



Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar
Relatório de Estágio

O arco-íris dos sons

A Música como instrumento pedagógico intercultural

Francisca Maia Bártolo

Porto

2018/2019

Escola Superior de Educação

Paula Frassinetti

Mestrado na Especialidade de
Educação Pré-Escolar

O arco-íris dos sons: A música como instrumento
pedagógico intercultural

Francisca Maia Bártolo 2014012

Orientador: Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa

Porto

2018/2019

Resumo

O presente relatório tem como objetivo compreender de que forma a música, em conjunto com outras expressões artísticas, pode ser um instrumento de trabalho de competências multiculturais, num grupo de crianças com quatro anos de idade.

Sendo a multiculturalidade o tema do projeto de sala onde se estava a realizar a prática profissional e tendo surgido a partir de uma afirmação e atitudes discriminatórias, por parte das crianças de uma sala de quatro anos, percebeu-se a importância de desenvolver a noção e os comportamentos de respeito e de partilha pela diferença.

Para isso, e uma vez que o grupo estava particularmente ligado à música considerou-se que poderia ser um caminho interessante e mais apelativo para explorar os diferentes tipos de culturas, construindo com as crianças a ideia de que existem diferenças culturais entre as pessoas e que essas diferenças devem ser não só respeitadas como também valorizadas.

Palavras-chave

Educação de Infância; Multiculturalismo; Música; Educação.

Abstract

This present work has as objective to understand how music can be a work tool to multicultural skills in a four-year-old group of children.

Being the multiculturalism the theme of the group project where the professional practice internship was performed, this project emerged through a racist affirmation and some attitudes, although a not very disturbing level, by the children. It has become clear the importance to develop the notion and behaviours of respect for difference.

For this, and once the group was familiar with music, it was considered that music could be an interesting and more appealing way to explore the different types of cultures and to demonstrate to children that there are cultural differences between people and that despite these differences, we must respect and value them.

Key words

Childhood educators; Multiculturalism; Music; Education.

Agradecimentos

Esta investigação representa o culminar de um longo percurso de evolução pessoal e profissional. Representa o concretizar de um sonho de me tornar Educadora de Infância. Este percurso era impossível conseguir sozinha, sem alguns elementos pertencentes na minha vida e que me ajudaram a crescer, a evoluir, a confiar em mim, a sonhar mais alto, a projetar caminhos e a definir que educadora pretendo ser. Por isso, gostaria de agradecer a essas pessoas pelo apoio.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família, em especial ao meu pai, à minha mãe, ao meu irmão, à minha cunhada e aos meus companheiros de quatro patas pelo esforço que realizam todos os dias para estarem presentes no meu caminho. Obrigada por estarem sempre a apoiar-me, a encorajar-me, a envolverem-se nas minhas ideias e a permitir que continue a sonhar e a concretizar os meus sonhos. Obrigada por tudo.

Ao meu namorado, Miguel, que me acompanha desde o início desta minha caminhada e que sempre me apoiou nas decisões, nos momentos mais difíceis e nas minhas conquistas. Obrigada pela tua força, pela compreensão, pela ajuda, pela paciência e sobretudo por me amares incondicionalmente. Obrigada pelo amor que proporcionas, por sonhares comigo, por acreditares sempre em mim, por estares constantemente a dar-me força e a lutar ao meu lado.

Quero agradecer também, à minha orientadora pela disponibilidade, pela ajuda prestada e por toda a aprendizagem que proporcionou uma construção mais clara da profissional que poderei vir a ser. Obrigada professora Irene, pelo empenho, pela paciência, pela partilha de conhecimentos, pela dedicação em tentar sempre esclarecer-me e orientar-me de modo a conseguir completar esta etapa.

Aos meus amigos, em especial ao Jaime, à Filipa e à Liliana o meu agradecimento pela leitura do presente documento, pelo apoio e compreensão, pela partilha dos receios e das conquistas quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Obrigada pela vossa amizade.

Por último, quero agradecer às crianças, que foram os principais elementos que possibilitaram esta investigação e que permitirão um dia ser melhor educadora.

A todos, muito obrigada por tudo!

Índice

RESUMO	3
ABSTRACT	4
AGRADECIMENTOS	5
INTRODUÇÃO	8
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	9
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
PARTE I- MULTICULTURALIDADE/INTERCULTURALIDADE	11
POLÍTICAS MULTICULTURAIS	11
CULTURA E RELATIVISMO CULTURAL	14
A INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO	15
OS EDUCADORES E A INTER/MULTICULTURALIDADE	15
PARTE II- O PAPEL DAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	17
O PAPEL DA EXPRESSÃO MUSICAL	21
CAPÍTULO II- METODOLOGIA	24
O ESTUDO DE CASO REALIZADO	25
TÉCNICAS BASEADAS NA OBSERVAÇÃO	26
TÉCNICAS BASEADAS NA CONVERSAÇÃO	31
CAPÍTULO III- ANÁLISE DE DADOS	36
FASE I- ANÁLISE DOCUMENTAL	36
FASE II- ANÁLISE DA ENTREVISTA COLETIVA E DO GRUPO FOCAL	41
ANÁLISE DA ENTREVISTA COLETIVA	41
ANÁLISE DO GRUPO FOCAL	44
FASE III- ANÁLISE DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	50
CAPÍTULO IV- REFLEXÕES FINAIS	55
BIBLIOGRAFIA	61

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1- CRONOGRAMA

ANEXO 2- CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

ANEXO 3- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

ANEXO 4- O QUE GOSTARIAM DE FAZER?

ANEXO 5- TEIA INICIAL

ANEXO 6- ANÁLISE DOCUMENTAL

ANEXO 7- ENTREVISTA COLETIVA

ANEXO 8- TÓPICOS PARA O GRUPO FOCAL

ANEXO 9- GRUPO FOCAL-TRANSCRIÇÃO

ANEXO 10- GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE

ANEXO 10.1- RESPOSTAS DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância, sob a orientação Irene Cortesão.

O estágio que deu origem à presente investigação realizou-se no período entre o mês de setembro de 2017 e junho de 2018, numa instituição de solidariedade social, com um grupo de 4 anos. No início do mesmo, constatou-se que o grupo tinha alguma dificuldade em respeitar aquilo que lhes era diferente. De modo a que isso fosse possível, realizou-se uma investigação de forma a compreender se a música, juntamente com algumas expressões artísticas, poderia ser um instrumento de desenvolvimento de competências multiculturais.

Este relatório tem como objetivo contribuir para a valorização da diferença e da presença das diferentes culturas na nossa sociedade. Primeiramente, apresenta-se uma contextualização de como surgiu a problemática em questão. Seguidamente, no primeiro capítulo, surge o enquadramento teórico que se divide em duas partes: a primeira parte relaciona-se com a interculturalidade e a multiculturalidade e a na segunda parte com a música e as restantes expressões artísticas.

Nessa primeira parte, abordamos conceitos como a distinção entre os conceitos de intercultural e multicultural; analisam-se algumas políticas multiculturais, como foram concebidas e modificadas; a cultura e o relativismo cultural; a interculturalidade em contexto educativo; e a visão dos educadores relativamente à inter/multiculturalidade.

Na segunda parte deste capítulo, discute-se e reflete-se sobre o papel da música em interdisciplinaridade com outras expressões artísticas, que se consideraram relevantes para o desenvolvimento de competências.

Posteriormente, considerou-se a metodologia que seria utilizada para a investigação, realizando uma descrição do processo utilizado para a produção da mesma, do qual surgiu um cronograma de organização de tarefas. (Anexo 1- Cronograma)

Elaborou-se também uma descrição e análise dos dados recolhidos e no final projetaram-se algumas considerações sobre o processo de investigação e os dados recolhidos.

Definição do problema

Na atualidade, a maioria dos Estados confere uma maior importância às questões relacionadas com a mobilidade das populações, à diversidade cultural e às relações interculturais, surgindo assim desafios e estratégias possíveis neste mundo holístico. Estes fenómenos constituem importantes fatores de mudança no contexto nacional e internacional, individual e coletivo. (Pina, H., Remoaldo, P., Ramos, M., Marques, H., 2014)

A educação, obviamente, tem um papel importante nesta mudança significativa, podendo, acredita-se, conduzir ao desenvolvimento do respeito pela diferença.

A mobilidade das culturas traz ao nosso país a entrada de diferentes cheiros, cores, sons e perspetivas. Cabe ao educador compreender melhor os costumes, os valores, a cultura de cada criança, para que consiga transmitir às restantes crianças que, com estas diferenças culturais, todos acabamos por ganhar com a partilha dessas diferenças.

No contexto da prática profissional realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizou-se a apresentação de uma história relacionada com uma criança de pele escura, com um grupo de crianças de uma sala de Pré-Escolar, com quatro anos de idade. A leitura da história tinha o propósito de elaborar atividades relacionadas com o Outono.

Esta atividade suscitou reações diversificadas nas crianças, e uma delas, preferiu um comentário discriminatório. Ao verificar que existia naquele grupo alguma dificuldade em controlar as emoções, de partilhar e de respeitar o outro, considerou-se a oportunidade de uma vez que a sala ainda não tinha projeto, iniciar um projeto que permitisse abranger estas questões e outras que fossem surgindo.

Como podemos trabalhar um tema que requer desenvolver atitudes de cooperação, de compreensão pela diferença com crianças que se encontram num estágio, segundo Piaget, egocêntrico? (Papalia, 2009)

A música, para além de ser considerada uma das bases de influência na vida do ser humano, é um código comum que é perceptível em todos os países do mundo. “Desde os primórdios da história até aos nossos dias, podemos considerar a música a mais ampla forma de linguagem universal” (Vidal, 1999, citado por Sousa, 2003). Uma vez que o Homem é um ser que comunica e sendo a comunicação uma necessidade universal, porque não, trabalhar através da linguagem musical?

Surge assim, a pergunta de partida para esta investigação “De que forma a música, em articulação com outras expressões artísticas, pode ser um instrumento de desenvolvimento de competências multiculturais de um grupo de 4 anos?”

Verifica-se que a música, tem acompanhado “a vida do homem em todas as suas fases; expressou a dor e a alegria; era tocada na dança ritual, na elegia fúnebre, nos festejos da Primavera, na cura de doentes” (Sousa, 2003), e por isso faria todo o sentido eleger este subdomínio (classificado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de Silva, I., 2016) como o principal recurso de desenvolvimento de competências de partilha, respeito e curiosidade perante a diferença.

A música tem a sua própria especificidade, deve ser valorizada como arte com características, valores e linguagens próprias, que para além disso, tem a capacidade de se relacionar com outras linguagens e outras culturas.

A dimensão intercultural da música é, sem sombra de dúvida, um fator de comunicação e de ligação entre as culturas. A dimensão interdisciplinar da música é uma realidade pedagógica-didática nas salas.

Acredita-se que

o contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música (nome dos instrumentos, o que é uma orquestra, etc.). Este contacto é ainda um meio de expressarem o que sentem, não só através do corpo, mas verbalizando ou utilizando diferentes modalidades das artes visuais, bem como de desenvolverem a sensibilidade estética. (Silva, I., 2016, p.56)

Por essa razão este projeto procura diferenciar-se pela utilização da música, juntamente com as outras expressões artísticas, como instrumento de intervenção pedagógica, que permita combater o preconceito, a discriminação e as práticas que levam à diferenciação de características físicas de outras pessoas.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

Parte I- multiculturalidade/interculturalidade

O prefixo “inter”, de interculturalidade, provem do latim e significa “entre”. Este prefixo é bastante utilizado na composição de várias palavras não só na língua portuguesa, mas pelo mundo fora.

Uma vez que esta palavra simboliza a influência mútua entre culturas diferentes, não existe uma restrição de que essas culturas em comunicação devam ser de nacionalidades diferentes, ou seja, o processo intercultural pode ocorrer pela interação entre contextos culturais de um mesmo país.

Não deve haver, segundo Corrêa, A. & Westvall M. (2014), uma relação de passividade entre as culturas em ação, uma vez que a interculturalidade ocorre quando duas culturas interagem de forma mutuamente cooperativa.

Por outro lado, o prefixo “multi” significa “muitos(as)” e tal como o prefixo “inter” existem palavras que são utilizadas e que acabam por simbolizar a quantidade, por exemplo, multiplicar, significa produzir em grandes quantidades. Assim sendo, multiculturalidade implicaria na convivência de muitas culturas. Segundo os mesmos autores Corrêa, A. & Westvall M. (2014), o conceito multicultural não traz obrigatoriamente implícito a necessária interação das culturas, mas apenas expressa uma relação de quantidade.

Houve então a necessidade de, por exemplo, no que respeita a educação, avançar para o conceito de educação intercultural, uma vez que o conceito de multiculturalidade não indicava a interatividade desejada entre os indivíduos componentes. Segundo Räsänen (2010) o termo educação “multicultural” foi modificado para educação ‘intercultural’ de modo a destacar que o objetivo não é a mera coexistência, mas sim, a cooperação e o aprendizado frutífero e igualitário entre culturas. (p. 12)

Políticas multiculturais

Não vivemos num mundo homogêneo nem igualitário. Vivemos num mundo onde há diferentes culturas a conviver em simultâneo num mesmo espaço e, nem todas têm o mesmo reconhecimento e poder. Os contactos entre diferentes povos e culturas revelaram ser, desde cedo, um dos motores da evolução das sociedades. (Silva, F., 2010, p. 4)

Com base nesta afirmação, compreende-se que ao longo da história e do longo caminho pela diferença foi necessário construir políticas multiculturais mais comuns. Estes modelos ideológicos de resposta, nos países mais desenvolvidos têm adotado diferentes orientações de como lidar com a diversidade étnica na sociedade e no sistema educativo. Os três principais modelos, que neste caso são designados por assimilacionismo, integracionismo e pluralismo multicultural, correspondem “a outras formas de entender a educação das minorias étnicas e culturais, subentendendo diferentes significados de igualdade de oportunidades.” (Pereira, A., 2004, p.21)

O assimilacionismo corresponde à primeira etapa da história do multiculturalismo e constitui

um processo que concebe as relações entre os migrantes e as sociedades de acolhimento na base de uma passagem unilateral (conformização) ao modelo de comportamento da sociedade de acolhimento, modelos esses que se impõem à personalidade do migrante e o obrigam a despojar-se de todo e qualquer elemento cultural próprio. (Perotti, 1997, p.47).

A assimilação à cultura portuguesa tem sido, até há pouco tempo, um dos objetivos do nosso sistema educativo. Durante o Estado Novo, nas antigas colónias, esta prática era significativamente evidenciada, dado que, o que se aprendia na escola era o que dizia respeito à cultura portuguesa. A referência às restantes culturas raramente era realizada e por isso acabavam por ser minimizadas e subvalorizadas, uma vez que o ensino era, exclusivamente, falado em português.

Por esta razão, os indivíduos que pertencem a estas minorias étnicas acabam por adquirir laços culturais do grupo considerado dominante, ainda que isso exija o afastamento da cultura materna.

A escola e o currículo continuam centrados nos padrões culturais dominantes e as culturas maternas (...) a ser ignoradas, porque se parte do pressuposto de que os alunos das minorias poderão integrar-se melhor na sociedade de acolhimento, através de uma imersão total e imediata na cultura e nas línguas maioritárias. (Pereira, A., 2004, p.21)

Por sua vez, o modelo integracionista, segundo Pereira, A. (2004) defende que, as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural, na medida em que tal não entre em conflito com a identidade cultural dominante.

Neste sentido, tal prática representa um modelo que continua a defender a existência de uma cultura dominante. “Era esperado que as minorias assimilassem os

conhecimentos, as atitudes, e valores fundamentais para a sua participação na dinâmica da cultura dominante” (Cardoso, 1996, p.7).

O integracionismo aceita a integração cultural, na medida em que estas culturas se saibam ajustar à cultura dominante, de forma a não a ameaçarem.

Quanto ao pluralismo multicultural, significa coexistência entre as várias culturas pertencentes a uma mesma sociedade.

“O pluralismo cultural corresponde a um “movimento para uma melhor compreensão e reconhecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas culturas das minorias étnicas” (Ferreira, 2003, p.55).

Neste tipo de sociedade, cada indivíduo mantém a sua identidade cultural e, como tal, é respeitado. “Teriam além disso, a liberdade de escolha fora do contexto cultural, ou seja, a possibilidade de aceder a estratos sociais superiores da sociedade alargada e participar numa vida social e cultural diferente” (Cardoso, 1996, p.14).

Para haver uma cultura pluralista nas nossas escolas é fundamental conceber práticas ao nível da educação multicultural, para que haja uma escola democrática e livre de preconceitos e onde todos tenham as mesmas possibilidades de acesso e de sucesso, não só a nível escolar, mas também a nível social e económico.

“A educação multicultural envolve não só a escola, mas também outros atores exteriores, rejeita racismo, defende o pluralismo; logo, pressupõe o ajustamento dos currículos, das estratégias de ensino e requer uma nova relação com as famílias dos alunos”. (Villas-Boas, 2001; Carvalho, 1998; Silva, 2002, citado por Pereira, A. 2004)

Segundo Cortesão, Stoer, et al.,1995, (Cortesão, 1998), as escolas têm de colocar em prática as seguintes estratégias para elaborar um currículo multicultural:

- Trabalho de equipa;
- Adaptação do currículo às culturas maternas dos alunos;
- Reajustamento dos materiais educativos, tendo em conta a necessidade de valorizar as culturas minoritárias;
- Promoção de atividades que melhorem a autoestima dos alunos/crianças.

Cada aluno deve ser olhado como um ser com características individuais, tendo sempre em conta as suas especificidades pessoais, económicas e sociais. O profissional de educação, deve ter em conta o desenvolvimento global do seu comportamento para com as crianças, uma vez que são todas diferentes e que deve atuar, conscientemente, de forma ética, dentro e fora da instituição. Cada profissional deve tomar consciência que, para além destas circunstâncias, todas as crianças devem participar e fazer parte de uma comunidade e, como tal, serem tratadas com respeito.

Na escola aprende-se a viver, a aprender, a aprender a conhecer, a aprender os outros e as coisas, a aprender a construir o saber e, principalmente, a aprender que através destas aprendizagens as crianças se capacitam para lidar com os problemas da vida contemporânea...educadas no sentido de se tornarem cidadãos ativos, críticos, solidários, justos, capazes de viver democraticamente e em democracia, capazes de prestar atenção aos outros... capazes de respeitar a dignidade humana como um valor fundamental. (Trindade, R., 1998, p.91).

Cultura e relativismo cultural

A palavra cultura significa *cultivar* e vem do latim *colere*. Nas várias áreas do saber cultura tem um significado específico, diversificado e tradicional. A cultura é definida como um conjunto complexo de costumes, crenças, mitos, conhecimentos, hábitos, tradições, regras formais e/ou informais, valores, representações partilhadas pelos membros de uma sociedade, transmitidos principalmente de geração em geração. (Pereira, A., 2004, p.27)

Esta noção estática de cultura, aplicada ainda a sociedades com isolamento da globalização que se faz sentir, passa a ser vista pelas sociedades mais desenvolvidas como uma conceção considerada quase inexistente. Tal como referem Ford e Harris (2000) nestes contextos, cultura já é definida como um conjunto de características, mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas. Logicamente, que as diferentes etnias permanecem com as características culturais que as identificam e diferenciam, porém, todas as pessoas acabam por interagir entre si, com base nos elementos culturais que lhes são comuns.

A cultura acaba por ser um meio de comunicação e um elemento estabilizador entre as interações concretas e o indivíduo. Todos os indivíduos pertencem a uma comunidade e são ensinados a pensar e a agir de forma idêntica aos membros dessa mesma comunidade, para que se forme uma identidade cultural.

Por outro lado, Cardoso (1996) destaca que a cultura deve ser entendida como uma elaboração coletiva, em transformação constante, em que as culturas dos imigrantes e das minorias são aspetos específicos a ter em conta nas mudanças das sociedades e dos indivíduos.

Isto leva a refletir que o conceito de cultura pode debruçar-se em princípios e elementos comuns de diversas culturas que interagem na sociedade, discriminando os regulamentos baseados na tradição e na autoridade.

No que diz respeito ao conceito de relativismo cultural, este opõe-se ao conceito de etnocentrismo, isto é, não discrimina os padrões culturais de um determinado indivíduo ou grupo de pessoas. Pode-se constatar alguns aspetos que se evidenciam na perspetiva relativista: cada cultura tem especificidades próprias, que provêm de fatores históricos que definem a identidade dos seus detentores; não é admissível a ideia da existência de culturas superiores ou inferiores; o conhecimento real do todo ou de elementos de cada cultura só pode ser alcançado com base em critérios e estruturas conceptuais próprias, sem a imposição de padrões externos. (Cardoso, 1995; Perotti, 1997 citado por Pereira, A., 2004, p. 28)

A interculturalidade no contexto educativo

A intensificação das relações sociais à escala mundial, resultado do processo de globalização, leva a que nos próximos anos, o ser humano seja pensado/concebido com base na diversidade cultural.

Portugal apesar de ser um país semiperiférico, tem sentido estes fenómenos da globalização a todos os níveis, mas principalmente na educação. Em Portugal, “os primeiros estudos sobre educação multicultural surgiram na década de 80, e conheceram, ao longo da última década, uma expansão assinalável.” (Pereira, A., 2004) Devido à entrada tardia de Portugal nesta área relacionada com a multiculturalidade, o nosso país representa-se pela forte tradição monocultural e pelo carácter muito centralizado no sistema educativo português, não abrindo horizontes a outros sistemas.

O aumento da diversidade, da chegada de imigrantes provenientes dos diversos países a Portugal, demonstrou que o sistema educativo viu-se confrontado com a necessidade de responder de forma adequada, tanto em materiais didáticos e pedagógicos, como no que concerne às atitudes e valores das crianças. Como afirmam Stoer e Cortesão (1999), a escola deve constituir um espaço democrático para a construção da cidadania, ou seja, “aprender a viver em comum”, o qual representa um aspeto fundamental da educação.

Os educadores e a inter/multiculturalidade

O sistema educativo vê-se confrontado com a necessidade de responder de forma adequada, tanto em termos materiais educativos como no que se refere a valores e atitudes. Não está em causa apenas o sucesso escolar, mas, sobretudo, o sucesso educativo, o que pressupõe a formação de um cidadão participativo e cooperante.

“Pensar na diversidade é interpelar a pluralidade, é interrogar pelo lugar que essa pluralidade implica no contexto de uma educação multicultural.” (Pereira, A., p.28) A instituição escolar confronta-se, cada vez mais com desafios, novas exigências em termos de currículo, estratégias, materiais pedagógicos e formação de profissionais de educação. O ato educativo deve estar antes do ato de ensino, uma vez que a Educação Pré-Escolar assume um papel fundamental na preparação para se desenvolverem numa sociedade multicultural e “idealmente intercultural”. (Jordán, 1996, p. 27)

Todas as crianças, quando entram para a escola, já levam uma diversidade de bagagem de saberes e de aprendizagens, mas o que a escola tem tentado fazer, até hoje, é a aculturação destas crianças. Esta aculturação leva, por vezes, ao insucesso, uma vez que as crianças, que não pertencem aos meios sociais mais elevados, têm mais dificuldade em se adaptarem ao nosso ensino. Este possui códigos muito elaborados e pré-estabelecidos que não se encontram ao alcance das classes mais desfavorecidas ou das crianças pertencentes a outras culturas. A Escola, apesar de tudo, continua a contribuir para o agravamento das desigualdades sociais, económicas, religiosas e culturais entre as crianças. Esta contribuição “depende muito da qualidade do ambiente educativo e do modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo.” (Silva, I. L. 2016, p.10)

Pierre Bourdieu acentuou com os seus estudos, que a “origem social dos alunos leva às desigualdades escolares e, mais ainda, que as desigualdades escolares reproduzem o sistema objetivo de posições e de dominação. “(Bonamino, A., Alves, F. & Franco, C., 2010, p.487) Segundo este autor, existia uma forte ligação entre o desempenho escolar e a origem social. O capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma, o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe. (Silva, G., 1995, p.24)

Ainda assim, podemos verificar que

o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e

tendo como referência básica, os recursos económicos. (Silva, G., 1995, p.24)

São muitos os casos em que, devido ao estatuto social das crianças, estas não são devidamente valorizadas e posicionadas onde merecem.

