise do gráfico 2, pode-se verificar que todos os inquiridos conhecem outros países em que se fala o português, como Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, entre outros, como se pode verificar no Anexo 8 – Questão 2.



Gráfico 3: Conhecimento dos alunos sobre as diferenças entre pessoas com a mesma nacionalidade.

Verifica-se que 84% dos inquiridos consideram que, dentro da mesma nacionalidade, existem pessoas diferentes. As principais diferenças referidas foram a cor de pele, a cor dos olhos e a maneira de falar (Anexo 8 – Questão 3). Apenas 16% dos inquiridos referem que não há diferenças entre pessoas que têm a mesma nacionalidade.

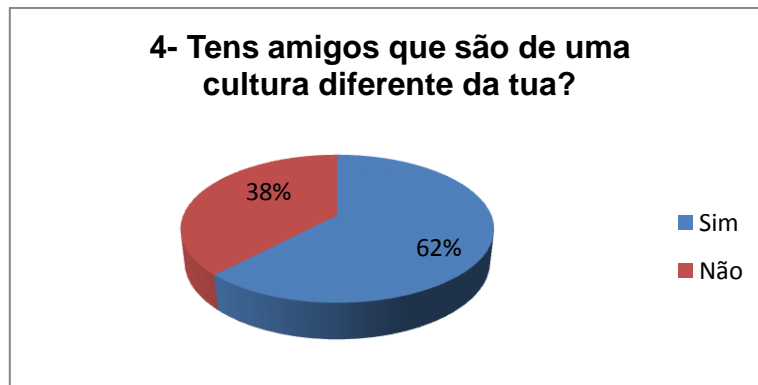


Gráfico 4: Reconhecimento de amigos de uma cultura diferente.

Com base no gráfico 4, pode-se constatar que mais de metade dos inquiridos afirma ter amigos de culturas diferentes da sua, numa percentagem que ascende aos 62%. As culturas mais referidas foram cigana, angolana e alemã, conforme observamos no Anexo 8 – Questão 4. No entanto, uma percentagem notória, elevada (38%) afirma que não tem amigos provenientes de outras culturas.

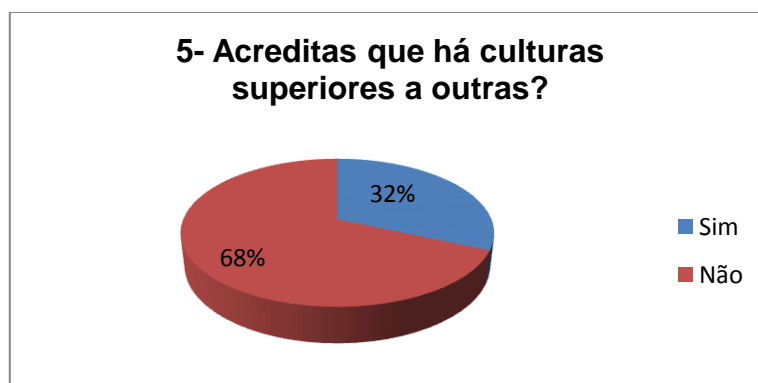


Gráfico 5: Aceitação pelos alunos da existência de culturas superiores.

Ao observarmos o gráfico 5, constata-se que mais de um quarto dos inquiridos, ou seja, 32%, considera que existem culturas superiores a outras. Na justificação dessa opção, referiram que é por haver países maiores do que outros, mas também devido à língua falada, às tradições e condições de vida (Anexo 8 – Questão 5). Não obstante, 68% responderam que não reconhecem a existência de culturas superiores a outras.

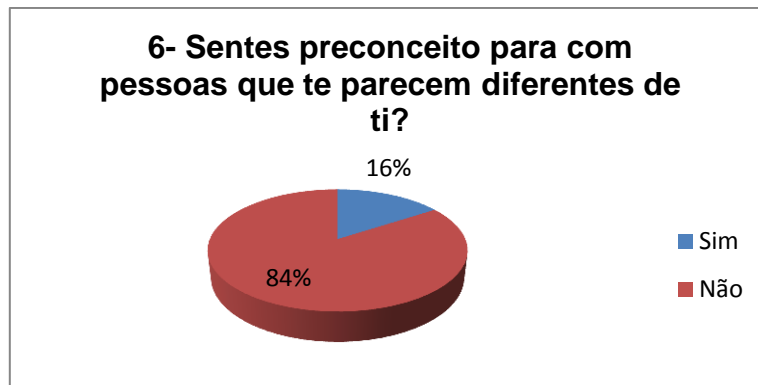


Gráfico 6: Reconhecimento de atitudes preconceituosas em relação a pessoas que parecem diferentes.

No gráfico 6, verifica-se que apenas 16% dos inquiridos afirmam que sentem preconceito para com pessoas diferentes de si. Por outro lado, 84% referem não ter preconceito em relação a pessoas que aparentam diferenças.

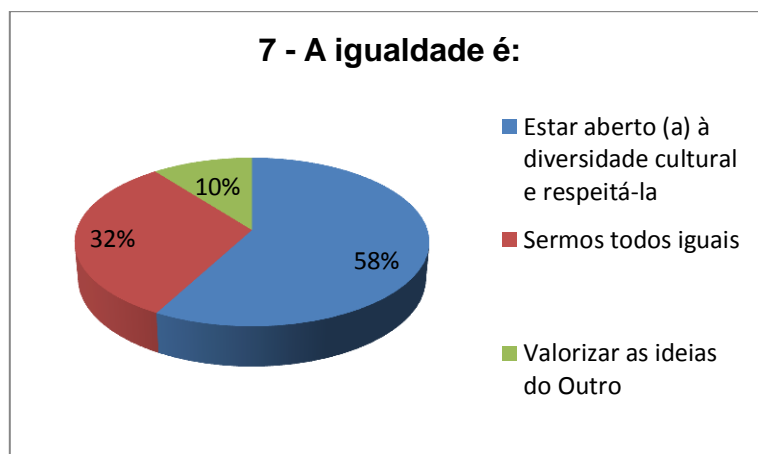


Gráfico 7: Conceções dos alunos sobre a igualdade.

Quanto às conceções dos alunos sobre o que é a igualdade, a partir da análise do gráfico 7 pode-se verificar que 58% dos inquiridos consideram que a igualdade é estar aberto(a) à diversidade cultural e respeitá-la. Seguem-se 32% que referem que a igualdade é sermos todos iguais. Apenas 10% afirmam que a igualdade é valorizar as ideias do Outro.

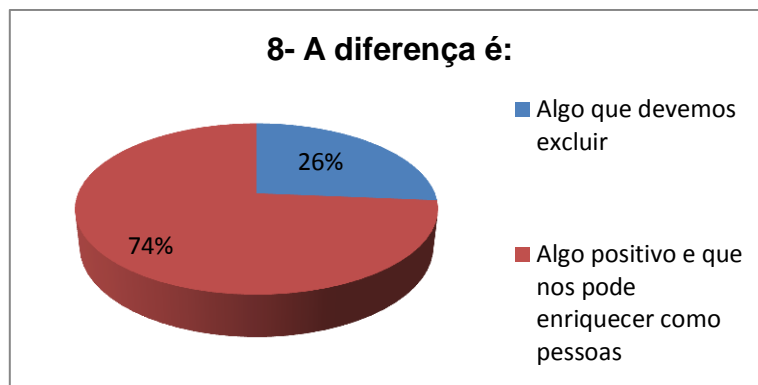


Gráfico 8: Conceções dos alunos sobre a diferença.

A partir da análise do gráfico 8, verifica-se que cerca de três quartos dos inquiridos (74%) consideram a diferença como algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas. Os restantes inquiridos (26%) afirmam que a diferença é algo que devemos excluir.

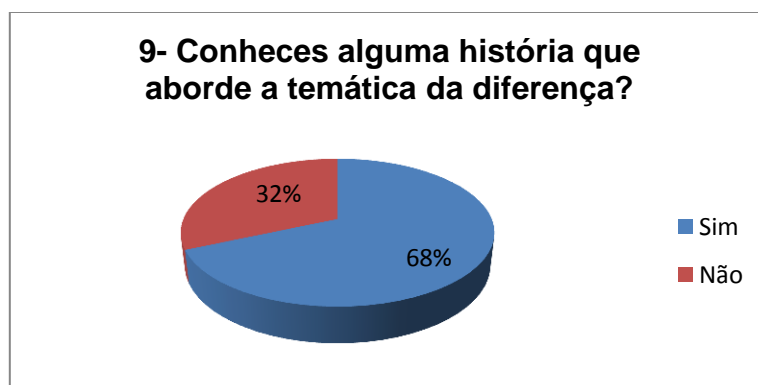


Gráfico 9: Conhecimento de histórias sobre a temática da diferença.

Ao observarmos o gráfico 9, constata-se que cerca de metade dos inquiridos (58%) conhecem alguma história em que a temática da diferença é abordada, como por exemplo, “Os meninos de todas as cores”, “As andanças do senhor fortes”, “O patinho feio”, “Todas as cores”, “Diversidade” e “O trevo de quatro folhas”. Muitas das respostas incidiram sobre a mesma história que foi “Os meninos de todas as cores”. A outra metade (42%) não conhece nenhuma história sobre a diferença.

5.3 Análise do 2.º questionário

Depois da implementação da intervenção didática foi aplicado aos alunos o segundo questionário (Anexo 3) destinado a averiguar as mudanças apuradas nos alunos acerca do modo como perspetivam os valores relativos à interculturalidade.

Assim, vamos agora analisar os resultados obtidos a partir das respostas dos alunos (Anexo 9).

Os dados são apresentados em gráficos, acompanhados por uma breve descrição dos mesmos, seguindo a ordem em que as questões surgem no questionário.

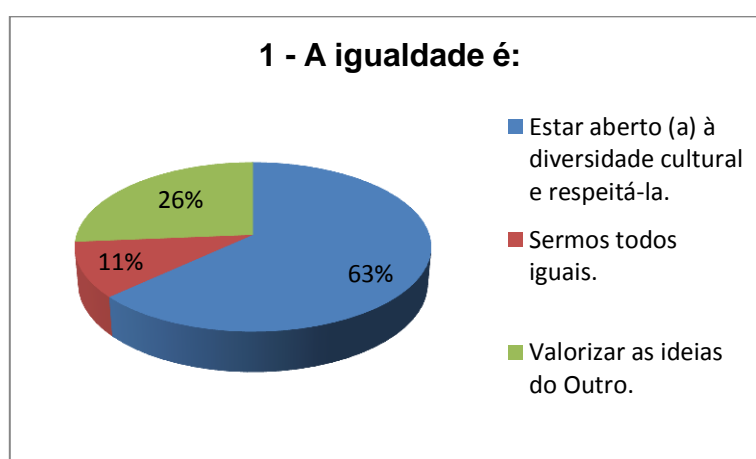


Gráfico 10: Conceções dos alunos sobre a igualdade, após a intervenção didática.

Ao observarmos o gráfico 10, podemos verificar que 63% dos inquiridos consideram que a igualdade é estar aberto(a) à diversidade cultural e respeitá-la. Comparando estes dados com os que são apresentados no gráfico 7, nota-se que houve uma ligeira subida da percentagem relativa a esta categoria, ou seja, houve mais inquiridos a responder que a igualdade era estar aberto(a) à diversidade cultural e respeitá-la. A diferença maior centra-se nas restantes percentagens, ou seja, antes da implementação didática, verifica-se que 32% dos inquiridos referiram que a igualdade é sermos todos iguais. Porém, depois da intervenção didática, observamos que apenas 11% afirmaram o mesmo, havendo uma descida de 21%. Em contrapartida, 26% dos inquiridos responderam que a igualdade é valorizar as ideias do Outro, constatando-se um aumento de 16% após a intervenção didática.

No gráfico 11 é apresentada a informação acerca das conceções dos alunos após a intervenção didática, sobre a diferença.

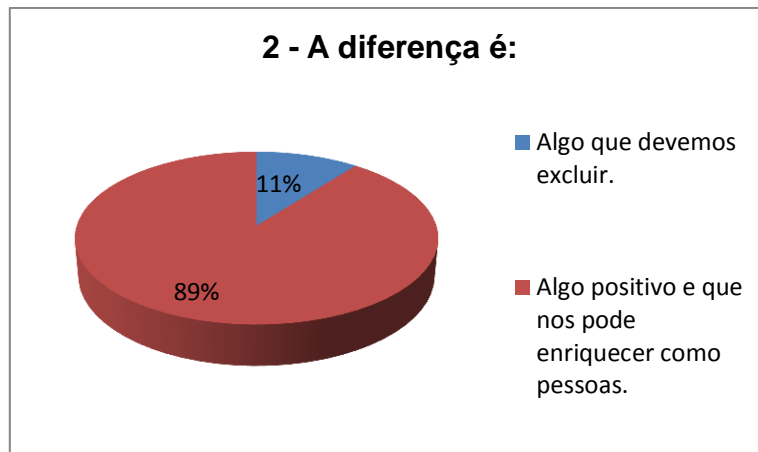


Gráfico 11: Conceções dos alunos sobre a diferença, após a intervenção didática.

A análise do gráfico 11 mostra que 89% dos inquiridos responderam que a diferença é algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas. Confrontando esta informação com os dados relativos às respostas dos alunos antes da intervenção didática (gráfico 8), nota-se que houve uma subida da percentagem de respostas relativas a esta categoria, visto que, antes da intervenção apenas 74% dos inquiridos deram esta resposta. Após a intervenção didática, apenas 11% responderam que a diferença é algo que devemos excluir, enquanto que antes da intervenção didática esta percentagem era de 26%.

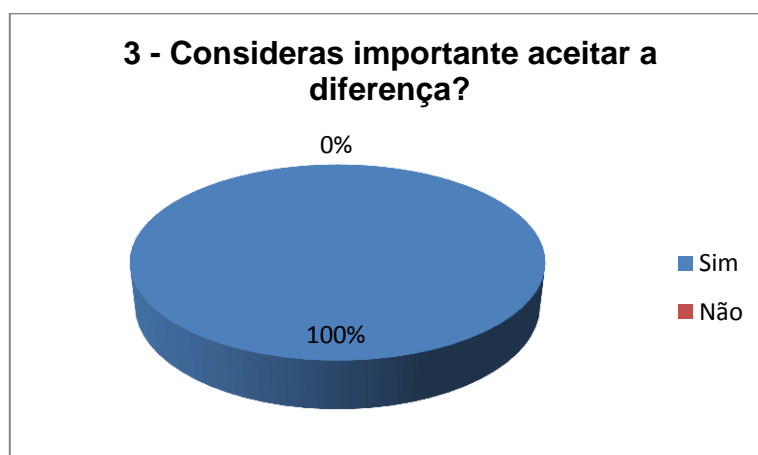


Gráfico 12: Representação dos alunos sobre a importância da aceitação da diferença.

A partir do gráfico 12, constata-se que todos os inquiridos responderam que consideram importante aceitar a diferença. No entanto, verifica-se alguma contradição

nas respostas dos alunos, pois 11% dos inquiridos referiram que a diferença é algo que devemos excluir, como se pode verificar no gráfico 11.

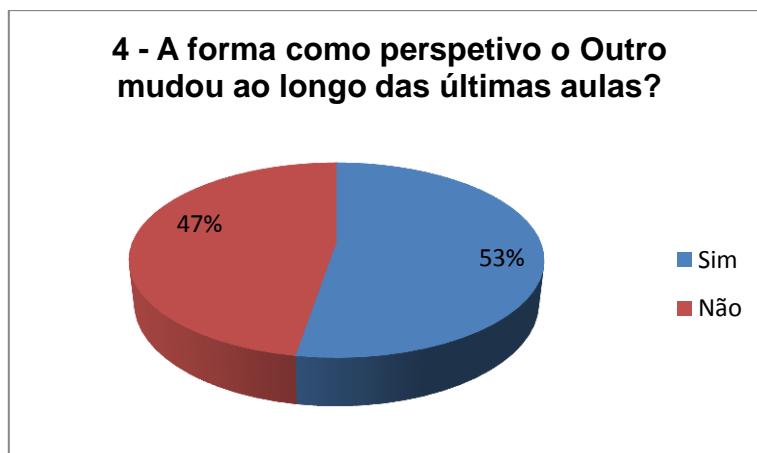


Gráfico 13: Representações sobre a mudança da forma como os alunos perspetivam o Outro ao longo da intervenção didática.

A partir do gráfico 13 pode verificar-se que mais de metade dos inquiridos afirmam que mudaram a forma como perspetiva o Outro ao longo das aulas da intervenção didática (53%), pois afirmam que antes não valorizavam as ideias do Outro, mas com as últimas aulas, aprenderam a valorizar, sublinhando que até o menos inteligente pode ter ideias melhores que os inteligentes. Um outro inquirido afirma que foi através da obra “O Beijo da Palavrinha” que mudou a sua maneira de perspetivar o Outro.

Contudo, a diferença de percentagens é muito reduzida entre os que afirmam ter mudado a sua perspetiva de ver o Outro e os que afirmam não ter mudado. Essa diferença mínima, talvez, se deva ao facto dos alunos que afirmam não ter mudado a sua maneira de ver o Outro serem os que já perspetivavam a diferença como algo positivo e enriquecedor.



Gráfico 14: Reconhecimento da importância da escola para a promoção do interculturalismo.

Ao observarmos o gráfico 14, verificamos que 95% dos inquiridos consideram que a escola é um contexto importante para a aprendizagem e para o exercício de valores interculturais e justificam esta resposta dizendo que só através da escola sabem o que pensam e fazem outras culturas, porque nas aulas fala-se da importância de sermos todos diferentes, a escola aceita pessoas de culturas diferentes, a escola ensina as crianças a serem cidadãos a respeitar tudo e todos e a valorizar as ideias dos outros (Anexo 9).

Apenas 5% consideram que a escola não constitui um contexto importante para a aprendizagem e para o exercício de valores de interculturalismo.



Gráfico 15: Representações sobre a promoção do interculturalismo pelos manuais escolares.

A análise do gráfico 15 mostra que 68% dos inquiridos consideram que os manuais escolares promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade. Contudo, 32% dos inquiridos consideram que os manuais não promovem o reconhecimento e a valorização do Outro, afirmando que há coisas nos manuais que eles não percebem porque não vêm explícitas.

5.4 Análise aos desenhos elaborados pelos alunos

Nesta secção vamos analisar os desenhos efetuados pelos alunos (Anexo 10) durante a ação pedagógica. Consideramos pertinente a sua análise, pois através dos mesmos consegue-se perceber o que retiveram durante as sessões da intervenção didática.

Foram analisados dezanove desenhos recolhidos durante a intervenção didática.

No geral, os alunos desenharam a personagem principal da história, a Maria Poeirinha, na cama, rodeada de familiares, como a mãe, o irmão e o tio Jaime Litorâneo. No entanto, a personagem que surge sempre ao lado de Maria Poeirinha, como não poderia deixar de ser, é o seu irmão Zeca Zonzo. Outro facto importante nos desenhos é que, em quase todos, surge desenhada a palavra “mar” e, também, em alguns desenhos aparece a palavra associada às iniciais das letras que constituem esse vocábulo e cujas representações mentais foram apresentadas por Zeca Zonzo, no decorrer da narrativa (“m” de ondas, “a” de ave e “r” de rocha).

Muitos dos alunos colocaram balões de fala na cena retratada.

Um facto curioso e muito importante é que em todos os desenhos se realçam as cores usadas pelos alunos, pois, tal como na obra, consideram pertinente fazer uso do azul, amarelo, laranja e verde, cores predominantes nas ilustrações da narrativa.

Desta análise efetuada aos desenhos elaborados pelos alunos podemos concluir que estes já perspetivam a diferença do Outro como algo enriquecedor e que valorizam essa diferença, pois em todos os desenhos surge o irmão da personagem principal, que, por ser caracterizada como inferior por ser “desprovido de juízo”, não é menosprezada nos desenhos, bem pelo contrário, dão uma grande importância a esta personagem que está sempre perto da sua irmã.

5.5 Análise das composições dos alunos

Importa também analisar as composições elaboradas pelos alunos durante a intervenção didática (Anexo 11). Um aspeto importante a ressaltar é que neste trabalho era pedido que antecipassem o desfecho final da história, contudo, algumas crianças já tinham lido a obra na sua totalidade. Mesmo assim, conseguiram separar-se do texto original e propor um desfecho para a mesma história.

De todos os desfechos apresentados pelos alunos, apenas dois referem que a personagem principal, Maria Poeirinha, morre no final, apesar de quaisquer esforços para a tentarem salvar. Todos os outros relatam a menina a ver o tão desejado mar e a salvar-se do leito da morte, realçando algumas características positivas do mar. No entanto, é curioso que, em três textos, a menina só consegue ver o mar através, por exemplo, de uma força misteriosa que a agarra e a leva. Outro exemplo é que a família de Maria Poeirinha pede ajuda a um ser que sai dentro de um bule (o Aladim) e pede-lhe que traga água do mar. Também observamos a salvação que chega através de um búzio colocado ao ouvido da menina para que conseguisse escutar o mar e com a toma de uns comprimidos designados de “Tic-tac”.

Porém, nem só a menina se curou da grave doença que tinha. Em alguns textos é referido que o seu irmão Zeca Zonzo, ao ver o mar, se tornou num rapaz ajuizado e atento a tudo o que o rodeia.

Digno de nota é ainda o facto de, em algumas composições, os discentes referirem que, após a cura de Maria Poeirinha, ela ia, juntamente com a sua família, ver o mar como forma de agradecimento, sempre que tal lhes era possível. Até os restantes habitantes da aldeia passaram a ir ver o mar devido à cura da menina.

Após a análise dos textos dos alunos, constata-se que os mesmos são portadores de valores interculturais como: a fraternidade, a solidariedade e entreaajuda em prol da cura da menina enferma, pois todos se uniram para tentar salvá-la. Também, realçam a escrita como forma de assinalar a diferença de pensamento entre os participantes na intervenção didática.

Considerações finais

Principiámos esta investigação com o intuito de perceber qual o papel dos manuais escolares de português na promoção dos valores interculturais no 1.º Ciclo do Ensino Básico, partindo de um estudo em contexto de prática de ensino supervisionada.

Através da investigação, podemos concluir que as duas obras analisadas de Mia Couto (*O gato e o escuro* e *O beijo da palavrinha*) são uma enorme fonte de aprendizagens relacionadas com a aceitação do Outro na sua diferença, pois em ambas as obras se realça a perspetiva do diálogo com o Outro como espaço de partilha e de compreensão da diversidade. Ao serem obras de um escritor moçambicano, potencia-se ainda mais o diálogo intercultural, visto que, ao mesmo tempo que os alunos contactam com outras variedades (variação diatópica) da língua portuguesa, também contactam com tradições orais africanas e apercebem-se de tradições culturais através da leitura.

A partir da análise dos manuais, conclui-se que estes recursos ainda têm um longo caminho a percorrer para que se possa afirmar que as suas representações são consistentes com uma evolução no sentido do interculturalismo, uma vez que não apelam, de uma forma vincada, ao pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Na verdade, não oferecem aos alunos a hipótese de se envolverem na consciencialização da relevância do respeito para com o Outro.

Por conseguinte, a ação do professor é determinante como agente de transformação na mudança de atitudes rumo ao entendimento mútuo e ao respeito. Com base nas orientações programáticas e nos vários referenciais disponíveis na escola, a intervenção didática possibilitou a promoção da interculturalidade, através da educação literária e a educação para a cidadania. Este aspeto é corroborado pelos questionários implementados, pois constata-se a mudança de pensamento dos alunos participantes entre o primeiro questionário e o segundo. Também através dos desenhos e dos textos elaborados pelos alunos, verifica-se uma postura de abertura e respeito face à diferença.

Desta forma, e respondendo à questão central deste estudo, os manuais escolares por si só não promovem os valores da interculturalidade. No entanto, agregando os manuais escolares às intervenções didáticas do professor, ambos são potenciais fontes de transformação de pensamento rumo ao interculturalismo.

Limitações e recomendações

No decorrer desta investigação deparámo-nos com algumas limitações no que refere a este estudo.