Dialogar com a diversidade é ter consciência de que o outro não pode ser reduzido à lógica do mesmo (...) é compreender a necessidade de preservar o outro nas suas diferenças e na sua dignidade como pessoa. É libertar o ouvido para a escuta do outro no comum e no diferente. (Pereira, A., p.28)

Parte II- O Papel das Expressões Artísticas na Educação Pré-escolar

Sabe-se que as expressões artísticas permitem que as crianças exponham e desenvolvam a sua criatividade, as suas iniciativas, as suas preocupações e até mesmo as perspetivas em relação à sua opinião sobre um determinado assunto.

“As Expressões Artísticas têm vindo a ganhar relevo junto da comunidade escolar, tornando-se indispensável promovê-las junto dos docentes menos crédulos do seu valor.” (Fortunato, A., 2013, p.24)

Para isso foi criado um documento, em 2006, na Conferência Mundial de Educação Artística, realizada em Lisboa da qual “resultou um conjunto de recomendações compilado num documento intitulado Roteiro da Educação Artística” (Matos, F. & Ferraz, H., 2006, p.26) Para dar resposta a perguntas como: “A Educação artística serve só para ensinar a apreciar ou deve ser também um meio para melhorar a aprendizagem de outras matérias?”; “A arte deve ser ensinada como disciplina virada para si própria ou virada para o conjunto de conhecimentos, capacidades e valores que pode transmitir (ou ambas as coisas)?”; “A educação Artística destina-se a um núcleo restrito de alunos talentosos em disciplinas selecionadas ou a Educação Artística é para todos?”. Criaram-se neste documento objetivos específicos, para tentar responder a estas questões.

O primeiro objetivo, segundo a UNESCO (2006), e desde logo, a base de todos os posteriormente enumerados, designa-se por “Defender o direito humano à educação e à participação cultural”, isto é, que todas as crianças têm direito à educação e às oportunidades que dela possam usufruir e desenvolverem-se como cidadãos participativos e completos. (p.5)

O segundo objetivo, denomina-se por “Desenvolver as capacidades individuais”, e refere que cada ser humano tem “um potencial criativo” e que a arte possibilita o aperfeiçoamento dessas faculdades físicas, intelectuais e criativas, possibilitando a relação entre a educação, a cultura e a arte. (p.6)

No terceiro objetivo, “Melhorar a qualidade da educação”, segundo o Relatório de Acompanhamento Global da Educação para Todos (2006), o número de crianças que tem acesso à Educação continua a aumentar, porém em alguns países, ainda existem crianças que não têm possibilidade de ter esse acesso. Neste objetivo, também se destaca a importância de uma “Educação com qualidade”, pois não basta frequentar alguma instituição, se não existe uma aprendizagem ativa, um currículo que suscite interesse e entusiasmo nos educandos, o respeito e a participação nas comunidades e culturas locais e os profissionais de educação estarem preparados e motivados. (p.8)

O último objetivo, designa-se por “Promover a expressão da diversidade cultural”, ou seja, a arte é um meio de expressão de cultura e de comunicação do saber cultural, pois possui características que contribuem para o desenvolvimento harmonioso cultural das civilizações humanas. A educação artística promove práticas que constituem um meio para o ser humano aprimorar o conhecimento, a apreciação da arte e da cultura. (p.8)

Com este documento, compreendemos que as artes são entendidas como meios transmissores de ideias e de valores. (Fortunato, A., 2013, p.24)

As expressões artísticas contribuem para a aquisição de conhecimento e da possibilidade de cada indivíduo ser um ser completo, justo e com perspectivas diversificadas. Porcher salienta três finalidades fundamentais da educação artística:

(...) criar nos indivíduos (...) uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, quer dizer, em relação ao panorama e à qualidade de vida cotidiana desses indivíduos (...) contribui para um desenvolvimento global da personalidade, através de formas mais diversificadas e complementares possíveis de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras(...) pressupõe... a utilização de métodos pedagógicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a alfabetização estética (...) sem a qual toda a expressão permanece impotente e toda a criação é ilusória (Porcher, 1982, p. 25).

Segundo Neves, F. (2016), a arte para além de algumas definições usuais, inclui “dimensões como a expressão, a comunicação, a sensação, a emoção, a cognição,

mas é acima de tudo, um lugar de liberdade e de diferença (...)"(p.271), porém é necessário, segundo o mesmo autor, que alguns pensamentos e questões sejam resolvidas, para que as artes possam fazer sobressair nos indivíduos estas dimensões e outras.

O primeiro problema que este mesmo autor coloca, está relacionado com o tempo, na medida em que existe um escasso número de horas dedicadas às expressões artísticas nos currículos. O segundo problema "prende-se com a formação de docentes, que não os prepara adequadamente para esse tipo de funções." Como terceiro obstáculo verifica-se a presença de "inimigos da arte", que fazem com que a arte seja vista como algo pouco relevante na educação, como por exemplo: "a mitificação dos processos artísticos, a sobrevalorização do experimentalismo sensitivo e livre sem propósitos pedagógicos" (Neves, F., 2016, p.272)

Neste sentido, para alguns indivíduos, as expressões artísticas podem servir para expandir e enriquecer o desenvolvimento do ser humano e para outros é visto como um complemento ou "não é uma disciplina, ou área-séria"(Neves, F., 2016, p.272) Tal como o mesmo autor refere: "A arte pode ser...A arte pode ser tudo e pode ser nada dentro da medida que lhe queiramos impor."(p.271)

Conceição, sublinha que a educação artística não pode ser abordada apenas pelo nível cognoscitivo, visto que "os principais objetivos se referem aos aspetos emocionais e sentimentais (...) e que a mesma deve motivar a vivenciar, descobrir, experimentar e sentir, as situações." (Conceição, R., 2015, p.8)

Nesta mesma linha de ideias, Rosa, C., (2013), realça alguns aspetos que o relatório Calouste Gulbenkian Foundation (1982), enumera relativamente às contribuições que a educação artística desenvolve no ser humano, que se designam como:

o pleno desenvolvimento da inteligência humana; o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir criativamente; educa a sensibilidade estética; contribui para a exploração e desenvolvimento de valores humanos; amplia as possibilidades de compreensão de mudanças e diferenças culturais e expande as capacidades percetivas e motoras. (Calouste Gulbenkian Foundation, 1982, citado por Rosa, C., 2013, p.4, p.221)

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), para além destas contribuições, a diversidade, a qualidade e a acessibilidade dos materiais são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação

das crianças no domínio da educação artística.(p.48) Tal como, o papel do educador, que é fundamental, que passa “pelo diálogo aberto e construtivo”, de modo a criar estratégias para “incentivar as crianças a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretende e promove simultaneamente o desejo de aperfeiçoar e melhorar.”(p.48)

Freire considera que “ensinar não pode ser um puro processo. Não pode ser uma transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Uma transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal” (Freire, P. 2001, p.264), ou seja, o educador deve possuir competências de mediador entre o conhecimento e a criança, de forma a determinar o processo de ação-aprendizagem.

Silva, M. (2013) realça outro elemento crucial das expressões artísticas em relação à forma como as artes podem estar ligadas à cultura de cada um. A arte é também uma forma de manifestação cultural, daí que seja importante, as crianças contactarem com produtos artísticos e produzirem, participando na sua própria construção enquanto indivíduos e membros de uma cultura e sociedade. Merodio, (2000) sublinha esta ideia reforçando a capacidade de diferenciação e aceitação do outro:

Para além de a arte servir para a celebração e integração da diversidade cultural, garante de uma democracia ativa e interventiva e de poder ter um papel comprovado na transformação social, ela deverá assumir, do mesmo modo, protagonismo no novo paradigma educacional, para o próprio desenvolvimento de cada indivíduo: da sua personalidade e do seu diálogo com o meio através de uma atitude estética (Merodio, 2000, citado por Montez, R., 2012, p.11).

Numa passagem do texto de Miguel Esteves Cardoso (2001, p.41, citado por Neves, F.,2016, p.273), esta ideia de cultivar a diversidade cultural, por vezes, não é fácil e por isso torna-se necessário refletir para que haja uma “diferença enriquecedora e nunca discriminatória”(Freire, 1967, p.47) Intitulado de “O sabor está na diferença”, este texto permite-nos compreender como na maioria das vezes uniformizamos tudo, tudo tem de ser igual e de determinada forma. Esta crítica do autor, que passamos a citar em seguida, demonstra que, de facto, as expressões artísticas tem um papel fundamental na mudança educativa, dado que proporciona uma “liberdade maior e melhor, enraizada numa perspetiva ontológica do direito de se ser” (Freire, 1967, p. 57)

“A coisa mais bonita do mundo, mais bonita do que a beleza, é a diferença. Suponhamos que o leopardo é o animal mais bonito da terra. Mais bonito do que ver cem leopardos juntos é ver um leopardo rodeado de outros animais, feios ou bonitos. Bonito, bonito é um leopardo ao pé de um ornitorrinco, um ornitorrinco ao pé de um flamingo, um flamingo ao pé de um crocodilo. (...). Acontece, porém, que vivemos num tempo igualitário, unificador e racionalista em que as diferenças que ainda existem tendem a ser abolidas. Nota-se em tudo. Uniformiza-se, massifica-se, burocratiza-se como nunca antes. É muito benéfico, económico e democrático; traz muitas vantagens às populações e é também uma grandíssima chatice.” (Miguel Esteves Cardoso «O Sabor Está na Diferença» in Último Volume, 2001, p.47)

O papel da expressão musical

Como se pode verificar, a arte como um todo diz muito sobre a forma como as pessoas sentem, entendem e constroem as suas visões do mundo e, sem dúvida, a música é um desses instrumentos. (Lemos, C & Silva, L., 2011, p.34)

Acredita-se que as crianças começam a aprender música mesmo antes de nascerem. Fazem-no também, posteriormente, quando ouvem, veem, fazem experiências com sons e movimento, quando palram e depois cantam e se movem ao ritmo de canções de embalar, batem palmas e movimentam o corpo quando estão a fruir de qualquer experiência musical. (Cortesão, I. 2014, p.6).

Portanto, a música propriamente dita, além de influenciar várias fases do desenvolvimento da criança, também resgata a cultura do país, da criança e até mesmo a cultura da própria música, muitas vezes acaba por ser esquecida. A influência da música no desenvolvimento da criança já é valorizada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), ao descrever que a música “integra-se nas vivências e rotinas da sala, valorizando os interesses e as propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros.” (Silva, I. L. 2016, p. 54).

Assim sendo, além da música contribuir para a qualidade do ambiente escolar, tornando-o mais dinâmico e recetivo, ela também contribui para o desenvolvimento da criança dentro da escola. O educador deve explorar este processo na sala, apresentar músicas que se relacionem com o conteúdo que se está a trabalhar ou que se vai trabalhar, o que vai facilitar à criança a apropriação “de instrumentos fundamentais para

a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida.” (Silva, I. L. 2016, p.43).

Tanto a instituição como o educador devem trazer para dentro do estabelecimento e das salas diferentes géneros musicais, diversos estilos, sons, instrumentos, ritmos diferentes, proporcionando às crianças momentos de reflexão, de criação, de aprendizagem, onde possam analisar as músicas apresentadas, fazendo com haja possibilidade de expor as suas opiniões e se tornem seres mais críticos. Este processo será tanto mais rico quanto mais música ouvirem e quanto mais ricos forem os sons que puderem ouvir, mais cedo e melhor poderão desenvolver as suas habilidades musicais. “Este fenómeno é muito semelhante ao que tem lugar quando as crianças aprendem a língua. As crianças enriquecem-se musicalmente de uma forma idêntica ao que ocorre no processo de aquisição da língua materna.” (Cortesão, I. 2014, p. 6)

Segundo esta mesma autora, as crianças têm prazer, são felizes e aprendem sobre si mesmas e sobre os outros ao tocarem música juntas e ouvindo-se uns aos outros. Por essa razão, podemos também constatar que atualmente, apesar de serem crianças, estas não necessitam de ficar “presas” apenas às músicas infantis, que na maioria dos casos são padronizadas e não permitem que o conhecimento das crianças seja feito de uma forma mais enriquecedora.

O mundo da música oferece um repertório muito diversificado e rico, com canções instrumentais e vocais, fazendo com que a sensibilidade da audição da criança se desenvolva de uma forma que a mesma consiga perceber os sons dos diversos instrumentos, a entoação de determinadas vozes, como suave, agudo ou grave. Além disso, o educador não deve deixar de lado a oportunidade que tem de trabalhar de uma forma lúdica através da improvisação que as crianças podem fazer a partir de canções, como por exemplo, ouvir músicas de diversas regiões do país, explorar a cultura musical de um determinado país, entre outros.

Swanwick, (1999, citado por Cortesão I. 2014, p.9), defendia que o que se pretende da expressão musical é que esta seja vista como um processo que não se desenrola de forma individual, mas sim como atividade envolvida numa complexa teia de relações sociais e por isso, dentro das diversas formas possíveis, a música pode ser trabalhada de forma correta dentro do ambiente escolar, proporcionando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Quando se fala na cultura, não devemos considerar que a própria cultura da criança deixa de ser significativa, pois a partir das suas experiências e vivências é que a descoberta começa e é onde a criança assimila aquilo que a mesma já conhece com o

que vai conhecer. “Toda a música nasce num contexto social e acontece ao longo da vida, intercalando-se com outras atividades culturais.” (Swanwick, 1999, citado por Cortesão, I. 2014, p.9).

Deste modo, a educação intercultural através da música, terá de ser desenvolvida com base naquilo que “as crianças hoje aprendem através das suas experiências, sem passarem pela aprendizagem formal.” (Swanwick, 2006, p.20, citado por Costa, M., 2010)

Ainda de acordo com Swanwick, os estilos musicais devem ser considerados enquanto música, e não símbolos de manifestação de culturas ou bandeiras étnicas ou nacionais. Uma vez que, esse trabalho musical deve promover uma “crítica imaginativa e a análise de métodos e de critérios diferentes.” (Swanwick, 2006, p.130, citado por Costa, M., 2010, p.79)

Para este autor, também é importante que se vença o que é estranho, ou seja, que o educador demonstre às crianças diferentes e possíveis estruturas de música. “A força das artes” deve ultrapassar o seu contexto social, isto é, nenhuma linguagem se pode apresentar como superior, apesar de existirem formas elementares de perceber e de pensar que talvez possam ser menos elaboradas, nas sociedades menos exigentes. (Costa, M., 2010, p. 82)

Contrariamente à Educação Musical, presente no programa curricular, a Educação pela Música tem como primeira instância centralizar a criança e envolver, em seguida, a sua aprendizagem, sendo possível deste modo recorrer à música como um instrumento de aprendizagem, não omitindo, nem deixando de cumprir os objetivos das demais competências a trabalhar. (Amaral, M., 2017, p.23)

Capítulo II- Metodologia

A leitura e reflexão sobre diferentes obras de diversos autores permitiram conseguir fazer uma contextualização e definição teóricas sobre a forma como se conduziu esta investigação do assunto em questão.

A escolha da instituição, que se encontra no distrito do Porto, prende-se com o facto de ser o estabelecimento que decorreu na prática profissional. Por essa mesma razão, o grupo alvo foi um grupo de 16 crianças, 9 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, da instituição já referida. (Anexo 2 e 3) A instituição, é uma associação que se constitui em IPSS (Instituição Particular de Solidariedade) e que o Centro de Segurança Social do Porto subsidia. Esta instituição contém as valências de Creche e Educação Pré-escolar, com salas de grupos que vão dos 3 aos 5 anos.

Uma vez que a problemática incide na sala em questão, pretende-se elaborar um estudo caso, de forma a conseguir desenvolver e responder ao problema que surgiu.

O método do estudo de caso "...não é uma técnica específica. É um meio de organizar dados sociais preservando o carácter unitário do objeto social estudado" (Goode e Hatt, 1969, p.422). pois

o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenómeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas. (Yin 1989, p.23).

Estas definições possibilitam a compreensão e a distinção do que poderá ser um estudo caso, de forma a conseguir compreender se de facto a melhor opção seria este método.

A recolha de dados baseou-se, inicialmente, numa observação participante, ou seja, "o observador deixa de ser um membro passivo e pode assumir vários papéis na situação do estudo e pode participar e influenciar nos eventos em questão" (Bressan, F., 2000, p.12)

Para esta recolha de dados,

o cruzamento da informação recolhida a partir da observação, das entrevistas e dos documentos permite realizar a triangulação. A "força dos triângulos" (Woods, 1987, p.122) que aqui está presente operacionaliza-se no acto metodológico que visa esclarecer um determinado facto, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes, três tipos

de dados ou três métodos diferentes. A triangulação é geralmente considerada como o meio mais poderoso de realização da “confirmação” da informação (Nisbet e Watt, 1984, p.74). Esta torna-se especialmente importante no estudo de caso (Cohen e Manion, 1990, p.341; Colas Bravo, 1992:14), dado que só assim se impede que a unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento ou ainda de um documento, se possa sobrepôr à realidade, em todo o seu conjunto e complexidade. (Sarmiento, M. J., 2011, p.20)

A observação participante, realizada ao longo da prática profissional, ficou documentada através dos registos de observação, das avaliações, dos registos de projeto e dos portefólios das crianças. Procedeu-se então, a uma análise de conteúdo desses documentos, que por sua vez, fez emergir as categorias que permitiram realizar uma entrevista coletiva, realizada através de uma atividade com as crianças do grupo em questão, sobre a temática que se estava a investigar. Posteriormente, realizou-se um grupo focal com algumas crianças do grupo e, por fim, uma entrevista à educadora cooperante. Estas informações foram alvo de uma observação, registo e análise, proporcionando a triangulação mencionada anteriormente.

Esta triangulação de “métodos de recolha de informação, bem como a multiplicação das fontes, obedece ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação” (Sarmiento, M. J., 2011, p.21), facilitando a perceção dos dados e desenvolvimento do estudo em questão.

O estudo de caso realizado

Dado que as questões colocadas apontam para um objeto de estudo que abarca, preferencialmente, uma natureza descritiva e interpretativa, optou-se por uma metodologia qualitativa, pois segundo Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa é uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais. (p.11)

A utilização de diversos métodos para a recolha de dados permite, como já foi defendido, fazer uma triangulação de dados, recorrendo a várias perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações efetuando assim a triangulação da informação obtida. (Igea, 1995).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que para uma investigação realizada segundo a abordagem qualitativa, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando:

- Técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;
- Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação;
- Análise de documentos – centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação. (Bogdan e Biklen, 1994).

As envolvências destas técnicas possibilitaram a realização deste estudo e a triangulação dos dados que se pretendia, de modo a responder à questão de partida.

Técnicas baseadas na observação

No que concerne às técnicas baseadas na observação, foram recolhidos registos de observação que a estagiária foi desenvolvendo ao longo da prática de estágio. Estes registos foram reunidos juntamente com os restantes documentos de observação da prática, tais como: as avaliações da estagiária, os portefólios das duas crianças que a estagiária elegeu no início do estágio e o registo global do projeto.

Estes documentos possibilitaram informações que, não só contribuíram para a tomada de decisões educativas, mas também para serem utilizadas como técnica de recolha de dados.

A informação obtida por meio da observação direta pode ser exata, precisa e significativa para os educadores, porque é realizada no contexto natural e autêntico dos acontecimentos. Por esta razão, a informação recolhida pode continuamente servir como feedback para o educador ir modificando o ambiente e o programa, de forma a melhor responder às necessidades das crianças. (Parente, C., 2002, p.180)

Um dos registos de observação utilizados designa-se por Registos de Incidentes Críticos, que “são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, C., 2002, p.181) Estes registos permitem, segundo a mesma autora, captar e preservar alguma essência do que está a acontecer, sendo que este tipo de registo apresenta de

forma objetiva os acontecimentos, “relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito.”(Parente, C., 2002, p.181)

Outro registo de observação realizado, foram os registos contínuos, que diferencia do registo anterior, no aspeto em que o observador

“tenta registar tudo o que sucede (...) anota o que vê e ouve sem restringir a sua observação a um tipo específico de comportamento ou acontecimento (...) o observador tem de ter cuidado em não realizar quaisquer interpretações ou comentários” (Parente, C., 2002, p.183)

Assim sendo, explorando a riqueza e a naturalidade dos acontecimentos em relação às competências multiculturais que as crianças poderiam desenvolver ao longo do percurso, este registo possibilitou “identificar possibilidade e tipos de comportamentos que uma criança pode exibir numa dada situação.(...) pequenas mudanças no desenvolvimento ao longo do tempo.(...) identificar e formular outras questões.(...) e um ponto de partida para desenvolver outros procedimentos de observação.” (Parente, C., 2002, p.183)

A partir desta linha de pensamento, faz-se também a recolha de dados através de um instrumento de observação denominado por descrição diária. As descrições diárias constituem “descrições mais ou menos breves ou (..) detalhadas e compreensivas”, que permitem a avaliação do desenvolvimento e/ou aprendizagem de uma criança, ou seja, podem “documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento (...) fornecendo importantes contributos para melhor compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento.” (Parente, C., 2002, p.180)

Terminada a tarefa de registar acontecimentos e progressos observados, considerou-se que existiam outros documentos passíveis de serem observados. Foram realizadas todas as semanas, entre os meses de outubro de 2017 até junho de 2018, avaliações por parte da estagiária. Estas avaliações constituíram um processo que ajudou a compreender os problemas que afetavam a estagiária, no seu desempenho profissional e, conseqüentemente, a delinear estratégias que, de algum modo, poderiam contribuir para os superar. Essencialmente, estas avaliações visavam:

- Apoiar o processo educativo com o ajustamento de metodologias e recursos, de acordo com as necessidades e interesses das crianças e do grupo;
- Refletir sobre os efeitos da ação educativa, partindo da observação de cada criança e do grupo;

- Envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades;
- Contribuir para a adequação das práticas, com base numa recolha sistemática de informação;
- Conhecer a criança no seu contexto, que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação entre os vários intervenientes. (Figueira, E., 2012, p.27)

Outro instrumento que permitiu uma observação e posterior análise, foram os “Portefólios das crianças”. Uma vez que, na instituição observada, não se realizavam portefólios individuais das crianças, no contexto da prática profissional, a estagiária elegeu duas crianças para o fazer. Depois de escolher essas crianças, a estagiária explicou às mesmas o procedimento realizado e começaram a construí-lo. Neste sentido um portefólio de criança pode ser definido como uma:

pasta pessoal, que reúne um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso ao longo de um determinado período de tempo, com um propósito determinado. Deste modo, afigura-se como um instrumento de trabalho e de avaliação em desenvolvimento constante e sempre em construção. (Fitas, A., 2012, p. 29)

Uma vez que as crianças tinham liberdade total para eleger o que queriam realizar e referir no portefólio, isto permitiu que posteriormente, a estagiária recolhesse dados relativos ao tema e que pudesse ser utilizado como análise documental.

Esta construção iniciou-se no mês de novembro de 2017 e terminou no mês de maio de 2018, tornando-se num instrumento que “refletiu os conhecimentos, as motivações, os interesses, os valores e a experiência de vida de cada criança” (Fitas, A., 2012, p. 29), que no total permitiu reunir quarenta e três registos, vinte e um numa criança e vinte e dois na outra.

O último documento utilizado para a análise, intitula-se de “Registo do Projeto”, que se assume como um documento em que se encontra a explicação para a situação desencadeadora do projeto e as diversas atividades relacionadas com o projeto de sala.

Um projeto pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1989, p.2) ou, melhor ainda, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de

pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140 citado por Vasconcelos, T., 2011, p.10)

Este projeto, intitulado de “Maria Castanha”, surgiu com a apresentação de uma história relacionada com uma criança de pele escura, com a qual a estagiária pretendia desenvolver, com o grupo em questão, atividades relacionadas com o Outono.

Esta atividade suscitou reações diversificadas nas crianças, até que uma delas, proferiu um comentário discriminatório: “A Maria Castanha é preta”. A estagiária ao observar através das brincadeiras e nas atividades, percebeu que existia naquele grupo alguma dificuldade em controlar as emoções, de partilhar e de respeitar o outro, percebeu o interesse e a oportunidade de, através da metodologia de projeto, procurar trabalhar estas questões e outras que fossem surgindo.