Uma delas é relativa ao número de alunos inquiridos, o qual foi diminuto. No entanto, o tempo foi escasso para ampliar mais a recolha de dados. Com mais tempo, poder-se-ia ter aumentado o número de inquiridos. Poder-se-ia, também, ter optado por fazer a investigação em duas turmas, ministrar os inquéritos em ambas, mas realizar a ação pedagógica apenas numa turma e daí observar os efeitos que um professor pode ter na mudança de atitudes dos seus alunos.

Outro aspeto limitativo foi a análise de manuais. Com mais tempo, poder-se-ia ter analisado um maior número ou até mesmo todos os manuais deste ano que trabalhassem as duas obras em análise.

Conclusão

A concretização de toda a Prática de Ensino Supervisionada foi, claramente, essencial para a nossa formação tanto profissional como a nível pessoal, pois permitiu-nos desenvolver competências e conhecimentos profissionais tanto ao nível da Educação Pré-Escolar como do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, reforçou o fascínio incessante pela educação, sobretudo nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança.

O caminho percorrido até então requereu sempre muito trabalho e esforço. Foram colocados vários desafios para desenvolvermos mais e melhor as nossas competências e, principalmente, para sermos pessoas crítico-reflexivas sobre o que fazemos e sobre aquilo que nos rodeia.

Este relatório final de estágio é o auge de mais uma etapa da nossa formação académica e é nele que refletimos sobre o percurso realizado até aqui, fundamentalmente dos dois últimos semestres. Nele também expomos a nossa investigação que incidiu sobre os valores do interculturalismo, como a igualdade e a diferença.

No que concerne à reflexão crítica da nossa Prática de Ensino Supervisionada, procuramos ser o mais crítico-reflexivos possível, ou seja, tentamos não descrever apenas os contextos, as atividades e tarefas, mas mostrar de que forma estas contribuíram para a nossa formação e nos ajudaram a evoluir. Além disso, tendo em conta os Decretos-Lei 240/2001 e 241/2001, ambos de 30 de agosto, debruçamo-nos sobre as competências que desenvolvemos neste processo de formação.

Entre muitas outras vantagens, esta reflexão permitiu-nos perceber os aspetos em que nos sentimos mais à vontade e os aspetos em que temos de melhorar para sermos, realmente, bons na profissão docente. Ao refletirmos ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, pudemos constatar que algumas atividades deveriam ter sido planeadas de outra forma para contribuir, ainda mais, para o desenvolvimento integral das crianças.

A Prática de Ensino Supervisionada foi, incontestavelmente, a unidade curricular mais significativa neste percurso, pois possibilitou-nos o contacto direto com todos os intervenientes dos contextos, conhecer melhor as especificidades de cada ciclo e experienciar o papel de profissionais da docência.

Relativamente à investigação realizada, inserida na parte II deste relatório final de estágio, foi, sem dúvida, um precioso contributo para a nossa formação, uma vez que nos permitiu levar a cabo uma experiência concreta de investigação. Com esta investigação podemos averiguar que há ainda um longo caminho a percorrer para que se viva numa sociedade que reconheça e abrace plenamente a diferença. Muito

embora os manuais escolares não cumpram plenamente o expectável relativamente à educação intercultural, já que apresentam poucas atividades que incentivem um pensamento crítico e reflexivo sobre esta problemática, a atuação do professor é determinante como agente de transformação, na mudança de atitudes rumo ao entendimento mútuo e ao respeito. Para isso, educadores/professores não podem baixar os braços nem remeter-se ao silêncio, pois a palavra é a melhor arma para se combaterem as injustiças; daí que, junto com os orientadores, tenha vindo a tentar contribuir para fazer a diferença, ao participar em congressos, nomeadamente nas Jornadas Internacionais de Estudos sobre o Espaço Literário (JOEEL) e na 8th Global Conference – Interculturalism, Meaning and Identity da Inter-Disciplinary.Net, mas também, na elaboração de um capítulo de um livro para as JOEEL a ser publicado no Brasil.

Em suma, todas as atividades reportadas neste relatório final de estágio contribuíram para um desenvolvimento e crescimento enquanto cidadã e enquanto professora, pois permitiu-nos vivenciar e experienciar situações importantes em práticas pedagógicas futuras e mobilizar conhecimentos adquiridos. Todavia, acreditamos que ao longo do nosso trilha profissional seremos capazes de melhorar as nossas aptidões, uma vez que um profissional da docência deve estar em constante formação. Esta investigação teve um papel crucial no desenvolvimento profissional, pois permitiu-nos compreender que a ação do professor numa sala de aula é extremamente relevante, para que se possa mudar atitudes e pensamentos numa sociedade cada vez mais globalizada em que o lema é “que todos se sintam iguais, permanecendo diferentes” (Bizarro, 2007, p. 7).

Referências bibliográficas

- Amante, F. S. (2013). Enwhisteetkwa: walk in water: The Okanagan version of the history of the encounter between aboriginals and settlers. In M. J. Canelo, M. A. Soares, M. A. Mancelos, C. M. Pinto, & F. M. Gonçalves, (Orgs.), *Discourses That Matter: Selected Essays on English and American Studies* (pp. 269-284). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Amante, F. S. (2014). Why are you afraid of Indians? Issues of representation and misrepresentation in (Portuguese) children's literature. *Humanities and Social Sciences Review*, 3 (2), 327-335.
- Amante, S., Pinho, S., & Balula, J. P. (2015, March). Textbooks as a basic resource for the promotion of intercultural coexistence? – A case study. Paper presented at "8th Global Conference: Interculturalism, Meaning and Identity", Lisbon. Recuperado em 2015, junho 30 de <http://hdl.hondle.net/10400.19/2847>.
- Azevedo, F. (2007). "Literatura infantil e promoção da competência literária. Leituras em torno de *O gato e o escuro*, de Mia Couto". In P. Laranjeira, M. J. Simões, e L. Geraldine Xavier, (org). *Estudos de literaturas africanas: cinco povos, cinco nações. Actas do Congresso Internacional de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*. Coimbra: Novo Imbondeiro, pp. 269-273.
- Bento, M. C. (1999). Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, & M. L. Sousa, (Orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp 111-120). Braga: Lusografe.
- Bizarro, R. (Org.) (2007). *Eu e o Outro: Estudos multidisciplinares sobre Identidade(s). Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, A. P. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares: critérios e reflexões. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, & M. L. Sousa, (Orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 139-148). Braga: Lusografe.
- Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

- Corredoira, T. (2007). A aprendizagem da língua estrangeira como um processo de conhecimento do Outro. In R. Bizarro, (Org.), *Eu e o Outro: Estudos multidisciplinares sobre Identidade(s). Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 408-415). Porto: Areal Editores.
- Couto, M. (2008). *O beijo da palavrinha*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Couto, M. (2001). *O gato e o escuro*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Delors, Jacques (Coord.). (1999) Os quatro pilares da educação. In: UNESCO (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI), *Educação um tesouro a descobrir* (pp. 89-102). São Paulo: Cortez.
- DGE - Direção-Geral da Educação. (2012). *Educação para a Cidadania: Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Farmhouse, R. (2008). Diversidade e diálogo intercultural. In R. Cabecinhas, L. Cunha, (eds.). *Comunicação intercultural. Perspectivas, dilemas e desafios* (pp. 8 - 17). Porto: Campo das Letras Editores S.A.
- Feire, P. (1996). *A educação na cidade*. Brasil: Cortez.
- Ferreira, M. M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Figueiredo, M. P. (2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação inicial de educadores de infância* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Filho, O. B. (2008). "A questão da fronteira na construção do espaço da obra literária". In *TriceVersa: Revista do Centro Ítalo-Luso-Brasileiro de estudos lingüísticos e culturais*, Assis, v. 2, n. 1, maio-outubro, 4-14.
- Filho, O. B. (2007). *Espaço & Literatura: Introdução à Topoanálise*. Brasil: Ribeirão Gráfica e Editora.
- Filho, O. B. (1992). *Terra sonâmbula*. Lisboa: Caminho.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M. L. (1999). Funções dos manuais de estudo do meio do 1.º ciclo do ensino básico. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, & M. L. Sousa, (Orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 241-254). Braga: Lusografe.
- Gallahue, D. L. (1995). *Understanding Motor Development*. Wisconsin: Brown and Benchmark.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giroux, H., & Greene, M. (1996). Educational visions: What are schools for and what should we be doing in the name of education? In J.L. Kincheloe & S.R.

- Steinberg (Eds.), *Thirteen Questions: Reframing education's conversation*. (pp. 295-304). New York: Ed. Peter Lang.
- Leite, C. (2007). A atenção ao multiculturalismo na educação escolar, em Portugal. In R. Bizarro, (Org.), *Eu e o Outro: Estudos multidisciplinares sobre Identidade(s). Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 36-42). Porto: Areal Editores.
- Lemos, M. C. (2013). *O multiculturalismo e a multiculturalidade* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de artes e letras da Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Letra, C. & Borges, M. (2013) *O Mundo da Carochinha, Português Gailivro 4*. Alfragide: Edições Gailivro.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Rocha, V. (2013). *Alfa 4 – Português*. Porto: Porto Editora.
- Matusse, G. (1998). *A construção da imagem de moçambicanidade em José Craveirinha, Mia Couto e Ungulani Ba Ka Khosa*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Medeiros, C. B. (2013). *O voo da gaivota branca: A representação da morte em o beijo da palavrinha*. *Revista eletrônica de estudos literários*. 2 (13). Obtido de periodicos.ufes.br/reel/article/download/6173/4511
- Mendes, J. A. (1999). Identidade nacional e ideologia através dos manuais escolares de história. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, & M. L. Sousa, (Orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 343-354). Braga: Lusografe.
- Meneses, M. P. (2011). “Uma perspectiva cosmopolita sobre os estudos africanos: a lembrança e a marca de Aquino de Bragança”. In T. C. e Silva, J. P. Coelho & A. N. de Souto (Orgs.). *Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África: Questões Epistemológicas, Metodológicas, Teóricas e Políticas*, (pp. 85-108). Dakar: CODESRIA.
- ME – Ministério da educação (1992) *Avaliar é Aprender – Um Novo Sistema de Avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ME – Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Moço, M. G. (2011). *O texto literário como veículo de diálogo intercultural no ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Neto, F. R. (2002). *Manual de Avaliação Motora*. Porto Alegre: Artmed.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar na Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, (Org), *Modelos Curriculares para a*

- Educação de Infância: construindo uma praxis de participação (pp. 125-140). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Peres, A. N. (2000). *Educação intercultural: utopia ou realidade? (Processo de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola)*. Genebra e Chaves. Porto: Profedições.
- Perotti, A. (2003). *Apologia do Intercultural*. (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Entreculturas. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação.
- Petrov, P. (2014). *O projecto literário de Mia Couto*. Lisboa: Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Piaget, J. (1974). *O Direito à Educação no Mundo Atual. Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio.
- Pinho, S., Amante, S. & Balula, J. P. (2014). O espaço e o reconhecimento do Outro em textos de Mia Couto. In TOPUS – grupo de Pesquisa (Ed.). *Caderno de Resumos JOEEL*, Vol. 2, n.º 2 (pp. 132 – 136). Viseu: escola Superior de educação de Viseu. Recuperado em 2015, junho 30, de <http://hdl.handle.net/10400.19/2606>
- Pinho, S., Amante, S. & Balula, J. P. (no prelo). Topoanálise e a celebração da diferença e, “O gato e o escuro” e em “O beijo da palavrinha”, de Mia Couto. In O. B. Filho (Ed.). *Afinal de Contas que espaço é esse?* São Paulo: Ribeirão Gráfica Editora.
- Pinto, M. O. (1999). Manuais escolares de língua portuguesa: uma análise das propostas de ensino/aprendizagem de conceitos sintácticos. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, & M. L. Sousa, (Orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 375-386). Braga: Lusografe.
- Ramos, A. M. (2012). *Tendências recentes da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ramos, M. C. (2007). Diásporas, culturas e coesão social. In Bizarro, R. (Org.), *Eu e o Outro: Estudos multidisciplinares sobre Identidade(s). Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp 78-95). Porto: Areal Editores.
- Rego, B., Gomes, C., & Balula, J. P. (2012). A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito, (Orgs.), *Da Exclusão à Excelência:*

- Caminhos organizacionais para a qualidade da Educação* (pp. 129-138). Montargil: AEPEC.
- Reis, C. et al (2009) (org.) *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Santos, B. S. (2009). Para além do pensamento abyssal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. S. Santos e M. P. Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, P. M. (2007). Território, língua e sangue: recursos estratégicos na construção do Eu vs o Outro – uma desconstrução. In R. Bizarro, (Org.), *Eu e o Outro: Estudos multidisciplinares sobre Identidade(s). Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp 112-118). Porto: Areal Editores.
- Sardinha, M. G. & Machado, J. (2013). Didática do Português: leitura, textos e transversalidade da Língua Materna. In F. Azevedo, & M. G. Sardinha, *Didática e prática: a língua e a educação literária* (pp. 13-31). Guimarães: Opera Omnia.
- Shannon, P. (1990). *The struggle to continue: Progressive reading instruction in the United States*, Heinemann, Portsmouth, NH.
- Spadoni, S. S. (2008). *A (re)construção da africanidade através da coleção Mama África*. (Monografia em Literatura Brasileira). Obtido de www.palpitar.com.br/download.php?file=Africanidade.pdf
- Trigueros, T. A., et al. (1999). *Identidade e Género na Prática Educativa*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- UNESCO (2009). *Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural*. França: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO. (2014). *Teaching respect for all: implementation guide*. França: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Veloso, J. (2007). Variação dialectal e sociolectal na aula de Português Língua Materna. Algumas reflexões e sugestões metodológicas. In R. Bizarro, (Org.), *Eu e o Outro: Estudos multidisciplinares sobre Identidade(s). Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 262-268). Porto: Areal Editores.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. (3.ª edição). Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Decreto-Lei n.º 14788-A/2013, de 14 de novembro.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro.

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto.

Anexos

Anexo 1 – 1.º Questionário

Questionário a aplicar aos alunos do 4.º ano

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho final de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Através do mesmo, pretende-se averiguar a tua perspetiva sobre a diversidade cultural, mais propriamente sobre valores relativos à interculturalidade, como a igualdade e a diferença, que nos dias de hoje são relevantes para a sociedade.

A tua colaboração é muito importante. Pretende-se que respondas com sinceridade, uma vez que os dados fornecidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.

Agradeço desde já a tua colaboração.

Instruções de preenchimento: Assinala com um X a resposta que consideras correta ou especifica quando solicitado.

Parte I

1. Idade: _____ (anos)

2. Sexo:

Masculino Feminino

Parte II

1. Consideras que a imigração de outros povos para Portugal seja benéfica?

Sim

Não

Se sim, porquê?

2. Conheces outros países em que a língua falada seja o português?

Sim

Não

Se sim, identifica-os.

3. Consideras que há diferenças entre pessoas que têm a mesma nacionalidade?

Sim

Não

Se sim, quais são as diferenças existentes?

4. Tens amigos que são de uma cultura diferente da tua?

Sim

Não

Se sim, diz qual a cultura a que pertencem.

5. Acreditas que há culturas superiores a outras?

Sim

Não

Se sim, quais? Porquê?

6. Sentes preconceito para com pessoas que te parecem diferentes de ti?

Sim

Não

7. A igualdade é:

estar aberto(a) à diversidade cultural e respeitá-la.

sermos todos iguais.

valorizar as ideias do Outro.

8. A diferença é:

algo que devemos excluir.

algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.

9. Conheces alguma história que aborde a temática da diferença?

Sim

Não

Se sim, diz qual.

Anexo 2 – Plano da intervenção didática

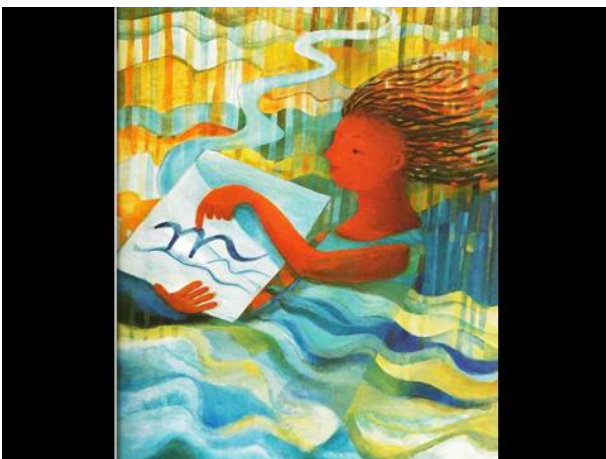
Plano da sessão n.º 1

Data: 21/04/2015

Áreas curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
<p><u>Português:</u></p> <p>- Expressão Oral;</p> <p>- Leitura;</p> <p>- Educação literária;</p> <p>- Escrita;</p>	<p>- Participar em atividades de expressão oral orientada;</p> <p>- Antecipar o assunto de um texto com base no título e Ilustrações;</p> <p>- Ler um texto com articulação e entoação corretas;</p> <p>- Compreender o essencial dos textos escutados e lidos;</p> <p>- Ler para apreciar textos literários;</p> <p>- Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados;</p>	<p>- Diálogo professor/aluno/alunos sobre a capa do livro <i>O Beijo da Palavrinha</i>, de modo a identificar o autor da história, antecipar o que vai acontecer na narrativa, antecipar o porquê de ter este título, o significado das cores presentes na ilustração da capa, bem como noutras ilustrações presentes no livro;</p> <p>- Interpretação visual de diapositivos (PowerPoint) acerca da biografia do autor da narrativa, Mia Couto;</p> <p>- Diálogo professor/aluno/alunos relativo às principais ideias retratadas nos diapositivos (PowerPoint);</p> <p>- Leitura individual/parcelar de um pequeno excerto da obra, através do manual;</p> <p>- Diálogo professor/aluno/alunos sobre o trabalho de casa, que consiste em ler o restante excerto da obra do manual e antecipar o desfecho da história por escrito.</p>	<p>- Análise do empenho e qualidade da participação;</p> <p>- Observação da atenção;</p> <p>- Análise da leitura;</p> <p>- Observação da atenção;</p>	<p>- Livro “O beijo da palavrinha”;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Computador;</p> <p>- PowerPoint¹;</p> <p>- PowerPoint²;</p> <p>- Manual</p>	<p>-11:00</p> <p>-11:20</p> <p>-11:40</p> <p>-11:50</p> <p>Tempo total: 1h</p>
<p>Observação/ Reflexões:</p> <p>¹ Powerpoint com imagens selecionadas a partir da obra em anexo;</p> <p>²Powerpoint sobre a biografia de Mia Couto, em anexo;</p>					

¹Powerpoint com imagens seleccionadas a partir da obra

O Beijo da Palavrinha



2º Powerpoint sobre a biografia de Mia Couto



Mia Couto

- Antônio Emílio Leite Couto (**Mia Couto**).
- Nasceu no dia 5 de Julho de 1955 em Beira, Sofala, Moçambique.



- A sua primeira formação académica é em Biologia.
- Frequentou, de 1971 a 1974, o curso de Medicina em Lourenço Marques (atualmente, Maputo). Por esta altura, o regime exercia grande pressão sobre os estudantes universitários. O conjunto destas circunstâncias leva-o a colaborar com a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), partido marcado pela luta pela independência de Moçambique de Portugal.



- Após a Independência Nacional, em 1975, ingressou na atividade jornalística, dirigindo três meios de comunicação: Agência de Informação de Moçambique (1976 a 1979), *Revista Tempo* (1979 a 1981) e *Jornal Notícias* (1981 a 1985).



- Abandonou a carreira jornalística voltando a ingressar na Universidade para terminar o curso de Biologia, em 1989, especializando-se na área de Ecologia.
- A partir daí mantém colaboração dispersa com jornais, cadeias de Rádio e Televisão, dentro e fora de Moçambique. Hoje realiza a sua profissão como biólogo na área de estudos de impacto ambiental.

- Escreveu poesia, contos, crônicas, romances e uma novela.



Poesia



Conto



Novela

Plano da sessão n.º 2

Data: 22/04/2015

Áreas curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
<p><u>Português:</u></p> <p>- Expressão Oral;</p> <p>- Leitura;</p> <p>- Compreensão do oral;</p> <p>- Expressão oral;</p>	<p>- Participar em atividades de expressão oral orientada;</p> <p>- Ler um texto com articulação e entoação corretas;</p> <p>- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos;</p> <p>- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de novos vocábulos; responder a questões acerca do que ouviu; identificar informação essencial e acessória; fazer inferências;</p> <p>- Pedir informações e esclarecimentos para clarificar a informação ouvida.</p> <p>- Participar em atividades de expressão oral orientada;</p>	<p>- Diálogo professor/aluno/alunos sobre o excerto da obra contida no manual, através de questões levantadas pela professora estagiária;</p> <p>- Leitura individual/parcelar do desfecho dado pelos alunos à própria história;</p> <p>- Leitura, por parte da professora estagiária, da obra através da interpretação visual de diapositivos (PowerPoint);</p> <p>- Interpretação ideológica do texto, realizada oralmente com questões levantadas pela professora e respostas dadas pelos alunos sobre as personagens, ação, espaço, tempo e narrador;</p> <p>- Confronto, em grande grupo, de ideias sobre aspetos presentes na narrativa sobre a temática da diferença e a valorização do Outro;</p> <p>- Confronto entre o desfecho da história dado pelos alunos e o original.</p>	<p>-Análise do empenho e qualidade da participação;</p> <p>- Análise da leitura e da redação correta de textos;</p> <p>- Observação da atenção;</p> <p>-Análise do empenho e qualidade da participação;</p>	<p>- Projetor;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Livro "O beijo da palavrinha";</p> <p>- PowerPoint¹;</p> <p>- Manual</p>	<p>-9h</p> <p>-9:15</p> <p>-9:40</p> <p>- 9:50</p> <p>- 10:00</p> <p>- 10:20</p> <p>Tempo total: 1h30min</p>

Plano da sessão n.º 3

Data: 23/04/2015

Áreas curriculares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
<p><u>Português:</u> - Expressão Oral; - Escrita;</p> <p><u>Expressão e Educação Plástica:</u> - Desenho; <u>Português:</u> - Oralidade</p>	<p>- Participar em atividades de expressão oral orientada; - Recriar textos em diferentes formas de expressão (plástica); - Ilustrar de forma pessoal;</p> <p>- Produzir um discurso oral com correção; - Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p>	<p>- Reconto da obra <i>O Beijo da Palavrinha</i> por parte dos alunos; - Diálogo professor/aluno/alunos sobre a tarefa que vão realizar a seguir: criação plástica por parte do aluno sobre um momento da obra <i>O Beijo da Palavrinha</i> que o tenha marcado mais; - Realização da tarefa pedida anteriormente.</p> <p>- Exposição oral sobre trabalho realizado ao restante grupo, com diálogo professor/aluno/alunos.</p>	<p>- Análise do empenho e qualidade da participação; - Observação do desempenho na realização da tarefa proposta;</p> <p>- Análise da utilização da palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.</p>	<p>- Livro "O beijo da palavrinha";</p> <p>- Folhas A4 brancas; - Lápis de cor; - Marcadores; - Lápis de grafite;</p>	<p>-15:15 -15:20</p> <p>-15:25</p> <p>- 16:20</p> <p>Tempo total: 1h15min</p>
Observação/ Reflexões:					

Anexo 3 – 2.º Questionário

Questionário a aplicar aos alunos do 4.º ano

O presente questionário insere-se no âmbito de um trabalho final de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu. Através do mesmo, pretende-se averiguar se há mudanças, após a implementação da ação pedagógica do investigador, em relação ao modo como perspetivas os valores relativos à interculturalidade.

A tua colaboração é muito importante. Pretende-se que respondas com sinceridade, uma vez que os dados fornecidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.

Agradeço desde já a tua colaboração.

Instruções de preenchimento: Assinala com um X a resposta que consideras correta ou especifica quando solicitado.

Parte I

1. Idade: _____ (anos)

2. Sexo:

Masculino Feminino

Parte II

1. A igualdade é:

- estar aberto(a) à diversidade cultural e respeitá-la.
- sermos todos iguais.
- valorizar as ideias do Outro.

2. A diferença é:

- algo que devemos excluir.
- algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.

3. Consideras importante aceitar a diferença?

Sim

Não

Se sim, porquê?

4. A forma como perspetivo o Outro mudou ao longo das últimas aulas?

Sim

Não

Se sim, de que forma?

5. Achas que a escola constitui um contexto importante para a aprendizagem e para o exercício de valores de interculturalismo?

Sim

Não

Se sim, porquê?