Como a música era uma área pouco desenvolvida nesta sala, apesar de esta ter uma quantidade significativa de instrumentos e de as crianças criarem brincadeiras relacionadas com a música, a estagiária considerou que a música poderia ser um instrumento pedagógico para ultrapassar as dificuldades do grupo, tendo em conta os seus interesses e características de cada criança.

Apesar dos comentários discriminatórios iniciais e de algumas reações relativamente à boneca “Maria Castanha” que surgiu na sala, as crianças, progressivamente, foram se envolvendo significativamente no projeto e após a estagiária ter dado o impulso inicial, foram as crianças que escolheram o que queriam trabalhar e como queriam trabalhar. Inicialmente, as propostas de atividades que foram surgindo dentro do projeto estavam intrinsecamente ligadas com o conhecimento do mundo e com as artes plásticas. Após a chegada da criança que veio do Brasil, em que mostrou as músicas que existiam nesse país, notou-se um especial interesse, por parte das restantes crianças, em descobrir as músicas existentes em determinados países. Surge assim, o trabalho direcionado para a música neste projeto. As diferentes músicas foram, regularmente, transportadas para a sala e criaram a alegria, a fantasia, a curiosidade, a diversidade, o ritmo, a cor, a amizade, o respeito, a união e sobretudo a diferença.

Tal como os restantes projetos, este projeto de sala passou por quatro fases.

Munari (1982) citado por Vasconcelos, T. (2011), refere que na primeira fase de um trabalho de projeto, “Todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (p.14), ou seja, é

necessário definir o problema em questão e de seguida partilhar os saberes, conversar, esquematizar e até realizar, com a ajuda de um educador, uma teia inicial.

Nesta primeira fase foi importante para a estagiária definir as grandes intenções do projeto, com base na caracterização do grupo e nos interesses manifestados pelas crianças. Após definido o tópico a investigar, deu-se início à planificação do trabalho. Neste primeiro momento, e com base no que as crianças já “sabiam” acerca do tópico, fez-se o levantamento do que queriam saber e do que gostariam de fazer. (Anexo 4- O que gostariam de fazer?)

Na segunda fase do projeto, deve ser iniciada uma planificação daquilo que se pretende fazer, por onde se deve começar, como se vai fazer e dividem-se tarefas.

Neste sentido, foi proposto em muitas situações a divisão de tarefas, deixando que as crianças expusessem aquilo que pensavam que era e depois fossem para casa verificar se realmente o era. De forma a decidirem “onde” e “como” poderiam encontrar resposta para as questões que colocaram sobre a Maria Castanha, elaborou-se uma teia inicial do que se poderia realizar. A teia foi sendo redefinida com o avançar do projeto, de forma a adequar as opções de atividades aos interesses das crianças e a dar resposta às ideias que emergiam da pesquisa de informação. (Anexo 5- Teia Inicial)

Nesta fase “a raiz da palavra planejar, portanto, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidirecionalidade de uma planificação tradicional e linear.” (Vasconcelos, T., 2011, p.15)

Na terceira fase realiza-se a execução daquilo que foi planeado ou que poderá surgir com as pesquisas, ou seja, “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções.” (Vasconcelos, T., 2011, p.16) Verificou-se, no centro de estágio observado, que cada criança tinha uma tarefa ou algo para pesquisar, trouxeram muitas informações relativas aos países que foram surgindo e inclusive algumas crianças tiveram a possibilidade de trazer objetos de casa, relacionados com determinados países. Houve partilha de conhecimentos, de interrogações e de especulações. Nesse momento, a música surgiu na sala e desde então nunca mais saiu.

Na quarta e última fase, designa-se por Divulgação e Avaliação, e “é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros”, ou melhor, “é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto” (Vasconcelos, T., 2011, p.17) No caso, deste grupo em particular, a música tornou-se a arte representativa deste projeto, a tal ponto que no final

a divulgação do projeto foi feita com uma dança de músicas escutadas ao longo da investigação, tanto para a comunidade educativa, como para os encarregados de educação. A avaliação deste projeto encontra-se redigida no documento criado pela estagiária, com a avaliação de cada uma das atividades que foram concebidas ao longo do projeto.

A construção deste documento, iniciou-se em outubro de 2017 e terminou em junho de 2018.

Após a leitura e levantamento destes documentos, optou-se por realizar uma análise dos mesmos, com o objetivo de recolher dados que fundamentasse a elaboração dos instrumentos de recolha de dados baseados na conversação. (Anexo 6- Análise documental)

Desta análise surgiram as categorias que sustentaram a perceção daquilo que foi conseguido, podendo assim constituir uma base para a construção dos guiões das entrevistas, dos grupos focais. As categorias encontradas foram: a aceitação da diferença; a valorização de situações novas; os comentários discriminatórios/positivos da diferença e a curiosidade perante a diferença. Considerou-se que estas categorias permitiram investigar sobre aspetos relacionados com a multiculturalidade, ao mesmo tempo que permitiram verificar se a música esteve presente nestas situações de aceitação, de curiosidade e de valorização da diferença.

Para uma melhor perceção dos dados recolhidos, elaborou-se um gráfico com os resultados do número de exemplos, relacionados com as categorias que se encontravam nos documentos. (Anexo 6- Análise documental)

Técnicas baseadas na conversação

A reflexão sobre os dados recolhidos na análise documental, possibilitou a perceção de aspetos que deveriam constar tanto na concretização da entrevista coletiva, dinamizada com uma atividade, como no guião da discussão de grupo focalizada e na entrevista à educadora cooperante.

Ao pensar na entrevista coletiva, sentiu-se a necessidade de perceber mais profundamente o que as crianças sentiam e definiam determinadas questões relacionadas com a multiculturalidade e valorização da diferença. Depois disso, e sentindo ainda necessidade de criar mais oportunidade de recolha de dados e de responder a questões que poderiam não ter sido respondidas na discussão anterior, optou-se por elaborar uma discussão de grupo focalizada, com algumas crianças da sala.

A entrevista coletiva, ocorreu no dia 20-06-2018, com quinze crianças, e devido à faixa etária do grupo, optou-se por realizar algo que tornasse a entrevista mais informal e permitisse às crianças dizer o que pensam. Para isso as crianças escutaram uma música chamada “Ser Igual, Ser Diferente” do Bando dos Gambozinos, com a música de Suzana Ralha e com o poema citado em seguida, de Manuel António Pina.

“É muito bom ser diferente,

Mas também é bom ser igual.

E às vezes ser como toda a gente é uma forma diferente de se ser diferente

Quando toda a gente é desigual...”

A partir da música escutada, houve uma exploração relacionada com a música e o tema. Mais concretamente, elaboraram-se algumas questões que se consideraram importantes e outras surgiram das crianças. Seguidamente, propôs-se que cada criança criasse, através da ilustração, o retrato de um amigo que considerassem que fosse diferente. Após o término dessa ilustração, as crianças colocaram num quadro, o seu amigo, tal como se pode visualizar no Anexo 7.

Esta atividade, suscitou algumas ideias para a elaboração da discussão do grupo focal e por isso conceberam-se tópicos de como se poderia realizar a atividade (Anexo 8) sem que antes não houvesse uma breve pesquisa sobre como desenvolver e orientar um grupo de discussão focalizada.

Um grupo de discussão focalizada denomina-se por “um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de carácter qualitativo em profundidade.” (Gomes, M., 1999, p.1) Este instrumento qualitativo, fornece “aos gerentes de projetos ou instituições uma grande riqueza de informações qualitativas sobre o desempenho de atividades desenvolvidas, prestação de serviços, novos produtos ou outras questões.” (Gomes, M., 1999, p.1) Este autor refere ainda, que “o grupo deve ser composto de 7 a 12 pessoas. (...). Normalmente, os participantes possuem alguma característica em comum.” (p.1)

Relativamente à orientação do grupo focal, segundo TearFund (2017) o facilitador deve preparar-se com antecedência: elaborando as palavras-chave que considera que são fundamentais para esta discussão; quais são os instrumentos de gravação que são necessários e que materiais necessita para a sua realização. Apenas quando terminado este passo, é que se inicia o grupo focal, que não deverá ultrapassar os 60 minutos. Na questão de tempo, no caso de ser crianças deve reduzir para metade, ou seja, 30 minutos.

No dia seguinte à entrevista coletiva, dia 21-06-2018, sucedeu-se o grupo focal, mencionado anteriormente, com cinco crianças, com uma duração de 31 minutos e 34 segundos. (Anexo 9) O objetivo principal, era revelar as percepções e concepções dos participantes, acerca das categorias selecionadas, ou seja, aceitar aquele que é diferente, valorizar situações novas, revelar curiosidade em relação à diferença e realizar comentários positivos/discriminatórios da diferença.

Ao contrário do autor referido anteriormente Gomes (1999), Kitzinger, J. (1994), refere que apesar de no seu estudo ter sido realizado com um grupo maior, “muitas “discussões de grupo focal” não dependem de mais do que 4 ou 5, indivíduos e este pode ser um número perfeitamente adequado quando se trabalha com populações particulares.” (p.105)¹

Neste caso e uma vez que era um grupo de crianças, segundo Hennessy, E., & Heary, C. (2005), “um grupo de discussão focalizada envolve um pequeno grupo de participantes, liderado por um moderador, que pensa alcançar uma visão sobre as experiências, as atitudes e as perspetivas dos participantes” (p.236)² Este autor ainda refere que “existem vários fatores que devem ser considerados ao planear a composição da discussão de grupo focalizada com crianças. Estes incluem o tamanho do grupo, a idade, o sexo e outros baseados na consideração de fatores como o tópico a ser discutido e a faixa etária das crianças.” (Hennessy, E., & Heary, C., 2005, p.242)³

Consequentemente, para este grupo focal, foram escolhidas cinco crianças, através de alguns critérios específicos. Esses critérios passaram por uma delas ser a criança que realizou o comentário discriminatório, inicial; outro critério passou por aquelas crianças que tinham comportamentos de entreaajuda para com outras crianças e outras crianças que tinham comportamentos mais discriminatórios nas brincadeiras e atividades conduzidas. A estagiária considerou pertinente verificar e analisar se houve ou não progressos, tanto nesta criança, como nas restantes crianças do grupo.

Verificou-se ainda que, “estas são precisamente as pessoas com quem se pode “naturalmente” discutir tais tópicos, pelo menos de passagem e estes são os principais

¹ Kitzinger, J. (1994), “many 'focus group studies' rely on no more than 4 or 5 groups, and this may be a perfectly adequate number when working with particular populations”. (p.105)

² Hennessy, E., & Heary, C. (2005) “A focus group is a discussion involving a small number of participants, led by a moderator, which seeks to gain an insight into the participants’ experiences, attitudes and/or perceptions. (p.236)

³ “A number of factors need to be considered when planning the composition of focus groups with children. These include group size, age, gender and other should be based on consideration of factors such as the topic to be discussed and the age group of the children.” (Hennessy, E., & Heary, C., 2005, p.242)

locais de “memória coletiva”.”(Kitzinger, J. , 1994, p.105)⁴ e por isso, as crianças desta faixa etária acabam por dizer o que realmente pensam, como pensam, o que acreditam e não acreditam, o que torna a discussão mais objetiva, concreta e genuína.

Para além disso, o facto deste grupo já se conhecer muito bem, contribuiu positivamente para esta discussão, segundo Kitzinger, J. (1994). “O facto de os participantes da pesquisa já se conhecerem, tem uma vantagem adicional de que são amigos e colegas e podem relacionar comentários uns dos outros aos incidentes reais das suas vidas compartilhadas.” (p.105)⁵ Todas as crianças e encarregados de educação foram devidamente informados e consentiram na participação nesta discussão.

Para que este processo se tornasse mais criterioso e fundamentado, foi necessário o conhecimento da opinião, por parte da educadora cooperante, em relação a se houve ou não progressos das crianças, ao longo deste percurso e após o término da intervenção da estagiária.

A entrevista à educadora cooperante da sala onde se realizou a investigação, serviu para esclarecer e unificar aquilo que foi observado nos documentos recolhidos e a perspetiva de uma profissional que esteve presente ao longo do processo.

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada, uma vez que se considerou que esta seria fundamental no sentido de “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.” (Duarte, R., 2004, p.215)

Com base nas categorias encontradas e no sentido de recolher dados que ajudassem a responder à pergunta de partida, foi realizado um guião da entrevista. (Anexo 10- Guião de entrevista à educadora cooperante.)

Posteriormente e após acordo com a educadora cooperante em relação ao dia e a hora, a entrevista ocorreu no dia 29-09-2018 e teve uma duração de 19 minutos e 10 segundos. Durante a entrevista, apesar de haver algum nível de proximidade por parte da educadora e da estagiária e que, ocorreu sem paragens e interrupções, manteve-se o nível de informalidade que inicialmente a estagiária teve dificuldade em manter, porém

⁴ Kitzinger, J. (1994), “these are precisely the people with whom one might 'naturally' discuss such topics, at least in passing, and these are major sites of 'collective remembering'”(p.105)

⁵ Kitzinger, J. (1994). “The fact that research participants already knew each other had the additional advantage that friends and colleagues could relate each other's comments to actual incidents in their shared daily lives.” (p.105)

os seus objetivos estiveram sempre bem definidos e a educadora cooperante permitiu que a entrevista fosse totalmente conduzida pela estagiária.

Após a recolha de toda a informação obtida através dos meios de exploração da temática, procedeu-se à análise documental, à análise da entrevista coletiva “Ser Diferente” e do grupo focal, bem como a entrevista à educadora cooperante.

Surgiram assim, os resultados obtidos desta análise estruturada, com base nas categorias encontradas, no sentido de procurar e responder à pergunta partida: “De que forma a música, em articulação com outras expressões artísticas, pode ser um instrumento pedagógico de competências multiculturais de um grupo de 4 anos?”

Capítulo III- Análise de dados

A análise dos resultados obtidos foi definida em três fases, tendo a primeira incidido sobre os resultados obtidos nas evidências registadas nos documentos de estágio, produzidos pela estagiária. Na segunda fase, sobre a análise da entrevista coletiva “Ser Diferente” e do Grupo Focal e por último, a terceira fase, que envolveu a análise da entrevista à educadora cooperante.

Fase I- Análise documental

No sentido de fazer uma recolha de dados que fundamentasse a elaboração dos guiões da entrevista e da discussão do grupo focal, bem como a entrevista coletiva, realizou-se uma análise dos documentos de registo utilizados ao longo do estágio profissional, entre o mês de setembro e o mês de junho de 2018.

Procedeu-se a uma análise, detalhada e fundamentada, de cada documento com as categorias encontradas, possível de verificar no Anexo 6- Análise documental.

Com base no gráfico 1, foi possível determinar os resultados obtidos desta análise e por fim, verificar o percurso que foi realizado de forma sequencial e/ou evolutiva relativamente à valorização, à curiosidade, às afirmações positivas e negativas e aceitação da diferença.

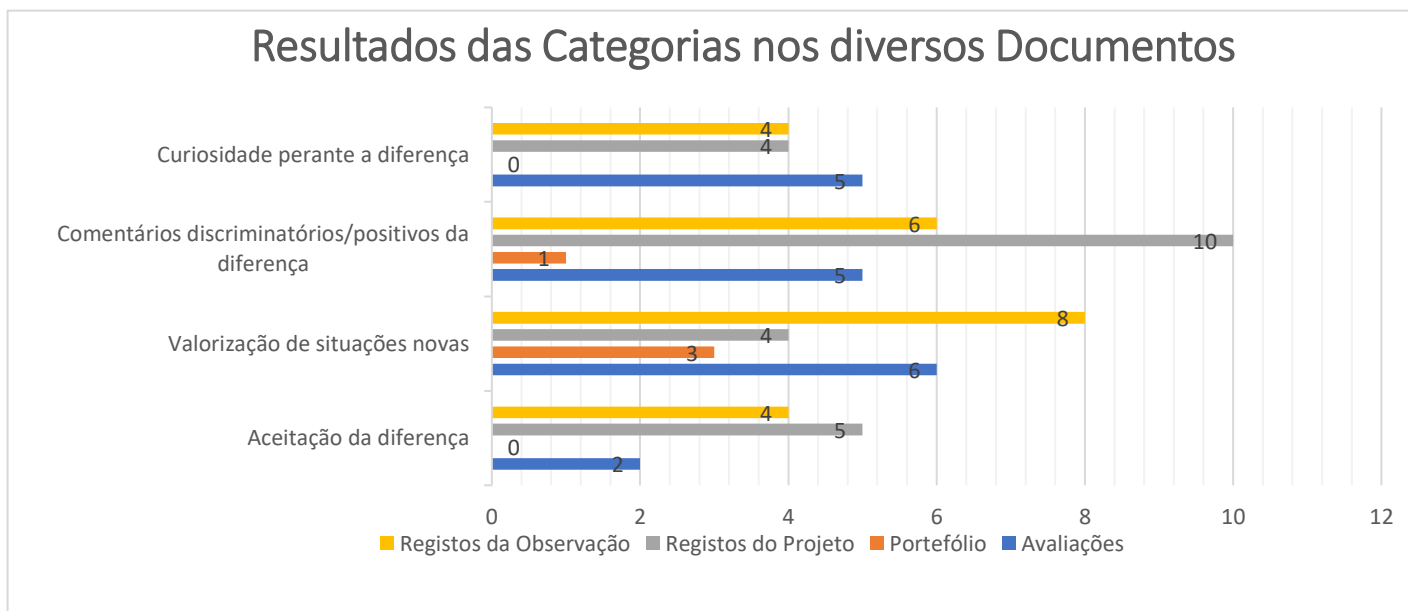


Gráfico 1- Resultados das Categorias nos diversos Documentos

As avaliações, o portefólio das crianças, o registo do projeto e os registos de observação, foram os documentos essenciais para fazer esta análise. Esta tinha como objetivo, através de momentos que foram mencionados/situações registadas, relacionados com a temática presente, encontrar categorias de análise emergentes.

As categorias encontradas foram: Aceitação da diferença; Valorização de situações novas; Comentários discriminatórios/positivos da diferença; Curiosidade perante a diferença. Percebeu-se que através das mesmas, seria possível ter uma perceção da realidade da sala, podendo assim constituir uma base para a construção dos guiões das entrevistas, dos grupos de discussão focalizada e de possíveis atividades. Considerou-se que estas categorias permitiriam investigar sobre aspetos relacionados com a multiculturalidade, ao mesmo tempo que permitiriam verificar se a música esteve presente nestas situações de aceitação, de curiosidade e de valorização da diferença.

Segundo o gráfico e a tabela produzida (Tabela 1- Tabela relativa aos números de exemplos dados), na totalidade foram registadas sessenta e sete situações em que foram encontradas as categorias referidas, ou seja, onze de valorização da diferença, vinte e uma de valorização de situações novas, vinte e duas de comentários discriminatórios/positivos da diferença e treze de curiosidade perante a diferença.

	Avaliações	Portefólios	Registo do Proj.	Registos de Obs.	TOTAL
Aceitação da diferença	2	0	5	4	11
Valorização de situações novas	6	3	4	8	21
Comentários discriminatórios/positivos da diferença	5	1	10	6	22
Curiosidade perante a diferença	5	0	4	4	13

Tabela 1- Tabela relativa ao número de exemplos dados nas Categorias

Podemos aferir com a visualização da tabela apresentada que, a categoria com mais referências, corresponde ao “Comentários discriminatórios/positivos da diferença”, com vinte e duas situações. Por outro lado, a categoria com menos exemplos diz respeito à “Aceitação da diferença”, com onze elementos selecionados.

Relativamente ao documento com mais exemplos referidos, corresponde ao *Registo do projeto*, com vinte e dois exemplos. Em alternativa, o documento com menos registos, foi o *Portefólio das crianças*, tal como é possível conferir no gráfico apresentado.

Verifica-se que ao longo da análise em todos os documentos existe uma evolução significativa na aceitação da diferença, na valorização de situações novas, na curiosidade perante a diferença e a inexistência de comentários negativos para apenas a existência de comentários positivos face à diferença.

Podemos constatar no documento “Registos de observação” que, por exemplo, por parte da criança que proferiu o comentário discriminatório, verificou-se uma evolução em dois meses de aceitação da diferença, pois no dia 11-10-2017, registou-se neste o seguinte comentário por parte da estagiária: “No decorrer da história, houve um comentário que me chamou à atenção: “A Maria Castanha é preta e é feia, não é?” e no mesmo dia, a estagiária registou o seguinte comentário nas suas “Avaliações semanais”: “No decorrer da história, houve um comentário que me chamou à atenção: “A Maria Castanha é preta e é feia, não é?””

No dia 15-12-2017, quando esta criança levou a Maria Castanha para casa, a estagiária registou a evolução que esta criança começava a apresentar: “O D. foi a criança que proferiu o comentário discriminatório (...) Chegou com grande entusiasmo e contou situações que ocorreram com a Maria Castanha e referiu que adorou e que quer levar mais uma vez a Maria Castanha para casa”.

Juntamente com os registos de observação, no “Registo de projeto”, relativamente à criança nova que se juntou à sala, no início do ano de 2018 (19-02-2018), “Mais tarde, apareceu uma criança vinda do Brasil, o que tornou esta experiência ainda mais enriquecedora, dado que permitiu que a estagiária sugerisse a realização de um trabalho de grupo” (pág.20), verificou-se, inicialmente, alguma relutância em fazer amizade com esta criança nova, por parte das outras crianças, inicialmente, como podemos verificar num registo de observação efetuado pela estagiária no dia 21-03-2018, “O A.L. é um chato, está sempre a chatear os outros!”, porém alguns comentavam: “O A.L. fala de uma forma diferente de nós, mas gosto muito dele!”.(16-03-2018)

Passado um mês, era visível uma maior aceitação e valorização da criança, as outras crianças, realizavam comentários como: “O A.R. percebeu que o A.L. queria entrar também e por isso dirigiu-se a ele e disse que podia entrar na fotografia.”(13-04-2018); “O A.L. é o mais alto, mas às vezes tenho que o ajudar a pintar.”(18-04-2018, pág.34)

Para além destas duas crianças que se destacaram e que fizeram com que se verificassem evoluções nos documentos, existiu uma situação que evidenciou comentários e atitudes nas crianças e evoluções nessas atitudes. Essa situação passou pela chegada da Maria Castanha e da experiência de levar para casa uma boneca. Algumas crianças que se negaram a levá-la, como podemos verificar em alguns comentários existentes "Não quero levar a boneca para casa!" (29-11-2017) (pág.30) e "E quem não quiser que a boneca vá para nossa casa?" (30-11-2017) (pág.30)

Após algumas crianças terem levado a Maria Castanha para casa e depois de algumas atividades, algumas das crianças que não queriam levar referiram à estagiária determinados comentários: "Então depois posso mostrar a história da Maria Castanha? Posso dormir com ela como o L.? E...e...posso mostrar a Nigéria? (18-04-2018)". "O D. foi a criança que proferiu o comentário discriminatório (...) Chegou com grande entusiasmo e contou situações que ocorreram com a Maria Castanha e referiu que adorou e que quer levar mais uma vez a Maria Castanha para casa". (15-12-2017)

Para além de expressarem estes comentários, as crianças manifestavam certos comportamentos perante a boneca, como: "Ao verem que a Maria Castanha estava com a sua roupa habitual, sugeriram à estagiária que colocasse uma "mantinha" para que ela não tivesse frio, uma vez que estava muito frio lá fora."(07-12-2017) e que ao longo do tempo começaram a verificar-se com os outros colegas: "verifico que através destas aprendizagens, surgem outras, tais como o respeito pelo outro, ou verem que têm de respeitar o que não é seu, ao não ser permitido matar animais e plantas e isto faz com que a aprendizagem seja mais intencional e perceptível, a meu ver."(18-04-2018);"(...) fiquei bastante impressionada com este grupo, uma vez que quase todas as crianças quiseram partilhar algo que tinham do almoço;"(18-04-2018); "Aqui é o puzzle da Sofia. Ela estava triste e eu fiz um puzzle com ela. (pág.1-Conferência criança-adulto-Mar.; 09-03-2018)"; a estagiária também registou alguns comportamentos que o M. teve ao longo do ano: "O M. (...), esteve sempre a apoiar os restantes colegas para que conseguissem acertar ou terminar o jogo." (registo 14-M.; 21-03-2018)

A envolvência dos pais neste processo também foi fundamental na evolução, uma vez que davam oportunidade de as crianças expressarem o que pensavam em relação à diferenciação em casa. Como podemos verificar neste exemplo que a estagiária menciona: "Fico muito feliz quando todos os familiares referem que as crianças falam em casa sobre os países, sobre a Maria Castanha e sobre mim". (18-05-2018) P

Os exemplos seguintes que envolveram os pais, os interesses das crianças, possibilitaram a que começasse a haver uma curiosidade para com o que era diferente,

como por exemplo: "(...) uma das crianças, que tem o pai em Angola, trouxe um bocado de tecido que ofereceu à Maria Castanha"(pág. 20; 13-12-2017); "A Mar. (...) trouxe para mostrar aos colegas algumas coisas que conseguiu recolher, juntamente com a família, e assim possibilitou que os outros aprendessem como ela coisas novas."(03-05-2018); "As outras crianças trouxeram desenhos de favelas e casas que existiam no Brasil, objetos de familiares que trouxeram do Brasil, descobriram com era a bandeira, as cores e o que significava a bandeira, que pratos típicos ou frutos existem mais no Brasil, como é o Natal no Brasil, entre outros."(pág.20; 07-03-2018); "A S. respondeu que estava a gostar muito de dançar a Inglaterra, porque é o país do pai e que ia dançar muito para depois mostrar ao pai."(04-05-2018); "A avó da Leo. partilhou com as restantes crianças, que a Leo. tem vários familiares que já viajaram por vários países, inclusive o avô já tinha viajado para quase todos os países que tínhamos na sala."(16-05-2018); "(O avô da Lu.) explicou porque é que as pessoas têm a pele escura como a Maria Castanha"(16-05-2018); "(...) tinha também viajado por muitos países, inclusive pela Nigéria, as crianças levaram o avô da Lu. à sala para ver as bandeiras que tinham descoberto e perguntar se aquelas bandeiras estavam corretas."(16-05-2018)

Em suma, com o auxílio da **análise destes documentos**, é possível constatar que existiu, **por parte das crianças, uma evolução significativa na aceitação da diferença**, dado que se verificou comportamentos, atitudes e comentários que expressaram essa mesma evolução.

A criança que realizou o comentário discriminatório inicial, após dois meses de envolvimento com este tema verificou-se **uma evolução significativa** na sua participação e curiosidade perante a diferença. **A ida da boneca para casa** manifestou desagrado por parte de algumas crianças, porém após algumas crianças terem levado a Maria Castanha para casa e depois de algumas atividades, algumas das crianças que não queriam levar, passaram a querer levar e inclusive **ficavam muito entusiasmadas quando partilhavam as situações** que tinham ocorrido em casa ou **preocupavam-se com o “bem-estar” da boneca**. **A criança nova, vinda do Brasil, que trouxe alguns desafios iniciais de aceitação** para este grupo, **acabou por fazer parte deste grupo de crianças** quando mostrou como era o seu país e a música brasileira, o que deixou as restantes crianças muito curiosas e com vontade de saber mais sobre o Brasil e sobre essa criança. A **envolvência dos pais**, acabou por **confirmar esta evolução**, uma vez que referiam diversas vezes a envolvimento dos filhos no projeto, na verificação de comportamentos de aceitação para com os outros, na curiosidade pelos outros países e culturas e na partilha de experiências novas realizadas na sala. Foi interessante

perceber que também as **famílias contribuíram para esta evolução**, com as idas à sala, com as histórias das experiências passadas noutros países, com as pesquisas feitas, com as idas ao exterior da instituição e com as músicas tocadas na sala.

Fase II- Análise da entrevista coletiva e do grupo focal

Posteriormente, como já foi referido, surgiu a necessidade de realizar uma atividade que permitisse às crianças, sem filtros e sem barreiras, de expressar a sua opinião em relação a ser diferente e posteriormente um grupo focal. A música tornou-se o elemento principal para construir uma espécie de debate e diálogo entre a estagiária e as crianças.

No caso de a entrevista coletiva, conduzida por uma atividade denominada “Ser Diferente”, ocorreu no dia 20 de junho de 2018 e no dia 21 de junho de 2018, ocorreu o grupo focal, ambas com crianças de idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

Na atividade “Ser Diferente”, as quinze crianças, estiveram presentes e quiseram realizá-la. No grupo focal, foram escolhidas cinco crianças para estarem presentes, incluindo a criança que realizou o comentário inicial discriminatório e as restantes por se verificar ou não, comportamentos e atitudes de ajuda e cooperação entre os colegas. (Anexo 7 e 9)

Para uma recolha mais concreta e visível, tanto da atividade, como do grupo focal, optou-se por elaborar quadros que permitissem a construção de gráficos, com os principais exemplos que as crianças foram expressando ao longo dos dois exercícios. As categorias utilizadas na anterior análise também foram usadas nas seguintes, de modo a observar que comentários surgiam por parte das cinco crianças, respetivamente a essas mesmas categorias.

Na entrevista coletiva, transcrita no anexo 7, participaram quinze crianças. Para que fosse uma entrevista genuína e pouco formal, optou-se por colocar uma música que continha uma breve história inicial que falava sobre um rapaz, chamado Pedro, que foi para a escola pela primeira vez e que percebeu que toda a gente era diferente. Posteriormente, foram realizadas algumas questões e depois cada criança teve de desenhar alguém (pessoa ou animal) que considerasse que fosse muito diferente de si.

Análise da entrevista coletiva

Nesta análise foram utilizadas as categorias, para conseguir compreender a visão das crianças em relação à multiculturalidade e à diferenciação entre seres.

No seguinte gráfico (gráfico 2), constatamos que na categoria “Aceitação da diferença” existiu um acentuado número de exemplos e situações concretas, neste caso seis, relacionadas com esta categoria e posteriormente as categorias “Valorização de situações novas”, e “Comentários positivos” obtivemos cinco comentários/exemplos.



Gráfico 2- Número de exemplos por indicador

As categorias “Comentários Discriminatórios” e a “Curiosidade perante a diferença”, não obtiveram quaisquer exemplos ou situações relacionadas com os mesmos.

Na categoria “Aceitação da diferença”, os exemplos dados relacionaram-se com as questões que a estagiária ia fazendo relativamente ao porquê de ser diferente ou afirmações que algumas crianças iam fazendo na fase de discussão e troca de opiniões. Passamos a citá-los: Ex.1. "Porque ele é igual à Maria Castanha."; Ex.2. "porque não é igual a nós."; Ex.3. "todos temos ideias diferentes"; Ex.4. "assim podemos dar muitas ideias diferentes e fazer coisas diferentes"; Ex.5. "o M. é diferente de mim"; Ex.6. "Porque eu gosto de todos."

Na categoria “Valorização de situações novas”, os exemplos que se obteve foram: Ex.1. "Demos muito abraços, beijinhos e levamos para nossa casa."; Ex.2. "(...) podem ser como nós ou como a Maria Castanha."; Ex.3. "porque ela brinca comigo"; Ex.4. "Mas Kika, eu posso desenhar um animal?"; Ex.5 "A Maria Castanha também era nova na nossa escola quando chegou aqui.", respondendo a questões relacionadas com situações da entrada de crianças novas para a sala ou o porquê de se ser diferente ou o que querer realizar algo diferente.

Relativamente aos “Comentários Positivos”, verificou-se alguns comentários que se consideraram positivos e não discriminatórios em relação à diferenciação. Como por exemplo: Ex.1. "Que o Pedro é diferente"; Ex.2. "Sim, porque ele é bom"; Ex.3. "é bom ser diferente"; Ex.3. "eu gosto de todos". Ex.4. "Todos somos diferentes." Ex.5. "Eu fiz a Kika, porque a Kika é mais crescida do que eu e é muito divertida."

Para além desta análise realizada com os indicadores, existiu uma pergunta elaborada que todos responderam e que é possível confirmar na transcrição da atividade presente no anexo 7: “Acham que é bom ser diferente ou ser igual?”, à qual todas as crianças responderam sim. (Gráfico 3)

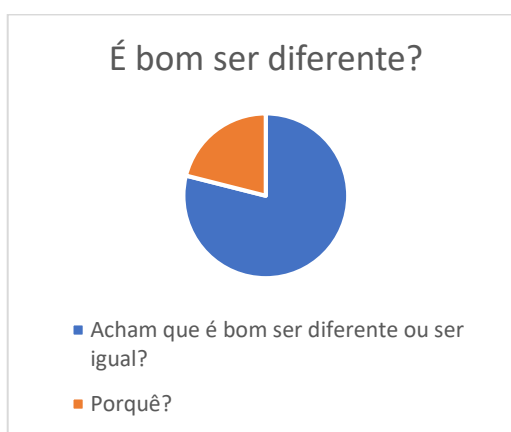


Gráfico 3- Questão "Acham que é bom ser diferente?"

Quando a estagiária perguntou “Porquê?”, apenas duas responderam imediatamente “Porque todos temos ideias diferentes.”; “Sim, assim podemos dar muitas ideias diferentes e fazer coisas diferentes.”, outras duas crianças responderam indiretamente, ao longo da atividade: “Não sei. Eu gosto de brincar com a Maf. (...) porque ela brinca comigo.” e “sim, porque não é igual a nós.”.

Em suma, **nesta entrevista coletiva**, verificou-se que uma música com uma história subjacente fez com que as crianças relembassem acontecimentos relacionados com a aceitação da diferença, como por exemplo, aceitar a Maria Castanha e a criança vinda do Brasil na nossa sala; compreender que a diferença é positiva, pois podemos ter “ideias diferentes “e que apesar de diferentes, existe pessoas parecidas física e psicologicamente. **A música tinha uma mensagem e as crianças perceberam claramente a mesma**, porque se identificaram com ela de alguma forma e essa percepção já é uma **evolução na aceitação e respeito pela diferença. Nenhuma criança proferiu comentários negativos**, apenas houve positivos.

Análise do grupo focal

No que concerne à análise do grupo focal, o seguinte gráfico, representa a totalidade de comentários relativos às categorias: “Aceitação da diferença”; “Valorização de situações novas”; “Comentários discriminatórios/positivos da diferença”; “Curiosidade perante a diferença.”

Verifica-se com este gráfico (gráfico 4) que as cinco crianças revelaram mais exemplos relacionados com situações novas, com um total de dez exemplos, seguidamente dos comentários positivos, com oito exemplos, a aceitação da diferença, com quatro exemplos e por último a curiosidade perante a diferença, com um exemplo. Não existiram quaisquer comentários discriminatórios neste grupo focal.

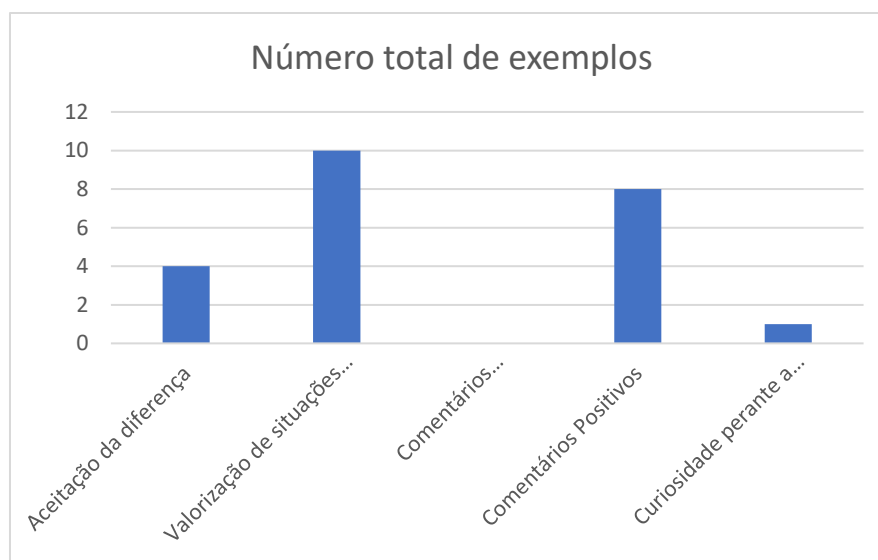


Gráfico 4- Número total de exemplos dados pelas cinco crianças

Cada criança determinou dados diferenciados e por isso realizou-se uma análise dos exemplos que cada criança forneceu relativamente às categorias.

A **criança A** tem quatro anos de idade e realizou no total cinco exemplos relativos às categorias. As mais referidas foram a “Aceitação da diferença” e a “Valorização de situações novas”, tal como se pode visualizar no gráfico 5.

Na “Aceitação da diferença”, a criança A, mencionou em algumas situações, dois exemplos, relativamente a questões apresentadas relativamente ao Elmer ser diferente, tais como: Ex.1-“Porque somos humanos e o Elmer é um animal.” Ex.2- “Eu acho que ele nasceu às cores. Já nasceu assim às cores, não sei.”

Relativamente à “Valorização de situações novas”, a criança A, referiu dois exemplos: Ex.1.-“(...)Eu acho que foi uma mistura.” Ex.2- “Todos têm uma cor e todos

são diferentes.”, em que a estagiária questionou sobre o porquê de o Elmer ser de várias cores, diferente dos restantes elefantes e porquê que era bom ser diferente.

No que diz respeito à categoria dos “Comentários Discriminatórios e Positivos”, a criança realizou dois comentários positivos, um em relação ao que gostavam mais nos amigos e o outro ao porquê de gostar de ser diferente. Ex.1 -"Eu gosto quando tu nos dás muitos abraços." Ex2- "Eu também gosto de ser diferente, porque eu acho que...que...que...ser diferente é mais bonito."

Por parte desta criança, não existiram comentários discriminatórios, nem curiosidades perante a diferença. Tal como podemos verificar no gráfico, a criança A, no total referiu seis exemplos nas situações propostas.

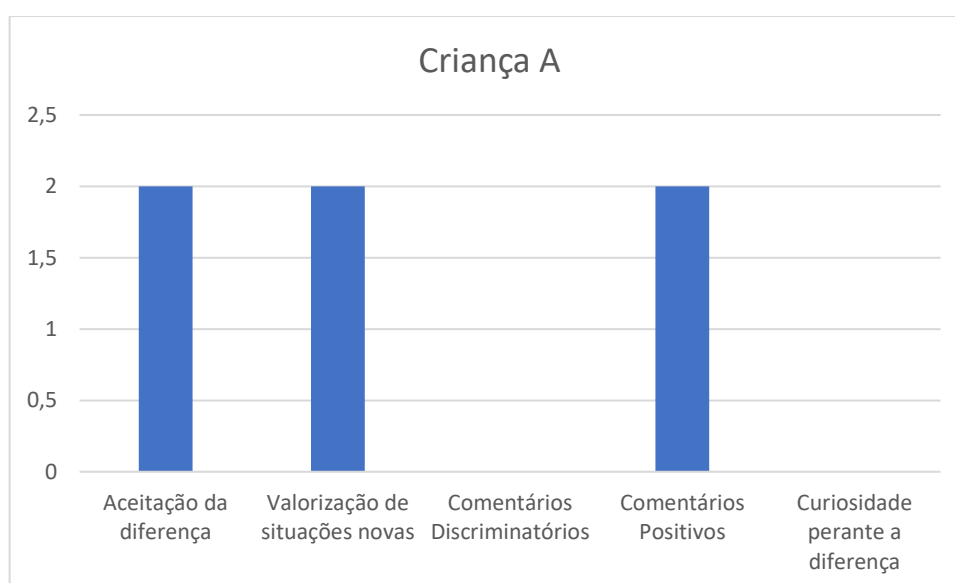


Gráfico 5- Exemplos de situações da Criança A

No que diz respeito à **criança B**, foi a criança que mais exemplos deu, com um total de oito referencias relativamente às categorias. Tal como podemos constatar no gráfico 6, a criança B, mencionou quatro comentários relativos à “Valorização de situações novas”, seguidamente com três exemplo, nos “Comentários Positivos” e por fim com um exemplo na “Aceitação da diferença”.

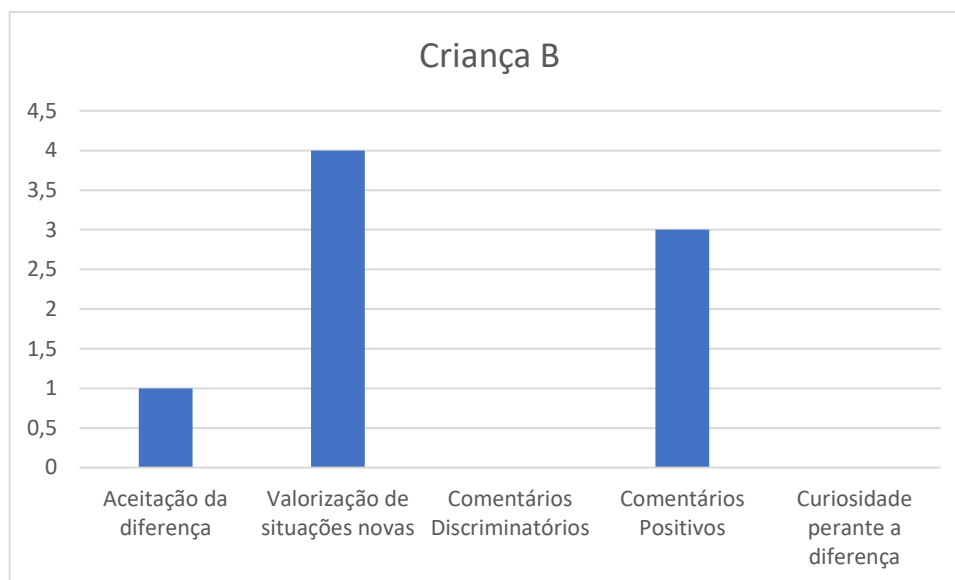


Gráfico 6- Exemplos de situações da Criança B

Ao longo do grupo focal, a criança B, na categoria “Valorização de situações novas”, efetuou quatro comentários, que passamos a citar: Ex.1-“Oh Kika, eu já vi o Elmer verdadeiro!” Ex2-“(…) porque era o único.” Ex.3-“(…) porque tu és às cores” Ex.4- “Às vezes eu consigo fazer uma coisa e outro menino não consegue e eu ajudo.”, que a na maioria estavam relacionados com algo possivelmente imaginário, com o porquê de o Elmer ou outra pessoa ser diferente e com a importância de ser diferente.

Nos “Comentários Discriminatórios e Positivos”, a criança B, não mencionou nenhum comentário discriminatório, porém proferiu três comentários positivos e que consideramos que seria de salientar: Ex.1-“(…) porque ele era divertido e engraçado” Ex.2- “Juntinhos, fazemos um arco-íris gigante!” Ex.3- “Mas às vezes podemos ser parecidos.” O exemplo 1, estava relacionado com o porquê de o Elmer ser às cores e os outros elefantes não; os exemplos 2 e 3, surgiram de uma questão por parte da estagiária relativamente à possibilidade de alguma criança ser diferente ou “dar cor” à sala, como o Elmer.

Na “Aceitação da diferença”, a criança B, realizou um comentário, Ex.1- “Sim, ele tinha muitas cores.”, ao responder a uma questão feita pela estagiária, em que demonstra reconhecer que o Elmer era diferente dos restantes elefantes.

A criança B, não referiu qualquer comentário ou exemplo no que diz respeito ao indicador “Curiosidade perante a diferença”.

No que concerne à **criança C**, registamos três comentários ao longo da discussão de grupo focal. Podemos verificar no gráfico 7 que, tanto nas categorias “Aceitação da

diferença”, na “Valorização de situações novas” como nos “Comentários Positivos”, obtivemos um comentário por cada indicador referido.

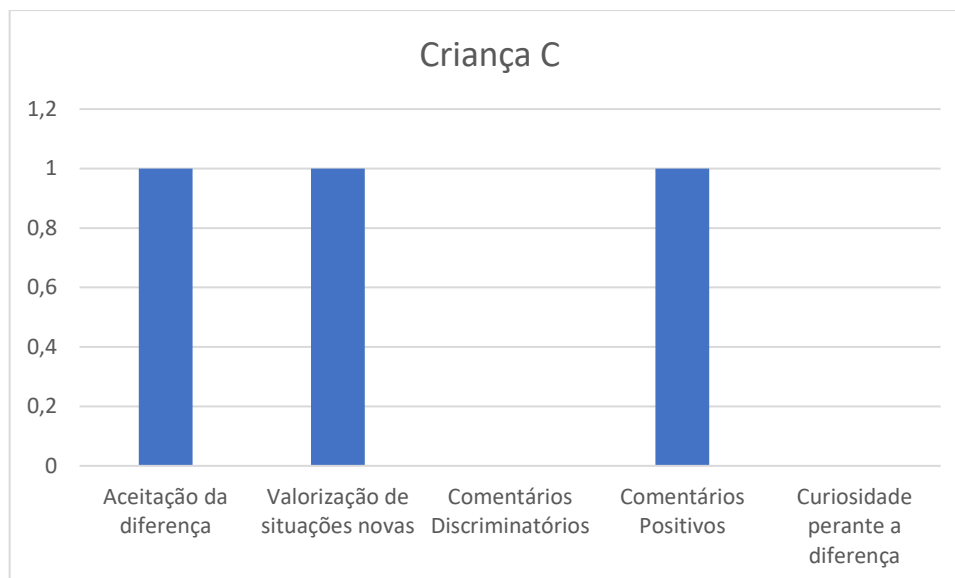


Gráfico 7- Exemplos de situações da Criança C

O exemplo que esta criança mencionou na categoria da “Aceitação da diferença”, Ex.1-“Se calhar nasceu como eu, que tenho esta mancha aqui na cara desde que nasci.”, corresponde à questão do porquê de o Elmer ser diferente dos restantes.

Na “Valorização de situações novas”, a criança C, no exemplo dado, Ex.1- “(...) elas têm a mesma cor, mas a Maria Castanha é mais grande do que a J.”, compara uma criança da instituição com a boneca/criança imaginária do projeto de sala.

A criança C, realizou um comentário positivo, que passamos a citar: Ex.1- “Ele agora ficou mais divertido e assim pode divertir os outros.”, relativamente ao facto do Elmer poder ser diferente dos outros elefantes.

Não existiram exemplos nas categorias da “Curiosidade perante a diferença” e dos “Comentários Discriminatórios”.

Relativamente à **criança D**, foi a criança que mencionou menos exemplos, porém foi a única que realizou um comentário respeitante à “Curiosidade perante a diferença”. Tal como verificamos no gráfico 8, a criança D, no total, deu dois exemplos de situações. É de salientar, que a criança D, corresponde à criança que mencionou o comentário inicial e que determinou o procedimento deste trabalho.

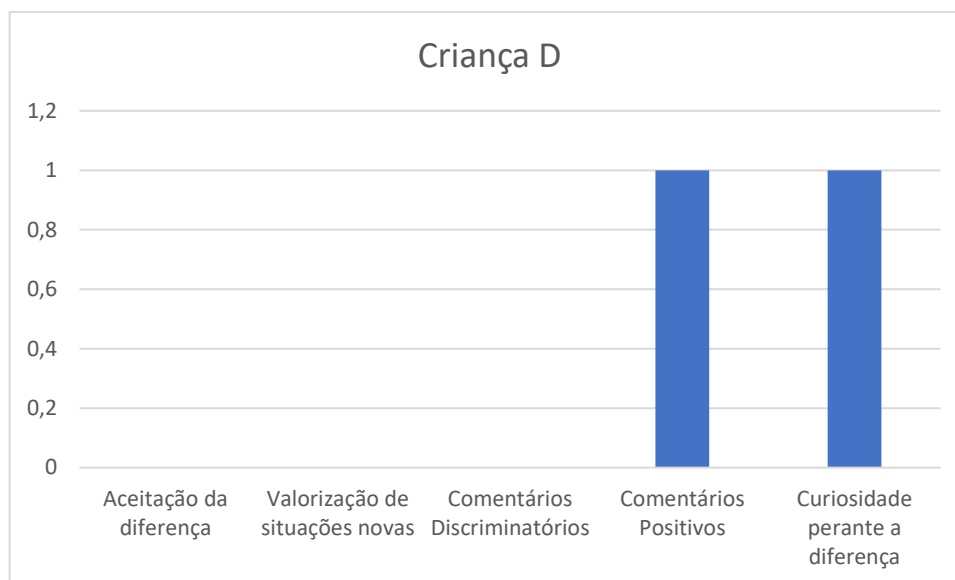


Gráfico 8- Exemplos de situações da Criança D

Verificamos que tanto nas categorias de “Aceitação da diferença” e de “Valorização de situações novas”, não se verifica quaisquer comentários por parte desta criança, contudo, não existem, também, “Comentários Discriminatórios” por parte desta criança.