6. Consideras que os teus manuais escolares promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade, ou seja, há respeito pelo interculturalismo das sociedades?

Sim

Não

Se não, porquê?

Anexo 4 – Autorização do MIME para implementação dos questionários



Novo Responder | Eliminar Arquivar Lixo | Varrer Mover para | Categorias |

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0465700001

 mime-noreply@gepe.min-edu.pt Adicionar aos contactos 13:38
Para: sararhpinho@hotmail.com, sararhpinho@hotmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0465700001, com a designação *Investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, registado em 09-03-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Dr.(a) Sara Raquel Henriques Pinho
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.

© 2015 Microsoft Termos Privacidade e cookies Programadores Português (Portugal)

Anexo 5 – Pedido de autorização ao diretor do agrupamento de escolas

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu,

Sara Raquel Henriques Pinho, aluna da Escola Superior de Educação de Viseu a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se, neste momento, a desenvolver um trabalho de investigação sobre o papel dos manuais escolares de português na promoção de valores da interculturalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente em alunos do 4.º ano, tendo os seguintes objetivos: compreender o estatuto e funções dos manuais escolares; averiguar qual a imagem que tem vindo a ser veiculada sobre a diferença e a igualdade ao longo dos tempos, em manuais de português do 1.º CEB e aferir se essas representações são consistentes com uma evolução no sentido do multiculturalismo/interculturalismo ou se persiste a propagação de estereótipos e preconceitos.

Neste sentido, vem respeitosamente solicitar a V. Exa. se digne autorizar a aplicação de inquéritos por questionário a alunos do 4.º ano para proceder à recolha de dados, durante os meses de abril e maio. Os registos recolhidos serão exclusivamente usados para efeitos de investigação, pelo que se garante o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação.

Pede deferimento,

Viseu, 27 de março de 2015

(Sara Pinho)

Anexo 6 - Pedido de autorização à professora titular da turma

Exma. Professora,

Sara Raquel Henriques Pinho, aluna da Escola Superior de Educação de Viseu a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se, neste momento, a desenvolver um trabalho de investigação sobre o papel dos manuais escolares de português na promoção de valores da interculturalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente em alunos do 4.º ano, tendo os seguintes objetivos: compreender o estatuto e funções dos manuais escolares; averiguar qual a imagem que tem vindo a ser veiculada sobre a diferença e a igualdade ao longo dos tempos, em manuais de português do 1.º CEB e aferir se essas representações são consistentes com uma evolução no sentido do multiculturalismo/interculturalismo ou se persiste a propagação de estereótipos e preconceitos.

Neste sentido, vem respeitosamente solicitar a V. Exa. se digne autorizar a aplicação de inquéritos por questionário à sua turma de 4.º ano para proceder à recolha de dados, durante os meses de abril e maio. Os registos recolhidos serão exclusivamente usados para efeitos de investigação, pelo que se garante o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação.

Pede deferimento,

Viseu, 27 de março de 2015

(Sara Pinho)

Anexo 7 - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo.(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Sara Raquel Henriques Pinho, aluna da Escola Superior de Educação de Viseu a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontra-se, neste momento, a desenvolver um trabalho de investigação sobre o papel dos manuais escolares de português na promoção de valores da interculturalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente em alunos do 4.º ano, tendo os seguintes objetivos: compreender o estatuto e funções dos manuais escolares; averiguar qual a imagem que tem vindo a ser veiculada sobre a diferença e a igualdade ao longo dos tempos, em manuais de português do 1.º CEB e aferir se essas representações são consistentes com uma evolução no sentido do multiculturalismo/interculturalismo ou se persiste a propagação de estereótipos e preconceitos.

Neste sentido, venho solicitar que se digne autorizar a aplicação de inquéritos por questionário ao seu educando para proceder à recolha de dados, durante os meses de abril e maio. Os registos recolhidos serão exclusivamente usados para efeitos de investigação, pelo que se garante o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação.

Viseu, 27 de março de 2015

(Sara Pinho)

Anexo 8 - Transcrição das respostas do 1.º questionário

Questão 1

Consideras que a imigração de outros povos para Portugal seja benéfica?

Aluno	Resposta (Sim/Não)	Se sim, porquê?
1	Não	---
2	Sim	Sim, porque Portugal com as compras dos imigrantes fica a ganhar e também se gostarem dizem a outras pessoas para visitar Portugal.
3	Sim	Considero benéfica a imigração pois Portugal tem boas paisagens e vários empregos.
4	Sim	Eu acho que sim porque Portugal é um país com muitos espaços verdes, coloridos com flores e é um país com condições de vida elevada.
5	Sim	Acho que seja benéfica pois os imigrantes cá vão fazer despesas em alimentos e até alguns na estadia e isso aumenta a economia.
6	Sim	Porque assim a população de Portugal aumenta.
7	Sim	A imigração de outros povos seria útil, pois o nosso futuro pode mudar para melhor com muitas ideias novas.
8	Sim	Sim, porque assim tem mais imigrantes, recebemos mais dinheiro pois assim já não há pobreza.
9	Sim	Considero a imigração de outros povos benéfica, porque assim podíamos aprender coisas novas.
10	Sim	Considero que sim, porque os outros povos vêm conhecer a nossa cultura.
11	Sim	Sim, porque Portugal fica com muita população e com mais dinheiro.
12	Sim	Sim, porque assim temos mais pessoas a visitarem o nosso país e isso é bom.
13	Sim	Sim, porque assim ficam a conhecer Portugal e arranjam-se trabalhos mais facilmente.
14	Sim	Eu considero que a imigração de outros povos para Portugal seja benéfica, porque é melhor para as famílias.
15	Sim	Considero a imigração de outros povos para Portugal benéfica, pois isso faz com que o nosso país fique com mais dinheiro e com mais cultura.
16	Sim	Sim, porque Portugal é um país muito bom, arranja-se facilmente um trabalho e dentro de Portugal respira-se muito bem-
17	Sim	Considero a imigração para Portugal é benéfica pois temos mais cultura.
18	Sim	Acho que sim porque Portugal, embora estejam pessoas no desemprego e sem dinheiro, Portugal tem uma boa qualidade de vida.
19	Sim	Eu considero que a imigração para Portugal seja benéfica, primeiro porque há pessoas que saem do seu país para vir trabalhar para o nosso e segundo, porque desta maneira podemos oferecer uma vida melhor às pessoas.

Questão 2

Conheces outros países em que a língua falada seja o português?

Aluno	Resposta (Sim/Não)	Se sim, identifica-os.
1	Sim	Brasil, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Cabo Verde.
2	Sim	Brasil, Suíça, Londres, Angola, Moçambique, Timor Leste e Bissau.
3	Sim	Alguns países onde se fala Português é em Timor-Leste, Macau, Moçambique.
4	Sim	Angola, Brasil, S. Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Moçambique.
5	Sim	São o Brasil, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Timor-Leste, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.
6	Sim	Angola, Brasil, Moçambique, Timor, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.
7	Sim	São a Angola, Cabo Verde, Timor, Príncipe, Bissau e Brasil.
8	Sim	Cabo Verde, Canadá, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Brasil.
9	Sim	Sim conheço outros países em que a língua é o português que são Brasil, Guiné-Bissau, Angola, Macau, Timor Leste ...
10	Sim	Angola, África, São Tomé e Príncipe, Brasil, ...
11	Sim	Brasil, Angola, Cabo Verde, Timor, S. Tomé e Príncipe, Moçambique, Guiné-Bissau.
12	Sim	Angola, Timor, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, Brasil.
13	Sim	Angola, Brasil, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.
14	Sim	Angola, Brasil, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Timor, Cabo Verde, Moçambique.
15	Sim	Brasil, Angola, Moçambique, Bissau, Timor, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe.
16	Sim	Angola, Brasil, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe.
17	Sim	Guiné-Bissau, Cabo Verde, Ponta Delgada, São Miguel, Angola.
18	Sim	Brasil, Cabo Verde, Angola, Moçambique, Timor, Guiné-Bissau.
19	Sim	Angola, Brasil, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Timor, Moçambique.

Questão 3

Consideras que há diferença entre pessoas que tem a mesma nacionalidade?

Aluno	Resposta (Sim/Não)	Se sim, quais são as diferenças existentes?
1	Sim	As diferenças existentes são: há umas baixas, outras altas, umas gordas, outras magras ...
2	Sim	AS diferenças são a forma de falar, a forma de ser e a forma de conviver.
3	Sim	Algumas pessoas poluem o ambiente, formam as mortes e entregam jardins, florestas ... roubam e dizem asneiras.
4	Não	---
5	Sim	As diferenças são o modo de falar, o modo de viver e a maneira de ser.
6	Sim	As diferenças existentes são as várias maneiras do sotaque ou o falar.
7	Sim	As diferenças são: a pele pode ser de cor diferente, a cor dos olhos, os hábitos, ...
8	Sim	As diferenças são que algumas pessoas que são de nacionalidade portuguesa vão para outros países.
9	Sim	Sim considero que há diferenças entre pessoas que têm a mesma nacionalidade porque algumas pessoas dizem.
10	Não	---
11	Sim	Diferentes formas de vida, alimentação e roupa.
12	Sim	As diferenças existentes são o modo de falar às vezes.
13	Sim	As diferenças são que a nacionalidade não é igual.
14	Sim	Considero que há diferenças entre pessoas que têm a mesma nacionalidade, como por exemplo a saúde e a forma física.
15	Sim	A cor da pele, a cor dos olhos, a cor do cabelo, os gostos e as reações a determinado acontecimento.
16	Sim	As diferenças existentes são: alguns têm a mesma nacionalidade (portuguesa) e outros têm a nacionalidade espanhola.
17	Sim	Considero que há diferenças entre as pessoas da mesma nacionalidade, como a maneira de falar, a maneira de vestir.
18	Sim	A voz, a cor da pele, a cor do cabelo.
19	Não	---

Questão 4

Tens amigos que são de uma cultura diferente da tua?

Aluno	Resposta (Sim/Não)	Se sim, diz qual a cultura a que pertencem.
1	Não	---
2	Sim	Cultura cigana e cultura chinesa.
3	Sim	Pertencem ao Brasil, são brasileiros.
4	Não	---
5	Sim	Pertence à cultura alemã.
6	Sim	Pertence à cultura francesa.
7	Não	---
8	Não	---
9	Sim	Pertencem à cultura do Brasil.
10	Sim	Pertencem à cultura Brasileira e Angolana.
11	Sim	Um é da Angola e outro de Moçambique.
12	Sim	A cultura a que pertencem é alemã.
13	Sim	Pertencem à cultura Espanhola e Alemã.
14	Sim	Tenho amigos da cultura cigana e angolana.
15	Sim	Pertencem à cultura cigana.
16	Sim	Pertencem à cultura Alemã.
17	Não	---
18	Sim	Etnia cigana.
19	Sim	Sim, eu tenho amigos de uma cultura diferente da minha, pertencem à cultura angolana.

Questão 5

Acreditas que há culturas superiores a outras?

Aluno	Resposta (Sim/Não)	Se sim, quais? Porquê?
1	Não	---
2	Não	---
3	Não	Ninguém é superior ninguém, cada pessoa é como é.
4	Não	---
5	Sim	Sim, acho que por exemplo os americanos e os europeus têm culturas superiores, comparativamente aos africanos porque na América e na Europa há mais escolas onde as pessoas podem aprender, há menos pobreza e mais instituições médicas e de acolhimento.
6	Sim	A Bulgária porque têm tradições diferentes.
7	Não	---
8	Não	---
9	Não	---
10	Não	---
11	Sim	Sim porque as culturas podem ser maiores que as outras.
12	Sim	Umhas pessoas falam melhor a sua língua do que outras.
13	Sim	Espanhol, Alemã, Inglesa, Rússia porque são mais difíceis de aprender.
14	Não	---
15	Não	---
16	Sim	A Rússia por exemplo, porque é o maior país do mundo.
17	Não	---
18	Não	---
19	Não	---

Questão 6

Sentes preconceito para com pessoas que te parecem diferentes de ti?