Ao longo do grupo focal, a criança D, realizou um comentário positivo, que passamos a referir: *Ex.1- “Porque gosto que todos sejam diferentes.”*, respondendo à questão que a estagiária colocou relativamente ao gostar de ser diferente.

A criança D, demonstrou curiosidade ao colocar a seguinte questão: *Ex.1-“Já sei, é uma canção dos diferentes?”*. Por essa razão, na “Curiosidade perante a diferença”, considerou-se que esta criança estava a interessada e curiosa em verificar se era algo relacionado com o “ser diferente”, envolvendo, principalmente, a música.

Por fim, no que diz respeito à **criança E**, podemos visualizar no gráfico 9 que, esta criança mencionou mais exemplos na “Valorização de situações novas”, com três comentários e realizou um comentário na categoria dos “Comentários Positivos”. No total, a criança efetuou quatro exemplos de situações.

Verifica-se por sua vez, que não fez qualquer menção a “Aceitação da diferença”, nos “Comentários Discriminatórios” e na “Curiosidade perante a diferença”.

No indicador “Valorização de situações novas”, a criança E, fez três comentários: *Ex.1-“Nós já vimos há muito tempo esta história, já não nos lembramos AI.” Ex.2-“Eu acho que ele tinha a cor dos elefantes, só que depois um senhor pintou-o todo às cores e aos quadradinhos e depois ficou presa a tinta.” Ex.3- “(...) as nossas mães conseguem saber que somos nós.”*, relacionados com o facto desta criança ser capaz de demonstrar

preocupação com os outros, de responder à questão de o porquê do Elmer ser diferente dos outros e porque é que é importante sermos diferentes.

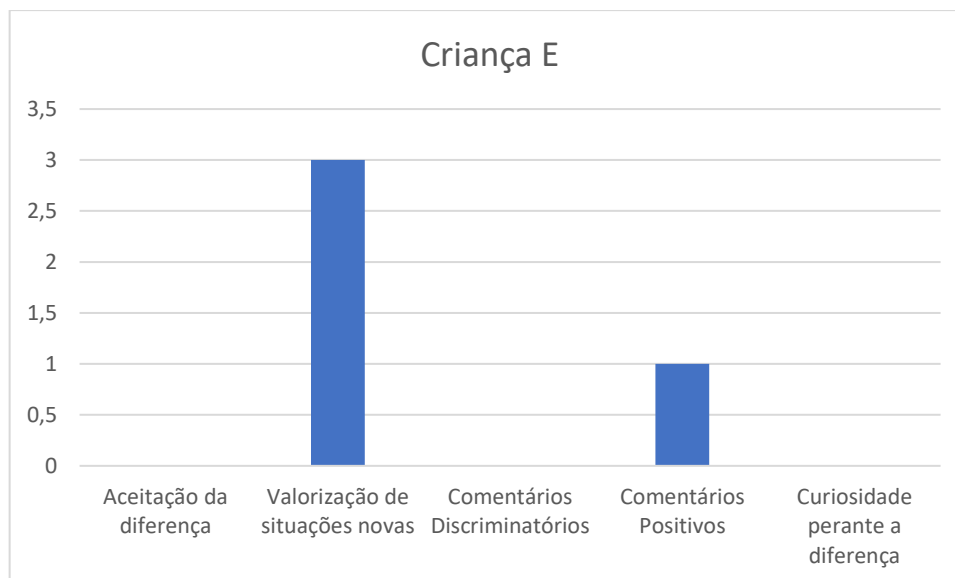


Gráfico 9- Exemplos de situações da Criança E

Para além destas afirmações, a criança nos “Comentários positivos”, responde com este exemplo: Ex.1- " O Elmer colorido, porque ele é lindo como o arco-íris.", à questão da estagiária, relativamente à escolha de um Elmer colorido ou um Elmer cinzento como os outros.

Em síntese, cada uma destas crianças contribuiu para o crescimento do grupo no respeito pela diferença, ou seja, **a criança D, que foi a criança que proferiu o comentário**, que deu origem a esta investigação, **neste grupo focal**, refere, ainda que seja em número reduzido, **comentários positivos e curiosidades perante a diferença** que devem ser valorizadas.

Ainda que a música tenha sido reduzida nesta atividade, ao longo da história sobre o Elmer, **a música estava presente e modificava conforme as emoções e as ocorrências da história, o que ajudou as crianças a compreender** que apesar de o Elmer ser “colorido”, diferente dos restantes, era muito “divertido” e “divertia os outros”.

A percepção, a curiosidade e as situações novas que surgiram no grupo focal, passaram muito pela questão: “Porque é que o Elmer é às cores e os outros não?”, em que as crianças evidenciavam positivamente que esse fator era benéfico para os outros, uma vez que ele era “divertido”, que “juntinhos, podíamos fazer um arco-íris gigante!”, que “podemos ser parecidos”, que assim “as nossas mães conseguem saber que somos nós”, que poderia ser uma pintura, em que “um senhor pintou-o todo às cores e aos quadradinhos e depois ficou presa a tinta”, ou que “foi uma mistura.”

Para além da imaginação natural das crianças nesta idade, **estas crianças demonstraram que “gostam que todos sejam diferentes”, porque cada um é “único” e “às vezes conseguimos fazer uma coisa e outro menino não consegue e ajudamos”, pois, “todos têm uma cor e todos são diferentes”, porque “Juntinhos, fazemos um arco-íris gigante!”.**

Fase III- Análise da entrevista à educadora cooperante

De modo a enriquecer mais este estudo e para fundamentar os dados recolhidos até ao momento, tomou-se a decisão de entrevistar a educadora cooperante, visto ser a pessoa que mais contacto teve com o processo de investigação.

Assim sendo, numa primeira fase procedeu-se à elaboração de um guião para a entrevista, disponível no Anexo 10, tendo como base aspetos e questões relacionadas com o tema da multiculturalidade e a pergunta partida “De que forma a música, em articulação com outras expressões artísticas, pode ser um instrumento pedagógico de competências multiculturais de um grupo de 4 anos?”.

Após a elaboração dos guiões fez-se a entrevista, no dia 29-09-2018, tendo esta sido bastante importante para completar os dados/informações recolhidas ao longo das observações e para perspetivar de um modo mais claro e direto os pontos de vista e atitudes da educadora face ao seu papel como educadora inclusiva e multicultural.

Na entrevista (Anexo 10.1) realizaram-se oito perguntas no total e todas foram respondidas pela entrevistada.

Na pergunta 1, “Como educadora, sente que a aceitação da diferença é um problema para crianças nesta idade? Porquê?” a entrevistada afirma que é um problema nesta faixa etária e que considera que “pode originar insegurança, falta de autoestima e sentimentos de rejeição e exclusão.” Afirma ainda que, a diferença “pode ser um fator físico, exterior, cultural ou até uma doença.”

Segundo as suas palavras, a educadora sublinha que nesta idade “conseguimos mudar alguns comportamentos.”. Contudo, quando se coloca a segunda questão “Notou alguma situação, que se verificasse em contexto de sala, este ano?”, a entrevistada menciona apenas a situação de uma criança nova do Brasil que “teve dificuldades em aceitar as regras da sala” e que “foi manifestando comportamentos estranhos, o que levou a que algumas crianças não o aceitassem, inicialmente.” Verifica-se com este comentário que a educadora cooperante acaba por atribuir as dificuldades de adaptação

e de interação à criança, sem presumir a possibilidade da existência de outros fatores que pudessem apoiar esta criança.

No que diz respeito à pergunta 3, “Relativamente ao projeto de sala, considera que a abordagem destas situações, alterou alguma situação/comportamento? Se sim, pode referir algumas situações que lhe apreçam significativas?”, a educadora refere uma vez mais a criança que entrou a meio do ano e que considera que, através da envolvência dos pais da criança, da música, em que “(...) trouxeram instrumentos, CD e canções que são ouvidas nas escolas do Brasil.” e da pesquisa e recolha de informação relativamente a “alguns aspetos culturais do Brasil”, “contribuiu para a valorização dessa criança (...) Isto tudo ajudou a que esta criança se sentisse muito importante e os outros começaram a valorizá-lo”.

Na questão 4, “Percebeu alguma evolução durante a implementação do projeto?”, a entrevistada declarou que para além da criança brasileira “ter aceitado as regras da sala e começado a interagir com os outros nas brincadeiras e atividades, todos os outros, evoluíram no aspeto de aceitação de crianças novas”. Para justificar essa evolução a educadora fornece dois exemplos de como tem sido a aceitação das outras crianças. O primeiro exemplo está relacionado com uma criança nova que entrou na sala e que as crianças prontamente “questionaram de que país pertence”. O segundo exemplo baseia-se quando realizam visitas ou saídas ao exterior e “recordam a Maria Castanha e têm curiosidade em saber de onde é a pessoa.”.

Na quinta questão, “Já realizou, ao longo do seu percurso profissional, alguma atividade que estivesse direcionada para este tema? Se sim, qual?” a educadora destaca que já realizou algumas, mas apenas refere uma, sem mencionar em concreto o que ocorreu especificamente num “intercambio entre o infantário e o infantário de Guimarães.”.

Na questão 6, “Sente que a sua formação profissional a preparou para lidar com a diferença e com a multiculturalidade? Porquê?”, ao qual a educadora indica duas disciplinas a de “sociologia” e a de “psicologia”, porém não justifica explicitamente a causa de estas disciplinas a terem preparado para lidar com a diferença e com a multiculturalidade.

A pergunta 7, “Existiu alguma atividade, este ano, que verificou que ajudou o grupo a melhorar o respeito pela diferença? Porquê?”, verifica-se que a educadora sublinha que existiram várias, mas que destaca as que estavam envolvidas com música e que considerou fundamental que a estagiária através da mesma conseguisse ter “falado e desenvolvido o respeito pelas culturas, os sentimentos, o respeito pelo outro e pela

diferença do outro.” Para além disso, a educadora frisa que as atividades provenientes do “projeto da Maria Castanha”, modificaram “as crianças da nossa sala e se possível vou dar continuidade a este projeto, graças a ti.”

Na última pergunta, pergunta 8, “Acredita que o respeito e a valorização da diversidade podem ser trabalhados através da música? Porquê? O que observou?”, a educadora afirma e considera que as questões da respeito pelo outro e a valorização da diversidade podem ser trabalhados através da música, uma vez que “as crianças estavam envolvidas, desenvolveram o respeito pelas outras culturas (...) tiveram oportunidade de se respeitarem uns aos outros, de ouvirem e serem ouvidas.” A entrevistada menciona, ainda, que “o esperar pela sua vez, o ajudar os outros, a curiosidade por saber sobre os outros países, fez com que a música ajudasse a envolver isto tudo e tornasse mais motivadora e construtiva a interação do grupo.”

Após a análise mais detalhada das respostas às questões colocadas, foi possível verificar que nesta entrevista, as categorias base, foram mencionados ao longo da entrevista. No gráfico 10, abaixo podemos ressaltar os dados e número de exemplos que se verificou em cada indicador.

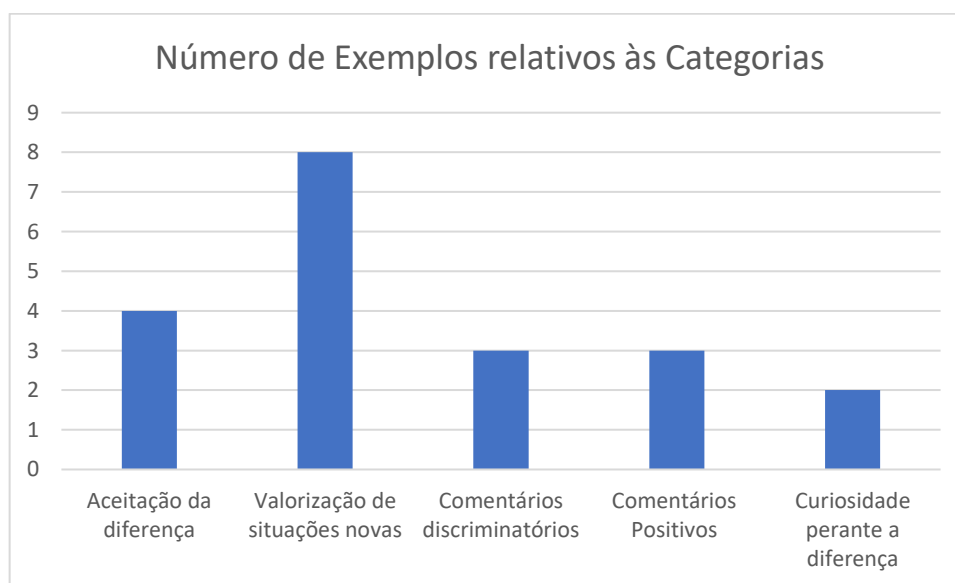


Gráfico 10- Número de Exemplos relativos às Categorias

Verificou-se que no que diz respeito à categoria da “Aceitação da diferença”, esta foi referida quatro vezes ao longo da entrevista: Ex.1-“pode ser muito difícil aceitar as diferenças”; Ex.2- “algumas crianças não o aceitassem”; Ex.3- “evoluíram no aspeto de aceitação de crianças novas” e Ex.4- “respeito pelas outras culturas, os sentimentos, o respeito pelo outro e pela diferença do outro.”

Relativamente à “Valorização de situações novas”, existiram oito exemplos por parte da educadora cooperante, tais como: Ex.1- “a participação dos pais”; Ex.2- “os outros começaram a valorizá-lo”; Ex.3- “temos uma criança e todos estão a recebê-lo muito bem”; Ex.4- “sempre que encontramos outras pessoas ou crianças, de origens diferentes, em visitas, recordam sempre a Maria Castanha e têm curiosidade em saber de onde é a pessoa.”; Ex.5- “um intercâmbio entre o nosso infantário e o infantário de Guimarães.”; Ex.6- “valorização da diversidade”; Ex.7- “As crianças estavam envolvidas, desenvolver o respeito pelas outras culturas e aquando da estruturação, dos ensaios e da concretização final das músicas, tiveram a oportunidade de se respeitarem uns aos outros, de ouvirem e serem ouvidos. O esperar pela sua vez, o ajudar os outros.” e Ex.8- “contribuiu para a valorização dessa criança”.

No que diz respeito a “Comentários discriminatórios/positivos da diferença”, no que diz respeito a comentários discriminatórios existiram três para com a criança brasileira. Ex.1- “teve muitas dificuldades em aceitar as regras da sala.”; Ex.2- “Foi manifestando alguns comportamentos estranhos”; Ex.3- “afinal ele também tinha coisas boas e especiais.” No que diz respeito aos comentários positivos, obtivemos também três comentários, que passamos a citar: Ex.1- “foi muito completo, bem estruturado, bem desenvolvido e fascinante”; Ex.2- “Achei que este projeto modificou as crianças da nossa sala e se possível irei dar continuidade a este projeto, graças a ti.” e Ex.3- “fez com que a música ajudasse a envolver isto tudo e tornasse mais motivadora e construtiva a interação do grupo.”

Por último, sobre a “Curiosidade perante a diferença” foi referido duas vezes na última questão, Ex.1- “a curiosidade por saber sobre os outros países” e na quarta questão Ex.2- “sempre que encontramos outras pessoas ou crianças, de origens diferentes, em visitas, recordam sempre a Maria Castanha e têm curiosidade em saber de onde é a pessoa.”

Para além das referências às categorias mencionadas, a palavra “diferença” foi pronunciada nove vezes ao longo da entrevista, cinco vezes por parte da entrevistada e quatro vezes por parte da entrevistadora.

Resumidamente, as crianças desde que saem da barriga da mãe e se começam a desenvolver, passam a imitar e a visualizar comportamentos presentes no adulto. Essas percepções e/ou ideias que as crianças expressam, podem, por vezes ser fruto daquilo que o adulto refere ou que considera. Neste caso, quando se colocou a segunda questão à educadora, ainda que possivelmente inconsciente, afirmou que a criança nova, que veio do Brasil, teve “dificuldades em aceitar as regras da sala” e que “foi

manifestando comportamentos estranhos, o que levou a que algumas crianças não o aceitassem, inicialmente.” Possivelmente essas concepções e atitudes em sala, por parte da educadora cooperante, podem ter tido alguma influência e dado origem a alguns comentários e atitudes discriminatórias por parte das crianças em relação à criança nova. A educadora cooperante acaba por atribuir as dificuldades de adaptação e de interação à criança nova, sem pensar noutros fatores que pudessem estar relacionados com a situação.

Apesar dessas afirmações, que claramente não valorizam a diferença, a educadora refere que teve a percepção da evolução que houve com o auxílio da música e que foi fundamental para conseguir que as crianças, deste grupo, atualmente, conseguissem aceitar a diferença, melhorassem aspetos como a escuta ativa, o respeito pelo outro e a cooperação.

Capítulo IV- Reflexões Finais

Conseguir diagnosticar problemáticas de grupo e posteriormente encontrar formas de resolução das mesmas, por vezes é um desafio para os profissionais de educação. Valorizar, respeitar, escutar, aceitar e adaptar nem sempre são ações que os seres humanos concebem naturalmente, o que por vezes, acaba por dificultar a compreensão do mundo.

Todos sabemos que o mundo está pintado de cores, existem cores em todo o lado. Essas cores têm nomes: o azul, o vermelho, o amarelo, o preto, o branco, o cor-de-rosa, entre outras, das quais sabemos que cada uma é completamente diferente, apesar de algumas apresentarem características aproximadas, mas todas elas únicas. A possibilidade da inexistência de uma delas, por exemplo, o preto, era concebível, mas se refletirmos, o preto realça as cores; o preto existe em materiais únicos e que se não fossem pretos, provavelmente ninguém os compraria; o preto ajuda a obter outras cores, e por essas razões e mais algumas, o preto e as restantes cores são fundamentais no mundo, tal como os seres.

As crianças são os seres que têm mais possibilidade de acreditar no “mundo das cores”, devido à sua ingenuidade e autenticidade. Contudo, a inquietação inicial desta investigação deparava-se com a forma de como podemos trabalhar um tema que requer desenvolver atitudes de cooperação, de compreensão pela diferença com crianças que se encontram num estágio, segundo Piaget, egocêntrico. (Papalia, 2009)

A dificuldade da investigadora foi perceber de que forma poderia trabalhar este tema, principalmente, quando se deparou com o comentário discriminatório de uma criança da sala onde se encontrava a realizar a prática profissional. Como poderia explicar a uma criança de quatro anos que não se deve desrespeitar o outro por ser diferente, que se deve olhar a diferença como algo positivo e sem preconceito, que se deve ajudar os outros mesmo sendo diferentes?

A investigadora ia revelando ao longo da sua prática, algumas propostas que considerou que pudessem auxiliar este trabalho delicado com as crianças, quando surgiu uma nova criança na sala. Essa criança era do Brasil e trouxe a música e a alegria para a sala, o que suscitou muito interesse e curiosidade das crianças pelas músicas de outros países.

A música, para além de ser considerada uma das bases de influência na vida do ser humano, é um código comum que é perceptível em todos os países do mundo. Uma vez que o homem é um ser que comunica e sendo a comunicação uma necessidade

universal, porque não, trabalhar através da linguagem musical? A música tem a sua própria especificidade, deve ser valorizada como arte com características, valor e linguagem próprias, que para além disso, tem a capacidade de se relacionar com outras linguagens e outras culturas.

Segundo Silva, I. (2016),

o contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música (nome dos instrumentos, o que é uma orquestra, etc.). Este contacto é ainda um meio de expressarem o que sentem, não só através do corpo, mas verbalizando ou utilizando diferentes modalidades das artes visuais, bem como de desenvolverem a sensibilidade estética. (p.56)

Surgiu assim, a pergunta de partida para esta investigação “De que forma a música, em articulação com outras expressões artísticas, pode ser um instrumento pedagógico de competências multiculturais de um grupo de 4 anos?”

Para procurar encontrar respostas a esta pergunta tornou-se necessário a análise de alguns dados. Esses dados decorreram dos documentos realizados pela investigadora ao longo da prática profissional, de uma entrevista coletiva dirigida por uma atividade, de um de grupo focal e por fim de uma entrevista à educadora cooperante. Todos os dados possibilitaram informações cruciais para a elaboração das seguintes conclusões.

No que diz respeito à análise documental foi possível constatar que existiu, por parte das crianças, uma evolução significativa na aceitação da diferença. Segundo Jordán, 1996, o ato educativo deve estar antes do ato de ensino, uma vez que a Educação Pré-Escolar assume um papel fundamental na preparação para se desenvolverem numa sociedade multicultural e “idealmente intercultural”. (p. 27) A criança que realizou o comentário discriminatório inicial, após dois meses de envolvimento com este tema, mostrou uma evolução significativa na sua participação e curiosidade perante a diferença.

Como afirmam Stoer e Cortesão (1999), a escola deve constituir um espaço democrático para a construção da cidadania, ou seja, “aprender a viver em comum”, o que se acredita ser um aspeto fundamental da educação. A ida da boneca para casa de cada criança, constituiu uma aprendizagem em comum e que deixou as crianças muito entusiasmadas quando partilhavam as situações que tinham ocorrido em casa ou preocupavam-se com o “bem-estar” da boneca.

Tal como é referido no capítulo relativo à “cultura e relativismo cultural”, todos os indivíduos pertencem a uma comunidade e são ensinados a pensar e a agir de forma

idêntica aos membros dessa mesma comunidade, para que se forme uma identidade cultural. Por essa mesma razão, verificou-se que a criança nova, vinda do Brasil, trouxe alguns desafios iniciais de aceitação para este grupo, uma vez que veio de uma comunidade com uma identidade cultural diferente. Contudo, acabou por fazer parte deste grupo de crianças, uma vez que, segundo Silva, F. (2010) “os contactos entre diferentes povos e culturas revelaram ser, desde cedo, um dos motores da evolução das sociedades.” (p. 4) Esta evolução, também só foi possível através da envolvimento dos pais, que acabaram por contribuir com as idas à sala e participação em atividades.

Relativamente à entrevista coletiva realizada com as crianças, verificou-se que a linguagem poética e musical da obra trabalhada, tinha uma mensagem e que as crianças perceberam claramente a mesma, porque se identificaram com ela de alguma forma e essa percepção já é uma evolução na aceitação e respeito pela diferença.

Merodio, 2000, citado por Montez, R. (2012), reforça a ideia reforçando a capacidade de diferenciação e aceitação do outro:

Para além de a arte servir para a celebração e integração da diversidade cultural, garante de uma democracia ativa e interventiva e de poder ter um papel comprovado na transformação social, ela deverá assumir, do mesmo modo, protagonismo no novo paradigma educacional, para o próprio desenvolvimento de cada indivíduo: da sua personalidade e do seu diálogo com o meio através de uma atitude estética (p.11)

Constatou-se também que não existiram comentários negativos por parte de nenhuma criança, apenas houve positivos, o que demonstrou que as crianças estavam a respeitar e a valorizar a situação referida na música e os comentários que os colegas de sala iam fazendo.

Esta situação também foi possível ser verificada no grupo focal, em que a criança D, a criança que proferiu o comentário que deu origem a esta investigação, refere comentários positivos e de curiosidade perante a diferença, sem fazer comentários ou demonstrar comportamentos negativos em relação à diferença.

Para além desta evolução significativa, a música estava, mais uma vez, presente, neste caso numa história e modificava conforme as emoções e as ocorrências da narração, o que ajudou as crianças a compreender que apesar de o Elmer ser “colorido”, diferente dos restantes, era muito “divertido” e “divertia os outros”. Segundo Neves, F. (2016) a arte para além de algumas definições usuais, inclui “dimensões como a expressão, a comunicação, a sensação, a emoção, a cognição, mas é acima de tudo, um lugar de liberdade e de diferença (...)” (p.271)

Para além da imaginação natural nesta idade, estas crianças demonstraram que “gostam que todos sejam diferentes”, porque cada um é “único” e “às vezes conseguimos fazer uma coisa e outro menino não consegue e ajudamos”, pois, “todos têm uma cor e todos são diferentes”, porque “Juntinhos, fazemos um arco-íris gigante!”. No capítulo do “Papel das Expressões Artísticas na Educação Pré-escolar”, a investigadora destaca um excerto de Miguel Esteves Cardoso, que nos permite “compreender em como na maioria das vezes uniformizamos tudo, tudo tem de ser igual e de determinada forma” (p.18) e estas crianças demonstraram que, de facto, o mundo não assim.

Por fim, na entrevista à educadora cooperante, verificou-se que, possivelmente, as perceções e/ou ideias que as crianças deste grupo expressam, por vezes são fruto daquilo que a educadora refere ou que considera, mesmo que o faça de modo inconsciente. A escola continua a contribuir para o agravamento das desigualdades sociais, económicas, religiosas e culturais entre as crianças. Por essa razão, os profissionais de educação devem ter em conta o desenvolvimento global do seu comportamento para com as crianças, uma vez que são todas diferentes e que deve atuar, conscientemente, de forma ética, dentro e fora da instituição. Segundo, Silva, I. L. (2016) estas contribuições dos educadores dependem “muito da qualidade do ambiente educativo e do modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo.” (p.10)

Apesar dessas afirmações que claramente não valorizam o que é diferente, a entrevistada, mostrou-se sensível a todo o processo que aconteceu na sua sala. Refere que teve a perceção da evolução que houve e que o auxílio da música foi fundamental para conseguir que as crianças, deste grupo, atualmente, conseguissem aceitar a diferença, melhorassem aspetos como a escuta ativa, o respeito pelo outro e a cooperação. Segundo a UNESCO (2006), a educação artística promove práticas que constituem um meio para o ser humano aprimorar o conhecimento, a apreciação da arte e a cultura. (p.8) Para além de que Silva, I., L. (2016) refere que a influência da música no desenvolvimento da criança já é valorizada nas orientações curriculares ao descrever que a música “integra-se nas vivências e rotinas da sala, valorizando os interesses e as propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros.” (p. 54)

Esta análise de dados contribuiu para encontrar algumas respostas para a pergunta de partida “De que forma a música, em articulação com outras expressões artísticas,

pode ser um instrumento pedagógico de competências multiculturais de um grupo de 4 anos?”

Destaca-se que a música propriamente dita, além de influenciar várias fases do desenvolvimento da criança, também resgata a cultura do país, da criança e até mesmo a cultura da própria música, o que representa que a comunidade educativa deve trazer para dentro do estabelecimento e das salas diferentes géneros musicais, diversos estilos, sons, instrumentos, ritmos diferentes, proporcionando às crianças momentos de reflexão, aprendizagem, onde possam analisar as músicas apresentadas, fazendo com que possam expor as suas opiniões e se tornem seres mais críticos.

Uma vez que, “pensar na diversidade é interpelar a pluralidade, é interrogar pelo lugar que essa pluralidade implica no contexto de uma educação multicultural.” (Pereira, A., 2004, p.28)

As crianças têm prazer, são felizes e aprendem sobre si mesmas e sobre os outros ao tocarem música juntas e ouvindo-se uns aos outros, podemos afirmar que é possível a música desenvolver competências multiculturais. A investigadora, ao trabalhar de uma forma lúdica através da improvisação, as crianças conseguiram fazer algo através das canções, como por exemplo, ouvir música de diversas regiões do país, explorar a cultura musical de um determinado país, entre outros.

O simples facto de a análise de dados mostrar uma evolução das crianças, valoriza “a educação intercultural através da música”, pois foi desenvolvida com base naquilo que “as crianças hoje aprendem através das suas experiências, sem passarem pela aprendizagem formal.” (Swanwick, 2006, p.20)

“A força das artes” deve ultrapassar o seu contexto social, isto é, nenhuma linguagem se pode apresentar como superior, apesar de existirem formas elementares de perceber e de pensar que talvez possam ser menos elaboradas, nas sociedades menos exigentes. (Costa, M, 2010, p. 82) A música faz parte de todas as comunidades e por isso é um instrumento que tem capacidade para transparecer culturas, crenças, emoções, sentimentos, entre outros, que transportam a diferenciação e constituem a igualdade entre os seres humanos.

Ao longo da investigação, a investigadora sentiu desde o início motivação para avançar e dar resposta às suas inquietações. As dificuldades sentidas incidiram-se na concretização da parte metodológica e de conseguir que o leitor compreendesse os procedimentos da investigação. O facto de a investigadora se encontrar no papel de estagiária, por vezes não foi fácil, uma vez que não conseguia realizar determinadas atividades, devido às perceções ou ideias da educadora cooperante. Apesar disso, foi

possível proceder a todos os passos que a estagiária pretendia e que consideravam fundamentais para a concretização desta investigação.

Como linhas de investigação futuras considera-se que poderia avançar com um estudo relacionado com o papel dos educadores na construção das competências multiculturais. Também se considera importante refletir sobre que fatores possíveis poderiam contribuir para influenciar o desenvolvimento das capacidades multiculturais ou discriminatórias das crianças em idades na educação de infância.

Bibliografia

- Almeida, C. (2006). *O Multiculturalismo nas políticas públicas para a cultura, artes e música: a educação musical intercultural*. In CONGRESSO DA ANPPOM, XVI (pp. 99)
- Amaral, M. (2017). *A Música como Estratégia de Intervenção Pedagógica*. Porto: ESEPF-Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- André, J. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: O diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião*. Coimbra: Palimage.
- Bogdan, R. e Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Bonamino, A., Alves, F. & Franco, C. (2010). *Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 487-594.
- Bourdieu, P. (1983). *Gostos de classe e estilos de vida*. Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 82-121.
- Cardoso, C. (1996). *Educação Multicultural*. Percursos para Práticas Reflexivas. Lisboa: Texto Editora.
- Carmo, H. (2014). *A Educação para a Cidadania no século XXI. Trilhos de intervenção*. Lisboa: Escolar Editora.
- Conceição, R. (2015). *A Arte na Educação Infantil. A importância para o desenvolvimento infantil*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Corrêa, A. & Westvall M. (2014) *Aprendizagem intercultural por meio de Imersão Musical- Música em Perspetiva*. Brasil: Universidade de Brasília, 84-100.
- Cortesão, I. (2014). *A magia dos sons a descoberta do ambiente sonoro como instrumento de intervenção educativa*. in Sarmiento, M., Fernandes, N., Tomás C., Trevisan, G., Dias, C. (2014) (Eds.). *Direitos*
- Cortesão, I. (2016). *A música no Jardim de Infância: uma proposta de desenho curricular*. Porto: ESEPF- Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aula?: processos de organização de turmas: reflexões críticas*.
- Costa, M. (2010). *O valor da música na educação na perspetiva de Keith Swanwick*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- De Freitas Martins, D. A. (2015). *Música geradora: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural no Brasil*. In actas 10ª

conferencia latinoamericana y 3ª conferencia panamericana de la sociedad internacional de educación musical (p. 67)

- Duarte, R. (2004). *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR
- Figueira, E. (2012). *Avaliação: Concepções dos Educadores de Infância*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Fitas, A. (2012). *A Avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar: O Portefólio das crianças*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Ford, D. e Harris, J. (2000). *Multicultural Gifted Education*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Fortunato, A. (2013). *O papel das atividades de Expressão Artística na transmissão das tradições culturais no Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia*. Lisboa: Universidade Aberta
- Gomes, M. (1999). *A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos*. Brasil: Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais.
- Hennessy, E., & Heary, C. (2005). *Exploring children's views through focus groups*. *Researching children's experience: Approaches and methods*, 236-252.
- Igea, D., Agustin, J., Beltrán, A. e Martin, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Jordán, J. (1996) *Propostas de educacion intercultural para professores*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC
- Kitzinger, J. (1994). *The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants*. *Sociology of health & illness*, 16(1), 103-121
- Matos, D. M. T. (2000). *Explorando o conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica: o filme " Rosa e os seus amigos"*.
- Matos, F. & Ferraz, H. (2006). *As artes na Educação: Roteiro da Educação Artística*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- Monteiro, F. (1997). *Interpretação e Educação musical*. Porto: Fermata, editora.
- Montez, R. (2012). *Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos- um Projeto Artístico-Educativo num Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neves, F.(2016). *A arte em educação e um modelo pedagógico alternativo*. Atas dos VII Encontro do CIED, pp.270-280.
- Oliveira, M. (2007). *A expressão plástica para a compreensão da cultura visual*. *Saber(e)Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12 (2007), p.61-78

- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. Local: McGraw Hill (11ª Edição).
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto: Porto Editora, 2002. In: Oliveira Formosinho, J. (2002). “A Supervisão na Formação de Professores I: Da sala à escolar”. Coleção Infância, vol.7. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural: Teorias e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, R. M. M. (2012). *Música e narrativas da multiculturalidade numa orquestra de " todos"*. Lisboa: Escola de Ciências Sociais e Humanas.
- Pina, H., Remoaldo, P., Ramos, M., Marques, H. (2014). *Grandes problemáticas do espaço europeu*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Räsänen, Rauni. *Intercultural Education and Education for Global Responsibility in Teacher Education*. In: Musiikkikasvatus – The Finnish Journal of Music Education. Vol, 13, No.1. Hakapaino: Helsinki, 2010, p. 12-24.
- Rosa, C. (2013). *A Pertinência da Expressão Artística na Educação Pré-Escolar: Conceções de uma Educadora*. Faro: Universidade do Algarve
- Sarmiento, Manuel. J. (2011). *O estudo de caso etnográfico em educação. Itinerários de pesquisa: perspetivas qualitativas em sociologia da educação, (2ª)*, 137-179. pp.20,21.
- Silva, F. (2010). *Multiculturalismo, socialização e integração os desafios e contributos do ensino: aprendizagem de uma língua não materna*. Faro: Universidade do Algarve- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Silva, G., (1995). *Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu*. Brasil: INFORMARE, 24-36.
- Silva, I. L. (coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. (2013). *As Expressões artísticas no pré-escolar e 1ºciclo do ensino básico e o desenvolvimento da autonomia e da cooperação*. Açores: Departamento de Ciências da Educação.
- Sousa, M. R., & Neto, F. (2003). *A educação intercultural através da música*. V.N.G.: Edições Gailivro.
- Stoer, S.; Cortesão, L. (1999). “*Levantando a Pedra*”, *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Ed. Afrontamento

- TearFund (2017). *Passo a passo 100: Impacto e mudança*. Reino Unido: TearFund
- Trindade, R. (1998). *As escolas do ensino básico como espaço de formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.

Anexos

Anexo 1- Cronograma

	2017		2018										2019	
	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Ma.	Jun.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.
Atividades														
Leitura de artigos/textos para a escolha do tema	x	x												
Realização de um texto de definição do tema		x												
Leitura de livros relacionados com o tema		x												
Elaboração do enquadramento teórico			x	x										
Definição da metodologia			x	x										
Recolha de dados				x	x	x	x	x	x					
Análise dos dados									x	x	x			

Anexo 2- Caracterização do grupo de crianças

Para que uma prática pedagógica seja coerente e expansiva, exige do profissional um conhecimento profundo e real do grupo de crianças. Para que “o desenvolvimento da criança se processe como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Orientações Curriculares, 2016) é necessário que haja uma transformação, por parte do educador, desse conhecimento em atitudes, propostas e atividades adequadas aos interesses e necessidades das crianças.

Para a elaboração desta caracterização, considere necessário redigir com base na leitura das Orientações Curriculares (2016).

No que concerne ao domínio cognitivo, segundo Piaget, as crianças da faixa dos 4 anos encontra-se no estágio Pré-Operatório (Papalia, 2009). Neste período a criança é capaz de manipular o seu ambiente simbólico através das suas representações ou pensamentos acerca do mundo externo, assim como também é capaz de representar os objetos por palavras e relacionar as palavras mentalmente. Durante este estágio, o meio de aprendizagem utilizado pela criança ainda é intuitivo, assim, quanto mais ricas forem as situações de aprendizagem, maiores conhecimentos esta adquirirá.

Outro aspeto fundamental do período especificado é o facto de o mesmo ainda se caracterizar pelo egocentrismo, ou seja, pela incapacidade da criança se colocar na perspetiva do outro. (Papalia, 2009)

Tendo em conta o que foi anteriormente referido, será importante mencionar que este grupo apresenta várias características deste estágio defendido por Piaget. Principalmente no que diz respeito ao egocentrismo, em que se verifica que a maioria das crianças tem dificuldade em se colocar na posição do outro e de partilhar, tal como verificamos no registo de observação anexado. (*anexo 1*) Por vezes a compreensão das emoções e aquilo que o outro poderá sentir, das palavras e atitudes utilizadas, tornasse difícil para uma criança de 4 anos. Por essa razão considero que, por mais que não o compreendam na totalidade, é fundamental começar a ajustar e a desenvolver essa perceção nas crianças o mais cedo possível.

Ao nível do pensamento, ainda apresentam dificuldades em distinguir o essencial do superficial, o global do particular. Encontram-se, portanto, na fase do realismo em que tudo é real, desde que assim o desejem, e na fase do animismo onde os brinquedos são reais, os animais falam e a imaginação dá origem a histórias

fantásticas, com mais ou menos criatividade. Um exemplo destas características em que consegui visualizar passou-se no primeiro dia de estágio (*anexo 2*), em que apresentei a história da Maria Castanha e de seguida propus fazermos a Maria Castanha com apenas uma castanha. Conseguiram imaginar realmente uma menina e colocaram cabelo, pernas, boca, ouvidos, olhos, e outras características presentes no ser humano. Depois disto, foram brincar com a respetiva boneca e criaram histórias diversificadas. Compreendemos que, muitas vezes, através de uma simples “castanha”, as crianças conseguem, simplesmente, imaginar e recriar princesas, monstros, pais, filhos, animais, e não existe entraves para a criatividade e imaginação.

O grupo vivencia então, a fantasia, a imaginação e a criatividade de forma espontânea, apesar de se verificar mais numas crianças do que noutras. Por exemplo: Quando lhes foi pedido para construírem uma casa com as figuras geométricas, algumas crianças dirigiam-se a mim e referiam que não sabiam fazer casas; outras perguntavam-me o que podiam colocar; outras visualizavam o que outras crianças tinham feito e copiavam e por isso verificou-se que algumas crianças têm maior dificuldade em imaginar e criar sozinhas, do que outras. Contudo, quando as crianças brincam nas diferentes áreas da sala, nomeadamente na casinha, na área das construções, da plasticina e expressão plástica, visualizamos essas características com maior intensidade. Como verificamos no caso desta observação (*anexo 3*) que realizei de as duas crianças terem ido para a casinha em vez de, como habitual, estarem a brincar com os bonecos. Neste dia, pude constatar melhor a criatividade e a imaginação destas duas crianças, que normalmente brincam com bonecos já caracterizados.

Este processo em que as crianças se desenvolvem em grupo faz com que realizem, ainda, aprendizagens significativas, fomentado o espírito crítico, o raciocínio e a compreensão da relação causa/efeito.

A nível cognitivo considero que o meu grupo dos 4 anos, é heterogéneo apresentando níveis e características diferentes no que concerne do seu desenvolvimento face às diferentes áreas de conteúdo.

No que diz respeito a área de Formação Pessoal e Social que “ (...) *forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.*”, com base na minha observação considero que as crianças são pouco autónomas, necessitam ainda de ajuda em aspetos como: vestir a

bata, apertar os cordões dos sapatos, levar recados para casa, colocar os casacos à chegada.

Este grupo já está formado desde a sala dos bebés e podemos observar que o grupo é muito unido mantendo uma boa relação, apesar de que, às vezes nas brincadeiras, o adulto tem de intervir como mediador de conflitos quando mais crianças querem brincar com o mesmo brinquedo. Para além disso, as crianças mantêm contato fora do jardim de infância.

No que diz respeito à identidade do género, as crianças do grupo apresentam estereótipos no que diz respeito a objetos e coisas associadas ao género masculino e feminino. Uma situação em que se verificou isto ocorreu quando a Maria Castanha surgiu na sala e todas as crianças ficaram entusiasmadas, contudo a maioria dos rapazes manifestou-se na questão de a levar para casa, justificando que as bonecas são para as meninas e que por essa razão não iam levá-la.

O grupo apresenta ainda um nível de competição “saudável”, exceto duas crianças que são bastante competitivas, em que se comprova, por exemplo, quando a auxiliar realiza jogos no exterior e ambas as crianças se perderem ficam aborrecidas e colocasse num canto zangadas, parando de jogar.

O grupo no geral é pouco responsável, ainda, quer na execução de tarefas quer no cumprimento das regras, no que diz respeito ao falar um de cada vez e de colocar o braço no ar para poder falar. Verificasse o incumprimento de regras por parte de alguns pais e por essa razão talvez este comportamento reflita nas crianças. Sempre que realizamos uma atividade, a maioria das crianças não consegue permanecer a ouvir quem está a falar, durante muito tempo, por mais interessante que seja, distraindo o que está ao lado.

No que concerne, à área de Expressão e Comunicação, a nível motor, a maioria das crianças do grupo executa movimentos globais com o corpo, também executa movimentos de equilíbrio. Os gestos e a locomoção são coordenados permitindo à criança uma mobilidade cada vez mais diferenciada e mais precisa de todo o seu corpo. Além disso, as crianças saltam, pulam, correm, rebolam, gatinham, rastejam e saltam ao pé coxinho com destreza. Relativamente à lateralidade, ou seja, à preferência de uma mão sobre a outra, é importante referenciar que todas as crianças são destras exceto uma, a criança F. As crianças ainda apresentam dificuldades em identificar a mão esquerda da mão direita.

Referente à motricidade fina, as crianças do grupo, algumas vestem-se sem ajuda, outras vestem-se com ajuda, embora seja, na maioria das vezes, com a ajuda

de outra criança da sala. Importante também referir que as crianças não conseguem apertar os cordões, mas cortam com a tesoura e a maioria já manuseia bem a tesoura durante o corte. (como se verifica na imagem do anexo 4)

De salientar também que durante o almoço, todas sabem pegar corretamente na faca e no garfo, porém utilizam muitas vezes apenas o garfo, do qual são chamados à atenção. Sabem comer pela sua própria mão e cortam os alimentos autonomamente, embora às vezes seja preciso ajuda em alguns alimentos mais difíceis.

No domínio da Educação Artística onde se inserem os domínios das artes visuais, jogo dramático/ teatro, música e dança “são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças “. (Orientações Curriculares, pág. 47: 2016) É no domínio da Educação Artística que se proporcionam experiências e oportunidades diversificadas, estimulando a expressão espontânea das crianças.

É nas Artes Visuais que se pode explorar e utilizar, com a criança, diferentes materiais, e instrumentos a nível da pintura e do desenho “*cabendo ao educador alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a sua imaginação e as possibilidades de criação*” (Orientações Curriculares, pág. 47: 2016)

Neste nível, as crianças estão sempre recetivas à utilização de qualquer tipo de material, mesmo nas atividades em que proponho que as crianças sujem as mãos com tinta (atividades digitinta), as crianças não se demonstram aflitas e nem incomodadas por sujarem as mãos. O mesmo acontece quando utilizam a cola e a mesma lhes suja as mãos. Durante a minha intervenção, tento que as crianças utilizem sempre diferentes tipos de técnicas.

No que diz respeito à música, esta assume um papel importante pois desenvolve a inteligência, a psicomotricidade e a criatividade. No contexto pré-escolar, a música assume um papel educativo que pretende enriquecer a criança na sua globalidade. Através da música, pode-se trabalhar as restantes áreas de desenvolvimento. O grupo dos 4 anos, gosta imenso de cantar, têm um enorme interesse pela música demonstrando uma grande facilidade durante o processo de aprendizagem das mesmas. Pela altura do Outono, introduzi uma música sobre o mesmo, e no dia seguinte, as crianças já sabiam a maioria da música, sozinhas.

Com esta música também foi possível conciliar a Dança, em que conseguiram não só *expressar o modo como sentem a música, como criaram formas de movimento ou aprenderam a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos.* (Orientações Curriculares: pág. 57, 2016) Como se pode verificar na imagem do anexo

5, as crianças contactaram com a natureza, imitaram sons, inventaram uma coreografia e ainda cantaram a letra que ia sendo produzida.

De acordo com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita “pretende não acentuar a sua inter-relação como também a sua complementaridade, enquanto instrumentos fundamentais de desenvolvimento e de aprendizagem.” (Orientações Curriculares: pág. 60, 2016)

A linguagem oral é fundamental na educação pré-escolar pois é central na comunicação com os outros, na aprendizagem. As crianças têm boa dicção, uma boa articulação, utilizam linguagem clara. Porém, as crianças do grupo em questão, ainda têm a tendência a confundir o “amanhã” e o “ontem”.

São nos momentos de acolhimento e de transição que as crianças partilham mais sobre a sua vida e comunicam de forma expressiva e clara. Todas as crianças, querem sempre partilhar as suas novidades, inferindo que as crianças são bastante participativas. Contudo, há um grupo de quatro crianças do sexo masculino que têm mais dificuldade em tomar iniciativa para falar. É importante estimular cada vez mais essas crianças para que possam intervir cada vez mais.

A maioria das crianças ainda não sabe escrever o seu nome de forma autónoma. Apenas quatro crianças já o fazem, a maioria já sabe escrever a primeira letra do nome.

O grupo é também muito interessado por ouvir histórias e é bastante participativo nos momentos de reconto, salvo algumas que crianças que necessitam de ajuda para contar histórias.

Para concluir, segundo a minha observação e o que vivencio com o grupo, acho que as crianças têm muito interesse em aprender e descobrir. Considero ainda que o grupo tenha muitas capacidades, a nível de escuta da imaginação e criatividade, da articulação do discurso e no domínio das expressões. Contudo, necessita de maior atenção no domínio da oralidade e escrita, como também na área da formação pessoal e social, dado que apresenta questões relacionadas com a autonomia, a capacidade de partilha e na relação com o próximo que devem ser desenvolvidas.

Anexo 1

Incidente: Depois do debate do que poderia ser um arco iris e de como aparecia, a estagiária trouxe um prisma e um CD para que compreendessem o processo de



formação.

Adicionando o sol às gotas da chuva, neste caso o prisma com o sol, poderíamos visualizar o arco iris.

Para conseguirem ter uma melhor percepção, a estagiária propôs verem no recreio.

Uma vez que,

algumas crianças se juntaram para ver e quiseram posteriormente experimentar, por ordem de chegada a estagiária foi deixando cada um tentar. O L. foi o primeiro e o V. pediu para que fosse a seguir. O L. não deixou e empurrou o V. dizendo que era só ele que podia tentar. A estagiária interferiu e mencionou que o V. também podia tentar, a seguir ao L.. Quando finalmente chegou a vez do V., o L. colocou-se à frente impossibilitando o V. de demonstrar que conseguia mostrar o arco iris. O V. começou a chorar.

Comentário: Considerei pertinente esta situação, dado que as crianças nesta faixa etária se encontram na fase do egocentrismo e por isso é frequente estas situações. Neste caso, o V. ficou bastante perturbado, devido a ter esperado pela sua vez e quando teve a sua oportunidade, o colega não o deixou. Considerei necessário intervir nesta atitude, conversando com ambas as crianças, para que o L. conseguisse colocar-se na posição do V..

Anexo 2



Anexo 3

Incidente: O M. sugeriu fazer uma refeição ao A.R., porém o A.R. queria ser ele o chefe de cozinha, e só ele poderia preparar a refeição. O M. queria muito ser o chefe de cozinha e para tentar convencer o A.R. de que os dois podiam ser os chefes de cozinha, pegou num livro e mostrou que podia fazer receitas maravilhosas. Além disso, o M. disse que já se encontrava preparado para trabalhar, uma vez que tinha um chapéu e uma bata.

Comentário: Considerei pertinente esta situação, dado que para além de transmitirem conhecimentos daquilo que um chefe pode fazer, o que utiliza e a importância de um chefe na cozinha, normalmente os rapazes encontram-se na área das construções e é raro irem para a área da casinha. Neste dia o M. e o A.R., decidiram brincar aos chefes.



Anexo 4



Anexo 5



Anexo 3- Caracterização do Contexto Educativo

A presente reflexão diz respeito ao centro de estágio onde ocorre a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar I.