Aluno	Resposta (Sim/Não)
1	Não
2	Não
3	Não
4	Não
5	Não
6	Não
7	Não
8	Não
9	Não
10	Não
11	Não
12	Não
13	Sim
14	Não
15	Não
16	Sim
17	Sim
18	Não
19	Não

Questão 7

A igualdade é:

Aluno	Resposta
1	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
2	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
3	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
4	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
5	Sermos todos iguais.
6	Sermos todos iguais.
7	Sermos todos iguais.
8	Sermos todos iguais.
9	Sermos todos iguais.
10	Sermos todos iguais.
11	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
12	Valorizar as ideias do Outro.
13	Valorizar as ideias do Outro.
14	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
15	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
16	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
17	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
18	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
19	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.

Questão 8
A diferença é:

Aluno	Resposta
1	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
2	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
3	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
4	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
5	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
6	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
7	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
8	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
9	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
10	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
11	Algo que devemos excluir.
12	Algo que devemos excluir.
13	Algo que devemos excluir.
14	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
15	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
16	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
17	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
18	Algo que devemos excluir.
19	Algo que devemos excluir.

Questão 9

Conheces alguma história que aborde a temática da diferença?

Aluno	Resposta (Sim/Não)	Se sim, diz qual?
1	Sim	Sim conheço é "Os meninos de todas as cores".
2	Sim	"O menino de todas as cores".
3	Sim	"As andanças do senhor fortes".
4	Não	---
5	Sim	Num dia, ia viajar para Lisboa de comboio para passar férias e quando dois negros estavam a tentar entrar, dois adultos não os deixaram fazê-lo.
6	Sim	O Patinho Feio.
7	Não	---
8	Não	---
9	Não	---
10	Sim	"O menino de todas as cores".
11	Sim	Conheço dois que são "Todas as cores" e "Diversidade".
12	Sim	Os meninos das cores".
13	Não	Não, não conheço nenhuma história sobre a diferença.
14	Sim	Conheço a história "O trevo de quatro folhas".
15	Sim	"Os meninos de todas as cores".
16	Sim	A história do menino com deficiência.
17	Sim	" Os meninos de todas as cores".
18	Não	---
19	Sim	"O trevo das quatro folhas".

Anexo 9 - Transcrição das respostas do 2.º questionário

Questão 1

A igualdade é:

Aluno	Resposta
1	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
2	Valorizar as ideias do Outro.
3	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
4	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
5	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
6	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
7	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
8	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
9	Valorizar as ideias do Outro.
10	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
11	Sermos todos iguais.
12	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
13	Sermos todos iguais.
14	Valorizar as ideias do Outro.
15	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
16	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.
17	Valorizar as ideias do Outro.
18	Valorizar as ideias do Outro.
19	Estar aberto (a) à diversidade cultural e respeitá-la.

Questão 2
A diferença é:

Aluno	Resposta
1	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
2	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
3	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
4	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
5	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
6	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
7	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
8	Algo que devemos excluir.
9	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
10	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
11	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
12	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
13	Algo que devemos excluir.
14	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
15	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
16	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
17	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
18	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.
19	Algo positivo e que nos pode enriquecer como pessoas.

Questão 3

Consideras importante aceitar a diferença?

Aluno	Resposta (Sim/Não)	Se sim, porquê?
1	Sim	Eu considero importante aceitar a diferença dos outros porque, ninguém é perfeito, todos temos defeitos, e isso é uma coisa muito boa, é por isso que eu considero importante aceitar a diferença.
2	Sim	Sim, considero importante aceitar a diferença poderá ser uma chave para a porta do conhecimento.
3	Sim	Devemos aceitar a diferença porque a diferença cultural enriquece-nos psicologicamente de maneira a ficarmos mais cultos e também porque ficamos a conhecer outras culturas.
4	Sim	Porque, a diferença não interessa pois somos todos iguais e todos diferentes, mas temos de aceitar a diferença.
5	Sim	Eu aceito a diferença porque somos todos iguais e ao mesmo tempo todos diferentes.
6	Sim	Sim, porque com as diferenças dos outros podemos aprender.
7	Sim	Acho que sim, porque se fossemos todos iguais ninguém aprendia nada, pois já o sabíamos.
8	Sim	Sim, considero porque não devemos gozar com as diferenças das outras pessoas, e também porque não somos todos iguais.
9	Sim	Eu considero que sim, porque se fossemos todos iguais todos sabiam tudo e não estávamos sempre aprender.
10	Sim	Sim, porque além de sermos todos diferentes podemos aprender algo com eles e eles conosco.
11	Sim	Sim, porque aceitamos as ideias dos outros colegas.
12	Sim	Sim, porque a diferença é algo importante, podemos ser diferentes e todos iguais.
13	Sim	Sim, porque assim nós não temos as mesmas respostas.
14	Sim	Porque assim eles respeitam-nos e é por isso que devemos respeitar.
15	Sim	Eu considero que sim, pois se não considerássemos a diferença andávamos sempre a discutir.
16	Sim	Sim, porque se não aceitássemos a diferença não teríamos amigos e não aprenderia tantas coisas.
17	Sim	Acho importante pois, se fossemos todos iguais física e psicologicamente ninguém enriquecia os seus conhecimentos.
18	Sim	Eu considero importante aceitar a diferença do outro porque para ele nós também somos diferentes e podem enriquecer-nos como pessoas.
19	Sim	Eu escolhi sim, porque cada um tem a sua forma de ser, de viver de conviver com as pessoas...

Questão 4

A forma como perspetivo o Outro mudou ao longo das últimas aulas?

Aluno	Resposta (Sim/Não)	Se sim, de que forma?
1	Sim	Sim, na forma de que eu antes não valorizava tanto as ideias do outro, mas com as últimas aulas, sinceramente, eu aprendi a valorizar mais as ideias do outro.
2	Sim	Foi através da história "O beijo da palavrinha".
3	Sim	De forma positiva, pois quando conheci os meus colegas, não sabia os seus hábitos e era tímido de mais para falar com eles e como não os conhecia de lado nenhum, a ideia de serem diferentes de mim e de ter de passar com eles o ou os anos letivos, assustava-me.
4	Não	---
5	Não	---
6	Sim	Sim, da forma de perguntarmos uma dúvida e o Outro responder com a sua sabedoria.
7	Sim	Sim, porque eu antes pensava que podíamos ser todos iguais, mas agora apercebi-me que não.
8	Não	---
9	Sim	Sim, porque podemos pensar que os outros podem ser menos inteligentes e terem melhores ideias que os inteligentes.
10	Sim	Sim, porque temo-nos sentado melhor nas aulas, respeitamos a opinião do outro e só falamos quando a professora mandar.
11	Não	---
12	Não	---
13	Não	---
14	Sim	A forma foi que ele se esforçou e estudou.
15	Sim	Eu acho que mudou, pois assim vimo-los de outra forma.
16	Não	---
17	Não	---
18	Não	---
19	Sim	Já não ando às guerras com os colegas pois ponho-me no lugar dele (a) e já respeito os Outros.

Questão 5

Achas que a escola constitui um contexto importante para a aprendizagem e para o exercício de valores de interculturalismo?

Aluno	Resposta (Sim/Não)	Se sim, porquê?
1	Sim	Sim, eu acho que a escola constitui um contexto importante para a aprendizagem e para o exercício de valores de interculturalismo porque, não só os professores, não só as estagiárias, também os manuais, nos ensinam o exercício de valores de interculturalismo.
2	Sim	Sim, porque assim sabemos o que as outras culturas fazem, pensam, ...
3	Sim	Porque nas aulas já falaram da importância de sermos todos diferentes e dos hábitos de pessoas de culturas diferentes.
4	Sim	Porque, assim se a escola não existisse nós não sabíamos nada.
5	Sim	Sim, eu acho que a escola constitui um contexto importante porque, algumas pessoas embora tenha dificuldades de aprendizagem e que seja interculturalismo devemos aceitá-las na escola.
6	Sim	Sim, porque aceitam pessoas de outra cultura, outra etnia.
7	Sim	Sim, para nos ensinar a valorizar as ideias do Outro.
8	Sim	Sim, porque a escola está a respeitar a aprendizagem dos outros e os valores de interculturalismo.
9	Sim	Sim, porque esta história faz-nos refletir.
10	Sim	Sim, porque acho que tem professores que se esforçam.
11	Sim	Sim, porque aprendemos e as professoras ensinam-nos.
12	Sim	Sim, porque ensinaram o que era a diferença e a igualdade.
13	Sim	Sim, porque as pessoas podem aprender a escrever, a fazer contas, ...
14	Sim	Porque a escola serve para sermos bons em algo e de nos educar.
15	Não	---
16	Sim	Sim, porque se não constitui-se um contexto importante valia mais não vir à escola.
17	Sim	Sim, porque lembrou algumas pessoas de que devemos aceitar a diferença.
18	Sim	Sim, porque a escola tem como dever ensinar as crianças a serem cidadãos a respeitar tudo e todos e valorizar as ideias dos outros.
19	Sim	Sim, porque fizemos placares sobre a ajuda e o respeito e os professores estão fartos de dizer não lutem, respeitem.

Questão 6

Consideras que os teus manuais escolares promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade, ou seja, há respeito pelo interculturalismo das sociedades?

Aluno	Resposta (Sim/Não)	Se não, porquê?
1	Sim	---
2	Não	Não, porque há textos em que fala do tema da diversidade.
3	Sim	---
4	Sim	---
5	Não	Não, porque nos manuais escolares têm de respeitar as pessoas e a sua diversidade.
6	Sim	---
7	Sim	---
8	Sim	---
9	Sim	---
10	Não	Não, porque às vezes as coisas dos meus manuais não vêm explícitas e por isso não percebemos os exercícios.
11	Não	Não, porque não há respeito.
12	Sim	---
13	Não	Não, porque os reconhecimentos são para ficar connosco.
14	Sim	---
15	Não	Eu acho que os manuais escolares promovem o reconhecimento e a valorização, porque não fala muito da diferença e da valorização, fala mais em textos, em provérbios, ...
16	Sim	---
17	Sim	---
18	Sim	---
19	Sim	Fala dos seres vivos e que os devemos ajudar, não fazendo guerras queimando florestas ...

Anexo 10 – Desenhos elaborados pelos alunos durante a intervenção didática

Aluno n.º 1



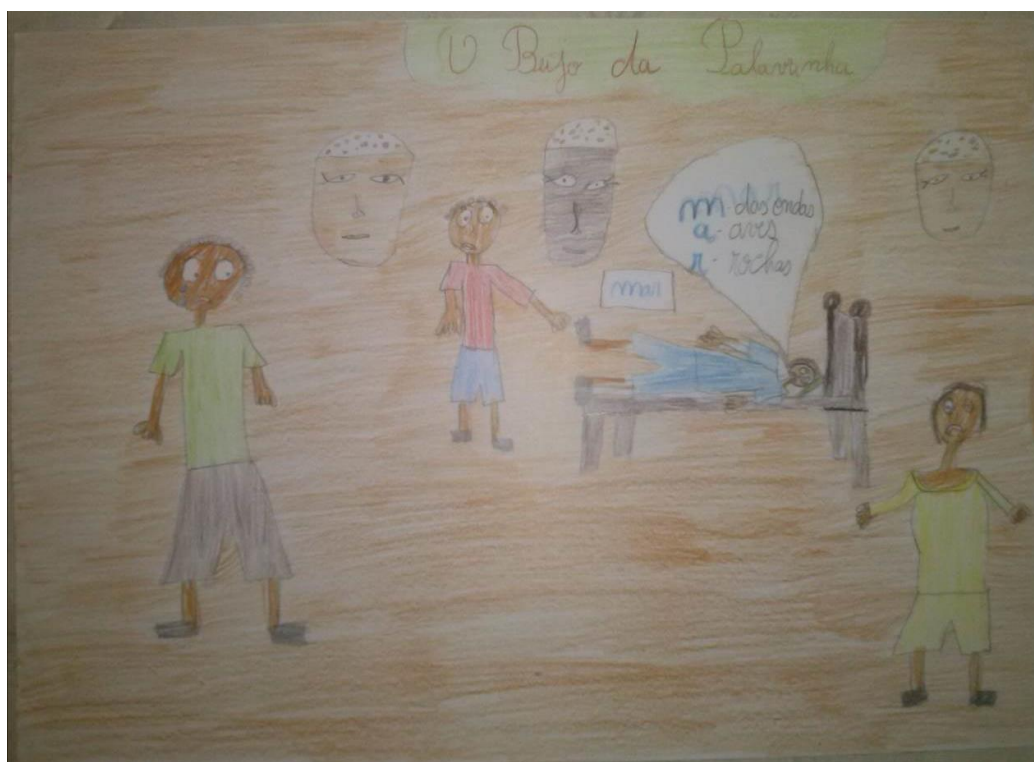
Aluno n.º 2



Aluno n.º 3



Aluno n.º 4



Aluno n.º 5



Aluno n.º 6



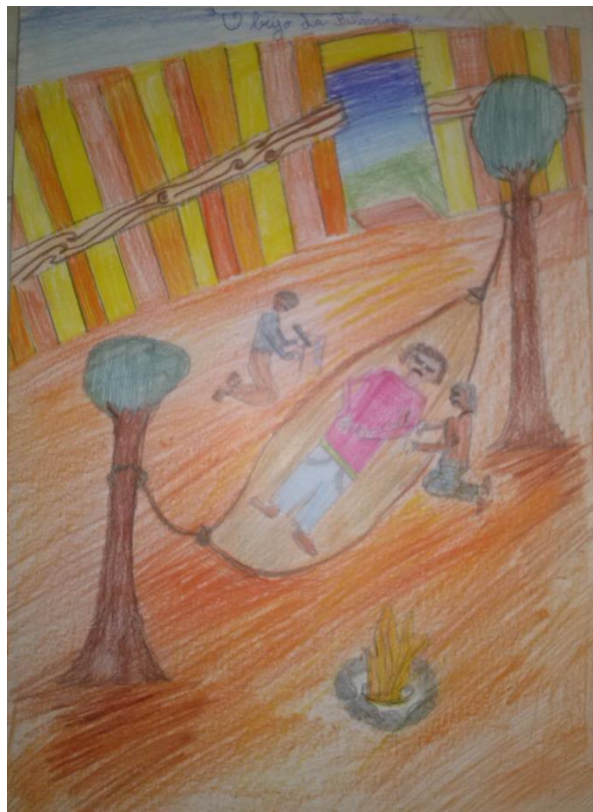
Aluno n.º 7



Aluno n.º 8



Aluno n.º 9



Aluno n.º 10



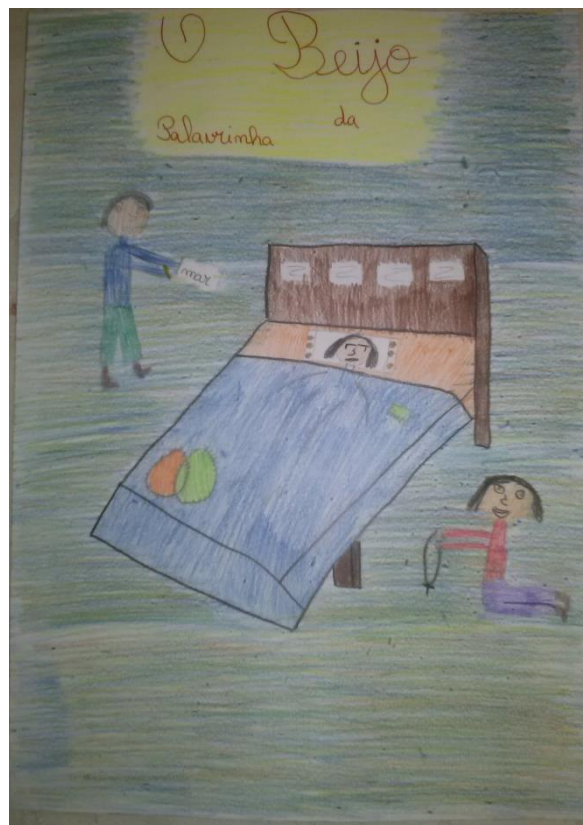
Aluno n.º 11



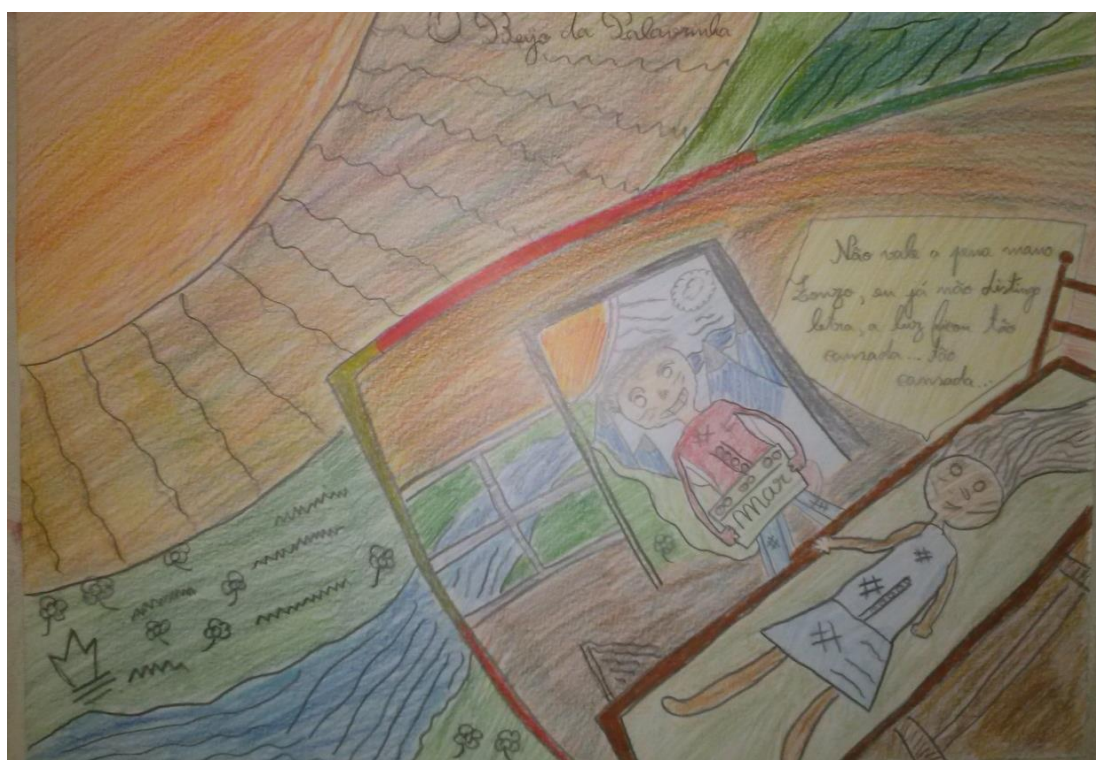
Aluno n.º 12



Aluno n.º 13



Aluno n.º 14



Aluno n.º 15



Aluno n.º 16



Aluno n.º 17



Aluno n.º 18





Anexo 11 – Composições elaboradas pelos alunos durante a ação pedagógica acerca da antecipação do desfecho da história

Aluno n.º 1

O beijo da palavrinha

Mesmo com a atitude do irmão, a Maria Polirinha ganhou força e conseguiu ir no barco levado pela corrente. A sua família ficou mais aliviada e o irmão Jeca Bronze ficou feliz por ter tirado a sua irmã da morte, que se tinha avizinhado dela.

Lentamente, a menina, perto dos azuis do mar criou novos sonhos, novas ideias e o seu futuro fez-se luz.

A palavrinha mas, fez transformar a vida dela para melhor!

Maria Polirinha, conseguiu com que o seu irmão fosse uma pessoa equilibrada e com a cabeça bem assente, mas com ideias fixas.

Ela transformou a sua aldeia com melhores condições de vida, mais civilizada, tornando os seus habitantes mais felizes, como se estivessem a viver num mundo novo.

Com todas estas mudanças, ela sentiu que devia agradecer ao Tio Jaime Litorário de uma forma especial. Então, apareceu-lhe uma viagem ao outro lado do horizonte.

O beijo da fabrilinha

«Mas afinal o mar era mesmo?» - perguntou a mãe de Maria Soeirinha.

- Sim, mas é claro que sim! - exclamou o Sr. Jaime Litorânio com toda a certeza do mundo.

E lá foram. Foram até às linhas de ferro. Entraram no comboio e partiram para o litoral. Enquanto estavam no comboio viram belas paisagens: vinhas, montes, montanhas, planícies e planaltos.

Quando chegaram ao litoral sentiram um brisa maravilhosa e logo a monina ficou melhor não foi completo. Sabia que a brisa lhe deu paz interior.

Logo depois repente uma pedra magoou-a e feriu-a de tal maneira e fez com que ela estivesse prestes a morrer.

Ela disse:

- estava de me deitar no mar mas isso não irá acontecer. O deus MAR! - disse Maria Soeirinha.

Como foi magia uma monina azul levantou-se do mar e deu-lhe um beijo. Maria Soeirinha fechou os olhos e teve aquele sonho de se converter em rio só que desta vez foi o mar.

«Abriu os olhos levantou-se e disse:

- O mar era o beijo!

O Leigo da Palavrinha

(...)

A Maria Portinha ouvia o irmão falar do mar e afirmava:

- Mamã Lenço, por favor continua... não pare!

O Leigo Lenço continuou e a menina ainda dançava mais com o mar. O Pai para a ajudar; até lhe pôs um lenço ao ouvido para ela ouvir melhor o mar.

O médico, aos poucos, foi vendo que ela estava a recuperar a força, então, deu-lhe um comprimido chamado Sic-Sac!

A menina estava curada, mas foi preciso o Leigo que a palavrinha "Mar" lhe deu para se animar.

A menina levantou-se muito feliz por já não estar resignada da morte, mas sim resignada da felicidade!

A sobrevivência

Após uma longa viagem, com destino ao mar, Maria Poirinha cada vez mais doente, fraca e pálida.

Quando chegou à costa, Maria Poirinha, vizinha da morte, ao ver o mar ficou emocionada, por causa da sua cor azul, das gaivotas a voar e a piar, pelo magnífico por do sol que dava ao céu uma deslumbrante cor alaranjada, ~~ela~~ pela linda música que aparecia com o reboar das ondas e das conchas a saltitar.

Maria Poirinha felicíssima ao caminhar na areia, ao sentir a água nos pés e as conchas a fazer cócegas.

Com estas emoções todas a Maria Poirinha começou a recuperar e a sonhar com uma vida nova. Até o Escra desprezado de juízo com esta viagem tornou-se um mundo afiçado e atento a tudo o que o rodeia.

Maria Soeirinha

Como a viagem era muito longa Maria Soeirinha ficava cada vez mais doente. O seu irmão ficava ~~se~~ cada vez mais pálido e cheio de receio que a irmã morresse. A mãe que também estava cheia de receio disse-lhe:

- Meu querido filho não sei se a tua irmã irá sobreviver ou não, não te darei falsas esperanças, mas por maior que seja o meu desejo que a tua irmã não morra, na minha opinião a Maria não verá o mar antes de morrer. Seremos de nos preparar para o pior. - disse a mãe que chorava muito.

Maria Soeirinha que tinha ouvido o diálogo entre a mãe e o Zeca disse:

- Mãe eu sinto-me muitíssimo fraca, mal sinto os pés e as pernas, tenho um ~~presentimento~~ ^{presentimento} de que não irei sobreviver a esta maldita gripe, e se isso acontecer agradeço ao Sr. Zime Litorânio por me ter tentado ajudar.

O presentimento de Maria Soeirinha estava corretíssimo, passado dez minutos ela acabou por falecer a caminho do mar, nos braços do Zeca e Zozzo.

O Beijo da Palavrinha

- Diz três vezes a palavra mar, Zeca só tu és que podes ajudar Perinha, disse o Tio Jaime.

- Porque Tio?

- Porque é a única forma de coramos Perinha.

- Aumenta-te maninha nós já te salvamos.

- Mar, Mar, Mar, - disse o Zeca Zongo.

E a Maria Perinha ficou longe da morte

E assim a família ficou rica. Sabem como eles compraram todos uma Raspadinha?

Raspadinha. E todos ganharam 10 000 000 €.

Maria Perinha e o seu irmão Zeca Zongo iam sempre ver o mar, eles ao ver o seu brilho reluzente, deliciavam-se e nadavam. Ao pôr-do-sol eles deitavam-se na areia e observavam o mar.

O beijo da falavrinha

Maria Peirinha não conhecia o mar e ficou cheia de curiosidade quando o Tio Jaime Litorâmio lhe falou sobre os encantos do mesmo!