Com base na análise do Regulamento Interno, a instituição pretende “assegurar a satisfação das necessidades físicas, afetivas e cognitivas das nossas crianças e, assim, favorecer o seu desenvolvimento integrado” (Regulamento Interno, sp.)

Este centro tenciona que a criança seja um “aprendiz do seu próprio conhecimento” (Projeto Educativo, pág. 5) e por isso considera como objetivos a promoção do desenvolvimento global da criança, a estimulação das relações interpessoais, criação de um ambiente de bem estar e segurança, a organização do espaço e do tempo, a valorização da expressão/comunicação, da curiosidade e pensamento crítico, o envolvimento dos pais e o contacto com a natureza e o mundo.

A instituição, atualmente, é uma associação que se constitui em IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) que o Centro de Segurança Social do Porto subsidia. Esta instituição contém as valências de creche e educação pré-escolar, com salas de grupos que vão dos 3 aos 5 anos. No caso do grupo em observação, é um grupo de 3/4 anos composto por dezasseis crianças, 9 do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

No que respeita à organização dos órgãos de direção, esta é constituída por “cinco elementos: uma coordenadora pedagógica, quatro encarregados de educação, responsáveis por diferentes áreas.” (Projeto Educativo, pág. 4)

O corpo docente e não docente, é composto por vários profissionais ligados à educação, desde as oito educadoras, cinco auxiliares e uma vigilante, que pretendem assegurar o trabalho pedagógico.

As atividades educativas têm início a partir das 9:00h até às 17:00h, embora a instituição ofereça apoio à família com componentes não letivas, estando aberta das 7:30h até às 19:30h.

Este centro de estágio encontra-se na área metropolitana do Porto, que proporciona diversos pontos de interesse. Independentemente de se situar numa área de residências, sobretudo, mais carenciadas, também estão presentes residências do ponto de vista económico-social, mais favorecidas.

Relativamente à organização do espaço, o edifício é composto por três pisos, uma cave e um pequeno espaço exterior, que apesar de pequeno, torna-se importante para o desenvolvimento e interação das crianças, não só entre elas, mas também com os adultos, uma vez que procuram interagir e pedir a participação nas suas brincadeiras. As salas são organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos

de atividades (...) o espaço por si só é um meio de conhecimento moldado, tornando-o flexível, tal como a rotina, considerada pouco “rígida”. (Projeto Educativo, pág. 6)

Na presente instituição, verifica-se ainda um cuidado e preocupação com os Encarregados de Educação quer na participação, quer na informação por parte das educadoras em irregularidades que possa haver com as crianças ao nível da saúde (D.L. 89/77, de 8 de março). Foi-nos possível verificar que as educadoras procuram comunicar com os pais para saber o estado de saúde das suas crianças.

Tendo em conta que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação nas crianças, “a melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores e culturas das famílias é abrir a escola aos pais.” (Projeto Educativo, pág.6) em que é necessário estabelecer uma relação de proximidade entre a instituição e a família.

Deste modo, podemos observar que no centro de estágio, as famílias são um elemento participativo na vida das crianças, uma vez que existe essa preocupação por parte da instituição, em integrar os pais nos projetos e atividades ao longo do ano, mas também que estes participem como membros das associações.

Em suma, devido à impossibilidade de ter acesso e das profissionais ainda não terem realizado o documento, a estagiária não conseguiu refletir no que diz respeito ao Plano Anual de Atividades.

Anexo 4- O que gostariam de fazer?

Tabela com tópicos do que gostariam de fazer, o que queriam saber e o que pensavam saber:

O que pensamos saber	O que queremos saber	O que gostaríamos de fazer
“A Maria Castanha é diferente de nós”	“Como é que ela é?”	“Conhecer o seu país”
“A Maria Castanha é parecida com a Handa”	“É da nossa idade?”	“Ver a sua casa”
“A Maria Castanha vive em guerra”	“Porque é que ela tem uma cor diferente?”	“Que músicas há no seu país?”
“A Maria Castanha vive longe”	“De onde vem?”	“Existe um arco-íris no sítio da Maria Castanha?”
“Ajudou o vendedor e é amiga”	“Como são os pais dela?”	“Podemos enviar uma carta para ela!”
“Ter cor de chocolate”	“Tem irmãos/as”	

Anexo 5- Teia Inicial



Figura 1- Teia inicial

Anexo 6- Análise Documental

No sentido de fazer uma recolha de dados que fundamentasse a elaboração dos guiões da entrevista e do grupo focal, realizou-se de uma análise dos documentos de registo utilizados ao longo do estágio profissional, entre o mês de setembro e o mês de junho de 2018.

As avaliações semanais, o portefólio das crianças, o registo do projeto e os registos de observação, foram os documentos que a estagiária recorreu para fazer esta análise. Esta análise tinha como objetivo, através de momentos que foram mencionados/situações registadas, relacionados com a temática presente, encontrar categorias de análise emergentes.

Os indicadores escolhidos para a recolha dos dados foram os seguintes: Aceitação da diferença; Valorização de situações novas; Comentários discriminatórios/positivos da diferença; Curiosidade perante a diferença. Estes indicadores foram os escolhidos, uma vez que através dos mesmos, a estagiária poderia ter uma perceção daquilo que foi conseguido, podendo assim constituir a uma base para a construção dos guiões das entrevistas e dos grupos de discussão focalizada. Considerou-se que que estes indicadores permitiriam investigar sobre aspetos relacionados com a multiculturalidade, ao mesmo tempo que permitiriam verificar se a música esteve presente nestas situações de aceitação, de curiosidade e de valorização da diferença.

Segundo o gráfico (gráfico 1) e a tabela (tabela 1) produzida, na totalidade foram registadas sessenta e sete situações em que foram encontrados os indicadores referidos, ou seja, onze de valorização da diferença, vinte e uma de valorização de situações novas, vinte e duas de comentários discriminatórios/positivos da diferença e treze de curiosidade perante a diferença.

Resultados das Categorias nos diversos Documentos

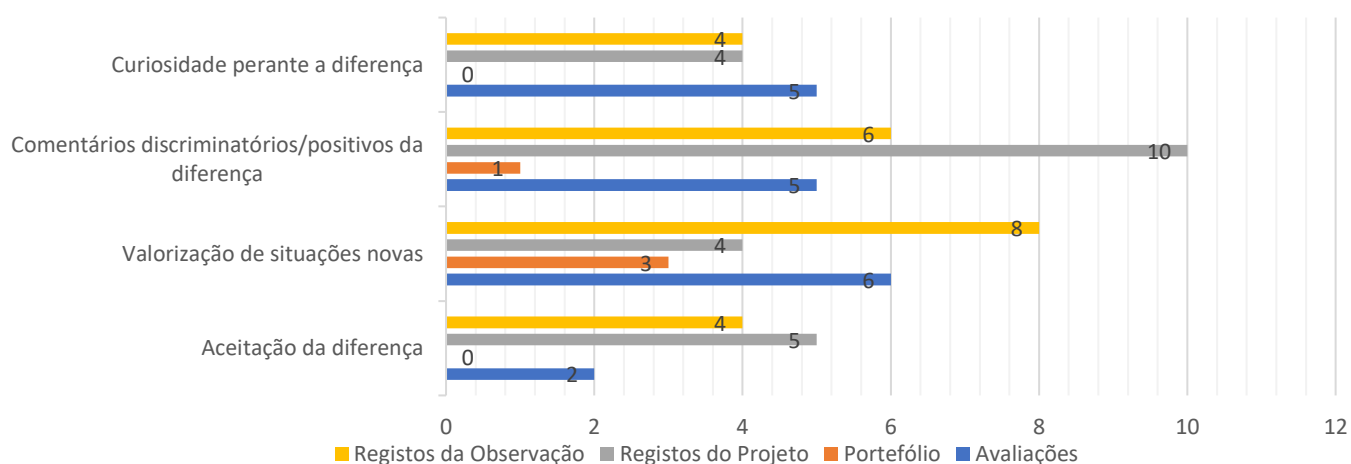


Gráfico 1- Resultados das Categorias nos diversos documentos

	Avaliações	Portefólios	Registo do Proj.	Registos de Obs.	TOTAL
Aceitação da diferença	2	0	5	4	11
Valorização de situações novas	6	3	4	8	21
Comentários discriminatórios/positivos da diferença	5	1	10	6	22
Curiosidade perante a diferença	5	0	4	4	13

Tabela 2- Tabela relativa ao número de exemplos dados nas Categorias

Passamos a analisar cada um dos indicadores, relativamente aos documentos selecionados.

Relativamente ao indicador “*Aceitação da diferença*”, foram encontradas nos documentos de avaliação semanal, duas situações relativas a este tema. A primeira, em que a estagiária afirma “(...) devo referir que foi uma grande surpresa as crianças desta sala quererem todas experimentar géneros musicais tão diferentes daquilo que habitualmente ouvem (21-02-2018)” e “todos disseram que gostaram muito da dança, principalmente da parte da Nigéria e do Brasil. (27-04-2018)”

No portefólio das crianças, este indicador não foi encontrado. Contudo, no que diz respeito ao registo de projeto, a estagiária volta a ressaltar algumas situações que observou no decorrer do projeto, neste caso, foram cinco: “Eu sou mais alta do que a Leonor, mas a Leonor também é grande”(28-02-2018 pág.34); “O tamanho não importa”(21-03-2018), pág.34); “A Leonor é a mais baixa mas consegue fazer muitas coisas boas.”(23-03-2018, pág.34); “O António L. é o mais alto, mas às vezes tenho que o ajudar a pintar.”(18-04-2018, pág.34) e “Aquelas meninas são mais branquinhas, mas dançam bem!”(06-04-2018, pág.39).

No que diz respeito aos últimos documentos analisados, os registos de observação, a estagiária recolheu quatro situações que ocorreram ao longo do estágio, que demonstraram, por parte das crianças, aceitação da diferença, tais como, “O D. foi a criança que proferiu o comentário discriminatório (...) Chegou com grande entusiasmo e contou situações que ocorreram com a Maria Castanha e referiu que adorou e que quer levar mais uma vez a Maria Castanha para casa” (15-12-2017); “A I.R chama diversas vezes o A.L para entrar em brincadeiras e para ele não se sentir sozinho.(...)Q A.L. fala de uma forma diferente de nós, mas gosto muito dele!”(16-03-2018)”; “O A.R.

percebeu que o A.L. queria entrar também e por isso dirigiu-se a ele e disse que podia entrar na fotografia.(13-04-2018)"; "Então depois posso mostrar a história da Maria Castanha? Posso dormir com ela como o L.? E...e...posso mostrar a Nigéria? (18-04-2018)".

Verificamos que, o documento que registou mais situações relativas a este indicador foi o Registo de Projeto, talvez devido às descrições mais detalhadas das atividades relacionadas com o projeto.

Relativamente ao indicador seguinte, denominado "*Valorização de situações novas*", a estagiária constatou que foi o indicador que se visualizou com mais clareza e que as situações ocorridas se evidenciaram em todos os documentos. Nos registos de avaliações semanais, redigidas pela estagiária, verificaram-se seis situações, que passamos a citar: colocar datas em todos os registos "Surgiram (...) mais duas histórias, inclusive, nestas duas últimas, apareceram países envolvidos, por opção das crianças"(06-04-2018);"(...) foi sem dúvida o apoio que as crianças que ficaram sem medo de estar no escuro, deram às crianças que ainda estavam com medo, tentando acalmá-las e explicando que nada ia acontecer"(13-04-2018); "verifico que através destas aprendizagens, surgem outras, tais como o respeito pelo outro, ou verem que têm de respeitar o que não é seu, ao não ser permitido matar animais e plantas e isto faz com que a aprendizagem seja mais intencional e perceptível, a meu ver."(18-04-2018);"(...) fiquei bastante impressionada com este grupo, uma vez que quase todas as crianças quiseram partilhar algo que tinham do almoço;"(18-04-2018) (...) os restantes colegas também estavam a perder e não estavam a fazer aquela birra e a ficar tristes por não ganhar."(20-04-2018); "Fico muito feliz quando todos os familiares referem que as crianças falam em casa sobre os países, sobre a Maria Castanha e sobre mim". (18-05-2018)

Por outro lado, nos portefólios das crianças, as crianças M. e Mar. tiveram atitudes e situações que demonstraram o respeito, a entreaajuda, a colaboração e isso também é perceptível em alguns registos elaborados. Por exemplo, quando ocorreram as conferencias a Mar. comentou um registo desta forma: "Aqui é o puzzle da Sofia. Ela estava triste e eu fiz um puzzle com ela. (pág.1-Conferência criança-adulto-Mar.; 09-03-2018)"; a estagiária também registou alguns comportamentos que o M. teve ao longo do ano: "O M. (...), esteve sempre a apoiar os restantes colegas para que conseguissem acertar ou terminar o jogo." (registo 14-M.; 21-03-2018); e "Verifica-se que o M. é capaz de reconhece auditivamente um repertório diversificado de canções e de música gravada de diferentes géneros, estilos e culturas, presente em atividades da sala" (Registo 22- M.; 02-05-2018).

No que concerne aos registos de observação, estes foram os documentos através dos quais, no que diz respeito a este indicador, se conseguiu recolher mais situações, passamos a mencionar os seguintes oito exemplos: "(...) decidiram elaborar um espetáculo com danças africanas e da suíça";(01-03-2018) "Enquanto brincavam aos pais e às mães, chamaram a estagiária e disseram que iam brincar com a boneca sem estragar e que iam cuidar muito bem dela, não deixando que ninguém estragasse."(29-10-2017); "Ao verem que a Maria Castanha estava com a sua roupa habitual, sugeriram à estagiária que colocasse uma “mantinha” para que ela não tivesse frio, uma vez que estava muito frio lá fora."(07-12-2017); "A I.R. neste dia colocou uma carta na caixa de correio para a I.S, com o objetivo de exprimir o quanto gosta dela"(22-03-2018); "Kika, encontrei as bandeiras todas da nossa sala, e existem outras!"(12-04-2018); "A experiência do camião (...) não só proporcionou ao grupo uma experiência diferente, em que tinham de lutar contra os medos de dormir numa cama diferente, sem os pais, como também de proporcionar uma maior união no grupo, de respeito pelo outro e partilha."(05-05-2018); "A Mar. (...) trouxe para mostrar aos colegas algumas coisas que conseguiu recolher, juntamente com a família, e assim possibilitou que os outros aprendessem como ela coisas novas."(03-05-2018); "(...) a I.R. começou a enumerar à estagiária quem era de cada país e os respetivos pares". (16-03-2018)

Nos registos do projeto, a estagiária selecionou quatro situações que ocorreram em atividades relacionadas com o projeto:"(...) uma das crianças, que tem o pai em Angola, trouxe um bocado de tecido que ofereceu à Maria Castanha"(pág. 20; 13-12-2017); "Mais tarde, apareceu uma criança vinda do Brasil, o que tornou esta experiência ainda mais enriquecedora, dado que permitiu que a estagiária sugerisse a realização de um trabalho de grupo" (pág.20; 19-02-2018); "As outras crianças trouxeram desenhos de favelas e casas que existiam no Brasil, objetos de familiares que trouxeram do Brasil, descobriram com era a bandeira, as cores e o que significava a bandeira, que pratos típicos ou frutos existem mais no Brasil, como é o Natal no Brasil, entre outros."(pág.20; 07-03-2018); "Devido ao entusiasmo que se sucedeu da vinda de uma carta rica em aventuras e descobertas, as crianças sugeriram mandar uma carta também a responder." (pág.22; 21-03-2018); "Esta dança é gira, porque as meninas são iguais à Maria Castanha" (pág.39; 26-04-2018).

Algumas situações conseguem estar ligadas a outros indicadores, como por exemplo esta última citação "Esta dança é gira, porque as meninas são iguais à Maria Castanha" (pág.39; 26-04-2018), por um lado, pode estar relacionada com algo que a estagiária considerou novo, e pouco habitual, de respeito pela diferença, por outro lado, poderá reunir condições para associar-se ao indicador "*Comentários*

discriminatórios/positivos da diferença”, uma vez que essa criança proferiu um comentário, positivo, relativamente, a outras crianças sobre a forma como dançam.

Este indicador, devido à frequência com que as crianças expõem o que pensam e o que sentem, tornou-se o indicador com mais situações analisadas, no total vinte e dois exemplos de comportamentos/situações encontradas.

No que toca ao documento das avaliações semanais, a estagiária descreve cinco situações: “No decorrer da história, houve um comentário que me chamou à atenção: “A Maria Castanha é preta e é feia, não é?” (11-10-2017). Este comentário, foi o comentário que contribuiu para que este projeto fosse desenvolvido e criado “No final da atividade as crianças participaram em danças de grupo e durante o processo de higiene, comentaram e discutiram com os colegas essas experiências artísticas, ao que considero que esta atividade resultou da melhor forma, pois estavam entusiasmados.”(12-04-2018);“(…) devido a estas experiencias, ao projeto e outras situações que surgiram durante o dia, este grupo já consegue ter a noção de que partilhar é bom e faz-nos sentir realizados e aos outros também.”(18-04-2018) “(…) Todos responderam que sim e disseram que gostavam de dançar mais uma vez todas danças, porque era divertido”(19-04-2018); “As restantes crianças que ainda não tinham terminado o desenho da Maria Castanha, pediram-me para o fazer e depois enviar os desenhos para ela. Eu prometi que lhe enviaria.”(25-05-2018)

No registo do projeto encontraram-se alguns comentários transcritos pela estagiária e foram recolhidos dez exemplos, que se constatou como sendo o maior número de exemplos recolhidos nesta análise. Os exemplos recolhidos foram: “a estagiária ouviu um comentário racista por parte de uma criança”(11-10-2017) (pág.11); “É uma boneca igual à Maria Castanha!”(29-11-2017) (pág.30); “A Maria Castanha foi tão amiga que nos deu uma boneca” (29-11-2017) (pág.30); “Vamos poder fazer imensas coisas com ela!” (30-11-2017) (pág.30); Ex.4- “Agora a Maria Castanha está sempre connosco” (30-11-2017) (pág.30); “Não quero levar a boneca para casa!” (29-11-2017) (pág.30); “Podemos levá-la para o recreio?” (29-11-2017) (pág.30); “E quem não quiser que a boneca vá para nossa casa?” (30-11-2017) (pág.30); “Eu sou mais alto do que tu, porque eu sou mais forte do que tu!” (30-11-2017) (pág. 33); “Eu sou mais alta, porque eu sou mais bonita!” (30-11-2017) (pág. 33).

Por fim, dentro deste indicador, foram encontrados mais exemplos nos registos de observação. Tais como: “(…)o D. comentou com o L. que a Maria Castanha era estranha e era preta e que não gostava dela.”(03-10-2017); “O A.L. é um chato, está sempre a chatear os outros!”(21-03-2018); “comentou que se lembrava de as crianças serem muito pobres, de o chão ser de terra e que se sentia triste pela Maria Castanha estar lá.”(06-04-2018); “A Leonor é parecida com a Maria Castanha, é muito meiguinha e

amiga."(06-05-2018); "A S. respondeu que estava a gostar muito de dançar a Inglaterra, porque é o país do pai e que ia dançar muito para depois mostrar ao pai."(04-05-2018); "O A.L. fala de uma forma diferente de nós, mas gosto muito dele!"(16-03-2018)

Estes comentários levaram a que fosse possível compreender quais eram as crianças que faziam os comentários deste tipo, as que o faziam com mais frequência e de certa forma, tentou com algumas atividades, apoio das famílias e exploração de conhecimentos, quer de vivências próximas, quer da Maria Castanha, colocar desafios e propostas a este grupo de crianças, de modo a que, a seu tempo, evoluíssem na construção de pensamentos relacionados com a diferença.

O seguinte indicador "*Curiosidade perante a diferença*", desenvolveu algumas situações ao longo deste projeto. Nas suas avaliações semanais encontraram-se cinco situações que se considerou conter este indicador. "(...)consegui compreender que, de facto, estas crianças estavam a comparar culturas, a conhecer e a respeitar a diversidade cultural, a apresentar uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que as rodeia, a fazer perguntas sobre novas palavras e essencialmente a ouvir os outros e responder adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes"(21-02-2018); "Constatou-se que as crianças ao longo dos vídeos, apreciaram e comentaram as peças de dança do património artístico e o vestuário que exploraram na sala, que lhe são mostradas através dos meios audiovisuais."(12-04-2018); "A avó da Leo. partilhou com as restantes crianças, que a Leo. tem vários familiares que já viajaram por vários países, inclusive o avô já tinha viajado para quase todos os países que tínhamos na sala."(16-05-2018); "(O avô da Lu.) explicou porque é que as pessoas têm a pele escura como a Maria Castanha"(16-05-2018); "(...) tinha também viajado por muitos países, inclusive pela Nigéria, as crianças levaram o avô da Lu. à sala para ver as bandeiras que tinham descoberto e perguntar se aquelas bandeiras estavam corretas."(16-05-2018)

A curiosidade foi sentida na sala deste grupo, quando começou a haver a exploração de outros países e novas descobertas aconteciam. No registo do projeto isso foi evidenciado com quatro exemplos: "As crianças quiseram explorar o país, a sua gastronomia, a dança, a música, o Natal, o vestuário, as habitações e a bandeira, de modo a comparar com Portugal"(pág.19; 15/16/17-11-2017); "Todas as outras bandeiras foram surgindo das vivências que algumas crianças, educadora e estagiária tiveram ao longo do ano"(pág. 26;); "(...) as crianças ficaram muito interessadas e andavam no recreio e em casa a comparar as alturas, uns com os outros." (pág.33); "utilização mais frequente dos instrumentos musicais presentes na sala; a participação das famílias na descoberta das músicas e dos outros países através da música e a

associação das músicas da Disney e outros filmes, com as nacionalidades subjacentes" (pág.37).

Nos portefólios das crianças M. e Mar. essa curiosidade não se constatou, porém no que diz respeito aos registos de observação, assinalaram-se quatro situações que se sucederam: "A H. que se encontrava a participar e muito atenta, perguntou se essa aranha tinha no país da Maria Castanha, uma vez que a Nigéria ficava em África."(16-02-2018); "A I.R. adorou a ideia e perguntou à estagiária se as músicas do Brasil seriam iguais às da Nigéria, ao qual a estagiária respondeu: "Não sei...temos de ouvir para descobrir.""(16-03-2018); "O L. sugeriu à estagiária que colocasse que os números (personagens principais da história) fossem viajar para Espanha (...) Onde fica a Espanha?"(06-04-2018); "Kika, será que as pessoas na Alemanha, na Argentina e no Perú, são iguais à Maria Castanha?"(30-05-2018)

De modo a sintetizar esta análise, podemos aferir que o indicador que possuiu mais exemplos, corresponde ao "*Comentários discriminatórios/positivos da diferença*", com vinte e duas situações. Por outro lado, o indicador com menos exemplos diz respeito à "*Aceitação da diferença*", com onze elementos seleccionados. Relativamente ao documento com mais exemplos referidos, corresponde ao *Registo do projeto*, com vinte e dois exemplos. Em alternativa, o documento com menos registos, foi o *Portefólio das crianças*, tal como é possível conferir nos gráficos apresentados.

Anexo 7- Entrevista Coletiva

Participantes: Grupo de 15 crianças (4 e 5 anos de idade)

Duração: 20 minutos e 40 segundos

TRANSCRIÇÃO

Estagiária: Hoje, vamos fazer uma atividade diferente! Eu primeiro vou colocar uma música que tem uma história pequenina e que vocês têm de ouvir com muita atenção, pode ser?

Todos: Sim!

(A estagiária coloca a música. Todos ficam a escutá-la. A música termina)

(Começam todos a falar para o lado)

Estagiária: O que é que perceberam desta música? Percebeste Leo.?

Leo.: Não...

Estagiária: Alguém percebeu?

Todos: Não.

Estagiária: Já sei. Eu vou contar a história direitinha que aparece no início e depois vocês ouvem outra vez, pode ser?

Todos: Sim!

Estagiária: Era uma vez um menino, que se chamava?

Mar.: Pedro!

Estagiária: Boa Mar.! *(continua)* E era o primeiro dia de escola do Pedro. Estava um bocadinho ansioso porque não sabia o que iria encontrar na escola. Ainda por cima a mãe teria de ir embora e ele ia ficar sozinho. O Pedro era diferente. A sua pele era acastanhada e tinha o cabelo muito encaracolado. *(Faz uma pausa)* E agora vou pôr outra vez a música.