Um dia, Maria Peirinha adoeceu gravemente, dizia que sentia falta de algo muito forte e que a fizesse feliz. Então, o Tio Jaime Litorâmio pensou logo em leva-la a ver os encantos do mar, para poder sentir a sua maresia e ver o bonito pôr do sol no horizonte.

Como queriam curar a menina, toda a família foi com ela ver os azuis do mar. Aderaram a viagem, a zona litoral era bem diferente do lugar onde viviam, onde quase não havia água.

O dia que passaram, foi muito divertido.

Depois do dia acabar a menina corou-se. A partir desse dia para encher o seu coração de alegria lembrava-se das ondas que pareciam espuma a desfazerem-se na areia, dos peixinhos a brincar, da areia a fazer cocegas nos pés e sobriedade do azul do mar a colar com o azul do céu.

Tio Jaime Litorâmio tinha razão, não havia beleza no mundo maior do que o mar.

O Beijo do Salavrinha

Um dia, o Sr. Jaime Litorâneo achou muito grave que os seus familiares nunca tivessem conhecido os azuis do mar. Quando o Sr. Jaime Litorâneo e a sua família estavam a dar um passeio, o Sr. Longo e a Maria Beirinha encontraram uma nota de cinco euros. Então, foram com os pais e com o Sr. Jaime, a um café jogar no EuroMillões. Passado alguns dias viram no jornal se tinham ganhado algum prémio, e para espanto de todos, ganharam dez mil euros.

Passado alguns dias foram conhecer os azuis do mar e quando lá chegaram, Maria Beirinha adoeceu gravemente, ficando à beira da morte. O Sr. Jaime Litorâneo, disse logo com toda a certeza que, tinham de leva-la a ver o mar. Quando chegaram, o Sr. Jaime pegou nela e colocou-a perto da mar. Ao princípio não aconteceu nada, mas quando a água salgada lhe tocou no corpo, ela começou-se a sentir bem-disposta. O mar era a cura necessária para a Maria Beirinha, ele salvou a Maria Beirinha porque era uma boa pessoa.

A família de Maria Beirinha, sempre que conseguia ir ver o mar para agradecer.

A partir desse dia Beirinha estava sempre a pensar no mar.

Deca Bongo passa o dedo de Maria por cima da palavra e de repente
umas luzes lhe apareceram em rede de Maria, ganha forças e abre os seus
olhos e vê o azul do mar e recuperando todas as suas forças interiores e
exteriores levantasse a dá um beijo ao seu tio e ao seu ~~irmão~~ irmão o maior
abraço de todos pela sua ideia fantástica e por a ter salvo. Foram para
casa e beberam água. Maria decide escrever sobre a sua aventura. É
sempre que alguém ficasse doente seguia as ordens do tio, ir ver o mar.
Deca Bongo ficou diferente: ~~após~~

9 beijo da falavrinha

A menina na ida para o mar começou a sentir-se melhor porque começou a ver o mar.

Quando chegaram, rapidamente levaram a menina para o mar e colocaram-na dentro de água e sentiu-se ainda melhor, mas não estava 100% curada.

No segundo dia foi outra e mais outra e mais outra vez à água e já ficou melhor do que da última vez que por lá passou.

No terceiro dia foi mais de dez vezes à água dar alguns mergulhos e nadar. Assim já ficou melhor do que na última vez que lá tinha ido nadar.

Os dois irmãos já pediam para voltar outra vez para a aldeia no interior, porque já estavam com saudades, mas o Sio disse que enquanto ela não estivesse 100% melhor não voltavam.

No quarto dia que foram à praia, Maria Povrinha ficou cem por cento curada e assim já voltaram para a aldeia todos felizes.

O beijo da palmarinha

Então, o Tio Jaime Litorâneo levou-a a ver o mar e então a Maria Joazeira sentiu-se muito melhor e descobriu que a doença dela era apenas psicológica. Era tudo devido a enorme dor de cabeça que o irmão Zorzo lhe dava.

E, logo que viu aquela belíssima paisagem, cheia de vida e de vários azuis espumados disse:

- Então é isto o mar, sempre me limitei a sonhar com rios e, sem dar por nada descobri uma infirmitade de azuis reduzentes do outro lado da montanha estava.

Conteu a respiração e, com os olhos abertos enfiou a cabeça dentro da água salgada e fazei-mo-se com o que viu: peixes de várias espécies, coral e umas algas muito estranhas de que tinha falado na escola chamadas, Algas Amélias do Sul que, segundo o que lhe contaram curava qualquer doença e, como a Maria Joazeira ainda tinha dores de cabeça e um pouco de tonturas fez um chá de algas para ela. Cheurava tão bem!!!

E assim, a aldeia viu que o mar trazia muitas coisas indispensáveis e, todos os dias, abdicaram de um pouco do tempo para irem visitar a baía.

Então, o dia Yairme Litorânio, foi buscar à sua mala um bafe que tinha comprado a um árabe.

Esse bafe, era dourado, polimento e bonito.

- Aladin, dá-me uma garrafa com água do mar.

- Doze euros e meio. - pediu ele

- Isso é impossível! - disse a mãe da Maria.

- Não é nada! Só é preciso emprego - disse o Sr.

Uma semana depois, com o trabalho, o esforço e o suor de todos, conseguiram os doze euros e meio que eram necessários para curarem a Maria Pequenha.

Depois do trabalho pagaram o dinheiro ao Aladin e depois, deu-lhes a água que mal vertida pelo gelado rosto da menina, fez efeito e ela ficou curada.

O Beijo da Palavrinha

De repente a imaginação de Zeça falou por ele, e falou para a irmã e pediu-lhe para imaginar com ele a palavra mar. Ele lembrava-se do que significava a palavra mar, Tio Jaime lhe tinha explicado.

- Pensa comigo. Mar, m de marés, a de areia, r de ruído das ondas do mar e das crianças a brincar à sua beira.

Rapidamente, Maria Peirinha espertou, acordou! Lembrou-se que o que Zeça ~~lhe~~ Zeço lhe estava a dizer foi realmente o que seu Tio lhes tinha falado sobre o mar, "uma luz que fazia a espera valer a pena". No entanto levantou-se e pediu para que lhe levassem dali a ver o mar.

Finalmente o sonho dela realizou-se, e curou-se!

O Beijo da Palaorinha

Os pais de Poerinha e Tio Litorâneo diziam numa voz fraca:
- Só nos resta ter esperança, se isto falhar, tudo falha... Só o mar
pode decidir o destino dela, só o mar a pode curar. Só ele pode mudar
tudo...

Entretanto, Zea Longo, tentava distrair-se com Poerinha para não
ter de pensar que, ela e a sua irmã talvez fossem por caminhos dife-
rentes e distantes.

Passavam-se os minutos, as horas, até que Zea dissera numa
voz baixa à sua irmã antes que se calhar fosse tarde demais:

- Minha irmã, não te preocupes, eu hei-de arranjar maneira de te
trazer o mar para te curar, por mais que me custe.

Durante a noite, quando todos dormiam, uma força misteriosa,
com a forma de umas mãos gigantes agarrou a menina pelos braços e
levou-a suavemente até ao mar. O Tio Yaimé, quando acordou a meio
da noite, viu a menina a ser levada e por isso acordou todos os pais
e o Zea Longo. E discretamente seguiram todos a menina. Até que no
fim do percurso, viram a menina a boiar no mar.

Quando todos observavam atentamente o mar, como por magia a
menina ergueu-se lentamente e caminhou até aos pais, até sua família.

Os pais, a família, de lágrimas nos olhos nem tinham palavras
para descrever o que sentiam naquele momento!

E assim foi a história desta menina. Ainda hoje se lembra daquele
momento, daquele milagre que a curou!!...

Lea Longo fazia os possíveis para ajudar a sua irmã, mas não conseguia. Maria Beirinha chorava toda vez mais.

Ele pediu ajuda à professora e aos colegas da Maria Beirinha. Eles resolveram levar a menina à praia da Figueira da Foz, porque o mar era ~~agitado~~ agitado.

Quando lá chegaram, ela ~~se~~ sentiu-se muito feliz ao ver o mar pela primeira vez. Os amigos, com a ajuda da professora, meteram-na com cuidado, no mar.

As ondas salgadas iam e vinham, os braços do mar esticaram-se e embalaram-na. Ela sentiu a brisa suave do mar, no seu corpo.

A palidez e o seu aspeto muito triste desapareceram e a pele ficou mais rosada.

O mar, de repente com uma onda, ~~o~~ ~~o~~ arrou-a!

O beijo da palavra-lua

Aquela luz ficou tão cansada, tão cansada que já não se conseguia levantar. O mano disse:

- Eu lhe conduzi o dedo por cima do meu.

E lá o seu mano Hércules trouxe-lhe o dedo. A luz começou a ficar mais viva e a Maria Brasileira começou a ficar melhor a palavra-mar.

Então pôs-se a imaginar o que seria o mar! Esta vontade de querer saber o que era o mar, deu-lhe uma nova força para viver. Imaginou que o mar era algo enorme que ela poderia sentir junto de si.

A sua palidez começou a desaparecer e deu lugar a umas faces rosadas. Todas à sua volta ficaram admiradas com tal transformação e perguntaram a Maria Brasileira:

- O que estás a imaginar para ficares tão rosada?

- Imaginei o mar e senti o seu cheiro o que me fez bastante bem. Já me sinto muito melhor.

Esci assim que Maria Brasileira se curou - com a palavra-mar.

O beijo da palavrinha
~~O beijo da palavrinha~~
~~O beijo da palavrinha~~

Enquanto Maria Solirinha desenhava o mar, percebeu-se que o mar lhe fazia lembrar várias coisas como a esperança, a liberdade, a felicidade, a paz, a tranquilidade,...

As pessoas começaram a ficar felizes, porque a Maria Solirinha começava a lembrar-se das coisas boas que faz lembrar o mar. Até que, em dado momento, ela estava a fechar os olhos. As pessoas de contentes voltaram a triste, porque Maria Solirinha estava tão cansada, tão cansada, tão cansada até que a luz começou a apagar-se e a respiração dela, ao mesmo tempo, começava a parar.

Enquanto as pessoas estavam a conversar e a ver se ela não morria, apareceu um homem chamado João. Ele adorava salvar pessoas e até animais.

Quando viu Maria Solirinha com os olhos fechados, foi logo ter com ela e ver se ela respirava.

Ela ainda estava viva e como ela ainda ~~estava~~ respirava começou a abanala. E ela começou a respirar melhor.

Depois ela abriu os olhos e as pessoas começaram a ficar felizes.

Beirinha no Mar

Zeca pegou-lhe levemente no dedo e conduziu-o pelas três letrinhas esquivas, e Beirinha afirmou:

- Obrigada mano.

Por isso. Delusos do cobertor de retalhos, Maria Beirinha ficava cada vez pior, e a morte, chamava-a falando cada vez mais alto e com uma voz ameaçadora.

Zeca, apesar de ser desprovido de juízo, mas tinha sentimentos e por isso afirmou já com algumas lágrimas nos olhos:

- Não vou permitir que a minha irmã faleça sem que veja o mar.

Então partiram logo. Demoraram algum tempo, e Beirinha ia aguentando, a hesitar morrer e não.

Quando fixaram a areia suave e fina da praia, o Sr. Jaime Litorânio debruçou-se para o mar e molhou ~~os~~ os pés de Beirinha. Estavam descalços e doridos, mas ao sentir as ondas delicadas do mar, pareceu que adquiriu uma nova vida. Beirinha, com os olhos semicerrados e com uma voz cansada:

- É o mar, é o mar!

De repente, Beirinha desapareceu no mar e, dos olhos de Zeca logo brotaram duas lágrimas, uma de alegria, pois a sua irmã tinha realizado o seu desejo e uma de tristeza, pois nunca mais iria ver a sua irmã.

Anexo 12 – Planificações semanais – Educação Pré-Escolar (disponível em formato digital);

Anexo 13: Relatórios Crítico-Reflexivos – Educação Pré-Escolar (disponível em formato digital);

Anexo 14: Planificações Semanais – 1.º Ciclo do Ensino Básico (disponível em formato digital);

Anexo 15: Relatórios Crítico-Reflexivos – 1.º Ciclo do Ensino Básico (disponível em formato digital);