(Coloca outra vez a música)

(Termina a música)

Estagiária: E agora, o que perceberam?

Sof.: Que o Pedro é diferente.

M.: Que fizeram uma música para o Pedro.

Estagiária: E porque é que o Pedro é diferente?

Lua.: Porque ele é igual à Maria Castanha.

Estagiária: E a Maria Castanha é diferente?

Lua.: Sim, porque não é igual a nós.

D.: A Maria Castanha também era nova na nossa escola quando chegou aqui.

Estagiária: E como é que vocês a receberam?

D.: Demos muito abraços, beijinhos e levamos para nossa casa.

Estagiária: E acham que o Pedro também merecia abraços e essas coisas?

A.R.: Sim, porque ele é bom.

Estagiária: Como é que sabes que ele é bom?

A.R.: Porque a Maria Castanha também é.

Estagiária: Ok, mas diz-me uma coisa, tu és bom?

A.R.: Sim.

Estagiária: E não há pessoas más?

A.R.: Sim, os ladrões, os policias, às vezes também são.

Estagiária: E os ladrões são como a Maria Castanha ou como nós?

H.: Não sabemos, podem ser como nós ou como a Maria Castanha.

Estagiária: Pois, então há pessoas de pele branca boas e pessoas de pele escura boas também?

Algumas crianças: Sim!

H.: Sim, mas também há pessoas más, que a minha mãe disse.

Estagiária: Muito bem. E o que é que a música diz?

Maf.: Diz que é bom ser diferente.

Estagiária: A sério? E o que vocês acham? Acham que é bom ser diferente ou ser igual?

Todos: Diferentes!

Estagiária: Porquê?

A.F.: Porque todos temos ideias diferentes.

Maf.: Sim, assim podemos dar muitas ideias diferentes e fazer coisas diferentes.

Estagiária: Muito bem. A.L. anda para aqui, para a minha beira. (*espera que a criança se dirija ao local*) O A.L. entrou na nossa sala há pouco tempo não foi?

Todos: Sim.

Estagiária: A.L. gostas de estar na nossa sala?

A.L.: (*acena com a cabeça*)

Estagiária: E tu gostas de ser diferente ou igual aos outros?

A.L.: Diferente.

Estagiária: Porquê?

A.L.: Não sei. Eu gosto de brincar com a Maf.

Estagiária: O que é que tu gostas mais na Maf.?

A.L.: Dos olhos.

Estagiária: A Maf. é diferente dos outros?

A.L.: Sim, porque ela brinca comigo.

Estagiária: Então, se tivesses de desenhar um amigo, qual escolhias para desenhar?

A.L.: O M.

Estagiária: Porquê?

A.L.: Porque o M. é diferente de mim.

Estagiária: Muito bem. Podes sentar no teu lugar A.L. e obrigada. (*Espera que a criança se sente*) Agora, tal como o A.L. quero que todos vocês pensem num amigo, pode ser daqui da sala ou imaginário ou outro amigo de fora, que vocês achem que seja diferente de vocês, pode ser?

V.: Mas Kika, eu posso desenhar um animal?

Estagiária: Podes, claro, mas tens de pensar porque é que ele é diferente de ti, para depois dizeres aos teus colegas.

V.: Está bem, vou pensar bem.

Lu.: Eu não quero desenhar ninguém.

Estagiária: Então porquê?

Lu.: Porque eu gosto de todos.

Estagiária: Mas eu não estou a pedir um amigo que tu gostes, estou a pedir uma pessoa ou animal que tu aches que é diferente de ti.

I.R.: Kika, posso fazer a Maria Castanha?

I.S.: Eu também queria fazer! Copiaste-me!

Estagiária: Podem fazer quem quiserem. Agora sentem-se nas mesas para começarem a desenhar. No final, cortam, direitinho a pessoa ou animal e depois vamos por neste quadro do ser diferente. Pode ser?

Todos: Sim.

(Começam todos a desenhar)

(À medida que foram terminando a estagiária colocava o nome e a personalidade que desenharam dentro do quadro.)

Estagiária: Aqui está o nosso quadro. Gostam? Tem aqui muitas pessoas diferentes! Afinal ninguém fez nenhum animal, mas muitos fizeram a Maria Castanha, eu e amigos imaginários não foi?

Leo: Eu fiz a Kika, porque a Kika é mais crescida do que eu e é muito divertida.

V: Eu fiz o A.R., porque ele inventa muitas brincadeiras e é o meu melhor amigo.

Estagiária: Portanto, todos fizeram pessoas diferentes!

Todos: Sim.

Lua.: Todos somos diferentes.

Estagiária: Todos temos muitas diferenças, porque se fossemos iguais se calhar o mundo era mais aborrecido. Para acabarmos, posso por outra vez a música para cantarmos todos?

Todos: Sim! (*entusiasmados*)

(*Coloca a música*)

Imagens:



Anexo 8- Tópicos para o grupo focal

Número de crianças: Cinco crianças (A.- 4 anos; B.-4 anos; C.-5 anos; D.- 4 anos; E..- 5 anos)

Palavras-chave: Diferente; Igual; Respeitar; Qualidades; Defeitos; Bondade; Maldade; Curiosidade; Discriminação; Preconceito; Racismo.

Materiais: Cinco máscaras; tintas; Computador; História do Elmer em formato digital; Coluna de som.

Tópicos para seguimento da discussão:

- Mostrar a história do Elmer
- Perguntas:

Se gostaram da história?

O Elmer era um elefante como os outros?

Porque é que acham que o Elmer era diferente?

E os amigos gostavam dele? Porquê?

O que aconteceu ao Elmer quando ele deixou de ser colorido?

Os amigos continuavam a gostar dele?

Vocês são diferentes uns dos outros?

Mas tu não és rapaz como o x?

Mas tu não és rapariga como a x?

O que vocês gostam mais nos vossos amigos?

O que gostam menos?

Mas, apesar de gostarem menos, deixam de gostar deles e de querer ser amigos?

É bom ser diferente ou igual aos outros? Porquê?

Querem desenhar nas máscaras a vossa cara?

Como é a tua cara? É igual à do x?!

- Pintura das máscaras

Anexo 9- Grupo focal-transcrição

Participantes: Cinco crianças de 4/5 anos (Maf.- 4 anos; Lua.-4 anos; Al.-5 anos; Lu.- 4 anos; Ant.- 5 anos)

Duração: 31 minutos e 34 segundos

TRANSCRIÇÃO

Estagiária: Ora bem, nós hoje vamos ouvir uma história! Vocês querem ouvir esta história?

Crianças: Sim!

Estagiária: Se calhar alguns de vocês já conhecem esta história...

D: Já sei, é uma canção dos diferentes?

Estagiária: Talvez...mas não é uma canção, é uma história, e tem haver com o ser diferente, Lu.

(Estagiária abre o computador e projeta a imagem)

E.: Já sei! É o Elmer!

Estagiária: Muito bem, a nossa história, é do Elmer! Vocês já conhecem não já?

Todos, menos a C.: Sim!

C.: Eu não...*(faz um tom de voz triste)*

Estagiária: Não faz mal, assim ouves agora pela primeira vez!

E.: Nós já vimos há muito tempo esta história, já não nos lembramos C.

Estagiária: Vês Al? Assim, os teus colegas, também vão ver como se fosse a primeira vez como tu. Posso, então, colocar a história do Elmer?

B.: Oh Kika, eu já vi o Elmer verdadeiro!

D.: Eu também já vi o Elmer verdadeiro!

Estagiária: A sério?

E.: Mas foi em estátua ou mesmo verdadeiro?

B: Mesmo verdadeiro, que se mexia.

E.: Então era robótico!

Estagiária: Não sabemos! Se calhar ela já viu um Elmer mesmo em algum sítio que nós não temos acesso, ou então noutra local longe daqui.

A.: Pois...

Estagiária: Posso colocar agora a história?

Crianças: Sim!

(A estagiária coloca a história)

(Tudo em silencio até ao final)

Estagiária: Gostaram da história?

Crianças: Sim!

A: Podemos ver outra vez?

Estagiária: Noutro dia, sim claro! Mas agora posso fazer umas perguntas?

C. e D.: Sim!

Estagiária: Em primeiro lugar, o Elmer que animal é?

Todos: Um elefante!

Estagiária: E nós somos o quê?

B.: Somos um animal!

Estagiária: Sim, um animal, mas como é que se chama? Como é que nós nos chamamos?

B.: Humanos.

Estagiária: Muito bem. Então somos iguais ou diferentes ao Elmer?

A: Diferentes.

Estagiária: Porquê?

A: Porque somos humanos e o Elmer é um animal.

E.: Porque eles têm muito pelo e nós não.

C.: E porque não falam.

Estagiária: Pois é...e o Elmer era diferente dos outros elefantes?

B.: Sim, ele tinha muitas cores.

Estagiária: E porque é que ele tinha muitas cores?

B: Porque nasceu noutra selva!

Estagiária: Talvez...

E.: Eu acho que ele tinha a cor dos elefantes, só que depois um senhor pintou-o todo às cores e aos quadradinhos e depois ficou presa a tinta.

Estagiária: Também pode ter sido isso! E tu A. o que achas? Porquê é que o Elmer é diferente dos outros?

C.: (*interrompe*) Se calhar nasceu como eu, que tenho esta mancha aqui na cara desde que nasci.

Estagiária: Pode ter sido...

A.: Era eu a responder!

Estagiária: Diz Maf., desculpa.

A.: Eu acho que ele nasceu às cores. Já nasceu assim às cores, não sei.

Estagiária: E como é que achas que nasceu assim às cores?

A: Não sei...(faz uma pausa) Eu acho que foi uma mistura.

B.: Pois, os pais do Elmer deram um abraço e o Elmer ficou às cores.

Estagiária: Muito bem, e vocês acham que mesmo assim, os amigos deles gostam dele?

D.: Sim, porque ele era divertido e engraçado.

Estagiária: Muito bem. E que cores é que o Elmer tinha?

(Olham todos para a imagem)

A.: Roxo!

(Falam todos ao mesmo tempo)

Estagiária: Um de cada vez. Maf., diz tu primeiro!

A.: Roxo!

Estagiária: Ai.!

C.: Cor de rosa e azul

Estagiária: Lua. diz uma!

B: Vermelho.

(A estagiária aponta para os restantes para dizerem a cor)

E.: Preto

D.: Também ia dizer preto.

Estagiária: Diz outra.

D.: Laranja.

Estagiária: Muito bem. E os outros elefantes que cores tinham?

Todos: Cinzento!

Estagiária: O que é que vocês acham que esta cor é? Triste ou alegre?

Todos: Triste.

Estagiária: Porquê?

B.: Porque é como os dias de chuva. O céu fica cinzento e fica tudo triste.

A.: Porque o cinzento é próximo do preto.

E.: Pois...e o preto é morte.

Estagiária: E então vocês acham que os elefantes eram tristes, menos o Elmer?

C.: Sim!

Estagiária: Porque?

B.: Porque o Elmer era mais feliz do que os outros.

Estagiária: Podia ser...

D.: Ou caiu numa poça e ficou todo pintado e depois ficou mais divertido.

Estagiária: Pois...pode ter sido. Será que o Elmer já foi como os outros elefantes?

E.: Eu acho que sim.

Estagiária: Porque E.?

E.: Porque se calhar aconteceu alguma coisa que o fez ficar assim.

Estagiária: Talvez!

C.: Ele agora ficou mais divertido e assim pode divertir os outros.

Estagiária: Pois e será que é por ser mais divertido, que é diferente?

B.: Sim, porque era o único.

Estagiária: E tu és divertida?

B.: Sim.

C.: Eu também sou.

D: Eu também...

A.: Eu também sou, às vezes.

E.: Tu também és divertida, Kika!

B.: Sim, porque tu és às cores.

Estagiária: Será que eu também sou divertida?

Todos: Sim!

Estagiária: Então que cor é que tu és E.?

C.: Não sei.

Estagiária: Eu vou perguntar melhor. O Elmer tinha muitas cores e os outros elefantes tinham uma cor. Certo? (*acenam com a cabeça*) e tu que cores ou que cor tens?

C.: Ah! Tenho muito azul.

Estagiária: Porquê?

C.: Porque eu gosto do Porto e do mar.

Estagiária: E tu A.?

A.: O roxo e o rosa.

Estagiária: E porquê?

B.: (*interrompe*) Porque ela acha que é só de meninas!

Estagiária: Podia ser, mas é a A. que tem de responder. Diz A.!

E.: Mas espera...(*interrompe*) a minha mãe é uma menina, mas a sua cor preferida é o preto.

Estagiária: Pois...A. diz o que ias dizer.

A.: O roxo e o rosa são as minhas cores preferidas, porque são cores calminhas.

Estagiária: Muito bem. E tu B.?

B.: O vermelho, porque a cor dos lábios é vermelho, o nosso coração é vermelho e é uma cor muito forte.

Estagiária: Porque é que é forte?

B.: Porque o meu pai disse que o vermelho é a cor do perigo.

Estagiária: E tu gostas do perigo?

B.: Não, mas gosto da cor.

Estagiária: Muito bem. E tu E.?

E.: O preto, como a minha mãe, porque assim posso assustar todos.

Estagiária: E tu gostas de assustar os outros?

E.: Sim.

Estagiária: Como o Elmer?

E.: Sim! Mas eu sou preto e não sou às cores.

D.: Eu também sou preto, por causa eu gosto de usar preto.

Estagiária: A sério D.? E porque?

D.: Porque é assustador.

Estagiária: Já vi que os dois gostam de cores assustadoras. Bem, mas, então, eu não percebi uma coisa! O que é que aconteceu ao Elmer afinal?

E.: Ele era todo colorido, e depois viu uma coisa igual aos elefantes e pintou-se.

A.: E...depois foi assustar os outros.

C.: Sim, mas primeiro veio a chuva e tirou a tinta e só depois é que ele assustou os outros.

B.: E ele tornou-se outra vez o Elmer!

Estagiária: Muito bem. E vocês gostam mais do Elmer colorido ou mais cinzento?

E.: O Elmer colorido, porque ele é lindo como o arco-íris.

D.: E é muito divertido.

Estagiária: Muito bem, mas vocês já pensaram se existe na nossa sala algum menino ou menina que dá cor à nossa sala, como o Elmer?

C., E., B., D.: Não.

A.: Todos têm uma cor e todos são diferentes.

B: Juntinhos, fazemos um arco-íris gigante!

Estagiária: A sério? Todos são diferentes?

C.: Sim.

D.: Não. Alguns são parecidos.

Estagiária: Pois, alguns podem ser parecidos.

A.: O L. é parecido com a G.!

Estagiária: Sim...porquê?

D.: Não. A G. é menina e o L. é menino.

Estagiária: E é por isso que eles são diferentes?

B.: Sim.

Estagiária: Muito bem. Então nós podemos ser diferentes por causa de sermos menina e menino e mais?

C.: Por causa do cabelo. O meu é mais claro, do que o E.!

Estagiária: Muito bem, e mais?

B.: Os olhos.

Estagiária: O é que vocês gostam mais nos vossos amigos?

D: Eu gosto quando jogamos futebol.

E.: Sim, ou quando brincamos com os carros na sala.

B.: Eu gosto quando a H. me dá beijinhos.

A.: Eu gosto quando tu nos dás muitos abraços.

Estagiária: Porquê?

A.: Porque és muito nossa amiga.

Estagiária: Pois sou e gosto muito de vocês. E tu A.?

C.: Eu gosto quando a Mar. inventa brincadeiras.

Estagiária: Muito bem. Às vezes também ficamos chateados com os nossos amigos.

O que é vocês não gostam nos vossos amigos? Começa tu C.!

C.: (*pensa por momentos*) Não gosto quando o F. mata os bichinhos.

A.: Eu não gosto quando a R. tira-me os brinquedos.

B.: Eu não gosto quando me batem.

E.: (*Pensa por momentos*) Não gosto quando os outros ganham o jogo.

Estagiária: Pois, nem sempre gostamos de algumas coisas, mas temos de perceber que os outros têm de ganhar, de vez em quando. E tu D.?

D.: Eu não gosto quando o D. me chateia.

Estagiária: Pois, são algumas as coisas que não gostamos nos nossos amigos, mas nós também nos portamos mal algumas vezes. Outras vezes fazemos coisas boas e por isso é que somos diferentes. Mesmo assim, vocês gostam dos vossos amigos?

Todos: Sim!

Estagiária: Então é melhor ser diferente ou igual?

Todos: Diferentes.

B.: Mas às vezes podemos ser parecidos.

Estagiária: Como?

A.: Podemos ter a mesma cor.

B.: Sim, a J. da sala dos 3 anos, é igual à Maria Castanha.

Estagiária: Igualzinha?

C.: Não, elas têm a mesma cor, mas a Maria Castanha é mais grande do que a J.

E.: Maior!

Estagiária: Muito bem. Então, se cada um pode ser um bocadinho parecido, mas no final somos todos diferentes, podíamos fazer as nossas caras nestas máscaras!

Todos: Sim! (*com muito entusiasmo*)

Estagiária: Primeiro, vão ao espelho ver como são as vossas caras e no final vamos ver se as máscaras são iguais ou diferentes, pode ser?

Todos: Sim.

(Todos se dirigem para o espelho e ficam a observar as suas caras. Alguns voltam e outros ficam ainda no espelho. A estagiária distribui as máscaras e dispõe as tintas na mesa. As crianças começaram a pintar e a observar o que tinham na cara, através de uma fotografia de cada um, que a estagiária disponibilizou. Neste caso, todos quiseram pintar com cor de pele a cara toda. Cada um pintou como achava que era o tom do cabelo e alguns acrescentaram acessórios e elementos à cara. No final surgiram algumas questões por parte da estagiária)

Estagiária: Ora vamos lá ver como ficaram as vossas máscaras! *(Todos olham para as máscaras)* Estão muito iguais!

Todos: Não!

Estagiária: Então? Vejo aqui uns olhos, uma boca, cabelo, um nariz...*(interrompem)*

E.: Não, porque são diferentes os cabelos.

B: O meu cabelo é aos caracóis e o da A. não.

Estagiária: Então em algumas coisas são mesmo diferentes! Tu gostas de ser diferente? *(Aponta para o D.)*

D.: Sim.

Estagiária: Porquê?

D.: Porque gosto que todos sejam diferentes.

A: Eu também gosto de ser diferente, porque eu acho que...que...que...ser diferente é mais bonito.

Estagiária: É mais bonito? *(sorri)* E tu B.?

B.: Porque assim se alguém chamar um menino, sabem quem é.

Estagiária: Muito bem.

B.: Às vezes eu consigo fazer uma coisa e outro menino não consegue e eu ajudo.

Estagiária: Boa. E tu E., porque é que é bom ser diferente?

E.: Porque assim, as nossas mães conseguem saber que somos nós.

Estagiária: Muito bem e tu D.?

D.: O meu cabelo é castanho e o do E. é preto.

Estagiária: E por isso és diferente é isso?

D.: Sim!

Estagiária: Muito bem, agora cada um vai por a máscara a secar e depois podem levar para casa! Gostaram de fazer as máscaras?

Todos: Sim! *(abraçam a estagiária)*

Imagens:



Anexo 10- Guião de Entrevista à Educadora Cooperante

QUESTÕES PARA A EDUCADORA COOPERANTE

1. Como educadora, sente que a aceitação da diferença é um problema para crianças nesta idade? Porquê?
2. Notou alguma situação, que se verificasse em contexto de sala, este ano?
3. Relativamente ao projeto de sala, considera que a abordagem destas situações, alterou alguma situação/comportamento? Se sim, pode referir algumas situações que lhe apreçam significativas?
4. Percebeu alguma evolução durante a implementação do projeto?
5. Já realizou, ao longo do seu percurso profissional, alguma atividade que estivesse direcionada para este tema? Se sim, qual?
6. Sente que a sua formação profissional a preparou para lidar com a diferença e com a multiculturalidade? Porquê?
7. Existiu alguma atividade, este ano, que verificou que ajudou a melhorar o respeito pela diferença? Porquê?
8. Acredita que o respeito e a valorização da diversidade podem ser trabalhados através da música? Porquê? O que observou?

Anexo 10.1- Respostas da Entrevista à Educadora Cooperante

Data: 29-09-2018

Duração: 19 minutos e 10 segundos

1. Como educadora, sente que a aceitação da diferença é um problema para crianças nesta idade? Porquê?

Resposta: Sim, pode ser muito difícil aceitar as diferenças, porque isso pode transformar-se num problema grave, futuramente. Acho que em todas as idades podemos ter esse problema, mas nesta idade acho que conseguimos mudar alguns comportamentos. Não queremos que este problema afete a própria criança que é “diferente”, mas também os outros. Pode originar insegurança, falta de autoestima e sentimentos de rejeição e exclusão, pois a diferença pode ser um fator físico, exterior, cultural ou até uma doença.

2. Notou alguma situação, que se verificasse em contexto de sala, este ano?

Resposta: Este ano, frequentou na nossa sala uma criança vinda do Brasil. Essa criança teve muitas dificuldades em aceitar as regras da sala. Foi manifestando alguns comportamentos estranhos, o que levou a que algumas crianças não o aceitassem, inicialmente.

3. Relativamente ao projeto de sala, considera que a abordagem destas situações, alterou alguma situação/comportamento? Se sim, pode referir algumas situações que lhe apreçam significativas?

Resposta: Existiram vários projetos de sala, mas esse projeto, sem dúvida, que contribuiu para a valorização dessa criança. Quando falamos em países e outras culturas abordamos alguns aspetos culturais do Brasil, nomeadamente a música, em que houve a participação dos pais. Trouxeram instrumentos, CD's e canções que são ouvidas nas escolas do Brasil. Isto tudo ajudou a que esta criança se sentisse muito importante e os outros começaram a valorizá-lo, porque afinal ele também tinha coisas boas e especiais.

4. Percebeu alguma evolução durante a implementação do projeto?

Resposta: Para além da criança em questão, ter aceitado as regras da sala e começado a interagir com os outros nas brincadeiras e atividades, todos os outros,

evoluíram no aspeto de aceitação de crianças novas. Este ano, na sala dos 5 anos, temos uma criança nova e todos estão a recebê-lo muito bem, inclusive, já lhe questionaram de que país pertence. (risos) Para além de que sempre que encontramos outras pessoas ou crianças, de origens diferentes, em visitas, recordam sempre a Maria Castanha e têm curiosidade em saber de onde é a pessoa.

5. Já realizou, ao longo do seu percurso profissional, alguma atividade que estivesse direcionada para este tema? Se sim, qual?

Resposta: Já realizei várias atividades, mas destaco uma que fizemos um intercambio entre o nosso infantário e o infantário de Guimarães.

6. Sente que a sua formação profissional a preparou para lidar com a diferença e com a multiculturalidade? Porquê?

Resposta: Sim, que eu esteja a recordar, tive uma disciplina de sociologia e outra de psicologia que me ajudaram a perceber e a lidar com a diferença e a multiculturalidade.

7. Existiu alguma atividade, este ano, que verificou que ajudou a melhorar o respeito pela diferença? Porquê?

Resposta: Sim, foram várias as atividades. Eu acho que o projeto da Maria Castanha, desenvolvido por ti, foi muito completo, bem estruturado, bem desenvolvido e fascinante. Gostei muito do facto de teres pegado na música e teres falado e desenvolvido o respeito pelas outras culturas, os sentimentos, o respeito pelo outro e pela diferença do outro. Achei que este projeto modificou as crianças da nossa sala e se possível irei dar continuidade a este projeto, graças a ti.

8. Acredita que o respeito e a valorização da diversidade podem ser trabalhados através da música? Porquê? O que observou?

Resposta: Acho que este tema é potenciador para o desenvolvimento do respeito e da valorização da diversidade e pude observar através do projeto das músicas e danças do mundo que, efetivamente, resulta. As crianças estavam envolvidas, desenvolver o respeito pelas outras culturas e aquando da estruturação, dos ensaios e da concretização final das músicas, tiveram a oportunidade de se respeitarem uns aos outros, de ouvirem e serem ouvidos. O esperar pela sua vez, o ajudar os outros,

a curiosidade por saber sobre os outros países, fez com que a música ajudasse a envolver isto tudo e tornasse mais motivadora e construtiva a interação do grupo.